Hans G. Bauer
Hans-Peter Hufenus
(Hrsg.)

INTERNATIONALE FACHTAGUNG ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK AUF SCHLOSS WARTENSEE 1993

- Tagungsreader -

edition erlebnispädagogik
Lüneburg

Schriftenreihe

BERICHTE
VON
KONGRESSEN, TAGUNGEN, WORKSHOPS

Herausgegeben
von

Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Tagungsreader / Internationale Fachtagung zur Erlebnispädagogik auf Schloss Wartensee 1993 / Hans G. Bauer ; Hans-Peter Hufenus (Hrsg.). - Lüneburg : Ed. Erlebnispädagogik, 1994
(Schriftenreihe Berichte von Kongressen, Tagungen, Workshops ; Bd. 3)
ISBN 3-89569-000-7
NE: Bauer, Hans G. [Hrsg.]; Internationale Fachtagung zur Erlebnispädagogik <1993, Rorschach>; GT

© 1994 by Verlag edition erlebnispädagogik - Lüneburg
Druck und Herstellung: Peter Grunwald

ISBN 3 - 89569 - 000 - 7

Schriftenreihe

BERICHTE
VON
KONGRESSEN, TAGUNGEN, WORKSHOPS

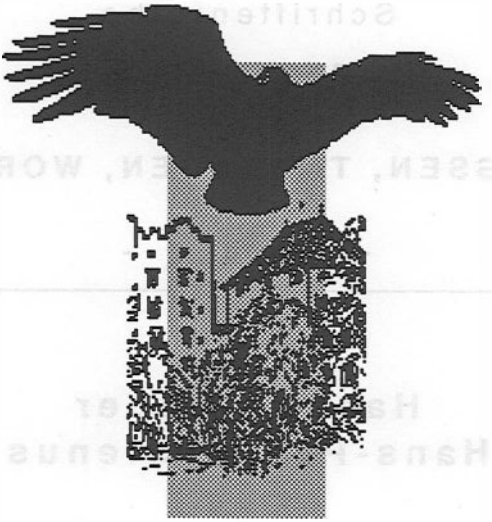
- Band 3 -

Hans G. Bauer
Hans-Peter Hufenus
(Hrsg.)

INTERNATIONALE FACHTAGUNG ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK AUF SCHLOSS WARTENSEE 1993

- Tagungsreader -

edition erlebnispädagogik
Lüneburg



Inhaltsverzeichnis

- Übersicht über das Tagungsprogramm Seite: 6
- Auf dem Weg zur Tagung: Vor-Weg-Gedanken der Herausgeber Seite: 10
- Weg-Gedanken zu den Beiträgen - schon wieder von den Herausgebern Seite: 14

Die Hauptreferate der Tagung

Torsten Fischer:
- Erlebnispädagogik: Theoretische Problemkreise und praktische Akzente Seite: 17

Jan Summers:
- Theorie und Praxis: Experiential Education in den USA Seite: 37

Walter Fürst:
- Zur Qualität erlebnispädagogischer Programme Seite: 49

Zum Themenschwerpunkt: Erlebnispädagogische Qualifizierung?

Exemplarische Perspektiven von:

- *Werner Gerstl*: Qualifikation von Leitungspersonen in der Erlebnispädagogik Seite: 68
- *Fridolin Herzog*: Bildung und Weiterbildung „Erlebnispädagogik". Einführungsvotum zum Podiumsgespräch Seite: 74
- *Hans G. Bauer*: Berufsbild „ErlebnispädagogeIn" - ein Rückschritt ins Zeitalter der Spezialisierung Seite: 81
- *Hans-Peter Hufenus*: Voraussetzungen für die Leitung erlebnispädagogischer Projekte Seite: 84
- Weiterführende Literatur Seite: 88
- Anschriften der Autoren Seite: 99

Übersicht über das Tagungsprogramm

Tagungsziele

Verbesserung der Verständigung zwischen Theorie und Praxis

Verstärkung des fachlichen Austausches auf internationaler Ebene

Entwicklung von Kriterien zur Qualifizierung erlebnispädagogischer Programme

Erarbeitung von Grundlagen für die Qualifizierung von ErlebnispädagogenInnen

Veranstalter

Wildnisschule Schweiz
Bundesverband Erlebnispädagogik Deutschland
Zentrum Spattstraße Linz, Österreich

Tagungsprogramm

1. Tag: Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik

„Wer sich von der Erlebnispädagogik Konzepte erhofft und von ihr effektive Lösungsstrategien erwartet, sollte alles dazu tun, damit sich die Erlebnispädagogik behutsam (weiter)entwickeln kann. Nur so geschützt, gestützt und gefördert, wird sie den Nachweis ihrer erzieherischen Güte erbringen können. Daran sollte allen gelegen sein, die als Pädagogen in der Praxis und der Wissenschaft Verantwortung tragen."
(Jörg Ziegenspeck)

Lockerer Brunch zum Einstimmen und sich Kennenlernen

Begrüßung und Einführung in die Tagung durch Hans-Peter Hufenus

Referat Dr. Torsten Fischer, Berlin

Referat Dr. Jan Summers, USA (Sprache englisch, deutscher Text liegt vor)
Workshops zum Tagesthema.
Die Workshops können frei gestaltet werden. Es wird darauf geachtet, daß in jedem Workshop Fachpersonen sowohl von der theoretische, als auch von der praktischen Seite der Erlebnispädagogik vertreten sind. Es wird darauf verzichtet, die Ergebnisse der Workshops in das Plenum einzuberichten. Die Aussagen werden jedoch protokollartig aufgeschrieben.

Gemeinsames Nachtessen im Schloßpark. Der Erlebnisgehalt des Essens.

2. Tag: Zur Qualität erlebnispädagogischer Programme

„Dieser Tag soll dazu beitragen, das Thema Qualität der Erlebnispädagogik zu objektiveren, Grundbedingungen für einen Qualitätsanspruch zu erarbeiten und auch nach Möglichkeiten der Qualitätsdarstellung vom Transfer des in den Projekten Erlebten zu suchen. Nur global von einer positiven Entwicklung zu sprechen, kann nicht genug sein." (Werner Ebner)

Erlebnisgruppen
1. Kunst und Natur
2. Wagnis und Sicherheit
3. Initiation
4. Tracking
5. Erlebnisraum Wald
6. Erlebnisraum Wasser

Referat Walter Fürst, Deutschland: Zur Qualität von Programmen.

Arbeitsgruppen
Erarbeitung von Aussagen zum Thema: Qualität von Programmen, insbesondere im Hinblick auf Gehalt, Sicherheit und Transferpotential. Die Arbeitsgruppen werden so zusammengestellt, daß in jeder Gruppe TeilnehmerInnen aus den verschiedenen Erlebnisgruppen mitwirken können.

3. Tag: Bildung und Weiterbildung

„Braucht es für berufstätige Erlebnispädagogen und -pädagoginnen eine spezifische Ausbildung bzw. Weiterbildung? Wenn ja, welche Zielsetzungen sollen dabei verfolgt, welche Anforderungen und Kompetenzen vorausgesetzt bzw. entwickelt werden? Welche didaktisch-methodischen Ausbildungs- bzw. Kurskonzepte entsprechen den Bedürfnissen? Welche Ansätze und Erfahrungen gibt es bis heute in diesem Bereich?“ (Fridolin Herzog)

Einführung in das Tagesthema durch Fridolin Herzog, Schweiz

Referat zum Thema Qualifikation von Leitungspersonen: Dr. Werner Gerstl, Österreich

Podiumsdiskussion zum Thema Bildung und Weiterbildung mit den Fachpersonen: Hans G. Bauer, Dr. Torsten Fischer, Fridolin Herzog, Hans-Peter Hufenus, Christian Mees, Doris Ruckstuhl und Frau Dr. Jan Summers.

Abschließendes Statement zur Tagung

3-Länderforum Bildung und Weiterbildung
Sicherung der Ergebnisse und Entwicklung von Perspektiven zur weiteren Kooperation. Bildung einer länderübergreifenden Fachgruppe zur Erarbeitung der Themen: Qualifikation und Weiterbildung von Erlebnispädagogen und -pädagoginnen.

Grundsätzlich kann an einem, an zwei oder an allen drei Tagen der Tagung teilgenommen werden. Die Tagung ist als Weiterbildungsforum angelegt. Es entspricht dem Wesen der Erlebnispädagogik, daß Lernen als aktiver Prozeß verstanden wird. Von den Teilnehmenden wird deshalb erwartet, daß sie sich aktiv an den Gesprächen, Diskussionen und Prozessen beteiligen.

Auf dem Weg zur Tagung:

Vor-Weg-Gedanken
der Herausgeber

Schloß Wartensee liegt, umgeben von schöner Natur, etwas erhöht über dem Bodensee. Der Blick schweift über die Länder Schweiz, Deutschland und Österreich. Der Name Wartensee tauchte vor 729 Jahren zum ersten Mal aus dem Dunkel der Geschichte auf. „Das wechselvolle Schicksal dieses Schlossitzes und der Menschen, die mit ihm verbunden waren, spiegelt nicht nur den Wandel der Zeiten, sondern bis zum heutigen Tag eine über das Lokale hinausgehende Verbundenheit und Ausstrahlung wider. Das Tagungszentrum versteht sich als Ort, an dem Menschen verschiedener Konfessionen, Nationalitäten und Bevölkerungsschichten, Menschen jeden Alters und jeder Herkunft nach dem Sinn des Lebens fragen. Ein Ort, der sich zum Einsatz für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung verpflichtet fühlt und an dem eine Übereinkunft von Theorie und Praxis deutlich werden soll." (Aus der Wartensee-Broschüre)

Ein geeigneter Ort also, um eine internationale Tagung zum Thema Erlebnispädagogik durchzuführen, zumal ganz in der Nähe, ebenfalls in einem Schloss am Bodensee, Kurt Hahn seine auch als Salemer-Pädagogik bekannte Erlebnistherapie in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts begründet hat.

(Hans G. Bauer)
In meinem bisherigen Leben bin ich an Rorschach immer nur vorbeigefahren. Nie habe ich dabei die schnelle Assoziation mit dem gleichnamigen Test völlig verdrängen können. Heute aber per Eisenbahn mitten hinein nach Rorschach, und dann hektische Suche nach einer Kleinbahn, die den steilen Aufstieg hinauf nach Wartensee erleichtern soll. Nicht ein Gedanke an Rorschach-Tests mehr. Nur plötzlich der: dort

(Hans-Peter Hufenus)
Ist es pädagogisch verantwortbar, wenn Jugendliche das Töten eines Tieres lernen, auch wenn dies als Nahrung zum Überleben notwendig ist? Diese Frage wurde mir 1987 an einer Fachtagung zum Thema „Junge Menschen zwischen Ausgrenzung und Integration - Modelle und Ansätze in der Jugendhilfe" gestellt, und unversehens fand ich mich im Sog des Spannungsfeldes zwischen Theorie und Praxis. Dies war meine erste

hinauf müßte man als Teilnehmer einer Erlebnispädagogik-Tagung ja wohl zu Fuß gehen. Erlebnispädagogen fahren nicht vor. Zumindest angeschwitzt sollte man ankommen, überdies im entsprechenden Outfit ... („zumindest Rucksack" flüstert meine Aktentasche).

Es ist - Gedanken in der Bahn nach oben - für mich offenbar etwas Besonderes dran an dem (gar nicht so versteckten) „Curriculum", das H. P. Hufenus dieser Tagung ins Programm geschrieben hat: die nötige Verbindung, sogar „Versöhnung" von Theorie und Praxis! Genau das ist es ja, was ich, der „Theoretiker", den „Erlebnispraktikern" aus dem Geschichtsbuch der Erlebnispädagogik immer wieder vorzulesen versuche. Aber schnell bilden sich „Lager", „Fronten". Das Bestürzendste: in einem selbst zuallererst. Schließlich kaue ja ich noch immer an einem Zitat, das dieser Herr Hufenus zum besten gab bei jener ersten Tagung, die so etwas wie eine heimliche internationale erlebnispädagogische Vorläufertagung zu der jetzigen war: der beim GDI in Rüschlikon 1991. Einen Amerikaner hatte er da zitiert, der „die" Theoretiker samt und sonders zu „Parasiten" erklärt hatte, zu Blutsaugern der Praxis! Ich hatte damals keine Gelegenheit, Hans-Peter Hufenus zur Rede

Tagung zum Thema Erlebnispädagogik; weitere folgten in regelmäßigen Abständen und gaben mir wiederholt Gelegenheit, mich zu ärgern, liefen diese meist nach demselben Schema ab: Einige Referate von Wissenschaftlern, die sich meist sehr kritisch, oft gar bissig mit der „Modeerscheinung Erlebnispädagogik" auseinandersetzten, und als Garnitur oberflächliche Praxisberichte von Projekten. Ich erinnere mich an eine Tagung in Deutschland, wo ein solcher Praxisbericht - es handelte sich um ein Projekt in der Türkei - zur Erheiterung des Publikums mit rassistischen Sprüchen gewürzt wurde.

1991 fand in Rüschlikon (Zürich) wieder eine solche Tagung statt, wieder gab es kritisierende Referate mit Titeln wie: „Erlebnispädagogik zu Wasser, zu Land und aus der Luft", wieder ärgerte ich mich, zumal ich diesmal von den Referenten wußte, daß sie nie in einem erlebnispädagogischen Projekt waren. Ich hatte an dieser Tagung - übrigens als einziger Praktiker - auch einen Auftritt und glaubte, die Gelegenheit nützen zu müssen, den „Theoretikern" eins ans Bein zu geben mit einem Zitat, wegen dem mich Hans G. Bauer, der auch an dieser GDI- Tagung war, in Wartensee zur Rede stellen wird. Das Zitat lautete: Es tut mir leid, wenn ich Sie heute morgen

zu stellen; seither aber konnte ich dieses furchtbare Bild nie mehr völlig vergessen. Stellt sich nicht gerade Erlebnispädagogik traditionell gegen Vereinseitigungen? Aber nie darf doch das berechtigte Anliegen, etwa der „Verkopfung" des Lernens entgegenzuwirken, zur Enthauptung verkommen. Ist ein „Erleben statt Reden" nicht bereits ein erster Schritt zum Intellektuellenhaß, zum Klassen- und Rassenhaß?

Vereinseitigung, die zu Haß führt: plötzlich finde ich den Gedanken an eine internationale Tagung irgendwie beruhigend. Schließlich wissen wir ja auch etwas davon, wie erlebnispädagogische Elemente im Würgegriff nationalistischer Vereinseitigung ideologischem Mißbrauch dienten. Die Geschichte, die dort drüben, auf dem anderen Ufer des Bodensees, verbunden mit dem Namen Kurt Hahns und des Salemer Internats zu einem wichtigen Anstoß für heutige erlebnispädagogische Entwicklungen wurde, auch diese Geschichte ist ja, wie wir heute etwas besser wissen, nie eine so ganz einfache gewesen. Politisch nicht, und auch von den Bildungsidealen her gesehen nicht. Wo eigentlich befinden wir uns heute in Europa auf dem langen Weg von der Rittererziehung über die Herrenerziehung hin zur Entwicklung und Bildung jeder einzelnen

etwas verunsichere mit der Feststellung, daß in bezug auf Erlebnispädagogik in jedem Fall jene unsere Bewunderung verdienen, welche es tun und nicht jene, welche theoretisch darüber reden. Jene von uns, die versuchen zu analysieren, zu gliedern und zu verallgemeinern, sind wie Parasiten, die unser Lebensblut von der Vitalität jener gewinnen, die es tun." (James S. Coleman, St. Louis 1978).

Ich werde Hans G. Bauer dannzumal antworten, daß ich einen solchen Satz nicht mehr so unbefangen von mir geben könne, denn zuviel habe ich inzwischen bei diesen „Theoretikern" nachgeschaut, wie gewisse Sachverhalte zu erklären sind. Trotzdem bleibt es ein Anliegen, daß bei Tagungen die Praktiker/Innen besser zu Wort kommen können, und bei der Auswahl von Referenten mehr darauf geachtet wird, daß diese über fundierte Erfahrungen und Kenntnisse betreffend Erlebnispädagogik verfügen. Was lag denn näher, als selber eine Tagung zu organisieren, ganz nach der erlebnispädagogischen Prämisse, die da heißt: „Handeln statt Reden".

Es war mir von allem Anfang an klar, daß ich eine Tagung organisieren wollte, wo Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik

Persönlichkeit? Und jetzt dann also die Hauptreferentin aus den USA! Sind wir schon wieder hintendran wie zu den Marshall-Plan-Zeiten und warten auf unser erlebnispädagogisches Care-Paket..?

Theorien, so denke ich mir wieder einmal (beim Ausstieg aus der Bahn), sind nur gut, wenn sie auch in der Praxis dazu verhelfen, zu Erkenntnissen zu gelangen.

Zum Schloß ist es jetzt nur noch ein kleiner Anstieg.

ineinander verwoben sind, um jene Ganzheit zum Ausdruck zu bringen, welche die Erlebnispädagogik ja gerade auszeichnet. Auch hatte ich die Absicht, möglichst viele Frauen für aktive Rollen an der Tagung zu gewinnen, um zu zeigen, daß Erlebnispädagogik nicht, wie häufig behauptet wird, eine Männerdomäne ist. Leider konnte dieses Ziel nur teilweise erreicht werden, und es muss leider zugegeben werden, daß die Frauen in der Erlebnispädagogik nach wie vor stark unterrepräsentiert sind. Dabei hat ausgerechnet eine Frau, nämlich Ruth Cohn, den Begriff „Erlebnispädagogik" im deutschen Sprachraum eingeführt.

Weg-Gedanken zu diesem Reader

schon wieder von den Herausgebern

Die Tagung war als Weiterbildungsforum angelegt mit dem Ziel, Kriterien zu entwickeln, um die Qualität erlebnispädagogischer Angebote zu verbessern und die Erlebnispädagogik als solche besser zu etablieren. Bei ihrer inhaltlichen Gestaltung war der Grundsatz wichtig, daß eine Tagung zum Thema „Erlebnispädagogik" eigentlich nur dann ernstzunehmen sei, wenn sie dem erlebnispädagogischen Grundsatz des „learning by doing" tatsächlich auch nachlebt.

Als Herausgeber dieser Dokumentation haben wir darauf verzichtet, diese Tagungsteile (die Workshops, den Abend zum „Erlebnisgehalt des Essens", die Erlebnis- und Arbeitsgruppen) „nachzuschreiben". Es ist dies selbst Beispiel für das generelle Problem der Dokumentation erlebnishaften Lernens: die Referate transportieren den „Kopfteil", „die" Theorie. Was aber mit jenen anderen Elementen, die, wie gerade gesagt, eigentlich eine „Wesens-"Dimension auch dieser Tagung ausmachen (sollen). Uns - wie gewiß auch den Teilnehmern - stehen zahlreiche beeindruckende und nachhaltige Bilder eben dieser Veranstaltungsteile vor Augen:

- die Workshops am ersten Tag (Ausschreibungstext: sie „können frei gestaltet werden"), irgendwo im sonnendurchfluteten Schloßpark oder in schattigeren Bereichen verteilt, jeder auf seine Art damit befaßt, den anderen Menschen und dem Thema zu begegnen und sich mit beiden anzuwärmen und anzufreunden;
- der Abend zum „Erlebnisgehalt des Essens", die Vielzahl der angebotenen Speisen, deren Zubereitung mit Hilfe der Esser, aber auch die bereits gedeckten Erntedanktische, daneben, eher am Rande, eine lange Reihe von Stühlen über einen leichten Geländeanstieg hinauf und um einen Baum herumführend, einfach so hingestellt und auf ihre Be-Sitz-Ergreifung wartend;
- ganz besonders natürlich die Erlebnisgruppen, nicht nur auf dem Wasser, im Fels oder im Wald, sondern z.B. auch in der künstlerischen Erfahrungswelt.

Die idealste Form wäre sicherlich die der Dokumentation solcher Erlebnisse durch die Beteiligten/Teilnehmer selbst, obendrein mit den ihnen jeweils geeignet erscheinenden Mitteln/Medien. Am wenigsten

geeignet erscheint uns hingegen eine nur durch uns nachvollzogene Schilderung.

Gelegentlich - aber nur dann, wenn dies keine faule Ausrede darstellt für die gerade im Erlebnislernen so bedeutsame Durchdringung des Erlebten - ist es auch angebracht, Bilder „einfach auch stehen zu lassen". Für Pädagogen ein wahrlich schwieriges Terrain. Aber ein zentrales für den erlebnispädagogischen Ansatz, bei dem das „nicht-domestizierbare", subjektive Erleben (Oelkers) immer in Spannung gerät mit der erzieherisch-pädagogischen Wirkungsvorstellung.

Dokumentiert werden hier somit vor allem die Referate dieser Tagung. „Was man schriftlich besitzt, kann man getrost nach Hause tragen!" Ja, auch Tagungsdokumentationen wie die unsere beweisen immer wieder, daß diese Form des Haben-Lernens sehr tief in uns allen sitzt. Die wiedergegebenen Referate machen Spannungsfelder deutlich, innerhalb der Felder „der" Theorie und „der" Praxis, sowie zwischen beiden. Es sind dies Spannungen, denen wahrlich nicht nur „die" Erlebnispädagogik unterliegt. Sie zu verdeutlichen, nicht zu verdecken, ist eines unserer Anliegen - auch wenn Jan Summers, wie hier nachzulesen, dies als „problemorientiert" apostrophiert. Aber alle Dichotomien stehen, wie es der Maler Kandinski ausdrückte, „unter dem Zeichen entweder-oder".

Das zweite Anliegen besteht natürlich darin, über diese Beiträge gerade auch die vielfältigen „Ressourcen" (vgl. ebenfalls J. Summers Beitrag), die vorhandenen positiven Potentiale, zu verdeutlichen, an denen anzusetzen und weiterzuentwickeln ist.

Die Verbindung von Kopf, Herz und Hand, von Körper, Geist und Seele, welche die Erlebnispädagogik schon immer zu ihrer Sache gemacht hat, erfordert von all denen, die sich mit ihr befassen, Anstrengung und Grenzüberschreitung, praktisch wie theoretisch. Ob Erlebnispädagogik den ihr gegenwärtig überwiegend zugebilligten Sonderpädagogikstatus (etwa als „finales Rettungskonzept für die Schwierigsten der Schwierigen") überwinden und die in ihr liegenden Potentiale nutzen kann, in allen Feldern der Pädagogik und Bildung ein an der Ganzheit jeder Persönlichkeit orientiertes, erfahrungsgesättigtes, „lebendiges Lernen" (R. Cohn) zu befördern, bestimmt sie durch ihre Entwicklungen in Praxis wie Theorie selbst. In diesem Sinne sei bei allen hier versammelten Referatsbeiträgen zumindest beispielhaft auf einige solcher kritischen - verstanden als diskussionswürdigen(!) - Aspekte hingewiesen.

---

1) W. Kandinsky, J. Kade: Essays über Kunst und Künstler. Bern 1973 (3. Aufl.)

Die Hauptreferate der Tagung

Torsten Fischer:
- Erlebnispädagogik: Theoretische Problemkreise und praktische Akzente Seite: 7

Jan Summers:
- Theorie und Praxis: Experiential Education in den USA Seite: 37

Walter Fürst:
- Zur Qualität erlebnispädagogischer Programme Seite: 49

Torsten Fischers *Beitrag ist sprachlich wie inhaltlich komplex. Fraglos stellte er bereits an viele der eher praktisch arbeitenden Teilnehmer der Tagung und diejenigen, die sich im Feld der Erlebnispädagogik anfänglich orientieren, hohe Anforderungen. Wir treffen hier, dies sei nicht verschwiegen, gewiß auf eine jener Schwierigkeiten, die bereits auf sprachlicher Ebene nicht selten zu einem Verständigungsproblem zwischen „Theoretikern" und „Praktikern" führen. Zudem scheinen - und auch dies gilt über Fischers Beitrag hinaus - viele der behandelten Themen und Fragestellungen als rein „akademische".*

Wie sehr die gesellschaftliche Verortung pädagogischer Praxis jedoch auch von der Position abhängig ist, die ihr von „der" Theoriebildung und der internen erziehungswissenschaftlichen Diskussion zugewiesen wird, kann an einer hier u.a. auch von Fischer eingenommenen Position deutlich werden. Ordnet man die Erlebnispädagogik nämlich, wie auch hier nachzulesen, als „erziehungswissenschaftliche Teildisziplin" ein, so liegt auch jene oben bereits angeführte Zuweisung eines Sonderpädagogikstatus für die Erlebnispädagogik nahe! Leisten wir damit nicht einer weiteren, weder den Fragestellungen noch den Menschen dienlichen (pädagogischen) Spezialisierung Vorschub, indem wir den vielen bereits vorhandenen Bindestrich-Pädagogiken nur eine weitere hinzufügen? Wird hierdurch nicht auch „die" Praxis immer wieder auf ein Randgruppenklientel und die Erlebnispädagogik auf das Feld der Sozialpädagogik festgelegt, anstatt die Impulse einer erfahrungsbezogenen, handlungsorientierten Pädagogik auch in andere praktische wie theoretische Felder hineinzutragen?

Fischers Referat macht ebenfalls aufmerksam auf das in der Entwicklung der Erlebnispädagogik wichtige Modell der „pädagogischen Provinz" und hebt gleichzeitig die Erziehungs- und Lernbedeutung „realer Handlungssituationen" hervor, die einen „ernsthaften" Sinnbezug aufweisen müssen. Auch hinter dieser zunächst höchst „akademisch" erscheinenden Gegenüberstellung stehen freilich Fragen von größter praktischer Brisanz: Stand die „pädagogische Provinz" bei ihrem Urheber Goethe noch für das Ideal einer Erziehungsstätte, für eine ideale Arbeits- und Lebensgemeinschaft, in der die Entwicklung praktischer Fähigkeiten als Bildungsgrundlage angesehen wird, [1] so besitzt dieses auch von Hahn übernommene Modell bei ihm bereits deutlich den Charakter einer Schutz- und Schonraumfunktion im Sinne etwa eines „in sich geschlossenen und wohl abgestimmten Bewährungsfeldes für die jugendliche Unternehmungslust ...". (H. Röhrs, zit.n. Bauer 1993) Nicht nur theoretisch, wie es hier ebenfalls bei Fischer anklingt, sondern

Erlebnispädagogik: Theoretische Problemkreise und praktische Akzente

Torsten Fischer

1. Statt eines Vorwortes - Dank für die Einladung

Der Einladung zu dieser Tagung bin ich aus verschiedenen Gründen sehr gern gefolgt.

Kaum ein anderer erziehungswissenschaftlicher Ansatz hat so die Aufmerksamkeit von Praktikern und Theoretikern in den 90-er Jahren auf sich ziehen können wie die Erlebnispädagogik. Zum einen wurde für viele der Aufforderungscharakter der Erlebnispädagogik als Antwort auf gesellschaftliche Bedürfnisse und soziale Zustände wegweisend, da in ihm die zunehmend unnatürlichen und in vielerlei Hinsicht inhumanen Kontexte der Alltagsroutinen angegriffen werden. Andere ordnen heute der Erlebnispädagogik die Felder der 'Ranger- oder 'Survival-Trainings' zu, sehen in ihr eine Form des 'Erlebnistourismus' mit einem leicht hypertrophierten pädagogischen Anspruch oder führen ihre unbestreitbare Popularität auf eine generelle Expansion des Erlebnisbegriffes in ganz unterschiedlichen Bereichen zurück. Diese Expansion erlebnisorientierter Handlungsfelder, vor allem vor dem Hintergrund der Getriebe großstädtischer Zivilisation, scheint nicht unlogisch zu sein, da junge Menschen bei ihrer rastlosen und nicht selten erfolglosen Suche nach altersgerechten Lebenswelten (Pilz, 1993) und auch andere Bevölkerungsgruppen bei ihrem Hineinstreben in neuartige Kompensations-, Regenerations- und Freizeitbereiche vielfältige erlebnisorientierte Arrangements (Klawe, 1986) annehmen. Doch orientiert sich eine Expansion von Angeboten daran, womit die Nachfrage vorlieb nimmt, und so ist die Genese eines inflationären Abdriftens kaum aufzuhalten und damit auch nicht mehr die Entwertung erlebnispädagogischen Schaffens in Theorie und Praxis.

Hier das weitere Gespräch fortzusetzen, neuere Erfahrungen, Erfordernisse und Entwicklungen in den unterschiedlichen Praxisfeldern auszutauschen, Gewohnheiten des erlebnispädagogischen Denkens sichtbar zu machen und zu profilieren, welche sich nunmehr über einen mehr als achtzigjährigen Zeitraum verfestigt und zur Ritualisierung des natursportlichen und sozialtherapeutischen Geschehens beigetragen haben oder sich dazu zu verständigen, die erlebnispädagogische Begriffs-

hierarchie einheitlicher und überschaubarer zu gestalten, den aktuellen Tendenzen anzupassen und die unübersehbaren Redundanzen in der theoretischen Abbildung dieses zugegeben sehr komplexen Feldes einzugrenzen, dieser Einladung konnte man sich nicht entziehen.

Wird die Erlebnispädagogik, wie auch jede andere erziehungswissenschaftliche Teildisziplin als notwendig dynamisch, innovativ und prospektiv (Nohl, 1949) begriffen, in der sich Tradiertes und zeitgemäße Erziehungsbedürfnisse weiterentwickeln, aufeinander beziehen und ergänzen konnten, dann mußte auch die Betonung erlebnisorientierter Erziehung und damit die Individualisierung der pädagogischen Prozesse ein Gegenstand aller Epochen in der Geschichte der Erziehungsideen sein.

Wird jedoch heute von moderner Erlebnispädagogik gesprochen, so wird jener in der Pfadfinderbewegung zur Jahrhundertwende belebte, in der internationalen Reformpädagogik und im Pragmatismus ausdifferenzierte Erziehungsansatz bezeichnet, den der deutsche Reformpädagoge Kurt Hahn (1886-1974) in einer internationalen Schulbewegung unter dem zentralen Anliegen einer 'Erziehung zur sozialen Verantwortung durch Verantwortung' (Hamm-Brücher, 1987) zunächst institutionalisierte und dann für sehr unterschiedliche Erziehungsformen (Internatserziehung und Kurzschulbewegung) weiter verfeinerte.

Kurt Hahn konnte in eindrucksvoller Weise und mit internationaler Breitenwirkung veranschaulichen, daß das Erleben und Herstellen sozialer Integration, das Einüben praktischen Zusammenlebens, das Durchbrechen der alltäglichen Monotonie durch die Annahme von Wagnis und Abenteuer, die selbständige Erprobung und kooperative Bewältigung von Verantwortung und Leistung, verstärkte Selbstwahrnehmung und konsequente Eigenkontrolle, staatsbürgerliches Interesse und soziale Emanzipation nicht nur idealisierte Erziehungsziele sein müssen, sondern in komplexen Erziehungsfeldern zum Teil realisiert werden können (Fischer, 1992). Die von ihm entwickelte 'Erlebnistherapie', die von vielen Interessierten mit Erlebnispädagogik unter dem Methodenaspekt gleichgesetzt wird, und welche auf den kombinatorischen Einsatz von körperlicher Ertüchtigung, Projekt, Expedition und Rettungsdienst aufbaut, thematisiert das Problem ganzheitlicher Persönlichkeitsentfaltung im sozialen Zusammenhang der Gruppe. Sie geht von der zentralen These aus, daß zum einen der Anspruch an eine ganzheitliche Persönlichkeitsentfaltung mit ganzheitlichen pädagogischen Zusammenhängen in Verbindung gebracht werden muß und daß zum anderen in ganzheitlichen pädagogischen Prozessen Leben, Arbeiten und Lernen in tätigkeitsfördernden Aktivitäten aufeinander bezogen und in individueller Freiheit sowie gemeinschaftlicher Gebun-

denheit akzeptiert und gewährt sein müssen.

Vor dem Hintergrund dieses zentralen Leitgedankens, eines 'Leben und Lernen mit Herz, Hand und Kopf' (Ziegenspeck, 1986) ließen sich bis heute in einer schier unübersehbaren Fülle von Ansätzen und praktischen Gestaltungsfeldern die Konzepte eines tätigkeitsorientierten und damit anschaulichen Lernens - eines 'learning by doing'-, Modelle eines methoden- und problembewußten sowie formalen Lernens - eines 'life-long-learning'-Ideen eines selbstorganisierten, sozialen, teilweise offenen und damit kreativen Erfahrungslernens - eines 'experiential learning' - installieren und haben bei Variation der Medien und Zielgruppen auf anstehende Paradigmenwechsel hinsichtlich der Lernprozesse hinweisen können.

Mehr Selbstbeteiligung und Handlungsechtheit in den pädagogischen Prozessen, das was Kurt Hahn mit 'energischer Teilnahme' (Hahn, 1958) an den verpflichtenden Zielen der Gemeinschaft zu seiner Zeit und unter den Bedingungen von Internat und Kurzschule bezeichnete, 'Erlebnisse aus erster Hand' mit hohem authentischem Anspruch und bei Beteiligung der subjektiven Innerlichkeit, sind Stichworte bei diesem mehr als überfälligen Paradigmenwechsel, der sich nur dann einlösen läßt, wenn der Mensch als bio-psycho-soziale Einheit in all seinen Lebensäußerungen verstanden und zum Subjekt des Erziehungsprozesses positioniert wird.

Derartige Weichenstellungen erscheinen aber nur dann möglich, wenn sich Trainer und Ausbilder im praktischen und theoretischen Bereich helfend, kooperativ und vorurteilsfrei begegnen. Die Diskrepanzen zwischen dem erlebnispädagogischen Erziehungsfeld und seiner theoretischen Abbildung sollten soweit aufgelöst werden, daß der Transfer langjähriger Erfahrungen aus diesem vorwiegend pragmatisch-entwickelten Handlungsraum zur wissenschaftlichen Bestandsaufnahme ermöglicht wird. Damit wäre gleichzeitig die Möglichkeit eingeräumt, eine fundiertere Begleitung erlebnispädagogischer Praxis zu gewährleisten und die unterschiedlichen Entfaltungsgeschwindigkeiten zwischen Theorie und Praxis sowie die verschiedenartigen Entwicklungspotentiale sinnvoll anzupassen und ergänzend auszutauschen.

Die Ausstrahlung moderner Erlebnispädagogik auf Freizeitbereiche (z.B. Ahlert, 1983; Bund der Katholischen Jugend, 1987; Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V., 1992; Niederbracht, 1987; etc.), auf die Aus- und Weiterbildung im schulischen und universitären Bereich

(z.B. Kähler, 1990; Fischer, 1992; Ziegenspeck, 1992; etc.), auf unterschiedliche Formen der Sozialarbeit für Jugendliche bis hin zu Feldern der Resozialisation (Behinderte, Verhaltensgestörte, Straffällige oder Drogenabhängige [z.B. Amesberger, 1991; Niebaum, 1993; Jacobsen, 1983; Doll, 1991; Hallmann, 1991; Nickolai, 1991; Nöcker, 1991; etc.]), auf Aktionsprogramme von Frauengruppen (z.B. Küthe, 1993; etc.), auf Felder der Jugendfürsorge und Gesundheitspflege (z.B. Hildebrandt, 1987; Hanhart, 1993; etc.), auf Bereiche des Umweltschutzes (z.B. Michl, 1992; Schleske, 1992; Salzmann, 1991; etc.) und der Friedenserziehung (z.B. Fischer, 1991 und 1992; etc.), auf Varianten eines 'Management-Training using outdoors' (z.B. Kölblinger, 1992; etc.) oder auf Felder der multi- und interkulturellen Erziehung (z.B. Zimmer, 1986; Herz, 1990; Fischer, 1991; etc.) wird durch vielfältige erlebnisorientierte Aktivitäten nachvollziehbar. Zu ihnen gehören unter anderem das Bergwandern mit Kletter- und Seilübungen, Formen des Abenteuersports (Wolff, 1992; Hagen, 1991; etc.), Museumspädagogik (Schmieglitz-Otten, 1991; etc.) und Kinderzirkus (Küntzel-Hansen, 1990; etc.), Fahrrad- und Skitouren, Floß-, Kajak- und Schlauchbootfahren sowie die klassischen segelpädagogischen Aktivitäten beim Kuttersegeln, Höhlenbegehungen oder Theaterwerkstätten (z.B. Heckmair, Michl, 1993; etc.) und viele andere mehr.

Institutionalisierte Räume befinden sich weiterhin in zahlreichen Internatsschulen, 'Wildnisschulen' (z.B. Kölblinger, 1992; Hufenus, 1991 etc.), Outward Bound Schools (z.B. Schwarz, 1968; Ziegenspeck, 1987; Händel, 1981; Jagenlauf, 1988 etc.) oder in vielfältigen Kurssystemen (z.B. Schwarz, 1968; Putnam, 1985; Gierer, 1993 etc.).

Die natürlichen Medien der klassischen 'outdoor-Aktivitäten' sind weiterhin Wasser, Luft, Berge oder die Bereiche der Großstadtkultur, die wirksame Kontrasterfahrungen in den Kursen des 'City-Challenge' (z.B. Outward Bound Trust, 1992 und 1993; etc.) oder 'City-Bound' (z.B. Gierer, 1993; Zwilling, 1979; etc.) ermöglichen sollen.

Trotz dieser Breite und Vielfalt blieb in Deutschland die Erlebnispädagogik relativ randständig, unbedeutend - eben pädagogische Provinz. Nicht zuletzt auch deshalb, da ihre eigene Partikularität vom Erziehungsansatz her gesehen, eine erlebnisorientierte Praxis, beispielsweise auch für größere öffentliche Träger nicht hinreichend motivierbar machte. Ein weiterer Schritt, diese innere Befangenheit und äußere Selbstbezogenheit wirksam zu überwinden, muß darin gesehen werden, nicht nur geeignete Multiplikatoren (z.B. Erziehergruppen an Fach- und Fachhochschulen, Sportlehrer oder Lehrer im künstlerisch-technischen Bereich, Psychologen, Soziologen oder Sozialpädagogen, etc.) an den Ideengehalt und die

Theorie und Praxis: Erlebnispädagogik in den USA

Jan Summers

Liebe Teilnehmerinnen, liebe Teilnehmer

Hello. My name is Jan Summers. Ich komme aus Amerika, und ich freue mich, heute hier bei Ihnen zu sein, und ich denke, daß unsere Gefühle durch die Zeiten des Teilens und Wachsens nah beieinander sind. Wir wissen, daß Ihr, genau wie wir, von dem starken Willen, den Wert der Erlebnispädagogik in der ganzen Welt zu verbreiten, geführt seid. Wir stehen Schulter an Schulter mit Euch, wir fassen gemeinsam die Möglichkeiten ins Auge, welche die Erlebnispädagogik in den neunziger Jahren und bis hinein ins 21. Jahrhundert bietet.

Ich lebte sieben Jahre lang auf der Insel Kodiak in Alaska, einem der größten Fischerorte der Welt, und mir kommt da eine Geschichte in den Sinn, die John Grinder, Mitbegründer des „Neurolinguistic Programming", erzählt hatte. Anscheinend fiel einmal während der Fischerei-Hochsaison der Motor eines Fischkutters aus, und der Kaptiän ließ einen ansässigen Dampfkesselmechaniker rufen. Als der Mann die Maschinen des Schiffes untersuchte, folgte ihm der Kapitän, wie jener sich horchend durch das Schiffsinnere schleuste und plötzlich einen kleinen Hammer von seinem Werkzeuggürtel nahm und ein bestimmtes Rohr anklopfte. Im selben Moment fingen die Schiffsmaschinen wieder an, mit Präzision zu arbeiten. Am folgenden Tag erhielt der Schiffskapitän eine Rechnung über $ 1'000.—. Der Kapitän fand diesen Betrag unverschämt für ein einfaches Anklopfen eines Rohres und verlangte eine detaillierte Rechnung. Er erhielt folgende Aufstellung:

Arbeitsaufwand	$ 0.50
Wissen wo anklopfen	$ 999.50
Total	$ 1000.00

Während den letzten 23 Jahren habe ich im Bereich von „human excellence" und „peak human performances" (menschlicher Leistung und Spitzenleistung) gearbeitet und geforscht. Die Studien über Lernprozesse haben folgendes ergeben:

Der Mensch erinnert sich an:
10% von dem was er/sie liest
20% von dem was er/sie hört

30% von dem was er/sie sieht
50% von dem was er/sie hört und sieht
70% von dem was er/sie sagt und schreibt
90% von dem was er/sie tut

Bear Heart Williams, ein Medizinmann der Creek, erzählte folgende Geschichte aus seiner eigenen Jugend: Als junger Knabe bat er seinen Großvater um eine Kürbisrassel. Solche Rasseln dienten bei den amerikanischen Ureinwohnern zur Erweckung eines Traumgeistes. Wir würden heute einfach eine solche Rassel kaufen oder sie uns zu Weihnachten schenken lassen. Sein Großvater belehrte ihn wie folgt: Sie würden zusammen einen Kürbissamen pflanzen, ihn begießen und pflegen, bis ein Kürbis daraus gewachsen sei. Dann würden sie in diesen Kürbis ein Loch bohren und 100 zirpende Grillen - eine nach der anderen - durch diese Öffnung in den Kürbis stecken und wieder befreien, um den Kürbis „wach zu singen". Dann würden sie einen großen Ameisenhaufen suchen und 100 „Ameisen-Steinchen" an dessen Ausgängen sammeln. Zum Austausch würden sie Zucker und Brotkrumen hinterlassen. Dann würden sie einen Hartholzstiel schnitzen, um die Kürbisöffnung zu schließen, und schlussendlich den Flaschenkürbis zum Ausdruck der Dankbarkeit für die ganze Schöpfung bemalen. Die einfache Bitte eines jungen Knaben an seinen Großvater hätte somit mehr als ein Jahr zu seiner Erfüllung gebraucht und dem Jugendlichen die ganze Fülle des Erntezyklus beigebracht.

Sein ganzes Leben lang hegte der Junge seine Kürbisrassel und sie mag ihn wohl durch diese Erfahrung in seinem Lebenswerk als Medizinmann beeinflußt haben.

Erlebnispädagogik ist ein wesentlicher Teil des Lebens. Erlebnispädagogik versteht, daß hinter jedem Gedanken, Wort und Verhalten eine direkte und spezifische Physiologie steht. 90% von dem, was vom Gehirn aufgenommen wird, ist propriozeptiv (Bewegung im Raum). Die Art und Weise, wie sich eine Person durch den Raum bewegt, gibt buchstäblich an, wie der Geist (Verstand) Informationen verarbeitet.

Der Körper ist der Bote des Geistes. Die Lebenserfahrung einer Person programmiert ihr Nervensystem und bildet Gewohnheiten und Schemata zur Handlung. Unser Körper muß unserem Nervensystem ein Verhaltensmuster geben, damit es diesen gebrauchen kann. Die im Nervensystem kodierten Bewegungsmuster bestimmen die Verhaltensfähigkeit eines Individuums. Damit der Geist neue Möglichkeiten erfassen kann, muß der Körper neue Muster erfahren. Es ist klar, daß wirkungsvol-

le und bleibende Veränderungen durch Erfahrung angeeignet werden. Erfahrung, nicht Verstand, ist zum Erfolgsverhalten notwendig (Lee/ Summers: The Challenge of Excellence, Learning the Ropes of Change 1990).

Erfahrungen sind tiefgründige Bausteine für den Aufbau der grundlegenden Glaubensmuster und Überzeugungen (basic belief systems), von denen wir ausgehen. Erfahrungen schaffen das, was die Psychologie „cognitive commitments" nennt, Erfahrungen, die Wissen erzeugen, welches wiederum das Verhalten bestimmt. Man hat mir einmal erzählt, daß man in Indien, um die Kraft des mächtigen Elefanten zu zähmen und nutzbar zu machen, wie folgt vorgeht: Wenn der Elefant noch klein ist, wird er an eine große, schwere Fußkette gelegt, die an einem dicken Baumstamm befestigt ist. Wie der Elefant das Zerren und den Zug an der Kette erfährt, kann die Dicke der Kette und des Baumes progressiv verringert werden, bis der erwachsene Elefant nur noch mit einer Schnur an einem Zweig festgehalten werden kann. Der Elefant hat durch Erfahrung eine Kognitiv-Verbindung erstellt.

Auch unser Verhalten stützt sich auf vergangene Erfahrungen. In unserer Umwelt dämmen wir unsere Flüsse, pumpen Öl aus der Erde, kämpfen um Land, als wenn es nicht genug davon gäbe. Wir sind dazu übergegangen, die Natur zu unterwerfen, anstatt in Harmonie mit ihr zu leben. Wir investieren in Wettstreit anstatt Zusammenarbeit, Anschaffung von Eigentum und Reichtum anstelle freien Teilens. Wir stützen uns auf Experten anstatt auf unsere biologischen und organisatorischen Großfamilien, auf analytisches Denken anstatt ganzheitliche Praktiken. Alle diese Handlungsweisen haben unsere Erde und unsere Gemeinschaften auf beispiellose Art und Weise zerstört. Deshalb sehen wir heute in Amerika eine Tendenz zu den sanfteren Formen der Existenz unserer einheimischen Lebensgemeinschaften. Die Erlebnispädagogik steht in vorderster Reihe, diese Veränderungen durchzusetzen.

Es gibt mindestens zehn wesentliche Beiträge zur Gestaltung unserer heutigen Gesellschaft, welche auf die Erkenntnisse und Praktiken unserer einheimischen Vorahnen zurückgeführt werden können. Durch Erlebnispädagogik kehren wir zu einigen dieser wertvollen ursprünglichen Wertsetzungen unserer Vorfahren zurück:

Ehrfurcht für die Erde und die Natur

Der amerikanische Indianer sah sich als Bestandteil der Natur; die Erde als Mutter. Im Gegensatz zu den eigentumsbestrebten anglo-europäischen Amerikanern sah sich der Indianer als ein Fürsorger der Erde, nicht

befugt, seine Mutter Erde zu besitzen oder zu verkaufen.

Konsens-Regierung

Die Grundlage der amerikanischen Verfassung ist das indianische Ideal der Regierungsform, welche eine des Beteiligungs-Rechts war. Die Vereinigung unserer 13 Ursprungs-Staaten wurde von den Führern der fünf Nationen der Iroquois veranlaßt. Der gegenwärtige Trend zu nicht-hierarchischem, beteiligungsberechtigtem Management sowie Selbst-Management, bekannt als „Total Quality Management" (T.Q.M.) mit „Continuous Quality Improvement" (C.Q.I.) kann auf die Konsens-Regierungsform der Ur-Amerikaner zurückgeführt werden.

Team-Geist

In Europa gab es vor der Entdeckung der Neuen Welt keine Team-Sportarten. Indianische Ballspiele, wie z.B. Lacrosse, dienten als Modelle für unsere heutigen Team-Sportarten. Team-Bildung ist eines der wichtigsten Ziele der amerikanischen Geschäftswelt und Regierungsorgane. Das Hauptprogramm der Firma, die ich vertrete, beinhaltet „Team-Building" und „Re-Spiriting" von Gesellschaften.

Respekt für Frauen

Die nordamerikanischen Indianer kannten vor uns das Frauenstimmrecht. In vielen Stämmen hielten Frauen die erblichen Führungstitel inne und beteiligten sich an Ratsversammlungen zur Wahl von Nachfolgern. Zur Zeit beobachten wir in Amerika ein enormes Wiederaufleben von Frauenführung. Dies zeigt sich besonders unter der Clinton-Administration in der Wahl vieler Frauen an Regierungs- und Legislativposten, die früher von Männern besetzt waren. Trotzdem gibt es noch Diskriminierung. Auch in der Erlebnispädagogik. Hier besonders bemerkbar im Erlebnis- und Abenteuerbereich. Man hält Frauen auf der physischen Ebene immer noch für untergeordnet, unfähig, ein 800 Pfund schweres Floß zu tragen oder eine Gruppe sicher durch einen fünfstufigen Katarakt zu steuern. Die „Association of Experiential Education's Women's Professional Group" weist durch Publikationen, Konferenzen und Foren auf solches hin und behandelt diese Themen.

Ganzheitliches Heilen

Indianer haben immer schon gewußt, daß Störungen im geistigen Bereich die Grundlage zu physischen Krankheiten bilden. In vielen indianischen Dialekten gibt es kein Einzelwort für Körper. Stattdessen benennt ein einziges Wort die ganze Person und weist damit auf die Rolle des Temperamentes und der Gemütsbewegung im Krankheitsbereich hin. Kürzlich

Zur Qualität erlebnispädagogischer Programme

Walter Fürst

Der Berg alleine bringt es nicht

Wer mit einer der verschiedenen Spielformen von Erlebnispädagogik gearbeitet hat, wird sich einmal die Frage gestellt haben, was denn da eigentlich gewirkt hat bzw. nicht oder anders als erwartet, wenn positive Ergebnisse eingetreten oder ausgeblieben sind.

In Jack Londons Roman „Der Ruf der Wildnis" (1987) lernt der behütete und verwöhnte Hund in der kanadischen Wildnis - zunächst gezwungenermaßen um zu überleben, später aus eigenem Antrieb - wie er seine Kräfte situationsangemessen einsetzt, wie man sich um seine Portion Futter kümmert (am Modell der anderen Hunde), sich in der Nacht vor Kälte schützt und - durch oft schmerzhaftes Feedback - wie man im sozialen Umfeld zurechtkommt und geachtet wird. Er entdeckt mehr und mehr seine wahre Identität, aktualisiert bisher verschüttete Anlagen und kommt zu einer hohen „persönlichen" Reife. Der Idealfall eines Entwicklungsprozesses in einem erlebnispädagogischen Setting. Wirksam war hier die Konfrontation mit bisher unbekannten und als bedrohlich erlebten Problemen, die einen Lernprozeß im Sinn der Erweiterung seines Verhaltensrepertoires, seines Selbstbildes, seiner „Lebensziele" und seiner körperlichen Entwicklung auslösten. Im gleichen Roman kann eine recht unreife, wildnisunerfahrene Dreiergruppe von Goldsuchern die Anforderungen dieses Umfeldes nicht durch situationsangemessene Verhaltensänderungen bewältigen. Die Teilnehmer lernen weder aus den sachlichen Konsequenzen auf ihr Verhalten, noch aus Feedback und Hilfsangeboten oder am Modell der Erfahreneren. Die Gruppe versucht, auch als erfolglos erlebte Lösungswege nach dem Motto „mehr desselben" mit Gewalt zum Erfolg zu bringen. Sie reibt sich an permanenten Beziehungskonflikten auf und bricht am Ende samt den ihr ausgelieferten Schlittenhunden durch das brüchige Frühjahrseis und ertrinkt - der schlimmste Fall eines (erlebnispädagogischen) Entwicklungsprozesses! Diese Gruppe konnte keine erweiternden Erfahrungen machen. Offenbar waren früher gelernte Überzeugungen und daraus abgeleitete Verhaltensweisen zu wirksam, als daß selbst die massiven Konsequenzen des Lebens in der Wildnis diese in

Frage zu stellen vermochten. Der Hund Buck konnte sich von seinem Instinkt leiten lassen.

Je beeinträchtigter die vorangegangene Entwicklung eines Menschen jedoch verlaufen ist, desto schwerer kann er Impulse für erweiternde Erfahrungen spontan aufnehmen und für sich nutzen. Denn Situationen, die ihm bedrohlich, z.B. sein Selbstbild infragestellend erscheinen, werden vermieden, nicht oder verzerrt wahrgenommen. Der Erfolg dieser oft gar nicht mehr bewußten Taktik gibt ihm scheinbar Recht: Das mit Sicherheit erwartete Unlusterlebnis ist ausgeblieben. Wer „ganz sicher weiß", daß ihn sowieso keiner ehrlich mag oder daß man nur überlebt, wenn man andere unterdrückt, der kann noch so viele an sich brauchbare alternative Verhaltensweisen kennenlernen, er wird sie nicht oder nur so anwenden, daß seine Überzeugungen bestätigt werden. Um Neues lernen zu können, sind erst korrigierende Erfahrungen bezüglich des Selbstbildes und der Überzeugungssysteme, d.h. der persönlichen Wirklichkeitskonstruktionen nötig.

Inwieweit ein erlebnispädagogisches Programm geeignet ist, auch solchen TeilnehmerInnen längerfristig wirkende Impulse zur aktiven Gestaltung eines für sie und ihr Umfeld befriedigenden Lebens zu geben, kennzeichnet seine Qualität. Für Jugendliche ohne Beeinträchtigung ihrer Entwicklung mag der „Berg" alleine genügen. Für die anderen jedoch müssen noch weitere sorgfältig strukturierte Elemente hinzukommen, damit aus Erlebnissen auch korrigierende und erweiternde Erfahrungen entstehen. Dabei sind der aktuelle Entwicklungsstand, das tatsächliche Entwicklungspotential, die individuelle Lernfähigkeit und die angestrebten Entwicklungsziele der einzelnen zu berücksichtigen.

Es muß also ein erlebnispädagogisches Handlungsfeld geschaffen werden. Dessen Strukturierung ist auf drei Ebenen nötig: Auf der Ebene von Basisvariablen, von zielspezifischen Variablen und Variablen des Leitungsverhaltens. Die Umsetzung von Basisvariablen schafft die Grundbedingungen, daß aus einem Berg, einem Fluß ein erlebnispädagogisches Medium wird, zielspezifische Variablen sorgen dafür, daß bestimmte Themen, Entwicklungsprobleme, Potentiale usw. aktualisiert werden und Leitungsvariablen dienen der gezielten Unterstützung der TeilnehmerInnen bei der Auseinandersetzung mit den Anforderungen des erlebnispädagogischen Settings.

Dazu zunächst einige Grundgedanken:
Das Handlungsfeld sollte folgende Gestaltungselemente enthalten:

1. Die speziellen Stärken und Probleme der TeilnehmerInnen müssen

darin so zur Darstellung kommen, daß diese TeilnehmerInnen nicht umhinkönnen, sie bewußt wahrzunehmen und die für korrigierende Erfahrungen nötige Betroffenheit entstehen kann.

2. Die Dosis der Problemstellung muß für die Betroffenen zu bewältigen sein.

3. Die TeilnehmerInnen sollten sich der Auseinandersetzung möglichst nicht entziehen können.

4. Es muß genügend stützende Faktoren geben, die in Unlust und Angst auslösenden Situationen erstens ein Gefühl der Sicherheit vermitteln, das notwendig ist, um sich einzulassen, und die zweitens situativ angemessene Hilfestellung gewährleisten.

5. Es muß innerhalb eines erlebnispädagogischen Projektes Möglichkeiten geben, individuell bedeutsame Erfahrungen wiederholt zu machen, neu gelernte Einstellungen, Kenntnisse und Verhaltensweisen sowohl in ähnlichen Situationen anzuwenden, als auch auf neue analoge Bereiche zu übertragen.

6. Die Handlungsfelder sollten eine ausreichende Distanz zum Alltag haben, so daß bekannte Verhaltensmuster nicht mehr ohne weiteres passen und doch Aufgabestellungen enthalten, die im Alltag der TeilnehmerInnen wichtig sind.

Basisvariablen erlebnispädagogischer Handlungsfelder

Die Dynamik der unfertigen Situation

Jugendliche fühlen sich heutzutage ganz besonders gezwungen, in „fertigen" Situationen zu leben: Schule und Berufsausbildung[1] sind curricular verplant, es gibt nur noch wenig individuell zu gestaltende Bereiche, sondern es gilt überwiegend Vorgeplantes nachzuvollziehen.Jugendliche sehnen sich daher nach Lebensfeldern, wo es offene, gestaltbare Situationen gibt, die keinen Schulcharakter haben.

---

1) Anm. d. Hersg.: Gerade im Feld der (deutschen) Berufsausbildung finden sich heute allerdings eine ganze Reihe von Veränderungen, bei denen im Zuge der „Neuordnung" von Berufsbildern diese curriculare Verplanung abgelöst wird z.B. durch „dezentrales, produktionsnahes Lernen". Gerade dies spricht in unseren Augen für viele Verbindungsmöglichkeiten zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung (und z.B.beruflicher und sozialer Pädagogik!). Vgl.H.G.Bauer: Erlebnsipädagogik und Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Berlin 1994))

Aus der Gestalttheorie kennen wir das Konzept der Tendenz zur guten Gestalt (vgl. Walter), d.h. ein Teil, der das Gesetz des Ganzen in sich trägt. Z.B. ein angefangener Kreis wird automatisch zu seiner vollen Gestalt ergänzt. Das Bedürfnis nach offenen Situationen und dieses Konzept ergänzen sich zu einer Basisvariablen, der Dynamik der unfertigen Situation. Erlebnispädagogische Programme leben von der Dialektik zwischen einem hohen, jedoch wohldosierten Grad an vorgegebener Struktur und einer weitgehenden Unfertigkeit innerhalb dieser. Echte „Wildnis" beinhaltet in sich bereits sehr klare Vorgaben und erfordert daher weniger zusätzliche Strukturierung als eine erlebnispädagogische Gruppe unter mitteleuropäischen Verhältnissen. Hier muß ein fachlich gestaltetes Setting die unverrückbaren Vorgaben unzubereiteter Natur, soweit sie nicht vorhanden sind, ersetzen. Das entspricht dann der begonnenen Gestalt, die es zu vollenden gilt. Diese definiert den Handlungsspielraum der TeilnehmerInnen (z.B. Hütte ohne mechanischen Aufstieg, Selbstversorgung) schränkt Handlungsmöglichkeiten ein (z.B. keine Alkoholausgabe). Der unfertige Teil bietet konstruktive Gestaltungsmöglichkeiten und drängt geradezu zum Weiterdenken und -handeln: Wie organisiert die Gruppe ihre Versorgung, ihr Zusammenleben und -arbeiten, eine Tour.

Ein gutes Programm zeichnet sich aus durch exakte Festlegung von allen Inhalten, die der Selbstbestimmung der Gruppe unterliegen und solchen, die unverrückbar von vornherein feststehen, ein der Gruppe angemessenes quantitatives Verhältnis zwischen vorgegebenen und zu gestaltenden Bereichen und ein sehr hoher Grad an Transparenz dieser Rahmenbedingungen. Diese ist aus mehreren Gründen unverzichtbar: Die TeilnehmerInnen müssen unmittelbar erkennen können, wo ihr Verantwortungs- und Handlungsraum liegt, wo individuelle oder Entscheidungen der Gesamtgruppe zu treffen sind, kurz, wo sie aktiv werden müssen und wo indiskutable Grenzen sind, sie nicht aktiv werden können. Diese Eindeutigkeit fördert Eigeninitiative und Selbstverantwortlichkeit der TeilnehmerInnen, verhindert Machtkämpfe mit dem Leitungsteam um „Erlaubtes" und „Verbotenes", macht das Handlungsfeld überschaubar und verhindert paradoxe Handlungsaufforderungen wie: „du darfst alles machen, aber bitte so, wie ich es mir -unausgesprochen- vorstelle."

Ist es gelungen, den TeilnehmerInnen diesen Rahmen umfassend deutlich zu machen, so können diese ohne Handlungsaufforderung durch die Leitung die Initiative ergreifen. Werden sie das aber auch tatsächlich tun? Um dies möglichst sicher zu stellen, muß die unfertige Situation noch um weitere Aspekte ergänzt werden.

Themenschwerpunkt: Erlebnispädagogische Qualifizierung?

Exemplarische Perspektiven von:

- *Werner Gerstl*:
  Qualifikation von Leitungspersonen in der Erlebnispädagogik Seite: 68
- *Fridolin Herzog*:
  Bildung und Weiterbildung „Erlebnispädagogik". Einführungsvotum zum Podiumsgespräch Seite: 74
- *Hans G. Bauer*:
  Berufsbild „ErlebnispädagogIn" - ein Rückschritt ins Zeitalter der Spezialisierung Seite: 81
- *Hans-Peter Hufenus*:
  Voraussetzungen für die Leitung erlebnispädagogischer Projekte Seite: 84

Zum Themenschwerpunkt ***"Erlebnispädagogische Qualifizierung?"*** *referierte Dr. Gerstl, und diesem Thema galt auch die nachfolgende Podiumsdiskussion, zu der Fridolin Herzog ein Einführungsvotum abgab.*

Dr. Gerst *hielt sein Referat aus dem Stegreif und konnte uns für diesen Reader nur eine Zusammenfassung zukommen lassen. Auch die Podiumsdiskussion wurde nicht mitgeschnitten. Aufgrund vorhandener Unterlagen ist es jedoch möglich, exemplarische Perspektiven zu diesem Thema darzustellen:*

Dr. Gerstls Ausführungen zur „Qualifikation von Leitungspersonen in der Erlebnispädagogik" repräsentieren u.E. eine deutlich durch die therapeutische Erfahrung geprägte Perspektive.

In Fridolin Herzogs *Einführungsvotum werden einige vorliegende Befunde zusammengefaßt; die Qualifizierungsfrage wird hier aus dem Blickwinkel beleuchtet, ob und wie sie als Fort- und Weiterbildungsangebot verankert werden könnte.*

Hans G. Bauer*, mit Berufsbildung befaßt, fragt kritisch nach, ob eine Professionalisierung, d.h. die „Gründung" eines Berufsbildes „ErlebnispädagogIn" überhaupt in die Zeit paßt.*

Hans-Peter Hufenus *schließlich nennt Voraussetzungen für die Leitung erlebnispädagogischer Projekte aus der Sicht des Projektverantwortlichen und Ausbildners von Erlebnispädagogen und -pädagoginnen.*

Qualifikation von Leitungspersonen in der Erlebnispädagogik

Werner Gerstl

Wir sollten das Thema nicht nur vom Ausstattungsprofil und anderen Kriterien der Anforderung an eine Leiterpersönlichkeit im Fache Erlebnispädagogik abhängig machen, sondern - und das ist mein Anliegen - auch die Zusammenhänge in Abhängigkeit der Materie, die er vertreten muß, analysieren. Es genügt hier nicht, Worte wie „Innovation", „Talent" oder „Willensstärke" etc. einzusetzen, man muß den Sinn in der Vernetzung von Heilverfahren einer wissenschaftlich fundamentierten Bedeutung zuführen und daraus ergibt sich dann auch der Qualitätsanspruch an die Person.

Vorerst möchte ich einige Beispiele bringen, die rein symbolhaft meine Zielrichtung in diesem Referat veranschaulichen sollen: Der Kranke fährt auf Kur, er erlebt dort die biologische Genesung oder zumindest Linderung, manchmal bleibt sie auch ohne Wirkung. Der Wißbegierige absolviert einen Bildungsurlaub, er bereichert seinen Verstand, erlebt aber auch bewußt, was man ihm vorsetzt. Der psychisch Kranke erhält in verschiedensten Angeboten Psychotherapie, individuell oder in der Gruppe. Er oder sie plant dies auch im Bewußtsein einer gewissen Problemeinsicht, gewollt also. Auch hier gibt es Angebote, die mit Reisen und attraktiven Therapiezonen kombiniert sind. Niemand würde es wagen, die hier global erwähnten Therapieverfahren in Frage zu stellen oder die Finanzierbarkeit zu verleugnen.

Der verformte Jugendliche, dessen Ich immer wieder das erfahrene Weltbild sucht, ja geradezu verzweifelt daran festhält, auch wenn es ihn in den Abgrund zieht, will zunächst gar nichts, weder Kur noch Bildung oder Psychotherapie.

Brief bzw. Lebenslauf eines 13-jährigen Knaben: Als ich ein Baby war, schmissen meine Eltern mich hinaus, ich kam zu Pflegeeltern. Die schlugen mich und waren sehr böse. Ich habe alles kaputt gemacht, dann kam ich in ein Heim, wo ich ausgerissen bin. Später wohnte ich wieder bei meiner Mutter, aber die hat viel Alkohol getrunken. Ich ging nicht mehr in die Schule, trieb mich in der Gegend herum. Ich schwöre, daß ich mich rächen werde für alles.

Die psychisch gesunde Familie spielt mit den Kindern, vermittelt Sicherheit und Geborgenheit, fährt auch auf Urlaub und prägt sozusagen im Erleben einer subjektiven Wirklichkeit das individuelle Weltbild und damit die Identität oder das Ich ihrer Kinder. Diese Prägungen haben zunächst nichts mit materiellen Dingen wie Reichtum etc. zu tun, sind in unserer Gesellschaft allerdings immer intensiver davon abhängig. Entscheidend ist, daß der Mensch und besonders das Kind eine gewisse Bedeutung hat. Der Bub mit dem zitierten Lebenslauf war von Anfang an seiner Bedeutung beraubt und er kann heute dieser Welt und ihren Werten, die wir hochschätzen, auch keine Bedeutung zuteilen. Er wird nicht auf Kur fahren, auf Bildungsurlaub oder auf psychotherapeutische Seminare, sondern am Gleichartigen festhalten, besonders, wenn die ihm verfügbaren Bedürfnisse in der Infrastruktur seines schmalen Lebensraumes fixiert sind. Wenn man ihn von dort nicht entfernt und wenn man nicht versucht, die kurze Zeitspanne, die noch verbleibt, für den Aufbau eines neuen Weltbildes zu nützen, wird er diese negative Heimat nicht mehr verlassen.

Rehabilitation heißt, jemandem seine Würde wieder zurückgeben. Dann kann man den Begriff Resozialisation ins Spiel bringen. Die zunehmende Zahl von deprivierten Kindern und Jugendlichen, die Persönlichkeitsstörungen ableiten, nimmt zu und veranlaßt, nach neuen Konzepten zu suchen, die Rehabilitation und Resozialisierung in eine andere und dem Betroffenen unbekannte Welt zu verlagern, ohne zunächst darauf Wert zu legen, daß sich der Jugendliche absolut anpaßt, sondern man wird dessen in der Identität geprägten Merkmale mit auf die Reise nehmen müssen. So entstehen Systeme, die sich im Einfluß anderer Medien aus einer diskrepanten Position annähern und, einem Vektor gleich, neu organisieren.

Die Leiterpersönlichkeit, die diesen Prozeß einleiten und gestalten muß, wird - und das ist neu - auch Bestandteil des ganzen Systems. Nicht ein einzelnes Symptom steht im Mittelpunkt, sondern eine fixierte Lebensform der Jugendlichen, eine Eigenart und Eigenschaft. Die gewünschte Veränderung kann nur im Austauschverfahren erobert werden. Man muß sogar etwas rauben und gleichzeitig ergänzen.

Ich möchte zunächst nochmals die verschiedenen Instanzen, die unser Menschsein vertreten, ansprechen und versuchen, eine adäquate Zuordnung erlebnispädagogischer Verfahren in die psychische und damit ja auch neurophysiologische Struktur verständlich zu machen.

1. Die biologische Instanz

Hier steht Entwicklung und Reife des Organismus im Mittelpunkt von

Heilverfahren, die in der Medizin angeboten werden. Prävention ist selbstverständlich, Forschung ebenso, und wie wir wissen, sind auch Mittel für gut definierbare und meßbare Störungen verfügbar. Fortschritte brachten Verbesserungen in allen Bereichen der Gesundheit. Biologie heißt aber auch Aussehen und Prägung der Gestalt. Es gab Zeiten, in denen man sich schon hauptsächlich auf diese Kriterien konzentriert hat und Wertvorstellungen auf den ganzen Menschen, seine Eigenschaften und seine Psyche ausgedehnt hat. Im gesunden Körper, oft sogar im ethnisch reinen Sinne, hatte auch ein gesunder Geist zu wohnen.

Die von Deprivation und Verformung anderer Instanzen betroffenen Kinder und Jugendlichen schauen biologisch meist gesund aus. Das veranlaßt schon die meisten, ihre Störungen als Widerwärtigkeiten der Anlage oder eines angeborenen Ungeistes zu interpretieren. Bis auf eine gute Reiseapotheke und die entsprechenden Impfungen oder Erste-Hilfe-Kurse können wir mit dieser Instanz bei unserem Klientel selten mehr anfangen.

2. Die intellektuelle Instanz

Unser bewußtes Tun und Handeln, Denken, Merken, Wirken und Wahrnehmen vollzieht sich ebenfalls in den entsprechenden Reifungsepochen. Der Mensch ist, wenn er auf die Welt kommt, ein Nichtskönner. Alles, was er lernt, erhält er überliefert und übertragen. Wir vererben uns keine Fertigkeiten. Auch die Sprache würde es nicht geben. Abgesehen von gewissen angeborenen und genetisch gebundenen Eigenschaften und den organischen Läsionen, die das Gehirn erfassen können, ist Intelligenz vom Training und den Bedingungen abhängig, unter denen gelehrt und gelernt wird. Der Verstand ist leider nicht das Rüstzeug alleine, sondern er ist eher untergeordnet, wenn es um existentielle Probleme oder Bedürfnisinhalte geht. Die Vernetzung von Wissen im neurophysiologischen Apparat ist um so besser, je libidinöser die Lebensbedingungen sind und je mehr das Wissen für einen Menschen Bedeutung hat. Psychische Krankheiten und schon gar die Ich-Störungen sprechen auf logistisch intellektuelle Eingriffe nicht mehr an. So kann ich als Therapeut einen übergewichtigen Menschen auch nicht mit der richtigen Feststellung, er solle nicht so viel essen, heilen oder irgendwie beeinflussen. Eventuell rege ich seine Schuldgefühle an, so daß sich das Symptom eher verstärken könnte. Genau an diesem Punkt scheitern auch die sogenannten 'Ratgeber' und 'Besserwisser', die 'ewig Gestrigen', die glauben, Kinder- und Jugendprobleme, wenn sie einmal da sind, wegerziehen zu können. Unsere Intelligenz braucht bis zur vollen Verfügbarkeit eine lange Entwicklungs-

Bildung- und Weiterbildung „Erlebnispädagogik“

Fridolin Herzog

Einführungsvotum zum Podiumsgespräch

Meine Damen und Herren,
Liebe Erlebnispädagoginnen und Erlebnispädagogen

Bevor ich versuche, einige Fragestellungen zur Thematik dieses Vormittags zu formulieren, möchte ich schildern, wie ich dazu gekommen bin, mich mit dem „Phänomen Erlebnispädagogik“ auseinanderzusetzen.

1. Mein persönlicher Bezug zum Thema

Von Haus aus bin ich Sozialarbeiter und Pädagoge - und seit 17 Jahren in der Berufsbildung (Aus- und Weiterbildung) für SozialpädagogInnen in der Schweiz tätig: 10 Jahre als Rektor der früheren 'Schule für Heimerziehung', der heutigen 'Höheren Fachschule für Sozialpädagogik' in Luzern (HSL), einer von 15 in einem Dachverband organisierten Ausbildungsstätten für SozialpädagogInnen in der Schweiz; seit 7 Jahren als Leiter der Abteilung Fort- und Weiterbildung der HSL, einer im Aufbau begriffenen Einrichtung zur Weiterbildung diplomierter und berufstätiger SozialpädagogInnen.

In diesem beruflichen Zusammenhang bin ich auf die „Erlebnispädagogik“ gestoßen - nicht etwa aus persönlicher 'Berufung', was immer das bedeuten mag; das heißt: ich verstehe mich selber nicht als „Erlebnispädagoge“, sondern bin schlicht ein Sozialpädagoge, der sich mit der Entwicklung von Konzepten und konkreten Angeboten zur Fort- und Weiterbildung berufserfahrener SozialpädagogInnen beschäftigt und im Kontext dieser Tätigkeit unausweichlich mit dem 'Phänomen Erlebnispädagogik' konfrontiert wurde; eine Auseinandersetzung allerdings, die mich von Anfang an faszinierte und fesselte, obwohl dieses Thema im Gesamtspektrum meiner beruflichen Aufgaben quantitativ nur einen geringen Teil ausmacht. Ich muß aber zugeben, daß diese Begegnung für mich qualitativ sehr viel Substanz enthält, die an die Wurzeln meiner gesamten Tätigkeiten und meiner Existenz als Mensch und Pädagoge in dieser Zeit rührt.

2. Vorgeschichte zu einem Weiterbildungsprojekt der HSL für LeiterInnen von erlebnispädagogischen Einsätzen

Im Frühling 1991 nahm ich an der ersten größeren Tagung über Erlebnispädagogik in der Schweiz teil, nämlich an der von der Schweizerischen Interessengemeinschaft Erlebnispädagogik (SIGEP) im Gottlieb Duttweiler Institut (GDI) in Zürich-Rüschlikon veranstalteten Fachtagung mit dem Titel „Erlebnispädagogik: Entwicklungen, Modelle, Kritik".[1] Es handelte sich um die erste Auslegeordnung über Begriffe, Konzepte und Praxismodelle der Erlebnispädagogik, soweit sie damals in der Schweiz bekannt waren. Ein Jahr zuvor - 1990 - erhielt ich von der „Trek"-Koordinationsstelle in Basel eine Anfrage, ob ich interessiert wäre, auf dem Hintergrund der Erfahrungen, die „Trek" bei den Einsätzen mit dissozialen Jugendlichen in Kanada, im Bereich der Vorbereitung und Ausbildung der LeiterInnen gemacht hatte, ein breiter abgestütztes Konzept zur Ausbildung bzw. Weiterbildung (Zusatzausbildung) für LeiterInnen von erlebnispädagogischen Unternehmungen zu erarbeiten, welches auch anderen erlebnispädagogischen Organisationen in der Schweiz (z.B. den Mitgliedern der SIGEP) dienen könnte. Die bisherige Ausbildung wurde nämlich von unserem Kollegen Hanspeter Hufenus von der Wildnisschule Schweiz durchgeführt. Es lag nahe, daß ich mich mit ihm in Verbindung setzte; und dies war der Beginn unserer Zusammenarbeit.

Gleichzeitig war dies aber auch mein persönlicher Einstieg in eine intensivere Auseinandersetzung mit den Grundlagen, Zielen und den methodischen Ansätzen der Erlebnispädagogik. In den darauffolgenden Hearings, Diskussionen und Stellungnahmen, vor allem mit den Vertretern der SIGEP, kamen schon alle Widersprüche und Fragwürdigkeiten zum Vorschein, die im von mir sogenannten 'Phänomen Erlebnispädagogik', im heterogenen Selbstverständnis, in den unterschiedlichen Identitäten der ErlebnispädagogInnen selbst und ihrer verschiedenen Gruppierungen verborgen liegen. Grundsätzliche Fragen darüber, was Erlebnispädagogik überhaupt sein und bewirken soll, welches ihre Aufgabe, Bedeutung und Position im Rahmen der sozialen und pädagogischen Maßnahmen und Einrichtungen in unserer Gesellschaft sein könnte, waren und sind noch nicht geklärt. Wie sollten wir bei solchen Voraussetzungen für die LeiterInnen dieser vielfältigen und teilweise diffusen Einsatzfelder ein gültiges Ausbildungskonzept entwickeln? Ein provisorisches Projekt, das wir 1992 der SIGEP vorstellten, erzielte weder den notwendigen Konsens noch die genügende Unterstützung, um realisiert

1) Erlebnispädagogik - Entwicklungen, Modelle, Kritik Dokumentation der Fachtagung vom 8.-9. April 1991, Gottlieb Duttweiler Institut, CH-8803 Rüschlikon.

werden zu können. Daraufhin stellten wir die Planungsarbeiten bis auf weiteres ein. In der Folge organisierten wir - im Sommer 1992 - eine Fachtagung unter dem Motto: „Erlebnispädagogik - Schlagwort oder Konzept?“[2], und zwar in der Absicht, das Anliegen sowie die spezifischen Möglichkeiten und Grenzen erlebnispädagogischen Arbeitens im Feld und in den Einrichtungen der Sozialpädagogik in der Schweiz, insbesondere in den hiesigen Erziehungs- und Jugendheimen und in den Ausbildungsstätten, zur Diskussion zu stellen. Dies ist die Vorgeschichte und die Ausgangslage, von der ich ausgehe, wenn ich nun versuche, zum Thema „Bildung und Weiterbildung“ von ErlebnispädagogInnen als Einstimmung in das folgende Podiumsgespräch einige Fragen und Thesen zu formulieren.

3. Fragen zur Bildung und Weiterbildung von ErlebnispädagogInnen

Eingangs möchte ich die Leitfragen, die im Tagungsprogramm für heute stehen, noch einmal wiederholen:

„Braucht es für berufstätige ErlebnispädagogInnen eine spezifische Ausbildung bzw. Weiterbildung – Wenn ja, welche Zielsetzungen sollen dabei verfolgt, welche Anforderungen und Kompetenzen vorausgesetzt, bzw. entwickelt werden? Welche didaktisch-methodischen Ausbildungs- bzw. Kurskonzepte entsprechen den Bedürfnissen? Welche Ansätze und Erfahrungen gibt es heute in diesem Bereich?“

Thesen zu den Leitfragen

1. „Es macht nur Sinn, sich über die Qualifikation und Ausbildung von ErlebnispädagogInnen zu unterhalten, wenn wir uns zuvor darüber verständigt haben, was Erlebnispädagogik für uns bedeutet“ (Nickolai)[3].

Wenn wir die notwendige Qualifikation oder Ausbildung, bzw. das Anforderungsprofil von ErlebnispädagogInnen bestimmen wollen, sollten wir wissen, was Erlebnispädagogik überhaupt bedeutet. Nach dem Stand der bisherigen Diskurse gibt es jedoch noch keine Definition der Erlebnispädagogik, die von allen Gruppierungen und Personen, welche erlebnispädagogische Projekte durchführen, akzeptiert wird. Auch in der neueren

---

2) Fridolin Herzog (Hrsg.) Erlebnispädagogik: Schlagwort oder Konzept? Edition SZH/SPC. Lungern 1993

3) Andreas Bedacht, Wilfried Dewald, Bernd Heckmair, Werner Michl, Kurt Weis (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Elebnispädagogik, München 1992. Beitrag von Werner Nickolai, S. 131

Voraussetzungen für die Leitung erlebnispädagogischer Projekte

Hans-Peter Hufenus

Soweit es die Schweiz betrifft, kann die moderne Erlebnispädagogik in diesen Jahren auf eine zehnjährige Geschichte zurückblicken. Damals waren die Leitungspersonen erlebnispädagogischer Projekte meist zugleich auch die Projektentwickler. Es waren Pioniere, und der Erfolg (oder auch Mißerfolg) der Unternehmungen war derjenige von Persönlichkeiten. Heute ist nun eine zweite Leitungsgeneration im Einsatz, welche in der Regel als Angeworbene in bestehende Projekte einsteigt. Dies hat zur Folge, daß die Qualität von Programmen und die Qualität der Leitung zwei verschiedene Sachen geworden sind. Die Projektverantwortlichen stehen vor der Aufgabe, nicht nur geeignete Leitungspersonen zu finden, sondern diese auch so einzuführen und weiterzubilden, daß die Projekte im Sinne der pädagogischen Zielsetzungen durchgeführt werden können.

Der Erlebnispädagogik wird oft der Vorwurf gemacht, daß es den Leitern und Leiterinnen darum gehe, ihre persönliche Abenteuerreise durch ein Projekt finanzieren zu lassen. Da ist sicherlich etwas Wahres dran. Wichtig ist, daß eine solche Motivation von den Verantwortlichen genützt und gefördert werden kann. Die Wahl des geographischen Raumes und der einzusetzenden Mittel darf jedoch nicht am Anfang der Projektplanung stehen; zu sehr besteht dadurch die Gefahr, daß Ziele zurechtgebogen werden, damit ein 'Wunschprogramm' durchgeführt werden kann. Hierin liegt denn auch die wesentliche Unterscheidung zwischen Freizeitpädagogik und Erlebnispädagogik. Geht es in der Freizeitpädagogik primär um natursportliche Veranstaltungen, bei denen die Wahl der Mittel sekundär ist, gilt in der Erlebnispädagogik genau das Gegenteil, nämlich daß die Wahl der Mittel von der Zielgruppe, den formulierten Zielen, den didaktischen Ansätzen, des gewählten Settings und der Qualifikation der Leitung abhängig gemacht werden muß.

Die Aufgabe der Leitung ist es, so wirksam zu sein, daß ein gutes Programm auch für die Teilnehmenden gut ist. Erlebnispädagogik ist eine starke Methode und verfügt über potente Mittel zur Veränderung von Situationen und Strukturen. Dies birgt auch Gefahren in sich. Von der Leitung wird deshalb Professionalität, Wachsamkeit, Erfahrung und

Sorgsamkeit verlangt. Dies heißt nun nicht unbedingt, daß zuerst hochqualifizierte Menschen da sein müssen, bevor erlebnispädagogisch gearbeitet werden kann, sondern es heißt zuerst einmal, daß erlebnispädagogische Unternehmungen in der Anlage und in bezug auf die zu erreichenden Ziele auf die Qualifikation der Leitung abgestimmt sein sollten, denn Programme werden immer nur so gut sein, wie deren Leitung. Wenn mangelnde Qualifikationen der Leitung dazu führen, daß ein Programm zur normalen Outdoor-Aktivität reduziert wird, muß der erlebnispädagogische Anspruch fallengelassen werden.

Die Leitung erlebnispädagogischer Unternehmungen ist im Grunde genommen eine Projektleitung. Dies heißt, daß die Leitung neben dem pädagogischen Begleiten auch unternehmerisch führen muß. Diese Führung muß klar und eindeutig sein. Damit ist nicht ein autoritärer, militärischer Führungsstil gemeint, sondern jene Eigenschaft, die allgemein mit dem Begriff 'natürlicher Autorität' umschrieben wird. Gerade in einem erlebnispädagogischen Setting ist eine solche Voraussetzung von besonderer Wichtigkeit, weil ein diesbezüglicher Mangel sofort und unerbittlich wirksam wird.

In den Projekten der Wildnisschule wurde die Erfahrung gemacht, daß es selbst für sozialpädagogische Projekte sinnvoll ist, wenn im Leitungsteam auch Leitungspersonen mit nicht-sozialem Bildungs- und Berufshintergrund vertreten sind. Obwohl eine pädagogische Grundausbildung und praktische Erfahrungen mit der Zielgruppe von großer Wichtigkeit sind, kann ein sozialpädagogischer Hintergrund für die erlebnispädagogische Tätigkeit unter Umständen auch hinderlich sein. Erstens weil sozialpädagogische Ausbildungen problemorientiert sind, während die Erlebnispädagogik ressourcenorientiert arbeiten soll, und zweitens die in sozialpädagogischen Ausbildungen erlernten Methoden gesprächsorientiert sind, die Erlebnispädagogik aber handlungsorientierte Methoden benützt; das diesbezüglich notwendige Umdenken erweist sich oft als sehr schwierig.

Wie schon gesagt wurde, liegen die Grenzen des Settings und somit der pädagogischen Wirksamkeit da, wo die Qualifikation der Leitung ihre Grenzen hat. Wenn wir gute Erlebnispädagogik machen, sind wir dafür besorgt, daß diese Grenzen nicht zu eng sind, damit jene Vielfalt und Tiefe des Erlebnisses ermöglicht werden, die zu den angestrebten Lernerfahrungen führen. Die Leitung verfügt deshalb über eine reiche Palette geeigneter Mittel und diesbezügliche Selbsterfahrung.

In erlebnispädagogischen Projekten kommen der Leitung vielfältige

Weiterführende Literatur

Zusammengestellt von Torsten Fischer

Adler, A., Feelings und emotions., Leipzig, 1928
Adler, A., Individualpsychologie in der Schule., Leipzig, 1929, (auch erschienen unter gleichem Titel 1985, Frankfurt a.M.)
Ahlert, U., Die Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Jugendferienwerke., in: Studienkreis für Tourismus (Hrsg.)., Jahrbuch für Jugendreisen und internationalen Jugendaustausch., Starnberg, 1983
Ahrens, H., Die deutsche Wandervogelbewegung von den Anfängen bis zum Weltkrieg., Hamburg, 1939
Aktion Jugendschutz (Landesarbeitsstelle Bayern), (Hrsg.)., Erlebnispädagogik in der Stadt., München, 1993
Amesberger, G., Sobotka, R., Outdoor Activities: Arbeit mit Randgruppen., in: Spektrum der Sportwissenschaften., Ausgabe 2, Innsbruck (Österreich), 1991, S. 67-108
Amesberger, G., Persönlichkeitsbildung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial benachteiligten Jugendlichen., Frankfurt a.M., 1992
Bacon, S., The Evolution of the Outward Bound Process., Greenwich, 1987
Balling, J., Erlebnispädagogik in der Schule für Körperbehinderte - Möglichkeiten und Grenzen des Transfers der Pädagogik von Kurt Hahn., Schriftliche Hausarbeit für die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen., Köln, 1991
Balz, E., Erlebnispädagogik in der Schule. Schulleben-Schulsport-Schullandheim., Lüneburg, 1993
Bandler, R., Veränderung des subjektiven Erleben., in: Reihe: Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften., Band 35, Paderborn, 1992
Bauer, H.G., Erlebnis- und abenteuerpädagogik. eine Literaturstudie. Personalwissenschaftlicher Fachverlag R. Hampp, Großhesselohe 1984 (2. erw. Aufl. München 1985 / 3. erw. u. aktualis. Aufl. München 1987; überarb. Aufl. München u. Mehring 1993
Bauer, H.G., Erlebnispädagogik - Sozialpädagogisches Rettungskonzept oder Bildungsansatz? In: F. Herzog (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Schlagwort oder Konzept? Edition SZH/SPC (Schweizer Zentralstelle für Heilpädagogik), CH-Luzern 1993
Bauer, H.G., Erlebnispädagogik und Berufsbildung. In: Berufsbildung in

Wissenschaft und Praxis (BWP), Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Berlin, 23/1994/2
Bauer, H.G., Nickolai, W., Erlebnispädagogik in der sozialen Arbeit. K. Neubauer Verlag, Lüneburg 1989 (1. Aufl., 2. Aufl. 1991) in: Schriften-Studien-Dokumente zur Erlebnispädagogik., Lüneburg, 1989
Baumgarten, E., Der Pragmatismus., Frankfurt a.M., 1938
Becker, P., Sozialarbeit mit Körper und Bewegung. Theoretische und programmatische Vorbemerkungen zur Entwicklung einer bewegungsbezogenen Sozialarbeit., Marburg, 1992
Bedacht, A., Dewald, W., Heckmair, B., Michl, W., Weis, K., Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums für Erlebnispädagogik., München, 1992
Blanke, B., Frauen für den Sport. Persönlichkeitsentwicklung und Geschlechterdifferenzierung., Ahrensburg, 1991
Blonskij, P.P., Die Arbeitsschule., Berlin, 1986
Brereton, H.L., Gordonstoun., Edinburgh, 1968
Bronson, J., Evaluation of Team Development in a Corporate Adventure Training Programm., in: The Journal of Experiential Education., Volume 15, No. 2, August 1992, S. 50-53
Brooks, C., Erleben durch die Sinne., München, 1991
Bühler, J., Das Problem des Transfers. Kritisches zur erlebnisorientierten Kurzzeitpädagogik., in: Deutsche Jugend., Ausgabe 2, o.O., 1986, S. 71-76
Bullens, H., Erlebnispädagogik aus Tätigkeits- und motivationspsychologischer Sicht., in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik., Heft 11/5-6/91, Lüneburg, 1991
Bund der Deutschen Katholischen Jugend (Hrsg.)., Freizeitenprogramm., Wernau, 1987
Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V. (Hrsg.)., Abenteuerspielplätze und Kinderbauernhöfe., Stuttgart, 1992
Burow, O.A., Gestaltpädagogik - Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch., Paderborn, 1993
Correll, W., Lernpsychologie., 4. Aufl., München-Basel, 1964
Correll, W., Pädagogische Verhaltenspsychologie., München-Basel, 1965
Dagmar, A., Die Kurzschulen Kurt Hahns - Idee und Wirklichkeit., Köln, 1985
Darvall, L., The Concept of the Atlantic College., in: European-Atlantic-Review. First Journal of the Atlantic Community and the European Economic Cooperation., London, 1959
Decroly, O., Organisation de l'enseignement des anormaux., in: Bulletin

de la Ligue de l'Enseignement (Supplément), Nr. 37, 1920
Decroly, O., Mlle, M., L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs., Neuchâtel, 1914
Deiters, H., Die Schule der Gemeinschaft., Berlin, 1925
Deiters, H., Die Lebensform der Schule., in: Handbuch der Pädagogik., Bd.4, Die Theorie der Schule und der Schulaufbau., Hrsg. Nohl, H., Pallat, L., Langensalza, 1928, S.3-47
Dewey, J., School and Society., Chicago-University-Press, Chicago, 1900, (auch erschienen Chicago, 1889)
Dewey, J., Demokratie und Erziehung., Breslau, 1930
Dewey, J., Kilpatrick, W.H., Der Projektplan. Grundlegung und Praxis., Weimar, 1935
Diesterweg, A., Schriften und Reden in zwei Bänden. Ausgewählt und eingeleitet von Heinrich Deiters., Berlin, 1950
Doll, M., Erlebnispädagogik als eine Methode bei der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen., in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik., Heft 11/4/91, Lüneburg, 1991, S.31-37
Ebbinghaus, H., Grundzüge der Psychologie., Leipzig, 1905
Ferriere, A., Die geistige Arbeit in der Tatschule., in: Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule., Hrsg. Petersen, P., Reihe: Pädagogik des Auslandes, Weimar, 1928, S. 195-210
Fichte, J.G., Reden an die Deutsche Nation., Hrsg. Fichte, J.H., Leipzig, 1871
Fischer, T., Die Schulen Kurt Hahns., in: Kindgemäß leben und lernen., Hrsg. Kallbach, M., Wichmann, J., Berlin, 1989, S.27-36
Fischer, T., Die United-World-Colleges., Modelle internationaler Internatserziehung auf reformpädagogischer Grundlage., in: Schriftenreihe: Kleine Schriften zur Erlebnispädagogik., Heft 11, Lüneburg, 1991
Fischer, T., Schule als sozialer Körper - Schule ein sozialer Erfahrungsraum., Lüneburg, 1992
Fischer, T., Kann „Erleben" erziehen? Zur Bedeutung des Erlebens in der Erziehungswissenschaft und eine kritische Auseinandersetzung mit den jüngsten Aufsätzen von Jürgen Oelkers zur erlebnispädagogischen Begrifflichkeit., in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik., Heft 13/1/93, Lüneburg, 1993, S. 33-46
Fischer, T., (Hrsg.)., Zur Funktionalität der Erlebnispädagogik in der Aus- und Weiterbildung an öffentlichen Schulen und Fachschulen., in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik., Heft 13/10-11/93, Lüneburg, 1993
Fischer, T., (Hrsg.)., Theoretische und praktische Überlegungen zu Methoden und Instrumenten empirischer Forschung in der Erlebnis-

pädagogik., in: Schriftenreihe: Grundlagen der Erlebnispädagogik., Heft 3, Lüneburg, 1993
Freinet, C., Les Méthodes naturelles dans la pédagogie moderne., Paris, 1956
Freinet, C., L'autonomie des écoliers., Neuchâtel, 1960
Freud, S., Gesammelte Schriften., Zürich, 1927
Freud, S., Massenpsychologie und Ich-Analyse., in: Freud, S., Gesammelte Werke., Bd. 13, 4. Aufl., Frankfurt a.M., 1963
Fröbel, F., Briefentwurf an den Herzog von Meiningen., in: Gedenkschrift zum 100. Geburtstag von F. Fröbel am 21. Juni 1952., Berlin, 1952
Fühlbier, M., Das Erlebnis als pädagogisches Konzept zur Bewältigung von Lebensproblemen bei Jugendlichen., Schriftliche Hausarbeit für die erste Staatsprüfung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Münster, 1988
Fürst, W., Die Erlebnisgruppe. Ein heilpädagogisches Konzept für soziales Lernen., Freiburg, 1992
Geheeb, P., Die Odenwaldschule. Geistige Grundlagen., in: Hilker, F., Deutsche Schulversuche., Berlin, 1924, S.91 f.
Geißler, E.E., Wollersheim, H.W., Kurt Hahns Menschenbild: Kritik an seinen Kritikern., in: Kurt Hahn. Erinnerungen-Gedanken-Aufforderungen., Hrsg. Ziegenspeck, J., Lüneburg, 1987, S. 67-90
Geuting, M., Planspiel und soziale Simulation im Bildungsbereich., in: Reihe: Studien zur Pädagogik, Andragogik und Geontagogik., Band 10, Frankfurt a.M.-Bern-New York-Paris, 1992
Gierer, F., City Bound in Europa und in den USA., in: e&l., Heft 1/1/93, Neuwied, 1993, S. 4-9
Gintzel, U., Schrapper, C., Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung., Münster, 1991
Goethe, J.W., Wilhelm Meisters Wanderjahre., Stuttgart-Tübingen, 1821
Gordonstoun School (Hrsg.)., Gordonstoun School Rules., Gordonstoun, 1990
Gottlieb-Duttweiler-Institut (Hrsg.)., Erlebnispädagogik. Entwicklungen, Modelle, Kritik. Dokumentation der Fachtagung vom 08.-09. April in Rüschlikon (Schweiz)., Rüschlikon, 1991
Gruschkus, A., Erlebnispädagogik im Rahmen von Kursen für Auszubildende., in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik., Heft 10/10/90, Lüneburg, 1990, S. 49-51
Händel, U., Mit dem eigenen Scheitern fertig werden. Outward Bound: Eine verwirklichte pädagogische Idee. Zum 25jährigen Bestehen der Kurzschule Baad., in: Süddeutsche Zeitung am 17./18.10. 1981, München, 1981

Hagen, v.U., Abenteuersport. Sportjugend NW (Hrsg.)., Duisburg, 1991
Hahn, K., Training for and through the Sea., Elgin, 1947
Hahn, K., Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze., Stuttgart, 1958
Hahn, K., The Atlantic College. Address at the Plenary Session of the Atlantic Community Conference at Bruges, September, 1957., in: Time and Tide. The Independent Weekly., London, 08.02.1958
Hahn, K., Die nationale und internationale Aufgabe der Erziehung., in: Schriftenreihe zur Förderung der Wissenschaft., Düsseldorf, 1958
Hahn, K., Ein Europäischer Schulplan. Atlantik Schulen der Nationalitäten., in: Der Europäische Osten., München, 1959, 5/51/59, S.39-43, und in: Kurt Hahn: Erziehung und die Krise der Demokratie., Hrsg. Knoll, M., Stuttgart, 1986, S.87-90
Hallmann, H.J., Abenteuerferien und Suchtprävention., in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik., Heft 11/2-3/91, Lüneburg, 1991, S. 57-63
Hamm-Brücher, H., Erziehung zur Verantwortung in der Demokratie., in: Kurt Hahn. Erinnerungen-Gedanken-Aufforderungen., Hrsg. Ziegenspeck, J., Lüneburg, 1987, 35-62
Hane, W., Maria Montessori - Eine Wegbereiterin der modernen Erlebnispädagogik?, in: Schriftenreihe: Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik., Heft 16, Lüneburg, 1991
Hanhart, D., Wyssling, H., Ein neuer Star für Jugendliche „El Pirata"., in: Öko-Journal, Brunnadern, Schweiz, 1983
Heckmair, B., Michl, W., Erleben und lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik., Neuwied, 1993
Hefford, N., Nautisches Training mit straffälligen und mittellosen Jugendlichen in England., in: Schriftenreihe: Segeln und Sozialpädagogik., Band 7, Lüneburg, 1987
Henschel, H., Kölblinger, M., „Wilderness Experience". Neue Wege in der Personalentwicklung bei der Drägerwerk AG - Lübeck., in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik., Heft 11/10/91, Lüneburg, 1991, S. 25-36
Herbart, J.F., Herbarts pädagogische Schriften., 4. Aufl., Bad Langensalza, 1887
Herz, G., Erlebnis und Fähigkeitsentwicklung. Die Bedeutung des Erlebens in der Waldorfpädagogik., in: Schriftenreihe: Wegbereiter der modernen Erlebnispäda- gogik., Heft 15, Lüneburg, 1990
Hettlich, D., Erlebnispädagogik im Rahmen offener Jugendarbeit., Diplomarbeit an der Westfälischen Wilhelms-Universität., Münster, 1987
Hierdeis, H., Schratz, M., (Hrsg.)., Mit den Sinnen begreifen. 10 Anregungen zu einer erfahrungsorientierten Pädagogik., Innsbruck, 1992

Hildebrandt, H., Lust am Leben: Gesundheitsförderung mit Jugendlichen. Ein Ideen- und Aktionsbuch ... Zum Thema Jugend und Gesundheit., Hrsg v. Projekt im Bund Dt. Pfadfinder im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation (WHO), Europa, Reihe: Wissen & Praxis, Bd. 10, Frankfurt a. M., 1987
Hogan, J.M., Die Gründung der ersten Outward Bound School in Aberdovey, Merionetshire., in: Bildung als Wagnis und Bewährung., Hrsg. Röhrs, H., Heidelberg, 1966, S.270 f.
Hufenus, H.P., Weiterbildung Erlebnispädagogik., in: Erlebnispädagogik. Entwicklungen-Modelle-Kritik., Rüschlikon, 1991, S. 83-87
Hufenus, H.P., Wissen-Können-Haltung. Notwendige Kompetenzen für Leiter erlebnispädagogischer Maßnahmen., in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik., Heft 13/8-9/93, Lüneburg, 1993, S. 61
Jacobsen, K., Wohin der Wind uns weht - mit Problemjungen in Lappland., Bremen, 1983, (auch 1988 in Lüneburg erschienen)
Jagenlauf, M., Güttler, R., Outward Bound. Persönlichkeitsbildung durch Erlebnispädagogik., in: Zeitschrift der DGfEE. Erlebnispädagogik - Berichte und Materialien., Heft 5/88, München, 1988
Jagenlauf, M., Wirkungsanalyse Outward Bound - Ein empirischer Beitrag zur Wirklichkeit und Wirksamkeit der erlebnispädagogischen Kursangebote von Outward Bound Deutschland., in: Bedacht, A., u.a., Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik., München, 1992, S. 72-95
James, W., The Moral Equivalent of War., in: James, W., Memories and Studies., London, 1911, S.265-296
James, W., Memories and Studies., London, 1911
James, W., The Principles of Psychology., New York, 1950
Johnson, L.V., u.a., Classroom Group Behavior. Group Dynamics in Education., New York/ London, 1964
Jung, B., Psychologische Diagnostik der Emotionen., in: Rubinstein, S.L., Grundlagen der allgemeinen Psychologie., Berlin, 1971, S. 608 f.
Kähler, R., Lernen, aber wie es Spaß macht. Erlebnisreiches Spielen in der Schule mit selbstgebauten Spielgeräten., in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik., Heft 10/5-6/90, Lüneburg, 1990, S. 31-39
Kamps, W., Erlebnispädagogik als Gruppenpädagogik., in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik., Heft 11/11-12/91, Lüneburg, 1991, S. 6-15
Kerschensteiner, H.G., Charakterbegriff und Charaktererziehung., München, 1912
Kerschensteiner, H.G., Der Begriff der Arbeitsschule., in: Die Arbeitsschule. Pädagogische Quellentexte., Hrsg. Reble, A., Bad Heilbrunn, 1969, S.28-40

Kettenbach, G., Erlebnissegeln und Kommunikationstraining., in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik., Heft 8/1/88, Lüneburg, 1988, S. 54-56
Key, E., Das Jahrhundert des Kindes., Berlin, 1905 (1909)
Key, E., The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process., New York, 1919
Kiehn, E., Erlebnispädagogik in der Erziehungshilfe., in: Zeitschrift für Erlebnis- pädagogik., Heft 13/8-9/93, Lüneburg, 1993, S. 3-5
Kilpatrick, W.H., Education for Changing Civilisation., New York, 1926
Kilpatrick, W.H., Die Projektmethode., in: Der Projektplan. Grundlegung und Praxis von Kilpatrick, W.H., Dewey, J., Weimar, 1935, S. 161-177
Kilpatrick, W.H., Modern Education: Its Proper Work., New York, 1949
Kilpatrick, W.H., Philosophy of Education., New York, 1951
Klafki, W., Kurzschulen., in: Pädagogisches Lexikon., Stuttgart/Berlin, 1964, S. 807 f.
Klawe, W., Arbeit mit Jugendlichen - Einführung in die Bedingungen, Ziele, Methoden und Sozialformen der Jugendarbeit., Weinheim/München, 1986
Klawe, W., Erlebnispädagogik im Alltag., Hamburg, 1987
Klix, F.,Information und Verhalten., Berlin, 1976
Klix, F.,(Hrsg.)., The Organization of Human Information Processing., Berlin, 1967
Knapp, R., (Hrsg.)., Vorbeugung gegenüber Suchtgefahren: Aufgaben einer Gesundheitserziehung im Kindes- und Jugendalter., Heidelberg, 1989
Knoll, M., Kurt Hahn: Erziehung und die Krise der Demokratie., Stuttgart, 1986
Küntzel-Hansen, M., Musikalische Früherziehung als Erlebnispädagogik., in: Schriftenreihe: Kleine Schriften zur Erlebnispädagogik., Heft 7, Lüneburg, 1990
Küthe, I., The Association for Experiential Education (AEE)., in: e&l., Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik., Heft 1/1/93, Neuwied, 1993, S. 26
Lamnek, S., Qualitative Sozialforschung., München, 1989
Lang, T., Kinder brauchen Abenteuer., München-Basel, 1992
Lietz, H., Vaterlands Not und Hoffnung. Gedanken und Vorschläge zur Sozialpolitik und Volkserziehung., Veckenstedt, 1919
Lietz, H., Deutsche Nationalerziehung., Hrsg. Andreesen, A., Weimar, 1938
Lietz, H., Die Erziehungsgrundsätze des deutschen Landerziehungsheims., in: Flitner, W., Kudritzki, G., Die deutsche Reformpädagogik., Bd.1, Stuttgart, 1974, S.73-78

Maaß, V., (Hrsg.)., Erlebnispädagogik in der Erziehungshilfe. Dokumentation der Fachtagung in Malente (25.-27.5.1992), Rendsburg, 1992
Makarenko, A.S., Der Weg ins Leben., Berlin, 1950
Makarenko, A.S., Ausgewählte pädagogische Schriften., Berlin, 1952
Mann, G., Erinnerungen und Gedanken. Eine Jugend in Deutschland., Frankfurt a.M., 1986
Mayring, P., Einführung in die qualitative Sozialforschung., 2. Aufl., Weinheim, 1993
Meyer, E., Gruppenpädagogik und Gruppendynamik., Heidelberg, 1977
Michl, W., Praxis der ökologischen Bildung in der Jugendarbeit., in: Schriftenreihe: Wissenschaft und Praxis., Band 13, Lüneburg, 1992
Miles, J.C., Priest, S., Adventure Education., State College, Washington, 1992, (auch Pennsylvania, 1990)
Miner, J.L., Die Outward Bound Bewegung in den USA., in: Bildung als Wagnis und Bewährung., Hrsg. Röhrs, H., Heidelberg, 1966, S.294 f.
Montessori, M., Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter., Stuttgart, 1913 (1927)
Montessori, M., Kinder sind anders., Stuttgart, 1952 (1964)
Müller, W., Erlebnispädagogik und erziehungswissenschaftliche Forschung. Überlegungen zur wissenschaftlichen Begründbarkeit von handlungsorientierten Pädagogikkonzepten., in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik., Heft 12/3/92, S. 23-28
Neill, A.S., Theorie und Praxis einer antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill., Hamburg, 1976
Neubert, W., Das Erlebnis in der Pädagogik., Lüneburg, 1990, (erstmals erschienen: Göttingen, 1925)
Nickolai, W., Erlebnispädagogik mit Randgruppen., Freiburg, 1991
Niebaum, I., Suchtprävention: Ein erlebnispädagogisches Konzept., in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik., Heft 13/10-11/93, Lüneburg, 1993, S. 42-57
Niederbracht., H., Segeln mit Behinderten und Nichtbehinderten. Möglichkeiten der Integration im Freizeitbereich., in: Schriftenreihe: Segeln und Sozialpädagogik., Band 6, Lüneburg, 1987
Nöcker, G., König, O., Suchtprävention durch Erlebnispädagogik. Eine Praxisdokumentation des „Sprungtuch e.V., Köln, 1991
Nohl, H., Die pädagogische Bewegung und ihre Theorie., Frankfurt a.M., 1949
Oelkers, J., Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte., Weinheim-München, 1989
Oelkers, J., Kann „Erleben" erziehen?, in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik., Heft 12/3/92, Lüneburg, 1992, S. 3.13

Oestreich, P. (Hrsg.), Bausteine zur Neuen Schule., München, 1923
Otto, B., Die Schulreform des 20. Jahrhunderts., Leipzig, 1898
Otto, B., Hauslehrerbestrebungen und Altersmundart., Leipzig, 1905
Otto, B., Deutsche Erziehung und Hauslehrerbestrebungen. Ein Reformprogramm., o.O., 1907
Outward Bound Trust (Hrsg.)., Memorable Experiences That Have Real Consequences., London, 1992
Outward Bound Trust (Hrsg.)., The experience of a lifetime., London, 1993
Pestalozzi, J.H., Stans. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt., Berlin-Leipzig, 1947
Project Adventure (Hrsg.)., Island of Healing. Adventure based Counseling., Hamilton, 1988
Putnam, R.C., A Rationale for Outward Bound., Rugby, 1985
Rauscher, H., Zur Anlage und Durchführung empirischer pädagogischer Untersuchungen., dritte veränderte Auflage, Manuskriptdruck der Humboldt-Universität Berlin, 1989, 512S.
Reddie, C., An Education Atlas., London, 1900
Reddie, C., Abbotsholme., London, 1900
Röhrs, H., Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn., Heidelberg, 1966
Rother-Lichtenstein, J., Humane Schule., Freiburg, 1981
Round Square Conference (Hrsg.)., Newsletter Echo., London, 1989, Nr.16, bes. Ab. School Rules
Rousseau, J.J., Emile. Oder über die Erziehung., Paderborn, 1983
Rubinstein, S.L., Grundlagen der Allgemeinen Psychologie., Berlin, 1971
Rubinstein, S.L., Sein und Bewußtsein., Berlin, 1973
Russel, B., Maschines and Emotions., in: Sceptials Essays., London, 1935, S.80-88
Salzmann, C., Regionales Lernen und Umwelterziehung., Beispielhafte erlebnispädagogische Reflexionen., in: Schriftenreihe: Kleine Schriften zur Erlebnispädagogik., Heft 12, Lüneburg, 1991
Sander-Heber, D.M., Freizeitpädagogik zwischen emanzipatorischen Zielen und pragmatischen Orientierungen., in: Schriftenreihe: Wissenschaft und Praxis., Bd. 12, Lüneburg, 1988
Schattenhofer, K., Selbstorganisation und Gruppe. Entwicklungs- und Steuerungsprozesse in Gruppen., in: Reihe: Beiträge zur psychologischen Forschung., Band 27, Wiesbaden, 1992
Schleske, W., Abenteuer-Wagnis-Risiko im Sport. Erlebnispädagogische Reflexionen aus phänomenologischer, psycho-physiologischer und

ökologischer Sicht., in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik., Heft 12/11/92, Lüneburg, 1992, S. 3-17
Schmieglitz-Otten, J., Das Museum als erlebnispädagogischer Lernort., in: Schriftenreihe: Kleine Schriften zur Erlebnispädagogik., Heft 8, Lüneburg, 1991
Schulze, G., Die Erlebnisgesellschaft., Frankfurt a.M.-New York, 1992
Schwarz, K., Die Kurzschulen Kurt Hahns. Ihre pädagogische Theorie und Praxis., Ratingen, 1968
Schwiersch, M., Erlebnispädagogische Aktionen als Chance zur Persönlichkeitsentwicklung., in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik., Heft 11/4/91, Lüneburg, 1991, S. 38-44
Skidelski, R., English Progressiv Schools., Middlesex, 1969, (übersetzt von: Fleißner,R., Schulen von gestern für morgen., Hamburg, 1975)
Steiner, R., Die Waldorfschule und ihr Geist. Welche Gesichtspunkte liegen der Errichtung einer Waldorfschule zugrunde?, Stuttgart, 1956
Sutcliff, B.D., Ein Vergleich zwischen dem pädagogischen Ansatz in Salem und Gordonstoun., in: Bildung als Wagnis und Bewährung., Hrsg. Röhrs, H., Heidel- berg, 1966, S.227-231
Sutcliff, B.D., Oberstufen-Kollegs im Geiste Kurt Hahns., in: Die Schulen der Reformpädagogik heute., Hrsg. Röhrs, H., Düsseldorf, 1986, S.359-369
Tausch, R., Tausch, A.M., Erziehungspsychologie., Göttingen, 1963
Thoreau, D., Walden oder das Leben in den Wäldern., Zürich, 1971
UWC International Office (Hrsg.)., Prospectus. The Project and it's Aims., London, 1971-1976
Wagner, R.J., Roland, C.C., How effective is outdoor training?, in: Training and Development., New York, Juli, 1992
Wolff, R., Risikosportarten in der Sozialarbeit (II). Felsklettern als Erfahrungsbereich von Kontrolle und Selbstwirksamkeit., Frankfurt a.M., 1992
Wyneken, G., Schule und Jugendkultur., Jena, 1913
Ziegenspeck, J., Lernen für's Leben - Lernen mit Herz und Hand. Ein Vortrag zum 100. Geburtstag von Kurt Hahn (1886-1974)., in: Schriftenreihe: Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik., Heft 1, Lüneburg, 1986
Ziegenspeck, J., (Hrsg.)., Kurt Hahn. Erinnerungen-Gedanken-Aufforderungen., Lüneburg, 1987
Ziegenspeck, J., Kurt Hahn und die internationale Kurzschulbewegung., in: Kurt Hahn. Erinnerungen-Gedanken-Aufforderungen., Lüneburg, 1987, S. 117-132

Ziegenspeck, J.,Erlebnispädagogik. Rückblick - Bestandsaufnahme - Ausblick., Lüneburg, 1992

Zimmer, J., Die Wiederherstellung von Nachbarschaft. Community Schools: Erfahrungen in England und Ansätze in der Bundesrepublik Deutschland in Fortwirkung reformpädagogischer Ideen., in: Die Schulen der Reformpädagogik heute., Hrsg. Röhrs, H., Düsseldorf, 1986, S.383-390

Zwilling, J., Der städtische Freiraum als Ort des Spielens., in: Int. Arbeitskreis Sport- und Freizeiteinrichtungen e.V. (Hrsg.)., Köln, 1979

Anschriften der Autoren

Hans G. Bauer
Gesellschaft für Ausbildungsforschung
und Berufsentwicklung e.V.
Bodenseestraße 5
D-81241 München

Walter Fürst
Haydnstraße 6
D-8700 Würzburg

Dr. Torsten Fischer
Spiekermannstraße 26
D-13189 Berlin

Dr. Werner Gerstl
Zentrum Spattstraße
Willingerstrasse 21
A-4020 Linz

Fridolin Herzog
HSL
Zähringestrasse 19
CH-6000 Luzern

Hans-Peter Hufenus
Wildnisschule
Postfach 2341
CH-9001 St. Gallen

Dr. Jan Summers
Vision US, Inc.
2513 Timber Terrace
Ada, Oklahoma 74820

Schriftenreihe

BERICHTE VON KONGRESSEN, TAGUNGEN, WORKSHOPS

Herausgeber:

Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck

(Universität Lüneburg)

Band 1: ***Behn, Sabine / Heitmann, Helmut (Hrsg.):***
SPANNUNG, ABENTEUER, ACTION.
Erlebnis- und Abenteuerpädagogik in der Jugendarbeit.
Dokumentation einer Tagung des „Informations-, Forschungs-, Fortbildungsdienstes Jugendgewaltprävention" im „Verein für Kommunalwissenschaften e.V." (Berlin).
Mit Beiträgen von *Torsten Fischer, Helmut Heitmann, Wolfgang Liegel* und *Gunter A. Pilz.*
Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1994, 92 S., DM 15,--
(ISBN 3-929058-98-7)

Band 2: ***Matthaei, Olof E. (Hrsg.):***
I. WORKSHOP ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Dokumentation einer Tagung des „Vereins für Natursportarten und Erlebnispädagogik - Urkraft e.V.".
Mit Beiträgen von *Jörg Bewig, Martina Dettke, Rita Götze, Helgart Greve, Stefan Hallen, Bodo Heinsch, Olof E. Matthaei, Ulrich Matthaei, Bernward Nüttgens, Otto Oldenburg, Jochen Rudolph, Ralf Ruhl* und *Jörg Ziegenspeck.*
Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1994, 72 S., DM 12.50
(ISBN 3-929058-99-5)

Band 3: ***Hans G. Bauer / Hans-Peter Hufenus (Hrsg.):***
INTERNATIONALE FACHTAGUNG ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK 1993 AUF SCHLOSS WARTENSEE IN DER SCHWEIZ.
Mit Beiträgen von *Hans G. Bauer, Torsten Fischer, Walter Fürst, Werner Gerstl, Fridolin Herzog, Hans-Peter Hufenus* und *Jan Summers.*
Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1994, 100 S., 16,--
(ISBN 3-8959-000-7)

Verlag

edition erlebnispädagogik

Barckhausen Straße 8

D - 21 335 LÜNEBURG

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