Alex Ferstl, Martin Scholz, Christiane Thiesen (Hrsg.)

Erlebnispädagogik: quo vadis?

Zwischen Anpasssung und Abenteuer

ziel

Erlebnispädagogik: quo vadis?
Zwischen Anpassung und Abenteuer

Vorwort der Herausgeber 6

Wolfgang Wahl
Erlebnispädagogik zwischen Inszenierung und Kontrolle 12

Werner Michl
Erlebnispädagogik zwischen ISO-Norm und Innovation 26

Holger Seidel
Spieglein, Spieglein an der Wand… – Zur Entwicklung
des Berufsbildes Erlebnispädagogin/Erlebnispädagoge 36

Andreas Bedacht
An der Wirklichkeit fürs Leben lernen –
Wissen und Zusammenhänge handlungsorientiert vermitteln 46

Roland Abstreiter, Oliver Dorgerloh, Rafaela Zwerger, Reinhard Zwerger
Systemische Prinzipien und Erlebnispädagogik – eine Betrachtung 60

Jule Hildmann, Lina Hofmann
Nicht für die Action, für den Alltag lernen wir! –
Transfer verstehen und verstärken 82

Albin Muff, Karl Schweiger
Stressbewältigung mit Outdoor-Trainings –
Evaluation eines Programms für 1.000 Teilnehmer pro Jahr 90

Michael Jahn
Schluss mit lustig?! Outdoortrainings zwischen Spaß und Seriosität
in der Personalentwicklung 102

Monika Pietsch, Hubert Kölsch
Von „Verfallserscheinungen“ zu „Seil Settings“ 112

Zara S. Pfeiffer
Wieviel Gender verträgt Erlebnispädagogik? 122

Sabine Lang, Gregor Rehm
Erleben glauben lernen – Sinnsuche zwischen Anpassung und Abenteuer 128

Ulrich Lakemann
Erlebnispädagogik und Psychotherapie 140

Kilian Mehl
Erfahrungslernen: Anpassung durch „Abenteuer“ 152

Barbara Roth
Teilhabegerechtigkeit mit Erlebnispädagogik 168

Patrick Becker, Sibylle Roth
Social Media und Persönlichkeitsentwicklung –
Ein Handlungsauftrag für die Erlebnispädagogik? 176

Gerhard Trommer
Wanderlust – einfach, wild und frei 184

Stefan Westhauser
Erfahrungsraum Labyrinth: Wendepunkte des Lebens erkennen,
reflektieren und vollziehen 198

Stefan Jenuwein
Therapeutisches Klettern in Herzogsägmühle 208

Peter Schettgen, Ingo Miosga
Handlungs- und erfahrungsorientierte Potenzialentwicklung
mit Aiki-Coaching 218

Henry Schubert
Japanische Schwertkampfkunst in der Maßnahme „Risiko-Check“ 240

Dipl.-Päd. Univ. Alex Ferstl

Geschäftsführender Gesellschafter von ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.
Arbeitsschwerpunkte: Verlag (z. B. Bücher und Zeitschriften zur Erlebnispädagogik), Kongressmanagement (z. B. Internationaler Kongress „erleben und lernen“) sowie Organisations- und Personalentwicklung. Enge Kooperation mit der Universität Augsburg (z. B. Konzipierung der Zusatzqualifikation Erlebnispädagogik).
Studium der Betriebswirtschaft und Dipl.-Pädagogik Univ. (Schwerpunkte: Jugend- und Erwachsenenbildung, Freizeitpädagogik, Psychologie, Soziologie).
Von 1996 – 2002 Bundesreferent der Roverstufe und Mitglied der Bundesleitung DPSG (Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg), 2004 – 2014 Vorstand der Stiftung DPSG, seit 2011 Mitglied im Lions-Club Augsburg-Elias Holl

E-Mail: ferstl@ziel.org

Website: www.ziel-verlag.de

Dr. Martin Scholz

Akademischer Rat am Sportzentrum der Universität Augsburg.
Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Sportdidaktik der Grund- und Hauptschule und Erlebnispädagogik im schulischen Kontext.
Seit 1999 regelmäßige Mitarbeit bei den Internationalen Kongressen „erleben und lernen“, seit 2002 Mitglied des Koordinationsteams.
Mitarbeiter der Zusatzqualifikation Erlebnispädagogik der Universität Augsburg.

E-Mail: martin.scholz@sport.uni-augsburg.de

Website: www.sport.uni-augsburg.de

Dipl.-Soz.-Päd. | Supervisorin DGSv Christiane Thiesen

1999 – 2007	freie Mitarbeiterin bei „jugendhilfe phöinix e.v." mit den Schwerpunkten Aufbau, Koordination und Beratung von intensivpädagogischen Jugendhilfeprojekten in Europa
1999 – 2001	Vorstandsmitglied Bundesverband Erlebnispädagogik e.V.
2001 – 2006	Geschäftsführung Bundesverband Erlebnispädagogik e.V.
1999 – 2010	Trainerin in der ZAB Ausbildung von OUTWARD BOUND Deutschland e.V.
2010 – 2011	Vorstandsmitglied OUTWARD BOUND Deutschland e.V.
seit 2004	Mitglied im Koordinationsteam der Internationalen Kongresse „erleben und lernen"
seit 2006	Supervisorin DGSv & Weiterbildungsreferentin in der Bodensee-Allgäu-Region
seit 2011	Entwicklung und Initiierung von CREATE YOUR CHANGE – Neuorientierungs- und Veränderungsprozesse professionell begleiten

E-Mail: info@christiane-thiesen.de

Website: www.christiane-thiesen.de | www.create-your-change.org

Zwischen Anpassung und Abenteuer – Erlebnispädagogik: quo vadis?

Vor 30 Jahren war die Erlebnispädagogik – aus heutiger Sicht – unbequem, wild, unorthodox, kreativ und chaotisch. Simon Priest stellte 1997 beim ersten Internationalen Kongress „erleben und lernen“ sein „Entwicklungsmodell der Erlebnispädagogik“ vor – und verortete in diesem die deutschsprachige Erlebnispädagogik in der Phase des Wachstums. Er prognostizierte ein Wachstum quantitativer und populärer Art, aber auch geregelte und kompliziertere Programmstrukturen in mehr und mehr künstlichen Arrangements sowie ein professionelleres Berufsbild des Erlebnispädagogen, das durch Selbstprüfung und den Markt reift (vgl. Priest 1998).

Dieser Prognose für den deutschsprachigen Raum, die Priest auf der Grundlage der Entwicklungen in den englischsprachigen Ländern erstellt hat, auf den Grund zu gehen, ist eines der Ziele diese Bandes. Schließlich hat sich die Erlebnispädagogik ständig weiterentwickelt, professionalisiert, etabliert, aber auch Normierung und Standardisierung haben Einzug gehalten. Auch auf dem zehnten Internationalen Kongress „erleben und lernen“ wurde dies ausführlich diskutiert:

Quo vadis, Erlebnispädagogik?

Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes haben dazu Antworten auf folgende Fragen gesucht:

Wie sollen sich die nächsten Jahre gestalten? Was soll, darf oder muss sich verändern? Was nicht? Was ist aus der ungezähmten Seite der Erlebnispädagogik geworden, ihrem kritischen Potenzial, ihrem Mut zum Wagnis und zum Abenteuer? Welche positiven Entwicklungen der letzten 30 Jahre sollen weiter verfolgt werden? Wer oder was verleiht der Erlebnispädagogik heutzutage eigentlich Flügel? Sind wir schon auf einem Wachstumsplateau angekommen? Was ist der Preis für die Anpassung an die gesellschaftlichen Verhältnisse, der die Erlebnispädagogik in all den Jahren unterworfen war? Ist sie womöglich gar nicht erstarrt? Lebt sie vielleicht mehr denn je in „abenteuerlicher Anpassung“ oder „angepasstem Abenteuer“? Gibt es noch Wachstums- und Entwicklungspotenzial?

Die ersten Beiträge dieses Bandes liefern keine vorgefertigten Antworten. Sie laden vielmehr ein zum Rückblick („back to the roots“), zur gemeinsamen Standortbestimmung und zur Diskussion wünschenswerter Zukunftsperspektiven.

Wolfgang Wahl wagt in seinem Beitrag „Erlebnispädagogik zwischen Inszenierung und Kontrolle“ einen solchen, biographisch gefärbten, Rückblick auf die Erlebnispädagogik und wirft die Frage ihrer Zukunftsaussichten als Sozialtechnologie auf. „Erlebnispädagogik zwischen ISO-Norm und Innovation“ nennt Werner Michl seinen Beitrag und setzt darin auf der Grundlage einer Standortbestimmung dem „Ende der Erlebnispädagogik“ zwei hoffnungsvolle Ausblicke entgegen. Dem Berufsbild des Erlebnispädagogen kommt Holger Seidel in „Spieglein, Spieglein an der Wand … – Zur Entwicklung des Berufsbildes Erlebnispädagogin/Erlebnispädagoge“ auf die Spur. Er beschreibt darin jedoch nicht einen fertigen, normhaften Entwurf, sondern eher die Wichtigkeit um einen Prozess und einer lebhaften Diskussion darüber. Andreas Bedacht hingegen erläutert an zwei Praxisbeispielen den Anspruch der Erlebnispädagogik „An der Wirklichkeit fürs Leben lernen …“ und so Wissen und Zusammenhänge handlungsorientiert zu vermitteln. Das Autorenquartett Roland Abstreiter, Oliver Dorgerloh, Rafaela und Reinhard Zwerger beschreiben in „Systemische Prinzipien und Erlebnispädagogik – eine Betrachtung“ das Wachstumspotential, welches systemisches Denken in die Arbeit mit den erlebnispädagogischen Lernmodellen bringen kann. Schließlich greifen in „Nicht für die Action, für den Alltag lernen wir! – Transfer verstehen und verstärken!“ Jule Hildmann und Lina Hofmann die immerwährende Thematik der Transferproblematik auf. Die Autorinnen geben Empfehlungen für Strategien und Maßnahmen zur Transferunterstützung. Ob dieser Transfer gelingen kann, stellen Albin Muff und Karl Schweiger in ihrer Evaluationsstudie dar und beschreiben in „Stressbewältigung mit Outdoor-Trainings – Evaluation eines Programms für 1.000 Teilnehmer pro Jahr“ einen wichtigen Beitrag zur wissenschaftlichen Untersuchung der Wirkung erlebnispädagogischer Maßnahmen.

Blick in die Zukunft

Die weiteren Beiträge schaffen möglicherweise den Raum, einen Blick in die Zukunft zu wagen, wie die Erlebnispädagogik in 30 Jahren aussehen könnte, mit neuen Ideen, neuen Berufs- und Handlungsfeldern sowie neuen Zielgruppen.

Michael Jahn zeigt in seinem Beitrag „Schluss mit lustig?! Outdoortrainings zwischen Spaß und Seriosität in der Personalentwicklung“, dass Outdoortrainer mit ihren Programmen neue Wege für eine nachhaltige Personalentwicklung beschreiten können. Monika Pietsch und Hubert Kölsch plädieren in „Von ‚Verfallserscheinungen‘ zu ‚Seil Settings‘“ dafür, dass die klassische Erlebnispädagogik neue Bereiche, Ausrichtungen und Ideen integrieren solle, statt sich abzugrenzen, und illustrieren beispielhaft, wie viele Aspekte aus dem Outdoortraining sich in

Aufgaben mit einem Seil darstellen lassen. In „Wieviel Gender verträgt Erlebnispädagogik?“ beschreibt Zara S. Pfeiffer die Chancen einer gendersensiblen Erlebnispädagogik, um Jugendlichen in geschlechtshomogenen und koedukativen Settings die Möglichkeit für ihren eigenen Weg aufzuzeigen. Sabine Lang und Gregor Rehm machen sich in „Erleben glauben lernen – Sinnsuche zwischen Anpassung und Abenteuer“ auf den Weg, Sinnsuche im Kontext der Erlebnispädagogik zu ermöglichen – für Menschen egal welchen weltanschaulichen Hintergrunds. Ein weites und spannendes Feld eröffnet Ulrich Lakemann in seinem Beitrag „Erlebnispädagogik und Psychotherapie“ über die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes erlebnispädagogischer Methoden in psychotherapeutischen Settings. Dies setzt Kilian Mehl fort in „Erfahrungslernen: Anpassung durch ‚Abenteuer‘“, in dem er das der Erlebnispädagogik innewohnende Erfahrungslernen als eine wichtige Methode guter Psychotherapie ansieht, die der Charakterbildung und Persönlichkeitsentwicklung förderlich ist. Um „Teilhabegerechtigkeit mit Erlebnispädagogik“ geht es Barbara Roth in ihrem Artikel, in dem sie die Bildungsgerechtigkeit von Mädchen und Jungen hinterfragt. Patrick Becker und Sibylle Roth sprechen ein ebenso aktuelles Thema in „Social Media und Persönlichkeitsentwicklung – Ein Handlungsauftrag für die Erlebnispädagogik?“ an. Sie skizzieren die Möglichkeiten der Erlebnispädagogik bzgl. des Problems der permanenten Ablenkung durch Social Media bei Kindern und Jugendlichen. Die Wildnis möchte Gerhard Trommer in „Wanderlust – einfach, wild und frei“ auf ihre Bedeutung hin als Ökotop, Psychotop und Soziotop nahebringen und plädiert dafür, sie als Ort ökosomatischer Einkehr zu sehen. Ebenfalls als einen Ort der Einkehr beschreibt Stefan Westhauser in „Erfahrungsraum Labyrinth: Wendepunkte des Lebens erkennen, reflektieren und vollziehen“ das Labyrinth und sein erlebnispädagogisches Potenzial. Stefan Jenuwein hingegen beschäftigt sich in „Therapeutisches Klettern in Herzogsägmühle“ mit dem Potential, welches das Klettern für sein Klientel bietet, was er anschaulich an Fallbeispielen darstellt. Mit zwei etwas „exotischeren“ Thematiken schließt der Band ab. Peter Schettgen und Ingo Miosga stellen in „Handlungs- und erfahrungsorientierte Potenzialentwicklung mit Aiki-Coaching“ dessen Verbindung mit Erlebnispädagogik und Aikido vor und illustrieren die konkrete Arbeit mit Fallbeispielen. Schließlich verdeutlicht Henry Schubert in „Japanische Schwertkampfkunst in der Maßnahme ‚Risiko-Check‘“, wie diese „Sportart“ als unterstützende erlebnispädagogische Maßnahme bei Jugendlichen mit riskantem Alkoholkonsum zur Veränderung ihres gesundheitsgefährdenden Verhaltens eingesetzt werden kann.

Auch wenn die Entwicklung der Erlebnispädagogik, wie die Artikel dieses Bandes zeigen, seit 1997 stark vorangeschritten ist, hoffen wir doch, dass wir uns nicht auf einem Wachstumsplateau (vgl. Priest 1998) befinden, sondern dass noch weiteres Potenzial in ihr steckt. Der Inhalt dieses Bandes und die Beiträge auf dem zehnten Internationalen Kongress „erleben und lernen“ geben zu dieser Hoffnung Anlass.

Die verschiedenen Beiträge wurden von uns so wenig wie möglich überarbeitet, weder inhaltlich, noch in Hinsicht auf Gender-Formulierungen sowie die alte oder neue Rechtschreibung und Zitation. Unser Dank gilt allen Autorinnen und Autoren, die sich vorbildlich an den straffen Zeitplan gehalten haben.

Alex Ferstl *Augsburg, im September 2014*
Martin Scholz
Christiane Thiesen

Literatur

Priest, Simon, Gass, Mike: Experiental Education: Grundlagen und zukünftige Entwicklungen, übersetzt von Rehm, M., Meiner, C., In: Paffrath, F., H. (Hrsg.) (1998): Zu neuen Ufern, Internationaler Kongress erleben und lernen, Alling: Fachverlag Dr. Sandmann (jetzt: Augsburg: ZIEL-Verlag)

Prof. Dr.

Wolfgang Wahl

Professor für Theorie und Handlungslehre der Sozialen Arbeit
an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg-Simon Ohm

E-Mail: wolfgang.wahl@th-nuernberg.de

Erlebnispädagogik zwischen Inszenierung und Kontrolle

Quo vadis Erlebnispädagogik – so der Titel des diesjährigen Kongresses „erleben und lernen“. Wer wissen will, in welche Richtung es weiter geht, kommt nicht umhin, inne zu halten und sich zu orientieren: Wo stehen wir, woher kommen wir, wo wollen wir hin? Der Blick zurück ist eine notwendige Selbstvergewisserung. Erst aus der distanzierten Rückschau lassen sich Entwicklungsverläufe erkennen und mögliche Weiterentwicklungen identifizieren.

Ich möchte versuchen, die Entstehung dessen, was wir heute als Erlebnispädagogik bezeichnen, in Analogie zu den Phasen der Gruppenentwicklung nach Tuckman zu beschreiben. Tuckman hatte in den 1960er Jahren ein Phasenmodell ersonnen und die typischen Entwicklungsstufen einer Gruppe mit „forming“ (Orientierungsphase), „storming“ (Konfrontationsphase), „norming“ (Strukturierungsphase) „performing“ (Produktivitätsphase) und „adjourning“ (Trennungsphase) bezeichnet[1]. In gewisser Weise folgt – so meine ich – die Entstehung und Entwicklung der Erlebnispädagogik ganz ähnlichen Verläufen.

1 Forming oder: Die Geburt der Erlebnispädagogik aus dem Geist der Ökologie- und Friedensbewegung

Ich darf, schon aufgrund meines fortgeschrittenen Alters, für mich in Anspruch nehmen, dass ich die Entstehung und Entwicklung der Erlebnispädagogik in Deutschland von den Anfängen bis heute am eigenen Leib miterlebt habe. Ich kann also zu einem gewissen Teil aus eigener Anschauung und Erfahrung berichten. Überflüssig zu betonen, dass es sich dabei um eine perspektivische Sichtweise handelt. Selbstverständlich kann ich nicht die ganze Bandbreite und Vielgestaltigkeit der Erlebnispädagogik aus der eigenen Anschauung rekonstruieren. Genauso selbstverständlich dürfte es sein, dass der Beginn dessen, was man heutzutage als Erlebnispädagogik bezeichnet, nicht eindeutig festzumachen ist. Ich setze für mich selbst die Mitte der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts, als die Zeit an, in der vielerorts mit pädagogischen Konzepten experimentiert wurde, die man heute als erlebnispädagogisch bezeichnen würde.

Damals begann ich an der Universität Augsburg Philosophie, Pädagogik und Soziologie zu studieren. Gleichzeitig engagierte ist mich zu der Zeit in meiner Allgäuer

[1] Tuckman, B.W. (1965). Development sequence in small groups. Psychol. Bulletin, 63, S. 384-389.

Heimat im Alpenverein und leitete Kurse und Freizeiten mit Kindern und Jugendlichen in den Bergen. Meine – wenn ich so sagen darf – erlebnispädagogische Geburtsstätte war damals die Jugendbildungsstätte der Jugend des Deutschen Alpenvereins Haus Sonnenhalde in Burgberg im Allgäu. Den damaligen Leitern, dem leider viel zu früh verstorbene Wilfried Dewald sowie seinem Kollegen Wolfgang Mayr, habe ich in der Hinsicht viel zu verdanken. Erst der Austausch mit ihnen und den zahlreichen Mitteamer_innen, viele davon Sozialpädagogik-, Psychologiestudenten, angehende Lehrer, aber auch Künstler und Handwerker oder Bergführer, schaffte die spezielle Atmosphäre, in der wir unserer Kreativität und Experimentierfreude freien Lauf lassen konnten.

Mitte der 80er Jahre sprach noch niemand von Erlebnispädagogik, eher von Naturpädagogik, Ökopädagogik oder auch Umweltpädagogik. Politisch gesehen war es die Zeit, in der die Ökologiebewegung an Bedeutung und gesellschaftlichem Einfluss gewann, nicht zuletzt befördert durch eine zunehmende Sensibilisierung der Öffentlichkeit für Umweltprobleme. Seen und Flüsse kippten um, saurer Regen fiel vom Himmel und das „Waldsterben" war in aller Munde. Im April 1984 kam es zur Kernschmelze im Atomreaktor von Tschernobyl.

Die Ökologiebewegung war damals allerdings erst im Entstehen begriffen. Die Partei der Grünen krebste in den Land- und Bundestagswahlen irgendwo zwischen fünf und sieben Prozent herum. Ein „Grüner" zu sein war damals politisch inkorrekt, im CSU-geprägten Bayern fast ein Schimpfwort. Ich erinnere mich noch gut, wie ein damaliger Umweltaktivist, Karl Partsch aus Ofterschwang im Oberallgäu, in den Zeitungen als „Öko-Revolutionär" bezeichnete wurde. Und das war nicht freundlich gemeint. In den Zeiten des kalten Krieges und Nato-Doppelbeschlusses (1983), der Nachrüstung von Pershing-II-Raketen, von Ostermärschen, Anti-Atomkraft-Aufklebern und des sauren Regens war man als Ökologiebewegter verdächtig. Hatte man zudem noch lange Haare, wurde man schnell zum Systemkritiker und Andersdenkenden abgestempelt.

Das pädagogische Team der damaligen Jugendbildungsstätte, zu dem ich mich selbst auch zähle, war durchaus ökologie- und friedensbewegt. Unter uns befanden sich allerdings wenig echte politische Aktivisten. In unserer Freizeit gingen wir lieber zum Bergsteigen als auf Demos. Die Natur lag uns näher als der Marktplatz. Trotzdem nahmen wir für uns in Anspruch, emanzipatorische und gesellschaftskritische Ideale zu verfolgen. Allerdings bestand unsere geistige Nahrung weniger in Marx oder Adorno, wir lasen lieber Thoreau oder Robert M. Pirsig[2]. Unsere

[2] Pirsig, Robert M. (1976): Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten, Frankfurt am Main

pädagogische Standardliteratur waren vor allem die beiden Bände „New Games" von Andrew Fluegelmann und Shoshana Tembeck[3]. Fluegelmann entstammte der amerikanischen Friedensbewegung der 60er Jahre. Die New Games waren eine direkte Reaktion auf den Vietnam-Krieg. Das Ziel dieser neuen Art von Gruppenspielen war dabei nicht weniger als die Transformation der Gesellschaft hin zum Pazifismus. Die Menschen sollten in und durch bewegte Gruppenspiele ihre kreativen und sozialen Potentiale entdecken und entfalten. „We can be free and foolish in the arena of New Games and let the spirit carry us. Everything else the games may serve will follow naturally."[4] Für Fluegelmann und seine Mitstreiter waren die New Games Katalysator hin zu einem spirituellen Bewusstsein. Beim Spielen sind wir frei und verrückt und lassen uns von unserem Geist tragen. Alles Andere kommt von selbst.

Die New Games wollten mehr sein als nur irgendwelche Spiele. New Games zu spielen bedeutete, Teil einer Bewegung zu sein und so an einer neuen Sozialordnung mit zu wirken. „To play New Games meant to imagine and perhaps to create a new social order"[5], so Fred Turner in seiner Rückschau auf die Entstehung der New Games. Gruppen- und Spielpädagogik waren für uns Teamer damals *die* Entdeckung. Gleichsam der Beginn einer neuen Form des sozialen Miteinanders: ein pädagogischer Weg der Veränderung der Gesellschaft.

Neben dem Gruppenpädagogischen war der zweite, bedeutsame Faktor in der Entstehung der Erlebnispädagogik die Natur. Sie war nicht nur Kulisse oder Arena für bergsportliche Aktivitäten; Natur war für uns vielmehr Medium für Selbst- und Gruppenerfahrung. An und in der Natur sollte der Mensch genesen. Auch hier war es ein Amerikaner, der mit einem Buch für Inspiration sorgte: Joseph Cornells „Mit Kindern die Natur erleben"[6] war uns Handbuch und Bibel zugleich. Cornell vertrat keinen naturwissenschaftlich-analytischen, sondern einen synthetisch-erlebenden Zugang zur Natur. Natur ist nicht etwas Objektives, außerhalb von uns Gelegenes, es ist eine Art Spiegel, in den wir schauen. Wenn wir hinein sehen, können wir uns, die wir selbst Natur sind, wieder erkennen.

---

[3] Fluegelmann, A.; Tembeck, (1979): New Games. Die neuen Spiele, München

[4] A. Fluegelmann, New Games Foundation & Fluegelman (1976), S. 20; zit. nach F. Turner (2006): Why study new games, S. 2.

[5] Turner 2006, S. 2

[6] Cornell, J. (1979): Sharing Nature with Children. The Classic Parents and Teachers' Nature Awareness Guide Book, Dawn Publications

Sozialpädagogische Gruppenarbeit in Kombination mit New Games und Naturerfahrung waren für uns mehr als nur Methoden. Diese Mischung sollte Gegenmittel gegen Spießertum und Umweltzerstörung sein. Wir wollten die Gesellschaft verändern, kritisches Bewusstsein schulen, Sensibilität für die Natur entwickeln und so die Voraussetzungen für eine Transformation der Gesellschaft schaffen.

Bachüberquerung „rustikal“ Anfang 80er Jahre mit Seil als Handlauf
(Bild: Klaus Umbach)

2 Storming: Die wilden 80er Jahre

Den pädagogischen Auftrag der Selbst- und Gruppenerfahrung nahmen wir dabei recht wörtlich. Wir wollten, dass sich die Teilnehmer_innen selbst spüren konnten. Wir wollten was erleben. Die New Games waren zwar recht nett und machten Spaß, wir begnügten uns aber nicht damit, auf der grünen Wiese mit Gruppenspiele zu spielen. Wir wollten selbst neue, wilde und kreative Dinge ausprobieren. Dass wir uns bei manchen Aktionen haarscharf an der Grenze zur Fahrlässigkeit oder auch darüber hinaus bewegten wurde mir erst in der Rückschau so richtig bewusst. Es gab noch keine DIN-Normen, keine Sicherheitsmanuale und kein „zero accident"-Ideologie. Wir wussten zwar, was wir taten, wussten aber nicht wirklich, was dabei alles schief gehen konnte.

Ich erinnere mich an eine Kurswoche, in deren Verlauf wir mit den Teilnehmer_innen eine Seilrutschbahn vom Balkon des Hauses Sonnenhalde hinab zum Parkplatz installierten. Das Seil wurde am Gebälk des Daches im zweiten Stock fixiert. Anschließend spannten wir es, indem wir mit dem 9sitzer Mercedesbus im ersten Gang anfuhren bis die Räder durchdrehten. Wir hängten uns dann einfach mit Karabiner und Klettergurt an das gespannte Seil und rutschten die zwei Stockwerke bis zum Parkplatz hinunter. Als das Seil nachgespannt werden musste, hat wohl ein Teamer zu stark aufs Gaspedal gedrückt. Der Karabiner brach entzwei und das Seil peitschte uns um die Ohren. Der Karabiner knallte gegen das Fahrzeug und dengelte eine faustgroße Delle in den Kotflügel des Mercedesbusses. Kaum auszudenken, was passiert wäre, wenn Seil oder Karabiner eine Person getroffen hätte.

Ein anderes Mal gingen wir mit einer Gruppe von minderjährigen Jugendlichen zum „Brückenspringen". Das Bungee-Jumping war damals noch nicht erfunden. Und so fixierten wir einfach zwei Bergseile am Brückengeländer, schwangen uns über das Geländer und sprangen in die Tiefe. Der Spaß war dann ziemlich schnell vorbei, als die österreichische Gendarmerie dem Treiben ein Ende setzte. Gefährdung des Straßenverkehrs, lautete der Tatbestand. Vorbeifahrende Autofahrer waren erschrocken, weil sie offenbar glaubten, hier seien Selbstmörder am Werk.

Ich könnte noch etliche solcher Geschichten erzählen. Unserer Phantasie war damals in der Tat kaum Grenzen gesetzt. Es war die Zeit des Experimentierens und Ausprobierens. Die vorgekauten Erlebnisse der Konsumgesellschaft stießen uns ab. Wir wollten unsere Erlebnisse selbst kreieren, selbst gestalten, selbst bestimmen. So, wie es Andrew Fluegelmann gesagt hatte: "be free and foolish … everything else will follow naturally". Die Erlebnisse stellten sich dabei zwangsläufig von selbst ein. Es waren echte, authentische, manchmal auch schmerzhafte Erleb-

nisse; der Ernstcharakter war für alle spürbar vorhanden. Der Begriff des Risikomanagements war noch völlig unbekannt. Technik war nur insoweit akzeptiert, als es unvermeidbares Mittel zum Zweck war.

3 Norming: Die Erlebnispädagogik erfindet sich selbst

Nicht selten waren die Teilnehmer_innen in solchen Ernstsituationen an ihrer körperlichen und psychischen Belastungsgrenze. Die Dynamik der Erlebnisse riss zwar alle mit, pädagogisch gesehen war das – aus heutiger Sicht – nicht immer wertvoll. Vermutlich ist nur deshalb so wenig passiert, weil die Gruppenleiterinnen und -leiter über ein hohes Maß an sicherheitstechnischem Wissen und Gespür verfügten. Bei selbst gespannten Seilrutschen schickten wir immer zuerst einen schweren Rucksack auf Reisen und machten danach die erste Befahrung selbst, bevor die Teilnehmer_innen an die Reihe kamen.

Erlebnisse stellen sich ein, wenn man geschützte Räume verlässt.
(Bild: Wolfgang Wahl)

Erst als wir nach und nach anfingen, so ab Anfang der 90er Jahre, unsere Erfahrungen in Kursen und Schulungen an Multiplikatoren weiter zu geben, veränderte sich unsere Einstellung. Wir erkannten, dass wir mit unserem Tun auch einen gewissen Vorbildcharakter hatten. Wenn die Kurs- und Schulungsteilnehmer_innen dieselben verrückten Sachen mit ihren eigenen Jugendgruppen machen würden, dann konnte das auf Dauer nicht gut gehen. Denn die verfügten in der Regel nicht über dieselben Erfahrungen und das sicherheitstechnische Knowhow, das wir uns im Lauf der Zeit angeeignet hatten. Also standardisierten wir unsere Methoden. Skripte und Handouts wurden verfasst und das ganze Treiben bekam einen Namen: Die (alpine) Erlebnispädagogik wurde geboren.

Schon von ihrer Entstehung her war Erlebnispädagogik ein Unternehmen, das wilde, ungezähmte Erleben zu domestizieren, Gefahren in handhabbare Risiken zu transformieren, so dass ein pädagogisch vertretbares Maß an Unsicherheit dabei heraus kam. Dahinter stand die grundlegende Erkenntnis, dass Erlebnisse sich nur dann einstellen, wenn man geschützte Räume verlässt, nach draußen geht, sich exponiert. Die Erlebnisse durften aber nicht zu krass sein, sonst verhinderten sie eher ein Lernen. In jedem Fall aber sollte der Ernstcharakter der Situation deutlich vorhanden sein. Denn wo es ernst wird, kann auch etwas schief gehen. Bestätigung, Bewährung, Selbstwirksamkeit ergeben sich erst dort, wo der Misserfolg eine reale Möglichkeit ist. Der Aussicht auf Erfolg und dem Gefühl, es geschafft zu haben, muss das Risiko des Misserfolgs gegenüber stehen. Das pädagogische Potential der Erlebnispädagogik ergab sich für uns erst aus diesem Spannungsverhältnis heraus.

Leider kam es in dieser Zeit immer wieder zu schmerzhaften Erfahrungen. Diese naturraumorientierte Sozialpädagogik konnte auch scheitern: Ich erinnere an den Lawinenunfall von Werfenweng. Eine deutsche Schülergruppe der damaligen Kurzschule Berchtesgaden unternahm eine Skiwanderung. Die Gruppe wird von einer Nassschneelawine erfasst, zehn Jugendliche und drei Erzieher kommen um. Im Jahr 1988 verloren sechs Jugendleiter des DAV bei einem Ausbildungskurs auf der Jamtalhütte ebenfalls durch eine Lawine ihr Leben. Solche tragischen Ereignisse führten zwangsläufig zur Selbstbesinnung und kritischen Reflexion. Mit jedem Unfall wuchs das Misstrauen den eigenen Methoden gegenüber. Was konnten und was durften wir überhaupt mit den uns anvertrauten Kindern und Jugendlichen machen? Welches Maß an Risiko war – angesichts einer pädagogisch so diffusen Kategorie wie „Herausforderung“ – zu rechtfertigen?

Letztlich führten die Konsequenzen aus diesen Überlegungen fast zwangsläufig dazu, dass der Anteil des Experimentellen, des Kreativen, des Ungeplanten weniger und das Methodische, das Kontrollierte mehr Raum einnahmen. Wir begannen, die zahlreichen Beinaheunfälle und Missgeschicke zu reflektieren und über die

Ursachen nachzudenken. Verfahrensweisen und Techniken wurden diskutiert und standardisiert. Der Spielraum für Missgeschicke und Unfälle sollte kleiner werden, vielleicht sogar ganz verschwinden. Das war die Stunde der Techniker, Normierer, Systematiker und Sicherheitsmanual-Ersteller. Der Begriff der Redundanz wurde zum Schlüsselwort. Erlebnispädagogische Aktionen sollten durch eine Art doppelten Boden abgesichert sein. Wenn etwas Unvorhergesehenes passiert, sollte es auf keinen Fall mehr zu einer Katastrophe kommen.

4 Performing I: Die Boom-Phase

Ab etwa Mitte der 90er Jahre trat die Erlebnispädagogik in ihre „Performing-Phase" ein. Allerorts entstanden Ausbildungsgänge, Fortbildungen wurden organisiert, Multiplikatoren ausgebildet, Manuale erstellt, Zeitschriften publiziert, erlebnispädagogische Fachliteratur veröffentlicht, der Bundesverband Erlebnispädagogik wurde gegründet, mit einem Wort: die Boom-Phase der Erlebnispädagogik begann. Obwohl – oder vielleicht gerade weil – keiner so genau sagen konnte, was *die* Erlebnispädagogik eigentlich ist, wurde sie zum attraktiven Etikett für Maßnahmen, Methoden und Aktionen, die irgendwie ungewöhnlich waren, in der Natur stattfanden oder Projektcharakter hatten. Erlebnispädagogik verkaufte sich gut. Und immer mehr sprangen auf den Zug auf. Plötzlich gab es Erlebnispädagogik in der Stadt, Gruppenübungen im Schulklassenzimmer, Problemlöseaufgaben, Teamtrainings, Kennenlernspiele, Phantasiereisen und therapeutisches Reiten. Studiengänge und Zusatzqualifikationen an Universitäten und Fachhochschulen wurden eingerichtet. All das und noch viel mehr fand unter dem großen Tipi-Zeltdach der Erlebnispädagogik seinen Platz.

Auf jeden Fall wurde die pädagogische Landschaft dadurch bunter, lebendiger, vielfältiger. Die Erlebnispädagogik entwickelte sich vom pädagogischen Mauerblümchen zum Mainstream. Und es lässt sich sagen, dass viele handlungsorientierte Methoden und Spielformen, die in der Erlebnispädagogik ihren Ursprung hatten, in die Didaktik und Methodik der Gruppenarbeit, des Unterrichts, des Lehrens und Lernens Eingang gefunden haben. Die Performance hat dazu geführt, dass Erlebnis- und Handlungsorientierung heutzutage zu einem *Qualitätskriterium pädagogischer Arbeit schlechthin* geworden ist. Mehr noch: eine zeitgemäße Form des Lehrens und Lernens ist ohne Erlebnis- oder Handlungsorientierung kaum mehr vorstellbar!

Durch Forschungsergebnisse aus der Hirnforschung und Neurobiologie erhielt diese neue Form des Lernens gewissermaßen ihren wissenschaftlichen

Ritterschlag[7]. Erlebnispädagog_innen durften sich nun darauf berufen, dass ihre lustbetonten Übungen und Spielformen ganz tief im Inneren des Stammhirns wirkten, dort zur Ausschüttung von Neurotransmittern und Glückshormonen führten und die solchermaßen Beglückten gleichsam in einen Lern- und Kompetenzerfahrungsrausch versetzten.

Erlebnispädagogische Gruppenübung in der Turnhalle (Bild: Wolfgang Wahl)

Dieser Wandel von der Nischenpädagogik hin zum Mainstream hatte aber seinen Preis! Im Zuge dieser Etablierung, so meine ich, hat sich die Erlebnispädagogik selbst verändert. Ihre „Normalisierung" war nur möglich um den Preis der Entpolitisierung (man könnte auch sagen: Entideologisierung). Der ursprünglich politisch und ökologisch motivierte Anspruch der Bewusstseinsveränderung ging dabei schrittweise verloren. Nicht mehr die Entfaltung der Kreativität und Phantasie, Naturerfahrung oder Selbstverwirklichung standen nun im Vordergrund. Es ging

[7] Vgl. hierzu Heckmair, B.; Michl, W. (2012): Spuren im Gehirn – Warum die Neurowissenschaften die beste Begründung für die Erlebnispädagogik liefern, in: (Dieselben): Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 7. Aufl. München, S. 77 ff.

nicht mehr um die Veränderung der Gesellschaft von innen. Ihre Normalisierung wurde erkauft zum Preis der Anpassung. Die Erlebnispädagogik wurde funktional.

Die wissenschaftliche und gesellschaftliche Anerkennung sorgte dafür, dass sie sich der Logik gesellschaftlicher Ansprüche und Diskurse zu unterwerfen hatte. Spätestens seit PISA, Anfang der 2000er Jahre, findet sich die Erlebnispädagogik eingebunden in einen neuen, pädagogischen Verwertungszusammenhang. Als eine mutmaßlich wirkungsvolle Methode der Kompetenzvermittlung sollte sie dabei helfen jene Defizite zu beheben, die das auf Leistung und Auslese getrimmte Schulsystem bei den Kindern und Jugendlichen hinterließ. Und die Erlebnispädagogik nahm diese Rolle gerne an. Vermittlung von Sozialkompetenz, Persönlichkeitskompetenz, Methodenkompetenz, Kommunikationskompetenz, Handlungskompetenz usw., kaum eine Kompetenz, die mit und durch erlebnispädagogische Aktivitäten nicht entwickelt, gefördert, gesteigert werden konnte.

So schön dieser Aufstieg zur anerkannten und universellen Kompetenzvermittlungsmethode einerseits auch sein mag, er ist nicht ohne Gefahren und Widersprüche zu haben. Denn das Versprechen der Kompetenzsteigerung ist selbst nicht frei von ideologischen und ökonomischen Verwertungsinteressen. Im Grunde ordnet sich die Erlebnispädagogik mit ihrem Anspruch des „ganzheitlichen Lernens mit allen Sinnen“ genau der Effizienz- und Verwertungslogik unter, gegen die sie in ihrer Stormingphase ursprünglich angetreten war.

5 Performing II: Inszenierung und Kontrolle: Künstliche Welten und Erlebnissimulation

Die gesteigerte Nachfrage nach erlebnispädagogischen Angeboten und Programmen setzte, in Kombination mit der immer weiter gehenden Normierung und Standardisierung ihrer Methoden und Maßnahmen sowie der gleichzeitig stattfindenden Entpolitisierung eine Entwicklung in Gang, die ich mit Inszenierung und Kontrolle bezeichnen möchte. Ich sehe dabei vor allem folgende Mechanismen am Werk, die ich hier thesenartig vortrage:

- **Kommerzialisierung der Angebote und Konkurrenz der Anbieter**
  Seit 20 Jahren werden Erlebnispädagoginnen und -pädagogen ausgebildet, die schließlich das Gelernte in irgendeiner Weise in ihrer beruflichen Praxis anwenden wollen. Als Folge davon ist ein kaum mehr zu überblickender Markt von erlebnispädagogischen Dienstleistungen und „Produkten“ entstanden, die untereinander in Konkurrenz stehen. Ein Lehrer, der mit seiner Schulklasse eine erlebnispädagogische Woche verbringen möchte, kann heutzutage aus

dutzenden von Angeboten auswählen. Nicht zuletzt entscheidet, unabhängig von der Frage der Qualität, häufig der Preis darüber, ob ein Angebot angenommen wird oder nicht. Der Markt Erlebnispädagogik erzeugt unter den Anbietern einen Konkurrenzdruck, der zwangsläufig dazu führt, dass sich die Veranstalter erlebnispädagogischer Programme nicht nur den Wünschen der Kunden, sondern gleichzeitig auch dem Diktum der Ökonomie und Konkurrenz unterwerfen. Dem logischen Zwang des immer Mehr in immer kürzerer Zeit kann sich auch der erlebnispädagogischer Dienstleister nicht entziehen. In den fünf Tagen des Aufenthaltes möchte die Schulklasse ein möglichst vielfältiges Programm absolvieren: Nachtwanderung, Abseilen, Kletterwand, Naturerfahrungsspiel, Flussüberquerung, am besten noch kombiniert mit einem Biwak mit anschließender gruppendynamischer Übung und Reflexion im Hochseilgarten. Und natürlich soll das alles noch sicher und eine Unfallgefahr so weit wie möglich ausgeschlossen sein.

- **Beschleunigung und Verdichtung der Zeit**
  Auch die Erlebnispädagogik folgt dem generellen Trend der Beschleunigung und Verdichtung der Zeit. Waren vor 20 Jahren beispielsweise noch zwei- bis vierwöchige Kurswochen durchaus an der Tagesordnung, so sind nun dreistündige Kurzaufenthalte im Seilgarten oder der Halbtages-Kletterkurse keine Seltenheit mehr. Kompetenzvermittlung und Teamwork werden so zu „Produkten“, die der Rationalität des Marktes gehorchen. Warum drei Tage investieren, wenn ich nach drei Stunden erlebnisorientiertem Teamtraining denselben „Output“ erreichen kann: im Team arbeiten wir besser, was so viel heißt wie „effizienter“ zusammen. Dass dabei vielfach nur an der Erlebnis-Oberfläche gekratzt wird und man an die tiefer liegenden Schichten gar nicht mehr heran reicht, bedarf keiner weiteren Erklärung mehr. Erlebnisdichte und Erlebnistiefe lässt sich nicht im Zeitraffer herstellen. Auch die Verarbeitung von Erlebnissen benötigt Zeit. Die Inszenierung von „fast food Erlebnissen“ führt daher zwangsläufig zu Standard-Geschmacks-Ergebnissen.

- **Die Standardisierung der Verfahren: Erlebnispädagogik als „Programm“**
  Die Inszenierung erlebnispädagogischer Angebote „als Programm“ führt dazu, dass die Erlebnisse, genauso wie deren Reflexion, vorprogrammiert sind. Die festgelegten Rahmenbedingungen lassen nur mehr wenig Spielraum für Individualität. Kreativität und Phantasie, wie sie von Fluegelmann und seinen Mitstreitern eingefordert wurden, spielen keine Rolle mehr. Der Teilnehmer wird zum Erlebniskonsument degradiert. Der Interpretationsrahmen und die Interpretationserwartungen stehen vorab schon fest. Die Schüler_innen halten sich an die Erwartungen der Lehrer_innen und ihres Teamers. Sie erahnen die

erwarteten Interpretations- und Reflexionsmuster und haben daher wenig Mühe, die Erwartungen zu erfüllen.

- **Eindimensionalität der Reflexion**
  Die inszenierten Erlebnisse stehen von vornherein im Erwartungshorizont der anschließenden Reflexion. Die Balance zwischen Erlebnis und Reflexion ist nicht mehr gewährleistet. Stand in der Sturm- und Drangphase der 80er Jahre das Erlebnis im Zentrum der Aktion (und die Reflexion spielte eine untergeordnete Rolle) so hat sich dies nun ins Gegenteil verkehrt. Das Erlebnis hat sich der anschließenden Reflexion unter zu ordnen. Ich habe schon einen Teamer bei der Anleitung einer erlebnispädagogischen Aktion sagen hören: „Wir machen jetzt ein Spiel und das Ziel diese Spiels ist es, dass wir lernen, besser miteinander zu kommunizieren." Wer so eine Aktion einleitet, nimmt dem Akteur jede Möglichkeit, die eigenen Erlebnisse selbst zu interpretieren. Die programmatisch festgelegte Erwartung des Kompetenzgewinns schränkt die Erfahrungsspielräume von vornherein ein. Erlebnisse, die sich nicht in diesen Erwartungshorizont einfügen, werden ausgeblendet. Die Programmatik, Zeitökonomie und Rationalität der Angebote führt so zwangsläufig zur Eindimensionalität der Erlebnisse und deren Reflexion. Denn nur so lassen sich die Erlebnisse *kontrollieren*.

- **Künstliche Räume**
  Dieser Kontroll-Logik folgt letztlich auch die zunehmende Verlagerung von Aktionen und Programmen aus der Natur hinein in künstliche Räume. Unwägbarkeiten und unkalkulierbare Einflüsse lassen sich so auf ein Maß reduzieren, das den Erfolg des Programms erhöht. Vor nicht allzu langer Zeit wurde in Berlin der größte Hochseilgarten Europas eröffnet – indoor! Unabhängig von Wind und Wetter lassen sich Teamaufgaben und soziale Trainingskurse reibungslos inszenieren. Der Künstlichkeit der Rahmenbedingungen folgt die Künstlichkeit der Erlebnisse, bis hin zur Erlebnissimulation. Zwar mag der Proband 15 Meter über dem Boden noch so etwas wie Nervenkitzel erleben, und der Gang über die wackeligen Balken erfordert gewiss auch eine Portion Mut. Ob sich daraus aber tatsächlich so etwas wie Kommunikations- oder Sozialkompetenz ableiten lässt, muss ernsthaft in Frage gestellt werden.

6 Adjourning: Erlebnispädagogik als Sozialtechnologie?

Was bedeuten die skizzierten Entwicklungen für den weiteren Weg der Erlebnispädagogik? Vielleicht muss ihre funktionale Anpassung an die Rationalität des Marktes gar nicht beklagt werden, sondern eröffnet statt dessen einen notwendigen Schritt in Richtung Professionalisierung? Vielleicht ist die Erinnerung an die Stormingphase nur eine rückwärtsgewandte, romantisierende Verklärung ihrer wilden Anfänge? Und vielleicht gibt es ja gar keinen nennenswerten Unterschied zwischen „echten", selbstbestimmten Erlebnissen in der Natur und den geplanten, kontrollierten Erlebnissen im künstlichen indoor-Hochseilgarten? Ist die Unterscheidung zwischen „natürlich" und „künstlich", zwischen „tief" und „oberflächlich" möglicherweise selbst nur eine künstliche und spielt letztlich für die Verknüpfung von Erleben und Lernen in den neuronalen Netzwerken unseres Gehirns gar keine Rolle?

Die Antworten auf die aufgeworfenen Fragen werden meines Erachtens darüber entscheiden, wohin der Mainstream der Erlebnispädagogik zukünftig geht. Davon wird auch abhängen, ob die Erlebnispädagogik ihrem Anspruch gerecht bleibt, eine Pädagogik zu sein. Das heißt auch, eine Wissenschaft und wissenschaftlich reflektierte Praxis, die fähig ist, ihre eigenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu hinterfragen, sich gegenüber Fremdbestimmung und Anpassungsdruck zu behaupten. Demgegenüber ist es meines Erachtens nicht weniger wahrscheinlich, dass die Erlebnispädagogik den weiteren Weg in Richtung hin zu einer Sozialtechnologie einschlägt und sich dabei ganz dem Markt und dessen Logik der Effizienz unterordnet. Damit hätte sie sich von ihrem einstigen politisch-ökologischen und emanzipativen Anspruch verabschiedet. Erlebnispädagogik wäre dann eine Art Erlebnis-Sozio-Technologie zur Herstellung des kompetenten Teamworkers.

Quo vadis? Orientierung bei Nebel. Vielleicht hilft der Blick auf die Landkarte? (Bild: Wolfgang Wahl)

Prof. Dr.

Werner Michl M.A.

Professor an der Fakultät Sozialwissenschaften
der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm

Professeur associé an der Universität Luxembourg

Herausgeber der Zeitschrift e&l – erleben und lernen,
Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen

Vorsitzender des Vorstands von GFE | erlebnistage

E-Mail: michl@hostmail.de

Website: http://www.wernermichl.de/

Erlebnispädagogik zwischen ISO-Norm und Innovation

Die Erlebnispädagogik ist eine mächtige Methode, die seit zwanzig Jahren einen Siegeszug angetreten hat, zuerst in der Praxis, dann mehr und mehr in der Theorie. Sie hat viele Ideen aufgenommen, umgewandelt, ausprobiert, und hat so zu zahlreichen Innovationen beigetragen. Allmählich, jedenfalls besteht die Gefahr, scheint ein gewisser Stillstand einzutreten, statt Verwilderung tritt eine Verrechtlichung in den Vordergrund. Sie ist fest verwurzelt, aber ist sie noch beflügelt?

… fest verwurzelt …

Die Erlebnispädagogik hat sich in den letzten 20 Jahren von einer umstrittenen Methode zu einem gängigen Verfahren entwickelt (Schilling 1995, 74 f), das aus dem Spektrum der Praxisfelder der Sozialen Arbeit, der Schulen und Hochschulen nicht mehr wegzudenken ist. Das Gleiche gilt für das Outdoor-Training, die Variante des erlebnis- und handlungsorientierten Lernens für Unternehmen, Fach- und Führungskräfte – also für all jene, die nicht mehr erzogen, aber trainiert und gecoacht werden wollen und sollen (Schad, Michl 2004). Auch an Hochschulen gibt es inzwischen zahlreiche Angebote, Basisqualifikationen (z. B. Univ. Augsburg, HS Nürnberg), Weiterbildungen (FH Braunschweig, HS Landshut) und Masterstudiengänge (Univ. Marburg), Sommer- und Winteruniversitäten[1], unzählige Diplomarbeiten und zahlreiche Dissertationen.[2] Lerntheorien wie Konstruktivismus und Gehirnforschung bestätigen den Ansatz des erlebnis- und handlungsorientierten Lernens (Heckmair, Michl 2013). Die empirische Forschung blickt auf eine zwanzigjährige Tradition zurück (Jagenlauf 1992) und stürzt sich derzeit geradezu auf die erlebnispädagogische Praxis (vgl. Michl 2011, 50-63).

Zahlreiche Träger der Erlebnispädagogik haben in der letzten Zeit Jubiläen gefeiert: 10 Jahre, 20 Jahre und mehr[3]. Aus innovativen und manchmal chaotischen Modellprojekten sind feste Arbeitgeber geworden, die sich Buchhaltung, Organigramm, Konzepte, Geschäftsordnung und eine Gesellschaftsform zugelegt haben.

---

[1] siehe www.erlebnistage.de – Hochschulen – Sommer-, Winteruniversität

[2] vgl. dazu Heft 6/2012 der Zeitschrift „e&l – erleben und lernen.“(www.e-und-l.de)

[3] vgl. dazu Heft 1&2/2010 der Zeitschrift „e&l. erleben und lernen.“(www.e-und-l.de)

Inzwischen dürften mehr 500 Pädagogen/innen im Rahmen dieser Träger in festen Arbeitsplätzen tätig sein. Einige Tausend sind zudem freiberuflich und selbstständig im Einsatz, übernehmen Aufträge von Wohlfahrts- und Jugendverbänden, Schulen, Kreisjugendringen, Träger der Heimerziehung, arbeiten in Hochseilgärten und helfen aus bei saisonaler Überlast. Mehr als tausend Studierende, der Sozialen Arbeit, der Pädagogik, der Psychologie und anderer Studiengänge, wählen zunehmend entweder im sogenannten Praxissemester oder nach dem als zu kurz empfundenen Bachelorstudium das Arbeitsfeld Erlebnispädagogik, um Erfahrungen aus erster Hand zu sammeln. Seit 1991 Outward Bound Deutschland die Zusatzausbildung Erlebnispädagogik (ZAB) eingeführt und bundesweit zahlreiche Nachfolger gefunden hat, schließen jährlich zwischen 100 bis 200 Pädagogen/innen eine fundierte Weiterbildung in Sachen Erlebnispädagogik ab. Sie, es sind sicherlich mehrere tausend engagierte Sozialpädagogen und Lehrer, bereichern sozialpädagogische Arbeitsfelder wie die Kinder- und Jugendhilfe, vor allem die Heimerziehung, die Jugendarbeit und die Jugendverbände, die Behindertenhilfe, die betriebliche Sozialarbeit, die Schulsozialarbeit. Und schließlich gibt es inzwischen einen wachsenden Kreis von Lehrer/innen, die sich nicht nur in der Freizeit, sondern auch im Rahmen des Unterrichts durch erlebnisorientierte Methoden inspirieren lässt.

Das enorme Wachstum, das man fast als Wucherung bezeichnen kann, gilt auch für die Szene der Firmentrainings, wenngleich es deutliche Unterscheide zur Erlebnispädagogik gibt. Dazu gehören nicht nur die höheren Einnahmen und kürzeren Trainings, da die Firmen maßgeschneiderte Weiterbildungen wünschen, die natürlich umwerfend erfolgreich und nachhaltig sein sollen. Hochkomplexe Kundenwünsche sollen in kürzester Zeit erfüllt werden. Das kann schief gehen. Wer zu oft verspricht, dass man immer Lösungen für Probleme finden werde, zum Beispiel durch so genannte Problemlösungsaufgaben, für den kann die Lösung zum Problem werden. Zudem sind die freiberuflichen Trainer zwar hoch angesehen, aber eher mäßig bezahlt. Nur wer akquiriert, schafft an und verdient ordentlich. Insgesamt sind die Firmen die Outdoor-Trainings anbieten, eher atomistisch. Ein bis zwei Hauptamtliche machen das Geschäft und scharen um sich einen Kreis von jungen engagierten Freiberuflern. Die Trainings finden meist in komfortablen Seminarhotels statt, denn die Kleinstfirmen besitzen in der Regel kein Seminarhaus, verbunden mit allen Vor- und Nachteilen.

… – noch beflügelt?

Bleiben wir gleich bei den Nachteilen! Ein kritischer Outdoor-Trainer hat das, was er jetzt tut, als „Parkplatzpädagogik" bezeichnet. Die Wiese vor dem Hotel reicht inzwischen für das Spektrum der Problemlösungsaufgaben, und eigentlich tut es ein größerer Seminarraum auch. Draußen ist es natürlich schöner, aber wenn es zu regnen anfängt, dann ist die Flucht in den warmen Seminarraum leicht. Das ist meilenweit entfernt von der Philosophie des Draußenseins, die die Skandinavier mit Friluftsliv (Liedtke, Lagerstrøm 2007) am überzeugendsten leben. Der Hochwinter wäre eigentlich die beste Jahreszeit für Outdoor-Trainings, nur haben nahezu alle Anbieter in dieser Jahreszeit die geringste Nachfrage und die größten Einbußen. Neben dem Parkplatz als Übungsort haben wir es also auch mit einem Schönwetter-Training zu tun.

Zudem schränken die ISO-Normen und ihre Gralswächter die Innovationskraft des erlebnisorientierten Lernens deutlich ein. Berechtigterweise war Sicherheit ein zentrales Anliegen von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. Heute ist nichts mehr sicherer als Natursport, Hochseilgärten und Problemlösungsaufgaben. Einige Verbände und Träger haben komplexe und bis ins Detail geregelte Sicherheitsstandards geschaffen. Wer das endlich beherrscht, ist so erschöpft, dass Mut und Kraft fehlen für Variationen, Weiterentwicklungen und Experimente.

Rückblick: Rezepte gegen Verfallserscheinungen

Kurt Hahn gilt als der Begründer der Erlebnispädagogik. Erlebnisse sind, so Kurt Hahn, ansteckende Gesundheiten (Hahn 1998, 283). Der Romantiker Kurt Hahn sah die Gesellschaft im Verfall, der Pragmatiker entwirft ein kurzes, klares, einfaches Konzept. Folgende Verfallserscheinungen der Gesellschaft sieht Kurt Hahn, die er therapieren will (Hahn 1998, 301ff):

1. Den „Verfall der körperlichen Tauglichkeit" will er durch das „körperliche Training" aufhalten.
2. Der „Mangel an Initiative und Spontaneität" soll durch die „Expedition" kompensiert werden.
3. „Das Projekt" soll den „Mangel an Sorgsamkeit" ausgleichen.
4. Dem „Mangel an menschlicher Anteilnahme" setzt er den „Dienst am Nächsten" entgegen.

Einblick: Annäherungen an einen schwierigen Begriff

Es wäre ein Leichtes gewesen, vor zwanzig Jahren Erlebnispädagogik zu definieren: Erlebnispädagogik will durch Natursport etwas zur Persönlichkeitsbildung beitragen. Heute kann diese Definition die Bandbreite der Praxis nicht mehr abdecken. Heckmair, Michl haben folgende Definition formuliert (2012, 115): „Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern, sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten."

Natürlich kann man Erlebnispädagogik oder Outdoor-Training einfach beschreiben (vgl. Schad, Michl 2004, 23): Sie finden in der Regel unter freiem Himmel statt, haben eine hohe physische Handlungskomponente und verwenden häufig die Natur als Lernfeld. Sie setzen auf direkte Handlungskonsequenzen der verwendeten Aktivitäten, arbeiten mit Herausforderungen und subjektiven Grenzerfahrungen. Die Medien sind eine Mixtur von klassischen Natursportarten, speziellen künstlichen Anlagen sowie eine Palette von Vertrauensübungen und Problemlösungsaufgaben. Die Gruppe bzw. das Team ist ein wichtiger Katalysator der Veränderung. Immer geht es um Reflexion und Transfer: Was wurde gelernt, wie wirkt es sich auf den persönlichen und beruflichen Alltag aus? Nur die Zielgruppen unterscheiden sich, einerseits Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, andererseits Fach-und Führungskräfte.

Rundblick: von Aberdovey bis Zimbabwe

1934 gründete Kurt Hahn in Aberdovey (Wales) die British Salem School. Die Idee Outward Bound wurde 1941 eingeführt, verbreitete sich in den Ländern des Commonwealth und dann auf allen Kontinenten. Den 1956 zusammen mit Prinz Philipp gegründeten „Duke of Edinburgh Award" gibt es inzwischen in über 100 Ländern. Nimmt man die schulpädagogischen Variationen von Outward Bound dazu, wie Expeditionary Learning Outward Bound (Udall, Mednick 2000), Project Adventure (Boeger, Schut 2006) und die United World Colleges (Fischer, Ziegenspeck 2008, 259 ff), dann ist Kurt Hahn der Begründer eines der größten internationalen pädagogischen Netzwerke.

Überblick: Trends, Daten, Thesen

Wer die Entwicklung aufmerksam beobachtet, verspürt neben der Vernetzung auch eine Ausdifferenzierung des Themas. Die internationalen Kongresse „erleben und lernen“ in Augsburg fassen seit mehr als zehn Jahren in zweijährigem Abstand den aktuellen Forschungsstand zusammen. Inzwischen geht die Entwicklung rasant voran, die internationalen Kontakte wachsen und der wissenschaftliche Austausch wird gefördert. In Deutschland und in Österreich gibt es Internetadressen, mit neuesten Informationen:

www.erlebnispaedagogik.de und www.erlebnispaedagogik.at

Inzwischen haben Therapeuten und Psychologen Erlebnis als Therapeutikum wieder entdeckt. Zwei große Tagungen an der Psychosomatischen Klinik in Motzen bei Berlin (1998, 2004) und in der Nervenklinik für Kinder und Jugendliche in Saarlouis haben gezeigt, dass das Thema Erlebnistherapie auch in Deutschland hoffähig geworden ist. So kann man prognostizieren, dass schon in kurzer Zeit eine gängige Erlebnistherapie das Spektrum der therapeutischen Behandlungen erweitern wird. Die Dissertation von Rüdiger Gilsdorf (2004) könnte zur wichtigsten Säule für die Erlebnistherapie werden. Auch bei der Suche nach Sinn, dem Streben nach Spiritualität, der Hoffnung auf Transzendenz, der Entwicklung von Ritualen nehmen die erlebnisorientierten Angebote zu[4] (Muff, Engelhardt 2007). „Vision Quest“ (Visionssuche) ist die neueste Entwicklung zwischen Esoterik, Therapie und Selbsterfahrung, die uns ins Niemandsland zwischen Ratio und Religion (vgl. dazu Koch-Weser, von Lüpke, 1999, Schödlbauer 2004) entführt.

In den Seilen hängt man buchstäblich in niederen und hohen Seilgärten. Die Sicherheitsstandards sind hoch entwickelt, die pädagogischen Möglichkeiten offensichtlich, die subjektiven Herausforderungen hoch (vgl. dazu Praxisfeld 2002, www.erca.cc). Beim hohen Seilgarten – oder sagen wir besser Seilanlage? – ist es ein bedeutender Unterschied, ob man oben oder unten steht. Ob man oben mit zitternden Knien die Herausforderung annimmt und sich ganz auf die sichernden Schulkameraden oder Mitarbeiter verlässt, oder ob man unten spürt, welche riesige Verantwortung man nun übernimmt.

[4] vgl. dazu u. a. www.nature-and-healing.ch