



# Wirkungsimpulse

## von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training

Empirische Ergebnisse aus Fallstudien

Ulrich Lakemann (Hrsg.)

## Inhaltsverzeichnis

# Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training

## Ulrich Lakemann

<i>Theoretische und empirische Grundlagen der Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training</i>	7
1. Zentrale Begriffe	9
2. Theoretische Überlegungen zu Wirkungsimpulsen von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training	11
3. Zum Stand der empirischen Forschung über Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training	28

## Carsten Waider

<i>Evaluation von Outdoor-Trainings. Eine qualitative Untersuchung zu Wirkung und Transfer</i>	35
1. Untersuchungsfeld und Design der Studie	37
2. Auswertung der qualitativen Daten	42
3. Ergebnisse der Untersuchung	44
3.1 Kategoriensystem	44
3.2 Datenanalyse	55
4. Konsequenzen	62

## Conny Vogel

<i>Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher in der Jugendarbeit. Kann Erlebnispädagogik dazu einen Beitrag leisten?</i>	65
1. Identität, Persönlichkeit und Selbstkonzept Jugendlicher	67
2. Fragestellung und methodische Anlage der Untersuchung	74
3. Auswertung des Untersuchungsmaterials	78
3.1 Einzelfallstudie A., 21 Jahre, weiblich	78
3.2 Einzelfallstudie M., 21 Jahre, männlich	83
3.3 Einzelfallstudie Mc., 19 Jahre, männlich	90
3.4 Einzelfallstudie S., 21 Jahre, weiblich	93
3.5 Einzelfallstudie Z., 22 Jahre, weiblich	96
3.6 Schlussfolgerungen	100
4. Gesamteinschätzung zu den Wirkungen der erlebnispädagogischen Maßnahme in Bezug auf die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der Teilnehmer	102

## Stefan Sommer

<i>Erlebnispädagogik in der Offenen Jugendarbeit. Eine Untersuchung möglicher Wirkungen</i>	107
1. Gruppensituation zu Beginn des Projekts	109
2. Konzeption und Ziele des Projektes	110
3. Verlauf der Aktionen	111
4. Forschungsmethoden im Rahmen der Fallstudie	114
5. Ergebnisse der empirischen Untersuchung	118
5.1 Interaktion, Kommunikation und Persönlichkeit	118
5.2 Umgang mit Konflikten	121
5.3 Übernahme von Verantwortung, eigenverantwortliches Handeln	122
5.4 Kompetenzen zur Lebensbewältigung, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen	123
5.5 Weitere Veränderungen	125
6. Schlussfolgerungen	127

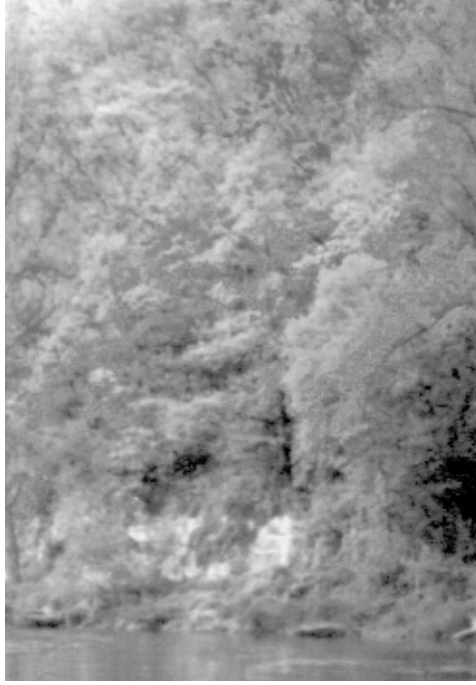
## Isabel Jahn

<i>Erlebnispädagogik in der intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung. Wirksamkeit erlebnispädagogischer Methoden in Therapiemaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen mit seelischer Behinderung</i>	129
1. Erlebnispädagogik und Heimerziehung	130
2. Methodik der empirischen Untersuchung	134
3. Ergebnisse	135
3.1 Die angestrebten Lernziele und die Konstellation der beeinträchtigenden Bedingungen	135
3.2 Aktivitäten, Maßnahmen, Methoden der Einrichtung und ihre Wirkung	144
3.3 Die Rolle des Betreuers	153
4. Transfer der Erlebnisse in den Heimalltag	157
5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	161

## Ulrich Lakemann

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	165
--	-----

Literaturverzeichnis	177
----------------------	-----



# Theoretische und empirische Grundlagen der Wirkungsimpulse von Erlebnis- pädagogik und Outdoor-Training

Ulrich Lakemann

# Theoretische und empirische Grundlagen der Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training

Seitdem Erlebnispädagogik und Outdoor-Training eine größere Verbreitung gefunden haben, sehen Sie sich auch in wachsendem Ausmaß mit Fragen nach ihrer Wirkungsweise konfrontiert. Neben finanziellen Aspekten (scheinbar) kostenintensiver Maßnahmen, über die sich die Medien mit Blick auf „den Steuerzahler“ empören, wird die nachhaltige Wirkung von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training angezweifelt<sup>1</sup>. Im Gegensatz dazu verdeutlichen sich bei einer etwas intensiveren Betrachtung eindeutige Wirkungsimpulse solcher Methoden. Der prägende Einfluss eines außergewöhnlichen Erlebnisses und die mehr oder weniger starken Konsequenzen, die es für den Alltag nach sich ziehen kann, sind im Grunde bekannt. Auch Bedingungen, die den Transfer von einzelnen Erlebnissen in für den Alltag grundlegende Erfahrungen fördern, sind empirisch bereits festgestellt worden (vgl. Abschnitt 1.3). Der Forschungsbedarf in diesem Bereich ist allerdings nach wie vor hoch. Um diese Forschungslücke etwas mehr zu schließen, legen wir mit diesem Reader vier empirische Fallstudien vor, die im Rahmen von Diplomarbeiten am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Jena entstanden sind<sup>2</sup>. Die vier qualitativen Untersuchungen verfolgen das Ziel, die Diskussion über Wirkungen zu bereichern und das Spektrum der möglichen Bedingungen zu erweitern, von denen Wirkungsimpulse ausgehen. Die Fallstudien erheben weder einen Anspruch auf Repräsentativität, noch auf Vollständigkeit. Der Anspruch auf

---

<sup>1</sup> vgl. dazu näher: Der Spiegel 36/96; Düchting, 1994; Heckmair/Michl 1994: 159ff. Münchmeier/v.Wolffersdorff 1992; Schiedeck/Stahlmann 1994.

<sup>2</sup> Mein herzlicher Dank gilt an dieser Stelle Carsten Waider, Conny Vogel, Stefan Sommer und Isabel Jahn, die das Wagnis einer empirischen Diplomarbeit auf sich genommen und die damit verbundenen Herausforderungen sehr erfolgreich bewältigt haben.

eine Repräsentativität der Daten wird in der qualitativen Forschungslogik ohnehin nicht erhoben. Hier geht es vielmehr um ein „theoretical sampling“: „Die Auswahl der Untersuchungsgruppe geschieht systematisch daraufhin, einen Fall, eine Untersuchungseinheit zu finden, die die theoretischen Konzepte des Forschers komplexer, differenzierter und profunder gestalten kann“ (Lamnek 1993: 22). In diesem Sinne gelten die qualitativen Fallstudien als Beitrag zur Generierung einer gegenstandsbezogenen Theorie (vgl. Glaser/ Strauss 1967; 1979) und zu einer stärkeren empirischen Fundierung der Wirkungsimpulse handlungsorientierter Lernmethoden.

Das Ziel des folgenden Readerbeitrags wird zunächst sein, die vier Fallstudien in einen theoretischen und empirischen Rahmen zu stellen<sup>3</sup>. Vor diesem Hintergrund werde ich unter Rückgriff auf systemtheoretisch/ konstruktivistische Überlegungen einige grundlegende theoretische Aussagen zu den Wirkungsimpulsen von Erlebnispädagogik und Outdoor-Trainings machen. Außerdem geht es um eine kurze Charakterisierung des Standes der empirischen Forschung zu unserem Thema.

## 1. Zentrale Begriffe

Unter *Erlebnispädagogik* ist ein bildungsbezogener und handlungsorientierter Ansatz zu verstehen, der Körper, Gruppe, Raum und Bewegung methodisch einbezieht. Für Heckmair/ Michl (1994: 66 f.) ist sie demnach:

„... eine handlungsorientierte Methode, in der durch Gemeinschaft und Erlebnisse in naturnahen oder pädagogisch unerschlossenen Räumen neue Raum- und Zeitperspektiven erschlossen werden, die einem pädagogischen Zweck dienen. ... Sie trägt zur zwischenmenschlichen Begegnung und Beziehung bei, weil sie durch die oft notwendige persönliche Nähe neue Sichtweisen der Fremd- und Selbstwahrnehmung eröffnet, weil bisher feste Einstellungen und Urteile ins Wanken kommen können.“

Bedacht definiert Erlebnispädagogik folgendermaßen:

„Die Erlebnispädagogik bietet einen Freiraum, in dem (...) die Möglichkeit gegeben werden kann, elementare Lebenserfahrungen zu machen, die den direkten Zusammenhang von Leben und Lernen, Handlung und Wirken, Selbstbestimmung und Abhängigkeit, Unter- oder Überforderung des eigenen Körpers oder der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten erlebbar machen“ (Bedacht 1994: 179).

---

<sup>3</sup> Zur Kurzfassung der nachfolgend präsentierten theoretischen Überlegungen vgl. Lakemann (2004).

Durch die Bewältigung von nicht alltäglichen Aufgaben, wie z. B. Klettern, Segeln oder Interaktionsübungen in der Gruppe sollen *Erlebnisse* entstehen. Diese zeichnen sich aus durch eine relative Außergewöhnlichkeit und Intensität in der subjektiven Verarbeitung. Dabei ist das innere Erlebnis niemals identisch mit einer äußeren Situation. Erlebnisse haben einen hohen emotionalen Anteil und sind von hoher Eindrucksstärke (vgl. Felten 1998: 35). Sie fordern den ganzen Menschen im „hier und jetzt“ und stehen damit im Gegensatz zu vielen Alltagssituationen, in denen sich das Handeln auf Vergangenheit oder Zukunft bezieht. Solche Erlebnisse, die Alltagsroutinen und damit auch bestimmte Verhaltens- und Kommunikationsformen durchbrechen, lassen sich oft als „Flow-Erleben“ charakterisieren. Um die Gefahr zu meistern, muss die Person völlig in der Tätigkeit aufgehen. Es entsteht ein einheitliches Fließen von einem Augenblick zum nächsten, es besteht kaum eine Trennung zwischen Person und Umwelt, zwischen Stimulus und Reaktion, zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (Csikszentmihalyi 1999; Plöhn 1998). Die Erlebnispädagogik versucht solche Erfahrungen zum Beispiel in der Arbeit mit Jugendlichen pädagogisch zu nutzen.

Nicht nur in der Pädagogik sondern auch in der betrieblichen Personalentwicklung werden handlungs- und erfahrungsorientierte Methoden seit einiger Zeit eingesetzt. Der Begriff *Outdoor-Training* ist salopp gesagt die Übersetzung des Begriffs Erlebnispädagogik in die Sprache des betrieblichen Personalwesens. Das Outdoor-Training versucht, die beschriebenen Erlebnisse z. B. mit Blick auf die Teamentwicklung in Unternehmen zu nutzen. Es ist damit ganzheitlicher orientiert als viele andere Personalentwicklungsansätze (vgl. Großer 2000; König/König 2002; Schad/Michl 2002;).

Erlebnispädagogik und Outdoor-Trainings müssen sich daran messen lassen, welche Ziele Sie für ihre jeweiligen Zielgruppen erreichen können. Ein übergreifendes Ziel besteht darin, die spezifischen Erlebnisse und Erfahrungen in den Alltag zu transferieren. Reiners (1995: 59) definiert einen solchen *Transfer* auf folgende Weise: „Als Transfer wird das Fortschreiten des Lernenden vom Konkreten zum Abstrakten verstanden, indem er neue Verhaltensweisen in der konkreten (Kurs-)Situation entdeckt, diese Lernerfahrungen generalisiert und auf andere (Alltags-)Situationen überträgt.“

Nach Wagner (2002: 94) lässt sich der Begriff Transfer folgendermaßen definieren: „Den Transfer machen das während des Trainings erworbene Wissen, die Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen aus, die vom Teilnehmer nach dem Training angewendet werden“. Für Teamentwicklungsmaßnahmen kommt neben diesem individuellen Transfer aber noch der systemische Transfer also die transferierten Lerneffekte für die gesamte Gruppe hinzu.



Wir sprechen in diesem Buch über *Wirkungsimpulse* von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. Dahinter steht die Überlegung, dass Erlebnisse nicht für sich selbst wirken, sondern ihre Bedeutung erst im subjektiven Kontext des Erlebens, also im Zusammenwirken von Situation, Person und Gruppe bekommen. Die Reflexion, mit der sich das Individuum ein Erlebnis aneignet, hat dabei einen wichtigen Stellenwert, ist aber nicht automatisch auch eine Garantie für den Transfer. Der Begriff „Wirkungsimpulse“ wendet sich gegen deterministische Kausalmodelle und eröffnet, wie im Folgenden noch näher auszuführen sein wird, eine systemische Perspektive, die als theoretischer Bezugsrahmen für empirische Untersuchungen geeignet ist.



## 2. Theoretische Überlegungen zu Wirkungsimpulsen von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training

Wirkungen von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training lassen sich nicht einfach „erzeugen“, sondern müssen vor dem Hintergrund selbstorganisierter Lernprozesse von Personen und sozialen Systemen gesehen werden. Ein Erlebnis trifft also mit vielfältigen Wirkungsimpulsen auf ganz bestimmte Vorbedingungen bei Personen oder Gruppen und wird vor dem Hintergrund dieser Bedingungen gruppenspezifische und höchst individuelle Effekte nach sich ziehen. Die Vorstellung von Wirkungsimpulsen ist dabei weit entfernt von mechanischen und deterministischen Überlegungen:

„Sieht man das Teilnehmersystem als Maschine, so kann der Trainer als Mechaniker genau vorhersagen, welche Veränderung das »Anziehen einer Schraube« bewirkt – er ist also verantwortlich für die Entwicklung der Maschine. Dieser Ansatz beruht auf der Annahme, dass jede Intervention eine genau vorhersagbare Wirkung hat. In sozialen Systemen ist dies jedoch nicht möglich. Der Mensch als eigenständiges Wesen entscheidet letztendlich immer selbst, welche Bedeutung er einer Intervention gibt, sprich, welche Konsequenzen er aus einem Training zieht“ (Wagner 2002: 96).

In diesem Sinne kann der Trainer Entwicklungsprozesse anstoßen oder beschleunigen, Entwicklung oder Lernen ermöglichen, aber nie selbst für eine Umsetzung und Anwendung der Erlebnisse und Erfahrungen sorgen. Ein Trainer, der die Verantwortung für den Transfer übernimmt, reduziert die Teilnehmenden auf eine Konsumentenrolle und löst dadurch bei ihnen nicht die für echte Lösungen notwendigen Suchprozesse aus: „Die Übernahme von Transferverantwortung ist also keine wünschenswerte Dienstleistung, sondern hat kontraproduktive Folgen“ (Wagner 2002: 98). In der Konsequenz bietet es sich dann auch eher an, den Trainer als einen Veränderungsbegleiter und nicht als einen Transferverantwortlichen zu sehen (vgl. Wagner 2003: 155 ff.).

Gerade auch dann, wenn zuvor definierte Ziele nicht erreicht wurden und dies oberflächlich betrachtet wie ein Misserfolg aussieht, muss Erlebnispädagogik nicht wirkungslos gewesen sein (vgl. Kreszmeier/Pfirtner 2004: 90). Aufgabe des Trainers ist es in solchen Situationen, die Merkmale des Erlebnisses gemeinsam mit den Beteiligten herauszuarbeiten und ihnen Freiräume für die Bewertung und Nutzung zu schaffen (vgl. Witte 2002: 53). „Wichtig ist festzuhalten, dass die Übereinstimmung von intendierten und tatsächlich erreichten Zielen keine Aussage über die Wirksamkeit eines erlebnispädagogischen Projekts zulässt“ (Witte 2002: 58).

Die hinter diesen Überlegungen stehende Annahme geht davon aus, dass soziale und personale Systeme autopoietisch, also selbstorganisiert sind. Autopoiesis bedeutet wörtlich übersetzt „Selbsterzeugung“ und basiert auf dem Grundsatz, dass solche Systeme sich in ihren Grenzen zur Umwelt, in ihren Bestandteilen und in ihren spezifischen Formen der Kommunikation durch permanente Reproduktion selbst erzeugen. Der Begriff „Autopoiesis“ stammt ursprünglich von Humberto Maturana, der ihn für die Neurobiologie entwickelte:

„Das gegenwärtige biochemische Wissen erlaubt es uns, lebende Systeme als sich selbst erzeugende Systeme zu bezeichnen, die ihre eigenen Grenzen bestimmen und aufbauen. Solche Systeme nenne ich autopoietische Systeme und die Organisation eines autopoietischen Systems nenne ich die autopoietische Organisation“ (Maturana/Varela, 1987: 68).

Nach Wagner/Waldmann (2004: 6) sind z. B. Organisationen und Teams aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive als sich selbst organisierende soziale Systeme zu betrachten mit spezifischen Wirklichkeitskonstruktionen, eigenen Reaktionsweisen auf „Störungen“ von außen und eigenen damit verbundenen „blinden Flecken“ in dieser Konstruktion. Vor diesem Hintergrund kann eine Outdoor-Übung bisherige „Wahrheiten“ in Frage stellen und neue Selbstorganisationsprozesse anregen (vgl. Wagner/Waldmann 2004: 7). In diesem Sinne sind Outdoor-Trainings geeignet als Spiegel der eigenen Teamdynamik und Entwicklung alternativer Interaktions- und Deutungsmuster.

Die Überlegungen zu Selbstorganisation und Autopoiesis liefern auch mit Blick auf Lernprozesse von Personen eine entscheidende theoretische Grundlage. Siebert (2003: 19) stellt mit Bezug auf die neurobiologische Forschung dazu fest: „Unsere Sinnesorgane und unser Gehirn sind ein autopoietisches (das heißt selbsttätiges), selbstreferenzielles, rekursives, operational geschlossenes, strukturdeterminiertes ‚System‘, das mit der Außenwelt gekoppelt ist, aber nicht von außen determiniert wird“.

Grundsätzlich reproduzieren autopoietische personale und soziale Systeme nach Luhmann (1986: 266) alle ihre durch ein Netzwerk miteinander verbundenen elementaren Einheiten und grenzen sich dadurch von ihrer Umwelt ab. Im Fall sozialer Systeme erfolgt diese Reproduktionsweise durch Kommunikation, bei personalen Systemen durch Bewusstsein. Das Medium, über das die autopoietische Reproduktion sozialer und personaler Systeme verläuft, ist der Sinn. Sinn wird über Kommunikation bzw. Bewusstsein erzeugt und ist entscheidend dafür, was dem System und was der Umwelt zuzurechnen ist.

Bei aller Selbstorganisation bedeutet Autopoiesis allerdings keine völlige Abgeschlossenheit der innersystemischen Prozesse gegenüber der Umwelt. Ein sich permanent in exakt der gleichen Weise reproduzierendes, also im Grunde unflexibles System wäre in einer sich permanent wandelnden Umwelt letztendlich vom Zusammenbruch bedroht. Ein auf diese Weise starres System wäre immer weniger dazu in der Lage, die einstmals für seine Reproduktion erfolgreichen Prozesse aufrechtzuerhalten, wenn die Umwelt völlig andere, neue Anforderungen an die Autopoiesis des Systems stellt.



Damit Systeme überleben können, dürfen sie also nur relativ geschlossen sein. Erfüllen sie die Bedingung relativer Geschlossenheit, so können sie eigene Formen der strukturellen Kopplung mit anderen Systemen entwickeln. Sie können durch Beobachtung ein spezifisches Bild ihrer Umwelt erzeugen, das ihnen eine darauf ausgerichtete Abstimmung innersystemischer Strukturen und Prozesse erlaubt. Sie können die Regeln, nach denen

Kommunikation verläuft, entsprechend verändern und sie können sich letztendlich ein völlig neues Netzwerk ihrer Elemente geben oder die Elemente als solches umstrukturieren, wenn es die Umwelt aus ihrer Perspektive erforderlich macht. Autopoiesis unter Bedingungen relativer Geschlossenheit ist demnach die Voraussetzung für Evolution:

„Strukturen sind keineswegs statisch. Im Gegenteil: Sie sind nur vorläufig stabil. Sie können modifiziert werden, weil sie im Moment der autopoietischen Reproduktion selbst erst hergestellt werden. Darum gelten Strukturen nur solange, wie der evolutionäre Prozess sie nicht gegen andere Strukturen austauscht. Evolution ist nur deshalb möglich, weil alles woraus das System besteht, von Moment zu Moment erneuert werden muss“ (Bardmann/Lamprecht 1999: Autopoiesis).

Solche Vorstellungen flexibler Strukturen lassen sich auch mit dem Begriff „Fließgleichgewicht“ beschreiben (Siebert 2003: 23). Dennoch hat die Wandelbarkeit notgedrungen ihre Grenzen. Nicht alles ist im System möglich, sondern nur, was über Sinngebungsprozesse anschlussfähig ist:

„Alles, was von außen ans System herangetragen werden kann, gerät nur via struktureller Kopplung ins System und wird sofort in ein anschlussfähiges Element transformiert, d. h. im systemeigenen Operationsmodus weiterverarbeitet.“ (Bardmann/Lamprecht 1999: Autopoiesis)

In diesem Sinne ist Offenheit als Resonanzfähigkeit zu definieren. „Wenn es Resonanz mit den beobachteten Informationen gibt, dann wird die Zirkularität modifiziert – dann entsteht Kommunikation zwischen Systemen.“ (Bango 1994: 28).

Aus diesen Grundvoraussetzungen ergeben sich gleich mehrere Fragen mit entscheidender Bedeutung für die Autopoiesis des Systems:

- Ist das System überhaupt dazu in der Lage, seine Umwelt zu beobachten? Sind seine „Fühler“, die es ausstreckt also sensibel genug, um die gegebenenfalls veränderten Anforderungen zu registrieren? Gibt es „Frühwarnsysteme“?
- Bestehen ausreichend strukturelle Kopplungen zu anderen Systemen, die ihrerseits das System beobachten und Beobachtungen reflektieren können oder hat das System kaum Kopplungen etabliert?
- Reflektiert das durch Beobachtung erzeugte Bild in ausreichendem Maß die Anforderungen der Umwelt? Sind darin neue Anforderungen integriert, die einen weitreichenden systemischen Wandel erforderlich machen, oder werden diese einfach ausgeblendet, weil sie nicht anschlussfähig sind?

- Verfügt das System über ausreichend Ressourcen, um auf erkannte Umweltanforderungen adäquat reagieren zu können? Wie hoch ist die Bereitschaft, Regeln, Strukturen oder Kommunikationsprozesse zu verändern?
- Werden die verfügbaren Ressourcen effektiv eingesetzt, um tatsächlich die beabsichtigte Wirkung zu erreichen? Oder benutzt man das falsche „Werkzeug“, obwohl das richtige vorhanden wäre?

Welche Bedeutung haben Erlebnisse und die Erlebnispädagogik vor dem Hintergrund dieser systemtheoretischen Überlegungen? Betrachten wir zunächst die Eigenschaften eines „Erlebnisses“. Wie bereits angesprochen unterscheidet sich ein Erlebnis von einem Ereignis durch die Subjektivität seiner Verarbeitung. Diese drückt sich beispielsweise in gerichteten Gefühlen sowie ungerichteten Affekten und Stimmungen aus (vgl. Fischer/Kölblinger 2004: 77f). Erlebnisse lösen also eine unmittelbarere persönliche, kognitive und emotionale Betroffenheit aus, wobei die subjektive Verarbeitung auch in einer völlig gleichen Situation vor dem Hintergrund individueller biographischer Erfahrungen und subjektiver Erlebnisfähigkeit höchst unterschiedlich sein kann<sup>4</sup>: „Erlebnisse stellen also unterschiedliche subjektiv bedeutsame Wirklichkeitskonstruktionen dar, die so vielseitig und vielschichtig sind, wie die Menschen selbst“ (Meier-Gantenbein 2000: 59). Dadurch sind Erlebnisse von außen auch nicht vollständig zu verstehen, unterliegen keinen Gesetzmäßigkeiten und sind nicht planbar. Die fehlende Planbarkeit von Erlebnissen verweist auf ein grundsätzliches Problem der Erlebnispädagogik und der Pädagogik im allgemeinen. Luhmann/Schorr (1988: 228ff.) haben dies als das „Technologiedefizit im Erziehungssystem“ beschrieben: die Komplexität von Erziehungs- und Lernprozessen ist so groß, dass sie sich im Grunde einer Steuerung entziehen.

Trotz fehlender Steuerungsmöglichkeiten bleiben Erlebnisse aber nicht wirkungslos. Durch eine Aufarbeitung ist es möglich, dass einzelne Erlebnisse in den biographischen Erfahrungskontext integriert und somit über die konkrete Situation hinausgehend in ihrem Lern- und Erfahrungsgehalt generalisiert werden. Aus Erlebnissen werden so Erfahrungen (vgl. Fischer/Kölblinger 2004: 78). Annette Reiners (1995: 14) stellt dazu fest:

„Laut Dilthey bedarf diese Form des Erlebnisses einer Bearbeitung, damit es konstruktiver Bestandteil der Erfahrung wird. Ein Dabeisein ohne Verinnerlichung ist demnach kein Erlebnis. Durch die rationale Durchdringung wird im Sinne Deweys eine Einheit von Gefühl und Vernunft hergestellt. Das Erlebnis spricht den Menschen in seiner Ganzheit an.“

<sup>4</sup> Vergleiche auch: Oelkers (1993: 8ff.); Felten (1998: 68) und Amesberger (2003: 32).

Mit Blick auf die oben formulierten Fragen bedeutet dies folgendes: Die besondere Qualität eines Erlebnisses besteht darin, dass es ein System im Gegensatz zu einer Vielzahl alltäglicher Ereignisse eher zur „Resonanz“ bringen kann. Dabei sind durch die dichte und mehrdimensionale Betroffenheit auf den Ebenen von Bewusstsein und Kommunikation sowie durch die grundsätzliche Offenheit der Übersetzung eines Erlebnisses in die spezifische „Sprache“ eines Systems gute Voraussetzungen für seine sinnhafte Integration in das System erfüllt. In diesem Verständnis sind Outdoor-Training und Erlebnispädagogik Prozessverstärker, die mit den Anforderungen des Alltags der Teilnehmenden eng vernetzt sind (vgl. König/König 2002: 176 ff.). Bauer (2001: 99) stellt dazu folgendes fest: „Die größte Wahrscheinlichkeit dafür, dass Erlebnisse lern-, erziehungs- oder bildungswirksam werden, bietet wahrscheinlich das biographische Moment der individuellen, subjektiven Bedeutsamkeit [...]. Dem auf die Spur zu kommen ist zweifellos ‚Kunst‘“.

Aber auch ein fehlender oder unzureichender Anschluss an Alltagsstrukturen muss nicht grundsätzlich ohne Konsequenzen bleiben. Anzunehmen ist vielmehr, dass die möglichen Strukturgleichheiten (Isomorphien) zwischen der erlebnispädagogischen und der alltäglichen Situation erheblich komplexer und vielfältiger sind, als Trainer und Teilnehmende im Vorhinein einschätzen können. Unter Umständen eröffnet gerade die nicht geplante Isomorphie zwischen Alltag und Erlebnis einen größeren Spielraum für freie Assoziationen und spontane Reaktionen. Das System wird durch das Erlebnis „verstört“. Es gerät aus seinem alltäglichen Gleichgewicht und muss Prozesse der Reorganisation auslösen, die krisenhaft und ungeplant sein können, gerade dadurch aber mit umfangreichen Lerneffekten verbunden sind. Eine solche Störung von Gewohnheiten ist also immer auch förderlich für Lernprozesse (vgl. Lindenthaler 2004: 47).

Denkbar sind außerdem Mischformen zwischen verstörenden und anschlussfähigen Elementen in einer einzigen erlebnispädagogischen Situation. Bei verstörenden Erlebnissen müssen Personen und Gruppen ihre Komfortzone verlassen und sich in einen Zustand des Ungleichgewichts begeben. Erst durch die damit verbundenen Herausforderungen können Wachstum und Veränderung angeregt werden (vgl. Sonntag 2002: 20 f.). Zieht ein Erlebnis für das System schließlich weder eine anschlussfähige sinnhafte Auseinandersetzung noch eine Verstörung nach sich, so handelt es sich per definitionem nicht um ein Erlebnis, sondern um ein Ereignis, das an einer Person oder Gruppe einfach „vorbeirauscht“.

Durch ihre Außergewöhnlichkeit reizen Erlebnisse also die „Beobachtungssensoren“ des Systems. Diese melden, dass es sich um eine ungewohnte Situation handelt, die auf die systemeigenen Prozesse der Informationsverarbeitung trifft und mit diesen entweder erklärt werden kann oder nur mit entsprechenden Lernprozessen eine Erklärung ermöglichen. Ein Erlebnis ist in diesem Sinne immer auch ein Test für die Ressourcen eines Systems.

Es steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die neuen, aus dem Erlebnis resultierenden Anforderungen mit den alltäglich verwendeten Ressourcen nicht mehr adäquat zu bewältigen sind. Das System ist gezwungen, Ressourcen zu finden, die von etablierten Prozessen abweichen, solche Ressourcen gegebenenfalls stärker auszubilden und sie richtig einzusetzen.

Sind die Anforderungen erfüllt, die das Erlebnis ausgelöst hat, so stellt sich die zentrale Frage nach dem, was zurück bleibt. Der Transfer eines einzelnen konkreten Erlebnisses in den Erfahrungsschatz einer Person oder einer Gruppe, seine Generalisierung und Nutzung für völlig andere Anforderungen ist ein zentrales Thema der Erlebnispädagogik. Schad (2002: 108) stellt dazu fest, dass es sehr verschiedene Transferbereiche geben kann, die während eines Trainings zu bearbeiten sind. Mal geht es um individuelle Entwicklungsimpulse, mal um das „Klima“ in einem Team, manchmal auch um die Verbesserung konkreter Arbeitsabläufe. Je nachdem um welche Zielgruppe es sich handelt, kann die Frage des Transfers bereits als Bestandteil der Reflexion Gegenstand des Trainings sein. Kohlhaus (2002: 158) empfiehlt, die Erfahrungen während des Trainings auf ihre Tauglichkeit für die Praxis zu überprüfen und individuell zu entscheiden, was jeder einzelne Teilnehmende daraus in das Berufs- und Privatleben übernehmen möchte. Dabei können allerdings die in einem erlebnispädagogischen Projekt entwickelten Strukturen im späteren alltäglichen Rahmen dysfunktional sein, weil der Alltag nicht die gleichen Grundlagen für ihr Funktionieren bereit stellt (vgl. Meier-Gantenbein 2000: 50). Dies zeigt deutlich, dass auch über Personen, Gruppen und Teams hinaus Organisation und Gesellschaft aus systemischer Perspektive zu berücksichtigen sind.

Bereits auf der Ebene der Gruppe sind die Widerstände gegenüber neuen Strukturen aber oftmals stark ausgeprägt. Schon zu Beginn eines erlebnispädagogischen Kurses bzw. Outdoor-Trainings tendieren Teams leicht dazu, Standardprobleme (z. B. Teamarbeit oder Zielorientierung) als „ihre“ Probleme zu definieren, um von tiefer liegenden Problematiken z. B. im zwischenmenschlichen Bereich abzulenken (vgl. Heckmair 2000: 115). So ist bereits die Frage, welches Problem im Training überhaupt bearbeitet werden soll, offen und ein Trainer, der in dieser Hinsicht eine Selektion vornimmt, läuft Gefahr, nicht das „richtige“ Problem eines Teams ausgewählt und damit jede Transferwahrscheinlichkeit zunichte gemacht zu haben (vgl. Wagner 2003: 154f.). Der „heimliche Lehrplan“ des Trainers führt dann dazu, z. B. in der Reflexion aus den Aktionen etwas herauszuinterpretieren, was von der Gruppe keineswegs so gesehen wird (vgl. Schad 1993: 49,51).

Im Gegensatz dazu schlägt Heckmair (2000: 18) vor, Themen eines erlebnispädagogischen Lernprojekts als „Arbeitshypothesen“ einzustufen:

„Häufig sind es ja gerade die Projektionen des Trainers, die den Seminarverlauf in einer bestimmten Weise determinieren. Mit der Auswahl, dem Rhythmus, der Länge und Akzentuierung der einzelnen Arbeitseinheiten glaubt er, 'alles im Griff' zu haben. Angesichts seiner Machtposition mag das auch tatsächlich zutreffen. Nur: Er und vor allem die Teilnehmer nehmen so in Kauf, dass andere Themen, die für die Gruppe genauso wichtig wären, unter den Tisch fallen“ (Heckmair 2000: 18).

Ist das Ziel eines Trainings hinreichend gut definiert, so sind eine ganze Reihe von Regeln zu beachten, die bereits während des Trainings die Transferwahrscheinlichkeit erhöhen, wenngleich auch nicht garantieren können. Großer (2000: 55f) nennt dazu folgende Prinzipien:

- „Schaffe zwischen Trainingsinhalt und Motiven der Teilnehmer einen Zusammenhang. Sorge dafür, dass Neues sich auch anwenden lässt.
- Hole und gib Feedback über Resultate.
- Mache Lerninhalte [...] als solche transparent. Gestalte sie nach pädagogischen und didaktischen Anforderungen.
- Suche und kläre aktiv Konflikte zwischen altem und neuem Verhalten, Einstellungen oder Gewohnheiten.
- Ergreife Maßnahmen, um nach Ende des Trainings die Vergessenskurve und Anwendungsschwierigkeiten (Praxisschock) zu kompensieren.
- Erzeuge Dringlichkeit zur Veränderung. Vermittle die Notwendigkeit, weshalb jetzt, hier und heute sofort begonnen werden muss.
- Erzeuge Betroffenheit. Jeder hier ist verantwortlich und betroffen von und für die Veränderungen. Mache die Eigenverantwortung zur Erreichung der Ergebnisse bewusst. Aktiviere zur Handlung.“

Hinsichtlich der Struktur des Trainings unter dem Blickwinkel des Transfer sind im Wesentlichen drei inzwischen „klassische“ unterschiedliche Lernmodelle entwickelt worden, die im Folgenden in Verbindung mit den entwickelten theoretischen Überlegungen gebracht werden sollen<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Vergleiche zu den Lernmodellen näher Schad (1993) sowie Heckmair und Michl (1994: 45f.). Ich verzichte an dieser Stelle auf die Darstellung weiterer Transfermodelle von Gass, Goldmann, Priest und Senge (vgl. dazu näher: König/König 2002: 66ff.).



## Das Modell „The Mountains Speak for Themselves“

Dieses Modell aus den 60er Jahren unterstellt eine grundsätzliche Effizienz von Outdoor Aktivitäten. Die Erlebnisse und Erfahrungen werden als so tiefgreifend angesehen, dass ein Transfer vorausgesetzt wird. Zu berücksichtigen ist, dass dieses Modell in Kursen Anwendung fand, die in der Regel mehrere Wochen oder Monate dauerten.

Dieses Modell vertraut am konsequentesten den Formen autopoietischer Selbstorganisation. Es nimmt einen Transfer ohne pädagogische Intervention an. Dies kann allerdings leicht zur Konsequenz haben, dass die spezifischen Elemente des Erlebnisses an andere Sinnelemente des Systems gekoppelt werden, als die pädagogisch intendierten. Konkret bedeutet dies z. B. eine Koppelung an sinnhafte „Spiel- und Spaßelemente“, nicht aber an Alltagsprobleme. Wir haben es dann mit „Events“ zu tun, deren Berechtigung hier in keiner Weise angezweifelt werden soll, die aber auch völlig andere Ziele verfolgen als z. B. reflexionsorientierte Trainings. Außerdem können Gruppen und Personen ihre eigene individuelle und soziale



Welt nicht völlig ausblenden und laufen Gefahr, mit mehr ungeklärten Fragen zurückzukehren als sie zum Zeitpunkt ihres Aufbruchs bereits hatten (vgl. Schwiersch 1995: 156).

## Das Modell „Outward Bound Plus“

Im Modell Outward Bound Plus folgt der Aktion die Reflexion. Mit dem Ziel einer Verhaltensänderung im Alltag soll durch Aufarbeitung der Erfahrungen ein Transfer hergestellt werden. „Ziel der Reflexion ist immer die Vertiefung, die Verarbeitung, das Verstehen, die Vernetzung von Eindrücken“ (Michl 1993: 7). Im Sinne dieses Modells ist ein Transfer erlebnispädagogischer Erfahrungen in den Alltag eine Sache ihrer kognitiven Verarbeitung.

In diesem Modell wird eine zumindest partielle Steuerung der systemeigenen Prozesse durch die Reflexion angestrebt. Systemtheoretisch betrachtet ist die Reflexion ein Re-entry<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Vergleiche Luhmann (1997: 45f).

Die Differenz zwischen System und Umwelt wird in das System als eine spezielle Form der Beobachtung, nämlich eine Beobachtung zweiter Ordnung integriert. Wenngleich ein System immer nur von außen zu beobachten ist, so erlaubt das Re-entry aber zumindest eine Beschreibung des Systems von sich selbst. Diese ist höchst individuell. Zum einen kommt jedes System in seiner ganz konkreten, individuellen Art nur ein Mal vor. Zum anderen ist aber auch die es umgebende Umwelt einzigartig, denn deren Beobachtung aus der Perspektive eines konkreten Systems ist immer eine einzigartige Beobachtung. Das System A gehört aus seiner Perspektive nicht zur Umwelt, während es für das System B sehr wohl der Umwelt zuzurechnen ist. Deutlich wird, dass nicht nur aufgrund spezifischer Erlebensweisen, sondern bereits allein aufgrund der Unterschiedlichkeit in den Beobachtungsperspektiven eine stattfindende Situation höchst individuell verarbeitet werden muss.

Um die „Beobachtungssensoren“ eines sozialen Systems zu stärken, kann es in vielen Fällen hilfreich sein, wenn die Prozesse nicht nur durch die Trainer beobachtet und im Rahmen der Reflexion kommentiert werden, sondern beispielsweise im Zusammenhang mit konstruktiven Lernprojekten auch Gruppenmitglieder zeitweilig die Rolle des Prozessbeobachters einnehmen (vgl. Heckmair 2000; 2001). Eine Auslagerung und spätere Reintegration der Beobachtungsfunktion wird das Re-entry effektivieren. Im Idealfall wird die Selbstbeschreibung damit Bestandteil gewohnter, alltäglicher Operationsweisen des sozialen Systems. Außerdem lassen sich dadurch leichter Strukturgleichheiten (Isomorphien) zwischen der erlebnispädagogischen Situation und dem Alltagsleben entdecken.



Durch die Reflexion erhält der Trainer gleichzeitig ein Feedback mit Informationen, die für den weiteren Verlauf des Trainings immens wichtig sind und Auskunft geben über die Beobachtungsfähigkeiten, thematischen Unterscheidungen und damit Selektionen der Akteure in der erlebnispädagogischen Situation (vgl. Witte 2002: 67). In diesem Sinne sind alltägliche Strukturen und Prozesse einer Gruppe als Kontext, selbst dann wenn sie nicht explizit gemacht werden, immer in einer außeralltäglichen erlebnispädagogischen Situation vorhanden.