Institut für Erlebnispädagogik e.V.
an der
Universität Lüneburg

Matthias D. Witte

ERLEBNISPÄDAGOGIK: TRANSFER UND WIRKSAMKEIT

Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslernens

Mit einem Vorwort
von
Torsten Fischer

Verlag
"edition erlebnispädagogik"
Lüneburg

Schriftenreihe

GRUNDLAGEN DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK

Herausgegeben

von

Prof. Dr. Jörg W. Ziegenspeck

UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Witte, Matthias D.:
Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit :
Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungs-
orientierten Erfahrungslernens / Matthias D. Witte.
Mit einem Vorw. von Torsten Fischer. -
Lüneburg : Verl. Ed. Erlebnispädagogik, 2002.
(Grundlagen für die moderne Erlebnispädagogik ; Bd. 5)
ISBN 3-89569-057-0

© 2002 by edition erlebnispädagogik - Lüneburg

Druck und Herstellung: Bonn-Grunwald - Altenmedingen

ISBN 3-89569-057-0

GRUNDLAGEN DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK

- Band 5 -

Matthias D. Witte

ERLEBNISPÄDAGOGIK: TRANSFER UND WIRKSAMKEIT

Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslernens

Mit einem Vorwort

von

Torsten Fischer

Verlag

edition erlebnispädagogik

2002

Danksagung

Die endgültige Gestalt des Buches verdankt viel der sorgfältigen Überprüfung durch einige Freunde. So gaben Jeanette Krüger, Thomas Kohl und Dirk Villanyi viele Anregungen.

Tiefe Dankbarkeit möchte ich auch meinen Eltern aussprechen, die meine Studienjahre stets mit großem Interesse verfolgten und mich dabei unterstützten.

Inhaltsverzeichnis

0. Ein Vorwort zu diesem Buch von Torsten Fischer 5

1. Einführung 7

2. Das Erlebnis – zur philosophischen, soziologischen, psychologischen und pädagogischen Dimension des Erlebnisses 10

2.1 Die philosophische Dimension des Erlebnisses 10
2.2 Die soziologische Dimension des Erlebnisses 13
2.3 Die psychologische Dimension des Erlebnisses 16
2.4 Die pädagogische Dimension des Erlebnisses 18
2.5 Zusammenfassende Betrachtung 21

3. Geschichte der Erlebnispädagogik 23

3.1 Wegbereiter der heutigen Erlebnispädagogik 23
3.2 Die Reformpädagogik 25
3.2.1 Kulturkritischer und zeitgeschichtlicher Hintergrund der Reformpädagogik 25
3.2.2 Strömungen innerhalb der Reformpädagogik 27
3.3 Kurt Hahns Gesellschaftskritik und die daraus entwickelten Elemente der Erlebnistherapie 29
3.4 Das Ende der Reformpädagogik 33
3.5 Weitere Einflüsse auf die erlebnispädagogische Konzeptentwicklung 33

4. Erlebnispädagogik in der Gegenwart 36

4.1 Die Aktualität der Erlebnispädagogik in der gegenwärtigen Gesellschaft 36
4.2 Der Einfluß der Hahnschen Erlebnistherapie auf heutige Konzeptionen 39
4.3 Das Erscheinungsbild der Erlebnispädagogik 42
4.4 Die Erlebnispädagogik – Versuch einer Begriffsbestimmung 45
4.5 Grundbedingungen des erlebnispädagogischen Settings 48

5. Wirksamkeit in der Erlebnispädagogik 51

5.1 Warum stellt sich die Frage nach der Wirksamkeit? 51
5.2 Überlegungen zur Wirkungsfrage 52
5.2.1 Die personale Ebene der Wirksamkeit 55
5.2.2 Die methodische Ebene der Wirksamkeit 59
5.3 Kritische Betrachtungen zur Wirksamkeit der Erlebnispädagogik 63

6. Reflexion in der Erlebnispädagogik 66

6.1 Reflexion – eine Begriffsbestimmung 66
6.2 Reflexionsmodelle 68
6.2.1 Das Modell 'the mountains speak for themselves' 69
6.2.2 Das Modell 'Outward Bound Plus' 70
6.2.3 Das 'metaphorische Modell' 71

6.3 Lernmodelle nach Simon Priest 75

7. Transfer in der Erlebnispädagogik 79

7.1 Transfer – eine Begriffsbestimmung 79
7.2 Transfermodelle 80
7.3 Die besondere Bedeutung von Isomorphie und Metaphorik für den Transfer 83
7.4 Transferhindernisse 86
7.5 Transfersicherungsmaßnahmen 89

8. Ausgewählte empirische Studien zur Wirkung der Erlebnispädagogik 94

8.1 Überlegungen zur Forschung in der Erlebnispädagogik 94
8.2 Deutschsprachige Untersuchungen 96
8.2.1 Studien zu Langzeitsegelprojekten 96
8.2.2 Die Wirkungsanalyse Outward Bound 97
8.2.3 Die Evaluationsstudie 'Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung' 102
8.3 Untersuchungsbefunde aus dem englischsprachigen Raum 105

9. Zusammenfassung 110

10. Literaturverzeichnis 113

0. Ein Vorwort zu diesem Buch

Es läßt sich immer wieder beobachten, daß aktive Befürworter der Erlebnispädagogik, also jene Menschen, die den handlungs- und erlebnisorientierten Lernsystemen einen bedeutungsvollen Stellenwert einräumen, die Natur in ihrer eigenen Lebensgeschichte oder pädagogischen Praxis als erfolgreich und wertvoll erfahren haben. Bei den Kritikern der Erlebnispädagogik erwächst das Motiv der Skepsis oftmals aus einem Mangel in dieser Richtung, wenngleich die Kritik durchaus stichhaltig berichten kann.

Der Autor des vorliegenden Buches, *Dipl.-Päd. Matthias D. Witte* , ist in Mecklenburg-Vorpommern aufgewachsen; in einer naturbelassenen Region, die ihm eine intensive Begegnung mit der Natur einräumte. So könnte sein Weg zur Erlebnispädagogik im hermeneutischen Verständnis vorgezeichnet gewesen sein. Dieser Schritt wurde durch das wissenschaftliche Studium im Fach Pädagogik sublimiert.

Rekonstruiert man die erlebnispädagogische Literatur seit der ersten deutschsprachigen Wirksamkeitsstudie[1], wird der nur segmenthaft untersuchte Themenkreis der Wirksamkeit von Erlebnispädagogik augenfällig[2]. Auch die damit zentral verbundene Problematik des operationalen Transfers wurde hierzulande noch keinen empirischen Untersuchungen unterzogen, so daß Kritiker der Erlebnispädagogik ein ausgesprochen leichtes Spiel haben. Die Provokation der affirmativen Programmformeln und die hochfliegenden Selbstbehauptungen der Erlebnispädagogik sind zum Kritikstandard geworden.

Genau in dieses Dilemma stößt das Buch von Matthias D. Witte. Das erkenntnisleitende Interesse dieser Arbeit kann folgenden Aspekten der Untersuchung direkt abgelesen werden:

1. Zunächst entwickelt der Autor die Perspektive, daß der in der Postmoderne soziologisch-einschlägige Erlebnistrend mehr denn je in der öffentlichen Diskussion[3] steht. Durch die Medien aber wird dieser Trend nicht pädagogisch thematisiert, sondern mit Konsumbedürfnissen aufgeladen und dadurch für kommerzielle Absichten salonfähig[4]. Während Wirtschaft und Medien die heutige Selbstverständlichkeit des emotionalen Bezuges für sich nutzbar machen[5], hat die Erlebnispädagogik es nicht im ausreichenden Maße verstanden, eine erstaunlich erfolgreiche Bildungspraxis hinsichtlich ihrer Wirkungen produktiv zu reflektieren.
2. Danach zeigt Matthias D. Witte, daß der inflationär anmutende Erlebnis-Boom nicht nur neue Chancen für die Pädagogik enthält, sondern wissenschaftliches Vergewissern geradezu notwendig[6] macht. Dabei sollte sich wissenschaftliche Forschung danach richten, inwiefern tatsächliche Erklärungsansätze entwickelt und ergiebige Antworten auf Wirksamkeits- sowie Transferfragen geliefert werden können.

---

1 Jagenlauf, Michael/Breß, Hartmut, 1989: Wirkungsanalyse Outward Bound. Kurzbericht. In: Zeitschrift der DgfEE. Heft 8/89. München

2 Fischer, Torsten/Ziegenspeck, Jörg W., 1999: Probleme empirischer Forschung in der Erlebnispädagogik. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 19/4/99

3 Schulze, Gerhard, 1992: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/M-New-York: Campus

4 Unverzagt, Gerlinde/Hurrelmann, Klaus, 2001: Konsum-Kinder. Freiburg-Basel-Wien: Herder

5 Müller, Wolfgang, 2001: Erlebnismarkt und Menschenbild. Düsseldorf: Books on Demand GmbH

6 Fromme, Johannes, 2001: Erlebnispädagogik in der sozialen Arbeit. In: neue praxis, Heft 3/2001, S. 257ff.

3. Der Grundthese des Autors folgend, ist notwendige Bedingung für die Wirksamkeit pädagogisch arrangierter Erlebnisse, ein erfolgreicher Transfer. Diese Grundthese ist alles andere als unumstritten und bietet von daher eine Reibungsfläche für innovative Auseinandersetzungen, die weit über den Kontext der Erlebnispädagogik hinausgehen. Es geht hier um das Gelingen, alltagsfremde Lernerfahrungen so in den Alltag zu übertragen, daß handlungs- und situationsabgeleitete Kompetenzen wirksam werden können. Mit der Einlösung dieses Anspruchs soll sich die Erlebnispädagogik ihren selbst gestellten hohen Ansprüchen annähern und sich wissenschaftlich wie gesellschaftlich etablieren können.

Vor diesem spezifischen Hintergrund systematisiert sich die Untersuchung in vier Abschnitten:

1. Mit Begriffsbestimmungen zu den Kategorien 'Erlebnis' (Kap. 2) und 'Erlebnispädagogik' (Kap. 4) sowie ideengeschichtlichen Rekonstruktionen (Kap. 3) schafft der Autor im ersten Abschnitt die Basis für die folgenden Untersuchungsschritte. Hier findet der mit der Thematik wenig vertraute Leser hilfreiche Orientierungen zu Grundfragen erlebnispädagogischen Handelns.
2. Den Ausführungen im ersten Abschnitt folgend, untersucht der Autor das Wirksamkeitspotential gegenwärtiger erlebnispädagogischer Konzepte und das adäquate Anforderungsprofil für Pädagogen (Kap. 5). Insofern liegt ein Schwerpunkt der Darstellung auf den individuellen Einwirkungsmöglichkeiten des Pädagogen auf den erlebnis- und handlungsorientierten Lernprozeß. Ein weiterer Schwerpunkt wird auf der Ebene des methodischen Vorgehens gewählt, der durch die verschiedenen untersuchten Konzeptintentionen bestimmt wird.
3. Im dritten Abschnitt wird der Begriff 'Reflexion' aufgegriffen (Kap. 6) und ein erweitertes Verständnis des Transferbegriffs durch einen Definitionsvergleich aus Erlebnis- und Betriebspädagogik herausgearbeitet (Kap. 7). Den Begriffsbestimmungen entsprechend, werden dann Reflexions- und Transfermodelle beschrieben und nach der Art ihres Wirksamkeitsanspruchs untersucht, Transferhindernisse sowie Transfersicherungsmaßnahmen vorgestellt und relevante Wirksamkeitsvoraussetzungen erlebnispädagogischer Prozeßgestaltung diskutiert.
4. Ergebnisse der empirischen Forschung sind Gegenstand des vierten Abschnitts (Kap. 8). Desiderate in der deutschsprachigen Forschung werden aufgezeigt und auf Anregungen aus dem englischsprachigen Raum verwiesen.

Diese ausgezeichnete Systematik zur Analyse des Wirksamkeits- und Transferproblems in erlebnispädagogischen Handlungsfeldern vollendet Matthias D. Witte im Synthesezuschnitt seiner Untersuchung in einer bemerkenswerten Zusammenfassung, die den Ertrag dieses Buches anspruchsvoll sichert und aspektreich herausstellt. Er plädiert für gehaltvolle empirische Forschung, die sich endlich um das Transferproblem in der Erlebnispädagogik kümmert und verweist auf die demonstrativen Beispiele empirischer Forschungsarbeit im anglo-amerikanischen Raum. Außerdem reklamiert er den differenzierten Umgang mit professionellen Techniken pädagogischer Reflexion, die sich auf das Erlebte richten, das sie selbst hervorgerufen haben. Dafür ist ihm herzlich zu danken und dem Buch eine nachhaltige Resonanz zu wünschen.

Berlin, Frühjahr 2002 **PD Dr. Torsten Fischer**

1. Einführung[7]

Ein Blick auf die heutige Gesellschaft zeigt deutlich, daß in ihr eine Erlebnisorientierung besteht (vgl. Schulze 1992; Schulze 2000; vgl. Opaschowski 2000). So werden in der Umgangssprache immer häufiger Schlagwörter und Redewendungen wie Action, Risk and Fun, Bungee-Jumping, Free-Climbing, Rafting, Canyoning, Skating etc. verwendet. Wichtig scheint dabei immer nur eines zu sein: der 'ultimative Kick' – *das* Erlebnis schlechthin. Der Trend entwickelt sich in eine Richtung, die mit den Worten 'immer höher, immer schneller, immer weiter!' beschrieben werden kann. Demgegenüber existieren auch sanftere Formen der Erlebnisorientierung. So findet u.a. gegenwärtig der Einkauf in Erlebniskaufhäusern statt. Die Familie unternimmt keinen Erholungsurlaub mehr, sondern geht auf Erlebnisreise; Freizeitparks und Schwimmbäder bieten Erlebnisspaß an und in der Fernsehwerbung wird bereits der Biß in eine Schokolade zum Genußerlebnis. Diese Veränderungen der Lebenslagen und Lebensgewohnheiten haben - daran besteht kein Zweifel - weitreichende Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Ferchhoff 1999, 283-294; Fischer/Ziegenspeck 2000, 301-306). Somit ist auch die Pädagogik gefordert, sich auf veränderte Bedingungen der modernen Gesellschaft einzustellen. Zumal sich der Trend abzeichnet, daß sich Kinder und Jugendliche immer schwerer an pädagogische Angebote binden lassen. Zwei Gründe dafür seien genannt: Die fehlende Orientierung der Jugendarbeit an den Bedürfnissen der Jugendlichen macht sie unattraktiv. Außerdem sehen die Jugendlichen die Angebote der Jugendarbeit, determiniert durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen, als Dienstleistung an und reagieren darauf unverbindlich (vgl. Ferchhoff 1999, 300f.).

Seit einiger Zeit versuchen Pädagogen deshalb, über erlebnishafte Methoden einen neuen Zugang zu den Jugendlichen zu finden. Durch die pädagogische Instrumentalisierung des Erlebnisses – so die Annahme – ist der verlorengegangene Zugang zu den Jugendlichen wieder möglich, weil diese Form der Pädagogik die Bedürfnislage der Jugendlichen anspricht (vgl. Heckmair/Michl 1998, 89-94; vgl. Fischer 1999, 8-19; vgl. Fischer/Ziegenspeck 2000, 303f.). Wird gegenwärtig in der Öffentlichkeit von erlebnispädagogischen Maßnahmen gesprochen, beziehen sich die Autoren primär auf natursportliche Unternehmungen mit Gruppen von Jugendlichen. Der zeitliche Rahmen kann dabei variieren, von wenigen Tagen bis zu mehreren Monaten.

In der Presse geraten Anbieter erlebnispädagogischer Projekte in regelmäßigen Abständen unter Legitimationsdruck.[8] Grundlegende Fragen lauten häufig: Sind die Kosten von Aktionen der Erlebnispädagogen bezüglich der Erfolgsbilanzen gerechtfertigt? Sind erlebnispädagogische Projekte wirksam? Als noch junge pädagogische Teildisziplin (vgl. Ziegenspeck 1994, 17) steht die theoretische Fundierung auf noch keinem tragfähigen Fundament. Die Befürworter der Erlebnispädagogik erklären, daß Überlegungen zur Wirksamkeit in ein durchdachtes Konzept integriert sind, das die individuellen und sozialen Kompetenzen der Teilnehmer schult und entwickelt (Heckmair/Michl 1998; Fischer 1999; Becker 2000, 143-159). Kritiker hingegen halten Angebote der Erlebnispädagogik für ein nicht effektives Konzept und bezweifeln somit deren Wirksamkeit (Oelkers 1998, 16-36; Brumlik 2000, 19-30). Diese widersprüchlichen Auffassungen werden innerhalb der erlebnispädagogischen Szene diskutiert. Die vorliegende Arbeit soll

---

7 Aufgrund der Übersichtlichkeit und des besseren Leseflusses wird in dieser Arbeit auf die gesonderte Nennung femininer Endungen (z.B. Kursleiter/in) verzichtet.

8 Einige Beispiele hierzu: N.N., 1996: Kamelritt ins Glück. In: Der Spiegel, Nr. 36, S. 142-151; TV-Sendung 'Talk im Turm' am 29.11.1998 unter der Leitung von Stefan Aust; Offen, Inga, 1999: Das segelnde Klassenzimmer. In: Der Stern, Nr. 5, S. 68; Schnitt, Petra, 1999: Das Terrorkid. In: Der Stern, Nr. 18, S. 162; Gerwien, Tilman, 1999: Viel Geld und wenig Wirkung. In: Der Stern, Nr. 22, S. 178

einen Beitrag dazu leisten, diesen Sachverhalt näher zu beleuchten und durch die Darstellung und Diskussion ausgewählter methodischer Konzepte der Reflexion und des Transfers zur Lösung des Wirksamkeitsproblems beitragen.

Das Problem der Bedeutungsdiffusion des Begriffs 'Erlebnis' soll im zweiten Kapitel der Arbeit im Mittelpunkt stehen. Das Erlebnis wird aus den für den Sachverhalt der Wirksamkeitsuntersuchung wichtigen Blickwinkeln betrachtet und ein Definitionsversuch geleistet. Besonderes Augenmerk richtet sich dabei auf den pädagogischen Gehalt des Erlebnisses und seine Grenzen.
Anschließend wird die Vielfalt erlebnispädagogischer Motive in der Geschichte der Pädagogik betrachtet. Es wird gezeigt, wie die Bedeutung des Erlebnisses bis zur Reformpädagogik zunahm und in der von Kurt Hahn entwickelten Erlebnistherapie gipfelte.

Das vierte Kapitel befaßt sich, neben einer Überprüfung der Aktualität der Hahnschen Konzeption, mit der Begründung der Erlebnispädagogik in der heutigen Gesellschaft. Weiterhin ist es notwendig, auf den 'Boom' der Erlebnispädagogik einzugehen und der damit verbundenen Pluralisierung der Angebote. Es wird eine Struktur der Angebote herausgearbeitet und in verschiedene Programmtypen systematisiert. Abschließend werden Grundbedingungen aufgestellt, die ein Setting[9] zu einem erlebnispädagogischen Handlungsfeld machen und als Abgrenzungskriterien gegenüber anderen Formen der Pädagogik fungieren.

Nachdem in diesem ersten Teil der geschichtliche Hintergrund und eine Präzision der Begriffe 'Erlebnis' und 'Erlebnispädagogik' geleistet wurde, die das Fundament der weiteren Betrachtung darstellen, werden darauf aufbauend im zweiten Teil der Arbeit ausgewählte Konzepte der Reflexion und des Transfers vorgestellt.

Das fünfte Kapitel befaßt sich mit Überlegungen zur Wirksamkeit der Erlebnispädagogik. Es wird herausgearbeitet, was Wirksamkeit ist und warum sich die Frage nach dieser stellt. Zwei verschiedene Ebenen und ihre Auswirkungen werden darauffolgend betrachtet: die personale und die methodische Ebene. Abschließend werden einige kritische Anmerkungen zur Wirksamkeit der Erlebnispädagogik gemacht.

Im folgenden Kapitel über Reflexionsmodelle wird geklärt, was unter Reflexion verstanden wird und welche methodischen Konzepte dazu existieren. Die Reflexion besitzt bezüglich der Wirksamkeit weitreichende Bedeutung. Ohne sie ist eine Übertragung der Lernerfahrungen in den Alltag nicht möglich. Anhand von drei Modellen wird die Entwicklung der Reflexion in der Geschichte der Erlebnispädagogik verdeutlicht. Weitere neue konzeptionelle Bemühungen, die sich mit der Verbesserung der Übertragungsmöglichkeiten der Lernerfahrungen befassen, werden nachfolgend vorgestellt. Reflexion und Transfer hängen eng miteinander zusammen und sind nur schwer getrennt voneinander zu betrachten.

Aus diesem Grund werden im siebten Kapitel Transferkonzepte vorgestellt. Nach einer einführenden Klärung des Begriffs 'Transfer' werden verschiedene Möglichkeiten der Übertragung erläutert. Dabei wird deutlich, daß den Konzepten der Isomorphie und der Metaphorik besondere Bedeutung zukommt. Trotz der unterschiedlichen und durchdachten Transfermodelle kommt es in der Praxis immer wieder zu strukturellen Transferhindernissen. Dieser Problematik wird sich anschließend zugewandt, da ihre Lösung weitreichende Auswirkungen auf das Gelingen erlebnispädagogischer Projekte besitzt. Anschließend werden einige Konzepte der Transfersicherung betrachtet. Besondere Bedeutung kommen hierbei Follow-Up-Maßnahmen in der Nachbereitungsphase zu, die die Wirksamkeitschancen erhöhen.

---

9 Um Unsicherheiten im Umgang mit dem Wort 'Setting' zu vermeiden, wird hier eine nähere Erläuterung gegeben. Setting im Kontext dieser Arbeit meint: die aktuelle Situation, in der sich die Teilnehmer und der Kursleiter bewegen.

Im achten Kapitel wird ein Blick auf die empirische Forschung im Bereich der Erlebnispädagogik geworfen. Verschiedene deutschsprachige Studien zeigen, daß die Frage nach Wirksamkeit derzeit ein randständiges Problem im Forschungsprozeß ist. Die Arbeit abschließen wird ein Blick auf die Forschungstätigkeit in Nordamerika, England und Australien. Aufgrund der langen Tradition der Erlebnispädagogik in diesen Ländern liegen dort viele verwertbare Forschungsergebnisse bezüglich der Wirksamkeit vor. Diese können wichtige Anregungen für die weitere empirische Forschung im deutschsprachigen Raum sein.

2. Das Erlebnis – zur philosophischen, soziologischen, psychologischen und pädagogischen Dimension des Erlebnisses

In der heutigen Zeit ist eine Inflationierung des Erlebnisbegriffs in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen festzustellen; omnipräsent sind Erlebnisparks, Erlebnisreisen, Erlebnishotels ... und das nicht nur im wirtschaftlichen, sondern auch im wissenschaftlichen Bezug Erlebnispädagogik (Pädagogik), Erlebnisgesellschaft (Soziologie), Flow (Psychologie), Erlebnistherapie (Psychotherapie) .... So hat dieser Begriff und seine vielfältigsten Erscheinungsformen in unserer Gesellschaft einen Platz eingenommen, der eine pädagogische Auseinandersetzung herausfordert.

Im ersten Kapitel geht es daher vor allem um eine charakteristische Begriffsbestimmung und Strukturanalyse des Erlebnisses. Was zeichnet es aus? Läßt es sich von Begriffen wie Abenteuer und Risiko abgrenzen? Darauffolgend wird geklärt, welche pädagogischen Elemente an diesem Phänomen zu finden sind, welche Chancen, Gefahren und häufig in diesen Zusammenhang auftretende Verzerrungen und Ideologisierungen der Begriff in sich birgt. Ohne diese Überlegungen wäre eine fundierte Betrachtung der Erlebnispädagogik nicht möglich.

Rückschlüsse auf die für diese Arbeit vordergründige Wirksamkeitsuntersuchung der Erlebnispädagogik fließen immer wieder mit ein.

2.1 Die philosophische Dimension des Erlebnisses

Um die Bedeutung des pädagogischen Erlebnisbegriffs festzulegen, ist es hilfreich, die Rolle des Erlebnisses innerhalb der lebensphilosophischen Bewegung zu untersuchen. Insbesondere Wilhelm Dilthey (1833-1911) hat dem Erlebnis eine begriffliche Fassung und einen zentralen Stellenwert beigemessen. In seiner 'Lebensphilosophie' und in seiner 'Psychologie des Erlebens' beschäftigte er sich mit diesem und nahm das Erleben als eine Kategorie von Leben im Zusammenhang mit Verstehen in erkenntnissystematischer Absicht in die Pädagogik auf. Bei Dilthey gewinnen 'Leben' und 'Erleben' zentrale Bedeutung, *„wenn er das Leben das Höchste nennt, was wir von Gott und der Natur erhalten haben, die zweite Gunst aber das Erlebte, das Gewahrwerden, aus dem sich als Drittes Handlung und Tun, Wort und Schrift entwickeln"* (Neubert 1990, 19f.). Er definiert zwei Möglichkeiten des Menschen, um die Wirklichkeit zu erfassen. Zum einen das Erleben der eigenen Zustände und zum anderen das Verstehen des in der Außenwelt objektivierten Geistes (vgl. Ziegenspeck 1999, 3).

Da Dilthey selbst keine zusammenhängende Analyse des Erlebnisbegriffs gegeben hat (vgl. Neubert 1990, 20), beziehen sich die folgenden Erläuterungen auf die Arbeit von Waltraut Neubert „Das Erlebnis in der Pädagogik"[10]. Neubert versucht in ihrer Ausführung, dem Erlebnisbegriff Diltheys näher zu kommen und die Bedeutung für die Pädagogik darzustellen. In diesem Zusammenhang erarbeitet sie den Begriff der Erlebnispädagogik (vgl. Neubert 1990, 77).

Als Charakteristikum des Erlebnisses lassen sich sieben Kriterien herausstellen:

1. Die Grundeigenschaft des Erlebnisses ist seine Unmittelbarkeit, durch die das Individuum in dem Erlebnis das Leben selbst erfaßt. Dazu Dilthey: *„Erleben ist eine unterschieden charakterisierte Art, in welcher Realität für mich da ist. Das Erlebnis tritt mir nicht gegenüber als ein Wahrgenommenes oder Vorgestelltes; es ist uns nicht*

10 Die Dissertation (1925) wurde von Hermann Nohl betreut und erschien in seiner Schriftreihe „Göttinger Studien zur Pädagogik" als Heft 3. 1990 wurde „Das Erlebnis in der Pädagogik" im Rahmen der Schriften–Studien–Dokumente zur Erlebnispädagogik als Band 7 im Verlag Klaus Neubauer, Lüneburg, erneut aufgelegt.

gegeben, sondern die Realität Erlebnis ist für uns dadurch da, daß wir ihrer innewerden, daß ich sie als zu mir in irgendeinem Sinne zugehörig unmittelbar habe" (Dilthey[11] zit. nach Neubert 1990, 20). Durch das Denken wird das Erlebnis erst gegenständlich, denn es wird geklärt und erläutert. Dies geschieht, indem es ausgedrückt wird und die dabei verwendeten Begriffe nennt Dilthey die *„Abkömmlinge von Erleben und Verstehen"* (Dilthey[12] zit. nach Neubert 1990, 21).

2. Das Erlebnis ist eine gegliederte Einheit, die sich klar von allen anderen Erlebniseinheiten, die ein Mensch im Laufe seines Lebens macht, bedeutsam abgrenzt. Es bezeichnet *„einen Teil des Lebensverlaufs in seiner totalen Realität, also konkret und ohne Abzug, welcher teleologisch angesehen, eine Einheit in sich hat"* (Dilthey[13] zit. nach Neubert 1990, 21).

3. Es stellt ein mehrseitiges Spannungsgefüge dar. Das erste Spannungsverhältnis ergibt sich aus dem Totalitätscharakter des Erlebnisses. In jedem Erlebnis sind alle geistigen Grundrichtungen[14] wirksam. Darüber hinaus kann in ihm *„die Totalität des Seelenlebens, das Wirken des ganzen, wollend-fühlenden-vorstellenden Menschen nachgewiesen werden. Der einzelne Vorgang ist von der ganzen Totalität des Seelenlebens im Erlebnis getragen"* (Dilthey[15] zit. nach Neubert 1990, 21). Das zweite Spannungsgefüge beruht auf dem Subjekt-Objekt-Verhältnis. Das einzelne Erlebnis wird durch seine Intensität im Bewußtsein für das Subjekt besonders bedeutsam. Zugleich tritt das Subjekt durch das Erlebte in Beziehung mit der *„Gegenständlichkeit der umgebenen Welt"* (Dilthey[16] zit. nach Neubert 1990, 22), d.h. in dem Erlebnis gewinnt das Subjekt eine veränderte Sicht der Welt und des Lebens. Das dritte Spannungsverhältnis baut sich zwischen der Allgemeingültigkeit und der Individualität auf. Neubert spricht in diesem Zusammenhang von Grunderlebnissen, wie Liebe, Schicksal und Tod, welche Elemente enthalten, die bei allen Individuen gleichförmig wiederkehren (vgl. Dilthey[17] zit. nach Neubert 1990, 22). Die Allgemeingültigkeit ergibt sich demnach aus der Tatsache, daß alle Menschen etwa Freude oder Schmerz in der gleichen Grundart erleben. Die Individualität entsteht durch besondere Züge jedes Erlebnisses, die abhängig sind von Geschlecht, Kulturkreis, Beruf, allgemein von individuellen Anlagen.

4. Die Individualität des Menschen ist nicht etwas Gegebenes, sondern entsteht erst durch Entwicklung. Erlebnisse sind maßgeblich an dieser Entwicklung beteiligt, d.h. sie wirken mit bei der Gestaltung und Umgestaltung des festen, individuellen seelischen Zusammenhangs. Dazu Dilthey: *„alle Prozesse des Seelenlebens wirken gemeinsam in uns, um einen solchen Zusammenhang, gleichsam eine Gestalt der Seele"* (Dilthey[18] zit.

---

11 Dilthey, Wilhelm, 1924: Gesammelte Schriften. Band 6. Leipzig-Berlin, S. 313

12 Dilthey, Wilhelm, 1910: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Berlin, S. 47

13 Dilthey 1924, Bd. 6, 314

14 Meint hier, daß in einem künstlerischen Erlebnis gleichzeitig mehrere Dimensionen anklingen, z.B. Ethisches, Religiöses, Metaphysisches.

15 Dilthey 1924, Bd. 5, 172

16 Dilthey, Wilhelm, 1913: Das Erlebnis und die Dichtung. 6. Aufl. Leipzig-Berlin, S. 199

17 Dilthey 1924, Bd. 5, 225

18 ebd. 176

nach Neubert 1990, 22) zu bilden. Das führt zu einem weiteren Merkmal des Erlebnisses, dem historischen Charakter. Darüber hinaus wirkt alles bisher Erlebte in den folgenden Erlebnissen mit, d.h. jedes Erlebnis wird von dem individuellen seelischen Zusammenhang beeinflußt. Anders ausgedrückt ist jedes Erlebnis von der Individualität des Subjekts abhängig.

5. Ein weiteres Merkmal ist die Entwicklungsfähigkeit des Erlebnisses. Obwohl es häufig den Charakter des Plötzlichen und Unerwarteten besitzt, läßt es sich nach seinen Wurzeln hin verfolgen. Denn das Erlebnis ist *„das Ergebnis einer inneren Folge von Seelenzuständen, welche nach ihrem Zusammenhang auf das Erlebnis hindrängen und in ihm Höhepunkt und Abschluß haben"* (Dilthey[19] zit. nach Neubert 1990, 23). Es entsteht im Zusammenhang mit den vorherigen und wird dadurch beeinflußt. Das Erlebnis ist somit subjektabhängig. Menschen messen daher objektiv gleichen Ereignissen subjektiv unterschiedliche Bedeutungen zu.

6. Im Objektivitätsdrang gewinnt das Erlebnis seine volle Bedeutung. Der Mensch antwortet im Erlebnis zunächst auf die Reize durch Empfindungen und Vorstellungen, im Gefühl wertet er, und er bildet Willensimpulse, die sich manifestieren in Ausdruck oder Handlungen. Neubert beschreibt diesen Prozeß folgendermaßen: *„Von der empfindungs- und vorstellungsmäßigen Antwort auf die Reize an über die Wertung im Gefühl als dem wichtigsten Teil stößt das Erlebnis durch bis zum Willensimpuls, der sich dann in der doppelten Form des Ausdrucks oder der Handlung entladen kann"* (Neubert 1990, 24). Ein Austausch mit anderen Menschen über das Erlebte, beispielsweise durch Sprache, Bilder, Musik, Tanz etc., ist somit möglich.

7. Der Zusammenhang zwischen Leben – Ausdruck – Verstehen ist begründet in der schöpferischen Kraft des Erlebnisses. Jedes Gebilde, durch das Erlebtes Gestalt angenommen hat, macht ein Nacherleben möglich. So kann das Wesen des Erlebnisses z.B. aus der Mimik, den Worten oder Körpersprache eines anderen Menschen heraus verstanden werden. In den Werken der Kunst, der Literatur wird das *„zugrundeliegende Erlebnis erfaßt und dadurch eine beglückende Erweiterung des eigenen Selbst gewonnen."* (ebd. 24).

Aus den vorgestellten sieben Kriterien lassen sich nach Neubert entsprechende pädagogische Prinzipien ableiten. Diese sind u.a. die Methode der Anschauung, den Anspruch auf ganzheitliche Erziehung und Bildung und die Entwicklung der Individualität des Educandus bei gleichzeitigem Lernen von objektiven Lerninhalten (vgl. ebd. 27). Neubert weist aber nicht nur auf die pädagogischen Möglichkeiten hin, sie zeigt auch Grenzen auf, die zum einen daraus resultieren, daß man Erlebnisse nur anbahnen, aber nicht erzwingen kann. Weitere Grenzen der Bildsamkeit ergeben sich für sie u.a. aus der Unmittelbarkeit, aus der Betonung des wertenden Gefühls und der Ich-Bezogenheit und demnach aus der Individualität eines Erlebnisses (vgl. ebd. 77).

Im folgenden wird jedoch nicht näher auf Neubert eingegangen, da sich ihre Darstellung des Erlebnisses in der Pädagogik im wesentlichen auf den Bereich des Schulunterrichts beschränkt und dies inhaltlich nicht im Interesse der vorliegenden Arbeit liegt.

Henri Bergson beschäftigte sich mit der Frage, wie denn angesichts der vielfältigen Bewußtseinseindrücke so etwas wie eine Dauer von Eindrücken überhaupt noch möglich sein kann. Aus seinen Analysen des Zeitbewußtseins entstehen gänzlich neue Einsichten in das menschliche 'Ich' und 'Erleben'. Nach Bergson ist Erleben etwas Grundlegendes,

19 Dilthey 1924, Bd. 6, 301

„aber nicht einfach von ‚Wirklichkeit', sondern von Zeit; Erlebnisse sind die einzige psychische Realität, sie definieren die Gegenwart im Erlebnisstrom" (vgl. Bergson[20] zit. nach Oelkers 1994, 98f.). Für Bergson bedeutet Erleben 'Freiheit', nämlich *„die einzige wirklich denkbare Freiheit für das verzeitlichte Subjekt"* (vgl. Bergson[21] zit. nach Oelkers 1994, 99). Das Erlebnis ist damit für die Persönlichkeitsentwicklung und Persönlichkeitsbildung ein konstituierendes Element.

Der Kulturphilosoph Georg Simmel skizzierte zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Struktur des Abenteuers. Es ist, so der Autor, eine besondere Form des Erlebens. Das Abenteuer ist bestimmt durch die Art, wie Ereignisse von jedem selbst erfahren werden und ist somit nicht durch Struktur objektiv gegeben. Es konstituiert sich *„durch eine gewisse Gespanntheit des Lebensgefühls. (...) Erst wenn ein Strom zwischen dem Alleräußerlichsten des Lebens und seiner zentralen Kraftquelle hin- und hergehend und wenn sich diese besondere Färbung und Rhythmik des Lebensprozesses als das eigentlich Entscheidende, den Inhalt eines solchen Ereignisses gleichsam übertönend darstellt, wird das Ereignis zu einem Abenteuer"* (Simmel 1986, 34). Diese Spannung zwischen dem psychischen Zentrum des Menschen und seiner Umwelt ist nach Simmel charakterisierend für das Abenteuer. Des weiteren ist es ein Ereignis, das aufgrund seiner Andersartigkeit *„aus dem Zusammenhang des Lebens herausfällt"* (ebd. 25). Es steht außerhalb der Kontinuität des Lebens, hat herausgehobenen, inselhaften Charakter. War das Erlebnis durch die Kriterien der Entwicklungsfähigkeit und des historischen Charakters im Lebensfluß eingebettet, so ist das Abenteuer deutlich durch Anfang und Ende strukturiert. Es ist unhistorisch, ereignet sich im Hier und Jetzt. Es beginnt, wenn das Subjekt es will und endet aufgrund eines inneren Sinns. Es wird nicht durch etwas abgelöst, was am Ende des Abenteuers beginnt. Somit folgt auf das Erleben eines Abenteuers eine Leere, welche vom Subjekt ausgehalten und bearbeitet werden muß.

Aufgrund des Losgelöstseins des Abenteuers vom Lebenszusammenhang *„fehlt jene gegenseitige Durchdringung mit den benachbarten Teilen des Lebens, durch die dieses ein Ganzes wird"* (ebd. 26). Dies ist der Grund für die geringe bewußtseinsbildende Fähigkeit des Abenteuers. Das Bewußtsein kann sich nicht bilden, da die einzelnen Teile in keinem Sinnzusammenhang zueinander gebracht werden können.

Die Jugend ist besonders empfänglich für das Abenteuer. Es ist die ihr gemäße Lebensform. Es gibt in der Jugend eine überschießende, ungebundene und noch nicht abgeschliffene Vitalität, die für das Abenteuer nötig ist. Sicherheit wird aufgegeben, um über das Abenteuer neue Sicherheit zu erlangen. Dabei sind für die Jugend die Lebensprozesse wichtiger als die Lebensinhalte, während es im Alter mehr auf die Inhalte und eine gewisse Sicherheit im Leben ankommt. Hans Thiersch stellt fest: *„Wenn Jugend die Zeit ist, in der Heranwachsende sich erproben, mit sich experimentieren müssen, um zu erfahren, wer sie unter den anderen und in der Welt sind, dann drängt sich das Abenteuer als Lebensmuster förmlich auf. Abenteuer so gesehen, ist der Jugend gemäß"* (Thiersch 1993, 38).

2.2 Die soziologische Dimension des Erlebnisses

Folgend soll es um die Betrachtung der Rolle und Funktion des Erlebnisses in der heutigen Gesellschaft gehen.

---

20 Bergson, Henry, 1989: Zeit und Freiheit. Mit einem Nachw. von K.P. Romanos. Frankfurt am Main, S. 60ff [franz. Org. 1889]

21 ebd. 129

Mitte der 80er Jahre fand in der Soziologie eine Renaissance des Erlebnisbegriffs statt. Gerhard Schulze bringt dies in seiner kultursoziologischen Gegenwartsanalyse „Die Erlebnisgesellschaft" deutlich zum Ausdruck.

Die heutige Gesellschaft charakterisiert er als eine Sozialwelt, die sich im historischen und interkulturellen Vergleich durch eine zunehmende Erlebnisorientierung (Synonym: Innenorientierung) kennzeichnen läßt. Sie erfaßt immer größere Teile der Bevölkerung, nimmt immer stärkere Anteile am individuellen Zeitbudget in Anspruch und durchdringt immer mehr Bereiche des Alltagslebens. Die Erlebnisansprüche gewinnen eine immer zentralere Bedeutung für die persönliche Wertorientierung und definieren immer häufiger den Sinn des Lebens (vgl. Schulze 1992, 59).

Den Menschen in der Gesellschaft, so Schulzes These, fehlt es an sinnstiftender Orientierung. Er charakterisiert den Wandel zur Erlebnisgesellschaft als *„Weg von der Pauperismuskrise zur Sinnkrise"*, den er auch als *„Weg von der Überlebensorientierung zur Erlebnisorientierung"* (ebd. 55) interpretiert. Es wird zu einem diffizilen Unterfangen aus der ständig wachsenden, unüberschaubaren Masse der gegebenen Entscheidungsmöglichkeiten auszuwählen. Die zunehmende Fülle und Vielfalt der Konsum- und Erlebnisangebote empfinden immer mehr Menschen als Entscheidungslast. Um diese Aufgabe im Warenmarkt zu lösen, erhält das Individuum immer weniger Leitlinien durch soziale Herkunft, Milieus und weltanschauliche Muster. Der Mensch ist zunehmend auf sein eigenes Innenleben angewiesen, um Entscheidungskriterien zu finden. Der Autor spricht in diesem Zusammenhang von einem verstärkten Subjektbezug des Handelns. Die gegenwärtige Erlebnisorientierung erklärt Schulze also mit dem steigenden Entscheidungsdruck, in einem ausufernden Warenpluralismus diejenigen Waren und Tätigkeiten herauszufinden, die den subjektiven Vorlieben entsprechen; in denen sie sich selbst erleben können. Nur die Angebote, die das Subjekt positiv bewertet und als 'schön' empfindet, werden selektiert. Der Mensch handelt erlebnisrational. *„Der Erlebniswert von Angeboten überspielt den Gebrauchswert und wird zum dominierenden Faktor der Kaufmotivation"* (ebd. 59). Wichtiger als Nützlichkeit und Funktion ist der Erlebniswert der Dinge. Selbst der eigene Körper wird anders gesehen. *„Traditionelle Zweckbestimmungen des Körpers wie Arbeit, Kampf, Fortpflanzung werden verdrängt durch die Instrumentalisierung des Organismus als Erlebnismedium. Die Psyche wird nicht mehr gemessen mit Begriffen wie Tugend, Standhaftigkeit, Charisma oder edle Größe, sondern mit Kriterien wie Spontaneität, Empfindungsreichtum und Gefühlsintensität"* (ebd. 59). Hinzu kommt eine Überlagerung herkömmlicher sozialer Schichtungen, traditioneller Milieus und weltanschaulicher Lager. Soziale Milieus konstituieren sich nunmehr als Erlebnisgemeinschaften. Es sind nicht mehr Abstammung, Wohnort, Verwandtschaft und Religion Kriterien, durch die eine soziale Gruppe definiert wird, sondern die kollektive Erlebnisorientierung dominiert bei der Auswahl der Interaktionspartner (Computerfreak, Funsportler, Kinogänger, Motorradfahrer etc.). Kurz: Das Verlangen nach Erlebnissen wandert von der Peripherie ins Zentrum der persönlichen Werte. Erlebnisse werden zum Maßstab über den Lebenswert und definieren den Sinn des Lebens.

„ ‚Erlebe dein Leben!' ist der kategorische Imperativ unserer Zeit" (ebd. 59).

Dies stellt eine fundamentale Umschichtung unserer Orientierung dar. Erlebnisse sind nicht mehr als Begleiterscheinung des Handelns anzusehen, sondern als dessen hauptsächlichen Zweck (vgl. ebd. 41). Der Handelnde, so Schulze, erfährt sich nicht mehr als moralisches Wesen, als Träger von Pflichten, sondern als einen, der sich viele und intensive Erlebnisse verschaffen muß.

War für Dilthey das Erlebnis noch untrennbar mit dem Fluß des Lebens verbunden und erhielt erst dadurch seine grundlegende Bedeutung, so scheint das Erlebnis in der heutigen Gesellschaft eher Ähnlichkeit mit dem Abenteuer im Sinne Simmels zu besitzen. Es hat sich, wie es scheint, eine Veränderung vollzogen. Das Abenteuer, welches zur

Jahrhundertwende noch als randständig und losgelöst vom Zentrum des Lebens angesehen wurde, ist in der heutigen Gesellschaft grundlegend für die Konstitution des Selbst geworden. Es geht um *„gute Laune, Entspannung, Erregung, Unterhaltung, Gemütlichkeit, Coolness, Sensation der Sinne – nie Gesehenes, nie Gehörtes, unvergleichliche Gefühle usw."* (ebd. 545). Solchen Erlebnissen ist es strukturell gegeben, daß im Akt des Konsumierens schon das nächste Angebot gesucht wird. Es kommt zu einem Selbstlauf. In immer kürzeren Zeitabständen sucht man nach stärkeren Gefühlen. Auf das Konsumieren folgt eine Leere, die nicht auszuhalten ist, und nach neuen stärkeren Gefühlen verlangt. Die Erlebnisse inflationieren und verlieren ihre Wirkung. Es kommt zu einer Erhöhung der Erlebnisgeschwindigkeit auf Kosten der Erlebnistiefe. *„Der Idealkonsument des Erlebnismarktes ist ein Kanal, durch den die Angebote hindurchströmen, nicht ein Behältnis, in dem sie sich sammeln"* (ebd. 548). Sein Leben auf Erlebnissen aufzubauen hält Schulze für ein sehr unsicheres Unterfangen: Die Antizipation von Erlebnissen beinhaltet ein sehr hohes Enttäuschungsrisiko aufgrund der Abstumpfung der Erlebnisintensität. Außerdem kann niemals sicher angenommen werden, welche Ereignisse wirklich Erlebnisse hervorbringen.

Es ist unmittelbar einsichtig, daß Schulze mit seiner detaillierten Studie eine schlüssige Erklärung des Erlebnispädagogik-Booms der letzten Jahre liefert. Allerdings stellt er die Erlebnispädagogik in seinen Ausführungen auch massiv in Frage. Es scheint eine problematische Absicht zu sein, ein Erlebnis zu pädagogischen Zwecken zu instrumentalisieren. Die prägende Wirkung des Erlebnisses, pädagogisch die relevante Funktion, die in der Erlebnispädagogik eine, wenn nicht die entscheidende Rolle spielt, ist nicht unproblematisch. Schulze sieht weniger das äußere Erlebnis als das Entscheidende an, sondern mehr die Art und Weise, wie dieses Erlebnis verarbeitet wird. Bei der Verarbeitung spielen drei Elemente eine Rolle:

- Das äußere Ereignis wird immer erst durch die Integration in einen schon vorhandenen subjektiven Kontext zum Erlebnis.
- Mittels der Reflexion versucht das Subjekt, sich ein Erlebnis anzueignen und festzuhalten.
- Daß Erlebnisse für sich selbst wirken, ist nicht möglich

(vgl. Heckmair/Michl 1998, 69).

Das Setting macht das Ereignis nicht zum Erlebnis. Es liefert lediglich das Material für eine subjektive Aufarbeitung. Ob sich tatsächlich ein Erlebnis einstellt, ist eine offene Frage. Da das äußere Ereignis einen nur begrenzt kontrollierbaren Faktor darstellt, und die Verfassung des Subjekts nicht vorhersehbar ist, wird nach Schulze die Planung eines Erlebnisses zu pädagogischen oder sonstigen Zwecken immer ein Wagnis bleiben.

Schulze wirft der Erlebnispädagogik Antiintellektualismus und Irrationalität vor. Sie sei nicht daran interessiert *„die Gesellschaft, die Welt zu erkennen, sondern an Gefühle heranzukommen"* (Schulze 1992, 547). Zweifelsohne ist es nicht verfänglich Gefühle zu vermitteln. Sie sind etwas Vergessenes in unserer technisierten und durchrationalisierten Welt. Es sollte durchaus das Anliegen der Erlebnispädagogik sein, Gefühle in ihrer Vielfalt bewußtzumachen. Sie muß aber aufpassen, daß sie sich in der so entstehenden Erlebnisnachfrage nicht verfängt. *„Es verbreitet sich ein Typus von Erlebnisnachfrage ohne konkreten Erlebniswunsch. Der Verbraucher hat nur allgemein das Bedürfnis, irgend etwas zu erleben"* (ebd. 433). Die Erlebnispädagogik sollte dieses Bedürfnis aufgreifen und für ihre pädagogischen Ziele nutzen. Dazu muß sie eine Methodik entwickeln, die dies unverfänglich ermöglicht. Trotz des seit einigen Jahren anhaltenden Booms hat sie dies nicht ausreichend getan. Im Laufe der Arbeit sollen Konzepte aufgezeigt werden, die helfen könnten, die hochgesteckten Ziele der Persönlichkeitsbildung durch Erlebnisse zu erreichen.

In der Menschheitsgeschichte gehörte das individuelle Risiko, das im Unterschied zu heute sinnlich wahrnehmbar und damit identifizierbar war, zum alltäglichen Lebenslauf. Gegenwärtig sorgen Institutionalisierungen (TÜV, DIN-Norm, Straßen- und Bauamt), die sich im Laufe der Zeit gebildet haben, für individuelle Sicherheit; sie minimieren die persönlichen Gefährdungspotentiale. Der Mensch kümmert sich nicht mehr um die alltägliche Gefahr. Sie wird zur Banalität. Ulrich Beck (1986) geht in seiner Studie „Risikogesellschaft – Auf dem Weg in die Moderne" der Erforschung dieser gesellschaftlichen Entwicklung nach. Risiken sind nach seinem Verständnis in der Regel nicht mehr an bestimmte Klassen bzw. Schichten gebunden, sondern betreffen alle Menschen. Sie lassen sich räumlich und zeitlich nicht eng eingrenzen, sondern erstrecken sich über Ländergrenzen hinaus auf weit entfernte Zonen. Sie entziehen sich der direkten menschlichen Wahrnehmung und sind für den einzelnen nicht mehr nachvollziehbar. Die Risiken sind, wenn sie mit ihren enormen Gefahrenpotentialen und den befürchteten Folgen zur Wirklichkeit werden, nicht mehr lediglich korrigierbare Unglücksfälle, sondern z.T. irreversibel zerstörende Katastrophen für das Leben von Menschen. Sie wirken angsteinflößend und sind unberechenbar. Die Gefährdungen mit ihren Folgen entziehen sich weitgehend den bisher etablierten Regeln der Zurechnung und Verantwortung, da bei ihnen, angesichts der Komplexität und Anonymität der Gesamtzusammenhänge, die Anwendung des eindeutigen Verursacher- und des persönlichen Verantwortungsprinzips oft versagt. Nach Beck sind die Menschen unfähig, globale Risiken einzuschätzen und zu lösen. Politik und Wirtschaft reagieren nur mit symptomhaften und symbolischen Risikobewältigungen.

Die erlebnispädagogische Situation bildet den Gegensatz zu strukturellen Situationen in der Risikogesellschaft. Sind in der fortgeschrittenen Industriegesellschaft die Gefahren nicht mehr transparent, überschreiten sozioökonomische und geographische Grenzen, sind zeitlatent und in ihrer Vernetzung und Tragweite nicht überschaubar, so erscheinen sie in der Erlebnispädagogik klar und strukturiert. Die Risiken sind überschaubar und stellen sich für die Teilnehmer aufgrund der geringeren Komplexität als lösbar dar. Aufgrund von positiven Handlungsrückkopplungen kann Sicherheit erlangt werden. Aus diesem Blickwinkel stellen Risikosituationen im erlebnispädagogischen Kontext sogar ein Sicherheitsmoment dar. So muß die Erlebnispädagogik sich und ihre Teilnehmer fragen, ob die Suche nach Bewährung in riskanten, aber doch zu bewältigenden Situationen nicht eine Flucht vor den großen unbewältigbaren Risiken unserer Zeit darstellt. Wenn Erlebnispädagogik den Anspruch auf Wirksamkeit erhebt, so muß sie ihre Teilnehmer befähigen, mit den Risiken der Alltagswelt umzugehen und sie zu bewältigen (vgl. Schwiersch 1995, 149).

2.3 Die psychologische Dimension des Erlebnisses

Während Schulze und Beck den Weg von der Außenwelt zur Innenwelt gehen, vollziehen die Autoren in der psychologischen Dimension des Erlebnisses den umgekehrten Weg.

Menschen suchen in unserer modernen Zivilisation bewußt Risiken auf. Gert Semler sieht den Grund hierfür in der oben beschriebenen Banalität des Risikos. Er stellt fest: *„In dem Maß, in dem die Vorbeugung und Verhütung von Gefahren perfektioniert, das Leben des einzelnen immer mehr geschützt und abgesichert wird, wächst auch gleichzeitig das Bedürfnis nach Angsterleben"* (Semler 1994, 88). Er kommt zu dem Schluß, daß *„das Ausloten der aktuellen Grenzen und der Versuch, seinen Handlungs-, Erlebens- und Überlebensspielraum durch Grenzerweiterung zu vergrößern, Grundbedürfnisse menschlicher Existenz darstellen"* (ebd. 37). Das Ziel des Erlebens von Spannung und Angst ist

die Schulung der Reaktionsbereitschaft des Menschen als Schutz gegen eventuell real auftretende Gefahren.

Auch Felix von Cube (1990) sieht beim Menschen selbst ein Streben nach Risiko und Abenteuer, denn durch das Eingehen von Risiken wird das Unbekannte zum Bekannten, Unsicherheit verwandelt sich in Sicherheit. Diese psychologische Begründung stützt er mit der These, daß der Mensch z.B. durch den religiösen Glauben und durch die Entwicklung von Technik ebenfalls versucht, das Gefühl totaler Sicherheit zu gewinnen. Beides ermöglicht es dem Individuum, seine Umwelt verständlich und letztlich auch 'beherrschbar' zu machen. Der Instinkt, das Lernen, das Denken und die Neugier sind nach von Cube vier evolutionäre Prinzipien der Sicherheit. Der Instinkt vermittelt dem Individuum gefühlsmäßige Sicherheit, während das Lernen ihm nötige Informationen über das Unbekannte verschafft. Das Denken hilft dem Individuum, die Wirklichkeit logisch zu erfassen, und der Neugiertrieb soll Unbekanntes in Bekanntes verwandeln. Als wesentliches Merkmal des Neugiertriebs entdeckt von Cube dabei ein Lustprinzip. In Anlehnung an Mihaly Csikszentmihalyi spricht er in diesem Zusammenhang von einem 'Flow-Erlebnis'.

Csikszentmihalyi untersuchte den psychischen Zustand bei Tänzern, Schachspielern, Kletterern und Chirurgen, den er als Flow bezeichnet. Jeder von ihnen *„erlebt den Prozeß als ein einheitliches ‚Fließen' von einem Augenblick zum nächsten, wobei er Meister seines Handeln ist und kaum eine Trennung zwischen sich und der Umwelt, zwischen Stimulus und Reaktion, oder zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verspürt"* (Csikszentmihalyi 1987, 59). Vier Komponenten haben sich in den verschiedenen Studien des Autors herauskristallisiert, die die Art und Weise des Erlebens im Zustand des Flows charakterisieren:

1. Die Verschmelzung von Handlung und Bewußtsein: die handelnde Person erlebt sich und die Handlung als eine Einheit.
2. Die Zentrierung der Aufmerksamkeit auf einen beschränkten Umweltausschnitt: im Flow richtet sich die gesamte Aufmerksamkeit der handelnden Person auf deren Tätigkeit.
3. Selbstvergessenheit: Gedanken an die eigene Person wie z.B. Selbstzweifel oder Sorgen treten während der Tätigkeit völlig in den Hintergrund. Zeitgleich wird aber das Bewußtsein für die eigenen psychischen oder körperlichen Vorgänge erhöht.
4. Das Ausüben von Kontrolle über Handlung und Umwelt: die Person fühlt sich der Situation völlig gewachsen

(vgl. Csikszentmihalyi/Schiefele 1993, 210).

Als wesentliche Voraussetzungen für das Erleben von Flow sind, neben Einstellung, Fähigkeit, Motiv und Interesse der handelnden Person, zwei Bedingungen zu nennen: Die Passung von Fähigkeit und Anforderung und die Eindeutigkeit der Handlungsstruktur. Die Fähigkeit der handelnden Person sollte folglich mit der Anforderung der Situation einigermaßen im Gleichgewicht sein, wobei das Ziel der Handlung klar definiert ist und Mittel zur Erreichung dieser Ziele existieren. Dazu Csikszentmihalyi und Ulrich Schiefele: *„Zu jedem Zeitpunkt sollte dem Handelnden klar sein, ob er sich richtig bzw. adäquat verhält. Daher ist zu fordern, daß die Handlungsstruktur ein widerspruchsfreies und eindeutiges Feedback ermöglicht, so daß die unmittelbaren Folgen des eigenen Handelns eindeutig interpretiert sind"* (ebd. 211).

Einer der markantesten Züge des Flow-Zustandes besteht darin, daß *„er mehr oder weniger autotelisch ist, d.h. Menschen geben sich einem Erlebnis um des Zustandes selbst willen hin, nicht wegen damit verbundener äußerer Belohnung"* (Csikszentmihalyi 1987, 59). Die totale körperliche und geistige Beteiligung an der zu bewältigenden Situation ist das entscheidende Phänomen. Die in der Tätigkeit selbst erfahrene Freude motiviert zum Handeln. In diesem eigenmotivierten Verhalten steigert sich das Selbstvertrauen, die Zufriedenheit und es entwickelt sich ein Gefühl der Solidarität mit anderen,

trotz des Fehlens extrinsischer Belohnung. Dem Flow-Erleben werden somit zutiefst persönlichkeitsbildende Eigenschaften zugeschrieben.

Eine zentrale Frage in der Untersuchung von Csikszentmihalyi war die Suche nach elementaren Motivationsfaktoren, die grundlegende Voraussetzung für jeden Lernerfolg sind. Der Autor spricht in diesem Zusammenhang von intrinsischer Motivation, die vorliegt, wenn eine Person eine Handlung um ihrer selbst willen ausführt (vgl. Csikszentmihalyi/Schiefele 1993, 207). Bei einer von Innen heraus motivierten Tätigkeit ist die Wahrscheinlichkeit höher, daß die Person sich intensiv mit ihrer Handlung und deren Konsequenzen auseinandersetzt. Der Autor folgert daher, daß intrinsische Motivation eine hohe Bedeutung für das Lernen und für die Entfaltung von Kreativität hat (vgl. ebd. 207). In diesem Zusammenhang werden auch Aussagen über den Transfer der Erfahrungen auf andere Lebenssituationen gemacht. *„Wenn sie* [die betreffende Person – M.W.] *später an die Erfahrung zurückdenkt, wird sie gewöhnlich zu dem Schluß kommen, daß ihre Fähigkeiten während der Flow-Episoden zur Bewältigung der Umwelt-Anforderungen genügten, und diese Reflexion kann zu einer wichtigen Komponente eines positiven Selbstkonzeptes werden"* (Csikszentmihalyi 1987, 69). An anderer Stelle steht: *„Wir hörten von einigen, daß sie das Klettern als Paradigma benützen, mit dem sie andere Situationen vergleichen, um Klarheit zu finden, um Entscheidungen zu treffen. Andere erkennen, daß es eigentlich ihr Ziel ist, in jeder beliebigen Situation Flow zu finden"* (ebd. 132). Eine Übertragbarkeit der gemachten Erfahrungen auf andere Bereiche scheint möglich zu sein. Durch die Dekontextualisierung der Erlebnisse wirken diese auf andere Bereiche. Eben diese Wirkung wird auch erlebnispädagogischen Prozessen zugeschrieben. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Erlebnispädagogik die Eigenschaften von Flow-Erlebnissen für ihre eigenen Zwecke, den Transfer von Lernerfahrungen, nutzen kann. Sollte dies gelingen, so wäre die Erlebnispädagogik bei der Wirksamkeitsdiskussion einen entscheidenden Schritt weiter gekommen.

Die gedanklichen Ausführungen beschränken sich aus diesem Grund in der psychologischen Dimension weitestgehend auf das Flow-Erlebnis. Vollständigkeitshalber muß aber erwähnt werden, daß der allgemeine Erlebnisbegriff in nahezu allen Strömungen der Psychologie thematisiert wird. Das Erleben wird nicht selten zum allgemeinsten Gegenstand der Psychologie erklärt. Wilhelm Arnold bringt dies mit seinem Erlebnisbegriff treffend zum Ausdruck. Das menschliche Erleben findet in einer äußerst komplexen Begriffskategorie seinen Niederschlag: *„Sammelbegriff für alles psychische Sein und Geschehen. Das Erleben umfaßt Bewußtsein, Unterbewußtsein und Unterbewußtes: sämtliche möglichen psychischen Funktionen sind darin eingeschlossen: Empfinden, Wahrnehmen; Vorstellen und Denken; Kurz- und Langzeitgedächtnis; Wollen und Phantasieren; Gefühle und Stimmungen; Motivation und Kognition. Jedes Erleben ist anlagenabhängig und durch die Umwelt beeinflußt"* (Arnold 1993, 496). Für den Autor wird das Erlebnis zum *„allgemeinen Zentralbegriff der Psychologie"* (ebd. 496). Eine genauere Erörterung des Erlebnisbegriffs würde den Rahmen einer eigenständigen Arbeit bieten, ist im Zusammenhang mit dieser jedoch nicht gewollt.

2.4 Die pädagogische Dimension des Erlebnisses

Beim Betrachten der vorigen Dimensionen stellt sich vordergründig die Frage, wie Pädagogik als zielgerichtetes und systematisch organisiertes Handeln mit einem Begriff wie Erlebnis, der Assoziationen mit Außergewöhnlichem und Unplanbaren auslöst, in einen Kontext gebracht werden kann. Ein Erlebnis hat mit Pädagogik anscheinend wenig zu tun. Selbst wenn die Zusammenhänge, in denen diese stattfinden, von qualifizierten, bezahlten Pädagogen geplant und begleitet werden, sagt dies nichts über die Verbindung

beider aus. Die pädagogische Bedeutung wird überhaupt erst dann relevant, wenn die Erwartung besteht, daß aus Erlebnissen gelernt werden kann. So wird durch die Festlegung eines konkreten Ziels, welches über das Erlebnis als Medium erreicht werden soll, die pädagogische Dimension bestimmt. Daß Erlebnisse bildende Wirkung besitzen, steht außer Zweifel, deren Instrumentalisierung für erzieherische Ansprüche ist allerdings oft noch umstritten. Der Hauptstreitpunkt ergibt sich aus der Frage: Wie können die Teilnehmer die Erfahrungen, die in einem Umfeld gemacht werden, das sich deutlich von ihrem Alltagsleben unterscheidet, in ihr normales Leben transferieren? *„Weder in der erlebnispädagogischen Tradition noch in den neueren Versuchen ist die Kernfrage, wie aus einem singulären Erlebnis pädagogisch initiierte Erfahrung wird, wie also der Transfer vom Erlebnis über Erfahrung und Lernen in den Alltag konzipiert werden kann, befriedigend beantwortet"* (Koring 1997, 372). Die pädagogische Dimension des Erlebnisses steht und fällt aber mit dieser Problematik. Erhebt die Erlebnispädagogik Anspruch auf Wirksamkeit, dann muß es möglich sein, das im Rahmen des Kurses Erlebte und Erlernte mittels bestimmter Methoden in Kompetenzen umzuwandeln, die bei der Bewältigung der realen Alltagsprobleme hilfreich sind. Um diesen hohen Anspruch zu verwirklichen, hat die Erlebnispädagogik im Laufe ihrer Geschichte verschiedene Modelle entwickelt, die in 6.2 und 7.2 vorgestellt und diskutiert werden.

Jürgen Oelkers lehnt es ab, die Begriffe Erlebnis und Erziehung im Terminus Erlebnispädagogik zusammenzuführen. Er stellt die Frage nach der Relation beider in mehreren Schritten:

- Er schreibt Erlebnissen, im Sinne bleibender Spuren im biographischen Bezug, erzieherische Wirkung zu. Sie stellen herausragende Erfahrungen von Menschen dar, aus denen sich der Kern ihrer Identität aufbaut. *„Vermutlich sind sie sogar die stärkste pädagogische Kraft, wenn man daran denkt, wie lebenslang wirksam bestimmte Erlebnisse sind, die man als Kind gehabt hat und als Erwachsener weder vergißt noch verliert"* (Oelkers 1995, 113).
- Was passiert aber, wenn man Erleben pädagogisiert? Der Autor geht dabei von einem steuerbaren Prozeß der Erziehung aus, *„der die freie Form des Erlebens mit Intentionen des Verbesserns und so mit Zielsetzungen außerhalb des Erlebens verbindet"* (ebd. 113). Es geht nicht mehr um Erlebnisse, die ungeplant und zufällig entstehen, sondern um bewußt erzeugte, sozusagen programmierte Arrangements, die aus dem Erlebnis eine Erziehungsmethode machen wollen; sie sollen erziehen. Aber darin besteht für Oelkers die grundlegende Kritik an der Erlebnispädagogik.
- Erlebnisse besitzen zwar starke pädagogische Kräfte, aber meist gerade entgegen der Erziehungsintention. Für den Autor ist *„eine lineare Verbindung von ‚Erziehung' und ‚Erlebnis' weder möglich noch wünschenswert ... Von ‚Erlebnispädagogik' kann in einem strengen Sinne keine Rede sein, es sei denn als Schlagwort in der Selbstverständigung ratloser Pädagogen. Was immer die Erlebnisse von Kindern oder Jugendlichen ‚sein' mögen, an sie können sich keine pädagogischen Ziele richten, weil ihre Folgen weder absehbar noch beherrschbar sind"* (Oelkers 1994, 107). Erlebnisse lassen sich, so sein zentrales Argument, nicht instrumentalisieren, daß am Ende Ziel und Effekt übereinstimmen. Sie müssen, um ihre prägende Wirkung zu behalten, selten bleiben und vor allem spontan auftreten. Mit diesen Kriterien entzieht sich die Erlebnispädagogik der Planbarkeit. *„Sie müßte über das Unverfügbare verfügen können, wenn Erlebnisse erziehen, dann höchstens occasionell, jedoch nicht systematisch, denn das würde eine Methodisierung verlangen, die der Gedanke der kreativen Selbstschöpfung gerade ausschließt"* (Oelkers 1993, 16).

Wenn die Behauptung Oelkers stimmt, dann ist Erlebnispädagogik einem Sinnlosigkeitsverdacht ausgesetzt. Unverfügbar sind aber nicht die Erlebnisse selbst, sie lassen sich arrangieren, sondern die aktuellen Gefühle und Anmutungen, die mit diesen einhergehen

und die subjektiven Folgen, die erheblich differieren können. So kann eine Person das Abseilen vom Felsen als lebensgefährlich werten und darin die Endlichkeit und Zufälligkeit seines Lebens erkennen, während der andere die gleiche Situation als persönliche Leistung deutet und dies mit Stolz verbindet. Das Herbeiführen von Erlebnissen wäre so zwar methodisierbar, die Folgen aber könnten nicht eindeutig vorhergesehen und zu bestimmten Lernzwecken genutzt werden; aber genau darauf kommt es an. Dies deutet auf die zentrale Lernaufgabe der Erlebnispädagogik hin, die in der reflexiven Bearbeitung des Erlebten liegt. So fungieren Erlebnisse lediglich als Medium für die Erziehungsziele. Sie selbst sind nicht die Instanz, von der erzieherische Wirkung ausgeht, sondern einem pädagogischen Gesamtplan unterstellt (vgl. Schwarz 1999, 48). Demzufolge machen sie nicht die Wirksamkeit aus, sondern die Art und Weise, wie das Setting angereichert, begleitet und reflektiert wird. Damit wird deutlich, daß die entscheidende Frage nicht die ist, ob Erlebnisse erziehen, sondern vielmehr: Wie können sie erzieherisch genutzt werden?

Das Erleben ist deshalb für die Identitätsbildung bedeutsam, weil es positiv und negativ sein kann. Gerade diese Offenheit des Ausgangs macht seine prägende Wirkung aus. Die Möglichkeit, daß sich ungünstige Erlebnisse einstellen können, ist für die Entwicklung des Subjekts wichtig, da sie Krisen darstellen, die vom einzelnen bewältigt werden müssen. In der Lösung erweitert sich der Aktionsraum, die Persönlichkeit wächst an der Krise. Hier ergibt sich aber ein grundlegendes didaktisches Dilemma der Erlebnispädagogik. Es werden nur positive Erlebnisse verstärkt, negative müssen in einem nachträglichen Diskurs aufgefangen und passend zum Erziehungsanspruch umgedeutet werden. Es liegt in der Theorie der Erlebnispädagogik, daß nur positive Erlebnisse eine pädagogische Wirkung besitzen (vgl. Oelkers 1998, 17). Somit erzeugt sie in gewisser Weise Unwirklichkeit. Das Leben selbst ist nicht nur vorteilhaft, zustimmend und gut. Aber damit kann in der Erlebnispädagogik wenig angefangen werden. Sie ist eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft und deren Ziele können nur als Positivum formuliert werden. Es ist zu fragen, wie ausschließlich gute und schöne Erlebnisse in die Alltagswelt übertragen werden sollen, die nicht diese heile Welt ist, wie sie in der Kurssituation dargestellt wird.

Immer mehr Jugendliche leben heutzutage auf 'eigentümliche' Art und Weise abenteuerlich. Oft äußert sich diese Lebensart in waghalsigen Autofahrten, in Schlägereien, im S-Bahn-Surfen, in Kicks durch Drogenkonsum; allgemein in Risiken, die sich kaum kalkulieren lassen. Die Heranwachsenden gefährden sich selbst. Die Erlebnispädagogik akzeptiert die abenteuerliche Lebensform in ihrer Grundstruktur und bietet Handlungsmöglichkeiten, um die Neigungen und Triebe in konstruktiven Bahnen auszuleben. Sie versucht, abenteuerliches Erleben für Heranwachsende in Formen anzubieten, die weniger gefährlich sind. Erlebnispädagogik folgt dem Prinzip funktionaler Äquivalente. Aufgrund der Akzeptanz des Anderen, so wie er ist, findet Erlebnispädagogik Zugänge, wo Pädagogik sonst keine findet (vgl. Thiersch 1993, 48).

Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen einer Maßnahme, für die pädagogische Nutzung des Erlebnisses, ist die Freiwilligkeit aller Beteiligten. Es ist ein schwerer Irrtum zu glauben, nur mit der Attraktivität des Angebots genug getan zu haben. Die Unausweichlichkeit der Situation sowie der ernsthafte und herausfordernde Handlungskontext reichen dafür nicht aus. Das Prinzip der Freiwilligkeit, das bewußte Einlassen auf die Situation, muß hergestellt werden, und das ist häufig der schwierigste Teil der Arbeit. Besonders bei schwierigen Jugendlichen[22] sind Mißtrauen und Vorurteile gegenüber der erlebnispädagogischen Maßnahme schnell aufgebaut. Sie mißtrauen den Angeboten der

22 Den Jugendlichen ist eine lange 'Jugendhilfekarriere' und eine Zuschreibung durch die Institutionen als besonders 'problematische Fälle' gemeinsam. Sie haben diese Definition für sich übernommen und beschreiben sich selbst als schwierig (vgl. Klawe/Bräuer 1998, 174).

Jugendhilfe und ihrer Pädagogik grundsätzlich, leisten latent Widerstand und verbitten sich jegliche Einmischung. Sie neigen dazu, das, was von Pädagogen stammt, als einen neuen raffinierten Trick zu deuten, um sie zu disziplinieren. Solchen Jugendlichen mit noch mehr pädagogischen Interventionen und noch intensiveren Beziehungsangeboten erreichen zu wollen, dürfte kaum chancenreich sein. Vor diesem Hintergrund scheint es mehr als fraglich, ob Projekte mit Zwangszuführung der Teilnehmer überhaupt eine Aussicht auf Erfolg haben.

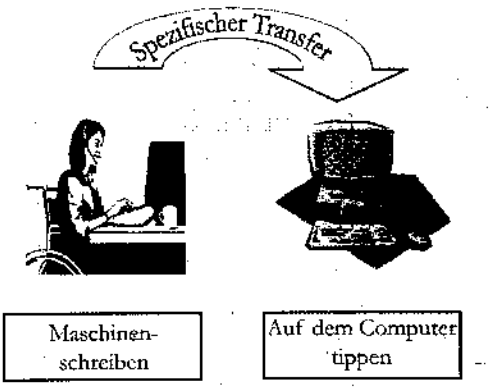
2.5 Zusammenfassende Betrachtung

Das Erlebnis stellt eine Unterbrechung der gewohnten Alltagsvollzüge dar und gilt als etwas besonderes. Es beschreibt demnach *„eine Diskontinuität, die einen nicht gleichgültig läßt, die ein plötzliches Gefühl der unmittelbaren Betroffenheit hervorruft und mit einer Steigerung der Aufmerksamkeit sowie innerer und äußerer Wahrnehmung einhergeht"* (Koring 1997, 373). Die Geschichtlichkeit, also die Einbettung der Erlebnisse in den vergangenen Lebenskontext, ist einerseits Ursache für deren hohe bildende Kraft, auf der anderen Seite entsteht durch die sich daraus ergebende Subjektivität ein Dilemma für die Erlebnispädagogik. So muß davon ausgegangen werden, daß ein und dieselbe Situation von verschiedenen Menschen unterschiedlich erlebt wird. Vorausgegangene Erfahrungen, individuell variierende Wertungsgesichtspunkte oder einfach nur die augenblickliche Stimmung, in der sich der Teilnehmer befindet, sind neben einer Vielzahl weiterer situativer Besonderheiten dafür ursächlich. Nur gilt diese Aussage viel generalisierter. Die mangelnde Absehbarkeit und Beherrschbarkeit von Erlebnissen ist lediglich eine Form des allgemeinen Problems, von der jede Erziehung betroffen ist. Betrachten wir die grundlegende Selbstbestimmungstendenz des Menschen (vgl. 'Intentionalität' in der Handlungstheorie, vgl. Amesberger/Schörghuber 1999, 118f.), so ist das Ergebnis von Erziehung grundlegend nicht bestimmbar. Der Mensch ist eben keine triviale Maschine[23], die nach dem Input-Output-Prinzip funktioniert. Den Anspruch eine Pädagogik zu sein, versucht die Erlebnispädagogik durch eine zielgerichtete methodische und didaktische Gestaltung der situativen Komponenten zu erreichen und nicht durch eine Pädagogisierung des Erlebnisses an sich. Es werden Situationen arrangiert, um Erlebnisse zu ermöglichen und deren Weiterverarbeitung zu begleiten. Die Wirksamkeit der erlebnispädagogischen Lernangebote ergibt sich daher nicht aus den abenteuerlichen Situationen selbst, sondern durch die spezifische Weise, in der sie präsentiert, kombiniert und genutzt werden.

Um eine prägende Wirkung zu erreichen, bedarf es der intellektuellen Aufarbeitung des Erlebten. Die Reflexion der gemachten Erfahrungen ermöglicht deren Verinnerlichung und somit den Transfer in das Alltagsleben. Handlungsrelevante Faktoren aus der Erlebnissituation werden gezielt mit Anforderungen und Aufgaben des täglichen Lebens verglichen, um die Umsetzung der neuen Handlungs- und Denkweisen zu unterstützen. Ohne eine professionelle Vorbereitung, Reflexion und Nachbereitung wäre das Ergebnis eines erlebnispädagogischen Projektes nur eine Kette von interessanten Erlebnissen ohne eine übergreifende, im Lebenskontext des Teilnehmers verankerte Struktur. Allerdings muß vor zuviel Optimismus gewarnt werden. Die Erlebnispädagogik ist weder ein *„pädagogisches*

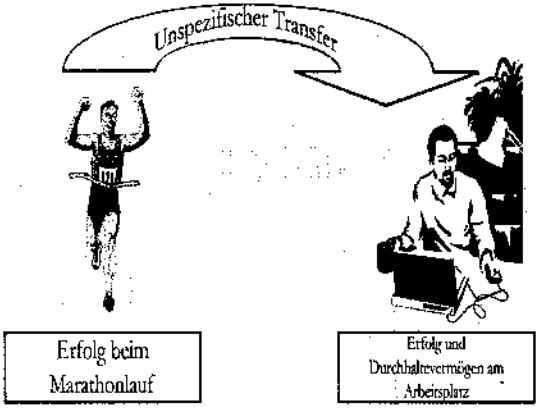
23 Nach Heinz v. Foerster sind Personen, Gruppen, Organisationen lebende Systeme und nicht triviale Maschinen. Ihre Input-Output-Beziehung ist variabel und durch vorausgegangene Erfahrungen festgelegt, d.h. dieses System ist analytisch undeterminierbar, geschichtsabhängig, unvorhersagbar, es ist nicht *„ein für allemal festgelegt"* (Foerster 1993, 206). Dennoch wird oft in der Pädagogik der Mensch als triviale Maschine gesehen. Die implizierte Annahme lautet dann: Wenn man eine bestimmte Methode anwendet, kommt ein bestimmtes Produkt heraus (vgl. ebd. 246).

Breitbandantibiotikum" (Thiersch 1993, 35), noch ein *„finales Rettungskonzept"* (Bauer 1995, 41), welches sich mit jenen Jugendlichen befaßt, die durch alle anderen Hilfsangebote durchgefallen sind. *„Erlebnispädagogik kann als Orientierung durchaus zur Gestaltung eigener Lebensentwürfe und zur Entwicklung eines eigenständigen kritischen Weltbildes beitragen, sollte sich jedoch davor hüten, ihre pädagogischen Veränderungskräfte zu überschätzen. Sie ist sicher nicht das ‚Ei des Kolumbus', wenn andere erzieherische Möglichkeiten versagt haben"* (Bedacht/Mantler 1994, 123). Es gibt Bereiche, in denen sie neue Möglichkeiten bietet und in der Lage ist, aus den Bahnen, einer die Jugendlichen bevormundenden Pädagogik auszubrechen. Ihr sind aber Grenzen gesetzt. So kann sie nur helfen und unterstützen, wo sie auf Bereitschaft stößt. Freiwilligkeit ist eine ihrer Grundvoraussetzungen. Wo sie auf Verweigerung stößt, ist sie machtlos.



(Schödlbauer1999b, 239)

'Unspezifischer' Transfer (non-specific transfer) umfaßt das Erlernen allgemeiner Prinzipien oder Verhaltensweisen und deren Anwendung auf verschiedene Situationen (große Kluft).



(vgl. ebd. 239)

'Metaphorischer Transfer' (metaphoric transfer)
Diese Form des Transfers ist ein Versuch, die Kluft zwischen Lernumfeld und Alltagsleben durch Metaphern zu verkleinern, die auf die Teilnehmer zugeschnitten sind. *„Eine Metapher ist eine Vorstellung, ein Gegenstand oder eine Beschreibung, die anstelle einer anderen, davon unterschiedenen Vorstellung, einem Gegenstand oder einer Beschreibung eingesetzt wird, um vergleichbare Übereinstimmungen oder Ähnlichkeiten zwischen beiden hervorzuheben"* (Gass/Priest 1999, 222; vgl. hierzu auch Siebert 1999, 257-260). Sie kann helfen, eine Alltagssituation besser zu verstehen oder vor einem neuen Hintergrund zu sehen. Metaphern haben eine emotionale Bedeutung, da sie mit der persönlichen Erfahrung des Einzelnen verknüpft sind und beinhalten oft implizite Hinweise zur Lösung eines Problems.

Schriftenreihe

KLEINE SCHRIFTEN ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK

Herausgeber:

Prof. Dr. Jörg W. Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

Band 1: Jörg W. Ziegenspeck:
ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Rückblick - Bestandsaufnahme - Ausblick.
Bericht über den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Erlebnispädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Lüneburger Anstöße und Projekte. Dokumentation der geleisteten praktischen und theoretischen Arbeit (1980 - 1992).
Lüneburg 1992, 4. Aufl., 200 S., EUR 12,50 (ISBN 3-929058-39-1)

[Frühere Auflagen erschienen unter folgenden Titeln:

Arbeitsgemeinschaft "Segeln mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen" an der Hochschule Lüneburg / Verein "Jugendschoner 'Hermine' e.V." (Hrsg.):
BERICHT ÜBER DAS SOZIALPÄDAGOGISCHE SEGELN.
- Eine Zwischenbilanz -
Lüneburg 1986, 1. Aufl., 30 S. (ISBN 3-88456-029-8)

Arbeitsgemeinschaft "Segeln mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen" an der Hochschule Lüneburg / Verein "Jugendschoner 'Hermine' e.V." (Hrsg.):
SEGELN UND SOZIALPÄDAGOGIK.
Bericht über die Lüneburger Projekte - Eine Zwischenbilanz.
Lüneburg 1987, 2. erweiterte, ergänzte und völlig neu überarbeitete Auflage, 33 S.
(ISBN 3-88456-044-1)

Jörg W. Ziegenspeck (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Rückblick - Bestandsaufnahme - Ausblick.
Bericht über die Lüneburger Projekte und Dokumentation.
Lüneburg 1990, 3. erweiterte, ergänzte und völlig neu bearbeitete Aufl., 62 S. (ISBN 3-88456-065-4)]

Band 2: Jörg W. Ziegenspeck (Bearbeiter):
OUTWARD BOUND.
Gutachterliche Äußerungen für einen Löschungsantrag beim Deutschen Patentamt.
Lüneburg 1987, 62 S., EUR 3,-- (ISBN 3-929058-40-5)

Heft 3: Detlef Soitzek / Peter Weinberg / Jörg W. Ziegenspeck:
SEGELSCHIFF 'THOR HEYERDAHL'.
Eine schwimmende Jugendbildungsstätte.
Lüneburg, 1. Aufl. 1988; 2. Aufl. 1991, 80 S., 3. unveränderte Aufl., EUR (ISBN 3-929058-41-3)

[Die erste Auflage erschien 1988 unter gleichlautendem Titel im Verlag Klaus Neubauer, Lüneburg. (ISBN 3-88456-047-6)]

Heft 4: Dorothee Loos:
SEGELN UNTER PÄDAGOGISCHEM ASPEKT.
Ein Literaturbericht.
Lüneburg 1989, 96 S., EUR 3,75 (ISBN 3-929058-42-1)

Heft 5: Reiner Hildebrandt (Hrsg.):
ERLEBNISORIENTIERTER SCHULSPORT.
Sechs Beiträge zur erlebnispädagogischen Praxis.
Lüneburg 1990, 72 S., EUR 4,-- (ISBN 3-929058-43-X)

Heft 6: Dietrich Kowalsky (Hrsg.):
DER MARTINS-PASS.
Internationales Freundschafts-Friedens-Freizeit-Tagebuch aus Nürnberg.
Lüneburg 1990, 72 S., EUR 3,75 (ISBN 3-929058-44-8)

Heft 7: Margrit Küntzel-Hansen:
MUSIKALISCHE FRÜHERZIEHUNG ALS ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Lüneburg 1990, 28 S., EUR 3,-- (ISBN 3-929058-45-6)

Heft 8: Juliane Schmieglitz-Otten:
DAS BOMANN-MUSEUM CELLE.
Ein erlebnispädagogischer Lernort.
Lüneburg 1997, 40 S., DM 8,50 (ISBN 3-89569-030-9)

[Die erste Auflage erschien 1991 unter folgendem Titel
im Verlag Klaus Neubauer, Lüneburg:
Juliane Schmieglitz-Otten:
DAS MUSEUM ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT.
Lüneburg 1991, 36 S., DM 6,-- (ISBN 3-929058-46-4)]

Heft 9: Klaus Miedzinski:
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN SÜDAMERIKA.
Bericht über den Bau eines Spielplatzes im Slum.
Lüneburg 1991, 2. erw. Aufl. 1995, 72 S., DM 10,-- (ISBN 3-89569-011-2)

Heft 10: Martin Firker (Bearbeiter):
"FLY JUIST".
(Motor-)Segelfliegen in der Erlebnispädagogik.
Lüneburg 1991, 72 S., DM 7,50 (ISBN 3-929058-48-0)

Heft 11: Torsten Fischer:
DIE UNITED-WORLD-COLLEGES.
Modelle internationaler Internatserziehung auf reformpädagogischer Grundlage.
Lüneburg 1991, 28 S., DM 6,-- (ISBN 3-929058-49-9)

Heft 12: Christian Salzmann:
REGIONALES LERNEN UND UMWELTERZIEHUNG.
Beispielhafte erlebnispädagogische Reflexionen.
Lüneburg 1991, 20 S., DM 6,-- (ISBN 3-929058-50-2)

Band 13: Ulla Mehls (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGIK ZU PFERD.
Beiträge zur Reittherapie und Heilpädagogik.
Lüneburg 1992, 148 S., DM 22,50 (ISBN 3-929058-79-0)

Heft 14: Eckart Balz:
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER SCHULE.
Schulleben - Schulsport - Schullandheim.
Lüneburg 1993, 2. unveränderte Aufl. 1996, 32 S.,
DM 7,50 (ISBN 3-929058-81-2)

Heft 15: Helmut Schmerbitz / Wolfgang Seidensticker:
ERFAHRUNGSLERNEN IM SPORTUNTERRICHT
DER LABORSCHULE.
Theorie und Praxis einer pädagogischen Konzeption.
Lüneburg 1993, 29 S., DM 6,-- (ISBN 3-929058-82-0)

Heft 16: Angela Hünke von Podewils:
ERLEBEN UND VERKÖRPERN.
Theaterspielen in der Erlebnispädagogik.
Lüneburg 1993, 58 S., DM 12,50 (ISBN 3-929058-91-X)

Heft 17: Helmut Brückner (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGISCHE PRAXISBEREICHE
AN DEN LANDERZIEHUNGSHEIMEN.
Berichte und Beispiele.
Lüneburg 1993, 86 S., DM 16,-- (ISBN 3-929058-92-8)

Heft 18: Ulf Händel:
AUFBRUCH INS OFFENE
OUTWARD BOUND ALS EREIGNIS
Texte zur Erlebnispädagogik
Lüneburg 1995, 32 S., DM 10,-- (ISBN 3-89569-007-4)

Heft 19: Jörg Ziegenspeck (Hrsg.) unter Mitarbeit von Anneke Riess:
FAHRT INS LEBEN.
Der "Outward Bound-Preis 1994":
Erlebnispädagogische Projekte stellen sich vor.
Lüneburg 1996, 127 S., DM 22,50 (ISBN 3-89569-016-3)

Heft 20: Jörg Ziegenspeck (Hrsg.):
DAS MUSEUM ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT
Museumspädagogik in den Museen der Freien und
Hansestadt Hamburg und ihrer näheren Umgebung
Lüneburg 1997, 132 S., DM 20,-- (ISBN 3-89569-022-8)

Heft 21: Bernhard Sieland:
HAST DUE HEUTE SCHON GELEBT ?
Impulse zur Selbstentwicklung.
Lüneburg 2000, 176 S., DM 15,-- (ISBN 3-89569-044-9)

Heft 22: Ernst-Rainer Lesch / Gabriele Jarochowski-Lesch:
LERNEN UNTER WASSER.
Theoretische und praktische Überlegungen zum Sporttauchen
als erlebnispädagogische Möglichkeit.
Lüneburg 2000, 81 S., DM 12,50 (ISBN 3-89569-047-3)

Band 23: Frank Corleis:
DIE BEDEUTUNG VON NATURERLEBNISSEN IN DER SCHULE:
NATURERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 2000, 147 S., EUR 19,25 (ISBN 3-89569-048-1)

Heft 24: Ernst-Rainer Lesch:
DRUCK MACHEN.
Das Herstellen von Druckgraphiken als gemeinsames Tun und Erleben.
Lüneburg 2001, 72 S., EUR 7,25 (ISBN 3-89569-053-8)

Alle Schriften können direkt beim Verlag bestellt werden:

Verlag
edition erlebnispädagogik
im
Institut für Erlebnispädagogik
an der
Universität Lüneburg

Scharnhorststraße 1

D - 21 335 LÜNEBURG

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

Schriftenreihe

GRUNDLAGEN DER ERLEBNISPÄDAGOGIK

Herausgeber:

Prof. Dr. Jörg W. Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

Heft 1: Franz Pöggeler:
JUGEND OHNE ZUKUNFT - ZUKUNFT OHNE JUGEND ?
Pädagogische und bildungspolitische Konsequenzen der Bevölkerungsentwicklung.
Lüneburg 1987, 26 S., EUR 3,-- (ISBN 3-929058-31-6)

Heft 2: Hermann Röhrs:
LERNEN - LEHREN - ERZIEHEN IM GEISTE DER REFORMPÄDAGOGIK.
Lüneburg 1998, 60 S., EUR 7,25 (ISBN 3-89569-036-8)

Heft 3: Torsten Fischer (Hrsg.):
THEORETISCHE UND PRAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZU METHODEN UND INSTRUMENTEN EMPIRISCHER FORSCHUNG IN DER ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Lüneburg 1993, 72 S., EUR 6,25 (ISBN 3-929058-87-1)

Band 4: Hans-Jörg Seifert:
QUALITÄT ALS PROGRAMM.
Ein empirischer Beitrag zur erlebnispädagogischen Projektarbeit im Ausland.
Eine Pilotstudie unter Berücksichtigung der Standards der Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. zum Qualitäts- und Projektmanagement in den 'Hilfen zur Erziehung'.
Lüneburg 1997, 104 S., EUR 16,25 (ISBN 3-89569-029-5)

Band 5: Matthias D. Witte:
ERLEBNISPÄDAGOGIK: TRANSFER UND WIRKSAMKEIT.
Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslernens.
Lüneburg 2002, 129 S., EUR 15,-- (ISBN 3-89569-057-0)

Alle Schriften können direkt beim Verlag bestellt werden:

Verlag
edition erlebnispädagogik
im
Institut für Erlebnispädagogik
an der
Universität Lüneburg

Scharnhorststraße 1

D - 21 335 LÜNEBURG

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

Zum Inhalt:

Die Absicht, mit der dieses Buch geschrieben wurde, ergab sich aus der Frage nach dem Wirkungspotential gegenwärtiger Konzepte der Erlebnispädagogik:

Wie werden Erlebnisse reflektiert, damit ihr Transfer in den Alltag gelingt - handlungs- und situationsabgeleitete Kompetenzen wirksam werden können ?

Mit der Omnipräsenz des Erlebnisbegriffs, die aufgrund der semantischen Breite auch Gefahren im Umgang mit sich führt, wächst die Notwendigkeit einer präzisen Bestimmung. So werden **Dimensionen des Erlebnisses** selbst beschrieben, eine **historische Abhandlung** mit den Vordenkern und Wegbereitern der Erlebnispädagogik skizziert und die **moderne Erlebnispädagogik** auf Aktualität, Erscheinungsbild und Abgrenzungskriterien hin untersucht.

Wenngleich der Frage nach **Wirksamkeit der Erlebnispädagogik** die entscheidende Rolle zukommt, ist diesem Bereich in der Literatur bisher nur marginal Beachtung geschenkt worden. Dem Forschungsdesiderat wird durch neue Sichtweisen des Autors nachgekommen: **Wirksamkeit wird hier auf Grundlage eines wechselseitigen Verhältnisses von Pädagoge und dessen Methodenrepertoire diskutiert, denn erst die Verknüpfung der personalen mit der methodischen Ebene ergibt die Wirksamkeit im eigentlichen Sinne.**

Darüber hinaus wird mittels erweiterter Definitionen von **'Reflexion'** und **'Transfer'** Zugang zum Thema der Wirksamkeit gefunden. Reflexions- und Transfermodelle werden vorgestellt und diese nach Art ihres Wirksamkeitsanspruches untersucht. Gegenstand weiterer Ausführungen sind Transferhindernisse und eine daraus ableitbare Möglichkeit zur Sicherung des Erlernten in seiner alltäglichen Anwendung.

Schließlich wurden, um neue Impulse für die hiesige Forschung zu erhalten, **Ergebnisse empirischer Untersuchungen aus dem englischsprachigen Raum** in die Arbeit mit aufgenommen.

Adressaten:

Dieses Buch wendet sich an Studenten, Lehrer, Sozialpädagogen, Sozialarbeiter und Psychologen, die sich im Rahmen ihrer theoretischen aber auch praktischen Tätigkeit dem erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslernen widmen.

Zum Autor:

Diplom-Pädagoge Matthias D. Witte (Jahrgang 1976) studierte 1996 bis 2001 Erziehungswissenschaft an der Universität Rostock, absolvierte 1999 ein Praktikum am Zentrum für Erlebnispädagogik und Umweltbildung (ZERUM) in Ueckermünde und arbeitet seit 2002 als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bielefeld.

Seine Forschungsschwerpunkte sind: Jugendforschung, Erlebnis- und Medienpädagogik.

ISBN 3 - 3-89569-057-0