

Erlebnispädagogik

1. Kurze Beschreibung der Methode

Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode, die ursprünglich in der Reformpädagogik als Gegenbewegung zum „verkopften“ Lernen Einzug in die Schulen hielt. Inzwischen wird sie überwiegend im außerschulischen Bereich, insbesondere in der Jugendarbeit, verwendet. Die Angebote sind ebenso vielfältig wie die möglichen Zielgruppen. Ein Großteil der Programme richtet sich an Jugendliche, es finden sich aber auch Angebote beispielsweise der Erwachsenenbildung, im therapeutischen Bereich oder für Menschen mit Behinderung. Bislang überwiegen natursportliche Aktivitäten, doch auch urbane Programme, die die Stadt als Erlebnisraum erschließen möchten (z.B. *City Bound*) rücken stärker ins Blickfeld. Auch in der Schule werden erlebnispädagogische Elemente – besonders im Sport, auf Ausflügen und teilweise auch im „normalen“ Unterricht – genutzt.

Die Erlebnispädagogik setzt darauf, dass sich besondere Erlebnisse tief einprägen und lange nachwirken. Mit ihrer Hilfe sollen Lernprozesse vor allem in Gang gesetzt werden. Angestrebt werden Entwicklungen in Verhalten, Denken und Fühlen. Diese umfassen z.B. individuelle, soziale, sachliche und ökologische Lernziele. Die Lerninhalte werden nicht rein theoretisch vom Pädagogen vorgegeben, sondern sollen ganzheitlich erfahrbar sein und sich aus einer Realsituation ergeben. Der Sinn und Zweck des Erlernten soll so unmittelbar ersichtlich werden. Die meisten erlebnispädagogischen Angebote werden für Gruppen konzipiert. Die Gruppe macht soziales Lernen erforderlich und ist gleichzeitig Grundvoraussetzung für individuelle Lernerfolge.

Als Mittel der Erlebnispädagogik gelten (Extrem-)Sportarten wie Klettern, Segeln, Kajakfahren, Bergwandern usw., aber auch Kooperations- oder Initiativspiele. Es gibt verschiedene Modelle, wie diese Aktivitäten am effektivsten zu lang anhaltenden, alltagsrelevanten Lernerfolgen führen sollen. Daher variiert die Rolle des Pädagogen – vom rein technisch-sportlichen Anleiter bis hin zum metaphorisch reflektierenden Begleiter – erheblich. Maßgeblich für erlebnispädagogische Angebote ist jedoch, im Unterschied zum reinen Fun-Sport, dass die Aktivitäten immer mit einer pädagogischen Zielsetzung verknüpft sind.

2. Primäre und sekundäre Quellen

2.1 Primäre Quellen:

Thoreau, Henry David: *Walden oder Leben in den Wäldern*. Diogenes Verlag, Zürich 1971
Kommentar: Ein Erlebnisbericht des Philosophen und Einzelgängers Thoreau. Dieses Buch hat innerhalb des Erlebnisansatzes einen gewissen Kultstatus:

Ein früherer Lehrer und Landvermesser zieht für zweieinhalb Jahre in eine Blockhütte nahe eines Waldsees. Seine Erfahrungen sind interessant beschrieben und tragen poetische Züge. Amüsant wird das Werk durch Thoreaus spitzfindig-kritische Bemerkungen gegenüber der Gesellschaft. Sein Experiment: Selbstheilung durch Rückzug aus der Gesellschaft und Hinwendung zur Natur, dies hat insbesondere eine Vorbildwirkung für erlebnispädagogische Einzelgänger, auch wenn es voller naturalistischer Mystifizierungen ist.

Hahn, Kurt: Reform mit Augenmaß. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1998

Kommentar: Eine Sammlung von politischen und pädagogischen Schriften Kurt Hahns. Erlebnispädagogisch sind nur einige Kapitel interessant, wie der Vortrag über die Internatsschule Salem, die Kurzschulen - auch Outward Bound genannt - und seine Erläuterungen zur Erlebnispädagogik. Wer darüber hinaus an Kurt Hahn als politisch einflussreicher Persönlichkeit in der deutschen Geschichte kritisch interessiert ist, sollte sich das Werk näher anschauen. Zur Erschließung konkreter methodischer Anwendungsmöglichkeiten ist es nach unserer Einschätzung jedoch nicht unbedingt notwendig, diese Texte im Original zu kennen. Um sich ein Bild von moderner Erlebnispädagogik zu machen, geben sekundäre Quellen (z.B. Heckmair/Michl) bessere Auskunft.

2.2 Sekundäre Quellen:

Galuske, Michael: Methoden der sozialen Arbeit. Juventa Verlag, München 1999

Kommentar: Galuske gibt einen Überblick über wichtige Methoden der sozialen Arbeit. Die Beschreibung der Erlebnispädagogik ist leicht verständlich und vermittelt einen guten Überblick über die komplexe, uneinheitliche Methode. Dabei wird zu Beginn ein kurzer historischer Abriss gegeben und zum Schluss der aktuelle Diskussionsstand einschließlich einer eigenen Einschätzung erörtert. Empfehlenswerter Einstieg in die Literatur (eventuell auch für andere Methoden).

Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen: Einstieg in die Erlebnispädagogik.

Hermann Luchterhand Verlag GmbH, 4. Aufl. Neuwied; Kriftel 2002

Kommentar: Das Werk fällt durch seine sehr umfassende Auseinandersetzung mit dem Thema Erlebnispädagogik auf. Hier findet man wirklich alles – vom historischen Abriss, über grundlegende Erklärungen, Erlebnispädagogik als Therapie, erlebnispädagogische Aktivitäten im Vergleich und zu guter Letzt einige wertvolle Internetadressen. Ein informativer und sowohl für Neueinsteiger als auch für „alte Hasen“ nützlicher Beitrag.

Geißlinger, Hans: Die Imagination der Wirklichkeit. Experimente zum radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. und New York 1992

Geißlinger, Hans(Hrsg.): Überfälle auf die Wirklichkeit. Berichte aus dem Reich der Story Dealer. Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg 1999

Kommentar: Spannende Berichte über die Aktionen der Story Dealer AG und wie sie und die Beteiligten zu Gestaltern einer neuen Wirklichkeit werden. Die Geschichten entstehen erst in den Köpfen des Teams, werden dann in die Realität umgesetzt und durch die Eigendynamik und die

Reaktionen der Teilnehmer wird der Faden weitergesponnen. Der Ansatz ist konstruktivistisch. Eine Kostprobe findet sich unter dem Punkt 5. Beispiele.

Links

www.erlebnispädagogik.de/links.htm

Kommentar: Unter dieser Adresse finden sich alle möglichen Infos, Links und Adressen zum Thema Erlebnispädagogik von A - Z.

Unter www.erlebnispädagogik.de/hochschulforum.de gibt es Zugang zu wissenschaftlichen Beiträgen zum Thema, allerdings sind es nur Auflistungen der Schriften und es ist kein direkter Einblick möglich.

http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/erlebnis_berger.htm

Berger und Frech geben ausgehend vom Begriff „Erlebnisgesellschaft“ einen Einblick in die Erlebnispädagogik. Als Beispiel nennen sie Projekte der Erwachsenenbildung

<http://www.zugvogel-org.de/doku/index.html>

Dies ist die Site des Berliner Vereins „Zugvögel e.V.“ Hier findet man Beispiele für Klassenfahrten, außerschulische Projekte, Seminarangebote und den Bericht der Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe (AFET) e.V., der den derzeitigen Entwicklungsstand der Erlebnispädagogik (auch rechtlich gesehen) beschreibt. Hilfreich, um die Entstehung, Ziele und Perspektiven der Erlebnispädagogik zu verstehen.

<http://www.kleineschluchten.de>

Toll ist die Ideenbörse, die eine Menge guter Ideen und phantasievolle Spiele (für Kinder) bietet. Gibt Anregungen über erlebnispädagogische Aktivitäten. Außerdem findet man Diplomarbeiten zum Thema. Nette Seite.

www.ziel.org/e-und-l/

Link der erlebnispädagogische Fachzeitschrift „e&l. Erleben und Lernen“. Hier sind alle Themenhefte und Artikel aufgeführt und können bestellt werden. Zur Recherche von bestimmten Themengebieten nützlich.

3. Theoretische und praktische Begründung

3.1 Theoretische Begründung

Die Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode. Der Mensch soll durch diese Methode die Chance erhalten, in einer Gruppe oder auf sich selbst gestellt seine Fähigkeiten und

Qualitäten in Erlebnissituationen einzubringen und dabei seine Schwächen herauszufinden und aktiv an ihnen zu arbeiten.

Wann wird eine Situation zu einem Erlebnis? Wir erleben den ganzen Tag lang Dinge, doch scheint *ein Erlebnis* für uns noch einen ganz besonderen Stellenwert zu haben.

Eine mögliche Definition von Erleben lautet so: Erleben ist etwas Subjektives. Es ist ein inneres Erleben von etwas. Ich erlebe es dann intensiv, wenn es eine Bedeutung oder einen Sinn für mich hat. Dies können bewusste, aber auch eher unbewusste Vorgänge – z.B. Wünsche – sein. In Reichs „Konstruktivistischer Didaktik“ können dies vor allem sinnliche Erlebnisse sein, d.h. sinnlich gewiss erfahrene Ereignisse, die situativ, vor Ort, direkt, unmittelbar stattfinden. Dies sind Erfahrungen, die daraufhin vielleicht konventionell gedeutet werden oder Anlass für Reflexionen sind.

Der erlebnisorientierte Pädagoge oder Therapeut ist dazu da, ein Erlebnis einzuleiten und für bestimmte Rahmenbedingungen zu sorgen, die den Teilnehmer überhaupt Erlebnisse ermöglichen und ihn dann bei seinem Lernprozess unterstützen. Werden Lernvorgänge angestrebt, dann ist es immer angebracht, eine Reflexion vorzunehmen, damit die Erfahrungen zu Einsichten und Erkenntnissen werden können.

Erlebnispädagogik hat einen schwierigen theoretischen Hintergrund. Schon Rousseau (1712-1778) betrachtete Handeln, Erleben und Erfahren als wichtige Voraussetzungen des Lernprozesses. Durch das aus Neugier und Bewegungsdrang resultierende Handeln soll das Kind mit selbst verantworteten Ereignissen konfrontiert werden. Vor allem die Natur oder Sachen sollen so zu eigentlichen Erziehern werden. Aber es bleibt die kritische Frage, ob der Erzieher nicht Situationen so manipuliert und beeinflusst, um seine Sicht der Dinge durchzusetzen.

Henry David Thoreau (1817- 1862), ein Philosoph, Pädagoge, Naturmensch und Einzelgänger, zog für zweieinhalb Jahre in eine Blockhütte am Ufer eines Waldteiches in Concord, Massachusetts. Sein bewusster Rückzug aus der Gesellschaft hatte zwei bedeutende Gründe: Er kritisierte die gesellschaftliche Situation sehr scharf, warf den Menschen vor, ihre Zeit mit zu harten und groben Arbeiten zu verschwenden, um bloß Geld anzuhäufen, was sie letztendlich davon abhielte, sich weiterzuentwickeln und ihre „edleren Früchte“ zu ernten. Außerdem erkrankte er nach dem Tod seines Bruders an einer Depression und suchte auf diesem Wege nach Heilung. In seinem Erfahrungsbericht „Walden oder leben in den Wäldern“ hält er die wichtigsten Erlebnisse und Gedanken seines Experiments fest.

Er war der Überzeugung, der Mensch lernt sich am besten kennen, wenn er alleine ist und an seine existenziellen Grenzen kommt. Somit sah er die Natur als die größte Erzieherin der Menschen an. Laut Thoreau kann, wer sich außerhalb seines seelischen Gleichgewichts befindet, nicht alleine sein. Die meisten Menschen sind nicht in der Lage, sich mit sich selbst zu beschäftigen. Sie sind ständig auf der Suche nach Gesellschaft, selbst wenn sie sich in dieser einsamer fühlen als alleine (vgl. Thoreau 1971, 140).

Thoreaus Thesen sind grundlegend für die Erlebnispädagogik – im annehmenden oder ablehnenden Sinne – geworden. Er will zeigen, wie sehr sich ein Erlebnis – als eine Auszeit vom gewohnten sozialen Umfeld und den alltäglichen Verpflichtungen – als innerer Perspektivwechsel bemerkbar machen kann. Man nimmt sich ganz anders wahr, stößt an seine Grenzen, das Leben wird existenzieller und dadurch bewusster. Diese Annahme teilen fast alle Erlebnispädagogen. Dabei ist jedoch ein soziales Defizit in diesen Ausstiegsversuchen zu erkennen, denn sie zielen auf individuelle Grenzerfahrungen, in denen der Andere gerne und schnell übersehen bleibt. Im

Unterschied zu Rousseau, dessen individualisierendes Beispiel des *Emile* zugleich mit dem *Contrat Social* als ein Bekenntnis zu einer solidarisch ausgerichteten Gesellschaft mit Begrenzungen des individuellen Eigentums und wechselseitiger Bereicherung publiziert wurde, ist Thoreaus *Walden* ein romantisierender Versuch der Mystifizierung des Subjekts. Später hat der Konditionierungspsychologie Skinner in seinem Buch *Walden II* zwar das Soziale in diesen Naturzustand wieder eingeführt, aber es auf eine Spekulation einer allumfassenden Konditionierung eines in allen sozialen Bezügen richtig erzogenen Individuums bezogen, das eine Art Abbild einer idealisierten kleinbürgerlichen amerikanischen Gesellschaft sein sollte. Dagegen nehmen Orwells *1984* und Huxleys *Brave New World* einen kritischen Standpunkt ein, der das Individuelle verschränkt mit dem Sozialen zeigt. Und genau diese Verschränkung fehlt vielen erlebnispädagogischen Deutungen, weil sie sich zu sehr auf den eigentlichen Akt eines Erlebnisses beschränken wollen und dabei schnell in Kontextvergessenheit geraten.

Der Reformpädagoge Kurt Hahn (1886- 1974), der als ein Begründer der Erlebnispädagogik gilt, führte den Begriff der Erlebnistherapie ein, was auf eine tiefgehende und umfassende Bedeutung des Erlebnisbegriffs hinweisen sollte. Aber auch hier wird ein spekulatives Weltbild errichtet, das einer tiefgehenden Auseinandersetzung mit therapeutischen Arbeiten aus dem Wege geht. Im Grunde wird keine Therapie beschrieben, sondern eine Erwartung an bestimmte Erlebnisse formuliert und als sinnvoll postuliert. Die Anknüpfung an Rousseaus Subjektposition des Kindes und die Betonung einer Eigenwelt des Kindes schien schon hinreichender Garant, gegen scheinbar willkürliche Forderungen der Erwachsenenwelt gegen das Kind zu streiten. In diesem Streit wird dann gerne auf eine ursprüngliche Natur zurückgegriffen, und es wird nicht hinreichend erkannt, dass dieser Rückgriff selbst ein bestimmtes Konstrukt aus der Erwachsenenwelt ist.

Hahn realisierte seine pädagogischen Vorstellungen mit der Gründung der Internatschule Salem in den 20er Jahren. Seine Motivation und Antriebskraft entsprang wie bei Thoreau einer starken gesellschaftlichen Kritik, die „natürlich“ fundiert wurde. „Ich glaube mit Plato an die Macht der Erziehung. Die lockenden Versuchungen sind unvermeidlich ... die unziemliche Hast und die verwirrende Rastlosigkeit der modernen Umwelt ... Schulen haben heute die Pflicht, ihre Verantwortung zu erweitern und zu vertiefen. Es ist an ihnen, zu heilen und zu schützen ... Es handelt sich darum, eine Umgebung zu schaffen, die heilsame Antriebe vermittelt ... Antriebe zur Selbstzucht, Antriebe zur Selbsthilfe und zum Dienst am Nächsten. Ich empfehle die Einführung einer vorbeugenden Kur, der Erlebnistherapie“ (Hahn 1998, 151 ff.).

Sieht man auf die pragmatische Realisation dieser „Kur“, dann werden ganz bestimmte pädagogische Normen erkennbar. Die sieben Salemer Gesetze können dabei als die ersten theoretischen Ansätze der Erlebnistherapie gelten, die kurz gefasst das Erziehungskonzept der Salemer Schule widerspiegeln:

- 1) *Gebt den Kindern die Gelegenheit sich selbst zu entdecken.*
- 2) *Laßt die Kinder Triumph und Niederlage erleben.*
- 3) *Gebt den Kindern Gelegenheit zur Selbsthingabe an die gemeinsame Sache.*
- 4) *Sorgt für Zeiten der Stille.*
- 5) *Übt die Phantasie.*
- 6) *Laßt Spiele eine wichtige, aber keine vorherrschende Rolle spielen.*
- 7) *Erlöst die Söhne reicher und mächtiger Eltern von dem entnervenden Gefühl der Privilegiertheit.*

Diese Konstrukte sind keineswegs rein erlebnisorientiert, sondern auch konventionell, normativ und auf eine Gemeinschaft aus, die als stiller und unhinterfragter Hintergrund politisch ausdeutbar ist. Solche Ausdeutungen haben in den politischen Gruppierungen von links bis rechts gewirkt und in der Erlebnisdeutung der Nazis ihren reaktionärsten Austragungsort gefunden. Erlebnisse, so zeigte die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts, sind hochgradig instrumentalisierbar. In der „Hitlerjugend“, den „Bund deutscher Mädel“, der Bewegung „Kraft durch Freude“ und anderen politischen Gruppenaktivitäten wurden sowohl Erlebnisse als auch Gedanken der Gemeinschaftserziehung in ein schlechtes Licht gerückt, aus dem sie bis heute in Deutschland nur mühsam wieder heraustreten können. Nach 1945 ging Deutschland dann auch noch in seiner Schulpolitik den fatalen und sich heute als besonders negativ herausstellenden Weg einer dreigliedrigen Schule, die ihren Blick mehr auf die Klassenteilung des 19. Jahrhunderts richtete und weniger zukunfts-optimistisch auf eine Integration heterogener Lerngruppen als Erleben einer Gemeinschaft, die sich gegenseitig hilft, orientiert war. Die Ablehnung einer umfassenden Idee von *community* in Westdeutschland war zugleich eine Ablehnung sozialer Erlebnisse, die auf soziale Integration, Multikulturalität, Lernerheterogenität hinauslief und die heute Deutschland als ein Land erscheinen lässt, das insbesondere schwächere Schüler aus sozial schwächeren Familien in eine verlorene Generation mit dequalifiziertem Ausbildungsstand verwandelt. In einer solchen Schulkultur ist immer noch wenig Raum für gemeinsame soziale Erlebnisse. Insoweit verwundert es nicht, dass gerade in der Jugendarbeit deshalb für diese Defizite ein Ausgleich gesucht wird. Aber dies scheint uns auf Dauer nicht hinreichend zu sein, wenn Deutschland im internationalen Vergleich nicht stetig weiter nach unten in seinem Bildungspotenzial rutschen will.

Nach 1945 litt die Erlebnispädagogik vor allem unter dem Leistungsdruck an Schulen, einer Verkopplungsstrategie in den Bildungskonzepten, den die damaligen Stundenpläne als eine Lösung in Wissen und Bildungsbeflissenheit ausdrückten. Erlebnisse waren hier kaum geduldet und sie erregen bis heute bei der Lehrerschaft eher Skepsis als Vertrauen. Dies führte in der deutschen Schule leider auch zu einer methodischen Verarmung des Unterrichts, der vor allem für die Sekundarstufe zu beklagen ist. Dort, wo in der Grundschule noch stärker auch erlebnisorientierte Methoden z.B. aus der Freinet- oder Waldorf-Pädagogik wirken, verarmt der fachlehrerbezogene Unterricht der Sekundarstufe auf ein erlebnispädagogisches Minimum, auch wenn einzelne Lehrende oder besondere Versuchsschulen gerade hier gegenzusteuern sich bemühen.

Eine der besonderen Qualitäten der Erlebnispädagogik war und ist deshalb ihre Stellung als Alternative außerhalb pädagogischer Institutionen. Hier wurde ihr dadurch vermehrt eine sozialtherapeutische Rolle zuteil, die besonders mit dem zunehmenden Sozial-Abbau, wachsender Arbeitslosigkeit und dem Auseinanderbrechen von Familien an Relevanz gewinnt.

Heute wird die Erlebnispädagogik wegen der bestehenden Tendenz, die Angebote der freien Natur zu nutzen, auch oft als Outdoor-Pädagogik bezeichnet. Diese Bezeichnung trifft nur einen Teil von dem, was Erlebnispädagogik eigentlich ausmacht, da sie auch auf kulturelle, künstlerische oder sogar technische Bereiche zielen kann. Wir würden sogar im Anschluss an Reich und seine didaktischen Handlungsstufen (sinnliche Gewissheit, Konventionen und Diskurse) davon ausgehen, dass Erlebnisse in jeder Didaktik und in jedem Unterricht einen gewissen Raum einnehmen könnten und sollten. Eine solche „Erlebnispädagogik im Kleinen“ sollte zum Ziel haben, die abstrakten Konstruktionen von Welt nicht allein aus sich heraus zu begründen, sondern eine Vermittlung mit Erfahrungen in Situationen und Erlebnissen zu suchen, um im Einzelfall zu prüfen,

ob und wie wir Verallgemeinerungen über unser Leben auch tatsächlich erleben können. Für den Konstruktivismus ist dies eine Viabilitätsprüfung von Konstruktionen (= Wie passend sind solche Konstruktionen im Blick auf meine Erlebnisse?)

Ein sehr wichtiger Punkt ist hierbei, dass die Erlebnispädagogik von der Praxis lebt. Sie lebt von ihren Teilnehmern als selbstständige Gestalter ihrer Lernbedingungen und somit von Lernerfahrungen und der Erkenntnis, dass Lernen einfach geschehen kann und Spaß macht, also nicht mit einer zwanghaften „Paukerei“ verbunden sein muss.

3.2 Praktische Begründung

Anhand der sieben Salemer Gesetze möchten wir eine praktische Begründung der Erlebnispädagogik diskutieren und um Aspekte erlebnispädagogischer Aktivitäten aus der Perspektive der Gegenwart erweitern:

1) Die heutige Umwelt scheint voller Abenteuer und Erlebnisse zu sein, zumindest werben viele Produkthersteller mit dem Versprechen, dass uns mit Konsumgütern, z.B. diesem Film oder jenem Auto, ein einmaliges und spannendes Erlebnis zuteil wird. Dabei ist solches Erleben bereits in eine Simulation verwandelt. Uns wird auf „den gesellschaftlich üblichen kommerziellen, materiellen und äußerlichen Ebenen Ersatzbefriedigung angeboten“ (Bauer in: www.zugvogel.org.de/ep/ep_afet2.html). Bildlich gesprochen nimmt die Zahl der Fernsehkanäle zu und die Zahl der Aufnahmekanäle für unsere natürliche Umwelt ab.

Es fehlt an wirklichen Erlebnissen, die Kinder (Jugendliche, Erwachsene, Senioren) aus ihrem gewohnten Umfeld herausnehmen und ihnen die Chance geben, fernab ihrer gewöhnlichen Bezugspersonen, alltäglichen Verpflichtungen und sozialen Rollen, eine neue Seite und Qualität an sich zu entdecken. Die Erlebnispädagogik bietet die Möglichkeit, die eigene Passivität zu durchbrechen und durch Kreativität neue Handlungsperspektiven zu schaffen.

So wichtig dieser Grundsatz auf den ersten Blick auch scheint, so möchten wir ihn relativieren. Wir wollen darauf aufmerksam machen, dass die alltägliche Welt und die tollen Erlebnisse nicht hinreichend getrennt werden können und sollten. Eine solche Trennung trifft unsere Lebenswelt heute keinesfalls mehr, denn die Erlebnisse drängen gerade in ihrer Vermittlung über die Massenmedien stark in den Alltag hinein. Wir haben unsere Kultur in eine Multioptionsgesellschaft und dabei gleichzeitig in eine Erlebnisgesellschaft verwandelt. Erlebnisse sind zu einem ekstatischen Konsumgut geworden, in dem Realität und Fiktion miteinander immer ununterscheidbarer gemischt werden. Dies kann und darf die Erlebnispädagogik nicht ignorieren. Sie darf sich nicht auf den Standpunkt einer bloß naturbezogenen Erlebnishaftigkeit dort draußen reduzieren, und die Erlebnisse hier drinnen unkritisch dem Konsumenten überlassen. Vielmehr muss sie diesen Wandel untersuchen und Gegenkonzepte insbesondere in den Medien selbst suchen, um nicht in reaktionäre Romantik zurückzufallen.

2) Es sollte die Möglichkeit bestehen, die eigenen Schwächen und Stärken kennen zu lernen. Es ist wichtig, Grenzen zu erfahren, um über diese hinausgehen zu können und Situationen erfolgreich zu meistern, an denen man gedanklich vielleicht vorher zweifelte.

Jedoch sollte von der „Erwartungshaltung Erfolg“ abgesehen werden. Wenn sich ein positives Feedback einstellt, ist es gut, wenn nicht, ist auch etwas gelernt worden. Das Ziel ist die Balance zwischen gewinnen wollen und verlieren können.

Dieser Grundsatz wird heute von der konstruktivistischen Pädagogik präzisiert. Reich spricht davon, dass der Besserwisser als Lehrkraft und Pädagoge ausgedient hat, aber dass er in der Regel als eine Art Mehrwisser, als ein Anbieter von Wissen, Lernarrangements und Konstruktionen erscheint, die mit dem Erleben der Lerner in Bezug zu setzen sind. Hier ist keine Erwartungshaltung „Misserfolg ist gut“ gemeint, aber der Pädagoge sollte sich stets der Grenzen von Instruktionen bewusst sein. Er sollte aber auch um die Stärken gemeinsamen Konstruierens und die Suche von Kindern und Jugendlichen nach einem Sinn der Versionen von Welt wissen, um seinen Unterricht oder eine pädagogische Praxis erlebnisnah und als Grenzerfahrung zu praktizieren.

3) Selbsthingabe an die Gruppe heißt auch für andere Gruppenmitglieder Verantwortung zu übernehmen. Es können ruhig sehr verantwortungsvolle Aufgaben sein, die der einzelne übernimmt, so dass jeder Teilnehmer ein Gefühl von Wichtigkeit bekommt und am Gruppenprozess teilnimmt. Ein gutes Beispiel hierfür sind Bildungseinrichtungen wie die von Kurt Hahn gegründeten Outward Bound Schulen. „Outward Bound ist ein Begriff aus der englischen Seefahrt und bedeutet: Ein Schiff kann – zu großer Fahrt gerüstet – auslaufen“ (Hahn 1998, 273). Hier werden in einmonatigen Kursen Jugendliche in Projekte eingebunden, die die Ausdauer trainieren, sie für Expeditionen schulen und im Seehandwerk (weiter)bilden. Außerdem werden sie auf den Dienst am Nächsten vorbereitet, indem ihnen Übungen der Feuer-, Berg- und Seenotrettungsdienste näher gebracht werden.

Es muss nicht gleich eine Tätigkeit in der Bergwacht sein, aber es ist für Kinder und Jugendliche eine sehr wert- und sinnvolle Erfahrung, anderen Menschen selbstlos zu helfen. Gerade in einer Zeit der Identitätsfindung und Neuorientierung des Kindes- und Jugendalters, in der sich die Frage nach der eigenen Aufgabe in der Gesellschaft stellt, ist es wichtig Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.

H.G. Bauer beschreibt diesen Prozess als Sinnsuche. „Und: immer erkennbarer wird, daß dann wenn bei dieser Suche lediglich Ersatz gefunden werden kann oder die Suche selbst ersetzt oder verhindert wird Sucht entsteht“ (Bauer, www.zugvogel-org.de/ep/ep_afet2.html).

Bauer möchte hier auf die Wichtigkeit der Lebensphasen Kindheit und Jugend hinweisen, die eine einmalige Chance bieten, den zukünftigen Erwachsenen eine „Entwicklungsbewegung“ zu ermöglichen und ihnen zu einem gestärkten Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein zu verhelfen. An dieser Stelle sei auch auf die wichtige Präventivfunktion von Erlebnispädagogik hingewiesen. Sie ist nicht nur dann zu Rate zu ziehen, wenn das Kind schon in den Brunnen gefallen ist und andere pädagogische Maßnahmen nicht mehr greifen. Wer sich selbst kennen- und erleben lernt, ist eher in der Lage Konfliktsituationen zu bewältigen.

Auch hier kann eine konstruktivistische Pädagogik deutlich neue Akzente setzen. Durch die Unterscheidung von Beobachtern, Teilnehmern und Akteuren (vgl. Reich: Konstruktivistische Didaktik) wird die Sinnsuche differenziert. Gemeinsam können durch diese Unterscheidungen verschiedene Perspektiven in Erlebnissen und gegenüber Erlebnissen eingenommen werden, die auch starke Perspektivwechsel ermöglichen. Dies gilt insbesondere gegenüber dem oft nicht hin-

terfragten Tugendkatalog, der als heimlicher Lehrplan in erlebnispädagogischen Maßnahmen ruht. Wir sollten nicht nur erlebnispädagogischer Akteur sein, auch wenn dies Spaß macht oder uns an unsere Grenzen führt, wir sollten nicht nur Beobachter sein, der die Welt als gegeben aufnimmt, nicht nur Teilnehmer einer Maßnahme, sondern immer alles zugleich: In Gedanken unsere Perspektiven durchspielend und miteinander überlegen, was dies für wen bedeutet oder bedeuten könnte. Dies sind wesentliche Voraussetzungen für ein reflektiertes Gruppenerleben.

4) Es sollte Zeit gegeben werden für Reflexion und Stille. Wer an ständigen äußeren Aktivitäten teilnimmt, ist auch innerlich ständig aktiv. Es muss eine Auszeit gegeben werden, um die neuen, meist ungewöhnlichen Erfahrungen „sacken“ zu lassen, auch um neue Erkenntnisse daraus ziehen zu können. Außerdem sind Kinder/Jugendliche oft auch durch ihr familiäres und soziales Umfeld einem so großen Erwartungsdruck ausgesetzt, dass sie Zeiten der Stille brauchen, um sich zurückzuziehen und auf sich selbst besinnen zu können. Dies würde den letzten beiden der von Stephen Bacon unterschiedenen Modelle der Erlebnispädagogik entsprechen: Dem „Outward Bound Plus Modell“ und dem „metaphorischen Modell“, die beide eine Reflexion des Erlebten mit einschließen (ausführlicher behandelt unter [Darstellung](#)).

Dieser Gedanke ist auch der konstruktivistischen Didaktik sehr wichtig. Wir haben den Unterricht zu sehr mit Wissen und einem oberflächlichen Gleiten über die Wissensvorräte angefüllt. Es ist immer an der Zeit, die Zeit für Vertiefungen und Nachdenken anzuhalten.

5) Durch phantasievolle Spiele und Geschichten können Anregungen gegeben werden, den Lebensalltag einmal hinter sich zu lassen und sich auf eine komplett neue Situation einzulassen. Die eigene Fantasie kann hierbei wieder aktiviert und mutig ausgelebt werden. An dieser Stelle sei die *Story Dealer AG* genannt. Es handelt sich um ein Team von fünf Künstlern und Wissenschaftlern, die sich trauen, „Überfälle auf die Wirklichkeit“ (gleichnamiges Buch, Hrsg.: Hans Geißlinger) zu starten. Sie lassen erfundene Geschichten Realität werden und eröffnen die Möglichkeit, die Wirklichkeit zu ändern und neue Perspektiven entstehen zu lassen. Die Teilnehmer, ob Erwachsene oder Kinder, werden Akteure einer Geschichte, deren Ausgang offen ist. Sie entsteht erst durch die Handlungen und Reaktionen der Akteure. Unter Beispiele werden wir allerdings auch problematisieren, dass diese Gruppe die Manipulation in ihrem Vorgehen unterschätzt. Alle Spiele, so fordert eine konstruktivistische Didaktik, sollten Möglichkeiten zur Aufdeckung der praktizierten Regeln erlauben und sie sollten in keinem Fall uns einem Erleben aussetzen, das andere durch die Macht ihrer Konstruktionen für uns gebastelt haben, nur weil sie meinen, dass es gut für uns sei.

6) Spielen beflügelt die Fantasie und kann ein wichtiger Teil erlebnispädagogischer Aktivitäten sein. Jedoch sollte gerade bei Outdoor-Aktivitäten oder den so genannten Extremsportarten nie der Ernst der Situation vergessen werden. Verantwortung für seine Mitmenschen, Vorsicht und eine klare Risikoeinschätzung sollten Teil eines jeden Projekts sein.

7) Hahn meint an dieser Stelle, dass Einfachheit und Bescheidenheit bessere Lehrer sind als der Luxus, der einen zu Bequemlichkeit verführt. Wenn die Lebensumstände möglichst einfach und an den nötigen Bedürfnissen orientiert sind, gibt es nicht so viele Ablenkungsmöglichkeiten. Zu

Hause gibt es Fernsehen, Musikanlage, Computer oder Zeitschriften, die die Zeit auf der Beobachtungsseite vertreiben. Erlebnispädagogisches Arbeiten ist hingegen auch auf der Akteursseite sehr intensiv, da die Teilnehmer aktiv in das Geschehen involviert werden. Je weniger materielle Vorgaben und Ratschläge vorgenommen werden, um so eher besteht die Möglichkeit, kreativ und einfallsreich mit dem Vorhandenen zu experimentieren (dies kommt allerdings auch auf das erlebnispädagogische Feld an, bei bestimmten Sportarten muss die Ausstattung vorhanden sein).

Ein wichtiger Punkt, der die Privilegiertheit betrifft, ist, dass die Teilnahmegebühr (soweit vorhanden) erschwinglich sein sollte, damit das Angebot für ein breites Spektrum an Bedürftigen und Interessierten offen bleibt.

„Erlebnispädagogik ist nicht bloß eine Theorie, sondern sie muss Praxis sein. Sie ist ein Menschenbild, eine Herausforderung an das Denken, Fühlen und Handeln der Pädagogen. Sie kann überall stattfinden und ist nicht untrennbar mit Segelschiffen, Wüsten, Urwäldern oder Bergen verbunden“ (Bauer in: www.zugvogel-org.de/ep/ep_afet2.html).

Was die Praxis der Erlebnispädagogik ihrer Theorie voraussetzt und sie so spannend macht, ist, dass jedes Projekt einen sehr individuellen Charakter für den Teilnehmer hat. Jeder Mensch zieht seine eigenen Beobachtungen, Schlüsse und Erfahrungen aus dem Erlebten, weshalb die Erlebnispädagogik auch immer wieder neue und unerwartete Ergebnisse erzielt.

4. Darstellung der Methode

4.1 Was ist Erlebnispädagogik?

Eine Kajaktour mit teils hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen, Skifahren mit der Schulklasse, Klettern, Segeln, Grenzerfahrung im Hochseilgarten, der alljährliche Wandertag einer nordrhein-westfälischen Grundschulklasse. Outdoor-Aktivitäten begegnen uns täglich und überall, sowohl innerhalb als auch außerhalb bestehender Institutionen wie Schule, Heim und Universität. Sportliches Erleben der (und in der) Natur ist aktuell im Trend; sehr beliebt sowohl als pädagogische Maßnahme bei Erziehungsschwierigen, als auch als gern gesehene Variante von Klassenfahrten oder Training für Manager. Auf der Suche nach einer Klärung des Begriffs Erlebnispädagogik begegnen wir einer Reihe von Erfahrungsberichten, Erläuterungen, Ratschlägen und Definitionsversuchen. Doch die Frage: Was ist genau gemeint unter Erlebnispädagogik? lässt sich selbst nach intensiver Lektüre nur schwer beantworten. Als Abgrenzung zu reinen Outdoor-Aktivitäten ist es sicherlich vorerst hilfreich, den pädagogischen Anspruch des Begriffs zu betonen. Er weist uns explizit darauf hin, dass in der Erlebnispädagogik gewisse Aktivitäten nicht rein um ihrer selbst Willen ausgeführt werden, sondern mit einer mehr oder minder ersichtlichen pädagogischen Zielsetzung verknüpft sind. Ist Erlebnispädagogik also gleichzusetzen mit Outdoor-Pädagogik? Diese Begriffe scheinen sich tatsächlich derzeit sehr nah zu sein, schließlich findet man bisher kaum erlebnispädagogische Berichte, die nicht mit Natursport zusammenhän-

gen. Doch was ist mit Möglichkeiten des Erlebens und Lernens im städtischen Raum? Was mit Problemlöseaufgaben, die mit sportlicher Betätigung kaum oder nichts zu tun haben? Ab wann ist eine natursportliche Unternehmung wirklich als Erlebnispädagogik zu bezeichnen? Schließlich kann jedem Wandertag und jeder Oberstufen-Skifahrt eine gewisse pädagogische Absicht unterstellt werden, zumindest soweit, dass das Erleben von Bewegung, Natur und Gruppe per se einen nicht zu verleugnenden Einfluss auf Individuum und Gemeinschaft hat. Oder gehört mehr dazu, damit eine Aktivität als Erlebnispädagogik im Sinne einer exakteren Definition bezeichnet werden kann? Braucht es ein Konzept, verschiedene Techniken, Vor- und Nachbereitung und intensive Reflexion, damit aus bloßen Erlebnissen Erlebnispädagogik als (anerkannte) handlungsorientierte Methode wird?

Im Folgenden sollen wichtige Merkmale, d.h. vor allem Gemeinsamkeiten erlebnispädagogischer Programme, aufgezeigt werden.

Handlungsorientierung

Seit Anfang der 80er Jahre erlebt die Erlebnispädagogik einen Boom, der auch gegenwärtig noch anhält. Daraus resultierend ergibt sich für eine Definition derzeit das Problem, dass aufgrund der expandierenden Zahl und Bandbreite von Anbietern und Angeboten ein einheitlicher Ansatz kaum auszumachen ist. Ein wichtiges Schlagwort, das bei aller Uneinheitlichkeit allen Ansätzen jedoch gemein ist, ist die **Handlungsorientierung**. Allerdings ist Erlebnispädagogik nur eine von vielen handlungsorientierten Methoden. Auch ist nicht jede handlungsorientierte Methode mit Erlebnispädagogik gleichzusetzen. Galuske spricht in diesem Zusammenhang von einer „Tendenz der Entgrenzung, wonach jedes Lernen in Lebenszusammenhängen bzw. jedes handlungsorientierte Lernarrangement als Erlebnispädagogik bezeichnet wird“ (Galuske 1999, 209). Ein anschauliches Beispiel liefern Heckmair/Michl: „Wenn konventionelle Führungen durch die Räumlichkeiten des Deutschen Bundestags vom dafür zuständigen Referenten als praktizierte Erlebnispädagogik bezeichnet werden, dann wird die ganze Diffusion und letztlich Konfusion um den immer noch schicken Erlebnisbegriff deutlich“ (Heckmair/Michl, 87).

Outdoor-Orientierung

Ein weiteres wesentliches Merkmal, das sich immer wieder findet, scheint die **Outdoor-Orientierung** zu sein. Erlebnispädagogische Programme beziehen sich oft auf die natürliche Umwelt, teilweise wird damit ein ökologischer Bildungsanspruch verbunden. Nach Auffassung von Heckmair/Michl umfassen erlebnispädagogische Programme trotz des Schwerpunkts auf natursportlichen Aktivitäten inzwischen aber auch Projekte im urbanen Rahmen.

Allein anhand der Begriffe Handlungs- und Outdoor-Orientierung lässt sich Erlebnispädagogik allerdings nur sehr unzureichend charakterisieren. Eine wesentlich umfassendere Beschreibung der Merkmale gibt die Definition von Hufenus, die Galuske in seinem Buch „Methoden der sozialen Arbeit“ zu Rate zieht: „Erlebnispädagogik ist eine Methode, die Personen und Gruppen zum Handeln bringt mit allen Implikationen und Konsequenzen bei möglichst hoher Echtheit von Aufgabe und Situation in einem Umfeld, das experimentierendes Handeln erlaubt, sicher ist und den notwendigen Ernstcharakter besitzt“ (Hufenus 1993, zitiert nach Galuske 1999, 210).

Diese Definition versucht die Uneinheitlichkeit der Ansätze zu berücksichtigen, indem sie das Gemeinsame erlebnispädagogischer Ansätze betont. Gleichzeitig ist sie differenziert genug, um die Erlebnispädagogik von anderen handlungsorientierten Ansätzen abzugrenzen.

Galuske (1999, S. 210f.) leitet aus dieser Definition fünf charakteristische Merkmale der Erlebnispädagogik ab, die sich auch bei vielen anderen Autoren in Variationen wieder finden:

1. Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit

Auch als Abgrenzung zu rein theoretischen Formen des Lernens steht bei der Erlebnispädagogik „die tätige Auseinandersetzung mit einem Raum bzw. einer Aufgabe“ (Galuske 1999, 210) im Zentrum des Lernprozesses. Die jeweilige Aufgabe oder Situation macht Handeln notwendig. Im Gegensatz zu theoretischen Lernsituationen sollen alle Sinne angesprochen und somit nicht nur kognitive, sondern auch senso-motorische und affektive Ebenen des Lernens berücksichtigt werden. Im Sinne der Tradition Rousseaus und Pestalozzis geht es um Lernen durch Kopf, Herz und Hand. Der daraus hervorgehende Begriff der Ganzheitlichkeit „geht zudem davon aus, dass das Ganze mehr als die Summe seiner Teile ist, dass es also Phänomene gibt, die nicht als Folge eines Teilbereichs erklärbar sind“ (Heckmair/Michl 2002, 269).

2. Lernen in Situationen mit Ernstcharakter

Eine besondere Bedeutung für das Setting erlebnispädagogischer Angebote kommt nach Ansicht Galuskas dem Ernstcharakter der Situation zu. Im Idealfall ergebe sich aus den jeweiligen Gegebenheiten ein Sachzwang, der scheinbar ohne das Eingreifen eines Pädagogen von außen, allein durch die Unmittelbarkeit der Situation, Lernprozesse in Gang setze. Anders als bei der Durchführung pädagogischer Aufgaben, Übungen und Spiele zeigt das Verhalten der Teilnehmer nicht nur in der Reaktion des Pädagogen, sondern (auch) unmittelbar in der Lebenssituation Auswirkungen. Dies wird „dort am ehesten erfahrbar, wo es um die Befriedigung elementarer Lebensbedürfnisse (Nahrung, Wasser, Schlaf, physische Sicherheit, Zugehörigkeit, Einflussmöglichkeiten) geht“ (Reiners nach Galuske 1999, 211). Der entscheidende Faktor ist hier offenbar, dass sich der Lerninhalt aus dem Kontext erklärt und nicht theoretisch vom Pädagogen vorgegeben wird. „Entgegen vielfältigen Formen institutionalisierter Wissensvermittlung (z.B. schulisches Lernen) steht nicht die Anhäufung von Wissen und das Vertrösten auf die Möglichkeit späterer Anwendung („Non vitae, sed scholae discimus“) im Mittelpunkt dieser pädagogischen Vorgehensweise, sondern die Vermittlung unmittelbar notwendiger und sinnfällig werdender Fähigkeiten und Fertigkeiten.“ (Berger/Frech in: http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/erlebnis_berger.htm) Diese Maxime erinnert an Rousseaus Erziehungsroman „Emil“, in dem er dafür plädiert, ein Kind aus den Konsequenzen seiner Handlungen lernen zu lassen. Wenn z.B. ein zerbrochenes Fenster nicht repariert wird, wird die Handlung, die zum Zerschlagen der Scheibe führte, nicht indirekt durch den Erzieher, sondern direkt durch die Lebenssituation, hier die hereinkommende Kälte, sanktioniert. Allerdings manipuliert der Erzieher hier die Sachen so, dass sie für den Zögling als ein Lernarrangement mit klarer Ziel- und Erwartungsgerichtetheit gilt. Die darin subtil entwickelte autoritäre Unterwürfigkeit unter ein pädagogisches Modell muss als prinzipiell problematisch angesehen werden. Hans Peter Hoeg hat dies in seinem Roman „Der Plan von der Abschaffung des Dunkels“ in einem eindrucksvollen Erlebnisbericht ausgedrückt. Hier sollten alle Erlebnispädagogen eine durchgehend kritische Einstellung einnehmen, denn ihre Konstruktionen sollten auf

einen Zugewinn an Partizipation und kritischer Reflexion, nicht aber auf indirekte Instruktionen von wohlmeinenden Pädagogen zielen.

Auch Heckmair und Michl sprechen sich mit deutlichen Einschränkungen (insbesondere der Sicherheit) für das Prinzip „trial and error“ aus. Sie halten ein möglichst hohes Maß an Mitbestimmung für ein wesentliches Lernziel und stehen für Improvisation, Freiraum und Selbstregulation anstelle von pädagogischer Überbetreuung (vgl. Heckmair/Michl 2002, 201). Anders formuliert könnte es heißen: „Lasst die Teilnehmer aus ihren eigenen Fehlern lernen!“

3. Gruppe als Lerngemeinschaft

Ein wichtiger Akzent der Erlebnispädagogik liegt auf dem Erlernen sozialer Kompetenzen und Kooperationsfähigkeit. Die meisten erlebnispädagogischen Angebote werden daher für Gruppen konzipiert. In der Gruppe werden wichtige Erfahrungen des Miteinanders gemacht. Anders als beispielsweise in der Schule erfordert die Unausweichlichkeit der Situation und das enge Zusammenleben über eine gewisse Zeit eine aktive Auseinandersetzung mit den anderen Teilnehmern. Konflikte müssen ausgetragen, bestimmte Regeln des Zusammenlebens eingehalten werden. Auch Stärken und Schwächen einzelner müssen Berücksichtigung finden. Prinzipien des Helfens, der Verantwortung und des Rücksichtnehmens werden erlernt. Gleichzeitig wird bei vielen gemeinsamen Aktivitäten festgestellt, dass nur gemeinsames Handeln und Kooperation zum gewünschten Erfolg führen. „Oftmals zeigt sich im Verlauf erlebnispädagogischer Aktivitäten, daß individuelle Leistungen und Erfolge wesentlich von der Gruppe abhängig sind“ (Berger/Frech in: http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/erlebnis_berger.htm).

Da die deutsche Schule zu wenig Gruppenerfahrungen ermöglicht, da das dreigliedrige Schulsystem strukturell den konkurrenzorientierten Ego-Lerner fördert und zu wenig Solidarität im Sinne einer gegenseitigen Hilfe und Entwicklung in leistungsheterogenen Gruppen organisiert, sind erlebnispädagogische Angebote ein besonders wichtiger Ausgleich.

4. Erlebnischarakter

„Lernen durch Erleben ist in außereuropäischen Gesellschaften ein unumstrittenes und letztlich sehr erfolgreiches Prinzip“ (Heckmair/Michl 2002, 270). Auch die Erlebnispädagogik macht sich dieses pädagogische Axiom, eines Lernens durch Erleben, zunutze. Sie setzt auf die prägende Wirkung von Erlebnissen und geht davon aus, dass so Erlerntes länger in Erinnerung bleibt. Nach Galuske erhöht sich die Chance, dass aus bloßen Ereignissen prägende und nachhaltig wirkende Erlebnisse werden, wenn „die Lernsituationen einen außergewöhnlichen Charakter besitzen ... und Grenzerfahrungen ermöglichen“ (Galuske 1999, 211). Daraus erklärt sich für ihn die Notwendigkeit einer Alltagsdistanz erlebnispädagogischer Angebote. Dieses Merkmal unterscheidet die Erlebnispädagogik von anderen handlungsorientierten Maßnahmen, die in der Gruppe stattfinden und einen Ernstcharakter besitzen. Galuske nennt hier das Beispiel einer gemeinsamen Renovierung der Gruppenräume durch eine Jugendwohngemeinschaft. Dieses Projekt ist zwar handlungsorientiert, wird in der Gruppe durchgeführt und kann auch einen Ernstcharakter nicht verleugnen, der (für Galuske) entscheidende Faktor der Außergewöhnlichkeit ist jedoch nicht gegeben. Zwar ist es nach unserer Einschätzung durchaus möglich, dass ein solches Projekt einen ebenso großen Erlebniswert haben kann wie alltagsfernere Aktionen, dennoch möchten wir Galuske insofern zustimmen, dass Lernprozesse und Änderungen des Verhaltens wohl leichter mit Abstand zum alltäglichen Umfeld und zu bereits eingefahrenen Strukturen möglich sind. Dies

hängt damit zusammen, dass hier Imaginationen und Visionen einfacher freigesetzt werden können. Allerdings würden wir auch für eine Erlebnispädagogik im Kleinen plädieren, denn ein Erleben, das Perspektiven verstört und neue entwickelt, muss nicht immer an große Ereignisse gebunden sein. Vor allem wenn die Beziehungen in den Erlebnissen positiv entwickelt werden, kann es auch im Kleinen zu großen Veränderungen kommen.

5. Pädagogisches Arrangement

Wenn einerseits insbesondere das Erschaffen von Situationen mit besonderem Erlebnischarakter die Erlebnispädagogik von anderen pädagogischen Methoden trennt, so unterscheidet sie sich andererseits von weiteren erlebnisträchtigen Angeboten (Outdoor-Trainings usw.) erst und gerade durch ihren pädagogischen Anspruch. Zu einem erlebnispädagogischen Arrangement gehört „einerseits die gezielte und absichtsvolle Planung und Realisierung von Angeboten, andererseits aber auch die Beteiligung von erlebnispädagogisch geschultem Personal“ (Galuske 1999, 211). Berger und Frech betonen die „Wechselwirkung von Aktion und Reflexion“ als besonderes Kennzeichen der Erlebnispädagogik. „Das platte und oftmals nur Aktionismus auslösende Motto »Der Weg ist das Ziel!« wird zur unter Umständen gewichtigeren Direktive »Der Umweg ist auch ein Weg! « umformuliert ... Die Orientierung an der Aktion benötigt das komplementäre Element der Reflexion, damit erlebnispädagogische Ansätze nicht Gefahr laufen, zum »blinden Aktionismus« zu verkommen“ (Berger/Frech in:

http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/erlebnis_berger.htm).

4.2 Warum Erlebnispädagogik?

Die Erlebnispädagogik nimmt grundsätzlich die prägende Wirkung von Erlebnissen als positiv an. Doch mit welcher Zielsetzung? Welche pädagogischen Ziele sollen hierbei erreicht oder angesteuert werden? Und wie sehen ihre Zielgruppen aus?

Erst wenn die Erlebnispädagogik in erzieherischer Absicht eingesetzt, geplant und vollzogen wird, scheint sie sich überhaupt in das Konstrukt Erlebnispädagogik zu verwandeln. Um Erlebnispädagogik als pädagogische Methode zu beschreiben, ist es daher hilfreich, auf diese erzieherische Absicht oder die Zielsetzung etwas genauer einzugehen.

Mehrere Dimensionen von Lernzielen in der Erlebnispädagogik können wir finden: Neben dem fachlichen Bildungsanspruch werden sachliche, individuelle, soziale und ökologische Lernziele oft genannt. In der Praxis werden diese Aspekte stets vernetzt betrachtet werden müssen: „Fachliche Lernziele beziehen sich direkt auf den Erwerb von fachlichen Kompetenzen, z.B. Techniken in (Extrem-)Sportarten, Segeln usw. Auf das Subjekt bezogene Lernziele stehen im Zentrum der Erlebnispädagogik. Dazu gehören u.a. Selbstständigkeit und Entscheidungsfähigkeit erlangen, eigene Grenzen und Ressourcen entdecken und fördern bzw. abbauen, Gefühle wahrnehmen, sie ausdrücken und mit ihnen umgehen lernen, Selbstbewusstsein steigern, Ausdauer, Durchhaltewille und Kontinuität üben usw. Die sozialen Lerndimensionen thematisieren alle Fähigkeiten der TeilnehmerIn, sich in Gruppenzusammenhänge zu integrieren, wie z.B. Rollenverhalten wahrnehmen und einüben, kooperatives Handeln trainieren usw. Die ökologische Lernzieldimension hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Hier geht es z.B. um die sinnliche Wahrneh-

mung und Entdeckung ökologischer Zusammenhänge, der Einübung umweltschonenden Verhaltens“ (Galuske 1999, 212).

Galuske hebt besonders die Relevanz der individuellen Lernziele hervor. Weiter räumt er ein, dass ökologische Ziele zukünftig verstärkt in die erlebnispädagogische Diskussion rücken sollten. Eine sehr große Bedeutung sollte – nach unserer Einschätzung – den sozialen Lernzielen zukommen, da diese für den deutschen Schulalltag besonders verkümmert scheinen. Da die deutsche Schule zu wenig ein Verständnis im Sinne einer *community* entwickelt hat, was durch die Dreigliedrigkeit des Schulsystems auch strukturell verschärft wird, sollte gerade der soziale Bereich in außerschulischen Maßnahmen besonders stark ausfallen. Hier wird in Deutschland zu sehr Egoismus und Konkurrenz statt *community* und Solidarität gefördert. Daher ist gerade das sozial-therapeutische Potenzial der Erlebnispädagogik eine wichtige Gegenkraft, die in Zukunft wieder stärker Beachtung finden sollte. Allerdings ist das Soziale immer mit dem Individuellen zu verknüpfen: Grundvoraussetzung für ein solidarisches soziales Verhalten bleibt ein hoher Selbstwert, d.h. die Anerkennung und Förderung individueller Stärken wie Selbstvertrauen und Akzeptanz der eigenen Person. Auf solcher Basis kann dann auch ein Perspektivwechsel in andere Erlebensbereiche und Handlungsfelder erfolgen.

Eine weitere Klassifizierung von Zielen übernehmen Heckmair/Michl von Priest, der affektive Ziele („change the way people feel“), kognitive Ziele („change the way people think“), verhaltensbezogene Ziele („change the way people behave“) und therapeutische Ziele („change the way people misbehave“) unterscheidet. Diese vier Zielbeschreibungen dienen Priest zur Klassifizierung von vier Programmtypen der Erlebnispädagogik, die sich in der jeweiligen Akzentsetzung unterscheiden. Heckmair/Michl betonen, dass dies keine Zerstückelung des ganzheitlichen Erfahrungs- und Lernverständnisses handlungsorientierter Erziehung sein soll, sondern lediglich eine Hilfestellung, „um Konzepte mit definierten Zielrichtungen besser fassen und einordnen zu können“ (Heckmair/Michl 2002, 92). Sie sprechen sich für diese Klassifizierung aus, da sie ein großes Spektrum handlungsorientierter pädagogischer Praxis – unterschiedlicher Dimensionen, Intentionen und Zielgruppen – umfasst. In diese Programmtypen lassen sich auch die vier von Galuske genannten Dimensionen von Lernzielen eingliedern. Beispielsweise kann ein Programm mit der „Zielrichtung“ Verhaltensänderung sowohl Verhaltensänderungen im sozialen Umgang anstreben, als auch im Umgang mit sich selbst oder im Umgang mit der Natur. Ein klarer Schwerpunkt dieser Klassifizierung scheint jedoch ebenfalls auf den individuellen Lernzielen zu liegen.

Auch hier erscheinen wieder insbesondere die sozialen Defizite in der Ausrichtung dieser Erlebnispädagogik. Ein gemeinsames Erleben, wie es z.B. sinngebend im Film *Der Club der toten Dichter* viele beeindruckte, ist in Deutschland ein derzeit eher vernachlässigtes Thema.

Denken wir an soziale Erlebnisse, dann haben viele Pädagogen eine Scheu davor, ihre Teilnehmer in eine bestimmte Richtung zu drängen. Insoweit wird öfter bereits der instrumentelle Charakter von Zielen beklagt. Auf die Kritik, dass der „Ziel“-Begriff die Teilnehmer unkritisch in eine Objektrolle dränge, reagieren Heckmair/Michl mit dem Vorschlag, den Begriff der *Zielsetzung* durch *Zielrichtung* oder noch offener *Entwicklungsthema* zu ersetzen. Dabei orientieren sie sich am Werte- bzw. Entwicklungsquadrat von Schulz von Thun, wonach es für jeden positiven Wert sowohl einen positiven Gegenwert als auch einen negativen Unwert gibt. Die Übertreibung eines Wertes führt jeweils zum negativen Unwert. „Nehmen wir beispielsweise den Wert »Vertrauen«. Der positive Gegensatz dazu wäre »Vorsicht«, entwertende Übertreibungen wären die »naive Vertrauensseligkeit« (bezogen auf »Vertrauen«) und das »paranoide Misstrauen« (bezo-

gen auf »Vorsicht«)“ (Heckmair/Michl 2002, 93). Als Konsequenz für die Erlebnispädagogik sehen sie die Notwendigkeit einer Neu-Formulierung der Zielsetzungen. Anstelle eindimensional definierter Ziele solle eine offene Entwicklungsrichtung stehen, die nicht den Auf- oder Abbau eines Wertes zum Ziel hat (z.B. Aufbau von Vertrauen/Abbau von Ängsten), sondern eine Balance von zwei gegensätzlichen Werten (z.B. »Vertrauen« und »Vorsicht«) anstrebt, so dass weder der eine noch der andere in den negativen Unwert kippt (vgl. Heckmair/Michl 2002, 93f.).

Diese Scheu erscheint uns als übertrieben, wenn das pädagogische Verhältnis grundsätzlich partizipativ ausgerichtet wird, wie es die konstruktivistische Pädagogik fordert. Ziele können immer zu einseitigen Konstruktionen werden, und mitunter hat dies auch den Sinn einer Entscheidungsfindung, nachdem man das Für und Wider abgewogen hat. Die Instrumentalisierung beginnt für uns dann, wenn solche Ziele verschwiegen, manipuliert eingesetzt, subtil unterstellt werden, statt als viable Konstrukte offen gelegt und diskutiert zu werden. Auch hier erweist sich eine soziale und dabei demokratische Grundorientierung als notwendig, eine Begründung aus einem Erleben an sich oder einer als reine Natur aufgefassten natürlichen Erlebenswelt hingegen ist irreführend.

Wie eindimensional Erlebnispädagogen oft ihre Zielgruppen definieren, ist zu erkennen, wenn sie ausschließlich aus betreuten Gruppen, d.h. ihrer gegenwärtigen Praxis denken. So nennt Hufenus „Schüler, Familien, Frauengruppen, Mitarbeiter von Institutionen, Manager, religiöse Gruppierungen, alte Menschen, Problemjugendliche, Drogenabhängige, Alkoholiker, Invaliden, Arbeitslose, psychisch Kranke, chronisch bzw. unheilbar Kranke, straffällige Erwachsene, sexuell Missbrauchte“ (Hufenus zitiert nach Galuske 1999, 212) als relevante Zielgruppen. Die Einsatzfelder sind dementsprechend vielfältig, aber zugleich unzureichend auf Zielgruppen beschränkt. Wir hingegen meinen, dass der Anspruch von Erlebnispädagogik zunächst nicht zielgruppenspezifisch sein sollte, sondern sich in allen Bereichen unserer Gesellschaft zu stellen hat. Dies gilt sowohl in Hinsicht auf die Einführung von praktischen Erfahrungen, aber auch in kritischer Hinsicht im Blick auf eine grundsätzliche Reflexion der so genannten Erlebnisgesellschaft. Wir erkennen nicht, dass insbesondere für die soziale Arbeit die Erlebnispädagogik in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat. Dies gilt sowohl in der Jugendarbeit als auch im Bereich der erzieherischen Hilfen und in anderen Arbeitsfeldern mit benachteiligten Jugendlichen und Randgruppen. Es wäre aber wichtig, den Horizont zu erweitern und insbesondere auch die Schulen verstärkt einzubeziehen. Sofern wir uns hierbei auf eine bestehende Zielgruppenarbeit beschränken, verkennen wir das Potenzial der Erlebnispädagogik. Auch wenn sich vor 100 Jahren die Erlebnispädagogik in ihren Anfängen überwiegend auf den schulischen Bereich konzentrierte, so liegt ihr derzeitiger Schwerpunkt auf außerschulischen Angebotsformen (u.a. private Anbieter, soziale Einrichtungen, Vereine). Dennoch bleibt auch die Schule ein mögliches Einsatzfeld, das es zu nutzen gilt. Ein Blick in die Fachliteratur verleitet Heckmair/Michl zu der Vermutung, dass die Erlebnispädagogik „auf dem besten Weg zurück in die Schule“ (2002, 151) sei. Als Möglichkeit, erlebnispädagogische Elemente in die Schule zu integrieren, nennen sie aber dann doch nur sehr einschränkend den Schulsport. Dazu zitieren sie Wolfram Schleske, der bereits 1977 „vielfältige kindgemäße Risikosituationen der exponierten Raumerfahrung und der ungewöhnlichen Lokomotion, des spielerischen und explorativen Umgangs mit Medien, Geräten und Partnern und allerlei wagemutige Unternehmungen in der freien Natur“ forderte.

Heckmair/Michl (2002, 151 ff.) haben ausgehend von dieser Forderung einige Umsetzungsmöglichkeiten angedacht: Beispielsweise könne mit Hilfe von Tauen, Schaukeln und Kletterwänden in Turnhallen die dritte Dimension wieder entdeckt werden. Mit Rollbrettern, Wippen,

Schwebebalken oder anderen Hilfsmitteln werden ungewohnte Bewegungsformen erfahrbar. Abenteuerarrangements im nah gelegenen Wald oder auf dem Sportplatz sowie Laufprojekte und Initiativspiele seien Möglichkeiten, um auch im schulischen Alltag erlebnispädagogische Elemente zu integrieren. Dies gelte nicht nur für den Sportunterricht. Anstelle des Klassenzimmers können Wald, Höhle, Meer oder Berggipfel als geeignete Orte für Gedichtvorträge entdeckt werden. Auch mit dem Fahrrad den Spuren der Geschichte zu folgen, sei eine denkbare Möglichkeit. Biologieunterricht werde zum Erlebnis, wenn der Wald der Lehrmeister sei. Uns fehlt hier eine Erlebnispädagogik im Kleinen, die einen fantasievollen Lehrer erfordert, um im Unscheinbaren das Erleben aufscheinen zu lassen, das in allen menschlichen Begegnungen und Vermittlungen mit Konstruktionen von Wirklichkeiten aufscheinen kann. John Dewey sah hierbei vor allem eine grundlegende experimentelle Einstellung (auch in den geisteswissenschaftlichen Fächern) als einen hilfreichen Weg an, um Kognitionen und Erleben zusammenbringen zu können. Heckmair/Michl verstehen die Erlebnispädagogik nicht als Allheilmittel gegen die Verhärtungen schulischen Lebens, sehen in ihr aber die Chance, „Impulse, Abwechslung, Anstöße und Aufbrüche in die Routine des Alltags (zu) bringen“ (ebd., 150). Nach Reich ist dies insbesondere auch in der konstruktivistischen Didaktik gefordert. In ihr sollen die vielen Konventionen und Diskurse, die wir in der Bildung einnehmen und führen, immer auch zurück in sinnliche Gewissheiten, in Situationen und Erlebnisse gebracht werden, um den Lernern eine Viabilitätsprüfung zu erlauben (vgl. dazu Reich: Konstruktivistische Didaktik)..

4.3 Wie wirkt Erlebnispädagogik?

Die Erlebnispädagogik macht sich die prägende Wirkung des besonderen Erlebnisses zu eigen. Grundlage hierzu ist es, Lernerfahrungen zu machen und zu verinnerlichen. Je länger diese Lernerfahrungen nachwirken und je erfolgreicher sie in Alltagssituationen übertragen werden können, desto größer scheint der Lernerfolg zu sein. Bei der Beschreibung der Merkmale von Erlebnispädagogik haben wir gesehen, dass eine gewisse Alltagsdistanz dabei helfen kann, aus Ereignissen prägende und nachwirkende Erlebnisse werden zu lassen. Doch welcher Medien bedient man sich, um diese besonderen Erlebnisse zu ermöglichen? Und wirken diese Erlebnisse einfach für sich oder bedarf es des Eingreifens von Pädagogen, um Lernziele, Alltagsbezug und Transfermöglichkeiten aufzuzeigen? Inwiefern haben Pädagogen überhaupt die Möglichkeit, Lernziele zu bestimmen? Wirkt nicht jedes Erlebnis auf jeden Menschen anders? Ist Einflussnahme überhaupt möglich und sinnvoll, oder kann es lediglich Ziel der Erlebnispädagogik sein, Anstöße zu geben? In diesem Abschnitt sollen verschiedene Medien der Erlebnispädagogik genannt werden, um anschließend drei unterschiedliche Lernmodelle vorzustellen, wie die Erlebnisse in den Alltag übertragen werden können. Abschließend soll ein Blick in die konstruktivistische Sichtweise von Erlebnispädagogik getan werden, die die Möglichkeit einer zielgerichteten Einflussnahme durch Pädagogen, wenn nicht überhaupt in Frage stellt, dann doch zumindest relativiert.

Die Erlebnispädagogik bedient sich verschiedener klassischer Medien, die zum Großteil natur-sportlicher Natur sind. Dazu gehören z.B.: Klettern/Abseilen; Höhlenbegehungen; (Berg-) Wandern; Skitouren; Kanu/Kajak; Schlauchbootfahrten/Rafting; Fahrradtouren ; Segeln; Hochseilgarten/Initiativübungen; Solo; City Bound. Eine detaillierte Beschreibung dieser Aktivitäten einschließlich eines tabellarischen Vergleichs findet sich bei Heckmair/Michl (2002, 161-207).

Die natur sportliche Prägung ist bei fast allen Aktivitäten gegeben. Nur City Bound, dessen Konzept darauf ausgerichtet ist, außergewöhnliche Erlebnisse in der Stadt zu ermöglichen, und Hochseilgarten und Initiativübungen, die auch im städtischen Rahmen denkbar sind, weichen bisher von diesem Prinzip ab.

Bei dieser Liste können wir allerdings die Outdoor-Lastigkeit solcher Erlebnispädagogik bemängeln. Erlebnisse reduzieren sich hier zu sehr auf Sportserlebnisse. Dagegen sollte sich die Erlebnispädagogik auf einen Erlebnissbegriff besinnen, wie er von Howard Gardner in seinen „multip-len Intelligenzen“ als eine Möglichkeit vieler anderer Fähigkeiten entwickelt wird. Erlebnisse gibt es auch im Theaterspiel, in der Ästhetik, Rhetorik, Musik, bei Spielen usw. Vgl. dazu http://www.education-world.com/a_curr/curr054.shtml. Weiterführende Literatur auch unter [gardner.html](http://www.gardner.html).

Einen weiteren Kritikpunkt sehen wir in der oft zu großen Trennung von Alltag und Erlebnis. So wird die Alltagsdistanz vielfach als notwendig empfunden, um Erlebnisse zu ermöglichen, gleichzeitig ist sie auch der Grund dafür, weshalb Erlebnispädagogik zu einer „Inselpädagogik“ verkommen kann, die keinen nachweislichen Bezug zum Alltag hat und in Problemsituationen des Alltags nicht weiter hilft. Berger/Frech sehen hier die Gretchenfrage der Erlebnispädagogik. Einen möglichen entschuldigenden Bezug auf eine erwartete Langfristigkeit der Wirkung finden sie zwar verständlich, sie weisen aber darauf hin, dass diese ebenso für andere kurzzeitpädagogische Maßnahmen im Rahmen politischer oder ökologischer Bildung gelten könnte. (Berger/Frech in: http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/erlebnis_berger.htm). Wir können solche kritischen Fragen allerdings nicht allgemein beantworten, sondern müssen sie von Fall zu Fall entscheiden.

Erlebnispädagogik sollte zudem nicht verabsolutiert werden. Auch Heckmair/Michl sprechen sich dafür aus, Erlebnispädagogik als eine von vielen pädagogischen Methoden zu sehen und sie nicht anstelle von, sondern in Kombination mit anderen, alltagsbegleitenden Maßnahmen anzuwenden. Zudem hängt die Transferchance ganz erheblich davon ab, inwiefern es gelingen kann, die Erlebnisse zu Lernerfahrungen zu verarbeiten.

Anhand von Modellen sollen verschiedene methodische Ansätze vorgestellt werden, die sich insbesondere darin unterscheiden, inwiefern der Pädagoge in den erlebnisorientierten Lernprozess eingreift.

Bei Heckmair/Michl findet sich zum einen das Phasenmodell von Bacon (Bacon 1983, zitiert nach Heckmair/Michl 2002, 54 ff.), das von einer grundsätzlichen Entwicklung der Erlebnispädagogik ausgeht:

- vom rein praktisch orientierten Modell ohne Reflexionseinheit in den 60er Jahren („The Mountains Speak for Themselves“)
- über ein daraus weiterentwickeltes Modell, das auf Reflexion und Feedback im Anschluss an die Aktion setzt, Mitte der 70er bis Anfang der 80er Jahre („Outward Bound Plus“)
- hin zu einem Modell (der Zukunft?), das die Aktion „isomorph“ zur Lebenssituation stattfinden lässt, d.h. mit unmittelbaren (metaphorischen) Parallelen zur (Alltags-)Wirklichkeit („Metaphorisches Modell“).

Von diesen 3 Modellen ausgehend entwickelt Priest (1994, zitiert nach Heckmair/Michl 2002, 94 ff.) eine weitere Differenzierung, die sich auch heute in erlebnispädagogischen Programmen wieder findet. Er unterscheidet 6 Modelle, die sich in zwei große Blöcke fassen lassen: Der erste Block umfasst methodische Ansätze, die Verhaltensänderungen nach den Aktivitäten anstreben:

- **Handlungslernen pur (learning and doing)**
Die Rolle des Pädagogen konzentriert sich auf technische, sicherheitsspezifische und organisatorische Aspekte. Übertragbare Lernerfahrungen werden nicht thematisiert. Den Teilnehmern ist selbst überlassen, was sie aus der Erfahrung für den Alltag, für den Umgang mit anderen oder mit sich selbst ziehen.
- **Kommentiertes Handlungslernen (learning by telling)**
Nach der Aktivität wird vom Pädagogen zusammengefasst, was gut war und was schlecht, was das nächste Mal besser gemacht werden könnte und welche Lernerfahrungen die Teilnehmer mit nach Hause nehmen sollten. Die Teilnehmer brauchen nicht selbst zu überlegen, da der Pädagoge schon alles – Gutes wie Schlechtes – dargelegt hat. Meist wirken Vorträge dieser Art demotivierend und gelten als besserwisserisch. Die Vorschläge werden daher nur ungern angenommen.
- **Handlungslernen durch Reflexion (learning through reflection)**
Der Pädagoge leitet ebenfalls nach der Aktion eine Reflexionsphase ein. Im Gegensatz zum kommentierten Handlungslernen gibt er den Teilnehmern aber nicht alle Antworten vor, sondern lässt sie selbst, Gutes wie Schlechtes, herausfinden und fragt nach möglichen Lerneffekten für die Zukunft. Hier ist die Rolle des Pädagogen eher die eines Moderators, der Fragen anregt und jeden zu Wort kommen lässt. Dies ist dem kommentierten Handlungslernen deutlich vorzuziehen.

Der zweite Block besteht aus Ansätzen, die bereits vor, während und durch die Lernsituation wirken sollen:

- **Direktives Handlungslernen (direction with reflection)**
Anbieter, die im Sinne dieses Modells arbeiten, unterscheiden sich von den drei erstgenannten allein dadurch entscheidend, dass sie bereits vor der Aktion eine Reflexion über mögliche Entwicklungsrichtungen anregen. Dabei werden die Teilnehmer in Form von Fragen ebenso auf eventuelle Lernerfolge aus vergangenen Aktivitäten angesprochen wie auf Möglichkeiten des Lernens durch die folgende Aktivität. Gefragt wird auch nach vermutetem Alltagsbezug und Wert der Lernerfahrung. Schon im Vorfeld werden die Teilnehmer für voraussichtlich erfolgreiches oder hinderliches Verhalten sensibilisiert. Durch gezielte direkte Fragen steckt der Pädagoge schon im Vorfeld die Richtung der noch zu machenden Lernerfahrung ab.
- **Metaphorisches Handlungslernen (reinforcement in reflection)**
Nach diesem Modell werden vor bzw. während der Aktivität metaphorische Brücken zur Lebenswirklichkeit der Teilnehmer geschlagen. Die Pädagogen zeigen den Teilnehmern Analogien zwischen der Aktivität und ihrem Alltag auf, stellen sie „isomorph“ gegenüber. Um solch enge Bezüge herzustellen, ist eine gute Kenntnis der Lebensumstände der Teil-

nehmer erforderlich. Kann ein Pädagoge diese Anpassung leisten, gelingt die Übertragung auf den Alltag leichter und der Lernerfolg kann größer sein.

- Indirekt-metaphorisches Handlungslernen (redirection before reflection)
Selten und meist nur dann, wenn andere Modelle scheitern, werden die Teilnehmer mit verschiedenen Paradoxien („double-bind-Situationen“, Symptomverschreibungen, Symptomverlagerungen, Vorspiegelung von Alternativen) konfrontiert. Dieses Modell erfordert nicht nur intensive Kenntnis über die Teilnehmer, sondern zudem einige Erfahrung hinsichtlich therapeutischer Verfahren.

Heckmair/Michl (2002, 96) beklagen den mechanischen Duktus dieser amerikanischen Theoriebildung, wollen Priests Modell aber als Chance begreifen, die Konfusion um den „immer noch schicken Erlebnisbegriff“ (ebd., 97) zu vermindern, ohne einzelne Ansätze vorschnell auszugrenzen.

Bleiben wir bei der Kategorisierung der Programmtypen nach Priest, so fällt dem jeweiligen Pädagogen (je nach Modell) eine sehr unterschiedliche Rolle zu. Je nachdem, von welchem Ansatz er ausgeht, lässt er die Aktion für sich selbst wirken, resümiert oder reflektiert er im Nachhinein, zeigt er Bezüge und Übertragungsmöglichkeiten schon vor und während der Aktion auf oder konstruiert selbst eine Situation, die (metaphorisch) Parallelen zum Alltag aufzeigt. Diese letztgenannte Möglichkeit erinnert bereits an eine konstruktivistische Sichtweise, die jede Wirklichkeit als eine Konstruktion des jeweiligen Beobachters begreift, die sich von der Wirklichkeit des nächsten unterscheidet. Folgt man diesem Ansatz, stellt sich grundsätzlich die Frage nach der Rolle des Pädagogen: Welche Möglichkeiten der Einflussnahme bleiben, wenn die Wirklichkeiten der Teilnehmer sich von der meinen grundsätzlich unterscheiden? Heckmair/Michl (2002, 62) formulieren es so: „Die Bilder, die sich ein Mensch von seiner Mitwelt macht, sind – so die Konstruktivisten – Produkte eines autonomen Systems, das prinzipiell nicht zugänglich ist. Lernen ist im Anschluss daran die Selbstregulation dieses Systems, was Fritz B. Simon wohl zum Bonmot getrieben hat, Regieren, Kurieren und Erziehen zu »unmöglichen Berufen« zu erklären. Dies hilft uns an dieser Stelle auch nicht wirklich weiter, eröffnet indessen ernüchternde Einsichten in die Beschränktheit unseres Tuns. Und das ist gut so!“

In diesen Aussagen referieren die Autoren allerdings nur die Position des radikalen Konstruktivismus, die einseitig subjektivistisch orientiert ist. Mittlerweile gehen die meisten Konstruktivisten von einer kulturalistisch geprägten Konstruktion aus, die uns doch weiter helfen kann, indem wir einerseits unterschiedliche Versionen von Wirklichkeit zugestehen können und müssen, andererseits aber mit den Teilnehmern auch auszuhandeln haben, welche viable Konstruktion wir in unseren Erlebenszusammenhängen verwenden wollen.

Folgt man dieser Sichtweise, relativiert sich zwar die Möglichkeit der zielgerichteten Einflussnahme mit Hilfe erlebnispädagogischer Programme im Sinne eines einfachen Instruktionsprozesses, doch gleichzeitig werden Chancen einer gemeinsamen Konstruktion im Prozess des Erlebens und seiner Verarbeitung möglich. Die Erlebnispädagogik wird dabei als eine wichtige Möglichkeit gesehen, relevante Anstöße und Anregungen zu geben. Dabei erwarten wir allerdings grundsätzlich nicht, dass alle Menschen eine Situation gleich erleben können oder werden. Ein Beispiel erlebnispädagogischer Aktivitäten nach konstruktivistischer Sichtweise bieten die Jugendfahrten der Berliner Gruppe „Story Dealer“ ([siehe Beispiele](#)). Ohne das Wissen der Teil-

nehmer oder der Eltern wird von den Betreuern der jeweiligen Fahrt eine neue, gefahrenvolle Wirklichkeit inszeniert, die die Teilnehmer (nach einiger Zeit) als die ihrige – wahre – anerkennen. Dabei geht es den Initiatoren nicht darum, die Teilnehmer an der Nase herum zu führen, um schließlich die Inszenierung offen zu legen (die Teilnehmer erfahren auch nach der Fahrt nicht die „Wahrheit“). Die außergewöhnlichen Lernsituationen sollen vielmehr Wege für neues Rollenverhalten eröffnen, starke Gefühle und Grenzerfahrungen ermöglichen und demokratisches Lösungsverhalten für Konflikt geladene Situationen aufzeigen. Die Zielpalette erlebnispädagogischer Programme könnte von konstruktivistischer Seite um diese und andere „Ziele“ aufgestockt werden, natürlich immer mit Hinweis auf die Begrenztheit der Einflussnahme. Heckmair/Michl (2002, 63) bringen diese sehr bildhaft zum Ausdruck: „Geisslinger und seine Mitstreiter sind sozusagen Szenarienbildner, die Zeit und Raum bereiten für Erleben und Lernen. Ihren Fokus legen sie auf die animierende Ausgestaltung des ungewöhnlichen Augenblicks. Sie sind systemisch geschulte Regisseure, die es aushalten können, nicht zu wissen, wie ihr Stück ausgeht“.

Wir sehen hierin ebenfalls gelungene Beispiele konstruktivistisch orientierter Erlebnispädagogik. Wir kritisieren jedoch prinzipiell, dass außer den Betreuern alle anderen Beteiligten auch nach dem Prozess nicht in die Manipulationen eingeweiht werden, die zu den Erlebnissen und ihre Verarbeitung führen. Hier sehen wir eine Unmündigkeit, die mit dem partizipativen Anspruch konstruktivistischer Pädagogik unvereinbar ist und die uns einen nicht vertretbaren Machtanspruch darzustellen scheint. Wir vertrauen hingegen für alle Gruppen und Altersstufen darauf, dass Lerner aus einer jeweiligen Beobachterperspektive aussteigen können, ohne dass dieser Perspektivwechsel ihnen die Freude am Erleben nehmen muss. Gerade in einer immer mehr auf Simulation aufbauenden Welt halten wir es für sehr gefährlich, wenn wir diese Chance der Reflexion im bloßen Wunsch nach gelungenen Inszenierungen verspielen (vgl. dazu auch Reich/Sehnbruch/Wild: Konstruktivismus und Medien – eine Einführung in die Simulation als Kommunikation. Münster (Waxmann) 2004).

5. Beispiele

Die Traumwanderung

Wir haben uns dazu entschlossen, eine der Geschichten der *Story Dealer A.G.* als ein praktisches Beispiel auszusuchen. Die Story Dealer sind ein Team von Künstlern und Wissenschaftlern, die Geschichten konstruieren und diese häppchenweise in die Wirklichkeit streuen, um sie nach und nach zum Leben zu erwecken.

Fiktion und Wirklichkeit liegen so nahe beieinander, dass die involvierten Personen irgendwann nicht mehr wissen, ob ihre Erlebnisse wahr im Sinne einer authentischen, nicht fiktional beeinflussten Realität oder doch nur Teil einer Inszenierung sind.

Das Beispiel zeigt sehr gut, wie zwei Methoden, nämlich die Traumreise und die Erlebnispädagogik miteinander verknüpft werden können.

„Die Traumwanderung“

Teilnehmer: 28 Kinder von 10-12 Jahren

Ort: Querenbach/Oberpfalz (ca. 100 Einwohner)

Zeit: Osterferien (zwei Wochen)

Während der ersten Tage der Osterreise kommen zunehmend mehr Kinder zu den Betreuern, um sich über merkwürdige Träume zu beklagen. Könnte die unter dem Haus verlaufende Wasserader etwas mit den Träumen zu tun haben?

Nachdem 12 Kinder nun merkwürdige Träume hatten und alle einen süßlichen Duft wahrgenommen haben, entschließt sich das Team, aufgrund der gehäuften, unerklärlichen Ereignisse ein täglich geöffnetes Traumbüro einzurichten.

Am nächsten Tag steht ein Ausflug ins Freie an, auf dem aber einige Kinder, als sie am Bach spielen, den seltsamen „Traumduft“ wieder erkennen.

In der Nacht dringen plötzlich laute Blubbergeräusche aus dem Boden der Schlafräume hervor. Am nächsten Morgen ist großer Andrang im Traumbüro.

Die Kinder berichten von ihren teils wirren und auch brutalen Träumen, die dann durch das Geräusch unterbrochen werden.

Man beschließt nun einen Polizisten und Wünschelrutengänger zu Rate zu ziehen, um festzustellen, ob nicht doch eine Wasserader Ursache der Begebenheiten sein könnte.

Der Verdacht bestätigt sich, die Wasserader verläuft unterirdisch der Schlafräume und verzweigt sich unzählige Male.

Nachts entdecken die Nachtwachen eine blaue Flüssigkeit entlang der Wasserader und der eigentümliche Geruch tritt auch wieder auf.

Um den Ereignissen auf die Schliche zu kommen, beschließt man jetzt, die nächste Nacht einfach nicht mehr zu schlafen. Während eine spannende Gutenachtgeschichte aus „Das Glasauge“ erzählt wird, ist es plötzlich wieder da, das blubbernde Geräusch, die aufsteigende blaue Flüssigkeit.

Die Kinder sind sicher, dass der nächste Teil aus der Geschichte dieselben Geschehnisse mit sich bringen wird – und tatsächlich – das blubbernde Geräusch und die Flüssigkeit kommen wieder, als die Geschichte gerade ihren Höhepunkt erreicht. Diesmal ist der Lärm so ohrenbetäubend, dass der Erzähler gegen ihn anschreien muss. Als seine Worte versiegen ist der Spuk mit einem Mal vorbei.

Wie kann das geschehen? Elemente aus den Träumen werden plötzlich in die Wirklichkeit verwoben, Wahrheit und Fiktion sind plötzlich nicht mehr zu trennen.

Ein Traumlabor wird eröffnet, um die Kräfte der Träume erforschen zu können. Zwei Kinder stellen sich zur Verfügung und werden des Nachts über ein Traumometer verkabelt. Tatsächlich stellt sich heraus, dass sich im Schlaf ein Traumpartner in den Traum des anderen hereingeschlichen hat.

Ist es eigentlich möglich auch bei vollem Bewusstsein, also wach, in einen Traum hineinzugehen?

Einige mutige Traumexpediteure machen sich des Nachts auf die Suche nach einer wach begehbaren Traumlandschaft, deren Weg aus Traumbruchstücken zusammengesetzt zu dem bereits erwähnten Bach führt. Die Kinder wollen endlich herausfinden, was es mit der Flüssigkeit, dem

Geräusch und all den merkwürdigen Erscheinungen auf sich hat. Die Neugier ist größer als die Angst.

Plötzlich erreichen sie ein hell erleuchtetes italienisches Schloss, es wird wärmer, ein Mann kommt auf das Schloss zu, geht hinein, beachtet sie gar nicht, als wären sie nicht da. Die Traumzone muss erreicht sein.

Ein leerer Türrahmen taucht auf, eine Riesenechse liegt plötzlich im Schilf versteckt.

Ein hell leuchtender Punkt in der Ferne zieht die Aufmerksamkeit auf sich. Vielleicht ein Zeichen? Das Leuchten führt sie zu einer Buche, aus dessen Rinde die blaue Flüssigkeit herausströmt. Der Baum vibriert und ist umgeben von dem Traumgeruch.

Das Rätsel lüftet sich: Die Träume der Menschen fließen aus der Rinde des Baumes, versickern im Boden und geraten somit in den Kreislauf der Erde und in die Realität ...

Was geschah während der ganzen Ereignisse hinter den Kulissen:

- Die ersten Berichte über merkwürdige Träume waren ein Hilfsmittel der Initiatoren, um die Story überhaupt ins Leben zu rufen.
- Traumbüro wird eingerichtet: Lenkt die Aufmerksamkeit auf die Träume als „Informationsquellen“.
- Geruch, Blubbergeräusch, blaue Flüssigkeit als Indikatoren für Träume.
- Objektiver Experte: Wünschelrutengänger und gleichzeitig Polizist (Autoritätsperson) wird hinzugezogen.
- Traumometer: gibt vorher eingespeicherte Daten wieder.

Wenn die Story-Dealer allerdings glauben, dass die Kinder nicht durchschauen, was hier hinter den Kulissen passiert, dann täuschen sie sich. Das Spiel mit Fiktion und Wirklichkeit ließe sich ja auch lustvoll aufklären, wenn als Abschluss entwickelt werden könnte, wie die Kinder für andere eine Traumarbeit inszenieren könnten. Dies wäre ein für uns besserer Abschluss gewesen!

Schatzsucher-Freizeit in Arnberg

(September 2003, Erlebnisbericht von Leonie v. Czarniecki)

Die Schatzsucherfreizeit war eine von Catweasel (<http://www.catweasel.de>) angebotene Ferienfreizeit, an der insgesamt 7 Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren teilnahmen. Begleitet wurden sie von zwei Betreuern unterschiedlichen Geschlechts. Die Gruppe war in der Jugendherberge in Arnberg untergebracht. Diese schließt direkt an ein kleines Waldstück an und eignet sich daher besonders für erlebnispädagogische Aktionen.

Am Anreisetag wurden die Zimmer bezogen, kleine Namens- und Vorstellungsspiele gespielt und viel Zeit gegeben, sich auf die Umgebung und die Gruppe einzustellen. Zudem fand eine kurze Einführung in die Vorhaben der kommenden Woche statt. Dazu erzählten die Betreuer eine kleine Rahmengeschichte von zwei im Wald lebenden, verfeindeten Waldvölkern, den „Schnurks“ und den „Grompels“. Die Grompels, seit Jahren mit den Betreuern befreundet, hatten um Hilfe gebeten, ihren Schatz vor den Schnurks zu schützen. Dazu war es vor allem nötig, das Schwert wiederzuerlangen.

Vor diesem Hintergrund wurde am nächsten Tag das Programm gestartet. Zuerst wurden einige Warm-Ups (Kinderspiele) gespielt, dann ging es um das Erlangen wichtiger Schatzsucher-Qualitäten, wie Körperspannung, Vertrauen, Kooperationsfähigkeit usw. Um den Erfolg und die Zusammenarbeit zu sichern, wurde ein Vertrag aufgesetzt, in dem die Regeln des Miteinanders für die gemeinsame Zeit festgelegt und von allen Teilnehmern und Betreuern unterzeichnet wurden. Aufgenommen wurden alle Punkte, die als wesentlich erachtet wurden und von allen akzeptiert waren. Auch Punkte, die während gemeinsamer Aktivitäten auftauchten, konnten nachträglich in den Vertrag geschrieben werden. Die Kooperationsaufgaben dienten als Prüfung, um den Grompels zu zeigen, ob sie der Gruppe diese schwierige Aufgabe übertragen konnten. Sie wurden anschließend immer, wenn nötig auch schon während der Aktion, bezüglich hilfreichem oder hinderlichem Verhalten und Gruppenzusammenhalt reflektiert.

Der dritte Tag wurde mit Kooperationsspielen und einem ersten Training für Schatzsucher gefüllt. Dieses Training bestand darin, niedrige Seilkonstruktionen selbst zu erstellen und zu beklettern, um mit ihnen im Ernstfall beispielsweise Flüsse überqueren zu können. Im Rahmen einer dieser Aufgaben fand sich eine kleine Karte, die (vermutlich) das Versteck des Schwertes bezeichnete. Am Abend dieses Tages hatte sich die Geschichte verselbständigt. Die insgesamt etwas jüngeren Mädchen sahen überall kleine hässliche Wesen und die Jungen erzählten von Gnommen, um die Angst der Mädchen zu steigern. Eine verschlossene Tür im Mädchenzimmer und eine gehörige Portion Sensationslust taten das übrige, um mit Einsetzen der Dunkelheit eine fast panikartige Stimmung vorherrschen zu lassen. Abhilfe schafften erst die verbale Verkleinerung der – ohnehin eher feigen – Schnurks und eine nächtliche Wanderung. Diese verhalf der Gruppe nicht nur zum Zauberschwert, mit dessen Hilfe der Schatz schon seit Jahrhunderten erfolgreich geschützt worden war, sondern brachte auch einen Feuerzauber und lauter verzauberte Knicklichter mit sich, welche wiederum die Schnurks fernhalten sollten, solange sie leuchteten. So mehrfach versichert und mit dem ausdrücklichen Hinweis, dass die Schnurks sich niemals an Gruppen heranwagten, gelang es schließlich, alle Kinder ins Bett zu bringen. Gleichzeitig hatte dies – wenigstens unter den Mädchen – einen besonderen Einfluss auf den Zusammenhalt.

Am vierten Tag wurde ein Ausflug zu einer Tropfsteinhöhle und dem angrenzenden Tierpark gemacht. Konkrete Übungen oder Trainings blieben aus. Am Abend dieses Tages wurde auf der Nachtwanderung ein Teil der rätselhaften Wegbeschreibung zum Schatz gefunden.

Als der nächste Tag mit einer Kooperationsübung beginnen sollte, zeigte sich, dass die Teilnehmer die freie Zeit „genutzt“ hatten, um aus einer gemeinsamen Gruppe, eine Jungen- und eine Mädchengruppe werden zu lassen. Diese getrennten Gruppen waren untereinander nicht mehr kooperationsfähig und scheiterten an der Übung. In intensiver Reflexion wurden mögliche Ursachen besprochen und Auswege für die Zukunft überlegt. Nachmittags ging das Schatzsuchertraining in die dritte Dimension; hohe Seilkonstruktionen (Prusik-Station und Riesenschaukel) mussten erklettert bzw. überstanden werden. Abends wurde im Rahmen eines Kooperationsspiels ein weiterer Teil der Wegbeschreibung geborgen.

Der sechste Tag hatte ein großes Programm. Zuerst wurde auf Wunsch der Teilnehmer noch einmal ausgiebig auf der Riesenschaukel geschaukelt. Anschließend brachte ein weiteres Kooperationspiel die restlichen Teile der umfangreichen, teils verschlüsselten Wegbeschreibung zu Tage. Nachdem nun alle Teile zusammengefügt waren, konnte es endlich an die Schatzsuche gehen. Die Schatztruhe, erst nach einigem Suchen gefunden, barg, abgesehen von einer Menge Cent-Münzen, für jedes Kind einen Freundschafts-Zauberstein von den Grompels. Das Geld sollte auf

gemeinsamen Entschluss hin am nächsten Tag für ein gemeinsames Abschluss-Eisessen verwendet werden. Am Abend wurde gegrillt und einige der Kinder erzählten sich bis spät in die Nacht Gruselgeschichten am Lagerfeuer.

Der nächste Tag war Abreisetag. Außer dem ungeliebten Packen und Aufräumen stand Eisessen im Dorf auf dem Programm. Die letzte Stunde, bevor die Eltern kamen, wurde noch genutzt, um intensiv darüber zu reflektieren, wofür die Zaubersteine symbolisch stehen könnten. *Welches Verhalten hat uns bei den Aufgaben geholfen? Was haben wir gelernt? Was können wir davon auch zu Hause gebrauchen?* Außerdem blieb noch ein wenig Zeit für gewünschte Lieblingsspiele.

Beispiele im Internet

<http://www.zugvogel-org.de/doku/index.html>

Dies ist die Site des Berliner Vereins „Zugvögel e.V.“ Hier findet man Beispiele für Klassenfahrten, außerschulische Projekte, Seminarangebote.

<http://www.kleineschluchten.de>

Viele Beispiele für Aktivitäten und kleinere erlebnispädagogische Einheiten. Toll ist die Ideenbörse, die eine Menge guter Ideen und fantasievolle Spiele (für Kinder) bietet. Gibt Anregungen über erlebnispädagogische Aktivitäten.

6. Reflexion der Methode

6.1 Methodenkompetenz

Die Erlebnispädagogik kann die Methodenkompetenz dadurch erweitern, dass in künstlichen Lernwelten oft ausgeklammerte Erlebnisse, konkret sinnliche Situationen und körperliche Herausforderungen wieder eine Rolle spielen. Dabei ist eine Handlungsorientierung vorherrschend, die je nach Setting und einer Entscheidung, wohin die „Reise“ geht (es müssen nicht immer große Strecken zurückgelegt werden, möglich sind auch „innere Reisen“), sorgfältig vorbereitet und durchgeführt werden muss. Hierbei erscheint es als grundlegend wichtig, die Teilnehmer möglichst immer von vornherein einzubeziehen. Im Mittelpunkt sollten in Planung und Durchführung das Erleben selbst und ein „learning by doing“ stehen. In unserer oft erlebnisarmen Welt können kleine oder große Ausbrüche aus gewohnten Sichtweisen oder dem Alltagsstrott eine wohlthuende Abwechslung und eine Rückbesinnung auf uns wesentliche Fragen sein.

In der Erlebnispädagogik wird eine vielfältige Verankerung methodischer Kompetenzen mindestens in folgenden Bereichen angestrebt: (1) Individuelle Ebene (persönliche Erkenntnisse; an Grenzen kommen, Grenzen überwinden). (2) Soziale Ebene (Gruppenerfahrung; Verantwortung

für sich und Gruppe übernehmen). (3) Sachliche Ebene (Inhalte werden vermittelt) und (4) Ökologische Ebene (Schärfung des ökologischen Bewusstseins; Verantwortung übernehmen).

Die erlebnispädagogischen Aktivitäten lassen sowohl Gruppenaktivitäten als auch Einzelunternehmungen, die so genannten Soli, zu. Beide Formen bieten die Möglichkeit der Selbsterfahrung, denn es gibt sowohl Kinder und Jugendliche, die Probleme haben, sich in Gruppen einzubringen, als auch solche, die nicht alleine sein wollen und ein starkes soziales Umfeld benötigen.

Die Methodenkompetenz in der Erlebnispädagogik erfordert besonders ein starkes Einfühlungsvermögen des Pädagogen. Eine pädagogische Schulung und Erfahrungen in kommunikativer Hinsicht, ein positives Beziehungsverhalten und Qualifikationen als Berater und Moderator sind notwendig. Auch die Teilnehmer tragen ihren Teil (je nach Anteil der Eigenverantwortlichkeit) zu der Entwicklung des Projekts bei, indem sie bereit sind, neue Erfahrungen zu machen und ihre persönlichen Qualitäten in den Lernprozess mit einzubringen. Was den schulischen Rahmen angeht, so ist die Erlebnispädagogik ein Mittel, um Lerninhalte abwechslungsreicher und dynamischer zu gestalten und um herauszufinden, ob sich die Theorie in der Praxis erleben und gestalten lässt. Exkursionen, Projektwochen, Wandertage und Waldjugendspiele sind z.B. mögliche Anlässe, die erlebnispädagogisch leicht genutzt werden können.

Oft wird die erlebnispädagogische Arbeit als „Kurzzeitpädagogik“ bezeichnet, deren methodische „Insellage“ ein Ausschalten von Außenbezügen und Einflüssen der Umwelt erzwingt, was die vermittelten Kompetenzen mangels eines hinreichenden Transfers in die alltägliche Praxis verhindert. Wenn dabei bemängelt wird, dass der Teilnehmer seine Erkenntnisse nicht genug in den Alltag transferieren könne, weil dieser viel zu weit weg sei, dann wird schnell vergessen, dass genau da auch die Stärke der Methode liegt. Dadurch dass Erlebnisse erfahren und neu gedeutet werden können, entdeckt und entwickelt der Teilnehmer vielleicht ein bisher nicht erkanntes Potenzial. So kann auch ein zweiwöchiges Projekt langfristige Auswirkungen zeigen, denn manchmal ist es nur ein kleiner Anstoß, der den Stein ins Rollen bringt. Die zumeist ungewöhnlichen Erfahrungen bieten neue Perspektiven und führen nicht zuletzt dazu, unser alltägliches Leben kritischer zu sehen und Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen.

Die Erlebnispädagogik ist eine Methode, die therapeutisch unterstützend und sogar präventiv wirken kann, jedoch sollte sie nicht als ein Allheilmittel oder als eine Art letzte Instanz zur Rettung ursprünglicher Werte betrachtet werden.

Betrachtet man die Methode aus konstruktivistischer Sicht relativiert sich die Möglichkeit einer pädagogischen Einflussnahme mit stringenter Zielsetzung ohnehin erheblich. Erlebnispädagogik kann nur zum Ziel haben, einen Anstoß zu geben, der Lernprozesse in Gang setzt. Dies bewahrt uns vor dem Irrglauben, mit Erlebnispädagogik die Teilnehmer nach unserem Geschmack „erziehen“ zu können. Als eine von vielen handlungsorientierten Methoden kann Erlebnispädagogik sehr viel leisten, aber eben auch nicht alles.

6.2 Methodenvielfalt

Die Erlebnispädagogik lässt ein Arbeiten mit den unterschiedlichsten Methoden nicht nur zu, sie lebt von der Vielfältigkeit ihrer Methoden und Herangehensweisen. Ihre Ausrichtung ist stark handlungsorientiert, doch dies sollte Reflexionen immer auch einschließen. Viele andere Methoden können durch die erlebnispädagogische Ebene erweitert werden, denn überall, wo ein ganz-

heitliches Lernen mit Kopf, Herz und Hand angestrebt wird, sollten das Erleben der Lerninhalte, eine experimentierende Erfahrung und mögliche Begeisterung nicht fehlen. So wird Pädagogik zum Erlebnis.

Der Aspekt des Selbsttätigwerdens, des „learning by doing“ und die Eigenverantwortlichkeit sind wichtige Komponenten und – nicht nur bei dieser Methode – Voraussetzung für einen günstigen Lern- und Entwicklungsprozess.

Besonders wenn es um die kritische Hinterfragung von Lebensumständen und das Aufdecken von Missständen in der Gesellschaft geht, kann die Erlebnispädagogik zu Perspektivwechseln als notwendige Voraussetzung von Kritik besonders gut beitragen.

Die Erlebnispädagogik ist ein weites Feld und schwierig einzugrenzen, jedoch genau deshalb ist sie vielfältig einsetzbar und oft in Mischformen mit anderen Methoden sinnvoll einzusetzen.

6.3 Methodeninterdependenz

Die Ziele der Erlebnispädagogik kommen denen der Projektmethode sehr nahe. Beide Methoden konzentrieren sich sehr auf die Beteiligten und eine durch ihr Handeln eingeleitete Eigendynamik des Prozesses. Die Erlebnispädagogik bedient sich der Projektmethode in dem Sinne, dass die Beteiligten oftmals in die Vorbereitung und Planung von erlebnispädagogischen Aktivitäten mit einbezogen werden. So kann, fast beiläufig, die eigenverantwortliche Organisation und Planung eines Projektes unter der Berücksichtigung vieler Interessen erlernt werden.

Der Pädagoge steht hier als Berater zur Verfügung und ist für sachliche Fragen und je nach Gruppenentwicklung auch für die weitere Ausgestaltung der Beziehungsebene und einen günstigen Lernrahmen zuständig, obwohl er grundsätzlich prozessorientiert, falls schwierigere Probleme auftauchen, in das Geschehen eingreifen kann.

Die Erlebnispädagogik ist oftmals als eine Beimischung in anderen Methoden schon vorzufinden. Erlebnisfahrten, Feste/Feiern, Lernfahrten, Wandertage, Theateraufführungen – sie alle bergen die Chance zu „Ausflügen“ mit Erlebnis- und Lerncharakter. Genau wie Fantasiereisen, Rollenspiele, Experimente und Erkundungen sich wunderbar eignen, um in erlebnispädagogische Aktivitäten mit eingeflochten zu werden. Es kommt hier vor allem auf die Kompetenz und das Einfühlungsvermögen des Pädagogen an, die Potenziale der Beteiligten zu aktivieren und sich der verschiedenen Methoden zu bedienen.

7. Praxiserfahrungen

Mafia

(Lieblingsspiel auf konstruktivistischen Kompaktseminaren an der Uni Köln)

Dieses soziale Interaktionsspiel kann in unterschiedlichen Variationen eingesetzt werden. Es zielt sowohl auf verbale als auch nonverbale Selbst- und Fremdwahrnehmungen und bereitet Spannung und Spaß in Gruppen (optimal von 10 bis 20 Teilnehmern).

Regeln:

- Mittels Karten werden zwei Mafiosi, ein Detektiv und ein Rest an braven Bürgern gezogen.
- Ein Spielleiter, der nach jeder Runde wechselt, überwacht die Regeln und kontrolliert das Spiel. Er trägt wiederkehrend die Rahmengeschichte vor und reguliert die Zeitphasen.
- Der Spielleiter eröffnet das Spiel (z.B. mit folgender Geschichte): „Es ist Morgen. Die Sonne scheint. Ein furchtbar warmer Tag. Die ganze Zeit arbeiten, schwitzen, den Reichtum mehren, und jetzt am Abend, immer müder ins Bett gehen. Alle schließen die Augen. Ein tiefer Schlaf erfasst die Stadt und alle schlafen tief.“ Er wartet bis alle tatsächlich die Augen fest geschlossen haben.
- Der Spielleiter fährt fort: „Da erwacht die Mafia. Sie öffnet die Augen und schaut sich nach einem Opfer um, das sie heimtückisch und leise mit dem Messer ermorden wird. Wer wird es sein?“
- Die zwei Mafiosi öffnen die Augen, ohne dass dies von den anderen bemerkt werden soll.
- Der Spielleiter fährt fort: „Da erwacht der Detektiv. Er ist der einzige, der das schreckliche Geschehen sehen wird, aber wird man ihm glauben?“
- Der Detektiv öffnet die Augen, darf aber nichts sagen.
- Die beiden Mafiosi dürfen nun mit ihren Blicken morden. Sie müssen sich auf einen zu ermordenden Bürger einigen und dem Spielleiter allein mit den Augen bzw. möglichst geräuschlos signalisieren, wer sterben soll. Dann schließen sie wieder die Augen.
- Spielleiter: „Die Mafia ist verschwunden. Der Detektiv ist wieder in tiefen Schlaf gefallen und hat die Augen geschlossen. Ein heimtückischer Mord ist geschehen. Tot ist ...“ (und der Name des ermordeten Bürgers wird genannt).
- Nun sind alle wach. Die Bürger versuchen herauszubekommen, wer die Mörder sind. Jeder darf frei sprechen und Mutmaßungen äußern. Die Mörder verstellen sich. Der Detektiv versucht, seine Meinung einzubringen, aber auch ein Mörder könnte sich als Detektiv ausgeben. Eine rege Diskussion setzt ein.
- Der Spielleiter gestaltet die Zeitgebung, indem er z.B. die Kirchturmuhren schlagen lässt. Zuvor hat er festgesetzt, dass vor Einbruch der Dämmerung ein Mörder gefasst werden muss. Dann kommt es zur Abstimmung aller Bürger und die einfache Mehrheit entscheidet darüber, wer verdächtig ist.
- Wer gestorben ist, kann das Geschehen beobachten, darf aber nichts sagen.
- Der Spielleiter organisiert die Abstimmung. Nach der Abstimmung deckt der Verdächtige seine Karte um. Jetzt zeigt sich, wer getötet wurde: ein Bürger, der Detektiv oder ein Mafiosi. Gewonnen haben die Bürger, wenn sie die Mafia schnappen. Gewonnen hat die Mafia, wenn sie zu zweit zwei Bürgern oder allein einem Bürger gegenüberstehen.
- Nach einer Runde erklärt sich jemand als Spielleiter bereit und die Karten werden neu gezogen.

Dass Spiel ist gruppenspezifisch spannend und zeigt, wie selbst zuvor harmlos scheinende MitspielerInnen zu großen LügnerInnen werden können. Jeder Teilnehmer kann sich in unterschiedlichen Rollen erleben und erfährt ganz konkret die Bedeutung von Rhetorik, Manipulation und Überredung einzelner und Gruppen.

Es gibt etliche Variationen, so lässt sich das Spiel z.B. analog auch während einer Jugendfreizeit

spielen. Immer wenn die zwei Mafiosi einem Bürger gegenüberstehen, können sie ihn töten. Er darf dann nicht mehr sprechen und geht zum Spielleiter. Die anderen versuchen später (bei regelmäßig am Tag stattfindenden Treffen) herauszufinden, was geschehen ist.

Integrative Kajaktour mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen

(August 2003, Erlebnisbericht von Leonie v. Czarniecki)

Die Kajaktour auf der Drawa in Polen war ein gemeinsames Projekt der Deutsch-Polnischen-Alternative e.V. (im folgenden DPA abgekürzt) und des Ohrwerk-Ruf e.V. Die Gruppe war integrativ zusammengesetzt. Von der DPA fuhren ca. 18 Personen teils polnischer Herkunft im Alter von 16 bis 23 Jahren mit. Über das Ohrwerk reisten insgesamt 15 Personen zwischen 12 und 23 Jahren, von denen 10 Hörschädigungen sehr unterschiedlicher Ausprägung (von schwerhörig bis gehörlos) hatten. Die technischen Leiter der Fahrt wurden von der DPA gestellt, 3 Zusatzbetreuerinnen (eine davon selbst schwerhörig) vom Ohrwerk. Zusätzlich war ein Betreuer über den „Gelsensport“ dabei.

Ablauf:

Nach Anreise mit Zug und Bus schlief die Großgruppe die erste Nacht auf einem Zeltplatz am Lubiesee, wo auch die letzten vier Tage wieder verbracht wurden. Von dort ging es am nächsten Tag mit Zweier-Kajaks los. Bis auf wenige Ein-Tages-Pausen zwischendurch ging es jeden Tag ein Stück weiter durch die Fluss- und Seenlandschaft Drawa. Campiert wurde auf Biwaks in mitgebrachten Zelten. Versorgt wurde die Gruppe durch einen polnischen Koch, der einmal täglich warmes Essen brachte und bei dem Vorräte für Frühstück und Abendessen bestellt wurden. Gewaschen wurde sich im Fluss oder See, als Toilette diente der Wald oder Plumpsklos. Zelte, Tassen und Vorräte wurden in den Kajaks selbst mittransportiert. Ein Großteil des Tages war mit Auf- und Abbau der Zelte, Ein- und Ausladen der Kajaks und natürlich Kajakfahren ausgefüllt. Die restliche Zeit wurde mit Essen, Schlafen, Spielen und (teils singend) am Lagerfeuer verbracht. An den freien Tagen gingen viele Teilnehmer zum Einkaufen ins nächste Dorf oder zum Kicken auf dem nächsten Fußballplatz. Am Lubie-See gab es zudem die Möglichkeit zu Segeln, zu Surfen und zu Schwimmen.

Reflexion:

Die intensive Beschäftigung mit dem Thema Erlebnispädagogik vor und nach der Fahrt warf für mich die Frage auf, ob diese, von mir betreute, Kajaktour überhaupt dem Begriff Erlebnispädagogik zugeordnet werden konnte. Besonders als ich auf die von Galuske aufgeführten Merkmale stieß, begann ich zu grübeln: Ich überprüfte im Kopfe ein Merkmal nach dem anderen und stellte zufrieden fest, dass unsere Tour sowohl handlungsorientiert und ganzheitlich („Kopf, Herz und Hand ...na ja, passt schon“) war, als auch einen gewissen Ernstcharakter nicht verleugnen konnte. Schließlich verboten sich bestimmte Verhaltensweisen allein, weil sie gefährlich waren, andere boten sich an, um den Tagesablauf zu vereinfachen. Auch eine Gruppe als Lerngemeinschaft konnten wir aufweisen; unsere war sogar in mehrfacher Hinsicht integrativ (Polen, Deutsche und Hörgeschädigte mit großen Altersunterschieden). Die ganze Unternehmung hatte sicherlich auch einen Erlebnischarakter, allein schon der sehr einfachen Verhältnisse wegen, un-

ter denen wir schliefen, aßen, zur Toilette gingen und uns wuschen. Einzig das pädagogische Arrangement löste in mir leise Zweifel aus. Schließlich waren wir nicht mit einer expliziten pädagogischen Zielsetzung losgefahren. Vom Ohrwerk aus gab es sicherlich gewisse Grundannahmen darüber, welche positiven Auswirkungen solch erlebnisreiche Fahrten (das Ohrwerk bietet auch Skifreizeiten, Ferien auf dem Bauernhof u.a. an) auf die Teilnehmer haben. Auch ich hatte bestimmte Vorstellungen davon, was ein so intensives gemeinsames Erleben alles bewirken könnte: Die tägliche Auseinandersetzung mit der Gruppe, die unmittelbare Konfrontation mit Konflikten, kurzzeitiges Zurücklassen von problembeladenen Strukturen in Schule und Elternhaus, die Kommunikation mit Teilnehmern ohne Hörschädigung, das Erleben von Natur und Bewegung ... Über Erlebnispädagogik gelesen hatte ich schon einiges. Nur hatten wir deshalb noch lange kein Konzept oder klar definierte Zielrichtungen. Von uns drei Zusatzbetreuerinnen war nur eine schon einmal auf einer Kajaktour mitgefahren. Ich selbst war noch auf keiner vom Ohrwerk angebotenen Freizeit dabei gewesen und die Organisation vor Ort hatten ohnehin die Betreuer von der DPA inne. So fuhren wir also eher ins Ungewisse, einzig mit impliziten Zielsetzungen wie: Die Hörgeschädigten möglichst gut zu unterstützen, bei auftauchenden Problemen zu helfen, bei Konflikten zu vermitteln usw.

Vor Ort geschah es dann auch ähnlich: Gab es Probleme, wurden diese thematisiert; brauchte jemand Hilfe beim Zeltaufbau, beim Packen oder Postkartenschreiben, wurde diese meist gewährt; tauchten Konflikte auf, wurde versucht zu vermitteln. Ansonsten beantworteten wir endlos viele Fragen (oder leiteten diese an die technischen Leiter weiter), gaben Nähe, trösteten oder kümmerten uns z.B. darum, dass alle eingekremt waren, einen Hut und etwas zu trinken im Boot hatten. Eine Reflexion in der Gruppe, wie sie beispielsweise das Modell „Outward-Bound-Plus“ nach der Aktion anstrebt, oder sogar metaphorisch wie beim „metaphorischen Modell“, leisteten wir nicht. Mir fällt es auch im Nachhinein schwer, mir so eingeschobene Reflexionseinheiten vorzustellen. Allein, weil ich nicht genau wüsste, an welcher Stelle sie zu platzieren gewesen wären. Im Gegensatz zu beispielsweise der [Schatzsucherfreizeit](#) war die Fahrt nicht so deutlich in Aktionseinheiten gegliedert, als dass wir vor, während oder nach einer Aktion eine Reflexionseinheit hätten einführen können. An die „Aktion“ Kajakfahren schlossen meist unmittelbar die „Aktionen“ Auspacken, Aufbauen, Essen, Waschen usw. an. Vor Besteigen des Kajaks, war die Zeit gut mit Aufstehen, Frühstück und Packen ausgefüllt. Die Kleingruppe – geschweige denn die Großgruppe – zu versammeln, gestaltete sich meist als schwierig. Muße für Gespräche boten ohnehin meist nur die Abende. Und diese wiederum waren für Gruppengespräche gänzlich ungeeignet, da die Dunkelheit Kommunikation mit Hilfe von Gebärden und Lippenlesen vereitelte. Gespräche konnten meist nur zu zweit mit Taschenlampe oder direkt am Lagerfeuer geführt werden. Ansagen für alle ließen sich am besten abends im Zelteingang eines Zeltes machen, in dem möglichst viele der Kinder zum Spielen oder Reden versammelt waren. Vielleicht wären diese Situationen, sieht man mal von gewissen Kommunikationseinschränkungen zwischen Betreuerinnen und Teilnehmern ab, auch die besten Gelegenheiten für Reflexionen gewesen. Dann haben wir sie verpasst! Für den Erlebnispädagogen bleiben solche Fragen immer offen, wenn sie etwas Bestimmtes wollen oder spüren, aber gleichzeitig den Eigenlauf des Erlebens nicht stören wollen. Reflektiert wurde, wenn Probleme auftauchten. Und einige Probleme wurden wohl niemals besprochen, weil sie im „Alltags“-Gewühl untergingen. Einzig auf der Rückfahrt fand nach der Trennung von der Großgruppe noch eine Art informeller Nachbesprechung statt.

Insgesamt hätte man hier einiges besser machen können. Bezieht man jedoch die ungewöhnlichen, teils schwierigen Umstände mit ein, ist die Fahrt vielleicht schon sehr gut gelungen: Wir hatten einen sehr engen Kontakt zu den Teilnehmern, wurden gleichzeitig als Bezugspersonen anerkannt und überwand die meisten Hürden der Kommunikation (mit einiger Kraftanstrengung). Die Hörgeschädigten knüpften Kontakte zu „Hörenden“, Problemsituationen und Konflikte wurden überwunden, „schwierigere“ Teilnehmer fanden teils Erfüllung und Bestätigung im Kajakfahren oder Segeln, gegenseitiges Helfen war an der Tagesordnung und es wurden Freundschaften geschlossen. Nicht zu vergessen hatten insgesamt alle viel Spaß.

Auf einer weiteren Fahrt dieser Art würde ich versuchen, mehr Reflexionseinheiten, wie ich sie beispielsweise bei der Schatzsucherfreizeit erlebt habe, in den Tagesablauf einzuflechten. Allerdings sollte man aufpassen, dass die Reflexion nicht zu mechanisch geschieht und in die Situation passt.