

Günter Amesberger

Erlebnis - Erziehung

Spannende Wechselwirkungen im Feld Bewegung und Sport?

1 Einleitend – Überblick

Sehr geehrte Vorsitzende, werte Mitglieder der Kommission, sehr geehrte Damen und Herren!

Ich möchte heute einige Gedanken zum Thema Erlebnis (auch eng assoziiert mit Abenteuer, Wagnis und Risiko) vorstellen.

Ich habe mich in den letzten Jahren in Theorie, Forschung und Praxis umfassend mit handlungs- und erfahrungsorientierten Ansätzen auseinandergesetzt und möchte in diesem Vortrag „Be-Deutungen“ des Erlebnisses für den sportpädagogischen, schulischen und außerschulischen Bezug herausarbeiten. Ich verzichte dabei weitgehend auf einzelne Forschungsergebnisse, da diese in meiner Literatur nachzulesen sind, und beziehe mich vor allem auf die pädagogische Konzipierung.

In der gebotenen Kürze müssen die Ausführungen einerseits knapp gehalten werden, andererseits soll das verwendete Grundmodell auch stellvertretend für mein pädagogisches Denken und damit für die Bearbeitung anderer pädagogischer Kategorien wie Körpererfahrung, Leisten, Spielen, Wettkämpfen,... je nach zugrunde liegender sportpädagogischer Systematik sein.

Wird der Begriff Erlebnis angesprochen, so vermute ich, entstehen so viele Bilder, Bildfolgen, Wertmuster und Bedeutungen, wie Menschen dies hören. Auch vermute ich, dass dieser Begriff heute anders gehört wird als etwa vor 20 Jahren, als die gesellschaftliche Relevanz des Begriffes wesentlich geringer war. Wenn wir heute den Begriff Erlebnis hören, so müssen wir uns in Bezug auf die „Erlebnisgesellschaft“ positionieren, dies geschieht natürlich oft wenig bewusst, ja fast „reflexartig“. Denn dass der Begriff „Erlebnis“ boomt, ist offensichtlich. Unzählige Produkte werden mit „Erlebnis“ versehen: Erlebnispark, Erlebnisbier, Erlebnisreisen, Erlebnishotel,... Die Anbieter scheinen Hoffnung in die Wirkung des Begriffs zu setzen. Aber auch im pädagogischen und wissenschaftlichen Bezug findet man dieses Etikett immer häufiger: „Erlebnispädagogik“ (vgl. HECKMAIR & MICHL 1998³), „Erlebnisgesellschaft“ (vgl. SCHULZE 1992², KÖCK 1990), „flow“ (vgl. CSIKSZENTMIHALYI 1999),...

Erlebnis als Herausforderung („challenge by choice“, ROHNKE 1984, PRIEST & GASS 1997) wiederum öffnet scheinbar neue Bildungshoffnungen und Therapiechancen, passt in „In-Klischees“ von „aktiv, Natur, Körper und Geist“,... bietet neue Freizeitanreize und stellt die Grundlage für sozialpädagogische und therapeutische Projekte dar. Jedenfalls wird in erzieherischen Alltagssituationen immer häufiger mit dem Begriff „Erlebnis“ – möglicherweise auch mit dessen Inhalt – argumentiert und operiert. „Erlebnis“ als Begriff, aber auch als am „freien“ Markt und in der Pädagogik angepriesenes Produkt in seinen vielfältigsten Erscheinungsformen hat in unserer Gesellschaft einen Platz eingenommen, der eine pädagogische Auseinandersetzung herausfordert.

Nimmt man auf die Begriffe „Erlebnisgesellschaft“ (im Sinne Schulzes) und „Erlebnispädagogik“ Bezug, so sind ja auch die beiden völlig kontroversen Ausgangspositionen in der Interpretation von Gesellschaft spannend: Während die Erlebnispädagogik von einer Verarmung der Erlebniswelt ausgeht, spricht Schulze von einer Erlebnisüberflutung. Dennoch sprechen beide Positionen wichtige und wirksame Faktoren an.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Ich möchte eine so komplex differenzierte Gesellschaft wie die heutige nicht unter ein einziges Etikett, nämlich das des Erlebnisses, stellen, auch soll dem Erlebnis nicht *die* zentrale erzieherische Bedeutung im pädagogischen Prozess zugeschrieben werden. In den folgenden Ausführungen geht es mir vor allem um Differenzierung der Sichtweisen, um mögliche pädagogische Chancen und Gefahren, um häufig in diesem Zusammenhang auftretende Verzerrungen und Ideologisierungen: Verzerrungen treten vor allem durch einseitige Verallgemeinerungen des komplexen Wirklichkeitsgeschehens auf. Sie betreffen beispielsweise die einseitig positiv formulierten Wirkungen von Erlebnissen ebenso (zur Kritik vgl. THIELE 1995; OELKERS 1995; HÜBNER 1999;...) wie die „Unterstellung“, dass mit erlebnisorientierten Ansätzen grundsätzlich ein erhöhtes Unfallrisiko verbunden sei.

Als idealtypisches Beispiel für Ideologisierungen kann das häufig zugrunde gelegte Naturverständnis ebenso dienen, wie etwa die Idee, dass Erlebnisse per se wirksam seien und Erziehungscharakter besäßen. In der impliziten Werterziehung der Erlebnispädagogik wird das am Beispiel der Verfallserscheinungen deutlich. Wertleitlinien reichen vom vertieften sozialen Erleben, Hilfeleistung,... (vgl. HAHN 1958) über persönlichkeitsentwickelnde, Handlungskompetenz stärkende Pädagogisierungen bis hin zur Zeigefingerpädagogik, die uns erklärt, dass wir zwar an der Natur riechen dürfen, aber damit bereits an ihrer Zerstörung mitschuldig werden.

2 Zur Begrifflichkeit

Eine kurze Diskussion der Begriffe Erleben, Erlebnis, Abenteuer, Wagnis und Risiko scheint mir für die weitere Diskussion hilfreich. Insbesondere möchte ich am Begriff Erlebnis zeigen, dass die zugrunde liegende theoretische Position wesentlich mitbestimmt, welche Funktion und Bedeutung Erlebnis hat, was zu pädagogisch differenzierten Reaktionen führen muss:

Erleben beinhaltet alle mehr oder weniger bewussten Inhalte, alle bewussten Vorgänge. Erleben setzt sich aus „Gegenwärtigem“, „Vergangenem“ und antizipiertem „Zukünftigem“ zusammen.

Erlebnis ist

(1) in der allgemeinsten Form jeder Inhalt des Erlebens (vgl. DORSCH 1992). Beziehen wir uns auf den Begriff aus der Gestaltpsychologie, so ist das Erlebnisfeld individuell u.a. durch folgende Eigenschaften gekennzeichnet:

Breit - eng: *Dazu ein Interviewbeispiel: Schüler A zu einem Fußballturnier: „Das war echt eine tolle Sache, ..., die Stimmung, und dann wie wir gespielt haben, das Rundherum und alles, einfach irre, ...“ Schüler B „Ich musste mich schon sehr anstrengen, ich habe dann auch nicht so gut gespielt, ...“*

Prägnant – diffus: *Fragen Sie z.B. einen Schüler unmittelbar nach einem Unfall, so mag er verwirrt reagieren. Er hat keinen prägnanten Eindruck vom Unfallhergang. Auf Nachfragen beginnt er das Unfallerebnis langsam zu rekonstruieren. Wie die Unfallforschung zeigen konnte, strukturieren sich solche Rekonstruktionen von Erlebnissen*

oft mehr an der logischen Stimmigkeit als an den aus dem Gedächtnis noch verfügbaren Wahrnehmungsinhalten.

- (2) In einer zweiten Bedeutung ist Erlebnis jeder besondere, ausgezeichnete Erlebnisinhalte: Erlebnisse werden als signifikante Interpunktionen im Erfahrungsstrom interpretiert, die ein Anlass für die Ausbildung bedeutsamer Erfahrungen sein können.

Was führt nun dazu, dass etwas aus dem Kontinuum des Erlebens und Erfahrens herausgehoben wird und subjektiv – oder auch durch andere unterstützt – zum Erlebnis wird?

Neben der unmittelbaren Prägnanz ist das Erlebnis auch immer eine *kognitive Konstruktion* auf der Basis individueller und sozialer Bezüge. Es erhält Bedeutung im Rahmen der historischen Entwicklung des Individuums, seiner Leiblichkeit, Wünsche, Sehnsüchte und Bedürfnisse. Erlebnisse entwickeln sich und wirken auch immer auf der Beziehungsebene, sie sind transaktional grundgelegt.

Bestimmte Erlebnisse haben eine für andere unscheinbare Basis und sind für diese weder an der Form der konkreten Handlungen erkennbar, noch daran, aufgrund welcher besonderer Erlebnisinhalte sie aus dem Erlebensfluss herausgehoben werden. Häufig werden solche Bewusstseinsinhalte auch erst im Nachhinein zu Erlebnissen konstruiert und damit auch erst im Nachhinein zu Erlebnissen bedeutet.

Im Unterschied zur kognitiven Interpretation des Erlebnisses gibt es auch wichtige Hinweise auf nicht-bewusste, aber hoch wirksame Elemente in Erlebnissen, d. h. die individuelle Bedeutung einer Situation erfolgt auf einer bewussten, kognitiven Ebene viel später oder gar nicht. Situationen werden zu Erlebnissen, indem sie sich auf dynamisch unbewusste Beweggründe beziehen (BAURIEDL 1984, 53). Dazu ein Beispiel: *Ein Schüler ist von einem Training völlig fasziniert. Dazu befragt führt er an, dass ihn Fußball in dieser Form so begeistert. Möglicherweise erkennt man aber bei genauerer Betrachtung, dass er vom Trainer genau jene Zuwendung erhält, die er sich vom Vater immer schon gewünscht hatte. Dabei handelt es sich um Phänomene, die in der Arbeit insbesondere mit sozial Verwahrlosten von ganz besonderer Bedeutung sind. Heikel wird es vor allem dann, wenn die in die Ersatzvater-Beziehung gesetzten Erwartungen ent-täuscht werden z.B. durch Trennung, Kursabschluss etc. (vgl. AMESBERGER 1992). In diesem Zusammenhang sind Erlebnisse stark an Abhängigkeitsbeziehungen gekoppelt, was nicht selten missbraucht wird und positiv gewendet sensible pädagogische Verantwortlichkeit verlangt.*

Zusammenfassend können Erlebnisse im zweiten Sinne als besonders emotional besetzte Sequenzen bezeichnet werden, die auch mit unbewussten Anteilen imprägniert sein können, die einer kognitiven und auch sozialen Bearbeitung bedürfen. Sie regen an zum Wiederdurchleben, Erzählen und Nachdenken.

- (3) Unter Einbeziehung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen charakterisiert OELKERS (1995) Erlebnis als (ausgehöhlten) Spaß in einer an Sinnmangel leidenden Gesellschaft.

Im Sinne von SCHULZE (1992, 735) sind „Erlebnisse gleichzeitig subjektbestimmt (d.h. abhängig von der singulären psychophysiologischen Struktur des Erlebenden) und unwillkürlich, auch wenn die Menschen Erlebnissteuerung durch Manipulation der Situation versuchen.“ Diesem Zitat ist nur für den ersten Aspekt voll zuzustimmen, in Bezug auf den zweiten Aspekt, so meine ich, handelt es sich um eine primär soziologi-

sche Sichtweise. Von einer Manipulation von Situationen müsste ein pädagogisch und psychologisch durchdachtes Arrangieren von Situationen unterschieden werden, das die bewusste Auswahl von möglichen Erlebnissituationen (nicht von Erlebnisinhalten!) erleichtert beziehungsweise diese ermöglicht.

Damit ist jene grundlegende Differenzierung notwendig, die zwischen einem soziologischen Erlebnisbegriff im Sinne der *Erlebnisgesellschaft* mit ihren Etiketten wie Konsum- und Verkaufsorientierung (Schulze: „Erlebnisangebot“ und „Erlebnisauswahl“, ...) und dem psychischen Phänomen des Erlebnisses unterscheidet.

Wagnisse beziehen sich auf Kalkulationsprozesse im Handlungsablauf und werden in der jüngst von NEUMANN (z.B. 1997, 1999) diskutierten Wagniserziehung u. a. im Sinne der Anreiztheorie Rheinbergs motiviert.

Die Triade Aufsuchen – Aushalten – Auflösen charakterisiert das Wagnis als klar abgrenzbare Handlungssequenz. Dies begründet auch Erziehungsziele in der Chance des Jugendlichen, sich zu bewähren. Daneben spielt die Möglichkeit des Explorierens eine zentrale Rolle. Weiters schließen Wagnisse an Bewegungsfertigkeiten an und sind somit methodisch steigerbar (NEUMANN 1997).

Nach BECKER & SCHIRP (1986) dient die Wagnissituation als korrigierende Größe, wenn sich Jugendliche falsch einschätzen. Auch erhält die Wirkung so genannter natürlicher Situationen eine besondere Bedeutung. Wagniserziehung (im Schulsport) wird als Chance zur Bewältigung heikler Situationen gesehen oder als Möglichkeit, auszuwählen: Welche Bedeutung hat Wagnis und welche Form von Wagnis passt für mich?

Auch der Begriff **Risiko** ist in die Zukunft gerichtet. Er beschreibt zum einen die Wahrscheinlichkeit des Eintrittes eines bestimmten Schadens, geht aber in seiner individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung weit darüber hinaus. Auf psychologische Deutungen des Risiko-Suchens soll hier nicht eingegangen werden (vgl. APTER 1992; WÜRTEMBERGER 1991; BRETON 1995; SEMLER 1997; ZUCKERMANN 1983; RHEINBERG 1989; ...). In der Beschreibung sportlicher Tätigkeit werden Risikosport (Thema: Unfallverhütung) und Erlebnissport zusehends getrennt betrachtet. Risiko bezieht sich einerseits auf die Interaktion von Personen und Gefahrensituationen, andererseits ist zwischen subjektiv wahrgenommenem Risiko und psychophysisch wirksamem Risiko zu unterscheiden.

Risikoformen (im Wagnis) können in drei wesentliche Perspektiven differenziert werden:

- subjektiv wahrgenommenes Risiko: physisch, z.B. erlebte Angst vor Verletzung; psychisch, z.B. erlebte Belastung des eigenen Selbstwertes; sozial, z.B. erlebte Angst vor Blamage.
- subjektiv vom Leiter/von der Leiterin wahrgenommenes Risiko: physisch, z.B. Einschätzung der physischen Gefährdung von TeilnehmerInnen; psychisch, z.B. vermutete psychische Beanspruchung von TeilnehmerInnen; sozial, z.B. wahrgenommenes heikles, nicht bearbeitbares Konfliktpotenzial in der Gruppe.
- wissenschaftlich bestimmtes Risiko (mehr oder weniger objektivierbares Risiko).

3 Erlebnis und Erziehung – zum pädagogischen Umgang mit dem Erlebnis

Beckers schreibt in seiner Einleitung zu einem Beitrag:

“Um die Gefahr der Beliebigkeit, der Verwechslung von Individualität mit Egozentrik und Narzißmus ... zu vermeiden, muß der Prozeß der Bildung auf die ‚Erweiterung von Perspektiven gerichtet sein‘, der An- und Einsichten in meine Lebenswelt eröffnet.” (BECKERS 1997, S.15)

Diese Gefahr nicht zu berücksichtigen, ist häufig zentraler Kritikpunkt an erlebnisorientierten Ansätzen, dass sie im Hier und Jetzt der „Anreizsituation“ verweile und so Perspektiven nicht erweitere, sondern unter Umständen sogar verenge.

Eine Schlüsselfrage ist also, wie mit Erlebnissen im pädagogischen Kontext umgegangen werden muss, um Perspektivenerweiterung und Perspektivenvielfalt zu ermöglichen?

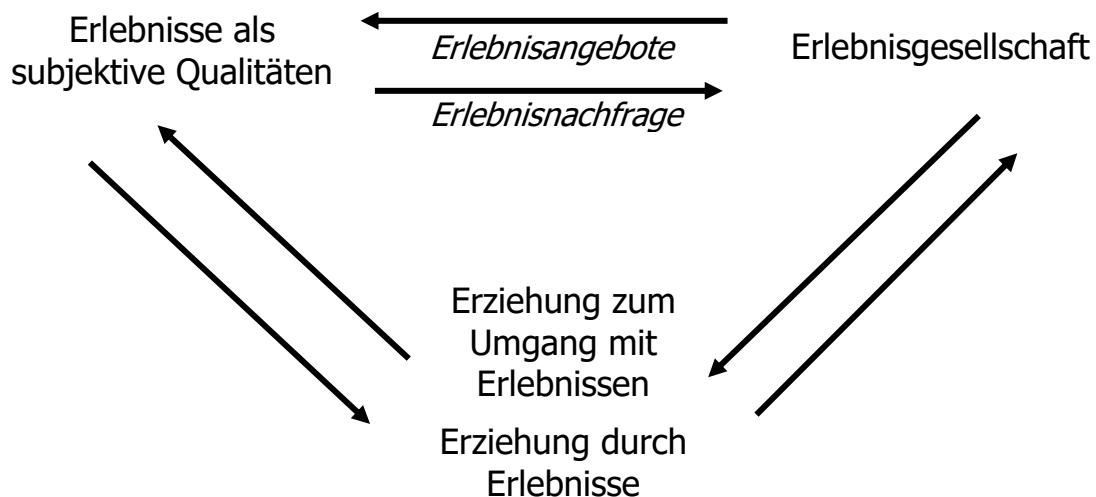


Abb. 1: Zum Zusammenhang von Erlebnis und Erziehung im „Partialsystem Erlebnisgesellschaft“

Wie der Abbildung 1 zu entnehmen ist, ist der pädagogische Umgang mit dem Erlebnis als komplexe Transaktion von Individuum, Gesellschaft und pädagogischem Anspruch zu sehen, was in der Folge differenzierter herausgearbeitet werden soll.

Erziehung ist durch die Erlebnissuche des Individuums ebenso herausgefordert, wie durch den Anspruch, Personen in der Entwicklung durch Erlebnisse zu unterstützen, sie muss auf Veränderungen in der Gesellschaft, deren Erlebnisangebot reagieren und ist wiederum herausgefordert, Einfluss auf die Gesellschaft zu nehmen, Forderungen an eine "humane" (Erlebnis-)Gesellschaft zu stellen und zu versuchen, diese auch durchzusetzen.

3.1 Das Erlebnis erzieht – erzieht das Erlebnis?

Wie schon angedeutet, geht Erlebnispädagogik nicht von einer aktuellen Gesellschaftsanalyse im Sinne einer Erlebnisgesellschaft aus, zu der es zu erziehen gelte,

sondern primär von einer Defizitpädagogik, die aufgrund des gesellschaftlichen Verfalls auf in der Natur und im Erleben grundlegende Werte setzt.

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

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. Die erzieherischen Wirkungen ergeben sich gleichsam von selbst. Das bedeutet, 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.

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 Rousseaus, 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: Wer beispielsweise kennt die Ziele der Natur? (vgl. SCHÖRGHUBER 1996)

Erziehung in diesem Sinne geht davon aus, dass Defizite vorhanden sind, die durch die normative Kraft der Natur überwunden werden können, wobei Erlebnisse „natürlich“ ein zentrales Transportmittel darstellen. Dazu bedarf es dann PädagogInnen die entsprechende kulturkritische Distanz und Liebe zur Natur besitzen. Die Orientierung an der Defizithypothese kann mehr als eine allgegenwärtige Gefahr gesehen werden, bei mangelnder Kongruenz zwischen pädagogischen Zielen und dem Handeln von Kindern und Jugendlichen eine pauschalierte, selbstwertschützende Erklärung zur Verfügung zu haben. Die verzweifelte Suche nach dem idealen Erziehungsstil für eine idyllische Kindheit und Jugend, die zum „guten Menschen“ durch gute Erwachsene erzieht, ist noch immer sehr aktiv; auch wenn Gegenpositionen schon lange, in letzter Zeit aber immer deutlicher formuliert werden. Auch nach SCHULZ (1998) werden in historische Vergleiche mit früheren Verhältnissen Wertungen in die Beschreibungen eingeflochten, die Bewegungsleben und Bewegungswelt der heutigen Kinder als defizitär dekuivieren. Z. B.: „Kindliche Lebenswelt ist in hohem Grade medialisiert und technisiert. Diese Entwicklung verringere vor allem sinnlich-körperliche Erfahrungen der Kinder; Wirklichkeitserfahrung erfolge passiv-rezeptiv aus zweiter Hand.“

Dem stehen immer „vorsichtiger“ Formulierungen der Kindheitsforschung gegenüber (vgl. KLEINE & SCHULZE 1999). Oft würden nur einzelne Belege für Wandlungsprozesse herangezogen ohne kontextuelle Einbindung:

„So führen Mediatisierung und Technisierung der Kinderwelt keineswegs automatisch (nur) zu wachsender Passivität, Die Fakten sprechen sogar gegen einen allgemeinen Zusammenhang zwischen häufigem Medienkonsum und geringer sonstiger (bewegungsbezogenen) Freizeitaktivitäten Geradezu verblüffend muß für Kulturkritiker wirken, daß (zumindest ältere, 10-13jährige) Kinder z.B. zur Kompensation des durch Fernsehkonsum eingegangenen Bewegungsmangels gezielt vermehrt Bewegung und Sport aufsuchen (...).“ (SCHULZ 1999, 82)

Natürlich beruhen auch diese Argumentationen auf einer relativ dünnen Befundlage. Ich gehe aber davon aus, dass es um eine grundlegende erzieherische Werthaltung und nicht (bloß) um empirische Daten geht: Zwischen der Bewahrung in einer guten (alten) Kinderwelt, der Abschirmung vor Bedrohung durch die „böse“ Gesellschaft mit all ihren Erlebnisverführungen insbesondere auch durch Sport und einer funktionalisierten Anpassung an die Alltagswelt, spannt sich ein „weites pädagogisches Feld“ auf, das auf beiden Seiten pädagogische Verkürzungen erfährt: Auf der einen Seite die „natürliche Idylle“ der rousseauschen Philosophie – auf der anderen die auf die gesellschaftlichen Leistungsanforderungen reduzierte Idee der Bewältigung der Lebenswelt.

In der Erziehung Jugendlicher verschärft sich diese Thematik weiter: So geht RATHMAYR (1998) davon aus, dass Jugendliche pädagogische Bemühungen, er nennt es pädagogische „Ghettos“, seien diese positiv oder negativ, immer weniger

annehmen. Sie fordern die Partizipation am Erwachsenenleben. Sie wollen gefragt und gehört werden und mitentscheiden. Kinder und Jugendliche sind den Erwachsenen gegenüber ohne Zweifel kritisch und sie verfügen über eine Vielzahl von Ausdrucksformen, um diese Kritik zu transportieren, die aber von der Erwachsenenwelt häufig fehlinterpretiert werden.¹ Sie hinterfragen Werte und Normen direkt (verbal) und indirekt, durch verschiedenste Ausdrucksformen. Diese reichen vom Aktionismus bis zur psycho-somatischen Erkrankung, sind also sowohl bewusst als auch unbewusst. Jugendliche stellen Autorität in Frage und wollen an der (Konsum-)Welt partizipieren wie die Erwachsenen. Erlebnis ist für sie ein zentraler peergroup-spezifischer Lebensinhalt. Damit kommen wir erneut zurück zur Frage: Kann da pädagogisiertes „Erlebnis“ erziehen?

Erlebnisse sind zunächst hoch subjektiv, und ihre Ansiedelung in unterschiedlichsten Situationen ist mehr oder weniger beliebig. Damit aber verliere Erlebnis als Schlagwort jede Differenzierungskraft (THIELE 1995, 112). Dies gilt meines Erachtens bei entsprechender, terminologisch möglicher Generalisierung in gleicher Weise für Begriffe wie Körpererfahrung oder Sozialerfahrung.

Wir sind also weniger mit der Frage der prinzipiell möglichen Generalität von Begriffen beschäftigt als vielmehr mit der Frage nach dem Umgang mit bedeutsamen „Partialaspekten“ der Begriffe (siehe Begriffsklärung oben).

OELKERS (1995) stellt die Frage nach der Relation von Erlebnis und Erziehung in mehreren Schritten.

(1) Er schreibt Erlebnissen im Sinne bleibender Spuren im biographischen Bezug erzieherische Wirkung zu. „Vermutlich sind sie sogar die stärkste pädagogische Kraft, ...“ Dies ist aber zugleich auch trivial – ohne Erlebnis keine Erziehung.

(2) Was passiert aber, wenn man Erleben pädagogisiert? Er versteht darunter einen steuerbaren Prozess der Erziehung, „der die freie Form des Erlebens mit Intentionen des Verbesserns und so mit Zielsetzungen außerhalb des Erlebens verbindet“.

(3) Seine Schlussfolgerung – verkürzt dargestellt – ist, dass Erziehung viel zu wichtig sei, um diese dem Zufall – und damit den Erlebnissen – zu überlassen. Oelkers zentrales Argument ist die „Verselbstständigung von Erlebnissen“ und er schärft dies in dem Satz „Erlebnisse lassen sich nicht so funktionalisieren, dass am Ende Ziel und Effekt übereinstimmen.“ (OELKERS 1995, 120)

All diesen Argumenten, die mehr oder weniger wiederholend auch bei anderen Autoren zu finden sind, ist zuzustimmen. Nur gilt diese Aussage viel generalisierter. Nehmen wir die grundlegende Selbstbestimmungstendenz des Menschen ernst, so ist das Ergebnis von Erziehung grundlegend nicht bestimmbar: Der Mensch ist eben keine triviale Maschine. Unter trivialen Maschinen versteht v. FOERSTER (1985) Maschinen, die durch eine eindeutige Input-Output-Beziehung gekennzeichnet sind. Diese Beziehungen sind „ein für allemal festgelegt“ (206), d. h. dieses System ist analytisch determinierbar und vorhersagbar. Menschen als lebende Systeme sind nicht-triviale Maschinen, dennoch wird beispielsweise in der Erziehung oft so getan, als wären sie trivial: Wenn Personen in eine bestimmte Situation geraten, kommt ein bestimmtes Produkt,

¹ Um dies näher zu erläutern, wäre auf die Diskrepanz zwischen Individualentwicklung aus entwicklungspsychologischer Sicht und gesellschaftlicher Entwicklung einzugehen, was hier nicht geleistet werden kann.

ein bestimmtes Erlebnis heraus, lautet dann die implizite Annahme. Nicht-triviale Maschinen (lebende Systeme) sind nach v. FOERSTER (1996, 207) „ganz andere Geschöpfe“, ihre Input-Output-Beziehung ist variabel und wird durch „vorausgegangene Arbeitsgänge“ – bzw. auf lebende Systeme umgelegt – durch vorausgegangene Erfahrungen sowie darin verpackte Annahmen über Zukünftiges, wahrgenommene und wirkende situative Bedingungen festgelegt. Merkmale nicht-trivialer Maschinen sind deren „Ungehorsam“, sie gehorchen ihrer eigenen Stimme, sie sind grundsätzlich analytisch undeterminierbar, geschichtsabhängig, unvorhersagbar.

Daher werden Situationen nicht für die „Reichweite von Erlebnissen zur Verfügung gestellt, sondern dafür, Erlebnisse zu ermöglichen, um deren weitere Verarbeitung zu begleiten und diese in kommunikativ gemeinsame, in ihrer Erfahrungswirkung aber getrennte Wirklichkeiten zu führen. Dies führt zu einem grundlegenden Wechsel der Erziehungsperspektive: Nicht die Qualitäten von Erlebnissen sind das Ziel, sondern der Umgang mit diesen Erlebnisqualitäten, nicht die Fiktion pädagogisierter Wirkungen, sondern die Auseinandersetzung mit kommunizierbaren Wirklichkeitsbeschreibungen rücken in den Mittelpunkt des (Beg-)Leitungsinteresses. Darauf bauen stets die neuen Interventionen auf, die zu neuen Erwartungen für die Wirkung von Erlebniswelten führen *können*.

Damit wird deutlich, dass die entscheidende Frage nicht die ist, ob Erlebnisse erziehen, sondern vielmehr: Wie können Erlebnisinhalte und Erlebnisqualitäten erzieherisch genutzt werden?

3.2 Warum zum Umgang mit Erlebnissen erziehen? Mögliche Begründungen eines erzieherischen Auftrages und handlungsorientierter Konsequenzen

Wie wir oben gesehen haben, können Erlebnisse nicht induziert werden. Dies gilt allerdings auch für Lernen generell (vgl. REINMANN-ROITHMEIER & MANDL 1998). Es können aber Situationen arrangiert werden, die Erlebnisse wahrscheinlicher machen. Als Kennzeichen förderlicher Erlebnisqualitäten lassen sich folgende Merkmale anführen:

- Derartige Erlebnisse vermitteln eine gewisse positive „Satttheit“ und Zufriedenheit.
- Sie führen nicht zur unmittelbaren „Jagd“ nach stärkeren Erlebnissen.
- Im konstruktivistischen Sinne könnten wir auch davon sprechen, dass Erlebnisse (neue) Unterscheidungen ermöglichen und unterstützen, sie sind nicht bloße Wiederholung oder quantitative Steigerung.
- Sie stiften an zu einem kritischen Umgang mit „Erfahrung“. Dies greift die bereits von Herbart formulierte Kritik der „naiven Erfahrung“ auf. Wenn dort auch von der (naturwissenschaftlich) prüfenden Erfahrung unterschieden wird (vgl. BREINBAUER 1998, 95), ist in unserem Zusammenhang vor allem Skepsis vor einem „Diktat der Erfahrung“ gegenüber der theoretischen und praktischen Vernunft im Sinne Kants geboten.

Unter diesen Vorannahmen lässt sich eine Reihe von „Lernzielen“ für den Umgang mit (subjektiven) Erlebnisqualitäten ableiten wie beispielsweise:

- die Fähigkeit, sich auf eine Erlebnischance einzustellen, diese in den persönlichen zeitlichen Entwicklungsablauf zu integrieren;

- die Fähigkeit, Erlebnistiefe und –intensität bedeutungshaft wahrnehmen zu lernen, damit in der Auswahl erlebnisträchtiger Situationen sensitiver zu werden, aber auch mit „Über- und Unterdosierungen“ umgehen zu lernen;
- die Fähigkeit, Verantwortlichkeit für den Ausgang von Wagnissen zu übernehmen und damit Selbstwirksamkeit zu erfahren;
- die Fähigkeit, Erlebnisse in den eigenen Erfahrungshorizont einzuordnen und die Konsequenzen für das weitere Aufsuchen oder Vermeiden vergleichbarer Situationen zu übernehmen;
- die Fähigkeit, sich sozialen Drucksituationen zu stellen, eigene Position zu beziehen und nicht in einem gruppennormbezogenen Erlebnisanspruch „aufzugehen“ (Abwehr gegen Konformitätsdruck und Konfluenz).
- ...

Auf leitender Seite können folgende Aufmerksamkeitsrichtungen hilfreich in der Begleitung von Erlebnissen sein:

Erlebnisorientierte Pädagogik ist streng an den Möglichkeiten des Wahrnehmens auszurichten: Diese Wahrnehmungen sind stets individuell bedeutet. Diesen Bedeutungen liegen auch Werthaltungen zugrunde. Erziehung ist herausgefordert, diese zu thematisieren und eigene Werthaltungen dazuzustellen.

Es wird „das Erlebnis“ nicht eingeredet oder suggeriert, es wird das originäre Erleben durch die/den TeilnehmerIn ernst genommen und begleitet, unter Umständen durch entsprechende Interventionen versprachlicht, verbildlicht oder auf körperlicher Ebene intensiviert.

Im Sinne des Konstruktivismus gilt Erfahrung als streng subjektive Rekonstruktion von Bedingungsbezügen. Erfahrung ist stets eine auf situative und subjektive Bedingungs-faktoren reduzierte, in der Folge allerdings in der Regel verallgemeinerte Aussage – systemisch würden wir nach den erworbenen oder noch abzuleitenden Anwendungsregeln für unterschiedliche Situationen fragen.

Erfahrungen werden auch immer so konstruiert, dass sie für das Personensystem oder das soziale System (noch) erträglich sind. Damit wird aus Erlebnissen (nicht immer bewusst) manches gestrichen oder dazugegeben und so die Veränderungsrichtung und –intensität beeinflusst. Personen neigen auch zu Wiederholung von Erfahrungen, die keinen Lerngewinn bringen, vielmehr dazu dienen, Sicherheit über ein (häufig auch bedrohliches) Phänomen (z.B. bestimmte Grundformen der Angst) zu erlangen. Verleugnung, Verdrängung und Verschiebung sind klassische Begriffe der Psychoanalyse, die unterschiedliche „Überlebensstrategien“ und „Kunstgriffe“, aus Erlebnissen nicht direkt zu lernen, beschreiben.

(Beg)LeiterInnen könnten sich daher nicht nur hinsichtlich der Frage positionieren, welche Angebote sie machen, um das Auftreten bedeutsamer Erlebnisse zu unterstützen. Er/sie ist auch herausgefordert, Erlebnissuchprozesse, Ziele und Erlebnisse von TeilnehmerInnen zu begleiten und zu erkennen, diesen die eigenen gegenüberzustellen, gesellschaftliche Erlebnisstrukturen in Frage zu stellen und ihre sinnstiftende Funktion für die/den Einzelne/n zu hinterfragen.

Es geht auch darum, immer wieder andere Interpretationsperspektiven für die Verarbeitung von Erlebnissen aufzumachen, z. B. im Sinne des Tetralemmas².

Erziehen wird so zu einer Unterstützung von Wahrnehmungen und Wahrnehmungsdifferenzierungen, denn Lernen ist von der Fähigkeit zur Unterscheidung abhängig (vgl. GREIF & KURTZ 1998).

Erziehen verlangt damit in hohem Maße *beobachten*, um Hypothesen über das Verhalten von anderen zu bilden und diese Konstruktionen laufend an der Alltagswirklichkeit zu prüfen und dem/der Lernenden als deklarierte Konstruktionen zur Verfügung zu stellen.

Welche Erfahrungsräume könnten Anlass zur Auseinandersetzung mit für bestimmte Personen oder Gruppen wichtigen Themen sein? Mit dieser Frage entfernen wir uns von der Beliebigkeit der Ansteuerung von Erlebnissen: *z.B. durch das Setzen von Aufgaben mit ganz engen Strukturen wird automatisch der Umgang mit Regeln, Regelgrenzen und Regelüberschreitungen in einer Gruppe thematisiert. Die hierbei auftretenden Erlebnisqualitäten sind Ausgangspunkt der weiteren Auseinandersetzung. Es ist aber nicht ausgeschlossen, dass andere Themen zum Zuge kommen – das hat aber auch Bedeutung.*

Vor diesem Hintergrund können auch Überlegungen angestellt werden, wie der Umgang mit Erlebnissen auf der Grundlage allgemeiner Bildungsziele wie Identität, Bewältigung der Lebenswelt, Mündigkeit, kulturhistorisches Verständnis, Kommunikations-, Kontakt- und Beziehungsfähigkeit, Lern- und Transferfähigkeit „Lernen lernen“ pädagogisch zu gestalten ist.

Literatur:

APTER, M. (1994). Im Rausch der Gefahr. München: Kösel.

AMESBERGER, G. (1992). Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Frankfurt: Afra.

BALZ, E. & NEUMANN, P. (Hrsg.) (1997). Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf: Hofmann.

BAUER, H. G. (1987). Erlebnis- und Abenteuerpädagogik: eine Literaturstudie. 3., erw. und akt. Aufl. München: Hampp.

BAURIEDL, T. (1984). Beziehungsanalyse. Das dialektisch emanzipatorische Prinzip der Psychoanalyse und seine Konsequenzen für die psychoanalytische Familientherapie. Frankfurt: Suhrkamp.

BECKER, P. & SCHIRP, J. (1986). Bewegungs- und sportorientierte Sozialarbeit mit Jugendlichen. Frankfurt: Afra.

BECKERS, E. (1997). In: BALZ, E. & NEUMANN, P. (Hrsg.) (1997). Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf: Hofmann.

BREINBAUER, I. M. (1998). Einführung in die allgemeine Pädagogik. Wien: WUV- Verlag.

BRETON, D. (1995). Lust am Risiko. Frankfurt: dipa-Verlag.

² Stark verkürzt handelt es sich beim Tetralemma um ein von Matthias Varga von Kibéd vorgeschlagenes systemisches Aufstellungsverfahren, das besonders dazu geeignet ist, ausgelassene, übersehene Themen herauszuarbeiten. Dies geschieht in mehreren Zyklen, um letztlich auch im Sinne des paradoxen Denkens zu erkennen, dass dies nicht das eigentlich ausgelassene Thema ist. Damit leitet „quer Denken“ zum ständig neuen Hypothesenbildern an (vgl. auch SPARRER & VARGA 2000).

- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1999). Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DORSCH, F.; HÄCKER, H. & SAPF, K. H. (Hrsg.). (1992). Psychologisches Wörterbuch. Bern u.a.: Hans Huber.
- DORSCH, F.; HÄCKER, H. & STAPF, K. H. (1994). Psychologisches Wörterbuch. Bern u.a.: Verlag Hans Huber.
- FOERSTER, H. v. (1985). Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Braunschweig-Wiesbaden: Vieweg.
- FOERSTER, H. v. (1996). Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Hrsg. v. S. Schmidt. – 3. Aufl. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GREIF, S. & KURTZ, H.J. (1998). (Hrsg.). Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Verl. für Angewandte Psychologie.
- HAHN, K. (1958). Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart: Aus den deutschen Landeserziehungsheimen Heft 2.
- HECKMAIR, B. & MICHL, W. (1993²; 1998³). Erleben und Lernen: Einstieg in die Erlebnispädagogik. Neuwied-Kriftel-Berlin: Luchterhand. (erleben & lernen; 2)
- HÜBNER, H. (1999). „Mit Bewegungsrissen umgehen können“ – eine pädagogische Perspektive für den Schulsport? In: KOTTMANN, L.; SCHALLER, H.-J. & STIBBE, G. (Hrsg.). Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovation. Schorndorf: Karl Hofmann.
- KLEINE, W. & SCHULZE, N. (Hrsg.) Modernisierte Kindheit – sportliche Kindheit? Brennpunkte der Sportwissenschaft Bd. 20. St. Augustinus: Academia Verlag.
- KÖCK, C. (1990). Sehnsucht Abenteuer: auf den Spuren der Erlebnisgesellschaft. Berlin : Transit-Verl.
- NEUMANN, P. (1997). Vom sportlichen Wagnis zur Wagniserziehung im Sport. In: Eckart BALZ & Peter NEUMANN (Hrsg.). Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf: Hoffman. S.155-168.
- NEUMANN, P. (1999). Zwischen Erlebnisorientierung und Erfahrungsbildung. Sportpädagogische Überlegungen am Beispiel einer Wagniserziehung. In: Sportwissenschaft, 2, 29, S.158-174.
- OELKERS, J. (1995). Zum Verhältnis von Erlebnis und Erziehen. In: HECKMAIR, B.; MICHL, W. & WALSER, F. (Hrsg.). Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit. Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis. Alling: Sandmann-Verlag.
- PRIEST, S. & GASS, M. A. (1997). Effective Leadership in Adventure Programming. Champaign: Human Kinetics.
- RATHMAYER, B. (1998). Erwachsene Kinder. Transfamiliale Sozialisationsprozesse in familialisierten Lebenswelten. In I. BREINBAUER & G. BRINEK (Hrsg.) Jugendtheorie und Jugendarbeit. Wien: WUV-Verlag. S. 21-49.
- REINMANN-ROITHMEIER, G & MANDL, G. (1998). Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: N. Birnbaumer u.a. (Hrsg.). Enzyklopädie der Psychologie Bd. 6: Wissen. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- RHEINBERG, F. (1989). Zweck und Tätigkeit. Göttingen: Hogrefe.
- ROHNKE, K. (1984). Silver bullets. Hamilton, MA: Project Adventure.
- SCHÖRGHUBER, K. (1996). Zur (sport)pädagogischen und psychologischen Grundlegung der Naturerfahrung. Ein mehrperspektivischer Ansatz. Wien: unveröffentlichte Dissertation.
- SCHMIDT, W. (1998). Sportpädagogik des Kindesalters. Hamburg: Czwalina.
- SCHULZ, N. (1999). Sport in der Grundschule für Kinder von heute. In: KOTTMANN, L.; SCHALLER, H.-J. & STIBBE, G. (Hrsg.). Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovation. Schorndorf: Hofmann.
- SCHULZE, G. (1992). Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt: Campus-Verlag.

SEMLER, G. (1997). Die Lust an der Angst. München: Heyner.

SPARRER, I. & VARGA von Kibéd, M. (2000). Ganz im Gegenteil. Tetralemmaarbeit und andere Grundformen systemischer Strukturaufstellungen – für Querdenker und solche, die es werden wollen. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

THIELE, J. (1995). Werd ich zum Augenblicke sagen: verweile doch! Du bist so schön...“ – skeptische Rückfragen zum erlebnispädagogischen Boom. In: H. ALLMER & N. SCHULZE (Hrsg.) Erlebnisport – Erlebnis Sport 9, 1+2, S. 109 – 131.

WÜRTEMBERGER, Th. (1991). (Hrsg.) Risikosportarten. Recht und Sport Bd.14. Heidelberg: Müller Juristischer Verlag.

ZUCKERMANN, M. (1983) Sensation seeking and sports. In: Personality and Individual Differences, 4, 285-293.