Außen handeln – Innen schauen

Systemische Prozessbegleitung in der Erlebnispädagogik

3. überarbeitete Auflage

Roland Abstreiter, Rafaela Zwerger, Reinhard Zwerger

ziel
Gelbe Reihe : Praktische Erlebnispädagogik

Außen handeln – Innen schauen

Systemische Prozessbegleitung in der Erlebnispädagogik

3. überarbeitete Auflage

Roland Abstreiter, Rafaela Zwerger, Reinhard Zwerger

ziel
Gelbe Reihe : Praktische Erlebnispädagogik

Dieser Titel ist auch als eBook erhältlich
ISBN 978-3-96557-131-0

Sie finden uns im Internet unter
www.ziel-verlag.de

Wichtiger Hinweis des Verlags: Der Verlag hat sich bemüht, die Copyright-Inhaber aller verwendeten Zitate, Texte, Bilder, Abbildungen und Illustrationen zu ermitteln. Leider gelang dies nicht in allen Fällen. Sollten wir jemanden übergangen haben, so bitten wir die Copyright-Inhaber, sich mit uns in Verbindung zu setzen.

Inhalt und Form des vorliegenden Bandes liegen in der Verantwortung der Autor:innen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über *http://dnb.d-nb.de* abrufbar.

Printed in Germany

ISBN 978-3-96557-130-3 (Print)

Verlag: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH
Zeuggasse 7–9, 86150 Augsburg, www.ziel-verlag.de
3. überarbeitete Auflage 2024

Fotos: Sebastian Kautz, www.phototion.de
Rafaela Zwerger, www.zwerger-r-leben.de
Zeichnung: Paul Dorgerloh
Sämtliche Grafiken: Roland Abstreiter

Gesamtherstellung: **FRIENDS** Menschen Marken Medien
www.friends.ag

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

KLIMANEUTRAL
CLIMATELINE | ID: 50855

Klimaneutral gedruckt mit mineralölfreien Druckfarben
auf möglichst umweltschonend produziertem Papier.

„Wer glaubt,
etwas zu sein,

hört auf,
etwas zu werden.“

(Sokrates)

Inhaltsverzeichnis

1. Vorbemerkungen 9
Warum Sie Vorwort und Einführung nicht überblättern sollten 10
Vorwort 10

2. Einführung 15
Einleitung 15
Begriffe 20

Teil 1: Den Boden bereiten 22

3. Der Beruf Erlebnispädagog:in 23
3.1 Das Berufsbild 24
3.2 Erlebnispädagogin be® und Erlebnispädagoge be® 27
3.3 Das Skillsmodell nach Priest und Gass 27
3.3.1 Hardskills 31
3.3.2 Softskills 33
3.3.3 Metaskills 33
3.4 Zusammenfassung 39

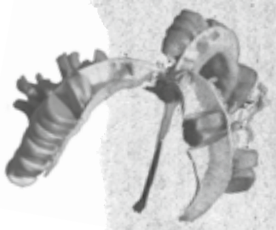
4. Grundlagen 41
4.1 Theorien der Erlebnispädagogik 42
4.1.1 Der Experiential Learning Cycle 43
4.1.2 Aktion – Reflexion – Transfer – Unterstützung 45
4.1.3 Die E-Kette 48
4.1.4 Die erlebnispädagogische Waage 49
4.1.5 Das Komfortzonenmodell 51
4.2 Kategorisierungen der erlebnispädagogischen Modelle 56
4.2.1 Einteilung nach Simon Priest und Michael Gass 56
4.2.2 Einteilung nach Rüdiger Gilsdorf 57
4.3 Die Bedeutung von Reflexion 60
4.3.1 Das Johari-Fenster aus erlebnispädagogischer Sicht 60
4.3.2 Reflexion in der Erlebnispädagogik 65

4.4 Grundannahmen systemisch-konstruktivistischen Denkens 67
4.4.1 Theoretische Grundlagen 68
4.4.2 Grundannahmen und Haltungen in der Praxis der Beratung 69
4.4.3 Methoden, Handlungskonzepten und Interventionsstrategien 71
4.4.4 Der systemische Blick auf die Möglichkeiten in der Reflexion 71
4.4.5 Der konstruktivistische Blick auf Reflexion 73
4.5 Zusammenfassung 76

Teil 2: Den Blick ändern 78

5. Eine neue Perspektive 80
5.1 Eine neue Ordnung der Modelle der Prozessbegleitung 82
5.2 Der Einfluss der Prozessbegleitung 83
5.3 Das Kontinuum der subjektiven Einflussnahme 85
5.4 Beschreibung der Modelle der Prozessbegleitung 87
5.4.1 „The Mountains Speak for Themselves“ 87
5.4.2 Das archetypische Modell 90
5.4.3 Metaphern der Teilnehmenden 91
5.4.4 Offene Dialogreflexion 95
5.4.5 Fokussierte Dialogreflexion 97
5.4.6 Metaphern der Erlebnispädagog:innen – Geschichten, Anekdoten und Suggestionen 98
5.4.7 Isomorphien 101
5.4.8 Direktives Handlungslernen 104
5.4.9 Kommentiertes Handlungslernen 106
5.5 Das Kontinuum am konkreten Beispiel 107
5.6 Zusammenfassung 110

6. Die erweiterte E-Kette 111
6.1 Was bedeutet Entwicklung? 112
6.1.1 Kompetenzstufenmodell 113
6.1.2 Hindernisse und Widerstände – die Theorie U 118
6.2 Das Modell der erweiterten E-Kette 120
6.3 Die erweiterte E-Kette aus der Sicht der Teilnehmenden 124
6.4 Die erweiterte E-Kette aus Sicht der Erlebnispädagog:innen 136
6.5 Zusammenfassung 143



Teil 3: Eine Haltung entwickeln 146

7. Die subjektive Färbung der Intervention 147
7.1 Grundgedanken 149
7.1.1 Auftragsklärung und Rollenbewusstsein 150
7.1.2 Beziehung 153
7.1.3 Beobachtung und Sichtweisen 156
Exkurs ... 160
Bedürfnispyramide 160
Das Werte- und Entwicklungsquadrat 162
Gruppenphasen 165
Circle of Courage 167
Themenzentrierte Interaktion (TZI) 169
7.1.4 Hypothesen 172
7.1.5 Intuition und Erfahrung 177
7.2 Haltung 178
7.2.1 Wertschätzung 180
7.2.2 Allparteilichkeit, Neutralität und Neugier 181
7.2.3 Freude, Spaß und Humor 183
7.2.4 Sprache 185
7.2.5 Selbstreflexion und Selbsterfahrung 187
7.3 Zusammenfassung 192

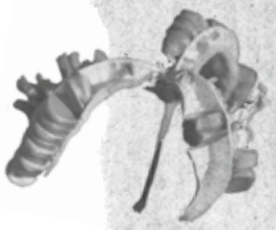
8. Systemische Prinzipien in der Erlebnispädagogik 195
8.1 Die Ausgangslage: eine Paradoxie 196
8.2 Potentiale der Erlebnispädagogik 197
8.3 Thesen für die erlebnispädagogische Praxis 201
8.3.1 Zutrauen entwickeln 201
8.3.2 Sich selbst über die Schulter schauen 203
8.3.3 „Falsch und Richtig“ 204
8.3.4 Die Teilnehmenden abholen 207
8.3.5 Von der Zielerreichung zur Entwicklungsbegleitung 208
8.3.6 Was wirkt, entscheiden die Empfänger:innen 210
8.3.7 Aus „Entweder-Oder“ mehr „Sowohl-als-auch“ werden lassen 212
8.3.8 Die Kunst des Fragens 214
8.3.9 Die Kunst der Entschleunigung 216
8.4 Systemische Erlebnispädagogik – was ist das? 217
8.4.1 Konzepte systemischer Erlebnispädagogik 218
8.4.2 Die Grundstruktur systemischer Erlebnispädagogik 220
8.5 Zusammenfassung 221

9. Entwicklung der eigenen Haltung 223
9.1 Selbstreflexion als möglicher Zugang? 224
9.2 Haltung auf dem Prüfstand 226
9.2.1 Fragebogen 226
9.2.2 Feuer und Coaching – Texte und Fragen zum Nachdenken 228
9.2.3 Übung für Mitarbeitende aus der Jugendhilfe 230
9.2.4 Hochseilgarten – Mutsprüche 231
9.2.5 SWOT-Analyse 233
9.2.6. Praktische Übungen zur Hypothesenbildung 234
9.2.7 Ehrlichkeit dem Kunden gegenüber 236
9.2.8 Anleitung zum Durchschnittlich-Sein 238
9.2.9 Dekonstruktionsbrille 240
9.3 Zusammenfassung 241

10. Fazit 243

Literaturverzeichnis 250
Internetquellen 256
Sonstige Quellen 257

Die Autor:innen 258



1. Vorbemerkungen

1. Vorbemerkungen

Die Erde schenkt uns mehr Selbsterkenntnis als alle Bücher,
weil sie uns Widerstand bietet. Antoine de Saint-Exupéry: Wind, Sand und Sterne

Warum Sie Vorwort und Einführung nicht überblättern sollten

Es wird vielen von Ihnen ähnlich gehen. Weil man gespannt ist darauf, ob man Gefallen an einem Buch findet, überblättert man häufig Vorwort und Einleitung, damit man rasch dort angelangt, wo es „richtig losgeht". Wir möchten Ihnen jedoch ans Herz legen, dies bei dem vorliegenden Buch nicht zu tun. Es folgt sozusagen eine „Anleitung" zum Lesen des Buches. Viele der Gedankengänge und sprachlichen Besonderheiten könnten leicht missverstanden werden, wenn Sie lediglich in das Inhaltsverzeichnis sehen und zu dem Kapitel springen, das unmittelbar Ihre größte Aufmerksamkeit anzieht. Lesen Sie die Einleitung und entscheiden Sie danach, welche Kapitel Sie als Expert:in zunächst doch überspringen.

Wenn Sie zu der Erkenntnis gelangen, dass Sie nicht zum wiederholten Male Abschnitte über grundlegende Modelle der Erlebnispädagogik lesen müssen, geben wir Ihnen hier den Tipp, spätestens bei Kapitel 4.2. einzusteigen.

Vorwort

„Warum wollt ihr dieses Buch schreiben, es gibt doch schon so viele? Was wird das Neue sein darin? Wollt ihr vorhandene Erkenntnisse nur einfach neu beschreiben und in eure Sprache übersetzen? Erfindet ihr etwas neu und ist das, was es bereits gibt, nicht gut genug?"

Mit solchen Fragen wurden wir beim Verfassen dieses Buches immer wieder konfrontiert, und oft stellten wir uns diese Fragen im Autorenteam selbst. Was genau ist unsere Absicht, wenn wir uns daran machen, unsere Erkenntnisse aus 30 Jahren erlebnispädagogischer Praxis zu Papier zu bringen?

Wir wollen einen Kuchen backen. Die Zutatenliste findet sich in einem der zahlreichen Koch- und Backbücher im Regal bzw. heutzutage leicht im Internet. Die Liste klingt vertraut: Mehl, Eier, Butter ... oder übersetzt in die Sprache der Erlebnispädagogik: neue und möglichst herausfordernde Erfahrungen, vorzugsweise, jedoch schon lange nicht mehr ausschließlich in der Natur, zumeist erlebt in der Gruppe, physisch und psychisch sicher vorbereitet und durchgeführt, dazu eine gute Portion Reflexion zu unterschiedlichen Zeitpunkten in die rohe Kuchenmasse eingebracht, um am Ende einen möglichst guten Transfer für die einzelnen Teilnehmenden oder die gesamte Gruppe zu ermöglichen. Den fertigen Kuchen kann man zudem dekorieren und zu einem passenden Stück geschnitten zusammen mit Kuchengabel und Serviette anrichten.

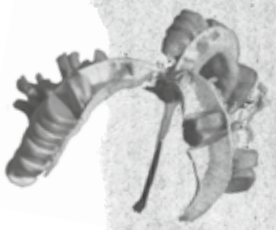
Vielen ist bekannt, was es bedeutet, als Küchenlaie einen vorzeigbaren Kuchen zu backen und sie wissen um die Tücken dieses Geschäftes. Selbst wenn man sich Zeile für Zeile an das Rezept hält, ist dies noch lange keine Garantie für etwas Schmackhaftes. Begnadeten Bäckern und Konditoren dagegen gelingt etwas Wunderbares: Auch wenn jeder Kuchen anders schmeckt und kleine Nuancen bei der Zusammenstellung der Zutaten, bei der Backtemperatur und bei der Backdauer den Kuchen verändern, er gelingt immer. Und fragt man wie das gelingt, lautet die Antwort „Das habe ich im Gefühl." Oft frustriert diese Antwort dann eher und führt dazu, dass auf eine Fertigbackmischung zurückgegriffen wird. Und selbst dann gelingt es meist nicht, das Ergebnis auch nur im entferntesten Sinne ähnlich aussehen zu lassen wie das, was das Bild auf der Verpackung verspricht.

Menschen mit Übung können zudem aus den gleichen oder zumindest sehr ähnlichen Zutaten ein gutes Dutzend verschiedenster Kuchen zaubern. Konsistenz, Geschmack, Größe und „Schwere" des Kuchens sind oftmals so unterschiedlich, dass man kaum glauben mag, es handele sich hier um die gleichen Ausgangsmaterialien.

Und so möchten wir das Buch verstehen. Wir werden nicht das Kuchenbacken neu erfinden oder auch nur behaupten, unsere Kuchen würden besonders gut schmecken. Doch wir denken, aus lange bekannten Zutaten am Ende einen neuen Kuchen kreiert zu haben, der dann probiert werden kann. Er mag ein interessantes Erscheinungsbild haben, manche klassische Zutaten nur in Spuren und weitere spannende Gewürzmischungen enthalten – am Ende muss er schmecken, und zwar vor allem den Kunden und nicht dem Bäcker alleine. Ob er sich auf dem Markt durchsetzen kann, wird hoffentlich lebhaft diskutiert werden.

Das Bild mit dem Kuchen hinkt an einer sehr wichtigen Stelle. Man könnte meinen, Erlebnispädagogik könne nach Rezept zusammengesetzt werden und am Ende komme schon irgendwie ein Kuchen dabei heraus. Man nehme etwas hiervon und davon und schon hätten wir etwas für den Sonntagskaffee. Da wir viele Menschen im Bereich Erlebnispädagogik ausbilden, werden wir mit solchen Fragen auch immer wieder konfrontiert: „Welche Aufgabe und welche Reflexionsmethode muss ich kombinieren, um ein bestimmtes Thema zu bearbeiten?"

Wir haben die Hoffnung, dass Sie selbst diese Fragen nicht mehr stellen werden oder dass Ihr Blick auf die Antworten ein vollkommen neuer ist, wenn Sie dieses Buch komplett gelesen haben. Denn wir sind der Meinung, dass (Erlebnis-)Pädagogik viel zu komplex ist, um Antworten auf diese Frage überhaupt in befriedigender Weise geben zu können. Und wir behaupten obendrein, dass dies sogar gut ist.



Wir möchten ausdrücklich bereits an dieser Stelle die vorangegangene Arbeit vieler würdigen, die in hervorragenden Publikationen vieles bereits zu Papier gebracht haben. Zahlreiche Kapitel des vorliegenden Buches wären sehr kurz, wenn wir einfach auf deren Werke verweisen würden. Und der Beginn dieses Buches war nichts anderes als ein 25 Seiten langer Artikel in einer Kongressveröffentlichung, wo wir genau dies getan haben: Grundlagen, auf denen unser neu entwickeltes Modell der erweiterten E-Kette beruht, haben wir dort als bekannt vorausgesetzt und nur mit ein paar Zeilen in Erinnerung gerufen.

Da es unsere Absicht ist, dass praktizierende Erlebnispädagog:innen dieses Buch auch lesen kann, ohne dabei mehrere weitere Werke gleichzeitig bei sich führen zu müssen, beschreiben wir in den ersten Kapiteln die für uns wichtigsten Modelle und Denkansätze und erläutern zugleich, woher diese stammen. Dabei haben wir nach bestem Wissen und mit bestem Gewissen nach der jeweiligen Urheberschaft geforscht und bitten um Hinweise darauf, falls uns dies einmal nicht richtig gelungen ist, und zugleich um Entschuldigung. Die Bücher, auf die wir uns beziehen, füllen ganze Regale. Manche Gedanken haben wir dort wiedergefunden, die wir in ähnlichem Umfang selbst hatten, bevor wir später dann auf die entsprechenden Textpassagen stießen. Viele Inspirationen haben unsere eigenen Schlüsse erweitert, andere wiederum teilen wir nicht. Bei manchen Gedankengängen und Bildern hoffen wir, die Urheberschaft für uns beanspruchen zu dürfen, denn diese sind bei uns neu entstanden.

Immer wieder hervorgeholt haben wir bei unseren Recherchen diverse Titel der folgenden Autorinnen und Autoren, wobei deren Stellenwert sich durch die alphabetische Ordnung der Nennung nicht immer widerspiegelt. Es sind dies unter anderen: Steven Bacon (2003), Manuel Barthelmess (2016), Jörg Friebe (2010), Michael A. Gass (2005), Rüdiger Gilsdorf (2004), Bernd Heckmair (2000, 2008), Martin Hillebrand und Roswita Königswieser (2011), Johan Hovelynck (1999 – 2004), Hans Peter Hufenus (2012), Christine und Hansjörg Lindenthaler (2012), John L. Luckner und Reldan S. Nadler (1997), Werner Michl (1989, 2015), Hartmut Paffrath (2013), Simon Priest (1999), Mart Rutkowski (2010), Tom Senninger (2000), Rainer Schwing (2013), Arist von Schlippe und Jochen Schweitzer (2003), Cornelia Schödlbauer (2000) und viele andere mehr.

Wenn im Text Personennamen vorkommen, wurden diese dort, wo es die Persönlichkeitsrechte von Teilnehmenden betrifft, geändert.

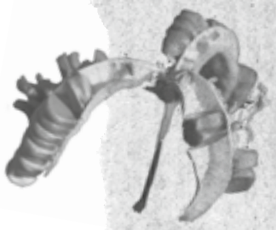
Hinterzarten, im Juli 2017
Roland Abstreiter, Rafaela & Reinhard Zwerger

Vorwort zur 3. überarbeiteten Auflage

In der vorliegenden 3. Auflage haben wir inhaltlich nur wenige Erweiterungen wie die Aktualisierung des Berufsbildes aus dem Jahr 2023 vorgenommen. Wir konnten die Tatsache, dass auch die 2. Auflage schnell vergriffen war, jedoch dazu nutzen, den Text zu gendern. Wir hoffen, dass uns dies lückenlos gelungen ist und freuen uns diesbezüglich über Informationen per Mail an **info@zwerger-raab.de**, falls wir Wesentliches übersehen haben. Wenn teilweise nur ein Geschlecht genannt wird, liegt das daran, dass in diesen Fällen explizit eine Frau oder ein Mann gemeint sind oder es um Original-Zitate aus der Literatur handelt.

Wir sind der Meinung, dass systemische Haltungen und Methoden eine hilfreiche und wirkungsvolle Art sind, um die klassische erlebnispädagogische Arbeit zu unterstützen, wenn auch nicht die einzige. An dieser Stelle zitieren wir gerne Bernd Heckmair und Werner Michl (2018, S. 141), die schreiben, dass es darum geht „(...) den Wald und die Bäume zu sehen. Und manchmal sind die Bäume wichtiger, manchmal der Wald und oft beides zugleich!"

Roland Abstreiter, Rafaela & Reinhard Zwerger



2. Einführung

2. Einführung

Einleitung

In unseren Ausbildungsgruppen werden wir häufig gefragt, welche Aktivität „A“ man am besten einsetzen und welche Reflexionsmethode „R“ man sodann ergänzen solle, um am Ende das Ziel „Z“ zu erreichen. Dahinter steckt die Suche nach einem klaren Schema, an dem man sich festhalten kann – wie die Suche nach einem Rezept. Wenn man will, dass die Gruppe an ihrem Kommunikationsverhalten arbeitet, verwendet man am besten Teamaufgabe XY, ... mit anderen Worten: Welche Aktivität führt mit welcher Reflexionsmethode zu welchem Ziel? Der Gedanke dahinter ist, dass durch bestimmte Aufgaben gleichsam automatisch die entsprechenden Erkenntnisse gewonnen werden könnten. Es wäre so schön, da so einfach! Leider – oder besser gesagt: zum Glück – ist dem aber nicht so, da wir es mit Menschen und nicht mit Maschinen zu tun haben und auch wir selbst Menschen mit subjektiven Einstellungen und Empfindungen sind und daher mit dem, wie wir sind, den Prozess beeinflussen.

Meistens müssen wir die Teilnehmenden unserer Weiterbildungen vertrösten, dass sie unsere Antwort erst in einigen Wochen des Erlebens und Erfahrens verstehen würden und dies selbst dann noch nicht gewährleistet sei. Unser „Kommt ganz darauf an“ beinhaltet dabei stets auch das Hinterfragen der Intention, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, das uns Kunden oder wir selbst gesteckt haben, und ein Reflektieren der eigenen Motive und Antreiber.

Während eines Abschlussgesprächs nach neun Monaten Zusatzqualifikation „Erlebnis- und Umweltpädagogik“ erzählte ein Teilnehmer, dass er den Beginn der Weiterbildung „ganz schön nervig“ gefunden habe. Immer wenn er seinen Wissensdurst gestillt bekommen wollte, hielten wir ein „Kommt ganz darauf an“ entgegen und stellten Fragen, anstatt „einfach“ zu sagen, wie „man es richtig macht“.

Er hatte es sich zur Aufgabe gemacht, während seines in der Ausbildung erforderten Eigenprojektes Sozialarbeiter und Lehrkräfte an einer Schule in Erlebnispädagogik zu schulen, und sah sich nun mit den gleichen Fragen konfrontiert. Und er erzählte mir, wie sich seine eigene Haltung mittlerweile gewandelt habe. Wir zitieren aus seinem Projektbericht:
„Während der Ausbildung zum Erlebnispädagogen hörten wir öfter den Satz ‚Kommt ganz drauf an‘. Gerade wenn es um die Frage ging, welche Methode wende ich bei Problem X an. Auf diesen Satz durfte ich während des Projektes des Öfteren zurückgreifen. Gerade diese Situation verdeutlichte mir, dass die Erlebnispädagogik keine einfache Problem-Antwort-Geschichte ist, sondern dass die Haltung der Anleitenden, die Persönlichkeiten der Teilnehmenden, die Phase der Gruppe, usw. ... ausschlaggebend sind. Und dass wir als Erlebnispädagogen selbst bei einer guten Vorbereitung zwar für den Rahmen verantwortlich sind und für die Begleitung des Prozesses. Doch was gewonnen werden kann, liegt ebenso in der Verantwortung der Teilnehmenden. Offenheit, Motivation und Engagement bestimmen maßgeblich den Erfolg eines Prozesses mit.“

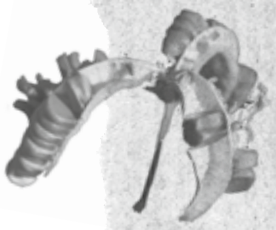
Dieses Buch mit dem Titel „Außen handeln – Innen schauen" wird vor allem näher untersuchen, *wie* Erlebnispädagog:innen ihre Aufgaben und Tätigkeiten ausfüllen, welche Faktoren bei der Gestaltung von Lernräumen und Aktivitäten eine Rolle spielen, wo Stellschrauben oder Ansatzpunkte gesehen werden, um bewusst Einfluss auf den Lernprozess der Teilnehmenden zu nehmen – mit dem Ziel, persönliche Entwicklungsprozesse bei ihnen anzuregen und zu begleiten. Darin stecken aus unserer Sicht die wesentlichen Inhalte und die Beantwortung der Gretchenfrage der Erlebnispädagogik: „Wie gestalten wir den Unterschied zwischen erlebnisorientierten Angeboten und wirksamer Erlebnispädagogik? Wo sind Ansatzpunkte und Einflussmöglichkeiten, um Prozesse am Laufen zu halten und sie zu unterstützen, um Entwicklung auf persönlicher Ebene zu ermöglichen und die Teilnehmenden in ihren Themen voranzubringen?"

Im Hinblick auf die Ziele der Erlebnispädagogik unterscheidet beispielsweise Baig-Schneider (2012, S. 171) drei zentrale Dimensionen erlebnispädagogischer Veranstaltungen. Diese sind Bildung im Sinne von Selbstbildung, Erziehung und Training. Aus unserer Sicht zielt Erlebnispädagogik immer auf einen persönlichen Entwicklungsprozess ab, der die genannten Aspekte beinhaltet.

Wenn „wir der Erlebnispädagog:innen" gefragt werden, warum und auf welche Weise das funktioniert, was wir mit fester Überzeugung vertreten, mit Leidenschaft vortragen und den uns anvertrauten Menschen nahebringen wollen, bemühen wir zumeist unterschiedliche Modelle, die alle jeweils Teilaspekte beinhalten. Je länger wir uns mit diesen Themen beschäftigen, desto näher rücken die Ansätze zusammen und desto klarer werden für uns die Zusammenhänge zwischen all den Betrachtungsweisen.

Daher wird es aus unserer Sicht Zeit für eine Neubetrachtung der Lernmodelle, Wirkmodelle, Ansätze oder Theorien, wie auch immer der theoretische Hintergrund zur Erlebnispädagogik von unterschiedlichen Autor:innen genannt werden mag. Zusammenfassend lassen sich aus unserer Wahrnehmung heraus erlebnispädagogische Ansätze sehr gut mit den Denkansätzen der systemischen Praxis verbinden.

In diesem Buch werden wir nur einen groben Blick auf das Offensichtliche legen. Die auf dem weiten Feld der Erlebnispädagogik genutzten Medien, wie Natursport, Hochseilgarten, Lernszenarien, Interaktionsübungen und vieles mehr, werden wir hier nur streifen und dabei mit Freude auf ein großes Spektrum von Veröffentlichungen verweisen. Auch die Themen der physischen und psychischen Sicherheit und Unversehrtheit der Teilnehmenden seien nur am Rande erwähnt. Und da es zudem zahlreiche Fortbildungen zu diesen Fertigkeiten gibt, widmen wir uns in unserem Buch diesem Bereich nur peripher.



Im **ersten Teil** beschreiben wir in Kapitel 3 zunächst den Beruf der Erlebnispädagog:innen, wobei wir auf das 2015 erstmalig veröffentlichte Berufsbild des Bundesverbandes Individual- und Erlebnispädagogik eingehen. Wir konkretisieren dieses Berufsbild anhand der Fertigkeiten und Fähigkeiten, die Erlebnispädagog:innen mitbringen sollten. Sodann geben wir in Kapitel 4.1 einen Überblick über die am häufigsten veröffentlichten Theorien und Modelle, auf die wir in unterschiedlicher Form und Ausprägung immer wieder zurückgreifen, wenn es darum geht, Menschen in der Entwicklung diverser Kompetenzen zu fördern bzw. den Teilnehmenden unserer Fort- und Weiterbildungskurse zu beschreiben, wie das, was wir tun, wirkt. Wir stellen dabei die Modelle so dar, wie sie in unserem Verständnis von den jeweiligen Autor:innen gedacht waren, ungeachtet der Widersprüchlichkeiten und möglicher Kritiken an den jeweiligen Ansätzen.

Im weiteren Verlauf nehmen wir auch eine Neusortierung und teilweise Neubenennung von immer wieder ähnlich, aber leider selten einheitlich verwendeten Begriffen vor. In Kapitel 4.2 differenzieren wir zwischen den Ansätzen von Priest/Gass und Gilsdorf. Die Ansätze unterscheiden sich unter anderem in der Frage, ob sich zwischen Phasen der Aktivität und Reflexion eine Trennlinie ziehen lässt oder nicht.

In Kapitel 4 betrachten wir Reflexion als unerlässlichen Bestandteil erlebnispädagogischer Programme, unabhängig davon, ob sie vom Erlebnispädagog:innen bewusst angeleitet wird oder ob sie als untrennbarer Bestandteil der Aktivitäten angesehen wird.

Unsere Haltungen und Herangehensweisen sind zu einem großen Teil durch Gedanken aus der Systemtheorie und dem Konstruktivismus geprägt, so dass wir in Kapitel 4.4 einen Abriss über für uns wichtige und im Zusammenhang mit Erlebnispädagogik stehende Grundannahmen und Haltungen systemischen Denkens und Handelns geben.

Im **zweiten Teil** betrachten wir in Kapitel 5, welche Rolle wir als Erlebnispädagog:innen innehaben, ganz gleich, ob wir uns der daraus resultierenden Effekte auf das ganze System bewusst sind oder nicht. Aus bekannten Modellen kreieren wir sodann ein neues erweitertes E-Ketten-Modell. Zudem beschreiben wir bestehende Modelle der Prozessbegleitung (bislang beispielsweise bekannt unter dem Begriff „Lernmodelle“) neu, indem wir sie nach dem Grad der subjektiven Einflussnahme der Erlebnispädagog:innen auf die Teilnehmenden ordnen.

Durch diese neue, an der Person der Erlebnispädagog:innen ausgerichtete Ordnung ergeben sich unterschiedliche Sichtweisen auf erlebnispädagogische Prozesse. Ein Prozess kann jeweils aus der Sicht von Erlebnispädagog:innen betrachtet werden („Wie trage ich zur Entwicklung bei? Wie interveniere ich?“) oder aus der Sicht der Teilnehmenden („Welche Prozesse durchlaufe ich?“). In der Praxis ist der Entwicklungsprozess der Teilnehmenden permanent durch die Intervention der Erlebnispädagog:innen beeinflusst. Um diese Dynamik greifbarer zu machen, betrachten wir die Prozesse in Kapitel 6 getrennt voneinander.

Wir versuchen dadurch aufzuzeigen, an welchen Stellen ein Erlebnispädagog:innen – immer abhängig von seiner subjektiven Sichtweise – vermeintlich stärker oder weniger stark den Prozess beeinflussen kann. Er kann sich bewusst für Zeitpunkte und Arten von Interventionen entscheiden – wissend, dass es sich immer um dynamische Prozesse und Wechselwirkungen unterschiedlicher Faktoren handelt und wir davon ausgehen, dass Reflexions- und Transferprozesse bei Teilnehmenden permanent im Verborgenen ablaufen, ohne dass sie konkret zugeordnet werden können.

Im **dritten Teil** erörtern wir für uns wichtige systemische Ansätze und beschreiben mit Beispielen aus unserer Arbeit, welche Rolle die aus ihnen resultierenden Denk- und Handlungsansätze in der erlebnispädagogischen Arbeit spielen sollten. Als Erlebnispädagog:innen können wir die Entwicklungsprozesse der Teilnehmenden aus unterschiedlichen Rollen heraus mit unterschiedlichen Sichtweisen betrachten. Wir sprechen dabei von verschiedenen Hüten, die wir aufsetzen, und verschiedenen Brillen, die wir tragen können. Je nach Hut und Brille werden wir unterschiedlich intervenieren. Dadurch wird die Subjektivität der Intervention greifbar. Dies beschreiben wir in Kapitel 7.1.

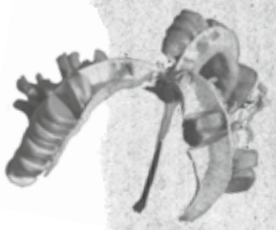
Dem Begriff der „Haltung" kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu. In Kapitel 8 setzen wir uns mit den Fragen auseinander, inwieweit die Haltung desjenigen, der den Prozess begleitet, und die Beziehung zu den Teilnehmenden eine Rolle für die Wirkung von Erlebnispädagogik und für die Lernerfahrung der Teilnehmenden spielen.

Kann man eine „Haltung" erlernen? Wie entwickelt sich eine persönliche Haltung? Das letzte Kapitel des Buches (Kapitel 9) beschäftigt sich mit diesen Fragen und damit, wie wir an der eigenen Haltung arbeiten können.

Wir nehmen an dieser Stelle die beiden ersten Absätze des „Berufsbildes Erlebnispädagog_in" (www.be-ep.de, 2023) vorweg: Zentrale Worte darin für die weiteren Betrachtungen sind für uns: *„Die spezifischen Aufgaben und Tätigkeiten von Erlebnispädagog_innen liegen in der zielgerichteten, fachlich fundierten Planung und Durchführung handlungsorientierter Lernszenarien, vorzugsweise in und mit der Natur als Erfahrungsraum. Sie arrangieren ganzheitlich orientierte, individuell herausfordernde und nicht alltägliche Situationen, die entwicklungs- und bildungswirksame Erlebnisse ermöglichen. Diese fördern vorrangig personale und soziale Kompetenzen. Um einen Lerntransfer und Entwicklungsprozesse in die Lebens- und Arbeitswelt zu unterstützen, setzen Erlebnispädagog_innen verschiedene Reflexionsmethoden ein. Sie arbeiten theoriegeleitet und greifen dabei auf spezifische Lern- und Wirkungsmodelle zurück."*

Oder mit unseren Worten: Wir setzen Methoden des handlungsorientierten Lernens mit ihrem kompletten vielfältigen Umfeld so ein, dass wir unseren Teilnehmenden – einzelnen Personen wie Gruppen – Entwicklung ermöglichen.

Aufzuzeigen, warum wir denken, dass bestimmte Herangehensweisen diese Zielsetzung unterstützen, ist erklärtes Ziel dieses Buches.



Begriffe

Wir möchten an dieser Stelle einige Begriffe im Vorfeld erläutern und sprachliche Vereinbarungen treffen.

Es betrifft die Benennung der **„Adressat:innen"**, jene Menschen also, die die Zielgruppe erlebnispädagogischer Programme sind. Ein recht allgemeingültiger Begriff wäre das Wort „Teilnehmende", und auf die meisten Menschen trifft dies in seiner Neutralität auch zu. Zu den „Kunden" erlebnispädagogischer Veranstaltungen gehören jedoch auch Menschen, die beispielsweise im Zuge einer therapeutischen Behandlung zu uns geschickt werden und mit denen wir in Zusammenarbeit mit Therapeutinnen und Therapeuten erlebnispädagogisch arbeiten. Dann ist der Begriff „Klient" der passendere, und wenn wir aus Originalliteratur zu systemischer Therapie zitieren (ein Kontext, in dem systemisch geprägtes Vorgehen ursprünglich entstanden ist), werden die Begriffe „Klient" oder „Klientensystem" häufig verwendet, weshalb sie auch in diesem Buch immer wieder zu finden sind.

Wir möchten der Einfachheit halber folgende Vereinbarung mit Ihnen treffen: Welchen Begriff wir oder die Literatur auch immer verwenden, Sie ersetzen ihn durch den, der für Sie und Ihren Kontext gerade am besten passt!

Etwas sehr Ähnliches möchten wir mit dem Begriff **„Erlebnispädagog:in"** und auch der Ursprung des Wortes „Pädagoge" (altgriechisch „Der Knabenführer") beinhaltet diese Zielgruppe. Seit langer Zeit haben erlebnispädagogische Elemente in der Erwachsenenbildung Einzug gehalten und hier, in Bereichen, in denen Menschen nicht mehr „erzogen" oder „pädagogisiert" werden möchten, ersetzen Begriffe wie *„Trainer:in"*, *„Outdoortrainer:in"*, *„Erlebniscoach"* oder *„Prozessbegleiter:in"* den Begriff der *„Erlebnispädagog:innen"*. Auch wir werden im wechselnden Zusammenhang diese Begriffe parallel verwenden und bitten Sie wiederum, Ihre Lieblingsbegriffe kontextbezogen einzusetzen.

Im erlebnispädagogischen Kontext begegnen wir immer wieder Begriffen wie „Handlungslernen" und „Erfahrungslernen", die teilweise miteinander verwoben sind. Ein großer Teil der Literatur ist zudem im englischen Sprachraum entstanden, was bei der Übersetzung bestimmter Begriffe immer wieder zu Schwierigkeiten führt. Wir möchten daher Folgendes für dieses Buch festlegen:

Der Ansatz der **Handlungsorientierung** ist beschrieben als „ganzheitliche Lern- und Lehrmethodik" (Zuffelato/Kreszmeier 2007, S. 60). „Handlung führt dabei zu Konkretisierung und fördert die Eingebundenheit der Teilnehmenden in den Lernprozess. In der Handlung bekommen Menschen die Möglichkeit, ganz verschiedene Ressourcen und (Lern-) Fähigkeiten zu entdecken, zu zeigen und zu nutzen, alternative Wege zu gehen und Möglichkeiten auszuprobieren, um so den Handlungsspielraum Schritt für Schritt zu vergrößern" (ebd.).

Erlebnispädagogik nutzt „handlungsorientierte Methoden“ (ebd., S. 44), wobei „im erlebnispädagogischen Kontext mehr als nur die äußere Tätigkeit, die Ebene der praktischen Umsetzung“ (Paffrath 2013, S. 85) angesprochen wird. „Der Leitsatz ‚Learning by doing‘ betont gerade den wechselseitigen Zusammenhang zwischen Handeln, Wahrnehmen, Empfinden, Reflektieren, Auswerten, Planen (Experiential Learning Cycle)“ (ebd.).

Erlebnispädagogik ist also unter dem Dach des handlungsorientierten Lernens anzusiedeln – jedoch ist nicht jede Form handlungsorientierten Lernens gleichzusetzen mit Erlebnispädagogik.

Im Lexikon Erlebnispädagogik heißt es: „**Erfahrungslernen** beschreibt das Lernen über konkrete Handlungsbezüge und schließt meist körperliche, sozio-emotionale sowie kognitive Ebenen mit ein. Es ist die Basis für experimentelles Lernen, Projektlernen und andere Formen handlungsorientierten Wissenserwerbs, nicht zuletzt auch für Erlebnispädagogik“ (Zuffelato/Kreszmeier 2007, S. 43).

Johan Hovelynck stellt Erfahrungslernen **didaktischen Lehrmethoden** gegenüber und betont, dass es nicht um vorgefertigte Muster von Lehren und Lernen gehe, also nicht darum, „die Methoden lebendiger und vielfältiger zu machen, mit denen die Lehrenden ihre vorgefertigten Vorstellungen an ihre Schüler übergeben“ (Hovelynck 2001, S. 144). Erfahrungslernen meint „etwas wesentlich anderes als alle Formen der aktiven Lehre im didaktischen Sinn“ (ebd.).

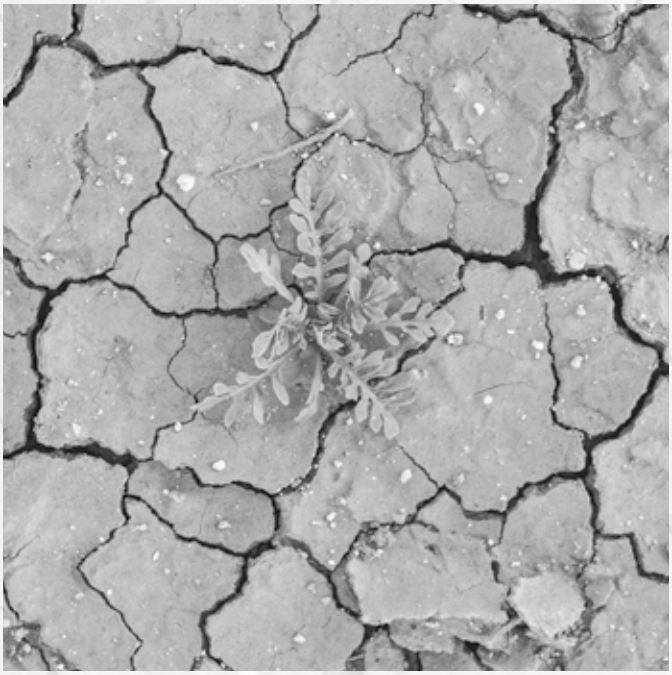
Es geht darum, dass Teilnehmende aus eigenen Erfahrungen lernen – und es ist nicht plan- und vorhersagbar, was genau und wie sie lernen. Handlungslernen meint also Lernen durch den oder im Prozess des Handelns und Tuns und kann durchaus auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet sein. Erfahrungslernen benötigt ein Setting, welches Erfahrungen ermöglicht, ist aber sehr individuell und nicht planbar.

Hovelynck plädiert dafür, dass sich Erlebnispädagog:innen (wieder) mehr die Frage stellen sollten, wie viel Raum sie tatsächlich den Erfahrungen und Erlebnissen der Lernenden bieten oder wie sehr sie sich von didaktischen Lehrmethoden und vorherdefinierten Lernprozessen (ver-)leiten lassen (vgl. ebd., S. 148ff.).

Darüber hinaus weist er darauf hin, dass es im englischen Sprachgebrauch keine Synonyme zu **„experience“**, **„experiencing“** oder **„experiential“** gebe, wohingegen im Deutschen mehrere Worte mit ähnlicher Bedeutung existieren würden, wie „erfahren“, „erleben“, „mitmachen“. Dadurch entstehe womöglich eine differenziertere Sicht auf den Prozess des Erfahrungslernens und es könne schon rein sprachlich schwer zwischen Handlungslernen, Erfahrungslernen, Erlebnispädagogik etc. unterschieden werden (vgl. ebd., S. 146).

Teil 1:

Den Boden bereiten



3. Der Beruf Erlebnispädagog:in

3. Der Beruf Erlebnispädagog:in

3.1 Das Berufsbild

Im Frühjahr 2015 ist etwas Großartiges gelungen. In der Nähe von Fulda trafen sich zahlreiche Vertreter von erlebnispädagogischen Anbietern und von Hochschulen, an denen Erlebnispädagogik in unterschiedlichster Form gelehrt wird. Sie kamen aus Deutschland, der Schweiz, Österreich und den Niederlanden und haben sich nach längerer Vorarbeit auf ein gemeinsames Berufsbild „Erlebnispädagog_in" geeinigt. Dieses Berufsbild wurde kurze Zeit später veröffentlicht und steht nun zur Weiterentwicklung dem breiten Publikum zur Verfügung.

Fragt man Passanten auf der Straße, was beispielsweise den Beruf einer Bäckerin oder eines Bäckers kennzeichne, erhält man weitgehend richtige und zum guten Teil auch ausführliche Angaben. Wenn man nach neueren Berufen wie dem des Geomatikers (der den nicht mehr existierenden Beruf des Kartografen durch zahlreiche Tätigkeiten im Bereich der Vermessungstechnik und Fernerkundung erweitert) fragt, sind die Angaben schon sehr lückenhaft bis vollkommen offen. Man kann das dazugehörige Berufsbild jedoch nach kurzer Internetrecherche leicht finden.

Anders war es bei den Erlebnispädagog:innen. Nach diesem Berufsbild gefragt, antwortet ein sehr großer Teil der angesprochenen Passanten mit Klischees wie „Wildwasserfahrten", „Klettern" und „Abenteuer" und übersieht dabei in der Regel fast vollständig die große Bandbreite der Tätigkeiten in unterschiedlichsten Handlungsfeldern und auch den pädagogischen Auftrag hinter diesem Beruf. Auch eine Internetrecherche ergab nur Oberflächliches.

Das Berufsbild wurde vom „Hochschulforum Erlebnispädagogik" und vom Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. (Fachgruppe „Aus- und Weiterbildung") in einem dreijährigen Prozess entwickelt und soll regelmäßig aktualisiert werden. Derzeit ist es unter www.be-ep.de (September 2023) abrufbar und sieht so aus:

Berufsbild Erlebnispädagog:in

Aufgaben und Tätigkeiten

Die spezifischen Aufgaben und Tätigkeiten von Erlebnispädagog:innen liegen in der zielgerichteten, fachlich fundierten Planung und Durchführung handlungsorientierter Lernszenarien für Einzelpersonen und Gruppen, vorzugsweise in und mit der Natur als Erfahrungsraum. Sie arrangieren ganzheitlich orientierte, individuell herausfordernde und nicht alltägliche Situationen, die entwicklungs- und bildungswirksame Erlebnisse ermöglichen. Diese fördern vorrangig personale soziale und emotionale Kompetenzen. Ergänzend können je nach Lernraum und Aktivität technisch-instrumentelle Fertigkeiten und Kenntnisse erlernt und gestärkt werden. Dafür nutzen Erlebnispädagog:innen überwiegend das Gruppensetting als Katalysator.

Bei der Planung, Durchführung und Evaluierung der Lernszenarien berücksichtigen Erlebnispädagog:innen grundlegende Strukturmerkmale wie beispielsweise Selbststeuerung, Eigenverantwortung, Freiwilligkeit, Ressourcen- und Prozessorientierung sowie die Dimension der sozialen Interaktion. Erlebnispädagog:innen gestalten Lernprozesse im realen Raum mit physischer Präsenz. Die Möglichkeiten von digitalen Begegnungs- und Lernformaten können ergänzend genutzt werden.

Neben der Beachtung aktueller Qualitäts- und Sicherheitsstandards stehen die physische, psychische und soziale Unversehrtheit der Teilnehmenden im Vordergrund. Im Sinne einer nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung wird Wert auf einen achtsamen, klimaschonenden Umgang mit der Natur und der Umwelt gelegt.

Um einen Lerntransfer und Entwicklungsprozesse in die Lebens- und Arbeitswelt zu unterstützen, setzen Erlebnispädagog:innen verschiedene Reflexionsmethoden ein. Sie arbeiten theoriegeleitet und greifen dabei auf spezifische Lern- und Wirkungsmodelle zurück.

Lernräume und Aktivitäten

Charakteristische Angebote reichen von natursportlichen Aktivitäten wie zum Beispiel Wandertouren, Segeln, Klettern, Kanufahren über Wildnis- und Naturaufenthalte bis zu Interaktionsübungen und handlungsorientierten Projekten. Solozeiten, kreativ-rituelle Angebote oder City Bound gehören zum weiteren Spektrum.

Arbeits- und Handlungsfelder

Erlebnispädagog:innen sind im Bereich *„Pädagogik"* zum Beispiel in der Kinder- und Jugendarbeit, Kinder- und Jugendhilfe, im schulischen, außerschulischen und tertiären Bildungsbereich oder in der Erwachsenenbildung und Heilpädagogik tätig.

Im Bereich *„Wirtschaft"* arbeiten Erlebnispädagog:innen vorzugsweise als Prozessbegleiter:innen und Trainer:innen im Rahmen von Personal- und Organisationsentwicklung.

Auf dem Gebiet der *„Gesundheitsförderung"* sind Erlebnispädagog:innen vor allem in der Prävention und Rehabilitation tätig.

Im Handlungsfeld der *„Therapie"* unterstützen Erlebnispädagog:innen als Teil eines multiprofessionellen Teams therapeutische Prozesse [1].

Ein erweitertes Arbeitsfeld finden Erlebnispädagog:innen im Bereich der Natur- und Umweltbildung sowie in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Sie sind ferner in freizeitpädagogischen und touristischen Bereichen tätig, arbeiten dort aber vorwiegend erlebnisorientiert.

Kompetenzen und Ausbildung

Erlebnispädagog:innen erwerben im Rahmen ihrer Ausbildung neben pädagogischen und psychologischen Kompetenzen zur angemessenen Prozessbegleitung und verantwortungsvollen Gruppenführung auch die erforderlichen technisch-instrumentellen Kompetenzen zur sicheren Anleitung der Teilnehmenden in den entsprechenden erlebnispädagogischen Lernräumen und Aktivitäten.

Grundlegend sind hierbei die Orientierung an einem humanistischen Menschenbild, eine wertschätzende Haltung gegenüber menschlicher Vielfalt und einem Wertesystem, das sich in den Menschenrechten verankert sieht.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden und sie professionell und bewusst einsetzen zu können, sind fachliche, personale und soziale Kompetenzen notwendig. Diese erlangen sie durch eine qualifizierte pädagogische Ausbildung sowie eine fundierte erlebnispädagogische Qualifizierung, wie sie der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. formuliert hat. Darüber hinaus ist eine für die spezifischen Aktivitäten und Lernräume entsprechende (fachsportliche) Qualifikation erforderlich.

Das Berufsbild wurde vom „Hochschulforum Erlebnispädagogik" und dem Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. (Fachgruppe „Aus- und Weiterbildung") in einem dreijährigen Prozess entwickelt und am 13.03.2015 erstmals verabschiedet.

Bearbeitungsstand: 29. März 2023

1 Für den Teilbereich der Erlebnistherapie inklusive der Gesundheitsförderung wurde ein eigenes Berufsbild Erlebnistherapeut:in formuliert.

3.2 Erlebnispädagogin be® und Erlebnispädagoge be®

Aufbauend auf das fertig gestellte Berufsbild wurde Anfang 2016 beim deutschen Patent- und Markenamt die Titel Erlebnispädagogin be® und Erlebnispädagoge be® eingetragen (Seidel 2018, S. 370). Mit diesen Titeln gibt es nun erstmals im deutschsprachigen Raum eine geschützte Bezeichnung für Menschen, die diesen Beruf ausüben. Der Titel legt erstmals vergleichbare Anforderungen für die Kompetenzen von Erlebnispädagogen fest (Rothmeier 2018, S. 30).

An der Entwicklung des Titels und des Anerkennungsverfahrens haben in mehreren Arbeitstreffen über 50 Fachleute verschiedenster Anbieter und Hochschulen mitgearbeitet (ebd., S. 31). Man darf dies als sehr bedeutsamen Schritt in Richtung einer Professionalisierung des Berufes ansehen (Heckmair, Michl 2018, S.262). Die Voraussetzungen zur Erlangung des Titels und Details über das Anerkennungsverfahren sind umfangreich und unter www.be-ep.de abrufbar. Sie umfassen neben einer pädagogischen und einer erlebnispädagogischen Ausbildung unter anderem auch weitreichende praktische Erfahrungen, Fortbildungen und aus unserer Sicht in Hinblick auf Kapitel 9.2. „Haltung auf dem Prüfstand“ wichtige Selbst- und Fremdreflexionen der eigenen Arbeit beispielsweise in Form von Supervision.

3.3 Das Skillsmodell nach Priest und Gass

Ausgehend von diesem Berufsbild und um dieses in die Praxis umzusetzen, werden nun aus unserer Sicht „gut ausgestattete“ Erlebnispädagog:innen vorgestellt. Sie sind zunächst einmal äußerlich gut als Erlebnispädagog:innen bzw. zumindest als Naturfachleute zu erkennen. Merkmale sind beispielsweise Kleidung, Schuhe, Ausrüstung und das, was sie offensichtlich damit anfangen. Selbst unbedarfte Beobachtende können kann schnell erfassen, dass es hier möglicherweise um „Abenteuer“ und „Natursport“ geht.

Abb. 3-1: Gut ausgestattete Erlebnispädagog:innen

Wir sind in Albanien und dürfen ein Team von 20 Mitarbeitenden einer sozialpädagogischen Einrichtung aus Tirana/Albanien in Erlebnispädagogik fortbilden. Leider regnet es andauernd und wir haben unsere passendste Kleidung inklusive recht schwerer Bergstiefel angezogen. Als wir in einer abendlichen Runde die Übungen zum Thema „Vertrauen" reflektieren, stellen wir die Frage, was alles dazu beigetragen hat, dass sie sich gegenseitig vertrauen konnten. Eine Frau zeigt auf unsere Füße und sagt: „Eure Schuhe!"

Diese Antwort haben wir nicht erwartet, und wir haken nochmals nach. Sie bekräftigt ihre Aussage und sagt, dass sie sich nicht hätte fallen lassen, wenn wir auch nur wie alle anderen Sportschuhe getragen hätten.

Wesentliche Aspekte sind jedoch erst zu bemerken, wenn man den Erlebnispädagog:innen zuhört, mit ihnen spricht, sie agieren sieht und einen Blick hinter die äußeren Kulissen geworfen hat. Erst dann sehen Außenstehende, dass hier mehr geschieht als nur „Action" und dass neben einem Plan vermutlich auch höhere Ziele und Beweggründe hinter ihrem Tun (und Lassen) stecken.

Simon Priest und Michael A. Gass (Priest/Gass, 1999 und 2005) beschreiben die Komponenten, die dazu beitragen, dass Menschen andere Menschen wirksam durch erlebnispädagogische Settings in der Natur begleiten können, als „Mauer" („Effective outdoor leadership wall"). Diese Mauer besteht aus einem soliden Fundament, stabilen Backsteinen und Mörtel.

Die Ziegelsteine und das, was diese symbolisieren, werden als Hard- und Softskills bezeichnet. Diese Bausteine sind gleichzeitig Inhalt von Ausbildungen im Bereich der Erlebnispädagogik.

Priest und Gass (2005, S. XIII) bezeichnen individuelle Fähigkeiten der Erlebnispädagog:innen wie Kommunikationsfähigkeit, flexibler Führungsstil, eine professionelle Ethik, Problemlösekompetenzen, Entschlussfähigkeit und erfahrungsgestützte Beurteilung von Situationen als zusätzliche Metaskills und nehmen diese als Mörtel in die Mauer auf, um alle Bausteine miteinander zu verbinden.

Im gleichen Bild stellen sie die Mauer auf eine solide Basis von Grundkenntnissen über Psychologie, Geschichte, Philosophie – und wir erweitern hier schon um grundlegende Kenntnisse aus Physik, Geografie, Astronomie, Botanik, Ökologie und vieles andere mehr.

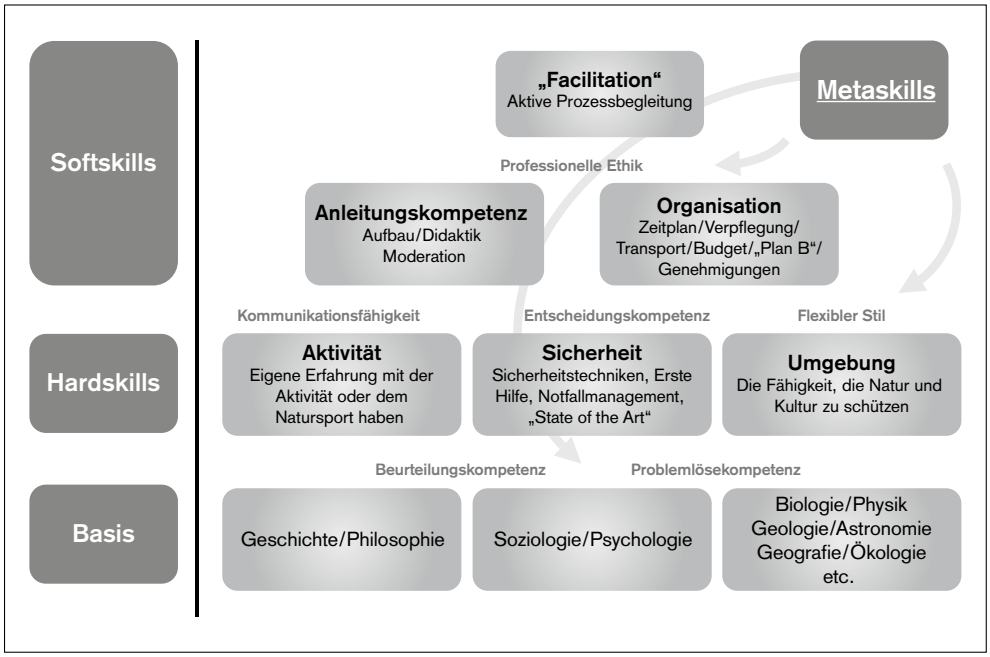


Abb. 3-2: Die erlebnispädagogischen Skills (nach Priest/Gass 2005)

In unserem eigenen Bild der „gut ausgestatteten" Erlebnispädagog:innen handelt es sich bei der Basis um den Boden, auf dem die Erlebnispädagog:innen stehen. Er besteht aus Wissen über die Umwelt und Verständnis ökologischer Zusammenhänge. Erlebnispädagog:innen können die Fragen von Kindern und Erwachsenen zu den Pflanzen am Wegesrand, zur Natur des Gesteins der Kletterfelsen und zu den Lebewesen im Fließgewässer beantworten oder zumindest deren Interesse daran wecken.

Erlebnispädagog:innen sind aufgrund der sehr unterschiedlichen Settings, in denen sie arbeiten, in besonders hohem Maße sozusagen „natürlicherweise" mit verschiedenen Themengebieten konfrontiert:

Fragen zu Kultur und Geschichte können sich etwa beim Abseilen von einem besonderen Gebäude oder beim Wandern und Geocachen zu Ruinen oder Denkmälern ergeben; es entsteht Neugier, wenn es bei einer Kanutour zu Begegnungen mit einem der vielen am oder im Wasser lebenden Tiere kommt: wie sie heißen und wie sie leben oder welcher Vogel da frühmorgens im Frühsommer nach einer Übernachtung im Freien zu singen beginnt.

Psychologisches Wissen ist notwendig, wenn es beispielsweise um unterschiedliche Strategien des Lernens geht oder um Begleitung von Menschen an Grenzen, bei entstehenden Ängsten und persönlichen biografischen Themen. Auch philosophische Fragen nehmen sich Raum: in Solozeiten oder angesichts einer sternklaren Nacht: Wer bin ich? Wo komme ich her? Wo will ich hin?

Welche Sterne stehen abends über der Campingwiese und wie weit sind sie eigentlich entfernt? Wie alt ist so ein Granit- oder Buntsandsteinfelsen, an dem geklettert wird? Wie kann ich mit Körpermaßen Messungen im Gelände vornehmen? Auf welche Winkel und Kräfte muss ich bei Seilkonstruktionen achten? Welche Zündtemperatur brauche ich für welches Zundermaterial?

Solche und unendlich viele weitere Fragen entstehen im Kontakt mit dem jeweiligen Medium, in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit dem, was uns „da draußen" begegnet.

Bei einer Wanderung an einem klaren und sonnigen Herbsttag von Freiburgs Hausberg, dem Schauinsland, hinunter zur Talstation erreiche ich mit zwei Jugendlichen aus einer stationären intensivpädagogischen Wohngruppe ein kleines Felsplateau. Wir beschließen, dort eine kurze Rast zu machen, und genießen die Aussicht auf Kaiserstuhl, Vogesen und Rheinebene. Ein Junge fragt plötzlich: „Wie und wann sind diese Berge eigentlich entstanden?"

Zudem generiert Wissen auch Neugier: Wenn ich registriere, dass sich jemand in einem bestimmten Bereich gut auskennt, denke ich selbst darüber nach und beginne Fragen zu stellen.

Das bedeutet nicht, dass Erlebnispädagog:innen alle Fragen beantworten können müssen – doch sollten sie unserer Meinung nach solide Grundkenntnisse und auch ein wenig „Spezialwissen" über ihre Einsatz- und Themengebiete haben. Und es sollte Raum sein für solche Fragen, für gemeinsames neugieriges Erforschen unterschiedlicher Gebiete.

Wir betonen an dieser Stelle, dass viele der Begriffe und beschriebenen Gegenstände und Accessoires in unserem eigenen Bild der „gut ausgestatteten" Erlebnispädagog:innen hier nur metaphorisch verwendet werden bzw. in der Beschreibung teilweise gängigen Klischees genügen, um zu verdeutlichen, worum es uns geht. Die von Priest und Gass (2005, S. XII) verwendeten Begriffe Hard-, Soft- und Metaskills werden nun beispielhaft übertragen.

3.3.1 Hardskills

Erlebnispädagog:innen verfügen selbstverständlich über klassische Werkzeuge, die wir diesem Metier zuschreiben, und sie tragen diese „im Rucksack" mit: Seile, Karabiner, Karte und Kompass, Augenbinden und allerlei weitere Hilfsmittel. Manchmal benötigt man mehr als einen Rucksack, heutzutage handelt es sich zumeist um einen Kleinbus, denn zu den Werkzeugen gehören je nach Ziel und Bedarf auch Kanus, Pfeil und Bogen, spezielle Ausrüstung für Höhlen und Felswände, Schneeschuhe und vieles mehr.

Für alle von ihnen angewendeten Methoden gilt: Sie können die Gerätschaften sicher bedienen, sind auf dem neuesten Stand der Technik, wie es die diversen Fachsportverbände empfehlen, und sie verfügen über ausreichend eigene Erfahrung und Können. Sie können daher die physische Sicherheit der Teilnehmenden in hohem Maße gewährleisten, Risiken gut einschätzen, und ihnen stehen Notfall- und Krisenbewältigungspläne zur Verfügung. Diese Erfahrung, das Vertrautsein mit den angewendeten Methoden, geht idealerweise so weit, dass sie stets konzentriert bei der Sache sein können, auch wenn ein großer Teil ihrer Aufmerksamkeit durch die Menschen, die sie durch Prozesse begleiten sollen, eingenommen wird.

Der dritte Backstein auf der Ebene der Hardskills ist im Wesentlichen durch die Fähigkeiten im Umgang mit Natur und Landschaft gekennzeichnet. „Hinterlasse beim Kanufahren nichts als die Ringe im Wasser, die dein Paddel verursacht" lautet die Devise, die sich auf alle Lebensräume übertragen lässt. Das Wissen darum, wie man ein Lager in der Natur baut, ist ein Aspekt – den Ort danach wieder so zu verlassen, dass man den Aufenthalt einer Gruppe kaum bemerkt, ein weiterer.

Die umgebende Landschaft und die aktuellen Begebenheiten richtig einschätzen zu können gehört ebenso zu diesen Fertigkeiten. Ist der Weg sicher? Passt die Wetterlage noch? Zeigt sich der Hang heute anders als sonst und lässt er sich weiter sicher queren? Viele derartige Fragen stellt man sich dauernd, ebenso oft bewusst wie unbewusst, und man gelangt so zu einer erfahrungsbasierten Entscheidung.

Manchmal kommen zu den Besonderheiten der Natur noch kulturelle Aspekte hinzu. Erlebnispädagogik findet in der Regel nicht auf einsamen abgelegenen Inseln statt, sondern oft mitten unter anderen unbeteiligten Menschen, deren Kultur es zu respektieren gilt. Hier sind sie empathische und informierte Kosmopoliten.

Es ist Juli 2016, und in Deutschland und Frankreich sind die Ereignisse von Nizza, Rouen, Würzburg, München und Ansbach, als psychisch extrem gestörte und teilweise auch islamistisch radikalisierte Menschen Attentate mit einem Lastwagen, mit einer Axt, Sprengstoff und einer Pistole verübt haben, noch sehr präsent. Nach vier Tagen Wildnistraining und etwa zur Kurshalbzeit bieten wir den Teilnehmenden, die bislang die Zeit auf einem abgelegenen Campingplatz am Fluss verbracht haben, die Möglichkeit, in einem 10 km entfernten Supermarkt einzukaufen. Schon sind alle abfahrbereit, doch unser Kollege ist aufmerksam: „In Anbetracht der jüngsten Vorfälle wäre es noch passend, wenn ihr alle eure Messer, die ihr am Gürtel tragt, ablegt, bevor wir in die Zivilisation zurückkehren...!"

Deutsche Reiseleiter in einem nordspanischen Küstenort an der Costa Brava haben dies übersehen. Sie inszenieren spontan einen Flashmob, bei dem zahlreiche eingeweihte Teilnehmende so tun sollen, als würden sie auf der Uferpromenade einen bekannten Star mit Kameras verfolgen. Unbeteiligte Passanten werden durch die rennende und schreiende Masse sofort an das Lastwagenattentat von Nizza erinnert und bringen sich mit Sprüngen über Mauern und in Schaufenster in Sicherheit. Es gibt nicht nur zahlreiche Verletzte, die Verantwortlichen werden zudem verhaftet.

All die oben beschriebenen Fertigkeiten und Fähigkeiten werden oft unter dem Begriff „Hard Skills" subsumiert, und man kann sie durchaus mit der Hardware eines Computers vergleichen.

3.3.2 Softskills

Was nutzen nun alle technischen Gerätschaften und Fertigkeiten ohne die Möglichkeit, diese für die Teilnehmenden vorteilhaft einzusetzen? So wie ein Rechner umfangreiche Software benötigt, sind nun die sogenannten Softskills (Priest und Gass 2005, S. 119ff.) gefragt. Darunter werden unter anderem Fähigkeiten verstanden, die auf didaktischen und organisatorischen Grundlagen basieren. Erlebnispädagog:innen wissen daher, wie man ein erlebnispädagogisches Setting plant, wie man Aufgaben anmoderieren kann, wie ein Tag mit Arbeitsphasen und Pausen sinnvoll gestaltet wird, und verfügen über didaktische Kompetenzen.

Auf organisatorischer Ebene stellen sich viele Fragen: Wie kommt die Gruppe zum Ort der Veranstaltung? Was erlauben die Finanzen? Welche Infrastruktur ist zu organisieren (Räume, Verpflegung, Toiletten, Wetterschutz)? Was muss ich darüber hinaus über rechtliche und versicherungstechnische Aspekte wissen? Und wie kann ich die Anreise aus ökologischer Sicht möglichst passend gestalten?

Außerdem sind Erlebnispädagog:innen vertraut mit den notwendigen wald- und naturschutzrechtlichen Gegebenheiten und haben sich für die Orte, an denen sie arbeiten, Genehmigungen von Landbesitzenden, Forstämtern und Behörden eingeholt.

Ein wichtiges Element dieser Softskills liegt auf der Ebene der Prozessbegleitung. Wie setzen sie die bisherigen Bausteine so zusammen, dass sie es den Teilnehmenden ermöglichen, aus schlichten Ereignissen (wie das Befahren eines Flusses oder das Abseilen von einer Felswand) ein Stück Entwicklung werden zu lassen?

3.3.3 Metaskills

Der Boden, auf dem sich die Erlebnispädagog:innen bewegen, wird durch Erfahrung stabilisiert. Die Erlebnispädagog:innen entwickeln ein gesundes Beurteilungsvermögen zum Beispiel darüber, wann eine Situation „zu kippen droht", wann die Sicherheitslage sich zu verändern beginnt. Sie bemerken intuitiv auch kleine Veränderungen. Die Summe der Beobachtungen und eine Hand voll nicht immer bewusster Faustregeln lassen sie zumeist die richtigen Entscheidungen treffen. Im Bild von Priest und Gass (2005, S. 241ff.) entspricht dies dem Mörtel, der die Steine miteinander verbindet.

Wenden wir uns nun eher unscheinbaren Accessoires zu. Erlebnispädagog:innen tragen unterschiedliche Hüte, die symbolisch für ihre Rollen stehen. Sie sind sich darüber im Klaren, dass sie Weg- und Prozessbegleitende und zudem manchmal nebeneinander und manchmal zugleich Lehrpersonen, Outdoorprofis, Zuhörende, Vertrauenspersonen, Wissensberatende, Feedbackgebende, „normaler" Teil der Gruppe, Erste unter Gleichen, Entscheidungstragende und Krisenmanagement sind.

Teil 2:

Den Blick ändern

5. Eine neue Perspektive

5. Eine neue Perspektive

Immer dann, wenn Menschen zielgerichtet handeln, liegt diesem Handeln eine Theorie zugrunde. Oft ist uns diese gar nicht bewusst, wir handeln einfach. Und doch haben wir eine Theorie im Hinterkopf, die uns genau dieses Handeln für den momentanen Kontext im Sinne des Ziels, das wir erreichen wollen, als sinnvoll erscheinen lässt. Alltagstheorien übernehmen wir dabei oft von den Eltern oder anderen erwachsenen Bezugspersonen.

Als ich vor 30 Jahren in der Fabrik, in der mein Großvater arbeitete, meinen ersten Ferienjob hatte, gab mir mein Großvater folgende Worte mit: „Immer wenn du nichts zu tun hast, nimm einen Besen in die Hand!"

Für mich stand damals hinter dieser Aussage die Theorie: „Es gibt immer was zu tun, und sei es, die Werkstatt zu fegen." Erst Jahre später interpretierte ich die Aussage neu, nämlich in dem Sinne, dass ich mit einem Besen in der Hand immer den Anschein erwecken würde, etwas zu tun zu haben. Welche Theorie auch immer mein Großvater für sich dieser Aussage zu Grunde gelegt hat, werden wir nie erfahren, das ist aber auch egal. Entscheidend ist, dass hinter dieser Aussage eine „Alltagstheorie" steckt, die diese Aussage in einen größeren Zusammenhang bringt und unser Handeln leitet.

Menschen können also getrost als theoriegeleitete Wesen bezeichnet werden. Damit kommen wir zur Leitfrage für dieses Kapitel: Welche theoretischen Denkmuster, welche Theorie liegt der Erlebnispädagogik zugrunde?

Innerhalb der beiden Ansätze zur Kategorisierung erlebnispädagogischer Modelle (Priest/Gass und Gilsdorf, siehe Kapitel 4.2.) finden wir unterschiedliche Anwendungen von Begriffen und Einteilungen in Denkmodelle, Ansätze, Wirkmodelle, Grundmodelle, Lernmodelle. Alle diese Begriffe beziehen sich auf Modelle, an denen sich Erlebnispädagog:innen orientieren, wenn sie Lernprozesse begleiten. Aus diesem Grund schlagen wir vor, von **Modellen der Prozessbegleitung** zu sprechen. Für die Teilnehmenden spielt es letztendlich jedoch keine Rolle, in welchem Modell wir gemeinsam unterwegs sind.

Modelle der Prozessbegleitung in dem hier gebrauchten Sinn beschreiben also die unterschiedlichen theoretischen Ansätze, aufgrund derer Erlebnispädagog:innen versuchen, zielgerichtet mit einer bestimmten Methode in den Prozess einzugreifen. Also alle beschriebenen Denkgebäude, mit deren Hilfe Erlebnispädagog:innen annehmen, den Lernprozess bei den Teilnehmenden fördern zu können (von „The Mountains Speak for Themselves" bis zum „Kommentierten Handlungslernen").

Es werden zunächst zwei übergeordnete Kategorien eingeführt. Später erfolgt eine genauere Betrachtung der einzelnen Modelle der Prozessbegleitung.

Die Person der Erlebnispädagog:innen spielt in der aktuellen Literatur dabei meist eine untergeordnete Rolle. Aus systemischer Sicht ist die Prozessbegleitung jedoch ein wichtiger Teil des Systems, der weder wegzudenken noch wegzudiskutieren ist. Wir als Erlebnispädagog:innen beeinflussen in hohem Maße den Lernprozess der Teilnehmenden. Wir sollten also anfangen zu beobachten, wie wir den Prozess, den wir beeinflussen wollen, dadurch beeinflussen, dass wir ihn beobachten. Man spricht hier auch von Kybernetik 2ter Ordnung (Beobachtende beim Beobachten beobachten).

Daraus folgend stellen wir eine neue Perspektive der Einordnung der verschiedenen Modelle der Prozessbegleitung vor, nämlich eine Orientierung am subjektiven Grad der Einflussnahme der Erlebnispädagog:innen auf den Prozess.

Dadurch rückt die Persont der Erlebnispädagog*innen mit in den Fokus einer Beschreibung dessen, was Erlebnispädagogik als solches ausmacht. Vielleicht sogar zu einem entscheidenden Teil, da ich als Erlebnispädagog:in zwar verschiedene Methoden anwenden kann, mich selbst jedoch immer als derjenige, der ich nun einmal bin, in den Prozess mit einbringe.

Für uns ist es wichtig zu betonen, dass Erlebnispädagog:innen den Prozess bereits durch die Auswahl des Settings beeinflussen, ebenso durch ihr Auftreten, ihr Äußeres und vor allem ihre Haltung. So wie man gemäß Paul Watzlawicks Aussage „nicht nicht kommunizieren kann" (Watzlawick 2007, S. 50ff.), kann man genauso „nicht nicht beeinflussen".

Im Sinne des systemtheoretischen Denkens stellt sich die Frage, inwiefern dieser Einfluss, der zweifelsohne zu jeder Zeit stattfindet, überhaupt zielgerichtet sein kann. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Beeinflussung durch eine geplante Intervention oder eben das Verzichten auf eine solche erfolgt.

Aus dem systemischen Blickwinkel können wir zwar sehr wohl zielgerichtet beeinflussen, allerdings immer nur aus *unserer Sicht* der Dinge. Inwieweit dieses Ziel auch das Ziel der Teilnehmenden ist und inwieweit wir als Erlebnispädagog:innen durch unsere Interventionen dieses Ziel auch erreichen, ist eine ganz andere Frage. Was dies genau für uns als Erlebnispädagog:innen bedeutet, betrachten wir in Kapitel 8.

5.1 Eine neue Ordnung der Modelle der Prozessbegleitung

Geschichtlich war Erlebnispädagogik zunächst ein vor allem durch das „Tun" geprägter pädagogischer Ansatz. Man ging von einer direkten Auswirkung der Natur, der Aktivität, des Erlebnisses auf das Verhalten des Menschen in später folgenden Alltagssituationen aus. Es war die Zeit der Bergtouren und Segeltörns. Die Naturerfahrung bildete den Dreh- und Angelpunkt, Erlebnispädagog:innen führten Menschen „hinaus" und gingen davon aus, dass das dort Erlebte und Erfahrene so nachhaltigen Eindruck hinterlässt, dass es zu einer Verhaltensänderung im Alltag kommt. Die Verhaltensänderungen würden sich automatisch einstellen.

Erst später wurde der Fokus auf die Reflexion der Erlebnisse gelegt, um bewusst aus den Erfahrungen Erkenntnisse für den Alltag zu entwickeln. Somit entstand das Modell „Outward Bound Plus". Bis heute spielen beide Ansätze eine Rolle.

Wir unterscheiden jetzt aus Sicht der Prozessbegleitung zunächst nur zwei Kategorien:
- Eine Aktivität, die nicht angeleitet reflektiert wird
- Eine Aktivität, die angeleitet reflektiert wird.

Die erste Kategorie entspricht im Wesentlichen dem erlebnispädagogischen Urmodell von „The Mountains Speak for Themselves", wobei an späterer Stelle noch ausführlich darauf eingegangen wird, dass die Berge in einem erlebnispädagogischen Setting nie alleine für sich selbst sprechen können. Darüber hinaus umfasst es streng genommen auch das archetypische Modell von Stephen Bacon.

Die zweite Kategorie beinhaltet alle anderen von diversen Autor:innen erwähnten Ansätze, da sie *immer* eine durch die Erlebnispädagog:innen begleitete Reflexion beinhalten. Outward Bound Plus als bisher eigenes Modell der Prozessbegleitung wird also ab jetzt zu einer übergeordneten Kategorie. Lernen findet nicht ausschließlich unbewusst statt, sondern wird durch Reflexion, wie auch immer diese im Einzelnen aussehen mag, im Bewusstsein bearbeitet. Wenn man diese Kategorie näher betrachtet, kann man drei Untergruppen unterscheiden, die sich allerdings lediglich auf den Zeitpunkt der Intervention der Prozessbegleitung beziehen:
- Reflexion bereits vor der Aktivität,
- Reflexion während der Aktivität,
- Reflexion nach der Aktivität.

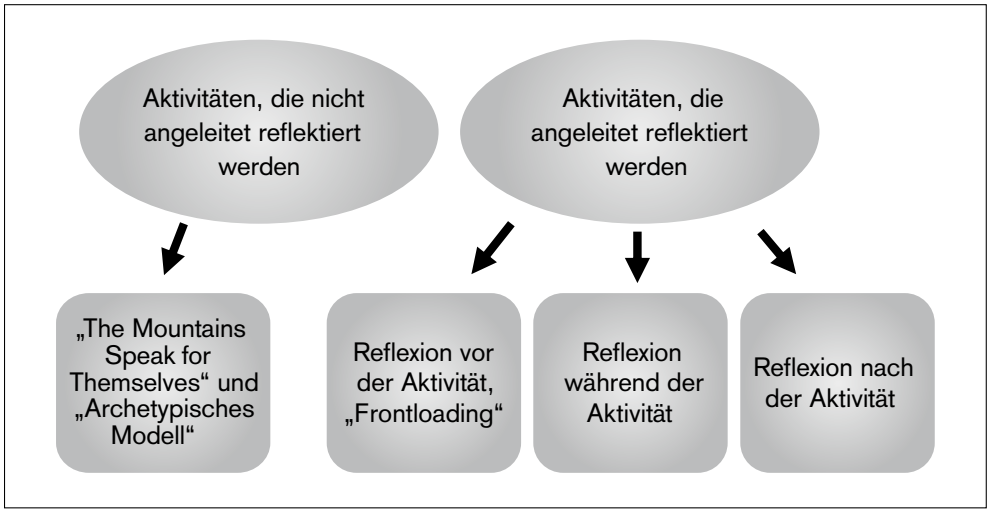


Abb. 5-1: Kategorien von Reflexionen aus Sicht der Prozessbegleitung

Es bleibt allein unsere Entscheidung als Erlebnispädagog:innen, wann wir wie intervenieren oder eben nicht intervenieren, um den Prozess in Gang zu halten. Bereits hier wird die subjektive Färbung der gesamten Maßnahme oder Veranstaltung deutlich.

Als Erlebnispädagog:innen haben wir die Aufgabe, die Lernsettings zu gestalten.
Es wäre ein „Sich-aus-der-Verantwortung-Stehlen“, wenn wir uns selbst als Person außen vor lassen würden. Jede Rolle wird von einer Person ausgefüllt. Die Aussage, die Persönlichkeit spiele dabei keine Rolle, ist zu kurz gedacht!

5.2 Der Einfluss der Prozessbegleitung

Was veranlasst uns als Erlebnispädagog:innen, uns von einem bestimmten Modell der Prozessbegleitung leiten zu lassen? Auf welche Weise beeinflussen wir das System und wann und wodurch denken wir zu wissen, was wirksam und was nicht wirksam ist?

Erlebnispädagog:innen bringen sich bewusst oder unbewusst zu jedem Zeitpunkt des Prozesses ein. Selbst wenn sie behaupten, die „Berge für sich selbst sprechen zu lassen“, ist diese Sprache stets durch ihre Persönlichkeit geprägt. Die erste Intervention ist immer unsere eigene Anwesenheit.

Aus der eigenen Schulzeit kennen wir vermutlich alle die Erfahrung, dass wir in einem ungeliebten Fach plötzlich bessere Noten geschrieben haben, weil uns die Lehrperson motivieren und begeistern konnte. Oder auch umgekehrt, dass wir in einem Fach, in dem wir sonst eigentlich ganz gut und motiviert waren, anfingen, uns zu langweilen, da die uns mit ihrer Art zu lehren nicht (mehr) erreichte.

Der darin enthaltene Aspekt der Haltung der Erlebnispädagog:innen ist in keiner der genannten Theorien zu finden. Diese Haltung zeigt sich sowohl im Umgang mit den Teilnehmenden und der Umwelt, aber auch im Umgang mit den Materialien und dem Umfeld und beeinflusst den Prozess.

Es geht zum Beispiel um Schwimmwesten, die in ausreichender Zahl, Qualität und Größe vorhanden sind, das Ernstnehmen der Emotionen einzelner Teilnehmenden, den Menschen, der am Lager einen Kaffee angeboten bekommt, oder der um die Genehmigung zur Durchfahrt seines Hofes gefragt wird, die Hütte, die sauberer verlassen wird als vorgefunden, den Frosch, der über die Straße getragen wird, den fremden Müll, der selbstverständlich mit abtransportiert wird, die Verpflegung, die regional und biologisch eingekauft wird, usw.

Mehrere Autoren verweisen zwar auf die Bedeutung der Haltung der Prozessbegleitung in Bezug auf eine tragfähige Beziehung zu den Teilnehmenden (Gilsdorf/Kistner 2013), die Notwendigkeit der Persönlichkeitsbildung der Instruktoren (Bacon, 2003) oder einer positiven Grundhaltung (Friebe, 2010), gehen jedoch auf diese Aspekte nur bedingt näher ein.

Schon *vor* dem Beginn der eigentlichen Aktivität, noch bevor die Teilnehmenden mit einem Ereignis konfrontiert werden, befinden wir uns bereits in der Verantwortung. Wir beschäftigen uns – abgekoppelt von den Fragen, was Erlebnispädagog:innen technisch können und ob das Material und der entsprechende Ort zur Verfügung stehen – unter anderem mit folgenden Themen und erörtern diese auch für uns:

- Wie sehen die Alltagsstrukturen aus, in denen die Teilnehmenden normalerweise agieren?
- Welches Ereignis (im Folgenden „Aktivität") ist bewältigbar und zugleich herausfordernd für die Gruppe, gemessen beispielsweise an Gruppenphase, Alter und Hintergrund der Teilnehmenden?
- Wie soll die Aktivität anmoderiert werden? Welche sprachlichen Bilder und Hilfestellungen sollen zum Einsatz kommen?
- Welches Modell der Prozessbegleitung ist am „passendsten"?
- Wie viel Ernstcharakter hat die gewählte Aufgabe (fiktiver „Krokodilteich" oder echte Flussfahrt)?

Daraus wird ein entsprechendes Design für die Veranstaltung entwickelt.

Während der Aktivität nehmen wir ebenso stets Einfluss auf die einzelnen Gruppenmitglieder, unter anderem durch

- Mimik und Gestik
- Bewusstes eigenes Herausziehen, damit die Gruppe unbeobachtet kommunizieren kann („Während ihr hier den Bau des Floßes plant, richte ich schon mal ...“)
- Veränderungen der Rahmenbedingungen („Ich hatte vergessen zu sagen, dass ihr jeweils das Floß für die andere Gruppe baut ...“)
- Unterbrechung der Aktivität für eine Zwischenreflexion („Was passiert hier gerade?“).

Nach der Aktivität beeinflussen wir das System durch unterschiedlichste Herangehensweisen wie

- die gewählte Reflexionsmethode
- Pausen und Ortswechsel
- den zur Verfügung gestellten Zeitrahmen für die Reflexionseinheit
- bewusstes Nachfragen bei „passenden“ Äußerungen einzelner Teilnehmenden während der Reflexion
- spontanes Aufgreifen von Bemerkungen aus der Teilnehmenden-Runde, die den Prozess möglicherweise voranbringen.

Über den gesamten Prozess hinweg beeinflussen wir diesen durch die Beziehung, die wir zu unseren Teilnehmenden bis dahin aufgebaut haben. Nur wenn der Boden für eine Auseinandersetzung auf einer tieferen Ebene bereitet ist, werden die Teilnehmenden diesen auch betreten. Ansonsten bleibt es ein Kratzen an der Oberfläche.

Zusammengefasst lässt sich daher Folgendes festhalten: Solange wir als erlebnispädagogische Prozessbegleitende ein Bestandteil erlebnispädagogischer Settings sind, beeinflussen wir aus systemischer Sicht immer den Prozess. Die verschiedenen Modelle der Prozessbegleitung können nach dem Grad der Einflussnahme, den die Prozessbegleitung vermeintlich auf den Prozess und damit auf den Teilnehmenden nimmt, unterschieden werden.

Die Ansätze werden nun neu geordnet, was im folgenden Kapitel dargestellt wird.

5.3 Das Kontinuum der subjektiven Einflussnahme

Jedes Modell der Prozessbegleitung bringt ein unterschiedlich hohes Potential vermeintlicher Einflussnahme mit sich. „Vermeintlich“ deshalb, da wir aus systemischer Sicht als Erlebnispädagog:innen subjektiv entscheiden, wie und wodurch wir gemäß einer bestimmten Intention, die wir haben, intervenieren. Was bei den Teilnehmenden ankommt, entscheiden nur diese für sich selbst.

Für uns als Erlebnispädagog:innen ist es notwendig, uns der Tatsache bewusst zu sein, dass wir, egal wie wir handeln, die Prozesse beeinflussen, und zwar immer durch unsere Sicht der Dinge. Es geht hierbei nicht um eine Wertung, sondern um ein Bewusstwerden des eigenen Einflusses, damit eine Einteilung als Orientierungshilfe möglich wird. Des Weiteren geht es darum, die subjektive Färbung des Prozesses durch die Brille der Erlebnispädagog:innen zu verdeutlichen.

Die Modelle der Prozessbegleitung werden nun auf einem „Kontinuum der subjektiven Einflussnahme" von „wenig subjektiver Einflussnahme" bis „viel subjektiver Einflussnahme" angeordnet. Dabei geht es um die Intensität der Einflussnahme bezogen auf die Intention der Prozessbegleitenden für den Prozess. Welche Intervention in welchem Maße die Teilnehmenden erreicht und für diese subjektiv als wirksam und eindrücklich wahrgenommen wird, ist in diesem Modell nicht enthalten.

Dabei kann (fast) jede Intervention vor, während und nach der Aktivität stattfinden. Der in der Literatur häufig auftretende Begriff „Frontloading" wird damit zu einer Zeitpunktbeschreibung einer Intervention und kommt daher im Modell nicht vor.

Der klassische Ansatz, eine Aktivität am Ende zu reflektieren, wird in unserem Bild aufgeteilt in eine „offene" und eine „fokussierte" Dialogreflexion.

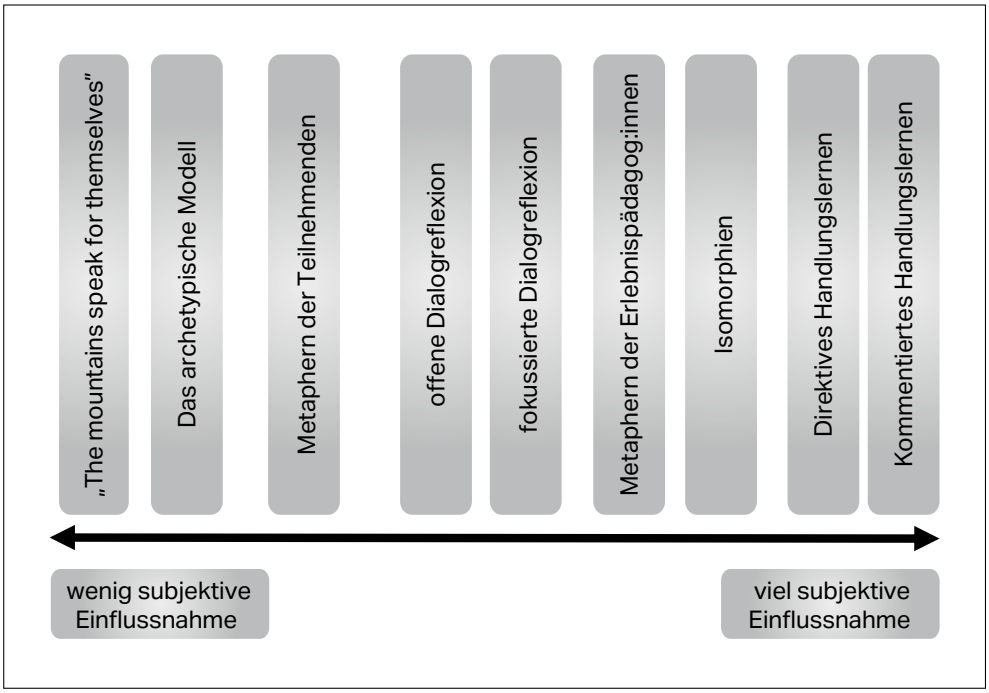


Abb. 5-2: Das Kontinuum der subjektiven Einflussnahme

Lässt sich die Prozessbegleitung von Modellen leiten, die auf dem Kontinuum weiter rechts angesiedelt sind, versucht sie, den Prozess durch seine subjektive Sicht der Dinge mehr zu beeinflussen als bei Modellen, die weiter links anzusiedeln sind. Oder mit anderen Worten: Je weiter links im Kontinuum, desto größer die Offenheit für die Themen der Teilnehmenden.

Aus systemischer Sicht erscheint es uns nochmals wichtig zu betonen, dass es sich nicht um eine Wertung handelt im Sinne von „weniger subjektiver Einfluss ist besser als viel subjektiver Einfluss", sondern um ein Bewusstwerden von Zusammenhängen. Je nach Situation wird eine erfahrene Prozessbegleitung mal mehr und mal weniger versuchen, Einfluss zu nehmen.

5.4 Beschreibung der Modelle der Prozessbegleitung

Jedes dieser Modelle der Prozessbegleitung kann mit einer Vielzahl von Methoden gefüllt werden, auf die wir an dieser Stelle nicht weiter eingehen möchten[6]. Je nach gewähltem Modell steigt oder fällt der Grad der vermeintlichen Einflussnahme.

Zum besseren Verständnis werden nun die bekannten, teilweise neu benannten Modelle der Prozessbegleitung in der Reihenfolge von „wenig Einfluss" bis „viel Einfluss" einzeln vorgestellt. In der Praxis vermischen sich die unterschiedlichen Modelle jedoch häufig. Am Ende dieses Kapitels beschreiben wir erneut beispielhaft an der Methode „Klettern" die unterschiedlichen Modelle.

5.4.1 „The Mountains Speak for Themselves"

Dieses Modell der Prozessbegleitung der „Berge, die für sich selbst sprechen" ist sozusagen die ursprünglichste Form der Erlebnispädagogik.

6 Eine ausführliche Beschreibung der Methoden oder Aktivitäten befindet sich zum Beispiel in den Publikationen von Jörg Friebe (2010, 2016), Mart Rutkowski (2010), Annette Reiners (2007, 2013), Rüdiger Gilsdorf und Günter Kistner (1995, 2003, 2013), Bernd Heckmair (2000), Christoph Sonntag (2010a und 2010b) oder Tom Senninger (2000), um nur einige zu nennen.

Vor längerer Zeit leiteten wir eine Teambildungsmaßnahme für ca. 50 Mitarbeitende eines größeren deutschen Unternehmens. In einem Gespräch über 20 Jahre später erinnert sich der damalige Abteilungsleiter: „Damals waren diese Veranstaltungen noch anders: Wir wurden zu Zwölft am Bahnhof abgeholt, zwei von uns bekamen 100 DM in die Hand gedrückt, sie sollten alles einkaufen, was wir für die 5 Tage brauchen würden – ein Nachkaufen sei nicht möglich, hieß es. Dann ging es ins Wildniscamp, wo wir uns mit Bogenschießen, Pflanzenkunde und Feuermachen auf Steinzeitart beschäftigen sollten. Die meisten von uns hatten noch nie unter freiem Himmel geschlafen und es hat geregnet, im Oktober auf 1000 Meter. Die Aktivitäten waren sicher herausfordernd, lehrreich und auch der Spaß kam nicht zu kurz. Entscheidender war jedoch, was durch das alltägliche Lagerleben mit der Gruppe passiert ist. Wir haben uns gegenseitig am Feuer gewärmt, uns mit Kleidung ausgeholfen, weil wir teilweise bis auf die Unterhosen durchnässt waren, und das knappe Essen rationiert. Bei all dem ist eines passiert: Wir sind als Team zusammengewachsen."

Man geht bei diesem Ansatz von einer Selbstwirksamkeit der Naturerfahrung oder des Ereignisses an sich aus (Zuffelato/Kreszmeier 2007, S. 131). Eine Bergwanderung bei Sonnenaufgang, eine Kanutour im Nebel des beginnenden Tages, eine bewältigte Kletterwand und ähnliche Ereignisse wirken alleine schon durch ihren ureigenen Erlebniswert, und dies zunächst vor allem, da diese Naturerfahrung auf der Gefühlsebene Einfluss nimmt.

Kurt Hahn als „Urvater der Erlebnispädagogik" nutzte dieses Modell der Prozessbegleitung in seiner Erlebnistherapie in Form von Expeditionen. Wie bereits zuvor erwähnt, war es die Zeit der Segeltörns und der Bergtouren. Jugendliche wurden auf eine Expedition geschickt und die dort gemachten Erfahrungen sollten die Persönlichkeit so entscheidend prägen, dass es zu einer Verhaltensänderung im Alltag kommt, ohne diese z.B. durch Reflexionen bewusst zu machen.

Hierzu braucht es starke, eindrückliche, herausfordernde und nicht alltägliche Ereignisse. Erlebnispädagog*innen sorgen dabei vor allem für einen sicheren Rahmen.

Nahezu poetisch und ergreifend drückt es John Murray (1992) aus:

> *Those who have packed far up into grizzly country know that the presence of even one grizzly on the land elevates the mountains, deepens the canyons, chills the winds, brightens the stars, darkens the forest, and quickens the pulse of all who enter it.*

Karl F. Meier-Gantenbein (2000) umreißt auch deutlich Grenzen dieses Modells.

„In unserem Camp (mitten in der kanadischen Wildnis, Anmerkung der Verfasser) lagen die schmutzigen Essgeschirre selbst dann noch über Nacht wild verstreut herum, nachdem wir bereits neugierige Schwarzbären zu Besuch gehabt hatten. Vielleicht hätte sich etwas verändert, wenn es zu einem ernsten Zwischenfall während eines solchen Besuchs gekommen wäre. Aber das kann mit der erzieherischen Wirkung der Natur in der erlebnispädagogischen Methode ja nicht gemeint sein. (...) Wenn aber unsere Bedingungen noch nicht authentisch genug waren, wenn immer noch das Gefühl da sein konnte, dass wir, also die Pädagogen, es im Notfall schon wieder richten würden, dann wäre eine wirklich authentische Situation aus meiner Sicht nicht mehr verantwortbar" (Gantenbein 2000, S. 10).

Und weiter: „Die Nachlässigkeit der Bären, erziehend einzugreifen, war im geschilderten Fall einerseits Glück, andererseits enthielt dieses Verhalten ebenfalls eine Lernbotschaft: Abfall im Camp stört allenfalls das ästhetische Empfinden der anwesenden Pädagogen. Das letztgenannte Beispiel zeigt auch auf, dass die angesprochene Wirkungsweise des Prinzips der „selbstredenden Berge" leicht in eine ziemlich zynische Richtung kippen kann. Welcher Pädagoge möchte schon in Kauf nehmen, es im Hinblick auf eine grundlegende und wichtige Erfahrung auf ernste Unfälle ankommen zu lassen. Greift er aber im Vorfeld ein, hat er erzieherisch gewirkt, nicht die Natur" (ebd., S. 33).

Einfluss der Erlebnispädagog:innen

Obwohl jedes Ereignis an sich unbestreitbar eine Wirkung entfaltet, nehmen Erlebnispädagog:innen dennoch auch hier Einfluss. Sie werden sozusagen zu „Dolmetschern der Sprache der Berge", abhängig von ihrer Persönlichkeit und ihren Interessen. In diesem Sinne beeinflussen Erlebnispädagog*innen die Interpretation der Sprache der Berge. Die „Berge sprechen" also zu einem nicht unerheblichen Teil auch durch die Prozessbegleitung, die mit ihrer Haltung und Persönlichkeit sowie ihrer Modellfunktion eine wichtige „Übersetzerin" ist.

Beispiel: Während eines Familiencamps sitzen wir am späten Abend mit einer kleinen Gruppe am Waldrand und beobachten die Sterne. Dabei erklären wir unter anderem, dass wir, wenn wir die Sterne ansehen, in die Vergangenheit blicken. Ein Teilnehmer, der bereits zum zweiten Mal an diesem Kurs teilnimmt, sagt: „Und wieder macht ihr den Kurs zu etwas ganz Besonderem!"

Teil 3:

Eine Haltung entwickeln

7. Die subjektive Färbung der Intervention

7. Die subjektive Färbung der Intervention

Das Frühstücksei

Er: Das Ei ist hart!!!

Sie: Ich habe es gehört ...

Er: Wie lange hat das Ei denn gekocht?

Sie: Zu viele Eier sind gar nicht gesund!

Er: Ich meine, wie lange dieses Ei gekocht hat ...?

Sie: Du willst es doch immer viereinhalb Minuten haben ...

Er: Das weiß ich ...

Sie: Was fragst du denn dann?

Er: Weil dieses Ei nicht viereinhalb Minuten gekocht haben kann!

Sie: Ich koche es aber jeden Morgen viereinhalb Minuten.

Er: Wieso ist es dann mal zu hart und mal zu weich?

Sie: Ich weiß es nicht ... ich bin kein Huhn!

Er: Ach! ... Und woher weißt du, wann das Ei gut ist?

Sie: Ich nehme es nach viereinhalb Minuten heraus, mein Gott!

Er: Nach der Uhr oder wie?

Sie: Nach Gefühl ... eine Hausfrau hat das im Gefühl ...

Er: Im Gefühl? Was hast du im Gefühl?

Sie: Ich habe es im Gefühl, wann das Ei weich ist ...

Er: Aber es ist hart ... vielleicht stimmt da mit deinem Gefühl was nicht ...

Sie: Mit meinem Gefühl stimmt was nicht? Ich stehe den ganzen Tag in der Küche, mache die Wäsche, bring deine Sachen in Ordnung, mache die Wohnung gemütlich, ärgere mich mit den Kindern rum und du sagst, mit meinem Gefühl stimmt was nicht?

Er: Jaja ... jaja ... jaja ... wenn ein Ei nach Gefühl kocht, kocht es eben nur zufällig genau viereinhalb Minuten.

Loriot (2008, S. 97f.)

Wie kommen wir als Erlebnispädagog:innen zu der Entscheidung, wann wir wie in den Prozess intervenieren? Haben wir das „im Gefühl" und was passiert, wenn „mit dem Gefühl was nicht stimmt"?

7.1 Grundgedanken

Wo ist die Quelle der Inspiration, aus der Erlebnispädagog:innen ihre Entscheidungen treffen? C. Otto Scharmer und Katrin Käufer (2008, S. 5) bemühen das Beispiel des Malers vor der leeren Leinwand, das uns auch hier sehr treffend erscheint:
Wir können sehr genau das fertige Bild des Malers unter die Lupe nehmen. Wir können auch sehr genau untersuchen, wie der Maler malt, wie er den Pinsel bewegt, wie er die Farben mischt, in welches Licht er die Leinwand und das Motiv rückt usw. Doch woher nimmt er seine Inspiration, bevor er den ersten Pinselstrich tut? Wovon lässt er sich hier leiten?

Wir können sehr genau beobachten, was Erlebnispädagog:innen tun, welche Aktivitäten sie durchführen, wie sie reflektieren, welche Fragen sie stellen. Was wir nicht analysieren können, ist die Quelle, aus der sich ihre Entscheidungen speisen. Was lässt sie entscheiden, von welcher Sichtweise lassen sie sich leiten und wie wählen sie eine Intervention?

In diesem Kapitel begeben wir uns auf die Suche danach, was uns im Hintergrund leitet und woher wir Anhaltspunkte nehmen, um Entscheidungen zu treffen.

Stellen wir uns folgendes Szenario aus dem erlebnispädagogischen Alltag vor:

Ein Outdoor-Veranstalter erhält eine E-Mail mit der Anfrage für zwei erlebnispädagogische Tage mit einer Schulklasse. Informationen werden verschickt, es werden noch telefonische Absprachen mit dem Lehrer getroffen, der Vertrag wird abgeschlossen.

Spätestens am Tag der Veranstaltung werden mir als beauftragte Erlebnispädagogin die Informationen vom Büro übergeben.

Nun bin ich mit der Klasse unterwegs, Auftrag und Rolle sind geklärt und zugunsten des Beziehungsaufbaus habe ich bereits eine erste Kennenlernrunde und ein kleines Warm-up-Spiel angeleitet. Als Nächstes starten wir mit der ersten Interaktionsaufgabe.

Diese ersten Interventionen habe ich gewählt aufgrund meiner Erfahrungen und meines Wissens über Gruppenphasen und Arbeit mit Gruppen. Die erste Interaktionsaufgabe ist ebenfalls nach meiner Erfahrung eine gute Aufgabe zum Start: herausfordernd, mit Aufforderungscharakter, noch nicht zu komplex. Doch wie geht es weiter? Kommt ganz darauf an ...

Zunächst beobachte ich. Vielleicht beobachte ich aufgrund der Absprachen und nachdem ich einen ersten Eindruck von der Klasse habe schon mit einem bestimmten Fokus. Ich bilde Hypothesen. Meine Erfahrung, sowohl mit den gewählten Aktivitäten als auch mit anderen Gruppen, hilft mir, entsprechende Fragen zu formulieren und weitere Interventionen zu planen. Meine Intuition, die sich wiederum aus Erfahrungen mit unterschiedlichsten Menschen speist, ruft Handlungsimpulse bei mir hervor. Jeder Intervention folgt wiederum Beobachtung, neue Hypothesenbildung, Überprüfung der Hypothesen durch neue Interventionen.

Jeden dieser Schritte möchten wir nun im Einzelnen über dieses Beispiel hinaus beleuchten. Wir werden die einzelnen Aspekte sowohl allgemein bzw. aus systemischer Perspektive betrachten als auch auf den erlebnispädagogischen Kontext beziehen.

7.1.1 Auftragsklärung und Rollenbewusstsein

Sobald ich in Verhandlung für einen Auftrag gehe, ist eine entscheidende Frage: „Als wer bin ich wann für wen was, und das wie genau?" (Barthelmess 2016, S. 45). Diese Formulierung der Supervisorin von Manuel Barthelmess trifft den Kern der Frage nach dem Auftrag und der Rolle, wenn es um Prozessbegleitung geht.
Barthelmess kommt aus dem Feld der systemischen Beratung und betont die Bedeutung von Auftragsklärung und Rollenbewusstsein, und zwar durch den ganzen Prozess hindurch immer wieder – nicht nur zu Beginn (vgl. Barthelmess 2016, S. 173ff.).
Im Bereich der Erlebnispädagogik ist das ebenso wichtig, denn dies sind Faktoren, die Entscheidungen der Prozessbegleitung beeinflussen und Leitplanken setzen.

Betrachten wir zunächst die Auftragsklärung. Das Modell des „Vertragsdreiecks" (Wagner 2002, S. 95) zeigt sich in der Praxis beispielsweise so: Wir führen ein Vorgespräch mit der Abteilungsleitung, die im Idealfall Ziele und Motivationen mit ihren Mitarbeitenden vorbesprochen hat und nach unserem Gespräch die Informationen an ihre Mitarbeitenden weitergibt. Das Training findet mit den Mitarbeitenden statt – manchmal ist die Abteilungsleitung selbst dabei, manchmal nicht.

Ziel ist es, dass alle die gleichen Informationen haben und wissen, was Ziele und Inhalte des Trainings sein sollen. Gibt es Veränderungen vor Ort, muss dies mit allen drei Parteien geklärt werden.

Der Auftrag war klar: Ich hatte zwei Tage Zeit, ein Incentive zur Belohnung und zum Kennenlernen zweier neuer Kollegen zu gestalten. Kanufahren, Bogenschießen, eine Seilbrücke bauen etc. Also bepackte ich meinen Bus, fuhr in die Eifel und startete mit dem Programm, bei dem alle acht Mitarbeitenden anwesend waren, der Auftrag gebende Chef jedoch erst am zweiten Tag nachkommen sollte. Da das Ziel klar vorgegeben war, verpasste ich es damals, eine Erwartungsrunde zu gestalten, und startete mit einer einfachen Teamaufgabe, bei der man blind durch einen Hindernisparcours geführt werden musste.

Es dauerte nicht lange, und aus einer bestimmten Situation heraus erhitzten sich die Gemüter. Die Abwesenheit des Chefs sei „typisch" und binnen weniger Minuten lagen diverse Themen mitten im Raum. Der Auftrag musste neu abgeholt werden, und dies wurde zunächst in einer längeren Runde auf der grünen Wiese mit den Teilnehmenden und sodann bei einem Telefonat mit dem Chef getan. Die verbleibenden 24 Stunden waren nun durch die neuen Themen geprägt, ich rutschte in die Rolle des Moderators und wir bereiteten gemeinsam den zweiten Nachmittag vor. Alle „Spielzeuge" – und nichts anderes wären Kanus und Seile gewesen, wenn ich den Kundenauftrag nicht neu abgeholt hätte – blieben im Bus, das Incentive wurde zu einer Mischung aus Training, Coaching und Moderation.

Wenn eine Schulklasse ein erlebnispädagogisches Programm bucht, läuft es nach dem gleichen Schema ab: Die Lehrperson bespricht Ziele und Inhalte mit den Erlebnispädagog:innen bzw. der zuständigen Projektleitung des erlebnispädagogischen Anbieters. Vor Ort treffenn die Erlebnispädagog:innen auf die Klasse, die idealerweise von der Lehrerin informiert wurde oder sogar selbst das Programm mitbestimmt hat. Im Laufe des Tages wird immer wieder abgeglichen, inwieweit der Auftrag noch klar ist oder ob etwas modifiziert werden soll.

Je nach Auftrag werde ich als Prozessbegleiter:in bestimmte Dinge tun oder nicht tun. Ich werde keine langen Reflexionen ansetzen, wenn ein „Spaß-Tag" geplant war, es sei denn, ich hole mir an dieser Stelle den Auftrag neu ab. Ich werde anders intervenieren, andere Grenzen setzen und andere Methoden wählen – abhängig vom jeweiligen Auftrag.

Auch wenn wir in unserem Sprachgebrauch das Wort „Trainer:in" nur noch aus Gewohnheit verwenden und uns der Bedeutung nach längst als Prozessbegleitung definieren, so gibt es doch viele andere Begriffe und Bezeichnungen, die die Rolle dessen beschreiben, der eine Gruppe oder eine Einzelperson begleitet: Gängig ist neben dem „Trainer:in" oder „Prozessbegleitung" vor allem der Begriff „Coach". In Schulungen spielt auch die Bezeichnung der Wissensberaterin eine Rolle, der im Gegensatz zur Prozessbegleitung Wissen vermittelt und von der konkrete Antworten erwartet werden. Auch der Begriff Berater:in fokussiert leicht unterschiedliche Aspekte und löst andere Erwartungen aus. Diese Erwartungen und das unterschiedliche Verständnis von Begriffen sollten im Vorhinein abgeglichen werden.

Im Laufe einer erlebnispädagogischen Aktivität bin ich mit unterschiedlichen Rollen konfrontiert:

Hier ein Beispiel bei der Betreuung einer Nepalbrücke aus der Sicht einer Erlebnispädagogin:

- Ich bin „Outdoorprofi" oder „Fachsportlerin", wenn ich die Brücke einrichte, prüfe und zur Überquerung fertig mache.
- Ich bin Kollegin, wenn ich mit meinem Teampartner Absprachen über den Tag treffe.
- Sobald die Teilnehmenden da sind, bin ich grundsätzlich „Prozessbegleiterin" und habe einen Plan und ein Konzept, wie die Aktivität inhaltlich und sicherheitstechnisch ablaufen soll. Ich weiß, wie ich die Teilnehmenden vorbereite (ebenfalls inhaltlich und sicherheitstechnisch) und wie ich die Aktivität abschließen möchte.
- Ich bin ein Stück weit „Wissensberaterin" oder „Technikexpertin" und kann Tipps zu einer sicheren Überquerung geben, z.B. wie die Füße gesetzt werden können.
- Begleite ich einen Teilnehmenden beim Einstieg oder nehme jemanden beim Ausstieg in Empfang, werde ich nicht selten zur Vertrauensperson, vor der Ängste eingestanden oder Tränen gezeigt werden.
- Oft bin ich auch hinterher noch als Zuhörerin gefragt, wenn Teilnehmende von ähnlichen Erlebnissen berichten möchten oder ihre Emotionen durch Erzählen verarbeiten wollen.
- Ich werde zum Krisenmanagerin, sobald beispielsweise ein Gewitter aufzieht.

Die Rollen sind sehr vielfältig, wechseln sich ab oder laufen parallel. Manchmal kommt eine neue Rolle überraschend hinzu.

Es lohnt sich, sich dieser „Jonglage mit den Hüten" immer wieder neu bewusst zu werden. Das dient dazu, sich klarer ausrichten zu können. Ich bleibe „Herr des Geschehens", indem ich mir bewusst mache, wer ich für unterschiedliche Personen bin bzw. sein will und wie ich für mich selbst meine Rolle sehe und definiere (Barthelmess 2016, S. 48).

Zusätzlich ist es wichtig, hellhörig und offen dafür zu sein, welche Rolle uns von unseren Teilnehmenden zugeschrieben wird, bzw. dies ggf. auch abzufragen. Zumal wir als Erlebnispädagog:innen meist mit Gruppen arbeiten und dadurch mit einer Fülle unterschiedlicher Rollenzuschreibungen und Erwartungen konfrontiert sein können, da unterschiedliche Perspektiven, Meinungen, Ziele etc. im Raum stehen: Der eine sieht uns als coole Kumpel, die andere als Lehrperson, die nächste als „strenge Mütter oder Väter", der Lehrer vielleicht als „Expert:innen, die die Klasse wieder auf die Spur bringen", und viele weitere mehr.

Im Zusammenhang mit Rollen stehen Erwartungen. Die Zufriedenheit mit deren Erfüllung oder die Enttäuschung durch Nichterfüllung wirkt auf den Prozessverlauf zurück. Auftrags- und Rollenbewusstsein helfen, sich für einen bestimmten Leitungsstil zu entscheiden, in gewissen Situationen gelassen zu bleiben, Grenzen zu ziehen und nachzuhaken oder zurückzuspiegeln, wenn ich als Prozessbegleitung das Gefühl habe, dass sich etwas verändert hat.

7.1.2 Beziehung

„Überall lernt man nur von dem, den man liebt." (Goethe 1825, S. 220)

Jede pädagogische Arbeit beginnt selbstverständlich mit Beziehungsaufbau. Pädagogisches und insbesondere erlebnispädagogisches Arbeiten hat in gewisser Weise mit „erziehen" zu tun, noch mehr jedoch mit „begleiten", einen „gemeinsamen Weg" gehen. Und wie schon angeklungen, geht es dabei immer wieder um Veränderung.

Rüdiger Gilsdorf und Günter Kistner schreiben im ersten Kapitel ihres dritten Bandes „Kooperative Abenteuerspiele" unter „Last but not least": „Alles, was wir zum Leitungsverhalten gesagt haben, kommt erst dann wirklich zum Tragen, wenn man eine tragfähige Beziehung zu den Menschen aufgebaut hat, mit denen man arbeitet. (...) Letztlich wird man nur bei den Gruppenmitgliedern Veränderungsimpulse anstoßen können, die sich nicht nur als Gruppenmitglied wahrgenommen fühlen, sondern als Individuum" (Gilsdorf/Kistner 2013, S. 38).

Veränderung geschieht einerseits zwangsläufig, da sich (insbesondere junge) Menschen über einen längeren Zeitraum immer verändern und entwickeln, und andererseits ist Veränderung von den Teilnehmenden gewollt oder zumindest von den Pädagog:innen intendiert. Veränderung ist laut von Schlippe und Schweitzer (2013, S. 175) „(...) etwas Merkwürdiges. Zum einen geschieht sie ständig, alles ist in Bewegung, die Welt ist zu keinem Moment dieselbe, die sie vorher war. Zum anderen ist menschliches Leben ohne Bewusstsein von ‚Identität', ohne das Gefühl von Stabilität und Ordnung nicht denkbar (...)."

Daraus folgt manchmal sogar, dass Menschen sich so sehr um die Aufrechterhaltung von Stabilität bemühen, dass sich ihre „seelische und soziale Alltagswelt unveränderbar anfühlt, manchmal unangenehm unveränderbar (...)“ (ebd., S. 175). Und weiter schreiben sie: „Veränderung bedeutet dann, diesen Prozess der Herstellung von Stabilität unter die Lupe zu nehmen und, wenn wünschbar und möglich, zu verstören“ (ebd.).

Aus konstruktivistischer Sicht kann Veränderung nicht von außen produziert werden. Lebende Systeme erschaffen sich von innen heraus neu und reagieren auf äußere Impulse. Damit sich Menschen einlassen und innerlich und nachhaltig Veränderung entstehen kann, braucht es einen „guten Boden“, ein Gefühl des „Aufgehobenseins“. Und aus Sicht der begleitenden Personen braucht es ein Zutrauen und Vertrauen in die Ressourcen und Kräfte der Menschen. Steven Bacon drückt dies so aus: „Wenn die Kursleiter all ihre Handlungen an dem Maßstab ausrichten, dass die essentielle Natur der Teilnehmer positiv und gesund ist, dann wird die Beziehung zwischen dem Kursleiter und den Teilnehmern selbst transformativ, sie wird zu einem erstrangigen Werkzeug der Veränderung“ (Bacon 2003, S. 139).

Und hier schlagen wir den Bogen zurück zur Beziehung. Die Bereitschaft zur Veränderung braucht Vertrauen. Vertrauen auch in eine tragfähige, belastbare Beziehung. Von wem nehme ich Ratschläge an? Wem vertraue ich? Von wem fühle ich mich angenommen, so wie ich bin? All diese Fragen spielen eine Rolle in Situationen, in denen es um Veränderung geht. Vor scheinbar unlösbaren Herausforderungen zu stehen, Altes loszulassen bedeutet Unsicherheit, Schwäche, Verletzlichkeit. Ich muss jemanden an mich heranlassen, ich muss etwas von mir preisgeben.

Eine Therapiesitzung wird hinter dem Einwegspiegel mit verfolgt. Das Therapeuten-Team war sich zuvor uneinig, ob der Klientin Instruktionen gegeben werden sollten. Die kontroverse Diskussion wurde der Klientin mitgeteilt: „Die Therapeuten, die jetzt hinter dem Spiegel sind, waren dagegen, Ihnen Instruktionen zu geben, da es ihrer systemischen Vorgehensweise nicht entspricht. Ich aber würde Ihnen gerne ein paar einfache Anweisungen mitgeben.“

In der nächsten Sitzung nach 3 Monaten hat die Klientin die Anweisungen befolgt und der Therapeut fragt sie nach dem Grund dafür.

„Ich habe Ihre Anweisungen befolgt, weil ich sie besser leiden kann als die Leute hinter dem Spiegel“ (in einem Beispiel nach Cecchin et al. 1992 in Schlippe/Schweitzer 2003, S. 122).

Als Erlebnispädagog:innen bieten wir den Teilnehmenden hochemotionale Erfahrungsräume. Es ist unsere besondere Verantwortung, Menschen in Entwicklungsprozessen zu begleiten, die in einem Setting angestoßen werden, in dem die Wahrscheinlichkeit, dass auch „wirklich etwas passiert", sehr hoch ist. Es ist unsere Aufgabe, diese Prozesse mit einem Höchstmaß an Sensibilität zu begleiten. Mit der inneren Haltung, mit der wir den Teilnehmenden begegnen, unterstützen oder behindern wir diese Prozesse entscheidend.

> *„Ihr macht hier nicht nur eine Fortbildung, ihr prägt hier Menschen. Es ist eines, Bücher zu schreiben oder Blogs im Internet, Zeitschriftenartikel oder Leserbriefe, aber es ist etwas ganz anderes, in Biografien zu schreiben. Es steigt die Verantwortung und gleichzeitig die Chance, Menschen wirklich auf ihrem Weg zu unterstützen."*
>
> *(Aussage eines Teilnehmers in einer schriftlichen Reflexion zur Halbzeit einer Weiterbildung, mit Genehmigung des Autors)*

Es geht also grundlegend um die Beziehung, die wir als Erlebnispädagog:innen zu den Teilnehmenden habe. Und Beziehungen gestalten wir mit unserer Haltung anderen Menschen gegenüber. Mit dem „wie" begegne ich, „wie" konfrontiere ich, „wie" bringe ich mich selbst als Person mit ein und letztendlich mit dem „wie bin ich" trage ich meinen Anteil zur Beziehung und damit zum Lernprozess bei, völlig unabhängig davon, was ich wann unternehme.

Beziehung – und das ist nichts Neues – ist sogar eine notwendige Grundvoraussetzung, um überhaupt an Entwicklung mit anderen Menschen arbeiten zu können. Ihr Vorhandensein oder Fehlen stellt schon von Anfang an Weichen für persönliche Entwicklung. Sie ist sozusagen die Eintrittskarte in den gemeinsamen Prozess.

So entscheidet auch die Beziehung – und da hängt sie stark zusammen mit der Rolle – über die Art meiner Interventionen: Was hält die Beziehung aus? Wie behutsam muss ich vorgehen? Wie direkt kann ich meine Sichtweise zur Verfügung stellen? Welchen Stil und welche Sprache muss ich wählen?

7.1.3 Beobachtung und Sichtweisen

Ganz gleich, welchen Plan ich in meinem Kopf vielleicht schon zurechtgelegt habe, nachdem ich vom Auftraggebenden etwas über die Gruppe erfahren habe – jetzt erst habe ich die Gruppe „live" vor mir und kann mir meine eigene Meinung bilden, während ich sie beobachte.

Lassen wir wieder Steven Bacon (2003) zu Wort kommen: „Teilnehmer und Gruppen sind wie Flüsse: Sie haben schon starke Strömungen – starke Tendenzen, in bestimmte Richtungen zu laufen. Erfahrene Kursleiter arbeiten mit dem, was schon vorhanden ist und hüten sich, künstlich ihre eigenen Strategien durchzudrücken" (Bacon 2003, S. 137).

Und Manuel Barthelmess (2016) ergänzt: „Den Meister eines Fachgebietes zeichnet aus, dass er die Fähigkeit besitzt, relevanten Unterschieden auf die Spur zu kommen. Im Laufe der Professionalisierung wird der Blick geschult, also die Fähigkeit perfektioniert, zu Beobachtungsmöglichkeiten zu kommen, die andere nicht sehen" (Barthelmess 2016, S. 68).

So erging es uns beispielsweise bei der Ausbildung zu Kanulehrer:innen

Unterschieden wir am Anfang noch nach Ziel und Ergebnis („In das Kehrwasser einfahren – in das Kehrwasser nicht einfahren"), so konnten wir mit der Zeit immer mehr „Beobachtungskriterien" isolieren, die uns halfen, unsere eigene Paddeltechnik und später die der Teilnehmenden zu verbessern:

Wie stark ist die Kantung? Zu welchem Zeitpunkt setzt welcher Paddler welchen Schlag? Hat das Boot genügend Tempo? Stimmt der Anfahrtswinkel? Ist der Paddelschaft gerade? Ist das Paddel komplett im Wasser? Wie ist die Körperhaltung?

Bei der Arbeit mit Menschen lernen wir, Reaktionen und Verhalten von Menschen immer differenzierter wahrzunehmen: Was wird gesagt und wie wird es gesagt? Wer reagiert wie auf wen? Wie verändert sich die Körpersprache in einer Stresssituation?

Johan Hovelynck subsumiert diese Fähigkeiten unter dem Titel „Leiten: eine Kunst des Bemerkens" (Hovelynck 2004, S. 25). Die Intuition erfahrener Praktiker setzt sich aus seiner Sicht zusammen aus einem „Set unausgesprochener Annahmen, die, wissenschaftlich ausgedrückt, als Handlungstheorie der Gruppendynamik und des erfahrungsorientierten Lernens verstanden werden können" (ebd.).

Laut Hovelynck (ebd.) beginnt Lernen stets durch **Wiedererkennen**. Lernende werden sich bewusst, dass bestimmte Ereignisse in ihrem Kurs in gewisser Weise typisch sind. Bestimmte Muster werden wiedererkannt und immer wieder spielt dann die Frustration, dass die Ereignisse nicht so laufen, wie man sie erwartet hatte, eine Rolle. Frustration wiederum kann Anstoß zur Veränderung geben.

Sobald nicht mehr äußere Faktoren für das Erlebte verantwortlich gemacht werden können, beginnen die Teilnehmenden, ihre eigene Rolle bei den Ereignissen **anzuerkennen**. Daran schließt sich ein Prozess des Experimentierens an, denn wenn Teilnehmende anerkannt haben, dass sie sich durch bestimmte Annahmen haben leiten lassen, wird ihnen gleichzeitig deutlich, dass es alternative Annahmen gibt, die es nun zu **erkunden** gilt.

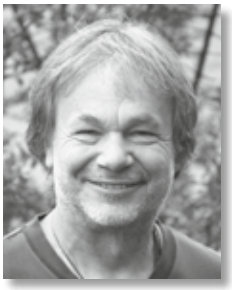
Hovelynck (ebd.) betrachtet es als eine wesentliche Aufgabe der Prozessbegleitung, die Bewegungen der Teilnehmenden durch die Phasen des „Wiedererkennens", „Anerkennens" und „Erkundens" wahrzunehmen. Dabei umfasst ein „Bemerken" durch die Prozessbegleitung stets ein „Bemerkbar-Machen" des Teilnehmers. Da die Gruppenleitung stets im Fokus der Teilnehmenden steht, bemerken letztere an kleinsten Veränderungen, die durch das „Bemerkt-Werden" ausgelöst werden, welche Aussagen oder Änderungen in ihrem Verhalten „bemerkenswert" sein könnten.

Insbesondere in der Erlebnispädagogik, die mit herausfordernden Situationen arbeitet und nicht-alltägliche Settings bietet, sind solche Beobachtungen von großer Bedeutung und wichtige Informationsquellen für weitere Interventionen in den Prozess. Die Entscheidung, in einen Prozess einzugreifen – mit welcher Methode, zu welchem Zeitpunkt aufgrund welcher Modelle der Prozessbegleitung auch immer – hängt stark mit unserer Sichtweise der Dinge zusammen. Haben wir den Eindruck, dass jemand schon an den Rand der Panikzone gerät? Benötigen die Teilnehmenden eine Pause? Haben wir das Gefühl, die Stimmung könnte „kippen"?

Marie steht mit großen Augen vor einer 15 m hohen Nepalbrücke. Um das Podest, von dem aus die eigentliche Brücke betreten werden kann, zu erreichen, muss sie einige Treppenstufen hinabsteigen. Bereits im Vorfeld hat sie von Höhenangst gesprochen. Ich stehe auf dem Podest, um die Teilnehmenden, die die Brücke überqueren wollen, zu sichern. Marie kommt langsam bis zum Podest. Sie fragt, ob sie hier noch ohne Sicherung sein kann, was ich bejahe. Das Podest ist ziemlich groß und mit Geländern gesichert. Sie ist fest davon überzeugt, auf keinen Fall auf die Brücke zu gehen. Nachdem sie einige Minuten dabei steht und zusieht, fragt sie mich, ob ich ihr die Hand geben könne, um mit ihr bis zur Kante, zum Beginn der eigentlichen Brücke, zu gehen. Ich verweigere ihr den Wunsch, da ich niemanden ungesichert am Abgrund stehen haben will.

Roland Abstreiter

Rafaela Zwerger



Reinhard Zwerger

Roland Abstreiter, *Jahrgang 1970, Dipl.-Sozialpädagoge (FH), Master of Arts in Supervision (DGSv), Erlebnis- und Umweltpädagoge seit 1997, seit 2009 Lehrtrainer bei der Zwerger&Raab GmbH*

Rafaela Zwerger, *Jahrgang 1979, Dipl.-Sozialpädagogin (FH), Systemische Beraterin, Erlebnis- und Umweltpädagogin seit 2004, seit 2008 Lehrtrainerin bei der Zwerger&Raab GmbH, Lehrbeauftragte für Erlebnispädagogik an Hochschulen für Soziale Arbeit seit 2010.*

Reinhard Zwerger, *Jahrgang 1962, Dipl.-Geophysiker (Vulkanologe, Seismologe), Gründung des erlebnispädagogischen Vereins Arco e.V. 1985. Geschäftsführer der Zwerger&Raab GmbH seit 1990. Lehrbeauftragter für Erlebnispädagogik an Hochschulen für Soziale Arbeit seit 1991, Mitglied im Vorstand des Bundesverbandes Individual- und Erlebnispädagogik e.V.*

Die Zwerger&Raab GmbH

1988 aus dem 1985 gegründeten Verein arco e.V. hervorgegangen, bietet seit 1991 Aus- und Weiterbildungen im Bereich Erlebnis- und Umweltpädagogik an. Die Autor:innen sind ein wesentlicher Bestandteil des Lehrteams des Unternehmens.

E-Mail: info@zwerger-raab.de
Internet: www.zwerger-raab.de

zwergerraab
Akademie

Durch den Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. **zertifizierte Ausbildungen:**

- **Klassische Erlebnispädagogik**
- **Systemische Erlebnispädagogik**
- **Wildnisorientierte Erlebnispädagogik**

Außerdem:

- **Zertifizierte Ausbildung „Coach und Trainer:in“**
- **Ausbildung zum Outdoorguide**

Telefon 07652-5494
79856 Hinterzarten/Schwarzwald
info@zwerger-raab.de
www.zwerger-raab.de

Qualität in der Individual- und Erlebnispädagogik
Mit Sicherheit pädagogisch!

Erlebnispädagogik ist in den letzten Jahren zunehmend in das öffentliche Interesse gerückt. Sie hat Konjunktur. Der Leser erhält in diesem Buch einen informativen Orientierungsrahmen über theoretische Grundlagen sowie Anregungen für die praktische Arbeit.

F. Hartmut Paffrath
Einführung in die Erlebnispädagogik
272 Seiten, viele Fotos, Zeichnungen, Grafiken und Tabellen, 24,80 Euro

Dieses Handbuch beschreibt verständlich und klar, was Reflexion ist und wie sie im erlebnispädagogischen Rahmen stattfinden kann. Es richtet sich dabei nicht nur an Experten, sondern will vor allem Anfänger in die Thematik einführen. Im Mittelpunkt stehen zahlreiche praktische Tipps und Hinweise – aus der Praxis für die Praxis.

Mart Rutkowski
Der Blick in den See | Reflexion in Theorie und Praxis
316 Seiten, zahlreiche Bilder, Spiele und Übungen, 24,80 Euro

e&l – erleben und lernen ist die führende Fachzeitschrift zum erlebnis- und handlungsorientierten Lernen im deutschsprachigen Raum

e&l versteht sich als Forum für handlungs- und erfahrungsorientierte Konzepte, Ansätze und Modelle. Sie bietet aktuelle Beiträge und Berichte von Projekten und Trends aus der Praxis genauso wie wissenschaftliche Studien und Erkenntnisse.

Kostenloses Probeheft,
Abo- und Einzelheftbestellungen hier:
www.e-und-l.de

www.ziel-verlag.de ziel

Außen handeln – Innen schauen

Systemische Prozessbegleitung in der Erlebnispädagogik

Was sind die entscheidenden Faktoren für die Wirksamkeit von Erlebnispädagogik? Aufbauend auf grundlegenden Modellen entwickeln die Autor:innen des Buches eine neue Perspektive – sowohl aus Sicht der Teilnehmenden als auch aus Sicht der durchführenden Erlebnispädagog:innen.

Die Leser:innen werden für die Bedeutung einer möglichst neutralen und wertschätzenden Haltung sensibilisiert. Ziel ist, eine „echte" Entwicklung auf persönlicher Ebene bei den Teilnehmenden zu erreichen und diese zu begleiten. Viele Praxisbeispiele machen die theoretischen Überlegungen leicht verständlich.

Die Autor:innen, Roland Abstreiter, Rafaela und Reinhard Zwerger, sind Lehrtrainer:innen für erlebnispädagogische Weiterbildungen bei der Zwerger&Raab GmbH. Sie tragen in diesem Buch Erkenntnisse aus über drei Jahrzehnten erlebnispädagogischer Arbeit zusammen und stellen das Entwickeln der eigenen Haltung und Persönlichkeit in den Mittelpunkt einer systemischen Prozessbegleitung in der Erlebnispädagogik.

9 783965 571303

ISBN 978-3-96557-130-3

ziel
Gelbe Reihe