

Annette Reiners

# Erlebnis und Pädagogik



**PRAKTISCHE ERLEBNISPÄDAGOGIK**

Fachverlag Dr. Sandmann

Annette Reiners

**Erlebnis und Pädagogik**

Annette Reiners

---

# Erlebnis und Pädagogik

## Praktische Erlebnispädagogik

---

Ziele

Didaktik

Methodik

Wirkungen

VERLAG DR. JÜRGEN SANDMANN

Praktische Erlebnispädagogik

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Reiners, Annette:**

Erlebnis und Pädagogik : praktische Erlebnispädagogik ; Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen / Annette Reiners. - 1. Aufl. - München : Fachhochsch.-Schr. Sandmann, 1995

(Themenhefte praktische Erlebnispädagogik)  
ISBN 3-929221-19-5

**Verlag**

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

**Umschlagfoto**

Tony Brunt

**Fotos**

Tony Brunt, Andrew Hoy und Annette Reiners

**Textverarbeitung  
und Satz**

Schreibbüro Brigitte Warmhold  
Berberichweg 8 · 81245 München

**Druck und  
buchbinderische  
Verarbeitung**

Kessler Verlagsdruckerei  
Michael-Schäffer-Straße 1 · 86399 Bobingen

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

**ISBN 3-929221-19-5**

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	7
<b>Einleitung</b>	9
<b>1. Blickwinkel und Rückblicke</b>	11
Der philosophische Blickwinkel	11
Rückblick auf die Reformpädagogik	12
Kurt Hahn, Plato, Rousseau, Lietz, Goethe, James ...	15
Grundannahmen – Definitionen – Grundlagen	17
<b>2. Didaktik der Erlebnispädagogik</b>	21
Lernen und Lernprozeß	21
Lehr-Lerngefälle	24
Beziehungssysteme zwischen Betreuer und Teilnehmer(n)	27
Inhalte und Beziehungen	28
Situation	29
Ziele	31
<b>3. Methodik der Erlebnispädagogik</b>	35
Medium – Mittler – Material	36
Methoden	39
Aktions- und Handlungsformen	39
Sozial-/Interaktionsformen	45
Zeitlicher Rahmen	56

---

<b>4. Wirkungsmodelle und Einfluß des Betreuers</b>	59
Das “The Mountains Speak for Themselves”-Modell	60
Kritik am “The Mountains Speak for Themselves”-Modell	60
Das “Outward Bound Plus”-Modell	60
Kritik am “Outward Bound Plus”-Modell	61
Das metaphorische Modell ...	62
... im Vergleich	62
Das metaphorische Modell nach Stephen Bacon im Detail	64
Den Zustand der Gruppe beurteilen	67
Die Gestaltung der Metapher	69
Techniken zur Gestaltung von Metaphern	72
Pannen im metaphorischen Modell	80
Kritik am metaphorischen Modell	83
<b>5. Sicherheit, Kompetenzprofil und Professionalität</b>	87
Sicherheitsmaßnahmen	88
Schmäleret Sicherheit das Erlebnis?	92
Kompetenzprofil	93
Hard Skills	94
Soft Skills	95
Meta Skills	96
Einstellung und Urteilsvermögen	97
Ethischer Kodex	97
<b>6. Vorausschau auf die ersten zwei Themenhefte</b>	101
Erlebnispädagogik in der Stadt – City Bound	101
Erlebnispädagogik und Mädchen	102
<b>Anmerkungen</b>	107
<b>Literatur</b>	118

## Vorwort

Dieses Themenheft soll für Sie und für uns ein PILOT sein. Einer, der leiten, einleiten, überleiten soll in eine Schriftenreihe mit dem gleichnamigen Erfolgstitel von ANNETTE REINERS: PRAKTISCHE ERLEBNISPÄDAGOGIK – zeitgemäß verkürzt auch PEP genannt.<sup>1</sup>

Tausende interessierter LeserInnen der PRAKTISCHEN ERLEBNISPÄDAGOGIK – inzwischen in der 3. Auflage erschienen – erwarten von erlebnispädagogischen Veröffentlichungen eben genau das: PEP!

“PEP” in die theoretische Diskussion zu bringen ist gewiß ein enormer Anspruch. Insbesondere in einer Zeit, wo zunehmend kritischere Fragen zu stellen sind und auch allorts gestellt werden: Ist die ERLEBNISPÄDAGOGIK MODE, METHODE ODER MEHR?<sup>2</sup> Ist sie Erlebnis ohne – oder – und Pädagogik, auch wenn sie nicht von sogenannten “Profis” umgesetzt und reflektiert wird? Geht sie einher mit einer WIEDERENTDECKUNG DER WIRKLICHKEIT und der Idee, sie verstärkt in den gesellschaftlichen Diskurs und damit in die politisch-pädagogische Praxis zu rücken?<sup>3</sup>

NEUE WEGE DER ERLEBNISPÄDAGOGIK<sup>4</sup> zu erschließen setzt voraus, um die vorhandenen zu wissen und deren Ziele zu kennen.

Doch da zeigen sich erste und ernste Grenzen unseres Vorhabens. Wie lassen sich die komplizierten Entwürfe, Zugänge, Diskussionen einsichtig ordnen und nachvollziehbar darstellen?

Uns scheint eine Möglichkeit hilfreich: sich aus persönlicher Betroffenheit, unprofessionellen Verstrickungen und vordergründigen Interessenkonstellationen zu lösen. Das bedeutet zurückzutreten, herauszutreten, Abstand zu gewinnen, um aus angemessener Nähe unterschiedliche, ungewohnte, aber mit “PEP” genauere Blicke auf PEP zu werfen.

Die anschwellende Flut einschlägiger Veröffentlichungen läßt vier sehr verschiedene Zugänge erkennen

- ρ philosophische Betrachtungen, die Orientierung vermitteln und die Wertgestaltung und Werthaltung beteiligt sind,
- ρ geisteswissenschaftlich-pädagogische Überlegungen, die – Menschenbildern folgend – Persönlichkeitsentwicklung auf der Basis methodisch-didaktischer Reflexionen unterstützen wollen,
- ρ sozialwissenschaftlich-empirische Zugänge, die Ziele, Wege, Mittel in Erwartung erreichbarer, oft unerwünschter Effekte bausteinartig einander zuordnen und die tatsächlichen Wirkungen analytisch aufarbeiten und schließlich
- ρ handlungsorientiert-pragmatische Abhandlungen bzw. Anleitungen, in denen es in erster Linie um problemangemessene Strategien im Umgang mit der Gruppe, dem Einzelnen in ihr und der ihn und sie tragenden Organisation geht.

Was bringt solch ein akademisch anmutender Ordnungsversuch? Unserer Meinung nach kann er helfen, die sich mehrenden “erlebnispädagogischen Schwebeteilchen” aufzufangen, ihre Qualität zu prüfen, sie unter ordnende Begriffe zu stellen. Ein Vorsatz zunächst. Ein Ziel nur. Aber wer nicht weiß, wohin er will, für den ist jeder Weg der Falsche.

Wohin also will dieser PILOT DER PRAKTISCHEN ERLEBNIS-PÄDAGOGIK? Er setzt sich das Ziel, die vielfältigen Aspekte der Erlebnispädagogik abzubilden und in einen plausiblen Zusammenhang zu stellen. Vielleicht trägt er dazu bei, vermeintliche Gegensätze aufzuweichen, Brücken zu bauen, eben Verbindungen zu schaffen, die Annäherung, Austausch und gemeinsamen Fortschritt ermöglichen.

Annette Reiners

Jürgen Sandmann

<sup>1</sup> Reiners, Annette. Praktische Erlebnispädagogik: neue Sammlung motivierender Interaktions-spiele. 3. Aufl. (Soziale Arbeit in der Wende; Band 8) München 1993

<sup>2</sup> Bedacht, Andreas u.a. (Hrsg.). Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Tagungsdo-kumentation des Forums Erlebnispädagogik. 2., unveränd. Aufl. (Soziale Arbeit in der Wende; Band 12). München 1994.

<sup>3</sup> Kölsch, Hubert (Hrsg.). Wege moderner Erlebnispädagogik. (Praktische Erlebnispädagogik) iVb München 1995.

<sup>4</sup> Forum Erlebnispädagogik. Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit. Erlebnis im gesellschaft-lichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis. Ringvorlesung an der Fachhochschule Mün-chen WS 1994/95. Eine Dokumentation der Vorträge befindet sich in Vorbereitung.



## Einleitung

Die Erlebnispädagogik hat Hochkonjunktur. Die Gründe dafür sind zahlreich.

In einer Gesellschaft, in der individuelle Risiken beinahe ausgeschlossen, globale Gefahren jedoch für den Normalbürger unberechenbar und sinnlich nicht mehr wahrnehmbar geworden sind, wird dem Erlebniswert von Dingen, sozialen Milieus und Aktivitäten immer größere Bedeutung zugemessen. In einer Zeit, in der durch Individualisierung der Lebenslagen soziales Lernen immer schwieriger, jedoch der Druck zu selbstverantwortlicher Lebensführung immer größer wird, bietet die Erlebnispädagogik Chancen zur Orientierung und Selbstbestimmung sowie Möglichkeiten Identität, Gruppengefühl, Einfühlungsvermögen, Hilfsbereitschaft etc. zu erfahren. Angesichts der durch Ignoranz oder Gleichgültigkeit hervorgerufenen dramatisch fortschreitenden Umweltzerstörung kann die Erlebnispädagogik durch ihre Nähe zur Natur zu einem bewußten Umgang mit der Umwelt erziehen und ökologisch-praktische Fertigkeiten lehren.

Erlebnispädagogik, wenigstens als Diskussionsthema, ist "in". Während einige auf ihre Wirkung schwören, stehen andere ihr eher skeptisch gegenüber. Zu recht! Denn je mehr das Geschäft und die Abarten der Erlebnispädagogik florieren, desto mehr werden auch drei selbstzerstörerische Syndrome erkennbar:

Der Charakter des Blinder-Glaube-Syndroms wird vielleicht am besten anhand eines Zitats deutlich: "Einige empfinden bezüglich der Erlebnispädagogik genauso, wie Hemingway bezüglich der Liebe: Man spricht nicht darüber, weil es das Erlebnis ruinieren würde. Wir wissen, daß es gut ist, weil es sich gut anfühlt, und wie schon G.E. Moore sagte: gut ist gut, und damit ist alles gesagt. Das Erlebnis kann nur durch sich selbst definiert werden, es hat einen inneren Wert und deshalb gibt es auch keine andere Einheit, mit der es zu messen wäre; es braucht auch keine weitere Rechtfertigung. Der Wert beweist sich von selbst. Laßt die Berge stille Meister sein!"<sup>1</sup> Dieses aus dem Englischen übersetzte Zitat drückt eine typische Einstellung in der erlebnispädagogischen Bewegung aus. Es gibt keinen Grund, Fragen zu fragen und Antworten zu geben. Man muß intuitiv wissen, daß ein Erlebnis gut ist, weil es gut ist.

*Blinder Glaube*

Dabei wird jedoch übersehen, daß die Annahme, wahre Erziehung sei nur durch Erlebnisse möglich, nicht gleichzeitig bedeutet, daß jedes Erlebnis auch erzieherisch wertvoll ist. Schon John Dewey wies darauf hin, daß es viele Erlebnisse gäbe, die ein Wachsen der Persönlichkeit nicht fördern bzw. Erlebnisse, die eine Weiterentwicklung sogar verhindern.<sup>2</sup>

In dieser Schriftenreihe sollen Fragen gefragt und soweit wie möglich auch Antworten gegeben werden.

*Patentrezepte  
und Kochbücher*

Das Kochbuch-Syndrom ist nicht so leicht zu entdecken, da vorwiegend die Betreuer davon betroffenen sind: Oft genug "kaufen sie sich eine Tasche mit Kniffen und Tricks" anstatt ein Verständnis für den übergeordneten Zusammenhang zu entwickeln. Sie wollen eine Liste mit Aktivitäten, die funktionieren. Aber woher weiß man, ob eine Aktivität auch funktioniert? Sie funktioniert, wenn die Teilnehmer sie, ohne zu sehr das Interesse an ihr zu verlieren, bewältigen können. Sie funktioniert, wenn sie die Zeit füllt. Sie funktioniert, wenn sie den Ruf hat zu funktionieren.

Vielleicht kann sich der Leser mit Hilfe dieses Buches und der anschließenden Themenhefte den übergeordneten Zusammenhang erschließen und so ein unreflektiertes Anwenden von Standardaktivitäten vermeiden.

*Prozeß-  
Orientierung*

Vertreter des Prozeß-Orientierungs-Syndroms beschreiben im Detail, wie sich der Lernprozeß in erlebnispädagogischen Maßnahmen entwickelt, vermeiden aber unter allen Umständen die Diskussion darüber, welche Bedingungen dafür erforderlich sind und was wirklich gelernt wird. Der Prozeß wird zum Ziel und nicht zum Weg. Gedanken darüber, welches Verhalten und welches Wissen aus dem Erfahrungslernen resultieren, sind eher dürftig.<sup>3</sup> Es wird nicht gelehrt, daß der Lernprozeß eine entscheidende Rolle spielt, jedoch zeichnet sich die Erlebnispädagogik nicht nur durch ihn aus.

Auch in diesem Punkt soll diese Schriftenreihe weiterhelfen.

Ist dies ein theoretisches Werk über Erlebnispädagogik? Vielleicht auch. Vielmehr ist es aber ein pragmatisches Buch, das sowohl einen Überblick von Gedanken verschiedener Fachleute geben will als auch zur Hinterfragung eigener Vorstellungen von Erlebnispädagogik anregen soll.

# 1. Blickwinkel und Rückblicke

## Der philosophische Blickwinkel

Für die Vertreter des Rationalismus im 16. Jahrhunderts war die Welterkenntnis nur durch Verstand und Denken greifbar. Sie behaupteten, daß es Vernunftwahrheiten gäbe, die von aller Erfahrung unabhängig und von höherem Rang seien, als die aus der Erfahrung geschöpften Erkenntnisse. Dieser Auffassung widersprachen die Anhänger des Empirismus. Bei ihnen stellte die Erfahrung den Ursprung und die Rechtfertigung aller Erkenntnisse dar.

*Rationalismus  
und Empirismus*

Jahre später nahm unter anderem der Amerikaner John Dewey (1859-1952) die Diskussion über Vernunft und Erfahrung wieder auf. Er sah ein großes Problem darin, daß die Betonung der intellektuellen oder kognitiven Seite den Menschen sowohl von seiner unmittelbaren Umgebung als auch von seiner emotionalen, affektiven Seite entfremdet. Er stellte fest, daß die vordringlichste Sorge des Menschen nicht die Durchdringung einer abstrakten und unerreichbaren Wirklichkeit sei, sondern die Auseinandersetzung mit Wohlstand und Not, Erfolg und Versagen, Leistung und Frustration, Gut und Böse etc. Mit anderen Worten sind nach Dewey die Menschen mehr von Wertefragen als von Fragen einer nichtgreifbaren Wirklichkeit betroffen und deshalb müßte eine Erziehungstheorie auch auf Werte und nicht auf theoretische Abstraktion ausgerichtet sein. Aus diesem Grund war Dewey der Meinung, daß der Ausgangspunkt der Philosophie die Erforschung des Lebens, wie es die Menschen erleben, sein müsse. Von dieser Untersuchung sollten nach Dewey das Erleben der physischen, psychologischen, geistigen und spirituellen Welt miteingeschlossen sein. Er kam zu dem Schluß, daß das menschliche Leben in einem Auf und Ab von Zweifeln bzw. Konflikten und Harmonie bzw. Einheit verläuft. Zweifel und Unsicherheiten werden wahrgenommen, nach Prüfung verschiedener Hypothesen und deren Konsequenzen durch Aktion gelöst und die Lösung als Werkzeug für spätere Konflikte gespeichert bzw. generalisiert. Das Ziel dabei ist nicht

*John Dewey*

die Erkenntnis der Welt, sondern die Veränderung problematischer Gegebenheiten in verständliche und akzeptable Situationen. Deweys philosophische Sichtweise verband die empirischen und rationalistischen Ansichten: die Erfahrung wird zuerst mit Hilfe der Sinne wahrgenommen, jedoch dann durch den Verstand verarbeitet und so für das Wachsen der Persönlichkeit genützt.

### *Deweys Erziehungstheorie*

Deweys Erziehungstheorie baute auf diese Erkenntnisse auf. Er sah die Hauptaufgabe der Pädagogik in der Vermittlung von Denkformen zur Bewältigung konkreter Probleme. Seiner Meinung nach entsteht Lernen aus der Erfahrung von Herausforderung und deren Bewältigung. Im Anschluß an die Lösung einer Schwierigkeit findet eine Reflexion des Prozesses statt, so daß das, was gelernt wurde, generalisiert und wieder benützt werden kann. Als Konsequenz hielt Dewey wenig von einem Lernen von Texten und Lehrern. Die Aufgabe eines Lehrers war es, die physische und soziale Umwelt zur Ermöglichung wertvoller Erfahrungen anstatt zum Erwerb von isolierten Fähigkeiten und Techniken zu benützen. Diese Erfahrungen sollten das Kind fordern, aber nicht überfordern. Jedes Erlebnis muß nach Dewey beim Lernenden eine aktive Suche nach Information und Produktion neuer Ideen, die die Basis für weitere Erfahrungen mit neuen Problemen stellen werden, provozieren; ansonsten sei es wertlos. Weiter sollte sich das Lernen auf das Hier und Jetzt des Lernenden beziehen und sofort mit Hilfe des Lehrers ausgewertet werden.<sup>4</sup>

## **Rückblick auf die Reformpädagogik**

### *Ganzheitlichkeit und "Erziehung vom Kinde aus"*

Die traditionelle geisteswissenschaftliche Pädagogik geht wie Platon von einem Bildungsbegriff aus, der den ganzen Menschen betrachtet, den Menschen mit Kopf, Herz und Hand. Dies bedeutet, daß bei Lehrmethoden die Gesamtpersönlichkeit des Schülers, seine Psyche, sein Intellekt und sein Körper miteinbezogen werden muß, damit dauerhaftes und effektives Lernen möglich ist. Um dieser Betrachtungsweise gerecht zu werden, strebte die Reformpädagogik (1890-1930) eine tiefgreifende Revision der traditionellen Pädagogik an. Sie lehnte sich im Sinne einer emanzipatorischen Pädagogik einerseits gegen die autoritäre Struktur der Schule auf, forderte eine "Erziehung vom Kinde aus" und damit

eine aktivere Rolle des Lernenden im Lernprozeß. Ein weiterer Kritikpunkt war, daß die Schule, die dafür verantwortlich ist, dem Menschen das beizubringen, was er in Familie und Welt nicht lernt, eine Trennung in handelnden und denkenden Menschen vollzieht und sich fast ausschließlich auf den kognitiven Bereich konzentriert. Dadurch wird der Mensch zwar urteilsfähig, jedoch nicht handlungsfähig. Der Schüler lernt Lernen und nicht Handeln. Dies ist auch heute noch aktuell; wir leben mehr denn je in einer Kultur, die reich an Information, aber arm an Erfahrung ist.

Die Tendenzen der reformpädagogischen Bewegung stehen mit ihren Inhalten in Verbindung mit den zum Teil erst heute entstandenen Schulrichtungen bzw. außerschulischen Bildungsangeboten, wie Montessori-Schule, Waldorfschule, Summerhill, die freien Schulen in Bochum, Berlin, Frankfurt, Essen, Tvindschulen<sup>5</sup> usw., sowie Kurzschulen und auch der Erlebnispädagogik. In der Arbeiterschulbewegung, Kunsterziehungsbewegung und der Landerziehungsheimbewegung sind weitere Wirkungen dieser Bewegung zu sehen.<sup>6</sup>

<b>Erlebnis und Pädagogik – Erlebnis oder Pädagogik?</b>	
<b>Teil I</b>	
<i>Erlebnis- unterricht</i>	Das Erlebnis wurde von den Reformpädagogen in ihre Konzepte aufgenommen, theoretisiert und zur praktischen Anwendung geführt. <sup>7</sup> Von Waltraud Neubert wurde im Zusammenhang Erlebnis – Ausdruck – Verstehen ein Konzept des “Erlebnisunterrichts” entworfen, der seine Anwendung in Fächern wie Kunsterziehung, Musik- und Körpererziehung, Heimat-, Erd-, Deutschkunde, Geschichts-, Sprach- und Religionsunterricht finden sollte. <sup>8</sup>
<i>Erlebnis als Moment- aufnahme</i>	Erlebt wird tagtäglich – bewußt und unbewußt. Etwas zu “erleben” bedeutet, daß Inhalte, die als bedeutsam angesehen werden, zu Eindrücken verarbeitet werden. Dies kann positive als auch negative Gefühle und Erinnerungen auslösen. Das “Erlebnis” kann als eine Art Momentaufnahme gesehen werden, das sich seiner Intensität entsprechend mehr oder weniger in das Gedächtnis einprägt.
<i>Erlebnis und Lebensgeschichte</i>	Der Inhalts-Charakter eines Erlebnisses hängt geisteswissenschaftlich betrachtet wesentlich mit der vorausgegangenen Lebensgeschichte des Menschen zusammen. Sie ist der Ausgangs- und Bezugspunkt und verleiht dem Erlebnis den Wert. <sup>9</sup> Die Qualität eines Erlebnisses hängt also vom Standpunkt ab. Dem Erlebnis kommt eine rein individuelle Erfahrungsqualität zu. Das Erlebnis kann daher nur als etwas gewolltes, aber nicht planbares gesehen werden.
<i>Einheit von Gefühl und Vernunft</i>	Ein für den Bildungsprozeß bedeutsames Erlebnis ist gekennzeichnet durch seine emotionale Tiefe, Aktualität und Subjektivität. <sup>10</sup> Es hebt sich aus dem Alltagsfluß heraus und wird als etwas Besonders von dem Erlebenden empfunden; es berührt, ergreift und beschäftigt. Laut Dilthey bedarf diese Form des Erlebnisses einer Bearbeitung, damit es konstruktiver Bestandteil der Erfahrung wird. <sup>11</sup> Ein Dabeisein ohne Verinnerlichung ist demnach kein Erlebnis. Durch die rationale Durchdringung wird im Sinne Deweys eine Einheit von Gefühl und Vernunft hergestellt. Das Erlebnis spricht den Menschen in seiner Ganzheit an.
<i>Erlebnis und Pädagogik?</i>	Wenn man diese Definitionen von “Erlebnis” liest, stellt sich vor- dringlichst die Frage, wie Pädagogik als zielgerichtetes und systematisch organisiertes Handeln mit einem Begriff wie Erlebnis, der Assoziationen mit Unbekanntem, Außergewöhnlichem und Unplanbarem auslöst, in einen Zusammenhang gebracht werden kann.

## **Kurt Hahn, Plato, Rousseau, Lietz, Goethe, James ...**

Und doch forderte besonders ein Reformpädagoge, daß Erlebnisse Teil eines pädagogischen Gesamtplans<sup>12</sup> sein sollten: An Kurt Hahn kommt man nur schwerlich vorbei, will man etwas über Erlebnispädagogik schreiben. Er gilt als der Urvater der Erlebnispädagogik, auch wenn er sein Konzept damals Erlebnistherapie nannte, weil es sich an Defiziten orientierte und seine Angebote therapeutische Wirkungen haben sollten. Hahn kritisierte den Verfall der körperlichen Tauglichkeit, der Selbstinitiative, der Geschicklichkeit und Sorgfalt, und der Fähigkeit zur Empathie. Er setzte diesen "Zivilisationskrankheiten" der 20er Jahre die bekannten vier Elemente seiner Erlebnistherapie entgegen: leichtathletische Pause (körperliches Training), mehrtägige Expeditionen in der Natur, Kunst- und handwerkliche Projekte und Rettungsdienst.<sup>13</sup>

Alle vier Aktivitäten standen unter dem gemeinsamen Motiv des Erlebens, da Hahn von einer unbewußten Wirkung des Erlebnisses auf das Verhalten, die Einstellung und das Wertesystem des Betroffenen ausging. Das Erleben wird nach Hahn in der Gemeinschaft bzw. Gruppe realisiert; unmittelbare und ernsthafte Situationen werden gemeinschaftlich und kooperativ gemeistert, damit Konsequenzen von Verhalten im konkreten Handlungsvollzug erfahrbar werden.

Letztendliches Ziel war eine Erziehung zu Verantwortung durch Verantwortung. Die Umsetzung des Konzeptes erfolgte in den sogenannten Kurzschulen, die sich zu den heutigen Outward Bound Schulen weiterentwickelten. Dort sollten die Jugendlichen (nach Hahns Meinung sind Erwachsene nicht mehr beeinflussbar) zu den "gesunden" Tugenden zurückgeführt werden.

Hahn behauptete nie, daß seine Pädagogik neu oder originell sei und das war sie auch nicht. Vor mehr als 2000 Jahren hatte Plato bereits eine Philosophie über die sittliche Erziehung des Menschen entwickelt. Aristoteles hatte festgestellt, daß Menschen mit Erfahrung mehr Aussicht auf Erfolg hätten, als jene, die über theoretisches Wissen, jedoch keine Erfahrung verfügten.

*Kurt Hahn  
und die  
Erlebnistherapie*

*Ideen-  
sammelsurium*

## 2. Didaktik der Erlebnispädagogik

Wenn zielgerichtet, planmäßig, absichtsvoll und erfolgreich, also pädagogisch professionell gehandelt werden soll, muß dieses Handeln strukturiert werden. Das bedeutet, Ziele und die einzelnen Schritte im Prozeß müssen festgelegt, die geplante Abfolge und der Prozeß reflektiert, das erzielte Ergebnis überprüft werden und prinzipiell korrigierbar sein.

Professionelle Erlebnispädagogik braucht ein Curriculum, das auf didaktische und methodische Aspekte handlungsorientierter Interaktion verweist.

Auf praktischer Ebene geht die Erlebnispädagogik von folgenden *Praktische Ebene* Annahmen aus:

- Menschen haben mehr Ressourcen und Kompetenz als sie denken.
- Eine kleine heterogene Gruppe kann erfolgreich mit physischen und mentalen Herausforderungen fertig werden.
- Junge Menschen sind genauso wie Erwachsene in der Lage kritische Entscheidungen zu fällen und Verantwortung zu übernehmen.
- Durch die Präsentation eines Problems wird mehr gelernt als durch die Darreichung von Lösungen und Methoden.
- Streß und gemeinsam Erlebtes sind wichtige Katalysatoren im Selbstfindungsprozeß (vgl. katalytischen Ansatz im Themenheft von Martina Herrmann).
- Der entscheidende Faktor für die Zukunft eines Menschen ist, was er von sich selbst hält.
- Bedeutungsvolles, langfristiges Lernen kann durch intensive, kurzfristige Erlebnisse herbeigeführt werden.<sup>31</sup>

Diese Annahmen beeinflussen bzw. spiegeln sich auch in der Didaktik und Methodik der Erlebnispädagogik wider.

### Lernen und Lernprozeß

In der Erlebnispädagogik kann man von einem spezifischen, nicht-spezifischen und metaphorischen Lernen durch Handeln sprechen: ein spezifischer Lerneffekt ist beispielsweise die Aneignung und Fähigkeit nach Anleitung, eine topographische Karte lesen zu kön-

*Spezifisches, nicht-spezifisches und metaphorisches Lernen*



nen, ein Boot zu segeln etc. Dieses Lernen dient nur dem Mittel zum Zweck und Lernerfolge in diesem Bereich sind für das Alltagsleben der Betroffenen nicht interessant.

Nicht-spezifisches Lernen liegt vor, wenn der Teilnehmer sich bestimmte selbsterarbeitete Methoden zu eigen machen kann, wie zum Beispiel Problemlösungs- und Konfliktbewältigungsstrategien oder etwa eine Veränderung seiner Wertevorstellungen, Ansichten bzw. seines Selbstbilds auftritt. Von metaphorischem Lernen kann gesprochen werden, wenn in einer zum Alltag analogen Situation Lernerfahrungen gesammelt werden, die Chancen zur Verhaltensänderung im Alltagsleben bieten. Metaphorisches Lernen kann entweder während der Aktivität anhand alltagsähnlicher Strukturen oder nach der Aktivität mit Hilfe von Reflexionen stattfinden (siehe dazu auch das Kapitel Wirkungsmodelle und Einfluß des Betreuers).

### *Lernschritte und Motivation*

Lernen allgemein geschieht in einem Prozeß. Der Erlebnispädagoge sollte die Lernschritte so planen und dosiert anbieten, daß es für den Teilnehmer/die Gruppe reizvoll ist, sich damit auseinanderzusetzen, denn weder eine Unter- noch eine Überforderung motiviert zum Engagement.<sup>32</sup> Auch muß ein evidenter Zusammenhang zwischen den einzelnen Aktivitäten ersichtlich sein, indem beispielsweise durch morgendlichen Frühsport die körperliche Leistungsfähigkeit gefördert, durch Interaktionsspiele das soziale Miteinander geübt wird, bei einer Eingetour erste Erfahrungen mit Material und Erste-Hilfe-Maßnahmen gemacht werden, um letztendlich als Höhepunkt eine mehrtägige Bergtour durchführen zu können.

Eine Motivation zur Arbeit an sich selbst bzw. ein Lernprozeß entsteht nur, wenn freie Entscheidungen der Teilnehmer vom Betreuer nicht sanktioniert werden. Die Umstände selbst geben das nötige Feedback, so daß jeder Lösungswege ausprobieren, auswerten und sich schließlich für ein angemessenes Verhalten entscheiden kann. Verhaltensveränderungen stellen sich also durch ein Experimentieren und Üben mit neuen Informationen und/oder Verhaltensmodifikation ein. Im Kapitel Methodik wird darauf noch näher eingegangen werden.

### *Lernprozeß als Spirale*

Werner Michl sieht den Prozeß als eine Spirale von "Erleben, erinnern und erzählen". Das, was sich in die Psyche des Erlebenden

eindrückt, muß wieder zum Ausdruck gebracht werden, damit eine Verbindung von Bauch und Kopf, vom Vorbewußten ins Bewußte, von Fühlen und Verstehen möglich werden kann.<sup>33</sup>

James S. Coleman, der Lernen im Klassenzimmer mit Lernen in handlungsorientierten Ansätzen vergleicht, beschreibt den Lernprozeß der Erlebnispädagogik in vier Schritten: Als erstes wird in einem bestimmten Augenblick gehandelt und die Effekte dieses Handelns werden deutlich. Im zweiten Schritt werden die Wirkungen in diesem bestimmten Augenblick und die Konsequenzen der Aktion verstanden bzw. das zielgerichtete Verhalten in bestimmten Umständen gelernt. Der dritte Schritt beinhaltet das Verständnis des generellen Prinzips, unter das die besondere Situation fällt. Wenn das grundsätzliche Prinzip verstanden ist, folgt im vierten und letzten Schritt seine Anwendung in einer neuen Situation, wobei der Ausführende die Wirkung seiner Handlung antizipiert.<sup>34</sup>

*Handeln*  
*Verstehen*  
*Generalisation*  
*Anwenden*

Laura Joplin hat ein differenzierteres, aber ähnliches Fünf-Phasen-Modell entwickelt, bei dem jede einzelne Phase von der vorherigen abhängig ist:

“In der ersten Phase wird der Teilnehmer vor ein Problem gestellt, das er in der zweiten Phase der Aktionsphase zu lösen hat. Wichtig ist dabei, daß der Teilnehmer dieses Problem in keiner Weise umgehen kann und seine neu erlernten Fähigkeiten ihm bei der Lösung behilflich sein können. Diese Aktion kann entweder körperlich, emotional, (sozial; Anm. d. Verf.) oder psychisch sein. In der dritten und vierten Phase erhält der Teilnehmer Unterstützung und ein Feedback des Betreuers. Der Teilnehmer soll in diesem Abschnitt motiviert werden, nicht vorzeitig aufzugeben, wenn nötig mehr Informationen zu dem Problem bekommen und vor allem ein Feedback über sein bisheriges Vorgehen erhalten. In der fünften und letzten Phase erfolgt eine Nachbesprechung, die dem Teilnehmer helfen soll, aus seiner Erfahrung zu lernen und den Transfer zum Alltag schaffen soll.”<sup>35</sup>

*Problemlösephase*  
*Aktionsphase*  
*Unterstützung*  
*Feedback*  
*Nachbesprechung*

Für Jerome Bruner ist der Prozeß sogar wichtiger als das Produkt des Lernens. Er betont dabei die dem Lernen immanente Kraft (Freude am Lernen, an körperlicher Betätigung etc.) im Gegensatz zur künstlichen Verstärkung bzw. Bestrafung von außen und fordert ein Lernen durch Handeln und Erforschung anstelle des tradi-

*Prozeß und*  
*Produkt*  
*des Lernens*

tionellen Vortrags. Obwohl einige Kursteile in der Erlebnispädagogik die Entwicklung von spezifischen Fähigkeiten zum Inhalt haben und weitestgehend aus Sicherheitsgründen vorstrukturiert sind (zum Beispiel Sicherung beim Klettern), liegt die Betonung doch auf der Beteiligung der Lernenden bei der Strukturierung des Lernfeldes bzw. der Notwendigkeit der Selbsterforschung und Problemlösung. Dies ist mit der oben erwähnten intrinsischen Kraft vergleichbar.<sup>36</sup>

*“Verstehendes”  
Erleben*

An diesen Auszügen kann man eine entscheidende Änderung des Hahnschen Konzeptes erkennen. Während Hahn von einer unbeußten Wirkung des Erlebnisses ausging, geht es heute um ein “verstehendes” Erleben, dessen Erfahrungen auf andere Zusammenhänge generalisiert bzw. transferiert werden können.

## Lehr-Lerngefälle

*“Mitgestaltung  
statt Konsum”*

Zwischen dem Betreuer und den einzelnen Teilnehmern besteht ein Gefälle. Der eine wird als Macher, Animator und Experte angesehen, die anderen fühlen sich als Konsumenten eines spannenden Programms. Ziel des Erlebnispädagogen sollte es sein, dieses Gefälle entsprechend dem Motto “Mitgestaltung statt Konsum” abzubauen, wobei die kommunikative Didaktik hierzu ein Modell entwickelt hat, das durch vier Merkmale gekennzeichnet ist:

1. stellvertretende Entscheidungen fällen
2. behutsame Partizipation
3. regressiv-komplementäres Agieren
4. symmetrisches Agieren.”<sup>37</sup>

*Stellvertretende  
Entscheidungen  
fällen*

Der Erlebnispädagoge muß je nach Situation und Gruppe Entscheidungen fällen. Vor allem in der Kursanfangsphase ist der Betreuer direkt in den Lernprozeß verwickelt und setzt Strukturen. Die Teilnehmer wären in dieser Phase oft überfordert, mitentscheiden zu können. Ihnen fehlen Informationen, Erfahrung und Kenntnisse. Obwohl das letztendliche Ziel ist, die Lernenden zur Selbstverantwortung und Selbstständigkeit zu erziehen, wird es auch später Situationen geben, in denen der Betreuer stellvertretende Entscheidungen treffen muß, vor allem dann, wenn es um sicherheitstechnische Fragen geht.

In der Erlebnispädagogik geht es unter anderem darum, eigenen Kompetenzen zu vertrauen bzw. diese weiter zu entwickeln. Sie will bei den Stärken der Teilnehmer ansetzen. Der Teilnehmer soll lernen, daß er über ein größeres Ausmaß an Fähigkeiten verfügt und in Zukunft verfügen kann, als er sich ursprünglich zugestanden hat. Unter behutsamer Partizipation versteht man, sowohl die den Fähigkeiten und Erfahrungen entsprechende fortschreitende Aktivierung der Lernenden an Entscheidungen teilzuhaben, als auch die Minderung von passiven Haltungen. Dabei ist das Erkennen, daß eine Beteiligung im eigenen Interesse liegt, entscheidend; es müssen also Perspektiven angeboten werden (siehe dazu genauere Erläuterungen im Kapitel Wirkungsmodelle: Das metaphorische Modell nach Stephen Bacon im Detail).

*Behutsame  
Partizipation*

Mit wachsenden Entscheidungsfreiräumen und -teilhabe der Gruppe zieht sich der Betreuer mehr und mehr zurück. Er unterstützt die Gruppe mit Geduld und Verständnis in ihrem Lernprozeß, Verantwortung zu tragen.

*Regressiv-  
komplementäres  
Agieren*

Letztendliches Ziel und Schluß dieses Prozesses ist das gleichberechtigte Agieren ohne Lehr-/Lerngefälle. Der Betreuer bietet lediglich die Aktivitäten an und übernimmt anschließend die Rolle des Beobachters, Begleiters und Beraters. Er greift außer bei sicherheitstechnischen Aspekten nicht mehr in Entscheidungen ein und überläßt die Durchführung von Aktivitäten den Teilnehmern.

*Symmetrisches  
Agieren*

Die Outward Bound Schulen in den Vereinigten Staaten von Amerika bauen ihre Kurse auf folgenden Elementen auf:

*Praxisbeispiel*

*1. Trainingsphase:* Der Betreuer stellt hier Philosophie, Kultur und Handlungsregeln, Sicherheitsvorschriften und -standards der Einrichtung vor, leitet und dirigiert Aktivitäten, ist direkt beteiligt und zeigt in klaren Linien auf, was er von der Gruppe erwartet. Es ist eine Periode von Anleitung und begrenzter Aktivität, um sichergehen zu können, daß die Teilnehmer sowohl körperlich fit genug sind als auch die Grundfähigkeiten, die für die risikohaltigen Situationen notwendig sind, erworben haben. Während dieser Zeit entwickelt sich aus individuellen Teilnehmern eine Gruppe, die sukzessiv für ihr Verhalten und ihren Erfolg verantwortlich wird. Diese Phase ist oft von Aktionen, die Teamarbeit und Entwicklung von Selbstvertrauen in den Vordergrund stellen, geprägt.

### 3. Methodik der Erlebnispädagogik

Der Begriff der Methodik kann als Verfahrensweise verstanden werden, mit denen Lehr- und Lernprozesse planmäßig und fachlich vorbereitet, gelenkt und ausgewertet werden. Im Zusammenhang mit der Methodik heutiger Erlebnispädagogik werden unter anderem die folgenden Prinzipien diskutiert:

*Methodische  
Prinzipien der  
Erlebnis-  
pädagogik*

- Im Vordergrund soll das *handlungsorientierte* und *soziale* Lernen stehen.
- Die *Herausforderungen* sollen vom Teilnehmer als subjektiv schwer, jedoch nicht unüberwindlich bzw. unlösbar gesehen werden. In diesen Situationen der *Grenzerkundung* lernen die Teilnehmer ihre Fähigkeiten, Eigenschaften und damit sich selbst besser kennen. Relativ neu ist die wachsende Einsicht, daß wenn schon Berg, er nicht unbedingt sehr hoch sein muß, um eine besondere Herausforderung zu sein. "Der hochalpine Berg wird gänzlich in Frage gestellt, wenn man sich verdeutlicht, daß man auf einen Baum klettern kann, um ein wichtiges Erlebnis zu haben."<sup>50</sup> Beim Baumklettern geht es darum, daß ein circa 25 Meter hoher Baum, der von den Verantwortlichen dafür ausgesucht wurde, gemeinsam in der Gruppe erklettert wird, indem sich je zwei Teilnehmer als Seilschaft gegenseitig sichern. Die unmittelbare Abhängigkeit voneinander fordert ein Höchstmaß an sozialen Fähigkeiten, Rücksichtnahme, Kooperations- und Teamfähigkeit und durch den Selbstsicherungsaspekt die Übernahme von individueller Verantwortung. Dementsprechend beschreibt auch eine Teilnehmerin ihre Erfahrungen: "Sie ist auf dem Baum gehängt und hat geheult. Und dann hab ich gesagt: Das packst du. Und die anderen haben auch gesagt: Das packst du. Und dann hat es auch geklappt."<sup>51</sup>
- Das Erleben muß *ganzheitlich* sein, d.h. die kognitive, emotionale und aktionale Lernebenen sind abzustimmen.
- Nach Einführung in die Aktivität soll der *Gruppensteuerung* und *Selbstverantwortung* der Gruppe soweit wie möglich freier Lauf gelassen werden.

- Die Situationen müssen *ernsthaft*, direkt, konkret und authentisch, das heißt “nicht aufgesetzt” sein; die an die Gruppe übertragene Verantwortung muß *real* und nicht spielerisch sein.
- Durch ein *vielfältiges Angebot* an sportlichen, sozialen, musisch-kreativen und organisatorischen Aktivitäten soll der Teilnehmer unausweichlich in Situationen geraten, in denen er sich bewähren oder an seine Grenzen stoßen kann.<sup>52</sup>

Aus diesen Prinzipien läßt sich ablesen, daß in der Erlebnispädagogik die Situation und das Verhalten der Teilnehmer im Zentrum der Aktivitäten stehen. Dementsprechend richtet sich die grundsätzliche Zielsetzung nach den individuellen (Problem)-Lagen, Bedürfnissen und dem Leistungsvermögen der Teilnehmer. Von dieser Zielsetzung sind die Methodik, also die Methode bzw. deren Anforderungsstruktur (physisch, sozial, kognitiv, sozial), das Medium, das Material und der zeitliche Rahmen (Kurz- oder Langzeitmaßnahmen), abhängig.

## Medium – Mittler – Material

Der Ausdruck “Medium” kommt aus dem Lateinischen und bedeutet: Mittel, Mittler, Vermittelndes. Pädagogische Medien haben die Funktion, nicht nur Informationen zu vermitteln, sondern Kommunikation zu stiften und zu Handlungen anzuregen.<sup>53</sup>

In der traditionellen Pädagogik werden mit dem Begriff “Medium” Tafel, Flipchart, Overheadprojektor, Tonband, Film, Computer, also materielle Gegenstände verbunden.

*Natursportarten, handwerkliche, soziale und ökologische Projekte*

Das Medium der Erlebnispädagogik hingegen sind in erster Linie die Natursportarten, aber auch handwerkliche<sup>54</sup>, soziale und ökologische<sup>55</sup> Projekte, die entsprechend der obigen Definition als Hilfsmittel verwendet werden und diesem Ansatz den Erlebnischarakter geben. Es wird nicht die Erlernung der Sportart oder Tätigkeit an sich angestrebt, wie es bei kommerziell angebotenen Kletter-, Segel-, Kajakkursen oder beispielsweise auch Töpfer- und Fotokursen der Fall ist (siehe dazu auch Kapitel Didaktik: Lernen und Lernprozeß), sondern die Bereitstellung einer ungewohnten, inter-

essanten Situation, die aber alltagsähnliche Anforderungen an den Einzelnen und die Gruppe stellt. Es gibt in der Psychologie eine besondere Behandlungsform, die Milieutherapie genannt wird und in der die Klienten einer besonderen Atmosphäre oder Milieu ausgesetzt werden. Obwohl das Milieu eine Reihe von spezifischen Techniken, zum Beispiel Familien- oder Drogentherapie anwendet, hat die Atmosphäre als Ganzes und nicht die einzelnen Bestandteile den wesentlichen Einfluß. Die Effektivität der Erlebnispädagogik ist in einem ähnlichen Licht zu sehen. Es kommt auf die Kombination, Präsentation und Interpretation der Aktivitäten an.



Abb. 4. Bau einer Plattform im Seilgarten als Projekt

Beim Bergwandern kann der Teilnehmer beispielsweise lernen, seine Kräfte richtig einzuteilen und seine Leistungsfähigkeit einzuschätzen. Ähnlich wie beim Bogenschießen in der Motologie<sup>56</sup> kann man zu der Erkenntnis gelangen, daß man sich seine Ziele schon immer entweder zu weit oder zu kurz gesteckt hat und erfahren, wieviel Körper- und Sinnesanspannung nötig ist, um ans Ziel zu gelangen. Weiter bietet das Bergwandern auch die Möglichkeit, soziale Kompetenzen zu üben, indem etwa auf Schwächere Rücksicht genommen wird.

Auch kann der Naturschutzgedanke nicht nur bei Wanderungen durch unberührte Landschaften, sondern auch an offensichtlichen

*Praxisbeispiel*

Folgen des Bergtourismus, Verbauung und Verkarstung der alpinen Räume thematisiert werden ohne schulmeisterlich zu wirken.<sup>57</sup>

*Urbane  
Erlebnissräume*

Neuere Entwicklungen beziehen nun auch urbane Erlebnissräume und damit die Stadt in ihre Konzepte mit ein.<sup>58</sup> Es geht dabei um ein "Anders-Erleben" der Stadt und ihrer Möglichkeiten. Dort werden neben den Natursportarten, die in der Stadt stattfinden (Abseilen vom Hochhaus) und "legalen" Abenteuern auch konkrete Aktivitäten, die im direkten Alltagszusammenhang der Teilnehmern stehen, wie zum Beispiel das Schreiben von Bewerbungsschreiben oder Vorstellungsgespräche angeboten.

*Medien der  
transpersonalen  
Psychologie*

Mit dem Ziel auf höhere Ebenen des Bewußtseins vorzudringen, werden auch immer häufiger Medien der transpersonalen Psychologie in erlebnispädagogische Konzepte miteingebaut. Darunter fallen Aktivitäten wie Tanz, Meditation, Massage, Yoga, Tarot, Gebet etc. Die Wildnis wird neben den Erfahrungen im alltäglichen Leben von transpersonalen Psychologen als ein einflußreiches Lernfeld bestätigt. Jedoch sind sie der Meinung, daß nach einer Bewältigung dieser Situationen mit Hilfe neuer Fähigkeiten und Verhalten, immer noch eine spirituelle Leere existiert, die nur gefüllt werden kann, indem man tiefer im menschlichen Wesen bzw. im Kosmos nach Antworten sucht.

*Begegnung und  
Auseinander  
setzung*

Das Medium (unabhängig ob nun Aktivitäten in Stadt oder Natur) ist in der Erlebnispädagogik der Kristallisationskern und soll eine Begegnung und Auseinandersetzung mit bedeutsamen Situationen bzw. sich selbst und anderen provozieren. Bei der Auswahl des geeigneten Mediums sind sowohl zeitliche, finanzielle und organisatorische Barrieren zu berücksichtigen als auch die Voraussetzungen der Zielgruppe (siehe Kapitel Didaktik: Ziele).

Im Entscheidungsprozeß darüber müssen also die Fragen geklärt werden: 1. Gruppengröße<sup>59</sup>, Qualität der Handlungsorte, Ausmaß der Anforderungen und der Entscheidungsspielraum der Gruppe (vgl. Beispiel Radltour); 2. welches Medium/ Sportart eignet sich zur Erreichung der gesetzten Ziele und wird gleichzeitig dem Erlebnisbedürfnis der Teilnehmer gerecht?

*Material*

Durch die Auswahl der Medien wird zwangsläufig auch das benötigte Material festgelegt. Diese sportartenspezifische Ausrüstung



wird oft von der Organisation, die die Maßnahme anbietet, gestellt. Sie besteht aus vorgegebenen Gegenständen (Paddel, Helm, Spritzdecke etc.) und solchen über die die Gruppe entscheiden kann (Anzahl der Kochtöpfe, Zelte oder Biwaks etc.). Wichtig ist, daß das Material in einwandfreien Zustand ist, den DIN-Normen entspricht und sicherheitstechnischen Aspekten gerecht wird.

## Methoden

Die Verfahrensweisen, mit denen die Medien pädagogisch genutzt, die Situation und der Lernprozeß strukturiert und Lernziele verwirklicht werden sollen, sind von unterschiedlicher Reichweite; eine kann Bestandteil der anderen sein. In diesem Kapitel sollen deshalb nur Schwerpunkte an Beispielen gesetzt werden. Ziel ist nicht eine allgemeingültige und -akzeptierte Definition der erlebnispädagogischen Methoden zu finden, falls es diese gibt. Es geht vielmehr darum, Einflußmöglichkeiten und Strukturgrößen in der Erlebnispädagogik zu diskutieren. Auch über die Lösungssträchtigkeit der Differenzierungen kann gestritten werden. Sie stellen lediglich den Versuch dar, methodisches Vorgehen aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten.

## Aktions- und Handlungsformen

Aktions-/Handlungsformen sollen hier die Weisen genannt werden, in denen der Betreuer agiert. Dabei kann man generell zwischen direkten und indirekten Aktionsformen unterscheiden: Der Lehrende kann sich direkt zum Beispiel im Vortrag, in der Demonstration etc. an die Lernenden wenden; er kann aber auch indirekt über Situationen wirken, in denen er die Lernenden sich selbst überläßt und diese aktiv, kreativ und produktiv mit einem Lerngegenstand umgehen.<sup>60</sup>

Die folgende Aufzählung und Erläuterung der Handlungsformen, die in erlebnispädagogischen Programmen auftreten können, ist nicht abschließend. Die Übergänge zwischen den einzelnen Aktionsformen können fließend sein.

## 4. Wirkungsmodelle und Einfluß des Betreuers

Erfolgskontrollen pädagogischen Handelns sind ein Problem für sich, weil die Überprüfbarkeit und Nachweisbarkeit des "Erfolges" bzw. der Wirkungen mitunter schwer oder nicht möglich ist. Daher ist trotz der vielfachen Anwendung erlebnispädagogischer Maßnahmen deren Wirksamkeit insbesondere bezüglich langfristiger Lerneffekte vor allem in kurzzeitpädagogischen Maßnahmen noch oft umstritten.<sup>74</sup> Die Frage des Transfers steht dabei im Mittelpunkt der Diskussion.

*Überprüfbarkeit  
und Transfer*

Als Transfer wird das Fortschreiten des Lernenden vom Konkreten zum Abstrakten verstanden, indem er neue Verhaltensweisen in der konkreten (Kurs-)Situation entdeckt, diese Lernerfahrungen generalisiert und auf andere (Alltags-)Situationen überträgt.

Die eigentliche Übertragung der Lerninhalte nach Abschluß der Maßnahme ist nach Josef Bühler jedoch nur das zweitrangige Problem des Transfers.<sup>75</sup> Erstrangig kritisiert er das Problem der unangemessenen Berücksichtigung der Alltagsrealität während der Maßnahme. Seine Kritikpunkte beziehen sich auf die zeitliche und räumliche Entfernung von der konflikterzeugenden Lebenswelt des Teilnehmers, die geringe prägende Kraft aufgrund der kurzen Kursdauer, die fehlende Nachbetreuung und Hilfestellung nach Beendigung des Kurses zur Integration der Lernerfahrungen in den Alltag, etc. Außerdem sei die Motivation zum Transfer aufgrund eines entstehenden Freizeitgefühls gefährdet. Die Kurse fänden meist in Urlaubsregionen statt und verstärkten die unbewußte Trennung von Arbeit/Unterricht/Alltag und Freizeit/Urlaub/Ferien. Der Kurs würde dem letzteren zugeordnet und die Verbindung zwischen Kurs und Lernmöglichkeit würde nur unzureichend gezogen.

*Josef Büblers  
Kritik*

Diese Kritik wurde von den Experten und Praktikern der Erlebnispädagogik aufgenommen und die Suche nach Lösungswegen begann. Diese Suche läßt sich anhand der Entwicklung verschiedener Wirkungsmodelle näher verdeutlichen.

## Das “The Mountains Speak for Themselves”-Modell

*‘Die Berge sind stille Meister’*

Bis Ende der sechziger Jahre betrachtete man den Transfer erlebnispädagogischer Maßnahmen in Anlehnung an Hahn als etwas, das automatisch, nach dem Motto ‘Die Berge sind stille Meister’ oder ‘The Mountains Speak for themselves’, geschehen sollte. Es bleibt den Teilnehmern überlassen, ob und wie sie ihre Erfahrungen verarbeiteten. Aufgabe der Betreuer war es lediglich physische Sicherheit, Raum und Zeit für Erfahrungen zu schaffen. Feedback und Diskussion standen im Hintergrund. Die Betreuer waren Experten für Situationen in der Wildnis und vermieden Berater- und Diskussionsleiterfunktionen. Damals waren die Kurse allerdings zeitlich wesentlich länger (vier Wochen) und somit war die Chance relativ groß, daß die Teilnehmer Schlüsselerlebnissen begegnen würden.

## Kritik am “The Mountains Speak for Themselves”-Modell

Da zum einem nach diesem Modell nicht auf die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppen eingegangen werden konnte, die Ziele zu global waren und sich zum anderen im Laufe der Zeit die Kursdauer sehr verkürzte, setzte sich ein Modell durch, das auch heute noch am häufigsten verwendet wird.

## Das “Outward Bound Plus”-Modell

*Aktion und Reflexion*

Im Sinne dieses Modells ist ein Transfer der Kurserfahrungen in den Alltag eine Sache der kognitiven Verarbeitung und nur möglich, wenn nach der Aktivität eine Reflexion durchgeführt wird, die das Erlebnis ins Bewußtsein hebt.<sup>76</sup> Zusätzlich versucht dieses Modell Reflexion und Einsicht in das eigene Handeln zu fördern. Mit der Verbreitung dieses Modells gewannen neben der fachsportlichen Betreuung die pädagogischen/psychologischen Ausbil-

dungen (Sozialpädagogen, Erzieher, Psychologen) für das Kompetenzprofil der ErlebnispädagogInnen an Gewicht. Der Vorteil dieses Modells liegt darin, daß mit Hilfe meist verbaler Reflexionen der Bezug zwischen Erlebnis und Alltag der jeweiligen Zielgruppe hergestellt werden konnte. Problembereiche der Teilnehmer können direkt und im Vergleich von Kurserfahrung und Lebensrealität angesprochen werden. Neben der Aktion steht nun die Betonung einer reflexiven Aufarbeitung. Der Betreuer arrangiert nicht nur die Herausforderungen, sondern assistiert dem Teilnehmer bei dem Versuch die Bedeutung der Erfahrung in sein Leben zu integrieren.

McGee illustriert diesen Zugang mit dem Zitat eines Betreuers:

*Die Outward Bound Betreuer lehren nicht Management-Konzepte im formalen Sinne, aber am Ende jeder Aktivität sprechen wir darüber, was gelernt wurde. Wir richten unseren Blickpunkt auf "Was hast Du gelernt, was Du auch im Büro anwenden kannst?" Wir stellen Fragen, die ein Nachdenken provozieren, damit die Teilnehmer Einsicht in ihr Handeln bekommen und die Verbindung der beiden Teile herstellen können ... Man lernt Felsklettern. Wir stellen Dich an den Fuß einer 85 Fuß hohen Felswand und sagen, "Kletter rauf." ... Später wird der Betreuer die Gruppe fragen, "Welche Faktoren haben die ganze Sache sicher gemacht?" und dann herausarbeiten "Man war an ein Sicherheitsseil angebunden, auf das man vertraut hat. Man hatte eine Person am oberen Endpunkt, die einen sicherte und die selbst an der Felswand angebunden war. Diese bediente sich spezieller Techniken, damit, falls ein Sturz oder Unfall passieren würde, man nicht auf die Kraft des Einzelnen angewiesen sein würde – nur auf deren Gegenwart –, Verletzungen verhindert würden." Danach wird versucht den Transfer zum Alltag herzustellen: "Wer sichert Dich am Arbeitsplatz? Wer überprüft dort Deine 'Knoten'?" (Übers. d. Verf.).<sup>77</sup>*

*Praxisbeispiel*

## **Kritik am Outward Bound Plus-Modell**

Obwohl sich dieses Modell als wesentlich erfolgreicher als das erste erwies und sein Ziel nach mehr Spezialisierung der Inhalte für die jeweiligen Zielgruppen klar erreichte, wurde weitere Kritik laut. Nach Einführung und Betonung neuer Methoden handele es sich nun mehr oder weniger um einen konventionellen therapeuti-

*Technisierung  
Verschiebung  
des Lernens*

schen Ansatz, dessen Handlungsort, die Natur sei. Das Modell wurde als zu technisiert angesehen und die Befürchtungen, daß die Erlebnispädagogik dadurch ihre Einzigartigkeit verlöre, wuchsen. Aus dem Erfahrungslernen wurde ein 'nach der Erfahrung-Lernen'. Ein weiterer Kritikpunkt dieses Modells bestand darin, daß sich das eigentlich gewollte Lernen in der Aktion und Erfahrung zu einem Lernen in der Reflexion verschiebt (auch zeitlich) und somit die Einmaligkeit und die Lernchancen, die bereits in der Aktion selber liegen, nicht gesehen und entsprechend genutzt werden. Außerdem läßt sich die Gefahr nicht verleugnen, daß wichtige Erfahrungen durch fehlgeleitete Reflexion verzerrt werden können.

## Das metaphorische Modell ...

### *Lernen in der Aktion*

Im metaphorischen Modell, das Anfang der achtziger Jahre veröffentlicht wurde<sup>78</sup>, liegt daher der Akzent wieder auf der pädagogisch begleiteten, erlebnisreichen Situation/Aktion. Diese wird jedoch nicht einfach nur angeboten, wie es im "The Mountains Speak for Themselves"-Modell der Fall war, sondern möglichst isomorph (ähnlich) zur Lebensrealität ausgestaltet.

## ... im Vergleich

### *Praxisbeispiel*

*Die Unterschiede der Modelle können vielleicht am deutlichsten am Beispiel einer Problemlösungsaufgabe, der sogenannten "Wand" erläutert werden. Es handelt sich hierbei um eine circa vier Meter hohe Holzwand, die die gesamte Gruppe ohne andere Hilfsmittel überwinden muß. Wer über die Wand (mit Hilfe der anderen Gruppenmitglieder) geklettert ist, kann nur von 'oben' helfen, darf aber nicht mehr zur ursprünglichen Seite zurückkehren. Diese Aufgabe wird einer gemischten Gruppe Manager gestellt, die sich mit der Gleichberechtigung von Geschlecht in Bezug auf Führungspositionen auseinandersetzen sollen.*

Ein Vertreter des "The Mountains Speak for Themselves"-Modells würde seine Gruppe über die Regeln und Sicherheitsstandards informieren und dann die Gruppe sich selbst überlassen. Danach

wäre wenig formale Diskussion, die Teilnehmer würden sich aber eventuell informell unterhalten.

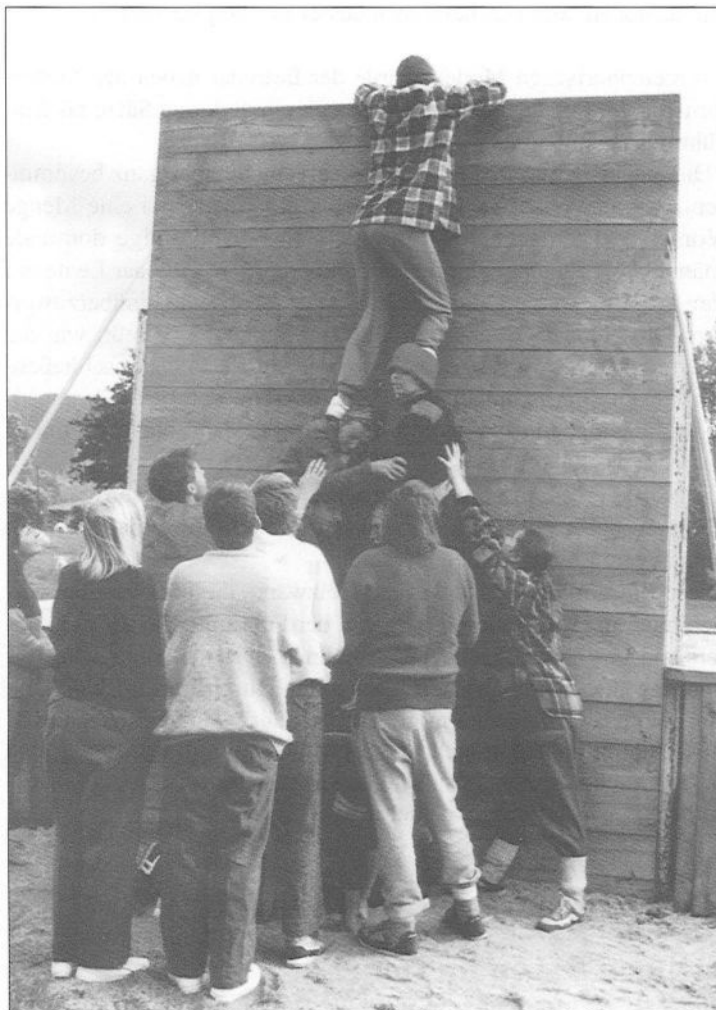


Abb. 8. Die "Wand" als Methapher

Ein Outward Bound Plus Betreuer würde sich bis zum Abschluß der Aktivität genauso verhalten. Danach jedoch würde sich die Gruppe formal treffen und unter Anleitung des Teamers gemein-

## 5. Sicherheit, Kompetenzprofil und Professionalität

Jedes Ideal, jedes Konzept und jedes Programm ist immer nur so gut wie die Menschen, die es vertreten, ausgearbeitet haben, durchführen und nachbetreuen.

Im Zuge der oben geschilderten Veränderungen in Kurskonzepten und -elementen veränderte sich auch das Anforderungsprofil für den Leiter, Betreuer oder Teamer in der Erlebnispädagogik. Ein allgemein akzeptiertes Berufsbild des Erlebnispädagogen hat sich jedoch noch nicht entwickelt und ist meist von Land zu Land und zwischen den Institutionen verschieden.<sup>91</sup> Neben den ursprünglichen fachsportlichen bzw. technisch-instrumentellen Fähigkeiten wird eine Tendenz zu pädagogischen und psychologischen Kompetenzen, vor allem im Bereich der Interventions- und Reflexionsmethoden und persönlichkeitsbezogenen Kriterien erkennbar.<sup>92</sup>

Auf der Baader Fachtagung erklärte Werner Nickolai beispielsweise, daß Erlebnispädagogen Experten für das Medium, das sie anbieten, sein müssen; "... sie bedürfen (außerdem; Anm.d.Verf.) einer pädagogischen Qualifikation, deren Umfang und Intensität davon abhängt, mit welchem Personenkreis sie arbeiten ... Je schwieriger das Klientel, umso qualifizierter die Ausbildung."<sup>93</sup> Dabei ist vorstellbar, daß in einem Team von Betreuern verschiedene Kompetenzen von unterschiedlichen Experten abgedeckt werden<sup>94</sup>, zum Beispiel die fachlich-sportliche von einem Bergführer, die pädagogisch-psychologische von einem (Sozial-) Pädagogen oder Psychologen.<sup>95</sup>

Die Verbindung der Themen Sicherheit und Kompetenz ist auf den ersten Blick hin sinnvoll, da natursportliche Aktionen und körper- bzw. bewegungsbezogene Übungen ein gewisses Maß an risikohaltigen Situationen enthalten.

In Wirklichkeit ist der Zusammenhang aber noch viel tiefergehend als anfangs vermutet. Die folgenden Ausführungen orientieren sich hierbei an dem Buch "Safety Practices in Adventure Programming" von Simon Priest und Tom Dixon<sup>96</sup>, wobei die Autoren

*Berufsbild des  
Erlebnispädagogen*

*"Safety Practices  
in Adventure  
Programming"*

ebenso wie die Verfasserin dieses Buches sich jeglicher rechtlichen Verantwortung entbinden.

### *Sicherheit und Gefahr*

Das Thema Sicherheit wird in diesem Kapitel auch nicht sportartenspezifisch behandelt<sup>97</sup>, sondern als eine Sache der fachsportlichen und pädagogisch-psychologischen Kompetenz, sowie der Einstellung. Unfälle sind keine Zufälle, sondern resultieren meist aus einem Aufeinandertreffen von natürlichen Gefahren (zum Beispiel Stromschnellen) und menschlichem Fehlverhalten (zum Beispiel Unkonzentriertheit). Beide Umstände miteinander verknüpft, stellen ein erhöhtes Unfallpotential dar und dieses Aufeinandertreffen sollte vom Betreuer (und von der Organisation) vermieden werden. Meist führen viele kleine Fehler und nicht ein Kapitalfehler zur Katastrophe. Betreuer und Teilnehmer müssen sich diesem Wechselspiel der Gefahrenherde bewußt sein. Sicherheit und Gefahr sind Gegenspieler.

## **Sicherheitsmaßnahmen**

### *Definition von Sicherheit*

Die Autoren verstehen unter Sicherheit alle Maßnahmen, die dazu benutzt werden, um Risiken und Verluste in einem akzeptablen Bereich zu halten.

Sicherheitsmaßnahmen beziehen neben den offensichtlichen körperlichen Risiken gleichrangig auch geistige, seelische, soziale, ökologische und finanzielle Gefahren mit ein. Davon betroffen sind Teilnehmer und Angehörige, Mitarbeiter und Veranstalter. Es kann dabei in Sicherheitsmaßnahmen verschiedener Grade unterschieden werden:

1. Grad: vorher (Ausbildung der Betreuer, Auswahl der Teilnehmer, Planung, Ausrüstung, Lagerplatzwahl, Hinweise auf Gefahren)
2. Grad: während (Such- und Rettungsaktionen, Erste Hilfe)
3. Grad: danach (Verwandte informieren, Besuchen des Opfers, Verhandlungen mit Versicherungen)

Gerade die Maßnahmen ersten Grades finden bei Sachverständigen und Gericht große Beachtung. Manche Träger unterwerfen sich



daher selbstauferlegten, freiwilligen Sicherheitsstandards, die an die Länderbestimmungen angelehnt sind.<sup>98</sup>

Im Fall eines Unfalls jedoch ist trotz jeglicher Sicherheitsvorkehrungen immer mit einem juristischen Verfahren zu rechnen. Dabei wird zwischen der strafrechtlichen und zivilrechtlichen Seite unterschieden.

*Juristische  
Verfahren*

Im Strafrecht spielen im Falle eines Unfalls meist die Tatbestände der fahrlässigen Körperverletzung oder der fahrlässigen Tötung eine Rolle. Im Falle einer Anklage wird durch Sachverständige geprüft, ob dem Verantwortlichen schuldhaftes Verhalten nachgewiesen werden kann.

Im Zivilrecht hingegen geht es um eventuelle Schadensansprüche des Geschädigten, die aus einer Verletzung der Sorgfaltspflicht, sofern es sich um fahrlässiges oder schuldhaftes Verhalten des Beschuldigten handelt, abgeleitet werden können.

Auch die gesetzliche Erfüllung der Aufsichtspflicht bei minderjährigen Jugendlichen steht dann zur Debatte. Der Pädagoge wird von der Pflicht der Belehrung, Warnung, Überwachung und Eingreifen von Fall zu Fall selbst durch Einverständniserklärungen der Eltern bzw. des Vormundes nicht entbunden.<sup>99</sup>

Die Organisation bzw. der Veranstalter von erlebnispädagogischen Maßnahmen kann eine Absicherung und Entscheidungsfindung durch Rahmenbedingungen, die hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit aufgezählt werden, erleichtern:

Darunter fällt in erster Linie eine Sicherheitspolice, von der sich die weiteren Richtlinien ableiten lassen. Sie enthält eine Darstellung der der Organisation zugrundeliegenden Philosophie, deren Ziele und Methoden in Bezug auf sicherheitstechnische Aspekte. Alle Mitarbeiter sollten diese Richtlinien, die im Idealfall in einem Mitarbeiterhandbuch schriftlich festgehalten sind, kennen.

*Sicherheitspolice*

Die Vorschriften, die für jede Aktivität ausformuliert sein sollten, gelten für Mitarbeiter und Teilnehmer gleichermaßen (zum Beispiel das Tragen geschlossener Schuhe) und beziehen einen Mitarbeiter-Teilnehmer-Schnitt mit ein.

---

<i>Sicherheitsmanagement-Plan</i>	Für jede Aktivität wird eine Liste erstellt, die den Handlungsort, die Zeit, Notfallnummern, Karten mit Ausfallrouten, Teilnehmer- und Ausrüstungsliste angibt und die als Kopie in den Händen eines Verantwortlichen (Sicherheitsbeauftragten) verbleiben sollte.
<i>Rechtsschutz</i>	Die Teilnehmer bzw. die Eltern sind über Risiken, Regeln und entsprechende Verhaltensvorschriften, die Betreuer über gesundheitliche Probleme der Teilnehmer zu informieren (durch Atteste oder Selbstauskunft).
<i>Unfallausrüstung</i>	Ein Erste-Hilfe-Koffer, der regelmäßig überprüft werden sollte, muß immer zur Hand sein; die Mitarbeiter müssen damit umgehen können.
<i>Ausrüstung</i>	Die Ausrüstung muß funktionstüchtig, sicher sein und regelmäßig gewartet bzw. überprüft werden. Die Betreuer müssen in Umgang und Reparatur der Ausrüstung vertraut sein.
<i>Auswahl der Aktivitäten</i>	Der Mitarbeiter muß eine geplante Aktivität abbrechen oder verschieben, wenn sie aufgrund von Wetterverhältnissen, Kompetenz der Teilnehmer, örtlichen Gegebenheiten etc. unsicher oder gefährlich erscheint. Dabei muß die Aktivität im Einklang mit den Programmzielen und nicht der Leidenschaft des Betreuers liegen. Die Gruppe kann in sicherheitstechnische Aufgaben miteinbezogen werden.
<i>Auswahl der Teilnehmer</i>	Personen, die eventuell eine Gefahr für die Gruppe darstellen könnten, sollten von der Teilnahme ausgeschlossen sein. Auch bei Teilnehmern, die rechtliche oder medizinische Voraussetzungen nicht erfüllen, ist ein etwaiger Ausschluß möglich.
<i>Teilnahme an Aktivitäten</i>	Eine Teilnahme an Aktivitäten ist nur nach spezifischen Sicherheitseinführungen gestattet und geschieht nach dem Prinzip der Freiwilligkeit.
<i>Betreuer</i>	Die Teamer müssen gut ausgebildet sein (näheres dazu im nachfolgenden Abschnitt: Kompetenzprofil). Bereiche, die durch deren Kompetenz nicht abgedeckt werden können, müssen von Fachleuten übernommen werden. Eine Anstellung von Mitarbeitern, die

den Teilnehmern ähnlich sind, ist überlegenswert (zum Beispiel bei körperbehinderten Teilnehmern).

Jeder einzelne Mitarbeiter erhält eine Arbeitsplatzbeschreibung und einen Arbeitsvertrag, in dem Gehalt, Fehltage, Urlaub, Versicherung etc. festgelegt sind. Es sollte die Möglichkeit zu individueller, eventuell klientenbezogener Fortbildung bestehen.

Der von den Autoren Priest und Dixon vorgeschlagene Mitarbeiter:Teilnehmer-Schnitt sollte bei

- Wandern, Fahrradfahren, Initiativspielen, Seilgarten 1:12
- Kanufahren mit Campen, Rafting, Topseil-Klettern, Abseilen und Langlaufen 1:8
- Kajaken, Schnee-Eisklettern, Windsurfen, Segeln 1:5
- Kajaken im Meer, Gletschertouren 1:3
- Vorsteigen, Gipfelsteigen 1:2

betragen.<sup>100</sup>

Zu jeder Zeit, auch wenn die Gruppe alleine arbeitet, muß ein für die Gruppe verantwortlicher Mitarbeiter bestimmt worden sein. Im Optimalfall sollten bei Aktivitäten außerhalb des Centers/Camps für den Fall eines Unfalls immer zwei Betreuer vorhanden sein.

Die Gruppengröße sollte im allgemeinen zwischen acht und zwölf Personen liegen, ist aber manchmal auch von Umweltaspekten abhängig, niedriger.

Diese hier kurz und nur beispielhaft vorgestellten Sicherheitsstandards sollten mindestens alle zwei Jahre auf Aktualität und Anwendbarkeit überprüft werden. Unfallprotokolle, die sieben Jahre lang aufgehoben werden sollten, aber auch externe Experten können hier als Hilfen herangezogen werden. Die Internationale Standard Organisation (ISO) hat ein Qualitätsmanagement für Dienstleistungs- und Bildungsanbieter in Form der DIN ISO 9000 erarbeitet. Darin ist mit 20 Elementen die Gestaltung eines Qualitätsmanagementsystems, das auch auf sicherheitstechnische Aspekte angewandt werden kann, festgelegt.<sup>101</sup>

*Mitarbeiter :  
Teilnehmer-  
Schnitt*

*Kontrolle*

## **6. Vorausschau auf die ersten zwei Themenhefte**

Die sich auf diesen Pilotband aufbauenden Themenhefte sollen spezifische Anwendungsmöglichkeiten des erlebnispädagogischen Konzeptes auf praktischer Basis liefern. Die ersten zwei Themenhefte behandeln die Themen “Erlebnispädagogik in der Stadt – City Bound” und “Erlebnispädagogik und Mädchenarbeit”.

### **Erlebnispädagogik in der Stadt – City Bound**

City Bound ist ein erlebnispädagogisches Programm, welches die Stadt als Erlebnis- und Aktionsraum in sein Arbeitskonzept aufnimmt und somit eine sinnvolle Ergänzung zu den bereits bestehenden handlungsorientierten Konzepten in der Jugendarbeit und Erwachsenenbildung darstellt.

Das City Bound-Konzept steht in engem Zusammenhang und unmittelbarer Verbindung zu den pädagogischen Vorstellungen und Zielen Outward Bounds.

Die Ausweitung des Handlungsraumes Natur auf den Erlebnisraum Stadt bedeutet hierbei eine wichtige Wegrichtung bezüglich pädagogischer Arbeit für die Zukunft.

In Deutschland steckt dieses pädagogische Programm sozusagen noch in den “Kinderschuh”. In den USA aber auch im europäischen Ausland wird das City Bound-Konzept seit Jahren mit großem Erfolg praktiziert.

Das Themenheft “City Bound” stellt anschaulich Inhalte, Methoden und konzeptionelle Besonderheiten der erlebnispädagogischen Arbeit in der Stadt dar.

## Erlebnispädagogik und Mädchen

Die Erlebnispädagogik und erlebnisorientierte Freizeitgestaltung mit dem Primat der Persönlichkeitsentwicklung erleben seit wenigen Jahren eine ungeahnte Renaissance in der Jugend- und Behindertenarbeit, sowie in der Erwachsenenbildung. Typisch jugendliche Bedürfnisse nach Aktion, Bewegung, Abenteuer und das Erschließen neuer Lebenswelten können scheinbar durch derartige Maßnahmen erfüllt werden. Jenseits von Monotonie, Konformität und Langeweile des Alltags werden authentische und unmittelbare Naturerfahrungen und ein Leben in einfachen Bezügen im Gegensatz zu den zivilisierten, funktionalisierten und völlig abgesicherten Lebensformen der westlichen Industriegesellschaft vermittelt.

Auffällig ist jedoch, daß die meisten erlebnispädagogischen, kognitiven Konzepte und deren praktische Umsetzung auf die Bedürfnisse des "urbanen, männlichen Mittelschichtsjugendlichen" ausgerichtet sind. Mädchen mit ihren spezifisch weiblichen Interessen, Fähigkeiten und Wünschen sind konzeptimmanent. Daß dies aber nicht der Realität entspricht, zeigt sich an der verhältnismäßig geringen Partizipation von Mädchen an erlebnisorientierten Maßnahmen, die vor allem in eindeutig "männlich" besetzten Lebensräumen stattfinden, d.h. in natürlichen Lebenswelten, die durch männliche Leistungs-, Normen- und Wertekriterien definiert sind. Hierzu zählt der gesamte alpine Bereich mit seinen diversen naturspportlichen Erscheinungsformen.

Das Anliegen dieses Beitrages ist es, ein Konzept einer erlebnisorientierten Jugendarbeit für Mädchen vorzustellen, das den weiblichen Mitgliedern in traditionell männlich geprägten Gruppen und Verbänden ermöglicht, einen Realisierungsraum für ihre Interessen und Bedürfnisse zu erschließen. Dies unter Berücksichtigung der entwicklungs- und sozialisationsbedingten geschlechtsspezifischen Unterschiede.

Die erlebnisorientierte, geschlechtsspezifische Mädchenarbeit stellt Handlungs- und Lebensräume für Mädchen bereit, die zwar ursprünglich männlich besetzt sind, aber durch gezielte Erfahrung- und Neubewertungsmöglichkeiten parallel dazu weiblich besetzt

werden können. Im Gegensatz zu koedukativen Konzepten setzt diese Form der Jugendarbeit am psycho-motorischen und konditionellen Leistungsniveau von Mädchen an, wobei äußerer Anpassungs- und überzogener Leistungsdruck, Grenzerfahrungen und Angstsituationen, Sanktionen und Konkurrenzverhalten bewußt vermieden werden. Durch das Medium Natur erleben die Mädchen ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten als Kompetenzerfahrungen, die eine Stärkung des Selbstbewußtseins bewirken. Ziel dieses Konzeptes ist der Aufbau und die Stabilisierung weiblichen Selbstvertrauens durch die Vermittlung von Selbstwirksamkeitserfahrungen in einer phasenweisen geschlechtshomogenen Jugendarbeit und die Sensibilisierung für die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen für Mädchen/Frauen und Jungen/Männer. Diese sogenannten "Schonraum"-Erfahrungen sollen in eine geschlechtsheterogene, koedukative Jugendarbeit in Form von neuen Handlungskompetenzen eingebracht werden, um eine gleichberechtigte und gleichwertige Stellung von Mädchen zu verwirklichen und ein Kennenlernen gegengeschlechtlicher Lebenswelten zu ermöglichen.

Die in der vorliegenden Arbeit dargestellten Theorieelemente der Lernpsychologie begründen die Effizienz der Erlebnispädagogik als handlungsorientierten Ansatz zum Aufbau von Selbstvertrauen und sind zugleich Erklärungsmuster für eine geschlechtsspezifische Sozialisation. Wissensvermittlung, Erleben und Handeln sind zentrale Komponenten dieses pädagogischen Ansatzes.

Folgende, verkürzte Thesen bestimmen diesen Beitrag:

#### *These 1*

Mädchen sind in geschlechtsheterogenen Gruppen, die sich im erlebnispädagogischen Rahmen bewegen, unterrepräsentiert, da ihre Interessen, Fähigkeiten und Wünsche nicht adäquat berücksichtigt werden.

Aufgrund eines labilen und zum Teil schwach ausgeprägten Selbstvertrauens sind Mädchen oft nicht in der Lage, ihre Bedürfnisse in eine geschlechtsheterogene Gruppe einzubringen. Antizipierte Versagensängste und eine subjektive Minderbewertung der eigenen Person bewirken, daß Mädchen trotz großem Interesse am Bergsteigen und -wandern nicht in bereits bestehende Gruppen

eintreten. Bei den Kindergruppen ist die Fluktuation von Mädchen besonders auffällig. Sie fühlen sich durch das aggressive und wilde Verhalten von Jungen oftmals bedroht.

Solidarität unter den Mädchen kann kaum aufgebaut werden.

### *These II*

Jugendarbeit ist Jungenarbeit, insbesondere die erlebnispädagogisch orientierte Jugendarbeit. Erlebnispädagogische Konzeptionen richten sich nach den Anforderungen und Bedürfnissen männlicher Jugendlicher. Die sozialen Kompetenzen, die vermittelt werden sollen, wie Fairneß, Kameradschaft, Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Toleranz und Empathievermögen, sind Fertigkeiten, die Mädchen aufgrund ihrer Sozialisationserfahrungen bereits internalisiert haben. Während positive Erfahrungen des Selbstwertgefühles, die für die Stärkung weiblichen Selbstvertrauens wichtig wären, durch die demonstrative körperliche Überlegenheit und das ausgeprägte Leistungsdenken von Jungen in koedukativen Maßnahmen kaum ermöglicht werden können.

### *These III*

Durch Stärkung des Selbstwertgefühles und des Selbstvertrauens können Mädchen sich in geschlechtsheterogene Gruppen adäquat einbringen. Eine Jugendarbeit in zwei Phasen kann zur Realisation von These III beitragen, wobei die erste Phase in geschlechtshomogenen Gruppen mit unterschiedlichen Zielvorstellungen stattfindet. Die zweite Phase bezieht sich dann auf die Jugendarbeit in geschlechtsheterogenen Gruppen, die auf der Basis der geschlechtsspezifischen Pädagogik der ersten Phase ein gleichberechtigtes Miteinander von Mädchen und Jungen ermöglichen soll.

Themenhefte

## **Praktische Erlebnispädagogik**

Herausgegeben von

Annette Reiners und Jürgen Sandmann

### **DIE THEMENHEFTE PEP**

wollen einleiten, überleiten, anleiten – "PEP" bringen in die theoretische und praktische Diskussion. PEP setzt sich das Ziel, die vielfältigen Aspekte der Erlebnispädagogik verständlich abzubilden und wichtige Zusammenhänge herauszuarbeiten.

### **STICHWORTE ZUM INHALT**

#### **Blickwinkel und Rückblicke**

Der philosophische Blickwinkel · Rückblick auf die Reformpädagogik · Kurt Hahn, Plato, Rousseau, Lietz, Goethe, James ... · Grundannahmen – Definitionen – Grundlagen

#### **Didaktik der Erlebnispädagogik**

Lernen und Lernprozeß · Lehr-Lerngefälle · Beziehungssysteme zwischen Betreuer und Teilnehmer(n) · Inhalte und Beziehungen · Situation · Ziele

#### **Methodik der Erlebnispädagogik**

Medium – Mittler – Material · Methoden · Zeitlicher Rahmen

#### **Wirkungsmodelle und Einfluß des Betreuers**

Das "The Mountains Speak for Themselves"-Modell · Das "Outward Bound Plus"-Modell · Das metaphorische Modell

#### **Sicherheit, Kompetenzprofil und Professionalität**

Sicherheitsmaßnahmen · Schmäkelt Sicherheit das Erlebnis? · Kompetenzprofil

