

Hubert Kölsch (Hrsg.)

Wege Moderner Erlebnispädagogik



VERLAG DR. JÜRGEN SANDMANN
Fachhochschulchriften

Hubert Kölsch (Hrsg.)

Wege Moderner Erlebnispädagogik

Hubert Kölsch (Hrsg.)

Wege Moderner Erlebnispädagogik

VERLAG DR. JÜRGEN SANDMANN

Fachhochschulschriften

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Wege moderner Erlebnispädagogik / Hubert Kölsch (Hrsg.).
– 1. Aufl. – München : Fachhochsch.-Schr. Sandmann, 1995
ISBN 3-929221-22-5
NE: Kölsch, Hubert [Hrsg.]

Verlag

Prof. Dr. Jürgen Sandmann
Berberichweg 8 · 81245 München
1. Aufl. 1995

Umschlagfoto

Prof. Dr. Jürgen Sandmann

**Textverarbeitung
und Satz**

Klaus-F. Bachmann
Auf dem Sand 15, 53572 Unkel-Heister

**Druck und
buchbinderische
Verarbeitung**

Kessler Verlagsdruckerei
Michael-Schäffer-Straße 1 · 86399 Bobingen

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages Prof. Dr. Jürgen Sandmann reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

ISBN 3-929221-22-5

Inhalt

Vorwort.....	1
Zur Einführung	
<i>Ulf Händel</i>	
Variationen zum Thema Erlebnispädagogik.....	5
Teil I: Was Moderne Erlebnispädagogik sein kann	
<i>Hans G. Bauer</i>	
Annäherung an den Begriff "Moderne Erlebnispädagogik"	37
<i>Hans-Peter Heekerens</i>	
Risiko und Gefahr	54
<i>Michael Jagenlauf, Helmut Wunder</i>	
Erlebnispädagogische Angebote - Qualitätsmerkmal Sicherheit	77
<i>Werner Michl</i>	
Die Wiederentdeckung der Erziehung.	
Anstiftung zum pädagogischen Paradigmenwechsel	87
<i>Sigrid Schmitz</i>	
Physiologische Prozesse beim Lernen und Erleben.....	108
<i>Martin Schwiersch</i>	
Wirkt Erlebnispädagogik?	
Wirkfaktoren und Wirkmodelle in der Erlebnispädagogik	139
<i>Sabina Slabon-Stangl</i>	
Weibliche Erlebensräume - Männliche Erlebnispädagogik.	
Spitzfindiges oder Revolutionäres?.....	184

Teil II: Was Moderne Erlebnispädagogik werden kann

<i>Frieder Gierer</i> CITY BOUND	197
<i>Michael Jagenlauf</i> Erlebnispädagogik in der Erwachsenenbildung. Beispiel Gesundheitsförderung	213
<i>Hubert Kölsch</i> Natur als Kultur. Spurensuche nach einem erweiterten Naturbegriff	222
<i>Lydia Kraus</i> Kritische Reflexion zur erlebnispädagogischen Praxis für Frauen und Mädchen	236
<i>Uta Petring</i> Frauen als Führungskräfte in der Erlebnispädagogik - eine Illusion?.....	250
<i>Anke Schlehüfer</i> Erlebnispädagogik und ökologisches Lernen.....	263
<i>Franz-Josef Wagner</i> Begrenzungen gemeinsam überwinden. Erlebnispädagogik mit behinderten Menschen	307
 Anstelle eines Schlußwortes	
<i>Kurt Weis</i> Werden wir in Zukunft mehr oder weniger erleben? Erlebnispädagogische Beunruhigungen	327
 Die Autorinnen und Autoren.....	 349

Vorwort

Erlebnispädagogik ist derzeit Ergebnis einer boomenden Praxis. Der Begriff "Moderne Erlebnispädagogik" hat inzwischen Eingang in die Diskussion und Literatur gefunden. Was möchte ein Buch mit dem Titel „Wege Moderner Erlebnispädagogik“ bewirken? Wege - das bedeutet aufbrechen, unterwegs sein, ein Ziel haben. Der vorliegende Band möchte ein Beitrag zum Aufbruch, zur Entwicklung einer Modernen Erlebnispädagogik sein.

„Aufbruch“ charakterisiert die Prozeßhaftigkeit des Weges. Wege in eine Moderne Erlebnispädagogik existieren nicht allein dadurch, daß ein Begriff entsteht, sondern vielmehr durch die Ausgestaltung der Menschen, die mit und für Erlebnispädagogik arbeiten.

Vieles findet sich in diesem Buch: Neues und Altes, Bekanntes und Unbekanntes und vielleicht auch mehr oder weniger Zutreffendes. Das Buch ist in zwei Teile gegliedert. Die Zuordnung der einzelnen Beiträge war manchmal nicht einfach, es mußten Kompromisse geschlossen werden - in der Hoffnung, unterschiedlichsten Aspekten gerecht werden zu können. Ein Sonderfall stellte dabei der Beitrag von Ulf Händel dar. Seine „Variationen zum Thema Erlebnispädagogik“ sind mehr als der versprochene Artikel, sie sind eine Art „Bekanntnis“. Daher habe ich mich entschlossen, diesen Text eines „Nestors der Erlebnispädagogik“ den beiden Teilen des Buches voranzustellen.

Teil I „Was Moderne Erlebnispädagogik sein kann“ beschreibt den Ort - den Topos -, versucht erlebnispädagogische Facetten zu skizzieren, gibt eine Vorstellung des Mosaiks einer Modernen Erlebnispädagogik. Der zweite Teil "Was Moderne Erlebnispädagogik werden kann" fragt nach der Umsetzung, der Praxis, die eine Moderne Erlebnispädagogik ausmachen kann.

Den Abschluß bildet der Beitrag von Kurt Weis „Erleben wir in Zukunft mehr oder weniger? Erlebnispädagogische Beunruhigungen.“ Er spricht von den Kreuzungen und dem „Schilderwald“ auf den Wegen zu einer Modernen Erlebnispädagogik. Mit seinen Gedanken zu der Frage, wo die Erlebnispädagogik der Zukunft zu plazieren sei, reicht er Ulf Händel und seinem Einführungsbeitrag die Hand, und mit dieser weiten Spanne und Spannung entsteht am Horizont ein Regenbogen, der noch von ganz anderen erlebnispädagogischen Dimensionen kündet.

Ein Buch *besteht* aus Texten, aber es *entsteht* durch Menschen. Allen, die an der Realisierung des Buches beteiligt waren, gilt mein herzlicher, aufrichtiger Dank: Ganz besonders den Autorinnen und Autoren und weiterhin Jürgen Sandmann vom Verlag, die alle zu der vertrauensvollen und konfliktfreien Zusammenarbeit beigetragen haben.

Weiterhin möchte ich mich bei denjenigen bedanken, die mich während der Entstehung des Buches unterstützt, beraten und ermutigt haben, insbesondere bei meinem Freund Klaus F. Bachmann, der in geduldiger Arbeit, in viel zu kurzen Nächten aus den unterschiedlichsten Textdateien ein einheitliches Manuskript formte.

„Der Worte sind genug gewechselt, laßt mich endlich Taten sehen!“ Folgen wir dem „Direktor“ aus Goethes Faust und machen uns auf den Weg. Ich wünsche den Leserinnen und Lesern viel Freude und Anregung beim Aufbruch zu den Wegen Moderner Erlebnispädagogik.

Zur Einführung

ULF HÄNDEL

Variationen zum Thema Erlebnispädagogik

"Wir sind Teil einer Bruderschaft, die über die ganze Erde verbreitet ist. Die Brüder wissen nichts voneinander. Aber wenn der Bruder den Bruder trifft, dann erkennt er ihn."

Kurt Hahn, "Erziehung zur Verantwortung"

1.

Erlebnispädagogik ist ein zusammengesetztes Wort. Es bezeichnet eine Möglichkeit, sich unserer "Lebenswelt" bildend und gestaltend zu nähern. Die zugrunde liegende Substanz, die es zusammenhält und ihm einen höheren Sinn verleiht, ist das Erlebnis. Pädagogik ist ein Additivum, das lediglich zeigt, auf welche Weise man vom Erlebnis als Agens Gebrauch zu machen gedenkt. Man kann mit dem Erlebnis auch therapeutisch arbeiten. Dann heißt es Erlebnistherapie. Die Bergpredigt im weitesten Sinn ist ein theologisches Erlebnis. Jede Bergmesse legt Zeugnis davon ab. Bei der Hitlerjugend und den Jungen Pionieren wurde das Erlebnis politisch ausgeschlachtet und als vormilitärische Ausbildung mißbraucht. Kurt Hahn hat im Gegensatz dazu den Rettungsgedanken damit verknüpft. Kurz: Was wir unter Erlebnis verstehen, ist offensichtlich eine besonders fruchtbare Substanz, mit der sich zum Zwecke der Erreichung der unterschiedlichsten Zielsetzungen munter kopulieren läßt, so daß wir auch sagen können: Erlebnispädagogik ist ein Kopulativum, wobei die Pädagogik das Erlebnis penetriert und ein Ereignis zeugt, das bei der Bildung von Persönlichkeit von ausgesuchter Bedeutung ist.

Exkurs: Die nachfolgenden Variationen werden ein paar Meinungen, Erzählungen und Gedanken vortragen, die gegen Ende in einige zugespitzt formulierte Aphorismen übergehen werden. Das Thema dreht sich in erster Linie um Kurt Hahn und Outward Bound; dann um die Erlebnispädagogik und die weitläufigere, handlungsorientierte Pädagogik. Ich möchte das Emotionale vom Rationalen des Themas - also das bildliche und das begriffliche Denken - klar trennen und doch miteinander versöhnen.

Ich glaube, daß die heutige Naturwissenschaft und ihre analytischen Methoden, die immer wieder Einlaß suchen in die Erlebnispädagogik, jenem Manne ähneln, "der seine Frau mit einem Hut verwechselte" (Sacks), da sie das Urteilende, Besondere, Außergewöhnliche und Persönliche meidet und sich ganz dem Abstrakten, Berechenbaren zuwendet.

Da ich dreißig Jahre beruflich mit Outward Bound verbunden war, vorwiegend zu einer Zeit, als Kurt Hahn noch lebte, läßt mir die herausfordernde These von Jürgen Oelkers, "Erlebnispädagogik ist die Alternative, die sie nicht sein kann", natürlich keine Ruhe. Vielleicht muß es ja heißen: Das Erlebnis ist die Alternative, die die Pädagogik nicht sein kann? Also: Erlebnis oder Pädagogik?

Ich bin weder berufen noch kompetent genug, um mich hier über "Outward Bound Deutschland" und seine gegenwärtigen Programme zu äußern, da die Entwicklung auch hier, wie überall, in ständigem Wandel begriffen ist. Meine Variationen zum Thema sollen als Fußnoten aus einer Zeit verstanden werden, als Outward Bound die Grundlage für den heutigen Boom der Erlebnispädagogik geschaffen hat.

Zum Abschluß soll das Literaturverzeichnis deutlich machen, daß ich, so wenig wie Kurt Hahn, Anspruch auf Originalität für meine vorgebrachten Thesen erhebe. Im Gegenteil: Ich bin überzeugt davon, daß ein Mensch allein gar nicht so viel wissen kann, wie er wissen müßte, um das Leben als Erlebnis pädagogisch zu erleben und die daraus

gewonnenen Erkenntnisse auch noch theoretisch oder praktisch pädagogisch weiterzuvermitteln. "Outward Bound ist eine Bruderschaft, - keine Wissenschaft", - also ein Bild, kein Begriff!

2.

Viele Eltern, die am Wochenende mit ihren Kindern ins Gebirge fahren, um Natur zu erleben, treiben Erlebnispädagogik, ohne das Wort überhaupt zu kennen. Es gibt Einstellungen zur Lebenswelt, die so vom Erlebnis der Welt als Ganzem geprägt sind, daß sie zur Lebenseinstellung werden. Fundamentalontologisch würde das nach Rüdiger Safranski bei Heidegger etwa lauten: "...das Dasein lichten, so wie man Anker lichtet, um befreit in die offene See hinauszufahren." Philosophisch gesehen, bietet Kurt Hahns Outward Bound-Idee die Lebenseinstellung, in der auch die Erlebnispädagogik Platz hat.

Zwar gibt es auch die Denkmöglichkeit, die uns Pascal in seinen "Pensées" eröffnet hat (Edition Brunschwig Nr. 139): "...daß alles Unglück der Menschen einem entstammt, nämlich daß sie unfähig sind, in Ruhe allein in ihrem Zimmer bleiben zu können." Aber Dasein als Ereignis, sein "Eigenes zu finden" (Hölderlin), sich "Selbst zu entwerfen" (Heidegger) - also seine Persönlichkeit zu entwickeln, hat damit zu tun, daß wir - outward bound - den heimatlichen Hafen verlassen und die "Fahrt ins Leben" wagen müssen, um das In-der-Welt-sein zu erfahren, die eigene Lebenswelt zu entdecken, sich dem Unerwarteten gewachsen zu zeigen, durch Prüfungen (Erlebnisse) Zuversicht in die eigenen Kräfte zu entwickeln, durch Überwindung von Angst Freiheit zu gewinnen für die Hinwendung zum Nächsten und die Sorge um ihn. Das alles sind Existenzialien unseres menschlichen Wesens, die wir nicht ausbilden können, wenn wir "ruhig in unserem Zimmer bleiben".

Freilich ist dieser ganze Abschnitt Nr. 139 auch noch in anderer Hinsicht sehr bemerkenswert (und sollte daher zur Pflichtlektüre jedes erlebnis- und handlungsorientierten Pädagogen gehören). Pascal zeigt darin auf, weshalb der Mensch "die Jagd der Beute vorzieht" und sieht einen der Gründe darin, "daß ihm das Vergnügen der Einsamkeit unvorstellbar ist". Damit wird eine handlungsorientierte Pädagogik wenig anfangen können. Hingegen nimmt bei Outward Bound das Erlebnis der Einsamkeit beim obligaten Solo eine zentrale Stelle ein. Zur Bildung der Persönlichkeit gehört die Konfrontation mit sich selbst, durch keine Sensation und Handlung abgelenkt, der Blick in das tiefe schwarze Loch mit der Erkenntnis, daß da, wo das Selbst sein sollte, nichts ist, mit der Angst vor dieser Erkenntnis und der Notwendigkeit, das Nichts durch einen eigenen Entwurf seiner selbst zu ersetzen. Und auch ein Sonnen-Auf- oder -Untergang kann zu einem Erlebnis werden, das sich in völliger Ruhe und Einsamkeit vollzieht. Von keiner Hektik oder Handlung gestört, wirkt es oft tiefer und länger als irgendeine Action mit abenteuerlichem Verlauf. "Es war eben diese Sucht zu handeln, die uns in die Zeit stürzte; vorstellbar ist ein Paradies - und die Mythen stimmen darin überein -, das sich als die doppelte Abwesenheit von Zeit und Handeln definieren ließe: Der Garten Eden ist ein ewiger Ort, wo niemand auch nur das geringste tut" (Savater).

3.

Es ist die Aufgabe der Erlebnispädagogik, dem Leben das Geheimnis, das in der Moderne zu verschwinden droht, wieder zurückzugeben.

4.

Die Erlebnispädagogik ist eine "Fröhliche Wissenschaft" oder sie ist gar keine. Nietzsche würde sagen, sie ist "eine Lustbarkeit nach langer Entbehrung und Ohnmacht, das Frohlocken der wiederkehrenden Kraft, des neu erwachten Glaubens an ein Morgen und Übermorgen, des plötzlichen Gefühls und Vorgefühls von Zukunft, von nahen

Abenteuern, von wieder offenen Meeren, von wieder erlaubten, wieder geglaubten Zielen". Und: "Es gibt noch eine andere Welt zu entdecken - und mehr als eine! Auf die Schiffe, ihr Philosophen!" Und im Zarathustra: "Wer auf den höchsten Bergen steigt, der lacht über alle Trauer-Spiele und Trauer-Ernste".

An einer Stelle seines Essays "Der Aufbau der Persönlichkeit" zitiert Gottfried Benn den von ihm hochgeschätzten Nietzsche: "...einige Stunden Bergsteigens machen aus einem Schuft und einem Heiligen zwei ziemlich gleiche Geschöpfe. Die Ermüdung ist der kürzeste Weg zur Gleichheit und Brüderlichkeit." Gibt es eine kürzere und treffendere Formulierung des Grundgedankens moderner Sozialpädagogik im Allgemeinen und der Erlebnispädagogik im Besonderen?

5.

Outward Bound ist eine Metapher, die der Seemannssprache entnommen ist. Im übertragenen Sinn bezeichnet sie eine Philosophie, die die Vorbereitung zum Aufbruch in einen neuen Lebensabschnitt zum Inhalt hat und damit auch eine bestimmte Lebenseinstellung verbindet.

Die Idee, die der Outward Bound-Bewegung zu Grunde liegt, geht zurück auf den Politiker und Erzieher Kurt Hahn. Er gilt heute allgemein als Vater der Erlebnispädagogik. Hahn gehörte zum Kreis der großen Reformpädagogen, die vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ganzheitliche Erziehungsprinzipien verfolgten. Zu seinen großen Leistungen zählen die Gründungen der Landerziehungsheime Salem, Gordonstoun in Schottland und Anavryta in Griechenland, später das Atlantic College "St. Donat's Castle" in Wales und "The United World College of the Adriatic" bei Triest. Den eigentlichen "Welterfolg" erzielte er jedoch mit der Entwicklung der (ursprünglich so genannten) Short Term Schools (Kurzschulen), die deshalb so hießen, weil ihre Kurse nur 3 bis 4 Wochen dauerten. Heute sind sie unter dem Logo Outward

Bound in ca. 40 Einrichtungen auf allen 5 Kontinenten vertreten. Hierzu schrieb Kurt Hahn: "Diese Kurse führten zu Erfahrungen, die das Unternehmen Outward Bound entscheidend beeinflussten. Hier muß ich ein Geständnis machen, - - - Lawrence Holt bestand auf diesem Namen, gegen meinen energischen Widerspruch" (Harrogate, 1965).

Lawrence Holt war der Reeder der Blue Funnel Line. Er gab Hahn 1941 den Auftrag zur Vorbereitung und Durchführung von sogenannten Preservice Programmen, da er mit Besorgnis festgestellt hatte, daß bei kriegsbedingten Schiffbrüchen gerade unter den jugendlichen Seeleuten die Verluste besonders hoch waren. Hahn "diagnostizierte" als Ursachen den Mangel an körperlicher Tauglichkeit, den Verfall von Initiative und die Unfähigkeit zur Hilfeleistung sowie den fehlenden Willen zum Überleben. Er "verordnete" als vorbeugende und festigende Maßnahmen ein körperliches Training von Mutproben bis zum Marathonlauf und die Schulung in den verschiedensten Rettungsdiensten, denen er in christlich-abendländischer Gesinnung das Gleichnis vom Barmherzigen Samariter zur ethischen Grundlage machte. Im Sommer 1941 startete der erste Kurs eines Programms, das die Vorbereitung auf die Ausfahrt und den Aufbruch in eine ungewisse Zukunft zum Inhalt hatte und dessen Absicht es war, Vertrauen in die eigenen Kräfte zu wecken, um dieser ungewissen Zukunft mit Zuversicht begegnen zu können.

6.

Die Wahl der Metapher Outward Bound durch Lawrence Holt war ein einmaliger Glücksfall. Sie hat programmatischen und symbolischen Charakter. Sie bezeichnet den Aufbruch zur "Fahrt ins Leben". Sie ist der Stamm am Baum der Erlebnispädagogik, die aus ihm hervorgegangen ist. Outward Bound liefert das B i l d, zu dem die Erlebnispädagogik der T e x t ist. Nicht "der Weg ist das Ziel", sondern der Aufbruch. Outward Bound ist das Urwort, die Urkunde aller erlebnis- und handlungsorientierter Absichten, jeder Aktion, der die Kontemplation vor dem Aufbruch vorausgehen muß.

Durch die praktische Erziehung zur Verantwortung auch in Ernstfall-Situationen liefert Outward Bound heilsame Mittel gegen die Probleme solcher pädagogischen Theorien, "die dem modischen Trend entsprechend die Desubjektivierung so weit treiben, daß nicht mehr verständlich wird, wie verantwortliches Reden und Handeln überhaupt noch begriffen werden können" (Käte Meyer-Drawe).

Hinter der Durchschlagskraft der Metapher Outward Bound verbirgt sich die Herausforderung, das Leben als persönliche Reise anzunehmen und aufzubrechen. Im englischen Sprachgebrauch kommen daher in diesem Zusammenhang die beiden Substantive challenge und voyage besonders häufig vor. Outward Bound als Lebenseinstellung gibt die innere Sicherheit für einen neuen Aufbruch, für einen Neubeginn "at any time of your life".

7.

"Wege - nicht Werke" überschrieb Heidegger sein gewaltiges Gedankengebäude, das uns zu einer Daseinsanalyse verhilft, in der alle Existenzialien enthalten sind, die unser Leben ausmachen: Wahrheit, Sinn und Sorge, Rede und Verstehen; das uns die Möglichkeit gibt, Angst zu überwinden, Entschlossenheit zu zeigen, das In-der-Welt-sein als Mitsein mit anderen zu begreifen, uns der Gefahren durch das einebnende „Man“ bewußt zu werden und uns selbst zu entwerfen, und zwar dort, wo sonst nichts wäre. Das Erlebnis als ein Ereignis zu sehen, das uns bei der Entdeckung des Selbst eine fundamentale Hilfe sein soll: Trifft das nicht auch den geistigen Hintergrund der Erlebnispädagogik?

Heidegger und Hahn waren fast gleich alt. "Sein und Zeit" erschien 1927, als Salem in voller Blüte stand. Leider haben sie keine Notiz voneinander genommen, und hier fehlt der Platz, um die Berührungspunkte zwischen dem Theoretiker und dem Praktiker herauszuarbeiten - eine reizvolle Aufgabe für eine gesonderte Studie. Aber die

modernen Erlebnispädagogen, die nach philosophischen Letztbegründungen ihrer praktischen Arbeit suchen, haben nur noch nicht entdeckt, daß sie Heideggers Gedankenwelt wie einen Steinbruch benutzen könnten, um handfeste Erklärungen für ihr Tun zu finden.

Kurt Hahn selbst hatte keine Scheu, unter Verzicht auf jede Originalität sich von Plato über Baden Powell bis zu William James sein Weltbild zu bestellen, das nur einem Ziel zu dienen hatte: der Charakterbildung. Als Hilfsmittel hierzu benützte er die Herausforderungen einer extremen Landschaft (See, Gebirge, Wüste, Dschungel) und die "energische Teilnahme" am Schicksal unseres Nächsten. Beides eröffnet heute starke Möglichkeiten für ein Engagement im ökologischen und sozialpädagogischen Bereich. Nur einmal wurde eine kleine, kaum bemerkte, aber wichtige Korrektur angebracht, als der Leiter von Outward Bound Eskdale, Tom Price, vor der Royal Society of Arts 1966 anstelle der Charakterbildung die Persönlichkeitsbildung einführte, wodurch offensichtlich dem Individuum gegenüber der Gruppe eine stärkere Bedeutung beigemessen werden sollte.

8. Kurt Hahn, seine Gedankenwelt, ein Konglomerat! Er lehrte nicht, er wirkte. Er war ein Bewegter. Er hinterließ im Gegensatz zu Heidegger keine Pyramiden, sondern Reste von Lagerfeuern, rund um den Globus. Er war Hirt, nicht Bauer, also Abel und nicht Kain. Und so ist Outward Bound kein statisches Symbol, sondern ein dynamisches. In seinen späten Jahren wirkte Hahn wie ein Red Adair der internationalen Pädagogik: letzte Rettung für ratlose Eltern zwischen Edinburgh und Kabul, als stummer Gast beim Deutsch-Französischen-Jugendwerk und internationalen Begegnungen. Sein guter Geist war stets im Hintergrund, bei Schiffstausen, Konferenzen und Neugründungen. Von seinem Ohrensessel in Hermannsberg aus organisierte er Zusammenkünfte von Luftmarschällen und Erzbischöfen, wobei er stets nur eine Absicht hatte, die Welt zu

verbessern. Zu diesem Zwecke waren ihm gar "die Gesetzlosen lieber als die Teilnahmslosen". Ständig war er auf der Suche nach "Bundesgenossen" für eine "Bruderschaft" von Samaritern, die alle von der "Leidenschaft des Rettens" ergriffen waren. Seine Welt war voll von Tätern und Opfern, von denen jeder jeden rettete und der Täter wußte, daß er morgen schon das Opfer sein konnte. Eines seiner Erziehungsziele war die Ritterlichkeit. Eine Vision, von der er sich 1941 bei der Konzeption der ersten Outward Bound School in Aberdovey leiten ließ, war das Bild vom jungen Deutschen, der unter Lebensgefahr den jungen Briten rettete, den er zuvor torpediert hatte oder umgekehrt (Salemer rettet Gordonstouner!), weil sie Angehörige ein und derselben Bruderschaft waren, die nur den Menschen in seiner Not erkannte und nicht seine Zugehörigkeit zu einer Nation, Religion, Rasse oder Klasse. Zu diesem Thema hielt er in der Kathedrale von Liverpool 1940 und 1943 zwei Laienpredigten. Hahns Idealmensch war Ritter und Retter, in Krieg und Frieden, weltweit, grenzenlos.

Hahns Wege und Werke sind nur bildhaft zu begreifen. Sie entziehen sich jeder Systematik. Hahn war eher ein Schamane, ein Mediziner, ein Heiler, der zwar nicht über das Wasser gehen konnte, aber sein Glaube an das Gute im Menschen versetzte Berge. "Seine Worte besaßen eine Überzeugungskraft, vor der seine Umwelt in der Regel kapitulierte" (Martin Hasselhorn). Er ließ sich auch nicht durch Schiffbrüche beeindrucken. Ein Schiffbruch, das war eine Herausforderung zu einem neuen Anfang. Man mußte nur aufpassen, daß aus dem Bruch kein Abbruch wurde. Übergänge würde es immer geben. Die Pubertät als Übergang, nicht als Abbruch, das war sein Thema! Schiffbruch in einer persönlichen Lebenskrise bedeutet "Floßbau auf offenem Meer", so ein Bonmot von Peter Sloterdijk. Aber bei Outward Bound wird Kentern tatsächlich geübt und schafft so einen unmittelbaren Bezug zur realen Gegenwart. Helmut Becker hat das so formuliert: "Die Kurzschulen sind auch eine Vorbereitung auf eine unheile und uns auferlegte Welt, um diese Welt, so wie sie wird, besser zu bestehen." Schiffbrüche inbegriffen, "weil aus den Siegen wie aus den Niederlagen neue Kräfte wachsen können" (Hahn).

Auf Hahns Wegen in die Erlebnispädagogik spielte die Pädagogik nur eine untergeordnete Rolle. Der Schwerpunkt lag auf dem Erlebnis. In der kleinen Schrift "Erziehung zur Verantwortung" schreibt er: "Es ist Vergewaltigung, Kinder in Meinungen hineinzuzwingen, aber es ist Verwahrlosung, ihnen nicht zu Erlebnissen zu verhelfen, durch die sie ihrer verborgenen Kräfte gewahr werden können." In seinem 1910 erschienenen Jugendwerk "Frau Elses Verheißung" bestehen die Lehrer allesamt aus Mißgestalten. Nur die Mutter findet Gnade vor seinen Augen. Und natürlich die "Mutter Natur", in der die Freiheit erfahren und das Erlebnis möglich wird. Am Schluß des Romans muß der Vater, "ein trockener Wissenschaftler", fassungslos und atemlos feststellen, daß Mutter und Sohn, die jauchzend über die Wiese springen, "ganz anders rennen" als er und ihm deshalb entkommen. Der emotionale Zugriff zum Leben bleibt ihm verschlossen. Daraus folgt: Das Erlebnis kann nicht rational vermittelt, es muß emotional erfahren werden. Und genau hier liegt die Schwierigkeit der Erlebnispädagogik, daß man Erlebnisse nicht lehren kann. Ein Erlebnis ist spontan oder es ist nicht. Outward Bound hilft sich dadurch, daß es Erlebnisse nicht lehrt, sondern inszeniert. Zum Szenario gehörten daher, jedenfalls so lange Hahn noch lebte, Mitarbeiter, die von Herkunft und Gestalt abenteuerlich genug waren, um allein schon die Begegnung mit ihnen als Erlebnis zu empfinden: Lebensretter der australischen Küstenwacht, britische Seeleute, österreichische Bergführer, Männer der Bayerischen Bergwacht und der Feuerwehr, Trapper, Lobsterfischer und "Regenmacher", ein unerschöpfliches Arsenal von Urtypen, an deren "Machenschaften" während eines Standardkurses teilzunehmen sich durch nichts von einem spontanen Erlebnis unterschied. Freilich gab es unter ihnen auch Lehrer. Ja, für Hahn waren sie alle Lehrer, ob Naturtalent oder Akademiker, wenn sie nur das gewisse Etwas hatten, den "Stallgeruch", die Urtümlichkeit, die Fähigkeit, gemeinsame Erlebnisse als echt und nicht "als ob" an den Teilnehmer zu bringen, Schamanen, die die richtige Medizin besaßen, die immun machte gegen das totalitäre Gift und widerstandsfähiger gegenüber den sozialen Seuchen. Denn "Erziehen ist Schützen und Heilen."

Die Erlebnispädagogik ist ein Ergebnis emotionaler, psychologischer Anstrengungen, je mehr sie sich auf das Erlebnis stützt, und sie wird zur exakten Wissenschaft, wo sie der Pädagogik als Objekt naturwissenschaftlich-analytischer Methoden den Vorrang gibt. Aber das wäre das Verschwinden des Erlebnisses als Bild; denn übrig bliebe das Erlebnis als abstrakter Begriff. Ob ich das Erlebnis nun ganzheitlich wie bei Outward Bound, psychologisch wie in der Erlebnistherapie oder vorrangig pädagogisch als Erlebnispädagogik einsetze, das Ziel ist doch immer die "Ganzwerdung des psychischen Menschen" (C.G. Jung). Sonst hätte ja eine "Erlebnispädagogische Maßnahme" - ein Unwort! - bei einem verhaltensauffälligen Jugendlichen oder einem gefährdeten Großstadtkind gar keinen Sinn. Abgesehen davon, daß ein Heiminsasse oder Schüler sofort davonläuft, wenn er etwas von Pädagogik oder Therapie hört. Bei "Outward Bound" wird er höchstens neugierig.

9.

Ein Outward Bound-Standardkurs, sofern er noch 3 bis 4 Wochen dauert, wie in Übersee, besitzt alle Merkmale eines Initiationsrituals. Letztlich wird der Teilnehmer beim Abseilen über eine schwindelerregende Wand oder beim Kentern im Kajak rituell "getötet" und als Mann ins Leben zurückgerufen. Beim 3-tägigen Solo wird er praktisch ausgesetzt und von der Gemeinschaft abgesondert, in der Hoffnung, daß er eine "Vision" hat und seine "Medizin" findet, was bei den nordamerikanischen Indianern mit der Namensgebung verbunden war. Das Solo soll ihm also helfen, zu sich selbst zu finden. Der Sinn dieser und anderer Initiationsriten ist bei den Naturvölkern immer der gleiche: Ablösung des jungen Menschen aus der Kindheit und Übertreten ins Erwachsenenalter. Es fällt nicht schwer, in einem solchen Outward Bound-Kurs ein Übergangsritual zu erkennen, wie es ausführlich bei van Gennep in "Les rites de passage" ("Übergangsriten") beschrieben wird. Solchen Übergangsriten liegt allgemein die Vorstellung einer Grenzüberschreitung zugrunde: "Ein Neugeborenes hat die Welt der Ungeborenen verlassen und wird in die Welt der Lebenden integriert; jugendliche

Initianten werden von der Welt der Kinder getrennt und in die Welt der Erwachsenen eingeführt; Verstorbene müssen von der Welt der Lebenden gelöst und in die Welt der Toten angegliedert werden. Derartige Übergänge von einem in einen anderen Seinszustand werden, das sagt van Gennep, generell in Analogie zum Sterben und Geborenwerden aufgefaßt und symbolisch zum Ausdruck gebracht. Ein Grenzgänger stirbt in der alten Welt, erfährt einen Seinswechsel und wird in der neuen Welt wiedergeboren" (S.M. Schomburg-Scherff). Kein Wunder, daß nach einer Abseilübung über eine 40m-Wand oder einer Flußbefahrung durch wilde Stromschnellen, einer Leistung, die sie vorher für völlig ausgeschlossen hielten, die Teilnehmer oft spontan äußern, sie fühlten sich wie neugeboren. Da aber "die Dynamik des sozialen Lebens ständig Grenzüberschreitungen erfordert", liegt es allein schon aus diesem Grunde nahe, einen Outward Bound-Kurs als Vorbereitung auf das Leben anzusehen.

Viele der auch von indianischen Traditionen stark geprägten Mitarbeiter der Outward Bound-Kurse in den USA gehen sogar noch weiter: Sie setzen, wie das auch van Gennep beschreibt, "die Abfolge menschlicher Übergänge mit kosmischen Übergängen, den Mondphasen und planetarischen Veränderungen in Beziehung." Sie halten es für "eine grandiose Konzeption, die Phasen des menschlichen Lebens mit denen des tierischen und pflanzlichen Lebens zu verknüpfen und sie darüber hinaus - aufgrund einer gleichsam vorwissenschaftlichen Erkenntnis - mit den großen Rhythmen des Universums in Verbindung zu bringen."

Gegenwart ist immer Übergang. Und da wir, von Plato kommend, bei Hahn erkennen, daß die "Schönheit der Seele" im jungen Menschen auszubilden erstes Ziel der Pädagogik sein muß, bei C.G. Jung erfahren, wie wichtig die "Ganzwerdung des psychischen Menschen" ist und nun wissen, daß ein Outward Bound-Kurs nach van Gennep ein mehr oder weniger dramatisch in Szene gesetztes Übergangsritual ist, das eventuell sogar auf "ewige Wiederkehr" hin angelegt ist, haben wir keine

Schwierigkeiten mehr, uns Kurt Hahn als Lama vorzustellen, der Outward Bound als ein Mandala aufbaut.

10.

Herausragende Höhepunkte eines Outward Bound-Programms sind der Aufbruch zur "final expedition", der großen Abschlußtour und das Solo. Für den Teilnehmer handelt es sich dabei um außerordentliche Herausforderungen, um Wirklichkeit gewordene Möglichkeiten, die zu verwirklichen ihm kurze Zeit vorher noch ganz unmöglich erschienen wären. Was Erlebnispädagogik wirklich zu leisten vermag, zeigt sich hier in der Umsetzung zweier Lebensvorstellungen aus der Theorie in die Praxis des An-sich-selbst-erfahrens: Ich und die anderen und ich allein. Ich und mein Körper, ich und die Umwelt, ich und meine Gedanken, meine Emotionen. Unabweisbar. Es geschieht etwas mit mir. Ich erlebe etwas: Die Herstellung eines größeren Selbst aus dem Unbewußten, Ganzwerdung!

Die Teilnehmer, Mädchen und Jungen zwischen 15 und 20 Jahren, in der Anfangszeit des Kurses verantwortungsbewußt vorbereitet in den verschiedenen "skills", den Fähigkeiten, die sie für die Expedition brauchen werden, vom Rucksackpacken über das Kartenlesen und vieles andere, versammeln sich meist früh am Morgen um einen der "alten Männer", der sie betreuen oder "führen" wird, sichtbar oder unsichtbar, aber immer in der Nähe. Die Stimmung ist hoch gespannt, aber freudig, gedämpft, erwartungsvoll. Der Rucksack muß sitzen, die wichtigsten Dinge müssen leicht erreichbar sein. Manche fragen noch etwas, gegenseitige kurze Ermunterungen. Keine großen Worte mehr. Die Zuversicht, es zu schaffen, überwiegt. So wartet die Gruppe, meist 10 bis 12 Leute, bis der Letzte sich hinzugesellt hat. Der entscheidende Moment, endlich in die Tat umzusetzen, worauf man sich Tage oder Wochen vorbereitet hat, erzeugt eine Spannung, daß Dinge, die sonst wichtig waren, in den Hintergrund treten und zweitrangig werden: Ob es regnet, die Sonne scheint, kalt oder warm ist, Dinge, mit

denen man - wider Erwarten - inzwischen gelernt hat, umzugehen. Ein letzter prüfender Blick ringsum, dann bricht die Gruppe auf, in sichtbarem Einverständnis und doch jeder für sich allein. Jeder macht den ersten Schritt, der ihn in Bewegung bringt, ganz für sich. Es ist wie eine Konversion von der Statik in die Dynamik. So wie ein Schiff vom Hafen ablegt - outward bound - erhält die Unternehmung nun ihre Eigendynamik. Und keine "final expedition", keine Abschlußtour, auch wenn sie immer den gleichen Pfaden folgt, wird so sein wie die andere. So wie jeder Teilnehmer sein eigenes Erlebnis haben wird, innerhalb der Gruppe, die ihn trägt und die er tragen hilft. Der Aufbruch zur "Fahrt ins Leben" hat begonnen. Und so wird es viele Aufbrüche geben, die er lernt als Übergänge von Hütte zu Hütte, von Feuerplatz zu Feuerplatz zu begreifen - immer Anfang und Ende eines gesonderten und besonderen Erlebnisses und daraus fürs Leben lernen, daß das Leben nicht "etwas Gewöhnliches" ist.

Ganz andere Erfahrungen ergeben sich aus dem Solo, einer originären Outward Bound-Idee. Ursprünglich hatte Kurt Hahn schon vor dem Zweiten Weltkrieg in Gordonstoun für seine Internatsschüler eine 24-stündige Küstenwache eingeführt, um seinem Rettungsgedanken, wie in allen seinen Neugründungen, Ernstfallcharakter zu geben. Ausgerüstet mit einem Fernglas suchten sie rund um die Uhr, bei jedem Wetter, von einem Platz hoch über der Brandung den Horizont ab und warteten nachts auf Leuchtzeichen eventueller Schiffbrüchiger. Die Erfahrung zeigte ihm, daß das Alleinsein mit der elementaren Natur - schon für ein paar Stunden - für seine Schüler ein eindrucksvolles Erlebnis war. Daraus wurde etwas später in den ersten Outward Bound-Schulen ein 24-Stunden-Solo, ein Biwak, das den Teilnehmern das Erlebnis einer einsamen Nacht in freier Natur vermitteln sollte.

Mit der Gründung der ersten amerikanischen Outward Bound-Schule 1962 in Colorado/USA änderten sich die Dinge in diesem Punkt durch einen Zufall ganz entscheidend. Verantwortlich dafür war einer der ersten dortigen Mitarbeiter und späterer "chief-instructor", Ernest "Tap" Tapley, ein Halb-Indianer, den Joshua Miner in

seinem Buch "Outward Bound USA" folgendermaßen beschreibt: "Tapley war die zeitgenössische alpine Version eines Renaissance-Menschen. Er konnte in der Wildnis leben mit nichts als einem Messer. Er war ein fähiger Jäger, Fährtenleser, Fallensteller, Fischer, ein fachkundiger Holzfäller, ein vollendeter Outdoor-Koch, ein Virtuose mit Seil und Knoten. Ein Meister in allen Geschäften, konnte er alles zum Laufen bringen. Er besaß die größte praktische Intelligenz, die ich je gesehen habe und konnte mit seinen Händen die winzigsten Dinge machen. Er war Waldarbeiter, Brandschützer, Bergsteiger, Kanumann, Maultierenthäuter, Hundeschlittenführer, Steuermann, Wetterkundler, Lawinenfachmann, Küstenretter, Überlebenskünstler. Er spielte Geige und malte. Er war ein geborener Athlet, ein selbst mit verbundenen Augen todsicher treffender Hufeisenwerfer."

Im ersten Sommerkurs 1962 hatten sie noch (nach britischem Vorbild) ein "night alone" Solo mit den Teilnehmern als erfolgreichem Programmteil durchgeführt, als im zweiten Kurs aus bestimmten Gründen für ein paar Tage der Verpflegungsnachschub ausfiel. Tapley sah darin seine Chance, einen ohnehin gehegten Plan durchzuführen. Er versammelte am Abend die Gruppe um sich, zeigte ihnen, welche Pflanzen und Beeren essbar seien und welche Arten von Fischen und Kleintieren sie finden könnten und brachte ihnen bei, daß sie nun ein 3-tägiges Überlebenstraining machen würden. Das war die Geburt des späteren "three night" Standard-Solos, das Outward Bound in ganz Amerika bekannt machte und für den Eindruck sorgte, es handle sich bei dieser Art von Kursen um reines Überlebenstraining, Rangerausbildung oder was sich sonst journalistisch gut verkaufen läßt. In Wirklichkeit ist der Survival-Aspekt nur ein Nebeneffekt zu der Hauptabsicht, eine direkte Konfrontation mit einer ursprünglichen, elementaren Natur herzustellen, die Einsamkeit als einen Wert zu erleben, der sich durch die Abwesenheit von Gruppe und Partner in mehr Raum für mögliche "Innenansichten" niederschlägt und zwangsläufig zu kontemplativen Denkfolgen und Bewegungsabläufen führt. Joshua Miner glaubte daher auch, daß gerade diese

Erfahrungen für einen jungen Menschen aufregender sind als Hunger zu haben und zu frieren.

Das Ziel des Solos ist es, Einsamkeit zu erfahren und sich selbst dadurch besser kennenzulernen. Sich auf den Rhythmus der Natur einzulassen: Ebbe und Flut, Sonne, Mond und Sterne. Auf die unbekanntenen Geräusche zu hören, die man allein anders wahrnimmt als in der Gruppe, sich eins zu fühlen mit der Umwelt, in sich selbst hineinzuhören. Mit sich allein sein. Klar werden über sich selbst.

Richard Katz, ein späteres Mitglied der "Kalahari Research Group", stellte schon 1969 nach einem Kurs in Hurricane Island eine gedankliche Verbindung her zwischen dem Outward Bound-Solo, der Visionssuche nordamerikanischer Prärieindianer und den "sesshin"-Perioden intensiver Meditation im Training der Zen-Buddhisten. Seine Erfahrungen beruhen noch auf dem "survival solo". Er erkannte aber die großen geistigen Möglichkeiten, die durch Kontemplation beim "Three night solo" im Hinblick auf bestimmte Zen-Praktiken verbunden waren. Denn auch "das Ziel des Zen ist die Kenntnis des eigenen Wesens" (Erich Fromm). Heidegger nannte es das "Ereignis der Stille", das es vielleicht ermöglicht, "durch alles Seiende hindurch das Sein zu hören." Später entdeckten die Outward Bound-Amerikaner in Henry David Thoreau (1817 - 1862), der mit seinem Klassiker "Walden" das einsame Leben in den Wäldern anschaulich beschreibt, einen Mythos des amerikanischen Traums vom einfachen Leben. Nun zählt auch er zu den geistigen Vätern nicht nur des Solos, sondern einer individuellen Lebenseinstellung, die sich vorwiegend in den "Great Outdoors" abspielt. Sein Buch gehört zur Standard-Lektüre jedes Outward Bound-Instructors. Hierher gehört auch jenes "Glaubensbekenntnis" aus den early days der Bergschulen: "Die Berge sind stumme Meister und erziehen schweigsame Schüler." Lang, lang ist's her. Richtig ist, daß man auch auf die Stille vorbereitet sein muß, vor allem als junger Mensch, daß es dazu "alter Männer" bedarf oder in sich ruhender Meister, wie beim Zen, die durch die Kraft des "überzeugenden Beispiels" das Ereignis der Stille zu einem

tragenden Wert gegen das Getöse der modernen Welt aufbauen. Wir müssen wieder lernen, Schweigen nicht nur als Pause oder gar als Aggression, sondern als Zeichen eines tiefen Einverständnisses zwischen gleichgesinnten Partnern anzusehen, als emotionale Ergriffenheit, die ein Erlebnis als Ereignis in besonderem Maße auszeichnet. Aktion und Kontemplation, welche ungeheuren Mittel, die der Erlebnispädagogik zur Verfügung stehen!

11.

Mit Minna Specht, der großen Reformpädagogin, sind wir der Überzeugung, daß jede Erziehung eine "Weltansicht, d.h. eine Philosophie" benötigt, "die die Erziehung bestimmt." Schon 1943 schrieb sie aus dem Exil in ihrer Schrift "Gesinnungswandel", daß nach dem Krieg das Ziel der Erziehung in Deutschland sein müsse, "eine andere Gesinnung in der deutschen Jugend zu stiften als die im Faschismus gipfelnde Gewaltanbetung." Sie fand in Kurt Hahn mit seinem Rettungsgedanken, dem "moralischen Äquivalent des Krieges" (W. James) den kongenialen Partner für die Verwirklichung ihrer Gedanken und formulierte 1950 das Programm der Deutschen Gesellschaft für Europäische Erziehung (der Trägerin der deutschen Outward Bound-Schulen). Sie selbst war zu jener Zeit (1946 - 1951) Leiterin der Odenwaldschule. Naturgemäß mußten bei der Gründung anderer Outward Bound-Schulen, beispielsweise in den USA, in Malaysia oder Neuseeland, abweichende Schwerpunkte geltend gemacht werden. Was ihnen aber allen zugrunde lag, die gemeinsame "Weltansicht", war eine fundamentale Menschlichkeit, unabhängig von sozialer Herkunft, Nation, Rasse oder Religion, die Bildung der Persönlichkeit und die Hinwendung zum Nächsten in einer möglichst "unverstellten" Natur. Seitdem sind viele "Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik" gesucht und gefunden worden: Jean-Jacques Rousseau, Henri Bergson, Alfred Adler, Hugo Gaudig, um nur einige zu nennen. Jedes Land, jeder Kontinent hat seine eigenen Favoriten. Letzten Endes bleiben vier Männer übrig, die mit ihren Wegen, Werken und Gedanken die geistigen Grundlagen der modernen Erlebnis-

pädagogik wesentlich beeinflusst haben: Kurt Hahn, Henry D. Thoreau, William James und John Dewey. Besonders der Letzte gilt, als bedeutender Vertreter der Philosophie des Pragmatismus, zu den geistigen Vordenkern einer handlungsorientierten Pädagogik, mit dessen Intentionen sich die meisten Outdoor-Pädagogen identifizieren können. In seiner "Erneuerung der Philosophie" leitet er die Ursprünge der Philosophie aus den einfachen Handlungen und Vorkommnissen der Urmenschen ab: Es ist eine praktische Philosophie, die abstrakte Theorien ablehnt und ohne Zweifel "Dasein als Erlebnis" empfindet. Auf eine Kurzformel gebracht ist sein Thema der "Übergang von der Statik in die Dynamik." Mit Kurt Hahn teilt er die Auffassung, daß sich die Philosophie fruchtbareren und notwendigeren Aufgaben widmen sollte, als sich mit den traditionellen Problemen der Philosophie zu beschäftigen. Eine erneuerte Philosophie muß sich den großen sozialen und moralischen Mängeln und Problemen stellen, unter denen die Menschheit leidet. Sie muß Methoden entwickeln, um die spezifischen, sozialen Krankheiten zu verstehen und zu heilen. Nach Dewey hat Philosophie ihren Ursprung nicht in intellektuellem, sondern in sozialem und emotionalem Material. Er bezieht sich auf den Nonkonformisten William James, der auch zu Hahns geistigen Vätern gehört, daß "Philosophie Vision" sei und ihre Hauptaufgabe darin bestehe, den menschlichen Geist von Voreingenommenheit und Vorurteil zu befreien. Dies ist der Schnittpunkt, in dem sich James, Hahn und Dewey treffen und der Outward Bound-Bewegung, der Erlebnispädagogik (Experiential Education) und der handlungsorientierten Pädagogik ihre philosophische Grundlage geben - wo sich das "Visionäre" mit dem "Social Engineering" verbindet.

12.

"Die Stunden des Erlebens und die Stunden des Erkennens sind leider streng getrennt" (W. Hildesheimer). In unserem Fall heißt das etwa, daß wir auf der Hut davor sein müssen, daß das Erlebnis nicht zur "Erdenknie" wird, daß die Pädagogik, als der wissenschaftliche Teil einer modernen Erlebnispädagogik, der eigentlichen emotionalen

Substanz durch quantifizierende Methoden nicht den Garaus macht - so wie die Pilgerväter, die nach ihrer Ankunft in Amerika auf die Kniee fielen und anschließend die Indianer umbrachten. Das Verschwinden der emotionalen Resonanz in den wissenschaftlichen Strukturen, den Bausteinen und Metaplänen, ist eine mindestens ebenso große Gefahr, wie die Opfer, die die Erlebnispädagogik insgesamt immer wieder den wirtschaftlichen Überlegungen einer absoluten Kundenorientierung entgegenbringen muß(?). Wenn wirtschaftliche und pädagogische Interessen das Erlebnis nach den Methoden des lean managements weiter kanalisieren, dann wird das Wesen der Erlebnispädagogik genauso verloren gehen, wie das Wesen eines Flusses, wenn er aus wirtschaftlichen Gründen kanalisiert wird. Botho Strauß nennt einen solchen Vorgang "Begradigungsdelirismus."

Das Erlebnis hat mit Besinnung zu tun, nicht mit Berechnung. Man kann es auch so sagen: Bei der Erlebnispädagogik geht es um strukturelle Ambivalenz, die beherrscht werden muß. Denn wenn sich der Intellekt von Intuition und Mythos leiten läßt, ist er frei. Wenn er von Zahl und Form bestimmt wird, ist er Sklave. N.G. Davila meint sogar: "Wer nicht an Mythen glaubt, glaubt an Lügen."

Wir müssen das Erlebnis immer wieder als ein Ereignis sehen, in dem jeder etwas Eigenes findet, das durch den Einzelnen einmalig ist und nicht als Sensation, als austauschbaren Baustein oder gar als Turnübung, bei der der einzelne wie bei einer gigantischen Show als kleiner Funktionsträger in einer ebenso gigantischen, aber anonymen Masse untergeht nach dem unseligen Motto: Du bist nichts, Dein Volk ist alles. Teile eines Erlebnisses oder das Erlebnis selbst im Metaplan präzisieren zu wollen hieße, die Poesie der Sache zu verderben. Entgegen aller Versuche, vor allem in den 70er Jahren, das Menschenbild in der Erlebnispädagogik einzuebnen, zugunsten der anonymen Gruppe, lebt Outward Bound weltweit - von Kurt Hahn bis heute - von konkreten Persönlichkeiten und nicht von abstrakten Ideen, die sich in Rechenaufgaben zerlegen lassen.

Outward Bound als Lebensphilosophie ist ein tätiges Aufgehen in der Schönheit der Natur. Als sinnendes Betrachten unserer menschlichen Existenz stellt sie eine Alternative und einen Ausgleich dar, zum rechnenden Denken der technischen Welt, wohlwissend, daß ihre Handlungsorientiertheit als ein notwendiger Kompromiß zu einer fruchtbaren Synthese von beiden führen muß. Die Balance zwischen Aktion und Kontemplation beruht auf Gelassenheit. Die Gelassenheit verhindert irrationale Bocksprünge handlungsorientierter Erlebnispädagogen.

Für den handlungsorientierten "Täter" ist der Baum ein Klettergerüst. Der Outward Boundler sieht den Baum als Bruder: Er benützt ihn nicht, sondern besucht ihn wie einen alten Bekannten. Er nähert sich ihm mit Verehrung. Jede handlungsorientierte Pädagogik muß vom Prinzip Verantwortung getragen werden, auch dem Baum gegenüber.

Outward Bound ist die Arche Noah der Erlebnispädagogik. Der Weg von Outward Bound zur Erlebnispädagogik ist der Weg vom Mythos zum Logos.

Erziehen heißt nicht: Führen, Formen oder Biegen, sondern Begleiten, wobei das überzeugende Beispiel einer kompetenten Persönlichkeit die allgemeine Richtung des Weges angibt. Der Weg als Methode, die Landschaft als Inhalt. Die Methoden in der Erlebnispädagogik müssen dienenden Charakter haben, keinen herrschenden.

Wir müssen ins Offene hinaus, um das Innerste unseres Selbst zur Entfaltung zu bringen. Wenn unsere Knospe geschlossen bleibt, können wir uns selbst nicht erkennen. Hahn als Hebamme: Schande für den Lehrer, nicht entdeckt zu haben, was in seinem Schüler steckt! Natürlich ist der Mensch während der Teilnahme an einem erlebnispädagogischen Programm nicht frei. Doch das Programm zielt darauf ab, ihn frei zu machen: frei von Angst, von Komplexen, von Hemmungen - frei für den Weg ins Offene.

Kurt Hahn sah in seinen Kurzschulen im geistigen Sinn eine Art Fußnote zu Platons Philosophie vom Staat. (Tom Price erwähnt ja in seiner Rede vor der Royal Society of Arts, daß ein vergleichbares Unternehmen, mit ähnlichen Zielsetzungen bereits zur Zeit des Kritias am Fuße des Berges Pelion in Thessalien stand und bezieht sich dabei auf seinen alten Lehrer Kingsley.) D.h.: Die Outward Bound-Idee ist seit Sokrates in der Platoschen Ideenlehre latent enthalten, von Sparta beeinflusst, in thessalischer Landschaft praktiziert und durch Hahn für das 20. Jahrhundert neu erfunden worden.

Kleist teilt die Menschen ein in solche, die sich als Metapher und solche, die sich als Formel verstehen!

Outward Bound verhilft uns zu einer Vision, die uns bei der "Fahrt ins Leben" die Navigation erleichtert. Sie zeigt uns nichts Übernatürliches, sondern das Außergewöhnliche, das in jedem Einzelnen selbst vorhanden ist: das Außergewöhnliche des eigenen Daseins. Outward Bound gehört zu den großen "tiefenpsychologischen Leistungen des romantischen Symbolismus", würde Peter Sloterdijk sagen.

Outward Bound bietet als sinnstiftende Metapher eine lebensorientierte "Weltansicht". Sie besitzt mythische Kraft und als solche auch die Kraft zur Bildung einer Ersatzreligion, einer Zivilreligion und berührt damit auch Glaubensbereiche. Das Gefühl vieler Outward Bound-Fans, durch Kursteilnahme einer höheren Weihe teilhaftig, Mitglied einer Art säkularisierter Sekte oder Naturreligion geworden zu sein, ist jedenfalls verbreitet und wird durch kontemplative Bestandteile des Programms gefördert und vertieft. Kein Zweifel: Kurt Hahn hat einen Standardkurs von 4 Wochen auch als eine Art Erweckung gedacht, als Erweckung zu einer Bruderschaft gegen den Verfall der menschlichen Anteilnahme.

Outward Bound ist Revitalisierung der Seele von innen, - durch Weitergeben einer Vision durch den Schamanen. Zum juristischen Streit um das Outward Bound-Logo

würde Ernst Jünger sagen: Wer im Besitz der Metapher ist, "ist im Besitz des Hauptschlüssels."

Das Erlebnis unterwirft sich keiner (Wirkungs)Analyse. Es ist seinem ganzen Wesen nach ein Mysterium.

Walt Whitman:

"Als ich den gelehrten Astronom hörte,

Als die Beweise, die Ziffern, untereinander geschrieben, aufgereiht waren vor mir,

Als er die Karten, die Diagramme mir zeigte, sie zu addieren, dividieren, sie zu vermessen,

Als ich auf meiner Bank den Astronom hörte, wie er unter stärkstem Applaus seine Vorlesung hielt,

Wie bald, ich weiß nicht warum, wurde ich müde und krank.

Und blieb's, bis ich aufstand, hinausschlich und davonging mir selbst überlassen,

In die mystische, feuchte Nachtluft, und dann und wann

Aufschaute in tiefem Schweigen bis zu den Sternen."

(Zit. bei Werner Müller: Terra Amata)

Wir brechen auf, wohlwissend, daß wir scheitern werden, daß unser Schiff Schiffbruch erleiden wird. Wollen wir dies "Sein zum Tode" dennoch mit Sinn erfüllen, bleibt nur eines: Das Leben als ästhetisches Gesamtkunstwerk zu betrachten mit dem Tod als Vollendung, Liebe und Schönheit als Lebensinhalt.

Aufbruch ist praktizierter Optimismus!

Der Tod ist nichts. Er berührt nicht das Erlebnis (Zen).

Literatur:

- Andreas Bedacht u.a. Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?
München 1992
- Gottfried Benn Der Aufbau der Persönlichkeit, in: Gesammelte
Werke Bd. 3. Wiesbaden 1968
- Hans Blumenberg Schiffbruch mit Zuschauer, Paradigma einer
Daseinsmetapher. Frankfurt/M 1979
- Nicolàs Gomèz Dàvila Einsamkeiten. Wien 1987
- John Dewey Die Erneuerung der Philosophie. Hamburg 1989
- ders. Erziehung durch und für Erfahrung. Stuttgart
1986
- ders. Pragmatismus und Pädagogik, in: Texte der
Philosophie des Pragmatismus. Stuttgart 1975
- Mircea Eliade Das Heilige und das Profane. Hamburg 1957
- Ferdinand Fellmann Lebensphilosophie. Elemente einer Theorie der
Selbsterfahrung. Hamburg 1993
- Paul Feyerabend Wider den Methodenzwang. Frankfurt/M 1991
-

- Erich Fromm u.a. Zen-Buddhismus und Psychoanalyse. Frankfurt/M 1971
- Arnold van Gennep Übergangsriten (Les rites de passage). Frankfurt/M 1986
- Ruth und Dieter Groh Petrarca und der Mont Ventoux, in: Merkur, Deutsche Zeitung für europäisches Denken. München 1992
- Kurt Hahn Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart
- ders. Erziehung und die Krise der Demokratie, Hrsg. Michael Knoll. Stuttgart 1986
- ders. Frau Elses Verheißung. München 1910
- Martin Hasselhorn Kurt Hahn und die Salemer. Erziehung Spetzgart 1964
- Hans-Peter Hempel Heidegger und Zen. Frankfurt/M 1987
- Martin Heidegger Sein und Zeit. Tübingen 1972
- ders. Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis) Gesamtausgabe Bd.65. Frankfurt/M 1989
- Eugen Herrigel Der Zen-Weg. München 1990

-
- ders. Zen in der Kunst des Bogenschießens. Bern-München 1988
- Friedrich Wilhelm von Herrmann Weg und Methode, Zur hermeneutischen Phänomenologie des seinsgeschichtlichen Denkens. Frankfurt/M 1990
- Hermann Hesse Das Glasperlenspiel. Frankfurt/M 1971
- Wolfgang Hildesheimer Masante. Frankfurt/M 1988
- Friedrich Hölderlin Gedichte. Frankfurt/M 1991
- David Hopkins und Roger Putnam Personal Growth through Adventure. London 1993
- Jasper S. Hunt jr. Ethical Issues in Experiential Education. Boulder 1990
- William James Psychologie und Erziehung. Leipzig 1908
- ders. Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Olten und Leipzig
- Ernst Jünger Das abenteuerliche Herz, Werke Bd.9. Stuttgart 1979
- C. G. Jung Grundwerk Bd. 2. Olten und Freiburg 1984
- ders. Über die Psychologie des Unbewußten. Frankfurt/M 1975
-

- Richard Katz A solo survival experience 1973
- Sam Keen Inward Bound. New York 1992
- Günter Kettenbach Das Segelschiff - Ursymbol der Kirche. Lüneburg 1987
- Gerhard Kurz Metapher, Allegorie, Symbol. Göttingen 1988
- Stephen K. Levine Poiesis. Toronto 1992
- Käte Meyer-Drawe Aneignung - Ablehnung - Anregung, Pädagogische Orientierungen an Heidegger, in: A. Gethmann-Siefert. Hrsg.: Heidegger und die praktische Philosophie. Frankfurt/M 1988
- Werner Michl Erziehung und Lebenswelt bei den Buschleuten der Kalahari. Saarbrücken-Fort Lauderdale 1982
- Joshua Miner und Joe Boldt Outward Bound USA. New York 1981
- Werner Müller Neue Sonne - Neues Licht. Berlin 1981
- ders. Indianische Welterfahrung. Stuttgart 1985
- ders. Terra Amata. Stuttgart 1975
- Paul Natorp Pädagogik und Philosophie. Paderborn 1964

-
- Friedrich Nietzsche Gesammelte Werke Bd. II. Hrsg. K. Schlechta.
Frankfurt/M 1972
- Jürgen Oelkers Kann Erleben Erziehen? in: Zeitschrift für
Erlebnispädagogik. Lüneburg 1992
- Walter F. Otto Gesetz, Urbild und Mythos. Stuttgart 1951
- Blaise Pascal Gedanken, Hrsg. Ewald Wasmuth. Stuttgart
1987
- Plato Der Staat. Stuttgart
- ders. Phaidros oder vom Schönen. Stuttgart 1988
- Hermann Röhrs (Hrsg.) Bildung als Wagnis und Bewährung. Heidelberg
1966
- ders. (Hrsg.) Die Schulen der Reformpädagogik heute.
Düsseldorf 1986
- ders. Die Reformpädagogik. Hannover 1980
- Richard Rorty Eine Kultur ohne Zentrum. Stuttgart 1993
- Oliver Sacks Der Mann, der seine Frau mit einem Hut
verwechselte. Hamburg 1992

-
- | | |
|----------------------|---|
| Rüdiger Safranski | Ein Meister aus Deutschland. München-Wien 1994 |
| Fernando Savater | Versuch über Cioran. München 1985 |
| Karl Schwarz | Die Kurzschulen Kurt Hahns. Ratingen 1968 |
| Rupert Sheldrake | Die Wiedergeburt der Natur. München 1990 |
| Peter Sloterdijk | Zur Welt kommen - zur Sprache kommen.
Frankfurt/M 1988 |
| ders. | Kopernikanische Mobilmachung und ptolemäische
Abrüstung. Frankfurt/M 1987 |
| ders. | Der Denker auf der Bühne. Nietzsches
Materialismus. Frankfurt/M 1986 |
| Minna Specht | Gesinnungswandel. Welwyn Garden City 1943 |
| Hans Steffen (Hrsg.) | Nietzsche, Werk und Wirkungen. Göttingen
1974 |
| Gary Templin (Hrsg.) | Kurt Hahn and the Development of Outward
Bound: A Compilation of Essays. Denver 1976 |
| Henry David Thoreau | Walden. Zürich 1979 |
| ders. | Leben ohne Grundsätze. Leipzig und Weimar
1986 |

Lionel Tiger und Robin Fox

Das Herrentier. München 1971

Friedrich Wagner

Weg und Abweg der Naturwissenschaft. Stuttgart
1970

Mark Zelinski

Outward Bound. Hillsboro. Oregon 1991

Gerhard Ziemer und Hans Wolf

Wandervogel und freideutsche Jugend. Bad
Godesberg 1961

Teil I:
Was Moderne Erlebnispädagogik sein kann

HANS G. BAUER

Annäherung an den Begriff „Moderne Erlebnispädagogik“

*There are things known,
And there are things unknown;
In between there are doors*
(William Blake)

Annäherung(en) ...

Erich Krämer hat es einmal als "Erkenntnisprinzip des zyklischen Ablaufs der historischen Zeit" bezeichnet, "daß zumindest in der Erziehungswissenschaft ... gleiche Themen nicht rhythmisch, sondern unregelmäßig wiederkehren, wobei immer neue und andere Konstellationen von Wirtschaft, Herrschaft und Kultur immer neue Fragen stellen, zu gleichen Themen ungleiche Antworten gegeben werden, verschobene Akzente wiederum neue Fragestellungen provozieren."¹

Auch wenn J. Gaarder in seinem vielbeachteten Roman "Sofies Welt"² das Mädchen Sofie angesichts ihrer knapp 15 Lenze bereits recht altklug durch die Geschichte der Philosophie spazieren läßt: allemal interessant ist der Gedanke des Autors, gerade Kindern wären die "eigentlichen" Fragen noch nicht verstellt und "Philosophie", in unserem Bewußtsein eher die klassische Domäne alter und weiser Männer, gerade den Kindern naturgemäß nahe. Man müsse sie ihnen eben nur in adäquater Weise nahebringen - was nicht wenig an jene reformpädagogisch bedeutsame Maxime "vom Kinde aus" erinnert.

¹ E. Krämer: Das Kind im wechselnden Kräftefeld der pädagogischen Antinomien. AFET (Hrsg.): Erziehungshilfen und Gesellschaft. Neue Schriftenreihe, Heft 33, Hannover 1992, S. 16 f.

² J. Gaarder: Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie. München, Wien 1993

Was Sofie auf ihrem Gang durch die Philosophiegeschichte inhaltlich lernen konnte, ist z.B., daß eine platonische "Ideenphilosophie" schon von Aristoteles dahingehend in die Kritik genommen wurde, als er gegen Platons Wirklichkeitskonstitution alleine durch die Vernunft diejenige durch die sinnlichen Wahrnehmungen und Empfindungen setzte. Viele "lineare", mechanistische", "zyklische", "dialektische", "evolutionäre" u.a. Gedankenentwicklungen und Analysen zur Kreation und Konstitution des Menschen, seiner "Ganzheitlichkeit", seiner individuellen und sozial-gesellschaftlichen, schließlich globalen und (inter-)planetaren Position, dem Sinn des Lebens und der Existenz haben sich seither angeschlossen. Ob man in ihnen nun nur "Wiederholung" erkennt oder auch "Entwicklung" und "Evolution", ist vor allem durch das Menschen- und Weltbild des jeweiligen Interpreten bestimmt.³

Sofie's Wanderung durch die Philosophiegeschichte führt sie bis hin zu den Ökophilosophen unserer Tage. Zumindest erscheinen ihr, zwischen Neugier und Erschrecken, *Entwicklungszusammenhänge* zunehmend plausibel. So etwa, wenn sie ihr Philosophielehrer auf die Vorläufer der für unser Jahrhundert so bedeutsamen Existenzphilosophie hinweist (Kierkegaard und Sokrates), und sie dabei erfährt, daß Sartre eine neue und höchst wichtige Spur legte, indem er erklärte, existentielle Fragen könnten nicht ein für allemal beantwortet werden. Denn philosophische Fragen seien *per definitionem* Fragen, die sich jede Generation und jeder einzelne Mensch immer wieder neu zu stellen hätte. "Das ist fast ein trostloser Gedanke", läßt Gaarder Sofie sagen, und ihren Philosophielehrer Alberto Knox, natürlich weise, antworten: "Erleben wir nicht gerade dann, wenn wir solche Fragen stellen, daß wir leben?"⁴

Es hätte Sofie sicherlich (noch deutlicher) überstrapaziert, hätte sie jener ominöse Alberto Knox auch noch auf die Befunde von J. Oelkers aufmerksam gemacht, daß das "Erlebnis"

³ vgl. hierzu auch K. Weis: Menschenbilder in der Erlebnispädagogik. In: A. Bedacht u.a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München 1992, S. 49 ff.

⁴ J. Gaarder, a.a.O., S. 546

als "vorrangige psychologische und philosophische Kategorie" nämlich erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine ihm gebührende (wissenschaftliche) Würdigung erfahren hat, bis dahin sogar als "ganz verächtliche Kategorie" galt.⁵ Insbesondere die Arbeiten von Bergson, dem Psychologen der sog. Lebensphilosophie, haben Anstoß gegeben, den "Menschen als Selbstkreation aus dem Erleben heraus denken, als 'Schöpfung des Selbst durch sich selbst' (Bergson 1921, S. 13)".⁶

Mit der Kategorie des Erlebens erfolgte somit, wie ebenfalls Oelkers darstellt, eine neue, intensive, ja sogar "radikale" Hinwendung zur *Individualität* und *Subjektivität* - wengleich die vorherrschenden "Konstellationen von Wirtschaft, Herrschaft und Kultur" dem damals keineswegs entwicklungsfreundlich zur Seite standen. Und es war, um Oelkers' Einschätzungen weiter zu verfolgen, nicht, wie häufig behauptet, die "Kulturkritik", sondern eben dieser Prozeß der "Hochwertung" des Erlebnisses, der "der Reformpädagogik Räume für eine Theorie und Praxis der Erziehung über die klassische Pädagogik hinaus" eröffnete.⁷

Kurt Hahn, auf den sich "moderne Erlebnispädagogik" mehr oder minder ex- oder implizit beruft, steht fraglos in diesem reformpädagogischen, insbesondere praxisbezogenen Entwicklungszusammenhang. Bereits aber Sofie's Blicke in die Philosophiegeschichte können deutlich machen, wie intensiv er (wie übrigens viele andere Reformpädagogen auch⁸) dabei an den verschiedensten (ideengeschichtlichen) "Brüsten saugt".⁹ So weisen

⁵ J. Oelkers: Unmittelbarkeit als Programm: Zur Aktualität der Reformpädagogik. In: A. Bedacht u.a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München 1992, S. 97

⁶ ebd., S. 99. Zitierte Quelle: H. Bergson: Schöpferische Entwicklung. Übers. v. G. Kantorowitz. Jena 1921 (französ. Original 1907)

⁷ Oelkers, a.a.O., S. 97

⁸ Vgl. J. Oelkers: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München 1989: "Ihre wesentlichen Reflexionsinhalte waren schon einmal da und die meisten Reformer hätten auch zu anderen Epochen der pädagogischen Geschichte auftreten können" (S. 14).

⁹ Zu K. Hahn speziell vgl. H. G. Bauer: Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Eine Literaturstudie. München und Mering 1993 (4. überarb. Aufl.)

vor allem Hahn's Bildungsvorstellungen und -ideale, vom Modell der "pädagogischen Provinz" bis hin zu seinen Anschauungen von der sittlichen Erziehung des Menschen, weit zurück z.B. auf Platon's Ideen vom ewig unveränderbaren Wahren, Guten und Schönen. Nicht zuletzt hierauf bezieht sich dann ja Hartmut von Hentig's fundamentale Kritik am pädagogischen Denken Hahn's, wenn er ihm eine "verabsolutierte Erziehung" vorwirft: "aus educatio ist conservatio geworden; die Erziehung ist durch Moral ersetzt."¹⁰

Hiermit seien Hahn's Verdienste um die Entwicklung seiner "Erlebnistherapie" keineswegs geschmälert. Hingewiesen sei aber darauf, daß Hahn im o.a. Sinne fraglos Räume eröffnete (über die Klassenräume hinaus in die Naturräume, andere mediale Dimensionen wie Körperbetonung, handwerkliches, künstlerisches, soziales, projekthaftes Handeln als Erziehungsmittel, und eben über den Kopf hinaus auch die "Räume" von Herz und Hand) und sogar, bezogen auf diese Medien der "Erziehung zur Verantwortung", deren vielfache Verknüpfungen forderte. Ausdrücklich hat er darauf hingewiesen, daß "die eigentliche charakterbildende Wirkung der Erlebnistherapie ... erst in der gegenseitigen Verzahnung und im tatsächlichen Vollzug des Zusammenspiels ihrer Elemente unter dem gemeinsamen Motiv des 'Erlebnisses' ... voll sichtbar wird."¹¹

Der moralische Impetus seines Erziehungsansatzes, verschärft insbesondere durch die Einführung der "Kurzschul"-Form,¹² hat m.E. dann jedoch zu Verengungen und Vereinseitigungen im Verständnis der "Kategorie des Erlebens" geführt, die auch in der heutigen erlebnispädagogischen Diskussion noch für Spannung sorgen. Diese Spannung besteht einerseits und grundlegend bereits zwischen den Kernelementen des Begriffs

¹⁰ zit. n. H. G. Bauer: Erlebnis- und Abenteuerpädagogik ..., a.a.O., S. 29

¹¹ Zit. nach K. SCHWARZ: Die Kurzschulen Kurt Hahns. Ihre pädagogische Theorie und Praxis. Ratingen b. Düsseldorf 1968

¹² Hahn's Begründung: "Gemessen an dem Tempo des allgemeinen Verfalls dringen die von den Landerziehungsheimen ausgehenden Heilswirkungen nicht rasch genug in den kranken Volkskörper hinein" (ders.: The Younger and the Outcomer of the War. The Essex Hall Lecture. London 1965, S. 20. Vgl. hierzu auch H. Weber, J. Ziegenpeck: Die deutschen Kurzschulen. Weinheim und Basel 1983)

selbst, zwischen "Erlebnis" und "Pädagogik": d.h. zwischen der o.a. radikalen Subjektivitätsforderung der "Kategorie des Erlebnisses" und einem (selbst in erlebnispädagogischen Kontexten noch immer vorherrschenden) pädagogischen Verwertungszusammenhang, der Pädagogik/Erziehung nach wie vor überwiegend als (z.B. moralisch) zielgerichtete Einwirkung oder als natürliche Entwicklung denkt. Sie besteht m. E. zweitens, aus einer (philosophie-)geschichtsbewußtlosen Übernahme von Anschauungen, Methoden, Theoriefragmenten u.ä. (z.B. der platten Übernahme des Rousseau'schen "zurück zur Natur") und auch aus einer (nicht einmal Hahn gerecht werdenden) Hahn-Rezeption. Beide führen m.E. dazu, daß

- mit der subjektivsten aller Kategorien, dem menschlichen Erleben, noch immer keine (bitter nötige) allgemeine Bildungsreform eingeläutet wurde. Erlebnispädagogik "boomt" heute vor allem dort, wo wir mit "unserem Latein"(!) am deutlichsten zu Ende sind: vor allem in der sozialen Arbeit und mit den Jugendlichen, bei denen andere Maßnahmen (der Jugend- und Erziehungshilfe) nichts mehr bewirken. Dort scheint der Bedarf nach "finalen Rettungskonzepten" den Blick selbst auf die subjektbezogenen Anforderungen des KJHG oft so zu verstellen, daß die Kategorie, aus deren Subjektivitätsanforderung eine je individuelle "Ganzheitlichkeit" überhaupt erst auch pädagogischen Sinn gewinnt, zu einem einseitig körper-natursportlichen und reisetouristischen action-Feld zu verkommen droht,¹³

- ein solches vorwiegend "äußerliches Erleben" nicht die Bildungsdimensionen entfalten kann, die über die handelnde *und* "denkende Erfahrung" (J. Dewey) und Aneignung von Erfahrung *in reellen Lebensprozessen* den Aufbau von Handlungsfähigkeit im Sinne "personalen Handelns" ermöglicht und die

¹³ vgl. hierzu auch H. G. Bauer: Erlebnispädagogik - 'action' oder Bildungsansatz? In: Pädagogisches Forum, Heft 4, 12/1992

individuelle Besonderheit der Subjekte zu einem eigenständigen Ziel von Erziehungsprozessen erklärt.

... an eine „Modernen Erlebnispädagogik“

Sich auf die Analysen von Bergson, Mach und Simmel berufend, erklärt Oelkers das "Erleben" zur "Grundqualität der subjektiven Moderne; sie bezeichnet die Form und den Gehalt des Lebens in einer flüchtigen Kultur ohne Substanz, die genau darum den Verpflichtungsgehalt verliert und Spaß machen kann."¹⁴ Daß dies - bei aller lebenswichtigen Bedeutung von mehr Spaß - möglicherweise ein wenig einseitig (nämlich eher für die bessere Seite der Zweidrittelgesellschaft), undialektisch und unipolar gedacht sein mag, scheint Oelkers zu veranlassen, ein wenig später anzufügen: "In diese Wirklichkeit wachsen heute Kinder hinein, die ständige Überbietung von Erlebnissen durch immer neue Moden und Aktionen, die an kein Ende kommen, sondern die sich immer nur selbst fortsetzen können."¹⁵

Im Schwerpunkt beziehen sich diese Aussagen somit weniger auf die materielle, sondern sehr viel deutlicher auf eine vorherrschende, sozusagen psycho-physische Verfasstheit unserer Gesellschaft. Und gerade deshalb muß man heute m. E. - These I - **den Gedanken wagen, dem "Lernen durch Erleben", insbesondere in pädagogischen Zusammenhängen, einen weiteren, nämlich realitäts- bzw. lebensweltbezogenen und einen geistigen Inhalt zu geben. Dies scheint mir die Aufgabenstellung für eine "Erlebnispädagogik im breiteren Sinne", die sich nämlich ihrer "geisteswissenschaftlichen Grundorientierungen" besinnt.**

¹⁴ J. Oelkers: Unmittelbarkeit ..., a.a.O., S. 108

¹⁵ ebd., S. 109

Individualisierung

Die Situation ist ja höchst interessant: Der Gedanke der "Postmoderität" unserer Gesellschaft fragt in seiner positiven Ausprägung (also nicht nur der einer wohlstandsstaatlich gesättigten "anything goes"-Ideologie) nach den Chancen und Möglichkeiten, die wir aus den gegebenen Entwicklungen (trotzdem) ziehen können.

U. Beck hat die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungszustände insbesondere deshalb als "Risikogesellschaft" bezeichnet, weil wir im - evolutionsgeschichtlich wichtigen - Prozeß der "Individualisierung" in unseren sog. Industriegesellschaften einen Stand erreicht haben, der uns, trotz aller Versicherungstechniken, trotz des weitgehend risikoarmen Lebens u.ä. gnadenlos auf uns selbst zurückwirft.¹⁶ Weitgehend stehen wir als nacktes Individuum da, ohne soziale, gruppen-, gemeinschaftsgebundene Orientierungen. Ich habe meine "Bastelbiographie" zu gestalten. Ich verantworte - wenn Ich das überhaupt tue.

Wenig später stufte G. Schulze unsere west-industriellen Gesellschaften als "Erlebnisgesellschaft(en)" ein. Auch diese Kennzeichnung verweist auf Ähnliches: "Die neue Beziehung zwischen Subjekt und Situation bringt die Menschen dazu, sich stärker mit sich selbst zu beschäftigen: Erlebnisrationale Beeinflussung des eigenen Innenlebens durch Situationsmanagement wird zum zentralen Thema".¹⁷ In der "individualisierten Erlebnisgesellschaft" des späten 20. Jahrhunderts herrscht die Angst vor, nichts vom Leben zu haben. Aus der hiergegen gerichteten "Erlebnisorientierung" entwickelt sich sogar eine systematische "Erlebnisrationalität": "Das Subjekt wird sich selbst zum Objekt, indem es Situationen zu Erlebniszielen instrumentalisiert. Erlebnisrationalität ist der Versuch, durch Beeinflussung äußerer Bedingungen gewünschte subjektive Prozesse

¹⁶ U. Beck: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986 (1. Aufl.).

¹⁷ G. Schulze: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/M., New York 1992 (2. Aufl.), S. 52

auszulösen. Der Mensch wird zum Manager seiner eigenen Subjektivität, zum Manipulator seines Innenlebens".¹⁸

Diese nur angedeuteten gesellschafts- und kulturkritischen analytischen Positionen lassen m.E. jedoch erkennen, daß wir uns in der gegebenen geschichtlich-evolutionären Entwicklungsphase der Individualisierung vor allem mit dem existenz- und lebensphilosophischen Gedankenhintergrund der Erlebnispädagogik erneut und verschärft zu befassen haben. Denn seit Bergson - dies eine der oben eingeforderten "erlebnispädagogische Grundorientierungen" - wissen wir, daß wir mit der Dimension des Erlebens den Kernbereich der Selbstkonstitution des Individuums berühren und damit die zentralste Kategorie der Individualisierung. Von entscheidender Bedeutung wird es also sein, wie diese "Risiko- bzw. Erlebnisgesellschaft" mit "dem Erleben" umgeht: fördert sie die von beiden o.a. Autoren festgestellte, potentiell emanzipative "Innenorientierung", oder aber gewinnt die Tendenz Oberhand, daß das Leben selbst in einer solchen Gesellschaft zu einem "primär passiv konsumorientierten Projekt des 'schönen Lebens' und seiner allumfassenden 'Alltagsästhetik'",¹⁹ trotz aller noch so aktiv eingekauften und erlebten kicks und thrills zum "Erlebnisprodukt" verkommt?

Es erscheint nötig, diese heutige Individualisierungssituation noch etwas eingehender zu betrachten. Im Unterschied zu den bisherigen Stadien dieses historischen Prozesses scheint es unsere heutige Situation besonders zu kennzeichnen, daß vorgegebene, gesellschaftlich vermittelte Systeme der Handlungsleitung und -orientierung nicht nur punktuell, sondern *überhaupt* fragwürdig werden. Damit entsteht sowohl die Anforderung wie der Anspruch, an die Stelle dieser sozio-kulturellen Außenlenkung der vergesellschafteten Individuen grundsätzlich deren eigene Souveränität, Entscheidungs- und Gestaltungskraft zu setzen. Das Handeln des Einzelnen soll sich also aus dem Willen und

¹⁸ ebd., S. 40

¹⁹ A. Huber: Das Leben als Thriller: Nervenkitzel oder Glückssache. In: Psychologie Heute, 6(1994), S. 67

Wollen, der persönlichen Überzeugung und damit der Maßgabe der Individuen ergeben: "Überall, wo der Individualisierungsprozeß voranschreitet, werden zwar ehemals starr und zwingend vorgegebene Handlungsrichtungen entscheidbar - aber damit entsteht zugleich das Problem, daß hier überall auch entschieden werden *muß*, wo vorher die Dinge relativ klar lagen. Zugleich aber - und dies ist die Paradoxie der Individualisierung - sind die Entscheidungskriterien gerade als verbindliche Hilfen verloren gegangen. Wo alles möglich ist, muß logischerweise die Auswahl dessen, was wirklich werden soll, schwerfallen. Dieses Orientierungs- und Entscheidungsproblem ist der Preis der Freiheit und zugleich ihre *Kernaufgabe: der Einzelne muß aus sich heraus Orientierungen finden bzw. schaffen, wo die Außenwelt keine Hinweise, keine Anhaltspunkte mehr gibt. ...* Überall, auf allen Lebensfeldern, trifft der Handelnde lediglich auf Bruch- und Versatzstücke traditioneller Orientierungen, die ihm zugleich allesamt fragwürdig werden, durch die hindurch er aber nun gefordert ist, seinen Weg zu finden."²⁰

Nicht nur N. Luhmann, auch andere konservative Kritiker sehen in dieser Zeitsituation daher auch die Gefahr der Überforderung des Individuums. Gewiß tief nachdenklich stimmen muß, was diese Anforderungssituation für all jene bedeutet, die ihr, jung wie alt und aus welchen Gründen auch immer, nicht gewachsen sind. Und allenthalben erkennbar ist die Gefahr, daß diese Orientierung auf das Individuum hin jene materialistisch-narzisstischen und kapitalistisch-konkurrenten egozentrischen Haltungen fördert, die uns in soziale Autisten verwandeln. Den emanzipatorischen Potentialen der Individualisierung stehen also reziproke Herausforderungen an permanenter und autonomer *sozialer Gestaltung* gegenüber - und möglicherweise erweist sich gerade dies als neu sinnstiftend für einen Begriff von Sozial(er)-Pädagogik, der (etwa unter humanistischer Perspektive) zumindest etwas merkwürdig geworden ist!

²⁰ M. Brater, C. Munz: Zusammenarbeit von Schule und Handwerk. Chancen und Wirkungen von praktischer Arbeit als Bildungsmittel. Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Bd.I. Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (Hrsg.), bisher unveröff. Manuskript, München 1994, S. 18

Pädagogische Konsequenzen

Einige konkrete pädagogische Konsequenzen, die sich aus dieser Individualisierungssituation ableiten lassen, seien nachfolgend skizziert. Denn die grundsätzlichen Herausforderungen dieser Situation erfordern in der Tat ein anderes Lernen, genauer noch: andere "Grundbilder des Menschenlernens" (H. Rumpf). Immer weniger kann dies ein Grundbild sein, in dem das Einstudieren von Verfügungswissen, oder im breiteren Erziehungs- und Bildungskontext, "Normen der Vereinzelung, der Homogenisierung, der Planbarkeit, der Kontrollierbarkeit, der subjekt- und inhaltsneutralen Handhabbarkeit" das Menschenlernen bestimmen.²¹ Andere Aufmerksamkeiten deuten sich an in Lern- und Bildungsansätzen, die angesichts der gegebenen Nicht-Plan- und Vorhersehbarkeiten auf die Stärkung der Subjektivität in der "menschlichen Selbst- und Weltvergewisserung" (Rumpf) setzen. Solches ist erkennbar etwa in S. Weil's so genannter "Einwurzelung" ("enracinement"),²² der von Rumpf formulierten "Vergegenwärtigung",²³ oder dem "genetisch-sokratisch-exemplarischen" Lernen eines M. Wagenschein²⁴ u.ä. Gemein ist solchen Ansätzen interessanterweise der Versuch einer "andere(n) anthropologisch verwurzelte(n) Art der Durchdringung der *Erfahrungen*" /Hervorheb. d.Verf./,²⁵ d.h. die Ermöglichung und Stärkung der "in eigenen Erfahrungen wurzelnde/n/ Vernunft."²⁶

²¹ H. Rumpf: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim u. München 1987, S. 14. Gerade im Blick auf das offene oder versteckte Kontrollbegehren in unseren Curricula, nicht zuletzt auch in erlebnispädagogischen Zusammenhängen, sei verwiesen auf den Aufsatz von L. K. Brendtro, M. Brokenleg: Das 'Curriculum der Kontrolle' überwinden. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 9/1994, S. 5 ff.

²² S. Weil: Die Einwurzelung. München 1956

²³ H. Rumpf, a.a.O.

²⁴ M. Wagenschein: Verstehen lehren. Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch. Weinheim u. Basel 1968 (1. Aufl.)

²⁵ H. Rumpf, a.a.O., S. 215

²⁶ ebd., S. 15

Wenn nachfolgend gelegentlich auf "die Schule" Bezug genommen wird, soll damit, durchaus plakativ, dem oben skizzierten, bisher dominierenden "schulischen Lern- und Erziehungstypus" der Typus eines Lernens und Erziehens gegenübergestellt werden, der diesen Erfahrungsbezug möglichst durch ein "Lernen/Erziehen im und am Leben" herstellen will - fraglos eine weitere "erlebnispädagogische Grundorientierung".

Brater u.a.²⁷ haben hierzu sehr grundsätzlich formuliert: "Die eigene Orientierung erschaffen können, heißt ..., sich nicht nur mit sehr unterschiedlichen Lebenskonzepten zu konfrontieren, sondern auch, möglichst viel über das wirkliche Leben, über die Realitäten gegenwärtiger Existenz kennenzulernen. Dabei reicht es nicht, von dieser Welt nur zu wissen, sondern dieses Wissen muß umgesetzt werden können in selbst entworfene Handlungen. *Dafür gibt es unter Individualisierungsbedingungen aber keine allgemeinen Rezepte und Regeln, sondern diese Umsetzungsfähigkeit muß sich jeder junge Mensch selbst erarbeiten*" (Hervorhebg. d. Verf.).²⁸

Um diese Umsetzungsfähigkeit entwickeln zu können, brauche vor allem der junge Mensch, sicherlich aber nicht nur dieser, idealtypisch gesprochen:

- "Wissen und Einsicht,
- mannigfaltige Gelegenheiten und Erfahrungen des Machens, wobei dies immer Subjekt- und Objekterfahrungen sind", und
- "Praxisfelder, in denen er seine Annahmen und Möglichkeiten erproben und korrigieren kann."²⁹

²⁷ Mit der ausführlicheren Zitation dieser Quelle sei der Hinweis verbunden, daß hiermit eine Reihe von Positionen, die wir in der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V., München, nicht alleine in und für berufspädagogische Zusammenhänge(n) entwickelt haben, wiedergegeben werden.

²⁸ M. Brater u.a., a.a.O., S. 39

²⁹ ebd., S. 39

Geht man davon aus, daß *alles Lernen* nichts anderes ist als die **"Verarbeitung von Grenz- und Krisenerfahrungen in neue Fähigkeiten und neues Wissen**, aus denen verändertes, erweitertes Handeln hervorgeht" /Hervorhebg. d. Verf./,³⁰ lassen sich für ein Lernen unter Bedingungen der Individualisierung folgende weitere Schlüsse ziehen.

- Der Typus des schulischen Lernens "beruht immer auf Auslagerung, Bündelung und Formalisierung von Lernen aus seinem konkreten Lebenskontext". Mit dieser Auslagerung aus dem Alltagsleben ist das Kernproblem verbunden, daß man "dafür eigene Lernziele, Lerninhalte, Lernaufgaben definieren muß, weil diese sich nun nicht mehr aus dem selbstverständlichen Mitleben, aus dem alltäglichen Dabeisein spontan ergeben. Lernen ist nicht mehr integraler Teil des Lebens und Handelns in der Welt, sondern veranstaltete Sonderwelt 'neben' der 'wirklichen', 'richtigen' Welt".³¹
- Unter den Bedingungen der Individualisierung drohen schulische Formen des Lernens nun grundsätzlich zu Scheinwelten zu werden, weil sie in Gesellschaften einführen, die es gar nicht mehr gibt (oder nur noch für kleine Subkulturen von Bedeutung sind).
- Unter solchen Bedingungen kann schulisches Lernen mit dem "Leben" nur noch sehr punktuell zu tun haben, bestenfalls im Bereich der kognitiven Vermittlung von bestimmten funktionalen Wissensinhalten. Damit verschwindet jedoch die Bedeutung der Institution Schule als Sozialisationsinstanz, die auch effektive Entwicklungsaufgaben hat.

³⁰ ebd., S. 8

³¹ ebd., S. 8 ff.

- Lernen heute müßte Erfahrungs-Lern-Situationen schaffen, vermitteln und begleiten, die zur Bewältigung des Lebens unter den skizzierten Bedingungen die grundlegenden Fähigkeiten und Eigenschaften der Person fördern, selbständig handlungsfähig zu sein.

Gerade aus den Erfahrungen mit diesem schulischen Lerntypus wissen wir nur zu gut, daß jede Beschäftigung und Aneignung eines bestimmten Lerninhalts nicht nur zum Beherrschen dieses Inhalts führt (wenn überhaupt), sondern in der Auseinandersetzung damit immer auch noch ganz andere Fähigkeiten (mit-)bildet (das sog. hidden curriculum). Der Ansatz der sog. formalen Pädagogik zieht daraus den Schluß, die Auswahl von (schulischen) "Stoffen" unter dem Gesichtspunkt zu treffen, welche Bedeutung die Beschäftigung mit einem spezifischen "Stoff" denn für die Ausbildung der Fähigkeiten und Kräfte des (jungen) Menschen hat (und es liegt nahe, diese Frage an den "Stoff" auch an z.B. erlebnispädagogische "Medien" zu richten). Hieraus läßt sich ableiten, daß es also darum gehen müßte, diejenigen "Stoffe/Medien" auszuwählen, an denen sich die Kräfte und Fähigkeiten bilden können, die die lernenden Erziehungs- und Bildungssubjekte erwerben müssen. "Das setzt voraus, daß es gelingt, solche Stoffe, Qualifizierungsinhalte, Medien zu finden, die sich als Lernanlaß für die Fähigkeiten zum selbständigen Handeln erschließen lassen. Wichtigster Gesichtspunkt dabei dürfte sein, daß es sich im Hinblick auf Handlungsfähigkeit dann nicht nur um kognitive Herausforderungen handeln kann, sondern daß affektive und sensomotorische, Gefühl und Willen, moralische und soziale Entwicklung in gleicher Weise betreffende Stoffe benötigt werden".³²

Einen dem hier vorgeschlagenen, breiteren erlebnispädagogischen Denken gemäßen, wengleich von den Autoren selbst noch als "Suche nach Wegen in Richtung auf eine Diagnose" bezeichneten Vorschlag haben unlängst K. Mollenhauer und U. Uhlendorff

³² ebd., S. 49

vorgelegt.³³ In ihren "sozialpädagogisch-hermeneutischen Diagnosen" stellen "**Tätigkeit**" und "**Lebensthematik**" die Kernbegriffe dar: "Eine sozialpädagogische Diagnose sollte ihre Behauptungen in mindestens zwei Dimensionen formulieren; sie soll Auskunft geben über die *Lebensthematik*, mit der die diagnostizierte Klientel befaßt ist, und sie soll die *Tätigkeiten* benennen, die dieser Thematik entsprechen und zugleich geeignet sind, die *Bildungsbewegung* weiterzutreiben, in der sich der Jugendliche befindet, und zwar in einer für ihn selbst befriedigenden und für andere sozial erträgliche Richtung" /Hervorheb. d. Verf./.³⁴ Hier scheint m.E. ein Weg auf, der die aus der Sicht "erlebnispädagogischer Grundorientierungen" geforderte Ausrichtung an der Individualität und Ganzheitlichkeit mit einer Handlungs-Gestalt-Orientierung verbindet, die sich nicht einfach in "action" erschöpft, sondern Handeln/Tätigkeiten in engen Bezug zu der - immer in biographischem Wandel befindlichen - "Lebensthematik" setzt.

Viele der naturbezogenen, körper-, bewegungs- und sportorientierten Aktivitäten und Tätigkeiten, die das Erscheinungsbild heutiger Erlebnispädagogik prägen, besitzen zweifellos hohe Potentiale, in den beiden angedeuteten Richtungen bildende Wirkungen entfalten zu können: Sie enthalten eine Vielzahl an Möglichkeiten, durch geeignete "Tätigkeitsgestalten" sowohl "Lebensthemen" zur Sprache bringen (und damit zugänglich und bearbeitbar machen) zu können. Ebenso enthalten sie Potentiale, über solche, den jeweiligen "Lebensthemen" und ihren Trägern möglichst entsprechenden "Tätigkeitsgestalten", auf die Menschen bildend, sogar heilend einzuwirken.

³³ K. Mollenhauer, U. Uhlendorff: Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim und München 1992

³⁴ ebd., S. 18. Angemerkt sei, daß die Autoren eigentlich den Begriff der "**Tätigkeitsgestalt**" präferieren. Die Begründung bezeugt m.E. in trefflicher Weise, wie "erlebnispädagogische Grundorientierungen" übersetzt und "nach vorne" fortgeschrieben werden sollten: Die Bezeichnung als Tätigkeitsgestalt erfolgt "in Anlehnung an die Gestaltpsychologie und spätere phänomenologische Argumentationen. Eine Tätigkeitsgestalt ist demnach nicht schon in jeder beliebigen körperlichen Äußerung gegeben, sondern nur dann, wenn diese Äußerung als Sinn-Gebilde verstanden werden kann, als ein sinnlich wahrnehmbares Phänomen innerhalb des Feldes von Intersubjektivität bzw. Zwischenleiblichkeit also, das komplexere seelische Zustände oder 'Gehalte' eines Individuums einer intersubjektiven Erfahrung zugänglich macht" (S. 79).

Hans G. Bauer, Jahrgang 1948, Diplom-Soziologe. Studium der Soziologie und Pädagogik in München und Detroit/USA. Seit 1974 wissenschaftliche Tätigkeit in verschiedenen Forschungsinstituten in Detroit/USA und München; Verbands- und Fortbildungstätigkeit in der Jugendhilfe sowie praktische Tätigkeit in Einrichtungen in der Erziehungshilfe. Seit 1984 Mitarbeiter der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB) e.V., München. Derzeitige Arbeitsschwerpunkte: Forschung und (Organisations-)Beratung, Ausbilderqualifizierung in Industrie und Handwerk, Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik, Erwachsenenbildung. Div. Veröffentlichungen zur Berufs- und Erlebnispädagogik. Vorstand des Bundesverbands Erlebnispädagogik e.V.

Anschrift: Kleselstr. 9, 80999 München

Frieder Gierer, Jahrgang 1962, Erzieher und Diplomsozialpädagoge. Seit 1988 für OUTWARD BOUND Deutschland und International in der Erlebnispädagogik tätig, zuständig für Konzeptentwicklung und Kursdurchführung in den Bereichen Wirtschaft und soziale Einrichtungen.

Anschrift: Bödmerstr. 73, 87569 Mittelberg-Bödmern

Ulf Händel, Jahrgang 1925, stattl. gepr. Berg- und Skiführer. Mitarbeiter bei OUTWARD BOUND Deutschland seit 1956. Leiter des Europäischen Jugendhauses Hintersee (1969-1972). Leiter OUTWARD BOUND BAAD (1972-1981), Referent für Öffentlichkeitsarbeit und Grundsatzfragen der Deutschen Gesellschaft für Europäische Erziehung e.V. (1981-1983). Leiter von OUTWARD BOUND BERCHTESGADEN (1983-1986).

Anschrift: Ichoring 11, 82057 Icking

Hans-Peter Heekerens, Jahrgang 1947, Prof. Dr. teol., Dr. phil. habil., Dipl.-Psych. Professor für Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Pädagogik an der Fachhochschule München und Privatdozent für Interventionsverfahren in der Klinischen Psychologie an der Universität Bremen. Theoretische Arbeitsschwerpunkte: Familienforschung und Familientherapie; praktische Arbeitsschwerpunkte: Erlebnispädagogik und Personalentwicklung.

Anschrift: Am Schloßpark 6a, 86949 Windach

Michael Jagenlauf, Jahrgang 1939, Prof. Dr. phil., M.A. Fachgebiet Erwachsenenbildung an der Universität der Bundeswehr Hamburg. Realschullehrer, 1970 Magisterprüfung, 1973 Promotion. 1970 bis 1974 Assistent an der Ruhr Universität Bochum und Hochschuldozent an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abteilung Hannover. Forschungsgebiete: Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung, Innovation und Evaluation im Bildungsbereich. Vorsitzender der Gesellschaft zur Förderung der Erlebnispädagogik e.V. (Lüneburg) und des Pädagogischen Beirats von OUTWARD BOUND Deutschland. Herausgeber der Zeitschriften GdWZ - Grundlagen der Weiterbildung (Luchterhand) und e&l - erleben und lernen (GBI). Zahlreiche Veröffentlichungen zur Erwachsenenbildung und Erlebnispädagogik.

Anschrift: Universität der Bundeswehr, Fachgebiet Erwachsenenbildung, Holstenhofweg 85, 22039 Hamburg; privat: Klosterkamp 43, 21337 Lüneburg

Hubert Kölsch, Jahrgang 1966, Diplomsozialpädagoge. Leitet das "Netzwerk Erwachsenenbildung - Institut für Forschung, Aus- und Weiterbildung". Seit 1992 in der Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt Kommunikation, Teamentwicklung und Gruppenarbeit tätig. Seit mehreren Jahren Organisation und Durchführung erlebnispädagogischer Seminare, Kurse und Fortbildungen, insbesondere mit OUTWARD BOUND Deutschland. Gründungsmitglied von "HORIZONT - Gesellschaft für erlebnisorientiertes Lernen e.V.". Mitarbeiter der Zeitschrift "e&l - erleben und lernen". Bildungsberatung für "ZAB - Zusammen aktiv bleiben e.V.". Anschrift: Netzwerk Erwachsenenbildung, Thalkirchnerstr. 208, 81371 München

Lydia Kraus, Jahrgang 1960, Lehrerin für Sport und Deutsch. Fachübungsleiterin für Skihochtouren und Sportklettern. Seit 1990 freiberuflich tätig in den Arbeitsfeldern Erlebnispädagogik und Sportpädagogik.

Anschrift: Brunnenweg 5, 87459 Pfronten-Kreuzegg

Werner Michl, Jahrgang 1950, Prof. Dr., M.A. Zivildienst in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Studium der Erziehungswissenschaft, Ethnologie und Psychologie. Leiter einer Jugendfreizeitstätte, Bildungsreferent, Referent für Jugendhilfe. Seit Oktober 1993 Professor für Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Georg-Simon-Ohm Fachhochschule Nürnberg. Zahlreiche Publikationen; u.a. zu: Erziehung in schriftlosen Kulturen, Jugendberatung, ökologische Bildung, Erlebnispädagogik. Mitherausgeber der Zeitschrift "e&l - erleben und lernen".

Anschrift: Georg-Simon-Ohm Fachhochschule, Fachbereich Sozialwesen, Bogenstr. 31,
90459 Nürnberg

Uta Petring, Jahrgang 1963, Diplompädagogin (Pädagogik, Psychologie und Sport). Mehrjährige Tätigkeit für OUTWARD BOUND Deutschland und International. Diverse Publikationen in Fachzeitschriften v.a. zum Themenkomplex Frauen/Erlebnispädagogik. Anschrift: Grimnitzstr. 10, 13595 Berlin

Anke Schlehofer, Jahrgang 1961, Dipl. Biologin und Erzieherin. 1982-1991 tätig in der offenen Jugendarbeit im Landkreis München als Freizeitstättenleiterin, seit 1991 in der Geschäftsstelle des Kreisjugendrings München-Land mit den Schwerpunkten Ferienpädagogik, Ökopädagogik und Erlebnispädagogik, ab 1992 Leiterin des Projektes Umweltpädagogik. Schwerpunkte: Konzepte ökologischer Bildungsarbeit, Entwicklung von Praxismodellen (insb. Integration erlebnispädagogischer und ökopädagogischer Methoden), Fortbildung von ehren- und hauptamtlichen MitarbeiterInnen. Nebenamtlich in der Ausbildung von ErzieherInnen tätig in den Fächern Biologie, Gesundheits-erziehung und Umweltpädagogik.

Anschrift: Projekt Umweltpädagogik, Kreisjugendring München-Land, Burg Schwaneck, 82049 Pullach

Sigrid Schmitz, Jahrgang 1961; Dr., Dipl. Biologin. Schwerpunkt Verhaltensphysiologie, Fachbereich Biologie-Zoologie. Studium der Biologie in Aachen und Marburg; Diplom und Promotion über Lernprozesse bei Tieren in der frühen Individualentwicklung; Forschungen zu Lernprozessen der Raumorientierung beim Menschen, insbesondere zur Abhängigkeit kognitiver Leistungen von motivationalen und psychosozialen Einflüssen; Lehrbeauftragte an der Philipps-Universität Marburg. Arbeit mit erlebnispädagogischen Ansätzen in der mädchenorientierten Jugendsozialarbeit, Mädchenprojekt bsj. e.V. in Marburg.

Anschrift: Philipps-Universität, Barfüßerstr. 1, 35032 Marburg

Martin Schwiersch, Jahrgang 1959; Dr. biol. hum., Diplomspsychologe; Staatl. gepr. Berg- und Skiführer. Tätigkeitsfelder: Forschung und Qualitätssicherung in der Rehabilitation, Durchführung erlebnispädagogischer Maßnahmen und Outdoor-Trainings. Bildungs- und Seminarartätigkeit in der Aus- und Weiterbildung. Alpine Aus- und Fortbildungen. Diverse Publikationen.

Anschrift: Brunnenweg 5, 87459 Pfronten-Kreuzegg

Sabina Slabon-Stangl, Jahrgang 1963, Diplomsozialpädagogin. Leitet das "Netzwerk Erwachsenenbildung - Institut für Forschung, Aus- und Weiterbildung". 1987-88 Lehrtätigkeit an der Universität San Carlos, Guatemala-City. 1991-1992 Mitarbeiterin im Forschungs- und Dokumentationszentrum Chile-Lateinamerika (FDCL) in Berlin, Schwerpunkt: Frauen in Lateinamerika. Seit 1991 in der Erwachsenenbildung tätig; Arbeitsbereiche: Kommunikationstraining, Gruppenarbeit, Teamentwicklung und erlebnispädagogische Seminare; spezieller Arbeitsschwerpunkt dabei ist die Konzeption und Durchführung von Frauenweiterbildung.

Anschrift: Netzwerk Erwachsenenbildung, Ferdinand-Schulz-Allee 2, 83764 München

Franz-Josef Wagner, Jahrgang 1964, Diplomsozialpädagoge, Fachübungsleiter Hoch- und Skihochtouren. Seit fünf Jahren Mitarbeiter von OUTWARD BOUND Deutschland. Arbeitsschwerpunkte: Konzeptentwicklung, erlebnispädagogische Fortbildungen. Im Auftrag des Forums Erlebnispädagogik Vorbereitung und Organisation der Fachtagung „Erlebnispädagogik mit Behinderten“ (April 1994).

Anschrift: OUTWARD BOUND, Nymphenburger Str. 42, 80335 München

Kurt Weis, geb. 1940, Prof. Dr. iur. Juristische Ausbildung (Referendar 1964, Assessor 1970), kriminologische und soziologische Tätigkeit in den USA (Promotion zum S.J.D., Harvard Law School 1968; Univ. of Chicago 1971-72; Univ. of California at Berkeley 1972-73; Univ. of Hawaii Social Science Research Institute 1993-94). Habilitation für Soziologie, Saarbrücken 1979. Seit 1980 Prof. für Soziologie am Institut für Sozialwissenschaften der TU München. Seit 1990 Mitglied des Forums Erlebnispädagogik. Seit 1992 Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften und Künste. Arbeiten zur Kriminologie, Viktimologie und Selbstmordverhütung, zur Soziologie der sozialen Kontrolle, des Sports, der Jugend, der Technik. Bücher u.a.: Die Vergewaltigung und ihre Opfer (1982); Hrsg. von: Bilder vom Menschen in Wissenschaft, Technik und Religion (1993, 2. Aufl. 1995), Was ist Zeit? Zeit und Verantwortung in Wissenschaft, Technik und Religion (1994); Ko-Autor bzw. Mithrsg. von: Die Soziologie des Sports (1976), Sport und Gewalt (1982), Fanverhalten, Massenmedien und Gewalt im Sport (1982), Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? (1992, 2. Aufl. 1994), Die dunkle Seite des Chips (1993), Institutionen und Einzelne im Zeitalter der Informationstechnik (1994).

Anschrift: Institut für Sozialwissenschaften, Lothstraße 17, 80335 München

Helmut Wunder, Jahrgang 1953, Ausbildung: Studium an der Universität Frankfurt/M. zum Gymnasiallehrer für die Fächer Chemie und Geographie, Weiterbildung zum Lernsystem-Analytiker bei Siemens-Nixdorf, Mainz. Ausbildung zum Personalentwickler bei IHK- Frankfurt/M. Entwicklung der Lern-Software GEOLAB - eine geographische Simulation, Produktmanager für Bildanalyse-Geräte; Beratung zur Einführung von Qualitäts-Management-Systemen; Auszeichnungen: Deutscher Hochschul Software-Preis.

Anschrift: Carl-Schurz-Str. 43, 63225 Langen

Textgestaltung und Layout:

Klaus F. Bachmann

Bachmann Datentechnik

Auf dem Sand 15

53572 Unkel-Heister

Tel.: 02224 - 78564

Fax: 02224 - 79916

Themenhefte Praktische Erlebnispädagogik

Herausgegeben von Annette Reiners und Jürgen Sandmann

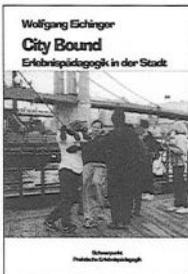


Annette Reiners
Erlebnis und Pädagogik

Stichworte zum Inhalt:

Erlebnispädagogik und Philosophie · Reformpädagogik im Rückblick · Didaktik der Erlebnispädagogik: Lernen und Lernprozeß – Beziehungssysteme – Lernsituation – Ziele – Inhalte · Methodik der Erlebnispädagogik: Medium – Mittler – Material – Methoden – Interaktionsformen – Rahmenbedingungen · Wirkungsmodelle und Betreuerinfluß · Sicherheitsaspekte · Kompetenzprofil · Professionalität und ethischer Kodex

1995 121 Seiten ISBN 3-929221-19-5 28 DM



Wolfgang Eichinger
City Bound - Erlebnispädagogik in der Stadt

Stichworte zum Inhalt:

City Bound – Erlebnispädagogik in der Stadt · Ein Modell zur Jugendarbeit und Erwachsenenbildung · Was ist City Bound? · Ursprung – Ziele – Lernprozesse auf intrapersonaler, interpersoneller und sozialer Ebene · Die Methode City Bound: Voraussetzungen für eine professionelle Arbeitsweise · Die Stadt als Medium · Reflexion statt Aktion – individuelle Aktivitäten – Gruppenaktivitäten – gemischte Aktivitäten · Homeward Bound · Der Zugang zur Ökologie · Das City Bound Programm: Beschaffenheit – Durchführung – Kurskombinationen · City Bound und Outward Bound im Vergleich · Transferschwierigkeiten · Vorstellung gezielter Programme

1995 ca. 100 Seiten ISBN 3-929221-20-9 28 DM



Martina Herrmann
Erlebnisorientierte Mädchenarbeit

Stichworte zum Inhalt:

Sozialisation und Koedukation: Bedeutung für die Entwicklung von Mädchen · Geschlechtsspezifische Sozialisation · Geschlechtsstereotypen · Prinzipien männlicher und weiblicher Sozialisation · Entwicklungsspezifische Betrachtung · Ziele geschlechtshomogener Jugendarbeit · Parteiliche Mädchenarbeit · Legitimation und Zielsetzung der Koedukation · Vier Prinzipien parteilicher Mädchenarbeit · Lernpsychologische Elemente erlebnisorientierter Mädchenarbeit · Sozial-kognitive Lerntheorie · Lernen am Modell · Selbstverstärkung Aufbau von Selbstvertrauen · Das Selbstkonzept · Entwicklung effektiver Handlungskompetenz · 2-Stufen-Konzept für geschlechtsspezifische, erlebnispädagogische Maßnahmen · Konzeptentwicklung · Konzeptziele · Teilziele · Methodenvorschläge · Praxisbedingte Grenzen · Folgerungen und Forderungen für die Praxis

1995 ca. 100 Seiten ISBN 3-929221-21-7 28 DM



Helga Losche
Interkulturelle Kommunikation. Erlebnispädagogische Möglichkeiten

Stichworte zum Inhalt:

Kultur: Haben oder Sein? (Merkmal oder Haltung) · Kultur als Orientierungssystem · Kulturspezifische Ausdrucksformen · Kulturelle Identität · Unterschiede und Standards · Interkulturelles Lernen · Erfahrungen sammeln: eigenkulturelle Standards – fremdkulturelle Standards – Überschneidungssituationen · Störungen interkultureller Begegnungen · Körpersprache: Miß-Verstehen – Fehl-Deuten · Kulturspezifische Wahrnehmung · Stereotyp und Vorurteil · Angst: Reaktion auf Fremde/s · Interkulturelle Kompetenzen: erlebnispädagogische Möglichkeiten · Verstehen lernen / Verständigen können: dekodieren – encodieren · Wissen: irritieren – orientieren · Ambiguität: erfahren – tolerieren · Empathie: aufspüren – erspüren · Interkulturelle Übungen und Spiele: geplante – interaktive – kommunikative.

1995 ca. 100 Seiten ISBN 3-929221-23-3 28 DM

Weitere Themenhefte PRAKTISCHE ERLEBNISPÄDAGOGIK in Vorbereitung!



Hubert Kölsch (Hrsg.)
Wege Moderner Erlebnispädagogik
 Stichworte zum Inhalt:

Variationen zum Thema Erlebnispädagogik · Teil I: Was Moderne Erlebnispädagogik sein kann · Annäherung an den Begriff "Moderne Erlebnispädagogik" · Risiko und Gefahr · Erlebnispädagogische Angebote – Qualitätsmerkmal Sicherheit · Die Wiederentdeckung der Erziehung. Anstiftung zum Paradigmenwechsel · Physiologische Prozesse beim Lernen und Erleben · Wirkt Erlebnispädagogik? Wirkfaktoren und Wirkmodelle in der Erlebnispädagogik · Weibliche Erlebnisräume – Männliche Erlebnispädagogik. Spitzfindiges oder Revolutionäres? · Teil II: Was Moderne Erlebnispädagogik werden kann · City Bound · Erlebnispädagogik in der Erwachsenenbildung. Beispiel Gesundheitsförderung · Natur als Kultur. Spurensuche nach einem erweiterten Naturbegriff · Kritische Reflexion zur erlebnispädagogischen Praxis für Frauen und Mädchen · Frauen als Führungskräfte in der Erlebnispädagogik – eine Illusion? · Erlebnispädagogik und ökologisches Lernen · Begrenzungen gemeinsam überwinden. Erlebnispädagogik mit behinderten Menschen · Anstelle eines Schlusswortes · Werden wir in Zukunft mehr oder weniger erleben? Erlebnispädagogische Beunruhigungen

1995 ca. 340 Seiten ISBN 3-929221-22-5 38 DM



Annette Reiners
Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele. (Soziale Arbeit in der Wende; Band 8)

1993 3. Aufl. 238 Seiten ISBN 3-929221-06-3 28 DM



Andreas Bedacht · Wilfried Dewald
 Bernd Heckmair · Werner Michl · Kurt Weis (Hrsg.)
Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik. (Soziale Arbeit in der Wende; Band 12)

1994 2. Aufl. 207 Seiten ISBN 3-929221-09-8 28 DM



Mark Ostenrieder · Michael Weiß
Erleben – Lernen – Kooperieren. Innovation durch erfolgreiches Miteinander. (Soziale Arbeit in der Wende; Band 18)

1994 1. Aufl. 244 Seiten ISBN 3-929221-15-2 28 DM

Die Ringvorlesung des *Forums Erlebnispädagogik* an der Fachhochschule München. Fachbereich Sozialwesen erscheint demnächst als Dokumentation:
 Bernd Heckmair · Werner Michl · Ferdinand Walser (Hrsg.)

Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit

Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis.

Wir merken Ihre Bestellung gerne vor!



VERLAG DR. JÜRGEN SANDMANN

Auslieferung, Bestellannahme & Abwicklung:

VG Verlagsauslieferung Dr. Glas

Tegernseer Landstraße 161 · D-81539 München

Tel.: 089/691 2917 + 691 2950 · Fax: 089/691 47 45

Hubert Kölsch (Hrsg.)

Wege

Moderner

Erlebnispädagogik

STICHWORTE ZUM INHALT

Ulf Händel: Variationen zum Thema Erlebnispädagogik

Teil I: Was Moderne Erlebnispädagogik sein kann

Hans G. Bauer: Annäherung an den Begriff "Moderne Erlebnispädagogik"

Hans-Peter Heekerens: Risiko und Gefahr

Michael Jagenlauf/Helmut Wunder: Erlebnispädagogische Angebote – Qualitätsmerkmal Sicherheit

Werner Michl: Die Wiederentdeckung der Erziehung. Anstiftung zum Paradigmenwechsel

Sigrid Schmitz: Physiologische Prozesse beim Lernen und Erleben

Martin Schwiersch: Wirkt Erlebnispädagogik? Wirkfaktoren und Wirkmodelle in der Erlebnispädagogik

Sabina Slabon-Stangl: Weibliche Erlebnisräume – Männliche Erlebnispädagogik. Spitzfindiges oder Revolutionäres?

Teil II: Was Moderne Erlebnispädagogik werden kann

Frieder Gierer: City Bound

Michael Jagenlauf: Erlebnispädagogik in der Erwachsenenbildung. Beispiel Gesundheitsförderung

Hubert Kölsch: Natur als Kultur. Spurensuche nach einem erweiterten Naturbegriff

Lydia Kraus: Kritische Reflexion zur erlebnispädagogischen Praxis für Frauen und Mädchen

Uta Petring: Frauen als Führungskräfte in der Erlebnispädagogik – eine Illusion?

Anke Schlehüfer: Erlebnispädagogik und ökologisches Lernen

Franz-Josef Wagner: Begrenzungen gemeinsam überwinden. Erlebnispädagogik mit behinderten Menschen

Anstelle eines Schlußwortes

Kurt Weis: Werden wir in Zukunft mehr oder weniger erleben? Erlebnispädagogische Beunruhigungen

ISBN 3-929221-22-5