

Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?

Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik

Herausgeber:
Andreas Bedacht
Wilfried Dewald
Bernd Heckmair
Werner Michl
Kurt Weis



FACHHOCHSCHULSCHRIFTEN
Prof. Dr. Jürgen Sandmann

Soziale Arbeit in der Wende - Band 12
Andreas Bedacht u.a. (Hrsg.)
Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?

**Andreas Bedacht, Wilfried Dewald,
Bernd Heckmair, Werner Michl, Kurt Weis
(Herausgeber)**

**Erlebnispädagogik:
Mode, Methode oder mehr?**

Tagungsdokumentation
des Forums Erlebnispädagogik

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? :
Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik /
Andreas Bedacht ... (Hrsg.). [Fachhochschule München,
Fachbereich Sozialwesen. Organisation und Management:
Jürgen Sandmann]. - 2., unveränd. Aufl. - München :
Fachhochsch.-Schr. Sandmann, 1994
(Soziale Arbeit in der Wende ; Bd. 12)

ISBN 3-929221-09-8

NE: Bedacht, Andreas [Hrsg.]; Forum Erlebnispädagogik <1991, Baad>;
Fachhochschule <München> / Fachbereich Sozialwesen; GT

2. unveränderte Aufl. Februar 1994

Fachhochschulschriften
Prof. Dr. Jürgen Sandmann
Berberichweg 8 · 81245 München

Textgestaltung: Schreibbüro Brigitte Warmhold

Umschlaggestaltung: Michael Zeitler

Druck und buchbinderische Verarbeitung:
Kessler Verlagsdruckerei
Michael-Schäffler-Str. 1, 86399 Bobingen

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

ISBN 3-929221-09-8

INHALT

Vorwort

Werner Michl

Begrüßung und Einführung	3
------------------------------------	---

Andreas Bedacht

Das Forum Erlebnispädagogik stellt sich vor	9
-------------------------------------------------------	---

Statements zur Podiumsdiskussion:

"Erlebnispädagogik - Mode, Methode oder mehr?"

<i>Jörg Ziegenspeck</i>	15
<i>Bärbel Schöttler</i>	22
<i>Richard Münchmeier</i>	28
<i>Michael Jagenlauf</i>	32
<i>Wolfgang Gottschalk</i>	37
<i>Hans G. Bauer</i>	43

Referate

Kurt Weis

Menschenbilder in der Erlebnispädagogik	49
---------------------------------------------------	----

Michael Jagenlauf

Wirkungsanalyse Outward Bound - ein empirischer Beitrag zur Wirklichkeit und Wirksamkeit der erlebnispädagogischen Kursangebote von Outward Bound Deutschland	72
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Jürgen Oelkers

Unmittelbarkeit als Programm: Zur Aktualität der Reformpädagogik	96
-------------------------------------------------------------------------------	----

Workshops

Andreas Bedacht / Rolf Mantler

Theoriedefizit, Grenzen, Mißverständnisse der
Erlebnispädagogik 119

Hans Hillmeier

Abenteuer und Kommerz 126

Werner Nickolai / Gustav Harder

Qualifikation und Ausbildung von Erlebnispädagogen/innen 131

Wilfried Dewald / Bea Gram

Erlebnispädagogik und Ökologie 140

Christina Crowther / Luise Schröder

Frauen und Erlebnispädagogik 145

Wolfgang Haf / Werner Michl

Psychotherapeutische Wirkungen der Erlebnispädagogik 151

Projektvorstellungen

Wilfried Dewald

Umweltbaustellen - das Hangschutzprojekt am Grünten 161

Martin Bürger / Petra Kreuzmayr / Bernhard Kwiatkowski

Erlebnispädagogik im Rahmen von sozialen Trainingskursen
bei der Kath. Jugendfürsorge München 168

Michael Zube

Erlebnispädagogik als Unterstützung der Alltagspädagogik fester Gruppen 172

Elke Raschzog-Falk

Auf den Spuren der Schwabenkinder 178

<i>Detlef Soitzek</i>	
Erlebnispädagogische Reisen auf dem Segelschiff "Thor Heyerdahl"	183
<i>Bernd Heckmair / Jan Holtrop / Chris van der Voort</i>	
City Bound: "Sich bewähren im Dickicht der Großstadt"	186
<i>Josef Koch / Jürgen Vieth</i>	
Erlebnispädagogik im Rahmen einer körperorientierten Sozialarbeit	191
<i>Kurt Weis</i>	
Der Entwurf der "Baader Erklärung zur Erlebnispädagogik"	194
Autoren/innen	197
Herausgeber und Referenten	198

Vorwort

Fünf Herausgeber und 25 weitere Autoren - viele Köche verderben den Brei, so weiß man. Diese kulinarische Binsenweisheit möchten die Herausgeber hier freilich zurückweisen. Wir hoffen, daß durch die Vielfalt für die verschiedenen Geschmacksrichtungen ein hinreichend gewürztes, dabei doch noch ausgewogenes, wohlschmeckendes und auch den größten Hunger stillendes Menü zur Erlebnispädagogik entstanden ist. Die Reihenfolge der Gänge ist klar aus der Gliederung zu ersehen, die ungefähr dem Verlauf der gleichnamigen Tagung vom 16.-19. Oktober 1991 in Baad/Kleinwalsertal entspricht. Unser erster Dank gilt den Mitarbeitern der Bildungsstätte Outward Bound Baad, die uns übrigens auch im wörtlichen Sinne hervorragend gepflegt haben.

Das Buch gliedert sich in vier Teile: sechs Statements zur Podiumsdiskussion, drei Grundsatzreferate, sechs Workshops zu ausgewählten Themen und schließlich die Vorstellung von sieben erlebnispädagogischen Projekten. Die Zusammenstellung der Gänge, Beilagen und Gewürze sollte einen möglichst umfassenden Einblick in den einschlägigen Themengarten ermöglichen. Das ist den Veranstaltern hoffentlich gelungen: Wenngleich Lösungen in vielen Fällen weit entfernt waren, so sind doch nahezu alle heißen Eisen der Erlebnispädagogik - zum Teil sehr heiß - andiskutiert worden. Die Herausgeber vertreten zum einen das Forum Erlebnispädagogik (das auf den folgenden Seiten von W. Michl und A. Bedacht vorgestellt wird), zum anderen spiegeln sie wesentliche Interessengruppen in der Erlebnispädagogik wider: (Jugend-)Verbände, Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Jugendhilfe und Wissenschaft.

Eine Tagung zu veranstalten und eine Tagung als Buch zu dokumentieren erfordert, wie für getrennte Speisekarten, ganz verschiedene Arbeit in der Küche. Hören und Lesen sind zweierlei. So besteht auch zwischen Reden und Schreiben ein grundsätzlicher Unterschied. Um hier Hürden zu meistern und Übergänge zu glätten, bedurfte es einiger Eingriffe seitens der Herausgeber, einiger Toleranz seitens der Referenten und Mitautoren und einiger Geduld seitens des Verlages, dort besonders Prof. Dr. Jürgen Sandmanns. Frau Warmhold gab in ihrem Schreibbüro den Texten die letzte Form. Ihnen allen sei für die schnelle Fertigstellung und Veröffentlichung noch einmal herzlich gedankt.

Erleben zu können, daß dies Buch in weniger als drei Monaten nach Tagungsende auf dem Markt erscheint, war uns allen ein zusätzlicher Ansporn. Eines konnten und wollten letztlich die Herausgeber nicht verhindern: Der anvisierte Umfang von ca. 160 Seiten wurde trotz vieler schmerzhafter Streichungen weit überschritten. Das wird sich erfreulicherweise, wenigstens bei der ersten Auflage, nicht auf den Preis auswirken, denn die Kosten der Fachtagung und deren Dokumentation werden zu einem großen Teil aus Mitteln des Bundesministeriums für Frauen und Jugend getragen.

Erlebnispädagogische Themen werden weiterhin die Fachöffentlichkeit bewegen. So gesehen hat die Tagung in Baad nur eine Momentaufnahme des derzeitigen Diskussionsstandes liefern können - weitere thematische Vertiefungen durch Fachtagungen und Publikationen sind daher wünschenswert und notwendig. Auch das Forum Erlebnispädagogik möchte sich diesen zukünftigen Aufgaben stellen.

München, Dezember 1991,

Andreas Bedacht, Wilfried Dewald, Bernd Heckmair, Werner Michl, Kurt Weis.

WERNER MICHL

BEGRÜSSUNG UND EINFÜHRUNG

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen!

Im Namen des Forums Erlebnispädagogik darf ich Sie alle hier in Baad recht herzlich begrüßen. Besonders begrüßen möchte ich unsere Gäste aus Österreich, aus der Schweiz, den Niederlanden, Belgien, der Tschechoslowakei, den USA und Rußland.

Vor einigen Wochen ist der Urvater der Erlebnispädagogik gefunden worden. Ich meine damit weder die Wiederentdeckung von Kurt Hahn oder eines Reformpädagogen oder eines verdrängten Romantikers, auch keinen vergessenen Jugendbewegten. Der Urvater der Erlebnispädagogik ist ca. 4.000 Jahre alt, er heißt "Schnalsi" oder "Ötzi" und wurde, wie unlängst in allen europäischen Zeitungen zu lesen war, auf einem Gletscher der Ötztaler Alpen gefunden. In seinem Lederbeutel befand sich neben Proviant auch ein Alpenvereinsausweis, so wird behauptet.

Scherz beiseite! Die Erlebnispädagogik ist keine Entdeckung der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts, ihre Spuren lassen sich bis weit ins 19. Jahrhundert zurück verfolgen. Sie ist aber in eine noch nie dagewesene gesellschaftliche Entwicklung eingebunden. Auf diesem Hintergrund muß man die Hochkonjunktur der Erlebnispädagogik verstehen. Für mich könnte sie auch der archimedische Punkt der Pädagogik sein. Wie in der Theaterarbeit und der Internationalen Jugendarbeit, um nur zwei Beispiele zu nennen, erschließen wir uns neue Räume und Rollen, verändern wir Zustände und Zeitdimensionen. Die Archetypen des Reisens, die Jagd, die Pilgerfahrt, die Flucht, der Kriegszug und die Reise ohne Rückkehr - der Tod - spiegeln sich in Rudimenten in allen Abschiedsszenen wieder, also auch in vielen erlebnispädagogischen Aktivitäten.

Wir nehmen in der Jugendarbeit und in der Jugendhilfe durch die Erlebnispädagogik für kurze Zeit die Neuschöpfung der Welt vor und blicken dann von diesen neuen zeitlichen und räumlichen Perspektiven auf unseren Alltag. Das ist auch die Position des Lesers, in dessen Kopf ein neuer Kosmos entsteht. In der Erlebnispädagogik nehmen wir daran auch mit dem Körper Anteil. Wilhelm Dilthey, einer der bedeutendsten Pädagogen des 20. Jahrhunderts, hat sich mit dem Thema Erlebnis in der Dichtung befaßt und den Begriff des Erlebnisses somit in sein pädagogisches Denken eingeführt. Das ist sicherlich kein Zufall. Die Parallele

zwischen Lesen und Erleben ist mir vor kurzem wieder bei dem Buch "Die Schrecken des Eises und der Finsternis" des österreichischen Autors Christoph Ransmeyer (1990) klar geworden. Ransmeyers Informationen stammen ausschließlich aus Büchern, aus langen Tagen in düsteren Wiener Bibliotheken und aus durchlesenen Nächten. Viele Polarforscher aber haben Ransmeyer bestätigt: genauso wie er die Polarregion in diesem Buch beschrieben hat, genauso haben sie die langen eisigen Nächte, die weiße Einsamkeit, die Schrecken des Eises empfunden, haben genauso gefühlt und sich im Text wiedergefunden. Kein Polarforscher, so ihre Überzeugung, hätte es besser beschreiben können. Die Neuschöpfung Ransmeyers also ist Realität.

Mit dieser kurzen Exkursion wollte ich nur eine Dimension von Erlebnispädagogik andeuten. Sie birgt mächtige erzieherische Möglichkeiten, z.B. im Bereich der Persönlichkeitsbildung, des sozialen Lernens im Rahmen einer körperorientierten Sozialarbeit, in der therapeutischen Arbeit. Eine oberflächliche Betrachtungsweise würde sie als Minimalpädagogik abqualifizieren, erst ein zweiter tieferer Blick erschließt ihre Vielschichtigkeit und ihre Tiefendimensionen. Das Interesse an der Erlebnispädagogik zeigt, daß offenbar viele diesen Blick getan haben. Ich glaube, daß es bislang nur wenige Fachtagungen dieser Dimension gegeben hat. Unsere Teilnehmerzahl mußte leider wegen der Größe des Hauses eingeschränkt werden. Das Interesse an der Teilnahme war fast dreimal so groß.

Lassen Sie mich einige Worte zum Forum Erlebnispädagogik sagen. Als vor einigen Jahren in München die Donnersberger Brücke abgerissen und umgebaut wurde, habe ich damals dort einen Bauarbeiter gefragt, was hier denn gebaut werde. Er hat mir in schönstem bayrischen Dialekt geantwortet: "Ja, des woäß i ned!". Aber er nahm wohl an, mit etwas Vernünftigem beschäftigt zu sein. Ähnlich war damals die Situation in der Erlebnispädagogik. Man ahnte voneinander und vermutete einiges. Irgendwie mußte es Menschen und Institutionen geben, die etwas ähnlich Verrücktes aus pädagogischer Überzeugung machten. So entwickelte sich die Idee, Träger und Persönlichkeiten aus der Region München an einen Tisch zu bringen. Mein Vorschlag fiel bei Bernd Heckmair von Outward Bound und Wilfried Dewald von der Jugendbildungsstätte des Deutschen Alpenvereins auf fruchtbaren Boden. Im November 1989 luden wir zum erstenmal Vertreter der Fachhochschulen und Universitäten, der Jugendverbände und Kreisjugendringe, der Jugendarbeit und Jugendhilfe ein. Aus diesem Kreis entwickelte sich das Forum Erlebnispädagogik, das sich u.a. folgende Ziele gesetzt hatte:

- Austausch der praktischen Erfahrungen,
- Diskussion ausgewählter Themen der Erlebnispädagogik,
- Verbindung von Praxis und Theorie,
- Bewertung und Förderung von Erlebnispädagogik in der Sozialarbeit.

Ein weiteres Aufgabenfeld ergab sich durch einen Auftrag des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (damals hieß es noch so!), der über Outward Bound an das Forum Erlebnispädagogik herangetragen wurde. Und zwar mit der Bitte, eine Fachtagung zu veranstalten, in deren Mittelpunkt die Frage nach den Wirkungen der Erlebnispädagogik stehen sollte. Das ist sicherlich die zentrale Frage der Erlebnispädagogik! Mit welchem Recht glauben wir daran, daß sich Erlebnisse auf der seelischen Leinwand einprägen und zu Verhaltens- und Einstellungsänderungen führen? Wie verwandeln sich die Erlebnisse, die wir bei langen Wanderungen, auf tobenden Flüssen, in dunklen Höhlen, im steilen Fels empfinden, in Gefühle, Gedanken und handlungsleitende Impulse? Wie können wir das beweisen? Wie drückt sich das aus, was sich - womöglich - durch Erlebnispädagogik eindrückt? Die Liste der Fragen könnte beliebig weitergeführt werden. Eine Begrenzung dieser Fachtagung auf ein Thema schien uns daher nicht sinnvoll zu sein, vielmehr sollten viele Fragen im Rahmen dieser Fachtagung aufgegriffen werden. Das Herzstück bleibt freilich das Problem der Wirkungen erlebnispädagogischer Aktivitäten.

In drei Hauptreferaten bieten wir eine Grundsteinlegung der Erlebnispädagogik an. Prof. Dr. Kurt Weis von unserem Forum Erlebnispädagogik aus München wird sich morgen mit den Menschenbildern in der Erlebnispädagogik auseinandersetzen. Als Völkerkundler und Pädagoge darf ich schon vorausgreifen und sagen: Bis zum Neolithikum, als der Mensch den Pflanzenbau und die Viehzucht erfunden hat, war er Jäger und Sammler. Die letzten 4000 Jahre sind also zu vernachlässigen. Zu 99% seines erdgeschichtlichen Daseins hat der Mensch gejagt und gesammelt. Er ist darauf programmiert, täglich 10-20 km zu gehen oder zu laufen und sich die begehrte fleischliche Kost unter Einsatz des Lebens zu erjagen. Als Sammler und Jäger sind wir zu Menschen geworden, und die Verhaltensprogrammierungen dieser Entstehungsphase wirken noch heute. Verhaltensbiologen wie Felix von Cube oder auch Ethnologen könnten in der Erlebnispädagogik auch den Versuch sehen, in diese Zeit der gestillten Erlebnisbedürfnisse jedenfalls zeitweise zurückzukehren. "Gefährliche Sicherheit", so lautet ein Buchtitel des Verhaltensbiologen und Pädagogen Felix von Cube. Seine These: "Je sicherer sich jemand fühlt, desto mehr Risiko geht er ein." Eine Folgerung für die Erlebnispädagogik könnte dann z.B. sein: Warum ist klettern so lustvoll? Weil man mit jedem neuen Griff Unsicherheit in Sicherheit verwandelt.

Im zweiten Grundsatzreferat wird Prof. Dr. Jürgen Oelkers aus Bern eine historische Verortung der Erlebnispädagogik vornehmen. Wir wissen alle, daß Kurt Hahn der Vater der Erlebnistherapie ist. Aber wie steht es mit den anderen Wurzeln der Erlebnispädagogik, etwa der Kunsterziehungsbewegung, der Jugendbewegung, der Landerziehungsheimbewegung? Wie morsch sind die Wurzeln der Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts, auf die sich die Pädagogen des Erlebens so oft berufen? Wie gelang es schließlich dem Nationalsozialismus, die Elemente der Erlebnispädagogik in kürzester Zeit in ihre politische Agitation einzubinden? Spannende Fragen, auf deren Erörterung wir bis zum Freitagmorgen warten müssen.

Schließlich im dritten Referat die Fragen der Wirkungen von Erlebnispädagogik! Eine umfassende empirische Studie, deren Auswertung immer noch läuft, erwartet uns. Einige Ergebnisse hat Prof. Dr. Michael Jagenlauf aus Hamburg bereits in der Fachliteratur bekanntgegeben. Ebenfalls am Freitagmorgen werden wir von ihm dann aus erster Hand umfassend über die Wirkungen erlebnispädagogischer Aktivitäten informiert.

Neben den drei Grundsatzreferaten wird die Podiumsdiskussion am morgigen Vormittag hoffentlich ein weiterer Leckerbissen sein. Sechs Experten/innen werden zu grundsätzlichen Fragen der Erlebnispädagogik Stellung nehmen. Eine Diskussion "Pro und Contra Erlebnispädagogik" können wir Ihnen aber leider nicht bieten, weil die Contra-Vertreter, die wir einladen wollten, abgesagt haben. Wer die deutschsprachige Fachliteratur kennt, der weiß, daß schon bei der Definition die Meinungen weit auseinanderdriften. Die Theorie der Erlebnispädagogik, oder besser: die Theorien oder auch die Theorieansätze, beginnen sich erst allmählich in der pädagogischen Wissenschaft herauszuschälen. In Anlehnung an die Zeit meines Studiums möchte ich behaupten, daß wir sind jetzt bestenfalls bei den Theorien mittlerer Reichweite angelangt sind, den "middle range theories". Vor 10 Jahren stand die möglichst plakative Beschreibung erlebnispädagogischer Aktivitäten im Vordergrund - auch hier gab es erwähnenswerte Ausnahmen. Überhaupt schienen Erleben und darüber reden sich auszuschließen. "(Er-) Leben statt reden" lautete ein Buchtitel der frühen 80er Jahre (Fischer, D. et al., 1985). Der oft zitierte Satz des Philosophen Ludwig Wittgenstein, daß worüber man nichts sagen kann, man auch nicht sprechen sollte, gilt nur bedingt für die Erlebnispädagogik. Wir wissen alle: je tiefer die Erlebnisse sind, desto leichter versagt unsere Sprache. Aber sollen wir deswegen uns nicht mehr darum bemühen, uns mitzuteilen? Der Schriftsteller Peter Handke sagt dazu: "Gute Literatur kommt aus dem Erleben der Dinge und der Gerechtigkeit diesem Erlebnis gegenüber, aus nichts anderem."

Projekte und Workshops sind zwei weitere wichtige Blöcke unserer Tagung. Erlebnispädagogik lebt von der Praxis, und diese allein beweist schon ihre Existenzberechtigung. Die Praxisbeispiele, die wir Ihnen auf dieser Fachtagung anbieten können, verbinden Ökologie, gefährdete Jugendliche, Alltagspädagogik, Heimkinder, das Segelschiff, die körperorientierte Sozialarbeit und sogar das Dickicht der Städte mit der Erlebnispädagogik. Die meisten von Ihnen kommen aus der Praxis der Sozialpädagogik. So hoffe ich, daß Sie möglichst viele Impulse für Ihre Praxis von diesen Beispielen mitnehmen können.

Die Angebote der Workshops entspringen nicht zuletzt auch den häufig diskutierten Themen in den Sitzungen des Forums Erlebnispädagogik.

Erlebnispädagogik wird ja immer mit den Leitsätzen verbunden: "Learning by doing" und "Lernen mit Kopf, Herz und Hand". Am Samstag dürfen Sie dann Ihre Hand gebrauchen. Wir laden Sie zu praktischen Angeboten ein. Darüber werden wir heute abend noch zu sprechen haben.

Wir freuen uns, daß die Ergebnisse der Fachtagung in einem Buch festgehalten werden, das Sie als Teilnehmer zum Subskriptionspreis erhalten können. Die Kosten dieser Fachtagung sind enorm und ohne die großzügige Finanzierung durch das Bundesministerium für Frauen, Familie und Jugend wäre die Durchführung dieser Fachtagung nicht denkbar gewesen. Sie merken, ich bin an der Stelle angelangt, an der die Dankesworte ausgesprochen werden. Sie sind ehrlich gemeint. Vielen Dank also an das Bundesministerium für Frauen, Familie und Jugend. Der Kontakt zu diesem Ministerium ist durch Outward Bound München geschaffen worden. Ohne die Erfahrungen und das Engagement der dortigen Mitarbeiter hätte diese Fachtagung des Forums Erlebnispädagogik nie realisiert werden können. Vielen Dank Herr Güttler, vielen Dank an Dich, lieber Bernd Heckmair, vielen Dank auch an Dich, Franz-Josef Wagner! Herr Prof. Dr. Jürgen Sandmann von der Fachhochschule für Sozialpädagogik in München hat sich schnell bereit erklärt, die Tagungsergebnisse in seiner Buchreihe "Soziale Arbeit in der Wende" zu veröffentlichen. Dafür möchte ich Ihnen danken. Schließlich geht der Dank auch an alle Mitglieder des Forums Erlebnispädagogik. Themen, Referenten und Verlauf dieser Fachtagung wurden mehrfalls geändert, gestrichen und ergänzt. Sie haben also hier das Ergebnis eines intensiven Diskussionsprozesses vor sich liegen.

Die Erlebnispädagogik, meine sehr verehrten Damen und Herren, ist eine teleologische Disziplin, ihr Blick geht in die Zukunft. Wie bei dem zum Ablegen bereiten Segelschiff, das an die Ferne gebunden ist - also: "Outward Bound" - so beginnt diese Fachtagung mit großen Erwartungen. Ich wünsche Ihnen unerwartete Erkenntnisse, viele Impulse und spannende

Informationen. Drei oder vier Tage eben, die Sie hoffentlich nicht so schnell vergessen werden und die in Ihrem Gedächtnis als Erlebnis haften bleiben. Ich möchte nun das Wort an meinen Kollegen und Freund Andreas Bedacht weitergeben, der Ihnen mit Wort und Dia das Forum Erlebnispädagogik vorstellen wird.

Vielen Dank!

Literatur

Fischer, D.; Klawe, W.; Thiese, H.-J. (Hrsg.): (Er-)Leben statt Reden. Weinheim/München (Juventa) 1985.

Handke, Peter: Zu André Müller. In: "Die Zeit" vom 3.3.1989.

Ransmeyer, Christoph: Die Schrecken des Eises und der Finsternis. Frankfurt a.M. (Fischer Verlag), 6. Aufl., 1990.

ANDREAS BEDACHT

DAS FORUM ERLEBNISPÄDAGOGIK STELLT SICH VOR

Aktion Jugendschutz

Die Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V., veranstaltet seit 1989 Seminare zur "Prävention durch Erlebnispädagogik". Zielgruppen sind pädagogische Mitarbeiter aus Heimerziehung, Beratungsstellen, Jugendpflege und Schulsozialarbeit.

Es soll ein Einblick in erlebnispädagogische Aktivitätsbereiche gegeben werden, bei denen in besonderer Weise Erlebnisfähigkeit sowie Sensibilität für den eigenen Körper, die Gruppe und die natürliche Umgebung eingeübt werden. Entscheidendes Kriterium für die Auswahl einzelner Angebote, die auch in die alltägliche pädagogische Praxis einbezogen werden können, ist die relativ leichte Durchführbarkeit durch den jeweiligen Pädagogen, möglichst ohne große fremde Hilfe.

Die Finanzierung der Seminare wird durch Teilnehmerbeiträge, zum größeren Teil jedoch aus Sondermitteln für Suchtprävention des Bayerischen Staatshaushalts sichergestellt.

Durch Kooperation mit der Jugend des Deutschen Alpenvereins und Outward Bound Deutschland ist eine Arbeitsebene entstanden, die Impulse für weiterführende Angebote gegeben hat.

Jugend des Deutschen Alpenvereins, Jugendbildungsstätte "Haus Sonnenhalde"

Die Jugendbildungsstätte der Jugend des Deutschen Alpenvereins ist eine anerkannte Jugendbildungsstätte nach den Richtlinien der Bayerischen Staatsregierung und existiert seit dem Jahr 1978. Wie im allgemeinen Jugendverband (JDAV) stellt die Erlebnispädagogik auch im "Haus Sonnenhalde" neben Ökologie und interkulturellem Lernen einen von drei Arbeitsschwerpunkten dar. Besonderes Augenmerk wird hierbei der Verknüpfung von Erlebnispädagogik und Ökologie innerhalb eines ganzheitlichen Bildungsansatzes geschenkt.

Diese Inhalte werden im Rahmen eines allgemein zugänglichen Jugendkursprogramms für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 9 und 25 Jahren sowie der vereinsinternen Aus- und Fortbildung von ehrenamtlichen Jugendleitern umgesetzt. Darüberhinaus wird insbesondere zu den Arbeitsschwerpunkten Ökologie und Erlebnispädagogik ein Seminarprogramm für Multiplikatoren der Jugendarbeit angeboten.

Die **Evangelische Jugend München**, Region Nord, umfaßt zwölf Kirchengemeinden, in denen jeweils haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter/innen die Jugendarbeit gestalten. Im Sinne ökologischer und erlebnispädagogischer Ansprüche wurde

das Angebot an Freizeitmaßnahmen in den letzten Jahren umgestellt. Die evangelische Jugend führt keine Skifreizeiten mehr durch, sondern Winterfreizeiten, die ökologisch verantwortbar sind. Das neue Freizeitverhalten, das immer mehr auf die körperliche Herausforderung abzielt, soll verstärkt mit erlebnispädagogischen Maßnahmen abgefangen werden. Ein Ziel der Ev. Jugend München, Region Nord, ist: Jugendliche in ihrer Freizeitgestaltung so zu begleiten, daß Herausforderung da stattfindet, wo es nicht nur um Aktionismus, sondern um das Erlernen von Sozialverhalten und ökologischer Verantwortung geht. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, finden für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter/innen gezielt Fortbildungsmaßnahmen statt. Erlebnispädagogische Maßnahmen werden mit Outward Bound durchgeführt. Zur Zeit bestehen in unserem Arbeitsbereich ca. 100 Jugendgruppen, welche von 255 haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitern/innen betreut werden. Jährlich werden etwa 40 ehrenamtliche Mitarbeiter/innen ausgebildet.

Die Katholische Jugendfürsorge

ist als caritativer Fachverband mit Aufgaben der Jugend- und der Behindertenhilfe in der Erzdiözese München und Freising betraut. Kindern, Jugendlichen, jungen Menschen und ihren Familien wird in ihrer seelischen und materiellen Bedürftigkeit, in Krankheit und Behinderung, Verlassenheit und Gefährdung geholfen. Um diese Arbeit leisten zu können, ist die Katholische Jugendfürsorge Träger von offenen, teilstationären und stationären Einrichtungen der Jugendhilfe und der Behinderten- und Gesundheitshilfe. Es liegt ein breites Spektrum von sozialen Berufen vor: Erzieher, Sozialpädagogen, Heilpädagogen, Psychologen, Krankenschwestern und Kinderärzte.

Schwerpunkte der erlebnispädagogischen Aktivitäten sind:

In Erziehungsheimen: Bergsteigen, Fahrradtouren, ökologische Projekte, diverse Reiseprojekte;
In den Sozialen Trainingskursen: Fahrrad und alpine Sportarten (in Zusammenarbeit mit Outward Bound);

In Heilpädagogischen Tagesstätten (HPT) und der sozialpädagogischen Familienhilfe: Wochenendfahrten, Bergwanderungen, Fahrradtouren mit Familien.

Die Erweiterung der erlebnispädagogischen Projekte in den Hilfen zur Erziehung ist angestrebt, vor allem aber ihre Integration in den Bereich der Behindertenhilfe.

Kreisjugendring München-Land

Der Kreisjugendring München-Land vertritt im öffentlichen Auftrag durch Jugendpolitik und Jugendarbeit die Belange von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Landkreis. Teil dieser Jugendarbeit sind die erlebnispädagogischen Maßnahmen, die von Freizeitstätten, Jugendbildungsstätte und Verbänden als Ferienfreizeiten, Naturtage, Erlebnistage und

Abenteuerfahrten angeboten werden. Kajak- und Schlauchbootfahrten, Segeltörns, Bergtouren, Trekking, Höhlenexkursionen und Fahrradtouren sind seit Jahren bewährte Angebote im persönlichkeitsbildenden Bereich der Ferienerholung und der Wochenendseminare.

Der Kreisjugendring München-Land legt zunehmend Wert auf eine ökologische Ausrichtung seiner erlebnispädagogischen Maßnahmen. Mit der Fortbildung ehrenamtlicher und hauptamtlicher Mitarbeiter/innen zum Thema Erlebnispädagogik und Ökologie wird der Verantwortung in der Jugendarbeit Rechnung getragen.

Kreisjugendring München-Stadt

Im Rahmen der Angebote der 45 Freizeitstätten, für die der Kreisjugendring München-Stadt die Trägerschaft übernommen hat, werden auch erlebnispädagogische Maßnahmen mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt.

Schwerpunkte der erlebnispädagogischen Aktivitäten sind: Kajak- und Schlauchbootfahrten, Wandern und Bergsteigen, vereinzelt auch Höhlentouren und Trekking. Besonders in der Arbeit mit Kindern und in der Mädchenarbeit wird auf erlebnispädagogische Maßnahmen zurückgegriffen. Insbesondere durch die Stelle des Sportbeauftragten und durch seine Unterstützung der Arbeit vor Ort besteht eine langjährige erlebnispädagogische Praxis. Die Leiter/innen der Freizeitstätten werden durch interne Fortbildungsmaßnahmen weiter qualifiziert. Besonderes Anliegen ist dabei, daß diese die Ökologie miteinbeziehen, d.h. naturverträgliche Freizeiten durchführen und den Teilnehmer/innen einen Zugang und eine positive Haltung zur Natur verschaffen.

Outward Bound

Outward Bound e.V. ist ein freier Träger der Jugend- und Erwachsenenbildung mit Einrichtungen in Baad/Kleinwalsertal, Berchtesgaden, Königsburg/Schlei und Bad Kleinen/Schweringer See, sowie - assoziiert - Hohegeiß/Harz.

In der Tradition der von Kurt Hahn und Lawrence Holt gegründeten Kurzschulen, finden in den Outward Bound-Einrichtungen in der Regel zweiwöchige Kurse statt, die der Persönlichkeitsbildung der Teilnehmer - Jugendliche und junge Erwachsene aus verschiedensten Lebensbereichen - dienen. Natursportarten wie Bergsteigen, Klettern, Schlauchboot- und Kajakfahren, Segeln und Fahrradfahren, kombiniert mit Projekten, vorwiegend im ökologischen Bereich, und musisch-kreativen Angeboten sind die Grundlage für ein ganzheitlich orientiertes Bildungskonzept. Das breite Spektrum unterschiedlichster Aktivitäten und die jahrelange Erfahrung ermöglichen die in zunehmendem Maße geforderte spezielle Ausrichtung auf besondere Zielgruppen. Des weiteren gewinnt der Bereich der Fort- und Weiterbildung für Multiplikatoren an Bedeutung.

Die Finanzierung der Arbeit von Outward Bound wird zum weitaus größten Teil durch die Kursbeiträge und die Förderung über den Bundesjugendplan bestritten, Spenden bilden einen am Gesamtvolumen geringen Anteil.

Neben den vorgestellten Institutionen arbeiten im Forum Erlebnispädagogik mit:
Verantwortliche

des **Deutschen Jugendinstituts München**,
der **Fachhochschule München**, Fachbereich Sozialwesen,
des **Instituts für Jugendarbeit** des Bayerischen Jugendrings,
der **Stiftung Landeserziehungsheim Schondorf**
der **Technischen Universität München**, Institut für Sozialwissenschaften,
und Einzelpersonen.

Forum Erlebnispädagogik
c/o Outward Bound
Nymphenburger Str. 42
8000 München 2
Tel. (089) 18 10 58

**Statements zur Podiumsdiskussion:
"Erlebnispädagogik - Mode, Methode oder mehr?"**

JÖRG ZIEGENSPECK

1. Vorbemerkungen

Das Tagungsthema fordert den Erziehungswissenschaftler heraus, lenkt den geschulten Blick auf Widersprüche, führt aber zunächst zu *Feststellungen* (a), die *Ansprüche* berechtigt erscheinen lassen (b), wodurch auch *radikales Umdenken* provoziert wird (c):

Erlebnispädagogik sollte immer in einem Atemzug zu nennen sein

- mit Freude, Spaß und Lust,
- mit Schönheit allemal,
- auch mit Lernen, Leisten und Erfolg nach Überwindung und bei Überwindung von Widerständen,
- mit Selbstbestimmung und kritischer Überprüfung von Fremdbestimmung,
- mit neuen Erkenntnissen durch selbst gewonnene Erfahrungen,
- letztlich mit der Durchsetzung vitaler Interessen (wo das "Ja zum Leben" in seiner grenzüberschreitenden Bedeutung nicht - wie so oft - verbal und folgenlos bleibt),
- mit dem Ernstnehmen natürlicher Bedürfnisse (in denen die Einheit von Körper und Erde in jedem Menschen spürbar wird)
- und mit menschlicher Herzlichkeit (die - wenn sie den Ausdruck findet - das bisherige Denken und Handeln in einer doch so ganz anders strukturierten Welt wohltuend verändert).

Erlebnispädagogik stellt also Ansprüche:

- an den Einzelnen (direkter: an mich und Dich),
- an die Gruppe (direkter: an uns und Euch) und
- an die Gesellschaften auf unserem Planeten (direkter: an Völker und Staaten in Ost und West, Süd und Nord, hier und jetzt, aber auch morgen und übermorgen).

Erlebnispädagogik macht Umdenken notwendig, so daß ich 1986 bei einer Studie zu Leben und Werk des Reformpädagogen Kurt Hahn von der notwendigen "*kopernikanischen Wende*" des Lernprozesses sprach:

Im Gegensatz zu theoriebildenden Lernsituationen dominieren bei erlebnispädagogisch akzentuierten Programmen nämlich Vermittlungsstrategien, bei denen es um Fertigkeiten und Kenntnisse geht, die vorrangig praktisch erfahrbar gemacht werden. Oder etwas anschaulicher: "Nicht das Lernen über den Kopf ist Trumpf (und wieviele Jugendliche haben durch ein

solches verschultes Lernen das Lernen verlernt?), sondern das Lernen über die Hand und die unmittelbare Beobachtung und Erfahrung wird angebahnt (und steigt dann manchem auch wohl zu Kopfe!). "Wer etwas 'behandelt', wer sich mit etwas 'befaßt', wer etwas 'begreifen' will, der muß dazu auch Chancen erhalten - im wahrsten Sinne des Wortes. Wann werden wir endlich erfassen, daß der 'Nürnberger Trichter', der nach wie vor hohen Stellenwert besitzt, das falsche Instrument ist, unser Verhalten zukunftsorientiert zu verändern?"¹

"*Hirn, Herz und Hand*" gehören zusammen (vgl. den Beitrag von Kurt Weis in diesem Sammelband), machen die Ganzheitlichkeit menschlichen Lebens und sozialer Bezüge aus. - Gewiß, aber auf die Reihenfolge kommt es eben an. Deshalb spreche ich von "*Herz, Hand und Verstand*", wobei das *Herz für Leben und Lieben* steht, die *Hand für Handeln und Leisten*, der *Verstand für Lernen und Lenken* - und mit allem soll der Welt *Sinn*, dem einzelnen Menschen *Bewußtsein* gegeben und *Emanzipation* für alle ermöglicht werden.

2. Erlebnispädagogik - eine Mode?

Der Begriff "*Mode*" ist generell eine Kampfansage gegen jede wissenschaftliche Disziplin, in der ernsthaft geforscht und gewissenhaft geleistet wird; Forschung und wissenschaftstheoretische Praxis sind primär um Wahrheit bemüht, also nicht (nur) an Kommerz, Geschäft und Gewinn interessiert. Wer im Raum der Pädagogik von "*Mode*" spricht, sollte gleichzeitig sagen, was er befürchtet: z.B. Verunsicherungen der eingenommenen eigenen Position? Irritationen bei den gewohnten Denk- und Verhaltensmustern? Kritik an der bislang hochgeschätzten und als bewährt geltenden Institution, der man sich verpflichtet glaubt? - Ja, Angriff ist die beste Verteidigung!

Dabei will die Erlebnispädagogik doch nur

- anreichern, wo der pädagogische Humus ausgelaugt erscheint,
- ergänzen, wo Defizite unübersehbar sind, und
- helfen, wo die eigene Kraft erlahmt ist,
- auffangen und abfedern, wo "das Kind in den Brunnen zu fallen" droht oder gar schon Verletzungen erlitten hat,
- Antworten zu geben versuchen, wo Fragen gestellt und Probleme offenbar werden, die mit tradierten Denkschemata nicht befriedigend gelöst werden können,
- also bei dem Versuch mitwirken, Vorurteile abzubauen, Grenzen zu überwinden und Lösungen zu finden.

Der Begriff "*Mode*" wurde - blickt man zurück in die recht kurze, also überschaubare Geschichte der Erlebnispädagogik - immer dann zur Waffe, wenn man meinte, die Erlebnispädagogik abwehren oder/und abwerten zu müssen:

- So z.B., als reformpädagogische Ideen als "Strandgut" an den Gestaden des staatlich behaupteten Bildungs-Festlandes angeschwemmt wurden und die Überflutung, ja sogar das Brechen der die öffentlichen Erziehungseinrichtungen schützenden Deiche zu befürchten war.
- So aber auch nach dem Zweiten Weltkrieg, wo immer wieder ebenfalls von der Erlebnispädagogik als von einer "Modeerscheinung" gesprochen wurde, die nur eine flüchtige Erscheinung und daher nicht weiter ernstzunehmen sei.

Die Erlebnispädagogik hatte deshalb lange Zeit überhaupt keinen bildungspolitischen Stellenwert.

"*Mode*" hat etwas mit Tages- und Zeitgeschmack zu tun, bezeichnet also ein soziokulturelles Gestaltungsprinzip, das gekennzeichnet ist durch Vergänglichkeit. Sie entwickelt sich anfangs eher spontan und un gelenkt, wird schnell erkannt und in marktverwertbare Bahnen gebracht und wirtschaftlich genutzt. Mode wird gemacht (man denke dabei auch an die Wirkung der Massenmedien). Sie kann auf menschliche Verhaltensweisen und Äußerungen sowie auf deren Entwicklung insgesamt, aber auch in Teilbereichen einwirken (z.B. Essen, Kleider, Tourismus, Sport).

Da Mode ein Erlebnis ohne Dauer vermittelt (Georg Simmel), hat die Erlebnispädagogik in diesem Zusammenhang kaum ihren Ort, wohl aber dann, wenn von "*Trends*" die Rede ist, von "*Zeit-Erscheinungen*", wohl auch von "*Zeit-Geist*". Denn auch Wissenschaftler zu ihrer Zeit das angemessene Thema, bzw. das Thema kann auch zeitbedingt (d.h. auch von politischen Bedürfnissen diktiert) über die Forschungsförderung gestellt und gesteuert werden.

Die Erlebnispädagogik ist eine recht junge wissenschaftliche Teildisziplin, die bisher nur langsam entwickelt werden konnte.² In dem Maße, wo ihr zunehmend mehr öffentliche Wertschätzung zuteil wird - aus welchen Gründen auch immer -, wird das Interesse an Ergebnissen und Erkenntnissen auch dazu führen, daß Mittel und Personal bereitgestellt werden, um zu fundieren und zu substantiieren, was gegenwärtig eher noch im Vagen und vorwissenschaftlichen Dunkel liegt.

3. Erlebnispädagogik - eine Methode?

Wenn Erlebnispädagogik als (Teil-)Wissenschaft definiert wird, kann verallgemeinert werden, daß eine Wissenschaft selbst nie gleichzeitig auch Methode sein kann. Was für Medizin, Theologie oder Betriebswirtschaft gilt, gilt daher auch für die Erlebnispädagogik: wird in den aufgezählten Disziplinen von Methoden gesprochen, sind die der jeweiligen Disziplin theoretisch und praktisch verpflichteten gemeint (z.B. spricht man von sozialwissenschaftlichen Methoden, nie aber von der Sozialwissenschaft als einer Methode, von medizinischen Behandlungsmethoden, von Forschungsmethoden in den jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen). Mit anderen Worten: auch die Erlebnispädagogik hat ihre eigenen Methoden und wird im Zuge ihrer weiteren Entwicklung und differenzierenden Ausgestaltung spezifische Methoden zu entwickeln wissen.

Ausgehend von einem relativ weiten Begriffsverständnis kann man pädagogische Methoden als kulturell-regelhafte Verfahren und Arrangements zum Zwecke der Anleitung von Lernprozessen bezeichnen³. - Oder: Unter Methoden versteht man Verfahrensweisen, mit denen institutionelle Lehr- und Lernprozesse planmäßig und fachkundig angebahnt und gelenkt werden (Ziel, Mittel, Weg).

Unter Planungsgesichtspunkten ist die Methode funktional auf die Realisierung der Intentionalität bezogen, - mit anderen Worten: mit Hilfe der ausgewählten Methode(n) wird der Pädagoge versuchen, das definierte Ziel seiner erzieherischen Unternehmung optimal zu erreichen.

Für die Erlebnispädagogik ließen sich - *aus reformpädagogischer Sicht* - folgende Methoden ermitteln:

- sozial-interaktive Methoden (z.B. B. Otto, P. Petersen),
- emotional-erlebnishaft Methoden (z.B. W. Neubert) und
- lebensweltlich-arbeitsbezogene Methoden (z.B. G. Kerschensteiner).

Aus schulpädagogischem Blickwinkel dürften folgende Methodenbereiche auch für die erlebnispädagogische Adaption bedeutsam sein:

- Verfahren der Inhaltspräsentation und -verarbeitung (u.a. die Frage: Was will ich wie erreichen? - Hier würde z.B. die Projekt-Methode eine Sonderstellung einnehmen),
- Verfahren für die zeitliche Gliederung des Lernprozesses (u.a. die Frage: Wann und in welcher Abfolge will ich was erreichen? - Hierin würden auch entsprechende sozial-interaktive Arrangements, z.B. im Sinne einer Einzelbetreuung oder auch der Gruppenpädagogik, fallen),

- Aktionsformen (u.a. die Frage: Wie sollen Einzelne oder die Gruppe angesprochen, motiviert, überrascht und in innere und äußere Bewegung gebracht werden?) und
- Urteilsformen (Welche Bewertung ist angemessen, um für mich zu erkennen, daß das, was ich erzieherisch anstrebte, auch erreicht wurde, bzw. daß das, was erreicht wurde, auch bewußt gemacht werden kann?).

Und *aus sozialpädagogischen Zusammenhängen* wären sicherlich die folgenden zentralen Methoden auf ihre ergebnispädagogische Relevanz und praktische Nutzung zu überprüfen:

- Casework (Einzelfallhilfe mit dem Ziel, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten),
- Social group-work (Gruppenarbeit als Instrument sozialer Selbsterfahrung und Therapie) und
- Community organization (Sozialplanung zur Lösung konkreter Probleme "vor Ort": gesellschaftspolitische und sozial-administrative Aspekte, Befähigung Betroffener zur selbständigen Problemlösung: psycho-soziale und individuelle Aspekte).
- Supervision (beratende Kontrolle zur Überprüfung von Konzepten, Lösungsstrategien und zugrundeliegender Wertmuster im konkreten Fall).

Je nach *den spezifischen Programmen* (z.B. natursportlich, künstlerisch-kulturell, technisch akzentuiert), je nach *der Klientel, der Zielgruppe bzw. der individuellen Problemlage der Teilnehmer* (z.B. Schüler, Auszubildende, Jugendliche aus sozialen Brennpunkten der Gesellschaft), je nach *dem zeitlichen Rahmen* (Kurzzeit- oder Langzeitmaßnahmen) und *der Anforderungsstruktur* (physisch, emotional, sozial und/oder kognitiv; Vor-Erfahrungen und/oder -Kenntnissen; Anspruchsniveau) wird *eine unverwechselbare Methodenauswahl* zu treffen und pädagogisch zu begründen sein. Denn mit Methoden sollen alle Fragen, die mit dem "Wie" bei der praktischen Umsetzung von Maßnahmen und Programmen zusammenhängen, personen-, ziel- und konzeptorientiert und damit erzieherisch schlüssig beantwortet werden.

4. Erlebnispädagogik - ... oder mehr?

Ja, wenn die Erlebnispädagogik nichts mit "Mode" zu tun hat und wenn sie als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft auch keine "Methode" ist, wohl aber Methoden zur praktischen Umsetzung theoretisch begründeter Konzepte benötigt, dann scheint auch die Frage nach dem "Mehr" verfehlt, dann wird man sich ihr offenbar nur *anders* zu nähern haben.

Für einen solchen vorläufigen und behutsamen Näherungsprozeß dürfte der Versuch, eine "Standortbestimmung der Erlebnispädagogik" vorzunehmen, hilfreich sein:

a) *Der Standort - aus historischer Sicht bestimmt:*

War der aus heutiger Sicht zu kennzeichnende *erste Höhepunkt* in der Geschichte der Erlebnispädagogik konzentriert auf den Raum der *Schule*, so steuert die Erlebnispädagogik gegenwärtig ihrem *zweiten Höhepunkt* auf der Skala erzieherischer Wertschätzung entgegen. Auffällig ist dabei aber, daß nun eher *außerschulische Wirkungsfelder* entdeckt werden, der Erlebnispädagogik also eine sozialtherapeutische Aufgabe zuwächst.

b) *Der Standort - aus phänomenologischer Sicht bestimmt:*

Die Erlebnispädagogik versteht sich gegenwärtig als *Alternative* und *Ergänzung* tradierter und etablierter Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Sie gewinnt in dem Maße an Bedeutung, je mehr sich Schul- und Sozialpädagogik kreativen Problemlösungsstrategien verschließen. Als *Alternative* sucht die Erlebnispädagogik neue Wege *außerhalb* bestehender Institutionen, als *Ergänzung* wird das Bemühen erkennbar, neue Ansätze *innerhalb* alter Strukturzusammenhänge zu finden.

Hört man in unseren Tagen das Wort "Erlebnispädagogik", so kann davon ausgegangen werden, daß primär *natursportlich orientierte Unternehmungen* - zu Wasser oder zu Lande, auch in der Luft - gemeint sind. Diese einseitige Ausrichtung auf "*Outdoor*"-Aktivitäten (Outdoor-Pädagogik) ist derzeit Fakt, muß aber in Zukunft zugunsten von "*Indoor*"-Aktivitäten (Indoor-Pädagogik) abgebaut werden, denn gerade auch in künstlerischen, musischen, kulturellen und auch technischen Bereichen gibt es vielfältige erlebnispädagogische Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten.

Unter Berücksichtigung des aktuellen und vorwiegend natursportlich orientierten und akzentuierten Diskussionsstands kann gesagt werden: Erlebnispädagogische Programme - orientiert man sich an den vielfältigen vorfindbaren Angeboten - beziehen die natürliche Umwelt mit ein und verfolgen damit meist zugleich einen ökologischen Bildungsanspruch.

c) *Der Standort - wie er aus pädagogischer Verantwortung heraus abzugrenzen wäre:*

Erlebnispädagogik ist weder *Überlebenstraining (survival)* noch *Ranger-Ausbildung* und hat auch nichts mit dem verhängnisvollen Slogan zu tun "Gelobt sei, was hart macht!" *Erlebnispädagogik ist Erziehung*: Die jugend- und sozialerzieherische Potenz muß bei allen Vorhaben und unter allen Umständen definiert sein und sichtbar bleiben, also die jeweilige Praxis begründbar und transparent machen.

MENSCHENBILDER IN DER ERLEBNISPÄDAGOGIK

1. Hirn, Herz und Hand bei Hahn

Vier Bestandteile bietet das Thema zur Betrachtung an: Bilder, Menschen, Pädagogik, Erlebnis. Vielleicht ist auch die Verknüpfung wichtig: Bilder vom oder für Menschen? Pädagogik durch oder als Erlebnis?

Es gibt Menschen - und es gibt Bilder vom Menschen. Die Menschen können leben, ohne daß man sich von ihnen Bilder macht. Andere leben davon, daß sie sich Bilder vom Menschen machen und entsprechend diesen Bildern mit den Menschen umgehen. Das gilt für alle Wissenschaften, die sich mit dem Menschen beschäftigen, besonders für die Pädagogik.

Menschenbilder sind Überpointierungen, oft auch Wunsch- oder Zerrbilder. Sie brauchen auf die Menschen, für die sie gedacht sind, nicht zuzutreffen. Sie informieren unwiderlegbar nur darüber, daß es Leute gibt, die derartige Menschenbilder hegen. Doch diese Bilder entwickeln Folgen, weil sie existieren. Sie steuern die wissenschaftlichen Konzepte und für die Praxis auch die Alltagstheorien der Pädagogen und treffen letztlich als Opfer, Nutznießer oder Experimentiermaterial die den Pädagogen anvertraute Klientel.

Für Kurt Hahn (1886-1974), den bekanntesten Vater und Schulmeister der Erlebnispädagogik (vgl. Ziegenspeck 1986; 1987), waren Kopf, Herz und Hand wichtig. Hirn, Herz und Hand, um von Hahns Anfangsbuchstaben gar nicht erst abzuweichen, sollten genutzt, beansprucht und gefördert werden. Darauf hat die "Wertepädagogik" Hahns immer geachtet. In ihrem vor wenigen Tagen erschienenen Buch hat Frau Pielorz (1991, S. 172) zu Hirn, Herz und Hand jeweils tabellarisch Werte aufgelistet. Bei näherem Hinschauen fällt auf, daß einige Wertmuster mehrfach genannt werden. "Ehre", "Mut" und "Verantwortung" erscheinen sogar dreimal, nämlich jeweils unter den Zuständigkeitsbereichen Kopf, Herz und Hand. All dies verdeutlicht, daß Hahn einem ganzheitlichen Prinzip zu folgen suchte.

Hirn, Herz und Hand sind drei wesentliche und durchaus verschiedene Elemente eines Menschenbildes. Andere Menschenbilder geben sich gelegentlich mit weniger zufrieden. Was sind Menschenbilder?

2. Bilder vom Menschen

Alle Wissenschaften, die sich mit dem Menschen beschäftigen, haben eine bestimmte - ausgesprochene oder auch unbewußte - Vorstellung vom Menschen. Menschenbilder sind Blaupausen für die Wirklichkeitskonstruktion, sie zeigen als Leitbilder und Wegweiser die Entwicklung, sie können Manipulatoren als Steuerungsmittel dienen. Legt man sie frei, eignen sie sich auch als Kontrollmaßstab etwa dafür, welchen Vorstellungen die Entwicklung von Wissenschaft und Technik eigentlich folgt, oder was Künstler und Literaturschaffende, manchmal zur Gegenkontrolle, denn darstellen wollen. Gelegentlich ist die entdeckte Absicht erfreulich positiv. So beginnt die Schöpfungsgeschichte der judäo-christlichen Religionen (AT, 1. Mose 1, 26f) mit dem Hinweis, Gott habe den Menschen nach seinem Ebenbild und Abbild geschaffen.

Heutige Menschenbilder wollen eher stereotypisieren und verdeutlichen. Sie vereinfachen und übertreiben dabei vielleicht auch. Wie sehen derartige Menschenbilder aus? Ist der Mensch für den Informatiker nur ein nicht vernünftig zu Ende konstruierter Roboter? Ist er für engagierte Gerätemediziner ein Subjekt, in dem der technische Fortschritt herumklempnert? Ist er für Psychologen ein Apparat, der noch immer nach dem Stimulus-Response-Modell des weiterentwickelten Behaviorismus funktioniert? Wo finden wir den homo oeconomicus einiger Betriebswirtschaftslehrern beeinflusster Entscheidungstheorien, denen zufolge der Mensch ganz rational kalkulieren soll? Gibt es den homo sociologicus, der sich als Träger sozialer Rollen und Positionen durch das konfliktreiche Spannungsgestrüpp zwischen Gesellschaft und Individuen hindurchhangel?

Wie viele Wissenschaften wurden und werden vom Maschinenmodell des Behaviorismus beeinflusst, der den Menschen auf Konditionierbarkeit reduzierte und ausschließlich unter dem Aspekt der Machbarkeit analysierte? Wie weit sind heute noch Psychologie und Pädagogik, technisierte Medizin und Soziologie sowie alle Branchen, die sich mit der Manipulation von Genen, Gehirnen und menschlicher Fortpflanzung beschäftigen, in ihren Erfolgen dem maschinistischen Menschenmodell verhaftet? Ist der Mensch der "große Rationale" ("the rational man"), der Effizienz und Planung liebt und sich für Kosten-Nutzen-Rechnungen begeistert? Oder ist das jetzt bei einigen schon überholt, werden im ausgleichenden Pendelschlag geschichtlicher Entwicklung nun Subjektivität und Emotion, Gefühl und Seele wiederentdeckt? Lassen sich unsere Artgenossen, unsere Kolleginnen und Freunde in Verstandes- und Gemütsmenschen, in Erlebnissüchtige und Erlebnisresistente aufteilen? Psychologische und therapeutische Charakter- und Typenlehren, jeweils zeit- und kulturbedingt, sind ein unerschöpflich sprudelnder Quell für den Sammler von Menschenbildern.

Das Thema der Menschenbilder hat besonders in Zeiten von Aufbruch und Wandel, von Krise und Sinnsuche Konjunktur. Das gilt auch für diese Tage. Nicht nur die gelegentliche Darstellung des Menschenbildes in Einzelwissenschaften, sondern disziplinübergreifende Vortragsserien sogar der Gemeinschaft der Fakultätentage deutscher Universitäten (Hummel 1991) oder etwa einzelner Universitäten in Bern (Svilar 1989) oder München (Weis 1991b; 1993) signalisieren wachsendes Interesse an den Fragen, wie uns bestimmte Wissenschaftler in ihren Wissenschaften sehen, wohin sie uns führen, aber auch, was sie von sich selbst und von uns halten.

In der Pädagogik wird die Arbeit mit dem Menschenbild überdeutlich, denn hier sollen in aller Regel Menschen ja auf ein bestimmtes Bild vom Menschen hin erzogen werden. Also das Menschenbild als Ziel. Bei der Erlebnispädagogik scheint es noch einfacher zu liegen, weil der Name auch gleich das Mittel ankündigt: das Erlebnis. Um zu wissen, auf welcher theoretischen und praktischen Spielwiese wir uns tummeln, wollen wir uns verschiedene Menschenbilder in der Pädagogik mit ihren Zielen und Mitteln näher anschauen.

Will man Maßnahmen - oder Methoden, oder gar Moden, wie das Tagungsthema fragt - begründen, wird man sie meist mit einem Menschenbild verknüpfen, das schnell als Rechtfertigung dient. Hier kommt also unentrinnbar das Menschenbild in das Spiel der Erlebnispädagogik (ausführlicher Weis 1992b). Bei den zu Erziehenden können Bedürfnisse befriedigt werden, es mag Defiziten abgeholfen werden, es soll in ihren Steuerungsbetrieb oder ihre Programmierung oder die Auswüchse ihrer Triebstrukturen eingegriffen werden. Nun wird es ernst. Glauben Pädagogen und Psychologen an ein maschinistisches Menschenmodell, wie es Skinner (1904-1990) und der Behaviorismus und vor Skinner ähnlich schon der von Kurt Hahn mehrfach zitierte, ja noch viel kompromißlosere Watson und auch William James propagierten? Hahn war in seinem Menschenbild ja voller Optimismus über die "Macht der Erziehung" (Weber/Ziegenspeck 1983, S. 51).

Skinner ging von der totalen Programmierbarkeit und Machbarkeit mit Hilfe des Reiz-Reaktions-Schemas aus. Ihm verdanken wir nicht nur heutiges programmiertes Lernen. Er arbeitete mit Ratten und konditionierte Tauben, die im Frieden mit ihren Flügeln Tischtennis spielen konnten und im Kriege Torpedos dirigieren sollten. Skinners Menschenbild war einfach. Er war damit als Harvard-Psychologe sehr erfolgreich. Fragen von Verantwortung, Menschenwürde und Willensfreiheit kamen bei ihm nicht vor. Davon hielt er auch ausdrücklich nichts, da er sie bei seinen Forschungen weder feststellen noch programmieren konnte.

Das ist bei Kurt Hahn alles anders. Er hält den Menschen auch für modellierbar und eben lernfähig durch das Erlebnis des konkreten Handelns. Hahn ging es aber gerade nicht um den Beweis moralfreier oder moralloser Konditionierbarkeit, sondern um Charakterförderung und Erziehung zu verantwortungsvollem Denken durch Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt. Hier wird der Unterschied deutlich. Skinner wollte etwas rekonstruieren und vorführen. Hahn wollte etwas konstruieren und gestalten.

Gelegentlich wird zur besseren Übersicht ein Wertebündel zusammengeschürt, "welches weite Teile der Hahnschen Pädagogik umfaßt: Gemeinschaft, Gerechtigkeit, Präzision, Organisationstalent, Anleitung von Jüngeren, Konzentrationsfähigkeit, Sorgfalt, Pflichterfüllung, Bewährung in unerwarteten Situationen, Kraft, Zähigkeit, Ausdauer, Reaktionsgeschwindigkeit, Willenskraft, Verantwortung, Dienst am Nächsten, Fleiß und Leistungsbereitschaft" (Pielorz 1991, S. 143). Man spürt den Versuch einer flächendeckenden Vollständigkeit, die alles Mögliche und Wünschenswerte zusammenfaßt. Da ein Alles schnell in ein Nichts umschlagen kann, wurde Kurt Hahn folglich auch schon eine Sinnleere seiner Wertkonzepte vorgeworfen.

Die Pädagogik, soweit sie nicht auf behavioristischen Spuren wandelt, nennt seit Anbeginn vollmundig derartige Wunschbilder und Zielvorstellungen. Beispielhaft seien nach dem Wörterbuch von Schwendtke (1977, S. 236) Zielvorstellungen der "Sozialarbeit/Sozialpädagogik" zitiert, die sich orientieren am "Leitbild:

- eines von natürlichen und gesellschaftlichen Zwängen und Nöten möglichst befreien, mündigen, emanzipierten Menschen,
- einer auf den Grundwerten Freiheit, Gleichheit, soziale Gerechtigkeit, Solidarität und Abbau überflüssiger Herrschaft begründeten Gesellschaft und
- eines demokratischen und sozialen Rechtsstaates."

Wie tröstlich und erfrischend wirkt es, wenn die aufklärerische und soziale Emanzipation gutbürgerlich als Leitbild aus allen Poren des Menschenbildes schimmert! Lediglich aus Outward Bound-Kreisen wird neuerdings ausdrücklich "das Fehlen von Schlagwörtern wie Bewußtseinsbildung oder Gesellschaftsveränderung" gemeldet, auch tauche die sonst allerorten übliche Formel "Emanzipation" bei Outward Bound "nirgendwo" mehr auf (Heckmair 1989, S. 169). Einig ist man sich hingegen fast überall in dem gern zitierten Ziel, daß der Erzieher sich im Laufe des Erziehungsprozesses überflüssig machen möge. Der Zögling soll also selbständig werden. Selbständigkeit scheint überhaupt das Ziel erzieherischer Arbeit zu sein. Hinter diesem Ziel steht das Bild vom selbstbestimmten, eigenverantwortlich handelnden Menschen. Die Erziehung, die ihr Ziel erreicht hat, läßt also den autonomen Menschen zurück, der nicht

mehr Spielball anderer Einflüsse ist, sondern sich selbst zum Zweck wird und über sich selbst entscheidet.

Normalerweise beschäftigen sich Pädagogen allerdings mehr mit den Maßnahmen der pädagogischen Praxis als mit den Zielen ihrer Tätigkeit. Es wird auch eher über die Praktiken diskutiert und gestritten (Wirkung und Angemessenheit von Sanktionen, Verletzung der Menschenwürde bei zu scharfen Strafen, ethische Fragen). Orientierungsmaßstab und Regulativ für das Zuviel oder Zuwenig bei der Anwendung edukativer Maßnahmen ist fast immer ein ganz spezifisches Menschenbild. Wer also Selbständigkeit und Eigenverantwortung fördern will - Menschenbild als Ziel - der wird den anderen nicht als beliebig formbaren Knetstoff betrachten (Meinberg 1988, S. 4-7, der folgerichtig, S. 7, von der "praktischen Aufsässigkeit des Menschenbildes" spricht).

3. Quellen im Hintergrund

Woher kommen die Bildentwürfe der modernen Erziehungswissenschaft? "Ganz auffällig ist, daß" sie, so meint Meinberg (1988, S. 11) "unter der 'Fremdherrschaft' der Sozialwissenschaften stehen." Die sogenannte moderne Erziehungswissenschaft bedient sich zweier verschiedenartiger Wissenschaftsbegriffe. Dahinter stehen zwei unterschiedliche Menschenbilder zur Orientierung. Beide Auffassungen konkurrieren, beide halten ihre eigenen Vorstellungen vom Menschen für "verpflichtend ...; sie vermitteln also auch Wertorientierungen über den Menschen und sind somit normativ" (a.a.O. S. 71).

Habermas und der kritischen Theorie geht es um "die Leitfigur des emanzipierten Menschen. Dieser offenbar noch ungelungene Typus Mensch ist gleichbedeutend mit dem aufgeklärten, zukunftsgerichteten, mit sich, den Mitmenschen und der Natur versöhnten Repräsentanten des Vernunftganzen; ... der Mensch der ... 'herrschaftsfreien, entzerrten Kommunikation'". Demgegenüber ist der "Verstandesmensch der 'analytischen' Metatheorie und einer sich daran anschließenden modernen empirischen Erziehungswissenschaft schmaler geraten". Als Verstandesmensch ist er "der 'theoretische' Mensch, der darauf drängt, daß das menschliche Dasein nach der Logik der Vernunft eingerichtet wird" (a.a.O. S. 72). Im typischen Streit der Moderne wird also die Rationalität als Krankheit der kritischen Intellektuellenhegemonie gegenübergestellt. Eine dritte Möglichkeit eines neuen Bildes von Mensch und Gesellschaft, wie sie die sogenannte Postmoderne mit ihrer Pluralisierung von Lebenswelten und Relativierung einheitsstiftender Wahrheiten, ihrer Demokratisierung von Wissenschaft und Kultur

aufzeigt, ist hier noch nicht in Sicht. Wollte die Moderne die Komplexität noch bändigen, so sucht die Postmoderne sie bereits zu entfesseln.

Auch der schweizer Pädagoge Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) hatte das "Wesen" des Menschen bereits in dem Dreigestirn von "Kopf, Herz, Hand" gesehen, ein Bild, das wir von Kurt Hahn bereits gehört haben. Wie weit der Verstandesmensch, "the rational man", als verkopftes Schrumpfbild viele Branchen der Pädagogik, Psychologie und Betriebswirtschaftslehre noch immer steuert, fragten wir eingangs schon. Der emanzipierte Mensch ist da viel runder, voller. Er entspricht eher dem pestalozzischen Vorbild vom "ganzen" Menschen. Denn hier soll das "Herz" (die moralisch-praktische Dimension) ja mit dem "Kopf" wachsen. Nimmt man die "Hand" hinzu, die bei dem rationalen Menschentyp nicht näher entdeckt wurde, dann sind wir schon mitten in der Erlebnispädagogik mit ihren handgreiflichen Erfahrungen, weit entfernt von einseitiger Lehrbuchrationalität.

Die Soziologie beschäftigt sich besonders mit den Wechselwirkungen zwischen Mensch und Gesellschaft. Hier hat die Pädagogik viele Anleihen gemacht. Manche Diskussionsthemen der Soziologen wurden von den Erziehungswissenschaften begierig übernommen. Ein Extrem bildet die soziologische Rollentheorie, wie sie Dahrendorf in seinem berühmten "Homo Sociologicus" (orig. 1958) darstellt. Dabei vergessen Erziehungswissenschaftler und Soziologen häufig, daß sich Dahrendorf immer zweier verschiedener Menschenbilder bewußt war, einerseits des moralischen oder auch des "ganzen" Menschen und andererseits eben des homo sociologicus und des "psychological man". Über die letzten beiden zu berichten empfand er durchaus "als amüsantes Gesellschaftsspiel mit ernstem Hintergrund" (Dahrendorf 1977, S. 32). Er sprach von der Gesellschaft als einer notwendigen, aber doch recht ärgerlichen Tatsache (a.a.O. S. 17, 20, 95) und wurde nicht müde zu erwähnen, der homo sociologicus sei der von sich selbst entfremdete Mensch (S. 41, 53, 88), nicht aber der "ganze" Mensch (S. 41, 60). Soziologische Arbeiten, so verdeutlichte er, hätten es "an keiner Stelle mit dem ganzen Menschen, seinen Gefühlen, Wünschen, Idiosynkrasien und Eigentümlichkeiten zu tun" (S. 79). Dahrendorf wußte: "Der zum homo sociologicus gewordene Mensch ist den Gesetzen der Gesellschaft und den Hypothesen der Soziologie schutzlos ausgeliefert" (S. 58), ja er spottete, was allerdings von soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Rollentheoretikern selten zitiert wird, über den "künstlichen Menschen der Sozialwissenschaft" (S. 71); denn der homo sociologicus "bleibt ein blasser, halber, fremder, künstlicher Mensch" (S. 82). Die Bestandssicherung gesellschaftlicher Strukturen führt also zur Entfremdung des homo sociologicus. Als Kontrastbild dazu, zugleich als Regulativ und orientiert an Kant, diene Dahrendorf der "moralische Mensch". Mit dem Zitat "Die Soziologie hat die Exaktheit ihrer Annahmen mit der Menschlichkeit ihrer Absichten bezahlt und ist zu einer durchaus inhumana-

nen, amoralischen Wissenschaft geworden" (so Dahrendorf 1977, S. 83), geriere sich Dahrendorf, meint Meinberg (1988, S. 93), "fast wie ein Jünger Rousseaus." Der französische Moralphilosoph Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) hatte in seinem Emile (1762) den stufenweisen Aufbau einer "natürlichen Erziehung" dargelegt. Er wurde dadurch ein einflußreicher Großmeister für die neuzeitliche Pädagogik.¹

Während der homo sociologicus unter der Gesellschaft leidet, lebt der homo agens des symbolischen Interaktionismus von ihr. Sein Handeln wird vom selbstwahrgenommenen "generalisierten Anderen" beeinflusst. Der symbolische Interaktionismus, eine von dem amerikanischen Philosophen und Sozialpsychologen George Herbert Mead (1863-1931) gestartete, stärker sozialpsychologisch orientierte Richtung der Soziologie, bietet auch ein besonders deutliches Kontrastprogramm zum Behaviorismus. Ihm geht es nicht um die Knet-, Mach-, Programmier- und Konditionierbarkeit der menschlichen Reiz-Reaktions-Maschine einschließlich ihres Verhaltens und ihrer Gefühlswelt. Dem symbolischen Interaktionismus geht es vielmehr um Identitätsbildung und die Erkenntnis von Mead, Subjektivität sei nur durch Intersubjektivität möglich: "Wir sind, was wir sind, durch unser Verhältnis zu anderen." Dadurch wird der Mensch zum Menschen, so mag man Meads Testament und engagiertes Plädoyer für moralische Interaktion lesen.

Weniger moralisch ist das berühmte Menschenbild vom Übermenschen, das der sprachgewaltige Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), Philologe, Pädagoge und Philosoph, in den Reden Zarathustras zeichnete ("Also sprach Zarathustra", 4 Bde., 1883-1885). Nietzsche propagierte die schonungslose Liquidierung des idealistischen Menschenbildes. Dabei wollte er den "neuen" eigentlichen Menschen, der vom und durch den Leib dirigiert wird, visionär vorwegnehmen (Meinberg 1988, S. 136). Nietzsche wirft der idealistischen Philosophie und den christlichen Kirchen vor, sie hätten gemeinsam den Leib entwertet. Sein Menschenbild im Zarathustra hingegen ist ein leiborientiertes. Der Mensch erlebe unmittelbar nur den Leib, weniger aber ein selbstreflexives Bewußtsein. Als Identität erfahre sich der Mensch im Leib. Der Mensch sei ganz Leib, ihm verdanke er sein dynamisches Einheitsprinzip. Der Leib trage ihn und sein Leben. Demgegenüber hatte Mead unmißverständlich erklärt: "Wir können sehr genau zwischen Identität und Körper unterscheiden. Der Körper kann vorhanden und sehr intelligent tätig sein, ohne daß Identität in der Erfahrung auftritt ..." (a. a. O. S. 136f.). Man muß nämlich über die Erfahrung reden, wie ja auch Erlebnispädagogen immer betonen. Mead ging zwar mit sozialbehavioristischen Denkmitteln gegen die idealistische Tradition der Philosophie an, steht deren als idealistisch verschmähten Menschenbild aber grundsätzlich näher als demjenigen aus der Feder Nietzsches, der Kübel voller Hohn und Häme über den Idealismus goß.

Die Mead-Rezension brachte ein spezifisches Bild des homo sociologicus mit sich und führte zu Goffman. Erving Goffman betont die Situation besonders, spricht statt von Menschen und ihren Situationen nun von "Situationen und ihren Menschen" und beschreibt den Menschen als Schöpfer und eben Opfer von Situationen. Für uns ist Goffman wichtig, weil er den Begriff der "action" ("Where the action is" - wo was los ist, Goffman 1967, S. 164ff.) einbrachte und analysierte. Erlebnisse und Abenteuer sind situations- und raumgebunden. Vom Verständnis menschenprägender und -geprägter Situationen ist es nur noch ein kleiner Schritt zum Konzept des "wandernden Raumes" (Weis 1982, S. 296ff.), der mit seinen Sondernormen für die eigene Erlebnisgestaltung erst geschaffen, dann, wie z.B. von Fußballfans, auf den Weg mitgenommen und hier weiter als verhaltensprägend genutzt wird.

Erlebnisse sind durch interaktionistischen Austausch zu be- und zu verarbeiten: "Erleben, erinnern, erzählen: die erlebnispädagogische Spirale" (Michl 1990, S. 26ff). In erlebnispädagogischen Kreisen weniger erörtert wird das Thema, wieweit es sich eigentlich gehört, über persönliche Erlebnisse zu berichten. Reinhold Messner, der erste Mensch auf allen Achttausendern dieser Erde, der im Gegensatz zu anderen berühmten Kletterern seine Bücher selbst schreibt und seine wichtigste Rolle, wie er mir in einem Interview schon vor 14 Jahren sagte, in der des Schriftstellers sieht, wurde wegen seiner gelegentlich als "Seelenstriptease" geschmähten Veröffentlichungen über Erlebnisse, Gedanken und Gefühle oberhalb und unterhalb der Todeszone von einigen Bergsteigern geschnitten oder angefeindet. Rousseau, ob seiner "natürlichen" Erziehungsvorstellungen von Pädagogen gern und auch hier oben schon zitiert, kam mit der Gesellschaft kaum zurecht, lebte manchmal wie ein krankes Tier, beschäftigte sich vorrangig mit sich selbst und seinen Gefühls- und Gedankenwelten, was ja unschicklich ist, und wurde von der Gesellschaft dann völlig geschnitten. Wieweit es zum Menschenbild der Täter oder Opfer der Erlebnispädagogik gehört, daß sie persönliche Erlebnisse verbal verarbeiten dürfen, sollen oder müssen, ist eine therapeutische Frage, die hier nicht zu entscheiden ist.

Therapeutisch bekannt sind hingegen die positiven Folgen überwundener Krisen. Verena Kast gab ihnen unlängst den Buchtitel: "Der schöpferische Sprung" (1991). Mit der Vielfalt der Erlebnisse wachsen auch die Selbstheilungskräfte. Pädagogik wünscht Entwicklung. Dafür gibt es erlebnishaft Krisen. Bei dem auch von Pädagogen rezipierten Psychologen Erikson begegnet uns dazu gleich das Menschenbild des "Krisenmenschen".

Eriksons Theorie der Identitätsbildung schließt ein verbindliches Menschenbild ein. Identitätsentwicklung ist nie ohne Krisen und ohne Bewältigung der Krisen möglich. Ähnlich, wenn auch nicht so stark wie Freud, betont Erikson die Macht der Triebe. Er sieht den Menschen

als ein rationales, selbstreflexives, also mit sich interagierendes Wesen, das in der entwickelten Ich-Identität das wichtigste Bollwerk gegen die Anarchie der Triebe findet. So enthält sein Menschenbild schon stark naturalistische Züge. Nach Erikson ist an sämtlichen "kritischen Phasen" der Identitätsentwicklung das Gefühl beteiligt (Vertrauen, Mißtrauen, Angst, Schuldgefühle, Verzweiflung, Diffusion der Identität; vgl. eingehender Meinberg 1988, S. 188f.). Gefühle muß man wahrnehmen und akzeptieren, auf daß man lernt, mit ihnen umzugehen.

Krisen können der Entwicklung nützen. Der Krisenmensch gewann seine Identität durch das Meistern von Krisen. Manches erinnert an den Alltagspruch: "Was uns nicht umbringt, macht uns nur noch stärker." Will man den Krisenbegriff verallgemeinern, dann hilft vielleicht das Menschenbild der Existenzialphilosophie weiter. Meinberg (1988, S. 197) zitiert Bollnow, der im Anschluß an Kierkegaard schrieb, "daß der Mensch umso größer werde, je härter die Krisen seien, durch die er hindurchgehen müsse, daß eine letzte Reife und Entschiedenheit grundsätzlich nur im Durchgang durch die Krise erreichbar sei." Nach dem Durchstehen einer Krise ist das Individuum nicht mehr das "alte" (a.a.O.).

4. Der "ganze" Mensch

Was sollte dieser bruchstückhafte Schlagerschnelldurchlauf durch Menschenbilder verschiedener Sozial- und Humanwissenschaften? Zur Wahrnehmung unseres eigenen Menschenbildes brauchen wir den Vergleich mit unseren Nachbarwissenschaften. Es gibt viele Vorstellungen vom Menschen. Keine ist vollständig. Sie zeichnen alle nur Teilaspekte von uns. Nach den wissenschaftlichen Menschenbildern unserer Zeit zu suchen mutet an, als wenn man Humanwissenschaftler ausschickt, um im großen wissenschaftlichen Aquarium nun die Menschenbilder wie Fische zu fangen. Hier kann ich nicht widerstehen, an die Geschichte vom Ichthyologen und seinem Netz erneut zu erinnern (vgl. Dürr 1990, 29f.). Der britische Astrophysiker Sir Arthur Eddington nutzte das Bild vom Ichthyologen, also Fischforscher, um in seinem Buch über Philosophie und Naturwissenschaft (1949, engl. Orig. 1939) den Unterschied zwischen naturwissenschaftlich wahrgenommener und eigentlicher Wirklichkeit zu verdeutlichen. Der Ichthyologe erforschte das Leben im Meer und stellte nach vielen Fangzügen mit dem immer gleichen Netz als erstes Grundgesetz der Ichthyologie fest: Alle Fische sind größer als fünf Zentimeter. Als man ihm sagte, diese Aussage informiere nicht über die Fische, sondern nur über die Maschengröße seines Netzes, beunruhigte ihn das als Ichthyologen nicht. Er meinte: "Was ich mit meinem Netz nicht fangen kann, liegt prinzipiell außerhalb fischkundlichen Wissens, es bezieht sich auf kein Objekt der Art, wie es in der

Ichthyologie als Objekt definiert ist. Für mich als Ichthyologen gilt: Was ich nicht fangen kann, ist kein Fisch."

Vielleicht hätte er auf der Suche nach Leben im Meer andere Netze und andere Forschungsmethoden gebraucht. So ist das mit unseren verschiedenen Disziplinen auch: Jede ist stolz auf ihr eigenes, speziell für ihre Disziplin geeichtes Netz, und was ihre Anhänger nicht fangen, mag sie (die sogenannte scientific community) nicht interessieren.

Wissenschaftlicher Fortschritt scheint durch Aufteilung und Spezialisierung geprägt zu sein. Hier hat Descartes (1596-1650) Wesentliches geleistet oder verschuldet. Anstatt beim Menschen die Einheit von Leib und Seele oder von Körper, Geist und Seele zu sehen, errichtete er mit seiner Zwei-Substanzen-Lehre eine unüberwindliche Trennmauer. Er trennte und polarisierte Körper und Geist. Der Leib mußte gezüchtigt und diszipliniert werden, der Körper wurde als Maschine gesehen und wurde technisch wahrgenommen (Meinberg 1988, S. 275). Die Folgen, den ganzen Menschen als Maschinenmodell zu definieren, erwähnte ich schon.

Im Bereich der Wissenschaft hat nun die Vorstellung vom "ganzen Menschen", von der "Einheit der Sinne", von der Zusammengehörigkeit von Sinnlichkeit und Geist, in der modernen philosophischen Anthropologie ihre Heimstatt als Gesamtwissenschaft vom Menschen (Kleiner 1981, S. 757ff) gefunden. Auf dieses Ziel hin schrieb auch der hier mehrfach erwähnte Meinberg. Er (S. 305) bezeichnet die philosophische Anthropologie als "Menschenbildbastion, weil sie - zumindest theoretisch - den Menschen vor Reduktionen schützen will, indem sie rückhaltlos für die Idee des 'ganzen Menschen' eintritt". Besonders Plessner, den die Sportsoziologie immer mit dem Hinweis zitiert, der Mensch sei gleichzeitig Leib und habe einen (instrumentellen) Körper, hat sich hier verdient gemacht. In seiner "Anthropologie der Sinne" (1964; 1975) betont er, daß die Vergeistigung des Sinnlichen und die Versinnlichung des Geistigen die Einheit des Menschen verbürge. Hier wird der Körper also nicht in seiner Wertigkeit herabgestuft; denn er ist nicht nur der instrumentelle Körper. Vielmehr gibt er als Leib dem Menschen auch die Mitte. Meinberg (1988, S. 279) erläutert: "Der Mensch verhält sich zu seinem Körper, anders als das Tier, dreifach: Er ist Körper wie jeder andere physikalische Körper auch. Daneben hat er sich als Körper, den er instrumentell beherrschen kann, und qua Reflexivität weiß er um sein Leib-Sein und Körper-Haben. In der Reflexivität, im Leib-Sein (Interiorität) und im Körper-Haben (Exteriorität) erschließt sich die Besonderheit der menschlichen Leiblichkeit. Der Körper wird zum Leib dadurch, daß ich ihn fühle. Die Leiblichkeit ist mehr als der bloße Körper, weil sie sich auf das Erleben, Empfinden und Bewußtsein sowie auf die Reflexion des Leibes bezieht."

**THEORIEDEFIZIT, GRENZEN, MISSVERSTÄNDNISSE DER
ERLEBNISPÄDAGOGIK**

In der Vorbereitung der Fachtagung verdichteten sich bestimmte Fragenkomplexe, die in den Workshops ausführlicher entwickelt werden sollten. Dazu gehörte das Thema "Theoriedefizit, Grenzen, Mißverständnisse der Erlebnispädagogik".

Warum dieses Thema? Einige Prämissen

Ein Anlaß für das Thema dieser Arbeitsgruppe ist die Hochkonjunktur, die der Begriff "Erlebnis" und der Begriff der Erlebnispädagogik in einer immer breiteren Fachöffentlichkeit und in den Medien finden. Tatsächlich geistern überraschend viele Zeitungsartikel Marke "Jugendliche mit Kälte abgehärtet"¹ durch den deutschen "Blätterwald".

Ob geradezu von einer "neuen Abenteuerlichkeit" in Medien² und Werbung, als Gegenpol zu einer durchnormierten, vielfältig versicherten, satt gewordenen Industrie- und Wohlstandsgesellschaft gesprochen werden kann, muß sicherlich noch genauer untersucht und diskutiert werden. Ist "Erleben", in Anlehnung an Bergson, Mach und Simmel³, als zentrale Kategorie der Selbstverwirklichung in der Moderne zu betrachten?

Erlebnispädagogik wird fatalerweise - wenn Schulerziehung, seminaristische Programme und andere pädagogische Konzepte versagen - von einigen Pädagogen und Politikern als "letzter Joker" im erzieherischen Repertoire gehandelt.

Theoriedefizit

Betrachtet man die Veröffentlichungen der letzten Jahre zum Thema Erlebnispädagogik, so ist erfreulicherweise festzustellen, daß die Auseinandersetzung mit komplexen Fragestellungen die beschreibenden Erfahrungsberichte abgelöst haben⁴. Ein wichtiger Schritt hin zur theoretischen Auseinandersetzung. Der Vorwurf jedoch, die Erlebnispädagogik entzöge sich der Theoriediskussion, wird immer noch - nicht ganz zu Unrecht - erhoben. Besonderes

Gewicht erhält dieser Vorwurf angesichts der teilweise "braunen" Vergangenheit der Erlebnispädagogik⁵.

Die Wurzeln der modernen Erlebnispädagogik sind vor allem in den reformpädagogischen Ansätzen der Jugend- und Wandervogelbewegung, sowie der Bündischen Jugend zu suchen⁶. Die Erlebnispädagogik, ein Begriff des Gründungsleiters von Salem und Gordonstoun, Kurt Hahn, ist in den Grundbestandteilen ein sehr uneinheitliches Lehrgebäude, in dem von Platons "Politeia", über säkularisierte Zisterzienser-Regeln, die pädagogische Kultivierung ritterlicher Tugenden, bis zu William James' empathischer Rettungsethik zahlreiche Ideen wiederzufinden sind. Kurt Hahn, Begründer der Outward-Bound-Kurzschulen, machte aus seiner Gering-schätzung geschlossener theoretischer Entwürfe nie ein Hehl. Er war trotz seiner politischen Ideen eher ein "Mann der (pädagogischen) Tat".

Diese Selbstgenügsamkeit der Erlebnispädagogik, vor allem nur ein methodischer Rahmen zu sein und sich auf einige Grundanforderungen zu beschränken, wie:

- persönliche Bewährung,
- Übernahme persönlicher Verantwortung,
- Einübung von Sorgfalt und Rücksicht,
- Ermöglichung persönlicher Selbstüberwindung,

hatte in ihrer Einfachheit und Klarheit etwas Faszinierendes, machte sie aber auch anfällig für die Enteignung durch eine nationalsozialistische Pädagogik.

Im Jungvolk, also der parteilich organisierten Jugend, waren dementsprechend sowohl Erziehungsmethoden als auch Führungspersönlichkeiten der Jugendbewegung der aufgelösten bündischen Vereinigungen wiederzufinden. Einer starken gesellschaftlichen Individualisierung und Atomisierung überlieferter Werte und Lebenssysteme zur Zeit der Weimarer Republik setzten die Nationalsozialisten die Gemeinschaftsideologie als Ersatz für die verlorenen Wertesysteme entgegen. Diese Besetzung der besten Traditionen der Jugendarbeit durch das NS-Regime hat die Erlebnispädagogik nach dem Krieg in der fachöffentlichen Meinung ins Abseits getrieben. Die Erziehungswissenschaften beschäftigten sich nur noch in seltenen Fällen systematisch mit ihr.

Männer- und Frauenrollen in erlebnispädagogischen Aktivitäten

Kurt Hahn kam von der Politik zur Pädagogik, vertrat einen elitären oder zumindest aristokratischen Politikbegriff. Die Aufnahme von Mädchen in Landerziehungsheime geschah letztlich weniger aus pädagogischer Überzeugung, sondern aus der Notwendigkeit, kriegs-

bedingt rar gewordene männliche Schüler zu ersetzen. Auch Schülerinnen der Outward-Bound-Kurzschulen waren anfänglich eher eine quantité négligeable, allenfalls ein Mittel zur charakterlichen Vervollkommnung der Jungen, die im Umgang mit dem "schwachen" Geschlecht ihre Ritterlichkeit einüben und beweisen sollten.

In den Maßnahmen für verhaltensauffällige Jugendliche sind heute meist nur Jungen anzutreffen, bei unspezifischen Kursen machen jedoch Teilnehmerinnen im allgemeinen ein Drittel und mehr aus. Wie sehen weibliche Abenteuer aus? Werden in erlebnispädagogischen Maßnahmen (vorgeblich) spezifisch männliche Verhaltensweisen, wie Stärke, Zielgerichtetheit oder Geradlinigkeit gefördert und eingeübt? Haben weibliche und männliche Teilnehmer/innen gleiche Fähigkeiten?

Erlebnispädagogik stabilisiert weder automatisch die klassische Rollenverteilung zwischen Männern und Frauen, noch fördert sie an sich die kritische Auseinandersetzung mit dieser. Als wesentliche erzieherische Momente erweisen sich hier:

- die politische und weltanschauliche Einstellung der Erlebnispädagogen/innen;
- ob die Kurse koedukativ oder bewußt nicht koedukativ angelegt sind;
- welches Szenario gewählt wird und welche Aufgabenstellung definiert werden;
- ob und welche Regeln als pädagogisches Inventar gestellt werden.

Leiterverhalten und Leiterstil

Offenbar bestehen häufig Schwierigkeiten, eine paritätische Besetzung von Leiterinnen und Leitern zu realisieren. Organisationsformen und Handlungskonzepte müssen um so mehr rollenkritisch hinterfragt werden.

Die "erlebnispädagogische Maßnahme" selbst, z.B. eine Bergtour, ist erst einmal ein Unternehmen mit offenem pädagogischen Ausgang. Die entscheidende Frage wird dabei immer sein: was soll damit erreicht werden? Soll lediglich "naturwüchsig-vorbewußt" ein Gipfel erreicht werden, oder sollen die Teilnehmer/innen für existentielle Fragen und einem exemplarischen Naturraum sensibilisiert werden? Den Mut zu Überwindung und - wohl-gemerkt- subjektiv empfundenem Risiko brauchen sowohl männliche als auch weibliche Teilnehmer/innen. Jeder einzelne bringt spezifische Fähigkeiten, Möglichkeiten und Begrenzungen aufgrund seiner persönlichen Lebensgeschichte mit. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Gruppe sind da ein Untersuchungsmoment unter anderem. Die Leiter/innen sollten bereit sein, dem ganzen Unternehmen eine "gruppentragende Bedeutung" zuzuordnen,

so daß männliche und weibliche Teilnehmer/innen gleichermaßen von ihren individuellen Fähigkeiten profitieren.

Kompetentes und aufgeklärtes Führungsverhalten läßt sich danach wie folgt zusammenfassen:

- Aufgrund der souveränen technischen und physischen Beherrschung des Geländes können die Leiter/innen zu jeder Zeit der Gruppe ein hohes Maß an Aufmerksamkeit zur Verfügung stellen.
- Sie sollten dort energisch eingreifen, wo Unterdrückungen und Diskriminierungen von Schwächeren bestehen, sich Hierarchien herausbilden und Teilnehmer/innen mit ihren Problemen alleine gelassen werden.
- Die Leiter/innen sollten ein Lern- und Entwicklungsprogramm definieren, nach dem die Teilnehmer/innen zunehmend in die Lage versetzt werden, sich selbst zu organisieren, mehr Verantwortung für andere zu tragen, einzelne Führungsaufträge und die Koordination der ganzen Gruppe zu übernehmen (s. a. den erlebnispädagogischen Lehrplan der Thor Heyerdahl⁷, nach dem die Teilnehmer in den letzten Tagen ihres Segeltörns alle Positionen der Stammbesatzung, einschließlich der des Kapitäns, übernehmen).
- Die Leiter/innen sollten eigene Schwächeneinbringen und sich bei zunehmender Befähigung und Entfaltung der Gruppe selbst zurücknehmen können. Der Führer, "Guru", der mit seinem Wissen "hinter dem Berg hält", um sich der Abhängigkeit seiner "Schüler" zu vergewissern, betreibt pädagogische Selbstverklärung und huldigt einem überlebten Menschenbild!

Im Sinne einer zeitgemäßen Pädagogik sollte das Ziel, sozialen Ausgleich zu schaffen, Vorrang haben. Besser und schneller zu sein, ist keine Leistung an sich. Erlebnispädagogik stellt somit durchaus eine Möglichkeit dar, dem klassischen Rollenverhalten und sozialdarwinistischer Wettbewerbslogik die Idee gemeinsamer und kooperativer Problembewältigung entgegenzusetzen. Konsens bestand in der Diskussionsrunde darin, daß sich trotz aller Bemühungen im Vorfeld manchmal erst in der Praxis erweist, welche Vorstellungen die jeweiligen Leiter/innen verwirklichen wollen. Um so unentbehrlicher sind die gemeinsamen konzeptionellen Vorüberlegungen des Leitungsteams!

Erlebnispädagogik als systemerhaltende oder systemkritische Disziplin?

Erlebnispädagogische Veranstaltungen sind in der Regel maßgeschneiderte Projekte, d.h. sie werden zielgruppen-, bedürfnis- und erfahrungsorientiert geplant. Wie und in welchem Maße diese Maßnahmen integrativ wirken sollen, muß von Fall zu Fall entschieden werden. Der aktive, kritisch-reflexive Mensch erschien als gemeinsamer Nenner in der Arbeitsgruppe allen als eindeutig wünschenswert.

Bei Resozialisierungsmaßnahmen ermöglicht der Gedanke der Gesellschaftsintegration oftmals die Finanzierung der Projekte. Erlebnispädagogik wird in der Fachdiskussion eine persönlichkeits-korrigierende Wirkung zugeordnet, wenn andere Instanzen versagt haben⁸. Ob und wann sie diesen Anspruch einlösen kann, muß hier dahingestellt bleiben. In der Arbeit mit Problemgruppen wird der Erlebnispädagogik gelegentlich eine Rolle zugeschrieben, die sie kaum erfüllen kann: Kurzzeitpädagogische Maßnahmen vermögen in der Regel keine jahrelang gewachsenen Defizite zu beseitigen! Erlebnispädagogik wirkt in erster Linie präventiv und ist nicht spezialisiert auf Randgruppen. Teilnehmer/innen einer erlebnispädagogischen Veranstaltung werden über besondere Schlüsselerlebnisse und durch die Konfrontation mit ihren jahrelangen Begrenzungen vielleicht ein wenig entwickeltes, oft auch ramponiertes Selbstwertgefühl aufbessern können oder bestenfalls ihre eigene Lebensführung an einigen Stellen verändern. Erlebnispädagogik wirkt vor allem im persönlichen Bereich und ist mit der Kategorie systemerhaltend versus systemkritisch nur sehr bedingt zu erfassen.

Erlebnispädagogik kann als Orientierung durchaus zur Gestaltung eigener Lebensentwürfe und zur Entwicklung eines eigenständigen kritischen Weltbildes beitragen, sollte sich jedoch davor hüten, ihre pädagogischen Veränderungskräfte zu überschätzen. Sie ist sicher nicht das "Ei des Kolumbus", wenn andere erzieherische Möglichkeiten versagt haben.

Zur Transferproblematik der Erlebnispädagogik

Eine nicht zu unterschätzende Chance der Kurzzeit-Erlebnispädagogik besteht darin, gesellschaftliche Sicherheiten, mit ihren festen, immer wiederkehrenden Abläufen in Frage zu stellen und ihnen kurzfristige Erlebnismöglichkeiten mit hoher Intensität, Sensibilisierungswirkung und Bereitschaft zu größerer Offenheit entgegenzusetzen. Die Transferintensität korreliert nicht unbedingt mit der Länge eines Kurses.

Bei erlebnispädagogischen Aktivitäten im Jugendhilfe-Bereich kann der ideelle Rückfluß der Projekte in den Alltag meist nur dann gewährleistet werden, wenn die Teilnehmer/innen beim Transferprozeß begleitet und unterstützt werden. Die Übertragung dezentraler, selbstorganisatorischer Elemente aus erlebnispädagogischen Aktivitäten in die Heimerziehung könnte einen Transfer besonderer Art in Form institutioneller Veränderungen begünstigen: Weg von der Großküche, Wäscherei, Acht-Stunden-Stichzeit ..., hin zu überschaubaren, eigenverantwortlichen Selbstversorgeeinrichtungen.

Wann vermittelt Erlebnispädagogik also Transferchancen, wo bedeutet sie nur eine "Überregulation" des Alltags? Transfer wird geschaffen durch Vertrauen, Beteiligung an Planung, Akzeptanz, Auswertung. Nur Aktivitäten mit Kompensations- und Belohnungscharakter

kommen ohne Vor-, Nachbereitung und Beteiligung der Teilnehmer/innen aus. Für den Transfer entscheidend ist nicht das Erlernen von Techniken, sondern die Impulsbedeutung einer ganzen Tour. Das Projekt der Gruppe steht im Vordergrund. Damit Erfahrungen bei unterschiedlichen Gruppen in den Alltag mithinübergenommen werden können, braucht Transfer je nach Gruppe mehr oder weniger Planung und Katalysatoren-Energie: Transfer geschieht oftmals nicht von alleine, sondern muß arrangiert und inszeniert werden. Unverzichtbar ist das Erinnern, Reden und "Ausdrücken" der Erfahrungen, die sich "eingedrückt" haben. Erst durch diese Form der Aneignung von Erfahrungen werden diese verfügbar und können sich menschliche Aktionspotentiale erweitern.

Schnelle Antworten der Workshopteilnehmer auf die Frage:

Was sollte Erlebnispädagogik nicht sein?

- Effekthascherei oder Show, die sich auf spektakuläre Äußerlichkeiten (Thrills) beschränkt;
- paramilitärische Pädagogik, die einem Führerprinzip huldigt;
- eine isolierte, aktionistische Maßnahme, ohne Vor- bzw. Nachbereitung und ohne Bezug zu den Lebensentwürfen und -zusammenhängen der Teilnehmer/innen;
- naturkonsumierend, naturzerstörend, expansiv, "Natur als Kanonenfutter der Erlebnispädagogik";
- eine Reduzierung auf rein natursportliche Aktivitäten;
- suchtfördernd, im Sinne von: "höher, weiter, schneller";
- eine Inflation narzißtischer Erlebnisse, als Surrogat verlorener Orientierungen;
- elitär, mit hoher finanzieller Eingangsschwelle.

Einige abschließende Gedanken

Erlebnispädagogik ist eine von verschiedenen guten Annäherungen an Lebenssinn- und Selbstanfragen.

Sie überwindet seminaristische und unterrichtsmethodische Begrenztheiten und verbindet eindrucksvoll die vier Kategorien Wissen, Gefühl, Bewußtsein, Handlungsfähigkeit.

Erlebnispädagogik ist ein Beitrag sowohl zum vital-genießenden Savoir-vivre wie auch zum klassisch menscheits-ethischen Prinzip des "guten Lebens".

Erlebnispädagogik ist ein Weg, um Unmittelbarkeit und Lebenslust zu vermitteln und etwas "Langsamkeit" in den Alltag zurückzubringen.

Ruhe

"Auch beim Reisen ist die Ruhe wichtiger als die Bewegung; die Dinge müssen sich vorstellen. Die Präsenz des Reisenden, sein Auge hat den Vorrang; zuletzt kann er sogar Raum und Zeit entbehren - Shakespeare war nicht in Venedig, Schiller nicht in der Schweiz. Er hat das Meer nicht gesehen, aber es war lebendig in ihm." (Ernst Jünger⁹)

Anmerkungen

1. "Jugendliche mit Kälte abgehärtet", Münchner Merkur, 18.7.91.
2. "Tödliche Risikobereitschaft", Suizidforschung studiert die Leidenschaft für den Extremsport, Süddeutsche Zeitung, 19.9.91; im Workshop vorgestellter Text.
3. Bergson, Mach, Simmel, vgl. dazu J. Oelkers in diesem Band.
4. Jugendschutz Heute, Nr. 2, März 1990, Thema Erlebnispädagogik, Zeitschrift der Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V.; vorgestellter Text.
5. A. Hitler, zur Pädagogik, aus: Rauschnigg, H., Gespräche mit Hitler, Zürich, Europaverlag, 1973, S. 237; im Workshop vorgestellter Text.
6. s.a. "Schock und Schöpfung", Deutscher Werkbund e.V., Darmstadt, 1986, Band zur gleichnamigen Ausstellung, zahlreiche Artikel zum Thema Jugend, u.a. zur Bündischen Jugend, Wandervogel, Jugendbewegung.
7. Erlebnispädagogischer Lehrplan der Thor Heyerdahl, unveröffentlicht.
8. "Die Crash-Kinder", stern, Heft Nr. 41, 1991; im Workshop vorgestellter Text.
9. Ruhe; E. Jünger, aus: Siebzig verweht, Stuttgart, 1980, S. 205.

ABENTEUER UND KOMMERZ

Gelassenheit gegenüber dem Kommerz und kritische Vernunft in pädagogischer Verantwortung schließen Phantasie und Humor, so unkonventionelle wie kompetente Problemlösungen in der Freizeit- und Kulturpädagogik, der Jugendhilfe und der schulischen, außerschulischen und betrieblichen Bildung nicht aus. Ich möchte diese Überlegung in knappen fünf Thesen umreißen.

Die Welt ist abenteuerlich

Die Welt ist eine echte Herausforderung. Kinder und Jugendliche, Eltern und Erzieher tun sich schwer mit der Orientierung im Gelände der Unübersichtlichkeit. Die Erosion traditioneller Millieus, der Verlust von Ritualen und Wertmaßstäben bewirken nicht selten Fluchtversuche in regressive (Beispiel: Suchtmittelmißbrauch), reaktive (Beispiel: Medienkonsum) oder reaktionäre Scheinwelten (Beispiel: rechtsextreme Gruppierungen). Die Risiken des Abenteuers, auf der Welt zu sein, sind ungleich verteilt. Die Aussicht, Bildungsinvestitionen, Leistungsbereitschaft und Verzicht später in einen gesicherten und zufriedenstellenden Lebensentwurf umsetzen zu können, ist für die junge Generation insgesamt und besonders für benachteiligte junge Menschen ungewiß. Es ist die schizoide Botschaft "Du hast keine Chance, aber nutze sie!" der postmodernen Industriegesellschaft, die neurotisiert - nicht nur die Kids. Je erlebnisärmer und streßreicher Jugendliche Schule, je fremdbestimmter und "frustiger" sie Arbeitswelt erfahren, desto mehr verbinden sie ihre Sehnsucht nach Selbstverwirklichung, Glück und Sicherheit mit den reichlich auf dem Markt der industriellen Möglichkeiten angebotenen "Gegenwelten". Der rasche technologische und soziale Wandel, die Fülle wissenschaftlicher Erkenntnisse, das Innovationstempo, die permanente mediale Reizüberflutung stellen Individuum, Familie und Gesellschaft vor immer neue, immer schwierigere Entscheidungen und Entwicklungsaufgaben. Die Informationslawine über Unglück, Hunger, Not und Krieg in der ganzen Welt überrollt uns täglich. Die Wirklichkeit ist unwirklich kompliziert und riskant. Wir leben in einem Zwischenzeitalter des Nicht-mehr und Noch-nicht. Zerrissenheit und Ungewißheit in bezug auf Befindlichkeit und Zukunftsoptionen der Gattung Mensch und ihrer Kinder spiegeln sich wieder im Umgang mit der Welt, d.h. mit sich selbst, der Natur, der sozialen Umgebung. Die Ethik von Verzicht und Leistung wird mehr und mehr abgelöst von der Ästhetik von Leistung und Genuß. Die Kids und alle, die sich für jugendlich

halten, tanzen selbstverliebt ihre hübschen Pirouetten um das goldene Kalb Kommerz. Die Welt ist Abenteuerspielplatz, spannend, unkonventionell und mit ungewissem Ausgang.

Das Leben ist gefährlich langweilig

Die Normalbiographie wird immer weniger zum Normalfall von Biographie. Pluralisierung der Lebenslagen und Individualisierung von Lebensstilen lassen berechenbare, verlässliche Lebensmuster im Sinne von standardisierten Lebensentwürfen brüchig werden. Kinder, Jugendliche, aber auch Paare und Familien sind bei der Aufgabe, ihr Leben zu meistern, weitgehend alleingelassen und auf sich gestellt. Individuelle, soziale und ökonomische Risiken werden heutzutage weniger im Familienverbund, im berufsständischen Milieu, in den verschiedenen Sicherungssystemen der jeweiligen Klassenlage aufgefangen und bewältigt, als dies in früheren sozialhistorischen Entwicklungsphasen der Fall war. Die Freisetzung des Individuums in der Risikogesellschaft findet ihre individual- und sozialpsychologische Entsprechung im Lebensgefühl junger Menschen und ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen. Ihre seelische Disposition ist nicht nur frei, sie ist auch beliebig. Sie ist nicht nur individuell, sie ist auch einsam. Es entsteht der Eindruck, daß es hier um den Versuch gehen könnte, sich immer aufs neue zu beweisen: Ich bin noch da, ich spüre mich, das Leben ist geil. Es irritiert weniger das grelle jugendliche Ausdrucksvermögen als vielmehr der Verdacht, daß hinter all der gestylten Schönheit und all dieser Spaßkultur eine gewaltige Angst vor der Leere, eine verzweifelte Suche nach dem Sinn des Ganzen, tiefe Sehnsucht nach Geborgenheit in einem sozialen, ja kosmischen Gefüge steckt. Ins Auge fallen zwanghafte, narzißtische, ja süchtige Züge. Die Warenstruktur der zwischenmenschlichen Beziehungen bedingt die Verzweckung von Kontakt und Kommunikation, suspendiert altruistische Motive wie Rücksichtnahme, soziale Verantwortung, Solidarität.

Langweilig ist das Leben heutzutage also, riskant und gefährlich zugleich. Wo aber Gefahr ist, wächst das Rettende, sagt Hölderlin.

Das Abenteuer ist käuflich geworden

Abwechslung, der Reiz des Neuen, das Ungewisse, Nervenkitzel, Risiko und Gefahr, Grenzerfahrungen in Schlüsselsituationen mit Ernstcharakter, die Herausforderung des ganzen Menschen und all seiner Sinne und Potentiale, Anstrengung, schließlich Lösung, Entspannung, Erfolgserlebnis, Stolz und Zufriedenheit - die Dramaturgie des Erlebnisses, kann so etwas käuflich erworben werden wie Kaugummi? Das Abenteuer kann so viel oder so wenig gekauft

werden wie z.B. die Liebe. Wie käufliche Liebe hinterläßt käufliches Abenteuer nicht selten den schalen Geschmack, der von der Illusion des Konsumenten herrührt.

Die Kundschaft müßte nämlich in eigener Verantwortung ihre je eigenen Entwicklungsziele und Entwicklungsaufgaben, Erfolg oder Mißerfolg letztlich selbst definieren. Nur was ich mir selbst erkämpft, erstritten oder auch erlitten habe, zählt wirklich. Das gekaufte Arrangement kann Gelegenheiten, Handlungsfelder, Erfahrungsräume zur Verfügung stellen, die Qualität des Erlebnisses läßt sich nicht kaufen. Es geht um etwas, das der Authentizität der an sich selbst gestellten Entwicklungsaufgabe und deren Bewältigung, der eigenen Kraft von Individuum oder Gruppe zu verdanken ist und eben nicht von außen hinzukommt. Abenteurer sind auf der Suche nach etwas, das sie eigentlich nicht kaufen können. Gleichwohl ist die Industrialisierung des Selbstbetrugs weit fortgeschritten. Die Abenteurer müssen herausfinden, wer sie sind, was sie wollen und was sie selbst tun können, bevor sie abenteuerliche Gelegenheiten suchen oder buchen.

Ich möchte hier drei Gelegenheitsstrukturen unterscheiden, die selbstorganisierte, die gemeinnützige und die gewerbliche.

1. Kinder und Jugendliche machen sich aus eigener Initiative auf die Socken, loten Erfahrungsräume aus, gewinnen Handlungskompetenzen und schöpfen Selbstvertrauen, fallen gelegentlich auch auf die Schnauze. Und doch war es schön, spannend, aufregend und lehrreich.
2. Es gibt die Unternehmungen in informellen oder auch formellen Gruppen von Jugendlichen in Initiativen, Jugendverbandsgruppen oder von Jugendpflege, Jugendringen, Jugendzentren aus. Hier läßt sich eine gewisse konsumtive Komponente nicht verleugnen und dies ist ja auch so gewollt. So übernehmen ältere Jugendliche, Jugendleiter oder Spezialisten Teile und Funktionen des Arrangements für die anderen Teilnehmer, die aber stets und in der Regel aus eigenem Impuls und aus eigener Kraft dazu tun, beisteuern müssen.
3. Das gewerbliche Arrangement unterscheidet sich davon zunächst vor allem in der Gewinnabsicht des Anbieters.

Der Markt für die drittgenannte Gelegenheitsstruktur ist nach meiner Beobachtung größer geworden und so lange das Preis-Leistungsverhältnis stimmt, kann ich auch nichts Ruchbares daran finden, daß die Gelegenheit zum Abenteuer käuflich geworden ist und also gewerbliche, gemeinnützige und eigeninitiative Arrangements miteinander konkurrieren.

Der Kommerz hat recht

Gewerbliche Angebote treffen die Dispositionen und Erwartungen Jugendlicher besser als manches Freizeitangebot der Jugendarbeit dort, wo

UMWELTBAUSTELLEN - DAS HANGSCHUTZPROJEKT AM GRÜNTEN

Vorbemerkung

Zur Umweltarbeit der Jugend des Deutschen Alpenvereins (JDAV)

Während sich noch bis vor rund 10 Jahren die Natur- und Umweltschutzarbeit der JDAV auf Müllsammelaktionen in den Bergen sowie auf den Kampf gegen Forststraßen und Liftbau beschränkte, hat diese Arbeit durch den Massentourismus und das Bergwaldsterben neue Dimensionen erhalten. Die letztgenannten Probleme manifestieren sich sehr stark im Alpenraum, die Ursachen sind jedoch eher in unserer Entwicklung zu einer mehr und mehr freizeit- und konsumorientierten Gesellschaft zu suchen.

Dies erforderte in der Konsequenz eine Weitung des Blicks der JDAV aus den Bergen heraus sowie eine theoretische Aufarbeitung komplexer Problemzusammenhänge.

In den Vordergrund der verbandsinternen Überlegungen trat verstärkt der Gedanke einer Verantwortung für den Raum, in dem die Alpenvereinsjugend bevorzugt ihre Freizeit verbringt. Dem Naturnutz in Form von Bergsteigen, Klettern oder Skifahren wurde der Naturschutz einer in weiten Teilen noch ursprünglichen Landschaft entgegengesetzt. Diese Zielvorgabe eines umfassenden Natur- und Umweltschutzes erforderte allerdings eine Erweiterung des Engagements des Jugendverbandes weit in den gesellschaftlichen Bereich hinein.

Die Umsetzung einschlägiger Themen (im vorliegenden Kontext das Bergwaldsterben) erwies sich trotz des unmittelbaren Bezugs als relativ schwierig. Infolge der Komplexität und der Vernetzung der Probleme lief der Jugendverband Gefahr, im theoretischen Sumpf, also in Diskussionen und Resolutionen, hängen-zubleiben. Der von den Verantwortlichen intensiv gesuchte und von den Jugendlichen zunehmend eingeforderte Praxisbezug (nicht nur reden, sondern handeln) konnte zunächst mangels geeigneter Möglichkeiten nicht oder nur beschränkt eingelöst werden. Erst 1985 konnte mit der "Umweltbaustelle Hangschutz" am Grünten im Oberallgäu ein Projekt aus der Taufe gehoben werden, das heute noch existiert und "Zünder" für eine Fülle weiterer Maßnahmen dieser Art war.

Die Umweltbaustelle Hangschutz hat vor sieben Jahren als handlungsorientiertes Projekt innerhalb der ökologischen Bildungsarbeit der JDAV begonnen. Aus heutiger Sicht ist die erlebnispädagogische Dimension dieser Maßnahme jedoch unübersehbar, so daß im vorliegenden Fall von einer geglückten Verknüpfung ökologischer und erlebnispädagogischer Zielsetzungen gesprochen werden kann.

Verhältnisse vor Ort

Der 1738 m hohe Grünten wird wegen seiner exponierten Lage über dem Illerbecken auch als der "Wächter des Allgäus" bezeichnet. Er gehört zur Gebirgsgruppe der Allgäuer Alpen und fällt vor allem durch seine fast 1000 m hohe Nordwestflanke auf, an deren Fuße sich Wagneritz befindet. Das Arbeitsgebiet (Sanierungsgebiet Grünten-Nord) befindet sich auf der Nordseite des Berges in einer Höhenlage von ca. 1000-1738 m.

Der Nordhang weist in diesem Bereich eine Steilheit von ca. 45° auf und ist im oberen Teil außerhalb der Lawinen- und Erosionsrinnen mit einem fast reinen Fichtenbestand bestockt. Zum Tal hin nimmt der Laubholzanteil zu und erreicht unter 1200 m einen Anteil von ca. 35 % (Buche, Ahorn u.a.).

Über 90% der Waldfläche ist Privatwald der Bauern der Gemeinde Wagneritz und der Alpengenossenschaft Kalkhof. Kennzeichnend ist eine sehr kleinflächige Parzellierung des Privatwaldes; die Durchschnittsgröße beträgt lediglich 1,2 ha.

Die Grünten-Nordwestseite besteht im oberen Teil aus Kalken des Helvetikums sowie Hangschuttmassen; der Unterhang ist aus Molasse aufgebaut. Dementsprechend finden sich im Oberhang Rendzinen und Parabraunerden, zum Tal hin zunehmend Braunerden.

Die Niederschläge erreichen infolge der exponierten Lage am Alpenrand und den damit verbundenen Stauniederschlägen eine Höhe von ca. 1600 mm im Jahresdurchschnitt. Diese Zahl bezieht sich auf eine Meereshöhe von ca. 1000 m, in der Gipfelregion dürften die Niederschläge 2000 mm im Jahresmittel weit überschreiten.

Die durchschnittliche Temperatur beträgt 3-4° Celsius, so daß sich die Grünten-Nordseite durch eine kühle und feuchte Witterung auszeichnet.

Der auf der Nordflanke des Grünten stockende Lawinen-, Boden- und Wasserschutzwald ist in seiner Funktion zunehmend gefährdet. Der in zwei Gürteln vorhandene Bannwald ist völlig überaltert und durch Immissionen stark geschädigt. 84,4% der Bäume (Grundflächenanteil)

zeigen deutliche Schäden, 30,8% sogar starke Schäden (Tockhorn, Riese, 1986). Mittlerweile haben die deutlichen Schäden die 90%-Marke überschritten.

Das Aufkommen von Jungwuchs ist infolge eines starken Wildverbisses kaum möglich. Der obere Teil des Schutzwaldes ist bereits von Lawinen und Erosionsbahnen zerschnitten, teilweise sind bereits Blaiken und Hangrutschungen aufgetreten.

Durch diese Situation ist insbesondere die kleine Gemeinde Wagneritz (765 m) am Fuße des Grünen potentiell bedroht. Bei fortschreitender Destabilisierung des über dem Dorf befindlichen Schutzwaldes besteht die Gefahr vor allem im Bezug auf Muren und Lawinen (s. hier auch Katastrophenkarte des DAV, Jan. 1985).

Ziel der Umweltbaustelle ist ein Beitrag zur Sicherung und Sanierung des Grünen-Nordhangs. Hierzu bieten sich neben technischen Verbauungen und Wildreduzierung vor allem Pflanzmaßnahmen zur Verjüngung des Bergwaldes an. Unter der Leitung des zuständigen Forstamts Immenstadt und in Zusammenarbeit mit dem Wasserwirtschaftsamt Kempten engagiert sich die Jugend des DAV vor allem bei Pflanzmaßnahmen und in der Öffentlichkeitsarbeit.

Art, Umfang und Verlauf der Arbeiten

Von Anfang an waren die Jugendlichen in eine Arbeitsgemeinschaft eingebunden, die sich 1985 nach einigen Vorgesprächen rasch konstituierte und handlungsfähig wurde. Innerhalb dieser Arbeitsgemeinschaft war das Forstamt für die fachliche Anleitung zuständig, während die Arbeiten vor Ort wie zum Beispiel das Pflanzen von den betroffenen Wagneritzer Einwohnern und von Jugendlichen, die über die Jugendbildungsstätte Burgberg organisiert wurden, übernommen wurden. Die Öffentlichkeitsarbeit lag vor allem zu Beginn des Projektes weitgehend in den Händen der Bildungsstätte.

Neben kurzfristig angesetzten Wochenend- und Tagesveranstaltungen wurde seit 1985 jedes Jahr eine einwöchige Bildungsmaßnahme für Jugendliche zwischen 16 und 25 Jahren mit dem Titel "Umweltbaustelle Hangschutz" öffentlich und bundesweit ausgeschrieben. Die Teilnehmer/innen wurden in der Jugendbildungsstätte Burgberg untergebracht, die in unmittelbarer Nähe zum Projektort liegt. Ein Teilnehmerbeitrag wurde nicht erhoben; in den letzten Jahren erfolgte die Finanzierung zum Teil aus Mitteln des jugendpolitischen Schwerpunktes "Umwelt" des Bundesjugendplans.

Die Tätigkeiten am Grünen sind mühsam und relativ anstrengend. Jeden Tag muß die Gruppe ungefähr eine Stunde in relativ steilem Wald aufsteigen, bevor die Arbeit überhaupt beginnen kann. In den ersten Jahren mußten alle Pflanzen und das notwendige Gerät mit Kraxen hochgetragen werden, heute übernimmt der Helikopter den Transport zu einem zentralen Lager im Nordhang.

Mit den Erfahrungen der Vorjahre hat sich auch die Arbeitstechnik immer wieder gewandelt, bei der zur Zeit aktuellen Methode werden Topfballenpflanzen mit einer Pflanz- oder Kreuzhau in die Erde gebracht. Anschließend muß Antiverbißmittel ausgebracht werden und nicht zuletzt steht auch die Pflege der bereits existierenden Pflanzungen auf dem Programm. Zu allem Überfluß geschieht dies alles bevorzugt bei regnerischem und kühlem Wetter, um ein gutes Anwachsen der Bäume zu gewährleisten.

Alle Pflanzaktionen und sonstigen Aktivitäten am Grünen wurden grundsätzlich von fachlichen Informationen durch Mitarbeiter des Forstamts begleitet, um Hintergrund und Strategie der Arbeiten möglichst transparent zu machen. Geleistet wurde dies sowohl im Vorfeld als auch während und nach den jeweiligen Arbeitseinsätzen. Parallel hierzu wurde insbesondere über die Bildungsstätte die Öffentlichkeitsarbeit intensiviert. Neben Information und Sensibilisierung Dritter war die Werbung für Verständnis und Unterstützung in der Frage der Reduzierung von überhöhten Wildbeständen ein wesentliches Ziel. Dies geschah mittels Eingaben an den Bayerischen Landtag, Veröffentlichungen in der Lokalpresse, Informationsveranstaltungen und Diavorträgen zur besonderen Problematik des Bergwaldsterbens am Grünen. Die Jugendlichen wurden weitestgehend mit einbezogen.

Probleme

Rückblickend haben innerhalb des Projekts "Umweltbaustelle Hangschutz" vor allem zwei Problemfelder immer wieder für Schwierigkeiten gesorgt: Das schwierige Gelände und der starke Wildverbiß.

Zum Gelände:

Grundsätzlich ließ das weglöse und bis zu 45° steile Gelände nur die Mitarbeit von Teilnehmer/innen einer höheren Altersstufe zu. Außerdem war eine gewisse "Geländegängigkeit" und Bergerfahrung von Vorteil, um unliebsamen Überraschungen vorzubeugen. Trotzdem erwiesen sich vor allem die steilen Grasflanken als äußerst problematisch, da sie sich bei Regen in gefährliche Rutschbahnen verwandelten. In steileren Lagen war zudem mit Steinschlag zu rechnen. In der Konsequenz ergaben diese Umstände eine Reduzierung der maximalen Teilnehmerzahl auf 15 Jugendliche, um die aus Leitungssicht notwendige

Überschaubarkeit der Gruppe gewährleisten zu können. Generell war bei allen Arbeiten im Bergwald insbesondere im Hinblick auf die Kursleiter alpine Erfahrung und verantwortungsbewußtes Vorgehen unabdingbar.

Zum Wildverbiß:

Die nur unvollkommene und halbherzige Reduzierung des Wildbestandes führte in den ersten Jahren zu einem nahezu totalen Verbiß der eingepflanzten Jungbäume. Vor allem Laubholz wurde derart radikal verbissen, daß im folgenden Jahr von den Bäumchen nichts mehr vorhanden war.

Zurückzuführen war dieses Phänomen vor allem auf ein Vollzugsdefizit im Bezug auf Anordnungen der Jagdbehörden zur Reduzierung der Wildbestände. Diese Tatsache torpedierte in den Anfangsjahren alle Bemühungen zur Sanierung der Schutzwälder am Grünten, vom finanziellen Schaden einmal ganz abgesehen.

Weit schlimmer und pädagogisch fatal war allerdings die beginnende Resignation, die sich unter den beteiligten Jugendlichen beobachten ließ. Angesichts von Verbißquoten bis zu 80% war die Frustration bei allen Beteiligten groß und das Vertrauen in die Vollzugsfähigkeit politischer Gremien besonders bei den Jugendlichen zumindest schwer erschüttert. Es bedurfte eingehender Diskussion und fortwährender Motivation, um diese Klippe zu umschiffen. Mittlerweile hat sich die Situation aufgrund eines neuen Jagdpächters und einer rigideren Jagd etwas entspannt.

Pädagogische Wertung

Im ersten Abschnitt dieser Darstellung ist die "Umweltbaustelle Hangschutz" als eine geglückte Verknüpfung erlebnispädagogischer und ökologischer Zielsetzungen beschrieben worden.

Aus erlebnispädagogischer Sicht ist sicher die Unmittelbarkeit der Erfahrungen und Erlebnisse im Zusammenhang mit der Arbeit vor Ort in Betracht zu ziehen. Die körperlich schwere und für die meisten Baustellenteilnehmer eher ungewohnte Tätigkeit führt im Zusammenspiel mit äußeren Faktoren wie Wetter, Landschaft und dem Zusammenwirken in einer Gruppe Gleichgesinnter zu einer intensiven Sensibilisierung für die im vorliegenden Fall anhängige Bergwaldproblematik. Die Überwindung von Schwierigkeiten und Rückschlägen, sei es bei der Entwicklung von Durchhaltevermögen beim Pflanzen am letzten Tag der Projektwoche bei schlechtem Wetter oder der Verarbeitung von Jungwuchsverlusten durch Wildverbiß hat

letzten Endes zur Folge, daß man genau wissen will, wofür man alle diese Mühen in Kauf nimmt.

In der Konsequenz ergeben sich so intensive Auseinandersetzungen mit Ursachen, Folgen und Wirkungen der Bergwaldproblematik, die nicht zu unterschätzende gesellschaftspolitische Aktivitäten freisetzen können.

Dies ist aus ökopädagogischer Sicht sicherlich ein zu begrüßendes Lernziel. Darüberhinaus ist aber auch der direkte Beitrag zur Sanierung eines geschädigten Schutzwaldes, der am Ende einer Pflanzwoche augenfällig in Gestalt von ca. 8000 Bäumchen im Bergwald steht, nicht zu unterschätzen. Angesichts der alpinen Gesamtproblematik mögen die 8000 Bäume am Grünen der berühmte Tropfen auf den heißen Stein darstellen, für den teilnehmenden Jugendlichen stellen sie aber den Beweis dar, daß durch persönlichen Einsatz im Zusammenwirken mit einer Gruppe Erfolge erzielt werden können. Im Übrigen zeigt die verbreitete Meinung, daß schließlich "irgendwer mal anfangen müsse", durchaus vom Verständnis der Pilotfunktion solcher Projekte durch die Beteiligten.

Hinsichtlich der tatsächlichen Veränderung von Einstellungen läßt sich derzeit kein statistisch signifikanter Nachweis führen. Die Initiatoren des Projekts haben jedoch die Erfahrung gemacht, daß das Interesse am Fortgang und mittelfristigen Erfolg der Umweltbaustelle Hangschutz überdurchschnittlich hoch zu bewerten ist. Oftmals erkundigen sich Teilnehmer persönlich oder telefonisch nach "ihren" Bäumchen; auch kann ein großer Teil von Wiederholern bei den Hangschutzwochen oder den mittlerweile ins Leben gerufenen Umweltbaustellen anderer Thematik beobachtet werden. Das Interesse an Maßnahmen dieser Art ist ebenfalls noch ungebrochen - nach wie vor kann das Angebot die Nachfrage bei weitem nicht decken.

Die Jugend des Deutschen Alpenvereins wird aufgrund dieser positiven Erfahrungen am Konzept der Umweltbaustellen festhalten und versuchen, es in anderen Problembereichen weiterzuentwickeln.

"Wir haben die Wahl zwischen zwei möglichen Haltungen. Diese Wahl läßt sich nicht umgehen, wenn anders man nicht die schlechteste aller Wahlen treffen will, welche darin besteht, einfach den Gnadenstoß zu erwarten.

Entweder wählen wir die Haltung des Ancien Regime, die eine vornehme Dame, welche die Französische Revolution auf die Guillotine zu steigen zwang, sagen ließ: 'Mit Verlaub, Herr Henker, noch einen Augenblick!'

Oder wir sagen 'ja' zur Zukunft und reihen uns unter jene, die an ihrer Gestaltung tätig mitwirken wollen." (Pierre Bertaux)

Literatur

Deutscher Alpenverein (Hrsg.): Katastrophen-Kartenmappe Erosion-Lawinen-Hochwasser, München 1985.

Dewald, W.: Beim nächstenmal voll reinhauen? Zur Verknüpfung von erlebnispädagogischen und ökologischen Ansätzen. In: Jugendschutz heute, 2/90, S.12ff.

Dewald, W.: Projekt Hangschutz. Unveröff. Manuskript 1987.

Friedel, M.: Umweltbaustellen der Jugend des Deutschen Alpenvereins. Konzepte - Ziele - Umsetzung. Unveröff. Manuskript.

Jugend des DAV (Hrsg.): Projekt Hangschutz der JDAV. Unveröff. Manuskript, München 1989.

Kohlhammer, M.: (Hrsg.): Das grüne Lesebuch, Ravensburg 1984.

Umbach, K. (Hrsg.): Mit Kindern und Jugendlichen im Gebirge, Stuttgart 1991.

Tockhorn, T.; Riese, M.: Der Wald am Grünten, München 1986.

ERLEBNISPÄDAGOGIK IM RAHMEN VON SOZIALEN TRAININGSKURSEN BEI DER KATH. JUGENDFÜRSORGE MÜNCHEN

Historischer Rückblick und die Entwicklung des Sozialen Trainingskurses

Die Gruppenarbeit mit straffälligen Jugendlichen hat bei der Kath. Jugendfürsorge München ihre Anfänge im Jahre 1980. Ausgangspunkt war der Jugendarrest. Die Gruppenarbeit wurde aufgrund der gemachten Erfahrungen kontinuierlich von Sozialpädagogen/innen weiterentwickelt und mündete 1988 in ein neues Konzept. Sie wurde zur eigenständigen ambulanten Maßnahme, dem Sozialen Trainingskurs und fand Aufnahme im § 10 des seit 1.12.90 geltenden Jugendgerichtsgesetz (JGG).

Der Soziale Trainingskurs dauert bei wöchentlichen Gruppenstunden ein halbes Jahr und hat die Begleitung und Gestaltung eines persönlichen Prozesses jedes Teilnehmers zum Ziel. Unter diesen Bedingungen zeigt sich die Erlebnispädagogik als ein unverzichtbarer Bestandteil. Derzeit sind für den Sozialen Trainingskurs ein Wochenende und eine Woche als erlebnispädagogische Aktion Standard.

Die Zielgruppe und ihre Besonderheit

Am Sozialen Trainingskurs können vom Jugendgericht Verurteilte teilnehmen, in der Regel im Rahmen einer Weisung nach § 10 JGG oder einer Bewährungsauflage. Der Soziale Trainingskurs zielt auf junge Menschen ab, die bereits mehrfach straffällig geworden sind und erhebliche Probleme im persönlichen Bereich haben. Neben den sozialen und persönlichen Defiziten muß für die Teilnahme auch die juristische Gewichtung des Deliktes sprechen. In seinen Methoden und Bedingungen (auch in der Art der erlebnispädagogischen Aktion) orientiert sich der Soziale Trainingskurs an der Lebenswirklichkeit und der daraus resultierenden Lebenshaltung der Zielgruppe.

Vielen Teilnehmern ist gemeinsam, daß sie in mehreren Lebensbereichen gleichzeitig eine Anhäufung von Mißerfolgen erleben (z.B. unvollständige Familien mit häufig wechselnden Bezugspersonen, körperliche Gewalt, Alkohol, geringe Leistungsfähigkeit, vorzeitiger Lehr- und Schulabbruch usw.). Einzigem Halt und soziale Eingebundenheit bietet die Gleichaltrigen-Gruppe, in deren Subkultur der Konsum von Alkohol und Drogen Alltag ist. Obwohl sich

das in der Realität zum Aufbau einer sozialen Kompetenz und eines Selbstwertgefühls als sehr hinderlich erweist, bleiben sie in der Gruppe, die sie ja emotional befriedigt, stark verbunden. Die Suche nach lustvollen, erlebnisreichen Höhepunkten, deren Erlebnisintensität mit der Zeit gesteigert werden muß, kennzeichnet das persönliche Lebensgefühl dieser Jugendlichen. Das Ziel Lustgewinn überlagert die mangelnde Handlungskompetenz und senkt die Hemmschwelle. Es veranlaßt die Jugendlichen, unreflektiert zu handeln.

Die Rahmenbedingungen des Sozialen Trainingskurses

Der Soziale Trainingskurs ist für sechs bis acht Teilnehmer konzipiert und wird von einem Sozialpädagogen und einer Sozialpädagogin geleitet. Die Themen (z.B. ich möchte in diesem halben Jahr über mich erfahren, daß ...) kommen aus der Gruppe. Regeln bestehen nicht für den Inhalt des Kurses, sondern nur für die Form des Ablaufes.

Sie heißen: Regelmäßigkeit, Pünktlichkeit, Verschwiegenheit, Nüchternheit, Gewaltlosigkeit, es spricht nur einer, wir sagen nicht "man tut", sondern "ich tue". Aufgenommen werden männliche Jugendliche im Alter von 16 bis 20 Jahren, die in einem Vorstellungsgespräch die Bereitschaft erkennen lassen, sich mit ihren Problemen auseinanderzusetzen. Der Soziale Trainingskurs soll ihnen die Möglichkeit eröffnen,

- die eigenen Probleme und Gefährdungen zu erkennen,
- Zugang zu ihren Gefühlen zu bekommen und ihre Erlebnisfähigkeit zu erweitern,
- ihre Lebensbedingungen neu zu bewerten und so für sie notwendige Veränderungsschritte zu entwickeln.

Erreicht werden sollen diese Ziele mit ausgewählten Übungen aus verschiedenen sozialpädagogischen und therapeutischen Verfahren (z.B. Kommunikation, Interaktion, bildnerisches Gestalten, Rollenspiel usw.). Unter Berücksichtigung der inhaltlichen Ausgestaltung auf die Zielgruppe hin sind erlebnispädagogische Aktionen (z.B. mehrtägige Bergtouren, Schlauchbootfahrten) unverzichtbar zum Erreichen der Ziele. Zusätzlich wird bei Bedarf Einzelfallhilfe angeboten.

Der Stellenwert der Erlebnispädagogik im Rahmen des Sozialen Trainingskurses

Die Erlebnispädagogik soll dem Jugendlichen eine andere Art des Zugangs zu seiner Person anbieten, als er sie aus dem inhaltlich-methodischen Teil her kennt. Das subjektive Erleben des einzelnen im gemeinsamen Tun rückt in den Vordergrund. In Verbindung mit den Rückmeldungen an seine Person durch die anderen Teilnehmer wird er befähigt, den gewünschten Prozeß seiner Veränderung zu steuern. So ergänzen sich Erlebnispädagogik und inhaltlich-methodischer Teil gegenseitig.

Die Natur als für die Jugendlichen zunächst reizarmer Rahmen eignet sich als Kontrast zu ihrer oft "zagedröhnten" Lebenswelt (Video, Alkohol, Droge). Hier sind Zugänge zu ihrem Gefühlsbereich möglich, die sie vorher sehr gut unter Verschuß hielten. Als Ausgleich für den Entzug gewohnter Reize und Fluchtmöglichkeiten bietet sich die körperliche Anstrengung als motorischer Gegenpol an. Eine zu starke Betonung der körperlichen Anstrengung ist für die Teilnehmer mit ihrer niedrigen Frustrationstoleranz kontraindiziert.

Die Tourenplanung muß genügend Zeit berücksichtigen, "Spaßelemente" und erlebnispädagogische "Highlights" (z.B. Abseilen, Schluchten überqueren) einbauen, um dem Bedürfnis nach Erlebnisintensität der Jugendlichen gerecht zu werden. In der neuen Erfahrung mit sich, ohne die verbale Ebene einschalten zu müssen, zeigen sich die ursprünglichen Verhaltensmuster der Jugendlichen. Diese können in den Gruppenstunden angesprochen werden und machen es dem Jugendlichen möglich, seine aktuellen Themen zielgerichteter anzugehen. Um diese Erfahrungen zu nützen, ist es sinnvoll, den Zeitpunkt der erlebnispädagogischen Woche vor das letzte Drittel des Sozialen Trainingskurses zu legen.

Unter Berücksichtigung der Lebenswirklichkeit der Kursteilnehmer hat sich eine schrittweise Hinführung zur Eigenverantwortung als günstig erwiesen. Das bedeutet zu Beginn der Unternehmung ein größeres direktives Handeln der Gruppenleiter/innen, wie gemeinsames Rucksackpacken, gemeinsame Verteilung der Essensration etc. Dadurch daß die Situation selbst Grenzen setzt, an denen sich alle Beteiligten orientieren müssen, ist der unmittelbare, selbstverantwortliche Handlungszwang ohnehin offensichtlich.

Die Betonung des Gemeinsamen (z.B. im Sinne von "Lagerfeuer-Romantik") ist den Teilnehmern in ihrer sozialen Ungebundenheit sehr wichtig. Die Erfüllung emotionaler Bedürfnisse ohne die zwangsweise Verbindung mit den illegalen Elementen ihrer Subkultur wird hier möglich.

Zwei Faktoren sind bei der Planung erlebnispädagogischer Aktionen mit unserem Klientenkreis ein besonderes Problem: die nur sehr bedingt vorhandene Freiwilligkeit (ohne die Teilnahme am Sozialen Trainingskurs drohen andere gerichtliche Sanktionen) und die Tatsache, daß die meisten Teilnehmer einen mehr oder weniger ausgeprägten Alkohol- bzw. Drogenkonsum gewöhnt sind. Die latent vorhandenen Unlustgefühle der Teilnehmer und eine sich daraus ergebende Verweigerungshaltung können u.a. durch die Tourenplanung aktiviert werden. Das nur gering vorhandene Durchhaltevermögen und die geringe Frustrationstoleranz der Jugendlichen dürfen nicht durch Verführungssituationen (z. B. die Nähe eines Gasthauses bzw. einer bewirtschafteten Hütte oder der Berührung von Verkehrsstraßen, evtl. sogar mit Bushaltestelle) belastet werden. Damit wäre der Abbruch der Maßnahme sicher. Um dem vorzubeugen, haben die Gruppenleiter/innen des Sozialen Trainingskurses sich für eine "Überumpelungstaktik" entschlossen. Bereits der erste Tag führt die Gruppe an einen Punkt, an dem es nur sehr schwer möglich ist, umzukehren und der die Teilnehmer zwingt, weiterzumachen und durchzuhalten.

Die Frage nach den Transfermöglichkeiten der erlebten Erfahrungen steht heute für uns nicht mehr im Vordergrund. Die bisher dazu durchgeführten Untersuchungen wecken bei uns Zweifel, ob die theoretisch formulierten Übertragungsmöglichkeiten in den Alltag tatsächlich so funktionieren. Wir beschränken uns deshalb auf das Anvisieren der zu Anfang des Kapitels genannten Ziele. Sie reichen sicher aus, Erlebnispädagogik als wichtigen Bestandteil der Sozialen Trainingskurse zu rechtfertigen. Unsere sich stetig erweiternden Erfahrungen auf diesem Gebiet, zu denen auch die Tagung in Baad und die dabei geführten Diskussionen beigetragen haben, werden es uns - auch in Zusammenarbeit mit Outward Bound - ermöglichen, Erlebnispädagogik in differenzierter Form noch effektiver im Rahmen unserer Sozialen Trainingskurse einzusetzen.

Autoren/innen

Bauer, Hans G., Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung, München

Bürger, Martin, Katholische Jugendfürsorge, München

Crowther, Christina, freiberufliche Sozialpädagogin, München

Gottschalk, Wolfgang, Vollzugsleiter, Justizvollzugsanstalt Neumünster

Gram, Bea, Jugend des Deutschen Alpenvereins, München

Haf, Wolfgang, Psychosomatische Klinik Buching

Harder, Gustav, Outward Bound Baad

Hillmeier, Hans, Landesjugendamt München

Holtrop, Jan, Outward Bound Niederlande

Koch, Josef, Verein zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit, Marburg

Kreuzmayr, Petra, Katholische Jugendfürsorge, München

Kwiatkowski, Bernhard, Katholische Jugendfürsorge, München

Mantler, Rolf, Dr. phil., Stiftung Landeserziehungsheim Schondorf

Münchmeier, Richard, Priv.Doz., Dr. phil., Deutsches Jugendinstitut, München

Nickolai, Werner, Katholische Fachhochschule Freiburg

Raschzog-Falk, Elke, Diakonisches Werk, Nürnberg

Schöttler, Bärbel, Deutsche Sporthochschule Köln

Schröder, Luise, Arbeiterwohlfahrt Kassel

Soitzek, Detlev, Segelschiff "Thor Heyerdahl", Kiel

Van der Voort, Chris, Outward Bound Belgien

Vieth, Jürgen, Verein zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit

Wagner, Franz-Josef, Outward Bound München

Ziegenspeck, Jörg, Prof. Dr., Universität Lüneburg

Zube, Michael, Verein für sozialpädagogisches Segeln, Reutlingen

Herausgeber und Referenten

Bedacht, Andreas,

Jg. 1960, Dipl. Soz. Päd. (FH), seit 1985 tätig in der offenen Jugendarbeit als Heimleiter, ab 1990 Bildungsreferent an der Jugendbildungsstätte Burg Schwaneck, KJR München-Land. Arbeits- und Zuständigkeitsbereiche: politische Bildung, erlebnispädagogische und naturkundliche Seminare, Fortbildung der haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiter, Organisation von Ferienmaßnahmen und Veranstaltung von internationalen Jugendbegegnungen.

Anschrift: Jugendbildungsstätte Burg Schwaneck, Burgweg, 8023 Pullach

Dewald, Wilfried,

Jg. 1953, Studium für das Lehramt an Gymnasien in den Fächern Biologie und Geographie in Mainz; seit 1983 pädagogischer Leiter der Jugendbildungsstätte Burgberg des Deutschen Alpenvereins im Allgäu. Fachübungsleiter für Hochtouren und Skihochtouren; Durchführung von Jugend- und Mitarbeiterbildungsmaßnahmen im erlebnispädagogischen und ökologischen Bereich; in der Verknüpfung dieser Arbeitsfelder liegt auch der Schwerpunkt seiner Arbeit.

Anschrift: Jugendbildungsstätte des DAV, Am Sonnenhang 10, 8978 Burgberg/Allg.

Heckmair, Bernd,

Jg. 1953, Dipl. Päd., Dipl. Soz. Päd. (FH), Fachsportlehrer; Studium in München und Tübingen; seit 1975 in verschiedenen Feldern der Jugendarbeit und Sportpädagogik tätig, u.a. Mitarbeiterbildung in Jugendverbänden; 1985 bis 1987 Geschäftsführer eines Kreisjugendrings; seit 1987 hauptamtlich bei Outward Bound, dort seit 1989 Bildungsreferent; Arbeitsschwerpunkte: Konzeptentwicklung, Sozial- und Bildungsmanagement.

Anschrift: Outward Bound e.V., Nymphenburger Str. 42, 8000 München 2

Jagenlauf, Michael, Prof. Dr. phil. M.A.,

Fachgebiet Erwachsenenbildung der Universität der Bundeswehr Hamburg; Jg. 1939, Realschullehrer; 1970 Magisterprüfung; 1973 Promotion; 1970 bis 1974 Assistent und Hochschuldozent an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abteilung Hannover. Forschungsgebiete: Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung, Innovation und Evaluation im Bildungsbereich. Vorsitzender der Gesellschaft zur Förderung der Erlebnispädagogik e.V. (Lüneburg) und des Pädagogischen Beirates von Outward Bound Deutschland; geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift "Grundlagen der Weiterbildung".

Anschrift: Universität der Bundeswehr, Fachgebiet Erwachsenenbildung, Holstenhofweg 85, 2000 Hamburg 70

Michl, Werner, Dr. phil., M.A.,

Jg. 1950, Studium der Erziehungswissenschaft, Ethnologie und Psychologie, Leiter einer Jugendfreizeitstätte, Bildungsreferent, Referent für Jugendhilfe. Schwerpunkte: Ökologische Bildungsarbeit, Erlebnispädagogik, Beratung von Einrichtungen der Jugendhilfe, Konzepte von Jugendarbeit und Jugendhilfe. Katholische Jugendfürsorge, München.

Anschrift: Adlzreiterstr. 22, 8000 München 2.

Oelkers, Jürgen, Prof. Dr. phil.,

Jg. 1947, Studium der Erziehungswissenschaft, Germanistik und Geschichte an der Universität Hamburg, Promotion 1975. 1979-1987 Professor für Allgemeine Pädagogik an der Hochschule Lüneburg; seit 1987 o. Prof. für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsgeschichte des 18. und 19. Jhdts., Reformpädagogik, Analytische Erziehungsphilosophie. Bücher: Reformpädagogik (1989), Erziehung als Paradoxie der Moderne (1991), Pädagogische Ethik (1992).

Anschrift: Universität Bern, Pädagogisches Institut, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstr. 27, CH - 3012 Bern.

Weis, Kurt, Univ. Prof. Dr. iur.,

Jg. 1940, volljuristische Ausbildung, kriminologische Tätigkeit in den USA. (1965-67, 1971-73), Promotion in Harvard 1968, Habilitation für Soziologie in Saarbrücken 1979, seit 1980 Prof. für Soziologie am Institut für Sozialwissenschaften der TUM.

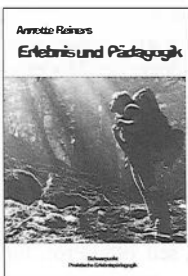
Stellv. Vors. der Deutschen Gesellschaft für Selbstmordverhütung 1980-82, Hrsg. der Int. Review for the Sociology of Sport 1982-87, Gründungsvorsitzender des Vereins Aktion und Freizeit e. V., München, zur erlebnispädagogischen Betreuung gefährdeter sportorientierter Jugendlicher 1987.

Bücher u.a.: Die Vergewaltigung und ihre Opfer (1982), Mitherausgeber bzw. Mitverfasser von: Die Soziologie des Sports (1976), Sport und Gewalt (1982), Sport and the Mass Media (1987), Fanverhalten, Massenmedien und Gewalt im Sport (1988).

Anschrift: Technische Universität München, Institut für Sozialwissenschaften, Lothstr. 17, D-8000 München 2.

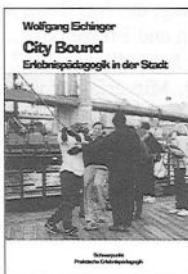
Themenhefte Praktische Erlebnispädagogik

Herausgegeben von Annette Reiners und Jürgen Sandmann



Annette Reiners
Erlebnis und Pädagogik

Stichworte zum Inhalt:
Erlebnispädagogik und Philosophie · Reformpädagogik im Rückblick · Didaktik der Erlebnispädagogik: Lernen und Lernprozeß – Beziehungssysteme – Lemsituation – Ziele – Inhalte · Methodik der Erlebnispädagogik: Medium – Mittler – Material – Methoden – Interaktionsformen – Rahmenbedingungen – Wirkungsmodelle und Betreuerinfluß · Sicherheitsaspekte · Kompetenzprofil · Professionalität und ethischer Kodex
1995 121 Seiten ISBN 3-929221-19-5 28 DM



Wolfgang Eichinger
City Bound - Erlebnispädagogik in der Stadt

Stichworte zum Inhalt:
City Bound – Erlebnispädagogik in der Stadt · Ein Modell zur Jugendarbeit und Erwachsenenbildung · Was ist City Bound? · Ursprung – Ziele – Lernprozesse auf intrapersonaler, interpersoneller und sozialer Ebene · Die Methode City Bound: Voraussetzungen für eine professionelle Arbeitsweise · Die Stadt als Medium · Reflexion statt Aktion – individuelle Aktivitäten – Gruppenaktivitäten – gemischte Aktivitäten · Homeward Bound · Der Zugang zur Ökologie · Das City Bound Programm: Beschaffenheit – Durchführung – Kurskombinationen · City Bound und Outward Bound im Vergleich · Transferschwierigkeiten · Vorstellung gezielter Programme
1995 ca. 100 Seiten ISBN 3-929221-20-9 28 DM



Martina Herrmann
Erlebnisorientierte Mädchenarbeit

Stichworte zum Inhalt:
Sozialisation und Koedukation: Bedeutung für die Entwicklung von Mädchen · Geschlechtsspezifische Sozialisation · Geschlechtsstereotypen · Prinzipien männlicher und weiblicher Sozialisation · Entwicklungsspezifische Betrachtung · Ziele geschlechtshomogener Jugendarbeit · Parteiliche Mädchenarbeit · Legitimation und Zielsetzung der Koedukation · Vier Prinzipien parteilicher Mädchenarbeit · Lernpsychologische Elemente erlebnisorientierter Mädchenarbeit · Sozial-kognitive Lerntheorie · Lernen am Modell · Selbstverstärkung Aufbau von Selbstvertrauen · Das Selbstkonzept · Entwicklung effektiver Handlungskompetenz · 2-Stufen-Konzept für geschlechtsspezifische, erlebnispädagogische Maßnahmen · Konzeptentwicklung · Konzeptziele · Teilziele · Methodenvorschläge · Praxisbedingte Grenzen · Folgerungen und Forderungen für die Praxis
1995 ca. 100 Seiten ISBN 3-929221-21-7 28 DM



Helga Losche
Interkulturelle Kommunikation. Erlebnispädagogische Möglichkeiten

Stichworte zum Inhalt:
Kultur: Haben oder Sein? (Merkmal oder Haltung) · Kultur als Orientierungssystem · Kulturspezifische Ausdrucksformen · Kulturelle Identität · Unterschiede und Standards · Interkulturelles Lernen · Erfahrungen sammeln: eigenkulturelle Standards – fremdkulturelle Standards – Überschneidungssituationen · Störungen interkultureller Begegnungen · Körpersprache: Miß-Verstehen – Fehl-Deuten · Kulturspezifische Wahrnehmung · Stereotyp und Vorurteil · Angst: Reaktion auf Fremde/s · Interkulturelle Kompetenzen: erlebnispädagogische Möglichkeiten · Verstehen lernen / Verständigen können: dekodieren – encodieren · Wissen: irritieren – orientieren · Ambiguität: erfahren – tolerieren · Empathie: aufspüren – erspüren · Interkulturelle Übungen und Spiele: geplante – interaktive – kommunikative
1995 ca. 100 Seiten ISBN 3-929221-23-3 28 DM

Weitere Themenhefte PRAKTISCHE ERLEBNISPÄDAGOGIK in Vorbereitung!

Fachhochschulschriften



Hubert Kölsch (Hrsg.)

Wege Moderner Erlebnispädagogik

Stichworte zum Inhalt:

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

1995

ca. 340 Seiten

ISBN 3-929221-22-5

38 DM



Annette Reiners

Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender

Interaktionsspiele. (Soziale Arbeit in der Wende; Band 8)

1993

3. Aufl.

238 Seiten ISBN 3-929221-06-3

28 DM



Andreas Bedacht · Wilfried Dewald

Bernd Heckmair · Werner Michl · Kurt Weis (Hrsg.)

Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik. (Soziale Arbeit in der Wende; Band 12)

1994

2. Aufl.

207 Seiten ISBN 3-929221-09-8

28 DM



Mark Ostenrieder · Michael Weiß

Erleben – Lernen – Kooperieren. Innovation durch erfolgreiches Miteinander.

(Soziale Arbeit in der Wende; Band 18)

1994

1. Aufl.

244 Seiten ISBN 3-929221-15-2

28 DM

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

Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit

Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis.

Wir merken Ihre Bestellung gerne vor!



VERLAG DR. JÜRGEN SANDMANN

Auslieferung, Bestellannahme & Abwicklung:

VG Verlagsauslieferung Dr. Glas

Tegernseer Landstraße 161 · D-81539 München

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

Erlebnispädagogik - nur eine Methode?
(Experten-Statements) · Zur Aktualität der
Reformpädagogik · Wirkungsanalyse ·
Outward Bound · Theoriedefizite, Grenzen
und Mißverständnisse · Abenteuer und
Kommerz · Qualifikation und Ausbildung ·
Erlebnispädagogik · Psychologisch-thera-
peutische Effekte · Erlebnispädagogische
Projekte: Umweltbaustellen · Erlebnis-
pädagogik im Rahmen von sozialen Trai-
ningskursen · „Abenteuer“ in der Alltags-
pädagogik · Erlebnispädagogik in der
Heimerziehung · Erlebnispädagogische
Jugendreisen auf dem Segelschiff · City
Bound · Jugendliche Risikosuche - Erleb-
nispädagogik im Rahmen einer körper-
orientierten Sozialarbeit

ISBN 3-929221-09-8

12

Soziale Arbeit in der Wende - Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?

