

Gibt es erlebnispädagogische Grundannahmen?

Ein Diskussionsbeitrag zu Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik

Karl Schörghuber, Günter Amesberger

1. Was ist unter Erlebnispädagogik zu verstehen?
2. Welche pädagogischen oder psychologischen Theorien bilden die Grundlage erlebnispädagogischen Denkens und Handelns?
 - 2.1 Legitimationsmuster und theoretische Folgerungen in der Erlebnispädagogik
 - 2.1.1. Diagnose der Gesellschaft: Verfall
 - 2.1.2. Handlungsorientierung
 - 2.1.3. Automatische Wirkung des Erlebnisses
 - 2.1.4. Schuld
 - 2.1.5. Das Sein in der Natur wirkt an sich heilend
 - 2.1.6. Theorieabstinenz
 - 2.1.7. Die Erlebnispädagogik als Psychotherapie?
3. Pädagogische und psychologische Konzepte: Grundlagen und Anforderungen für erlebnispädagogische Konzepte
4. Literatur

Diese Ausführungen sollen dazu beitragen, Stärken und Grenzen erlebnispädagogischer Theoriebildung verstärkt zu diskutieren sowie daraus abzuleitende Konsequenzen für die Möglichkeiten von erlebnisorientierten Ansätzen in der Arbeit mit unterschiedlichsten Personengruppen anzureißen.

Was ist unter Erlebnispädagogik zu verstehen?

Unter „erlebnispädagogischen Konzepten“ sollen hier alle Konzepte verstanden werden, die folgende tragende Elemente enthalten. Auf Implikationen, Unschärfen, Widersprüchlichkeiten und theoretische Unauflösbarkeiten soll hier nicht eingegangen werden.

- a) Sie verweisen, ausgehend vom Gedanken, „Hirn, Herz und Hand“ zu verbinden, auf ein ‚ganzheitliches‘ Menschenbild (Ziegenspeck 1991, Weis 1991, Weis 1995 u. a. m.).
- b) Lernen basiert immer auf der konkreten, praktischen Erfahrung, die möglichst auch über Alltagssituationen hinausweist.
- c) Abenteuer und Erlebnis, was immer darunter auch verstanden wird, bildet die fundamentale Basis jeder erzieherischen oder psychologischen Betreuung (vgl. Nickolai/Harder 1994, 133; Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit 1995; u.a.m.)
- d) Bewegung und körperliche Aktivität haben zentrale Bedeutung, grundsätzlich werden aber auch künstlerische, musische, kulturelle und technische Bereiche miteinbezogen.
- e) Die Aktivitäten finden vorwiegend in der (unberührten!) Natur statt. So ist für Erlebnispädagogen "kaum eine ganzheitlichere, vielseitigere, abwechslungsreichere und anregendere Lernumgebung denkbar als die freie Natur" (Birkelbach 1986, 378).
- f) Sie sind insgesamt von einem humanistischen Menschenbild getragen.
- g) Weiters orientieren sich Projektberichte und Theorien, die sich erlebnispädagogisch verstehen, sehr stark an K. Hahn.

Die Erlebnispädagogik erklärt sich als zuständig für die vielfältigsten Bereiche der Arbeit mit Menschen: von unterhaltender und animativer Tätigkeit bis zu entwickelnder (pädagogischer, psychologischer und therapeutischer) Beziehungsgestaltung. Und in diesen Feldern werden wiederum vielerlei Aufträge mit unterschiedlichsten Zielen (Animation, Erziehung, Persönlichkeitsentwicklung, Therapie, Team- und Organisationsentwicklung, ...) für unterschiedlichste Zielgruppen von sozial Benachteiligten über Behinderte zu Kindern und Jugendlichen und ManagerInnen) übernommen. Es ist zugleich die Stärke aber auch die Schwierigkeit im „erlebnispädagogischen Raum“, dass es enorm viele Berührungspunkte und Überschneidungen von Praxisfeldern gibt. Systematisierung in der Theoriebildung fällt dadurch genauso schwer wie Abgrenzung in der praktischen Arbeit. Synopsen und Synergien scheinen angesagt, dennoch gibt es auch eine Reihe von Berührungspunkten mit anderen Theorie- und Praxisfeldern. Auch ist oft schwierig zu unterscheiden, ob es um die „angemessenere“ Praxis oder die angemessenere Theorie geht. In Argumentationen findet man dann auch manchmal, dass die Praxis der einen, gegen die Theorie der anderen ausgespielt wird (z. B. der Topos von der „schlechte Schule“^{1[1]}).

Welche pädagogischen oder psychologischen Theorien bilden die Grundlage erlebnispädagogischen Denkens und Handelns?

Einen zentralen Ausgangspunkt und Hintergrund erlebnispädagogischer Theoriebildung bilden reformpädagogische Annahmen über die Bestimmung des Menschen, seinen Zustand und den Zustand der Gesellschaft insgesamt.

1.1. Legitimationsmuster und theoretische Folgerungen in der Erlebnispädagogik

1.1.1. Diagnose der Gesellschaft: Verfall

Defizite und Degenerationserscheinungen im individuell-persönlichen wie im gesellschaftlichen Bereich bilden seit Rousseau und verstärkt noch in der Folge Hahns die Grundlage reformpädagogischer Überlegungen. Besonders in der Erlebnispädagogik werden Verfallserscheinungen der Jugend, Mängel an körperlicher Fitneß, Sorgfalt, Initiative und menschlicher Anteilnahme (Hahn, vgl. dazu Schwarz 1968) immer wieder moniert. Erlebnispädagogik sieht sich seither – pointiert ausgedrückt - „als gesellschaftliche Reaktion auf Defizite“. (Muff 1997, 18)

Dies zeigt nun für die Theoriebildung und in der Folge für die konkrete Gestaltung der erzieherischen Praxis Wirkungen, von denen einige wenige angedeutet werden sollen.

Die Defizitorientierung zieht weite Kreise, selbst Erziehung, Entwicklung, Veränderung werden von diesem Gedanken getragen. Dies verdeutlicht Oelkers (1995, 113) folgendermaßen:

„Erziehung setzt voraus, dass *Defizite* vorhanden sind und Perfektion erst im nachhinein erfüllt werden kann. Das gilt auch für das Assoziationsfeld *Erlebnispädagogik*.“ (1995, 113; Hvh.d.d.Verf.)

Er deutet damit eine lange erlebnispädagogische Tradition an. Rousseau schon, ein reformpädagogischer Vordenker, orientiert sein Denken an einem Defizitmodell, dem er eine illusionäre Harmonievorstellung entgegensetzt. (Rousseau 1981, Gebauer 1983, Grell 1996) Zwischen den beiden Polen von Defizit und Illusion läßt sich nur schwer pädagogisches Handeln theoretisch begründen und praktisch festmachen im Sinne von begreifbar und nachvollziehbar machen. Hahn begründet seine erlebnistherapeutischen bzw. erzieherischen Bemühungen vor dem Hintergrund, den Verfallserscheinungen der Jugend und der Gesellschaft insgesamt entgegenzuwirken. Die „Heilung“ der Gesellschaft vom Individuum her: so lautet die Botschaft Hahns, der auch heute noch häufig unhinterfragt gefolgt wird. (Breß 1994, 131) Auch wenn die Ziele der erzieherischen und sozialtherapeutischen Interventionen „modern“ gewendet werden, es gilt Defizite zu überwinden: „Überwindung von Untätigkeit angesichts der Faszination von Massenmedien (...). Überwindung der den Massenmedien und der Massenproduktion eigenen Oberflächlichkeit (...). Überwindung der modernen Tendenz zur Vereinzelung und Vereinsamung sowie Relativierung einseitigen Konkurrenzverhaltens und egoistischen Strebens nach Anerkennung ...“ (Breß 1994, 138f.) Eine

^{1[1]} Vgl. Michl 1996, 33f.

differenziertere entwicklungs- und sozialisationstheoretische Ergründung derzeitigen Verhaltens Jugendlicher unterbleibt hingegen zumeist.

„Zufällig“ korrespondiert in diesen erlebnispädagogischen Konzepten die Überwindung von gesellschaftlichen oder individuellen Defiziten mit der Überwindung von Natur. Entsprechend der Rousseau'schen Argumentationsfigur wird polarisiert, von der guten und bösen Natur gesprochen, von der schönen und häßlichen, von der Natur als Grundlage des Lebens und von der zu überwindenden Natur. (Vgl. dazu Schörghuber 1997)

Welches Menschenbild kann dahinter ausgemacht werden?

Die philosophische Anthropologie Gehlens (1958) basiert auf der Grundthese, dass die Kultur für den Menschen ob seiner mangelhaften Ausstattung zum Teil „die Rolle der Orientierung und Weltformulierung“ (Lenk 1987, 112) übernimmt. Gleichzeitig wird nach den (teilweise statischen) Aussagen Gehlens der Mensch als ein Naturwesen begriffen, als ein besonderer Entwurf der Natur, der sich über einen Sonderstatus aus dieser Natur heraushebt. Grundlegend für diese Sonderrolle ist einerseits der Zwang des Menschen zu einer besonderen Form der Weltzugewandtheit, woraus andererseits die Möglichkeit resultiert, über sein Handeln eine andere Art von Seiendem, als es die Natur im landläufigen Sinne ist, zu schaffen. (Gehlen 1958) Diese Form des Handelns, zeigt sich als ein Verhalten zur Welt, dem Merkmale wie Ziele, Planung und Kontrolle zuzurechnen sind.

Trotz dieser festgestellten 'Stärke' des Menschen fußt der Ansatz Gehlens auf einer grundsätzlichen Mangelausstattung (Mängelwesen) des Menschen. Auf die Koketterie, schwergewichtig mit einer mangelhaften Ausstattung die Sonderrolle des Menschen in der Welt begründen zu wollen, soll hier nicht näher eingegangen werden.^{2[2]}

Der Ausgang von einem Mängelwesen berücksichtigt nicht, dass die "Ablösung instinktiver Fixierungen lebenssichernder Erbkoordinationen" nur möglich ist, wenn andere Kompetenzen an ihre Stelle treten. (Dux 1990, 73) Das heißt aber auch, dass nicht von einem Mängelwesen, sondern von einem reichlich ausgestatteten Wesen die Rede sein muß, um dem Menschen gerecht zu werden.

Aus unserer Sicht bleibt im Menschenbild der Erlebnispädagogik offen und widersprüchlich, ob der Mensch im Sinne des humanistischen Menschenbildes gesehen wird, dessen Selbstorganisationsprozesse unterstützt werden können oder ob er – etwas plump formuliert - auf die „Erziehung durch einen besser wissenden Pädagogen“, der ihn vor dem Verfall im Zivilisationsprozeß schützt, angewiesen ist.

1.1.2. Handlungsorientierung

‘Hirn, Herz und Hand’ – dieses erlebnispädagogische Motto transportiert den ganzheitlichen Anspruch, der über eine hohe Handlungsorientierung eingelöst werden soll. Dies verweist auf zwei mögliche theoretische Stränge, die nur kurz angerissen werden sollen:

1.

In aktuellen Konzeptionen wird der Mensch als „aktives Wesen“ gesehen, das versucht, seine Ziele umzusetzen, es hat nicht nur Körper, sondern es ist auch Körper „Leib-sein“ (Petzold 1988). Leib-sein konstituiert auch unser zur Welt sein und unser in Beziehung treten zur äußeren Natur.

Das Leibverhältnis und damit das Weltverhältnis muß sich der Mensch handelnd erschaffen, Bewegung - äußere wie innere - ist das konstituierende Moment. Das Sein der Menschen ist nur über sein Handeln erfaßbar. Nur das Verhalten und Handeln erklärt den Körper, für sich selbst und die anderen. (Plessner 1970) Damit gerät der Handlungsbegriff zum Mittelpunkt anthropologischer Theoriebildung, die Sonderstellung des Menschen kann aus der Struktur der menschlichen Handlung

^{2[2]} Zur Kritik der Annahme eines "Mängelwesens" als Ausgangspunkt der Anthropologie siehe auch Plessner (1964), Dux (1990)

abgeleitet werden. (Honneth 1980, 52ff.) Der Zwang zur Handlung und des Sich-Verhaltens zur Welt und zu seinem Leib kennzeichnen diese ebenso wie die Freiheit, über das Handeln das Welt- und Leibverhältnis zu gestalten. (Prohl 1991, 152)³

2.

Handlung beschreibt (nach Nitsch 1986) den funktionalen Zusammenhang von Person und Umwelt, von inneren Vorgängen und äußeren Tätigkeiten, von Erleben und Verhalten. Der Mensch ist seiner Umwelt nicht mehr nur passiv ausgeliefert, sondern ist ihr aktiver Gestalter. Er setzt sich Ziele und verfügt zu deren Erreichen über hohe Selbstorganisationskräfte von der „ganz einfachen Bewegung“ die doch nie gleich abläuft bis hin zu seinen komplexen sozialen Verflechtungen. Dennoch können neben den bewußten eine Reihe unbewußter Einflußfaktoren auf menschliches Handeln angenommen werden, die sich auf allen Ebenen der Person (körperlich, e-motional und kognitiv) spiegeln. (vgl. Amesberger 1998) Damit tritt das „Wozu“ des Handeln in den Vordergrund, die Ergründung des „Warums“ wird zweitrangig.

3.

Wie könnte hier eine weitere Entwicklung erlebnispädagogischer Theorie und Praxis aussehen?

- Aus den vorgestellten Zusammenhängen wäre deutlicher Bezug auf die Körperlichkeit des Menschen, das „Leib-sein“ zu nehmen, körperorientierte Methoden pädagogischer, psychologischer und psychotherapeutischer Ansätze in die erlebnispädagogischen Aktivitäten zu integrieren.
- Zum zweiten wäre genauer herauszuarbeiten, welche Handlungen im erlebnispädagogischen Bereich für wen unter den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen auch zu individueller wie gruppenbezogener Entwicklung führen.
- Die Intentionalität von ErlebnispädagogInnen und TeilnehmerInnen wäre zunächst gründlicher zu unterscheiden und in ihrer Wechselwirkung pädagogisch aufzuarbeiten. Damit Normen der Erlebnispädagogik, individuelle Werthaltungen der PädagogInnen und TeilnehmerInnen zu identifizieren
- Jüngere Theorien über Wissenserwerb und Handlungskompetenz müßten zur vermehrten Auseinandersetzung anregen (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 1998).

1.1.3. Automatische Wirkung des Erlebnisses

In der Erlebnispädagogik werden zweierlei Argumentationsmuster sichtbar:

1. So wird einmal das Erlebnis als pädagogische Kategorie bezeichnet, was bedeutet, dass im Prozeß der erzieherischen Einflußnahme dafür Rahmenbedingungen zu schaffen sind, die bestimmte Formen von Erlebnissen nicht nur ermöglichen sollen, sondern in denen es auch möglich ist, deren Wirkungen zu begleiten.
2. Zum anderen geht man von automatischen Wirkungen des Tuns in erlebnispädagogischen Handlungsfeldern aus.

Nach Bauer (1987, 23) ist für Hahn das Erlebnis

³_[3] Zur Diskussion des Handlungsbegriffs siehe: Prohl (1991, 154ff.).

„nicht einfach etwas zufällig dem jungen Menschen Widerfahrendes, sondern das Endprodukt eines pädagogisch weitgehend vorbedachten Planes.“

Auch in diesem Zusammenhang beeindruckt die Vielfalt und Widersprüchlichkeit im Umgang mit der pädagogischen Nutzung des Erlebnisses. In der Diskussion sind Argumentationslinien auszumachen, in denen Erlebnisse geplant werden, in denen Settings entworfen werden, die Erlebnisse ermöglichen und gleichzeitig wird immer wieder davon ausgegangen, dass das Erlebnis an sich wirkt, quasi automatisch heilsame Wirkungen entfaltet. Die These von den automatischen Wirkungen kann in vielerlei Gestalt angetroffen werden:

„Es wird vermutet, dass eine geballte pädagogische Energie in besonderen Erlebnissen liegt, (...) Das Erlebnis wirkt also sozusagen von selbst (...).“ (Heckmair/Michl 1993, 67)

Später stellen sie allerdings fest:

„In anderen Arbeitsfeldern (...) werden durch erlebnispädagogische Aktivitäten bestehende Beziehungen zwischen Jugendlichen und Pädagogen aufgegriffen, intensiviert und bekommen so eine neue Qualität.“ (Heckmair/Michl 1993, 67)

Und weiter:

„Erlebnispädagogische Methoden werden gezielt eingesetzt, um bestimmten Zielen wie etwa Steigerung des Selbstwertgefühls, Bearbeitung von Verwöhnungshaltungen, Förderung des Gemeinschaftsgefühls, Einübung von Selbstverantwortung näherzukommen.“ (Heckmair/Michl 1993, 67)

Wie dies nun geschehen soll, wird nicht näher ausgeführt bzw. wird nicht weiter verwiesen, eine Sprachwendung im weiteren legt allerdings wieder den Schluß nahe, dass dies ohnehin automatisch „notwendig“ geschieht:

Erlebnispädagogik „trägt zur zwischenmenschlichen Begegnung und Beziehung bei, weil sie durch die oft notwendige persönliche Nähe neue Sichtweisen der Fremd- und Selbstwahrnehmung eröffnet, weil bisher feste Einstellungen und Urteile ins Wanken kommen können.“ (Heckmair/Michl 1993, 67)

Die erzieherischen Wirkungen ergeben sich gleichsam von selbst, in den unterschiedlichen Methoden ist von allem etwas dabei, das positive Wirkungen entfalten kann: manchmal ist Nähe erforderlich, die dann wirken kann und soll, manchmal wird man mit neuen Sichtweisen von anderen in Bezug auf die eigene Person konfrontiert usw. Und dies ist u.E. auch eine grundlegende Schwierigkeit: Da in der Erlebnispädagogik kaum klare und unterscheidbare Positionen bezogen werden, kann vieles hineingelegt werden und kann auch vieles in Zweifel gezogen werden. Was es nun ist, wie genau mit welchen Situationen umgegangen wird, welche theoretischen Positionen hinter welchen TrainerInneninterventionen stehen bleibt im Unklaren.

Das heißt: Es fehlen Theorien- und Methodenkonzeptionen und somit Kriterien, wann, mit wem, unter welchen Bedingungen und mit welchen Aufträgen und Zielen, was, wie und wann gemacht werden kann. Gibt es diesbezüglich nur vage Anhaltspunkte kann alles gemacht werden, kann auch alles positiv, negativ ... irgendwie interpretiert werden, sind auch keinerlei Positionen bezüglich TrainerInnenkompetenzen (außer technisch-sachlichen und sportartenspezifischen Kenntnissen) herauszufinden. Die Vielfalt wird zur Beliebigkeit und nicht zum Qualitätsmerkmal, indem damit reflektiert umgegangen wird.

Eine Hypothese, warum nun gründliche theoretische Überlegungen zum Thema Erlebnis und dessen Stellung in der Erlebnispädagogik fehlen, soll noch angeschlossen werden:

In der Erlebnispädagogik beruft man sich gerne auf Vorgänger in der geschichtlichen Entwicklung der Pädagogik, um diese Erkenntnisse dann auch weitgehend ungeprüft zu übernehmen. Heckmair/Michl (1993) verweisen beispielsweise auf Rousseau, einer „Grundmauer“ der Erlebnispädagogik, gestehen ihm fundamentale Vorbildwirkung für die Erlebnispädagogik zu, und formulieren als eine wesentliche

und grundlegende Erkenntnis Rousseau's, ohne die erkenntnistheoretischen, gesellschaftspolitischen und auch pädagogischen Implikationen zu bedenken:

„Die Erziehung ergibt sich nach dem teleologischen Prinzip der Natur und der Dinge. Die Ziele der Erziehung werden nicht durch den Menschen gesetzt, sondern sind von der Natur vorgegeben.“ (Heckmair/Michl 1993, 8)

Nimmt man diese Aussage konsequent ernst, ergeben sich für die Zielfindung von Erziehung und für die Erziehung selbst fundamentale Probleme (z.B.: Wer kennt die Ziele der Natur?), die scharf folgendermaßen formuliert werden können: Wenn es in der Erziehung ohnehin keine Ziele geben soll, braucht man auch nicht über die Einbeziehung des Erlebnisses in den erzieherischen Prozeß nachdenken.

2.1.4. Schuld

Einen anderen Endpunkt erlebnispädagogischer Überlegungen bildet der Gedanke der unvermeidbaren Schuld des Menschen (Breß 1994, Heckmair/Michl 1993, 178f., u.a.). Wie kommt es dazu? Drei miteinander verflochtene Argumentationsstränge sollen kurz ausgeführt werden:

1.

In der Erlebnispädagogik wird zumeist von einem bio- oder physiozentrischen Weltbild ausgegangen.^{4[4]} Physiozentrische Ansätze versuchen, „die Verantwortung des Menschen für die Natur durch eine teleologische Sinnbestimmung des menschlichen Daseins zu begründen“. (Schmitz 1990, 35) Die Konstruktion dieses Weltbildes beruht dabei auf der Kritik an einem anthropozentrischen Weltbild, das mit einem fast ausschließlich funktionalen Naturverhältnis des Menschen gleichgesetzt wird und dies sei für die 'ökologische Krise' verantwortlich.^{5[5]}

Alleine durch die Aktivitäten in der Natur könne nach Breß

„ein verändertes Verhältnis zur Natur entstehen. (...) Von da an besteht die Chance, dass auch ein Eigenrecht der Natur Anerkennung findet.“ (1994, 222)

Weitergedacht erfüllt das Sein der Natur quasi automatisch einen ökologischen Bildungsanspruch.

"Unter Berücksichtigung des aktuellen und vorwiegend natursportlich orientierten und akzentuierten Diskussionsstands kann gesagt werden: Erlebnispädagogische Programme (...) beziehen die natürliche Umwelt mit ein und verfolgen damit meist zugleich einen ökologischen Bildungsanspruch." (Ziegenspeck 1992b, 20)

Dabei bleibt die Argumentation allerdings nicht stehen. Die Vermischung des Ökologischen und des Natürlichen führt zu einer Situationsbeschreibung, wonach der Mensch von Natur aus schuldbeladen ist: Jedes menschliche Handeln führt zu einer Beeinflussung des gesamten Weltzusammenhangs und damit auch des Systems Natur. Dies wird mit Schädigung und Zerstörung gleichgesetzt (Breß 1994, 222), der Mensch macht sich unentrinnbar an der Natur schuldig. Breß (1994, 222) führt dazu aus, „dass *Leben* im ökologischen Sinne immer auch zugleich mit *Zerstören* verbunden ist.“^{6[6]} Das Konzept der ökologischen Bildung habe dies zu berücksichtigen, es sind die Aktivitäten zur

^{4[4]} Vgl. dazu: Altner 1991, Heiland 1992, Jonas 1984, Meyer-Abich 1984, Schäfer 1987, Schmitz 1990 u.a.m.

^{5[5]} Zu einer genaueren Analyse der zugehörigen Menschen- und Weltbilder siehe Schörghuber 1997.

^{6[6]} Ähnlich andere Autoren, so beispielsweise Muff (1997, 43): „Denn Bewegung in der Natur ist immer mit Eingriffen in ökologische Systeme verbunden. Bernd Heckmaier und Werner Michl sprechen zutreffend von ökologisch 'unvermeidbarer Schuld'.“

Begrenzung und Verringerung des Schadens „auch Anknüpfungspunkte für die intentionalen Bildungsprozesse im Rahmen der Reflexion und Projekte“. (ebda.)

2.

Diese Frage führt zu einem nächsten Argumentationsstrang, zum Menschen als „Mängelwesen“, zur Defizitorientierung erlebnispädagogischer Weltbilder. Wie oben schon ausgeführt lautet die Botschaft im Kern: „Lebe so, wie es Deiner Bestimmung gerecht wird.“ Nur: Wer weiß meine Bestimmung? Als bestimmende und bedeutungsgebende Instanzen können nun göttliche Systeme, die Natur oder politisch-ideologische Sinngebilde ausgemacht werden. Welche sind es nun in der Erlebnispädagogik?

3.

Beide obengenannten Positionen zusammengelegt ergeben einen dritten Erklärungsstrang Begründung für die „unvermeidbare Schuld“ des Menschen (Heckmair/Michl 1993, 178).

Das Leiden an der Kultur ist offen oder verbrämt Ausgangspunkt für Erklärungen, wie notwendig Natur- und Umwelterziehung doch sei. Das Verhältnis des Menschen zur Natur sei gestört, daraus resultieren ökologische Probleme. Die Pädagogik und die Erlebnispädagogik im Besonderen sei für eine Lösung zuständig. (Vgl. Breß1994, Muff 1997 u.a.)

„Da die vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Ökologieprobleme das Ergebnis gesellschaftlichen und individuellen Handelns, d. h. Ausdruck eines gestörten Verhältnisses zwischen Mensch und Natur sind, trägt das Bildungssystem als gesellschaftliches Subsystem eine Mitverantwortung für diese Probleme und gibt zugleich der Hoffnung Anlaß, dass es ebenso zu deren Bewältigung oder doch wenigstens Verminderung beitragen kann.“ (Breß 1994, 65)

Dieser Satz enthält komprimiert das Bild von Natur in erlebnispädagogischen Ansätzen, hier im speziellen von Outward Bound. (vgl. Schörghuber 1997)

2.1.5. Das Sein in der Natur wirkt an sich heilend

Eine gebräuchliche Annahme automatischer Wirkungen „der Natur“ besteht wie schon erwähnt darin, diesem „In-der-Natur-Sein“ eine gleichsam automatische heilende Wirkung zuzuschreiben. „Sich in der Natur zu bewegen, in ihr zu ruhen oder zu meditieren ist immer schon als heilsam betrachtet worden.“ (Haf/Michl 1991, 156) Ist nun das In-der-Natur-Sein alleine schon heilsam, dann muß es Erlebnispädagogik, der ja für sich alleine ebenfalls heilende Wirkung zugeschrieben wird, selbstverständlich in besonderem Ausmaß sein: „Erlebnispädagogik kann also auch systematisch für die Heilung psychischer Störungen eingesetzt werden.“ (ebda.) Daran soll nun nicht gezweifelt werden, was allerdings auffällt, ist die Annahme eines Automatismus, denn wie sonst ist es zu erklären, dass diese Aussagen mit vagen Hinweisen auf Übungen aus der Gestalttherapie und anderen allgemeinen Anmerkungen auskommen und so für sich sprechen sollen?^{7[7]}

Ein Zitat soll diesen ´unbeschwerten´ Umgang mit Naturerfahrung noch belegen:

„In der freien Natur, der Spielwelt der Kinder, wird durch Gerüche, Geräusche und andere Sinneswahrnehmungen die Erinnerungsfähigkeit aktiviert. So kann z. B. das Riechen von Gras und Erde, Harz und Baumrinde produktive Regression fördern: Erfahrungsgemäß löst die Wiederentdeckung des Kindes im erwachsenen Menschen Lebensfreude aus.“ (Haf/Michl 1991, 154f.)

Weiter oben wird aber noch anderes versprochen:

^{7[7]} Was bedeutet hier das Versprechen: “systematisch“?

„Wenn sie [die Erlebnispädagogik] therapeutische wirksam sein soll, so bedarf sie sorgfältiger Vorbereitung, ...“ (Haf/Michl 1991, 154)

Hier sind einige Fragen zu stellen, die im Rahmen erlebnispädagogischer Arbeit beantwortet sein sollten:

- „Produktive Regression“ bedeutet hier das Erinnern kindlicher Situationen, die „Lebensfreude“ auslösen. Kindheit ist glückliche Kindheit, das erlebnispädagogische Setting fördert diese glückbesetzten Kindheitserinnerungen. Wird damit eine Besetzung erlebnispädagogischer Arrangements gefördert, die die Welt, wie sie einmal war, als heil darstellen?
- Die freie Natur ist die Spielwelt der Kinder: Stimmt das heute noch oder wird hier nicht auch mit Imaginationen und Mythen, massenmedial vermittelt, gearbeitet?
- Welches Ziel wird verfolgt, wenn eine Regression im Rahmen einer erlebnispädagogischen Aktion als produktiv gilt?
- Wodurch wird die Regression produktiv, alleine schon durch das Auftreten?
- Ist das Setting geeignet, Regression im psychoanalytischen Sinne zu fördern und damit therapeutisch zu arbeiten, auch ohne Auftrag und zumeist auch ohne Kompetenzen der LeiterInnen?
- Wie mit Regression in einem erlebnispädagogischen Setting umgegangen wird, soll nicht mehr gefragt werden.

2.1.6. Theorieabstinenz

Es ist davon auszugehen, dass Pädagogik eine Wissenschaft ist, die sich mit der Beschreibung, Analyse und Erklärung eines allgemein-menschlichen Erfahrungsbereiches beschäftigt, der mit folgenden Schlagwörtern grob umrissen werden soll: Erziehung, Bildung und Lernen - allesamt gesellschaftliche Phänomene, die sich historisch verändern und entwickeln. Pädagogik ist die Wissenschaft von Bildung und Erziehung.

Das spezifisch Erlebnispädagogische wäre demnach in einer wissenschaftlichen Reflexion des Erlebnisses im erzieherischen Geschehen zu sehen.

Diese erzieherischen Felder verändern sich nach dem oben Gesagten im Verlauf der soziohistorischen Entwicklung, erlebnispädagogische Theorien könnten damit auch auf die Veränderung ihrer selbst im gesellschaftspolitischen Wandel hin untersucht werden.

Dass nun dies alles nicht so ist, wie dies hier vorgestellt wurde, scheint auch dem nur oberflächlich mit der Materie Vertrauten klar zu sein. Erlebnispädagogische Aktivitäten sind keine wissenschaftlichen Beratungen erzieherischer Bemühungen erlebnisorientierter- und allgemeiner: handlungsorientierter Aktivitäten, sondern meinen vielmehr die Aktivität der zu Erziehenden.

Erlebnispädagogik versteht sich als eine Form der erzieherischen Aktivität, nicht unbedingt als eine gar wissenschaftliche Reflexion davon. Schon ein Begründer, der als ´der Vater´ erlebnispädagogischen Wirkens gilt, K. Hahn, glänzt durch eine ausgeprägte Theorieferne, es ist ein Mann der Tat´.

„Kurt Hahn war ein Praktiker, eher der romantischen Tradition zugehörig als der aufklärerischen, tiefe theoretische Begründungen hatten da keinen Platz.“ (Knoll 1986, 14)⁸

Die Folge fehlenden theoretischen Unterbaus sind Unklarheiten. In der Erlebnispädagogik kann daher von einem Verwischen des Unterschiedes von gezielter, methodischer theoretischer Reflexion (Wissenschaft) und erlebnisorientiertem Tun gesprochen werden. So stellt auch Michl fest: „Der erfolgreichen Praxis folgte die engagierte Theorie, nicht umgekehrt“ (Michl 1996, 40)⁹. Was

⁸ Dennoch wird bei beispielsweise bei Michl (1996, 37) die Kritik an einem „schmalbrüstigen“ theoretischen Fundament Hahns als „Beschwörung“ abgetan.

⁹ Auf das notwendigerweise vorhandene theoretische Fundament „erfolgreicher“ Praxis soll hier nicht eingegangen werden.

bedeutet das nun? Ein Beispiel kann hier vielleicht aufklärend wirken: Der Umgang mit dem „Unbewußten“ in der Erlebnispädagogik.

- Hahn ist nach Bauer (1983, 46) „überwiegend von der unbewußten Wirkung der Erlebnisse ausgegangen“.
- Heckmair/Michl (1993, 17) schreiben, dass es als das „historische Verdienst“ Hahns gelten kann, „dass durch seine Theorie der Erlebnistherapie die verschiedenen Fäden einer Pädagogik des Erlebens wohl eher unbewußt als beabsichtigt verknüpft werden.“ Welche Fäden Hahn da wirklich verknüpft, wird nicht mehr ausgeführt. Es bleiben die zentralen Begriffe der Reformpädagogik „Erlebnis, Augenblick, Unmittelbarkeit, Gemeinschaft, Natur, Echtheit und Einfachheit“. (Heckmair/Michl 1993, 17)

Diese zwei Argumentationsmuster ziehen sich durch erlebnispädagogische Theoriebildung:

- „Unbewußt“ heißt zum einen, dass Aktivitäten quasi automatisch wirken (heilsam, natürlich, ...). Das bedeutet gleichzeitig auch: nicht intendiert! Da man davon ausgehen kann, dass erzieherisches Handeln wie jedes andere Handeln auch sehr wohl zielgerichtet ist (vgl. Nitsch 1986), heißt das dann, dass dieses erzieherische Handeln nicht deklarierte Ziele hat – und/oder diese Ziele nicht reflektiert sind. Daraus ergibt sich die ‚fälschliche‘ Annahme, es brauchte keinerlei theoretische Auseinandersetzung, es genüge alleine die Anwesenheit von Natur unter erlebnispädagogischen Bedingungen.
- Zum zweiten heißt es, dass es auch im Bereich der theoretischen Reflexion ‚unbewußte‘ Wirkungen gibt. Voraussetzung für das Gelingen des Prozesses ist eine ‚richtige‘ Praxis, die wiederum über die Nähe zu bestimmten geschichtlichen Personen (Rousseau, Hahn) und den dort angelegten Werten und Normen hergestellt werden kann.

Welche theoretischen Positionen nun für die Erklärung welcher Phänomene und die Gestaltung welcher Situationen herangezogen werden, bleibt im Unklaren. Diese Unklarheit führt nun dazu, alle möglichen und unmöglichen Denker und Autoren als Vorläufer der Erlebnispädagogik auszumachen.^{10[10]} Erkenntnisgewinn kann man sich davon aber keinen erhoffen, bleiben doch die Ausführung ohne theoretische Substanz und ohne erkenntnistheoretischem oder wissenschaftstheoretischem Fundament.

So ist es auch interessant, wenn Michl (1996, 29) das Popper´sche Modell der Erkenntnisgewinnung auf die Erlebnispädagogik überträgt, es bleibt allerdings isoliert stehen, theoretische Hintergründe und praktische Bedeutung werden nicht mehr genauer ausgeführt. Was – frei interpretiert – bleibt, ist ein plausibler und ausführenswerter pädagogischer Grundgedanke, dass in einer klar abgesprochenen und vereinbarten (Extrem-)Situationen bei allen Beteiligten Lernprozesse stattfinden können.

Was Heckmair/Michl (1993) über Hahn schreiben, kann auf die erlebnispädagogische Szene insgesamt umgelegt werden:

„In unbefangener Weise fügte er Unfertiges und Bewährtes aneinander, ließ Überflüssiges weg und veränderte, was ihm veränderungsbedürftig erschien.“ (1993, 22)

Demgegenüber setzt sich Reiners (1995) mit dem Modell Bacon´s^{11[11]} etwas gründlicher auseinander und kommt in ihren Definitionsversuchen von Erlebnispädagogik dementsprechend zu anderen Schlußfolgerungen:

„Die Wirkung der erlebnispädagogischen Lernangebote ergibt sich daher nicht aus den abenteuerlichen Erlebnissfeldern selbst, sondern durch die spezifische Weise, in der sie genutzt, präsentiert und kombiniert werden.“ (Reiners 1995, 85)

^{10[10]} Vgl. die Reihe „Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik“. Lüneburg, Ed. Erlebnispädagogik.

^{11[11]} Bacon, Stephen: The Conscious Use of Metaphor in Outward Bound. Colorado, Denver: Outward Bound School, 1983.

Dies verweist auf Grundfragen der Erlebnispädagogik: Was heißt Lernen und Entwicklung? Wie wird gelernt? Wie kommt es zu Situationen, in denen gelernt wird? usw.

2.1.7. Die Erlebnispädagogik als Psychotherapie?

Eine Wurzel der Erlebnispädagogik liegt - wie gezeigt - in der Erlebnistherapie Hahns (kritisch dazu: v. Hentig 1966). Ihm ging es allerdings weniger um die Heilung im psychotherapeutischen Sinne, es stand vielmehr die ´sozialtherapeutische´ Wirkung seines Erziehungssystems im Vordergrund. Dennoch sprechen seine Nachfolger auch von Psychotherapie, genauer von tiefenpsychologisch orientierten Ansätzen: Freud, Jung und Adler werden mit Hahn in einem Atemzug genannt. (Heckmair/Michl 1993, 74) dass die Erlebnispädagogik heilsame Wirkungen entfaltet, bildet seit jeher einen Topos. Wie dies konkret argumentiert wird und welche Hintergründe sich hier abzeichnen, soll an einem Beispiel gezeigt werden.

Heckmair/Michl (1993, 74) bestätigen den heilsamen Effekt erlebnispädagogischer Aktivitäten, was immer im jeweiligen Zusammenhang auch darunter verstanden wird: Schlauchboot-Fahrten, Lagerfeuer, Spiele im Freien, mehrtägige Wanderungen usw.:

„In der Tat erhalten erlebnispädagogische Aktivitäten großen therapeutischen Nutzwert. Persönlichkeitskrisen, die erst nach zahllosen Analysestunden vom Therapeuten definiert werden können, treten bei einer gemeinsamen Schlauchbootfahrt womöglich offen und schnell zutage. Gemeinsame Erlebnisse können nicht nur der Anamnese dienen, erlebnispädagogische Settings wirken nicht selten auch therapeutisch.“

Fragen ergeben sich vielerlei, einige sollen hier formuliert werden:

- Geht es in der Psychotherapie darum, dass der Therapeut die Persönlichkeitskrisen des Klienten definiert?
- Wirkt das Sichtbar-Werden von Persönlichkeitskrisen heilsam?
- Können gemeinsame Erlebnisse die Vorgeschichte von psychischen Erkrankungen und Störungen ebenso wie deren aktuelles Bild beschreiben und diagnostizieren („Anamnese“)?
- Was tun GruppenleiterInnen beim Auftreten von „Persönlichkeitskrisen“?
- Welche Kompetenzen haben die GruppenleiterInnen, um bei einer Schlauchbootfahrt auf „Persönlichkeitskrisen“ passend zu reagieren?

Auf solche Fragen wird hier leider nicht eingegangen, es finden sich auch in anderen Zusammenhängen keine Aussagen dazu.

Die Unsicherheiten, was die therapeutische Dimension erlebnispädagogischer Aktivitäten anbelangt, führen weiter unten zu pauschalen Abgrenzungen:

„Viele der spannenden Übungen der Gestalttherapie leiden an einer manchmal verkrampften Natürlichkeit. Sie gewannen an Effektivität und Authentizität durch einen erlebnispädagogischen Rahmen.“ (Heckmair/Michl 1993, 74)

Welche **Fragen** stellen sich hier?

- Woran bemisst sich die Effektivität?
- Was bedeutet Authentizität? Zu vermuten ist, dass es hier um die Schaffung eines „plausiblen“ Rahmens geht, wo dann das, was bei diesen ´verkrampften´ Übungen der Gestalttherapie isoliert gesetzt wird, durch den Rahmen provoziert wird. D. h. es ist eine Frage der Bewertung des Rahmens, wobei viel mehr interessiert: Wie komme ich zu dem Rahmen? Wie vereinbare ich ihn mit den Beteiligten? Wozu und im Hinblick auf welche Ziele von wem brauche ich welchen Rahmen? Was ist das Ziel der Übungen? Worin erweist sich die Wirksamkeit? Es können zwei formal gleiche Interventionen unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen (Personen mit ihrer Biographie, Setting, Beziehungsverläufe der anwesenden Personen u.a. mehr) völlig unterschiedliche Wirkungen entfalten.

Ein Beispiel: Eine gruppendynamischen Gruppe ist im Vergleich zu einer Alltagsgruppe 'verkrampft' und unnatürlich. Dennoch sind diese gruppendynamischen Settings hoch lernwirksam. Es wäre demnach zu klären, um *welche* Lernerfahrungen es geht und *welche* Momente des Settings und der Interventionen Strukturen bereitstellen, in denen Strukturveränderungen personaler oder sozialer Systeme erfolgen können. (Vgl. Luhmann 1987)

Es geht also u. E. nicht um „spannende Übungen“ an sich, sondern vielmehr um die Beziehungsgestaltung durch den/die Therapeuten/Therapeutin, das Setting, die Hinführung zu Übungen, die Begleitung und den Kontakt, die Nacharbeit usw. (Vgl. zu Unterscheidung zwischen Pädagogik und Psychotherapie beispielsweise Trescher ²1992) Und in diesem Rahmen haben handlungs-, erlebnis-, abenteuer-, action-, ...-orientierte Angebote durchaus ihren sinnvollen und argumentierbaren Platz.

Pädagogische und psychologische Konzepte: Grundlagen und Anforderungen für erlebnispädagogische Konzepte

Mit obenstehenden Ausführungen sollen keinesfalls die Wirksamkeit und Nützlichkeit von handlungsorientierten pädagogischen Ansätzen, von Erlebnis, Abenteuer, Spannung, Naturerfahrung usw. bezweifelt werden. Allerdings braucht es für die Gestaltung von Settings in diesem Bereich Voraussetzungen auf theoretischer, praktischer und Theorie und Praxis überschneidender Ebene.

Einige wenige Punkte, die einer genaueren theoretischen Bearbeitung bedürften, sollen nun kurz angeführt werden.

1.

Aus **gesellschaftspolitischer und soziologischer** Perspektive ist von einer Auffächerung gesellschaftlicher Wirklichkeiten auszugehen, umfassende Sinnsysteme, die bisher den Menschen teilweise gehalten haben, gibt es nicht mehr. (Vgl. alle gängigen soziologischen Theorien ausgehend von Berger/Luckmann 1980.) Es ist die Rede von Pluralisierungsprozessen, die sich nicht nur auf den Bereich der Arbeit und des Berufes beschränken, sondern alle Lebensbereiche betreffen. (Becker 1998) Die Zukunft wird ungewisser, der Wandel von Rahmenbedingungen und Bedeutungssystemen beschleunigt sich. Es kann damit einhergehend auch von einer Individualisierung gesprochen werden, was beispielsweise Veränderungen in der möglichen Ursachen-Zuschreibung nach sich zieht:

„War das, was ihn traf, früher eher ein 'Schicksalsschlag', qua Gott oder Natur gesandt, (...) – so sind es heute weit eher Ereignisse, die als 'persönliches Versagen' gelten“. (Beck 1986, 218)

Daraus ergeben sich notwendige Kompetenzen der selbstverantwortlichen Lebens-Gestaltung. Die „Individuallagen liegen *quer* zur Unterscheidung von System und Lebenswelt“ (Beck 1986, 218; in Anlehnung an Habermas formuliert), die „Lebensführung wird unter diesen Bedingungen zur biographischen Auflösung von Systemwidersprüchen“. (Beck 1986, 219)

Für das Individuum ergeben sich Kompetenzen, die in der erlebnispädagogischen Literatur zumeist hinter eine pessimistische gesellschaftspolitische Tönung tritt: Das Leben aus zweiter Hand wird beklagt, wobei gerade diese „Bastelbiographie“ (Beck 1986, 217; nach: Gross 1985) auf eine aktive Rolle des Individuums jenseits aller gleichzeitig stattfindenden Institutionalisierungs- und Standardisierungsprozesse (Beck 1986, 210) verweist. In alter erlebnispädagogischer Tradition wird das Moment des gesellschaftlichen Verfalls betont (Weis 1995, Bress 1994 usw.)

„Wer alles sinnlos findet und vielleicht auf der Sinnsuche ist, dem muß man beibringen, sich seiner Sinne zu bedienen.“ (Weis 1995, 47f.)

Dies ist das erlebnispädagogische Motto, das einen Ausweg aus dem Leben aus zweiter Hand, aus dem Verfall gesellschaftlicher Kommunikationskultur liefern soll. Hintergrund dieses Ansatzes ist die Annahme, es gebe eine Wirklichkeit, man brauche sie nur 'aufspüren' - im wahrsten Sinne des Wortes:

„Unsere Erlebnisgesellschaft bereitet vornehmlich Dinge für unsere Augen vor. (...) Damit läßt sich Wirklichkeit nicht wiederentdecken, sondern nur überlagern und damit verhüllen.“ (Weis 1995, 49)¹²

Es schwindet das Wahrnehmen und Erleben des Wahren? Und dieses Wahre nun scheint die Botschaft der Erlebnispädagogik zu sein:

„... , dass – ungeachtet aller Angebote der Erlebnisgesellschaft – wahres Wahrnehmen und Erleben und Körpergebrauch jeweils schwinden.“ (Weis 1995, 64)

Positiv gewendet: Es ist auch davon auszugehen, dass sich Lernen nicht gleichsam von selbst einstellt, nebenbei ergibt, sondern dass Situationen (vor)strukturiert werden müssen, denen dann das Individuum ihren je eigenen Sinn unterlegt, ihre eigenen Wirklichkeiten konstruiert und diese Konstruktionen ihrer Lebenswelt, den persönlichen wie gesellschaftlichen Bedingungen besser angepaßt sind (im positiven, konstruktivistischen Sinne der Anpassung: die Qualität der strukturellen Kopplung erhöhen). (Vgl. Simon 1997)

Becker (1998) weist beispielsweise auf einige „strukturelle Merkmale solcher lernförderlichen Situationen“ in auch als erlebnispädagogischen zu bezeichnenden Settings kurz hin und betont u. a.:

- „Abenteuersituationen benötigen kaum Fremdkontrolle im Sinne motivierender und mahnender Pädagogen. (...) Dadurch können Handlungs- und Entscheidungsspielräume als weitgehend selbstbestimmt erlebt werden.
- Abenteuersituationen sind abwechslungsreich und irgendwie immer anders. Diese Variabilität erzwingt eine flexible situationsangemessene Kompetenzanwendung, Transferleistungen werden erforderlich, Kontrollverunsicherung und Kontrollverlust muß in Kontrolle zurückverwandelt werden, womit erlebte Selbstwirksamkeit zum Thema wird.
- Abenteuersituationen werden in aller Regel in der Gruppe bewältigt. Das Verhältnis von Verantwortung und Vertrauen ist situationsbestimmend, kommunikative Austauschprozesse, Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lösungsvorschlägen, Diskussionsbereitschaft, Fähigkeiten zur Bewältigung von Konflikten werden notwendig.
- Abenteuersituationen drängen zum Erzählen. Eine viel zu wenig beachtete Lernmöglichkeit. Es ergeben sich im Anschluß an die aufregenden Ereignisse Chancen, Erlebnisse in Erfahrungen zu transformieren, die Erfahrungen in Biographieverläufe zu integrieren oder Transfermöglichkeiten zu reflektieren und kognitiv vorzubereiten.“ (1998, 165)¹³

Dies ist nur ein Beispiel für strukturelle Merkmale Situationen, die sich als erlebnispädagogische ausweisen wollen. Diese Beispiele wären nun zum einen um die erforderlichen LeiterInnen-Aktivitäten und Kompetenzen zu vervollständigen: Wie komme ich dazu, dass man kaum „Fremdkontrolle“ braucht und welche Vorbedingungen und Vorarbeiten von wem sind dazu zu leisten? usw. (vgl. dazu die Ausführungen oben) In ersten vagen Ansätzen kann hier auf Reiners (1995) verwiesen werden.

Zum anderen müßten noch entwicklungs- und sozialisationstheoretische Erklärungen die Wirkung gesellschaftlicher Wirklichkeiten auf die Konstruktion individueller Wirklichkeiten einbezogen werden.

Themen, die sich an diese strukturellen Bedingungen günstig anbinden lassen, könnten dann - schlagwortartig ausgeführt – sicherlich sein: Wahrnehmung und ihre Bedeutung für Lernen im umfassenden Sinne (fußend auf den unterschiedlichsten Wahrnehmungskonzeptionen, aus unserer Sicht insbesondere systemisch-konstruktivistischer Ansätze), Langsamkeit (vgl. auch Michl 1995), Grenzen und Risiko, Selbstwirksamkeit (vgl. Amesberger² 1994) u.a.m. Es ist allerdings nicht das Thema an sich, sondern der Umgang damit für die versuchte Initiierung jener Lernprozessen, die (von TeilnehmerInnen wie PädagogInnen) als günstig erkannt werden, ausschlaggebend.

¹² Ähnlich ein Widerspruch im Folgenden: „Die Wirklichkeit als solche, ohnehin bestehend aus konstruierten Wirklichkeiten, wird kaum erfahren.“ (Weis 1995, 64) Was ist nun *die Wirklichkeit als solche*? Vor welchen Hintergrund kann die Aussage getroffen werden, dass ´die Wirklichkeit´ kaum erfahren wird?

¹³ Zur Funktion des Erzählens vergl. u.a. auch: Heckmair/Michl (1993, 147), Michl (1996, 27).

2.

Erlebnispädagogische Konzepte verstehen sich als Ansätze, die sich zwischen dem animativen Bereich, dem pädagogischen, manchmal dem psychologischen Bereich und ´natürlich´ im (erlebnis-)therapeutischen Bereich nach Hahn bewegen.

In diesem weiten Feld kann nun jede Aussage zu jeder Situation als passend angesehen werden, aus unserer Sicht kommt man um eine genaue Beschreibung der grundsätzlichen Intentionen nicht herum. Die erste Aussage eines theoretischen Konzeptes sollte sich daher auf eine Eingrenzung des Bereiches, auf eine Beschreibung von Auftrag und Zielen beziehen.

In welchem Bereich, mit welchem Auftrag, mit welchen Vereinbarungen mit wem und mit welchen Zielen (die von den unterschiedlich beteiligten Gruppen in unterschiedliche Richtungen zeigen können) gilt es, ein Projekt zu planen und auszuführen?

Beispielsweise sind folgende Fragen zu stellen und zu beantworten:

- Frage nach dem Auftrag: Von wem? Für wen? In welcher Beziehung stehen diese verschiedenen Personengruppen zueinander? Wie wirkt sich das für wen aus? Was sind die Merkmale des Erfolgs für wen? usw.
- Frage nach der Zielgruppe: Biographien der TeilnehmerInnen? Gemeinsames? Vorerfahrungen? Welche Stellung nimmt das Projekt in ihrer Lebenswelt ein? Erklärungen für ihr Zusammenkommen? usw.
- Auftrags- und Zielebene: Welche Ziele gibt es von wem über den Auftrag hinaus? Ist das eine animative, pädagogische, psychologische teamentwicklerische, organisationsberaterische, psychotherapeutische Veranstaltung?
- Kompetenzen der LeiterInnen und deren Bezug/Abhängigkeiten/Wissen zu den AuftraggeberInnen, den TeilnehmerInnen?
- usw. usw. (vgl dazu das Konzept der IOA in: Bewegung in der Jugendsozialarbeit 1998)

3.

Weiters sollten Überlegungen angestellt werden, ob es erlebnispädagogischer Theorie und Praxis um die allgemeine Beliebigkeit geht, oder ob es auch um wissenschaftlich reflektiertes (pädagogisches!) Arbeiten geht. Dazu bedürfte es einer fundierten theoretischen Auseinandersetzung, die an entscheidenden Fragen nicht ausweicht und auf „automatische Wirksamkeiten“ vertraut, sondern sich diesen Fragen auch stellt.

Grundfragen bleiben hier vorerst Fragen an das Fundament. Zu klären wären:

- Erkenntnistheoretische Voraussetzungen (Was und wie kann was erkannt werden? Wie geht Erkennen überhaupt vor sich? usw.)
- Menschenbild
- Wissenschaftstheoretische Zugangsweisen
- Pädagogische und Psychologische Grundannahmen und Theoriegebäude
- u.a. mehr.

Natürlich wären auch Fragen zu beantworten, die in der Erlebnispädagogik bisher noch sehr wenig gestellt wurden und mit dem obengenannten Fundament zusammenhängen:

- Was wird unter Natur verstanden? Wie kann sie erkannt werden? Welchen Nutzen kann Naturerfahrung haben? Wie wirkt Natur in welchen Situationen und in welchen Settings auf welche Personen?
- Aufträge, Aufgabenbereiche, Funktionen und Rollen der LeiterInnen?
- Kompetenzen der LeiterInnen?

Literatur

- Altner, Günter: Naturvergessenheit. Grundlagen einer umfassenden Bioethik. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1991.
- Amesberger, Günter: Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten. Frankfurt am Main: Afra, ²1994.
- Amesberger, Günter: Auf dem Weg zu Outdoor Projekten. Theoretische Überlegungen und Forschungsstrategien. In: Bewegung in der Jugendsozialarbeit, 1998. S.34-55.
- Aufmuth, Ulrich: Zur Psychologie des Bergsteigens. 9. überarb. und erg. Ausg. - Frankfurt/Main: Fischer-Taschenbuch-Verl., 1994. (Fischer-Taschenbücher, Geist und Psyche; 42314)
- Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik. Hg. v. Bedacht, A.; Dewald, W.; Heckmair, B.; Michl, W.; Weis, K.; München: Fachhochschule München, 1991. (Soziale Arbeit in der Wende; 12)
- Bauer, Hans G.: Erlebnis- und Abenteuerpädagogik: eine Literaturstudie. 3., erw. und akt. Aufl. München: Hampp, 1987.
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986. (es; 1365)
- Becker, Peter: Von der Liebe zur Ordnung zum flexiblen Umgang mit offenen Situationen. In: Bewegung in der Jugendsozialarbeit, 1998. S.160-165.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Mit einer Einl. z. dt. Ausg. v. H. Plessner. Übers. v. M. Plessner. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 1980.
- Bewegung in der Jugendsozialarbeit. Zweiter Kongreß zum bewegten Lernen durch Outdoor-Aktivitäten, Erlebnispädagogik, Abenteuer. - Youth and social work on the move. Second conference on youth and social work through adventure and the outdoors. 2. - 5. Oktober 1996, Spital am Pyhrn (Austria). Hrsg.: Günter Amesberger, Karl Schörghuber & Eva Maria Krehan. Wien, Institut für Sportwissenschaften, 1998.
- Breß, Hartmut: Erlebnispädagogik und ökologische Bildung. Förderung ökologischen Bewußtseins durch Outward Bound. Neuwied-Kriftel-Berlin: Luchterhand: 1994. (erleben und lernen; 3)
- Birkelbach, Erich: Schule - Freizeit - Segeln. Persönlichkeitsbildung durch Verwirklichung von Freiheit. Lüneburg: Neubauer, 1986. (Wissenschaft und Praxis; 10)
- Csikszentmihalyi, Mihaly: Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. In dt. Sprache hg. u. e. Einf. v. H. Aebli. A. d. Amerikan. v. U. Aeschbacher. Stuttgart: Klett-Cotta, ⁴1992. (Konzepte der Humanwissenschaften: Psychologie)
- Dewald, Wilfried; Gram, Bea: Erlebnispädagogik und Ökologie. In: Erlebnispädagogik 1991. S.140-144.
- Dux, Günter: Denken vom Vorrang der Natur. Die Naturalisierung des Geistes. In: Parabel 1990. S.66-81.
- Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik. Hg. v. Bedacht, A.; Dewald, W.; Heckmair, B.; Michl, W.; Weis, K.; München: Fachhochschule München, 1991. (Soziale Arbeit in der Wende; 12)
- Gebauer, Gunter: Auf der Suche nach der verlorenen Natur - Der Gedanke der Wiederherstellung der körperlichen Natur. In: Großklaus/Oldemeyer (Hg.) 1983. S.101-120.
- Gehlen, Arnold: Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen. Bonn: Athenäum, 1956.
- Gehlen, Arnold: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Bonn: Athenäum, 1958.
- Grell, Frithjof: Der Rousseau der Reformpädagogen. Studien zur pädagogischen Rousseau Rezeption. Würzburg: Ergon, 1996. (Erziehung, Schule, Gesellschaft; 9)
- Großklaus, Götz; Oldemeyer, Ernst (Hg.): Natur als Gegenwelt: Beiträge zur Kulturgeschichte der Natur. Karlsruhe: von Loeper, 1983.
- Haf, Wolfgang; Michl, Werner: Psychotherapeutische Wirkungen der Erlebnispädagogik. In: Erlebnispädagogik 1991. S.151-160.
- Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart 1958.
- Haug, Wolfgang F.: Die Faschisierung des bürgerlichen Subjekts. Die Ideologie der gesunden Normalität und die Ausrottungspolitiken im deutschen Faschismus. Materialanalysen. Berlin: Argument, 1986. (AS; 80)
- Heckmair, Bernd; Michl, Werner: Erleben und Lernen: Einstieg in die Erlebnispädagogik. Neuwied-Kriftel-Berlin: Luchterhand, 1993. (erleben & lernen; 2)

- Heiland, Stefan: Naturverständnis. Dimensionen des menschlichen Naturbezugs. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1992.
- Hentig, Hartmut von: Kurt Hahn und die Pädagogik. In: Röhrs (Hg.) 1966. S.41-82.
- Honneth, Axel; Joas, Hans: Soziales Handeln und menschliche Natur. Anthropologische Grundlagen der Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main-New York: Campus, 1980. (Campus: Studium; 545)
- Jonas, Hans: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984. (st; 1085)
- Knoll, Michael: Einführung. In: Kurt Hahn: Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen. Hrsg. v. M. Knoll. Stuttgart: Klett-Cotta, 1986. S.7-14.
- Michl, Werner. Leben gewinnen – Von wahren Risiken und riskanten Wahrheiten. In: Leben gewinnen : Beiträge der Erlebnispädagogik zur Begleitung von Jugendlichen mit mehrfacher Behinderung . Hrsg. v. Werner Michl und Jochen Riehl. Alling: Sandmann, 1996. (Themenhefte praktische Erlebnispädagogik) S.21-43.
- Lenk, Hans: Zwischen Sozialpsychologie und Sozialphilosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987. (stw; 708)
- Luhmann, Niklas: Sozialisation und Erziehung. In: Rotthaus (Hg.) ²1987. S.77-89.
- Meyer-Abich, Klaus M.: Wege zum Frieden mit der Natur. Praktische Naturphilosophie für die Umweltpolitik. München-Wien: Hanser, 1984.
- Michelsen, Gerd; Siebert, Horst: Ökologie lernen. Anleitungen zu einem veränderten Umgang mit der Natur. Frankfurt am Main: Fischer, 1985.
- Muff, Albin: Erlebnispädagogik und ökologische Verantwortung. Erleben und Handeln im Spannungsfeld von Naturnutzung und Naturschutz. Butzbach-Griedel: Afra, 1997.
- Nitsch, Jürgen R.: Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Sportpsychologie. In: Gabler, H.; Nitsch J.R.; Singer, R.: Einführung in die Sportpsychologie. Schorndorf: Hofmann, 1986. S.188-270.
- Oelkers, Jürgen: Zum Verhältnis von Erleben und Erziehen. In: Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit 1995. S.113-130.
- Parabel (Bd. 13): Soziologie zwischen Moderne und Postmoderne. Untersuchungen zu Subjekt, Erkenntnis und Moral. Hg. v. Klaus Holz. Gießen: Focus, 1990.
- Petzold, Hilarion G.: Integrative Bewegungs- und Leibtherapie: ein ganzheitlicher Weg leibbezogener Psychotherapie. Paderborn: Junfermann, 1988.
- Plessner, Helmuth: Philosophische Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970.
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbes. In F. Klix & H. Spada. (Hrsg.) Wissen. Kognition Bd. 6. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen u.a.: Hogrefe, 1998.
- Prohl, Robert : Sportwissenschaft und Sportpädagogik. Ein anthropologischer Aufriß. Schorndorf: Hofmann, 1991. (Beitr. z. Lehre u. Forschung im Sport; 101)
- Reiners, Annette: Erlebnis und Pädagogik: praktische Erlebnispädagogik; Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen. München: Fachhochsch.-Schr. Sandmann, 1995. (Themenhefte praktische Erlebnispädagogik)
- Röhrs, Hermann (Hg.): Bildung als Wagnis und Bewährung. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1966.
- Rotthaus, Wilhelm (Hg.): Erziehung und Therapie in systemischer Sicht. Dortmund: verlag modernes lernen, 21987. (Therapie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie; 5)
- Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder über die Erziehung. 5., unveränd. Aufl. Paderborn-München-Wien-Zürich: Schöningh, 1981. (Uni-Taschenbücher; 115)
- Schäfer, Lothar: Selbstbestimmung und Naturverhältnis des Menschen. In: Schwemmer (Hg.) 1987. S.15-36.
- Scheler, Max: Die Stellung des Menschen im Kosmos. München: Nymphenburger, 1947.
- Schleske, Wolfram: Abenteuer – Wagnis – Risiko im Sport: Struktur und Bedeutung in pädagogischer Sicht. Schorndorf: Hofmann, 1977. (Reihe Sportwissenschaft; 9)
- Schmidbauer, Wolfgang: Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Reinbek. Rowohlt, 1977.
- Schmitz, Martin: Bildung und ökologische Krise. Zur Anthropologie des menschlichen Naturverständnisses. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1990. (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung; 9)

- Schörghuber, Karl: Zum nationalsozialistischen Sportgeschehen. Ein Erkenntnisgegenstand für die Sportpädagogik in der postfaschistischen Gesellschaft? In: Spectrum der Sportwissenschaften 2/1989. S.72-100.
- Schörghuber, Karl: Zur (sport)pädagogischen und -psychologischen Grundlegung der Naturerfahrung. Ein mehrperspektivischer Ansatz. Wien: Diss.phil, 1997.
- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/Main-New York: Campus, ²1992.
- Schwemmer, Oswald (Hg.): Über Natur. Philosophische Beiträge zum Naturverständnis. Frankfurt am Main: Klostermann, 1987.
- Simon, Fritz B.: Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik... Heidelberg: Carl-Auer, 1997.
- Trescher, Hans-Georg: Theorie und Praxis der psychoanalytischen Pädagogik. Korr. Neuaufl. d. 1985 ersch. Ausg. Mainz: Mathias-Grünwald, ²1992.
- Weis, Kurt: Menschenbilder in der Erlebnispädagogik. In: Erlebnispädagogik 1991. S.49-71.
- Ziegenspeck, Jörg: Statement zur Podiumsdiskussion. In: Erlebnispädagogik 1991. S.15-21.
- Weis, Kurt: Vom gesellschaftlichen Erleben zum Erlebnisverlust in der Erlebnisgesellschaft. Individualisierung und Suche nach Wirklichkeit. In: Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit, 1995. S.41-72.
- Wurm, Wolfgang: Evolutionäre Kulturwissenschaft. Die Bewältigung gefährlicher Wahrheiten oder über den Zusammenhang von Psyche, Kultur und Erkenntnis. Stuttgart: Hirzel, 1991.