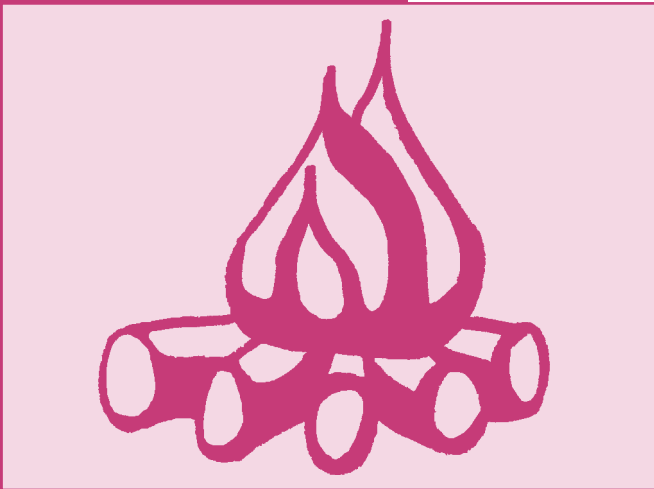


Siegfried Molan-Grinner

# Bewegung, Abenteuer, Natur, Sprache

Die Pädagogik mit **Outdoor-based-Training**  
Entwicklung individueller Kompetenzen durch das  
Konzept der Vierdimensionalität



Hochschulschriften

*Siegfried Molan-Grinner*

# **Bewegung, Abenteuer, Natur, Sprache**

## **Die Pädagogik mit Outdoor-based-Training**

**Entwicklung individueller Kompetenzen durch das Konzept der  
Vierdimensionalität**



ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH  
Augsburg 2002

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek  
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-934 214-80-0

© 2002 by ZIEL GmbH, Neuburger Str. 77, 86167 Augsburg, [www.ziel.org](http://www.ziel.org)  
Layout: alex media, Augsburg

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlichen Fällen bedarf deshalb  
der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.

Inhalt und Form des vorliegenden Bandes liegen in der Verantwortung  
des Autors.

# Inhaltsverzeichnis

## Teil I: Hinleitung

<b>0. Vorwort .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Ausgangspunkte .....</b>	<b>8</b>
<b>2. Geschichten als Illustration .....</b>	<b>12</b>
2.1. Wildwassererlebnis als Überschreitung meiner persönlichen Grenze .....	12
2.2. Das Team hält, hält das Team? .....	17
2.3. Lehrlinge auf dem Weg, sich zu einem Team zu entwickeln .....	21
<b>3. Leitgedanken .....</b>	<b>25</b>
3.1. Die vier Dimensionen Bewegung, Abenteuer, Natur und Sprache .....	25
3.2. Praxis und Theorie in der Pädagogik .....	28

## Teil 2: Theorierahmen

<b>4. Pädagogik .....</b>	<b>31</b>
4.1. Grundbegriffe der Pädagogik mit Outdoor-based-Training .....	31
4.2. Das Gesamtfeld der Pädagogik .....	34
4.3. Der Zweck der Erziehung .....	37
4.4. Praktische Pädagogik .....	40
4.5. Von der Theorie zur Praxis .....	42
<b>5. Sozial-kognitive Lerntheorie .....</b>	<b>45</b>
5.1. Die kognitive Theorie des sozialen Lernens .....	45
5.2. Reziproker Determinismus .....	48
5.3. Variablen der Persönlichkeit ohne Charakter .....	51

5.4. Situationsspezifität im sozialen Handeln .....	56
5.5. Lernen durch Beobachtung am Modell .....	58
5.6. Zusammenfassung und Bewertung für die Handlungsdiagnostik .....	70

**6. Neurolinguistisches Programmieren (NLP) ..... 73**

6.1. Das Modell „Neurolinguistisches Programmieren“ .....	73
6.2. Der Prozess der Modellbildung: wie Menschen denken und handeln .....	76
6.3. Persönlichkeitsvariablen im NLP .....	79
6.4. Postulate und Hinweise für Entwicklung .....	85
6.5. Raffung und Weiterleitung .....	92

**Teil 3: Pragmatik**

**7. Orientierung ..... 97**

7.1. Leben und Lernen trotz ständiger Veränderung .....	97
7.2. Kompetenzen als Ziele einer umfassenden Entwicklung .....	101
7.3. Leben und Lernen im permanenten Wildwasser .....	104

**8. Pädagogische Entwicklung durch Outdoor-based-Training ..... 110**

8.1. Geschichtlicher Abriss für die Gegenwart .....	110
8.2. Klärungsversuch des Begriffes „Outdoor-based-Training“ und Ordnung .....	116
8.3. Definition von Outdoor-based-Training .....	118
8.4. Die vier Dimensionen des Outdoor-based-Trainings .....	120
8.5. Handlungsrahmen .....	122
8.6. Trainingsprozess .....	126
8.7. Personen als Beteiligte .....	131

<b>9. Bewegung .....</b>	<b>135</b>
9.1. Entwicklung durch Bewegung und Handlung .....	135
9.2. Pädagogik mit geplanten Aktivitäten .....	144
9.3. Pädagogische Hinweise für die Dimension Bewegung .....	150
<b>10. Abenteuer .....</b>	<b>154</b>
10.1. Vom Abenteuer und vom Wagnis .....	154
10.2. Entwicklung durch unsichere Arrangements .....	162
10.3. Pädagogische Hinweise für die Dimension Abenteuer .....	165
<b>11. Natur .....</b>	<b>170</b>
11.1. Begegnungen in und durch die Natur abseits von Ökopädagogik .....	171
11.2. Verstärkung der abenteuerlichen Bewegung durch Natur .....	179
11.3. Pädagogische Hinweise für die Dimension Natur .....	183
<b>12. Sprache .....</b>	<b>185</b>
12.1. Sprache und Entwicklung .....	185
12.2. Verarbeitung von abenteuerlichen Bewegungen in der Natur .....	189
12.3. Pädagogische Hinweise für die Dimension Sprache .....	191
<b>13. Für die Pädagogik mit Bewegung, Abenteuer, Natur, Sprache ..</b>	<b>195</b>
13.1. Wurden die Fragen dieses Textes beantwortet? .....	195
13.2. Reziproker Determinismus der Pragmatik .....	197
13.3. Individuum, Team, Organisation und Outdoor-based-Training .....	200
13.4. Analoge Naturgrenzgänge? .....	203
<b>Literatur .....</b>	<b>206</b>



## 0. Vorwort

Mit dem Schlauchboot wildes, weißes Wasser zu befahren und in Momenten vollkommener Stimmigkeit von Gedanken und körperlicher Bewegung persönliche Wirklichkeit und Glück zu empfinden, ist eine sehr schöne Seite des menschlichen Lebens. Über diese subjektiven Momente persönliche Perspektiven und Beobachtungen, Literatur und Texte zu systematisieren und daraus einen pädagogischen Ansatz zu formen, ist eine andere Seite. Ich persönlich brauche diese beiden Seiten, und für einen praktisch-pädagogischen Text gehören ja auch beide zusammen.

Ich komme aus dem praktischen Outdoor-Feld, bin seit Jahren mit Freude und Begeisterung in der Natur unterwegs. Für mich bedeutet *in der Natur unterwegs sein* nicht ständig extreme Abenteuer zu erleben, sondern das Natursystem als solches versuchen zu verstehen und in diesem Freude und Spannung zu erleben. Ich liebe es, Wind und Wetter ausgesetzt zu sein und subjektiv ein Teil der Elemente zu werden, ob im Wasser, auf der Erde oder in der Luft. Vor allem begeistere ich mich für wildes Wasser. Ich habe Spaß und Freude in der Natur, alleine oder mit Freunden.

Persönlich habe ich viel gelernt durch und in der Natur. Die Erlebnisse im Wildwasser als professioneller Raftguide, als Schlauchbootführer während meines Studiums in Salzburg gaben mir Sinn und Orientierung für mein weiteres Leben. Schon damals beschäftigte mich die Frage, *warum dieses Leben und Lernen in der Natur für mich und viele andere Menschen so wirkungsvoll ist, so ausgezeichnete Möglichkeiten einer persönlichen Entwicklung bietet?* Ich drang tiefer vor in die Geheimnisse der Entwicklung durch Naturerlebnisse, ergänzend durch Erkenntnisse aus anderen Bereichen wie beispielsweise dem Neurolinguistischen Programmieren (NLP), einer Methode zur raschen persönlichen Veränderung durch Erweiterung. Durch das Absolvieren einer NLP-Ausbildung und das Studieren anderer Ideen über menschliche Entwicklung und Veränderung der Persönlichkeit (z.B. Sozial-kognitive Lerntheorie) entwickelte sich ein System von Gedanken, von Aussagen (vielleicht der erste Ansatz einer Theorie) über die praktische Wirksamkeit des Outdoor-based-Trainings, und wie man dieses durchführen muss, damit es wirksam ist. Auf den folgenden Seiten stelle ich diesen Ansatz dar.

Danken möchte ich meiner Familie, insbesondere meiner Frau Karin und meiner Tochter Marlene, die allein durch ihr Dasein mir Lebensfreude und Energie geben. Weiters danke ich auch Jean-Luc Patry, dass er nach Österreich gefunden hat und mir durch seine fundierten Ideen und Ansichten die Basis dieses Textes ermöglichte. Dank auch meinem Freund Thomas Herdin, der mich vor vielen Jahren zum wilden Wasser geführt hat. Danke auch an die vielen Guides, Trainer und Outdoorexperten, die mir durch ihr Tun und ihre Gedanken Erkenntnisse ermöglicht haben.



## I. Ausgangspunkte

Was hier beschrieben wird, ist praktisches Tun, reflektiert durch systematische Ansätze (Theorien) hindurch, um zu überprüfen, ob diese Beobachtungen über pädagogisches Handeln nur auf Zufälligkeit aufgebaut sind, oder ob Elemente definiert werden können, die für einen Erfolg einer pädagogischen Intervention verantwortlich sind. Ich gehe davon aus, dass es diese Schlüsselemente gibt, die für Zufälligkeit oder zielorientierten Erfolg eines Pädagogen herangezogen werden können und für eine eindeutige Erklärung auch müssen. Aufgabe dieses Textes wird es sein, diese Schlüsselemente zu benennen und zu reflektieren, um sie erneut der pädagogischen Praxis zur Verfügung zu stellen.

Es werden in der Outdoor-Literatur meist Einzelaspekte erklärt. So wird beispielsweise diskutiert, ob Rafting eine Methode des Outdoor-based-Trainings sei oder nicht, und wie das mit Surfen sei (Weinstock 1990)? Solche Darstellungen sind nicht gerade als niveauvoll zu bezeichnen. Eine allgemeine Systematisierung fehlt oder ist, soweit verfügbar, für die Praktische Pädagogik nicht besonders wertvoll („Praktische Pädagogik“ als Begriff siehe Kapitel 4). Vor allem die Suche nach den wesentlichen Dimensionen und deren zielorientierter Einsatz im pädagogischen Prozess, ist kaum zu finden. Das Hauptanliegen dieses Textes ist es, diese Dimensionen, Parameter zu bestimmen, die für die Entwicklung eines Educanden, einer zu erziehenden Person (in der pädagogischen Praxis meist Teilnehmer bezeichnet) ausschlaggebend sind. Und wenn diese Parameter bestimmt wurden, wie kann ein Pädagoge, ein Erzieher (in der pädagogischen Praxis Trainer, Coach genannt) diese bewusst und zielgerichtet im Erziehungsprozess einsetzen, um bestmögliche Entwicklung zu erzielen? Es gibt unterschiedliche Ansätze und Erklärungen, warum diese Art des Erziehens sinnvoll ist und Wirkung hat. Aber eine allgemeine Theorie zur Pädagogik des Outdoor-based-Trainings fehlt bis heute.

Vorab eine erste Erklärung was unter „Pädagogik mit Outdoor-based-Training“ zu verstehen ist: *Outdoor-based-Training als pädagogisches Mittel beschreibt einen geplanten pädagogischen Handlungsrahmen, in dem ein zielorientierter Trainingsprozess stattfindet, der gänzlich (oder auch zum Teil) in der Natur, draußen (Outdoor) platziert ist. Es ist der Versuch eines Pädagogen (Erzieher, Trainer), durch eine gezielte Beeinflussung des Trainingsprozesses mit Hilfe der vier Wirkungsdimensionen (Bewegung, Abenteuer, Natur und Sprache), bei den Teilnehmern (Educanden) die Entwicklung von neuen Denk- und Verhaltensmustern zu initiieren, den Teilnehmern das gezielte Üben (Trainieren) einer neuen Bereitschaft für ein Verhalten (eine Disposition) zu ermöglichen, eine vorhandene Bereitschaft zu verstärken oder eine unerwünschte zu beseitigen. Die Vierdimensionalität ist als Gesamtheit zu sehen, als Einheit. Diese Gesamtheit wird aufgefüllt durch die teilnehmenden Subjekte der Erziehung, die Pädagogen (Erzieher, Trainer) und durch die Objekte, die Educanden (die zu Erziehenden).*

den, die Teilnehmer) und wird so zu einem pädagogischen System. Eine psychische Disposition ist ein Segment der Persönlichkeit eines Menschen, eine Bereitschaft ein Verhalten zu zeigen (siehe Kapitel 4 für eine ausführliche Begriffsbestimmung). Diese Trainingsmethode unterscheidet sich von anderen Interventionsmöglichkeiten (z.B. Moderation, Diskussion, Meta-Plan, Vortrag,...) durch das systematische Zusammenwirken dieser vier Wirkungsdimensionen. Ich werde diese einzeln darstellen, in der Praxis fließen alle vier gleichzeitig ineinander.

Über Outdoor-based-Trainings finden sich viele publizierte Gedanken aus den USA und auch aus Großbritannien. Einige Publikationen sind als graue Artikel erst mühsam aufzustöbern, wenige fundierte Bücher gibt es über diese Art der Pädagogik. Das ist verständlich, denn das Outdoor-Feld wird von Praktikern getragen, die eher handeln als schreiben. Und wenn sie schreiben, sind es oft Erlebnisberichte und praktische Anweisungen denn fundierte Systematisierungen (z.B. Bauer 1987). Außerdem ist es immer noch ein junges pädagogisches Feld. Outdoor-based-Training ist im Vergleich zu anderen Erziehungsmitteln eine frische Pädagogik, die noch in der Entwicklungsphase steckt und sich auch ständig ändert und neu orientiert, obwohl ihre Wurzeln geschichtlich sehr weit zurückreichen und Aktivitäten in der Natur aus der pädagogischen Geschichte des Menschen nicht wegzudenken sind. Aber die moderne Form des hier gemeinten Ansatzes wurde erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts geprägt (zum geschichtlichen Abriss siehe Kapitel 8).

Viele Menschen wissen um die positive Verbindung von Bewegung und Gedanken in der Natur für die Erreichung eines persönlichen Fortschrittes. Sie kennen die positiven Auswirkungen von Naturerfahrungen, von geleiteten und reflektierten Naturerlebnissen. Sicherlich jene, die es bereits probiert haben, die eine gebotene Chance genutzt haben, gewollt oder ungewollt, in welchem Rahmen auch immer. Ich persönlich kenne *keinen* Menschen, der an einem Outdoor-based-Training teilgenommen hat, der jemals wirklich *negativ und abwertend* über diese pädagogischen Aktivitäten in der Natur berichtet hätte. Vorausgesetzt, diese sind sicher und pädagogisch wertvoll durchgeführt worden (was ich hier als pädagogisch wertvoll erachte, findet sich in Kapitel 7 „Orientierung“).

Wenn ein Mensch eine solche pädagogische Naturerfahrung erlebt und diese formal (organisatorisch, fachlich kompetent, ...) in Ordnung war, wird er positive Bilder mitnehmen in sein restliches Leben, davon bin ich überzeugt. Und diese Bilder sind meistens stärker als die meisten anderen Lebensbilder, die sich in die Erinnerung eines Menschen einordnen (z.B. Long 1984).

Persönliche Outdoor-Erlebnisse sind vielfach beschrieben worden in der Art von Einzelfallstudien von Pädagogen, Managern, Jugendlichen und Hausfrauen, von Studenten und Professoren. Es gibt dazu eine Bandbreite an Erklärungen, meistens Erklärungsversuchen, warum diese pädagogischen Erfahrungen wirksam sind. Es gibt verständliche und vernünftige Erklärungen der Vorgehensweise und der Wirkung

von Pädagogik in und durch die Natur, sogar empirisch überprüfte Projekte mit Zahlen und Daten (z.B. Jagenlauf 1992, Paffrath/Salzmann/Scholz 1999). Auch wurden verschiedene Konzepte aus der Psychologie, der Soziologie, der Pädagogik und anderen Gebieten für Erklärungen herangezogen (vgl. z.B. Amesberger 1992, Miles/Priest 1990, Hopkins/Putnam 1993).

Zusätzlich springen einige Personen auf den losfahrenden Zug auf und bieten in Österreich und Deutschland, wo das pädagogische Feld des Outdoor-based-Trainings noch jung und in weiten Bereichen kaum zu finden ist (zum Beispiel im Bereich der berufsbezogenen Fortbildung) diese Pädagogik an, mit dem Hinweis, dass sie „Outdoor-Development“ betreiben. „Outdoor-Development“ ist die Bezeichnung für einen Entwicklungsrahmen, in dem in und durch Natur vor allem durch Problemlösungsaufgaben gelernt wird. Dieser Rahmen wird hauptsächlich für die berufsbezogene Fortbildung von Führungskräften eingesetzt. „Outdoor-Development“, auch als „Outdoor-Management-Development“ bezeichnet, ist eine Variante des hier vertretenen pädagogischen Mittels Outdoor-based-Training.

Oftmals handelt es sich nur um ein paar lockere Übungen im Freien, die eher zufällig denn bewusst ausgewählt wurden, nach dem Motto *„Irgendetwas wird schon passieren, und das wirkt dann bestimmt!“* (Zitat eines dem Autor bekannten Trainers). Es ist nichts dagegen einzuwenden, wenn in einem Seminar oder Workshop eine Übung wie beispielsweise das „Spinnennetz“ eingesetzt wird. „Spinnennetz“ (eng. „Spiderweb“), ist eine Gruppenübung, bei der die Gruppe versuchen muss, ein Hindernis gemeinsam zu überwinden. Das Hindernis besteht aus mehreren Schnüren und Seilen, die in der Form eines Spinnennetzes verknotet werden. Die einzelnen Personen müssen von einer Seite des Netzes auf die andere gelangen, durch das Netz hindurch ohne die Spinnweben zu berühren. In dieser Übung geht es um die Fähigkeit, im Team eine Aufgabe zu lösen und es werden Gruppenprozesse und -dynamiken sichtbar und somit bearbeitbar.

Sinnvoll wäre es allerdings, dass auch in dieser einzelnen Übung pädagogische Kriterien erfüllt werden, wie etwa Zielgerichtetheit. Das heißt, der Trainer (Erzieher) muss ein klares Ziel der psychischen Disposition haben, auf das er hinarbeitet. Ebenso müssen die Sicherheitsstandards gegeben sein; und natürlich muss der Erzieher (oder Trainer) die notwendigen Kompetenzen haben. Doch leider wird auch beim Einsatz einzelner Übungen kaum eines dieser Kriterien erfüllt. Deshalb ist es in den meisten mir bekannten Fällen eine Unzumutbarkeit, von Outdoor-based-Training und in der Folge von seriöser pädagogischer Entwicklung zu sprechen.

Outdoor-based-Training wird hier als Erziehungsprozess verstanden, in dem ein Erzieher (Pädagoge, Trainer) zielgerichtet versucht, einen Rahmen zu schaffen, um Entwicklung der zu Erziehenden (Teilnehmer) zu ermöglichen. Pädagogisches Tun, nach der Maxime *„Mal schauen, ob der Teilnehmer sich ändern wird“* hat nichts mit Erziehung zu tun (Brezinka 1990, S. 78 ff.).

Durch einige äußerst unprofessionell agierenden Personen und Organisationen wird das gesamte Konzept dieser Pädagogik in einen Erklärungsnotstand gedrängt, den manche selbsternannten Outdoor-Pädagogen in keinsten Weise aufzulösen vermögen. Das pädagogische Moment kommt zu kurz und wird leider oftmals in der Folge pauschal verteufelt. Aus meiner persönlichen Erfahrung kann ich genug Beispiele zitieren, in denen mir vollkommen falsche Bilder über Outdoor-based-Training entgegengebracht wurden. Da wird diese Pädagogik abgelehnt, weil es angeblich eine Abart der „Rangerausbildung“ sei, bei der nur die Harten durchkommen sollen, als eine neue Art des Outplacements in Unternehmen. Diese Vorurteile werden durch Verkürzungen und Unwissenheit ausgesprochen und viele vorgebrachte Beispiele haben nichts gemeinsam mit dem hier dargestellten Entwicklungsansatz.

Auch wird die Meinung vorgetragen, dass Outdoor-based-Training nur ein paar nette Pausenspiele seien, die als Auflockerung eingesetzt werden können, ohne wirklichen Zusammenhang zur beruflichen Realität oder zum wirklichen Leben. Wenn beispielsweise verhaltensauffällige Kinder oder drogenabhängige Jugendliche eine gewisse Zeit auf einem Schiff eine Tour gemeinsam mit Erziehern unternehmen, wird diese Arbeit als nicht notwendig eingestuft und heftigst darüber gestritten, ob solche Projekte durch öffentliche Gelder gefördert werden sollen oder nicht, wie in regelmäßigen Abständen in der lokalen Presse in Österreich immer wieder Kritik an solchen Aktivitäten laut wird. Der Verein ARGE NOAH beispielsweise ist ein Institut für sozialpädagogische Initiativen. Jugendlichen, die sich in Krisen befinden, bietet ARGE NOAH einen neuen Lebens- und Beziehungsrahmen und damit Betreuung und Unterstützung. Das Herzstück des Angebotes bildet ein mehrmonatiger Segeltörn auf dem Hochsee-Segelkutter „NOAH“. Bei diesen Schiffsreisen an den Küsten rund um Europa lernen Jugendliche und Betreuer miteinander zu leben, zu arbeiten, zu lernen und zu wachsen (vgl. Kreszmeier 1994). Es ist an der Zeit, die Undurchsichtigkeit dieses hochwirksamen Konzeptes aufzulösen und Klarheit zu schaffen, vor allem mit dem hier dargelegten Fokus auf den pädagogischen Prozess im Training.

Werner Michl, der vor ein paar Jahren ein sehr gut recherchiertes Buch über Erlebnispädagogik veröffentlicht hat, beklagt zudem „*Recht viel Neues tut sich auf dem publizistischen Markt nicht mehr*“ (1996, S. 128). Keine Theoriebildung sei im Werden und vieles mehr sei nicht. Die Schwierigkeit der pädagogischen Forschung über das Erziehen im Lernrahmen Natur liegt meiner Ansicht nach in der (wie oben beschriebenen) Undifferenziertheit. Zu viel Durcheinander, zu viele unzusammenhängende Gedanken, die zwar im Einzelnen ganz brauchbar erscheinen, aber im Ganzen verloren gehen. *Die Grundfrage dieses Textes ist also die Frage nach einer wirksamen praktischen Pädagogik mit dem pädagogischen Mittel Outdoor-based-Training.* Die Antwort in der Form dieses Textes ist das Konzept der Entwicklung durch praktische Pädagogik mit Outdoor-based-Training. Es ist ein Aufzeigen von Möglichkeiten, wie der pädagogische Prozess in der Natur zum Erlernen menschlicher Verhaltensweisen vollzogen werden kann.

## 2. Geschichten als Illustration

Bevor ich in die systematische Durchdringung des Themas Pädagogik und Outdoor-based-Training einsteige und davor auch noch den Theorierahmen aufbaue, werde ich drei Beispiele voranstellen, um Bilder anzubieten, damit eine Vorstellung entwickelt werden kann, um welche pädagogische Praxis es hier überhaupt geht, welche Entwicklungserlebnisse ich persönlich in den Mittelpunkt stellen werde. Es sind Outdoorerlebnisse, die ich selbst erlebt habe und die mir sehr eindringlich im Gedächtnis verankert geblieben sind. Diese Geschichten sollen Illustrationen sein, damit der Leser zu dieser Thematik schnellstmöglich ein Bild erhält. Praktische Pädagogik lässt sich eben gut durch praktische Beispiele darstellen.

Die erste Geschichte ist ein persönliches Naturerlebnis, ein persönliches Abenteuer, *kein* Outdoor-based-Training, sondern diese Geschichte soll die Kraft der Naturerfahrung zeigen, soll die Lust an Abenteuern zeigen, an Situationen mit nicht eindeutig definierten Ausgängen. Denn diese Kraft kann in einem Outdoor-based-Training genutzt werden, als Hebel für den Lernprozess. Die zweite Geschichte ist ein Ausschnitt aus einem Outdoor-based-Training. Sie zeigt einen Lern- und Entwicklungsprozess, zeigt, wie ein Lernprozess sein kann, um wirksam zu sein. Die dritte Illustration ist ein Beispiel für ein komplettes Training mit dem pädagogischen Mittel Outdoor-based-Training. Es schildert den Ablauf und die Durchführung eines Erziehungsprozesses, eines klassischen Trainings also.

### 2.1. Wildwassererlebnis als Überschreitung meiner persönlichen Grenzen

Es ist Frühjahr 1991, und ich arbeite als Outdoor-Trainer in Abtenau im Land Salzburg. Eines abends geht ein Unwetter über Abtenau nieder. Es regnet sehr stark. Gleichzeitig, unabhängig vom Gewitter, entwickelt sich bei meinen Freunden Mike, Jimmy, Ödi und mir die Idee einer *Nachtbefahrung durch die Lammeröfen*. Katharina und Ghiba wollen auch dabei sein. Die Lammer ist ein Wildbach mit einer tief eingeschnittenen Schlucht, den Lammeröfen. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Schlucht mit einem Schlauchboot (Raft) erfordert enorme Erfahrung im Wildwassersport und körperliche Tüchtigkeit. Eine Befahrung der Lammer wird schwieriger, je höher der Wasserstand ist.

Die Ursache, warum wir die Lammeröfen in völliger Finsternis bestehen wollen, kann ich nicht wirklich beschreiben. Es ist die Stimmung des Abends. Vielleicht wollen wir „etwas“ finden durch eine vollkommen irrationale Tat. Wir vereinbaren 23.00 Uhr zur Abfahrt.

Um 22.45 Uhr gehen wir sechs in das Ausrüstungsdepot, wo wir unser Wildwasser-Equipment aufbewahren, und ziehen dieses an. Ich schlüpfte in meinen Neopren-Trockenanzug, in meine roten Socken, darüber die Neoprenschuhe, den Wildwasserhelm, die gelbe Schwimmweste. Ein aufgeblasenes Boot mit sechs Fußschlaufen auf das Dach eines VW-Busses gehoben und festgebunden, eine funktionierende Pumpe, sieben Paddel eingepackt und los geht es. Die beiden Frauen sind von Beginn an nervös. Sie haben wenig Erfahrung im Wildwasser und spüren bereits, dass das kommende Erlebnis eine heiße Sache wird.

Im Bus läuft das Radio mit *“Nothing compares to You”* von Sinnead O’Conner, frei übersetzt, *„Nichts kann ich mit diesem Ereignis vergleichen“*. Während der Autofahrt singe ich lautstark mit, den Refrain singen alle. Bis auf Ödi, der Erfahrenste unter uns, er spürt am ehesten, was uns erwarten wird, vielleicht kann er auch gar nicht singen. Wir fahren direkt zur Einstiegstelle vor die Lammeröfen, nehmen das Schlauchboot vom Dach, pumpen es auf Betriebsfestigkeit, hängen den Wurfsack mit Rettungsleine ein, fragen die Frauen ein letztes Mal, ob sie mitfahren wollen. Ghiba und Katharina versagen im letzten Augenblick dem Abenteuer. Es ist eine richtige Entscheidung. Sichtlich angespannt will Kathi eine zeitliche Frist vereinbaren, mit einer Stunde begrenzt. Nach dieser Zeitspanne will sie Hilfe holen, wenn wir noch nicht beim Ausstieg sind. Ödi verweigert scharf eine solche Vereinbarung.

Kathi und Ghiba fahren mit dem Bus zur Ausstiegstelle, um dort auf uns zu warten. Mike, Jim, Ödi und ich nehmen das Boot über Kopf und tragen es langsam zur Lammer. Als ich den Bach schemenhaft erkennen kann, das Rauschen und Glucksen höre, sehe ich, dass die Schotterbank beim Einstieg überspült ist. In diesem ersten Erkennen des Hochwassers schießt ein Gefühl der Lebensangst in mich. Ein Übergang vom Kribbeln in der Magengegend, vom erhöhten Adrenalinausstoß in physische Ruhe. Zu diesem Zeitpunkt will ich heil aus diesem noch nicht einmal begonnenen Abenteuer herauskommen, will aber in keinsten Weise nicht teilnehmen an dieser Abenteuer-Partie. Wir setzen uns ins Boot. Mike links vorne, Jim rechts vorne, ich links hinten und Ödi als Guide rechts hinten. Es war klar, dass Ödi das Boot führen muss, er ist der Beste. *„Ich möchte beim Boot bleiben, falls wir kentern sollten“*, gesagt und umgesetzt von Ödi. Er nimmt seine Sicherheitsleine, die an der Schwimmweste befestigt ist und im Notfall wie bei einer Verklemmung gelöst werden kann, und hängt sich mit dem Karabiner in die Fußschlaufe vor ihm am Boden des Bootes ein. Ein Gedankenaustausch folgt: *„Warum“* frage ich. *„Ich glaube, ich hänge auch ein“* so Mike und fixiert. Jim, ein erfahrener Bootsführer aus Amerika, murmelt so etwas wie *“Why not?”* und hängt ebenfalls ein. Ich klinke als Zweiter ein, in die Fußschlaufe vor mir in der Mitte des Bootes. Noch bevor wir aber in die Strömung lenken, greife ich nach meinem Karabiner und löse mich erneut vom Boot. Ich sitze als einziger ohne direkte Verbindung in unserem Boot, wir stoßen vom Ufer

ab. Es ist intuitiv, eine Entscheidung aus dem Bauch. Ich bin der festen Überzeugung, dass es eine richtige Entscheidung ist. Sind Entscheidungen aus dem Bauch in Extremsituationen wichtiger als singuläre, rationale Überlegungen?

Das Boot befindet sich in der Strömung und Ödi gibt die ersten Kommandos zum Paddeln, Anweisungen, wie wir paddeln sollen. Mike meint nach der Fahrt, dass Ödi nur zwei oder drei Kommandos an uns gab, er irrte. Ein Trancegefühl erfasst uns. Unsere Körper verwenden alle Energien, um diese Situation zu bestehen. Wenn es einen Augenblick gibt, in dem ich voll in der Realität sein kann, dann ist dieser jetzt gekommen. Ich bin im Mittelpunkt meiner selbst, absolut geerdet und stimmig. Selten zuvor war ich so extrem nach außen auf meine Umwelt konzentriert. Die Wassermenge ist so gewaltig, dass die Eingangsstufe, ein kleiner Wasserfall, nicht mehr vorhanden ist. Die Strömung zieht gerade über den Abfall. Es reißt uns hinein in den Dom, den zweiten Abschnitt der Lammeröfen. Es ist erdrückend dunkel. Oben, am Ende der Felswände erkenne ich Lichtfetzen, stelle ich ungefähr unsere Position fest. Das Boot dreht sich nach rechts. Ich sage eher zu mir als zur Mannschaft, „links rückwärts“, das heißt, dass die beiden linken Paddler rückwärts paddeln sollen, um unser Gefährt wieder gerade in die Strömung zu stellen. Bruchteile einer Sekunde später schreit Ödi das Kommando „links rückwärts!“; der Bug zeigt erneut flussabwärts. Er muss schreien, denn der Bach ist sehr laut. Dieses schreiende Kommando dringt in mich als Bestätigung meiner Gedanken. Ich weiß in diesem kurzem Augenblick, dass ich da bin, dass ich richtig denke.

Gleich nach dem Dom liegt ein Baumstamm quer über dem Bach, von Felswand zu Felswand. Bei Mittelwasser ist zwischen Wasserspiegel und Baum ca. 4 Meter Freiraum und stellt demnach keine Gefahr dar. Jetzt führt die Lammer Hochwasser. Der Freiraum wird mit zunehmender Wassermenge immer kleiner. Ich habe noch immer kein Bild über das tatsächliche Wasservolumen. „Der Baum, ducken!“, schreit Ödi heraus. Den Oberkörper ganz tief ins Boot gelehnt kommen wir gerade unten durch. Mein Gott denke ich, wir sind doch erst am Anfang. 20 oder 30 cm mehr Wasser und die Nachtbefahrung findet hier schon ihr brutales Ende.

Nach dieser ersten Passage beginnen bei „normalem“ Wasserstand die Schwierigkeiten. Der Katarakt der Lammeröfen, ein mit großen Felsen verblockter Flussabschnitt mit hohem Gefälle, verblockte links-rechts Kurve, ist das pulsierende Herzstück. Gewaltige Energien werden frei. Wasser ist Leben und hier auch Vernichtung. Doch es gibt kaum spürbare Wellen. Es zieht gerade hinunter, sehr, sehr schnell zwar, aber gerade. Es ist sehr viel Wasser in der Lammer, denke ich erneut. Ich möchte es so gerne irgend jemandem erzählen, aber wem denn?! Jeder ist sich selbst der nächste, und doch bilden wir eine Einheit. Meine Bootskameraden können in diesem Augenblick alles von mir haben, obwohl mein Organismus auf egoistisches Überleben programmiert ist. Der gro-

ße Felsen vor dem Katarakt ist nicht zu erkennen. Die Wassermassen begraben ihn. Es ist stockdunkel. Beim Ausgang des Kataraktes presst die Strömung links auf eine Felswand, eine Prallwand feinsten Güte, das wissen wir aus Erfahrung. Doch wir stehen still! Inmitten des reißenden Baches stehen wir vollkommen ruhig. Wir stehen in einem ruhigen Platz im Bach. „Die Prallwand, Achtung, alle nach links“, schreit es aus Ödi heraus. Die Gefahr des Kenterns wäre bei der Prallwand groß. Wenn unser Boot quer zu diesem Hindernis gepresst würde und die Bootsseite, die gegen die Strömung gerichtet ist, belastet durch uns Paddler wäre, dann drücken die Wassermassen das Boot unter Wasser, wir würden kentern. Ohne richtige Gegenaktion ist das unvermeidlich. Wir können nur durch eine Gewichtsverlagerung zum Hindernis diese gefährliche Situation meistern. Das alles passiert in Bruchteilen einer Sekunde. Auf Ödi's Kommando wuchten wir blitzartig unsere bebenden Körper zum Hindernis. Aber die Prallwand ist unter dem Wasserspiegel, keine Gefahr! Wir stehen also wirklich ganz ruhig in der lebensgefährlichen Lammer. „Was ist jetzt, wir müssen weg von der Wand“, schreit Mike. Jim und ich bleiben relativ ruhig, wir sagen kein Wort. Dieser ruhige Platz war mir bis heute unbekannt. Ich habe die Lammer noch nie mit so viel Wasser erfahren. Mike kommt der Gedanke auszusteigen, das Boot zu verlassen, zu versuchen, die Felswand hinaufzuklettern, dem Abenteuer zu entsagen. Er wollte weg, aus der Gefahrenzone heraus, sein Leben in Sicherheit bringen. Ich dachte Ähnliches, aber alle blieben sitzen. Die Jetzt-Situation ist so dicht, dass eine weitere Verdichtung, ein Versuch des gefährlichen Ausstiegs, keine Möglichkeit zum Handeln lässt.

Angespanntes Denken durchfließt uns vier, wie wir aus dem Kehrwasser zurück in die Strömung gelangen können. „Alle rückwärts“ ist das Kommando von Ödi, aber wir paddeln bereits von selbst rückwärts. Das Kehrwasser scheint sehr lange zu sein. Wir setzen zurück, stellen das Heck in die Hauptströmung. Ruckartig dreht sich der Schlauch nach links, gegen den Uhrzeigersinn. Wir sind gut verkeilt mit unseren Füßen, bleiben auf unseren Plätzen sitzen. Die Lammer brüllt in völliger Finsternis, sie spielt mit unserem Leben. Wir zischen zu den Elefantenzähnen, zwei große Steine in der Mitte des Baches. Die Lammer zieht unser Boot gerade in der Falllinie abwärts, keine scharfen Wellen, keine Walzen, einfach geradeaus. Es ist der reine Wahnsinn, und diese Finsternis! Es geht alles viel zu schnell. Die Lammer presst uns vier durch ihre Engstellen. So durch die nächste Stelle, das „S“. Bei Mittelwasser bildet die Strömung hier einen Strudel, rechts, links, rechts schießt das Wasser. Aber es gibt keine Passage „S“, nur eine gerade Strömungszunge. Ich konzentriere mich immer wieder auf meine Sitzposition, nur ja nicht schief sitzen, feinfühlig auf Unebenheiten reagieren, im Boot bleiben. Schwimmen wäre hier keine lustige Sache.

Weiter. Es kommt die Ausgangsstufe, ein kurzer Ruck und wir haben sie. Sie lässt uns ohne Abwurf hinüber. Wir stehen rechts in einem Kehrwasser. Auch diesen ruhigen Platz kennen wir, er ist auch bei normaler Wassermenge ausgebildet. Es ist relativ ruhig.



Das Dröhnen des Baches ist ein bisschen leiser. Wir analysieren unsere Position, denken an den letzten Abschnitt, den eigentlichen Ausgang mit seiner gefährlichen, schwierigen Prallwand auf der linken Seite. Ödi denkt laut, spricht seine Gedanken direkt zu uns in die Runde, denn er weiß, dass bei Hochwasser der Ausgang der schwierigste, gemeinste und gefährlichste Teil der Schlucht für unsere Gesundheit ist. „*Wir halten uns in der Mitte, den Bug nach links gerichtet*“, kommt Ödi´s Anweisung. Keine Widerrede. Gegen die Strömung paddeln wir in die Mitte des Baches. Ich denke an eine Erzählung von einem Paddler, der bei einer Lammeröfentour unter dieser Felswand durchtauchte. Seine Schilderung des Tauchens rasen mir durch den Kopf.

Wir kommen quer zur Felswand. Der rechte Bootswulst wird unter Wasser gedrückt. Wir kentern. Ich falle rechts über Ödi hinweg in die dröhnende Lammer, bin sofort unter Wasser. Ich bin in einer Abwärtsströmung. Es geht abwärts, es reißt mich hinunter. Es ist eigentlich ruhig, aber verdammt finster, es ist so finster. Ich konzentriere mich auf meinen geschlossenen Mund. Ich darf nicht aufmachen, kein Wasser schlucken. Meine Augen sind geöffnet, erkennen kann ich nichts. Ich bemerke plötzlich meinen geöffneten Mund, aber die Zähne sind zusammengepresst, die Zunge drückt gegen die Zähne, kein Wasser im Mund. Sand ist im Wasser, viel Sand, er knirscht und ist rau. Ich sitze aufrecht unter Wasser, wie in meiner Badewanne, mein Gott Badewanne! Ist oben oben oder treibe ich verkehrt? Es wird wieder heller, Luft ist OK. Es reißt mich raus auf die Oberfläche, ich spüre meinen Kopf außerhalb der Gischt, laut ist es hier, verdammt laut. Ich habe keine Orientierung, versuche unbewusst einen ersten Atemzug. Bleib ruhig, ganz ruhig. Ich habe noch Reserven. Kaum aus dem Wasser werde ich erneut von den Wassermassen gepackt. Ich bin schon wieder unter Wasser, irgend etwas hält mich fest. „*Das ist eine Walze, das muss eine Walze sein*“, schreie ich gedanklich! Ich verliere die Orientierung, komme gar nicht dazu eine Aktivität zu setzen. Im nächsten Moment, noch bevor ich den Satz richtig fertig schreien kann, gibt mich der Strudel frei. Ich treibe in hohen Wellen. Seit wann sind hier so hohe Wellen? Ich versuche erneut zu atmen, es geht kaum, zu viel Sauerstoffschuld. Ich versuche mich zu entspannen, meine Schwimmweste trägt mich ja, komm zur Ruhe! Ich atme schnell, unkontrolliert. Die Lammeröfen liegen hinter mir, das weiß ich, aber die Atmung galoppiert, schnell und heftig. Wenn du im Wasser schwimmst und Sauerstoffschuld hast und nichts zum festhalten, ist es enorm schwierig eine ruhige Atmung zu finden. Sobald du dich festhalten kannst, ist alles super. Ich habe nichts zum Festhalten.

Ich höre Ödi rufen: „*Seid´s da!*“ Nach dem ersten Rufen antwortet keiner. Ich kann nicht antworten, meine Atmung geht noch zu schnell, ich bringe keinen Laut aus meiner Kehle. Erst auf das zweite Rufen presse ich ein „*Aaah*“ heraus. Ödi ist beim Boot. Aber wo sind Jimmy und Mike. „*Scheiße, meine Flipline geht nicht auf!*“, schreit Mike. Gut, auch er ist beim Boot und bei Bewusstsein. Aber wo ist Jim? Ödi ruft drei-, viermal nach uns. Irgendwann, als Letzter gibt auch Jim einen Laut von sich. Er klingt gequält,

ist bei Bewusstsein. Das Boot treibt verkehrt mit dem Boden nach oben dahin. Wir müssen zum Ufer. Ödi nimmt seinen Wurfsack, der am Boot fixiert ist, zwischen die Zähne und schwimmt zum Ufer. Jim hechtet hinterher, warum weiß ich nicht. Ich versuche, schwimmend zu helfen, das Boot an einer Hand festhaltend, es an Land zu ziehen. Mit großer Mühe und letzten Kraftreserven gelingt es uns das Ufer zu erreichen. Erstaunlicherweise genau an dem Punkt des Baches, an dem normal eine kommerzielle Lammeröfentour endet. Wir sind keinen Meter zu früh und keinen zu spät. Kathi und Ghiba warten bereits auf uns. Wir schleifen das Raft aus dem Wasser auf eine Sandbank. Ich bin total erschöpft, versuche ruhig zu atmen. Ich messe meinen Puls; er ist erstaunlich ruhig, ca. 90 Schläge in der Minute. Vielleicht habe ich keine Energien mehr, schneller zu pulsieren. Ödi sitzt beim Bach und hält seine Hände ins Wasser, zum Abkühlen. Durch das Ziehen und Festhalten des Seiles werden die Hände brennheiß, ähnlich wie nach dem Einreiben mit Schnee. Die Durchblutung ist perfekt. Wir haben es geschafft, wir haben es wirklich geschafft! Ich gebe Ödi die Hand, danke ihm noch einmal, dass er mich zum Boot gezogen hat. Die Fahrt dauerte nur ca. 10 Minuten. Jim bringt es auf den Punkt: *„Ich fühlte mich wie in einem Wasserklosett. Der Herr Lammeröfen zieht die Leine und spült uns durch sein Klo.“* Es ist eine Klospülung.

Am nächsten Tag las ich das Pegelmessgerät ab. Es zeichnete zwei Meter vom Vortag auf. Die Bestätigung des Hochwassers von offizieller Seite. Noch oft werde ich die Lammeröfen bei Hochwasser, völliger Dunkelheit und im Schlauchboot befahren. Nicht wirklich, sondern in Gedanken; mit meinen Freunden Jim, Mike und Ödi. Ich weiß, sie erleben dieses Abenteuer auch ab und zu noch einmal. Nicht wirklich, in Gedanken. Das Kribbeln im Bauch kommt dann auch. Einprägung für die Ewigkeit eines Menschenlebens. Wahnsinn!!! Ich glaube nie und nimmer, dass der Mensch ein Wesen ist, das primär nach Ruhe strebt, das kann nicht sein.

## **2.2. Das Team hält, hält das Team?**

Von Frühjahr bis Herbst 1996 in Deutschland war es. Outdoor-based-Training für ein großes deutsches Automobil Unternehmen. Ziel dieser Veranstaltungen war es, dass die Teilnehmer teamorientiertes Denken und Handeln für ihr praktisches Zusammenarbeiten im Betrieb entwickeln. Dazu braucht es auch Vertrauen.

Die Teilnehmer sollten Vertrauen erleben, nicht nur in einem Vortrag hören, sondern selbst erfahren. Lernen durch eine handlungsorientierte Übung, ein bewusst und gezielt ausgewähltes Übungsarrangement in einem ungewöhnlichen Rahmen wurde vom Veranstalter als pädagogisches Mittel gewählt. Eingebettet war das Training in ein umfangreiches Veränderungsprogramm (Culture Change), um dem ganzen Konzern mehr Qualität einzuverleiben und als Auswirkung davon mehr Kunden-

### 3. Leitgedanken

Das Grenzerlebnis war in meiner Wahrnehmung ein tolles persönliches Erlebnis. Dieses Abenteuer am Bach ist nicht nur ein Beispiel, wie demütig ich als menschliches Wesen mich im Grundelement Wasser bewegen muss. Es ist auch eine bildhafte Geschichte, eben eine Illustration, welche Elemente zusammenspielen, welche Faktoren verantwortlich sind für eine persönliche Berührung und Beeinflussung meiner Persönlichkeit durch ein Naturerlebnis. Die interessanten Frage daraus für diesen Text sind: Wodurch hat sich meine Persönlichkeitsstruktur verändert, durch wen? Wer oder was hat mich in eine bestimmte Richtung gezogen, erzogen? Durch welche Elemente und Ereignisse, durch welche persönlichen Vorgänge ist dieses Ziehen möglich geworden? Es sind dies klassische pädagogische Fragestellungen. Es ist dies die Frage nach dem Subjekt der Erziehung: Wer oder was erzieht wohin? Wer wird überhaupt gezogen, als Frage nach dem Objekt der Erziehung. Und selbstverständlich ist genau zu klären, wohin gezogen wird, hin zu welchen Erziehungs- (Trainings)ziel. Und es ist die Frage zu stellen, welche Faktoren beeinflussen, unterstützen oder behindern diesen Prozess des (Er)ziehens?

Mein Grenzerlebnis am wilden Fluss ist in keinster Weise direkte Anleitung für eine praktische Pädagogik mit Outdoor-based-Training, sondern ein Beispiel, welches Erlebnis in der Natur möglich ist. Es ist ein sehr persönliches Beispiel, das meine Notwendigkeit des Überschreitens der persönlichen Grenzen durch ein Abenteuer für mich postuliert. In dem Maße, dass solche Erfahrungen besonders durch das Überschreiten dieser Grenzen persönliche Wirklichkeit werden. Wenn das Risiko kontrolliert wird durch einen erfahrenen Trainer, ist dies ein interessanter pädagogischer Ansatz, um vielen Menschen solche Lebens- und Lernerfahrungen zu ermöglichen.

#### 3.1. Die vier Dimensionen Bewegung, Abenteuer, Natur und Sprache

Das Wildwassererlebnis illustriert sehr eindringlich die verschiedenen Elemente, die in einem Entwicklungsprozess wirksam sind. In diesem Beispiel steht das Objekt im Mittelpunkt, nämlich ich selbst. Der Erzieher, das Subjekt der Erziehung, der, der bewusst und gezielt jemanden, eine Person (den Educanden), wohin leitet, ist in diesem Abenteuer die Natur selbst und zum Teil auch ich selbst, weil ich mich freiwillig auf diese Situation eingelassen habe. Denn natürlich ist das Moment der Selbsterziehung immer präsent, nie ganz auszuschließen, immer als Möglichkeit vorhanden. Es hängt aber von der Entwicklung der einzelnen Persönlichkeit des Teilnehmers ab, wie reflektiert er mit Erlebnissen und Erfahrungen umgehen kann und per-

sönliche Rückschlüsse für die Zukunft für Denken und Handeln ableiten kann. Im Konzept des Outdoor-based-Training mit dem Fokus auf die praktische Pädagogik steht allerdings der durch einen Trainer/Pädagogen gesteuerte Prozess im Vordergrund.

Die Vertrauensfall-Übung hingegen als zweite Illustration zeigt den zielgerichteten Ablauf in einem Handlungsrahmen, der als Outdoor-based-Training geplant und umgesetzt wurde, um ein Ziel zu erreichen, nämlich ein Denk- und Handlungsmuster zu lernen, was Vertrauen zu sich selbst und zu einem Team zu gewinnen bedeuten kann. Dieses Beispiel macht den strukturellen Rahmen deutlich, in dem ein Outdoor-based-Training eingebettet sein muss, um eine erzieherische Wirkung zu erreichen.

Die dritte Illustration als Beschreibung eines Outdoor-based-Trainings mit Lehrlingen am Ende ihrer Ausbildung, konzipiert als Persönlichkeits- und Teamentwicklung, zeichnet ein Gesamtbild mit vielen Faktoren, die in so einem Prozess zu finden sind. Es lassen sich alle Personen lokalisieren, die dieses pädagogische Mittel braucht und zusätzlich können gut die anderen Einflussgrößen beobachtet werden, die für einen Erfolg oder eben Misserfolg dieser pädagogischen Arbeit verantwortlich sind.

In den dargestellten Geschichten findet sich Aktivität, das Bewegen des eigenen Körpers, als wesentliche Dimension. Die teilnehmenden Personen bewegen sich aus eigener Kraft, setzen ihren Körper einer Belastung aus. Es ist eine Körpererfahrung im natürlichen Umfeld auf freiwilliger Basis. Bei der Wildwasserfahrt wusste ich genau, welche körperlichen Anstrengungen nötig sind (z.B. Paddeln) und möglich wären (Schwimmen im Wildwasser). Die Aktivitäten waren zielgerichtet, sie folgten einerseits (m)einem persönlichen Ziel (z.B. Befahrung der Schlucht) und andererseits einem von außen definierten Ziel (z.B. Vertrauen als Basiskonstante des Zusammenarbeitens erleben, ein von der Konzernzentrale definiertes Ziel). So war die Belastung des eigenen Körpers zielgerichtet auf eine bestimmte Aufgabe hin. Diese Dimension „Bewegung“ beinhaltet den Ansatz des Lernens durch Tun, einen handlungsorientierten Ansatz (vgl. Kapitel 9).

Die zweite Dimension ist das Moment des Abenteuers. Abenteuer definiere ich für einen ersten Gebrauch als Ereignis, dessen Ausgang nicht endgültig definiert ist. Diese Unsicherheit ermöglicht neue Situationen zu erleben und sich einer neuen ungewohnten Herausforderung auszusetzen. Die Vertrauensfall-Übung und die Flussfahrt hatten das Moment des nicht eindeutig planbaren Ausganges, eines Restrisikos, eines Abenteurerelementes. Bei der Raftingfahrt war es nicht eindeutig, ob wir die Schlucht sicher bewältigen und nicht kentern würden. Beim Vertrauensfall ist es die Ungewissheit, ob die Fänger auch wirklich aufpassen und den Umfaller sauber fangen. In der Woche mit den Lehrlingen ist bei allen Aktivitäten und Übungen

## 4. Pädagogik

Pädagogik ist ein vielschichtiger Begriff und wird dementsprechend in vielen Zusammenhängen verbraucht. Autoren unterschiedlicher Denkklager verwenden ihn nach individuellen Vorstellungen. So auch in dem Feld der Pädagogik, in dem das pädagogische Mittel Outdoor-based-Training seinen Platz hat. Im deutschsprachigen Raum findet sich zum Beispiel der Begriff der „Erlebnispädagogik“, durch den postuliert wird, dass durch ein Erlebnis sehr gut erzogen werden kann. Aber mit kaum einem Wort wird definiert, was Pädagogik in diesem Zusammenhang eigentlich wirklich bedeutet und wie Veränderung und Entwicklung stattfindet. In diesem Fall kann man ebenso von Erlebnislernen sprechen und es würde keinen Unterschied machen.

Die amerikanischen und englischen Pädagogen in der Outdoorszene verwenden wiederum den Begriff „Erziehung“ in ihrem Sinne. Sie sagen „*Experiential Education*“ oder „*Experiential Learning*“ (Unter diesen Begriffen haben sich auch Interessensgemeinschaften zusammengefunden, wie zum Beispiel die AEE, die Association of Experiential Education, oder die NAOE, die National Association of Outdoor Education), Erziehung durch Erfahrung oder Lernen durch Erfahrung. Es sind dies stark prozessorientierte Begriffe, mit Konzentration auf den Lernprozess (vgl. Kolb 1984), nicht so sehr auf den Beeinflussungsprozess durch den Erzieher. Diese Fixierung hat ihre Wurzeln auch in der behavioristischen Geschichte (vor allem aus dem Bereich der Psychologie) und aus der humanistischen Tradition, die sich durch Personen wie John Dewey (Dewey 1994, 1995) und Henry-David Thoreau (1995, 1996) ausdrückte, zwei der meist zitierten Autoren in der Outdoorpädagogik in Amerika.

Durch die Vielzahl der verschiedensten Aktivitäten verbunden mit den Gedanken in vielen Ländern haben sich auch die Begriffe vermehrt. Die Vielzahl an Begriffen und Bezeichnungen für das Feld der Pädagogik sind durch die verdichtete Beschäftigung leider nicht genauer definiert worden. Die Qualität der Begriffe blieb gegenüber der Quantität im Hintertreffen. Ich stelle deshalb am Beginn des Theorierahmens eine Klärung der notwendigen pädagogischen Begriffe als ersten Beitrag zur eindeutigen Kommunikation über Outdoor-based-Training.

### 4.1. Grundbegriffe der Pädagogik mit Outdoor-based-Training

Es sollen jene Begriffe in diesem Abschnitt klar umschrieben werden, die für die Pädagogik mit Outdoor-based-Training entscheidend sind. Ich lehne mich an die Arbeiten von Brezinka an, der einen entscheidenden Beitrag zur Systematisierung des Forschungsgegenstandes „Pädagogik“ geleistet hat (1978, 1990). Beginnend mit dem Begriff der Pädagogik.

Pädagogik als Grunddefinition ist die Kunst der Erziehung. Der Gegenstand ist das soziale Handeln Erziehen. Erziehung ist ein Beeinflussungsversuch eines Erziehers bei einem Educanden (eine zu erziehende Person) mit dem Ziel, bei ihm eine Verbesserung zu erreichen.

„Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.“ (Brezinka 1990, S. 95)

Erziehung ist das Schaffen von Bedingungen, die eine optimale Entwicklung menschlichen Potentials ermöglicht. Erziehung muss fördernd sein, darf in keinster Weise verbauend sein. Erziehung ist also eine Handlung, das heißt, zielgerichtetes Tun. Auf Grund dieses zielgerichteten Handelns können auch nur Menschen Subjekte der Erziehung sein (Brezinka 1990, S. 72). Es ist *soziales* Handeln, weil es bewusst und willentlich auf andere Personen, auf deren psychische Dispositionen, ausgerichtet ist. Brezinka betont an diesem Punkt den Unterschied von sozialer Handlung zur sozialen Interaktion: Interaktion ist ein Überbegriff zum Handeln. Das System von Handlungen und Gegenhandlungen wird dann Interaktion genannt (Brezinka 1990, S. 75 ff.). Eine *psychische Disposition* ist eine hypothetische Bereitschaft eines Menschen, eine bestimmte Art des Erlebens und Verhaltens zu vollstrecken. Eine psychische Disposition ist die relative Bereitschaft, ein Verhalten zu zeigen und zu erleben, das für eine bestimmte Lebenssituation notwendig und brauchbar erscheint.

„Eine solche aus dem wahrnehmbaren Verhalten erschlossene Bereitschaft zum Vollzug bestimmter Erlebnisse oder Verhaltensweisen wird „psychische Disposition“ genannt. Kenntnisse, Haltungen, Einstellungen, Handlungsbereitschaften, Gefühlsbereitschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Interessen usw. müssen als Dispositionen angesehen werden. Sie sind nicht beobachtbare Phänomene, sondern – kurz gesagt – hypothetische Kausalfaktoren des psychischen Geschehens, theoretische Konstrukte, die wir empfinden, wenn wir bestimmte Erlebnisse oder Verhaltensweisen unter ähnlichen Umständen immer wieder auftreten sehen“ (Brezinka 1990, S. 80)

Das Gefüge psychischer Dispositionen kann als Persönlichkeit bezeichnet werden (zum Begriff der Persönlichkeit siehe auch die Abschnitte zur Sozial-kognitiven Lerntheorie und die Variablen zur Persönlichkeit und die Ausführungen über die Persönlichkeitsvariablen mit den Ansätzen des NLP, vgl. Abschnitte 5.3. und 6.3.). Und durch Erziehung wird versucht, dieses Gefüge zu beeinflussen. Brezinka sagt, dass diese psychischen Dispositionen nicht beobachtbar sind (Persönliche Mitteilung im Rahmen eines Vortrages an der Universität Salzburg am 14.1.97.). Diese Bereitschaften für ein Verhalten oder

## 5. Sozial-kognitive Lerntheorie

In diesem Text steht der Erziehungsprozess im Mittelpunkt. Es wird gezeigt wie ein Mensch (Erzieher, Trainer) handeln muss, um bei einem anderen Menschen (Educand, ein zu Erziehender) dessen psychische Dispositionen zu verbessern (es können auch physische Dispositionen durch Outdoor-based-Training verändert werden, z.B. Beweglichkeit, doch ist dies nicht primäres Thema dieser Arbeit, obwohl Körperlichkeit einen entscheidenden Einfluss hat; siehe Kapitel 9). Um diesen Beeinflussungsversuch objekttheoretisch zu beschreiben, damit dieser begründet in die Praxis umgesetzt werden kann, ist ein Modell nützlich, das hilft, die Komplexität der menschlichen Persönlichkeit zu verstehen. Wobei hier kein fixes und starres Persönlichkeitsmodell dargestellt wird, sondern ein fließendes, welches situativ verwendet werden kann.

Nun gibt es viele Erklärungsversuche, die diese Forderung mehr oder weniger erfüllen. Welchen theoretischen Ansatz man wählt, hängt von der grundsätzlichen Wahrnehmungsposition ab: Glaubt man beispielsweise, dass die äußeren Umwelt-determinanten maßgeblich für die Formung menschlicher Persönlichkeit verantwortlich ist, wird man vielleicht ein behavioristisches Erklärungsmodell wählen. Ist man aber der Ansicht, dass gedankliche Prozesse die Struktur eines menschlichen Weltbildes formen, wird man wahrscheinlich ein kognitives Erklärungsmodell verwenden.

Der in dieser Arbeit verwendete Standpunkt liegt in der Mitte. Dieser Ansatz der Sozial-kognitiven Lerntheorie betont, dass beide Seiten, also Außen- und Innenwelt, wichtig sind bei der Formung menschlicher Persönlichkeit. Die beiden Wörter sozial und kognitiv drücken diese Kombination schon aus: Sowohl die Umwelt (Außen) wirkt auf den Menschen ein und formt ihn, als auch jedes Individuum selbst ist aktiv an der Gestaltung der Wirklichkeit des Bildes von der Welt beteiligt, ist kein passives Opfer. Jeder Mensch ist selbst an der Entwicklung und der Veränderung seiner Persönlichkeit beteiligt. Es ist ein Wechselspiel zwischen situativen und kognitiven Variablen.

### 5.1. Die kognitive Theorie des sozialen Lernens

Die Sozial-kognitive Lerntheorie beschreibt erstens, wie ein Menschen lernt, wie er sich Verhaltensweisen aneignet und zeigt. Zweitens beschreibt sie, wie dieser lernende Mensch als Persönlichkeit definiert werden kann. Sie ist Lerntheorie und erklärt den Prozess des Lernens mit der Person als selbstgesteuertes Subjekt. Sie ist aber auch eine Persönlichkeitstheorie, die menschliche Individualität beschreibt, und

so Hilfestellungen gibt, wie diese beeinflusst werden kann durch erzieherisches Handeln. Für die Praktische Pädagogik, als Handlungsanleitung für die pädagogische Praxis, ist diese Persönlichkeitstheorie interessant, um den Veränderungsprozess von Dispositionen als System zu betrachten, die Lerntheorie, um den Lernprozess im Detail zu erklären. Die Lerntheorie unterstützt durch ihre Erklärung der Prozesse der Dispositionsveränderung, welche Momente für eine pädagogische Beeinflussung wichtig sind.

Für die Entwicklung der Sozial-kognitiven Lerntheorie sind vorrangig Albert Bandura und Walter Mischel verantwortlich. Der Beginn der Sozial-kognitiven Lerntheorie ist sowohl Bandura als auch Mischel zuzurechnen, die beide in den späten 60er und Anfang der 70er Jahre Arbeiten zum Thema „Behavior Modification“ vorlegten. Heute am Ende des 20. Jahrhunderts sind einige Personen als Mitarbeiter hinzugestoßen mit neuen Ideen. Die grundlegenden Ansätze sind aber immer noch gültig. Bandura hat die Theorie systematisiert und Walter Mischel wichtige Begriffe vorgegeben. Der Ansatz der Sozial-kognitiven Lerntheorie, wie er hier verwendet wird, hat eine bewegte Geschichte in den letzten 50 Jahren durchlebt. Drei Generation mit einer Anzahl von Vorfahren können unterschieden werden (Cairn 1993, S. 33 ff.). Interessant sind hier allerdings die aktuellen Entwicklungen und die Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Ansätze.

Erstens beginnen alle aktuellen Ansätze zum sozialen Lernen mit der Annahme, dass soziales Verhalten durch Lernprozesse angeeignet, beibehalten und verändert werden. Zweitens ist allen Überlegungen ein „genereller Lernprozess“ gemein. Und drittens sind die meisten Studien und Auslegungen mit Kindern und Jugendlichen erforscht worden, die bereits verbal kommunizieren konnten.

Ausgangspunkte für diese Theorie finden sich im Behaviorismus, genauer bei einer Summation des klassischen und operanten Konditionierens. Das Reiz-Reaktionslernen findet Platz, weil es in dieser Theorie die affektiven und vegetativen Lernvorgänge beschreibt. Behaviorismus ist als eine Grundfeste des Lernens zu verstehen, was zeigt, dass biologische Faktoren unter bestimmten Umständen erklärender sind. Zum Beispiel ist der Bereich der menschlichen Vorsicht (Angst) in Risikosituationen ein lebensnotwendiger, affektiver Reaktionsvollzug.

„Wir sollten uns jedoch bewußt machen, daß es in den meisten Fällen keinen Konflikt zwischen biologischen Prädispositionen und Umwelteinflüssen gibt. Es ist sicher, daß auch das Lernen selbst genetisch verankert ist. Wir sind also nicht nur „vorbereitet“ oder „nicht vorbereitet“, bestimmte Verhaltensweisen zu lernen; wir sind ganz einfach „vorbereitet“ zu lernen.“ (Lefrancois 1986, S. 68)

Wobei zwei wichtige Grundannahmen ausgesprochen werden müssen. Erstens können akzeptierte Verhaltensweisen von Gesellschaftsstruktur zu Gesellschaftsstruk-



## 6. Neurolinguistisches Programmieren (NLP)

Neurolinguistisches Programmieren löst als Begriff oftmals zwei gegensätzliche Reaktionen aus. Begeisterung bei den einen, Abwertung bei den anderen. Abwertung von Personen, die vielleicht schlechte Erfahrungen gemacht haben mit NLP-Anwendern, weil diese die wirksamen Instrumente ausschließlich für ihre eigenen Zwecke verwendeten, manipulativ damit agierten. Die Vorwürfe richten sich entweder auf diesen Punkt der Manipulation oder sie greifen die wissenschaftliche Position an, dass NLP sehr dürftig überprüft sei, dass es kaum Untersuchungen zu dieser Form der psychischen Intervention gäbe. Und dann gibt es die Begeisterten, die NLP vielleicht durch eine Ausbildung erlernt und zu der Einsicht gekommen sind, wie hilfreich diese Werkzeugkiste mit Interventionstechniken im privaten und beruflichen Bereich ist, und dass man als Anwender Respekt und die Achtung verinnerlicht haben muss, damit es für Klienten, für Menschen, die mit NLP-Praktiken konfrontiert werden, positiv erlebt wird.

An dieser Stelle werde ich nicht die Wirksamkeit des Neurolinguistischen Programmierens als Modell zur Veränderung von Persönlichkeit diskutieren, das ist hier nicht Thema, dazu verweise ich auf die Literatur (vgl. z.B. Weerth 1992, S. 221 ff.). Das Modell NLP sei hier soweit dargestellt, wie es für die Praktische Pädagogik mit dem pädagogischen Mittel Outdoor-based-Training notwendig erscheint. Es werden die entscheidenden Ideen und Ansätze dargelegt, die für eine konkrete Anwendung im Training sinnvoll erscheinen, vor allem als ergänzendes Verständniskonstrukt zur Sozial-kognitiven Lerntheorie.

NLP bietet eine Breite von Möglichkeiten der Anwendungen, und die Brauchbarkeit reicht mittlerweile weit über das ursprüngliche Therapiekonzept hinaus. In nahezu allen zwischenmenschlichen Bereichen des privaten und öffentlichen Lebens wird NLP eingesetzt (vgl. O´Conner/Seymour 1994). Durch die Einfachheit und Wirksamkeit, Kürze und Leichtigkeit hat sich das Neurolinguistische Programmieren rasant entwickelt.

### 6.1. Das Modell „Neurolinguistisches Programmieren“

NLP hat als Basis ein kognitivistisches Menschen- und Weltbild. Für die Begründer des NLP, die Amerikaner Richard Bandler und John Grinder gab es Anfang der Siebzigerjahre im sonnigen Kalifornien, in Santa Cruz, viele Ideenlieferanten, die sie inspirierten zu ihrem Modell (die geschichtliche Darstellung des NLP findet sich gut dargestellt in O´Conner/Seymour 1992 und Weerth 1992). Arbeiten von Korzybskis „Zur allgemeinen Semantik“, der „Systemtheorie“ von Bateson, dem „Kybernetischen

Ansatz“ von Miller, Galanter und Pribram, dem „Radikalen Konstruktivismus“ von Glaserfeld, Kruse, Küppers, Maturana und Varela, Schmidt und Watzlawik dienen als Input und Ideenlieferanten, ohne dass sie in der NLP-Literatur eigens erwähnt werden (Weerth 1992).

Die beiden Amerikaner gingen von der Tatsache aus, dass es viele verschiedene Therapiekonzepte mit nahezu identischen Heilungserfolgen gibt. Sie folgerten daraus, dass der Erfolg nicht unbedingt mit der Art der Therapie zusammenhängt, sondern mit der Persönlichkeit des Therapeuten. Es müssen wohl besondere Fähigkeiten sein, die alle erfolgreichen Therapeuten aufweisen, egal welche Schule und Methode sie vertreten. So beobachteten die beiden eben erfolgreiche Therapeuten, „modellierten“ sie (vgl. Banduras Modelllernen, Abschnitt 5.5.!), um die entscheidenden Fähigkeiten und das Verhalten bis ins kleinste Detail festzumachen und so die gemeinsamen Strategien herauszufinden. Bandler und Grinder beobachteten die Familientherapeutin Virginia Satir, den Gestalttherapeuten Fritz Perls, den Hypnotherapeuten Milton Erickson und den Systemtherapeuten Gregory Bateson. Durch ihre akribisch genauen Beobachtungen (z.B. sammelten sie einzelne phonetische Besonderheiten in der Sprache der Therapeuten mit der dazugehörigen Wirkung beim Klienten) fanden sie tatsächlich Gemeinsamkeiten, die sie systematisierten und unter dem Namen „Neurolinguistisches Programmieren“ veröffentlichten.

So ist Neurolinguistisches Programmieren ein Modell, das innere und äußere kognitive (menschliche) Verarbeitungsprozesse erklärt. NLP gibt praxisgerechte Anleitungen für erfolgreiche Kommunikation für alle Bereiche des menschlichen Zusammenlebens. Es ist ein Modell zur Selbsterkenntnis und für Selbstentwicklung.

Was heißt nun dieses Neurolinguistische Programmieren überhaupt? „Neuro“ steht für die neurologische, kognitive Verarbeitung, Speicherung und Abrufung von Informationen aus unserer Umwelt. „Linguistik“ deutet an, dass diese kognitive Verarbeitung durch Sprache und andere Kommunikationsmuster verarbeitet werden. „Programmieren“ steht für das persönliche Programm jedes Menschen, das die subjektiven Erfahrungen organisiert. NLP soll keine Theorie sein (Dilts u.a. 1991, S. 18). Es ist ein Modell, das ein Vokabular für die kognitiven Prozesse menschlichen Denkens, Verhaltens und Handelns vorschlägt. Ein Vokabular von Repräsentationssystemen und -strategien (inneren Abbildungen). Es soll deshalb ein Modell sein, um nicht erklären zu müssen, warum es funktioniert, das sei ja Aufgabe einer Theorie. Das ist natürlich ein Trick, mit dem Ziel sich nicht um eine wissenschaftliche Fundierung kümmern zu müssen. Ein Grund für die Kritik von vielen Wissenschaftlern an diesem Konzept. Für die Urheber dieser Sammlung an Interventionen mit Wirkungserklärung gilt der praktische Grundsatz der Brauchbarkeit. Für sie zeigte sich von Beginn an die hohe Wirksamkeit, für die vielen Anhänger und Schüler

## 7. Orientierung

Orientierung ist der Versuch, sich zurecht zu finden. Auch Pädagogen tun das, müssen sich orientieren, um erziehen zu können, ja zu dürfen. Wer nicht weiß, wohin er ziehen soll, wer keine Orientierung hat, erzieht nicht, kann nicht erziehen (Brezinka 1978). So einer lässt geschehen. Orientierung ist nicht einfach, denn wir leben in einem Zeitalter der Paradoxien, Gegensätze bestimmen unser Leben (Naisbitt u.a. 1990). Auf der einen Seite gibt es beispielsweise den Wunsch nach vermehrter sozialer Zugehörigkeit, nach globalen und gemeinsamen Bewegungen. Auf der anderen Seite beschreibt zum Beispiel der Begriff „Cocooning“ ein Lebensgefühl des sich alleine Zurückziehens in den eigenen intimen Privatbereich (Popcorn 1992). Die Kinder und Jugendlichen gehen sowieso in immer schnelleren Ausmaß neue, eigene Wege, sie sind die *Generation X* (Coupland 1991).

Es gibt konträre Ausrichtungen. Auf der einen Seite besteht der Wunsch nach emotional-familiärer Bindung, soziale und emotionale Kommunikation finden ihren Platz. Auf der anderen Seite bestimmt immer mehr digitale Kommunikation unser Leben, schiebt sich zwischen zwei Kommunikatoren ein digitaler Filter. Beruflich und privat nimmt die Informationstechnologie den Platz zwischen Menschen ein. Gegensätze und Trends lassen sich finden und analysieren. Doch wohin sich jetzt orientieren als Pädagoge, der ja doch wissen muss, wohin er erziehen soll und will. Denn wer nicht weiß, wohin erzogen und trainiert werden soll, der vollbringt vielleicht etwas positives, aber der erzieht, der trainiert eben nicht (Brezinka 1978, 1997).

### 7.1. Leben und Lernen trotz ständiger Veränderung

Im wirtschaftlichen Bereich verwirklicht sich das Szenario einer Informations- und Dienstleistungsgesellschaft. Der politisch freiere Wille (in Europa und der westlichen Welt) gewinnt Oberhand, kommunistische (gemeinsam vollzogene) Systeme sind praktisch offensichtlich nicht umsetzbar und diktatorische Systeme wenigstens langsam immer seltener zu finden. Digitales ist prägend und die Welt rückt näher zusammen durch Datenleitungen. Die Beschreibung des „Global Village“ von Marshall McLuhan, dem genialen amerikanischen Kommunikationswissenschaftler, hat sich schon erfüllt (McLuhan 1964). Diese Tatsachen haben Auswirkungen auf unser Werte- und Normensystem, und die sind konkret nur ansatzweise absehbar.

Junge Menschen, Kinder und Jugendliche, wachsen heute in einer (westlichen) Gesellschaft auf, die stark materialistisch ausgeprägt ist, und in der soziale Inhalte geprägt sind durch eine ästhetische Orientierung, nach dem Motto, gut und edel ist, was schön und „cool“ ist. Die Orientierung erfolgt primär durch Medien, durch Musik-

sender wie „MTV“, der Musikvideos hauptsächlich der amerikanischen Musikszene ausstrahlt und dem Publikum durchtrainierte Körper den „easy way of life“ vorspielen und dazu die tollsten und teuersten Klamotten zur Schau stellen. Die Inhalte, die dort gezeigt werden, sind für Kinder und Jugendlichen nachahmenswert, weil sie dadurch bei ihren Gleichaltrigen Respekt und Anerkennung erhalten. Sie sind eine Generation in einer immer schneller werdenden Zeit, in der diejenigen Sieger bleiben, die sich am Puls der Zeit, am neuesten Stand der Mode und der Ästhetik bewegen. Ob diese jungen Menschen einer sozial kompetenten Orientierung folgen? Die Warenästhetik ist eine Scheinwelt, ein unglaublich gut organisierter Wirtschaftsbe- reich (Rötzer/Weibel 1991, Rötzer/Rogenhofer 1991, Molan 1993).

Das augenblickliche Szenario, das sich im wirtschaftlichen Bereich beobachten lässt, ist mit folgenden Eckpfeilern beschreibbar. Unternehmen rücken in ihren Be- reichen enger zusammen und bilden riesige Trusts. Sie umklammern sich regelrecht (z.B. Daimler-Chrysler). Daneben bilden sich kleine Firmen und Kleinstunternehmen, die sich auf Nischenprodukte und Dienstleistungen spezialisieren. Der gesamte Wirt- schaftsbereich wird dabei immer mehr digitalisiert, ohne Computer läuft so ziemlich gar nichts mehr. Ob das nun einfacher Datenaustausch ist, oder komplizierte com- putergesteuerte Industrieanlagen zur Produktion von High-Tech Produkten. Dar- aus könnte man ableiten, dass die Kontakte im Wirtschaftsleben immer schneller und direkter werden und der zwischenmenschliche Kontakt immer mehr vernachlässigbar sein wird. Man könnte meinen, dass der Faktor Mensch immer stärker in den virtuellen Raum der Computer-Kommunikation zurückgedrängt wird. Wenn man diesen Ableitungen Daten vom Weiterbildungsmarkt gegenüberstellt, zeigt sich ein konträres Bild, dass nämlich noch nie soviel Geld in die menschliche Ausbildung und Entwicklung investiert wurde, wie in den letzten Jahren. Und auch zukünftig steigen nach Schätzungen von Experten die Budgets für Schulungen und Bildung weiter an (vgl. Kailer 1995, Harramach 1995).

Welche Anforderungen stellt nun beispielsweise die Wirtschaft als maßgebliche Größe unserer Gesellschaft und als Arbeitgeber an den einzelnen, an die „Großen“, an die Erwachsenen? In der Wirtschaft ändern sich Produktion und Verwaltung: Inhaltliche Komplexität erhöht sich, Arbeitsaufgaben erweitern sich, Arbeit verdichtet sich. Komplizierte Sachverhalte verlangen so hohe Konzentration, Zeitstrukturen werden eingengt, um relevante Entscheidungen treffen zu können (Herzer/ Dybowski/Bauer 1990). Das verlangt zum einen technisches Wissen, Sachkompe- tenz und andererseits soziale Kompetenz.

„Ihr (die berufliche Fortbildung, Anm. Molan-Grinner) generelles Ziel ist es also, Erwachsene erstens dazu zu befähigen, ihre Arbeitswelt einschließlich deren Zusammenhängen mit der Gesellschaftsstruktur und dem Lebensbereich außerhalb

## 8. Kompetenzen durch Outdoor-based-Training

Mit der steigenden Anzahl an Publikationen zum Thema Outdoor und Pädagogik steigt leider auch die Menge der verwendeten Begriffe und Wörter. Dieser Nachteil zum Begriff „Pädagogik“ (und den dazugehörigen Begriffen) wurde bereits in Kapitel 4 dargestellt und aufgelöst. Verwirrung findet sich auch im pädagogischen Feld des Outdoor-based-Trainings. Diese Durchmischung erleichtert eine breite und systematische Diskussion in keiner Weise. Im Gegenteil, es verhindert eine echte Auseinandersetzung, wenn die beteiligten Personen zwar über das gleiche Feld sprechen, aber jeder seine eigenen Wörter und Begriffe wählt. Zusätzlich zu der vielschichtigen Verwendung von Begriffen entwickelte sich die Pädagogik in und durch die Natur, aus der Praxis, aus dem täglichen Tun der Naturpädagogen und Outdoor-Freaks, die sich in keiner Weise um klare Definitionen kümmern, nicht zu kümmern brauchen. Das ist auch gut so. Das zeigt die Lebendigkeit der Materie und den Geist, der in dieser praktischen Arbeit wohnt: *„Nimm das, was brauchbar ist, und behalte es solange, bis es nicht mehr nützlich ist! Dann suche dir etwas Neues, und setze das ein, solange wie dieses brauchbar erscheint, und so weiter und so fort!“* (persönliche Mitteilung von Chris Loynes, Chairman der *National Association for Outdoor Education* in Penrith, Lake District, England, im Juli 1996).

Am Beginn dieses Kapitels steht deshalb ein Versuch, Klarheit zu schaffen, was ein Outdoor-based-Training bei professioneller Durchführung denn nun ist, welche Möglichkeiten es gibt. Bevor ich nun einen genauen Klärungsversuch des Begriffes Outdoor-based-Training vollziehe, soll ein kurzer geschichtlicher Abriss Platz haben. Die geschichtliche Entwicklung dieser praktischen Pädagogik zeigt die Breite der Möglichkeiten, die sich eben auch durch eine Breite an Definitionen ausweist.

### 8.1. Geschichtlicher Abriss für die Gegenwart

Die folgende Zusammenstellung ist keine komplette Geschichte des Erziehens in und durch die Natur, sondern eine Auswahl an Schlüsselpersonen, -ideen und -konzepten, welche entscheidende Impulsgeber waren und sind. Die Impulse für die Methode Outdoor-based-Training wurden gesetzt von einzelnen Persönlichkeiten und Organisationen, Menschen und Systeme, die Ideen entwickelt und diese konsequent gelebt haben (Fischer/Ziegenspeck 2000). Die hier interessanten pädagogischen Momente begannen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Obwohl natürlich die Idee, die Umwelt, die Natur bewusst in den Erziehungsprozess einzubeziehen sehr bald in der Geschichtsschreibung zu finden ist (Ewert 1989). Auch die Pfadfinderbewegung (Boy-Scouts), gegründet von Baden-Powell 1907, muss hier als Impulsgeber erwähnt werden, die als ursprüngliches Ziel hatte, zu Tüchtigkeit, Pflichterfüllung, Hilfsbereitschaft

und internationaler Verständigung zu erziehen. Man könnte frühgeschichtlich zurückgehen bis zu ersten ausführlichen pädagogischen Dokumentationen. Denn sowohl in der griechischen wie in der römischen Geschichte finden sich Elemente der Nutzung der Natur zum Erziehen (Raines 1988). Vor allem im militärischen Bereich wurde und wird die natürliche Umgebung genutzt, vor allem um den Soldaten beizubringen, wie man draußen in der Natur überlebt. Und das Militär verwendet auch heute noch die Natur als Lernrahmen, um vorrangig militärische Inhalte zu transportieren (z.B. Op den Berg 1996). Dass dies auch persönlichkeitsbildend zu sein scheint, lässt sich am mengenmäßigen Anteil der Trainer ablesen, die in der Bildungsbranche tätig sind und eine militärische Ausbildung absolviert haben (Tuson 1994).

Erste wichtige Impulse für das heutige Verständnis von Outdoor-based-Training kommen aus europäischer Sicht von Jean Jacques Rousseau und aus Amerika von David Henry Thoreau. Sie haben das philosophische und auch pädagogische Denken und Handeln auf ihren Kontinenten nachhaltig beeinflusst. Viele ihrer Ideen sind vergleichbar. Rousseau lebte 66 Jahre (1712-1778) in der Mitte des Schweiz-französischen 18. Jahrhunderts und kann wohl als Naturprediger bezeichnet werden durch den Ansatz, dass tiefer als alle Vernunft die Sprache der Natur ist. *„Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt, alles entartet unter den Händen des Menschen.“* (Rousseau 1995, S. 10). So lautet der erste Satz im Erziehungsroman „Emil“. Dieser Ansatz *„von Natur aus ist alles gut“* wird durch drei Faktoren beeinflusst: Natur, Dinge und Mensch. Und wir als Menschen sind eine veränderbare Variable, durch den Erzieher beeinflussbar. Diese Beeinflussung soll dazu dienen, die Erziehung durch die Natur und durch die Dinge zu ermöglichen, die Erziehungsgewalt der Natur und der Dinge zu stärken und negative Einflüsse zu verhüten. Wobei der Naturbegriff von Rousseau ein romantischer ist, ein sentimentaler. Sein *„Zurück zur Natur“* wird heute von vielen Pädagogen gefordert, allerdings in oftmals unkonsequenter Weise. Das *„Zurück zur Natur“* galt *„in erster Linie der wahren Natur des Menschen und erst in zweiter Linie der ihn umgebenden Natur“* (Heiland 1992, S. 50). Daraus ergeben sich wichtige Elemente für das pädagogische Handeln, die auch heute noch tragend sind: das unmittelbare Erleben der Umwelt durch die Sinne, das Lernen durch Tun und Handeln (*„learning by doing“*), um die Auswirkungen des Handelns am eigenen Leib zu erfahren, die Ermöglichung des Auslebens des natürlichen Bewegungsdranges. Rousseaus Gedanken könnten wohl als Fundament einer modernen pädagogischen Praxis in und durch die Natur bezeichnet werden, im besonderen seine positive Einstellung zum Lernen durch Tun.

Henry David Thoreau lebte 100 Jahre später in Amerika (1817-1862) und baute auf diesem Fundament die erste Etage auf. Thoreaus zweieinhalbjähriges Lebensexperiment *„Walden“* ist im Zusammenhang zur Pädagogik mit Outdoor-based-Training sehr interessant (Thoreau 1995). Er zog zweieinhalb Jahre in eine selbstgebaute Holzhütte am Waldensee nahe seinem Heimat- und Geburtsort Concord, Bundesstaat Massachu-

## 9. Bewegung

Meine Tochter Marlene ist vier Jahre alt und wie jedes gesunde Kind ein beeindruckendes Beispiel, wie rasch sich diese Zwergchen im motorischen Bereich entwickeln, die einen schneller, manche etwas langsamer. Das für das pädagogische Mittel Outdoor-based-Training aus der Perspektive der praktischen Pädagogik Interessante an diesen Entwicklungsschritten ist die Tatsache, dass Vieles durch Probieren und Spielen gelingt, dass meistens Spaß dabei ist und eine enorme Freude und Glückseligkeit beobachtbar ist, wenn eine neue Bewegung, eine neue Leistung geschafft wird. Auch nach wiederholtem Gelingen ist meine Tochter höchstmotiviert, den Bewegungsablauf immer und immer wieder auszuführen, ob dies bedingungsloses Treppensteigen oder das Hinaufklettern auf einen Stuhl ist, oder das Bewältigen einer großen Rutsche am Spielplatz.

Das spielerische Lernen von Bewegungsabläufen reicht bis in das Erwachsenenalter, bei manchen Menschen weiter. Doch mit der Zeit verlieren die meisten Menschen diese Leichtigkeit des Lernens durch körperliche Bewegung, um dabei neue Möglichkeiten, psychisch und physisch, für zukünftige Situationen zu entwickeln. Und doch bleibt für jeden Menschen die Möglichkeit ein Leben lang erhalten, über Bewegung und durch Handlungen des eigenen Körpers, neue Denk- und Verhaltensdispositionen auszuprobieren und daraus neue Möglichkeiten für sich zu adaptieren. Und durch die Imaginisierung von Bewegungsabläufen in Verbindung von mehreren Sinnesmodalitäten lässt sich Entwicklung realisieren (Innauer 1992).

Das Lernen über körperliche Bewegung und Handlung und die damit verbundenen Sinneseindrücke und emotionalen Empfindungen erlebt in der Pädagogik in den letzten Jahrzehnten einen großen Aufschwung. Bedingt durch ein verändertes Körperbewusstsein, verbunden mit einer reflektierteren Gesundheitseinstellung (z.B. Strunz 1999), ergänzt durch viele Pioniertaten und Umsetzungen durch Ideen des handlungsorientierten Lernens (z.B. Project Adventure 1997), rückt das Thema Handlungsorientierung deutlich in den Mittelpunkt vielfältiger Aktivitäten in der Pädagogik. Outdoor-based-Training ist ein Beispiel dazu, wie gezielt und überlegt durch die Dimension Bewegung im pädagogischen Prozess Entwicklung möglich wird.

### 9.1. Entwicklung durch Bewegung und Handlung

Ich gehe hier von der Annahme aus, dass Lernen, Entwicklung und Veränderung menschlichen Verhaltens durch kognitive *und* durch körperliche Impulse geschehen. Der körperorientierte Schwerpunkt nimmt seit einigen Jahren einen immer höheren Stellenwert in Entwicklungsprojekten ein, dass sich auch im Angebot von

verschiedensten Dienstleistern niederschlägt (vgl. z.B. Kramarsch 1995). Alleine auf den unterschiedlichen Messen zum Thema „*Erlebnispädagogik*“ tummeln sich dazu sehr viele Anbieter. Ein Trend, der in der Psychotherapie seit Jahrzehnten klar erkennbar ist.

In der Psychotherapie entwickelten sich in den letzten Jahrzehnten immer detailliertere Methoden der körperorientierten Verfahren, bei denen der Leib einer Person und das Handeln im Mittelpunkt der Arbeit stehen (vgl. Petzold 1994). Immer öfter kommt es auch bei Entwicklungsprojekten, die das methodische Mittel Outdoor-based-Training einsetzen, zur Verwendung von einzelnen Varianten körperorientierter Therapieformen. Sehr häufig finden sich Elemente der Bioenergetik (Lowen 1988, 1993), die begleitend im Trainingsprozess eingesetzt werden. Zum Beispiel werden einfache Bewegungs- und Atemübungen am Morgen oder in Pausen angewandt, um die Aufnahmebereitschaft der Teilnehmer zu fördern. Wobei hier eines ganz klar gestellt werden muss. Outdoor-based-Training ist kein Fitnessprogramm und bietet kaum eine Möglichkeit, das persönliche Herz- Kreislaufsystem zu stärken. Die Wichtigkeit einer persönlichen Fitness für die eigene Gesundheit ist zwar mittlerweile unbestritten (z.B. Schagerl 2001), liegt aber in der Verantwortung jedes Menschen selbst. Outdoor-based-Training hat primär nichts damit zu tun. Beim Outdoor-based-Training geht es vielmehr um eine Chance, den eigenen Körper als Resultat der bisherigen Lebens- und Leibgeschichte wiederzuentdecken und so die eigenen vorhandenen Entwicklungspotentiale zu nutzen (z.B. Burger 1996).

Diese Tendenz, therapeutische Elemente in primär pädagogische Prozesse einzubauen, birgt auch eine konkrete Gefahr. Wenn hier Übungen, die dramatische und schwerwiegende Symptome ans Tageslicht bringen, in einem dazu unpassenden Trainingssetting eingesetzt werden, fehlt möglicherweise die Zeit, der Rahmen oder die Kompetenz der Trainer, Pädagogen, um diese Problematik wieder aufzulösen. Im schlimmsten Fall bleibt der Teilnehmer mit sich und seinem offenen Konflikt alleine. Beispielsweise finden „*Aufstellungen*“ immer öfter Platz in Outdoor-based-Trainings, eine Methode der Systemischen Therapie, die bei richtigem Einsatz die Arbeit mit dem pädagogischen Mittel Outdoor-based-Training sehr gut unterstützt.

Die Systemische Aufstellungsarbeit nach Bert Hellinger mit aktuellen Abwandlungen und Weiterentwicklungen (Hellinger 1993, 1994, Weber 1995) geht von der Grundannahme aus, dass in jedem System, ob Familie oder auch Unternehmen unbewusste Muster und Verbindungen wirken. So wie es in der Familie Funktionen gibt, Vater und Mutter, Sohn und Tochter (bei mehreren die Reihenfolge), die Ahnen, gibt es auch in wirtschaftlichen Systemen Funktionen, die durch Chefs und Mitarbeiter ausgefüllt sind. Neben den zugeschriebenen Funktionen sind es vor allem die nicht ausgesprochenen Geschichten (Skripts) und emotionalen Verstrickungen, die diese Systeme zusammenhalten und sich durch bestimmte und beobachtbare



## 10. Abenteurer

„Vor diesem Kosmos zu stehen in seiner Größe, in seiner Erhabenheit, in seiner Wildheit, in seiner Gefahr, seiner ausschließenden Kraft dem Menschen gegenüber, das ist natürlich schon sehr interessant und faszinierend, und das ist das, was ich eigentlich suche.“ (Messner 1990)

Reinhold Messner sagt, dass es eine Lust gibt, die einen Menschen bewegt, an die Grenze der physischen und psychischen Belastbarkeit zu gehen (1996b). Solche Menschen werden oft (auch bewundernd) als Abenteurer bezeichnet, oder bezeichnen sich selbst als solche. Wobei sich Messner immer stärker vom Begriff Abenteurer löst und stattdessen die Bezeichnung *Grenzgänger* für sich in Anspruch nimmt (zuletzt in Messner 2000). Es scheint ein Bedürfnis des Menschen zu sein, sich abenteuerlichen Situationen auszusetzen. Im Abenteuer findet sich eine Kraft, die für viele Menschen etwas Faszinierendes hat, die Menschen dazu bringt, Handlungen zu setzen, die sie bisher in dieser Form nicht gezeigt haben, und diese Menschen haben danach einen neuen, zusätzlichen Blickwinkel.

Die konzentrierte Wachsamkeit, die in solchen Momenten Wirklichkeit wird, wie während der Raftingfahrt im Dunkeln durch die Lammeröfen (Abschnitt 2.1.) ist beeindruckend. Es ist eine hohe Spannung im Körper zu spüren, aber keine Verspannung im Sinne von Unbeweglichkeit. Die Aufmerksamkeit ist stark nach außen gerichtet, viele Sinne werden gleichzeitig beansprucht, um möglichst jene wichtigen Informationen herauszufiltern, die notwendig sind, um das abenteuerliche Erlebnis erfolgreich hinter sich zu bringen. Im Grenzerlebnis bleibt eine solche Situation wie in den Lammeröfen für jeden einzelnen von uns übersichtlich, tendenziell berechenbar, mit dem Moment der Unsicherheit. Im Gegensatz dazu ist beim Übermut die Situation, sind die Situationsvariablen kaum abschätzbar. Dieses Moment des Unberechenbaren wird durch einen nicht klar definierten Ausgang eines Ereignisses bewirkt, durch ein abenteuerliches Moment, und ist eine außergewöhnliche Erfahrungsmöglichkeit. Ein Situationsresultat, das nicht alltäglich ist, auch wenn es „nur“ ein Kribbeln im Bauch ist, wie beim Umfallen von der Stiege.

### 10.1. Vom Abenteuer und vom Wagnis

Ein Abenteuer ist ein Erlebnis, eine Erfahrung, in dem subjektive und objektive Situationsfaktoren zusammenwirken (Schleske 1977, S. 26). Es sind dabei vor allem die situationsspezifisch individuell empfundenen Momente, die ein Abenteuer als eine äußerst subjektive Erfahrung erscheinen lassen. Diese Erfahrung ist eingebettet in eine Handlung in einer ganz bestimmten Situation. Im Beispiel von Hannes war diese Situa-

tion die Übung Vertrauensfall. In solchen Situationen spielen Faktoren wie Wahrnehmungen, Handlungen, Empfindungen und Situationsmerkmale zusammen, die ein Erlebnis zum Abenteuer bringen. Drei Faktoren sind im Abenteuerrahmen auszuloten. Erstens finden sich in solchen Situationen Elemente des Neuen und Fremden, des Unbekannten und Ungewohnten, des Unvertrauten und Geheimnisvollen. Zweitens bauen diese Erlebnisse auf dem Moment des Überraschenden auf, des Zufälligen und Unerwarteten, des Unvorhersehbaren. Und drittens ist das Gefährliche beinhaltet, das Ungewisse, Unsichere, Unheimliche.

Für Hannes war die Übung Vertrauensfall eine neue Situation, die er zuvor in der Form noch nicht erlebt hatte. Wer stellt sich freiwillig auf eine Erhöhung, um sich rückwärts fallen zu lassen? Auch war es ihm sichtlich ungewohnt sich vor seinen Mitarbeitern auf eine solche Aktivität einzulassen. Es hätte ja etwas schief gehen können, er hätte sich vor der Gruppe bloßstellen können. Zu dieser subjektiven Unsicherheit gesellte sich das Moment des Unvorhersehbaren bezogen auf den Verlauf und den Ausgang der Übung. Hannes hatte sich Gedanken über die Gefährlichkeit dieser Übung gemacht, wie er mir später mitteilte. Diese drei Faktoren, die in abenteuerlichen Aktivitäten stecken, sind vor dem persönlichen Hintergrund eines jeden einzelnen Teilnehmers zu betrachten.

„Ein besonderes Charakteristikum besteht darin, daß die konstitutiven Erlebnismerkmale des Neuen, Fremden und/oder Überraschenden und/oder Gefährlichen zugleich objektive und subjektive Kriterien des Erlebnisfeldes sind, d.h. sie ergeben sich als Merkmale von intersubjektiv erfahrbaren Situationen, können aber nur vor dem Hintergrund der Vorerfahrungen des Individuums und seiner gesamten Lebensgeschichte wirksam werden.“ (Schleske 1977, S. 33)

Daraus ist auch gut die Einmaligkeit für die einzelne Person zu erkennen, die in abenteuerlichen Situationen vorzufinden ist, dass eben Situationen mit gleichen objektiven Kriterien (z.B. ein Umfallen von einer Stiege in die Hände der Teilnehmer) für die einzelnen Personen unterschiedlich abenteuerlich sein können und als solche bewertet werden. Das Umfallen von der Stufe war für Hannes ein anderes Erlebnis als beispielsweise für Daniela, eine Mitarbeiterin von ihm. Sie war es auch, die Hannes dazu aufforderte, diese Übung zu probieren. Bei ihrem Versuch des Umfallens war sie vorsichtiger, nahm sich mehr Zeit für den Ablauf, begutachtete genau das Umfeld und stellte mir mehr Fragen als alle anderen Teilnehmer in dieser Gruppe. Erst durch meine genauen und ausführlichen Antworten und durch ihre persönlichen Eindrücke entschied sie sich, es auszuprobieren.

Wieso sucht der Mensch Abenteuer? Einerseits scheint der Mensch ja den Drang nach Sicherheit zu haben. Der Verhaltensbiologe Konrad Lorenz behauptet, dass der Mensch einen Sicherheitstrieb hat (1973) neben anderen Trieben wie Sexualität oder

## II. Natur

Bei einem Outdoor-based-Training in jüngster Vergangenheit kamen mir Zweifel über die Mächtigkeit der Naturerfahrung im erzieherischen Prozess. Ich stellte mir die Frage, ob es denn wirklich einen Unterschied macht, wenn ein Training im Freien, in der Natur stattfindet oder eben in einem geschützten Raum, „indoor“. Welche Vorteile soll es wirklich haben, wenn ich mit den Teilnehmern „outdoor“ gehe? Ich diskutierte diese Zweifel mit einem Kollegen und wir verunsicherten uns gegenseitig, fanden beide keine so rechte Antwort.

Am nächsten Tag stand erneut eine Aktivität im Freien auf dem Plan, in einem kleinen Wald, der von einem kleinen Bach durchflossen wird. Und plötzlich kam dieser Moment der Überzeugung, den Norman Maclean in seinem biografischen Buch „Aus der Mitte entspringt ein Fluß“ so dichterisch mit philosophischer Breite beschrieben hat.

„Wie viele Fliegenfischer im Westen von Montana, wo die Sommertage von fast arktischer Länge sind, fange ich oft erst in der Abendkühle an zu fischen. Dann, im arktischen Halblicht des Canyons, geht alles Sein auf in einem Wesen mit meiner Seele und meinen Erinnerungen und den Geräuschen des Big Blackfoot River und einem Viertakt-Rhythmus und der Hoffnung, daß der Fisch erscheint. Schließlich verschmelzen alle Dinge zu einem, und aus der Mitte entspringt ein Fluß. Der Fluß entstand durch die große Weltenflut, und er fließt über Felsen aus dem Urgrund der Zeit. Auf manchen Felsen sind zeitlose Regentropfen. Unter den Felsen sind die Worte, und manche der Worte sind bei den Felsen. Ich werde von Wassern verfolgt.“ (Maclean 1993, S. 191)

In diesem meinem Empfinden im Wald erkannte ich eine Stimmigkeit mit meiner Umwelt, die sehr beruhigend und kraftspendend zugleich war. Es ist die Kraft, die uns eine persönliche Konfrontation mit und in der Natur ermöglicht, noch ohne darin irgendeinen pädagogischen Gedanken zu investieren. Alleine die Tatsache des Ausgesetztseins an einem Platz in der Natur, der Kraft spendet, hat eine Wirkung auf den physischen und psychischen Menschen. Ich bekomme in solchen Situationen ein Gefühl, dass ich eins bin mit meiner Umwelt. Ich beobachte das auch immer wieder bei Teilnehmern in einem Training, wie wunderbar und kindlich beglückt, aber auch wie bewegt und entsetzt diese Menschen der Natur entgegentreten, auch oder weil sie sich selbst erkennen.

Da werden dunstige Morgenstunden mit einer ersten blinzelnden Sonne, taube-deckte Wiesen und gurgelnde Bäche gepaart mit klarer, kühler Luft zu sinnes-spezifischen Höhepunkten und zugleich zu einem sehr starken kinästhetischen Anker. Und das hat weniger mit Umweltempfinden und ökologischem Denken in Poli-

tik und Gesellschaft zu tun, sondern ist eine zutiefst subjektive Erfahrung. Manchmal muss der Trainer konkrete Hinweise geben („*Riecht ihr das?*“).

Was bedingt diese Erkenntnismöglichkeit der Natur und wie können diese Naturerfahrungen pädagogisch genützt werden im Zusammenspiel mit den anderen Dimensionen, um Erziehungsziele zu erreichen? Und gibt es eine pädagogische Verwertung einer Naturerfahrung, die sich von einer klassischen Umweltbildung lösen kann und im Lernrahmen Natur mehr erkennt, als das Bewusstsein für ökologische Zusammenhänge weiterzuentwickeln?

### **11.1. Begegnungen in und durch die Natur abseits von Ökopädagogik**

Natur wird in der Pädagogik und in anderen sozial- und geisteswissenschaftlichen Zusammenhängen meist aus ökologischer Perspektive betrachtet (z.B. Breß 1994). Das Gegensatzpaar „Natur-Computer“ ist oftmals Inhalt von Veröffentlichungen (Rötzer/Weibel 1991, Maresch 1993, Rötzer 1994). Auf der einen Seite stehen hochtechnische Rechneranlagen, die dem Menschen und seiner Gesellschaft viele Dinge des täglichen Lebens erleichtern, es verbessern und sogar verlängern. Man denke nur an die modernen Bereiche der Medizin und ihrer Unterstützung durch Computer. Allerdings kann diese Informationsgesellschaft nur leben, weil sie die notwendige industrielle Produktion als Basis hat. Ein Computer ist ein Produkt der Industrie, und Industrie ist enorm umweltbelastend trotz der vielen Filteranlagen. Belastend vor allem durch den hohen Energiebedarf und -verbrauch. Der oft zitierte Satz des österreichischen Altbürgermeisters Hillinger als Kommentar zur hohen Luftbelastung in den 70er Jahren durch die Industrieanlagen der Linzer VOEST Werke, „*In der Sahara staubt 's auch*“ wird kaum mehr akzeptiert. Aber Industrie bleibt auch in der Zeit der Informationsgesellschaft eine notwendige Basis. Auf der anderen Seite steht Naturverlangen. Das Häuschen im Grünen, die Wohnanlage mit viel Grün rundherum ist in der modernen städtebaulichen Planung ein Muss, an dem kein Stadtpolitiker vorbeigehen kann. Die Auflösung dieser beiden Gegensätze Industrie und Natur findet sich beispielsweise in Personen, die mit Laptop daheim im ländlichen Grün mitten im eigenen Garten umringt von Bauernhöfen mit der Welt via Internet (tele-)kommunizieren und ihren Geschäften nachgehen. Zugegeben, auch ich arbeite am liebsten so.

Umweltbildung versucht, dieser Diskrepanz pädagogisch beizukommen und bei den Adressaten ein ökologisches Bewusstsein zu implementieren (z.B. Wessel/Gesing 1995). Doch zuvor noch ein Szenario: Die menschliche Gesellschaft insgesamt hat seit kurzem (im Verhältnis zur gesamten Geschichte der Menschheit) die Möglichkeit zur Auslöschung der eigenen Rasse (Capra 1991, S. 15). Das ist der extreme

## 12. Sprache

Die Sozial-kognitive Lerntheorie ist neben dem lerntheoretischen Aspekt, der sagt, dass Lernen durch Verstärkerprozesse geschieht (in vornehmlich sozialen Situationen), vor allem auch eine kognitive Theorie, die auch besagt, dass äußere und innere Reize kognitiv verarbeitet werden. Diese Verarbeitung drückt sich nach außen über Sprache aus. Auch das Neurolinguistische Programmieren nimmt diese Erkenntnis gezielt auf. Um mit den individuellen Wirklichkeiten von Personen in einem Outdoor-based-Training als Pädagoge arbeiten zu können, muss ein Pädagoge über diesen digitalen Zugang, über Sprache interagieren. Wie in den Kapiteln über Bewegung, Abenteuer und Natur davor dargelegt, ist über diese Dimensionen primär eine analoge Bearbeitung von Entwicklungsthemen möglich. Sprache als eigene Dimension des pädagogischen Mittels Outdoor-based-Training ist der digitale Zugang.

Durch meine NLP-Ausbildung lernte ich nicht nur die Zusammenhänge von Sprache und individueller Entwicklung zu verstehen, sondern ich erkannte auch rückwirkend eigene persönliche Entwicklungsschritte, die entscheidend durch Sprache beeinflusst waren. Beispielsweise entdeckte ich, wie ich am besten lerne, mit welchen Sinneskanälen ich Informationen so aufnehmen sollte, damit ich diese in meine Wirklichkeitsstruktur optimal einfügen kann. In meiner Schulzeit gab es oftmals Informationen, die ich nicht einordnen konnte und auch wollte, weil diese auf eine Art präsentiert wurden, die nicht meinem Repräsentationssystem entsprachen. Und die Fähigkeit (und Motivation), die Informationen (Lerninhalte) auf mein bevorzugtes Sinnessystem umzuwandeln, hatte ich noch nicht. Ich bin kinästhetisch orientiert, und es hilft mir persönlich sehr, wenn ich Lerninhalte „erfühlen“ kann. Heute weiß ich, dass ein Pädagoge tunlichst in der Sprache seines Zielpublikums kommunizieren und sich der individuell-sprachlichen Wirklichkeiten situationspezifisch annehmen sollte.

### 12.1. Sprache und Entwicklung

Menschen machen analoge Erfahrungen, indem sie ihre Sinne benutzen und mit Augen, Ohren und ihren anderen Sinnesorganen Eindrücke der Außenwelt aufnehmen und speichern. Die Erfahrungen, die Menschen auf diese Art und Weise machen, sind für jeden einzelnen genau, vollständig und unverzerrt. Linguisten bezeichnen solche Erfahrungen als Tiefenstruktur (Bandler/Grinder 1991, 1994). Wenn Personen allerdings diese Erfahrungen in digitaler Sprache darstellen, das heißt, mit anderen reden oder auch Selbstgespräche führen, oder ihre in sprachlicher Form

verarbeiteten Erfahrungen zur Grundlage praktischen und sozialen Verhaltens machen, kann man ganz klar Umformungen feststellen. Solche Umformungen kommen durch Denkprozesse zustande, die immer auf einem bestimmten Abstraktionsniveau stattfinden. Auch kognitive Prozesse formen Erfahrungen um. Unangenehmes wird zum Beispiel verdrängt, verleugnet oder schlicht ausgeblendet. Ein Pädagoge hat es in der Folge bei seinen Schützlingen auf der sprachlichen Ebene mit Lücken, Verallgemeinerungen oder Verzerrungen zu tun, die in den konkreten Äußerungen von der eigentlichen sinnesspezifischen Erfahrung abweichen. Diese umgeformten Erfahrungen nennt man Oberflächenstruktur (Dilts/Bandler/Grinder 1991, vgl. Abschnitt 6.2.).

Im NLP werden die zwei grundsätzlich verschiedenen, aber miteinander in Beziehung stehenden, Repräsentationsmöglichkeiten zur Informationsverarbeitung und Modellbildung im pragmatischen Tun herangezogen, die Auskunft über die grundlegenden Bausteine des Prozesses auf formaler, inhaltsfreier Ebene geben. Es sind dies zum einen analoge (sensorische, nonverbale) Repräsentationsmöglichkeiten, die sich primär durch die fünf Sinnesmodalitäten (visuell, auditiv, kinästhetisch, olfaktorisch, gustatorisch) in fünf Repräsentationssysteme aufteilen lassen. Zum anderen ist es das digitale (sprachliche, verbale) Repräsentationssystem (Bandler/Grinder 1991, 1994). Mit Hilfe der Repräsentationssysteme wird die Bildung, Kodierung, Speicherung und Weiterentwicklung kognitiver Modelle geleistet. In und mit ihnen werden alle durch die fünf Sinne aufgenommen externen und internen Informationen generalisiert, getilgt und/oder verzerrt. In dieser analogen und digitalen Verarbeitung wirken zusätzlich die Persönlichkeitsvariablen, die Prozessfilter, die über das *Wie* und das *Was* der Verarbeitung auf inhaltlicher Ebene entscheiden (vgl. Abschnitt 6.3.). Das komplexe Zusammenwirken in Form von kognitiven Strategien macht den eigentlichen Modellbildungsprozess aus.

Die Unterscheidung zwischen analoger und digitaler Informationsverarbeitung geht auf die Arbeiten von Watzlawick/Beavin/Jackson (1990) zurück, Bandler/Grinder (1991, 1994) greifen diese Erkenntnisse für das Modell NLP auf. Die Unterscheidung zwischen analogen und digitalen Informationen wurde auch bereits im Kapitel 11, Natur, verwendet, um die Möglichkeiten offenzulegen, die ein Lernrahmen in der Natur öffnen kann. Die analogen Repräsentationssysteme wurden aber auch bereits in den Kapiteln davor (Kapitel 9 und 10) berücksichtigt. Im Kapitel Bewegung wurde dargestellt, wie wichtig in dieser Dimension die kinästhetische Verankerung von Verhaltensmustern und Erlebnissen ist. Im Kapitel Abenteuer wurde gezeigt, wie abenteuerliche Settings im Trainingsprozess körperorientierte Bewegungsmomente noch verstärken. Im Kapitel Natur schließlich wurde die Folgerung getroffen, dass Natur ein analoger Lernraum sein kann, in dem sich das Beziehungsgespann Mensch-Natur auf einer „natürlichen“, analogen Ebene entwickeln kann, in dem die jeweilige Person individuelle Themen erkennt und Ableitungen treffen kann für neues Verhalten und Denken. Ein analoger

## **I3 Für die Pädagogik mit Bewegung, Abenteuer, Natur und Sprache**

Viele Ideen und Ansätze zu den vier Dimensionen Bewegung, Abenteuer, Natur und Sprache sind für sich im Einzelnen klar und auch überprüft. Man denke nur an die Tatsache, dass in der pädagogischen Praxis situationspezifisches Verhalten eines verantwortungsvollen und gut ausgebildeten Pädagogen im Führen von Personen bei Aktivitäten in der Natur eine Selbstverständlichkeit darstellt und dies aus erziehungswissenschaftlicher Sicht auch überprüft wurde (vgl. Patry 2000). Eine umfassende Theoriebildung für diese Art der Pädagogik auf metatheoretischer, objekt-theoretischer und praktisch-pädagogischer Ebene ist aber erst im Werden. Die Faszination auf der einen Seite über die offensichtliche Wirksamkeit der pädagogischen Intervention mit Outdoor-based-Training durch das Zusammenwirken der Dimensionen und dem Wissen auf der anderen Seite, dass es hier Mechanismen gibt, die noch nicht gänzlich erkannt und erforscht sind, sind eine Motivation zu dieser Thematik wachsam zu bleiben, letztendlich aus der Perspektive, aus der dieser Text entsandt ist (Praktische Pädagogik, vgl. Kapitel 4) für eine Verbesserung der Pragmatik.

### **13.1. Wurden die Fragen dieses Textes beantwortet?**

Das Hauptanliegen dieses Textes ist es, die Dimensionen zu bestimmen, die für eine Entwicklung eines Educanden, einer zu erziehenden Person mit Outdoor-based-Training ausschlaggebend sind (vgl. Kapitel 3). Und wenn diese Paradigmen bestimmt sind, wie kann ein Pädagoge diese bewusst und zielgerichtet im Erziehungsprozess einsetzen, um bestmögliche Entwicklung zu initiieren?

Dazu habe ich geklärt, was ein Outdoor-based-Training aus pädagogischer Sicht ist, als eine grundsätzliche Identifikation dieses pädagogischen Mittels mit einem geschichtlichen Abriss für die Gegenwart. Ich habe die einzelnen Dimensionen Bewegung, Abenteuer, Natur und Sprache definiert und habe gezeigt, wie diese Elemente in ihrer Vierdimensionalität im pädagogischen Prozess gezielt berücksichtigt werden können, um ein Erziehungsziel zu erreichen. Und ich habe mit konkreten Beispielen dargelegt, wie sich das konkrete Handeln im Outdoor-based-Training vollzieht. Wie ein Outdoor-based-Training wirkt, wie pädagogisch gehandelt werden muss, damit Outdoor-based-Training wirkt, habe ich anhand von verschiedenen Beispielen und den pädagogischen Hinweisen in den Dimensionskapiteln (vgl. Kapitel 9-12) dargelegt.

Die Hauptfragestellung am Beginn dieses Textes war die Suche nach der Wirkungsweise eines Outdoor-based-Trainings, um für die Praxis der Pädagogik Anleitungen zu formulieren. Ich habe zur Erklärung von Entwicklungsvorgängen bei Menschen die Sozial-kognitive Lerntheorie verwendet und durch das Modell des Neurolinguistischen Programmierens ergänzt. Diese Mechanismen und Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Forschung habe ich anschließend über das von mir als Vierdimensionalität bezeichnete Wirkungssystem, Bewegung, Abenteuer, Natur und Sprache, gelegt, um daraus konkrete Übersetzungen für die praktische Pädagogik ziehen zu können. Die einzelnen Dimensionen, Bewegung, Abenteuer, Natur und Sprache wurden durch weitere Ideen und Reflexionen ergänzt und vertieft, auch um die Bezeichnung und deren Verwendung in Outdoor-based-Training zu legitimieren.

Wenn man zu Recht von einer wissenschaftlichen Arbeit etwas Neues, eine neue Erkenntnis, ein neues Ergebnis erwarten darf und soll, dann findet sich dieses Neue in folgenden Punkten. Der Versuch einer systemischen Sichtweise, wie es Senge (1996) als notwendige Kompetenz für die Zukunft fordert, des pädagogischen Mittels Outdoor-based-Training und die Fixierung der vier Dimensionen, Bewegung, Abenteuer, Natur und Sprache, ist in dieser Form nach meiner Recherche noch nie so definiert worden. Denn die einzelnen Dimensionen sind jede für sich durchaus bereits mehr oder weniger intensiv durchdacht worden. In der Gesamtheit fehlt dies aber. Vor allem die klare Fokussierung auf die praktische Pädagogik, und die damit verbundene eindeutige Zuordnung der verschiedenen Ebenen der Pädagogik, wurde so erstmals dargestellt.

Deshalb unterscheidet sich der dargestellte Ansatz auch von vielen anderen Outdoor-Ansätzen (z.B. Renner/Strasmann 2000), weil ich versucht habe, alle jene Dimensionen zu berücksichtigen, die für einen gezielten pädagogischen Prozess wichtig sind. Beispielsweise wird in vielen Erklärungsversuchen die Dimension Natur völlig vernachlässigt, in der Annahme, dass diese sowieso nicht zu besprechen notwendig sei. Ziegenspeck (1992, S. 314) beispielsweise kommt in seiner „Bestandsaufnahme“ erlebnispädagogischer Konzepte und dem als „Ausblick“ titulierten Werk ganz ohne das Thema Natur aus, und das als Professor für Psychologie (seit 1996 in Lüneburg für Pädagogik). Und auch acht Jahre später verwehrt er sich erneut der Dimension Natur gemeinsam mit einem Kollegen in dem „Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart“ (Fischer/Ziegenspeck 2000). Wenn man bedenkt, dass bereits 1996 Schörghuber seine Ideen zum Thema Natur vorgelegt hat, finde ich es bedauerlich, dass in diese Richtungen nicht wirklich geforscht wird. Und so wie die einen auf die Natur als Kernelement vergessen, gönnen beispielsweise andere Autoren der Dimension Sprache kaum Aufmerksamkeit. Heckmair/Michl (1994) übergehen beispielsweise in ihrem durchwegs als Klassiker und mittlerweile zum Standardwerk bezeichneten Text (in mehrmaliger Auflage) diese so wichtigen Dimension. Auch der klare Bezug des pädagogischen Mittels zu einem weitestgehend erforschten und überprüften Theorie-



## Stichworte zum Inhalt:

- Pädagogik und Outdoor-based-Training
- Sozial-kognitive Lerntheorie
- Neurolinguistisches Programmieren
- Vierdimensionalität im Training
- Bewegung, Abenteuer, Natur, Sprache
- Entwicklung durch ganzheitliche Erfahrungen
- Praktische Pädagogik
- Analoge Naturgrenzgänge

Outdoor-based-Training ist seit vielen Jahren eine breit eingesetzte Methode – um unterschiedlichste Ziele zu erreichen. Diese spezielle Art durch Trainings und Workshops Entwicklungsprozesse zu initiieren ist im sozialen (Non-Profit) wie auch im wirtschaftlichen Bereich einerseits hoch akzeptiert, andererseits auch heftigster Kritik ausgesetzt.

Outdoor-based-Training wird hier als pädagogisches Mittel verstanden, als Mittel zum Erreichen von definierten Erziehungszielen. Die Vielschichtigkeit von Outdoor-based-Training wird hauptsächlich durch Praktiker (Outdoor-Trainer, -Pädagogen) und deren Pragmatik weiterentwickelt und vorangetrieben, kaum durch wissenschaftliche Systematisierungen. Wenn, dann werden meist Einzelaspekte (durchaus professionell) durchdrungen, eine umfassende Theorie gibt es aber bis heute nicht.

Der Autor präsentiert hier als Resultat seiner Analyse das Konzept der Vierdimensionalität, welches die entscheidenden Wirkungsdimensionen Bewegung, Abenteuer, Natur und Sprache postuliert, die für eine erfolgreiche Pädagogik mit Outdoor-based-Training notwendig sind.

Ausgehend von einem Theorierahmen mit der Sozial-kognitiven Lerntheorie und dem Neurolinguistischen Programmieren, wird das pädagogische Feld („die Pädagogik“) des Outdoor-based-Trainings mit aktuellen Themen systematisch dargelegt, um Klarheit für eine übergreifende Diskussion zu ermöglichen. Aus dieser Gedankenbasis werden in der Folge die vier Wirkungsdimensionen Bewegung, Abenteuer, Natur und Sprache, aus der Perspektive der praktischen Pädagogik analysiert, um daraus objekttheoretische und praktische Erkenntnisse für den Ansatz des Outdoor-based-Trainings zu formulieren.

*Dr. Siegfried Molan-Grinner, Jahrgang 1968, verheiratet und Vater einer vierjährigen Tochter, Studium der Kommunikationswissenschaften und Pädagogik in Salzburg, Doktorat in Pädagogik (Schwerpunkt Soziale Interaktion). Ausbildungen in NLP, Systemischer Aufstellungsarbeit, Projekt- und Prozessmanagement, Handlungsdiagnostik, Outdoor. Beruflich fokussiert auf das Initiieren und Begleiten von Entwicklungsprozessen bei Individuen, Teams und Organisationen, selbstständig und in lokalen und globalen Netzwerken.*



**Hochschulschriften**  
**ISBN 3-934214-80-0**