Peter Schettgen, Alex Ferstl, Barbara Bous (Hrsg.)

Einmischen possible!

Die gesellschaftspolitische Dimension der Erlebnispädagogik

ziel

Einmischen possible!
Die gesellschaftspolitische Dimension der Erlebnispädagogik

Vorwort der Herausgeber *6*

Barbara Bous
Schule zwischen sozialem Lernen und Bildungserfolg –
ein erlebnispädagogischer Spannungsbogen? 18

Sam Brüngger/Franziska Brüngger
Kann Baumhausbauen die Welt verändern? 32

Stefan Jenuwein/Bernhard Kurz
Inklusion durch Klettern – ein innovativer Ansatz 44

Gunnar Liedtke/Bijan Ghaffari
Forward to the Roots – Reaktivierung der Mensch-Natur-Beziehung
als Zukunftsaufgabe der Erlebnispädagogik? 54

Nadine Thoma
Erlebnis – BEZIEHUNGsweise – Handarbeit 64

Rafaela Zwerger/Debora Widmann
Übergriff oder Unterstützung: Vom Einmischen in Lernprozesse
oder von der Unmöglichkeit des Nicht-Einmischens 74

Christian Dittmar
Spirituelle Wanderungen in der Stadt 88

Torsten Flader
Erlebnispädagogische Wertevermittlung
als gesellschaftspolitische Einmischung 94

Paul Häb
Erlebnisraum Stadt. City Bound für die Zielgruppe
Menschen mit Beeinträchtigung 104

Henry Schubert
Japanische Kampfkunst und Anforderungen an moderne Führungskräfte 112

Thorsten Späker
Die Natur als Kulisse? Naturerfahrungen in der Erlebnispädagogik 122

Roland Abstreiter/Oliver Dorgerloh
Neutrales Einmischen oder subjektives Raushalten 134

Harald Michels
Höher-Weiter-Schneller: Wettbewerbsorientierte Aktionen
in der Erlebnispädagogik – Nein danke? 140

Friederike Preuschen
Menschen stärken für den sozial-ökologischen Wandel 152

Gerhard Scheucher
Einmischen necessary – oder:
Warum die Gesellschaft Freigeister braucht. 164

Hanna Beißert
Erlebnispädagogik meets Sozialpsychologie – Chancen und Möglichkeiten
der Erlebnispädagogik zur Reduktion von Vorurteilen, Anfeindungen
und Konflikten 174

Christian Mende
Demokratie erLeben 186

Robert Paschmann/Andreas Mahr
KOPF KÖRPER KINO – ein kultur- und erlebnispädagogisches Seminar
zum Thema Geschlechterrollen und Medien 200

Henrike Hirschmüller/Mirjam Link
Inneres Feuer und kraftvolles Handeln – entscheidende Momente
in pädagogischen Prozessen 208

Jochen Hotstegs
Virtuelle Realitäten im erfahrungsorientierten Lernen 218

Elisabeth Christina Tauss
Mehr ist weniger! Wertearmut in einer Überflussgesellschaft
und der Appell der Erlebnispädagogik 228

Prof. Dr. Peter Schettgen

Peter Schettgen, Diplom-Psychologe, ist Leiter des Key Competence Programms an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg. Zuvor war er geschäftsführender Direktor des universitären Zentrums für Weiterbildung und Wissenstransfer (2007 – 2017). In 2017 wurde er zum Vorsitzenden der Landesgruppe Bayern der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (DGWF) gewählt. Er ist Autor zahlreicher wirtschaftspsychologischer und –pädagogischer Publikationen. Promotion (1990) im Bereich der Führungspsychologie, Habilitation (1998) über Konfliktmanagement.

Seine Arbeitsschwerpunkte in Forschung, Lehre und Weiterbildung sind Personalführung, Personalentwicklung und Personalbeurteilung. Sein Spezialgebiet ist die Führungskräfteentwicklung auf Basis der japanischen Bewegungskunst „Aikido“. Mitglied im Board of Directors (1999 – 2004) und seit 2005 Mitglied im Advisory Board von Aiki Extensions Inc., Chicago (USA), einer gemeinnützigen Organisation zur Unterstützung und Verbreitung von Aikido-Anwendungen außerhalb des traditionellen Übungssettings.

Peter Schettgen praktizierte Aikido regelmäßig von 1980 – 2012, unterrichtete seit 1992. Er gründete und leitete eine Aikido-Übungsstätte in Augsburg (1992-2012) und erwarb zuletzt den 4. Dan (Meistergrad). Nach wie vor wendet er die Aikido-Prinzipien und –Körperübungen in seinen Führungskräfte-Trainings bei Themen wie Konflikt-, Change- und Stressmanagement, Resilienz, Emotionale Intelligenz usw. an. Durch die Nutzung des Aikido als Methode handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens kam der Kontakt mit der Erlebnispädagogik zustande: Gründungsmitglied der Interdisziplinären Initiative Erlebnispädagogik (IIE) an der Universität Augsburg (seit 1996) und Mitglied im Organisationsteam für den Kongress „erleben und lernen“ an der Universität Augsburg (seit 2000).

E-Mail: peter.schettgen@wiwi.uni-augsburg.de

Website: www.wiwi.uni-augsburg.de/kcp

Dipl.-Päd. Univ. Alex Ferstl

Alex Ferstl ist geschäftsführender Gesellschafter der Full-Service Medien und Werbeagentur Friends Media Group GmbH sowie von ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH. Er ist Autor/Herausgeber zahlreicher pädagogischer Publikationen.

Seine Arbeitsschwerpunkte als Verleger sind die Entwicklung, Herstellung und der Vertrieb von Büchern, Zeitschriften und Seminarmaterial zu Erlebnispädagogik und Weiterbildung, Kongressmanagement sowie zu Organisations- und Personalentwicklung. Dabei besteht eine enge Kooperation mit der Universität Augsburg (z. B. Konzipierung der Zusatzqualifikation Erlebnispädagogik, Lehrbeauftragung). Als Inhaber einer Werbeagentur liegt der Arbeitsschwerpunkt auf strategischer Konzeption und Marketingplanung sowie dem integrierten Einsatz von Off- und Online-Medien.

Alex Ferstl studierte in Augsburg Betriebswirtschaft und Diplom-Pädagogik (Schwerpunkte: Jugend- und Erwachsenenbildung, Freizeitpädagogik, Psychologie, Soziologie). Von 1996 – 2002 war er Mitglied der Bundesleitung DPSG (Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg), 2004 – 2014 Vorstand der Stiftung DPSG. U.a. Mitglied im Lions-Club Augsburg-Elias Holl und Vorstand der Konzerte im Fronhof e.V.

Durch das langjährige Engagement in der Pfadfinderbewegung kam ganz zwangsläufig der Bezug zur Erlebnispädagogik zustande: Gründungsmitglied der Interdisziplinären Initiative Erlebnispädagogik (IIE) an der Universität Augsburg und Mitglied im Organisationsteam für den Kongress „erleben und lernen“ an der Universität Augsburg (seit 1996).

E-Mail: ferstl@ziel.org

Website: www.ziel-verlag.de

Dr. phil. Dipl. Päd. Barbara Bous

Barbara Bous ist langjährige wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Augsburg und verantwortlich für die Beratung, Betreuung und Lehre im Bereich Erlebnispädagogik sowie freiberufliche Trainerin.

Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Erlebnispädagogik, Allgemeine Pädagogik, Prozessgestaltung und Kommunikation in (erlebnis)pädagogischen Settings.

Auswahl der letzten Veröffentlichungen von Barbara Bous:

Bous, Barbara (2018): Blickpunkt Erlebnispädagogin/ Erlebnispädagoge – Bestandsaufnahme und Forschungsergebnisse zur Entstehung eines Berufsbildes. In: Bous, Barbara/Eisinger, Thomas/Hildmann, Jule/Scholz, Martin (Hrsg.): Tagungsband. Wissenschaftliche Tagung zur Erlebnispädagogik „Im Erlebnis forschen – Durch Erlebnis forschen!“ am 14.und 15. September 2017, Universität Augsburg. Augsburg.

Matthes, Eva/Bous, Barbara (Hrsg.): Themenheft Erlebnispädagogik in Theorie und Praxis, "Bildung und Erziehung", 70. Jg., Heft 3/September 2017.

Bous, Barbara (2017): Vielfalt als Antwort auf Einseitigkeit – mit allen Sinnen spielen, erleben und erfahren. In: Kneipp-Bund e.V. Bundesverband für Gesundheitsförderung und Prävention (Hrsg.): Kneipp Kindergarten. Spielen mit allen Sinnen. Heft 2/2017. Dortmund.

E-Mail: barbara.bous@phil.uni-augsburg.de

Website: https://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed1/mitarbeiterInnen/Bous/

Vorwort der Herausgeber

In unserer Galaxie, deren Durchmesser deutlich mehr als 100.000 Lichtjahre beträgt, befinden sich wahrscheinlich 300 Milliarden Sterne. Unsere Sonne ist nur einer dieser Sterne, um die unser Planetensystem rotiert. Die Erde ist nur einer der vielen Planeten unseres Sonnensystems. So gesehen muss man vielleicht nicht überbewerten, was auf der Erde passiert – schon gar nicht, wenn man bedenkt, dass es in unserem Universum mindestens 100 Milliarden Galaxien gibt. Gleichgültig, was wir als Menschen tun und ob es unserer Erde nützt oder ihr schadet: Es ist unwahrscheinlich, dass dies irgendeinen signifikanten Einfluss auf die Geschehnisse im Weltall haben sollte. Die Natur findet immer einen Weg. Sie kommt auch ohne uns Menschen aus. Und dennoch: Es ist diese, unsere Erde, auf der wir beheimatet sind und auf der wir leben. Es hängt von uns ab, wie wir mit dieser Erde umgehen: Ob wir selbst zu einer glücklichen oder zumindest zufriedenstellenden Lebensführung finden werden – oder ob sich dieser Ort noch zu Lebzeiten unserer eigenen Spezies in eine Hölle verwandelt…

Endzeit-Stimmung

Um ganz ehrlich zu sein: Nach allem, was wir wissen, scheint es um unsere Zukunft nicht allzu gut bestellt zu sein. Zwar sind zu allen Epochen und Äonen der Menschheitsgeschichte von den verschiedensten Gelehrten immer wieder Katastrophen prophezeit worden, die sich dann als halb so schlimm erwiesen haben oder gänzlich ausgeblieben sind. Doch beschleicht uns seit einiger Zeit das eigenartige Gefühl, dass bis dahin für stabil gehaltene Gewissheiten, Sicherheiten und Wahrheiten zunehmend ins Straucheln geraten und als das erscheinen, was sie möglicher Weise immer schon waren: Illusionen. Unsere Lebenssituation wird – zumindest „gefühlt“ – kritischer. Das Bewährte scheint nicht mehr zu tragen. Gleichzeitig gibt es keine neuen Haltepunkte, nicht einmal Visionen, die in dieser Zeit des Übergangs greifbar wären. Und überhaupt: Übergang? Wohin eigentlich?

Statt Antworten auf die drängenden Fragen unserer Zeit zu suchen, ziehen wir es anscheinend vor, den alltäglichen Wahnsinn zur Normalität zu erklären. Irgendwie gewöhnt man sich selbst an Hiobsbotschaften, wenn man sie nur oft genug oder am besten regelmäßig hört. Ähnlich dem Frosch in einem mit Wasser gefüllten Glas, das auf der Kochplatte steht: Wenn man die Temperatur nur langsam genug erhöht, bemerkt der Frosch nicht, dass die Situation für ihn lebensbedrohlich wird. „Crisis? What Crisis?“ Manche Älteren von uns erinnern sich vielleicht noch an diesen Album-Titel der Popgruppe „Supertramp“ aus den 1970-er Jahren und das entspre-

chende Covermotiv: Da sitzt jemand draußen ganz entspannt im Liegestuhl mit Sonnenschirm bei einem Cocktail, während alles um ihn herum untergeht. Zweifellos: Man kann sich die Welt am Abgrund auch schöntrinken, schönreden, schönsingen… nur ändern wird man die Situation damit nicht.

Im Folgenden soll mit ein paar dicht gedrängten Stichworten ein Gefühl für die Vielfalt der Phänomene vermittelt werden, die unsere gegenwärtige Lebenssituation als Desaster empfinden lassen. Zu jedem dieser Stichworte lassen sich zahlreiche Quellen, Publikationen und Abhandlungen anführen, die den Rahmen eines Vorworts sprengen würden. Es geht uns hier nicht um die wissenschaftliche Beweisführung, sondern um ein Sammeln von Fakten, die Vielen von uns bekannt vorkommen werden und die dennoch nichts von ihrer unterschwellig bedrohlichen Wirkung verloren haben. Ohne Anspruch auf Vollzähligkeit seien genannt:

Gesellschaftliche Veränderungen: Demokratur und Oligarchiebildung (Erdowahn, Trumpismus), Entfremdung der Bürger von Regierung und politischem System, Zunahme von Protestwählern, Entwicklung zum Überwachungsstaat (Polizeiaufgabengesetz, Videoaufzeichnung an öffentlichen Plätzen, Gesichtserkennungs-Software, Abschaffung von Papier- und Münzgeld, Einblick der Finanzämter in Privatkonten, Vorratsdatenspeicherung), aktive Verfolgung von Kritikern und Andersdenkenden (sog. Terroristen, Staatsfeinde), Fremdenfeindlichkeit, Erstarken rechter Parteien und rechtspopulistischer Propaganda, Verrohung der Sprache, Nationalismen („America first!“), Flüchtlingsdebatte, wachsender Konsum zur Verdrängung von Sinnkrisen (Leben in der „Matrix“), soziale Isolation, Verwahrlosung, Pflegenotstand, Bewegungsmangel (wg. Zunahme von „geistiger“ Arbeit bzw. Bürotätigkeit), Anstieg sog. Zivilisationskrankheiten (Allergien, psychische Erkrankungen)…

Wirtschaftliche Veränderungen: Diesel-Gate, Korruption, Bestechung, Betrug, Täuschung, Hedge-Fonds, Cum-Ex-Geschäfte, Börsen-Wetten auf Hungersnöte und andere Katastrophen, Beschleunigung von Verwertungsprozessen durch computergestützten digitalen Geldtransfer, unverhältnismäßig hohe Managergehälter und –abfindungen, Privatisierung von Gewinnen und Sozialisierung von Verlusten („Bankenkrise“), Wachstum sozialer Ungleichheit, die Schere „Arm vs. Reich“ geht immer mehr auseinander (national und international), Kinder- und Altersarmut, jeder dritte Alleinerziehende lebt in Deutschland in Armut, Entwertung von Handwerk und bäuerlicher Tätigkeit (stattdessen Massenproduktion und Massentierhaltung)…

Technologische Veränderungen: Industrie 4.0, Auto 4.0, Arbeitsplatz 4.0, Privatwohnung 4.0 (totale Vernetzung), Social Media (Twitter, Facebook, Instagram, Linkedin usw.), Medienabhängigkeit, Internetsucht, seltsame Vermehrung der Smartphone-Zombies („Smombies“), massive Hackerangriffe, shitstorms, fake news, Digitalisierung der Arbeits- und Lebenswelt: massenhafter Abbau menschlicher Arbeit, Bedrohung durch Massenarbeitslosigkeit…

Umweltveränderungen: überhöhte und weiter steigende Emission klimaschädlicher Gase (CO_2 und Methan), Verdünnung der atmosphärischen Ozon-Schicht, Klimawandel, Erderwärmung, Schmelzen der Polkappen, steigender Meeresspiegel, Starkregen, Überschwemmungen, Tornados, längere Hitzeperioden, Dürrezeiten und -zonen, Waldbrände, Ernteausfälle, Vergiftung durch Pestizide, Bienensterben, Fischsterben, Artensterben, Plastikmüll (8 Mio. Tonnen jährlich allein im Meer), Mikroplastik, Elektroschrott, flächendeckende Mülldeponien in China, Ressourcenknappheit (Rohstoffe, Trinkwasser, seltene Erden/Metalle), Ressourcenverschwendung, Regenwaldrodung, Gentechnik, Zunahme resistenter Keime…

Globale Veränderungen: wachsende Migrationsströme, massenhaftes Flüchtlingssterben im Mittelmeer, Hungersnöte (z. B. Sahara), Stellvertreterkriege (z. B. im Jemen), geostrategische Sicherung globaler Ressourcen inkl. der damit verbundenen militärischen Drohgebärden (z. B. asiatischer Pazifikraum: USA vs. China), ethnische Konflikte und „Säuberungen“ (z. B. Sudan), Religionskriege (Sunniten vs. Schiiten, Islam vs. Judentum); der sog. Erdüberlastungstag rückt von Jahr zu Jahr weiter nach vorne, d.h. im Juli 2018 hat die Welt mehr Ressourcen verbraucht, als sie im gleichen Jahr erzeugen kann (die Menschheit lebt also jetzt schon auf Kosten folgender Generationen)…

Heile Welt als Rettung?

Es soll hier kein Endzeit-Szenario entworfen werden. Andererseits wirkt die Lage dennoch so ernst, dass wir uns gefragt haben, wie man zu den sicht- und spürbaren Veränderungsprozessen, die uns mit ihren fatalen Auswirkungen alle angehen, Stellung beziehen kann. In diesem Zusammenhang lassen sich in unserer Gesellschaft durchaus typische Reaktionsmuster und Haltungen identifizieren. Eine mögliche Haltung kann darin bestehen, sich selbst in eine vermeintlich idyllische Existenz zurückzuziehen, indem man jegliche Mitwirkung im „System“ auf ein Minimum reduziert (soweit ein gesellschaftliches System das zulässt) und sich stattdessen in die Komfortzone eines hedonistischen Konsumverhaltens begibt: So baut man sich gewissermaßen eine „heile Welt“ und blendet alles, was diese Welt bedroht, aus der Wahrnehmung aus. Eine andere Haltung kommt darin zum Ausdruck, dass man die vollständige Zerstörung des vorhandenen „Systems“ als einziges wirksames Heilmittel betrachtet, da alle bisherigen Reformversuche offenbar gescheitert sind und bisher nicht das perfekte Ergebnis gebracht haben. Allerdings wird bei dieser Haltung meist nicht klar, wo innovative Lösungen herkommen sollen, wer diese entwickelt und wie man sicher sein kann, dass das neue „System“ den höheren Ansprüchen gerecht wird. Eine dritte Haltung kann sein, sich als Teil des „Systems“ aktiv für den Aufbau einer besseren Gesellschaft zu engagieren. Diese Haltung erscheint

im Vergleich zu den beiden anderen weniger einfach, da man sich von angepassten Handlungsweisen („Weitermachen wie bisher", „Prinzipiell dagegen sein") befreien und den unbequemen, vielleicht auch „unpopulären" Weg einschlagen muss, für seine eigenen Vorstellungen und Überzeugungen einzutreten – mit allen Chancen und Risiken, die mit der Wahrnehmung persönlicher Autonomie verbunden sind. Jedoch ist es diese letzte, unkomfortable Haltung, die nach unserer Einschätzung am meisten Erfolg verspricht und die wir mit dem Motto „Einmischen possible" ganz bewusst adressieren. Wir wollen dazu ermutigen, die Hoffnung nicht aufzugeben und sich *gemeinsam* dafür einzusetzen, dass diese Welt eine bessere wird. Auch wenn uns manchmal das Gefühl überkommt, angesichts der krisenhaften Ereignisse um uns herum ohnmächtig zu sein, so hat doch jeder Einzelne von uns die Kraft, jederzeit etwas zu unternehmen: alleine oder zusammen mit anderen, in kleinen Schritten, im persönlichen Umfeld, durch politische Willensbildung für das größere Ganze…

Gemeinsam für eine bessere Welt

Aus dieser Diskussion entstand im Vorbereitungsteam für den Kongress „erleben und lernen" 2018 der Eindruck, dass die gesellschaftspolitische Dimension in der Erlebnispädagogik nur selten thematisiert und vermutlich häufig in ihrer Bedeutung unterschätzt wird, so dass es uns wichtig erschien, diese Dimension deutlicher hervorzuheben. Mit dem Kongressmotto „Einmischen possible" wurde zugleich positiv unterstellt, dass die Erlebnispädagogik grundsätzlich eine aktive, gestaltende Rolle im Umgang mit den oben skizzierten Herausforderungen spielen sollte – und auf diese Weise zu einer durchaus erwünschten „Aufbruchstimmung" beitragen kann. Dafür spricht, dass die Erlebnispädagogik mit ihren ideengeschichtlichen Wurzeln bei Vordenkern wie Jean Jacques Rousseau, Henry David Thoreau und Kurt Hahn seit jeher gesellschaftskritische Positionen mit dem Ziel verfolgt hat, die Erziehung junger Menschen zu selbstverantwortlichen Bürgern als Maßnahme gegen gesellschaftliche Missstände und Zerfallstendenzen zu ergreifen. Die Erlebnispädagogik wurde schon immer durch Gesellschaft geprägt und nimmt zugleich Einfluss auf das gesellschaftliche Geschehen. Die Erlebnispädagogik war seit ihrer Entstehung noch nie frei von gesellschaftlichen Werten, die implizit oder explizit den erzieherischen Programmen eine Orientierung gaben: politische Mündigkeit, bürgerschaftliches Engagement, Partizipation, Handlungskompetenz, Zivilcourage, Demokratie… Wie wäre es daher, diese alten Fäden wieder aufzunehmen und sie nach vorne, in die Zukunft, weiter zu spinnen? Wie wir gesehen haben, gibt es genügend aktuelle Anlässe, dass sich die Erlebnispädagogik dieser gewiss nicht leichten Aufgabe mit

Kopf, Herz und Hand annehmen sollte. Denn damals wie heute geht es darum, unsere Lebenswelt für uns und mit anderen verantwortlich zu gestalten. Darum erscheint es nach wie vor geboten, manchmal aus der Reihe zu tanzen, unbequeme Fragen zu stellen und nach unkonventionellen Antworten zu suchen. Und jetzt kommt die gute Nachricht: Die Erlebnispädagogik kann das!

Wir möchten uns an dieser Stelle bei den Autoren des vorliegenden Kongressbands bedanken, dass sie die Anstrengung des Begriffs auf sich genommen haben, um ihren persönlichen oder beruflichen Zugang zur gesellschaftspolitischen Verantwortung der Erlebnispädagogik in Worte zu fassen. In diesem Zusammenhang werden viele der oben genannten Stichworte zu gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, technologischen, ökologischen und globalen Veränderungsprozessen in verschiedenen Kontexten wieder auftauchen, die seitens der Autoren verwendet wurden, um einen expliziten und systematischen Bezug zu erlebnispädagogischen Projekten und Aktivitäten herzustellen.

Thema – Zugang – Haltung

Wir haben uns im Herausgeberteam zu diesem Kongressband lange überlegt, wie wir die unterschiedlichen Beiträge der Autoren ordnen sollen. In einem ersten Versuch waren wir bemüht, die Beiträge der Autoren in das T-E-P-Raster einzugliedern, das uns bei unserem letzten Kongressband (Schettgen, Fengler & Ferstl 2016) wertvolle Hilfe geleistet hat. Danach wurden die Beiträge nach dem Grade sortiert, in dem sie theoretischer (T), empirischer (E) oder praktischer (P) Art waren, wobei Übergänge bzw. Mischungen zwischen diesen drei Aspekten möglich waren. Allerdings zeigte sich beim aktuellen Kongressband, dass maximal zwei von insgesamt 21 Beiträgen als empirisch klassifiziert werden konnten: zu wenig, um auf dieser Basis eine sinnvolle Einteilung vornehmen zu können. Daher haben wir uns entschlossen, ein anderes Ordnungssystem einzuführen, dessen Kriterien gewissermaßen induktiv bzw. hermeneutisch aus den uns vorliegenden Texten abgeleitet wurden: Thema (T), Zugang (Z) und Haltung (H).

Ein *Thema (T)* entfaltet das generelle Kongressmotto „Einmischen possible“ einschließlich der darin eingeschlossenen gesellschaftspolitischen Dimension aus verschiedenen Perspektiven so weiter, dass sich durch Diversifizierung, Akzentuierung oder Spezialisierung bestimmte inhaltliche Schwerpunktsetzungen für einen Beitrag ergeben (z. B. Demokratieerziehung, Umgang mit Geschlechterrollen, Abbau von Vorurteilen).

Ein *Zugang (Z)* beschreibt den Ansatz, der seitens eines Autors gewählt wurde, um sich einem Thema konzeptionell, vor allem aber methodisch zu nähern (z. B. virtuelle Realität, Baumhausbauen, Zirkuspädagogik).

Eine *Haltung (H)* verweist auf ein mentales Programm, ein Mindset, eine Einstellung, eine Attitüde, eine Art „inneres Skript", mit dem Themen und/oder Zugänge definiert, erschlossen und schließlich bearbeitet werden. Ähnlich dem bewährten T-E-P-Schema wurden die Aspekte Thema, Zugang und Haltung auch diesmal an die Eckpunkte eines Dreiecks gesetzt, um unterschiedliche Mischungsverhältnisse zu ermöglichen. Die Zuordnung der Beiträge zum neuen T-Z-H-Dreieck erfolgte im Rahmen einer intensiven Diskussion, die wir als Herausgeber miteinander geführt haben, und ist das Ergebnis einer konsensuellen Validierung via Kommunikation. In vielen Fällen waren wir uns sofort einig; im Falle von abweichenden Einschätzungen haben wir unsere Standpunkte so lange aneinander gerieben, bis der zwanglose Zwang des besseren Arguments eine einvernehmliche Entscheidung herbeiführen konnte.

Da hier nicht der Raum ist, um diesen Entscheidungsprozess für alle 21 Beiträge nachzuzeichnen, soll beispielhaft am Text von Barbara Bous aufgezeigt werden, wie die Zuordnung im Detail begründet werden kann. Barbara Bous fordert in ihrem Beitrag, dass die Erlebnispädagogik ein fester Bestandteil des Schul-Curriculums und – auf diesem Wege – auch der Schulkultur sein sollte. Daraus ergibt sich ein Desiderat an eine Bildungspolitik, die eine systematische Verankerung erlebnispädagogischer Programme an Schulen fördert (T). Als Zugang (Z) für erlebnispädagogische Erfahrungen nennt und beschreibt die Autorin Kennenlern- und Vertrauensübungen, Kooperationsspiele, kreativ-handwerkliche Aufgaben sowie den Ansatz des „learning outside the classroom". Schließlich wird aus dem Beitrag an verschiedenen Stellen ersichtlich, dass für Barbara Bous im Rahmen erlebnispädagogischer Projekte eine prozessgestaltende Haltung (H) wichtig ist, in der Werte wie kritisches Denken und Handeln, Mündigkeit, Bürgertum, Demokratie, Partizipation, Emanzipation und soziale Verantwortung eine maßgebliche Rolle spielen. Weil und insofern alle drei Aspekte (T, Z und H) im Beitrag von Bous in etwa gleichem Umfang berücksichtigt wurden und keiner dieser Aspekte überwiegt, haben wir den Text in der Mitte des Dreiecks angeordnet.

Wir möchten an dieser Stelle betonen, dass bei aller „konsensuellen Validierung" natürlich auch andere Zuordnungen möglich gewesen wären. Nicht nur die Schönheit, sondern auch die Wahrheit liegt in den Augen des Betrachters. Keine der von uns getroffenen Zuordnungen ist also „in Stein gemeißelt". Wir möchten die Leser vielmehr auffordern, sich selbst ein Bild von den Beiträgen zu machen und zu prüfen, ob sie unserer Zuordnung folgen können – oder sich im Falle von abweichenden Einschätzungen zu überlegen, wie diese zu erklären sind. Ob Übereinstimmung oder

Nicht-Übereinstimmung: In jedem Falle sollte sich die Analyse in puncto Thema, Zugang und Haltung für den Leser lohnen. Ein zweiter Hinweis sei an dieser Stelle erlaubt: Mit keiner Zuordnung ist von unserer Seite eine Bewertung verbunden. Ein Beitrag, der alle drei Aspekte T-Z-H berücksichtigt, ist nicht zwangsläufig besser als ein Beitrag, der nur zwei oder sogar nur einen Aspekt behandelt. Da allen Autoren der gleiche beschränkte Raum im Kongressband zur Verfügung stand, bedeutet dies, dass mehr Aspekte weniger intensiv und weniger Aspekte umso intensiver behandelt werden konnten. Es findet also gewissermaßen ein Tausch von „Menge" gegen „Tiefe" statt – das Ergebnis sind qualitativ unterschiedliche Beiträge, die nicht im gleichen Bezugssystem evaluiert werden können.

Eingedenk dieser Relativierungen hat unser gemeinsamer Ordnungsversuch folgendes Resultat ergeben:

- 6 Beiträge erhielten einen Punkt in der Mitte des Dreiecks und können bzgl. der Aspekte T, Z und H als ausgewogen gelten (Bous, Brüngger/Brüngger, Jenuwein/Kurz, Liedtke/Ghaffari, Thoma, Zwerger/Widmann)
- 5 Beiträge erhielten einen Punkt auf der Achse H — Z, vermitteln also zwischen Zugang und Haltung (Dittmar, Flader, Häb, Schubert, Späker)
- 4 Beiträge erhielten einen Punkt auf der Achse T — H, vermitteln also zwischen Thema und Haltung (Abstreiter/Dorgerloh, Michels, Preuschen, Scheucher)
- 3 Beiträge erhielten einen Punkt auf der Achse T — Z, vermitteln also zwischen Thema und Zugang (Beißert, Mende, Paschmann/Mahr)
- 2 Beiträge erhielten einen Punkt für Z, betonen also den Zugang (Hirschmüller/Link, Hotstegs)
- 1 Beitrag erhielt einen Punkt für H, betont also die Haltung (Tauss)
- Es gab keinen Beitrag, der nur T betonte.

Die Beiträge wurden in der gleichen Reihenfolge in den Kongressband aufgenommen, die sich nach statistischer Häufigkeit aus der Zuordnung zum T-Z-H-Raster ergeben hat. Wir beginnen entsprechend mit den sechs Beiträgen, die alle drei Einteilungsaspekte berücksichtigen, und enden mit dem einen Beitrag, der vorwiegend die Haltung betont. Wenn bei einer Zuordnung zum T-Z-H-Raster mehrere Beiträge vorliegen, werden diese – wie oben zu sehen ist – jeweils alphabetisch gereiht.

Hinweise und Dank

Abschließend ist zu den Beiträgen zu sagen, dass wir sie weder im Hinblick auf Gender-Formulierungen noch auf alte vs. neue Rechtschreibung überarbeitet haben. Wir möchten allen Leserinnen und Lesern versichern, dass wir als Herausgeber nicht beabsichtigen, durch die Wahl einer rein männlichen Schreibweise patriarchalische Wertevorstellungen zu unterstützen oder Frauen zu diskriminieren. Wir haben allerdings die Autonomie und Freizügigkeit der Autoren gleichzeitig für so wichtig erachtet, dass diese in ihren Texten selbst darüber entscheiden durften, welche Schreibweise sie bevorzugen. Der Leser wird also folglich unterschiedliche Formen des Umgangs mit männlichen und weiblichen Schreibweisen in den Beiträgen vorfinden.

Unserer besonderer Dank ergeht an dieser Stelle nochmals an die Autoren dieses Buches, die sich zusätzlich zur Vorbereitung ihrer Kongressveranstaltung die Mühe gemacht haben, einen Text zu verfassen und diesen in mehreren Korrekturschleifen mit uns als Herausgebern in eine finale Version zu bringen.

Stellvertretend für das Organisationsteam des Kongresses – dazu gehören außer den Herausgebern dieses Bandes Kurt Daschner, Janne Fengler, Werner Michl, Michael Rehm, Martin Scholz, Sibylle Schönert und Christiane Thiesen – wünschen wir Ihnen und Euch viel Lesevergnügen und frische Inspirationen!

Peter Schettgen *Augsburg, im September 2018*
Alex Ferstl
Barbara Bous

Literatur

Schettgen, Peter/Fengler, Janne/Ferstl, Alex (2016): Erfolgreiche Erlebnispädagogik gestalten! Nachspüren – Querdenken – Mitmachen. Augsburg: ZIEL-Verlag

Dr. phil. Dipl. Päd.

Barbara Bous

Barbara Bous ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Augsburg und verantwortlich für die Beratung, Betreuung und Lehre im Bereich Erlebnispädagogik, sowie freiberufliche Trainerin. Arbeitsschwerpunkte: Erlebnispädagogik, Allgemeine Pädagogik, Prozessgestaltung und Kommunikation in (erlebnis)pädagogischen Settings.

E-Mail: barbara.bous@phil.uni-augsburg.de

Website: www.uni-augsburg.de

Schule zwischen sozialem Lernen und Bildungserfolg – ein erlebnispädagogischer Spannungsbogen?

Einleitende Gedanken

„Zum Bildungsauftrag von Schulen gehört es, kritisches Denken und Handeln zu fördern, um auf diesem Weg einen Beitrag für eine lebendige und kontroverse Demokratie zu leisten. Erlebnispädagogische Konzepte bieten gerade hier zahlreiche Möglichkeiten, diesen wie auch viele andere Bereiche schulischer Bildung zu unterstützen. Dennoch wird Erlebnispädagogik oftmals als reines Zusatzangebot an Wander- und Projekttagen oder Schullandheimen wahrgenommen und wirkt deshalb auf unterschiedlichen Ebenen polarisierend. Erlebnispädagogische Maßnahmen können allerdings einen wichtigen, umstrittenen, schwierigen, gewünschten oder prozesshaften Bereich schulischer Bildung bilden“[1]. Mit diesem Ankündigungstext wird beim diesjährigen Kongress erleben und lernen zur gesellschaftspolitischen Dimension der Erlebnispädagogik ein Forum vorgestellt. In diesem Zusammenhang möchte der vorliegende Beitrag einen Einblick geben, warum und auf welcher Ebene eine erlebnispädagogische Arbeit im Schulrahmen und nicht nur als reines Zusatzangebot sinnvoll wäre und welche Schwierigkeiten oder Bedingungen mit der Umsetzung verbunden sind.

1 Warum ist die Verbindung von Schule und Erlebnispädagogik so wichtig?

Erlebnispädagogik findet ihren Ursprung vor allem in schulischen Kontexten. Gleichgültig, ob man von Wegbereitern der modernen Erlebnispädagogik ausgeht (vgl. Schriftenreihe Institut für Erlebnispädagogik), Kurt Hahn als institutionalisierenden Urvater ansieht oder auf Waldtraud Neubert blickt, die Erlebnispädagogik direkt im schulischen Kontext manifestiert: Schule und Erlebnispädagogik bilden einen wichtigen Zweiklang.[2] Inhaltlich ging es dabei meist um eine Charakterbildung oder eine „ganzheitliche“ Erziehung zu Mündigkeit, Bürgertum, tragender Elite usw. Wenn wir Schule heute betrachten, so wird allerdings oft nur von Bildungserfolg, Bildungsverlierern, psychischem Druck und Krankheiten berichtet,

[1] Bous/Daschner 2018.

[2] vgl. Neubert 1990; Ziegenspeck 2002; Heckmair/Michl 2008; Paffrath 2013; Baig-Schneider 2012.

was man auch als Reaktion auf eine reine Output-Orientierung schulischer Leistung und dem deutschen Schulsystem innewohnenden Selektionsprinzip interpretieren kann. Dass hier etwas verändert werden sollte, zeigt nicht zuletzt die Neuerung auf curricularer Ebene durch die Einführung des „Lehrplans plus", der sich vorrangig an Kompetenzen orientiert. Als Bildungs- und Erziehungsauftrag wird hier nicht nur Wissen und Können, sondern auch Herz- und Charakterbildung, Erziehung im Geiste der Demokratie, Werteerziehung, Inklusion als Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe, Partizipation als Grundlage für Demokratie und Verantwortungsbewusstsein etc. formuliert.[3] Dennoch kann sich Schule damit nicht von ihren eigenen Bewertungskategorien, der Notengebung, befreien. Die Frage, die sich die Autorin stellt, ist: „Wie kann Erlebnispädagogik innerschulisch zu einem verbesserten Umgang mit der Herausforderung ‚glückliche Kindheit und Bildungserfolg' und auf diesem Wege zur Förderung einer lebendigen und kontroversen Demokratie beitragen?". Da dieses Feld ein sehr weites ist, soll darauf hingewiesen sein, dass hier nur ein skizzenhafter subjektiver Anstoß vorgelegt werden kann, der durchaus erweiterbar wäre.

Zur Praxis von Erlebnispädagogik im schulischen Kontext

Erlebnispädagogik findet in der schulischen Praxis in sehr unterschiedlichen Kontexten statt und ist vor allem personenbezogen besser oder schlechter etabliert. Sie erfährt aber durchaus zunehmendes Interesse. An der Universität Augsburg ist das Modul Erlebnispädagogik unter anderem bei Lehramtsstudierenden sehr begehrt. Diese setzen ihre erworbenen Kompetenzen im Schulrahmen in der Regel direkt um und berichten von ihren Erfahrungen. Des Weiteren gibt es Projekte[4], bei denen erlebnispädagogische Aktivitäten über die Spanne eines kompletten Schuljahres mit Klassen durchgeführt werden und hohe Akzeptanz erhalten. Dennoch konnte die Autorin in Beratungssituationen mit älteren Lehrerinnen und Lehrern die Erfahrung machen, dass diese mit Vorsicht auf eine eigene Anleitung und Durchführung erlebnispädagogischer Einheiten im Schulalltag blicken und oftmals Bedenken haben, den Respekt von Schülerinnen und Schülern zu verlieren. Hier zeigt sich die herausfordernde und schwierige Doppelrolle, die Lehrkräfte in dieser Situation meistern sollen. Im schulischen Alltag wird vor allem eine output-orientierte Arbeitsweise und „fachliche Kompetenz" verlangt, in erlebnispädagogischen Kontexten ist eine prozessorientierte Haltung, Flexibilität und die „Möglichkeit des Scheiterns"

[3] Lehrplan plus 2018.

[4] vgl. Steffenhagen/Straube 2018.

erforderlich. Diese Herausforderung verstärkt den Unsicherheitsgedanken auf Lehrerseite. Eine weitere Hemmschwelle, erlebnispädagogisch tätig zu werden, ist das Thema Risiko, das eng mit dem Herausforderungscharakter verbunden ist, was auch durch ministerielle Erlasse zur Haftungsfrage und Aufsichtspflicht von Lehrpersonen negativ konnotiert ist.[5]

Und dennoch ist ein erlebnispädagogisches Handeln im Schulalltag, bei Klassenfahrten, Projekttagen etc., nicht nur dringend erforderlich, sondern auch in großen Teilen angekommen. Wie die weiteren Ausführungen aufzeigen sollen, ist eine erlebnispädagogische „Schulkultur" zweifellos fördernswert, um die geforderten Kompetenzen in den wichtigsten institutionalisierten Bildungs- und Erziehungsprozessen – Schule – zu initiieren.

2 Zur Bedeutung von schulischer Erlebnispädagogik am Beispiel von Übergängen – Transitionen

Betrachten wir das Thema Bildungserfolg und Bildungsverlierer, das in der Forschung oftmals direkt mit gelungenen Übergängen (Transitionen) verbunden wird. Übergangssituationen werden in der Pädagogik eigentlich schon seit 1900 thematisiert, konnten aber erst durch die ernüchternden PISA-Ergebnisse wieder die Bedeutung von gelungenen Übergängen, sozialer Herkunft und Migration für den Bildungserfolg in den Fokus der öffentlichen Diskussion rücken.[6]

Übergänge – eine begriffliche Klärung

Überganssituationen, auch Transitionen genannt, stellen Situationen dar, in denen auf das Individuum in einem kurzen gedrängten Zeitraum viel Neues einströmt, auf das es reagieren muss, so dass ein beschleunigter Lernprozess stattfinden sollte (bspw. Kind kommt in die 1. Klasse, weiterführende Schule, etc.). Die Bewältigung dieses Übergangs, je nachdem ob erfolgreich oder nicht, bestimmt das folgende Übergangserleben und die damit verbundenen Bewältigungsstrategien.[7] Für Übergangssituationen sind allerdings nicht nur die Bewältigungsstrategien des Kindes (d.h., des Übergangs-erlebenden) wichtig, sondern auch ein zweiter Personenkreis, dem Eltern, Geschwister und weitere Familienmitglieder angehören. Bei gelungener

---

[5] vgl. https://www.verkuendung-bayern.de/kwmbl/jahrgang:2014/heftnummer:11/seite:112.

[6] Oehlmann/Manning-Chlechowitz/Sitter 2011; Lehrplan plus 2018.

[7] Denner/Schumacher 2014.

sozial-interaktiver Bewältigung beider Personenkreise spricht die Transitionsforschung von Ko-Konstruktion. Das bedeutet, dass das Kind und seine Umwelt interaktiv in diesen Prozess eingebunden sind und ihn meistern. Beispielsweise kann sich das Kind erfolgreich in die erste Klasse eingewöhnen und die Eltern werden zu Eltern eines Schulkindes, das auch entsprechend mehr Eigenverantwortung etc. erhält. Ein dritter Personenkreis, der Übergänge und Ko-Konstruktionen begleitet und gestaltet, sie aber nicht aktiv bewältigen muss, ist der Kreis der Pädagoginnen/Pädagogen und Lehrerinnen/Lehrer.[8]

Übergänge und Ko-Konstruktionen finden auf mehreren Ebenen zugleich statt. Diese zu meistern bedeutet, dass ein gelungenes Zusammenspiel auf individueller Ebene (Individuum), interaktiver Ebene (Beziehungen) sowie auf kontextueller Ebene (Lebensumwelten) erfolgen sollte.[9]

Normative/ institutionelle Übergänge	**Spezifische Übergänge**	**Kontextuelle/ alltägliche Übergänge**	**Entwicklungsübergänge**	**Bildungsübergänge**
Familie – Kindergarten(Kiga) Familie/ Kiga – Grundschule (GS) GS – Sek. Stufe I Sek. I – Sek. II/ berufliche Bildung	Familie Migration Ausland/ Mobilität Erst-/ Zweitsprache Schriftkultur Krankheit Tod	Familie – GS Fam. – GS-Hort/ Freizeit Fam. – GS – HA-Betreuung/ Muttersprachlicher Unterricht	Körper Interaktion: Bindung – Exploration Denken Sprache Spiel Selbst/Identität	Schriftspracherwerb Mathematisches Lernen Sachbezogen-systematisches Lernen Soziales u. individuelles Lernen

Tab.1: Kontexte von Übergängen (eigene Darstellung in Anlehnung an Denner/Schumacher 2014, S. 39; Bous 2018, S. 6)

Neben den verschiedenen Ebenen eines Übergangs sind auch die Kontexte eines Übergangs zu beachten, die zeitgleich stattfinden können und somit zu ein- oder mehrfacher Verschränkung führen. In Betrachtung von Tabelle 1 könnte somit ein normativ/institutioneller Übergang mit einem spezifischen Übergang, wie beispielsweise einem Umzug, zusammentreffen und damit die Komplexität der Herausforderung (Verschränkung) erhöhen.

---

[8] Griebel/Niesel 2011; Bous 2018.

[9] Denner/Schumacher 2014, S. 29.

Übersetzt bedeutet dies, dass Übergangssituationen für alle Beteiligten – Kind, Eltern und Pädagogen – eine Herausforderung darstellen. Kinder müssen diese Entwicklungsanforderung meistern; Eltern und Familie haben eine gestaltende und moderierende Doppelrolle. Lehrkräfte und Pädagoginnen sollen einerseits das Kind richtig einschätzen/diagnostizieren und Eltern wie auch Kinder in Übergängen beraten, anleiten und begleiten. Dabei ist anzumerken, dass das Ende der Übergangssituation, bspw. Schulanfang/Übertritt, außerhalb des direkten Einwirkungsbereichs der Pädagogin/Pädagogen, die den Prozess von der Kindertagesstätte/Grundschule etc. aus leitet, liegt und der Prozess bis zu einem Jahr andauern kann.[10]

Möglichkeiten von Erlebnispädagogik bei Übergangssituationen

Durch Ergebnisse der Transitionsforschung konnten v.a. die Übergänge von Kindergarten zu Grundschule und Grundschule zu weiterführender Schule als wichtige Schnittstellen für den Bildungserfolg identifiziert werden. Dabei stellt vor allem die Einbindung in das neue System ein wichtiges Kriterium dar. Basis dafür ist die soziale Kompetenz des Kindes, die sich in einer Reihe unterschiedlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten zeigt: wie z. B. „Fertigkeiten zum Aufbau von sozialen Beziehungen (z.B. Hilfestellung geben und Empathiefähigkeit), Fertigkeiten der Kooperation (z.B. Ausredenlassen anderer), Fertigkeiten zur Selbstregulierung (z.B. Kontrollierung negativer Gefühle und Einhalten sozialer Grenzen), Fähigkeiten zur Durchsetzung der eigenen Interessen, Fertigkeiten des Lernens in der Schule (beispielsweise das Befolgen von Anleitungen der Lehrperson), aber auch die kognitive Fähigkeit zur Lösung und Verarbeitung sozialer Belange".[11] Verschiedene Studien fanden heraus, dass vor allem Freundschaftsbeziehungen und soziale Verhaltensweisen für den Übertritt wichtig waren.[12] Übergänge an der Schnittstelle Grundschule-Weiterführende Schule stellen zu dem bisher Erläutertem allerdings noch eine weitere Herausforderung dar. Da dieser Übergang vordergründig mit der Verteilung von Lebenschancen und Erfolg verbunden wird, vergrößern sich der Erwartungsdruck und die Herausforderung bei der positiven Bewältigung für das Kind. Aus diesem Grund spielen in diesem Übergangsbereich noch Anstrengungsbereitschaft und positives Lernverhalten, zusätzlich zu den sozialen Verhaltensweisen, eine wesentliche Rolle.[13] Bei Betrachtung dieser Faktoren kann konstatiert werden, dass Erlebnispädagogik durchaus ein sinnvolles Konzept zu deren Unterstützung wäre, da die

---

[10] Oehlmann/Manning-Chlechowitz/Sitter 2011.

[11] Beelmann 2008 in Müller 2014, S. 34.

[12] Müller 2014.

[13] Amrehn/Schmitt 2012.

Sam Brüngger

Sam Brüngger, Jg. 1978, Zimmermann, Erlebnispädagoge, Sicherheitsfachmann (EKAS) und Sozialarbeiter, leitet eine Suchthilfe-Einrichtung in der Schweiz. Seit über 20 Jahren entwickelt er für den CVJM/YMCA in ganz Europa erlebnispädagogische Konzepte. Er ist Präsident des Vereins Outdoortech, der sich europaweit für erlebnispädagogische Baumhausprojekte engagiert.

E-Mail: sam@outdoortech.ch

www.outdoortech.ch

Franziska Brüngger

Franziska Brüngger, Jg. 1984, Heil- und Sozialpädagogin und Heilpädagogische Früherzieherin MA arbeitet bei einem Früherziehungsdienst in der Schweiz. Seit 15 Jahren ist sie im CVJM/YMCA als Leiterin und Coach einer Jugendgruppe wie auch im Verein Outdoortech tätig.

E-Mail: fraenzi@outdoortech.ch

www.outdoortech.ch

Kann Baumhausbauen die Welt verändern?

1 Einleitung

Das Thema des Kongresses erleben und lernen lautet „Einmischen possible! Die gesellschaftspolitische Dimension der Erlebnispädagogik“. In diesem Satz schwingt indirekt auch die Frage mit, was Erlebnispädagogik bewirken kann. Hat die Erlebnispädagogik gesellschaftspolitische Auswirkungen? Verändert Erlebnispädagogik die Welt?

Seit mehreren Jahren veranstalten wir in der Schweiz und mittlerweile in ganz Europa erlebnispädagogische Baumhauscamps. Die Frage nach der Wirkung unserer Arbeit stellt sich auch uns. Kann Baumhausbauen etwas verändern?

Seit dem Kongress erleben und lernen 2016 sind zwei Jahre vergangen. Damals erhielt ein Baumhausprojekt aus Lüdenscheid den 2. Preis in der Kategorie Projekte; das spannende und gut besuchte Forum „Baumhauscamps – Erlebnispädagogik ganzheitlich gestalten“ gab Einblick in die relativ junge Szene der erlebnispädagogischen Baumhausbauer. Seit damals hat sich die Anzahl der Baumhausprojekte in Europa fast verdoppelt. Die zunehmende Verbreitung der Praxis zeigt, dass die Methode vermehrtes Interesse weckt.

In diesem Beitrag wollen wir zwei Kernelemente skizzieren, die das Baumhausbauen als erlebnispädagogische Methode ausmachen. Anhand des partizipativen Baustils sowie zentraler Gedanken zur Sicherheit wollen wir auf die Stärken des Baumhausbauens als erlebnispädagogische Methode hinweisen und aufzeigen, wie sich diese möglicherweise auch gesellschaftspolitisch auswirken kann.

2 Ein Baumhaus entsteht – ohne Plan

Eine Frage, die immer wieder gestellt wird, ist: „Habt ihr eigentlich einen Plan?“ Erlebnispädagogisches Baumhausbauen kommt ohne Architekten aus, die das Baumhaus schon vor Baubeginn akribisch planen. Der Prozess der Entstehung entwickelt sich mit der ganzen Gruppe. Am Projektbeginn steht die gemeinsame Vision, zusammen ein bewohnbares Baumhaus zu bauen. Beschränkungen ergeben sich nur durch den Zeitrahmen sowie durch das zur Verfügung stehende Baumaterial. Die Aufgabe der Erlebnispädagogen und Erlebnispädagoginnen ist es, den Impuls für die gemeinsame Vision zu geben. Als Zündfunken hat sich dabei die Methode „Dragon Dreaming“[1] bewährt.

[1] Vgl. http://www.dragondreaming.org/de/was-ist-dragon-dreaming/ [Zugriff am 7.6.2018].

2.1 Dragon Dreaming – Gemeinsame Träume verwirklichen

„Dragon Dreaming“ geht auf den australischen Projektmanager und Organisationsentwickler John Croft und seine Frau Vivienne Elanta zurück, welche diese Methode entwickelten, damit Menschen sich selbst, ihre Umwelt und die Gesellschaft positiv prägen und gestalten können.[2]

„Dragon Dreaming ist eine ganzheitliche Methode für die Realisierung von kreativen, gemeinschaftlichen und nachhaltigen Projekten, bei der das persönliche Wachstum des Einzelnen, die Entwicklung einer gleichberechtigten und unterstützenden Gemeinschaft und die Verantwortung für unsere Umwelt im Mittelpunkt stehen.“[3]

[2] Vgl. http://www.dragondreaming.org/de/wie-ist-es-entstanden [Zugriff am 7.6.2018].
[3] Bosch et al. 2012.

Diplomsportlehrer

Stefan Jenuwein

Auch Teamtrainer und Kletter-therapeut. Hat vor 8 Jahren das Klettern als mächtiges, scharfes Schwert im therapeutischen Kontext entdeckt und brennt seitdem für die Idee einer größtmöglich barrierefreien Kletteranlage.
Vorsitzender von Bewegung und Begegnung BUB e.V.

E-Mail: s.jenuwein@be-und-be.org

Website: www.be-und-be.org

Architekt (Dipl. Ing.)

Bernhard Kurz

Auch sportbegeisterter Kletterer. Einer von zwei Gründern des IFUB* (Institut für u. Baukunst), eines Architekturbüros, das sich vorgenommen hat, dass jedes Projekt auch Spaß machen sollte. Dazu gehört auch, jeden Tag dafür zu kämpfen, dass unsere Welt nicht nur ein schönerer, sondern vor allem auch besserer Ort wird.

E-Mail: kurz@ifub.de

Website: www.ifub.de

Inklusion durch Klettern – ein innovativer Ansatz

1 Barrieren

Tag für Tag beeinflussen Barrieren unser aller Leben.

Natürliche Barrieren wie Berge, Flüsse oder Meere haben die Geschicke der Menschen seit Urzeiten beeinflusst. Vom Menschen selbst gemachte Barrieren, wie z. B. Mauern, Straßen, Treppen oder Zäune, begegnen jedem von uns im täglichen Leben. Nicht sichtbar dagegen sind die Barrieren in unseren Köpfen; und dennoch stellen diese oft die größten Hindernisse in unserem Alltag dar. Die Angst und die daraus entstehende Abneigung vor allem, was „anders“, „fremd“ und „unbekannt“ ist, treiben unsere Gesellschaft vor sich her. Aber auch uns selbst betreffende psychische Barrieren verschiedenster Art können unser Leben negativ beeinflussen.

Und doch können Barrieren auch Positives bewirken. Menschen wachsen weit über sich hinaus, um Barrieren zu überwinden. Erst durch den Berg wird der Mensch zum Bergsteiger; nur weil es Wasser gibt, lernt man schwimmen. Das Besondere daran: Nicht nur Extremleistungen entstehen durch die Überwindung physischer Barrieren, sondern auch psychische Blockaden können hierdurch gelöst werden. Barrieren können Menschen aber auch dazu bringen, sich zusammenzuschließen, um gemeinsam scheinbar Unmögliches möglich zu machen.

Barrieren abbauen oder positiv nutzen – auf dieser Basis entstand Ende 2016 der *Bewegung und Begegnung BUB e.V.*, ein Förderverein zur Umsetzung innovativer Konzepte von Inklusion durch Klettern, Sport und Bewegung. In diesem Verein engagiert sich eine immer größer werdende Gruppe Menschen ehrenamtlich. Sie möchte einen Ort ohne Zugangsbarrieren schaffen, an dem die Barrieren, die es in den Köpfen gibt, überwunden werden können.

2 Bewegung, Begegnung, Barrierefrei?

2.1 Bewegung

Fast jeder von uns kennt das. Man hat sich ein Ziel gesteckt, sich angestrengt, um es zu erreichen, und es irgendwann auch geschafft. Die Barriere ist überwunden. Die Freude und Zufriedenheit darüber, etwas erreicht zu haben, hält oft noch lange an. Der positive Effekt ist umso größer, je mehr wir zum Erreichen auch unsere Grenzen ausloten mussten. Vielleicht auch deswegen erfreut sich das Klettern heute immer größerer Beliebtheit – denn hier steht nicht wie bei anderen Sportarten der Wettkampf im Mittelpunkt, sondern die Überwindung der eigenen Ängste und die Auslotung der eigenen Grenzen.

Diese positiven Effekte werden heute bereits häufig im therapeutischen Bereich genutzt. Vor allem bei der Rehabilitation psychischer Erkrankungen entpuppt sich Klettern als wahre Wunderwaffe. Das hat verschiedene Gründe: Als Kletternder kann und muss der Rehabilitand sich ganz auf sich selbst und seine Aufgabe konzentrieren, auch wenn die Therapie in einer Gruppe stattfindet. Als Sichernder wiederum befindet sich der Teilnehmer in einer Art Dienstleisterrolle und muss eine nicht nur objektiv, sondern auch gefühlt sehr große Verantwortung für den Kletternden übernehmen. Beides ist erstaunlich schwierig und doch irgendwie auch leicht.

Die Feedbackrunden im Anschluss an gemeinsames Klettern sind oft von einer schier unglaublichen Offenheit gekennzeichnet. Der Kletterweg kann dabei gut als Synonym für den Lebensweg benutzt werden. Häufig ist die Grenze der Machbarkeit hier wie da durch persönliche psychische Programme limitiert. „Ich schaff das nicht!“ oder „Hier gibt´s gar nichts zum Festhalten!“ sind typische Beispiele. Beim Klettern können die Teilnehmer gefahrlos ihre persönlichen Grenzen ausloten, sich etwas trauen, lernen dranzubleiben und Neues auszuprobieren. Fast immer ist der Einsatz auch von Erfolg gekrönt. So kann beim Klettern die Welt – insbesondere die eigene Welt – verändert werden!

Was für psychische Probleme gilt, gilt bei körperlichen Einschränkungen gleichermaßen. Klettern macht starke Persönlichkeiten!

Dazu ein Erfahrungsbericht vom Frühjahr 2018:

„Ich heiße Christine, bin 50 Jahre alt und an Multipler Sklerose erkrankt. Mein Gehvermögen hat zwar schon immens darunter gelitten, nicht aber mein Lebenswille und mein Bewegungsdrang. Im April hat die Selbsthilfegruppe, die ich besuche, einen Termin zum Klettern vereinbart. ‚Idiotisch für uns' – habe ich gedacht. Aber da gibt es einen Verein, Bewegung und Begegnung BUB (e.V.). Das sind einige engagierte Menschen, die es möglich machen, dass auch körperlich eingeschränkte Menschen wie ich an einem anspruchsvollen Sport wie Klettern teilnehmen können. Und, ich habe es mir angesehen und auch ausprobiert. Ich wurde angeseilt, und schon ging es los. Gut gesichert und begleitet von einem Kletterer, der meinen lahmen Fuß immer wieder weiter nach oben gehoben hat, bin ich fast bis unter die Decke gekommen – an einer ca. 10 Meter hohen Kletterwand. Und es konnten alle aus der Gruppe versuchen, die wollten. Jetzt denke ich: „Idiotisch, wer da nicht mitmacht". Ich nenne es: „Inklusion wirklich in die Tat umgesetzt", und ich bin jetzt Mitglied im Verein.

Bewegung hilft also nicht nur dem Einzelnen, sondern ist auch ein großer Inkubator für Inklusion. Mit Klettern lässt sich also noch viel mehr bewirken!

2.2 Begegnung

Das aktuelle politische Zeitgeschehen wird bestimmt durch diffuse Ängste. Die Angst vor dem Unbekannten führt zu Scheu, Ablehnung und Ausgrenzung oder sogar zu Hass und Schlimmerem. Barrieren in den Köpfen der Menschen führen zum Bau physischer Barrieren, zu immer neuen Mauern und Zäunen...

Durch die gleichzeitige Ausübung von Sport durch Menschen aller Couleur entsteht die Auseinandersetzung und Begegnung mit gesellschaftlicher Vielfalt (alt – jung, behindert – nicht behindert, sozial schwach – stark, Individuen und Gruppen – Familien, verschiedene Kulturen) oder kurz gesagt: Menschen, die sich sonst nie getroffen hätten, treffen sich beim Sport.

Man hat oft nur Angst vor dem, was man nicht kennt. Aufeinandertreffen kann Ängste abbauen, Nähe schaffen, Barrieren beseitigen. Und genau hier liegt auch schon das größte Problem. Denn ein Aufeinandertreffen aller Menschen scheitert oft schon an den einfachsten Dingen.

Dr. sportwiss.

Gunnar Liedtke

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg.
Arbeitet vor allen Dingen im Bereich Natursport und Friluftsliv, Alltagsaktivität, Gesundheit, Wertebildung sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung.

E-Mail: gunnar.liedtke@uni-hamburg.de

Website: www.bw.uni-hamburg.de

Bijan Ghaffari

Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am Institut für Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg.
Erforscht die Wirkung von Naturaufenthalten auf chronischen Stress und die Möglichkeiten von Naturerleben zur Bildung nachhaltiger Entwicklung.

E-Mail: bijan.ghaffari@uni-hamburg.de

Website: www.bw.uni-hamburg.de

Forward to the Roots – Reaktivierung der Mensch-Natur-Beziehung als Zukunftsaufgabe der Erlebnispädagogik?

1 Einleitung

Jean Jacques Rousseau und Henry David Thoreau gelten als Vordenker der Erlebnispädagogik. Den beiden Männern ging es allerdings nicht um einen erlebnisorientierten Zugang zu einem x-beliebigen Thema, sondern sie hatten ein eigenes, existentielles Thema, das sie in den Mittelpunkt ihrer Pädagogik stellten: die Natur – die innere wie die äußere. Auch für Kurt Hahn war die Mensch-Natur-Beziehung ein wesentlicher Baustein innerhalb der Erziehung zum gesellschaftlich verantwortungsbewussten Menschen. Rousseau, Thoreau und Hahn, so scheint es, hatten eine Vision, in welche positive Richtung ihre pädagogischen Vorstellungen den Menschen und die Gesellschaft verändern sollten. Die Erlebnispädagogik erweckt heute dagegen oft den Anschein, vor allen Dingen eine Methode zu sein, die sich je nach Kundenwunsch auf fast jeden Inhalt anwenden lässt. Eine Vision, unsere Gesellschaft in eine bestimmte positive Richtung zu beeinflussen, ist schwer auszumachen.

Im Angesicht der schweren ökologischen Krise könnte Erlebnispädagogik unter Rückbesinnung auf die eigenen Wurzeln einen Beitrag zur Reaktivierung einer vernünftigen Mensch-Natur-Beziehung leisten. Die äußere Natur wahrnehmen, der inneren Natur begegnen, sich als (Teil von) Natur erleben und ein Gefühl für ein Miteinander der Lebewesen zu bekommen, kann die Basis sein, um eine konvivialistische, das heißt am freundlichen Miteinander aller Lebewesen orientierte, Veränderung in der Gesellschaft zu bewirken.[1] Um diese Themen soll es im Folgenden gehen.

2 Klimawandel und Heuschnupfen

Ein Blick in die Nachrichten löst bei vielen Menschen das Gefühl aus, dass die Welt aus den Fugen geraten ist. Die gängigen Stichworte kennen wir alle: Klimawandel, Artensterben, knapper werdende Rohstoffe, knapper werdendes Trinkwasser, Unmassen von Plastik in jeder Größe von Nano, Mikro bis Makro in den Ozeanen, Millionen Tonnen jährlich anfallenden Elektroschrotts, Zunahme von Allergien, psychischen Erkrankungen usw.

[1] Les Convivialistes 2014

Naturgemäß ist es schwer möglich, die Wurzeln all dieser (globalen) Probleme oder Symptome zu identifizieren – und noch schwerer ist es, dagegen anzugehen. Eine der grundlegenden Ursachen unserer Misere könnte sein, dass in der Lebenswelt vieler Menschen die Verbindung zur Natur, zur Grundlage bzw. zum Prinzip allen Lebens schwach geworden ist.[2] Wann fühlen wir uns noch als Naturwesen? Wenn wir krank sind oder wir zu einer Beerdigung gehen? Wenn wir vom Regen völlig durchnässt werden oder die Ernten in der Landwirtschaft schlecht ausfallen? Wenn wir ein Smartphone benutzen oder im Internet surfen? Unabhängig davon, wann, wie und ob wir uns als Naturwesen fühlen: In jedem Fall ist nicht zu leugnen, dass wir als Homo sapiens eine von vielen Arten sind, die zur Familie der Menschenaffen (Hominiden) gehören. Mit anderen Worten: für uns gelten die gleichen biologischen Gesetzmäßigkeiten, wie für andere Tiere auch.[3] Wir atmen dieselbe Luft, sind Teil der Natur und des Ökosystems – unser Sein und unsere Handlungen sind untrennbar verbunden mit anderen Lebewesen. Dass wir in der Lage sind, ausgefeilte Kulturtechniken zu entwickeln, macht zwar einen bedeutenden, aber letztendlich doch nur graduellen Unterschied im Ausmaß unserer Abhängigkeit von der Natur aus. Zusammenfassend kann man sagen: wir sind Natur (wie andere Tiere auch) und wir brauchen Natur (als Lebensgrundlage). Doch: obwohl oder weil wir uns für eine intelligente Art halten, definieren wir unsere „Machenschaften“ als Kultur und uns selbst als Kulturwesen. Das bedeutet, wir definieren uns nicht mehr wirklich zur Natur gehörend, sondern eher als Gegenpol zur Natur.[4]

3 Die Suche nach Orientierung: ‚Back to the Roots‘, ‚Auf zu neuen Ufern‘ – oder von allem etwas?

Ähnlich wie Kurt Hahn den Jugendlichen seinerzeit einen Verfall an menschlicher Anteilnahme, Sorgfalt, Initiative und körperlicher Tauglichkeit attestierte, so spricht Richard Louv heute davon, dass ein Großteil von Kindern, Jugendlichen und teilweise auch Erwachsenen an einem Natur-Defizit-Syndrom (nature-deficit disorder) leiden. Damit ist gemeint, dass sich Menschen immer mehr von der Natur entfremden, dass sie wenig über sie wissen, und nur noch auf wenige Erlebnisse und Erfahrungen in und mit ihr zurückgreifen können.[5] Dieser Zustand der Entfremdung von

---

[2] Zylstra et al. 2014

[3] Wilson 1978

[4] Bauer 2010; Vining, Merrick, and Price 2008

[5] Louv, 2006

der Natur könnte die Wurzel allen Übels sein, die Wurzel des wenig respektvollen Umgangs mit der äußeren und auch mit der eigenen Natur.

Wie aber soll man der Problematik von Entfremdung und Natur-Defizit-Syndrom begegnen? Ein erster Impuls könnte die Rückbesinnung auf alte Werte und Konzepte sein: back to the roots, zu den Ideen und Herangehensweisen von Rousseau, Thoreau oder Hahn. Aber was kann das konkret bedeuten? Die Ideen von Rousseau oder Thoreau, die innere und äußere Natur als Maßstab für unser Tun anzunehmen, ist zwar interessant und wichtig, führt aber nicht unbedingt zu konkret umsetzbaren Herangehensweisen oder Aktionen. Hahns Ideen zu konkreten Umsetzungsweisen und Inhalten wie körperliches Training, Expedition, Projekt und Dienst erscheinen vom Prinzip her nach wie vor gut geeignet zu sein. Allerdings ging Hahn bei diesen Ansätzen von zeitlichen Ressourcen aus, die heute in den allermeisten Fällen kaum noch zur Verfügung stehen. Ursprünglich konzipierte er seine Erlebnispädagogik bzw. Erlebnistherapie für Internatsschüler, die viel Zeit in diesem pädagogischen Setting verbringen konnten (oder mussten). Auch die von Hahn 1941 mitbegründeten Kurzzeitschulen gingen von einem Zeitraum gemeinsamen Erlebens und Lernens aus, der nichts mit unseren heutigen Vorstellungen von ‚kurz' zu tun hat: 4 Wochen war der Zeitraum, den die Kurzzeitschulen in den Anfängen ansetzten, um mit- und voneinander zu lernen, Muße zu haben und sich mit den Inhalten der Erlebnistherapie intensiv zu beschäftigen.[6] Heute dauern nicht wenige erlebnispädagogische Angebote gerade mal 4 Stunden. Angebote, die einen Zeitraum von 4 Wochen oder gar mehr veranschlagen, gibt es zwar nach wie vor, aber sie sind in der derzeitigen Wirklichkeit der Erlebnispädagogik eher die auffälligen Ausnahmen.

‚Back to the roots' scheint ein schwieriges Unterfangen zu sein. Schon die Alltagsphilosophie lehrt uns, dass neue Probleme schlecht mit alten Herangehensweisen zu lösen sind. Auch wenn das Problem der Naturentfremdung nicht neu ist, so hat es doch eine Ausprägung angenommen, die früher zumindest anders war: Rousseau starb vor ca. 240 Jahren, Thoreau vor mehr als 150 Jahren und auch Hahns Konzept der Kurzzeitschulen entstand vor mehr als 75 Jahren. Wie könnte ein Aufbruch zu neuen Ufern aussehen? Wie könnte die Erlebnispädagogik einen Beitrag leisten, Entfremdung von Natur abzubauen und ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Natur wachsen zu lassen? Wenn dies gelänge, könnte es hoffentlich irgendwann dazu führen, dass unsere Kultur, die wir bislang als Gegenpol zur Natur sehen, als Teil von ihr wahrgenommen und gestaltet wird (vgl. zur Notwendigkeit und Herausforderung des Zusammenlebens von Mensch und Natur „Das konvivialistische Manifest")[7].

---

[6] Heckmair & Michl 2012

[7] Les Convivialistes, 2014

Nadine Thoma
M.A. Sportwissenschaften, Soziologie, Psychologie

Natur- und Wildnispädagogin, dreifache Mutter

Arbeitet in eigener Firma *Natura tangere* als Wandertagsmanagerin und übernimmt die Planung und Durchführung von Klassenfahrten und Kindergeburtstagen mit natur-, erlebnis- und wildnispädagogischen Methoden; Leitung der „Kinderakademie“

Forschungs- und Publikationstätigkeit zu Themen „kindgerechter Erziehung“ sowie zu den Schwerpunkten Bewusstsein, Reformpädagogik, Lernen, Emotion, Bewältigungsstrategien, Natur, Spiritualität und Suffizienz

Hausbetreuung meiner Kinder (aus Überzeugung)

E-Mail: natura-tangere@web.de

Website: www.natur-erlebnis-wandertag.de

Erlebnis – BEZIEHUNGsweise – Hand-Arbeit

1 Hintergrund

Fast erscheint es als eine Notwendigkeit unserer Zeit, die traditionellen Spuren der Erlebnispädagogik wiederaufzunehmen. Schaut man heute mit dem Blick eines Kurt Hahn auf die gegenwärtige Lage unserer Gesellschaft, wird man feststellen müssen, dass sich die meisten der von ihm bereits damals erkannten Probleme in ihrer Tragweite, insbesondere für Kinder und Jugendliche, potenziert haben. Exemplarisch seien hier nur folgende Phänomene als unmittelbare Auswirkungen des Kapitalismus genannt: die Beschleunigungstendenz, Ressourcenverschwendung, Entwertung des Handwerks, soziale Isolation, Verwahrlosung, Bewegungsmangel und der Anstieg an Zivilisationskrankheiten, die den Kindern zunehmend eine optimale Entwicklungschance verwehren. Bereits damals wies Kurt Hahn ausdrücklich auf die „charakterfördernde Wirkung handwerklicher Tätigkeiten“, insbesondere bei Heranwachsenden, hin. Denn das „Handwerk nährt die Integrität“. Und er monierte zudem: „… es ist Verwahrlosung, ihnen nicht zu Erlebnissen zu verhelfen, durch die sie später ihrer verborgenen Kräfte gewahr werden können“[1].

Die Worte des Kongress-Programms „erleben und lernen“ 2018 richtig verstanden, sinnen wir heute erneut über eine Utopie des gemeinsamen Handelns und Wirkens – gar gemeinnützigen Arbeitens. Selbstgestecktes (hohes) Ziel ist dabei, “die eigene Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“.[2] Inwieweit können dabei die traditionellen erlebnispädagogischen Wurzeln – im Sinne eines erlebnisorientierten Lernens nach der Leitidee Kurt Hahns – zum Leitmotiv eines (globalen) gesellschaftlich verantwortungsbewussten Handelns werden, um die anhaltenden Zerfallstendenzen einer insuffizienten industriellen Gesellschaft zu überwinden? Die erlebnisorientierte Lern- und Lehrweise, mit der Leitidee „des Lernens mit Herz, Kopf, Hand“, sollte die Charaktererziehung junger Menschen durch „natursportliche Tätigkeiten“, „Expeditionen“, „Kunst- u. Handwerksprojekte“ und den „Dienst am Nächsten“ unterstützen.[3] Eine solche Lernmethode entsprach schon damals heutigen neurobiologischen Erkenntnissen: „Lernen braucht den konkreten Anlass“.[4] Zudem wird heute

---

[1] Kurt Hahn, zitiert in GFE 2006, S. 37

[2] https://www.erleben-lernen.de/wp-content/uploads/2018/02/Kongress-2018-Programm.pdf

[3] vgl. Michl, 2009, S. 27

[4] Michl, 2009, S. 48

Rafaela Zwerger

Dipl. Sozialpädagogin, Syst. Beraterin, Erlebnispädagogin

Lehrtrainerin bei der Firma Zwerger&Raab GmbH in Hinterzarten

E-Mail: rafaela.zwerger@web.de

Website: www.zwerger-raab.de

Debora Widmann

Sozialarbeiterin (Bachelor of Arts), Erlebnispädagogin

Lehrtrainerin bei der Firma Zwerger&Raab GmbH in Hinterzarten

E-Mail: debora.widmann@freenet.de

Website: www.zwerger-raab.de

Übergriff oder Unterstützung: Vom Einmischen in Lernprozesse oder von der Unmöglichkeit des „Nicht-Einmischens“

Wir setzen uns im folgenden Artikel zunächst mit dem Begriff „Einmischen“ an sich auseinander: Welche Assoziationen entstehen (bei uns) beim Auftreten dieses Begriffes? Was löst dieser Begriff aus?

Als zentrales Thema stellen wir den Bezug zu erlebnispädagogischen Lernszenarien her: Jede erlebnispädagogische Intervention ist ein „Einmischen“ in einen Lernprozess!

Daran anknüpfend geben wir am Ende des Artikels einen Ausblick in Bezug auf das Tagungsthema der gesellschaftspolitischen Dimension der Erlebnispädagogik.

1 Assoziationen zum Begriff „Einmischen“

Wird von „Einmischen“ gesprochen, entsteht einerseits das negativ besetzte Bild von jemandem, der sich in eine laufende Diskussion einschaltet, eine abweichende Meinung vertritt und diese selbstbewusst kundtut; evtl. taucht sogar das Bild auf, dass jemand versucht, irgendwo mitzureden und die anderen Beteiligten davon ausgehen, dass diese Person den schon laufenden Prozess stört und womöglich „gar keine Ahnung“ hat. Andererseits entsteht ein positiv besetztes Bild des Themas „Einmischen“, wenn jemandem Unrecht geschieht und eine bisher unbeteiligte Person für Gerechtigkeit eintritt oder eine womöglich schwächere Position unterstützt. Ein solches positives Bild erscheint auch dann, wenn gerade die Gefahr besteht, dass ein Fehler passiert oder ein wie auch immer gestaltetes Risiko erhöht wird und jemand aktiv dazwischen geht und die Situation abmildert oder „rettet“.

„Einmischen“ an sich meint also ein „Dazwischen-Gehen“, womöglich oder sogar in der Regel mit einer positiven Absicht desjenigen, der sich einmischt, was aber beim Gegenüber oftmals (zunächst) als Störung wahrgenommen werden kann oder zumindest als Unterbrechung des laufenden Prozesses (der aktuellen Ordnung) wahrgenommen wird. Die Entscheidung: „Ich mische mich ein“ oder die Bewertung: „Er mischt sich ein“ erwachsen jeweils aus unterschiedlichen Wahrnehmungen und Interpretationen.

An dieser Stelle wird es systemisch und kommunikationstheoretisch interessant:

Auf kommunikationstheoretischer Ebene haben wir also zum Beispiel einen „Sender“ und einen „Empfänger“, eine „Absicht“ und eine „Wahrnehmung“. Dazwischen eine Botschaft, die übermittelt wird – soweit die Analyse auf der Sachebene.

Systemisch gesehen ergänzt sich diese lineare Interaktion um weitere Faktoren (auch die Kommunikationstheorie bezieht diese systemische Perspektive mit ein):

- An welchem Ort und zu welchem Zeitpunkt des laufenden Prozesses findet das „Einmischen“ statt?
- Wer mischt sich da ein? (Hat derjenige überhaupt das Recht? Kann ich von dieser Person etwas annehmen?)
- Mit welchen Argumenten mischt sich jemand ein und wie bringt er diese Argumente vor?
- Erfordert die aktuelle Lage eine schnelle Reaktion? Ist Gefahr im Verzug? Oder geht es „nur“ um einen Aushandlungsprozess?

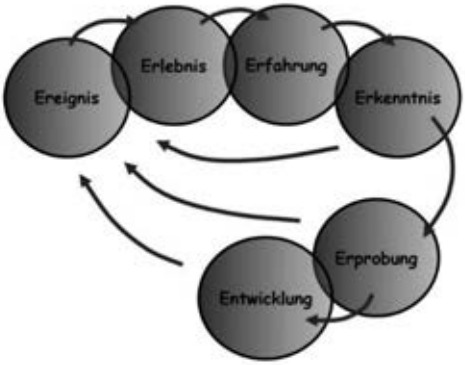
2 Die Erweiterte E-Kette

Schlagen wir den Bogen zu erlebnispädagogischen Lernprozessen.

Als Erlebnispädagogen[1] haben wir das Ziel, Entwicklungsprozesse auf persönlicher Ebene anzustoßen und bei Menschen Veränderungen im Denken, Fühlen und Handeln anzuregen.

Im Modell der erweiterten E-Kette wird dieser Entwicklungsprozess als ineinandergreifende, sich spiralförmig fortsetzende Kette dargestellt. Jedes Kettenglied markiert eine Stufe oder Phase im Prozess, dazwischen wirken Reflexionsprozesse und Entscheidungen aus Teilnehmersicht bzw. Hypothesen, Entscheidungen und Interventionen aus der Sicht des Prozessbegleiters.

[1] Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wird ausschließlich die männliche Form verwendet – gemeint sind immer beide Geschlechter. Die Begriffe „Erlebnispädagoge“ und „Prozessbegleiter“ werden nebeneinander verwendet, um sowohl den pädagogischen Kontext als auch den Kontext der Erwachsenenbildung einzubeziehen.



Die erweiterte E-Kette nach Abstreiter & Zwerger[2]

Die E-Kette bis zur „Erkenntnis“ ist in der erlebnispädagogischen Literatur häufig genannt und beschrieben. Sie geht auf Werner Michl[3] zurück.

Als Erlebnispädagogen gestalten wir „Ereignisse“, stellen einen sicheren Rahmen und eine „Aktion“ zur Verfügung, die unsere Teilnehmer anregen, sich aus der Komfortzone zu wagen und Neues zu erleben. Das „Erlebnis“ meint die ganz persönliche Deutung dieses Ereignisses und ist sehr individuell. Vor dem Hintergrund der eigenen Biografie wird das Erlebnis reflektiert und als Erfahrung eingeordnet – zwischen Erlebnis und Erfahrung wirkt also Reflexion. Emotionen spielen hier während des Erlebnisses und unmittelbar danach eine große Rolle: Durch Erkenntnisse aus der Hirnforschung wissen wir, dass zwischen dem Motivationssystem und dem Emotionszentrum im Gehirn eine starke Verbindung besteht.[4] Emotionsgeladene Ereignisse werden stärker erinnert. Auf die E-Kette bezogen können Emotionen den Übergang von einem Kettenglied zum anderen unterstützen oder behindern, je nachdem, wie stark Emotionen erlebt werden und welche Emotionen generiert werden.

---

[2] Abstreiter/Zwerger/Zwerger 2017, S.111

[3] Vgl. Michl 2015

[4] Spitzer 2006, S.158ff

Paul Häb

Heilpädagoge, Heilerziehungspfleger, zertifizierter Waldpädagoge und City-Bound-Trainer

Paul Häb ist als Heilpädagoge in einer Einrichtung der Behindertenhilfe bei Koblenz tätig. Dort begleitet er Menschen mit geistiger und körperlicher Beeinträchtigung sowie blinde Menschen im Alltag. Dies beinhaltet unter anderem die Erprobung und Erweiterung von lebenspraktischen Fähigkeiten, die Freizeitgestaltung und der Aufbau eines positiven Selbstbildes. Er hat das Konzept City Bound für diese Zielgruppe weiterentwickelt und praktisch erprobt. Des Weiteren leitet er in seiner Einrichtung einen Erlebnisworkshop, in dem er erlebnispädagogische Angebote durchführt.

E-Mail: citybound.hp@gmail.com

Website: www.citybound.org

Erlebnisraum Stadt. City Bound für die Zielgruppe Menschen mit Beeinträchtigung

1 Was ist City Bound?

Als ich vor einigen Jahren das erste Mal mit dem Konzept City Bound konfrontiert wurde, stand ich vor vielen Fragezeichen. Ich wusste weder was City Bound ist, noch hatte ich diese Bezeichnung je zuvor gehört. Und wenn mir jemand gesagt hätte, dass das Konzept etwas mit Architektur zu tun hat, hätte ich dieses nicht in Frage gestellt. Während ich die Fachschule für Heilpädagogik[1] besuchte, erhielt ich von meinem Fachlehrer den Arbeitsauftrag ein Handlungskonzept meiner Wahl den Mitschülern und Mitschülerinnen vorzustellen. Nachdem ich auf der Suche nach einem im heilpädagogischen Praxisfeld unbekannten Konzept auf City Bound gestoßen war, setzte ich mich sowohl theoretisch als auch praktisch mit diesem auseinander. Ich fand heraus, dass City Bound einen Teilbereich der Erlebnispädagogik abdeckt, bei dem es sich allerdings nicht -wie eher üblich- um Abenteuer in der Natur, sondern um Abenteuer im städtischen Raum handelt. Von Klein und Wustrau wird City Bound wie folgt definiert: „City Bound schafft erfahrungsintensive und herausfordernde Situationen für eine Gruppe oder auch für Einzelne in der Stadt. Hierzu werden den Teilnehmern meist ungewöhnliche, alltagsfremde –und damit ein gewisses Maß an Mut erfordernde– Aufgaben gestellt, die sie alleine oder in der (Klein-)Gruppe lösen sollen.“.[2] Zu den „klassischen“ Aktionen gehört das Gruppenfoto. Hierbei sollen sich beispielsweise 20 unbekannte Passanten und Passantinnen unter Beachtung diverser Merkmale (z.B. Frau mit Kinderwagen, Mann mit Hut) zu einem Gruppenfoto aufstellen. Da im Mittelpunkt von City Bound der Kontakt zu unbekannten Menschen und anderen Lebenswelten steht, beabsichtigt das Konzept die Förderung der sozialen Kompetenz, der Persönlichkeitsentwicklung sowie der Alltagskompetenz.[3]

City Bound wurde in seinem Ursprung für die Jugendhilfe konzipiert. Es gibt bisher eine eher limitierte Anzahl an Fachbüchern zum Thema, wobei keines davon Hinweise darauf gibt, wie das Konzept mit Menschen mit Beeinträchtigung durchgeführt werden könnte. Dadurch entstand die Idee, City Bound für das

---

[1] Heilpädagogik beabsichtigt eine *ganzheitliche* Sichtweise (Motorik, emotionaler Bereich, Kommunikation, Kognition, soziales Umfeld) auf den Menschen und initiiert Entwicklungsprozesse bei Menschen mit unterschiedlichsten Unterstützungsbedarfen.

[2] Vgl. Klein/Wustrau 2014, S. 13.

[3] Vgl. Eichinger 1995, S. 20.

heilpädagogische Praxisfeld weiterzuentwickeln, sodass das Konzept auch für Menschen mit Beeinträchtigung erschlossen werden konnte. Hierbei unterstützten mich die Menschen, die ich in meinem Arbeitsalltag begleite, indem sie mit Offenheit, Neugierde und Abenteuerlust an der Erprobung von unterschiedlichsten City Bound Aktionen teilgenommen haben. Die Weiterentwicklung für die Zielgruppe von Menschen mit Beeinträchtigung bedeutet nicht, dass es von nun an eine spezielle Form des erlebnispädagogischen Konzeptes gibt oder geben soll. Es geht viel eher darum die Grundlagen so aufzubereiten, dass Pädagogen und Pädagoginnen erfahren, was sie bei bestimmten Beeinträchtigungsbildern beachten müssen, um eine sinnvolle Durchführung des Konzeptes zu sichern.

2 City Bound für Menschen mit Beeinträchtigung

City Bound ist in der Behindertenhilfe gänzlich unbekannt. Weshalb sich diese Gegebenheit ändern sollte, stellt dieses Kapitel dar, indem es einen Teil der Lebenswirklichkeit von Menschen mit Beeinträchtigung in stationären Einrichtungen aufzeigt und den Nutzen des Einsatzes von City Bound aufführt. An der Erprobung von diversen City Bound Programmen waren 15 Teilnehmende im Alter von 25 bis 54 Jahren beteiligt, die in unterschiedlichen Wohngruppen einer Institution der Behindertenhilfe leben und entweder in einer Werkstatt für Menschen mit Beeinträchtigung arbeiten oder in Tagesstätten betreut werden. Die Beeinträchtigungsbilder reichten von einer leichten bis schweren geistigen Beeinträchtigung –gekoppelt mit Blindheit, Gehörlosigkeit oder Einschränkungen auf kommunikativer, sozio-emotionaler und motorischer Ebene.

2.1 Ausgangslage

Starre Strukturen und Routinen innerhalb stationärer Einrichtungen beeinflussen oder bestimmen den Lebensalltag von Menschen mit Beeinträchtigung. Des Weiteren wird die genannte Zielgruppe durch mehrere Aspekte in ihrer Persönlichkeitsentwicklung blockiert, wie beispielsweise durch die eintönige Freizeitgestaltung in Institutionen, fehlende Grenz- und Risikoerfahrungen, oder die Tatsache, dass das Erfahrungsfeld „Stadt“ kaum bis gar nicht erschlossen wird. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Erfahrungsraum von Menschen mit Beeinträchtigung durch das Leben innerhalb einer Wohneinrichtung eingeschränkt ist und oftmals mit einer Erlebnisarmut einhergeht. Eine ähnliche Einschätzung lässt sich aus Senckels Worten ableiten: „(…) denn man traut ihnen wenig zu. Sie bekommen nur selten gezielte, hilfreiche Anregungen aus der Umwelt, dürfen wenig ausprobieren, haben kaum Gelegenheit herauszufinden, was zu ihnen paßt, und erhalten unzureichende

Rückmeldung über ihr Sozialverhalten. Statt dessen werden sie meist sowohl überbehütet als auch überfordert (…)“.[4]

2.2 Das Potenzial von City Bound

City Bound ermöglicht Menschen mit Beeinträchtigung die interpersonelle Kommunikation mit nichtbehinderten Menschen außerhalb der Institution und ist durch die Diversität an Aktionen eine Antwort auf den Wunsch nach abwechslungsreichen und spannenden Freizeitangeboten. Der Erfahrungsraum „Stadt“ bietet für die Zielgruppe die Aussicht auf eine Lebenswelterweiterung. Diese Erkundung neuer Lebensräume und die Auseinandersetzung mit dem bisher Unbekannten steigert die Lebensqualität der Adressaten und Adressatinnen. In der Umsetzung von City Bound Aktionen erhalten Menschen mit Beeinträchtigung die Chance Herausforderungen zu meistern und Grenzerfahrungen zu erleben. Dies wirkt sich positiv auf die die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstkonzept aus.

2.3 Einsatz spezifischer City Bound Aktionen

Verschiedene Parameter beeinflussen die Gestaltung von City Bound Programmen, in denen einzelne oder mehrere Aktionen umgesetzt werden. In der Planung müssen beispielsweise die Gruppengröße, die Ressourcen und Sicherheitsbedürfnisse der Teilnehmenden, die Lernmöglichkeiten, der Zeitfaktor, mögliche Materialien, gruppendynamische Prozesse, der Schweregrad der Beeinträchtigung, Ruhezeiten, Raum für Reflexion und gegebenenfalls zusätzliches Betreuungspersonal berücksichtigt werden. Durchschnittlich habe ich als Leitung gemeinsam mit einer weiteren pädagogischen Fachkraft drei bis sechs Teilnehmende begleitet. Die jeweiligen Programme dauerten zwischen drei und acht Stunden.

Die Programme beinhalteten unter anderem folgende Aktionen: Eine Kooperation zwischen einer Kita und der stationären Einrichtung anregen, indem man sich gegenseitig besucht, um den Lebensraum des anderen kennenzulernen; eine Stadtrallye; einen bestimmten Satz in mindestens zehn verschiedenen Sprachen sammeln; ein Dinner mit unbekannten Menschen kochen; eine Heißluftballonfahrt als persönliche Herausforderung; ein Kurzexperiment, in dem Passanten und Passantinnen Selbsterfahrung in Bezug auf Blindheit sammeln können; in der Stadt musizieren; Profi in eigener Sache sein, indem man in einer Institution Aufklärungsarbeit zum Thema Beeinträchtigung leistet; und viele mehr.

---

[4] Vgl. Senckel 2010, S. 99.

Dr.

Thorsten Späker

Motologe M.A., Wildnislehrer und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sportwissenschaft und Motologie der Universität Marburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Bedeutung von Naturerfahrungen für die menschliche Entwicklung und Gesundheit

E-Mail: spaekert@staff.uni-marburg.de

Die Natur als Kulisse? Naturerfahrungen in der Erlebnispädagogik

Das Naturverständnis in der Abenteuer- und Erlebnispädagogik

In Ausgabe e&l – erleben und lernen 1/2018 hat Gunnar Liedtke die Naturerfahrung als eine Kernaufgabe der Erlebnispädagogik bezeichnet. Mit Besinnung auf Rousseau, Thoreau und Hahn, wurde die Naturerfahrung als Zugang zu inneren Werten beschrieben, die angestoßen werden, um die Gesellschaft positiv zu verändern. Die immer wieder notwendige Verbindung zur Natur lässt uns damit zum einen unser eigenes lebendiges Natur-Selbst erfahren und ist zum anderen auch Anlass, die Verbindung zur äußeren Natur nicht zu verlieren.[1] Demgegenüber stellt Maassen (1995) heraus, dass die meisten erlebnispädagogischen Aktivitäten zwar in der Natur als Objekt stattfinden, der Naturraum jedoch hauptsächlich das Medium ist, mit dem Fähigkeiten des Subjektes entwickelt werden sollen: „Es geht um Selbsterkenntnis und -stärkung und nicht um Naturerkenntnis und -verstehen".[2] Auch Paffrath (2013) betont, dass die Erlebnispädagogik durch Aktivitäten wie Wanderungen, Biwakieren, Segeln etc. eine Nähe zur Natur schafft, sie allerdings meist als Rahmen oder Bühne fungiert. So wundert es auch nicht, dass das City Bound (in Anlehnung an Outward Bound) mittlerweile ein eigenständiger Bereich innerhalb der Erlebnispädagogik geworden ist.[3]

Im erlebnispädagogischen Alltag, in dem das handlungsorientierte Lernen im Mittelpunkt steht, fungiert die Natur als Erfahrungsraum also irgendwo zwischen Kulisse, Medium, Spiegel und Selbstzweck. Die konkrete fachliche Auseinandersetzung mit dem wohl am häufigsten genutzten, aber immer noch zu wenig theoretisch reflektierten Handlungsraum in der Abenteuer- und Erlebnispädagogik – der Natur – soll daher mit diesem Beitrag weiter angeregt werden. Aus aktueller gesellschaftlich-ökologischer Sicht ist es dabei zunächst unumgänglich, dass sich die Erlebnispädagogik als Reflexions- und Handlungswissenschaft mit der Natur als Grundlage des Lebens in nachhaltiger Perspektive beschäftigt. Nach momentaner global-ökologischer Sachlage, wird eine veränderte nachhaltige Lebensweise eine der existentiellen Kernproblematiken des 21. Jahrhunderts sein; dieser Tatsache wird sich keine

---

[1] vgl. Liedtke 2018, S. 12ff.

[2] Maassen 1995, S. 183.

[3] Paffrath 2013, S. 126ff.

Bildungswissenschaft und keine Pädagogik mehr entziehen können. Darauf aufbauend werden hier drei wesentliche Wirkbereiche von Naturerfahrungen vorgestellt, die in dieser Reihenfolge als Hauptnutzungsgebiete der Erlebnispädagogik gesehen werden können: Die Natur als Raum für Handlungserfahrung, die Natur als Raum für Kulturdifferenzerfahrung und die Natur als Raum für entwicklungsthematische Selbsterfahrungen. Diese drei Bereiche ergeben sich aus einem ersten hermeneutischen Extrakt der vielfältigen Literatur zu den verschiedenen Anwendungsbereichen der naturbezogenen pädagogischen und therapeutischen Theorie und Praxis mit ihren jeweils spezifischen Kerngedanken. Bei der Auswahl der Felder handelt es sich um eine erste analytische Trennung im Sinne eines Ordnungsvorschlags als Grundlage für weitere Diskussionen und einen beginnenden Strukturierungsprozess für naturbezogene Interventionen in der Erlebnispädagogik. Weitere Wirkungsfelder, welche ergänzend bedeutsam sind, aber aus Platzgründen hier nicht aufgeführt werden, finden sich bei Späker (2017 u. 2018).

Die Natur als Grundlage des Lebens

Um im Alltag einigermaßen handlungsfähig zu bleiben, sind wir gezwungen, die täglichen Katastrophennachrichten zum Klimawandel, zur Regenwaldrodung, zur Verschmutzung der Ozeane, zum Artensterben etc. zumindest zum Teil zu verdrängen. `Unseren einzigartigen Planeten zu retten` hört sich mittlerweile schon als banale, sich wiederholende und vielleicht sogar schon langweilig anmutende Phrase an. Denkt man an die nächsten Generationen, kann man aber eigentlich nur ein schlechtes Gewissen haben, was wir ihnen möglicherweise hinterlassen. Daher ist es meines Erachtens gar keine Frage mehr, ob das Thema `*Nachhaltigkeit*` zur Erhaltung unseres natürlichen Lebensraumes eine Angelegenheit der Erlebnispädagogik ist. Das Thema Nachhaltigkeit ist das Schlüsselthema unseres Zeitalters und damit eine Angelegenheit aller Lebensbereiche. Eine nachhaltige Lebensweise muss radikal in allen Planungen, Entscheidungen und Handlungen mitgedacht werden. Insbesondere sollte es daher ein selbstverständlicher Teil jeder pädagogischen Fachdisziplin sein. Nach Hauenschild/Bolscho (2009) müssen für eine `Bildung für nachhaltige Entwicklung`, in Ergänzung zu den bewährten ökologisch-orientierten Inhalten, auch ökonomische und gesellschaftlich-soziale Inhalte interdisziplinär mitgedacht werden.[4] De Haan (2002) formuliert hierzu konkret zu fördernde Gestaltungskompetenzen und Kernthemen einer auf Nachhaltigkeit ausgelegten Pädagogik. Dazu gehören z.B. die Kompetenzen, vorausschauend zu denken, interdisziplinär zu arbeiten, an Entscheidungsprozessen teilhaben zu können, sich und andere motivieren zu können oder die Fähigkeit zu Empathie, Mitleid und Solidarität. Die Kernthemen beziehen sich auf die ökologische (z.B. globaler Wandel von Ökosystemen), die ökonomische (z.B. traditionelle ökonomische Logiken und nachhaltiges Wirtschaften) und die soziale Seite der Nachhaltigkeit (z.B. suffiziente Lebensformen, d.h. Selbstbegrenzung, Konsumverzicht etc.).[5] Hier zeigen sich schon einige direkte Anknüpfungspunkte für die Erlebnispädagogik. Auf drei verschiedenen Ebenen können erlebnispädagogische Angebote hier einen nachhaltigen Umgang mit unserem natürlichen Lebensraum fördern. Erstens auf der Ebene der *Organisation*, z.B. bei der Berücksichtigung einer energiesparenden Anreise, der Nutzung von regionalen Produkten oder dem sparsamen Umgang mit Ressourcen, wie Wasser, Holz etc. Zweitens auf der Ebene der *inhaltlichen Auseinandersetzung*, z.B. wenn Gemeinschaft gelebt wird, wenn Entscheidungsprozesse reflektiert oder ökologische Aspekte thematisiert werden. Die dritte Ebene bezieht sich dazu ergänzend auf die

---

[4] Hauenschild/Bolscho 2009, S. 44.

[5] De Haan 2002, S. 13ff.

Roland Abstreiter

Dipl.-Sozialpädagoge (FH),
Master of Arts in Supervision (DGSv),
Erlebnispädagoge be®,
Umweltpädagoge,
seit 2009 Lehrtrainer bei der
Zwerger&Raab GmbH

Oliver Dorgerloh

Dipl. Sozialpädagoge (FH);
Systemischer Supervisor (DGSF),
Lehrender des DGSF für systemische
Berater,
Erlebnis- und Umweltpädagoge,
seit 2002 Lehrtrainer bei der
Zwerger&Raab GmbH

Website: www.zwerger-raab.de

Neutrales Einmischen oder subjektives Raushalten

1 Über die Sinnhaftigkeit des Schubladendenkens

In diesem Beitrag geht es um „innere Schubladen“, wie sie entstehen, wie wir uns ihrer bewusst werden und wie wir entscheiden, in welchem Moment sie Sinn machen, in welchen Momenten sie uns hindern, ob wir sie überprüfen und verändern wollen oder nicht. Und es geht darum, wie uns unsere „Inneren Schubladen“ dazu veranlassen, uns einzumischen oder uns rauszuhalten. Dabei geht es uns sowohl um die Prozesse, die wir als Erlebnispädagogen begleiten, aber auch um die Frage, was uns veranlasst, uns in das Leben Anderer einzumischen oder eben nicht.

Innere Schubladen haben wir alle und das ist auch gut so, sonst wäre unser Leben viel zu kompliziert. Schubladendenken vereinfacht Zusammenhänge, lässt uns Neues an Bekanntes anknüpfen, einordnen und erleichtert uns den Umgang damit. Indem wir Situationen, Gegebenheiten oder Begegnungen in vorgefertigte Kategorien einordnen, können wir mit bekannten Handlungs- und Denkmustern darauf reagieren und gewinnen so an Sicherheit im Umgang mit der jeweiligen Situation. Wir versuchen dies hier bewusst wertfrei zu formulieren. Sicherheit im Umgang kann natürlich auch zu Verhärtungen der Denkstruktur oder beispielsweise zur Wiederholung von Stammtischparolen führen. Was bleibt, ist eine erhöhte Sicherheit im Umgang mit Neuem.

Innere Schubladen haben also durchaus ihre Berechtigung, ja sind für die Bewältigung der Anforderungen, die uns in unserem Alltag begegnen, sogar unabdingbar.

2 Zur Entstehung unserer Schubladen und unserer vorgefertigten Denkmuster

Wir gehen davon aus, dass sich Biographien beim Schreiben selbst entwickeln, veränderbar und gestaltbar und damit dynamisch sind. Aus unserer Sicht gestalten unsere Erlebnisse, unser Eingebundensein in verschiedene Systeme und unsere Fähigkeiten und Möglichkeiten, daraus Rückschlüsse zu ziehen, unsere Sicht auf die „Welt“. Wir gehen nicht von einer schicksalhaften Vorherbestimmung aus. Dies gibt uns die Möglichkeit, für uns selbst und in der Begleitung von Menschen sowohl an unserer eigenen Entwicklung, an unserer Sicht der Dinge, als auch an der Entwicklung und Sicht der Dinge der Menschen, die wir begleiten, zu arbeiten.

Schlussendlich beschäftigen wir uns dadurch mit der Frage: „Wie gehen wir mit dem um, was uns begegnet?“

Es wirkt sich unterschiedlich auf meine Biographie aus, ob ich als Einzelkind aufwachse oder als mittleres von fünf Geschwistern, ob meine Eltern religiös waren, ob sie ihren Glauben ernst genommen haben, ob sie beide berufstätig waren, ob ich bei der Oma aufgewachsen bin oder in einer Kinderkrippe war. Ob wir als Familie öfter umgezogen sind oder die Eltern sich getrennt haben, ob es viel Streit in der Familie gab oder ich mich mit dreizehn Jahren einer Peergruppe anschließen konnte. Ob ich bei meinem ersten Ferienjob Anerkennung bekommen habe oder meine Großeltern mir alle Wünsche erfüllt haben, ob ich gelernt habe, einen Spannungsbogen auszuhalten, ob es Gelegenheit gab, musische und sportliche Talente zu entdecken, ob ich meinen Beruf frei wählen durfte, ob ich auf dem Land groß geworden bin oder wem ich in meinem Leben bisher begegnet bin und wie offen ich für andere Einflüsse war.

Es geht uns hierbei nicht um ein Werten, sondern lediglich um ein Darstellen, der vielleicht banalen Tatsache: **„Unsere Biographien sind unterschiedlich – deshalb sind es auch unsere Schubladen“.**

Unsere Schubladen, unsere vorgefertigten Erklärungs- und Handlungsmuster, haben direkten Einfluss auf unser Dialogverhalten.

3 Der Einfluss unserer Schubladen auf unser Dialogverhalten

In seinem fünften Axiom (einer Grundannahme, die keines weiteren Beweises bedarf) bezeichnet Paul Watzlawick Kommunikation entweder als symmetrisch oder komplementär[1] (siehe Abb. auf folgender Seite).

Je nach Schubladen, führt unser Dialogverhalten in unterschiedlichen Situationen zu symmetrischer oder komplementärer Kommunikation.

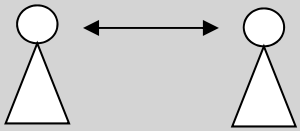
Diese unbewusste Einordnung von Situationen, Menschen und Begebenheiten in vorgefertigte Denkmuster (Schubladen) führt zu Konflikten bei Unter- oder Überbewertung oder Nichtanerkennung der:

- Person (Mann, Frau, jung alt, …)

[1] Watzlawick, 2007

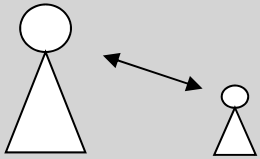
- Persönlichkeit bzw. des Status (Der Aussage eines Professors wird mehr Beachtung geschenkt, auch wenn diese Aussage nicht sein Fachgebiet betrifft)
- Rolle (junger Vorgesetzter)
- Werte (Religion)
- Lösungsstrategien („meine Idee ist besser als deine“, „kannst du so machen, ist dann halt doof“ usw.)
- Entscheidungskompetenzen („in dieser Frage fühle ich mich kompetenter als mein Gegenüber oder anders herum“)

Symmetrische oder komplementäre Kommunikation



Symmetrische Kommunikation:

Die Partner kommunizieren auf Augenhöhe. Es handelt sich um Kommunikation zwischen gleichstarken Partnern. Sie sind sich dessen auch bewusst, es gibt keine Über- oder Unterordnung, weder formell, noch informell. Beide Kommunikationspartner empfinden sich in Bezug auf das Thema gleich kompetent. Insgesamt findet ein Streben nach Gleichheit bzw. Verminderung von Unterschieden statt.



Komplementäre Kommunikation:

Bei der komplementären Kommunikation ergänzen sich die Partner in ihrem Verhalten. Komplementäres Kommunikationsverhalten ist oft gesellschaftlich oder kulturell vorgegeben und nicht mit „gut – schlecht“ oder „stark – schwach“ zu bewerten (Meister – Lehrling , Eltern – Kind, etc.).

Problematisch wird es nur dann, wenn mein Kommunikationspartner und ich von unterschiedlichen Kommunikationsformen ausgehen. Beispiel: „Ich spreche mit meinem Chef auf Augenhöhe, weil ich über mehr Kompetenzen in Bezug auf das Projekt verfüge, er spricht jedoch mit mir aus der Rolle des Vorgesetzten.“

Als Erlebnispädagogen treten wir dann in den Dialog, mischen uns also ein, wenn wir der Meinung sind, einen „guten Grund“ zu haben. Was wir nun aber als „guten Grund“ sehen, ist höchst subjektiv.

Prof. Dr.

Harald Michels

Prof. Dr. Harald Michels, geb.1957, seit 2003 Professor für „Kultur-Ästhetik-Medien insbesondere Bewegungs- und Erlebnispädagogik“ im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Hochschule Düsseldorf in den Studiengängen BA Soziale Arbeit, BA Kindheit und Familienbildung sowie Master Kultur-Ästhetik-Medien. Forschungsschwerpunkt ist die Gesundheitsförderung von Jugendlichen durch Ernährung, Bewegung und Stressregulation. Im Mittelpunkt der Lehre stehen Bewegung, Sport und Erlebnis als Konzepte sowie Medien der Sozialen Arbeit.

Anschrift: Prof. Dr. Harald Michels, Hochschule Düsseldorf, Fachbereich 6, Münsterstraße 156, 40476 Düsseldorf

E-Mail: harald.michels@hs-duesseldorf.de

Website: https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/personen/michels

Höher-Weiter-Schneller: Wettbewerbsorientierte Aktionen in der Erlebnispädagogik – Nein danke?

1 Einleitung

Kooperation als zentrales Merkmal sozialen Lernens steht unbestritten im Mittelpunkt erlebnispädagogischer Konzepte. Wenn im Sinne Höher-Weiter-Schneller wettbewerbsorientierte Aktionen in den Blick rücken, kann man die Frage stellen: Verdirbt der Wettbewerb die (Erlebnis-)Pädagogik? [1] Haben hier mit Blick auf die sozialisierenden Bildungseffekte wettbewerbsorientierte Spiele und Übungen keinen Platz und wären abzulehnen? Der Diskurs ist ambivalent. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Strukturen sind es gerade die wettbewerbsorientierten Selektionsprozesse und die alltäglichen Wettkämpfe in unserer Gesellschaft, die dafür verantwortlich sind, dass Menschen oft als Verlierer aus diesen Selektionsprozessen „auf der Strecke bleiben“: zum Beispiel am Arbeitsmarkt, in der Schule, in der Freizeit.

In der Praxis der Erlebnispädagogik hat allerdings der Wettbewerb sehr oft seinen Platz. Ob wir nun (natur-)sportliche Aktivitäten oder Interaktionsübungen inszenieren: der Wettbewerb wird zwar erlebt, aber selten reflektiert. Hier liegt aber genau die Chance innerhalb der erlebnispädagogischen Praxis. Die erlebten Wettbewerbssituationen können in der Reflexion zu Erfahrungen und Erkenntnissen führen. Der motivationale positive Aspekt von wettbewerbsorientierten Spielen und Übungen kann dabei ebenso zum Ausdruck kommen wie die nicht wünschenswerten Folgen des Wettbewerbs in alltäglichen Situationen und auch im gesellschaftlichen Kontext. Die hier von mir vertretenen Positionen wurden im Jahre 2016 in der Zeitschrift „e&l – erleben und lernen“ veröffentlicht[2] und im Anschluss daran von David Kremer und Daniel Mastalerz[3] kontrovers diskutiert. Der Beitrag soll diesem Diskurs, in dem verschiedene Sichtweisen miteinander ausgetauscht werden, eine Plattform geben.

---

[1] Kremer 2016

[2] Michels 2016

[3] Mastalerz 2016

Friederike Preuschen

Freiberuflich tätig in der Jugend- und Erwachsenenbildung in den Bereichen Erlebnis- und Kunstpädagogik und zu Themen einer sozial-ökologischen Transformation in Zusammenarbeit mit: Caritas Mecklenburg e.V., Seilas Erlebnislernen, Konzeptwerk Neue Ökonomie, Hochschule Neubrandenburg, Erlebnistage, u.a.

Abschlüsse: 1. Staatsexamen Lehramt Gymnasium Kunst und Englisch, BA Grafik Design

E-Mail: f.preuschen@posteo.de

Menschen stärken für den sozial-ökologischen Wandel

1 Einleitung

In seiner Neujahrsansprache für das Jahr 2018 hat der Generalsekretär der Vereinten Nationen, Antonio Guterres, „Alarmstufe Rot“ für unsere Welt ausgerufen. Soziale Krisen nähmen zu und der Klimawandel schreite schneller voran, als wir etwas dagegen tun könnten.[1] In der Tat verschiebt sich jedes Jahr der Earth Overshoot Day weiter nach vorne.[2] Bereits 1972 legte der Club of Rome seinen aufsehenerregenden Bericht mit dem Titel "Die Grenzen des Wachstums: Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit" vor. Die Betonung liegt auf der „Menschheit“ - nicht auf der „Natur“, denn die kommt immer irgendwie klar. Die Fragen, die sich über fünfzig Jahre nach dem Bericht noch drängender stellen, sind vielmehr: Wie wird sich unser Leben verändern? In was für einer Welt werden unsere Kinder und Enkel leben? Welche Werte sind es, die für uns ein gutes Leben ausmachen und die angesichts ökologischer Grenzen auf dem Spiel stehen? Und wer bezahlt global betrachtet auch heute schon dafür, dass wir als Mitglieder der Industrienationen das ressourcenintensive Leben führen können, welches uns als ganz normal erscheint? Die gegenwärtigen und zukünftigen weltweiten ökologischen und sozialen Auswirkungen unseres Lebens und Wirtschaftens sind weitgehend bekannt. In diesem Beitrag soll der Schwerpunkt darauf liegen, wie es auch anders gehen kann, warum das so schwer fällt und was Bildung, insbesondere Erlebnispädagogik, zu einem Wandel hin zu einer ökologischen und sozial gerechten Zukunft (jetzt!) beitragen kann.

---

[1] https://www.youtube.com/watch?v=FNfSEI-kFEk

[2] „Der Erdüberlastungstag beschreibt den Tag, an dem die nachhaltig nutzbaren Ressourcen eines Jahres verbraucht sind. Er wird jedes Jahr vom Global Footprint Network errechnet und verdeutlicht die ökologischen Grenzen des Planeten. [...] Der Deutsche Erdüberlastungstag 2018 war am 2. Mai. Nach Berechnungen des Global Footprint Networks lebt die gesamte Weltbevölkerung derzeit (Stand Juli 2018) so, als hätten wir 1,7 Erden zur Verfügung. Deutlicher geht's nicht: wir errechnen jedes Jahr die Schulden, die wir bei den Ökosystemen, den künftigen Generationen und den besonders verwundbaren Menschen im Globalen Süden machen, die schon heute von den negativen Auswirkungen unseres Lebensstils betroffen sind.“ (https://germanwatch.org/)

2 Kann es auch anders gehen? Gutes Leben ohne „immer mehr haben müssen“

Erstmals wurde eine breitere gesellschaftliche Diskussion um „Die Grenzen des Wachstums“ 1972 durch den gleichnamigen Bericht des Club of Rome ausgelöst[3]. Dennoch ist Wirtschaftswachstum immer noch eines der zentralen Themen in der Politik, obwohl bekannt ist, dass unendliches Wachstum auf einem endlichen Planeten eigentlich keine realistische Option für den Fortbestand unserer Spezies darstellt. Scheinbar alternativlos wird das Wirtschaftswachstum nach wie vor gepredigt; sogar in der internationalen Agenda 2030 ist Wirtschaftswachstum als Ziel für nachhaltige Entwicklung verankert.[4] Wenn es um Nachhaltigkeit geht, ist damit häufig ein auf grünen Technologien basiertes Wirtschaftswachstum, also ein „besseres“ oder „anderes“ Wachstum gemeint. Wirklich nachhaltige Alternativen können aber nicht rein technologiebasiert sein, sondern erfordern einen umfassenden Wandel unseres expansiven Wirtschafts- und Kulturmodells.[5] Im deutschsprachigen Raum wurde insbesondere seit der Weltwirtschaftskrise 2007 verstärkt Kritik am Wirtschaftswachstum geäußert.[6] Schmelzer unterscheidet fünf verschiedene theoretische Strömungen, die unter dem Begriff „Postwachstum“ zusammengefasst werden können.[7] Aus Gründen des beschränkten Raums greife ich in diesem Beitrag nur eine Strömung auf, die ich etwas näher ausführen werde: *Degrowth* bedeutet so viel wie „Ent-Wachstum“ oder Wachstumsrücknahme und hat sich in den letzten ca. zehn Jahren von Frankreich aus in Europa verbreitet.[8] Degrowth steht für „eine Wirtschaftsweise und Gesellschaftsform, die das Wohlergehen aller zum Ziel hat und die ökologischen Lebensgrundlagen erhält“.[9] Kapitalistischer Wachstumszwang und die zunehmende Vermarktung und Privatisierung von Lebensbereichen werden als Auslöser sozialer und ökologischer Krisen betrachtet.[10] Diese können nur durch

---

[3] vgl. Schmelzer 2015, S. 116

[4] vgl. http://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/2030_agenda/index.html

[5] vgl. Welzer 2017, S. 72

[6] vgl. Schmelzer 2015, S. 117

[7] vgl. ebd., S. 118

[8] vgl. ebd., S.116

[9] www.degrowth.info

[10] vgl. Schmelzer 2015, S. 121

umfassende gesellschaftliche Veränderungen bewältigt werden.[11] Angestrebt wird ein Verständnis des Menschen als Teil des planetarischen Ökosystems[12] und „ein Zurückdrängen von Marktmechanismen, die Vergesellschaftung zentraler Wirtschaftsbereiche" sowie der „Abbau von Machtverhältnissen".[13] Eine auf Achtsamkeit, Solidarität und Kooperation beruhende Postwachstumsgesellschaft zeichnet sich durch folgende Aspekte aus:

- Orientierung am „guten Leben" für alle
- Arbeitszeitverkürzung, sowie Grund- und Maximaleinkommen
- Verringerung von Produktion und Konsum im globalen Norden, eine Befreiung vom einseitigen westlichen Entwicklungsparadigma und damit die Ermöglichung einer selbstbestimmten Gestaltung von Gesellschaft im globalen Süden
- Ausbau demokratischer Entscheidungsformen, um echte politische Teilhabe zu ermöglichen
- Orientierung an Suffizienz[14], statt an bloßen technologischen Neuerungen und an Effizienzsteigerung, um ökologische Probleme zu lösen
- Regional verankerte, aber miteinander vernetzte und offene Wirtschaftskreisläufe
- Solidarische Ökonomie und Gemeingüter.[15]

3 Die Lücke zwischen Wissen und Handeln

Warum fällt es uns anscheinend so schwer, Veränderungen anzugehen und auf Wissen Handeln folgen zu lassen? In seinem Essay zu „Mentalen Infrastrukturen des Wachstums" beschreibt der Sozialpsychologe Harald Welzer unbewusste mentale Infrastrukturen, die neben materiellen und institutionellen Infrastrukturen unsere Lebenswelten prägen. „Vorstellungen über Freiheit, Mobilität, Glück etc. sind ebenso durch historisch spezifische Wirtschafts- und Gesellschaftsformationen geprägt wie etwa Lebenslaufkonzepte und Biographiemuster."[16] Er zeigt auf, wie unbewusste

---

[11] vgl. Schmelzer 2015, S. 121 und www.degrowth.info

[12] vgl. www.degrowth.info

[13] Schmelzer 2015, S. 121

[14] von lat. sufficere = genügen, ausreichen, hier: genug haben, weniger produzieren

[15] vgl. www.degrowth.info und Schmelzer 2015, S. 121

[16] Welzer 2011, S. 12

Gerhard Scheucher

MBA

Gerhard Scheucher MBA, geboren 1966, ist seit Mitte der 90er Jahre als Strategieberater tätig. Zu seinen Klienten zählen Unternehmen im In- und Ausland. In Sachbüchern und Fachbeiträgen, als Vortragender und als Blogger nähert sich Scheucher aktuellen gesellschaftspolitischen Fragen und beleuchtet die Lebenswelt des Menschen im 21. Jahrhundert aus mitunter kontroversiellen Blickwinkeln. Nachdem sich Gerhard Scheucher in den letzten Jahren intensiv mit dem Phänomen des Scheiterns in unserer Gesellschaft beschäftigt und eine *„Kultur der zweiten Chance“* gefordert hat, plädiert der Autor – zugleich Träger des Bruno Kreisky Preises (2003) für das gesellschaftspolitische Buch „Der Echtzeitmensch“ - in seinem aktuellen Werk *„Tu es! Die Welt braucht dich“* für Zivilcourage und aktives Engagement von Frauen und Männern, von Jung und Alt, für eine bessere und gerechtere Welt.

E-Mail: gs@gerhardscheucher.com

Website: www.gerhardscheucher.com

Einmischen necessary – oder:

Warum die Gesellschaft Freigeister braucht.

Mein aktuelles Buch *„Tu es! Die Welt braucht dich“* versteht sich als Appell an uns alle, nicht mit Scheuklappen durch die Welt zu wandeln, sondern die eigene Komfortzone zu verlassen und über den Tellerrand hinauszublicken. Gesellschaftlich gesehen gibt es ja einiges zu tun, wie ich meine. Und wenn es richtig ist, dass ohne das *„geistige(s) Nomadenthum“* – wie Friedrich Nietzsche *(1844 – 1900)* es formulierte[1] – wahrscheinlich wenig Neues in die Welt gekommen wäre, dann haben wir eher zu wenige als zu viele Freigeister.

Doch was ist eigentlich ein Freigeist oder ein Freidenker *(die beiden Begriffe werden heute weitestgehend synonym verwendet)*? Martin Großkopf, der stellvertretender Vorsitzende der nordrhein-westfälischen Landesgruppe des *„Deutschen Freidenker Verbandes“,* definiert ihn so: *„Ein Freidenker ist jemand, der selber denkt.“*[2] Das klingt trivial. Tatsächlich wird der Begriff – im englischen Original *„free-thinker“* – erstmals um die Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert in Irland und England verwendet, also in der Zeit der frühen Aufklärung. Der Philosoph Anthony Collins *(1676 – 1729)*, der den Begriff in einem anonym erschienenen Buch („A Discourse of Free-Thinking, Occasioned by the Rise and the Growth of a Sect call'd Free-Thinkers“, London 1713) einem breiteren Publikum bekannt machte und damit einen Menschen bezeichnet, der sich frei von Dogmen allein auf Vernunftgründe stützt, geriet auch prompt in heftigen Streit mit dem Klerus und musste mehrmals nach Holland flüchten. Das deutsche Wort *„Freigeist“* kommt ebenfalls im 18. Jahrhundert auf. Es umfasst insofern einen etwas weiteren Sinn, da sich der freigeistige Mensch nicht nur in seinem Denken, sondern auch in seinem Handeln allein durch vernünftige Überlegung beweisen will. Das bringt ihn natürlich in eine skeptische Distanz zu einer Moral, die sich auf die christliche Offenbarung oder auch nur auf Tradition begründet. Wir werden heute den schrankenlosen Optimismus der Freigeister und Freidenker wohl nicht mehr teilen, nach dem wir einfach nur vernünftig sein müssen, um alle Probleme der Menschheit zu lösen, aber ihre Skepsis gegenüber vorgefertigten Denkschablonen hat nichts von ihrer Aktualität verloren.

---

[1] Nietzsche 1879.

[2] Reitz 2018.

Leittugend Angepasstheit

Dass ein solches Denken nicht nur anstrengender ist, sondern im wahrsten Sinne des Wortes aneckt, versteht sich von selbst. In einer von Funktionalität und Effizienz dominierten Welt scheint kein rechter Platz für die freigeistige Nachdenklichkeit zu sein, die das Gegebene nicht als Selbstverständlichkeit nehmen will. Und angesichts einer sich immer mehr beschleunigenden Welt erstaunt es nicht, dass sich fast niemand mehr die Mühe macht, nach einer originellen Problemlösung zu suchen. Die Mehrheit beschränkt sich darauf, sich an die antrainierten und stets bequem bereitliegenden Reaktionsweisen und Überzeugungen zu halten *(sie funktionieren eben viel schneller)*, brav zu funktionieren und Angepasstheit zur Leittugend zu erklären. In diesem allgemeinen Wahnsinn wird der Nachdenkliche zum Irren. Das meinte wohl auch der irische Schriftsteller und Literaturnobelpreisträger George Bernard Shaw *(1856 – 1950)*, als er schrieb: *„Der vernünftige Mensch passt sich an die Welt an; der unvernünftige Mensch besteht darauf, dass sich die Welt ihm anpasst“*. Doch fügt er noch einen entscheidenden Satz hinzu: *„Deswegen hängt aller Fortschritt von den Unvernünftigen ab.“*[3]

Und in der Tat kann man den Eindruck haben, dass man zu den Irren gehören muss, wenn man die Scheuklappen ablegt und einmal einen Gedanken formuliert, der nicht zum Common Sense gehört. Denn im Zeitalter von Facebook, Twitter und Co. – den Eindruck habe ich – warten Millionen von Menschen jeden Tag nur darauf, bis sie wieder *„eine Sau durchs Dorf treiben“* können, bis sie jemanden im World Wide Web gefunden haben, der bis zu seinem virtuellen Tod mit einem Shitstorm zugepostet wird. Social Media benötigen keine Gerichte, die virtuelle Lynchjustiz kennt keine Gegenargumente – in ihnen gibt es nur eine Meinung, und die urteilt im Sekundentakt. Abweichendes Verhalten wird nicht toleriert, zumindest dann nicht, wenn es sich gegen den Mainstream richtet. Immerhin, man wird heute nicht wie in vergangenen Jahrhunderten als Ketzer, Verräter oder Dissident beschimpft und muss um Leib und Leben fürchten, nur weil man den eingefahrenen Bahnen von vorgegebenen Wahrheiten mit Skepsis begegnet, Autoritäten in Frage stellt, sich über sie lustig macht oder gar originelle, spektakuläre Ideen entwickelt.

Und als Richter treten dann natürlich vorwiegend jene auf, die irgendwo anonym in der Masse mitschwimmen, die ihr Lebenskonzept der Angepasstheit untergeordnet haben und alles tun, um zu funktionieren und ja nicht aufzufallen. Und ich kritisiere all diese Männer und Frauen, diese Jungen und Alten eigentlich gar nicht! Sie haben eben einfach gelernt, dass man einen Job nur bekommt, wenn man aalglatt den vordefinierten Kriterien und Normen der Personalabteilung entspricht. Sie haben

---

[3] Shaw 1903, S. 238.

verstanden, dass man vor allem dann Applaus bekommt, wenn man Dinge sagt, die schon hunderttausend Mal gesagt wurden. Sie haben sich dem Staat vollkommen unterworfen, weil sie irgendwann die uns im Gleichklang von Politik und Medien erzählten Geschichten von all den Bedrohungen geglaubt haben und dann froh waren, dass sie der Staat unter dem Deckmantel der Sicherheit in ein immer engeres Korsett gezwängt hat. Oder wie schrieb der Gelehrte und als einer der Begründer des Humanismus geltende Erasmus von Rotterdam *(1466 – 1536)* in seinem ironischen „*Lob der Torheit*“: *„Es tut halt so sauwohl, keinen Verstand zu haben, dass die Sterblichen um Erlösung von allen möglichen Nöten lieber bitten, als um Befreiung von der Torheit.“*[4] Ist es heute anders? Man kann in der Tat den Eindruck bekommen, dass in unseren ach so aufgeklärten Zeiten die kollektive Torheit noch weiter zugenommen hat, laben sich doch die Menschen ausgiebig am süßen Saft vereinfachender Erklärungsmuster und allumfassender Heilsrezepte. Und die Wirklichkeit?! Sie wird nur noch aus den Legosteinen der populistischen Predigten eines Trump oder eines Orban zusammengesetzt, good deal, bad deal, wir gegen die anderen!

Verzerrtes Weltbild

Das ist nicht eben das Klima, in dem Freigeister gedeihen. Aber es ist so, dass es nicht nur die unfreundliche Umgebung ist, die den Freigeistern zu schaffen macht. Es sind auch die inneren Tendenzen unseres Denkens, die uns dazwischen kommen, wenn wir uns von ausgetretenen Pfaden lösen wollen. Wer kennt nicht den Satz *„Gib dem Menschen einen Hammer, und alle Probleme der Welt sehen wie Nägel aus“?* Ich kannte einen Fahrzeugingenieur, der für Mercedes arbeitete und in seinem *(Un-)*Ruhestand Regional- und Bundespolitiker, lokale und überregionale Pressemedien mit Briefen eindeckte, in denen er voller Überzeugung die Meinung vertrat, man müsse ja nur ganz nüchtern, rational und mit dem methodischen Werkzeugkasten deutscher Ingenieurskunst ein Problem analysieren, dann fände man schon die optimale Lösung – das war wahrscheinlich schon vor der Diesel-Krise falsch. Und wer jetzt schmunzelt, sollte auch den nächsten Schritt tun und sich selbst befragen, ob er nicht schon selbst in eine solche Falle getappt ist. Die Kognitionspsychologie spricht in diesem Fall von kognitiven Verzerrungen, ein Sammelbegriff für meist unbewusste *„systematische fehlerhafte Neigungen beim Wahrnehmen, Erinnern, Denken und Urteilen“ (wie es im deutschen Wikipedia-Artikel „Kognitive Verzerrungen“ heißt)*. Das erste geschilderte Beispiel ist bekannt als *„Maslows Hammer“ (nach*

[4] Von Rotterdam o.J., abrufbar unter: http://gutenberg.spiegel.de/buch/das-lob-der-torheit-7105/3.

Dr. Hanna Beißert

Dr. Hanna Beißert ist Entwicklungspsychologin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die sozio-moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit einem starken Fokus auf soziale Exklusion und Intergruppenprozesse. Darüber hinaus arbeitet sie nebenberuflich in verschiedenen sozialpädagogischen Kontexten und ist seit 2003 im Bereich der Zirkuspädagogik tätig.

E-Mail: beissert@dipf.de

Website: https://www.dipf.de/de/institut/personen/beissert-hanna

Erlebnispädagogik meets Sozialpsychologie – Chancen und Möglichkeiten der Erlebnispädagogik zur Reduktion von Vorurteilen, Anfeindungen und Konflikten

1 Einleitung

In einer diversen Gesellschaft, wie der unseren, ist es von großer Bedeutung, Vorurteilen entgegenzuwirken und Feindseligkeiten zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppierungen abzubauen. Vor dem Hintergrund der besorgniserregenden Entwicklungen der letzten Jahre, im Hinblick auf neuaufkeimende Fremdenfeindlichkeit und rechtspopulistische Propaganda, ist es besonders wichtig, aufeinander zuzugehen und ein friedliches Miteinander zu fördern. Die Erlebnispädagogik bietet Chancen und Möglichkeiten, Settings zu schaffen, in denen Vorurteile abgebaut werden können und das Miteinander im Vordergrund steht.

In diesem Beitrag wird anhand von Theorien und Befunden aus der Sozialpsychologie dargestellt, was Vorurteile sind, wie Prozesse der sozialen Kategorisierung zur Abgrenzung von Eigengruppen und Fremdgruppen führen und wie dadurch Vorurteile und Feindseligkeiten entstehen können. Daran anknüpfend wird skizziert, welche Bedingungen geschaffen werden müssen, um Vorurteile abzubauen und Konflikten entgegenzuwirken.

2 Vorurteile

Um verstehen zu können, wie man Vorurteilen entgegen wirken und sie verringern oder sogar abbauen kann, müssen wir uns zunächst genauer damit beschäftigen, was Vorurteile sind, welche Komponenten sie beinhalten, wie sie entstehen und wie sie letztlich zu Gewalt und Diskriminierung führen können. Unter Vorurteilen versteht man „feindselige oder negative Einstellungen gegenüber den Mitgliedern einer klar unterscheidbaren Gruppe, und zwar allein aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu dieser Gruppe[1].“ Plakativ gesagt: wenn also unser Nachbar, Herr Meier, Vorurteile gegenüber „Türken“ hat, meint dies, dass er eine negative Haltung gegenüber Menschen mit türkischen Wurzeln im Allgemeinen hat, und es ihm so vorkommt, als seien diese im Grunde genommen alle gleich. Das heißt, die individuell spezifischen Eigenschaften oder Verhaltensweisen von Mitgliedern der Gruppe nimmt Herr Meier nicht wahr oder ignoriert sie.

[1] Aronson/Wilson/Akert 2014, S. 475.

Gruppen, die oft mit Vorurteilen belegt werden, basieren beispielsweise auf nationaler oder lokaler Herkunft, Ethnie, Religion, Hautfarbe, Geschlecht, sexueller Orientierung oder Behinderungen. Häufig handelt es sich um Gruppierungen, die eine Minderheit in der Gesellschaft darstellen. Potenziell können Vorurteile aber gegenüber jeglicher identifizierbaren Gruppe entstehen und somit jeden von uns treffen. Interessanterweise richten sich Vorurteile dabei nicht immer nur von der Mehrheitsgruppe auf die Minderheitengruppe, sondern durchaus auch in die umgekehrte Richtung. Vorurteile beinhalten drei Komponenten: eine kognitive (auf das Denken bezogene), eine affektive (gefühlsbezogene) und eine behaviorale (verhaltensbezogene) Komponente.[2]

2.1 Stereotype – die kognitive Komponente

Unter einem Stereotyp versteht man „eine verallgemeinernde Annahme über eine Gruppe von Menschen, die praktisch all ihren Mitgliedern, unabhängig von tatsächlichen Unterschieden zwischen ihnen, dieselben charakteristischen Merkmale zuschreibt.“[3] Dabei müssen Stereotype nicht immer eine negative Annahme beinhalten, wie z.B. im Falle des Stereotyps „Frauen können nicht Auto fahren“. Die Zuschreibung kann sich durchaus auch auf positive Eigenschaften beziehen wie beispielsweise „Deutsche sind sehr pünktlich“ oder „Italiener sind besonders gute Liebhaber“. Auch Eigenschaften oder Merkmale, die als neutral anzusehen sind, finden sich in Stereotypen wieder (z.B. „Italiener essen nur Nudeln“ oder „die Bayern tragen alle Lederhosen“). Doch auch bei positiven Eigenschaftszuschreibungen handelt es sich bei Stereotypen immer um unzulässige Verallgemeinerungen, die die persönliche Unterschiedlichkeit der verschiedenen Individuen einer Gruppe außer Acht lassen.

Stereotype spiegeln deutlich wider, wie unser menschliches Denken ganz generell funktioniert: anhand von Kategorien. Denn Kategorien helfen uns, die komplexe soziale Welt zu vereinfachen und zu ordnen. Da unsere kognitive Kapazität begrenzt ist, wäre es unmöglich, die soziale Welt in ihrer vollen Komplexität zu verarbeiten. Deshalb benötigt unser Denken einen Mechanismus, um die soziale Informationsverarbeitung und Personenwahrnehmung zu vereinfachen und zu strukturieren. So wie wir Pflanzen und Tiere anhand ihrer typischen Charakteristika in Taxonomien einteilen, ordnen wir auch Menschen entsprechend ihrer Merkmale (wie zum Beispiel Geschlecht, Herkunft, Beruf etc.) in Kategorien ein.[4] Somit können wir uns bei

---

[2] Aronson/Wilson/Akert 2014; Bohner/Wänke, 2002.
[3] Aronson/Wilson/Akert 2014, S. 476.
[4] Aronson/Wilson/Akert 2014.

Begegnungen mit Menschen aus verschiedenen Gruppen auf das stützen, was wir (vermeintlich) über diese Kategorie von Menschen wissen, um leichter entscheiden zu können, wie wir auf diese Menschen reagieren sollen. Dies hilft uns, unsere komplexe Welt ein wenig zu vereinfachen und macht die soziale Kategorisierung prinzipiell zu einem sinnvollen und nützlichen Mechanismus unseres Denkens, der allerdings auch die Entstehung von Vorurteilen ermöglicht und somit weitreichende Folgen hat.

2.2 Gefühle – die affektive Komponente

Wie zuvor beschrieben, handelt es sich bei Vorurteilen um Einstellungen gegenüber bestimmten Personengruppen. Die affektive Komponente besteht nun in der emotionalen Reaktion auf eine solche Gruppe und damit einhergehend der Bewertung dieser Gruppe. In diesem Zusammenhang spielen auch Ängste (z.B. vor dem Unbekannten) eine wichtige Rolle. Der affektive Aspekt von Vorurteilen ist insofern von besonderer Bedeutung, als Gefühle, die mit einer bestimmten Gruppe verbunden werden, häufig sehr tief sitzen und fest in uns verankert sind. Das wiederum führt dazu, dass Personen, deren Vorurteile stark emotional behaftet sind, für Fakten und rationale Argumente nicht oder nur sehr schwer empfänglich sind.[5] Im schlimmsten Fall können die negativen Gefühle weiterbestehen, selbst wenn eine Person eigentlich weiß, dass ihr Vorurteil falsch ist.

2.3 Diskriminierung – die behaviorale Komponente

Die behaviorale, d.h. verhaltensbezogene, Komponente von Vorurteilen äußert sich dann, wenn das Vorhandensein eines Stereotyps dazu führt, dass wir Personen einer bestimmten Gruppe systematisch benachteiligen. Dies wird als Diskriminierung bezeichnet. Genauer versteht man unter Diskriminierung „ungerechtfertigte negative oder schädigende Verhaltensweisen gegenüber einem Mitglied einer Gruppe allein wegen dessen Zugehörigkeit zu dieser Gruppe.“[6] Diskriminierungen können sich in den unterschiedlichsten Verhaltensformen manifestieren. Beispielsweise sozialer Ausschluss, Benachteiligungen in verschiedensten Kontexten (z.B. bei der Bewertung von Leistungen), Kränkungen, Erniedrigungen sowie direkte Gewalt und Aggressionen können Ausdruck von diskriminierendem Verhalten sein. Vorurteile können aber auch in sehr viel subtileren Verhaltensweisen zum Tragen kommen, wie beispielsweise in der sozialen Distanz (z.B. wenn wir uns in der Bahn nicht

[5] Aronson/Wilson/Akert 2014.
[6] Aronson/Wilson/Akert 2014, S. 482.

Christian Mende

Kreisreferent für die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien
im Ev.-Luth. Kirchenkreis Greiz; Erlebnispädagoge (BVkE);
Thüringer Demokratiepreis (2015)

E-Mail: c.mende@kirchenkreis-greiz.de

Demokratie erLeben

1 Begriffsklärung

Wenn von der gesellschaftspolitischen Dimension der Erlebnispädagogik gesprochen wird, ist es unabdingbar, in diesem Zusammenhang über den Begriff „Demokratie“ nachzudenken, um sich sinnvoll zu diesem Konzept äußern zu können. Vor allem, wenn sich Demokratie und das Leben sinnstiftend zu „erLeben“ verbinden und gegenseitig bedingen, scheint diese begriffliche Arbeit unverzichtbar zu sein.

Demokratie als Volksherrschaft ist wahrscheinlich der gängigste Sprachgebrauch für δημοκρατία (*dēmokratia*). Genauer gesagt kommt im Wort δῆμος (*dēmos* - „Staatsvolk“) die Gesamtheit der Menschen unter einer staatlichen Ordnung mit einer ordnenden Macht, κρατός (*kratós* - „Gewalt“), zusammen. Jede Person innerhalb von bestimmten Grenzen bekommt eine gewisse Macht zugesprochen. Als Teil der staatlich gegebenen Ordnung für die Menschen, ist sich jede und jeder dieser Autorität bewusst. Bei Betrachtung der gegenwärtigen Situation möchte ich aber behaupten, dass sich die Wenigsten ihrer Macht auch wirklich bewusst sind oder mit dieser Berufung auch wirklich handeln. Bei Nichtgebrauch stellt sich sehr bald das Gefühl der Ohnmacht ein. Mit erzieherischem aktivem Handeln ist diesem Verlust an zugesprochener Macht entgegenzuwirken. Oder um es mit den Worten Kurt Hahns sinngemäß zu sagen, ist es notwendig, gegen den Verfall der menschlichen Anteilnahme sowie gegen den Verfall der persönlichen Initiative zu handeln. Um sich der verliehenen Macht als Teil einer Gruppe von Menschen bewusst zu werden, muss Macht erlebbar sein - als Teil von mir und Teil von anderen. Dazu bieten erlebnispädagogische Ansätze und Übungen gute Möglichkeiten.

Die Beteiligung an Wahlen wird für mich nicht zu einem emotionalen Erlebnis. Für ein emotionales Erlebnis braucht man mehr als lediglich eine Stimmabgabe, mehr als nur den spontanen Jubel oder Frust bei den verkündeten Wahlergebnissen. Ein Erlebnis braucht Wechselwirkungen zwischen Menschen, die damit verbundenen Emotionen und Kognitionen, welche es bei einem Urnengang nicht gibt.

2 Demokratie erLeben

Demokratie ist erlebbar. Die das Erleben unterstützenden Prozesse sind auf unterschiedliche Weise realisierbar. Planspiele (mit alltäglichen, offensichtlichen und für die Allgemeinheit verständlichen Inhalten) bieten hierzu eine sehr gute Möglichkeit. Dabei werde ich die klassische Form des Planspiels erweitern, wodurch sich verschiedene positive Aspekte ergeben, die ich weiter unten genauer ausführe. Im Folgenden möchte ich kurz auf kooperative Übungen eingehen und anschließend die Möglichkeiten beim Geocaching aufzeigen: als einer Variante, mittelbar und unmittelbar mit Demokratie im weitesten Sinn etwas zu erLeben.

2.1 Renaissance des Planspiels

Planspiele gibt es in verschiedensten Formen seit Jahrtausenden mit dem Zweck, eine Begebenheit zu simulieren und gezeigte Verhaltensweisen der wirkenden Personen zu beobachten, zu reflektieren und Verhaltensänderungen zu unterstützen. Die Verbindung von Rollen- wie auch Regelspielkomponenten bildet den Kern eines Planspiels. Die Geschichte des Planspiels beginnt bei Kampfspielen wie dem „Chaturango“ (ca. 1000 v.Chr.). Sie reicht über das Ausprobieren von Strategien und Manövern bis zu den Planspielen der letzten Jahrzehnte, mit dem Ziel der Vergegenwärtigung von sozialen Ungerechtigkeiten. Mittlerweile werden Planspiele zur Sensibilisierung für die globale Gerechtigkeit über die Schulung von Firmenmitarbeiterinnen und -mitarbeitern bis hin zu sog. „Serious Games“ in der virtuellen Welt genutzt.[1]

Durch das „Hineinschlüpfen“ in Rollen, egal ob es im Planspiel zu einer Rollenidentifikation oder einer inneren Apathie kommt, ist es möglich, Verhaltensweisen auszuprobieren. Dabei gibt es kein „Richtig oder Falsch“. Mit Spielen und Ausprobieren sind direkte Erfahrungen durch sofortige Rückmeldungen zu Äußerungen und Verhaltensweisen durch die Mitspielenden möglich. Für den Soziologen und Psychologen Georg H. Mead sind zwei Phasen in der Entwicklung eines Menschen wichtig. Im „Play“ – dem Rollenspiel des Kindes – entwickelt sich eine eigene Identität im Nachahmen und Abgrenzen. In der zweiten Phase, von Mead „Game“ genannt, denkt sich das Individuum in mehrere Persönlichkeiten gleichzeitig hinein und handelt von ihren Standpunkten aus. Beide Phasen sind wichtig, um Kontrolle zu erfahren und Selbstbewusstsein zu erlangen. In einem Planspiel, verstanden als

---

1 vgl. Nils Högsdal in https://zms.dhbw-stuttgart.de/planspielplus/blog/details/2013/03/04/eine-kurze-geschichte-des-planspiels-die-entwicklung-von-der-antike-bis-in-das-informationszeitalt/13/

„Game“, kann sich jede mitspielende Person ganz bewusst als soziales Objekt für andere erfahren. Vertiefend könnte hierzu weiter überlegt werden, inwieweit durch Planspiele Anknüpfungen an oder Rückbesinnungen auf bereits vollzogene kindliche Entwicklungsschritte hergestellt werden können.

In dem folgenden Ansatz geht es um eine Wiederbelebung des Planspiels im Hinblick auf die reale Interaktion zwischen verschiedenen Personen. Dabei wird das Konzept von Problemdarstellung, Rollenfindung, Rollenspiel, verschiedenen Aufgaben etc. bis zum Verlassen der Rollen und der Reflexion der Erfahrungen um die Komponente einer systemischen Aufstellung erweitert. Die sich daraus ergebenden Vorteile werden im Folgenden beschrieben. Der genaue Ablauf und die zu beachtenden Gesichtspunkte beim Anleiten und Durchführen von Planspielen stehen zwar nicht im Zentrum dieser Betrachtung; doch möchte ich unter Punkt 4 kurz ein Planspiel beschreiben, um dem Leser ein Feeling für die Planspielpraxis zu vermitteln und damit das Verständnis für die vorgetragene Argumentation zu erleichtern. (Das Beispiel habe ich dem Buch „Mit Rollen spielen: Rollenspielsammlung für Trainerinnen und Trainer“ von Sabine Heß und Eva Neumann entnommen und erweitert; siehe das Literaturverzeichnis).

2.1.1 Reflexion von klassischen Planspielen

Nach meiner eigenen Erfahrung, auch in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, sind Planspiele eine gute Methode, um schwer greifbare Sachverhalte interaktiv selbst zu erleben. Hierfür nötig sind ein geschützter sozialer Raum, gute Spiel-Beschreibungen und klare, archetypische Rollen.

Als schwierig erachte ich mehrere Punkte:

- Komplexität und Unklarheit: Der Überblick innerhalb des Planspiels muss sich Schritt für Schritt entwickeln. Nicht alle Rollen, mit ihren zugewiesenen Ansichten und Meinungen, sind gleich zu überschauen. Diese Komplexität entspricht zwar der Realität, birgt aber eine gewisse Undurchsichtigkeit und sorgt für Verwirrung über die einzelnen Standpunkte der Aktiven.
- Dauer und Themen: Es ist sehr schwer, die Dauer eines Planspiels vorab für eine Gruppe und den gegebenen Themenschwerpunkt abzuschätzen. Die Zeit ist schnell zu knapp, beispielsweise, wenn Diskussionen in Schleifen geführt werden oder sich die Motivation der Spielenden für das Thema erschöpft.
- Rollenverteilung, -gestaltung und -entwicklung: Die Verteilung der Rollen kann sich als nicht besonders zielführend erweisen. Zum Beispiel kann eine eher zurückhaltende Person durch Zufall oder im Zuge der Entwicklung der Rolle eine

Das Team von links nach rechts:
Robert Paschmann, Lilli Thalgott, Andreas Mahr, Sarah Nüdling.

Robert Paschmann

Kulturwissenschaftler, freier Trainer in Politischer Bildung und Persönlichkeitsentwicklung, Supervisor (i.A.)

E-Mail: kontakt@robert-paschmann.de

Website: www.robert-paschmann.de

Andreas Mahr

Erlebnispädagoge und Heilerziehungspfleger

E-Mail: andreas.mahr72@gmx.de

KOPF KÖRPER KINO – ein kultur- und erlebnis-pädagogisches Seminar zum Thema Geschlechterrollen und Medien

1. Bechdel und der Scully-Effekt – die Ausgangspunkte

Haben Sie schon einmal nach einem gemütlichen Fernsehabend den „Bechdel-Test“ gemacht? Nein? Der Test geht zurück auf die amerikanische Comic-Zeichnerin und Autorin Alison Bechdel. Sie beschrieb ihn zum ersten Mal 1983 in ihrem Comic „Dykes to watch out for“[1] (im Deutschen erschienen unter dem Titel „Bemerkenswerte Lesben“). Der Test ist recht einfach. Wenn Sie einen Spielfilm angeschaut haben, stellen Sie sich beim Erscheinen des Abspanns folgende drei Fragen:

1. Gab es in dem Film mindestens zwei Frauenrollen?
2. Sprechen die beiden Frauen miteinander?
3. Unterhalten sich die beiden Frauen über etwas anderes als einen Mann?

Wenn Sie eine der drei Fragen mit „nein“ beantworten, ist der Film durchgefallen - und das trifft auf eine sehr große Zahl von Kino-Klassikern zu. Odyssee im Weltraum? Durchgefallen! Star Wars? Durchgefallen! Lola rennt? Durchgefallen![2] Das sagt natürlich noch nichts über die Qualität der Filme aus, wirft aber ein deutliches Schlaglicht darauf, welche Rolle Frauen in einer beachtlichen Anzahl von Filmerzählungen spielen: eine marginale. Und da sind wir erst beim bloßen Erscheinen der Frauen auf der Leinwand. WIE sie dort erscheinen, spielt bei dem Test noch gar keine Rolle.

Wie stereotyp dieses „Wie“ im Hinblick auf Geschlechterrollen noch bis weit in die 2000er Jahre war, wird deutlich, wenn man einen Blick auf eine weibliche Filmfigur wirft, die mit Stereotypen brach: Dana Scully aus der Serie „Akte X“. Die Schauspielerin William Anderson verkörpert die unterkühlte FBI-Agentin seit 1993 - und schuf damit eine popkulturelle Ikone des ausgehenden 20. Jahrhunderts. Dana Scully ist nicht nur wehrhafte Agentin, sie ist auch Medizinerin. Das war im Hinblick auf die Geschlechterdarstellung im Fernsehen revolutionär. Ihr Charakter denkt wissenschaftlich, nüchtern und analytisch. Eigenschaften, die an Frauenrollen im Film bis dahin so gut wie nicht gezeigt wurden. Damit motivierte „Akte X“ eine ganze Reihe

---

[1] Bechdel, Alison: The Essential Dykes To Watch Out For, Houghton Mifflin Harcourt, Boston, New York 2008

[2] http://bechdeltest.com/?list=all, abgerufen am 17.06.2018

Diplompädagogin

Henrike Hirschmüller

Ausbildungen als Erlebnispädagogin und Schreinerin. Pädagogische und kreativ-handwerkliche Arbeit mit allen Altersgruppen.

Lehrkraft in der Erzieherausbildung, Lehrtrainerin in der Aus- und Weiterbildung von Erlebnispädagogen. Verbindet fundierte Theorie- und Konzeptarbeit mit begeisterter pädagogischer Praxis und mag es, Lern- und Entwicklungsprozesse aller Art zu begleiten.

Dipl. Sozialpädagogin

Mirjam Link

Ausbildungen in der Erlebnispädagogik und in Initiatischer Prozessbegleitung. Pädagogische Leitung des Jugend- und Freizeitzentrums Dobelmühle.

Jugendreferentin in der ev. Kinder- und Jugendarbeit, tätig in der Aus- und Weiterbildung von Erlebnispädagogen. Projektinitiative „Changemaker-Community“ – immer interessiert an Gestaltungsideen für nachhaltige und kraftvolle Veränderungsprozesse.

Gemeinsames Seminarangebot mit den Schwerpunkten: Rund ums Feuer, Unterwegs mit Gruppen (Wandern/Reisen/Trekking), Natur- und Solozeiten, Prozessbegleitung in der Erlebnispädagogik, Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte.

E-Mail: info@naturzeiten.eu

Website: www.naturzeiten.eu

Inneres Feuer und kraftvolles Handeln – entscheidende Momente in pädagogischen Prozessen

Einleitung

Unsere Welt braucht Menschen, die gerne und tatkräftig gesellschaftliche Verantwortung übernehmen. Doch woher kommt die Kraft, sich den vielfältigen Herausforderungen zu stellen? Wie finden junge Menschen intrinsische Motivation und nachhaltige Kraftquellen, die ein verantwortungsvolles Engagement ermöglichen, das von Herzen kommt – anstatt auszulaugen?

An diesen Fragen setzen wir mit unserem Konzept vom „Inneren Feuer“ an. Im pädagogischen Arbeiten richten wir unser Augenmerk darauf, Jugendliche und junge Erwachsene in ein Leben und Handeln zu begleiten, das verlässlich auf inneren Ressourcen gegründet ist. Dabei arbeiten wir sowohl auf der Ebene des Individuums, wo es oft um Identität und individuelle Potentialentfaltung geht, als auch auf der Ebene von Gruppen, wo sich die „innere Tiefe“ im Einlassen auf Prozesse und Beziehungen zeigt. Dabei nutzen wir auch das Feuer als erlebnispädagogisches Element. In unserem Beitrag beschreiben wir die Metapher des „Inneren Feuers“, unsere theoretischen Annahmen auf Grundlage der „Theorie U“ von C. O. Scharmer[1], und veranschaulichen unsere Gedanken durch Beispiele.

1 „Inneres Feuer“ – eine Metapher

Es entsteht ein Gefühl der Zufriedenheit, wenn ein Lager- oder Kochfeuer das Stadium erreicht, in dem es selbstständig und kraftvoll brennt. Zuvor waren die zaghaften Flammen so zögerlich, dass man sehr konzentriert sein musste, um sie zu erhalten und behutsam zu stärken. Doch wenn ein Feuer eine bestimmte Phase erreicht, entfaltet es einen kraftvollen Zug und beginnt aus eigener Kraft zu brennen. Es benötigt weiterhin neue Nahrung, man muss hin und wieder Holz nachlegen. Gegen ausufernde und zerstörende Energie hilft ein Steinring, der einen stabilen, begrenzenden Rahmen definiert. Sobald das Feuer kraftvoll und glutbildend brennt, verändert sich etwas: Wir müssen weniger für das Feuer sorgen – und spüren mehr von der Energie, die vom Feuer ausgeht: Es spendet Licht, Wärme und Behaglichkeit; wir trocknen unsere Kleidung, kochen unsere Mahlzeit, blicken in die Flammen. Entscheidend war es, das Feuer in einer ersten Phase zunächst behutsam zu nähren,

[1] vgl. Scharmer 2013.

Jochen Hotstegs

Erlebnistherapeut beim Neukirchener Erziehungsverein

E-Mail: Jochen.Hotstegs@Jochen-Hotstegs.de

Website: www.Therapie-VR.de

Virtuelle Realitäten im erfahrungsorientierten Lernen

Einleitung

Virtuelle Realitäten (im Folgenden mit „VR“ abgekürzt) gewinnen immer mehr an Bedeutung. Der Umgang mit VR und den dort suggerierten Welten spielt seit Jahrzehnten eine Rolle in der pädagogischen Arbeit, beispielsweise in der Medienpädagogik. Durch den Einsatz von virtuellen Welten in Kombination mit den passenden Brillen ermöglicht dies ein besonderes Lernsetting, das wir uns in der Erlebnispädagogik oder auch der Erlebnistherapie zu Nutze machen können. Ebenso gibt es in der Traumapädagogik unterschiedliche Ansätze, wie sich erfahrungsorientiertes Lernen mit diesen Mitteln gestalten lässt. Alle hier vorgestellten Methoden und Ansätze sind in der pädagogischen sowie therapeutischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen entstanden und wurden unter anderem beim Neukirchener Erziehungsverein im Projekt „Player One“ entwickelt.

Worum es geht

Mit Hilfe von virtuellen Realitätsbrillen möchten wir unsere Klienten in Lernprozessen unterstützen. Eine gezielt ausgewählte oder erstellte VR-Umgebung kommt hierbei zum Einsatz und wird zusätzlich zu bereits etablierten Methoden beispielsweise in der Trauma- oder Erlebnispädagogik eingesetzt. Ziel ist es, möglichst leicht umsetzbare Konzepte zu entwickeln, die ohne größeren Materialaufwand oder spezielle Schulungen die Arbeit bereichern können. Es geht nicht darum, Computerspiele als Methode des erfahrungsorientierten Lernens oder als „erlebnispädagogisch“ zu deklarieren. Computerspiele sind seit Jahrzehnten in der pädagogischen Arbeit im Einsatz, jedoch kein Mittel in der Erlebnispädagogik.[1]

Die Technik – Hardware und Software

Seit ein paar Jahren haben Brillen für das Erleben von virtuellen Welten an Bedeutung gewonnen. VR-Brillen bieten besondere Möglichkeiten zur Sinneswahrnehmung und zum Eintauchen in szenische Welten. Oliver Bendel definiert virtuelle Realität für das Gabler Wirtschaftslexikon als *„[…] eine*

---

[1] Rothmeier u.a. 2018, S. 7

Dipl.-Soz.

Elisabeth Christina Tauss (geb. Scheibelhofer)

Gründerin und Inhaberin von FREINATUR Outdoor Events – Teambuilding – Erlebnispädagogik – Coaching

Bundeslehrerin für Erlebnispädagogik und Outdoor Konzepte

Dipl. systemische Erlebnispädagogin und Prozessbegleiterin
(Natur als Partnerin Arbeitsgemeinschaft für Handlungsorientiertes Lernen, systemische Bildung und Beratung; www.naturalspartnerin.de)

Dipl. Sozialbetreuerin BA

E-Mail: elisabeth@freinatur-steiermark.at

Website: www.freinatur-steiermark.at

Mehr ist weniger!
Wertearmut in einer Überflussgesellschaft und der Appell durch Erlebnispädagogik

1 Werte einer neuen Zeit

Höher, schneller, weiter! Höhere Machtansprüche, schneller ans Ziel kommen, weiter als die anderen kommen. Mehr Besitz, mehr Macht, mehr Anerkennung – neue Werte einer neuen Zeit?

Der Mensch kämpft gegenwärtig nicht nur mit veränderten Wertverhältnissen, sondern auch mit dem Leben „vor den Augen der Welt“, dem Internet. Wirtschaftlicher Wohlstand, technischer Fortschritt und ein funktionierendes Gesundheitssystem suggerieren in unseren westlichen Industrieländern subjektive Sicherheit. Dennoch steigt die Unzufriedenheit – ein Gefühl der Benachteiligung entsteht und versetzt die Menschen in einen Spannungsbogen zwischen „gefühlter“ sozialer Ungerechtigkeit und humanitärem Rückzug[1]. Wie kann die Erlebnispädagogik mit ihrer WERT-vollen Arbeit die Spannung aus dem Bogen nehmen und den humanitären Geist wecken?

1 vgl. Menzel, Stefan (2009)

Dazu müssen wir Erlebnispädagoginnen und Erlebnispädagogen Verantwortung übernehmen – mit unseren Werkzeugen der Bildung, den Schätzen an Erfahrung, dem breiten Zugang zu unterschiedlichen Gesellschaften, dem Mut zu neuen Wegen und mit Unterstützung der unerbittlichen Lehrmeisterin der Natur. Es ist unsere Aufgabe einen Beitrag zu leisten, um aus der Wertearmut einen WERTEMUT zu machen!

2 Sklaven des Wohlstands!? Mögliche Ursachen der sozialen Unzufriedenheit

Trotz des wirtschaftlichen Wohlstandes in den westlichen Industrieländern steigt die Unzufriedenheit der Bevölkerung[2].

„Warm, satt, sauber“ – die Grundbedürfnisse sind gedeckt, und wir profitieren von einem ausgebauten Gesundheits- und Sozialsystem; auch die Sicherheit von Leib und Leben, durch eine viele Jahre währende Friedensepoche, ist für uns selbstverständlich geworden. Die Unzufriedenheit steigt dennoch, weil die „Luxusgesellschaft“ den Menschen auch einiges abverlangt, um dazu zu gehören.

Über das Internet wird suggeriert, was wir alles haben können: zahlreiche Statussymbole und vermeintlicher „Reichtum“, z.B. in Form teurer Reisen und atemberaubender Karrieren, werden veröffentlicht und hoffentlich „geliked“. Jedes „Like“ pusht den von Unsicherheit gebeutelten Selbstwert wieder nach oben und regt das Belohnungszentrum im Gehirn an, um noch mehr davon zu erhalten[3].

Da bleibt keine Zeit für Menschlichkeit, Ehrenamt und soziale Verantwortung. Einige sehen – in einer Welt voller Einzelkämpfer – keinen Nutzen darin, andere fühlen sich wiederum selbst benachteiligt. Die kostbare Zeit muss doch (scheinbar) dafür genutzt werden, um weiter nach den „like-baren“ Werten wie Statussymbolen oder Macht zu streben. Die Werteverschiebung spiegelt sich nicht nur online wieder, sondern auch im politischen Denken und Wahlverhalten zählen „neue Werte“.

2 vgl. https://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/infoline_nt/brennpunkte_nt/article171900756/Unzufriedenheitsparadox-Mehr-Sorgen-trotz-mehr-Wohlstand.html

3 vgl. https://www.dasgehirn.info/denken/motivation/sucht-motivation-zu-schlechten-zielen

So kämpfen die „Wohlstandssklaven“ weiter ihren Kampf vor den Augen der Welt, während – still und leise – humanitäre Werte verkümmern und nur in ausgewählten Kreisen Beachtung finden[4].

3 Erfahrungsschatz macht Werte-Mut

Schon immer appellierte die Erlebnispädagogik an Achtsamkeit und Wertschätzung der Natur, dem Menschen und den Tieren gegenüber[5]. Die kulturelle Evolution wäre in dieser Form vermutlich gar nicht möglich gewesen, hätten wir diesen Werten keine Beachtung geschenkt. Der Begriff ‚Kulturelle Evolution‘ bezeichnet die Entwicklung erlernter Verhaltens- und Handlungsweisen. Dabei handelt es sich weniger um die von Generation zu Generation stattfindende Weitergabe von Informationen über die Gene, sondern um Informationen, die über Lehr- und Lernprozesse und jeweils von den Lernenden interpretiert und modifiziert werden. Die Evolution des Menschen, also auch sein Verhältnis zu sich selbst, zu Kultur und zur Natur hängen mit seiner Lernfähigkeit sehr eng zusammen. Lernen ist also die kulturelle Voraussetzung für das soziale Überleben, schon weil es zu riskant wäre, sich auf Ungewisses ohne Bereitschaft zu Anpassungs- und Veränderung seiner Umwelt einzulassen. Neben den Lern- und Bildungsorten Familie und Peer-Group gehört zur kulturellen Evolution auch die Entwicklung von pädagogischen Handlungsfeldern[6], wie zum Beispiel der Erlebnispädagogik.

Praxisplauderei

Ein Beispiel für aktive Wertebildung: Bei unseren Freinatur Outdoor-Projekten wird kein Müll im Lagerfeuer verbrannt – das wird zu Projektbeginn verkündet. Das Feuer gibt uns Kraft, es nährt und wärmt uns, und es spendet Licht. Warum sollten wir darin unseren Müll verbrennen?

4 vgl. Hoesch/ Muders/ Rüther (2013)

5 vgl. Paffrath, F. Hartmut (2017)

6 vgl. Starbatty, Joachim/Vogt-Spira, Gregor/Wertheimer, Jürgen (Hrsg.) (2012)

In der vergangenen Dekade hat sich die erlebnispädagogische Szene darauf konzentriert, sich selbst zu reflektieren und zu professionalisieren. Das war wichtig und notwendig. Nun ist es an der Zeit, den Blick wieder auf ein wesentliches, aber zuletzt vernachlässigtes Ziel der Pädagogik zu lenken: die eigene Lebenswelt verantwortlich zu gestalten. Das bedeutet, Verantwortung in der und für die Gesellschaft zu übernehmen, Engagement zu üben und auszuüben – eben politisch zu sein!

In Zeiten des „Trumpismus", der Macht des Postfaktischen, dem drohenden Auseinanderbrechen des vereinten und friedvollen Europas, der Politikmüdigkeit und des Sattseins muss die Diskussion um Verantwortung, um den politischen Auftrag der Erlebnispädagogik, um Leiten und Führen wieder aufgenommen werden. Auch wir Erlebnispädagoginnen und Erlebnispädagogen sollten diesbezüglich aus unserer selbstgewählten Komfortzone ausbrechen.

Verantwortung zu übernehmen, war schon die leitende Idee von Kurt Hahn, dem Begründer der Erlebnispädagogik. Seine „Erlebnistherapie" diente sogar ausschließlich dem Zweck, zur Übernahme von Verantwortung in der Gesellschaft zu erziehen. Dahinter steht die Überzeugung, dass durch Natursport, kleine lokale Projekte und den Dienst am Nächsten Verantwortung erlebt und erlernt werden kann.

Die Welt, in der wir leben, braucht starke Menschen, die – nicht nur in der Natur – Herausforderungen suchen und Verantwortung übernehmen. Wo und inwieweit Erlebnispädagogik, Erfahrungslernen und Outdoor-Training hierzu etwas beitragen können, ist der programmatische Schwerpunkt dieser Publikation mit 22 Beiträgen von 30 Autorinnen und Autoren.

9 783944 708898

ISBN 978-3-944 708-89-8