

# 1 Erlebnispädagogik

## 1.1 Begrifflichkeit

Der Begriff der Erlebnispädagogik ist recht heterogen, da er in ganz unterschiedlichen theoretischen Zugängen gesehen und verwendet wird. Erlebnispädagogik stellt bis heute noch keine in sich geschlossene Theorie dar und wird häufiger als eine Methode, nämlich eine handlungsorientierte Methode (vgl. HECKMAIR/MICHL 2004), als eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin verstanden (vgl. ZIEGENSPECK 1992). Im Phänomenbereich von *Erlebnispädagogik* finden sich viele Bezeichnungen, wie beispielsweise Abenteuerpädagogik, Aktionspädagogik, Wanderpädagogik, Erfahrungspädagogik, Outdoor-Pädagogik, Outward-Bound-Pädagogik, Experimental Learning, Wilderness Experience, Outdoor Development, Challenge Programmes, Adventure Programmierung u.a.m., mit denen Erlebnispädagogik (vermeintlich) gleichgesetzt oder assoziiert wird. Erlebnispädagogik bezieht sich auf disperse Zielgruppen, wenngleich ein Schwerpunkt auf der sozialpädagogischen Klientel liegt, und verbindet sich mit unterschiedlichen therapeutischen als auch sozialpädagogischen Ansätzen sowie mit anderen „Spezialpädagogiken“ (z.B. Spielpädagogik, Theaterpädagogik).

Diese Vielfalt kann als Stärke eines innovativen, offenen, attraktiven, universal anwendbaren und zeitgemäßen pädagogischen Ansatzes ausgelegt werden. Sie wirft aber in begriffssystematischer und theoretischer Hinsicht eine ganze Reihe von Problemen auf (vgl. NEUMANN 1996). Aufgrund der Kontingenz der Begrifflichkeit von Erlebnispädagogik und einer beobachtbaren Tendenz zur Entgrenzung innerhalb des erlebnispädagogischen Diskurses ist eine Definition nicht einfach.

In einer induktiven Begriffsbestimmung lässt sich *Erlebnispädagogik* als spezifische Ausformung des Konzeptes eines offenen, natürlichen und sozialen Erfahrungslernens auffassen. Mit ihrer natursportlichen sowie sozialtherapeutischen Zwecksetzung greift die Erlebnispädagogik auch über traditionelle und etablierte Vorstellungen zum Konzept des Erfahrungslernens hinaus (vgl. FISCHER/ZIEGENSPECK 2000). „Im Zentrum aller erlebnispädagogischer Ansätze steht der Gedanke, einen ganzheitlichen, alle Sinne ansprechenden und vom aktiven Handeln der Lernenden getragenen Lernprozess zu inszenieren“ (SOMMERFELD 2001, 394). „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ (ZIEGENSPECK 1986) charakterisiert *Erlebnispädagogik als eine handlungsorientierte Pädagogik*.

Ausgehend von prägenden Wirkungen von Erlebnissen *zielt* Erlebnispädagogik auf die Entwicklung einer autonomen, (selbst)verantwortlichen und sozial kompetenten Persönlichkeit ab. Eine komplexe Wechselbeziehung zwischen emotionalen und intellektuellen Potenzialen kommt der Persönlichkeitsentwicklung zugute.

Hört man heute das Wort Erlebnispädagogik, so kann davon ausgegangen werden, dass primär natursportliche Unternehmungen gemeint sind. Diese einseitige Ausrichtung auf „Outdoor-Pädagogik“ muss aber in Zukunft zu Gunsten von „Indoor-Pädagogik“ abgebaut werden, denn gerade auch in den künstlerischen, musischen, kulturellen und auch technischen Bereichen gibt es vielfältige erlebnispädagogische Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. ZIEGENSPECK 2000).

Aufgrund der Abenteuerorientierung in der Erlebnispädagogik – Abenteuer ist das Exempel der Erlebnispädagogik (vgl. THIERSCH 1995) – findet sich mit diesem Begriff auch im wissenschaftlichen Kontext häufiger die Bezeichnung *AbenteuERPädagogik* (vgl. BAUER 2001). Allerdings halten HECKMAIR/MICHL (2004, 99f) die Verwendung dieses Ausdrucks aus zweierlei Gründen für fragwürdig. Zum einen ist sein Gehalt durch die Abenteuerspielplätze und Kindergartenbewegung der 1968er-Generation vorgegeben. Zweitens ist Abenteuer pädagogisch nicht planbar und sollte auch nicht als Ereignis mit vollkommen offenem Ausgang eingeplant werden. Der gelegentlich benutzte Terminus *Aktionspädagogik* verbleibt auf einer zu oberflächlichen Ebene, denn in der Erlebnispädagogik geht es nicht ausschließlich um Aktion oder „Action“. Die Aktion ist zwar das Sichtbare und Auffallende, aber wohl kaum das essentielle Moment, eher eine Art pädagogische Dramaturgie bzw. Inszenierung (vgl. HECKMAIR/MICHL 2004, 100).

### *Erlebnis als prioritäre Kategorie*

Erlebnis ist neben Verstehen ein Grundbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und wurde als solcher vor allem von DILTHEY aufgenommen.<sup>2</sup> Er begründete für weite Teile der Geisteswissenschaften, zumal für die Pädagogik, den Vorrang des Erlebens als Methode der Erkenntnis. „In dem Erlebnis wirken die Vorgänge des *ganzen Gemütes* zusammen. In ihm ist Zusammenhang gegeben, während die Sinne nur ein Mannigfaltiges von Einzelheiten darbieten. Der einzelne Vorgang ist von der ganzen Totalität des Seelenlebens im Erlebnis

---

<sup>2</sup> NEUBERT (1990) hat den Begriff Erlebnispädagogik in der Rekonstruktion der Lebens- und Kulturphilosophie DILTHEYS entwickelt.

getragen, und der Zusammenhang, in welchem er in sich und mit dem Ganzen des Seelenlebens steht, gehört der unmittelbaren Erfahrung an. Dies bestimmt schon die Natur des *Verstehens* unserer selbst und anderer“ (EBBINGHAUS 1895, 172).

Im Rahmen der Reformpädagogik – insbesondere der Kunsterziehungsbewegung – wurde der Begriff in einem psychologisch verengten Horizont aufgenommen und als Unterrichtsmethodik versucht zu entwickeln. *Psychologisch* wird **Erlebnis** als innerer, mentaler Vorgang gesehen, bei dem äußere Reize aufgrund von Wahrnehmung, Vorwissen und Stimmung subjektiv zu einem Eindruck verarbeitet werden. Eher *philosophisch* ist das Erlebnis „durch besondere Intensität oder Nachhaltigkeit, sei es auch nur durch besondere Eigenart“ (NEUHÄUSLER 1967, 56), gekennzeichnet. Erlebnisse werden also eher mit dem Neuen, Ungewohnten, Unbekannten, das sich vom Alltag abhebt, verbunden.

## 1.2 Historie

Folgt man den Vertretern der Erlebnispädagogik, so liegen deren Wurzeln insbesondere bei JEAN-JACQUES ROUSSEAU und DAVID HENRY THOREAU (vgl. FISCHER/ZIEGENSPECK 2000; HECKMAIR/MICHL 2004). Doch bewegen sich diese Beiträge noch auf einem vergleichsweise allgemeinen Niveau, dass nämlich das Leben und insbesondere das Leben in der Natur der beste Lehrmeister sei. Ein Motor im deutschsprachigen Raum ist das auf JOHN DEWEY zurückgehende „experimental learning“, das Erfahrungslernen (SOMMERFELD 2001).

Die spezifischeren Wurzeln der modernen Erlebnispädagogik finden sich im Umfeld der bürgerlichen Jugendbewegung und Reformpädagogik (zu Beginn des 20. Jahrhunderts). Als wesentliche Quelle wird oft die Kunsterziehungsbewegung benannt, vor allem aufgrund des vermuteten Zusammenhangs von *Erlebnis* und *Kunstwerk* (vgl. NEUBERT 1925). Aber auch LICHTWARKs Laienerziehung orientierte sich methodisch am herbartianischen Unterrichtsschema, und erst die Verknüpfung mit der Psychologie des Kindes schaffte Raum für den Vorrang des Erlebnisses (OELKERS 1995).

Als der eigentliche Begründer der modernen Erlebnispädagogik gilt allerdings KURT HAHN (1958); sie kann auf dessen pädagogisches Modell „*Erlebnistherapie*“ zurückgeführt werden. HAHN als ein Vertreter der Reformpädagogik stand der (bisherigen herbartianisch geprägten) Schule und der Gesellschaft bzw. der Kultur kritisch gegenüber. Nach seiner Auffassung war die Gesellschaft durch vier Verfallserscheinungen gekennzeichnet: (1) den Mangel an menschlicher Anteilnahme, (2) den Mangel an Sorgsamkeit, (3) den Verfall der körperlichen

Leistungsfähigkeit und Tauglichkeit sowie (4) den Mangel an Initiative und Spontaneität (vgl. GALUSKE 2002, 241f.).

HAHN begreift Erziehung als Gegenkraft zu „schädlichen“ gesellschaftlichen Prozessen und das Individuum folgerichtig als deren Zielgröße, über das eine „Heilung“ der Gesellschaft (durch einige einfache Negationen) möglich erscheint. HAHNS Methode beruht vor allem auf zwei Prinzipien:

1. Nicht Belehren. *Erfahrung bzw. Erleben ist besser als Belehren*. Die Alternative zum Belehren ist das Experimentieren, die eigene aktive Auseinandersetzung.
2. *Erziehung durch Gemeinschaft*. Die Bildung sozialer Kompetenz erfordert soziales Lernen. Werte und sonstige Orientierungen, die soziale Kompetenz bestimmen, müssen im konkreten Handlungsvollzug „er-lebbar“ werden (vgl. SOMMERFELD 2001).

Weiterhin stützt sich HAHN dabei auf vier methodische Grundelemente:

- *körperliches Training*: z.B. durch (natur)sportliche Aktivitäten soll die Fitness verbessert werden.
- *Projekt*: in Anlehnung an die von DEWEY und KILPATRICK entwickelte Projektmethode geht es um ein zeitlich befristetes handwerkliches oder künstlerisches Vorhaben, an dessen Ende ein vorab definiertes Produkt steht. Hierbei geht es um die Entwicklung der Genauigkeit.
- *Expedition*: d.h. die Planung und Durchführung von mehrtägigen Touren in Naturlandschaften (Ausbildung von Initiative und Ausdauer).
- *Rettungsdienst, Dienst am Nächsten*: Verrichten von sozial gemeinnützlichen Tätigkeiten, die den einzelnen vor ernsthafte Aufgaben stellt (Anteilnahme).

Um das Konzept umzusetzen, gründete HAHN in den 1940er-Jahren die „Outward-Bound-Schule“, eine Einrichtung, in der Jugendliche vierwöchige Kurse nach dem Muster der „Erlebnistherapie“ unter dem Leitziel „Erziehung zur Verantwortung durch Verantwortung“ absolvieren konnten. Um den schädlichen Wirkungen der gesellschaftlichen Erfahrungsräume entgegenzuwirken, entwickelte er die „pädagogische Provinz“ (HAHN gründete beispielsweise auch die Internatsschule Salem). Als Orte bzw. Medien zur Ermöglichung intensiver Erlebnisse werden tendenziell menschenfeindliche Regionen mit hohem Herausforderungspotenzial, nämlich die See und die Berge, gewählt („*Inselcharakter*“ der HAHNSchen Erziehungskonzeption). Auch hier führt eine Negation zur Lösung, nämlich die Negation der modernen urbanen Zivilisation führt zur „Natur“.

Die Erfolgskomponenten von HAHNS „Kurzschulen“ im Gegensatz zur Regelschule ist (1) die zeitlich befristete Alternative zur normalen Schulerfahrung, (2) ihre herausgehobene und seltene Intensität und dadurch (3) ihr persönlichkeitsbildender Effekt. Alles das wäre in der langen, routinierten Normalzeit von Verschulung nicht möglich, lebt aber vor allem von diesem Kontrast. Das entspricht der Kurzfristigkeit prägender Erlebnisse, die einmalig sein müssen, wenn sie bleibende Wirkungen erzielen sollen (OELKERS 1995).

Im Anschluss an HAHN gründet die Erlebnispädagogik auf zumeist natursportliche Erlebnisse, die „unter die Haut gehen“ und dadurch vielfältige persönlichkeitsbildende Auswirkungen haben sollen.

### 1.3 Theoretische Fundierungen und Menschenbilder

Der Entwicklungsimpuls der modernen Erlebnispädagogik ging von innovativen und alternativen Praxisprojekten aus. Unter den Bedingungen professioneller Erziehung/Bildung und der Professionalisierung der Sozialen Arbeit (in welcher Erlebnispädagogik eine wichtige Rolle spielt) mussten allerdings auch wissenschaftliche Begründungen für diese Praxisform gefunden werden. SOMMERFELD (2001) benennt für diese gleichsam nachträgliche theoretische Fundierung verschiedene Stränge: (1) die im engeren Sinne *erziehungswissenschaftliche* Herkunft, (2) die *sozialwissenschaftliche*, insbesondere entwicklungspsychologisch und psychotherapeutisch orientierte Basis und (3) die *Forschung*. Da es sich unserer Meinung nach allerdings bei der Forschung um keinen Theoriestrang handelt, sondern um eine wissenschaftliche Methode, wird hier auf die erziehungswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Fundierung als wissenschaftstheoretische Verankerungspunkte eingegangen:

- (1) *Die erziehungswissenschaftliche Fundierung*: Neben der Rezeption und Auslegung des HAHNSchen Werks als primäre Bezugsgruppe ist hier ein Rückbezug vor allem auf die reformpädagogischen Klassiker gemeint. Es sind im wesentlichen Begriffe und damit zusammenhängende Konzeptionen wie (Mit-)Verantwortung, Gemeinschaft, soziales Lernen durch Handeln, pädagogische Provinz, die bei diesen Klassikern in unterschiedlicher Gewichtung und methodischer Umsetzung eine Rolle spielen. Eine geistige Verwandtschaft lässt sich zu „experiential learning“ und „Konstruktion pädagogischer Felder“ feststellen. „Die hauptsächliche Form erziehungswissenschaftlicher Fundierung der Erlebnispädagogik [...] ist die begrifflich-systematische oder phänomenologische Ausdeutung von Begriffen oder von als relevant vermuteten Strukturelementen der erlebnispädagogischen Handlungsfelder und die argumentative Herstellung von möglichen Zu-

sammenhängen der Deutungen mit den verfolgten Erziehungszielen“ (SOMMERFELD 2001, 397).

- (2) *Die sozialwissenschaftliche Fundierung:* Auf Basis sozialwissenschaftlicher Theorien wird der Gehalt der erlebnispädagogischen Grundgedanken interpretiert und argumentativ zu unterlegen versucht. Zentral ist hier der Begriff des Handelns als aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt zum Zwecke der Problemlösung bzw. Bewältigung von Umwelтанforderungen, die den Lern- und Entwicklungsprozess vorantreiben (z.B. Sozialisations-theorie, psychologische Handlungstheorie aber auch Selbstwirksamkeits-theorie oder humanistische Psychologie).

Die Erlebnispädagogik bietet einer Reihe von *Menschenbildern* Platz, die sie von jeweils unterschiedlichen Standpunkten aus beurteilt. MICHL (1995) führt drei Menschenbilder aus und bezieht sich dabei auf die „Lust am Aufstieg“ von AUFMUTH (1984), auf das Bedürfnis nach Sicherheit und der Lust am Risiko nach CUBE (1990) sowie auf die „Erlebnisgesellschaft“ von SCHULZE (1992)<sup>3</sup>.

Nach SCHULZE (1992) wird Leben seit einem guten Jahrzehnt als Erlebnisprojekt verstanden. Der *Erlebnenswert von Dingen wird wichtiger* als deren Nützlichkeit und Funktion. Er interpretiert die Erlebnisorientierung als die moderne Suche nach Glück. Im Zeitalter der Individualisierung spielen die Selbstentfaltung, die Ästhetisierung des Alltags und das Erleben eine immer größere Rolle. Da viele Wahlentscheidungen keinen eigentlichen Nutzwert mehr haben, also Gebrauchswertunterschiede relativ bedeutungslos werden, *wird das Erleben vom Nebeneffekt zu einer Lebensaufgabe*.

Während SCHULZE als Soziologe sozusagen den Weg von der Außenwelt zur Innenwelt geht, vollzieht CUBE (1990) den umgekehrten Weg. Er geht davon aus, dass es ein *Streben nach Risiko und Abenteuer* gibt. Der Mensch sucht das Risiko auf, um Sicherheit zu gewinnen. Das Unbekannte wird so zum Bekannten, zum Berechenbaren und zum Vertrauten. CUBE (1990, 12) folgert: „Warum ist Klettern so lustvoll? Weil man bei jedem Schritt Unsicherheit in Sicherheit verwandelt.“ Das Gefühl der Kontrolle und des Könnens verspricht den Lustgewinn (vgl. CSIKSZENTMIHALYI 1987).

Mit der Lust an Natursportarten am Beispiel des Bergsteigens und der Suche nach Grenzerfahrungen beschäftigt sich AUFMUTH (1984). Ausgehend von der

---

<sup>3</sup> Auch wenn für SCHULZE (1992) das Erlebnis in seiner Arbeit eine zentrale Rolle spielt, so erachtet er es als problematisch, wenn Erlebnis zu pädagogischen Zwecken vorgesehen, zur Absicht wird. Die Planung eines Erlebnisses wird zu einer gewagten Sache, weil das äußere Ereignis nur begrenzt kontrollierbar ist und die Verfassung des Subjekts nicht vorhersehbar ist.

Frage, welchem Vergnügen die Menschen eigentlich in den Bergen nachgehen, ist das Bergsteigen doch mit körperlichen Anstrengungen und Gefahren verbunden, kommt AUFMUTH zu folgender Erklärung: Da für das Funktionieren unserer Gesellschaft viele *Erlebnismöglichkeiten* nicht mehr notwendig sind, der Mensch diese aber braucht, kann er sie beispielsweise beim Besteigen der Berge wieder erfahren. Hier wird der oft vergessene Körper wiederentdeckt und es wird erlebt, dass durch Anstrengung vorher nie gedachte Leistungen erbracht werden. Das Leben wird in solchen erlebnisreichen Situationen besonders intensiv im „Hier und Jetzt“ erfahren.

## **1.4 Ziele und Funktionen der Erlebnispädagogik**

### ***Ziele***

Die formulierten Ziele in erlebnispädagogischer Literatur sind sehr vielfältig und zum Teil dispers. Zur Systematisierung werden hier Lernziele nach einer psychologisch-entwicklungsbezogen-persönlichkeitsbildenden, sozialen, motorischen, sachlichen und ökologischen Dimension zusammengefasst.

Die *psychologischen, subjektbezogenen Entwicklungsziele* stehen im Mittelpunkt der Erlebnispädagogik; hierzu gehören beispielsweise das Erlangen von Selbstständigkeit und Entscheidungsfähigkeit, eigene Ressourcen und Grenzen zu entdecken, zu fördern bzw. abzubauen, Gefühle wahrzunehmen, auszudrücken und damit umgehen zu lernen, Selbstbewusstsein zu steigern, Ausdauer zu üben und Durchhaltewillen zu stärken.

Die *soziale Lernzieldimension* thematisiert alle Fähigkeiten der Teilnehmer, sich in Gruppenzusammenhänge zu integrieren wie z.B. Rollenverhalten wahrzunehmen und einzuüben, kooperatives Handeln zu trainieren.

Durch die den Körper aktivierenden und „instrumentalisierenden“ erlebnispädagogischen Maßnahmen werden *motorische* Fähigkeiten verbessert.

*Sachliche Lernziele* beziehen sich direkt auf den Erwerb von fachlichen Kompetenzen, z.B. Kenntnisse über Techniken in Sportarten.

Schließlich haben die *ökologischen Lernziele* in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Hier geht es z.B. um die sinnliche Wahrnehmung und Entdeckung ökologischer Zusammenhänge oder der Einübung umweltschonenden Verhaltens (vgl. GALUSKE 2002).

### ***Subjektbezogene Funktionen und mögliche Wirkungsweisen***

Der Ich-Stärkungs-Optimismus der Erlebnispädagogik beruht auf ihrer Deutung des Abenteuers. Das Abenteuer unterbricht den gewohnten Gang der Dinge. Es hat Ausnahmecharakter. Das Abenteuer als Mitte der Lebenssteigerung beruht auf der Gefahr, die bewältigt werden muss. Es ist eine Prüfung, aus der die Person gestärkt hervorgehen kann, sofern es gut geht.

Die Selbstwertsteigerung durch das Gefühl der Stärke, das sich im Bewältigen der Gefahr einstellt, ist der Grundgedanke erlebnispädagogischer Inszenierungen. Der lebensphilosophische Hintergrund des Abenteuergedankens zeigt sich nicht nur im (problematischen) Ideal des riskanten Lebens, sondern auch im pantheistischen Hintergedanken, dass im Abenteuer das Leben im Ganzen, in seiner Weite aber auch in seiner Begrenztheit fühlbar wird. Das Abenteuer wird erlebt, seinen bleibenden Gehalt und seine Bedeutung erhält es aber aus dem biographischen Rückbezug auf das gewohnte Leben.

Zu Erklärungen einer erlebnispädagogischen Wirksamkeit finden sich folgende Elemente: Lernen durch Erfolg (Feedback im Rahmen von Reflexion), aktive Hilfe bei Problembewältigungen, Identitätsstärkung durch intensive Erlebnisse, Lernen am Modell, Steigerung der Selbstwirksamkeit durch sog. Mastery-Effekte, bewusstes Handeln im Lichte von Zielen und Vereinbarungen. Derzeit wird diskutiert, inwieweit die Transfereffekte durch metaphorisches Lernen (z.B. „Wir sitzen alle in einem Boot!“) weiter gesteigert werden können (vgl. JAGENLAUF 2001).

### ***Gesellschaftliche Funktionen***

Die Beurteilung der gesellschaftlichen Funktionen der Erlebnispädagogik kann durch die Interpretation dreier Seiten gesellschaftskritischer Semantik erfolgen (FISCHER/ZIEGENSPECK 2000, 297):

1. „über den ideengeschichtlichen Beitrag der Erlebnispädagogik zur Bewahrung der kulturhistorischen Leistungen in Bildung und Erziehung (*Tradition*),
2. über den theoretischen Beitrag der Erlebnispädagogik als generatives Potenzial in zukunftsorientierten Bildungs- und Erziehungsfeldern (*Prospektion*),
3. über den praxis- und anwendungsbezogenen Beitrag der Erlebnispädagogik zu einer lebens- und arbeitsweltorientierten Erziehung, die der Wahrnehmung individueller Lebenschancen dienlich ist (*Allokation*).“



## 1.5 Merkmale und Modelle der Erlebnispädagogik

GALUSKE (2002) benennt fünf Merkmale, die für die Erlebnispädagogik charakteristisch sind:

1. *Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit*: Der Handlungsbegriff steht in bewusster Abgrenzung zu rein theoretischen Lernarrangements. Ganzheitliches Gestalten meint, dass im Rahmen des Lernprozesses alle Sinne, d.h. „Körper, Seele und Geist“ (HUFENUS 1993, 86) angesprochen werden sollen. Neben den kognitiven sind sensomotorische und affektive Lerndimensionen zu berücksichtigen.
2. *Lernen in Situationen mit Ernstcharakter*: Die ideale erlebnispädagogische Lernsituation ist jene, in der sich Lernprozesse aus den Sachzwängen der Gegebenheit notwendig und zwangsläufig entwickeln und die Unmittelbarkeit des Feedbacks, also die Sicht- und Spürbarkeit der Wirkung Lernprozesse fördern (vgl. HUFENUS 1993, 86).
3. *Gruppe als Lerngemeinschaft*: Erlebnispädagogik konkretisiert sich überwiegend als gruppenpädagogisches Angebot. Hierin widerspiegelt sich die soziale Lerndimension, die auf die Förderung von sozialen Kompetenzen und Kooperationsfähigkeit durch das gruppenbezogene Lernarrangement zielt.
4. *Erlebnisharakter*: Für die Erlebnispädagogik ist konstitutiv, dass Lernsituationen einen außergewöhnlichen Charakter besitzen müssen, Grenzerfahrungen ermöglichen und somit in Distanz zum Alltag stehen. Erlebnispädagogik ist auf „vielfältige, nicht alltägliche, reale und ernsthafte Situationen mit Grenzerfahrungsmöglichkeiten“ (REINERS 1995, 29) angewiesen. „Mit solchen außerordentlichen und ungewöhnlichen Situationen erhöht sich die Chance, dass aus einem Ereignis ein inneres, bewegendes und nachhaltig wirkendes Erlebnis wird“ (GALUSKE 2002, 245).
5. *Pädagogisches Arrangement*: Eine erlebnisträchtige Situation wird erst durch die pädagogisch gezielte und absichtsvolle Planung und Realisierung zu einem erlebnispädagogischen Angebot.

Innerhalb der Erlebnispädagogik lassen sich drei *Modelle* bzw. Konzepte unterscheiden (vgl. REINERS 1995; GALUSKE 2002):

- (1) *„The Mountains Speak for Themselves“-Modell*: Bei diesem Modell wird ausschließlich auf den „Sachzwang“ der Situation vertraut. Die Situation steht für sich selbst. Sie ist in sich so strukturiert, dass die Lernerträge notwendige Folgen des Handelns sind. Der Pädagoge ist sehr zurückhaltend. Er führt lediglich in die Situation ein und stellt die Aufgaben. Danach überlässt er die Teilnehmer sich selbst in ihrer Situation.

- (2) „*Outward Bound Plus*“-Modell: Diese Konzeption geht über die vorherige hinaus. Die Erweiterung liegt im Wesentlichen in einer sich an die „Übung“ anschließenden Reflexion. Hier werden die Lernerträge im Vergleich zu den vorab festgelegten Lernzielen reflexiv verdichtet.
- (3) *Metaphorisches Modell*: Dem Outward Bound Plus-Modell wurde u.a. vorgeworfen, dass sich die Erlebnispädagogik mit der Verschiebung hin zur Reflexion zu einer therapeutischen Methode entwickle (vgl. REINERS 1995, 61f.). Das metaphorische Modell will zwar auch Reflexion befördern, achtet aber gleichzeitig darauf, dass Erfahrungen und Erlebnisse weder zerredet noch überfrachtet werden. Dieses Konzept zielt im Kern darauf ab, Lernsituationen möglichst isomorph (ähnlich) zur Lebensrealität auszugestalten. Hilfsmittel sind hierbei unter anderem Beispiele, Geschichten und Metaphern, die die Lernrichtung der Teilnehmer beeinflussen sollen. Entsprechende erlebnispädagogische Kurse werden nach den Sequenzen: Einstieg, Planung, Durchführung, Übung und Transferreflexion gestaltet.

Allen erlebnispädagogischen Ansätzen sind drei Momente gemeinsam: (1) individuell-subjektives, (2) nur begrenzt herstellbares Erleben (3) im Rahmen gruppenbezogener Aktivitäten (in [extremen] Naturräumen) (vgl. JAGENLAUF 2001). Die dabei intensiv *erlebten* Erfahrungen fördern die Fähigkeit, bisheriges Verhalten zu reflektieren, neue Verhaltensweisen zu erproben und diese in den Alltag zu übertragen.

## 1.6 Beispiele erlebnispädagogischer Angebote

Es gibt mittlerweile eine Vielzahl von erlebnispädagogischen Aktivitäten wie beispielsweise Bergwandern, Klettern, Skitouren, Höhlenbegehungen, Kajakfahrten, Fahrradtouren, Kuttersegeln, Solo, City Bound oder Seilgärten. Einen Überblick und Vergleich der genannten Aktivitäten geben HECKMAIR/MICHL (2004, 173-221). Nachfolgend wird auf ein exemplarisches Outward Bound-Angebot und auf das Outdoor Management Development als ein aktuelles Entwicklungsfeld eingegangen.

### *Outward Bound-Konzeption*

Am Beispiel des Segelns – als eine viel diskutierte erlebnispädagogische Maßnahme – werden kognitive, affektiv-emotionale, soziale und motorische Lernziele in Abbildung 54 ausgeführt. Es ist festzustellen, dass sowohl aktivitätsspezifische Inhalte als auch allgemeine Inhalte transportiert werden.

Abbildung 54: Ziele der Outward Bound-Konzeption am Beispiel des Segelns (vgl. ZIEGENSPECK 1995)

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| <b>Kognitive Lernziele</b>           | Seemännische Fertigkeiten und Kenntnisse; handwerkliche Kenntnisse; hauswirtschaftliche Kenntnisse (Küchenarbeit); allgemeine Umweltkunde; Freizeitvorbereitung.  |
| <b>Affektiv-emotionale Lernziele</b> | Förderung der eigenen Identität, Steigerung des Selbstwertgefühls; intrinsische Motivation entwickeln; Versagenerlebnisse ertragen lernen, Frustrationstoleranz entwickeln; mit inneren Impulsen (z.B. Angst) umgehen lernen; Konfliktbewältigung lernen, Kooperations- und Kompromissbereitschaft bilden; Achtung des anderen; sensibel werden, Einfühlung lernen. |
| <b>Soziale Lernziele</b>             | Verantwortung für sich und andere übernehmen und tragen lernen, Zuverlässigkeit, Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit als Bedingungen des gemeinsamen Lebens erfahren und schätzen lernen; Regeln akzeptieren; Kooperation und Verantwortungsbewusstsein.   |
| <b>Motorische Lernziele</b>          | Durch seegangsbedingte Schiffsbewegungen, das Steigen in den Masten, durch Segelsetzen etc. werden Grob- und Feinmotorik gleichermaßen geschult.  |

***Outdoor Management Development***

Für besondere Felder firmeninterner Personalentwicklung stellt sich die Verknüpfung zwischen erlebnispädagogischen Arrangements und betrieblichen Routinen in Form von „Outdoor Management Development“ als plausibel dar. Handlungs- und Führungskompetenzen sollen für die Prozesse der innerbetrieblichen Entscheidungsfindung durch Maßnahmen des Erfahrungslernens verstärkt werden. Verhaltenssouveränität konnte im Outdoor-Setting durch die Schaffung veränderter Rollenzuschreibungen praktisch erlernt und in der Bewältigung von Interessenkonkurrenzen überformt werden.

Potenzielle Wirksamkeit von Outdoor Management Development:

1. „Ergebnisse des Experiential Learning und der modernen Lernforschung haben ergeben, dass Menschen dann am besten lernen und das Gelernte umsetzen, wenn der Erkenntnis- bzw. Verhaltensgewinn aus eigener Erfahrung“

- rung resultiert und nicht bloß auf Übernahme fremden Wissens und Verhaltens beruht (entdeckendes, offenes Lernen),
2. sie aktiv in den Lernprozess involviert sind,
  3. die Lernsituationen authentisch sind und die Notwendigkeit zu handeln aus der Sache selbst kommt – mit realen Problemen und realen Problemlösungsmöglichkeiten (Motivations-Vorteil),
  4. das Lernen in dem Sinne ganzheitlich erfolgt, als dass kognitive, affektive, soziale und motorische Bereiche angesprochen werden und notwendig ineinander greifen müssen. Das führt zur Verankerung der Lernerfahrungen auf verschiedenen Persönlichkeitsebenen,
  5. die Lernprozesse in einer stimulierenden Lernumgebung stattfinden, die nach den Prinzipien der Problemorientierung, der Sinn-Orientierung, der Reflexions-Orientierung und des Arbeitsbezuges organisiert sind,
  6. zur Bewältigung von Innovation und Wandel das gesamte Team in einem gemeinsamen Lernprozess eingebunden ist und die neuen Erfahrungen und Einsichten nicht nur auf die Vorgesetzten und Experten beschränkt sind. Gegenseitige Lernverpflichtung und Lernunterstützung sowie ein übergreifender Lerntransfer sind dann am größten, und die Qualität der Sozialbeziehungen im Team verbessert sich nachhaltig“ (KÖLBLINGER 1995, 42).

## 1.7 Kritikpunkte

Nachfolgend werden einige zentrale Kritikpunkte aufgeführt:

(1) Problematisch an der Entwicklung der Erlebnispädagogik ist, dass sie sich über ihre Grenzen hinaus ausgedehnt hat und weiter expandiert (HECKMAIR/MICHL 2004 sprechen provokant von *Wucherungen*). So wird Erlebnispädagogik im Sinne „handlungsorientierten Erfahrungslernens“ oder erlebnispädagogische Momente in sehr vielfältigen pädagogischen Kontexten realisiert und in andere erzieherische Systeme importiert, die allerdings nicht die Freiheit der Umstellung ihrer Grundorientierung wie kleine Projekte haben. „Inwieweit eine Klassenfahrt oder der Besuch einer Gedenkstätte bzw. eines Museums oder Brotbacken Erlebnispädagogik ist, ist in meinem (Sommerfelds, d.V.) theoretischen Verständnis nicht nachvollziehbar“ (SOMMERFELD 2001, 400).

(2) Ein zentraler Kritikpunkt an der Erlebnispädagogik ist das Transferproblem. Denn in der Distanz zum Alltag liegt zwar die Chance, aber gleichzeitig auch die Grenze (vgl. THIERSCH 1995a, 107). Das Transferproblem resultiert aus dem Umstand, dass erlebnispädagogische Settings mit ihrer bewusst gewählten Alltagsdistanz strukturell eher therapeutischen Situationen als einer alltagsorientierten Pädagogik ähneln. Es ist zu fragen, ob vollzogene Lernerfahrungen auf der

Insel des Erlebnisses bruchlos in den Alltag integriert werden können, wenn gleich man nicht sofort die Gegenposition vertreten muss, dass per se keine Erträge für den Alltag entstehen. Gleichwohl verlässt sich die Erlebnispädagogik auf die Tiefe und Kraft des Erlebnisses.

(3) Angesichts der expansiven Dynamik des Marktes für erlebnispädagogische Angebote sind Qualitätskontrollen dringend geboten (vgl. zur wissenschaftlichen Forschung in der Erlebnispädagogik: PAFFRATH/SALZMANN/SCHOLZ 1999). Denn ein häufiger Vorwurf an die Erlebnispädagogik ist, dass sie mit unbewiesenen Unterstellungen bezüglich ihrer Wirkungen lebe. Entsprechende Maßnahmen wurden bisher kaum evaluiert und Interventionsstudien mit überzeugendem Untersuchungsdesign fehlen gänzlich. Hier sind vor allem zwei Fragen herauszustellen: Zum einen gelte es, die persönlichkeitsbildenden Effekte und zum anderen die Transferleistungen von Problemlösefähigkeiten zu prüfen. Bei solch einer Wirkungsforschung bzw. Evaluation müsste auch die zeitliche Perspektive berücksichtigt werden (wie lange ist die Verhaltensänderung feststellbar bzw. ist davon auszugehen, dass sie internalisiert/habitualisiert ist).

(4) Der Erlebnispädagogik wird vorgeworfen, sie würde sich zu stark an männlichen Bedürfnissen orientieren und männlichen Idealen huldigen. Dieser geschlechtsspezifisch einseitige Akzent auf Action, Abenteuer, Risiko oder Austesten der Leistungsgrenzen entspricht weniger dem weiblichen Körperkonzept (vgl. RAITHEL 2004). „Die Konzepte der Erlebnispädagogik nehmen den Mann als Norm, ohne sich dies zuzugestehen und auszusprechen. Diese Konzepte werden nach außen hin geschlechtsneutral und geschlechtsunspezifisch formuliert und weitergegeben“ (LINDENTHAL 1993, 53).

(5) Ein gravierender Einwand bezieht sich insbesondere auf Langzeitprojekte, die sich häufig als „totale Institutionen“ erweisen. So stellte SOMMERFELD (1993) in einer Untersuchung zu Schiffsprojekten fest, dass die soziale Dynamik „an Bord“ durch hierarchische Machtverteilung zugunsten der Leiter sowie durch mangelnde Kooperation und Kommunikation gekennzeichnet war.

(6) Kritik erfährt die Erlebnispädagogik aus ökologischer und pädagogischer Sicht, indem ihr vorgeworfen wird, Natur lediglich als Mittel zum Zweck zu missbrauchen bzw. um einem übertriebenen Aktionismus gerecht zu werden. Die Suche nach exklusiven und bisher unberührten Landschaften widerspricht jeglicher Umweltverantwortlichkeit.

(7) Schließlich sei noch auf einen ganz grundlegenden Kritikpunkt verwiesen, nämlich dass sich Erlebnisse nicht pädagogisieren lassen (vgl. OELKERS 1992; s.a. SCHULZE 1992). So weist auch THIERSCH (1995a) im Anschluss an SIMMEL darauf hin, „dass das Abenteuer nicht durch die Struktur von Ereignissen ein-

fach gleichsam objektiv gegeben, sondern eine Form des Erlebens ist“ (THIERSCH 1995a, 3). Da Erleben eine subjektive Kategorie ist, kann eine potenziell erlebnisinduzierende Situation nie objektiviert werden. Die Planbarkeit und die Art der subjektiven Verarbeitung eines Erlebnisses bleiben fraglich.

### **Einführungsliteratur (zum Weiterlesen)**

- Fischer, T./Ziegenspeck, J.W. (2000): Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heckmair, B./Michl, W. (2004): Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Homfeldt, H.G. (Hrsg.) (1995): Erlebnispädagogik. Geschichtliches – Räume und Adressat(inn)en – Erziehungswissenschaftliche Facetten – Kritisches. Hohengehren: Schneider.

### **Literatur**

- Aufmuth, U. (1984): Die Lust am Aufstieg. Weingarten: Drumlin.
- Bauer, H.G. (2001): Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Eine Entwicklungsskizze. München: Rainer Hampp Verlag.
- Csikszentmihalyi, M. (1987): Das Flow-Erlebnis. Stuttgart: Klett.
- Cube, F.v. (1990): Gefährliche Sicherheit. München: Piper.
- Ebbinghaus, H. (1895): Über erklärende und beschreibende Psychologie. In: Zeitschrift für Psychologie, 9, 161-205.
- Fischer, T./Ziegenspeck, J.W. (2000): Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Galuske, M. (2002): Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim: Juventa.
- Hahn, K. (1958): Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart: Klett.
- Heckmair, B./Michl, W. (2004): Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hufenus, H. (1993): Erlebnispädagogik - Grundlagen. In: Herzog, F. (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Schlagwort oder Konzept? Luzern: SZH, 85-99.
- Jagenlauf, M. (2001): Erlebnispädagogik. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 83-84.
- Kölblinger, M. (1995): Blut, Schweiß und Training. In: Manager Seminare, 20, 40-49.
- Lindenthal, L. (1993): Erlebnispädagogik aus frauenspezifischer Sicht. In: Herzog, F. (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Schlagwort oder Konzept? Luzern: SZH, 49-59.
- Michl, W. (1995): Anthropologische Grundlagen der Erlebnispädagogik. In: Homfeldt, H.G. (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Geschichtliches – Räume und Adressat(inn)en – Erziehungswissenschaftliche Facetten – Kritisches. Hohengehren: Schneider, 203-217.
- Neubert, W. (1925/1990): Das Erlebnis in der Pädagogik. Lüneburg: Neubauer.

- Neuhäusler, A. (1967): Grundbegriffe der philosophischen Sprache. München: Ehrenwirth.
- Neumann, P. (1996): Das Wagnis als sportpädagogische Perspektive. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 16, 4, 3-15.
- Oelkers, J. (1992): Unmittelbarkeit als Programm: Zur Aktualität der Reformpädagogik. In: Bedacht, 96-116.
- Oelkers, J. (1995): „Erlebnispädagogik“: Ursprünge und Entwicklungen. In: Homfeldt, H.G. (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Geschichtliches – Räume und Adressat(inn)en – Erziehungswissenschaftliche Facetten – Kritisches. Hohengehren: Schneider, 7-26.
- Paffrath, H./Salzmann, A./Scholz, M. (Hrsg.) (1999): Wissenschaftliche Forschung in der Erlebnispädagogik. Augsburg: ZIEL.
- Raithel, J. (2004): Risikoverhalten, Körperkonzepte und Geschlechtsidentitätsentwicklung im Jugendalter. In: PÄD Forum, 32/23, 3, 148-150.
- Reiners, A. (1995): Erlebnis und Pädagogik. München: Sandmann.
- Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt: Campus.
- Sommerfeld, P. (2001): Erlebnispädagogik. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand, 394-402.
- Thiersch, H. (1995): Abenteuer als Exempel der Erlebnispädagogik. In: Homfeldt, H.G. (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Geschichtliches – Räume und Adressat(inn)en – Erziehungswissenschaftliche Facetten – Kritisches. Hohengehren: Schneider, 38-54.
- Thiersch, H. (1995a): Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit: Weinheim: Juventa.
- Ziegenspeck, J. (1986): Lernen für's Leben – Lernen mit Herz und Hand. Lüneburg: Neubauer.
- Ziegenspeck, J. (1992): Erlebnispädagogik. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik.
- Ziegenspeck, J. (Hrsg.) (1995): Segeln auf dem Dreimast-Toppssegelschoner. In: Schriften-Studien-Dokumente zur Erlebnispädagogik. Band 3. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik.
- Ziegenspeck, J. (2000): Erlebnispädagogik. In: Stimmer, F. (Hrsg.): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. München: Oldenbourg, 183-187.