

Torsten Fischer

HERBERT SPENCER

**EIN WEGBEREITER DER
MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?**

edition erlebnispädagogik

Lüneburg

WEGBEREITER DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK

Herausgegeben
von

Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

Bisher sind erschienen:

Alfred Adler
August Aichhorn
Robert Baden-Powell
Siegfried Bernfeld
Gertrud und Max Bondy
Giovanni Bosco
Heinrich Delters
John Dewey
Edward J. Flanagan
August Hermann Francke
Victor E. Frankl
Célestin Freinet
Friedrich Fröbel
Fritz Gansberg
Hugo Gaudig
Clara Grunwald
Kurt Hahn
Ellen Key
Janusz Korczak
Hugo Kükelhaus
Hermann Lietz
Theodor Litt
Kurt Löwenstein
Martin Luserke
Anton S. Makarenko
Maria Montessori
Karl May
Herman Nohl
Paul Oestreich
Berthold Otto
Hermann Neuton Paulsen
Johann Heinrich Pestalozzi
Peter Petersen
Adolf Reichwein
Jean Jacques Rousseau
Minna Specht
Rudolf Steiner
Stanislaw Teofilowitch Schazki
Henriette Schrader-Breymann
Herbert Spencer
Wassilij A. Suchomlinskij
Heinrich Vogeler
Gustav Wyneken
u. a.

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Fischer, Torsten:
Herbert Spencer : ein Wegbereiter der modernen
Erlebnispädagogik? / Torsten Fischer. Mit einem Vorw. von
Jörg Ziegenspeck. - Lüneburg : Ed. Erlebnispädagogik, 1996
(Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik ; H. 45)
ISBN 3-89569-015-5
NE: GT

© 1996 by Verlag edition erlebnispädagogik - Lüneburg
Druck und Herstellung: Altstadt-Druck - Lüneburg

ISBN 3 - 89569 - 015 - 5

Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik

- Heft 45 -

Torsten Fischer

HERBERT SPENCER

EIN WEGBEREITER

DER

MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?

Mit einem Vorwort
von
Jörg Ziegenspeck

edition erlebnispädagogik

Lüneburg

Inhaltsverzeichnis

Jörg Ziegenspeck:

Vorwort des Herausgebers der Schriftenreihe 3

Torsten Fischer:

Herbert Spencer -

Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik ? 5

1. Zum Verhältnis zwischen Erleben und Erziehen -
zur Erlebnispädagogik 5

2. Historische und pädagogische Notizen
zu Leben und Werk von Herbert Spencer 10

3. Abschließende Betrachtungen 21

Quellen und Anmerkungen 22

Weiterführende Literatur 24

Angaben zur Person des Autors 24

Hinweise auf die Schriftenreihe:

"*Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik*" 25

Vorwort des Herausgebers

Die überregionale Theorie- und Praxisdiskussion zu erlebnispädagogischen Systemfragen arbeitete bisher die Bedeutsamkeit der geisteswissenschaftlichen Philosophie und den Beitrag der humanistischen Psychologie umfassend heraus. Das lebens- und kulturphilosophische Wurzelwerk der reformpädagogischen Teilströmungen und ihrer Vertreter wurde durch diese Schriftenreihe mit Blick auf erlebnispädagogische Milieus in vielfältiger Weise dokumentiert. Erziehungsreflexionen zu anderen theoriegeschichtlichen Voraussetzungen erlebnis- und handlungsorientierter Lernformen sind nach heutigem Stand der Dinge nur eine Frage der Zeit und der eingeschlagenen Forschungsrichtung. Infolge solcher Tendenzen ist es plausibel, wenn in diesem Aufsatz auch ideengeschichtliche Zusammenhänge zwischen der positivistischen Schule in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und solchen Auffassungen gesucht werden, die in der Gegenwart mit erlebnispädagogischen im Zusammenhang stehen.

Dieses Anliegen wird im folgenden Text historisch und systematisch entwickelt und am wissenschaftlichen Nachlaß Herbert Spencers (1820-1903) - einem namhaften Vertreter des 'frühen Positivismus' des Kreises um Auguste Comte (1798-1857) - exemplarisch konkretisiert. Bereits 1861 entwickelte H. Spencer dezidiert in seiner Schrift *"Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht"*¹ zu den interessierenden erzieherischen Fragen und Grundproblemen seine Positionen. Ihnen nachzugehen bedeutet nicht nur, sich des 'positiven Erlebnisses' in einer modernen Erziehungskonzeption zu vergewissern, sondern gleichzeitig den erkenntnistheoretischen Gehalt von handlungs- und erlebnisorientierten Erziehungsvorgängen näher zu erörtern.

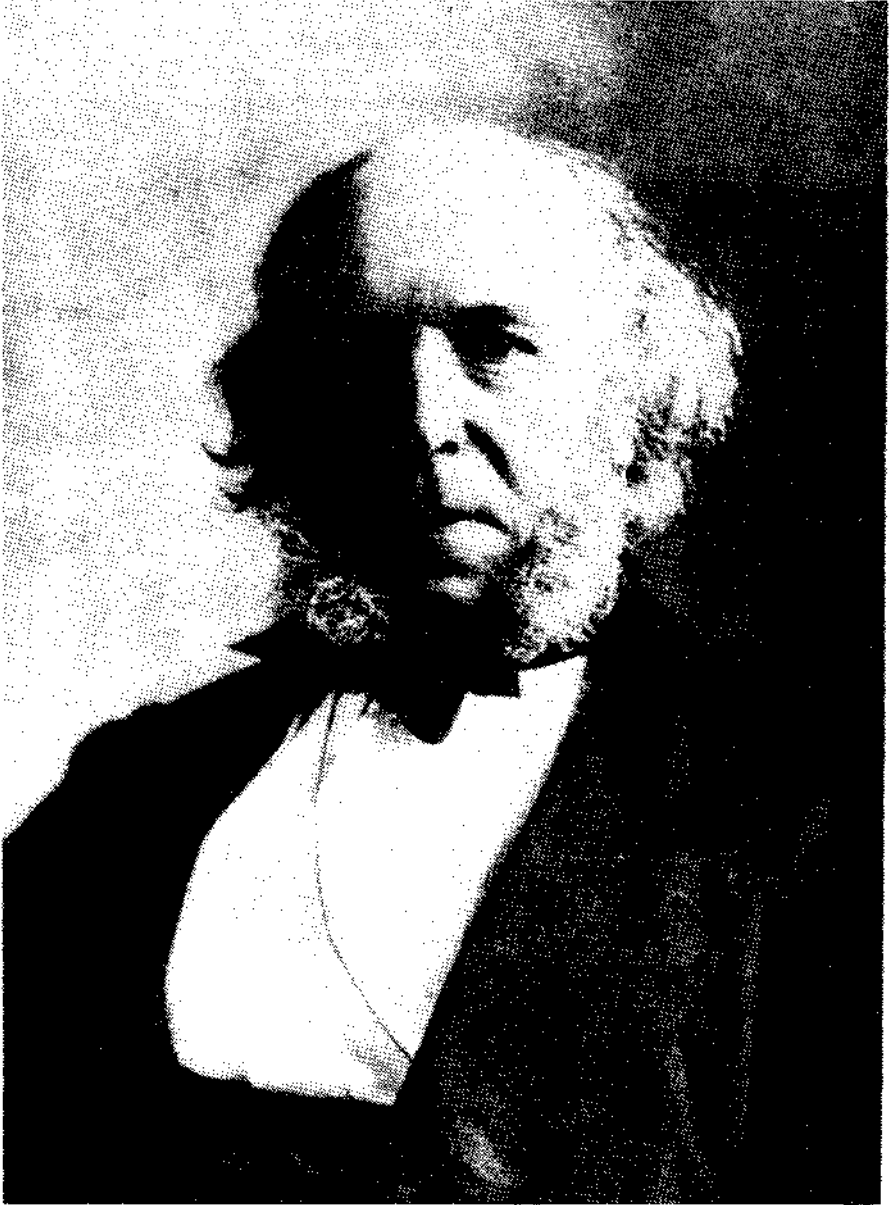
Der Autor, Dr. Torsten Fischer (Berlin), schließt diese Lücke, indem er die Schule des pädagogischen Positivismus in ihren zeitgeschichtlichen Zusammenhängen verdeutlicht und für den erlebnispädagogischen Diskussionszusammenhang thematisiert.

In diesem Aufsatz stellt Torsten Fischer das Verhältnis zwischen Erziehung und dem spezifisch menschlichen Erleben auch in einem anderen definitorischen Systemzusammenhang als bisher dar. War in seinen früheren Arbeiten die Erlebnispädagogik als spezifische Variante eines offenen, sozialen und natürlichen Erfahrungslernens aufzufassen, zeigt sich nun, daß die theoretischen Verbindungen zwischen Erziehung und Erleben wissenschaftlichen Eingrenzungen unterliegen und diese Präzisierungen für eine klärende Meinungsbildung unerlässlich sind.

Lüneburg, im Januar 1996

Jörg Ziegenspeck

¹ H. Spencer: *Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht.*, Hrsg. Schultze, F., 5. Auflage, Sachsa, 1905



Herbert Spencer (1820-1903)

1. Zum Verhältnis zwischen Erleben und Erziehen - zur Erlebnispädagogik

Der Erlebniskonzept kann neben den Kategorien des Verhaltens, der Tätigkeit und des Bewußtseins zur zentralen theoretischen Zugangs- und Abbildungsform werden, um intrapsychische Gegebenheiten in ihrer psycho-sozialen und psycho-somatischen Erscheinung einer wissenschaftlichen Vergewisserung zu unterziehen, sofern diese im konkreten Betrachtungszusammenhang als sinnlich zugänglich und verstehend einfühlbar zur Geltung kommen (z.B. die introspektive Analyse des Erlebens in der historischen Bewußtseinspsychologie [W. Wundt]; Würzburger Schule [K. Bühler]; Gestaltpsychologie oder Berliner Schule [W. Köhler]). Der Erlebniskonzept wurde auf der anderen Seite aus der Gegenstandsbestimmung psychologischer, lern-theoretischer und didaktischer Paradigmen auch völlig ausgeschlossen, dann nämlich, wenn das Erfahrbare und Erlebbare als transzendierend und daher als wissenschaftlich nicht mehr erkennbar angenommen wurden (z.B. Behaviorismus [J.B. Watson]).

In der Psychotherapie zum Beispiel, haben sich emotionale Potentiale des Individuums als wesentliche Struktur- und Methodenorientierungen etablieren können, was für den erzieherisch gemeinten Zusammenhang, insbesondere in einer **Erlebnispädagogik**, heute eher noch mit Mißtrauen und Skepsis gesehen wird. Dafür stehen Methoden der Psychoanalyse, gruppen-therapeutische Methoden, Formen der Transaktionsanalyse, Gestalttherapie, Psychodrama, Körpertherapie, etc.. Sicherlich gelten die Methoden und Verfahren der Psychotherapie mehr der Begegnung psychischer Erkrankungen, sind sie eher dem Therapieaspekt geschuldet, sollen Verhaltens- und Tätigkeitsstörungen, (nicht selten resultierend aus **negativen seelischen Ereignissen** im Leben des Individuums) auf die Bewußtseinsleistungen hin gerichtet, gelindert oder beseitigt werden. Die Erlebnispädagogik vertritt aber den interessanten und völlig anders gearteten Standpunkt, wie es in Erziehung wohl generell angelegt zu sein hat: unter ihrem allokativen und vielleicht mehr noch prophylaktischen Aspekt können und sollen **positive Erlebnisse** und auch Erfahrungen mit eigenen Schwächen und Grenzen vor permanenter Degeneration und aktueller Gefährdung zwar nicht schützen, wohl aber die Wahrnehmungssensibilität, auf diese Persönlichkeitsdefizite hin bezogen, erhöhen.

Positive Erlebnisse werden so zu positiven Tatsachen oder Gegebenheiten, die das Individuum innerlich vollzieht und dispositionell verankert. So gesehen geht eine Erlebnispädagogik immer primär von den positiven Tatsachen und Umständen aus, die sich im sozialen Milieu und im individuellen Lebenskontext einstellen können und auf die sie gerichtet sind. Positive Gegebenheiten und Tatsachen sind auf der anderen Seite Ausgangspunkte und Resultate positivistischen Denkens und Handelns und kommen als philosophische Wesensmerkmale, Aspekte der subjektiven Lebensqualität und als Rahmen von menschlichen Bewußtseinskräften zum Ausdruck. So wurde durch den pädagogischen Positivismus der Mensch aufgrund seiner Wahrnehmungen und Empfindungen im konkreten Leben gesehen und in dieses hineingestellt.

Bewußtseinskräfte, welche sich in der Wahrnehmung und Empfindung einstellen, waren die ideengeschichtlichen Ausgangsgrößen des 'frühen Positivismus', wie sie von Auguste Comte (1798-1857)¹ oder John Stuart Mill (1806-1873)² und von Herbert Spencer (1820-1903)³ vorgezeichnet wurden. Durch den Empiriekritizismus von Ernst Mach (1838-1916)⁴ und durch die Immanenzphilosophie Wilhelm Schuppes (1836-1913)⁵ wurden diese 'frühpositivistischen' Vorstellungen dann später überformt und ausdifferenziert. Dabei blieb im Positivismus folgende erkenntnistheoretische These, bei aller ideengeschichtlichen Vielfalt und Modifikation, erhalten: Innen- und Außenwelt sind Inhalt, Ausdruck und Ergebnis intrapersonaler Kreativität, das heißt, sie sind Ergebnis der konkreten Bewußtseinsleistung des erlebenden Individuums in den Gestalten und Akzenten der menschlichen Wahrnehmung und Empfindung. So gesehen dürften die ideengeschichtlichen Voraussetzungen des Positivismus eine Reihe von Affinitäten zu dem aufweisen, was in Deutschland seit nunmehr 15 Jahren mit erlebnispädagogischer Systembildung in Zusammenhang gebracht wird.

Zum zweiten dürfte in der Überwindung einer Hypertrophierung entweder der Erlebniskomponenten auf der einen oder der Verhaltenskomponenten auf der anderen Seite psychischen Geschehens der erste Schritt gesehen werden, um die 'Konditionierung' menschlichen Verhaltens und spezifisch menschlicher Tätigkeit aus einer ganzheitlichen Perspektive (**die das Individuum als bio-psycho-soziale Ganzheit in gemeinschaftlich-praktisch-aktionaler Gebundenheit abbildet**) handlungsorientierter Pädagogik beurteilen zu können. Dieser Standpunkt konnte sich bis heute in der modernen Erlebnispädagogik nur unzureichend durchsetzen, da einerseits theoretische Reflexionen praktisch erzielter und tatsächlicher Effekte erlebnispädagogischen Schaffens zu oft in spekulativen und sophistischen Ausdeutungen verblieben. Nicht zuletzt auch deshalb, da Konjunktur, Inflation und damit verbundene Entwertungstendenzen der praktisch unterbreiteten Angebote kaum einer objektivierenden Nachfrage zugänglich waren. Auch die praktizistische Reduktion der Erlebnispädagogik auf die sogenannten 'outdoor-Aktivitäten' konnte die Komplexität und die komplizierte Verflochtenheit individuellen und gemeinsamen Wirkens innerhalb erlebnispädagogischer Maßnahmen nur unzureichend begründen, was einerseits die Darstellung einer akademischen Begriffshierarchie für diesen Bereich extrem eingrenzte und andererseits den bestehenden Verbindungen zwischen Erziehung sowie erlebnishaftem Vollzug von Innen- und Außenwelt wenig Raum zur wissenschaftlichen Erörterung anbot.

Die Zusammenführung von Erziehungs- und Erlebnisbegriff haben wissenschaftliche Schulen im zeitgeschichtlichen Zusammenhang thematisiert, auf die an dieser Stelle mit speziellen Feldern der Lernpsychologie, Persönlichkeitspsychologie oder Tätigkeits- und Bewußtseinspsychologie nur exemplarisch verwiesen werden kann. Das Erleben stellte im Selbstverständnis zahlreicher dieser Schulen der Psychologie, der Erziehungswissenschaft und der ihr untergelegten philosophischen Deutungsmuster

menschlicher Entwicklung den kategorialen Zentralbegriff dar, weil in ihm das Insgesamt psychischer Funktionen und Emotionen als innere Komponenten von Tätigkeit und Verhalten ausgemacht wurde. Vor diesem Hintergrund wird es schwer sein, das Verhältnis zwischen Erziehen und Erleben erkenntnistheoretisch zu mustern.

Das Erlebnis, als besondere Qualität psychischer Prozesse, ließe sich eher erkennen und beschreiben:

Erlebnisse sind seelische, emotionale Ereignisse im Leben des einzelnen Menschen, in seiner wirklichen und gleichzeitig subjektiv-idealisierten Umwelt, in denen der spezifische Bezug zur individuellen Biographie sowie die aktuellen inneren Voraussetzungen für Tätigkeit und Verhalten nicht nur erhalten bleiben, sondern auch wirksam werden. Nicht jede Emotion (z.B. Affekt, Stimmung) ist zugleich ein seelisches Ereignis, in welchem die Bedeutsamkeit der individuellen Regung dem einzelnen Menschen auch bewußt zur Geltung kommt; wohl aber jede gerichtete Emotion, weil in ihr das Bewußtwerden des eigenen Gefühls dadurch ermöglicht bleibt, weil das unmittelbar Erlebte mit den Gegenständen, Situationen oder Personen verbunden ist, welche es hervorgerufen haben und auf welches es sich richtet.

Dadurch sind zwei Grundannahmen mit dem Erlebnisbegriff direkt verbunden: die nämlich, daß einerseits die innere Verwirklichung seelischer Ereignisse mit einem bestimmten Grad an subjektiver Reflexion von Innen- und Außenwelt verbunden sein muß und andererseits Emotionen intentional und ungerichtet vorkommen, zudem in gegenseitiger Durchdringung den Gesamtkontext der persönlichen Innerlichkeit bestimmend und ständig verändernd. Das heißt, psychische Funktionen und Emotionen können gerichtet und ungerichtet, bewußt und unbewußt verlaufen. In jedem Falle aber sind sie an eine persönliche Beziehung zur Umwelt und mit dem aktuellen inneren Zustand den einzelnen Menschen verbunden. Gerichtete Emotionen - Gefühle - tragen immer einen persönlichen Charakter, der besonders intensiv mit dem Leben und der Erfahrung des einzelnen Akteurs verbunden ist. Damit wird jede emotionale Beziehung zur Umwelt auch eine gefühlsmäßige. Doch nicht jede Beziehung zur Umwelt ist notwendigerweise emotional bedingt, abstraktes Denken oder normativ-regelte Systeme von Tätigkeit und Verhalten können auch in den Routinen von Leben und Arbeit bestehen, ohne daß sie emotional erlebt werden. Dann besteht die Beziehung zur Außenwelt möglicherweise mehr rational, zum Beispiel im Sinne der Anpassung an soziale Schemata oder Milieus, da die persönliche Bedeutsamkeit der äußeren Beziehung nicht bewußt, zumindestens aber als persönlich nicht bedeutsam, vollzogen wurde.

"Der Grad des emotionalen Erlebens kann dabei so verschieden sein, je nachdem, in welchem Maße die Beziehung bewußt wird, die in der Emotion erlebt wird. Es ist allgemein bekannte, alltägliche Tatsache, daß man bestimmte Gefühle erleben und erfahren kann, und zwar sehr intensiv, ohne sich irgendwie adäquat ihrer wahren Natur bewußt zu werden. Das ist so zu erklären, daß das Bewußtwerden des eigenen Gefühls nicht nur bedeutet, es zu erleben, sondern es auch mit einem Gegenstand oder der Person zu verknüpfen, die es hervorgerufen haben." ⁶

Das Erlebnis als seelisches Ereignis oder psychischer Prozeß ganz allgemein resultiert demnach aus der subjektiv repräsentierten und inneren Zuständlichkeit in den Grundgegebenheiten äußerlich und innerlich wahrgenommenen Verhaltens und deren tätigkeitsregulierenden Momenten.

Erst so können Erlebnisreaktionen und Erlebnisverarbeitungen als innere Potentiale der Person objektivierbare Konturen gewinnen, in denen der persönliche Bedeutungsgehalt von inneren und äußeren Ereignissen aus der Person-Umwelt-Beziehung und aus der Eigenbeziehung zum ganzheitlichen Selbst zum Ausdruck kommen und durchschaubar werden.

"Durch das Moment des Wissens im Bewußtsein wird besonders die Beziehung zur Außenwelt betont, die sich in der Psyche widerspiegelt. Das Erleben ist etwas ursprüngliches, es ist in erster Linie ein psychisches Faktum, und zwar ein Stück eigenen Erlebens eines Individuums aus Fleisch und Blut, als spezifische Äußerung seines Lebens. Zum Erlebnis im engeren, prägnanteren Sinne des Wortes wird es in dem Maße, wie das Individuum Persönlichkeit wird und sein Erleben persönlichen Charakter erlangt. Das Erleben ist etwas Psychisches, da es durch den Kontext des individuellen Lebens bestimmt ist. Im Bewußtsein des erlebenden Individuums tritt dieser Kontext als die Verbindung von Zielen und Motiven auf. Diese bestimmen den Sinn des Erlebten als etwas, was mit mir vorgegangen ist. Im Erleben tritt nicht der gegenständliche Inhalt dessen, was in ihm widergespiegelt und erkannt wird in den Vordergrund, sondern seine Bedeutung, die er im Laufe meines Lebens gewonnen hat, also die Tatsache, daß ich weiß, das es mir klar wurde, daß damit Aufgaben gelöst wurden, die mir gestellt waren, und daß Schwierigkeiten überwunden wurden, auf die ich stieß. Wie das Erleben durch den persönlichen Kontext, so ist das Wissen durch den gegenständlichen Kontext bestimmt; genauer gesagt, es ist Erleben, soweit es durch den persönlichen, Wissen, soweit es durch den gegenständlichen Kontext bestimmt ist. Es wird für den Menschen dadurch zum Erleben, daß es sich für ihn als persönlich bedeutungsvoll erweist. ...

*Wenn man das Erlebnis, im spezifisch terminologischen Sinne dieses Wortes, als seelisches Ereignis im Leben der Persönlichkeit bestimmt und dabei im Erlebnis, ... sein Verwurzelsein in der individuellen Geschichte der Persönlichkeit betont, so wird man sagen müssen, daß, wenn auch nicht jede Emotion ein Erlebnis in diesem Sinn ist, also ein unwiederholbares Ereignis im seelischen Leben der Persönlichkeit, so doch jedes Erleben, daß heißt jede psychische Erscheinung mit betont persönlichem Charakter, notwendigerweise in die Sphäre der Emotionalität gehört."*⁷

Mit diesen notwendigen Eingrenzungen, die das Verhältnis von Erziehen und Erleben wechselseitig bestimmen, ist man durchaus veranlaßt, die Rekonstruktion des Schaffens von Herbert Spencer und auch die Verbindungen zwischen Erlebnispädagogik und dem pädagogischen Positivismus sehr eng halten zu müssen und in bestimmten Punkten gegeneinander auszuschließen. Um diese Veranlassungen abschließend und exemplarisch zu verdeutlichen, soll noch eine Anmerkung erlaubt sein. Eine der philosophischen Grundannahmen der positivistischen Schule war ja

spätestens mit Ludwig Wittgenstein (1889-1951)⁸, daß Philosophie keine Wissenschaft sei (im Sinne eines eindeutigen, vollständigen und widerspruchsfreien Aussagensystems), sondern lediglich eine geistige Tätigkeit. Eine geistige Tätigkeit wurde theoretisch fundiert, deren Ziel primär darin bestehe, die 'Aussagensysteme der Wissenschaft' durch verständliche Sätze 'klarzumachen'. Die geisteswissenschaftliche Philosophie Wilhelm Diltheys (1833-1911)⁹ hingegen, als ideengeschichtliches Wurzelwerk der Erlebnispädagogik in vielfältigen Studien und Aufsätzen rekonstruiert, beinhaltet aber in der Sicht Waltraut Neuberts¹⁰ einen dazu gegensätzlichen Standpunkt. Darüber hinaus sind die heutigen Unterscheidungen zwischen den unterschiedlichen emotionalen Qualitäten des erlebenden Individuums und die Rückbesinnung auf die Gerichtetheit des wertenden Gefühls, was ja für einen aufgaben- und ergebnisorientierten Lernprozeß unabdingbar erscheint, kaum durch den pädagogischen Positivismus entwickelt, aufgegriffen und differenziert worden. Die positivistische Argumentation zum Empfindungskomplex beinhaltet zwar die Annahme, daß alles gegenständliche Sein letztlich vom verinnerlichten und innerlich erzeugten Bewußtseinsinhalt ausgeht und sich auf diesen richtet (Erfahrungsimmanenz), dennoch wurden die dafür relevanten persönlichen Bedingungen des erlebnishaft Vollzogenen für die spezifische Art der konkreten Bewußtseinsleistung kaum oder nur unzureichend thematisiert. Die Nähe zwischen Positivismus und Erlebnispädagogik ergibt sich eher daraus, daß die 'Ursache-Wirkung-Beziehungen' in der menschlichen Entwicklung und damit auch in der menschlichen Erziehung nicht in kausalen sondern in funktionalen gesucht wurden.

Waltraut Neubert verwies 1925 auf diese Nähe und Distanz:

"Innerhalb der Anlage selbst ergibt sich eine Beschränkung der Bildsamkeit durch Erlebnis ferner dadurch, daß sich das Erlebnis an ganz bestimmte Seiten des Menschen vornehmlich wendet. Aus den Momenten der Unmittelbarkeit des Erlebnisses, d.h. dem Selbersehen und Erfahren in ihm, aus der Betonung des wertenden Gefühls, der Steigerung des subjektiven Daseinsgefühls, aus der Ich-Bezogenheit und dem Nachdruck, der auf dem Individuellen liegt, schließlich aus dem persönlichen Ausdrucksdrang geht hervor, daß im Erlebnis einmal all das angesprochen wird, was die persönliche Tiefe und Eigenart des Individuums ausmacht. Andererseits aber bedeuten das Aufblühen eines neuen Lebensgefühls im Erlebnis, seine Entwicklungsfähigkeit, die zu immer tieferm Hineinbohren in diesen Gehalt drängt, wie das aus dem Erleben erwachsende Verstehen eine Erweiterung des Individuums über sich selbst hinaus und ein Einbeziehen der großen objektiven Gehalte in die eigene Persönlichkeit, wodurch diese in den Gesamtzusammenhang des Lebens eingebunden wird. So will die Erlebnispädagogik den Menschen bilden zu dem, was er ist, in einem Leben auf allen großen menschlichen Erlebnisfeldern. Darin liegt, daß ihr Bildungsideal, obgleich es des großen sozialen Einschlags nicht entbehrt, doch im wesentlichen humanistisch ist und auf die vollkommene menschliche Entfaltung des einzelnen abzielt, daß also Erlebnis als Bildungsmittel mit hinein-

verwoben ist in die historische und weltanschauliche Bedingtheit dieses Bildungs-ideals." 11

2. Historische und pädagogische Notizen zu Leben und Werk von Herbert Spencer

Die Jahrzehnte vor und nach der Jahrhundertwende zum 18. Jahrhundert waren nachhaltig von den Folgen der französischen Revolution gekennzeichnet. In Deutschland brach unter der napoleonischen Besatzung das spätf feudale Staats- und Verwaltungssystem zusammen und eine völlige Neuorganisation staatlicher und kommunaler Einrichtungen stand auf der Tagesordnung politischer Maßnahmen. Auch das Bildungswesen wurde von dieser allgemeinen Verwaltungsreform grundsätzlich berührt und die Gründung sowie Ausgestaltung der Berliner Universität (1810) leitete diesen Reformprozeß auf dem Bildungs- und Erziehungssektor organisch ein. Er sollte durch freie wissenschaftlicher Forschung und Lehre bestimmt sein¹². Diese Liberalisierung der Bildungspolitik, die dem Freiheits- und Fortschrittsglauben des neu entstehenden bürgerlichen Zeitalters adäquat nachzukommen versuchte, gelangte spätestens mit der Zurückdrängung der napoleonischen Fremdherrschaft in die widerstreitenden Positionen konservativer Lager, die nach der Erhaltung der ständestaatlichen Strukturen in Deutschland suchten. Nicht zuletzt war die Entstehung des Konservatismus (Konservatismus) als philosophische Strömung, aber auch als bildungstheoretischer Ansatz, seit 1790 durch die Arbeiten von Edmund Burke (1729-1997), und insbesondere durch seine Schrift - *"Reflection on the Revolution in France"*¹³ theoretisch fundiert worden.

Auf der einen Seite wurde damit die philosophische Reaktion auf die bürgerliche Neuorientierung in der französischen Revolution formuliert und für die Restauration überkommener Wert- und Sinnvorstellungen argumentiert. Auf der anderen Seite wurde durch Edmund Burke in seiner historisch-organischen Staatsauffassung etwas verdeutlicht, was sich auf die historische Doppelfunktion der Schule und die anderer Erziehungsfelder durchaus übertragen läßt: nach seiner Auffassung ist der Staat eine Institution, die auf der Verbindung mit Tradition und lebendiger Wirksamkeit der gegenwärtig Lebenden in Verantwortung gegenüber den zukünftigen Generationen beruht; auch die Schule oder andere Erziehungsmilieus bestehen in ihrer tradierenden und prospektiven Funktion; sie bewahren den Kulturstand vergangener Generationen auf und sind gleichzeitig durch ihre gegenwärtigen Akteure Träger zukunftsorientierter Lebensformen in den gesellschaftlichen und sozialen Routinen.

Nach der Thronbesteigung durch König Friedrich Wilhelm IV. und der damit streng kirchlich ausgerichteten Monarchie wurden diese Spannungen zwischen liberalisierenden und konservativen Bildungsvorstellungen noch vertieft und fanden spätestens im Revolutionsjahr 1848 in der offenen politischen Auseinandersetzung ihre Kristallisation und ihren Ausbruch.

An den Universitäten blieben Pädagogik, Didaktik oder die Methodologie noch lange Zeit im Schatten anderer Disziplinen, was zur Jahrhundertwende der gene-

rellen Abwertung von Theologie und Philosophie im akademischen Leben entsprach und erst durch die notwendig gewordenen Forderungen nach einer fundierten Vorbildung der Lehrerschaft aufgehoben wurden. In diesem Spannungsfeld entwickelten sich dann weiterführende systematische und historische Ansätze der pädagogischen Theorie, die in den Reflexionen namhafter Vertreter sowohl der liberalen als auch der konservativen Richtung ihren beispielhaften Ausdruck fanden. Zu ihnen dürften die weitreichenden Arbeiten von Johann Friedrich Herbart (1776-1841)¹⁴, Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852)¹⁵ und von Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866)¹⁶ gehören, die für soziales und natürliches Erfahrungslernen in ihrer Zeit und mit unterschiedlichem Zugang zahlreiche Hinweise und Aufforderungen enthalten und auf welche der pädagogische Positivismus in jener Zeit bereits zurückgreifen konnte.

Herbart fundierte den Begriff der **Apperzeption** als das Vermögen des Individuums, bereits vorhandene Vorstellungen zur Umwelt und zu sich selbst im Bewußtsein zu aktivieren, um auf deren Grundlage neue Inhalte und Vorgänge zu durchdringen. Dadurch war im Apperzeptionsbegriff vorgeprägt, das Fähigkeitenpotential des einzelnen, Vorstellungszuwächse im lernenden Umgang oder in speziellen Erziehungsverhältnissen erfolgreich realisieren zu wollen. Das Vorstellungsvermögen im menschlichen Bewußtsein ergibt sich bei Herbart als Kohärenz intellektueller, emotionaler und motivationaler Persönlichkeitspotentiale, die erst in ihrer gegenseitigen Durchdringung zu konkreten Elementen des individuellen Lebens und Lernens werden. Dadurch gewinnen körperliche Aktivitäten, emotionale Ausdrucksformen und auch handwerkliche Lernmuster für den Kontext der erzieherisch gemeinten Initiative an Bedeutung, wenn Herbart auch selbst den Wert praktischer Betätigung unterschätzte. Der interessenweckende Unterricht, der interessante Unterricht muß, anders scheint sich seine motivationale Implikation nicht einbringen zu lassen, daher grundsätzlich von den Erfahrungen und Bedürfnissen des Schülers ausgehen, die letztlich in seiner Individualität vorgegeben und verankert sind: *"Der Unterricht knüpfe gern an das Nächste an ... es ist die Individualität und der durch die Gelegenheit bestimmte Horizont des Individuums, der die ersten Vertiefungen schafft; und dadurch, wo nicht Mittelpunkte, doch Anfangspunkte der fortschreitenden Bildung festsetzt."*¹⁷

Friedrich Wilhelm August Fröbel war, wie Herbart auch, mit den Lehren von Pestalozzi bestens vertraut und an der Ausformung bürgerlicher Erziehungsideale maßgeblich beteiligt. Seine theoretischen Erziehungsprinzipien wirkten nachhaltig in die erziehungstheoretischen Systembildungen des 19. und 20. Jahrhunderts hinein und gaben der Ausdifferenzierung handlungs- und erlebnisorientierter Lehr- und Lernformen weitere Impulse. Zu diesen Prinzipien gehörten:

1. **Prinzip der harmonischen und ganzheitlichen Menschenbildung**¹⁸;
2. **Prinzip der Anschaulichkeit in der Erziehung**¹⁹;
3. **Prinzip der natürlichen Erziehung unter dem Methodenaspekt**²⁰;
4. **Prinzip der 'Spielmethode'**²¹.

Schriftenreihe

WEGBEREITER DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK

-
- Heft 1: Jörg Ziegenspeck:
LERNEN FÜR'S LEBEN - LERNEN MIT HERZ UND HAND.
Ein Vortrag zum 100. Geburtstag von Kurt Hahn (1886 - 1974).
Lüneburg 1986, 1. Aufl., 1993, 2. Aufl., 32 S. (ISBN 3-929058-01-4)
- Heft 2: Götz Hillig:
A. S. MAKARENKO - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1987, 1. Aufl., 32 S., 1995, 2. überarbeitete und ergänzte
Aufl., 32 S. (ISBN 3-89569-008-2)
- Heft 3: Willy Hane:
E. J. FLANAGAN - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1987, 40 S. (ISBN 3-929058-03-0)
- Heft 4: Friedhelm Beiner:
JANUSZ KORCZAK - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1987, Nachdruck 1993, 32 S. (ISBN 3-929058-04-9)
- Heft 5: Franz Pöggeler:
ERZIEHEN ALS ERLEBEN.
- DIE PÄDAGOGIK GIOVANNI BOSCO.
Lüneburg 1987, 28 S. (ISBN 3-929058-05-7)
- Heft 6: Jörg Ziegenspeck (Hrsg.):
MARTIN LUSERKE. REFORMPÄDAGOGE - DICHTER -
THEATERMANN.
Gründer und Leiter der "Schule am Meer" auf der Nordseeinsel Juist
(1925 - 1934).
Mit Beiträgen von Herbert Giffel, Hubert Kelter, Martin Kießig,
Peter Lambrecht, Dieter Luserke und Jörg Ziegenspeck.
Lüneburg 1990, 2. wesentlich ergänzte und erweiterte Aufl. 1990,
96 S. (ISBN 3-929058-07-3)
- Die erste Fassung erschien 1987 und ist nach wie vor beim Verlag zu beziehen:
Herbert Giffel:
MARTIN LUSERKE - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1987, 24 S. (ISBN 3-929058-06-5)
- Heft 7: Renate Bienzeisler:
LEBEN - ERLEBEN - HANDELN.
Das Anliegen des Bremer Volksschullehrers Fritz Gansberg.
Lüneburg 1987, 20 S. (ISBN 3-929058-08-1)

- Heft 8: Ralf Koerrenz:
HERMANN LIETZ - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1994, 32 S. (ISBN 3-89569-002-3)
- Der Vorläufertitel ist inzwischen vergriffen:
- Stephan Degen:
HERMANN LIETZ - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1988, 24 S. (ISBN 3-929058-09-X)
- Heft 9: Hermann Altendorf:
BERTHOLD OTTO - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1988, 28 S. (ISBN 3-929058-10-3)
- Heft 10: Karl Sauer:
BEGEGNUNG UND ERLEBNIS.
Herman Nohl und das Landheim des Pädagogischen Seminars der
Universität Göttingen.
Ein Beispiel universitärer Erlebnispädagogik.
Lüneburg 1988, Nachdruck 1993, 20 S. (ISBN 3-929058-11-1)
- Heft 11: Klaus Fricke:
ADOLF REICHWEIN - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1988, Nachdruck 1993, 52 S. (ISBN 3-929058-12-X)
- Heft 12: Reinhard Stach:
PETER PETERSEN - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1989, 28 S. (ISBN 3-929058-13-8)
- Heft 13: Albert Reble:
HUGO GAUDIG - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1989, 46 S. (ISBN 3-929058-14-6)
- Heft 14: Erik Adam:
AUGUST AICHHORN - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1989, 48 S. (ISBN 3-929058-15 -4)
- Heft 15: Gerhard Herz:
ERLEBNIS UND FÄHIGKEITSENTWICKLUNG.
Die Bedeutung des Erlebens in der Waldorfpädagogik.
Lüneburg 1990, 24 S. (ISBN 3-929058-16-2)
- Heft 16: Willy Hane:
MARIA MONTESSORI - EINE WEGBEREITERIN DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1991, 1. Aufl.; 1994, 2. überarb. Aufl., 28 S.
(ISBN 3-929058-17-0)

- Heft 17: Werner Michl:
ALFRED ADLER - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1991, 32 S. (ISBN 3-929058-18-9)
- Heft 18: Albert Reble:
PAUL OESTREICH - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1991, 36 S. (ISBN 3-929058-19-7)
- Heft 19: Barbara Kersken:
GERTRUD UND MAX BONDY - WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1991, 40 S. (ISBN 3-929058-20-0)
- Heft 20: Helmut Heiland:
FRIEDRICH FRÖBEL - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1991, 40 S. (ISBN 3-929058-21-9)
- Heft 21: Jürgen Polzin:
WASSILIJ ALEXANDROWITSCH SUCHOMLINSKIJ
- EIN WEGBEREITER DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1991, 32 S. (ISBN 3-929058-22-7)
- Heft 22: Klaus Minster:
VIKTOR EMIL FRANKL - EIN WEGBEREITER DER
MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1991, 28 S. (ISBN 3-929058-23-5)
- Heft 23: Heinrich Eppe:
KURT LÖWENSTEIN - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1991, 24 S. (ISBN 3-929058-24-3)
- Heft 24: Brar Volkert Riewerts:
MIT HERZ UND FRISCHER BRISE.
Hermann Neuton Paulsen und die Hallig Süderoog.
Lüneburg 1991, 150 S. (ISBN 3-929058-26-X)
- Zu Leben und Werk des nordfriesischen Erziehers erschien 1990 eine erste Studie,
die nach wie vor über den Verlag zu beziehen ist:
- Jörg Ziegenspeck (Herausgeber):
HERMANN NEUTON PAULSEN.
Pädagogik auf der Hallig Süderoog.
Erinnerungen von Freunden und Mitarbeitern.
Lüneburg 1990, 47 S. (ISBN 3-929058-25-1)
- Heft 25: Jürgen Wichmann:
STANISLAW TEOFILOWITSCH SCHAZKI - EIN WEGBEREITER DER
MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1991, 30 S. (ISBN 3-929058-27-8)

- Heft 26: Peter Menck:
HERRMANN AUGUST FRANCKE - EIN WEGBEREITER DER
MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1991, 32 S. (ISBN 3-929058-28-6)
- Heft 27: Leonhard Friedrich:
JOHANN HEINRICH PESTALOZZI - EIN WEGBEREITER DER
MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1991, 48 S. (ISBN 3-929058-29-4)
- Heft 28: Helmut Schreier:
JOHN DEWEY - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1991, 28 S. (ISBN 3-929058-30-8)
- Heft 29: Jürgen Wichmann:
CÉLESTIN FREINET - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1992, 36 S. (ISBN 3-929058-75-8)
- Heft 30: Heinrich Kupffer:
GUSTAV WYNEKEN - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1992, 16 S. (ISBN 3-929058-76-6)
- Heft 31: Inge Hansen-Schaberg:
DIE ERLEBNIS- UND ERFAHRUNGSBEZOGENE PÄDAGOGIK
MINNA SPECHTS.
Lüneburg 1992, 24 S. (ISBN 3-929058-77-4)
- Heft 32: Reinhard Dräbing:
ELLEN KEY - EINE WEGBEREITERIN DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1992, 48 S. (ISBN 3-929058-78-2)
- Heft 33: Albert Reble:
PFLEGEBEDÜRFTIGKEIT DES ERLEBENS
IN DER SICHT THEODOR LITTS.
Lüneburg 1993, 44 S. (ISBN 3-929058-83-9)
- Heft 34: Erik Adam:
SIEGFRIED BERNFELD - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1993, 24 S. (ISBN 3-929058-85-5)
- Heft 35: Siegfried Bresler:
HEINRICH VOGELER - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1993, 40 S. (ISBN 3-929058-86-3)
- Heft 36: Christine Lost:
ERLEBNISPÄDAGOGIK UND EMIGRATION.
Von J. A. Comenius bis Minna Specht.
Eine Fragestellung nach erlebnispädagogischem Vorgehen unter außer-
gewöhnlichen Bedingungen.
Lüneburg 1993, 24 S. (ISBN 3-929058-90-1)

- Heft 37: Karsten Börner:
ROBERT BADEN-POWELL - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Ein Versuch zur Beantwortung der Frage, ob zwischen seinem Werk
und der modernen Erlebnispädagogik ein relevanter Zusammenhang
festzustellen ist.
Lüneburg 1994, 44 S. (ISBN 3-929058-93-6)
- Heft 38: Manfred Berger:
CLARA GRÜNWALD - EINE WEGBEREITERIN DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1994, 32 S. (ISBN 3-929058-94-4)
- Heft 39: Torsten Fischer:
HEINRICH DEITERS - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1994, 36 S. (ISBN 3-929058-95-2)
- Heft 40: Markus Dederich:
ERLEBEN - ERFAHREN - BEGREIFEN.
Hugo Kükelhaus als Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik.
Lüneburg 1994, 48 S. (ISBN 3-929058-97-9)
- Heft 41: Heinz-Lothar Worm:
KARL MAY - EIN WEGBEREITER DER MODERNEN
ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1995, 32 S. (ISBN 3-89569-004-X)
- Heft 42: Manfred Berger:
HENRIETTE SCHRADER-BREYMANN -
EINE WEGBEREITERIN DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1995, 44 S. (ISBN 3-89569-005-8)
- Heft 43: Torsten Fischer:
JEAN JACQUES ROUSSEAU -
EIN WEGBEREITER DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1995, 32 S. (ISBN 3-88569-013-9)
- Heft 44: Manfred Berger:
NELLY WOLFFHEIM -
EINE WEGBEREITERIN DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1995 (in Vorbereitung) (ISBN 3-89569-014-7)
- Heft 45: Torsten Fischer:
HERBERT SPENCER -
EIN WEGBEREITER DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 1996, 30 S. (ISBN 3.89569-015-5)

Alle Schriften sind direkt beim Verlag zu beziehen:

Verlag

edition erlebnispädagogik

Barckhausen Straße 8 - D - 21335 Lüneburg

Telefon: 04131 / 40 61 47

Telefax: 04131 / 40 61 48

Verlag
edition erlebnispädagogik

Barckhausen Straße 8

D - 21 335 L Ü N E B U R G

Telefon: 04131 / 40 61 47 - Telefax: 04131 / 40 61 48