Institut für Erlebnispädagogik e.V.
an der
Universität Lüneburg

Andreas Wagner

ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER BERUFSSCHULE

Der Hochseilgarten als Medium für die Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenz

Mit einem Vorwort
von
Jörg W. Ziegenspeck
(LEUPHANA Universität Lüneburg)

Verlag
"edition erlebnispädagogik"
Lüneburg

Schriftenreihe

KLEINE SCHRIFTEN ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK

– Band 41 –

Herausgegeben
von
Prof. Dr. phil. habil. PhDr. Jörg W. Ziegenspeck
LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG
Fakultät I : Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften

Bibliographische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
http://dnb.ddb.de aufrufbar.

© 2008 by edition erlebnispädagogik - Lüneburg
Druck und Herstellung: Altstadt-Druck Bonn-Grunwald – Altenmedingen

ISBN 3-89569-082-1
978-3-89569-082-2

Institut für Erlebnispädagogik
an der
LEUPHANA Universität Lüneburg

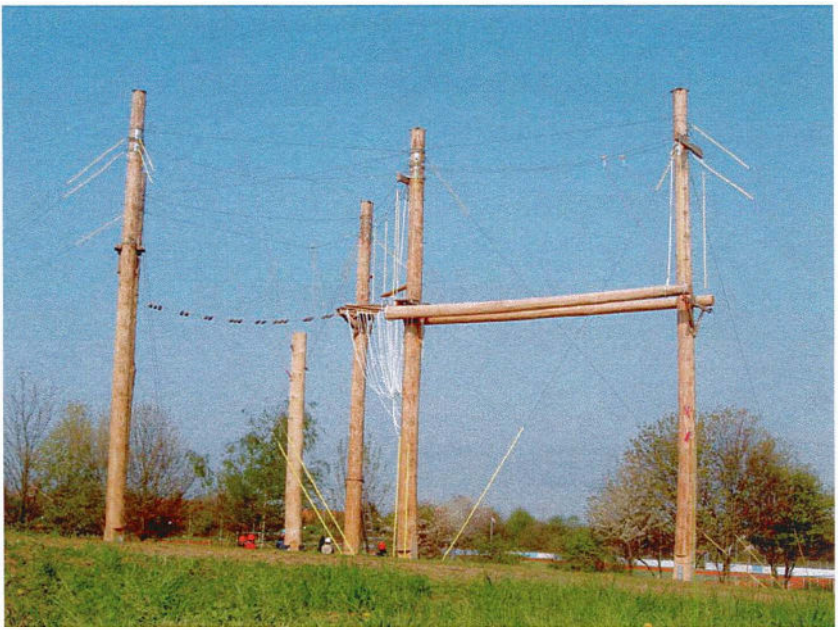
Andreas Wagner

ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER BERUFSSCHULE

Der Hochseilgarten als Medium für die Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenz

Mit einem Vorwort
von
Jörg W. Ziegenspeck
(LEUPHANA Universität Lüneburg)

Verlag
edition erlebnispädagogik
Lüneburg



Danksagung

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nutzen, um mich bei einigen Personen zu bedanken, die mich bei Entstehung und Entwicklung dieser Studie unterstützt haben. Da sind zunächst Monika Boxhammer und meine Mutter Marita Drewitz zu nennen, die sorgfältig Korrektur gelesen haben. Einen ganz besonderen Dank möchte ich aber meiner Frau Steffi sagen: ihr gelang es nämlich in beispielhafter Weise – trotz ihrer ´ganzen´ Stelle im Schuldienst und den Wünschen und Forderungen unserer vierjährigen Tochter Carlotta –, mir den Rücken so freizuhalten, dass an die Entstehung dieser Arbeit überhaupt zu denken war. Mit diesen Ermutigungen und begleitenden Hilfen, die ich von vielen Seiten erfuhr, konnte das Werk in der nun vorliegenden Fassung abgeschlossen werden.

Inhaltverzeichnis

Jörg W. Ziegenspeck:
VORWORT 7

Andreas Wagner:
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER BERUFSSCHULE
Der Hochseilgarten als Medium für die Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenz

1.	**Das Erlebnis**	11
1.1	Die inflationäre Nutzung des Begriffs 'Erlebnis'	11
1.2	Ein Definitionsversuch des Erlebnisbegriffs	12
1.2.1	Alltägliche und außergewöhnliche Erlebnisse	13
1.2.2	Die soziologische Sicht auf den Begriff Erlebnis	14
1.2.3	Die psychologische Sicht auf den Begriff Erlebnis	17
1.2.4	Die pädagogische Sicht auf den Begriff Erlebnis	19
1.2.5	Zusammenfassung des Definitionsversuch „Der Erlebnisbegriff"	22
2.	**Historische Wurzeln der Erlebnispädagogik**	23
2.1	Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778)	24
2.2	John Dewey (1859 - 1952)	26
2.3	Kurt Hahn (1886 - 1972)	30
2.3.1	Biografische Daten zu Kurt Hahn	31
2.3.2	Das Erziehungskonzept	32
3.	**Die Erlebnispädagogik der Gegenwart**	38
3.1	Erlebnispädagogik – ein Definitionsversuch	38
3.2	Methodische Prinzipien in der Erlebnispädagogik	40
3.3	Reflexionsmodelle der Erlebnispädagogik	43
3.4	Das Lernmodell nach Simon Priest	47
4.	**Transfer in der Erlebnispädagogik**	54
4.1	Begriffsbestimmung Transfer	54
4.2	Transfermodelle in der Erlebnispädagogik	55

4.3	Hemmende und fördernde Faktoren für den Transfer	58
4.3.1	Transferhemmende Faktoren in der Erlebnispädagogik	58
4.3.2	Transfer fördernde Faktoren in der Erlebnispädagogik	59
5.	**Die Berufsschule**	62
5.1	Der Begriff der beruflichen Bildung	62
5.2	Zur Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland vor dem 20. Jahrhundert	63
5.3	Georg Kerschensteiner	66
5.4	Drei Entwicklungsphasen der Berufsschule	67
5.5.	Die berufliche Handlungskompetenz	72
5.5.1	Der Kompetenzbegriff	73
5.5.2	Der Kompetenzbegriff in der Berufsbildenden Schule	75
6.	**Der Seilgarten**	78
6.1	Definition des Begriffs 'Seilgarten'	78
6.2	Beschreibung der einzelnen Elemente	79
6.2.1	Die hohen Elemente	80
6.2.1.1	Team Beam	80
6.2.1.2	Coaching Bridge	81
6.2.1.3	Der Lianengang	82
6.2.1.4	Flying Bridge	83
6.2.1.5	Pamper Pole	84
6.2.2	Die Sicherungstechniken	86
6.2.3	Die niedrigen Elemente	88
6.2.3.1	Mohak Walk (Indianerpfad)	88
6.2.3.2	Die Wippe	89
6.2.3.3	The Wall	90
6.3.	Grundsätzliche Prinzipien im Seilgarten	91
6.3.1	Einsatzmöglichkeiten von Seilgärten	91
6.3.2	Grundüberlegungen zur Durchführung eines Seilgartentraining	92
6.3.3	Der Wertevertrag	94
6.3.4	Prinzip der frei gewählten bzw. selbstbestimmten Herausforderung	95
6.3.5	Spiele	96

6.3.6 Vertrauensbildende Maßnahmen 97
6.3.7 Problemlöseaufgaben 97
6.4. Das ABC-Konzept von Project Adventure 98
6.4.1 Die Phasen des ABC-Konzepts 99
6.4.1.1 Die Vorbesprechung 99
6.4.1.2 Die Durchführungsphase 100
6.4.1.3 Die Nachbesprechung 101
6.5 Die Wirksamkeit von Seilgartenaktivitäten 102
6.6 Die Bedeutung des Seilgartens für die Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenz 103

7. Zusammenfassende Thesen 107

8. Literaturverzeichnis 114
8.1. Internetquellen 117

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Zusammenhang von Ereignissen, Erlebnissen und Erfahrungen aus erlebnispädagogischer Sicht	22
Abbildung 2:	Die Abenteuer-Welle	41
Abbildung 3:	Das Zonenmodell	42
Abbildung 4:	The Mountain Speak for Themselves	44
Abbildung 5:	Outward-Bound plus	45
Abbildung 6:	Das metaphorische Modell	47
Abbildung 7:	Reflexionsansätze nach Simon Priest	48
Abbildung 8:	Das Spinnenetz	49
Abbildung 9:	Spezifischer Transfer	55
Abbildung 10:	Unspezifischer Transfer	56
Abbildung 11:	Metaphorischer Transfer	57
Abbildung 12:	Team Beam	80
Abbildung 13:	Coaching Bridge	81
Abbildung 14:	Der Lianengang	82
Abbildung 15:	Flying Bridge	83
Abbildung 16:	Pamper Pole	84
Abbildung 17:	Top-Rope Sicherung	87
Abbildung 18:	Mohak Walk (Indianerpfad)	88
Abbildung 19:	Die Wippe	89
Abbildung 20:	The Wall	90
Abbildung 21:	Der Zyklus des Erfahrungslernens	94

Die Abbildung auf Seite 10 wurde nach Redaktionsschluss eingefügt und trägt die Unterschrift:
Der Schritt ins „Nichts“ oder der Sprung vom Pamper Pole

Jörg W. Ziegenspeck

Vorwort

„Und denkt daran, dass ihr in allen Fächern mehr durch Handlungen als durch Worte belehren müsst. Denn Kinder vergessen leicht, was sie gesagt haben und was man ihnen gesagt hat, aber nicht, was sie getan haben und was man ihnen tat."

J.J. Rousseau

Seit 19 Jahren arbeit Andreas Wagner als Pädagoge. In dieser Zeit beschäftigte er sich mit zunehmendem Interesse mit der Erlebnispädagogik. Als Erzieher waren es die Klettertouren im Harz mit Jugendgruppen. Während seiner Zeit als Diplom-Sozialpädagoge in der Jugendgerichtshilfe Braunschweig waren es Segeltouren auf dem Ijsselmeer, sowie das Klettern im Ith und Harz, bei denen der Autor dieses Themenhefts erlebnispädagogisch tätig war. Im Jahr 2000 lernte er das Konzept der Ropes-Course bzw. Hochseilgarten auf einem Congress in Hannover kennen. Inzwischen, als Fachlehrer an einer Berufsbildenden Schule arbeitend, war es sein Ziel, das Konzept des Hochseilgartens in das Bildungsangebot der Berufsbildenden Schule einfließen zu lassen. Nachdem er 2001 eine Ausbildung zum Seilgartentrainer beim „Verein zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit e.V." (bsj) in Marburg absolvierte, arbeitete er seit 2004 nach dem ABC-Konzept von Project Adventure in dem schuleigenen Seilgarten. Andreas Wagner und seine Kollegen sind bemüht, die Erlebnispädagogik wieder dort stattfinden zu lassen, wo sie ursprünglich hergekommen ist – in der Schule!

Insbesondere der technologische Wandel und die Entwicklung von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungs- bzw. Wissensgesellschaft bedeutet ein Umdenken für die berufliche Bildung. Waren gerade in den 70er Jahren sog. „Hard Skills" (Fachwissen) in der Ausbildung junger Menschen gefragt, sind heutzutage „Soft Skills" (Soziale Kompetenz, Teamfähigkeit) und „Meta Skills" (Kommunikationsfähigkeit, innere Haltung) immer bedeutsamer. Diese geforderten Schlüsselqualifikationen lassen sich nicht mehr mit den bisherigen, doch sehr „kopflastigen" Unterrichtsformen erreichen. Die Heterogenität in den Klassen und die Einsicht, dass jeder Schüler und jede Schülerin seinen / ihren individuellen Lernweg beschreitet, lassen den Frontalunterricht bei dem Ziel der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen scheitern. Für die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen wird

verstärkt auf handlungsorientierte Lehr-Lern-Methoden verwiesen. So haben sich vor wenigen Jahren die Rahmenrichtlinien im berufsbildenden Bereich von einem fächerspezifischen Curriculum zu einem lernfeldorientierten Curriculum entwickelt. Demzufolge haben sich stark fachorientierte Rahmenrichtlinien, die stark input-orientiert waren, zu Handreichungen ausgebildet, die die Orientierung an die berufliche Tätigkeit in den Vordergrund stellen, also outcome-orientiert sind.

Das Lernfeldcurriculum ist dabei durch zwei Merkmale gekennzeichnet: zum einen ist es der fächerübergreifende Ansatz, zum anderen die Kompetenzorientierung und der Tätigkeitsbezug. Bei diesem Wandel der beruflichen Bildung kann das berufliche Bildungswesen auf den ganzheitlichen Ansatz der Erlebnispädagogik zurückgreifen. Der Seilgarten kann als ein Stilmittel der Erlebnispädagogik angesehen werden. Im Seilgarten wird der Schüler bzw. die Schülerin als ganzer (Kopf, Herz und Hand) Mensch angesprochen, in für ihn spannende reale Szenarien geführt, bei denen die Kommunikation und Kooperationsbereitschaft in der Gruppe, aber auch das Kennenlernen der eigenen Grenzen (physisch und psychisch) erlebt und reflektiert wird.

Zunächst wendet sich Andreas Wagner in dieser Studie der Erlebnispädagogik zu und macht auf die unterschiedlichen Sichtweisen des Begriffes ´Erlebnis´ aufmerksam. Anschließend geht er auf die Wurzeln der Erlebnispädagogik ein. Besondere Berücksichtigung bei dieser historischen Betrachtung finden die „Wegbereiter" bzw. „Klassiker" der (Erlebnis-)Pädagogik J. J. Rousseau, John Dewey und natürlich der Begründer der „Erlebnistherapie" Kurt Hahn. Ein Definitionsversuch auf der Grundlagen der modernen Erlebnispädagogik schließt sich im nächsten Kapitel an. Dabei erläutert der Autor Reflexions- und Transfermodelle der modernen Erlebnispädagogik.

Neben der Vorstellung der Erlebnispädagogik ist der zweite Schwerpunkt dieser Studie die Darstellung des beruflichen Bildungswesens in Deutschland und ihr gesellschaftlicher Auftrag. Auch in diesem Teil der Arbeit nähert sich der Autor über die historische Betrachtung des Begriffes Bildung bzw. Berufsbildung. Er zeigt die aktuellen Bildungsstandards auf und geht besonders auf das Lernfeldkonzept ein. Ein weiterer Schwerpunkt der Darstellung liegt darin, den Begriff „Berufliche Handlungskompetenz" zu vertiefen, indem die Fachbegriffe Methodenkompetenz, Fachkompetenz und Personalkompetenz differenzierend erläutert werden.

Im dritten Teil wendet sich Andreas Wagner ausführlich dem Hochseilgarten zu. Als erstes definiert er den Begriff Hochseilgarten. Dabei wird auf die Unterschiede von Hohen Elementen und Niedrigen Elementen, sowie auf die unterschiedlichen Einsatzgebiete eingegangen. In diesem Zusammenhang ist es interessant, sich die Entstehung des „Seilgartenkonzeptes" genauer anzusehen. Vor ca. 70 Jahren wurde die erste Seilgartenanlage an einer Outward Bound-Schule in Aberdovey errichtet. Insbesondere die amerikanische „Association for Challenge Course Technology" (ACCT) und das Erziehungsprogramm „Project Adventure", das die reformpädagogischen Absichten von Outward Bound in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts in verschiedenen Schulsystemen, wie auch soziale und therapeutische Einrichtungen integrierte, gelang es, zur Verbreitung des Seilgartenkonzeptes maßgeblich beizutragen.

Zum Abschluss dieser wertvollen Studie wird aufgezeigt, inwiefern die Erlebnispädagogik, am exemplarischen Beispiel des Seilgartenkonzepts den Erfordernissen aktueller beruflicher Bildungsstandards entspricht und somit für die Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenz einen wichtigen Beitrag leisten kann.

Lüneburg, im Spätherbst 2008

Der Schritt ins „Nichts“ oder der Sprung vom Pamper Pole

Andreas Wagner

ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER BERUFSSCHULE

Der Hochseilgarten als Medium für die Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenz

---

1. Das Erlebnis

1.1 Die inflationäre Nutzung des Begriffs 'Erlebnis'

Der Begriff „Erlebnis" wird in den letzten Jahren so inflationär wie kaum ein anderer Begriff benutzt. An jeder Ecke wird uns ein „Erlebnis" versprochen. Der normale Einkauf von Lebensmitteln oder Konsumgütern verspricht ein Erlebniskauf zu werden. Der Urlaub wird zur Erlebnisreise, das Freizeitverhalten sollte ein Erlebnis sein, wie z.B: der Besuch im Erlebnispark, das ultimative Lauferlebnis, der Erlebniszoo, die Erlebnisgastronomie usw. Auch wenn diese genannten Erlebnisse nur Substituten für tatsächliche originäre Erlebnisse sind, wird daran deutlich, dass Menschen heutzutage ein Bedürfnis nach Erlebnissen haben, das sich die Werbung zu Nutze machen möchte. Wolfgang Müller meint: „Während die Erlebnispädagogik nach wie vor versucht, das „wahre" und „authentische" Erlebnis zu retten, hat das Erlebnis als fluides Phänomen nahezu alle gesellschaftlichen Räume erfasst. In den vielfältigen Erlebnisangeboten von marktwirtschaftlich orientierten Unternehmen scheint es sich besonders wohl zu fühlen. Dies ist erkennbar an der Existenz unzähliger unternehmensinterner wie unternehmensexterner Erlebnismärkte." [1]

---

[1] Müller, W., 2002, S.9

Der Begriff Erlebnismarkt wird wie folgt definiert: „Ein Erlebnismarkt evolutionärer oder genuiner Art ist ein realer oder virtueller Ort, an dem Unternehmen aus kommerziellen Gründen (potentielle) Erlebnisse anbieten, die von unternehmensinternen oder unternehmensexternen Zielgruppen nachgefragt werden, und deren Zweck darin besteht, den Absatz von Gütern und Dienstleistungen zu fördern.“ [2]

Der Begriff wird in unserer Gesellschaft dementsprechend unterschiedlich genutzt. Müller identifiziert zwei unterschiedliche erlebnisorientierte Menschenbilder: Den Erlebnismenschen pädagogisch- geisteswissentschaftlicher Herkunft und den ´Homo eventus´ mit einer marktwirtschaftlichen Provenienz. Der Erlebnismensch pädagogisch-geisteswissenschaftlicher Herkunft repräsentiert den ganzheitlichen, humanen und emanzipierten Menschen, wobei der ´Homo eventus´ als hedonistischer, egozentrischer Sensualist beschrieben wird. Beide Menschenbilder haben gemein, dass sie den Menschen als erlebnisorientiertes Wesen betrachten. Ein wesentlicher Unterschied besteht darin, dass der Erlebnismensch davon ausgeht, dass ein Erlebnis benötigt wird, um Defizite auszugleichen. Der ´Homo eventus´ sieht in Erlebnissen die Möglichkeit der Bedürfnisbefriedigung. [3]

So sind also die vielen „Erlebnismöglichkeiten“, die uns durch Werbung und Ähnliches im Alltag jederzeit begegnen, eher von Natur des ´Homo eventus´, und nicht zu verwechseln mit den Erlebnissen, mit denen die Erlebnispädagogik arbeitet.

1.2 Ein Definitionsversuch des Erlebnisbegriffs

Begibt man sich auf die Suche nach einer feststehenden Definition des Begriffes Erlebnis findet man viele unterschiedliche Arten und Ausprägungen dieses Begriffes. So heißt es im Deutschen Wörterbuch [4]:

„1. Ereignis, Geschehen, das jemand erlebt.
2. Ereignis, das einen starken Eindruck hinterlässt.“.
Im Bedeutungswörterbuch heißt es: „Geschehen, an dem jemand beteiligt war und durch das er stark und nachhaltig beeindruckt wurde.“ [5]

---

2 Müller, W., 2002, S.11
3 vgl. Müller, W., 2002, S. 14-17
4 Knaur, 1985
5 Duden, 1970

Im Internetauftritt von 'www.wissen.de' wird ein Erlebnis folgendermaßen definiert:

„1. allgemein das subjektive Gewahrwerden von inneren oder äußeren Zuständen (z.B. Wahrnehmen, Erinnern, Fantasieren usw.); nur in Selbstbeobachtung analysierbar....
2. stark gefühlsbetontes und unmittelbares Ergriffenwerden anlässlich eines Ereignisses oder einer Begegnung..." [6]

Zusammenfassend lassen sich folgende Elemente des Begriffes Erlebnis nennen:
Ein Erlebnis ist

- ein Zusammenwirken aus inneren und äußeren Zuständen,
- das unmittelbar auftritt,
- immer subjektiv ist,
- nachhaltige „Spuren" hinterlässt und
- stark gefühlsbetont ist.

1.2.1 Alltägliche und außergewöhnliche Erlebnisse

Den oben genannten Definitionen folgend ergibt sich nicht aus jedem Ereignis ein Erlebnis. Erlebnisse entstehen bei einer Synthese der verschiedenen Definitionen, wenn Situationen oder Ereignisse äußerlich und innerlich auf einen Menschen einwirken, die subjektiv als stark gefühlsbetont wahrgenommen werden und nachhaltig das Verhalten und Beurteilen zukünftiger Situationen beeinflussen. Nicht jedes Ereignis führt zwangsläufig zu einem nachhaltigen Erlebnis. Hier kann man also von alltäglichen Erlebnissen sprechen. Diese alltäglichen Erlebnisse, werden nur für einen kurzen Zeitraum in Erinnerung behalten, und haben keinen hervorzuhebenden Einfluss auf die zukünftigen Verhaltenweisen. Für die Erlebnispädagogik spielen verständlicherweise die alltäglichen Erlebnisse keine Rolle. Es sind die außergewöhnlichen Erlebnisse, die einen Menschen stark betreffen und nachhaltig wirken, die für die Erlebnispädagogik von starkem Interesse sind.

[6] www.wissen.de, Stand: 30.03.2008

1.2.2 Die soziologische Sicht auf den Begriff Erlebnis

In unserer heutigen Gesellschaft spielen die Bedürfnisbefriedigung und der „besondere Moment" eine immer größere Rolle. Schulze sieht in der Ausbreitung und Normalisierung der gesellschaftlichen Erlebnisorientierung etwas Neuartiges. „Erlebnisorientierung ist die unmittelbarste Form der Suche nach Glück. Als Handlungstypus entgegengesetzt ist das Handlungsmuster der aufgeschobenen Befriedigung, kennzeichnend etwa für das Sparen, das langfristige Liebeswerben, den zähen politischen Kampf, für vorbeugendes Verhalten aller Art, für hartes Training, für ein arbeitsreiches Leben, für Entsagung und Askese. Bei Handlungen dieses Typs wird die Glückshoffnung in eine ferne Zukunft projiziert, beim erlebnisorientierten Handeln richtet sich der Anspruch ohne Zeitverzögerung auf die aktuelle Handlungssituation. Man investiert Geld, Zeit, Aktivität und erwartet nun den Gegenwert auf der Stelle." [7] In unserer Wohlstandsgesellschaft haben immer mehr Menschen immer größere Handlungsmöglichkeiten, sich zu verwirklichen. Dies führt zu einer Verschiebung der Problemperspektive. Nicht mehr die grundsätzliche Frage: Wie erreiche ich mein Ziel? (größeres Auto, bessere Wohnung/Haus, mehr Sicherheit u.ä.), sondern die Frage: Was will ich überhaupt erreichen/erleben? wird die immer bedeutendere Frage unserer Gesellschaft.

„Das Erleben des Lebens rückt ins Zentrum. Unter dem Druck des Imperativs ´Erlebe dein Leben !´ entsteht eine sich perpetuierende Handlungsdynamik, organisiert im Rahmen eines rasant wachsenden Erlebnismarktes, der kollektive Erlebnismuster beeinflusst und soziale Milieus als Erlebnisgemeinschaften prägt." [8]

Schulze unterscheidet den Begriff des Erlebnisses in zwei mögliche Sichtweisen. Zum einen sieht er den Begriff alltagsverständlich als Material. Schulze geht davon aus, dass man im alltagssprachlichen dazu neigt, Materialien für das Erleben von Erlebnissen eine bedeutende Rolle zuzusprechen.

In einer über den Alltagsverstand hinausgehenden Betrachtungsweise, sieht er den Erlebnisbegriff nicht als Material, sondern als Gestaltungsmöglichkeit. „Erlebnisse werden nicht vom Subjekt empfangen, sondern von ihm gemacht" [9]

---

7 Schulze, 1992, S. 14
8 Schulze, 1992, S. 33
9 Schulze, 1992, S.44

2. Historische Wurzeln der Erlebnispädagogik

Ziel dieses Kapitels ist es, einen Einblick in die Entstehungsgeschichte der Erlebnispädagogik zu geben bzw. den theoretischen Überbau zu beleuchten. Kurt Hahn, der als Begründer der Erlebnispädagogik gilt, obwohl er selbst sein Konzept Erlebnistherapie genannt hat, stellt fest: „Hier (in Schloss Salem; Anm. d. A.) ist alles gestohlen, und das ist gut so, von Hermann Lietz, der wie kein anderer wagte, Jungen zu Mitträgern der Verantwortung zu machen, von Goethe, von den englischen public schools, von den Boy Scouts, von der deutschen Jugendbewegung nach den Freiheitskriegen, von Plato. Sie werden nichts finden, wovon wir sagen können: das haben wir entdeckt." [32]

Wie schon das Zitat von Kurt Hahn deutlich macht, besitzt die Erlebnispädagogik zahlreiche Wurzeln. Ziegenspeck hat in seiner Reihe ´Wegbereiter der Erlebnispädagogik´ mehr als fünfzig Autoren gewürdigt, deren Wirken bzw. theoretisches Gedankengut der Erlebnispädagogik zuzurechen ist. Die Vorstellung aller Wegbereiter der Erlebnispädagogik würde den Umfang meiner Arbeit sprengen. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit neben Kurt Hahn, der als Begründer der Erlebnistherapie gilt, und aus diesem Grund nicht fehlen darf, auch Jean-Jacques Rousseau und John Dewey beleuchtet. Rousseau, der in der Zeit der französischen Aufklärung lebte, hat mit seinen Erziehungsgedanken das spätere Erziehungswesen folgenreich beeinflusst, und bietet noch heute der „Diskussion um handlungs- und erlebnisorientierte Formen des Erfahrungslernens einen reichhaltigen Nährboden." [33]

John Dewey ist der wohl wichtigste amerikanische Pädagoge des letzten Jahrhunderts, und gilt als Vater des Erfahrungslernens. [34] Seine Überlegungen zur Erziehung bilden das Fundament des ABC-Konzeptes [35] von Project Adventure. Wiederum dieses ABC-Konzept spielt eine tragende Rolle bei dem Seilgartenkonzept der Berufschule, welches im Laufe dieser Arbeit noch näher betrachtet werden soll.

---

32 Herrmann, 1987, S. 65f in Kurt Hahn: Erinnerung – Gedanken – Aufforderungen. Beiträge zum 100.Geburtstag des Reformpädagogen.

33 Fischer/Ziegenspeck, 2000, S. 101

34 vgl. Heckmair/Michl, 2004, S. 45

35 ABC Konzept: **A**dventure **B**ased **C**ounseling ist ein innovatives, auf Gemeinschaft basierendes Gruppenberatungsmodell, das kooperative Spiele, problemlösende Initiativen, niedrige, hohe und herausfordernde Seilkurselemente und andere Abenteueraktivitäten benutzt.

2.1 Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778)

Jean-Jacques Rousseau lebte vor ca. 250 Jahren. Seine Mutter stirbt bald nach seiner Geburt der Vater kümmert sich kaum um ihn. Mit 16 Jahren verlässt er seine Geburtsstadt Genf und zieht in die Welt. Turin, Venedig, Dijon, Paris und die Provinz sind wichtige Stationen in seinem Leben. So spontan seine Aufenthaltsorte waren, wechselt er auch seine ausgeübten Berufe. Schreiberlehrling, Handwerker, Priesterkandidat, Musiklehrer, Erzieher sind einige von ihm ausgeübten Berufe. In der Literatur wird er als Egozentriker, als „Gesellschafts- und Lebemensch, der sich gern in Kabaretts und Kneipen herumtrieb", beschrieben. [36] Rousseau lebte in der Zeit der Aufklärung. Dieses Zeitalter (17. und 18.Jahrhundert) ist gekennzeichnet durch die geistige Entwicklung der westlichen Gesellschaft. Das Bestreben, das Denken mit den Mitteln der Vernunft von althergebrachten Vorstellungen zu befreien und Akzeptanz für neu erlangtes Wissen zu schaffen war vorherrschend. Berühmt wurde Rousseau durch den Gewinn der von der Dijon Akademie gestellten Preisfrage ob der Fortschritt der Wissenschaft und Künste zur Veredelung der Sitten beigetragen habe. Die Verneinung dieser Frage kam unerwartet und widersprach den Wissenschaftlern der damaligen Zeit. Seine berühmtesten Werke sind der ´Contrat social´ (Der Gesellschaftsvertrag) und ´Émile´, die beide 1762 erschienen sind. Diese beiden Werke stellen sein politisches und pädagogisches Denken dar. Rousseau meint mit dem Gesellschaftsvertrag eine Welt der Freiheit zu erschaffen. Wer sich dem gesellschaftlichen Willen aus freiem Willen unterordnet, gibt zwar seine natürliche Freiheit auf, gewinnt dadurch aber die rechtliche Freiheit, den Schutz und die Geborgenheit der Gemeinschaft. Das Volk ist souverän und gibt sich seine eigenen, von allen akzeptierten Gesetze. Herrschaft beruht bei Rousseau auf Übereinkunft.[37] Das Werk ´Émile´ beschreibt, wie Menschen dazu erzogen werden können, diesem Gesellschaftsvertrag beizutreten. Schon der erste Satz von Émile offenbart seine Denkrichtung. „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt, alles entartet unter den Händen des Menschen" [38]

Drei Dinge erziehen laut Rousseau den Menschen. Die Natur, die Dinge oder die Menschen. Von diesen drei Erziehungsmitteln kann der Erzieher weder die Natur noch die Dinge (Begebenheiten) beeinflussen, sondern ausschließlich die Menschen. Diese Beeinflussung sollte sich lediglich auf die Verstärkung durch die Natur und die Dinge und dem Abwenden von negativen Einflüssen, reduzieren. Für Rousseau hindern Gesellschaft, Wis-

---

36 vgl. Heckmair/Michl, 2004, S. 17ff
37 Heckmair/Michl, 2004, S. 17f
38 Rousseau, 1998, S.9

senschaft, Kunst und Zivilisation den Lauf der Natur und der Dinge, die erzieherisch die natürlichen Bedürfnisse des Kindes bedienten.

´Zurück zur Natur´ ist die leitende Prämisse in dem Erziehungskonzept von Rousseau. Das Kind soll die Möglichkeit bekommen, in der aktiven Auseinandersetzung mit realen Gegenständen, die Folgen seines Handelns unmittelbar zu spüren. "Er (der Zögling - T.F.) soll keine Strafen kennen lernen, sondern die Folgen seiner Handlungen fühlen; diese werden dann zum richtigen Verhalten erziehen. Als Emil zum Beispiel eine Fensterscheibe zerschlägt, muss er bei einem offenen Fenster schlafen; der Schnupfen, den er möglicherweise - als 'natürliche Folge' seines Verhaltens - bekommt, wird ihn veranlassen, künftig behutsamer mit den Dingen umzugehen " [39]

Die Erziehung der Aufklärung war ausgesprochen kopflastig. Sie bestand überwiegend aus der Förderung der Vernunft, Lernen im Unterricht, Erwerb von Wissen. Rousseau entlarvte die verkopfte Anhäufung von Wissen seiner Zeit als zu einseitig. Er wollte aus den Schülern keine Wissenschaftler machen, sondern ihnen die Freude am Lernen schenken. Diesen Paradigmenwechsel verdeutlichen Heckmair und Michl, wenn sie schreiben: "Der berühmte Satz von René Descartes ´ich denke, also bin ich´ wird zu (bei Rousseau, Anm. d. A.)´ich erlebe, also bin ich´". [40]

Die gesellschaftliche Utopie des Gesellschaftsvertrages sowie die pädagogischen Ideale bei Émile unterliegen dem gleichen Gedankenkonstrukt. „In gleicher Weise, wie der junge Mensch in individueller Freiheit die ´kausale´ Verbindung von Ursachen und deren Folgen innerlich vollziehen sollte, gewann auch der Staatsbürger, als freiwilliger Teilhaber an den republikanischen Verhältnissen, in den Ursachen und Folgen der selbstauferlegten Rechte und Pflichten an Autonomie und Mündigkeit. So übernahm der Gesellschaftsvertrag in der Nationalerziehung die Rolle der Natur. Es zeigte sich, dass menschliche Vernunft, tugendhaftes Handeln und die Erfahrung von Gemeinwohl durch den individuellen Einsatz sich aufeinander bezogen. Der Rückbezug auf die Natur galt dem subjektiven Schaffen und dem individuellen Wohl. Der Rückbezug auf den Gesellschaftsvertrag sollte in der gemeinschaftlichen Lebens- und Arbeitsweise unter den republikanischen Verhältnissen dem Allgemeinwohl dienen. Für Rousseau stellten die Natur im individuell-freiheitlichen Sinne und die Ver-

---

39 Günther zit. nach Ziegenspeck/Fischer, 2000, S. 104
40 Heckmair/Michl,2004, S. 17

nunft im gemeinschaftlich nationalen Sinne pädagogische Entwicklungsebenen dar, deren Funktionen für den Einzelmenschen und die Gemeinschaft nahezu identisch sind." [41]

Zusammenfassend lässt sich zu Rousseau folgendes sagen. Er formulierte die Kindheit als eigene Lebensphase. [42] Unmittelbare Erfahrungen (über die Sinnesorgane wahrgenommen) sind für ein nachhaltiges Lernen notwendig, und entsprechen der Lebenswelt des Kindes. Hände, Augen, Ohren, Nase und Zunge werden eingesetzt, um die es umgebende Welt zu erkunden. Erst durch die Erkundung der Umwelt werden Urteile, Vorstellungen, Ideen und die Moral und Sittlichkeit gebildet. Für Rousseau hat der Erzieher die Aufgabe, den natürlichen Drang des Kindes, der von der Natur vorgezeichnet ist, weder zu stören noch zu unterbrechen. Das Kind soll eigene Erfahrungen sammeln, statt rezipiertes Wissen aus Büchern beigebracht zu bekommen.

Dies Gedankenkonstrukt, welches knapp 250 Jahre alt ist, bildet einen entscheidenden `Brückenpfeiler´ zur heutigen Erlebnispädagogik.

2.2 John Dewey (1859 - 1952)

John Dewey ist für Heckmair und Michl der wohl wichtigste amerikanische Pädagoge des letzten Jahrhunderts. [43] Er wächst relativ behütet auf und macht nach anfänglichen Schwierigkeiten in der Schule einen hervorragenden Studienabschluss. Als Zwanzigjähriger arbeitet er zwei Jahre als Lehrer an einer kleinen High School. Er beschäftigt sich immer intensiver mit grundlegenden pädagogischen und philosophischen Fragen und geht 1882 an die Universität nach Baltimore. Von da aus wechselt er an die Universität Michigan, wo er 1889 die Leitung der philosophischen Abteilung übernimmt. 1894 wechselt er an die Universität Chicago. Er arbeitet mit Schulreformern zusammen und kritisiert zunehmend die Lehrmethoden der herkömmlichen Schulen. In einem Brief an seine Frau schreibt er: „Manchmal denke ich, dass ich damit aufhöre, Philosophie direkt zu lehren, um sie stattdessen auf dem Weg über die Pädagogik zu lehren. Wenn du an die Tausende und Abertausende von jungen Leuten denkst, die Jahr für Jahr in den Schulen von Chicago ruiniert werden, dann möchtest du am liebsten auf die Straße laufen und herumheulen wie die

41 Ziegenspeck/Fischer, 2000, S. 109f.

42 Rousseau teilt die Kindheit in vier Phasen ein. Alter der Natur (0-3 Jahre), Alter der Stärke (bis zum 12. Lebensjahr), Alter der Vernunft (12-15 Jahre), Alter der Einsicht (bis zum 20.Lebensjahr)

43 vgl. Heckmair/Michl, 2004, S. 45

3. Die Erlebnispädagogik der Gegenwart

Nachdem eine Entwicklungslinie der Erlebnispädagogik aufgezeigt werden konnte, soll es nachfolgend darum gehen, die Erlebnispädagogik der Gegenwart näher zu betrachten. Da es weder eine allgemein akzeptierte Definition des Begriffes 'Erlebnispädagogik' gibt und das Bild der unterschiedlichen Strömungen der Erlebnispädagogik unübersichtlich ist, können diese Ausführungen nur einen Teilbereich abdecken, erfüllen also nicht den Anspruch der Vollständigkeit. Inhalt dieses Kapitels wird der Versuch sein, den Begriff 'Erlebnispädagogik' zu definieren. Darüber hinaus werden methodische Grundprinzipien skizziert, die bei der erlebnispädagogischen Arbeit berücksichtigt werden müssen, sowie Reflexions- und Transfermodelle der Erlebnispädagogik dargestellt.

3.1 Erlebnispädagogik – ein Definitionsversuch

Trotz unzähliger Veröffentlichungen zur Erlebnispädagogik, konnte sich noch keine allgemein anerkannte Definition des Begriffes 'Erlebnispädagogik' durchsetzen. Es sieht so aus, als ob die Frage, was eigentlich Erlebnispädagogik ist, abhängig vom jeweiligen Blickwinkel und der Intention der Menschen ist, die die Definition vornehmen. Fischer merkt zu dieser Problematik an: „Die Gegenstandsbeschreibungen, Definitionsversuche oder Wesensskizzen zur Erlebnispädagogik, die Inhalt und Umfang dieser relativ jungen Disziplin interpretieren wollen, sind vielfältig und nicht selten konträr. Von der Ablehnung der erlebnispädagogischen Begrifflichkeit bis zu spezifischen Ideensystemen reicht das Spektrum.“ [75]

Annette Reiners versucht den Umkehrschluss, wenn sie erläutert, was *nicht* Erlebnispädagogik ist. Sie schreibt: „Erlebnispädagogik ist nicht Schulung in speziellen Sportarten, wie sie von kommerziellen Sportarten angeboten werden; sie ist nicht gleichzusetzen mit Extremsportarten, Sportunterricht und Fitnesstraining, paramilitärischen Aktivitäten, Überlebenstraining; Abenteuer und Risiko finden nicht ohne pädagogische (Vor- / Während- /Nach-)Betreuung statt.“ [76]

Für eine Annäherung des Begriffes Erlebnispädagogik ist diese Art von Definition eher unbrauchbar.

---

[75] Fischer zit. n. Witte, 2002, S. 45
[76] Reiners, 1995, S. 17

Heckmair und Michl definieren Erlebnispädagogik folgendermaßen: „... eine handlungsorientierte Methode, in der durch Gemeinschaft und Erlebnisse in naturnahen oder pädagogisch unerschlossenen Räumen neue Raum- und Zeitperspektiven erschlossen werden, die einem pädagogischen Zweck dienen.“ [77] Eine weitere Definition liefern die beiden Autoren: „Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“ [78]

Amesberger, der den Begriff Outdoor-Training favorisiert, begreift die Erlebnispädagogik als „ bewegungs- und sportbezogene Aktivitäten in einer möglichst wenig beeinträchtigten Natur. [79] Betrachtet man die bisherigen Definitionen, wird klar, dass einige Definitionen (Heckmair/Michl) den Ort der Erlebnispädagogik als nicht so entscheidend ansehen. Wogegen Amesberger bewusst die ´möglichst unberührte Natur´ als Raum der Erlebnispädagogik ansieht.

Für Ziegenspeck stellt die Erlebnispädagogik eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaften dar. „Die Erziehungswissenschaft ist die ´Mutter´ der Erlebnispädagogik, hat aber selbst noch viele andere ´Kinder´ (z. B. Schul-, Sonder-, Sport-, Sozial-, Freizeitpädagogik), die sich zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich entwickelt haben und entwickeln konnten. Wie die ´Mutter´, so bleiben auch die ´Kinder´ Wissenschaften". [80]
Demzufolge fordert Ziegenspeck auch einen Abbau der einseitigen Ausrichtungen der ´outdoor´-orientierten Aktivitäten. Indoor-Aktivitäten aus den Bereichen Kunst, Musik, und Technik besitzen durchaus großes erlebnispädagogisches Potential.

Erlebnispädagogik kann demnach als Erziehung angesehen werden, bei der durch unmittelbare Erfahrungen nachhaltig gelernt wird. Das subjektive Erlebnis, welches durch soziale, natürliche, handlungsorientierte Formen des Erfahrungslernens angebahnt wird, und mit Hilfe des Pädagogen reflektiert wird, spielt dabei die entscheidende Rolle.

---

77 Heckmair/Michl, 2004, S. 102
78 Heckmair/Michl, 2004, S. 102
79 Amesberger, 2003
80 Ziegenspeck, zit. n. Witte 2002

3.2 Methodische Prinzipien in der Erlebnispädagogik

Handlungsorientierung

Als wichtigstes Prinzip ist die Handlungsorientierung zu nennen. Im Gegenteil zum verkopften Lernen steht das Handeln, das tatsächliche ´Tun´, im Vordergrund der Erlebnispädagogik. Ziegenspeck merkt dazu an: „Im Gegensatz zu theoriebildenden Lernsituationen dominieren bei erlebnispädagogisch akzentuierten Programmen nämlich Vermittlungsstrategien, bei denen es um Fertigkeiten und Kenntnisse geht, die vorrangig praktisch erfahrbar gemacht werden. Oder etwas anschaulicher: Nicht das Lernen über den Kopf ist Trumpf (und wie viele Jugendliche haben durch ein solches verschultes Lernen das Lernen verlernt?), sondern das Lernen über die Hand und die unmittelbare Beobachtung und Erfahrung wird angebahnt (und steigt dann manchem auch wohl zu Kopfe!). ´Wer etwas 'behandelt´, wer sich mit etwas 'befasst', wer etwas 'begreifen' will, der muss dazu auch Chancen erhalten – im wahrsten Sinne des Wortes. Wann werden wir endlich erfassen, dass der 'Nürnberger Trichter', der nach wie vor hohen Stellenwert besitzt, das falsche Instrument ist, unser Verhalten zukunftsorientiert zu verändern? „ [81]

Ganzheitlichkeit

Erlebnispädagogik muss den Teilnehmer ganzheitlich berühren. Das Lernen mit Kopf, Herz und Hand sind der entscheidende Faktor. Ausgehend von der Erkenntnis, das das Ganze mehr als die Summe seiner Teile ist, müssen alle Ebenen (seelisch, körperlich und geistig) angesprochen werden. Das impliziert, dass Erlebnispädagogik also nicht nur eine spannende Aktion ist. Ziegenspeck formuliert:

´Hirn, Herz und Hand´ gehören zusammen ..., machen die Ganzheitlichkeit menschlichen Lebens und sozialer Bezüge aus. – Gewiss, aber auf die Reihenfolge kommt es eben an. Deshalb spreche ich von "Herz, Hand und Verstand", wobei das Herz für Leben und Lieben steht, die Hand für Handeln und Leisten, der Verstand für Lernen und Lenken – und mit allem soll der Welt Sinn, dem einzelnen Menschen Bewusstsein gegeben und Emanzipation für alle ermöglicht werden.“ [82]

---

[81] Ziegenspeck, 1992, S. 15
[82] Ziegenspeck, 1992, S. 15

Gruppenorientierung

Mit Ausnahme von sozialpädagogischer Einzelfallhilfe[83]spielt die Gruppe eine große Rolle bei erlebnispädagogischen Aktionen. Ausgehend von dem jeweiligen Entwicklungsstand einer Gruppe kann durch eine bewusste Auswahl von Aktivitäten der gruppendynamische Entwicklungsprozess initiiert werden. Dabei unterstützen die handlungsorientierten Aktivitäten und die sich anschließenden Reflexionsprozesse und Feedbackrunden einerseits einen Klärungsprozess (Beziehungen, Rollen, Regeln, Stärken und Schwächen) unter den Teilnehmern. Andererseits werden zeitgleich wesentliche soziale Kompetenzen thematisiert, die vor dem Hintergrund der persönlichen Zielsetzung der Teilnehmer eine realistische Einschätzung der eigenen Kompetenzen und der gegebenenfalls notwendigen Entwicklungsschritte ermöglichen.

Aktion / Reflexion

Wie schon in Kapitel 1.2.5 erwähnt spielt die Reflexion einer Erfahrung eine bedeutende Rolle in der Erlebnispädagogik. Durch die Reflexion werden Ideen und Gefühle ausgetauscht und die subjektive Bedeutung des Erlebten für das Individuum und die Gruppe identifiziert. Folgendes Schaubild zeigt deutlich, dass Aktion und Reflexion in unmittelbarem Zusammenhang stehen. [84]

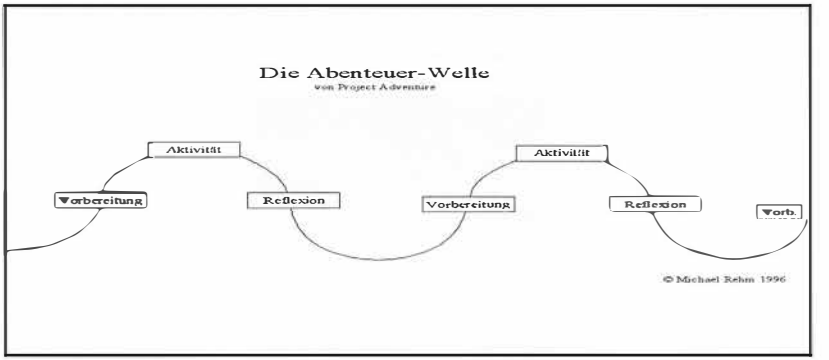


Abb. 2: Die Abenteuer-Welle

Prinzip der Freiwilligkeit / Herausforderung nach Wahl

Erfahrungen, die in Situationen gemacht werden, in denen die Teilnahme erzwungen wurde, werden leicht external attribuiert und begünstigen Widerstände. Selbstbestimmung und

83 §35 KJHG

84 von Michael Rehm überarbeitetes Schaubild von Project Adventures, www.erlebnispädagogik.de

4. Transfer in der Erlebnispädagogik

4.1. Begriffsbestimmung: 'Transfer'

Das Lexikon Erlebnispädagogik definiert den Begriff 'Transfer' folgendermaßen: „Transfer beschreibt die Übertragung von Wissen, erlernten Fertigkeiten, Fähigkeiten und Erkenntnissen, Haltungen und Werten aus einer Lernsituation in andere ähnliche oder vergleichbare Situationen und Kontexte. (...) Ist die Ähnlichkeit zwischen Lernsituationen und Anwendungspraxis sehr groß, so dass mehrheitlich nur wiederholt werden muss, wird von horizontalem Transfer gesprochen. Vertikaler Transfer dagegen beschreibt anspruchsvollere Übertragungsleistungen. Erlebnispädagogik, auch bei großer Isomorphie, erfordert von den Teilnehmern immer vertikale Übertragungsleistungen. [102]

Eine weitere Definition liefert Annette Reiners: „Als Transfer wird das Fortschreiten des Lernenden vom Konkreten zum Abstrakten verstanden, indem er neue Verhaltensweisen in der konkreten (Kurs-) Situation entdeckt, diese Lernerfahrungen generalisiert und auf andere (Alltags-)Situationen überträgt." [103]

Für Mario Kölblinger umfasst Transfer „ die geplante und systematische Implementierung, Förderung und Steuerung aller Maßnahmen, Instrumente und Serviceleistungen, die vor, während und nach dem Training durchgeführt werden, um die relevanten Lernerfahrungen des Trainings für die Anwendung in der betrieblichen Arbeitssituation nutzbar zu machen". [104]

Kritiker der Erlebnispädagogik bezweifeln, dass die erlebnispädagogische Situationen tatsächlichen Einfluss auf alltägliche Verhaltensmuster der Teilnehmer haben. Insbesondere die ´Insellage` von erlebnispädagogischen Aktivitäten ist für die Verhaltensänderung im Alltag für die Teilnehmer kontraproduktiv.

Die Frage nach dem Transfer stellt also die ´Gretchenfrage´ dar. Aus diesem Grund existiert eine große Anzahl von Arbeiten über die Wirksamkeit bzw. Transfermöglichkeit von erlebnispädagogischen Aktivitäten. Dieses Thema ausführlich zu behandeln, würde Inhalt

---

[102] Zuffellato/Habiba Kreszmeier, 2007, S. 161
[103] Reiners, 1995, S. 59
[104] Kölblinger, zit. n. Witte, 2002, S. 89

einer eigenen Arbeit sein und den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Aus diesem Grund wird sich hier auf drei Transfermodelle, sowie auf transferförderne und tranferhemmende Faktoren beschränkt.

4.2 Transfermodelle in der Erlebnispädagogik

Michael A. Gass und Simon Priest unterscheiden drei Arten von Transfermodellen. Den spezifischen, den unspezifischen und metaphorischen Transfer.

Spezifischer Transfer (specific transfer)

Beim spezifischen Transfer lernt der Teilnehmer etwas Konkretes kennen und überträgt dieses (Konkrete neue) auf eine ähnliche Situation. Die Technik des Sicherns beim Klettern lässt sich relativ einfach auf die Technik des Abseilens übertragen. Da es bei erlebnispädagogischen Aktivitäten gerade oftmals um einen Perspektivenwechsel im Alltag geht liegt in der Regel kein bedeutsamer Lernerfolg in spezifischen Transferleistungen.

Abb. 9: Spezifischer Transfer

Die neu erworbene Fertigkeit ist identisch mit dem neu auszuübenden Verhalten und die Anwendungssituationen sind ähnlich. [105]

[105] Grafik von Schodlbauer, zit. n. Witte, 2002, S. 81

Unspezifischer Transfer (non-specific transfer)

Der Teilnehmer entwickelt ausgehend von spezifischen Lernerfahrungen allgemeine Prinzipien oder Verhaltensweisen für sich. Die Anwendung dieser allgemeinen Prinzipien auf verschiedene Situationen stehen im Vordergrund. Es werden nicht spezifische Fertigkeiten gelernt, sondern allgemeine Muster internalisiert. Diese Art von Transfers spielen in der Erlebnispädagogik eine große Rolle. Die Lernerfahrung auf der Coaching Bridge[106] kann ein Teilnehmer u.U. auf die Situation ´Prüfungsangst´ übertragen, und dementsprechend sich der Prüfung besser stellen.

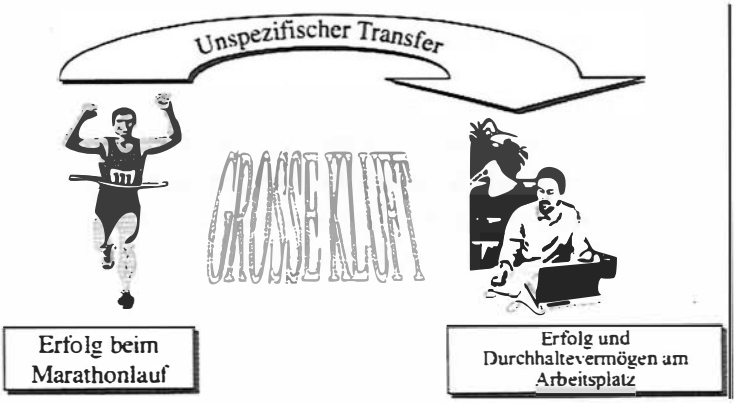


Abb. 10: Unspezifischer Transfer

Die neu erworbene Fertigkeit ähnelt dem neu auszuübenden Verhalten, aber die Anwendungssituationen sind sehr unterschiedlich. [107]

Metaphorischer Transfer (metaphoric transfer)

Gass und Priest sehen zwischen der Lernsituation und der Alltagssituation eine Kluft, die es gilt zu überwinden. Beim spezifischen Transfer ist diese Kluft relativ gering, beim unspezifischen Transfer relativ groß (siehe Abbildungen). Mit Hilfe des metaphorischen Transfers soll die Kluft zwischen Lernumfeld und Alltagsleben verringert werden.

---

[106] Die Coaching Bridge ist ein hohes Element, bei dem der Teilnehmer in beängstigen Situationen aufgefordert ist, sich trotz der spannenden Situation vorwärts zu bewegen. Nähere Informationen finden Sie im hinteren Teil dieser Arbeit.

[107] Grafik von Schodlbauer, zit. n. Witte, 2002, S. 81

Metaphern [108] werden angewandt, um den Teilnehmern eine Alltagssituation besser zu erklären oder sie vor einem anderen Hintergrund zu beleuchten. Sie haben eine emotionale Bedeutung, da sie mit persönlichen Erfahrungen des Einzelnen verknüpft sind und häufig in sich bereits Hinweise auf die Lösung eines Problems beinhalten. Der metaphorische Transfer wird entweder während einer isomorphen Lernsituation oder durch die anschließende Reflexion hergestellt.

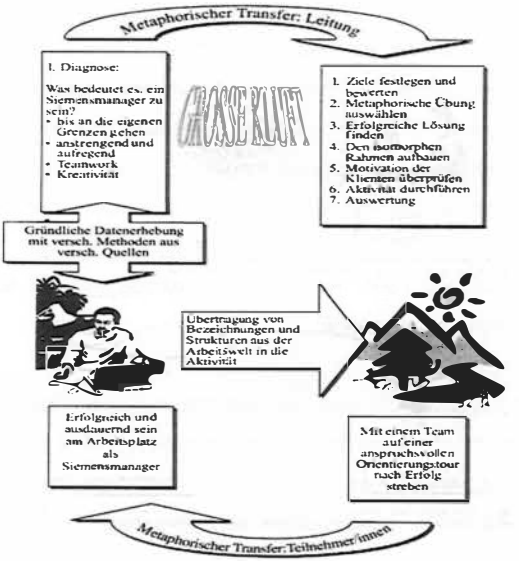


Abb. 11: Metaphorischer Transfer

Durch strukturelle Analogien zwischen Lernumfeld und Alltagsleben, die durch viele Einzelisomorphien gebildet werden, entsteht eine Brücke, die die Kluft verkleinert.

108 Definition Metapher von Gass/Priest:„Eine Metapher ist eine Vorstellung, ein Gegenstand oder eine Beschreibung, die anstelle einer anderen, davon unterschiedenen Vorstellung, einem Gegenstand oder einer Beschreibung eingesetzt wird, um vergleichbare Übereinstimmungen oder Ähnlichkeiten zwischen beiden hervorzuheben"(1999, S. 222)

5. Die Berufsschule

Im zweiten Teil dieser Studie geht es um die allgemeine Auseinandersetzung mit der beruflichen Bildung. Nachdem Versuch den Begriff der beruflichen Bildung zu klären, soll der historische Rückblick die Berufsbildung bis zum Jahr 1900 transparent machen.

Der Beginn des 20.Jahrhunderts spielt für die berufliche Bildung eine besondere Rolle, weil in diesen Jahren Georg Kerschensteiner ´seine´ Arbeitsschule gründete, die heutzutage als direkter Vorgänger der heutigen Berufsschule anzusehen ist. Dementsprechend werde ich von Kerschensteiner ausgehend die Entwicklung der Berufsschule in Deutschland nachzeichen. Weitere Schwerpunkte dieses Kapitels wird die Auseinandersetzung mit den heutigen Bildungsstandards sein sowie die Klärung des Begriffes berufliche Handlungskompetenz.

5.1 Der Begriff berufliche Bildung

Im Berufsbildungsgesetz von 2005 heißt es im Paragraph 1[115]:

„§1 Ziele und Begriffe der Berufsbildung
(1) Berufsbildung im Sinne dieses Gesetzes sind die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung.

(2) Die Berufsausbildungsvorbereitung dient dem Ziel, durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen.

(3) Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.

(4) Die berufliche Fortbildung soll es ermöglichen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen.

(5) Die berufliche Umschulung soll zu einer anderen beruflichen Tätigkeit befähigen.“

[115] Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 23.März 2005

Der Begriff berufliche Bildung meint also die Vorbereitung, Ausbildung und Weiterbildung des Menschen im Rahmen seines beruflichen Könnens. Der überwiegende Anteil der Schülerinnen und Schüler an der Berufsschule befinden sich im Bereich der Ausbildung. Wiederum zwei Drittel aller Jugendlichen absolvieren ihre Ausbildung im Dualen System. Duales System meint, dass der Jugendliche seine Ausbildung parallel in einem Betrieb und der Schule erhält. Einige Ausbildungsberufe sind nicht im Dualen System organisiert, sondern werden in Vollzeitschulen an den Berufsbildenden Schulen angeboten. Die Berufsbildenden Schulen sind, neben den Betrieben, der Ort, in dem berufliche Bildung angestrebt wird.

5.2 Zur Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland vor dem 20. Jahrhundert

Erst das Anwachsen der Menge des Erfahrungswissens sowie das Fragwürdigwerden überlieferter Normen bzw. das Aufkommen neuer Normen (Lebensweisen, Stile, Regelungen, Werkstoffe etc.) haben im Zuge der Arbeitsteilung sowohl zum Entstehen von „Berufen" als auch zu Formalisierungsprozessen der Vermittlung der Qualifikationen geführt, so dass man von ersten Formen eines gesteuerten, intendierten Qualifizierungsprozesses („Berufsausbildung") sprechen kann. Als Formalisierungsstrategien sind zu nennen:

- Personifizierung der Lehr-Lern-Beziehung: Eine Person (Experte, Meister) ist für die Tradierung einer bestimmten Teilmenge gesellschaftlich notwendiger oder wünschenswerter Qualifikationen verantwortlich;
- Didaktisierung: Vereinfachung des „theoretischer" werdenden;
- Methodisierung: Bewusste Beeinflussung des Vermittlungsprozesses mit Medien;
- Kanonisierung: Festlegung der Inhalte der Berufsausbildung (z. B. Zunftordnungen seit dem 14. Jh.). [116]

Erst im 19.Jahrhundert verlagerte sich die Produktion von Gütern und Dienstleistungen aus dem Familienverbund heraus an einen anderen Ort (Fabrik, Manufaktur). Vorher bestand das Modell des „Ganzen Hauses". [117]

---

[116] Arnold, Lipsmeier,Ott, 1998, S. 1
[117] http://www.hls-dhs-dss.ch

Das (ganze) Haus war zugleich Wirtschafts-, Sozial-, Rechts- und Herrschaftsverband. Gruppiert um die Kernfamilie aus Ehepaar („Arbeitspaar") und unverheirateten Kindern, umfasst es darüber hinaus alle an der Hauswirtschaft Beteiligten. Dazu gehörten das Gesinde, die Alten, evtl. unverheiratete Verwandte und Lehrlinge. Die Funktionen des Hauses waren:

- die primäre und sekundäre wirtschaftliche Produktion,
- Fortpflanzung und Kinderaufzucht,
- Konsumtion,
- Versorgung von Alten und Kranken,
- Vermittlung kirchlicher und weltlicher Normen.

In der damaligen Zeit zahlte der Lehrling ein Lehrgeld, bzw. verpflichtete sich, seine Lehrzeit auszudehnen, und erkaufte sich damit eine gewisse ökonomische Sicherheit. Dies bedeutete für den Lehrling Kost und Logis sowie Kleidung und Fürsorge im Krankheitsfall. König schreibt: „Für die handwerkliche Standeserziehung von zentraler Bedeutung war der vom Lehrling in der Haus- und Lebensgemeinschaft konkret erlebte kulturelle Lebensvollzug." [118] Es wird deutlich, dass der Lerninhalt für Lehrlinge sich nicht an klaren verbindlichen Ausbildungsplänen oder Rahmenrichtlinien orientierte, sondern es am Ermessen des ´Hausvaters´ lag, was und wie viel der Lehrling lernte. Die Ausbildung war gekennzeichnet von Unterweisungen. Eigenes Denken oder die Entwicklung von Alternativen war unerwünscht. So heißt es z.B. im Handbuch des Buchbindermeisters von 1784: „Der Lehrling ist verbunden, alles so zu machen, wie ich ihn anweise, und weder an den Handgriffen noch an der Art und Weise nach seinem eignen Sinne etwas zu ändern. Auch wenn ein Geselle bey mir in Arbeit steht, muss er nicht nach diesem in der Art sich richten, sondern nach mir; weil ich sein Herr und Meister bin, der besser als der Geselle wissen muß, was zur Arbeit gehöre. Sollte es sich jedoch treffen, dass ein Geselle im Arbeiten eine wirklich brauchbare Manier an sich hätte, werde ich dieselbe dem Lehrburschen selbst beybringen und empfelen, indem er über das bessere und schlechtere noch nicht selbst urtheilen kann; erwartet er dies nun nicht, so werde ich es als eine strafbare Verachtung seines Lehrherrn auslegen." [119]

Der gesellschaftliche Orientierungsrahmen, den das Konzept des ganzen Hauses bot, verlor mit Beginn der Industrialisierung zunehmend an Bedeutung. Man war jetzt nicht mehr

[118] König, 1997, S. 178
[119] König, 1997, S. 162

darauf angewiesen, bei einem ´Herrn´ unterzukommen, sondern konnte als Arbeiter in der Fabrik sein ´eigener Herr´ sein. Der Ausbau des nationalen Eisenbahnnetzes von 1835 bis zur Mitte der 60er Jahre mobilisierte in Deutschland zum ersten Mal riesige Massen von Arbeitskräften, die als Wanderarbeiter von Baustelle zu Baustelle zogen. Allein in Thüringen wurden dafür 15000 Menschen eingesetzt. Ein großer Teil dieser Leute war Knechte aus der Landwirtschaft. [120] Als berufliche Alternativen kamen für weibliche Dienstboten die Berufe der Zugehfrau, der Waschfrau, der Näherin und Stickerin, der Verkäuferin, Kellnerin und der Fabrikarbeiterin in Frage. Nach ihrem Ausscheiden aus dem Haushalt arbeiteten die meisten Mädchen, die nicht heirateten, Ende des 19. Jahrhunderts als Verkäuferinnen in Gemüse- und Lebensmittelgeschäften, als Plätterinnen und Näherinnen. Insbesondere nahm zu dieser Zeit die Zahl der Dienstmädchen zu, die als Arbeiterinnen in die Fabrik gingen. Auch wenn sich der Verdienst der Dienstmädchen zu dem der Fabrikarbeiterin nicht wesentlich unterschied, wurde die Tätigkeit in der Fabrik für viele immer interessanter. Besonders die rechtliche Stellung der Fabrikarbeiter war im Vergleich zum Dienstboten attraktiv (Versammlungsfreiheit, feste Arbeitszeiten, Sonntag frei etc.) Im Jahr 1900 stellte die Königliche Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt folgende Preisfrage: Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen? Das Thema wurde von der Akademie noch folgendermaßen erläutert. Es sollten die Ziele einer allgemein sittlich-intellektuellen Erziehung „unserer männlichen Jugend im Gegensatz zu einer bestimmten Berufserziehung dargelegt werden, unter Angabe der Mittel, welche geeignet erscheinen, dieselben zu schützen vor der Gefahr, entweder hilflos sich selber überlassen zu bleiben oder den Umsturzparteien zum Opfer zu fallen“ [121]

Georg Kerschensteiner, der damalige Münchener Stadtschulrat, beantwortete die Frage und gewann den ersten Preis (600 Mark).

Kerschensteiner antwortete auf die Frage der Akademie mit einer Arbeit, die den Titel „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“ trägt. Diese Arbeit machte ihn bekannt, weil sie als Grundlage der später so benannten Berufsschule bezeichnet wurde. Aus den Überlegungen Kerschensteiners entwickelte sich die heutige Berufsschule.

---

[120] vgl. Müller, 1985, S. 247)
[121] www.utb-stuttgart.de/8280_Leseprobe.pdf; S.136

6. Der Seilgarten

Obwohl der erste Seilgarten bereits vor ca. 75 Jahren in der Outward Bound Schule in Aberdovey errichtet wurden ist, stammt die „neuere" Seilgartenbewegung aus den Vereinigten Staaten von Amerika. Ausgehend von den Gedanken von Woodward und Dewey entwickelte sich 1970 das innovative Erziehungsprogramm Project Adventure. Seit Mitte der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts entstehen überall in Deutschland Seilgärten. Heckmair und Michl schreiben: „Im Kaleidoskop erlebnispädagogischer Aktivitäten haben sich in den letzten Jahren Seilgärten in ihren verschiedenen Variationen zu einem viel genutzten Arbeitsfeld entwickelt. Anregungen aus den USA – stellvertretend sei hier auf die Organisation Project Adventure ... verwiesen – haben in Europa zu einem derzeit immer noch ungebrochenen Boom geführt." [149]

Bei den Ausführungen zum Seilgarten wird sich konkret auf den Seilgarten der BBS Fredenberg in Salzgitter bezogen. Dieser Seilgarten wird von den Berufsbildenen Schulen Fredenberg betrieben und als Medium für die Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenz eingesetzt. Der Autor hat selbst Erfahrungen als Trainer und arbeitet als Lehrer an dieser Schule und hat zahlreiche Trainings für verschiedene schulische und außerschulische Jugendgruppen mit den verschiedensten Zielsetzungen durchgeführt.

6.1 Definition des Begriffs 'Seilgarten'

Böhmer beschreibt Seilgärten folgendermaßen: „Bei Seilgärten handelt es sich um unterschiedliche Kletterelemente, die aneinander gereiht verschiedene physische und psychische Herausforderungen an die Benutzer und Benutzerinnen stellen. Dabei müssen die Teilnehmenden unterschiedliche Aufgaben balancierend und kletternd auf Seilen, Plattformen, Brücken und Balken bewältigen, um sich dabei mit ihren Fähigkeiten, ihrem Vertrauen in sich selbst, ins Material und in die Gruppe auseinander setzen. Im Gegensatz zum Klettern an Kletterwänden sind sog. Hochseilparcours durch fast alle Teilnehmenden zu begehen, da körperliche Fitness im Hochseilgarten nur eingeschränkt nötig ist. So gibt es in Hochseilgärten Programme, die für Rollstuhlfahrer und Menschen mit anderen Handicaps angeboten werden. Innerhalb der Trainingsprogramme können Bereiche wie der

[149] Heckmair/Michl, 2004, S. 209

Umgang mit Ängsten, Vertrauen, Wahrnehmung und Bewegungskompetenz, Kommunikation thematisiert werden." [150]

6.2 Beschreibung der einzelnen Elemente

Man differenziert grundsätzlich zwischen Nieder- und Hochseilgärten. Niederseilgärten (bis 4 Meter über dem Boden) beinhalten ähnliche Übungen wie Hochseilgärten (meist 8-14 Meter über dem Boden). Bei den Übungen der niedrigen Elemente steht eher das Gruppenverhalten im Mittelpunkt, bei den Übungen der hohen Elemente kann, bei geschickter Anleitung, ebenfalls das Gruppenverhalten erfahrbar gemacht werden. Die Schwerpunkte liegen hier aber eher auf der Persönlichkeitsentwicklung. Grundsätzlich werden häufig gerade die hohen Elemente eines Seilgartens in ihrer Wirkung überschätzt. Kölblinger stellt fest: „Vergleichende Untersuchungen zur Wirkung von Hochseil- und Niederseilgärten sowie zu Erfahrungs-Aktivitäten haben in der Team-Entwicklung insgesamt keine Effizienz- oder Transferüberlegenheit von Hochseilgärten belegen können. Einzelne, in Hochseilgärten erhöhte Teameffekte, wie eine gesteigerte, situative Empathie, ein besseres Problemlösungsverhalten, bessere Kommunikation und Kooperation und eine gesteigerte Aufgabenmotivation wurden durch eine deutlich geringere Team-Homogenität kompensiert." [151]

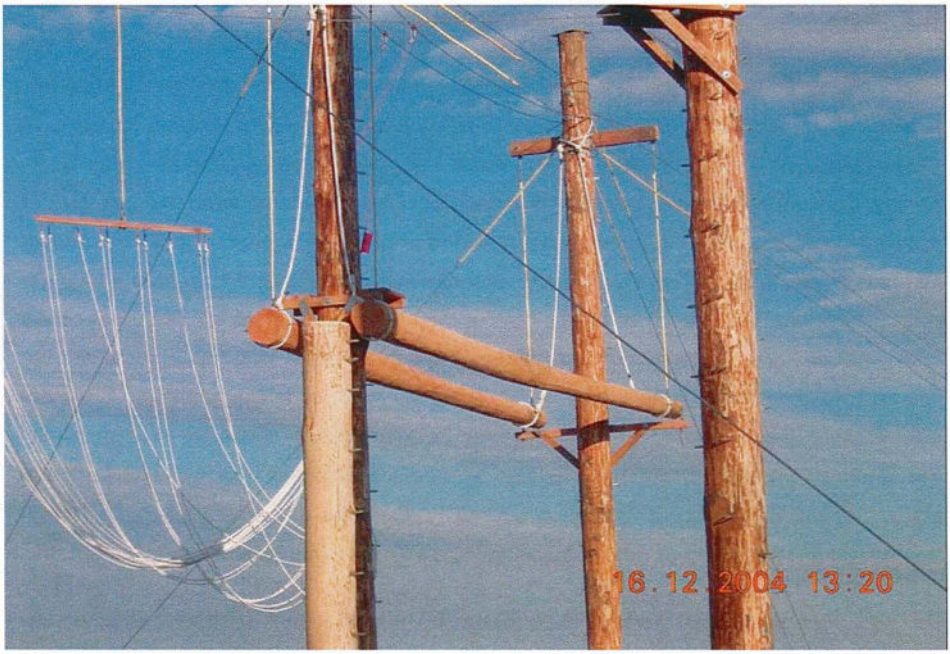
Da weit über einhundert verschiedene Elemente in Seilgärten existieren können, beschränkt sich diese Studie bei der Beschreibung der Elemente auf die, die im Seilgarten der BBS Fredenberg zum Einsatz kommen.

---

[150] Böhmer, 2002, S. 227
[151] Kölblinger, 2001, S. 63

6.2.1 Die hohen Elemente

6.2.1.1 Team Beam



Zwei v-förmig aufgehängte Baumstämme bilden eine Brücke, die zu Zweit überquert werden soll. Da die Stämme divergierend aufgehängt sind, ist das Erfüllen der Aufgabe nur möglich, wenn die Teilnehmer sich an den Hände fassen und sich, im wahrsten Sinne des Wortes, einander (unter)stützen.

Abb.12: Team Beam

6.2.1.2 Coaching Bridge

Die Coaching-Bridge besteht aus zwei gespannten Stahlseilen. Auf diesen sind Kanthölzer in verschieden großen Abständen montiert, die ohne jegliche Hilfsmittel zum Festhalten überwunden werden müssen.

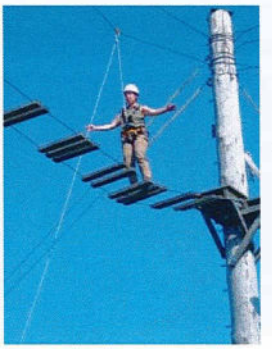


Abb. 13: Coaching Bridge

6.2.1.3 Der Lianengang

Diese Übung wird von zwei Teilnehmern gleichzeitig durchgeführt. Die TeilnehmerInnen müssen von einem Mast zum anderen gelangen, indem sie über ein Stahlseil balancieren. Als Hilfsmittel können sie die senkrecht herunterhängenden Seile (Lianen) benutzen.

Abb. 14: Lianengang

6.3. Grundsätzliche Prinzipien im Seilgarten

6.3.1 Einsatzmöglichkeiten von Seilgärten

Man unterscheidet vier unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten des Seilgartens. Jedes Element eines Seilgartens kann auf die jeweiligen Bedürfnisse der Teilnehmer unterschiedlich angeleitet werden. Man unterscheidet:

- Incentive & Event,
- Soziale Arbeit,
- Personalentwicklung,
- Therapie.

Incentive & Event

Herausragendes Merkmal dieser Einsatzmöglichkeit ist der Spaß, den die Teilnehmer während des Programmablaufes haben sollen.

Im Vordergrund steht hier der Freizeit- und Spaßcharakter (recreational programs) mit Akzent auf den affektiven Zielen (change the way people feel). Es sind in der Regel Mitarbeiter von Firmen und Institutionen, die in den Genuss von Incentives kommen. Der Begriff Incentive wird übersetzt mit Antrieb und Ansporn. Das Wort Event meint ein Ereignis oder eine sportliche Veranstaltung. Die Zielrichtung beider Veranstaltungsarten besteht im individuellen Spaßerlebnis als Motivationselement (`die Firma tut etwas für uns`) und im lockeren Kennenlernen von Kollegen oder Vorgesetzten. Die Nutzung der Erlebnisse zur Förderung von Erkenntnissen und Verhaltensänderungen ist hier nicht gefragt, dementsprechend finden auch kaum Reflexionen und Nachbesprechungen statt. [155]

Soziale Arbeit

Hauptmerkmal dieser Einsatzmöglichkeit ist die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen, die zu einer Erweiterung der Handlungskompetenz führt. Diese sog. Soft-Skills sind Persönlichkeits-, Sozial- und Methodenkompetenzen wie z. B. Kooperation, Kommunikation,

[155] Michl/Reiners Sandmann, 2002. S. 19

Problemlösungsstrategien, Selbstwahrnehmung, Teamarbeit u.ä.. [156] Mit Schülerinnen und Schülern wird der Seilgarten überwiegend in dem Bereich der Sozialen Arbeit genutzt.

Personalentwicklung

„Auch bei Firmentrainings erfreut sich der Ropes-Course wachsender Beliebtheit. Ropes-Course werden als wichtiger oder auch Hauptbestandteil in Team- und Arbeitsgruppentrainings, Führungstrainings, Persönlichkeitsbildung, Projektmanagement, Assessmentcentern und Kommunikationsschulungen eingesetzt. Dabei rücken insbesondere die niedrigen Stationen eines Ropes-Course in den Vordergrund, da diese oft für die gesamte Gruppe konzipiert sind und somit als Analyseinstrument für Gruppen- und Führungsprozesse dienen. Hier wird der Umstand genutzt, dass solche handlungs- und erfahrungsorientierten Elemente Verhaltensmuster sehr schnell auf den Punkt bringen können. Verbunden wird dies mit der Reflexion des Erlebten und gegebenenfalls mit anderen Elementen aus klassischen Trainings (z.B. Themenzentrierte Interaktion, Moderationsmethode)." [157]

Therapie

Ein Seilgartentraining kann bei der Therapie von psychischen Störungen, bei Suchtproblematiken oder bei der Familienarbeit eingesetzt werden. Voraussetzung, um im Seilgarten therapeutisch zu arbeiten, ist eine therapeutische Ausbildung des Trainers. [158]

6.3.2 Grundüberlegungen zur Durchführung eines Seilgartentraining

Es handelt sich bei dem Training um ein Arrangement verschiedener Aktivitäten, die das Ziel verfolgen, individuelle und gruppenspezifische Kompetenzen zu erweitern und zu intensivieren. Dazu gehören vor allem die Förderung und Bestärkung sozialer Kompetenzen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Empathie, Verantwortungsbewusstsein, Planungsfähigkeit und Selbstreflexion. Zudem eröffnen die unterschiedlichen Aktivitäten eine Auseinandersetzung mit persönlichen Grenzen, mit starken Gefühlen wie Aggressionen und Ängsten und sollen ebenso Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten fördern.

---

[156] Paffrath, 2006, S. 54
[157] Michl/Reiners/Sandmann, 2002, S. 20
[158] Michl/Reiners/Sandmann, 2002, S. 20

Das methodische Arrangement der Kurse bietet hier zweierlei: Zum einen die geschützte Situation der Abenteuerwerkstatt (von der Alltagsrealität entlastete, spielerische Auseinandersetzung mit herausfordernden Aktivitäten), in der Experimentieren und Fehlermachen möglich und erlaubt sind, zum Anderen aber auch bereits eine durch die konkreten sozialen Interaktionen der Teilnehmer bestimmte Realsituation, in der faktische Erfahrungen wirksam werden. Durch dieses doppelte Potential der Kurse wird geschütztes Lernen in praxisnahen Bezügen möglich. Die im Kurs angestoßenen, individuellen und gruppenbezogenen Entwicklungsschritte, bestehend aus einer Mischung von sozialen Erfahrungen, diskursiv geplanten und beabsichtigten Veränderungen sowie Klärungen (Beziehungen, Rollen) und Entwicklungsimpulsen, können und sollen dann in den Alltag transferiert werden.

Ausgehend von dem jeweiligen Entwicklungsstand einer Gruppe kann durch eine bewusste Auswahl von Aktivitäten der gruppendynamische Entwicklungsprozess von außen begleitet werden. Dabei unterstützen die handlungsorientierten Aktivitäten und die sich anschließenden Reflexionsprozesse und Feedbackrunden einerseits einen Klärungsprozess (Beziehungen, Rollen, Regeln, Stärken und Schwächen) unter den Teilnehmern, um eine möglichst hohe Effektivität in der Zusammenarbeit zu erzielen. Andererseits werden zeitgleich wesentliche soziale Kompetenzen thematisiert, die vor dem Hintergrund der persönlichen Zielsetzung der Teilnehmer eine realistische Einschätzung der eigenen Kompetenzen und der gegebenenfalls notwendigen Entwicklungsschritte ermöglichen.

Anhand des methodischen Repertoires der Kurse können Situationen hergestellt werden, die u.a. das Kommunikationsverhalten, die Kooperationsbereitschaft oder den Umgang mit Konflikten der Handelnden thematisieren. Da diese Aufgaben nur zu lösen sind, wenn die Partner konstruktiv zusammenarbeiten und effektiv kommunizieren, ergeben sich leibhaftige Erfahrungen über Problembereiche im Rahmen der Kooperation. In den jeweils sich anschließenden Reflexionsphasen können nachhaltige Transfer- und Entwicklungschancen eröffnet werden. [159]

[159] unveröffentliche Konzeption der BBS Fredenberg

Der Zyklus des Erfahrungslernens

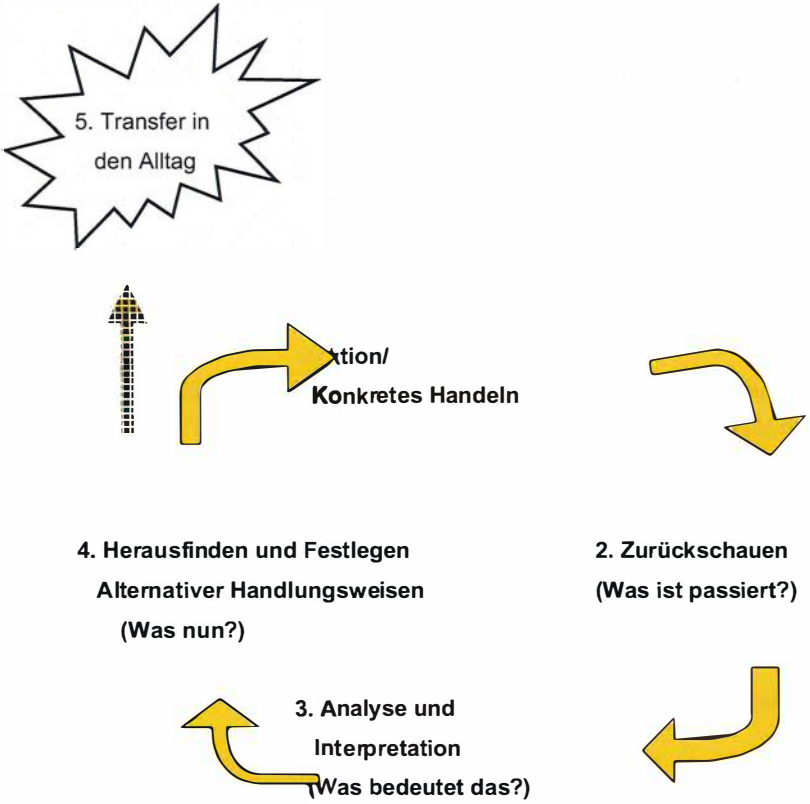


Abb. 21: Der Zyklus des Erfahrungslernen

6.3.3 Der Wertevertrag

Um eine Basis für das gemeinsame Arbeiten in einer Gruppe mit unterschiedlichen TeilnehmerInnen zu schaffen, müssen Vereinbarungen über Verhaltensregeln getroffen werden. Diese Grundüberlegung wird zu Beginn des Programms vorgestellt bzw. gemeinsam erarbeitet. Sofern alle TeilnehmerInnen mit den Vereinbarungen einverstanden sind, werden sie verbindlich festgehalten. Im Laufe des Programms können jederzeit Veränderungen vorgenommen werden. Die vertraglichen Vereinbarungen beziehen sich auf folgende Aspekte:

7. Zusammenfassende Thesen

These 1:

Der Erlebnisbegriff wird heute inflationär wie nie zuvor benutzt. Dementsprechend lassen sich zwei Typen von erlebnisorientierten Menschenbildern nennen: Den ´Homo eventus´, der mit den Erlebnissen das Ziel der Bedürfnisbefriedigung hat, und den Menschen der Erlebnisse für seine Persönlichkeitsentwicklung benötigt. Dieser Art von Mensch besitzt eine pädagogisch-geisteswissenschaftliche Herkunft und repräsentiert den ganzheitlichen, humanen und emanzipierten Menschen.

Derjenige, der sich mit Erlebnispädagogik bzw der pädagogischen Arbeit im Seilgarten auseinander setzten will muss sich über diesen Unterschied deutlich sein und sich klar positionieren (siehe Kap. 1.1).

These 2:

In einem Erlebnis wirken immer innere und äußere Zustände zusammen. Es tritt unmittelbar auf, und wird immer subjektiv wahrgenommen. Ein Erlebnis hinterlässt nachhaltig ´Spuren´und ist immer von starker Emotionalität gekennzeichnet.

Da Ereignisse erst durch die subjektive Einordnung des Einzelnen zum Erlebnis werden, lassen sich Erlebnisse nicht planen. Es können immer nur Rahmenbedingungen geschaffen werden, in denen Erlebnisse wahrscheinlich sind. Für die Erlebnispädagogik spielen die Subjektbezogenheit, Reflexion und die Unwillkürlichkeit eine bedeutende Rolle (siehe Kap. 1.2).

These 3

Kritiker der Erlebnispädagogik bemängeln die Unmöglichkeit der pädagogischen Planung (des Erziehungsvorgangs) in ihr. Dem ist entgegenzuhalten: Der Mensch ist keine triviale Maschine. Vorausgegangene Erfahrungen, individuell variierende Wertungsgesichtspunkte oder nur die augenblickliche Stimmung, in der sich der Teilnehmer befindet, sind nach konstruktivistischer Sichtweise aber immer für das Lernen des Einzelnen mitentscheidend. Somit ist die mangelnde Absehbarkeit von pädagogischen Programmen ein allgemeines Problem der Pädagogik und wirkt in jedem pädagogischen Prozess (siehe Kap. 1.2.2).

These 4:

Durch erlebnispädagogische Settings können Menschen soziale, persönliche, fachliche und emotionale Erfahrungen machen. Diese gemachten Erfahrungen lassen sich nach Csikszentmihalyi auf andere Lebensbereiche übertragen. Durch die Dekontextualisierung von Erlebnissen ist die Wirksamkeit für andere Lebenssituationen wahrscheinlich (siehe Kap. 1.2.3).

These 5:

Die Verarbeitung des Erlebnisses geschieht subjektiv im Individuum selbst. Die Erlebnispädagogik sollte also mit entsprechenden pädagogischen Methoden Einfluss auf diese Verarbeitung nehmen. Nicht das Erlebnis selbst, sondern die Reflexion dessen, muss zum Gegenstand der praktischen Arbeit in der Erlebnispädagogik werden. Das Erlebnis kann nur als Medium dienen, einen Prozess der Verarbeitung in Gang zu setzen. Deshalb muss die Frage, wie Erlebnisse erzieherisch genutzt werden können, ins Zentrum der Bemühungen gerückt werden (siehe Kap. 1.2.4).

These 6:

Durch intensive Beobachtungen, Vorgespräche und Erfahrung werden sich Erlebnisse für Teilnehmer wahrscheinlich herstellen lassen. Der Fokus der Erlebnispädagogik muss nicht auf der ´Herstellung von Erlebnissen´ liegen, sondern auf der Reflexion von diesen ´evtl. eingetretenen Erlebnissen´. Die Teilnehmer müssen befähigt werden, die gemachten Erfahrungen zu internalisieren und in den Alltag zu transferieren. Die gemachten Erlebnisse müssen in den Lebenskontext des jeweiligen Teilnehmers integriert werden (siehe Kap. 1.2.5).

These 7:

Jean Jacques Rousseau gilt als ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik. Rousseau postulierte das Recht auf die Lebensphase Kindheit. Das Lernen durch Erfahrungen und unmittelbaren Sinneseindrücken war für Rousseau von elementarer Bedeutung (siehe Kap. 2.1).

These 8:

Nach John Dewey ist Erziehung eine beständige Erneuerung der Erfahrung. Dies steht im Gegensatz zu jeder dualistischen Theorie des Geistes, nämlich der Vorstellung, es gebe so etwas wie einen fertigen Geist mit Fähigkeiten des Beobachtens, Erinnerns, Wollens,

Denkens usf. auf der einen Seite und eine fertige Umwelt, die nur darauf wartet, aufgenommen zu werden, auf der anderen Seite.

Vielmehr mein Dewey, dass Erfahrungen nicht darauf beruhen, dass von außen dargebotenes Material passiv rezipiert wird, sondern auf Wechselwirkungen zwischen angeborenen Betätigungen mit der Umwelt, die sowohl die Umwelt als auch die Betätigungen ständig verändern (siehe Kap. 2.2).

These 9:

Obwohl Kurt Hahn keine eigene Theorie der Erlebnispädagogik entwickelte, kann man ihn als ´Vater´ der heutigen Erlebnispädagogik bezeichnen. Seine 'Erlebnistherapie' beinhaltet die Grundmuster der heutigen Erlebnispädagogik (siehe Kap. 2.3).

These 10:

Die Erlebnispädagogik kann als Erziehung angesehen werden, bei der durch unmittelbare Erfahrungen nachhaltig gelernt wird. Das subjektive Erlebnis, welches durch soziale, natürliche, handlungsorientierte Formen des Erfahrungslernens angebahnt wird, und mit Hilfe des Pädagogen reflektiert wird, spielt dabei die entscheidende Rolle.

These 11:

Die methodischen Prinzipien der Erlebnispädagogik Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Gruppenorientierung, Aktion/Reflexion sind in der Erlebnispädagogik und im Seilgartenkonzept tragende Elemente und stellen für die Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements eine Alternative zur ´Kopfschule´ dar (siehe Kap. 3.2).

These 12:

Die Reflexion ist ein entscheidender Bestandteil der Erlebnispädagogik. Insbesondere die Reflexionsmodelle Outward-Bound Plus Modell und das metaphorische Reflexionsmodell sind von grundlegender Bedeutung für die Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Aktivitäten (siehe Kap. 3.3).

These 13:

Für die Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Programmen spielen unspezifische sowie metaphorische Transfermodelle eine große Rolle. Neben den oben erwähnten Transfer-

modellen sind Follow-up Maßnahmen für die Sicherung des Transfers von großer Bedeutung (siehe Kap. 4.2 und 4.3).

These 14:

Mit in Kraft treten des Berufsbildungsgesetz im Jahr 1969 sind nicht mehr überwiegend die restriktiven Interessen der Arbeitgeber für die Ausbildung junger Menschen prägend. Die berufliche Bildung steht seit dem im Interessenfeld des Staates. Die Berufsausbildung junger Menschen ist gesellschaftlicher Auftrag. Seit 1972 werden die Ausbildungsordnungen des Bundes für die betriebliche Ausbildung und die Rahmenlehrpläne der Länder für die Berufsschulen gemeinsam aufeinander abgestimmt (siehe Kap. 5.4).

These 15:

Mit dem ´Strukturplan für das Bildungswesen´ der Bildungskommission des Deutschen Bundesrates entstand im Jahr 1970 die Forderung, dass Bildungsangebote allen gesellschaftlichen Ebenen zugänglich gemacht werden muss. Alles Lehren und Lernen in jeglicher Schulform sollte ´wissenschaftsbestimmt´ sein. Es sollten nicht mehr Lehrpläne von Politikern oder anderen gesellschaftlichen Gruppen bestimmt werden, sondern die Themen, die in der Schule unterrichtet werden, sollten durch die Forschung bestimmt sein. Folge dieser Wissenschaftsorientierung war ein weitgehend verfachlichtes und eingeengtes Lernen. Durch die Forderung ´Bildung für Alle´ kam es zu einer unzulässigen Trennung der Unterrichtsprinzipien Lebensweltorientierung und Wissenschaftsorientierung (siehe Kap. 5.4).

These 16:

Erst langsam kam man in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts zu der Einsicht, dass die Wissenschaftsorientierung des Bildungsrates zu kurz gesehen und deshalb missverstanden wurde. Die Notwendigkeit, die Persönlichkeit des Schülers in den Lernprozess mit einzubeziehen, wurde immer deutlicher formuliert. Dementsprechend wurden die Forderungen nach handlungsorientierten Unterricht zunehmend lauter (siehe Kap. 5.4).

These 17:

Mit dem, seit 1996 veröffentlichten curricularem Konzept des Lernfeldansatzes versucht die KMK neue Akzente zu setzten. Einerseits wird eine deutliche Abkehr vom kenntnis- bzw. stofforientierten Berufsschulunterricht propagiert. Andererseits stellt die KMK das Leitbild eines auf die Entwicklung von Handlungskompetenz gerichteten Unterrichts dar.

Schriftenreihe

"KLEINE SCHRIFTEN ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK"

Herausgeber:

Uni.-Prof. Dr.phil.habil. PhDr. Jörg W. Ziegenspeck

Band 1: **Jörg W. Ziegenspeck:**
ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick.
Bericht über den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Erlebnispädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Lüneburger Anstöße und Projekte. Dokumentation der geleisteten praktischen und theoretischen Arbeit (1980 – 1992).
Lüneburg 1992, 4. Aufl., 200 S., Euro 12,50 (ISBN 3-929058-39-1)

Frühere Auflagen erschienen unter folgenden Titeln:

Arbeitsgemeinschaft "Segeln mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen" an der Hochschule Lüneburg / Verein "Jugendschoner 'Hermine' e.V." (Hrsg.):
BERICHT ÜBER DAS SOZIALPÄDAGOGISCHE SEGELN.
– Eine Zwischenbilanz –
Lüneburg 1986, 1. Aufl., 30 S. (ISBN 3-88456-029-8)

Arbeitsgemeinschaft "Segeln mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen" an der Hochschule Lüneburg / Verein "Jugendschoner 'Hermine' e.V." (Hrsg.):
SEGELN UND SOZIALPÄDAGOGIK.
Bericht über die Lüneburger Projekte – Eine Zwischenbilanz.
Lüneburg 1987, 2. erweiterte, ergänzte und völlig neu überarbeitete Aufl., 33 S. (ISBN 3-88456-044-1)

Jörg W. Ziegenspeck (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick.
Bericht über die Lüneburger Projekte und Dokumentation.
Lüneburg 1990, 3. erweiterte, ergänzte und völlig neu bearbeitete Aufl., 62 S. (ISBN 3-88456-065-4)]

Band 2: **Jörg W. Ziegenspeck (Bearbeiter):**
OUTWARD BOUND.
Gutachterliche Äußerungen für einen Löschungsantrag beim Deutschen Patentamt.
Lüneburg 1987, 62 S. (vergriffen) (ISBN 3-929058-40-5)

Band 3: **Detlef Soitzek / Peter Weinberg / Jörg W. Ziegenspeck:**
SEGELSCHIFF 'THOR HEYERDAHL'.
Eine schwimmende Jugendbildungsstätte.
Lüneburg, 1. Aufl. 1988; 2. Aufl. 1991, 80 S., Euro 4,25 (ISBN 3-929058-41-3)

Die erste Auflage erschien 1988 unter gleichlautendem Titel im Verlag Klaus Neubauer, Lüneburg. (ISBN 3-88456-047-6)

Band 4: **Dorothee Loos:**
SEGELN UNTER PÄDAGOGISCHEM ASPEKT.
Ein Literaturbericht.
Lüneburg 1989, 96 S., Euro 3,75 (ISBN 3-929058-42-1)

Band 5: **Reiner Hildebrandt (Hrsg.):**
ERLEBNISORIENTIERTER SCHULSPORT.
Sechs Beiträge zur erlebnispädagogischen Praxis.
Lüneburg 1990, 72 S. (vergriffen) (ISBN 3-929058-43-X)

Band 6: **Dietrich Kowalsky (Hrsg.):**
DER MARTINS-PASS.
Internationales Freundschafts-Friedens-Freizeit-Tagebuch aus Nürnberg.
Lüneburg 1990, 72 S., Euro 3,75 (ISBN 3-929058-44-8)

Band 7: **Margrit Küntzel-Hansen:**
MUSIKALISCHE FRÜHERZIEHUNG ALS ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Lüneburg 1990, 28 S., Euro 3,-- (ISBN 3-929058-45-6)

Band 8: **Juliane Schmieglitz-Otten:**
DAS BOMANN-MUSEUM CELLE
Ein erlebnispädagogischer Lernort.
Lüneburg 1997, 40 S., Euro 4,25 (ISBN 3-89569-030-9)

Die erste Auflage erschien 1991 unter folgendem Titel im Verlag Klaus Neubauer, Lüneburg
DAS MUSEUM ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT.
Lüneburg 1991, 36 S., (ISBN 3-929058-46-4)

Band 9: **Klaus Miedzinski (Bearbeiter):**
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN SÜDAMERIKA.
Bericht über den Bau eines Spielplatzes im Slum.
Mit einem spanischen Anhang – con el texto espanol:
Tenemos derecho a jugar. Juegos – Movimientos – Creatividad.
Lüneburg 1991, 1. Aufl., 52 S.; 1995, 2. ergänzte und überarbeitete Aufl., 72 S., Euro 5,-- (ISBN 3-89569-011-2)

Band 10: **Martin Firker (Bearbeiter):**
"FLY JUIST".
(Motor-)Segelfliegen in der Erlebnispädagogik.
Lüneburg 1991, 72 S., Euro 3,75 (ISBN 3-929058-48-0)

Band 11: **Torsten Fischer:**
DIE UNITED-WORLD-COLLEGES.
Modelle internationaler Internatserziehung auf reformpädagogischer Grundlage.
Lüneburg 1991, 28 S., Euro 3,-- (ISBN 3-929058-49-9)

Band 12: **Christian Salzmann:**
REGIONALES LERNEN UND UMWELTERZIEHUNG.
Beispielhafte erlebnispädagogische Reflexionen.
Lüneburg 1991, 20 S., Euro 3,-- (ISBN 3-929058-50-2)

Band 13: **Ulla Mehls (Hrsg.):**
ERLEBNISPÄDAGOGIK ZU PFERD.
Beiträge zur Reittherapie und Heilpädagogik.
Lüneburg 1992, 148 S., Euro 11,25 (ISBN 3-929058-79-0)

Band 14: **Eckart Balz:**
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER SCHULE.
Schulleben – Schulsport – Schullandheim.
Lüneburg 1993, 2. unveränderte Auflage 1996, 32 S., Euro 3,75 (ISBN 3-929058-81-2)

Band 15: **Helmut Schmerbitz / Wolfgang Seidensticker:**
ERFAHRUNGSLERNEN IM SPORTUNTERRICHT DER LABORSCHULE.
Theorie und Praxis einer pädagogischen Konzeption.
Lüneburg 1993, 29 S., Euro 3,-- (ISBN 3-929058-82-0)

Band 16: **Angela Hünke von Podewils:**
ERLEBEN UND VERKÖRPERN.
Theaterspielen in der Erlebnispädagogik.
Lüneburg 1993, 58 S., Euro 6,25 (ISBN 3-929058-91-X)

Band 17: **Helmut Brückner (Hrsg.):**
ERLEBNISPÄDAGOGISCHE PRAXISBEREICHE AN DEN LANDERZIEHUNGSHEIMEN.
Berichte und Beispiele.
Lüneburg 1993, 124 S., Euro 8,-- (ISBN 3-929058-92-8)

Band 18: **Ulf Händel:**
AUFBRUCH INS OFFENE.
Outward Bound als Ereignis.
Lüneburg 1995, 32 S., (vergriffen) (ISBN 3-89569-007-4)

Band 19: **Jörg W. Ziegenspeck unter Mitarbeit von Anneke Riess (Hrsg.):**
FAHRT INS LEBEN.
Der "Outward Bound-Preis 1994": Erlebnispädagogische Projekte stellen sich vor.
Lüneburg 1996, 130 S., Euro 11,25 (ISBN 3-89569-016-3)

Band 20: **Jörg W. Ziegenspeck:**
DAS MUSEUM ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT.
Museumspädagogik in den Museen der Freien und Hansestadt Hamburg und ihrer näheren Umgebung.
Grundsätzliche Anmerkungen und exemplarische Darstellungen mit einer Übersicht über konkrete Angebote.
Eine Handreichung für Erzieherinnen und Erzieher in Kindergärten, Schulen und Jugendbildungseinrichtungen.
Lüneburg 1997, 134 S., Euro 10,-- (ISBN 3-89569-022-8)

Band 21: **Bernhard Sieland:**
HAST DU HEUTE SCHON GELEBT?.
Impulse zur Selbstentwicklung.
Lüneburg 2000, 176 S., Euro 7,50 (ISBN 3-89569-044-9)

Band 22: **Ernst-Rainer Lesch / Gabriele Jarochowski-Lesch:**
LERNEN UMNTER WASSER.
Theoretische und praktische Überlegungen zum Sporttauchen als erlebnispädagogische Möglichkeit.
Lüneburg 2000, 81 S., Euro 6,25 (ISBN 3-89569-047-3)

Band 23: **Frank Corleis:**
DIE BEDEUTUNG VON NATURERLEBNISSEN IN DRE SCHULE: NATURERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 2000, 147 S., Euro 9,75 (ISBN 3-89569-048-1)

Band 24: **Ernst-Rainer Lesch:**
DRUCK MACHEN.
Das Herstellen von Druckgraphiken als gemeinsames Tun und Erleben.
Lüneburg 2001, 72 S., Euro 7,25 (ISBN 3-89569-053-8)

Band 25 **Margrit Berthold / Jörg W. Ziegenspeck:**
DER WALD ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT FÜR KINDER.
Lüneburg 2002, 126 S., Euro 9,75 (ISBN 3-89569-058-9)

Band 26 **Lars Wohlers / Bruce Johnson (Hrsg.):**
EARTH EDUCATION.
Ein programmatischer Beitrag zum Erfahrungslernen.
Lüneburg 2003, 71 S., Euro 7,50 (ISBN 3-89569-60-0)

Band 27 **Katrin Schlick:**
NATURERLEBNISSPIELE.
Historischer Rückblick, spiel- und erlebnispädagogische Implikationen, Praxisvorschläge.
Lüneburg 2004, 96 S., Euro 8,50 (ISBN 3-89569-64-3)

Band 28 **Miriam Kaiser**
PFADFINDEN UND SCHULE.
Zur erzieherischen Bedeutung der Pfadfinderei für den freizeitpädagogischen Bereich der Schule.
Mit einem Vorwort von Jörg W. Ziegenspeck
Lüneburg 2004, 112 S., Euro 10,-- (ISBN 3-89569-65-1)

Band 29: **Katarina Ammen:**
ABENTEUER ZIRKUS.
Zur Bedeutung der Zirkuspädagogik in dEr Sekundarstufe I.
Eine Darstellung am Beispiel des Kinder- und Jugendzirkus "TABASCO" der "Rudolf Steiner Schule" in Lüneburg.
Lüneburg 2006, 120 S., EUR. 11,50 (ISBN 3-89569-067-8)

Band 30: **Michael Bieligk (Hrsg.):**
ERLEBNISPÄDAGOGISCHE INDOOR-MASSNAHMEN IM SPORTUNTERRICHT.
Zwölf Beiträge zur Diskussion.
Lüneburg 2006, 129 S., EUR. 11,50 (ISBN 3-89569-68-6)

Band 31: **Frank Corleis (Hrsg.):**
SCHULE: WALD.
Der Wald als Ressource einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.
Lüneburg 2006, 232 S., EUR. 15,00 (ISBN 3-89569-069-4)

Band 32: **Lars, Wohlers (Hrsg.):**
MANAGEMENT IN DER INFORMELLEN UMWELTBILDUNG.
Lüneburg 2006, 118 S., EUR. 11,50 (ISBN 3-89569-070-8)

Band 33: **Kirsa Weidmann / Frank Corleis (Hrsg.):**
ABENTEUER MACHT SCHULE.
Projektdokumentation. Umweltbildungsangebote mit erlebnispädagogischen Elementen für Hauptschülerinnen und Hauptschüler.
Lüneburg 2006, 108 S., EUR. 10,00 (ISBN 3-89569-071-6)

Band 34: **Anja Marquardt:**
DER BAUERNHOF ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT.
Eine wissenschaftliche Studie.
Lüneburg 2006, 73 S., EUR. 8,00 (ISBN 3-89569-072-4)

Band 35: **Josef Broich (Hrsg.):**
THEATERPÄDAGOGIK.
Zwölf Beiträge zur Diskussion.
Lüneburg 2007, 128 S., EUR. 11,80 (ISBN 3-89569-073-2)

Band 36: **Marion Rolle / Frank Corleis (Hrsg.):**
WELTREISE EINER JEANS.
Auf den Spuren unserer Kleidung.
Lüneburg 2007, 191 S., EUR. 12,50 (ISBN 3-89569-074-0
978-3-89569-074-7)

Band 37: **Hans-Jörg Lange / Jens Lehmann (Hrsg.):**
ABENTEUER ERLEBEN.
Jugendfarmen und Aktivspielplätze als erlebnispädagogische Lernorte und soziale Erfahrungsräume.
Lüneburg 2007, 96 S., EUR. 11,00 (ISBN 3-89569-075-9
978-3-89569-075-4)

Band 38: **Christina Rehder:**
PFERDE IN DER SCHULE.
Eine Darstellung von Möglichkeiten und Grenzen unter besonderer Berücksichtigung der "Schule Marienau" und reiterlichen Aktivitäten in der Sekundarstufe I.
Lüneburg 2007, 82 S., EUR. 8,50 (ISBN 3-89569-076-7
978-3-89569-076-1)

Band 39: **Nicole Busse:**
DER KINDER- UND JUGENDZIRKUS ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERN- UND ERFAHRUNGSORT.
Theoretische Hintergründe – Praxisbeispiel 'Circus Mignon' (Hamburg) – Kritische Reflexionen.
Lüneburg 2007, 120 S., EUR 11,50 (ISBN 3-89569-077-5
978-3-89569-077-8)

Band 40: **Carolin Gosna:**
TANZ ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHES GESTALTUNGSFELD.
Grundsätzliche Überlegungen und Möglichkeiten der praktischen Umsetzung unter besonderer Berücksichtigung persönlichkeitsstärkender und –fördernder Aspekte.
Lüneburg 2007, 76 S., EUR 8,50 (ISBN 3-89569-079-1
978-3-89569-079-2)

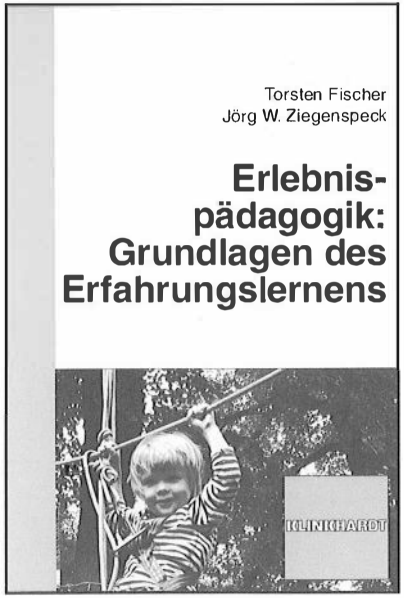
Band 41: **Andreas Wagner:**
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER BERUFSSCHULE.
Der Hochseilgarten als Medium für die Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenz.
Lüneburg 2008, 120 S., EUR 11,50 (ISBN 3-89569-082-1
978-3-89569-082-2)

Verlag
edition erlebnispädagogik
im
INSTITUT FÜR ERLEBNISPÄDAGOGIK e.V.
an der
LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Universitäts-Campus – Gebäude 1 – Dachgeschoss
D – 21335 Lüneburg

Telefon: 04131 – 40 61 47
Telefax: 04131 – 40 61 48

e-mail-Adresse: Ziegenspeck@uni-lueneburg.de
Online-Shop: www.uni-lueneburg.de/einricht/erlpaed/verlag_shop.htm



Torsten Fischer / Jörg W. Ziegenspeck

Handbuch Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens

Erfahrungslernen in der Kontinuität der historischen Erziehungsbewegung

Das Buch widmet sich einer erlebnisbezogenen und zugleich anthropologischen Fragestellung, um die Programmatik der Erlebnispädagogik ideengeschichtlich beurteilen zu können.

2., überarbeitete Auflage 2008
von **Handbuch Erlebnispädagogik: Von den Anfängen bis zur Gegenwart**
388 Seiten, Pappband, Euro (D) 21,50
ISBN 978-3-7815-1582-6

Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn
tel 08046 9304
fax 08046 9306
www.klinkhardt.de
info@klinkhardt.de

KLINKHARDT

Aus dem Vorwort von Jörg W. Ziegenspeck:

> **„Und denkt daran, dass ihr in allen Fächern mehr durch Handlungen als durch Worte belehren müsst. Denn Kinder vergessen leicht, was sie gesagt haben und was man ihnen gesagt hat, aber nicht, was sie getan haben und was man ihnen tat."**
>
> ***J.J. Rousseau***

Seit 19 Jahren arbeit *Andreas Wagner* als Pädagoge. In dieser Zeit beschäftigte er sich mit zunehmendem Interesse mit der Erlebnispädagogik. Als Erzieher waren es die Klettertouren im Harz mit Jugendgruppen. Während seiner Zeit als Diplom-Sozialpädagoge in der Jugendgerichtshilfe Braunschweig waren es Segeltouren auf dem Ijsselmeer, sowie das Klettern im Ith und Harz, bei denen der Autor dieses Themenhefts erlebnispädagogisch tätig war. Im Jahr 2000 lernte er das Konzept der Ropes-Course bzw. Hochseilgarten auf einem Congress in Hannover kennen. Inzwischen, als Fachlehrer an einer Berufsbildenden Schule arbeitend, war es sein Ziel, das Konzept des Hochseilgartens in das Bildungsangebot der Berufsbildenden Schule einfließen zu lassen. Nachdem er 2001 eine Ausbildung zum Seilgartentrainer beim „Verein zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit e.V." (bsj) in Marburg absolvierte, arbeitete er seit 2004 nach dem ABC-Konzept von Project Adventure in dem schuleigenen Seilgarten. Andreas Wagner und seine Kolle-gen sind bemüht, die Erlebnispädagogik wieder dort stattfinden zu lassen, wo sie ur-sprünglich hergekommen ist – in der Schule!

In dieser wertvollen Studie wird plastisch aufgezeigt, inwiefern die Erlebnispädagogik, am exemplarischen Beispiel des Seilgartenkonzepts den Erfordernissen aktueller beruflicher Bildungsstandards entspricht und somit für die Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenz einen wichtigen Beitrag leisten kann.

ISBN 3-89569-082-1
978-3-89569-082-2