

## Erlebnispädagogik: Praxis und Theorie einer Sozialpädagogik des Außeralltäglichen

Wahl, Wolfgang

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wahl, W. (2023). *Erlebnispädagogik: Praxis und Theorie einer Sozialpädagogik des Außeralltäglichen*. (2., korr. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-90205-3>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Wolfgang Wahl

**Erlebnispädagogik.  
Praxis und Theorie  
einer Sozialpädagogik  
des Außeralltäglichen**

2. Auflage

**BELTZ** JUVENTA

Wolfgang Wahl

Erlebnispädagogik. Praxis und Theorie einer Sozialpädagogik  
des Außeralltäglichen



Wolfgang Wahl

**Erlebnispädagogik.  
Praxis und Theorie einer  
Sozialpädagogik  
des Außeralltäglichen**

2., korrigierte Auflage

**BELTZ** JUVENTA

Der Autor

Dr. Wolfgang Wahl ist Professor für Soziale Arbeit an der TH Nürnberg. Seine Schwerpunkte liegen in den Bereichen Professionalisierung der Sozialen Arbeit, Erlebnispädagogik, Bewegungs- und sportorientierte Soziale Arbeit sowie Jugendarbeit.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-7507-3 Print  
ISBN 978-3-7799-7508-3 E-Book (PDF)

2., korrigierte Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	8
<b>1. Einleitung: Schlüsselsituationen in der Erlebnispädagogik</b>	10
<i>Praxis und Theorie, zwei Seiten einer Medaille – Was tun Erlebnispädagoginnen und -pädagogen? – Was und wie erleben die Teilnehmer erlebnispädagogischer Programme? – Die Methode der ethnografischen (teilnehmenden) Beobachtung – Wer ist ein Erlebnispädagoge und um was geht es in der Erlebnispädagogik? – Schlüsselsituationen</i>	
<b>Teil I:</b>	
<b>Die Praxis der Erlebnispädagogik:</b>	
<b>Was tun Erlebnispädagogen?</b>	21
<b>2. Der Übergang in den erlebnispädagogischen Raum</b>	22
<i>Das Spinnennetz – Bretter am Boden – Die Gegend erkunden – Auf Erlebnistour – Exkurs: Der Doppelcharakter von Spiel und Ernst – Zusammenfassung</i>	
<b>3. Reduktion von Komplexität und die Bildung von Vertrauen</b>	33
<i>Als Gruppe zusammenwachsen – Das menschliche Pendel – Die Bachüberquerung – Vertrauen als leibliche Kommunikation – Zusammenfassung</i>	
<b>4. Positionierungspraktiken</b>	44
<i>An der Kletterwand – Der richtige Weg zur Höhle – An der Wegkreuzung – Erlebnispädagogische Didaktik – „Fallout“ – Zusammenfassung</i>	
<b>5. Beobachten, Handeln, Deuten</b>	56
<i>Gib mir deine Hand! – Die Gleichzeitigkeit und Differenz von Handeln und Beobachten – Stellvertretendes Deuten von Handlungssituationen als Kernelement professionellen Handelns – Mit ein bisschen Hilfe der Teamerin – Zusammenfassung</i>	

**Teil II:****Die Praxis der Erlebnispädagogik:****Was und wie erleben die Teilnehmer?** 69**6. Missgeschicke erleben: Vom Umgang mit dem Scheitern** 71

*Der Hobokocher – Es war echt sehr dunkel! – Die Entstehung von Gruppenkohäsion durch Vertrauen, prosoziales Verhalten, Empathie, gemeinsame mentale Modelle und kollektive Selbstwirksamkeit – Zusammenfassung*

**7. Leiblich-mimetische Resonanz** 81

*Hey, wir sind 15 Kilometer gelaufen! – Fast wie betrunken – Guckt mal die Aussicht! – Das Orientierungsteam – Zusammenfassung*

**8. Die affektive Betroffenheit durch Atmosphären und die Lesbarkeit der Natur** 92

*Hier ist es echt voll schön! – Der Bachlauf – Voll schön – Spuren im Schnee – Der große Wagen – Das Tofu-Prinzip – Weil es mich interessiert – Zusammenfassung*

**9. Die Erfahrung der Wirklichkeit: Raumaneignung und Selbstentfaltung durch Bewegung** 107

*Der Sprung über den Graben – Die Rutschpartie – Wie ein richtiger Mann – Wie am Schnürchen – Zusammenfassung*

**Teil III:****Theorie der Erlebnispädagogik** 119**10. Zwischen Alltag und Alaska – die zwei Seiten der Bildung** 120

*Alltag als Gewohnheit und Struktur – Die Pseudokonkretheit des Alltags – Sozialpädagogik des Außeralltäglichen – Außeralltägliche Räume als Bildungsräume – Zusammenfassung*

**11. Der Raum als „dritter Erzieher“** 130

*Der Raum als pädagogische Kategorie – Der erlebte Raum – Erlebnisqualitäten von Räumen am Beispiel Bouldern – Erleben im Hier und Jetzt – Raum- und Selbsterfahrung beim Pilgern – Zusammenfassung*



<b>12. Empfinden, Spüren, Erleben:</b>	
<b>Leibphänomenologische Grundlagen</b>	150
<i>Erleben als geschichtlich geprägter Begriff – Emotionen als Lernkraftverstärker? – Erlebnispädagogik als Resonanzpädagogik – Empfinden als Kommunikation – Erleben und bewegen: Die Einheit der Sinne – Die exzentrische Position des Menschen – Eigenleibliches Spüren und die affektive Betroffenheit durch Gefühle – Primitive und entfaltete Identität – Zusammenfassung</i>	
<b>13. Was ist Erlebnispädagogik? Strukturmerkmale einer Sozialpädagogik des Außeralltäglichen</b>	170
<i>Was ist Erlebnispädagogik? Ein kritischer Blick auf gängige Begriffsbestimmungen – Erlebnispädagogik, Konstruktivismus und Hirnforschung – Die Leibvergessenheit der Erlebnispädagogik – Strukturmerkmale von Erlebnispädagogik – Außeralltägliche Räume und Aktivitäten – Die drei Erlebnisdimensionen: Selbst-, Gruppen- und Naturerleben – Durch Reflexion zur Lernerfahrung: Bestätigen, Verstärken, Deuten – Die Entwicklung der Persönlichkeit: Personale und soziale Kompetenzen – Erlebnispädagogik und verwandte pädagogische Handlungsfelder – Zusammenfassung</i>	
<b>14. Lernmodelle in der Erlebnispädagogik</b>	194
<i>Raus aus der Komfortzone: Lernmodell oder Metapher? – Lernen durch wissensbasiertes Tun (learning to know by doing, and to do by knowing): Aristoteles, Comenius, Kolb – Lernen durch Selbstwirksamkeitserfahrung – Selbstwirksamkeitserfahrung durch produktiven, erfahrungsbasierten Umgang mit Misserfolg – Lernen durch Komplexitätsreduktion: Der Zirkel des Vertrauens</i>	
<b>15. Professionell Handeln: Vom Umgang mit Paradoxien und Dilemmata in außeralltäglichen Räumen</b>	215
<i>Entscheiden in schwierigen Situationen: Laufenlassen versus Intervenieren – Vom richtigen Maß: Herausforderung versus Überforderung – Die Kolonialisierung des Außeralltäglichen? Effizienz versus Nachhaltigkeit</i>	
<b>Literaturverzeichnis</b>	230
<b>Sachregister</b>	239

## Vorwort

Die meisten Erlebnispädagoginnen und -pädagogen, die ich im Laufe meiner langjährigen, beruflichen Tätigkeit in diesem Arbeitsfeld kennengelernt habe, waren bzw. sind immer noch ausgewiesene Experten<sup>1</sup> in der Anleitung und Durchführung von erlebnispädagogischen Spielen, Übungen, Aktionen und Programmen. Es sind Ropes-course-Trainer, Teamtrainer, Kletterer, Bootsleiter, Bergwanderführer, Landart-Künstler, Höhlenforscher oder Wildnisexperten usw., die es lieben, mit Gruppen draußen unterwegs zu sein und zusammen auf Entdeckungsreise zu gehen. Entdeckungsreisen, die nicht nur in schöne Landschaften führen, sondern oftmals auch „innere“ Erlebnisräume erschließen. Es ist immer wieder faszinierend zu erleben, wie Gruppen im aktiven Tun zusammenwachsen und im Lauf weniger Tage zu einer Gemeinschaft werden. Dieses Gefühl der Zusammengehörigkeit im gemeinsamen Erleben macht zu einem guten Teil die Faszination und Wirkkraft von Erlebnispädagogik aus. Einzelne oder Gruppen dabei zu begleiten, Herausforderungen zu bewältigen und zu sehen, wie sie dabei wachsen, mutiger und selbstbewusster werden, ist sicherlich mit das Erfüllendste, was man sich als Pädagoge vorstellen kann.

Erlebnispädagogik ist zunächst und vor allem eine pädagogische Praxis, Erlebnispädagogen sind in erster Linie Praktiker. Gemäß dem Leitmotiv „learning by doing“ geht es ihnen darum, rauszugehen, in Bewegung zu kommen und mit den Teilnehmern ihrer Maßnahmen neue Dinge auszuprobieren. Ihr Handwerkszeug sind Sammlungen von Natur-, Abenteuerspielen und Problemlöseaufgaben, Handbücher über Orientierung, Seil- und Klettertechnik oder Reflexionsmethoden. Erfahrene Outdoor-Pädagogen verstehen es – je nach Gruppe und äußeren Rahmenbedingungen – die richtigen Aktivitäten und Aktionen auszuwählen und an die gegebenen Umstände anzupassen. All das hat das vorliegende Buch nicht zum Inhalt. Wer sich eine Sammlung von „Kochrezepten“ erhofft, der wird nach dieser Lektüre enttäuscht sein. Dieses Buch ist auch keine „klassische“ Einführung in die Erlebnispädagogik, bei der von der Geschichte der Erlebnispädagogik über die einzelnen Spielformen oder Methoden bis hin zu den verschiedenen Organisationsformen ein Überblick über das ganze Arbeitsfeld gegeben werden soll. Gleichwohl geht es auch

---

1 Im Folgenden verzichte ich aus Gründen der Lesbarkeit auf die gleichzeitige Nennung der beiden grammatikalischen Geschlechter. Dort, wo keine geschlechtsneutrale Formulierung möglich bzw. sinnvoll ist, werden Personen im Text in der maskulinen Form benannt. Damit sollen unübersichtliche Satzstrukturen vermieden und eine bessere Lesbarkeit erreicht werden. Gemeint sind selbstverständlich immer alle Geschlechter.

---

hier um die Grundlagen dieser speziellen Form der Pädagogik. Mehr noch, es unternimmt den Versuch, Erlebnispädagogik – auf Basis empirischer Forschungsergebnisse und deren theoretischer Bezüge – als ein eigenständiges, sozialpädagogisches Erziehungs- und Bildungskonzept zu begründen. Insofern richtet sich dieses Buch an den interessierten Leser, der bereits über gewisse praktische und/oder theoretische Vorkenntnisse verfügt und etwas tiefer in die Thematik einsteigen will. Wie im Titel schon deutlich wird, behandelt das Buch sowohl die Praxis wie auch die Theorie der Erlebnispädagogik. Beide Seiten gehören zusammen. Eine Theorie ohne Praxis ist blutleer und abstrakt, eine Praxis ohne Theorie aber ist blind und orientierungslos. Es mag also sein, dass die theoretischen Erörterungen an diejenigen, die sich selbst vor allem als Praktiker verstehen, eine gewisse Herausforderung darstellen. Aber was wäre die Erlebnispädagogik ohne Herausforderungen!

Auch wenn der Inhalt in zwei Praxis- und einen Theorieteil untergliedert ist, habe ich versucht, beide nicht getrennt und unabhängig voneinander zu behandeln, sondern sie fallweise miteinander zu verknüpfen. An die zahlreichen Beispiele aus der empirischen Praxis schließen jeweils theoretische Erörterungen an und vertiefen so das Verständnis der zugrundeliegenden Bildungsprozesse. Im Fokus steht dabei zum einen das Erleben und Lernen der Teilnehmenden, zum anderen wird das Handeln der Erlebnispädagoginnen und -pädagogen selbst zum Gegenstand der Untersuchungen. Ausgangspunkte dafür bilden tatsächliche Geschehnisse, die von Forscherinnen und Forschern in teilnehmender Beobachtung festgehalten wurden. Meinen besonderen Dank möchte ich an dieser Stelle insbesondere meinen (ehemaligen) Studentinnen und Studenten gegenüber ausdrücken, die mir dankenswerter Weise ihre Beobachtungsprotokolle und Interviews, die sie im Zusammenhang mit ihren wissenschaftlichen Forschungsarbeiten erstellt haben, zur Auswertung überlassen haben.

Das Buch wäre nicht zustande gekommen, ohne die Unterstützung von und den Austausch mit den zahlreichen Studierenden, die sich im Rahmen ihres Studiums der Sozialen Arbeit mit dieser speziellen Form der Sozialpädagogik auseinandergesetzt haben. Während zahlloser Lehrveranstaltungen, auf Exkursionen, Sommer- und Winteruniversitäten, bei Diskussionen im Seminarraum, in den Bergen des Allgäus oder in der Wildnis Lapplands haben Sie mich immer wieder von Neuem daran erinnert, dass das, was wirklich zählt, die Begegnung ist – die Begegnung mit anderen Menschen, die Begegnung mit der Natur und in beiden: Die Begegnung mit uns selbst.

Augsburg im März 2021,  
Wolfgang Wahl

# 1. Einleitung: Schlüsselsituationen in der Erlebnispädagogik

Was Erlebnispädagogik ist und was sie beabsichtigt, was Erlebnispädagogen tun, was die Teilnehmer erlebnispädagogischer Maßnahmen erleben und wie sie lernen, darüber herrscht heutzutage in Deutschland weitgehend Konsens – einerseits. Die Erlebnispädagogik hat sich im bunten Reigen der Spezial-Pädagogiken etabliert und ihre Stellung auf dem Markt der Jugendhilfe erobert. Einschlägige Einführungen und Handbücher geben Auskunft über ihre historischen Wurzeln, Zielgruppen, Methoden und Lernmodelle. Etablierte Anbieter und Jugendhilfeträger bieten entsprechende Ausbildungsgänge und Zusatzqualifikationen zum Erlebnispädagogen an, an etlichen Hochschulen und Universitäten existieren akademische Lehrgänge, in welchen Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik vermittelt werden. Ein Bundesverband zertifiziert Anbieter und arbeitet an der Etablierung berufsständischer Qualitätsstandards. Dabei hat sie sich nicht nur im Feld der Jugendhilfe einen festen Platz erobert. Kaum eine Klassenfahrt, ein Wandertag oder ein offenes Ganztagesangebot, bei dem nicht auch Erlebnispädagogik auf der Tagesordnung stünde. Sie hat sich faktisch zum Inbegriff einer erfolgreichen pädagogischen Praxis entwickelt, die sich bei Kindern, Jugendlichen und auch Studierenden großer Beliebtheit erfreut. Ihre Attraktivität gründet sich vor allem darauf, dass Lernprozesse nicht in sitzend-rezipierender Weise stattfinden, sondern durch aktives Tun, verbunden mit Erlebnis, Spannung und sozialem Miteinander organisiert werden.

Andererseits: Vom Bogenschießen bis zum Mountainbiken, vom therapeutischen Reiten bis zum Escape Game, die Vielzahl der alten und neuen Spielformen und Methoden, die sich der Erlebnispädagogik zugehörig fühlen, ist kaum mehr zu überblicken. Heckmair und Michl sprachen schon vor etlichen Jahren davon, dass die Erlebnispädagogik nicht nur boomt, sondern „wuchert“ (Heckmair/Michl 2012, S. 310). Erlebnispädagogik hat sich längst über das Feld der natursportlich orientierten Outdoor-Aktivitäten hinaus verbreitet. Sie hat sich spezialisiert und differenziert. Handlungs- und erlebnisorientierte Methoden haben Eingang in den klassischen Schul- und Lehrbetrieb gefunden. Es gibt wohl kaum ein Methodenseminar im Studium der Erziehungswissenschaft oder Sozialen Arbeit, bei dem nicht „Zauberstab“ oder „Gordischer Knoten“ als Teamübung durchgeführt werden. „Eierfall“ und „Spinnennetz“ gehören mittlerweile zum Standardrepertoire fast jeder Seminarwoche mit FÖJ- oder FSJ-lern. Wo aber liegt – bei all dieser Buntheit und Vielgestaltigkeit – noch das Spezifische, das Eigene und Verbindende an der Erlebnispädago-

gik? Was eint Bouldern und City Bound mit Aktivitäten im Hochseilgarten und in der Wüste? Worin besteht die Gemeinsamkeit einer Biwaknacht im Gebirge und einer Teamübung im Klassenzimmer?

Einem kritischen Betrachter der Szene erscheint die Erlebnispädagogik kaum mehr als ein Sammelbegriff für alle möglichen, unkonventionellen Lehr- bzw. Lernmethoden zu sein. Deren Erfolg liegt vor allem darin begründet, dass sie im Ungefähren belässt, was es mit dem Erlebnis in der Pädagogik genau auf sich hat. So kann sich hier jeder wiederfinden, der sein pädagogisches Wirken als Alternative zur traditionellen, schulischen Pädagogik versteht. Erlebnispädagogik ist zu einem flexiblen „Gummibegriff“ geworden. Er lässt sich so weit dehnen, dass fast alles darunter seinen Platz finden kann: Von der Abenteuer- bis zur Zirkuspädagogik, von der Natur-, Umwelt-, Wald- und Tierpädagogik bis hin zur Seilgarten-, Kletter-, Höhlen-, Wildwasserpädagogik. Es gibt Erlebnispädagogik nicht nur outdoor, auch im Klassenzimmer, in der Stadt, in der Wildnis, zu Wasser, zu Lande und in der Luft. Zurück bleibt eine gewisse Ratlosigkeit, die sich in der nahezu inflationären Verwendung der Begriffe Handlungs-, Erlebnis- bzw. Erfahrungsorientierung niederschlägt. Der gemeinsame Nenner scheint dabei kaum mehr als die banale Tatsache zu sein, dass man, wenn man etwas (aktiv) tut (statt nur passiv zuzuhören), gleichzeitig etwas erlebt und lernt und dies dann irgendwie zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt. All dies offenbart: Es gibt ein Defizit hinsichtlich der Bestimmung dessen, was Erlebnispädagogik genau ist bzw. sein soll und welche Rolle dem Erlebnis in der Erziehung überhaupt zukommen kann.

Ansätze einer Selbstvergewisserung der Erlebnispädagogik über ihre eigenen theoretischen Grundlagen gibt es seit ihren Anfängen. Sie begleiten die Fachdiskussionen seit den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, zum Teil auch in dezidiert kritischer Weise (z. B. Bühler 1986 bzw. Oelkers 1992). Angesichts der zunehmenden Popularität ebbt diese Diskussion allerdings mit dem Ende der 20. Jahrhunderts ab. Der Erfolg heiligt die Mittel. Zwar wurden und werden immer wieder Bemühungen unternommen, weitere „Vorläufer“ der Erlebnispädagogik dingfest zu machen und ihre romantischen und reformpädagogischen Ursprünge auszuleuchten (zuletzt Heekerens 2019), einer Annäherung an das, was die Erlebnispädagogik als solche charakterisiert, ist man so m. E. aber nicht nähergekommen.

### **Praxis und Theorie, zwei Seiten einer Medaille**

Die wissenschaftliche Forschung und Theorieentwicklung hat in der Erlebnispädagogik mit der rasanten Verbreitung und Differenzierung in der Praxis kaum mithalten. Zwar liegen vielfältige Forschungsergebnisse vor, die bestimmte Effekte sichtbar machen: Vor allem auf der Basis quantitativer, empirischer Untersuchungen können Faktoren und Rahmenbedingungen identifi-

ziert werden, die mit der Wirksamkeit handlungs- und erlebnisorientierter Pädagogik zusammenhängen und sie positiv beeinflussen. Persönliche Lerngewinne beziehen sich insbesondere auf die Verbesserung des Selbstkonzepts, des Selbstwertgefühls, der Selbstwirksamkeitserwartung, des Zuwachses an Initiative und Erfolgsmotivation, der Stärkung der Selbstkontrolle und der emotionalen Stabilität. Auch die Steigerung sozialer Kompetenzen und positive Effekte auf Gruppenprozesse und verbesserte Teamarbeit sind gut dokumentiert (vgl. Hovelynck/Gilsdorf 2016 bzw. Heekerens 2019). Die Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Programmen hängt dabei insbesondere von der Dauer der Maßnahmen, der Klarheit der programmatischen Ziele aber auch vom Ausbildungsniveau der Trainer ab (Hovelynck/Gilsdorf 2016, S. 5). Ihre Wirksamkeit ist also zu Genüge nachgewiesen. Einem Verständnis dessen, was dabei genau wirkt, ist man indessen kaum nähergekommen. Die vorhandenen Evaluationsstudien geben wenig Hinweise darauf, in welchem Bezug die Effekte erlebnispädagogischer Programme zu spezifischen Merkmalen ihrer Durchführung stehen (ebd.). Mehr noch: Auch nach über 40 Jahren erlebnispädagogischer Praxis muss man konstatieren, dass ein theoretisches Erklärungsmodell zur pädagogischen Wirkung von Erlebnissen nicht einmal ansatzweise existiert – vorausgesetzt, man versteht unter „Theorie“ mehr als ein Sammelsurium historischer Wegbereiter, methodischer Verfahrensbeschreibungen und allgemeiner pädagogischer Zielvorstellungen. Mit anderen Worten: Man kann gut belegen, dass Erlebnispädagogik wirkt, worauf aber ihre Wirkung beruht, lässt sich nur schwer festmachen und ist bis dato nur selten Gegenstand der empirischen Forschung.

Um es gleich vorweg zu nehmen: Eine ausgearbeitete Theorie der Erlebnispädagogik und ihrer Wirkungen kann auch dieses Buch nicht liefern, allenfalls Ansätze und Bausteine dazu. Hier geht es vielmehr darum, die Praxis der Erlebnispädagogik mit Hilfe empirischer Forschungsmethoden wissenschaftlich zu erschließen. Dass man, um dieses Praxis zu verstehen, nicht ohne Theorien auskommt, versteht sich von selbst. Dabei stehen Fragestellungen im Vordergrund, die – soweit ich sehe – bis dato im erlebnispädagogischen Kontext kaum gestellt wurden. Zum einen geht es um die Frage, was Erlebnispädagoginnen und -pädagogen eigentlich tun (Teil I). Es geht also um das professionelle Handeln derjenigen, die Erlebens- und Lernprozesse anleiten, moderieren und für die Gestaltung der Rahmenbedingungen verantwortlich sind. Des Weiteren (Teil II) geht es auch und vor allem um die Zielgruppen von Erlebnispädagogik, also um die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen. Was und wie erleben sie und wie lassen sich deren Erlebens- und Erfahrungsprozesse rekonstruieren? Im dritten Teil des Buches (Teil III) schließlich werden die Forschungsbefunde zusammengetragen und zu Aspekten bzw. Elementen einer Theorie der Erlebnispädagogik verdichtet.

## Was tun Erlebnispädagoginnen und -pädagogen?

Diese Frage mag zunächst einmal befremdlich klingen. Es ist doch eigentlich völlig klar, was sie tun. Nach dem eigenen, konkreten Tun befragt, könnte ein Erlebnispädagoge z. B. schildern, wie er eine Problemlöseaufgabe mit einer Schulklasse durchführt, welche Hindernisse bei der konkreten Durchführung auftreten und wie es den Schülern gelingt, nach anfänglich großen Schwierigkeiten z. B. die Übung „Säureteich“ mit der Gruppe erfolgreich zu bewältigen. Allgemein gesprochen: Erlebnispädagogen wenden erlebnis- bzw. handlungsorientierte Methoden an und unterstützen Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit und dem Erlernen sozialer Kompetenzen. So oder so ähnlich lauten vermutlich die Antworten vieler Vertreter dieser speziellen Form pädagogischer Praxis. Insofern ist eigentlich alles klar. Wo ist dann das Problem?

Nun, eine solche Antwort ist die eines Praktikers. Er erläutert eine bestimmte Methode und beschreibt, wie er diese Methode durchführt, um dabei ein bestimmtes pädagogisches Ziel zu erreichen, beispielsweise die Kooperation innerhalb der Schulklasse zu verbessern. Aus der Sicht eines Wissenschaftlers ist diese Antwort allerdings weniger befriedigend. Wir erfahren dabei nur wenig darüber, was er *genau* macht, also *wie* er die genannte Übung durchführt und welchen *Handlungsmustern* und impliziten (unausgesprochenen) Regeln er dabei folgt. Dabei geht es nicht primär um die Ebene des beschreibenden, methodischen Handelns, wie es beispielsweise in einer Sammlung erlebnispädagogischer Spiele oder Übungen zu finden ist. Spannender ist vielmehr herausfinden, worin das Spezifische besteht, das dieses Handeln eines Erlebnispädagogen von dem eines anderen Pädagogen *strukturell* unterscheidet. Anders gefragt: Lassen sich bestimmte Muster im Tun von Erlebnispädagogen erkennen und in welchem Zusammenhang stehen diese mit den Effekten, die sie dabei erzielen?

So paradox das klingen mag, gerade Fachleute wissen oft gar nicht so genau, was sie eigentlich tun, wenn sie ihre berufliche Tätigkeit ausüben. Beispielsweise können Fachkräfte in der offenen Kinder- und Jugendarbeit vielfach nicht sagen, worin die spezifische Professionalität ihrer Arbeit in einem Jugendzentrum besteht. Sie spielen Kicker mit den Jugendlichen, quatschen mit ihnen oder kochen gemeinsam. Muss man, um das zu können, studiert haben? Wie Cloos et al. (2009) in ihren Untersuchungen zur Pädagogik der Jugendarbeit herausgefunden haben, sind den meisten Fachkräften die impliziten Leitlinien ihres eigenen Tuns oft gar nicht bewusst. Was nicht bedeutet, dass ihr Handeln nicht ganz bestimmten Regeln folgt.

Worin besteht also die Professionalität eines Erlebnispädagogen? Warum reicht es nicht aus, einfach ein guter Moderator von Spielen oder ein guter

Kletterlehrer zu sein, also ein erfahrener Praktiker? Erschöpft sich Erlebnispädagogik im Anleiten von Spielen und Übungen oder dem Durchführen natur sportlicher Aktivitäten? Wozu braucht es dazu überhaupt einer wissenschaftlichen Grundlage?

### **Was und wie erleben die Teilnehmer erlebnispädagogischer Programme?**

Neben den Pädagogen geht es in der vorliegenden Untersuchung auch und vor allem um die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erlebnispädagogischer Veranstaltungen. Ich möchte herausfinden, wie und was Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene bei erlebnispädagogischen Aktionen genau erleben. Dabei zeigt sich, dass sich Erlebnispädagogik keinesfalls allein in der Anleitung, Durchführung oder Reflexion gruppenpädagogischer Spiele oder Übungen erschöpft. Zahlreiche der beobachteten Situationen, die im Folgenden dargestellt werden, spielen sich außerhalb einer gezielten, pädagogischen Intervention ab. Sie „passieren“ gleichsam nebenher und – mehr oder weniger – unbeabsichtigt. Erlebnispädagogisch relevante Situationen ergeben sich beispielsweise während einer Nachtwanderung, bei der Überquerung eines Baches oder beim gemeinsamen Abendessen im Speisesaal der Herberge, ohne dass diese im Detail vorab geplant wäre. Die Wirksamkeit solcher Momente des Selbst-, Gruppen- oder Naturerlebens beruht gerade darin, dass sie nicht das Ergebnis zielgerichteten, pädagogischen Handelns sind, sondern – mehr oder weniger spontan – aus der Situation heraus entstehen. Es liegt nicht in der Macht des Pädagogen, Erlebnisse zu „produzieren“. Die beteiligten Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen sind selbst die Autoren ihres Erlebens. Und gerade darin liegen ihre Kraft und ihre pädagogische Relevanz. Damit die Teilnehmer erlebnispädagogischer Aktivitäten in ihrem Erleben sichtbar werden, kommt es bisweilen darauf an, dass die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen gerade nicht intervenieren, Geschehnisse zulassen und Spielräume öffnen. Neben der Gruppe und ihrem Anleiter spielt dabei ein weiterer „Akteur“ eine Rolle: Der Raum. Vor allem die Natur, aber auch andere außergewöhnliche Orte können zu Räumen des Selbst- und Gruppenerlebens werden, die für die Entstehung von Selbstwirksamkeit, Kohärenz und Identität von einiger Bedeutsamkeit sind. Der bekannte Reggio-Pädagoge Loris Malaguzzi hat den Raum einmal als den „dritten Erzieher“ bezeichnet (vgl. hierzu Kapitel 11). Räume wirken, weil wir leibliche Wesen sind, deren Befinden in hohem Maße davon abhängt, in welcher Umgebung wir uns aufhalten.

### **Die Methode der ethnografischen (teilnehmenden) Beobachtung**

Um den atmosphärischen Wirkungsweisen von Räumen genauso wie den hintergründigen Handlungsmustern von Erlebnispädagogen auf die Spur zu kommen, ist die teilnehmende oder ethnografische Beobachtung m. E. besonders



gut geeignet. Der Blick des Beobachters von außen auf das Feld macht Rahmenbedingungen, Abläufe und Zusammenhänge sichtbar, wie dies aus der Perspektive der Akteure selbst nur schwer möglich ist. Er kann Situationen und Geschehnisse in den Blick nehmen, die den Handelnden in Aktion meist gar nicht auffallen, weil sie gleichsam automatisch ablaufen. Die vergleichende Gegenüberstellung verschiedener Situationen ermöglicht zudem das Auffinden von Ähnlichkeiten und lenkt so die Aufmerksamkeit auf die Typik der Handlungsmuster und Erlebnisweisen.

Die Frage nach der Praxis von Erlebnispädagogik soll in diesem Buch also auf der Grundlage empirischer Forschungen beantwortet werden. Einen solchen Zugang zu wählen bedeutet, systematisch und mit gezielten Fragen einen konkreten Ausschnitt der Wirklichkeit durch Erfahrung zu erschließen. Erfahrungen bestehen zum einen aus Daten und Informationen, die jemand durch Beobachtung sammelt, zum anderen beinhalten Erfahrungen – gleich welcher Art – auch bestimmte Wissensformen und Annahmen, die selbst nicht erfahrungsbasiert sind. Es gibt keine theoriefreie Beobachtung oder Erfahrung. Beim Verstehen dessen, was wir beobachten, sind wir immer auch auf einen (theoretischen) Interpretationsrahmen angewiesen, ohne den das Entschlüsseln eines Geschehens gar nicht möglich wäre.

Um erfahrungsbasiert Daten und Informationen zu sammeln, stehen in den Sozialwissenschaften verschiedene Forschungsmethoden zur Verfügung. Man kann beispielsweise – wie in den Naturwissenschaften auch – vorhandene Messinstrumente verwenden und bestimmte Faktoren bzw. Parameter messen. Sozialwissenschaftler verwenden dazu zwar keine technischen Geräte wie Thermo- oder Barometer, wie dies Physiker tun, um Lufttemperatur oder Luftdruck zu messen. Stattdessen benutzen sie Fragebögen, um den „Ausprägungsgrad“ eines Faktors, wie beispielsweise der spezifischen Selbstwirksamkeitserwartung, herauszufinden. Neben solchen *quantitativen* Messmethoden gibt es in den Sozialwissenschaften aber auch eine ganze Reihe *qualitativer* Forschungsverfahren. Letztere wird man vor allem dann wählen, wenn es darum geht, einen bestimmten Bereich, ein neues Forschungsfeld, empirisch zu erkunden. Da man noch gar nicht genau weiß, was man messen bzw. beobachten kann oder will, schaut man erst einmal, was es in diesem Feld so alles gibt, das es Wert ist, genauer untersucht zu werden. Mit Hilfe einer qualitativen Methode wie z. B. dem Experteninterview, kann man Fachleute, die in der Regel über spezielle Erfahrungen in ihrem Bereich verfügen, befragen. Auf diese Weise erhofft man sich Informationen über die Eigenschaften und Charakteristik bestimmter Zusammenhänge. Die Forschungsbefunde, die hier präsentiert werden, basieren in erster Linie auf der Erhebungsmethode der ethnografischen Beobachtung. Kurz gesagt beobachtet eine Person bestimmte Geschehnisse, macht sich dazu Feldnotizen und erstellt im Anschluss ein Beobach-

tungsprotokoll. Da es zu dieser Methode zahlreiche und auch sehr gute Lehrbücher gibt (z. B. Girtler 2002), spare ich mir an dieser Stelle weitergehende Ausführungen.

Wichtig ist noch der Hinweis darauf, dass eine teilnehmende Beobachtung keine objektiven Daten hervorbringt. Beobachtungen sind immer Beobachtungen von bestimmten Personen, die ihrerseits über spezifisches Wissen auf der Basis bestimmter Erfahrung verfügen, vor dem Hintergrund subjektiver Haltungen und Urteile. Trotz der Subjektivität des Beobachterstandpunktes ist die ethnografische Beobachtung eine wissenschaftliche Methode. Um diesen Anspruch zu erfüllen, muss sie die Subjektivität im Verfahren sichtbar und kenntlich machen. Und dies tut sie, indem sie die Bedingungen und Einflüsse, denen die Beobachtung ausgesetzt ist, so weit als möglich offenlegt. Dazu gehört beispielsweise, dass die gefühlsmäßigen Eindrücke, die der Forscher während seiner Beobachtung empfindet, als solche benannt werden. Indem er diese offenbart, macht der Beobachter den interpretativen Charakter seiner Wahrnehmung der Situation kenntlich und die Subjektivität wird so *inter-subjektiv* nachvollziehbar. Beobachtung beinhaltet also nolens volens zugleich die Deutung bzw. Interpretation der Beobachtung. Beides ist nicht voneinander zu trennen. Mehr noch, die Deutung einer sozialen Handlung ist ein ganz wesentlicher Aspekt der wissenschaftlichen Forschung selbst. Im Grunde will die Sozialwissenschaft, allen voran die Soziologie, nichts anderes als „soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären“ (Weber 1972, S. 1).

Wenn wir also darauf aus sind, herauszufinden, was Erlebnispädagoginnen und -pädagogen tun und welcher (mehr oder weniger) verborgene oder unausgesprochene Sinn sich mit einem solchen Tun verbindet, dann ist m. E. die ethnografische Beobachtung eine gut geeignete Forschungsmethode. Der ethnografische Zugang zum Feld scheint mir darüber hinaus auch deshalb als besonders vielversprechend, weil es bis dato im Bereich der Erlebnispädagogik keinen solchen Forschungsansatz gibt, zumindest ist mir kein solcher bekannt. Er ermöglicht nicht nur, das Handeln der Pädagogen im Feld zu beobachten, zugleich werden auch Interaktionen und Erlebnisweisen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sichtbar und können zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden.

### **Wer ist ein Erlebnispädagoge und um was geht es in der Erlebnispädagogik?**

Die Frage, was Erlebnispädagogen tun, zielt zunächst einmal auf die Praxis der Erlebnispädagogik, genauer gesagt auf diejenigen, die diese Praxis gestalten und anleiten. Dabei liegen den nachfolgenden Untersuchungen keine harten Kriterien zugrunde, nach denen sich entscheiden ließe, wann jemand ein Er-

Erlebnispädagogie ist und wann nicht. Die Frage nach Ausbildung und erlebnispädagogischer Expertise spielt dabei zunächst keine Rolle. Ohnehin ist „Erlebnispädagoge“ bis dato keine geschützte Berufsbezeichnung, die sich auf einen (rechtlich) verbindlich festgelegten Qualifikationsrahmen bezieht. Als Grundlage der Feldforschungen war für uns eine entsprechende Selbstaussage der Befragten hinreichend: Erlebnispädagogen sind im Kontext der nachfolgenden Untersuchungen pädagogischen Akteure, die sich selbst als Erlebnispädagogen und ihr eigenes Handeln als erlebnispädagogisch begreifen. Auch genügt uns einstweilen eine allgemeine Vorstellung davon, was unter Erlebnispädagogik allgemein zu verstehen ist. Die theoretische Frage nach einer Definition Erlebnispädagogik wird explizit erst im Kapitel 13 aufgegriffen und vor dem Hintergrund gängiger Begriffsbestimmungen diskutiert. Um die genannten Forschungsfragen zu stellen, ist es nicht zwingend erforderlich, eine bestimmte Definition von Erlebnispädagogik vorzugeben. Man kann die Frage stellen, ohne vorab schon genau festgelegt zu haben, was diese spezielle Form der Pädagogik auszeichnet. Gleichwohl haben wir ein bestimmtes Vorverständnis von dem, worum es dabei geht. Befragt man beispielsweise Erstsemester-Studierende der Sozialen Arbeit danach, was Erlebnispädagogik ist, werden zu meist bestimmte Praktiken genannt wie Gruppenspiele oder Problemlöseaufgaben, (natur-)sportliche Aktivitäten wie Klettern, Kanufahren oder Bogenschießen, aber auch Aktivitäten in urbanen oder künstlichen Räumen wie City Bound oder Hochseilgarten. Worin die Gemeinsamkeit all dieser unterschiedlichen Aktivitäten besteht und woran die (erlebnis-)pädagogische Spezifik festzumachen ist, kann vorläufig unentschieden bleiben.

Dass die Erlebnispädagogik in dem bunten Garten der Bindestrich-Pädagogiken zwischenzeitlich keine exotische Nischenpflanze mehr ist, sondern eine bekannte und als „handlungsorientierte“ Methode weithin etablierte Arbeitsform darstellt, dürfte unbestritten sein. Ihre Popularität ist nicht zuletzt den oftmals unkonventionellen Settings geschuldet, in welchen sie stattfindet. Dass dem Abseilen über steile Felswände oder dem Begehen dunkler Höhlen zum Zweck der Bildung eine gewisse Exotik anhaftet, hat sicherlich einiges zu ihrer Bekanntheit beigetragen. Mittlerweile können sich wohl fast alle, die mit dem Thema Bildung zu tun haben, unter dem Terminus „Erlebnispädagogik“ etwas vorstellen. Das ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass sie eine vergleichsweise junge Disziplin ist, befördert von einer Entwicklung, die durchaus als Erfolgsgeschichte bezeichnet werden kann.

### **Schlüsselsituationen**

Der erste und zweite Teil dieses Buches widmen sich in erster Linie der Praxis der Erlebnispädagogik. Sie beruhen vor allem auf ethnografischen Beobachtungsprotokollen, die in den letzten Jahren von zahlreichen Studierenden –

meist im Rahmen wissenschaftlicher Bachelorarbeiten – erstellt wurden und die mir die Autorinnen und Autoren für diesen Zweck dankenswerterweise zur Verfügung gestellt haben. Darüber hinaus beziehe ich mich vereinzelt auch auf eigene Beobachtungen und nehme an einigen Stellen ebenso Bezug auf Interviews, die mit Erlebnispädagogen geführt wurden. Die beobachteten Aktivitäten wurden bei verschiedenen Trägern und Einrichtungen in ganz unterschiedlichen Kontexten und zu allen möglichen Jahreszeiten durchgeführt. Häufig handelt es sich um Träger der Jugendhilfe oder freie Träger, die erlebnispädagogische Angebote für Schulklassen oder im Kontext von Jugendhilfemaßnahmen anbieten. In wenigen Fällen beziehe ich mich auch auf erlebnispädagogische Seminare mit Studierenden.

Die Auswahl und Analyse der Fallbeispiele folgt einer inhaltsanalytischen Verfahrensweise. Ich habe sämtliche mir zur Verfügung stehenden Beobachtungsprotokolle und Interviews gesichtet und kategorisiert. Das empirische Material umfasst – grob umrissen – 250 Seiten Beobachtungsprotokolle sowie ca. 200 Seiten Interviewtranskripte. Davon finden jene Szenen und Ausschnitte Eingang in meine Untersuchungen, die sich für mich als Schlüsselsituationen dargestellt haben. Sie können einerseits als Ankerbeispiele für die induktiv ermittelten Kategorien gelesen werden, andererseits repräsentieren sie gleichzeitig solche Situationen, die als typisch und stellvertretend für zahlreiche ähnliche Beispiele stehen. Als Schlüsselsituationen können sie deshalb bezeichnet werden, weil ihre Analyse einen ganz spezifischen Einblick in die Erlebens- und Handlungsstruktur der beteiligten Akteure ermöglicht. Die Schilderung aus der Perspektive des teilnehmenden Beobachters ermöglichen es dabei, eine Position so dicht am Geschehen wie möglich einzunehmen. Dass ein solcher Blick gar nicht anders kann, als selektiv auszuwählen, Dinge abzublenden und wegzulassen, muss nicht ausdrücklich betont werden. Es liegt in der Natur von Wahrnehmung, dass sie zwangsläufig perspektivisch erfolgt: „Es giebt [sic!] nur ein perspektivisches Sehen, nur ein perspektivisches ‚Erkennen‘“ (Nietzsche 1993, S. 365, Zur Genealogie der Moral). Und seit Nietzsche wissen wir auch, dass unsere Wahrnehmungen mit den Interpretationen dieser Wahrnehmungen ununterscheidbar verschmolzen sind.

Indessen gibt uns allein der empirisch verdichtete Blick des teilnehmenden Beobachters noch keine Vorstellung davon, wovon diese Praxis bestimmt und geleitet, wodurch sie strukturiert und geprägt wird. Ohne theoretisches Werkzeug, ohne begriffliche Instrumente ist es völlig aussichtslos, eine Vorstellung davon zu erhalten, was Erlebnispädagogen eigentlich tun und wie und was die Teilnehmer im Feld erleben und lernen. Welche Theorie, welches Modell man letztlich heranzieht, um die empirische Praxis zu interpretieren, ist dabei zunächst offen. In den Interpretationen der ausgewählten Praxisbeispiele beziehe ich mich vor allem (aber nicht ausschließlich) auf die *Systemtheorie* sowie auf die (*Neo-*)*Phänomenologie*. Damit sind zunächst einmal zwei völlig unterschiedliche Theorietraditionen benannt, die relativ wenig miteinander verbindet und die von gänzlich verschiedenen Prämissen ausgehen. Gemeinsam ist ihnen zumindest die Tatsache, dass sie in der „Theorienlandschaft“ relativ bedeutsame und einflussreiche Positionen markieren. Wenn man sich die schier unüberschaubare Anzahl an sozialwissenschaftlichen Theorien als Gebirgslandschaft versinnbildlicht, treten beide unter der Vielzahl der Erhebungen und Spitzen gewissermaßen als „Achttausender“ hervor. Wer sich die Mühe macht, solch theoretische Höhen zu erklimmen, wird im Gegenzug – auch wenn die Luft mit zunehmender Höhe dünner wird – mit einer guten Aussicht und beeindruckenden Tiefblicken belohnt.

Wir kommen also auch in den Teilen dieses Buches, die sich mit der Praxis der Erlebnispädagogik beschäftigen, nicht ohne Theorie aus. Allerdings habe ich mich bemüht, die theoretischen Erläuterungen in den Abschnitten I und II auf ein notwendiges Minimum zu beschränken. Mir ist durchaus bewusst, dass es gerade unter Erlebnispädagogen eine gewisse Skepsis – um nicht zu sagen – Abneigung gegenüber allzu theoretischen Abhandlungen gibt. Verstehen sich doch viele Vertreter dieser handlungsorientierten Form der Pädagogik als Praktiker, die das konkrete „Tun“ dem „abstrakten“ Sitzen und Nachdenken am Schreibtisch vorziehen. Nicht umsonst genießen „praxisbezogene“ Bücher mit Spielvorschlägen oder konkreten Übungsanleitungen in diesem Feld die größte Aufmerksamkeit. Wie gesagt: Mit solchen „Kochrezepten“ kann und will dieses Buch nicht aufwarten. Es wendet sich vielmehr an diejenigen, die an einer *reflektierten Praxis* interessiert sind. Professionelles Handeln – und das gilt auch für die Erlebnispädagogik – bedarf einer Kombination von beidem. Praxis muss immer wieder auf ihre impliziten und handlungsleitenden theoretischen Voraussetzungen befragt werden. Umgekehrt muss aber auch Theorie stets von Neuem auf den konkreten Fall hin heruntergebrochen werden. Dewe und Otto haben dafür den Begriff der „Relationierung“ ersonnen. Damit ist gemeint, dass Theorie und Praxis wechselseitig aufeinander bezogen werden, die Praxis in der Theorie gleichsam gespiegelt wird. Professionalität impliziert den steten Anspruch, beide Sphären aufeinander zu beziehen. „Im professionellen Handeln begegnen sich wissenschaftliches und praktisches Handlungs-

wissen und machen die Professionalität zu einem Bezugspunkt, an dem die Kontrastierung und Relationierung beider Wissenstypen stattfindet“ (Dewe/Otto 2012, S. 209). Eine professionelle, reflexive Sozialpädagogik, so die beiden weiter, „thematisiert in diesem Zusammenhang exakt die Binnenstrukturen und Strukturlogiken sozialpädagogischen Handelns“ (ebd., S. 203). Und genau darum geht es hier! Wenn Erlebnispädagogik mehr sein will als eine Methode zur Anleitung (und Reflexion) von Spielen, wenn sie als eine spezifische Form professioneller Sozialpädagogik verstanden werden soll, kommt sie nicht umhin, sich mit den Handlungslogiken ihrer professionellen Praktiker auseinanderzusetzen. Und dazu bedarf es der Berücksichtigung beider Seiten, der Theorie wie der Praxis. Denn, so drücken es Dewe und Otto aus: „Konstitutiv für die Handlungslogiken des professionellen Praktikers ist die gleichzeitige Verpflichtung auf beide Urteilsformen (reflexives Wissenschaftsverständnis und situative/ sozialkontextbezogene Angemessenheit) [...]. Professionen bilden eine Institutionalisierungsform der Relationierung von Theorie und Praxis, in der wissenschaftliche Wissensbestände praktisch-kommunikativ in den Prozess der alltäglichen Organisation des Handelns und der Lösung hier auftretender Probleme fallbezogen kontextualisiert werden“ (ebd., S. 210). Meine Hoffnung ist es, dass die vorliegenden Analysen zur Professionalisierung der Erlebnispädagogik beitragen können, indem sie sowohl die Handlungslogiken der Akteure sichtbar machen, als auch einen Einblick in die Dynamik des Erlebens selbst offenbaren.

---

**Teil I:**

**Die Praxis der Erlebnispädagogik:  
Was tun Erlebnispädagogen?**

## 2. Der Übergang in den erlebnispädagogischen Raum

Im Vorgriff auf die Befunde der empirischen Untersuchungen habe ich bereits im einleitenden Kapitel die Erlebnispädagogik als eine sozialpädagogische Praxis vorgestellt, die die gewohnten und alltäglichen Formen des Miteinanders hinter sich lässt und ungewohnte, neue, nicht-alltägliche Situationen und Orte aufsucht. Diese Aussage soll hier nun empirisch untermauert werden. Wir schauen uns dabei zunächst vor allem die Einstiegssituation an. Ich möchte sichtbar machen, was die jeweiligen Leiterinnen und Leiter am Beginn einer Aktivität tun, wie sie die Aktion einleiten und welcher Sinn damit verbunden ist.

In den meisten der beobachteten Fälle kommen die Erlebnispädagogen als externe Fachkräfte zu einer bereits bestehenden Gruppe von Teilnehmern hinzu. Oft handelt es sich dabei um Schulklassen, es kann sich aber auch um Mitglieder einer Wohngruppe oder die Teilnehmer eines sozialen Trainingskurses handeln. Die zumeist jugendlichen Teilnehmer kennen sich oft untereinander, fast immer ist eine begleitende Lehrkraft oder eine Sozialarbeiterin mit dabei, die aber selbst in der Regel über keine erlebnispädagogische Qualifikation verfügt und an den Aktivitäten nicht aktiv beteiligt ist.

Die externen erlebnispädagogischen Fachkräfte, meist als „Teamer“ bezeichnet, werden von den jeweiligen Einrichtungen auf Honorarbasis für die Dauer der Aktion engagiert. Das kann ein halber Tag sein oder ein ganzer, die erlebnispädagogische Aktion kann aber auch mehrere Tage bis zu einer Woche dauern. Kürzere Aktivitäten werden oftmals wohnortnah durchgeführt. Das heißt, dass z. B. eine Schulklasse – gemeinsam mit ihrem Lehrer – mit öffentlichen Verkehrsmitteln an den Stadtrand zu einem nahegelegenen Waldgebiet fährt, wo dann entsprechend angeleitete Übungen und Spiele durchgeführt werden. Mehrtages- oder Wochenaktionen sind meist mit einem Aufenthalt in einer Unterkunft – z. B. einer Jugendherberge oder einer Jugendbildungsstätte – verbunden. In dem Fall reist die Gruppe bzw. Schulklasse mit den betreuenden Pädagogen an den Aufenthaltsort, der zumeist in einer landschaftlich reizvollen, naturnahen Landschaft liegt. Die Tatsache, dass eine bis dato unbekannte Person engagiert wird, die mit den Teilnehmern einen außergewöhnlichen Ort aufsucht und dort Erlebnispädagogik mit ihnen macht, bleibt natürlich nicht ohne Einfluss auf die Situation insgesamt. Die Schülerinnen und Schüler erahnen, was dort auf sie zukommt und stellen sich in ihren Verhaltenserwartungen darauf ein.



Bei der nachfolgend beobachteten Szene handelt es sich um die Teilnehmer eines sozialen Trainingskurses. Die erlebnispädagogische Aktion ist Teil dieses Trainings, das die überwiegend männlichen jungen Erwachsenen zwischen 20 und 30 Jahren aufgrund einer richterlichen Weisung durchführen müssen. Am Vormittag finden gruppenpädagogische Übungen im Seminarraum statt, danach geht es gemeinsam nach draußen.

### Das Spinnennetz

*Nach ca. 15–20 Minuten Fußweg sind wir am Fluss Pegnitz auf einer Wiese unter einer Brücke. [...] Herr Q. sagt zu allen, dass sie hier eine kleine Teamchallenge vorbereitet haben und jede Gruppe nun drei Stationen durchlaufen wird. Herr Q. ist für die Gruppe „Eastcoast“ zuständig, in der auch ich beobachte. Für die erste Station gehen wir wieder ein Stück aus dem Pegnitztal heraus zu einem Ort, an dem zwischen zwei Bäumen ein ca. zwei Meter hohes Netz aus Gummiseilen, mit unterschiedlichen großen Löchern, gespannt ist. Herr Q. erklärt dort: „Das ist ein Spinnennetz“. Er sagt zur Gruppe, dass sie auf einer einsamen Insel abgestürzt sind und durch den Dschungel müssen. Dort stoßen sie auf das Netz und können nicht zurück (Richter 2016, Protokoll 5, Z. 119–128).*

Das dargestellte Szenario der Problemlöseaufgabe „Spinnennetz“ dürfte den meisten Lesern bekannt sein. Gehört doch diese Übung zum Standardrepertoire erlebnispädagogischer Gruppenübungen. Uns soll hier weniger die Methode selbst interessieren, sondern mehr die Art und Weise, wie der Erlebnispädagoge Herr Q. die Aktion einführt, nämlich indem er eine „Teamchallenge“ ankündigt. Damit ist wohl für jeden der jungen Erwachsenen klar, um was es geht: um den Auftrag, gemeinsam in der Gruppe eine Herausforderung zu bewältigen. Vermutlich ist für alle Akteure die gestellte Aufgabe unbekannt. Das Ziel aber ist offensichtlich: Alle Teilnehmer sollen an der Lösung des Problems mitarbeiten und zwar so, „dass jedes Loch nur einmal benutzt werden darf“ (ebd.).

Nach ein paar kurzen Erläuterungen zu den Regeln und zur Sicherheit, fangen die jungen Erwachsenen an, sich über mögliche Lösungsstrategien zu unterhalten und unternehmen kurze Zeit später auch schon die ersten Versuche, durch die Löcher des Spinnennetzes hindurchzukommen. Man kann an dieser Stelle durchaus die Frage stellen, wie es kommt, dass sich die jungen Frauen und Männer auf dieses „pädagogische Spielchen“ einlassen. Genauso gut wäre es vorstellbar, dass sie sich der Aufgabe verweigern, etwa weil sie das Spiel als albern empfinden und „keinen Bock“ auf solche Kindereien haben. Wie wir der Beobachtung entnehmen, gelingt es dem Leiter, die Übung so zu arrangieren, dass alle sofort mit dabei sind. Was tut in dem Fall also Herr Q., damit der Beginn der Aktion wie geplant abläuft und alle Gruppenmitglieder engagiert bei der Sache sind? Woran liegt es, dass alle motiviert bei der Sache sind?

Um die Frage beantworten zu können, schauen wir uns eine andere Beobachtung an, bei der es offenbar nicht so ohne weiteres gelingt, die Gruppenmitglieder für die angesagte Übung zu begeistern. In dem Fallbeispiel „Bretter am Boden“ reisen die Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse eines Gymnasiums mit dem Zug zum Ort des Geschehens, der „Mühle“, an. Diese liegt in einem Flusstal in der Fränkischen Schweiz, wo die „Kennenlerntage“ durchgeführt werden. Jeweils am Beginn des neuen Schuljahres finden hier für die fünften Klassen erlebnispädagogische Programme statt, um das gegenseitige Kennenlernen der Schüler im neuen Klassenverband zu unterstützen und das Entstehen einer Klassengemeinschaft zu fördern. Die Erlebnispädagogin Vera kennt die Schulklasse nicht und hat lediglich im Vorfeld mit den beiden Klassenlehrerinnen telefoniert, um den Programmablauf zu besprechen. Schüler und Betreuer reisen mit dem Zug an und müssen vom Bahnhof aus noch einen guten Kilometer zu Fuß zurücklegen, um zum Zielort zu gelangen.

### **Bretter am Boden**

Nachdem die ersten Schüler auf dem Gelände der Mühle angekommen sind, unterhält sich Vera mit einer Lehrerin, während die Kinder aufgereggt durcheinanderlaufen, essen, schreien und teilweise raufen. Vera stellt sich in die Mitte des Geschehens und macht mit lauter, aber freundlicher Stimme auf sich aufmerksam, indem sie die Klasse begrüßt. [...] Vera fordert die Gruppe auf, mit ihr einen Kreis zu bilden, während eine Lehrerin zwei raufende Jungs auseinanderzieht und auffordert, sich in den Kreis zu stellen. Als Vera das Programm vorstellen will, wird es immer unruhiger. Ein paar SchülerInnen scharren mit den Füßen im Kies, andere beginnen Unterhaltungen. Noch während die Lehrerinnen beginnen zu intervenieren, unterbricht Vera ihre Ansprache und betont, wie wichtig es ist, zuzuhören. Müsse sie alles wiederholen, gehe das von der Zeit ab und der Tag werde nicht so toll. Die Klasse hat sich ein wenig beruhigt und Vera erklärt das Programm weiter. Während ihrer kompletten Ausführungen fällt auf, dass Vera immer wieder auf ungeduldige Meldungen und Zwischenfragen antwortet, bevor sie weiterredet.

Nach der Begrüßung und einer kurzen Toilettenpause bereitet Vera das erste Spiel vor. Zu diesem Zweck legt sie große unbehandelte Holzbretter in einer Linie auf dem Boden aus. [...] Nachdem alle da sind, lässt die Teamerin alle auf die Bretter stellen und erklärt der Gruppe ihre Aufgabe. Sie sollen sich ohne Worte und ohne, dass gesprochen wird, nach dem Alphabet sortieren, damit sie ihre Namen alle mal gehört habe. Ein Großteil der SchülerInnen beginnt hektisch durcheinander zu gestikulieren. Andere sitzen teilnahmslos auf ihrem Brett und spielen mit Kieselsteinen. Ein paar schaffen es, unter Regeleinhaltung und ohne den Boden zu berühren durch aneinander Festklammern ihre Position zu wechseln. Mehrmals ermahnt Vera die Klasse, die Regeln zu befolgen und nicht auf den Boden zu treten oder zu reden (Gerstenmayer 2017, Prot. 1, Z. 15 ff.).

Wie der Schilderung des Beobachters zu entnehmen ist, hat die Erlebnispädagogin Vera einige Mühe, die Aufmerksamkeit der Fünftklässler auf sich und ihre Ansprache zu lenken. Auch die vorbereitete Kennenlern-Übung läuft zu Beginn nicht so ab, wie geplant. Die Schüler sind zum Teil aufgedreht, mit sich selbst und kleinen Streitereien beschäftigt, sodass sogar die Lehrerin sich gezwungen fühlt, die Kinder zu ermahnen. Klar ist, dass es sich hier, im Gegensatz zum erstgenannten Beispiel, um zehn- bis zwölfjährige Kinder handelt, die ungleich lebhafter und in ihrer Konzentrationsfähigkeit leichter ablenkbar sind als junge Erwachsene. Vergegenwärtigt man sich aber die Rahmen- und Ausgangsbedingungen, so wird deutlich, dass vermutlich noch andere Faktoren eine Rolle spielen. Die Kinder sind an dem Ort des Geschehens – der Mühle – innerlich noch nicht richtig angekommen, sie haben sich gewissermaßen noch nicht akklimatisiert. Zwischen der Ankunft der Kinder und der offiziellen Begrüßung durch die Erlebnispädagogin sind nur wenige Minuten vergangen. Der zeitlich straffe Programmablauf gibt den Schülern wenig Gelegenheit, den Ort des Geschehens zu erkunden und sich mit den Örtlichkeiten vertraut zu machen. Vermutlich drückt sich in der Unruhe der Klasse eine gewisse Nervosität und Angespanntheit aus, die der gänzlich ungewohnten Situation geschuldet ist. Das damit einhergehende Unbehagen erschwert es den Kindern, sich auf die Ansagen und neuen Anforderungen einzulassen. Die Stimmung der Kinder ist noch nicht auf das Bevorstehende hin ausgerichtet.

Möglicherweise hätte ein Ortswechsel vor Beginn des Kennenlern-Spiels zu einer anderen Einstellung der Kinder führen können, begleitet von einer kleinen Geschichte, die einen Übergang signalisiert: „Nun kommt etwas Neues, Herausforderndes auf euch zu!“ Eine solche Ankündigung signalisiert, dass die Kinder selbst in den Mittelpunkt des Geschehens rücken und dass es nun auf die Aufmerksamkeit und Mitarbeit jedes Einzelnen ankommt. Und nicht zuletzt wirkt in der beschriebenen Szene das auf dem Boden liegende Brett, auf dem sich die Kinder aufstellen sollen, wenig herausfordernd. Die gestellte Aufgabe erscheint künstlich. Regelübertretungen (neben das Brett auf den Boden steigen) können nicht immer eindeutig festgestellt werden und so muss die Leiterin viel Energie aufwenden, um die Übung zu moderieren und zu einem befriedigenden Ende zu bringen.

Aus diesem exemplarisch dargestellten Beispiel ergeben sich einige wichtige Aspekte in Bezug auf die Anleitung am Beginn einer erlebnispädagogischen Aktion. Erlebnispädagogen nutzen nicht-alltägliche Räume und außergewöhnliche Arrangements innerhalb dieser Räume. Der Übergang vom gewohnten, alltäglichen in den ungewohnten, nicht-alltäglichen Raum wird bei gelingenden Aktionen bewusst gestaltet. Mit der äußeren Veränderung der räumlichen Umgebung korreliert eine innere Veränderung: die Teilnehmer werden gewissermaßen in einen anderen Lern- und Erlebensmodus versetzt.

Und dieser Übergang braucht – je nach Gruppe – Zeit. Hilfreich kann dabei, wie bei der Anleitung von Spielen generell, eine kleine Geschichte sein, die die Phantasie anregt und es den Teilnehmern erleichtert, sich auf die neuen Regeln und Rahmenbedingungen einzulassen.

Da erlebnispädagogische Räume häufig auch mit gewissen Risiken behaftet sind, kann schon allein der Hinweis auf solche Risiken das Bewusstsein für die Besonderheit der Umgebung hervorrufen. Eine gewisse Gespanntheit ist also von Vorteil, sollte sich aber nicht zur Anspannung oder gar zum Stress entwickeln. Das sich Einlassen auf ein Spiel oder eine Übung setzt ein gewisses Maß an Sicherheit und Orientierung voraus. Nervosität, Aufgeregtheit oder Unbehagen macht es den Beteiligten schwer, sich auf die gestellte Herausforderung einzulassen. Wie ich später noch herausarbeiten werde, ist ein zentraler Aspekt bei erlebnispädagogischen Aktionen, die Teilnehmer zur Beobachtung der anderen Teilnehmer wie auch zur Selbstbeobachtung anzuhalten. Die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die eigene Person und deren inneren Gefühle und Regungen ist allerdings nur dann sinnvoll möglich, wenn die Aktivität an sich nicht die gesamte Aufmerksamkeit absorbiert. Die Stimmung einer positiv-aufmerksamen Gespanntheit auf einem „mittleren Erregungsniveau“ scheint eine günstige Voraussetzung für das Gelingen erlebnispädagogischer Aktionen zu sein.

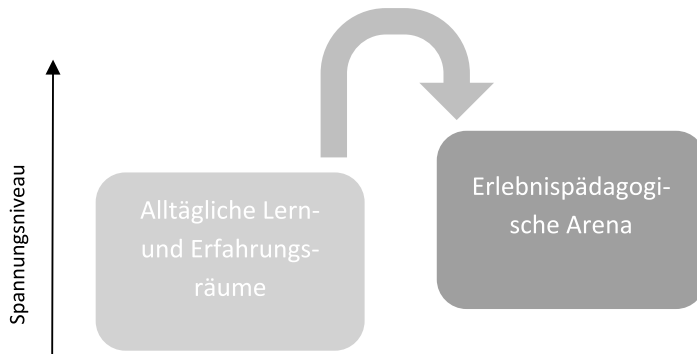


Abb. 1: Der Übergang in den erlebnispädagogischen Raum. Eine bewusste Gestaltung des Übergangs schafft eine Atmosphäre der Spannung und freudigen Erwartung durch Ungewissheit und besondere Herausforderungen.

Dass sich beim erstgenannten Beispiel „Spinnennetz“ der Ort des Schauplatzes in der Nähe eines Flusses befindet, etwas abgelegen und zwischen Bäumen, unterstreicht den außergewöhnlichen Charakter der Aktion. Man gelangt dorthin erst nach einem viertelstündigen Fußmarsch. Das hat nicht nur den Vorteil, dass die Akteure möglichst vor den Blicken unerwünschter Zuschauer geschützt sind und sich unbeobachtet fühlen können, zugleich erzeugt die Besonderheit des Ortes eine gewisse Aufmerksamkeit, die durchaus beabsichtigt ist. Das Grün der umgebenden Bäume und Büsche, der nahegelegene Fluss, die abgelegene Lage des Ortes, all das erzeugt eine spezielle Atmosphäre und erleichtert den jungen Erwachsenen den Übergang in die „Als-ob-Situation“ des

geschilderten Szenarios. Zwar wissen die Beteiligten, dass es sich um eine „gestellte“ Aufgabe in einem pädagogischen Setting handelt, dennoch akzeptieren sie umstandslos die genannten Regeln und Anforderungen und spielen das Spiel mit. Mehr noch, sie bemühen sich ernsthaft, strengen sich an und wollen die gestellte Gruppenaufgabe so gut wie möglich lösen.

Ein weiteres Beispiel aus der Praxis soll das Gesagte untermauern und weiter illustrieren. Dabei geht es um Schülerinnen und Schüler einer Fachakademie für Sozialpädagogik, die zusammen mit ihrer Dozentin für Erlebnispädagogik sowie dem studentischen Beobachter einen dreitägigen Aufenthalt in der Fränkischen Schweiz absolvieren. Ihr Aufenthaltsort ist eine Selbstversorgerhütte, die als Ausgangspunkt für verschiedene Exkursionen in die Umgebung dient. Nachdem die Teilnehmer nach ihrer Ankunft die Lager bezogen und sich eingerichtet haben, treffen sich alle vor dem Haus.

### Die Gegend erkunden

*Die Erlebnispädagogin beginnt dann sogleich, die Ankunft einzuleiten, also fragt, ob sich alle eingerichtet haben und gibt dann gleich die Anweisung, dass die Teilnehmer sich jetzt einzeln vom Haus aus in verschiedene Himmelsrichtungen aufmachen und selbstständig die Gegend erkunden sollen. Die Teilnehmer sollen dadurch erfahren, wo sie gerade sind, in welcher Gegend. Dazu sollen sie sich einzeln aufmachen und wenn möglich die Handys ausschalten oder weglegen – lediglich für das Bestimmen der Uhrzeit wäre es eventuell wichtig, ein Handy mitzunehmen, wie die Erlebnispädagogin betont. Dann sollen sich die Teilnehmer 45 Minuten Zeit nehmen, in eine Richtung die Gegend zu erkunden und wenn möglich, einen Gegenstand mitbringen, mit dem sie etwas verbinden (Weigand 2019, Protokoll 1, S. 3, Z. 23 ff.).*

Die Aufgabenstellung der Erlebnispädagogin, die Gegend zu erkunden, dient ganz offenbar dem Zweck, sich zu orientieren, auf die ungewohnte Umgebung einzustellen und gleichzeitig auf mögliche Besonderheiten zu achten. Dass sie dabei einzeln in verschiedene Richtungen und möglichst ohne Ablenkung durch die Beschäftigung mit dem Smartphone umherstreifen sollen, unterstreicht zusätzlich diese Intention. Der Hinweis auf den Gegenstand dient dem Zweck, die Aufmerksamkeit der angehenden Erzieherinnen und Erzieher auf Details zu lenken, vielleicht ein Blatt, ein Stein, ein Stück Holz oder Ähnliches. Gleichzeitig mit dem Blick auf das Außen möchte die Erlebnispädagogin, dass die Teilnehmer den Blick nach innen wenden: Was spricht mich an? Was berührt mich? Was finde ich interessant oder spannend? Der aufgesammelte Gegenstand soll gleichsam eine Brücke schlagen und Verbindendes zwischen dem Innen und Außen sichtbar machen. Es liegt nahe, dass das ungewohnte, neue Umfeld auf diese Weise nicht nur erkundet, sondern gleichzeitig auch bekannt,

vielleicht sogar vertraut gemacht werden soll. Die bis dato neue Umgebung der Hütte soll subjektiv angeeignet werden. Sie verliert so ihre Fremdheit, wird in ihren Qualitäten sichtbar.

Nachdem die Teilnehmer wieder am Ausgangsort eintreffen, initiiert die Leiterin eine kleine Runde, in der sie von ihren Streifzügen berichtet: „So erzählen alle von ihrer Stimmung: Manche sind erschöpft und müde, die meisten haben Tiere gesehen und viele Bilder im Kopf [...]. Nach der Runde betont sie [die Anleiterin, Anm. W. W.], wie schön sie es findet, was die Teilnehmer erzählen und wie viel alle in der kurzen Zeit schon entdeckt haben, vor allem wie viele Tiere. Sie erwähnt, dass sie mit der Aktion bezwecken wollte, dass wir hier ankommen und einfach zur Ruhe kommen“ (ebd., S. 5, Z. 23–30). Da es sich hier um ein einführendes Seminar zum Thema Erlebnispädagogik für angehende Erzieher handelt, macht die Pädagogin die Intention ihrer Übung zu Beginn des Seminars transparent. „Ankommen“ und „zur Ruhe kommen“ können als Hinweis und Aufforderung an die Teilnehmer interpretiert werden, den Alltag und die damit verbundenen Sorgen und Zwänge zu distanzieren. Mit der Übung „die Gegend erkunden“ ermöglicht die Leiterin den Teilnehmern, diesen Übergang aus dem Alltag in den Nicht-Alltag bewusst zu vollziehen und sich gleichzeitig auf den neuen Modus einzustimmen.

Anhand eines weiteren Beispiels aus der erlebnispädagogischen Praxis möchte ich sichtbar machen, worauf es bei diesem Übergang vom Alltag zum Außeralltag ankommt.

### Auf Erlebnistour

*Die Schüler stehen alle vor der Tür der Wolfsteiner Hütte und unterhalten sich in kleinen Gruppen. Der Teamer kommt aus der Tür, schultert seinen Rucksack und bittet die Schüler sich in einem Kreis aufzustellen. Er stellt sich vor das Haus und beobachtet die Schüler, während diese unter einigem Gedränge versuchen einen Kreis zu bilden. Nachdem die Schüler sich aufgestellt haben, beginnt der Teamer mit den Worten: „Ok, alle bereit?“. Die Schüler bejahen und der Teamer fährt fort: „Wir wollen nun gemeinsam auf die Erlebnistour gehen, das ist ein kleiner Spaziergang, bei dem ihr immer wieder einzelne Aufgaben lösen müsst. Wichtig ist, dass ihr dabei an die Regeln und Ziele denkt, die wir gestern gemeinsam bei der Kurseröffnung erarbeitet haben“. Die Schüler nicken und der Teamer fragt: „Habt ihr gerade noch Fragen?“, niemand sagt etwas. „Gut dann können wir jetzt los“ (Bongartz 2019, Protokoll 1, S. 72, Z. 3–12).*

Die Beobachterin gibt uns hier einen Einblick in eine Situation des Aufbruchs. Der Tag ist als „Erlebnistour“ angekündigt, der genaue Verlauf der Tour ist allerdings unbekannt. Bevor es losgeht, versammelt der Teamer die wartenden

Schüler noch einmal und stimmt sie auf das Bevorstehende ein. Der geschulte Rucksack signalisiert, dass es notwendig ist, sein eigenes Gepäck mit der entsprechenden Ausrüstung dabei zu haben. Die Gruppe wird die nächsten Stunden draußen verbringen. Das heißt neben Verpflegung und Getränken muss auch Bekleidung, Sonnen- und Regenschutz sowie Notfallausrüstung mitgeführt werden. Unter anderem geht es abseits befestigter Wege in den Wald. Im Gruppenkreis fragt der Leiter explizit noch einmal die Bereitschaft der Schüler ab, sich auf das Bevorstehende einzulassen. Bei der Erlebnistour müssen „Aufgaben“ gelöst werden. Es steht zu vermuten, dass die Schüler wissen, dass die gestellten Anforderungen nur zu bewältigen sind, wenn man dazu bereit ist und sich an die zuvor vereinbarten Regeln hält. Die Frage: „Ok, alle bereit?“ konzentriert die Aufmerksamkeit aller, stimmt die Gruppe auf die vor ihr liegenden Herausforderungen ein und erzeugt zusätzlich eine gewisse Erwartungshaltung. Gleichzeitig gibt er die Gelegenheit, Fragen zu äußern bzw. Unklarheiten zu formulieren. Damit verstärkt er die Fokussierung der Gruppe und vergewissert sich, dass alle motiviert bei der Sache sind.

Dieser Übergang kann als Eintritt in die „erlebnispädagogische Arena“ bezeichnet werden (Wahl 2018b, S. 96 f.). Der Begriff der Arena impliziert die Vorstellung eines abgegrenzten Areals, indem es eine Aufführung gibt, Darsteller auf einer Bühne sowie ein Publikum. Dieses Begriffsverständnis ist angelehnt an die Wendung „sozialpädagogische Arena“ (Cloos et al. 2009, S. 87 f.)<sup>2</sup>. In ähnlicher Akzentuierung soll auch in diesem Zusammenhang der performative Charakter des pädagogischen Arrangements hervorgehoben werden (vgl. Kap. zwei). Die erlebnispädagogische Inszenierung von herausfordernden Aufgaben folgt dem Ziel der Darstellung und Sichtbarmachung der Kommunikations- und Verhaltensweisen der beteiligten Akteure. Die gestellten Aufgaben sollen von den Schülerinnen und Schülern auf der Erlebnistour zwar spielerisch, aber doch mit Engagement und unter Beteiligung des Einzelnen als ganze Person gelöst werden. So betreten die Schülerinnen und Schüler auf ihrer Erlebnistour zwar einen neuen, vom Alltag deutlich unterscheidbaren Raum, der aber doch nicht vom „normalen Leben“ gänzlich losgelöst ist.

In einem anderen Fall schildert die Beobachterin eine ähnliche Situation, diesmal allerdings mit Kindern einer dritten Grundschulklasse. „Zu Beginn der Erlebnistour ruft die Teamerin die Kinder zusammen, die noch im Schnee spielen. Die Kinder kommen nur sehr langsam zusammen und die Teamerin muss einige Schüler mehrmals dazu auffordern sich im Kreis aufzustellen. Einige Kinder be-

---

2 Cloos et al. (2009) verweisen in ihren Ausführungen auf die ursprüngliche Verwendung des Begriffs „soziale Arena“ bei Anselm Strauss (1993). Dieser konzipierte soziale Arenen als eine Art Vergrößerungsglas, das die Interaktionen verschiedener „soziale Welten“ deutlicher sichtbar werden lässt.

klagen sich, dass sie gar nicht mit auf Erlebnistour gehen möchten, sondern viel lieber im Schnee spielen würden“ (Bongartz 2019, S. 84, Z. 2–6). Wie schon bei dem zuvor geschilderten Beispiel „Bretter am Boden“ gibt es auch hier Widerstände auf Seiten der Kinder. Die Gestaltung des Übergangs vom Alltag in den Erlebnisraum des Außeralltäglichen droht zu scheitern. In der dargestellten Situation erscheint dies allerdings wenig verwunderlich. Das Spielen im Schnee ist für die Kinder an sich schon etwas nicht-Alltägliches, sodass die in Aussicht gestellte Erlebnistour demgegenüber keinen Mehrwert verspricht. Bereits der Aufenthalt der Kinder in der außerschulischen Bildungsstätte, die umgebende Natur des Bayerischen Waldes und der über Nacht gefallene Neuschnee haben einen hohen Erlebniswert. Das selbstgesteuerte Spielen und Toben erleben die Kinder als spannungsreich, sodass ihnen die Ankündigung zusätzlicher Aktivitäten als eine Störung vorkommen muss. Der Übergang in die erlebnispädagogische Arena hat schon stattgefunden, diesmal allerdings ohne Zutun durch die Teamerin. Sie hat es selbst nur noch nicht zur Kenntnis genommen.

### **Exkurs: Der Doppelcharakter von Spiel und Ernst**

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass den beteiligten Kindern und Jugendlichen der generelle Rahmen erlebnispädagogischer Aktionen durchaus bewusst ist. Sie erwarten abwechslungsreiche und spannende Aktivitäten in außergewöhnlichen Räumen, die sie vor besondere Aufgaben stellen. Dazu ist es notwendig, den Übergang vom Alltag in den Außeralltag zu vollziehen und in die erlebnispädagogische Arena einzutreten. Die Kinder, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen sind dazu aufgefordert, bestimmte Herausforderungen zu bewältigen und dabei spezifische Verhaltensweisen zu praktizieren. Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei ganz auf die Akteure und deren Interaktionen. Bezeichnend ist, dass die Gesamtsituation zwar arrangiert ist und einer bestimmten Dramaturgie folgt, das Handeln der Akteure selbst ist – dessen ungeachtet – gerade nicht inszeniert. Es kommt darauf an, dass sich die Teilnehmer im erlebnispädagogischen Kontext „ganz normal“ verhalten. Gerade dadurch sollen sie in ihrer Persönlichkeit sichtbar werden. Es gilt die *Authentizitätsregel*: „Handle stets so, wie du ‚im richtigen Leben‘ auch handeln würdest!“ Der junge Mensch soll sich so zeigen, wie er ist.

Gut arrangierte Erlebnispädagogik ähnelt darin sehr dem Spiel. Auch dort ist Engagement gefordert. Nicht umsonst wird von Außenstehenden Erlebnispädagogik häufig mit einer Art Spielepädagogik gleichgesetzt, bei der die Teilnehmer gestellte Aufgaben bzw. Herausforderungen spielerisch im Gruppenkontext lösen müssen. Aber wie kommt es, dass sie das Spiel überhaupt mitspielen? Wie kann es gelingen, dass Menschen sich freiwillig an Problemlöseaufgaben beteiligen, ohne dass ihnen daraus ein ersichtlicher Mehrwert erwächst? Denn allein mit der Aussicht auf einen pädagogisch wertvollen Lern-



effekt ließen sich wohl die wenigsten Kinder oder Jugendlichen zum Mitmachen motivieren. Auch mit dem Phänomen des Gruppendrucks (group pressure) allein ist die engagierte Anteilnahme an erlebnispädagogischen Aktivitäten oder Spielformen kaum zu erklären.

Wie wir bislang gesehen haben, kommt es für eine gelingende Praxis darauf an, dass der Übergang in die erlebnispädagogische Arena bewusst gestaltet wird. Herausfordernde Räume und Aktivitäten müssen entsprechend inszeniert und arrangiert werden. Stress und Überforderung sind dabei genauso hinderlich wie Unterforderung oder Spannungslosigkeit. Verschiedene Lernmodelle gehen davon aus, dass ein mittleres Spannungs- und Anspruchsniveau optimal ist, damit Menschen Dinge tun, die sie möglicherweise zuvor noch nicht getan haben. Damit das funktioniert, sollten die Herausforderungen echt sein, d. h. *Ernstcharakter* haben. Akteure handeln nur dann tatsächlich „als ganze Person“, wenn sie sich mit der gestellten Aufgabe identifizieren. Sie tun dies dann engagiert und gerade nicht rollenförmig, wie etwa ein Schauspieler auf einer Bühne. Die Teilnehmer beteiligen sich engagiert, wenn sie Eigenaktivität entwickeln können, Partizipationsmöglichkeiten und Handlungsspielräume gegeben sind. Herausforderungen müssen zudem attraktiv und bewältigbar sein und die Teilnehmer müssen ihre eigenen Kompetenzen für ausreichend erachten, damit sie sich anschicken, die gegebenen Aufgaben zu lösen.

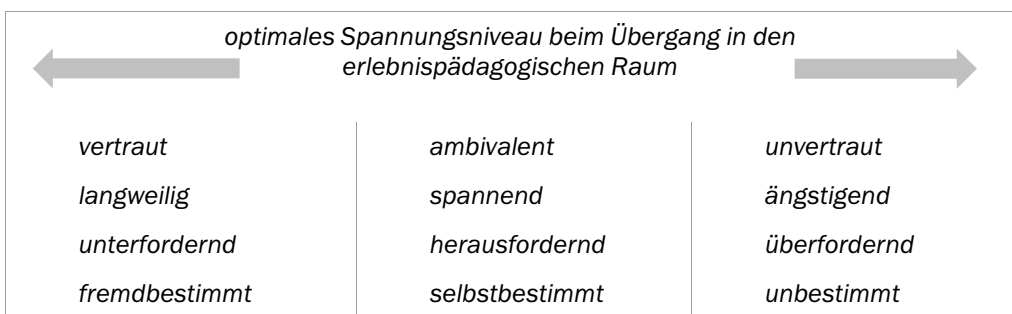
Auf der anderen Seite sind die echten Herausforderungen eingebettet in einen spielerischen Kontext. Sie stehen, wie dies Huizinga in Bezug auf das Spiel treffend gesagt hat, „außerhalb des Bereichs des direkten materiellen Interesses oder der individuellen Befriedigung von Lebensnotwendigkeiten“ (Huizinga 1938/1994, S. 18). Die Aktivitäten, Spiele und Übungen werden freiwillig und um ihrer selbst willen unternommen. Sie setzen beim Akteur eine intrinsische Motivation voraus. Er beteiligt sich, weil es dabei um nichts geht außer um ihn selbst, um seine Person.

Erlebnispädagogische Aktivitäten sind also Spiel und Ernst zugleich. Darin liegt eine gewisse Paradoxie, die sich aber in der Realität als unproblematisch erweist. Die Teilnehmer wissen, dass es bei der Problemlöseaufgabe, der Übung, der natursportlichen Aktivität letztlich nichts zu verlieren gibt. Und gerade dies ist die Voraussetzung für ihr Engagement. Gerade weil es nur um mich (und um meine Rolle in der Gruppe) geht, bin ich bereit, mich einzusetzen und *alles* zu geben. Diese Ambivalenz soll mit der Rede vom „spielerischen Ernstcharakter“ Ausdruck verliehen werden.

## Zusammenfassung

Ziel dieses Kapitel ist es, am Beispiel konkreter Situationen aus der Praxis zu illustrieren, dass Teamerinnen und Teamer den Übergang in den erlebnispä-

dagogischen Raum bewusst und aktiv gestalten. Damit sich Kinder und Jugendliche auf die entsprechenden Aktivitäten und Aufgaben einlassen, bedarf es einer entsprechenden Vorbereitung und Einstimmung. Wie wir gesehen haben, lassen sich die Teilnehmer auf die geplanten Aktionen vor allem dann ein, wenn diese als spannend und herausfordernd angesehen werden. Erschwert werden oder sogar misslingen kann dieser Übergang, wenn die Teilnehmenden am Ort des Geschehens noch gar nicht richtig angekommen sind, wenn sie noch keine Orientierung haben oder die aktuell bestehende Situation an sich spannungsreich oder konflikthaft ist. Erscheint die in Aussicht gestellte Aktivität zudem als wenig attraktiv, sei es, weil die Herausforderung an sich unklar ist, als zu gering, unecht, „aufgesetzt“ oder „zu pädagogisch“ eingeschätzt wird, so wird sich der Teamer ebenfalls schwertun, die Kinder oder Jugendlichen zum Mitmachen zu motivieren. In den dargestellten Beispielen gelingt dieser Übergang dadurch, dass die Teilnehmenden den neuen Ort selbstbestimmt erkunden können, aber auch dadurch, dass ein „geheimnisvoller“, aber gleichwohl geschützter und geborgener Platz am Flussufer aufgesucht wird. Damit die erlebnispädagogische Arena zu einem Ort des Erlebens und Lernens werden kann, müssen sich die Akteure also einerseits wohl fühlen und eine gewisse Vertrautheit mit den anderen Teilnehmenden und der Umgebung haben. Andererseits sorgt aber gerade auch eine gewisse Unvertrautheit und Unbekanntheit dafür, dass sich eine spannungsvolle Erwartungshaltung und erhöhte Aufmerksamkeit bei den Kindern oder Jugendlichen einstellt.



Tab. 1: Je nach Voraussetzungen und Bedürfnissen der Teilnehmer ergibt sich das optimale Spannungsniveau beim Übergang in die erlebnispädagogischen Raum auf dem Kontinuum zwischen den genannten Polen.

Die Kunst der Leitung erlebnispädagogischer Aktivitäten ist es, den Ort und den Grad der Herausforderung so zu wählen, dass er den Voraussetzungen und aktuellen Bedürfnissen der Teilnehmer entspricht. Vor allem am Beginn eines (mehrtägigen) erlebnispädagogischen Programms sollte der Einstieg – je nach Vorkenntnissen der Teilnehmer – behutsam gewählt werden. Möglichkeiten zur Steigerung des Spannungsniveaus können dann im weiteren Verlauf – je nach Bedarf – eingesetzt werden.

### 3. Reduktion von Komplexität und die Bildung von Vertrauen

Wie im vorhergehenden Kapitel dargestellt, geht es beim Übergang in den erlebnispädagogischen Raum darum, den Alltag mit seinen gewohnten Abläufen, ritualisierten Verhaltensweisen und eingeschliffenen Regeln hinter sich zu lassen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass es in der erlebnispädagogischen Arena regellos zugeht. Auch hier funktioniert das Zusammenleben der Gruppe nur, wenn es normativ gerahmt ist. Bei dem im Kapitel zwei benannten Beispiel „die Gegend erkunden“ wird der Gruppenaufenthalt in der Selbstversorgerhütte durch vorgegebene Regularien bestimmt. Das menschliche Zusammenleben, auch wenn es nur auf Zeit ist, funktioniert nicht ohne eine gewisse Ordnung und Befolgung bestimmter Handlungsregeln. Im Verlauf der „offiziellen“ Kurseröffnung wird dann auch „Organisatorisches“ besprochen, die „Hausregeln“ werden bekannt gegeben, „wie etwa, dass Essen im Schlafsaal verboten ist, dass die Gruppe den Müll wieder mit nach Hause nehmen muss“ (Weigand 2019, S. 5 f.) usw. Im Anschluss an die Vorbereitungen bereiten Schüler der Fachakademie sowie die Leiterin gemeinsam das Essen vor. „Dazu stellen die Teilnehmer einen Tisch und zwei Bierbänke auf und bringen das Essen heraus: Käse, Brot, Brötchen, Gurken, Tomaten und Äpfel. Dann setzten sich alle hin und wünschen sich ‚Guten Appetit‘ [...]. Dann wird gegessen. Dabei herrscht eine familiäre Atmosphäre“ (ebd., S. 6, Z. 19–30).

Die zitierte Passage offenbart, dass für die erlebnispädagogische Fortbildung ganz bewusst das Setting „Selbstversorgerhütte“ gewählt wird. Die Distanz zum Alltag geht mit einer Vereinfachung der Verhältnisse einher. Das Schlafen erfolgt in einem Gemeinschaftsraum, das Essen wird auf einem Klapp-tisch draußen vor der Türe eingenommen, die Hütte muss nach dem Aufenthalt wieder in dem vorgefundenen Zustand verlassen werden. Mit dem Abstand zum „normalen“ Leben und dessen mannigfaltigen Verflechtungen tritt zugleich eine Entdifferenzierung ein. Es entsteht ein kleiner, überschaubarer Mikrokosmos, indem die Bewohner ihre Bedürfnisse auf eine unmittelbare Art und Weise selbst regulieren können. Die notwendigen Lebensmittel wurden vorab durch einen gemeinsamen Einkauf besorgt. Kochen, Essen, Aufräumen, Schlafen, das alles wird nun direkt unter den Teilnehmern ausgehandelt. Gegenüber der Welt des Alltags finden sich die Akteure nun in einer Situation wieder, die durch absichtliche *Reduktion von Komplexität* gekennzeichnet ist.

Der Gedanke der Komplexitätsreduktion stammt von dem Soziologen und Systemtheoretiker *Niklas Luhmann* (1927–1998). Seiner Vorstellung nach sind moderne Gesellschaften durch eine stete Zunahme an Komplexität gekennzeichnet. Die gesellschaftlichen Teilsysteme wie z. B. das Wirtschaftssystem differenzieren sich zunehmend aus, z. B. indem sie immer mehr und immer speziellere Produktionsverfahren und Dienstleistungen entwickeln. Da Systeme zugleich Umwelten für andere Systeme sind, erhöht sich permanent das Komplexitätsniveau. Um Informationen sinnvoll verarbeiten zu können, sind Systeme nun gezwungen, die Informationen aus der Umwelt zu filtern. „Von Reduktion von Komplexität sollte man dagegen in einem engeren Sinne immer dann sprechen, wenn das Relationsgefüge eines komplexen Zusammenhangs durch einen zweiten Zusammenhang mit weniger Relationen konstruiert wird“ (Luhmann 1987, S. 49).

Mit dem Ortswechsel in die ländliche Idylle der Fränkischen Schweiz ist nicht nur ein räumlicher Abstand zur nahe gelegenen Großstadt hergestellt. Die Stadt als Inbegriff des geschäftigen Alltagslebens wird gezielt distanziert und mit ihr die dazugehörigen Sozialbezüge und sozialen Arenen. Die angehenden Erzieherinnen bilden – gemeinsam mit ihrer Leiterin – ein neues, eigenes soziales System, das von den störenden Außenbezügen weitgehend abgeschottet ist. Durch Reduktion von Komplexität rücken die Binnenverhältnisse der sozialen Gruppe in den Mittelpunkt des Interesses. Komplexitätsreduktion ist deshalb eine grundlegende Voraussetzung erlebnispädagogischer Inszenierungen, weil dadurch umso mehr die Akteure selbst und deren Handlungsweisen an Bedeutsamkeit erlangen. Störungen von außen werden so weit als möglich gefiltert, um die Person – unverstellt von den strukturellen Zwängen der alltäglichen Lebenswelt – so wie sie ist, erlebbar zu machen. In der geschilderten Szene spricht der Beobachter von einer „familiären Atmosphäre“, die während des Essens entsteht. Die nebenbei aufkommenden Gespräche thematisieren gleichermaßen Alltägliches wie auch Persönliches. Das Ablenden von störenden Umwelteinflüssen erleben die Teilnehmer als Befreiung. Zeiten und Räume für private Kommunikation öffnen sich, mehr und ausgiebiger als sonst können sich die Beteiligten dem wechselseitigen Austausch widmen. Die Komplexitätsreduktion hat insgeheim das Ziel, die Person, so wie sie ist, unter Abzug verfremdender Handlungszwänge des Alltags, zum Ausdruck kommen zu lassen. Die erlebnispädagogische Agenda folgt einem Authentizitätsversprechen, die Person soll in ihrer Persönlichkeit sichtbar und beobachtbar werden.

## Als Gruppe zusammenwachsen

Am darauffolgenden Tag kehren die Teilnehmer nach einer Höhlenbegehung und einer Abseilaktion wieder zur Hütte zurück. Da es am Nachmittag zu einem Gewitter kommt und die Außentemperatur abkühlt, entscheiden sich die Schüler, den Kamin anzuschüren. Nachdem das Feuer entfacht ist, versammelt sich die Gruppe vor dem offenen Kamin, um sich zu unterhalten. Der Beobachter bemerkt, dass im Verlauf des Gesprächs die Erlebnispädagogin ihre Leitungsrolle ablegt. *Sie scheint nicht in einer Rolle als Leitungsperson oder Lehrkraft im Wohnzimmer zu sitzen, sondern als Gruppenmitglied und redet genauso offen wie ihre Schüler* (Weigand 2019, S. 17, Z. 30–32). *Die Teilnehmer sitzen bis in die Nacht hinein noch einige Stunden im Wohnzimmer vor dem Kamin und führen persönliche und tiefgründige Gespräche. Ein Teilnehmer betont hier im Nachhinein auch, dass dies ein Moment war, wo es den Teilnehmern gelang, noch ein Stück näher zusammen zu kommen und als Gruppe zusammenzuwachsen* (ebd., S. 19, Z. 3–6).

Das beispielhaft dargestellte Setting ermöglicht es den Beteiligten, sich auf die grundlegenden Bedürfnisse wie Schlafen, Kochen, Essen und tagsüber Unterwegssein zu konzentrieren. Die Ablenkungsmöglichkeiten sind durch den (freiwilligen) Verzicht auf die Smartphone-Verwendung sowie durch die einfachen Gegebenheiten in der Hütte auf ein Minimum reduziert. Als förderlich für das Gemeinschaftsgefühl erweist sich ebenso die Tatsache, dass die Erlebnispädagogin im Verlauf des Kurses ihr rollenförmig geprägtes Verhältnis zu den Teilnehmern mehr und mehr zugunsten einer gleichberechtigten Kommunikation aufgibt. „Die Erlebnispädagogin verhält sich so, dass keine große Hierarchie zwischen ihr und den Teilnehmern entsteht. Alle duzen sich und es wird locker über alltägliche Themen geredet [...]“ (ebd., S. 6, Z. 30–33). Das im Alltag der Fachschule übliche Lehrer-Schüler-Verhältnis mit dem formalen „Sie“ als Anredeform weicht in dem veränderten pädagogischen Rahmen dem „Du“. Der Wechsel zeigt an, dass die so entstehende Nähe erwünscht, mehr noch, gewollt ist. Sie unterstützt den wechselseitigen Aufbau von Offenheit und die Bildung von Vertrauen.

Distanz vom Alltag und Reduktion von Komplexität folgen also keinem Selbstzweck. Sie sind die Bedingungen dafür, dass sich die Teilnehmer überhaupt auf die neu gebildete Gemeinschaft einlassen können, als Gruppe „zusammenwachsen“. Wie wir später noch sehen werden, geht es in dem Zusammenhang mit den durchgeführten Aktivitäten und Übungen vor allem darum, das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der Gruppe zu stärken. Schließlich bildet die Gruppe die Basis und den permanenten Hintergrund für das Selbst- und Naturerleben der einzelnen Teilnehmer. Während die Außenverhältnisse also durch Distanzierung und Reduktion der Bezüge gekennzeichnet sind, geht es im Innenverhältnis der Teilnehmer um den Aufbau von Vertrauen und die

Stärkung und Vermehrung der wechselseitigen Bezüge. Auch in unserem Beispiel schlägt die Erlebnispädagogin am Abend ein gemeinsames Spiel vor.

### Das menschliche Pendel

*Bei dem Spiel geht es darum, dass sich eine Person in den Kreis stellt und die anderen nahe um sie herum. Die Person in der Mitte macht die Augen zu, soll sich in eine Richtung fallen lassen und wird dann von den anderen Teilnehmern gehalten und wieder zurückgeschoben bzw. gependelt. Jeder der Teilnehmer stellt sich einmal in die Mitte. Es gibt dazu allerdings keine Aufforderung oder Anstoß der Erlebnispädagogin, sondern alle Teilnehmer stellen sich freiwillig nacheinander einmal in die Mitte – die Reihenfolge entsteht innerhalb der Gruppe automatisch. [...] Die Teilnehmer kennen sich bereits durch die Klassen und haben schon großes Vertrauen ineinander. Sie machen sogar Späße und schubsen sich etwas stärker. Normalerweise startet das Spiel dadurch, dass die Person in der Mitte die anderen fragt, ob sie bereit seien. Das ist hier allerdings nie der Fall, da sich die Teilnehmer wortlos der Verantwortung der anderen hingeben. Die Erlebnispädagogin betont daraufhin, dass die nonverbale Kommunikation innerhalb der Gruppe anscheinend sehr gut funktioniert (Weigand 2018, Protokoll 1, S. 11, Z. 29–33 sowie S. 12, Z. 1–11).*

Das Ziel der Übung ist allen Beteiligten klar, sodass es in dem Fall keiner detaillierten Spielanleitung bedarf. Das Vertrauen innerhalb der Gruppe soll gestärkt werden. Warum aber, so könnte man an dieser Stelle fragen, ist es überhaupt notwendig, solche Vertrauensübungen durchzuführen? Welches Ziel, welchen Zweck verfolgt die Leiterin der Maßnahme damit?

Soziales Handeln ist nur dann möglich, wenn die Einzelnen sich wechselseitig Vertrauen entgegenbringen. Es ist eine Art Klebstoff für den Zusammenhalt der Gruppe. Vertrauen impliziert eine gewisse Erwartung daran, dass der Gegenüber, dem es entgegengebracht wird, sich erwartungsgemäß verhält. Da ich selbst nicht ständig kontrollieren kann, ob der Andere sich auch tatsächlich so verhält, wie ich es von ihm erwarte, vertraue ich ihm einfach. Vertrauen entlastet. Systemtheoretisch gesprochen ist Vertrauen zunächst ein weiteres Verfahren der Reduktion von Komplexität. „Im Akt des Vertrauens wird die Komplexität der zukünftigen Welt reduziert. Der vertrauensvoll handelnde Mensch engagiert sich so, als ob es in der Zukunft nur bestimmte Möglichkeiten gäbe“ (Luhmann 2014, S. 26).

Das sich wechselseitige Einlassen auf die Übung „menschliches Pendel“ gelingt, da die Möglichkeit des Fallenlassens ausgeschlossen wird. Zukunft wird so bestimmbar, Verhalten erwartbar. Je höher das Vertrauen in eine Gruppe, desto sicherer können sich deren Mitglieder fühlen. Diese Sicherheit gibt

gleichzeitig den Rahmen dafür ab, dass der einzelne für sich selbst Handlungssicherheit gewinnt. In dem Spiel lassen sich die einzelnen Mitglieder ohne weiteres fallen, da sie sich sicher sein können, dass die anderen Teilnehmer sie abfangen. Gleichzeitig „[...] erschließt Vertrauen durch Reduktion von Komplexität Handlungsmöglichkeiten, die ohne Vertrauen unwahrscheinlich und unattraktiv geblieben, also nicht zum Zuge gekommen wären“ (ebd., S. 31). Im Weiteren nimmt die Zahl der Handlungsoptionen wieder zu. Das Komplexitätsniveau innerhalb der Gruppe steigt an. Einerseits befreit Vertrauen vom Zwang der Kontrolle, da es die Zahl der Möglichkeiten auf die vernünftigerweise erwartbare Handlungen reduziert, auf der anderen entstehen dadurch – innerhalb des sozialen Systems – wiederum neue Handlungsoptionen.

„Der vertrauensvoll Handelnde engagiert sich so, als ob es in der Zukunft nur bestimmte Möglichkeiten gäbe. Er legt seine gegenwärtige Zukunft auf eine künftige Gegenwart fest. Er macht damit den anderen Menschen das Angebot einer bestimmten Zukunft, einer gemeinsamen Zukunft, die sich nicht ohne weiteres aus der gemeinsamen Vergangenheit ergibt, sondern ihr gegenüber etwas Neues enthält“ (ebd., S. 26).

Vertrauen innerhalb einer sozialen Beziehung, so Luhmann, eröffnet also neue Möglichkeiten, die ohne diese nicht möglich wären. Die oben gestellte Frage, welchen Zweck solche Vertrauensübungen im Kontext erlebnispädagogischer Aktivitäten verfolgen, lässt sich im Rückbezug auf die Systemtheorie nun beantworten. Die vertrauensvolle Einlassung auf die anderen Gruppenmitglieder innerhalb eines geschützten pädagogischen Rahmens entlastet den Einzelnen – er muss nicht mehr um alles selbst kümmern. Die Entlastung, als Folge einer Komplexitätsreduktion wirkt auf der anderen Seite als eine Befreiung, die nun wiederum neue Handlungsoptionen in sich trägt. „Wo es Vertrauen gibt, gibt es mehr Möglichkeiten des Erlebens und Handelns, steigt die Komplexität des sozialen Systems, also die Zahl der Möglichkeiten, die es mit seiner Struktur vereinbaren kann, weil im Vertrauen eine wirksamere Form der Reduktion von Komplexität zur Verfügung steht“ (ebd., S. 12). Das Pendel schlägt gewissermaßen wieder in die entgegengesetzte Richtung aus. Die erneute Erhöhung von Komplexität innerhalb der sozialen Gruppe unterscheidet sich aber von der generellen Komplexitätserhöhung in differenzierten Gesellschaften dadurch, dass sie von den Akteuren selbst bestimmt ist. Sie folgt dem Tempo sich nach und nach entwickelnder, gruppenbezogener Vertrauensverhältnisse.

Wir sehen also, dass der erlebnispädagogische Rahmen durch eine *doppelte Komplexitätsreduktion* gekennzeichnet ist. Die erste Reduktion erfolgt durch den Übergang in einen anderen, außeralltäglichen Raum. Die räumliche Distanz erzeugt einen Informationsfilter gegenüber der Alltagswelt und ermöglicht so den Gruppenmitgliedern die Konzentration auf die Binnenbezüge der

Gruppe. Der direkte Austausch der Teilnehmer untereinander bewirkt wiederum eine Verkürzung der Handlungsketten, der persönlichen Begegnung und den Aufbau von gegenseitigem Vertrauen. Dieses Vertrauen gibt der Gruppe wechselseitige Verhaltenssicherheit, die Zahl möglicher und unkalkulierbarer Handlungen in der Zukunft wird auf überschaubar Verhältnisse reduziert. Als Folge dieser räumlichen und zeitlichen Komplexitätsreduktion erhöht sich im weiteren Verlauf die Zahl der Handlungsoptionen wieder. Dadurch, dass die Gruppe zu einer Gemeinschaft „zusammenwächst“ und vertrauensvoll agiert, generiert sie nun neue Handlungsoptionen.

„Letztlich gehören Erweiterung und Reduktion zusammen als komplementäre Aspekte der Struktur des menschlichen Verhaltens zur Welt. Man kann, mit einer leichten Umstellung der Begriffe, auch sagen, daß [sic!] die Sozialdimension des menschlichen Erlebens mit ihren beiden Aspekten zusätzlicher Komplexität und neuer Möglichkeiten der Absorption von Komplexität das Komplexitätspotenzial und damit die Welt des Menschen erweitert“ (ebd., S. 12).

Das Unbekannte und Unvertraute (die Unsicherheit) des Neuen und Außeralltäglichen kann bewältigt werden, weil das Vertrauen innerhalb des Systems gestärkt wird. Vertrauen erweist sich so als Ausgleich und Gegenpol zu einer Welt, in der wir uns bisweilen verloren und überfordert fühlen. Die Komplexität, Unüberschaubarkeit, das Gefühl der Unsicherheit zwingt uns (vorübergehend) zum Rückzug in Verhältnisse, die uns übersichtlich erscheinen und uns auch das Vertrauen in die eigene Handlungsmächtigkeit wieder zurückgeben.

Wie aber entsteht Vertrauen im Gruppenkontext? Das Spiel „menschliches Pendel“, von dem in der geschilderten Situation die Rede ist, setzt das Vorhandensein von Vertrauen zwischen den Akteuren ja bereits voraus. Eben weil sich die jungen Erwachsenen schon kennen und Vertrauen zueinander haben, funktioniert die Übung. Wäre dies nicht der Fall, so würde sich wohl keiner der Teilnehmer mit geschlossenen Augen einfach fallen lassen. Bereits bestehendes Vertrauen wird also durch das Gewähren von weiterem Vertrauensvorschuss bestätigt und verstärkt, gesetzt der Fall, die erwarteten Handlungen treten tatsächlich ein. Vertrauen entsteht durch Vertrauen. Vertrauen ist der Kitt, der soziale Klebstoff in einer Gruppe. Wie kaum sichtbare Spinnenfäden überzieht er die Gruppenmitglieder mit einem Geflecht von wechselseitigen Verbindungen. A erwartet ein bestimmtes Verhalten von B, das es A ermöglicht, seine eigenen Handlungsoptionen besser zu planen und die Zukunft bestimmbarer und verlässlicher zu machen. Zeigt B das erwartete Verhalten, so erfolgt eine positive Rückkopplung und die Verbindung von A zu B, ihr Vertrauensverhältnis, wird verstärkt.



Wie aber kann Vertrauen zwischen Personen entstehen, wenn zunächst nur wenig oder gar kein Vertrauen vorhanden ist? Fassen wir Vertrauen als eine Eigenschaft oder Qualität einer Beziehung zwischen Personen, so wissen wir zugleich, dass eine solche Beziehungsqualität keine stabile Größe ist. „Vertrauen ist eine Gratwanderung auf unsicherem Terrain“ (Lackner 2012, S. 113). Um einer Antwort auf diese Fragen näher zu kommen, blicken wir wiederum auf eine Situation, die sich während einer Zweitagestour einer Schulklasse ereignet hat und von der Ethnografin folgendermaßen festgehalten wurde.

### Die Bachüberquerung

*Wir überqueren eine Furt. Der Bach ist sehr seicht. Die Durchquerung ist entweder durch Hüpfen von einem hohen Stein zum anderen möglich oder durch vorsichtiges Waten an der seichtesten Stelle. Viele Teilnehmer warten auf ihre Klassenkameraden und geben sich die Hand, um sich hier gegenseitig zu unterstützen. Sie tätigen Absprachen, ob jemand Hilfe benötigt. Weiterhin geben sie sich gegenseitig Tipps, an welcher Stelle oder mit welcher Methode man gut übers Wasser kommt (Schmid 2017, S. 90, Z. 158–163).*

Die geschilderte Szene beinhaltet offenbar keine außergewöhnliche Herausforderung. Die Beobachterin schreibt, dass der Bach an einer Stelle sehr seicht ist, also ohne größere Mühen überwunden bzw. durchquert werden kann. Gleichzeitig benennt sie zwei Strategien, entweder das Hüpfen von Stein zu Stein oder das behutsame Waten durch das seichte Wasser. Aus der Art der Situationsbeschreibung lässt sich entnehmen, dass die Gruppenleitung an dieser Stelle keine Maßnahmen ergreift oder eine Anleitung gibt, wie die Bachstelle zu überqueren sei oder auf welche Weise sich die Teilnehmer wechselseitig unterstützen sollen. Die Beobachterin ist zwar selbst in der Situation anwesend, scheint aber in einer passiven Rolle zu verharren. So sind die Kinder, die nach und nach an der Furt ankommen, beim Treffen der anstehenden Entscheidungen auf sich selbst angewiesen. Die Situation ist durch eine gewisse Offenheit und Unsicherheit gekennzeichnet. Die Beobachterin benennt zwar zwei Möglichkeiten, wie der Bachlauf überwunden werden kann, wir müssen aber davon ausgehen, dass die Ankommenden diese Möglichkeiten zunächst noch nicht kennen. Da der Bach für alle Schüler ein Novum darstellt, wissen sie weder genau, wie tief das Wasser ist, noch, an welcher Stelle und durch welche Strategie das Hindernis am Günstigsten überwunden werden kann.

Wohl jeder von uns hat eine solche oder ähnliche Situation schon erlebt. Und aus solchen Erfahrungen heraus wissen wir auch, dass es immer Teilnehmer gibt, die sogleich unterschiedliche Varianten der Durch- oder Überquerung des Bachlaufs ausprobieren werden, während andere sich eher abwartend und

zuschauend verhalten. Die Beobachterin schildert im weiteren Fortgang der Szene, wie die Teilnehmer auf ihre Klassenkameraden warten, um sich gegenseitig zu unterstützen, indem sie sich die Hand reichen, sich absprechen, Tipps geben usw. Diejenigen also, denen die Überquerung gelungen ist, geben den Nachfolgenden Informationen und gegebenenfalls auch notwendige Hilfestellungen. So wird die anfängliche Unsicherheit und Unbestimmtheit der Situation in Sicherheit und Bestimmbarkeit überführt. Die Gefahr, nasse Füße zu bekommen wird in ein handhabbares Risiko transformiert.

Der Darstellung der Ethnografin ist zu entnehmen, dass die Schüler dies offenbar ganz von sich aus tun. Die wechselseitigen Unterstützungsleistungen werden nicht etwa durch die pädagogische Leitung eingefordert. Die Schüler absolvieren hier kein Vertrauensspiel oder eine Gruppenübung. Das Gewässer erweist sich vielmehr als ein natürliches Hindernis, das so oder auch anders bewältigt werden kann. Hilfestellungen wie Hand reichen oder Tipps geben ergeben sich aus der Situation heraus. Gerade die Tatsache, dass das gezeigte Verhalten spontan entsteht, kann als ein Indiz dafür gewertet werden, dass es echt, also authentisch ist. Echtheit des Handelns meint, dass der Handelnde dabei selbstbestimmt agiert und nicht bloß vorgegebenen Zielen folgt, etwa weil er sich dadurch einen gewissen Nutzen oder Vorteil erhofft. Und es sind gerade diese Echtheit und Selbstbestimmtheit, die dem Handlungspartner die Gewissheit geben, dass sie sich auf solche Information oder Hilfestellung mit großer Wahrscheinlichkeit auch in zukünftigen, ähnlich gelagerten Situationen verlassen können.

Vertrauen ist also etwas, das sich spontan in Situationen bildet, in denen ein Verhalten gezeigt wird, das nicht unbedingt als solches erwartet wird. Ein Interaktionspartner, von dem ich es vielleicht gar nicht erwarte, reicht mir die Hand, um mir beim Balancieren auf dem glitschigen Stein Stabilität und Sicherheit zu geben. Er zeigt sich als eine Person, auf dessen Unterstützung ich mich in ungewissen oder schwierigen Situationen verlassen kann und zwar auch und gerade dann, wenn es nicht ausdrücklich von ihr gefordert wird. Beim nächsten Bachlauf allerdings werde ich vermutlich erwarten, dass mir, vorausgesetzt ich benötige wiederum Unterstützung, erneut geholfen wird. Durch die Erfahrung am ersten Bachlauf ist eine Erwartungshaltung entstanden, die den zukünftigen Verhaltensweisen des Interaktionspartners vornherein eine bestimmte Richtung gibt. Die Zahl möglicher zukünftiger Handlungsoptionen wird eingeschränkt, Komplexität wird, so Luhmann, reduziert, die Kohäsion der Beziehungen zwischen den Akteuren steigt.

## Vertrauen als leibliche Kommunikation

Anhand der geschilderten Situation können wir nun also nachvollziehen, wie sich Vertrauen mehr oder weniger spontan in einer bestimmten Situation zwischen den Interaktionspartnern herausbildet. Es entsteht dadurch, dass die Teilnehmer ad hoc Unterstützung und Kooperation erleben. Gleichwohl bildet sich ein solches vertrauensbildendes Verhalten nicht aus dem Nichts heraus. Bestimmte Rahmenbedingungen oder auch Verhaltensvorbilder erweisen sich als förderlich für das Entstehen oder Verstärken von Vertrauen, andere wiederum können Vertrauen zerstören oder sogar unmöglich machen. Zeigt beispielsweise die Gruppenleitung oder auch ein anerkanntes Gruppenmitglied häufig unkooperatives oder gar rücksichtsloses Verhalten, so steigt die Wahrscheinlichkeit, dass ein solches Verhalten auch von anderen Teilnehmern imitiert bzw. übernommen wird und die Gruppenkohäsion insgesamt negativ beeinflusst wird.

Wir halten also fest: Vertrauen entsteht dadurch, dass Vertrauen erlebt wird. Es ist dies eine *leiblich gespürtes* Erleben, das in der direkten Interaktion zwischen Personen ihren Ursprung hat. Mit der dargebotenen Hand wendet sich die Person A der Person B solidarisch zu. Die Hand gibt Halt und Sicherheit beim Balancieren über die nassen Steine. Die innere Spannung und mögliche Unsicherheit angesichts des rutschigen Untergrundes lässt nach und weicht einem zuversichtlichen und gerichteten Handlungsimpuls. Ist das gegenüberliegende Ufer erreicht, lässt die Spannung nach, und man verspürt Erleichterung und Dankbarkeit, dass die Füße trockengeblieben sind. Vertrauen ist also kein kognitives Konstrukt, sondern Ergebnis der *leiblichen Kommunikation* zweier Personen.

Dass Vertrauen auch und vor allem die Komponente des leiblichen Spürens beinhaltet, lässt sich schon allein daran ablesen, dass wir uns erst in einer vertrauten Umgebung oder in der Gesellschaft von uns vertrauten Personen wohlfühlen und entspannen können. Vertrauen ist eng mit dem Gefühl der Sicherheit verknüpft. Legt man die von dem Phänomenologen Hermann Schmitz entwickelte leibliche Dynamik des vitalen Antriebs von Spannung und Schwellung, Engung und Weitung zugrunde (Schmitz 2011, S. 15 f.), so lässt sich das Gefühl des Vertrauens klar auf der Seite der Weitung bzw. Schwellung verorten. Vertrauen ist assoziiert mit einer Atmosphäre der Verlässlichkeit, des Lockerlassens und sich Fallen- und Sinkenlassens. Folgt man den Schmidt'schen Ausführungen, so entsteht Vertrauen durch wechselseitige Einleibung (Schmitz 2015, S. 63 f.), in solidarischer Zuwendung und als gemeinsamer Antrieb. So kann bereits das Beobachten des selbstsicheren und kompetenten Handelns einer Person das Gefühl des Vertrauens allein dadurch erzeugen, dass „leibnahe Brückenqualitäten“ (ebd.) sowohl am beobachteten wie auch am eigenen Leib gespürt werden. Das seriöse Agieren einer Person erzeugt in

uns Resonanz, die Selbstsicherheit und das Selbstvertrauen werden im Ausdruck der Person sichtbar, strahlen aus und übertragen sich auf den Beobachter durch „Bewegungssuggestionen und synästhetische Charaktere“ (ebd.). Umso mehr kann der feste und Halt gebende Griff einer Hand den vitalen Antrieb vom Pol der Spannung hin zur Entspannung umlenken.

Im Kontext von Schule oder generell von Organisationen ist die gelingende Zusammenarbeit von Menschen ohne Vertrauen gar nicht möglich. Vorgesetzte vertrauen darauf, dass sie von ihren Mitarbeitern die richtigen Informationen bekommen, Mitarbeiter rechnen damit, dass der Arbeitgeber ihr Gehalt korrekt errechnet und regelmäßig aufs Konto überweist usw. Vielfach handelt es sich dabei aber um eine Form von Vertrauen, die durch organisationale Vorgaben gesteuert und zum Teil rechtlich abgesichert ist. Verweigertes oder missachtetes Vertrauen – z. B. der vertrauensvolle Umgang mit Daten bzw. Informationen – wird in Organisationen regelrecht sanktioniert. Denn „Organisationen sind per se durch ihre strukturelle Konstruktion und anonyme Kommunikation nicht vertrauensbildend. Dadurch, dass Vertrauen in organisationalen Milieus nicht von selbst entwickelt werden kann, muss es von außen ‚aufgesetzt‘ und eingefordert werden. Die Mitglieder einer Organisation müssen sich committen, heißt es dann“ (Lackner 2012, S. 114).

Die Paradoxie des Vertrauens besteht also darin, dass Menschen in Organisationen kooperativ zusammenarbeiten müssen, obwohl sie sich vielleicht persönlich kaum kennen und die Beziehungen der Mitglieder weitgehend durch formelle Organisationsregeln bestimmt wird. Dem normativ verankerten, „abstrakten“ Vertrauen in organisationalen Kontexten entspricht also nicht unbedingt das unmittelbare, in leiblicher Kommunikation entstandene, gespürte Vertrauen. Auch eine Schulklasse kann als eine organisationale Einheit aufgefasst werden, deren Zusammenhalt und Funktionieren zunächst einmal vor allem durch hoheitsstaatlichen Zwang abgesichert ist. Da der Entzug bzw. Verlust von Vertrauen jederzeit möglich ist, sind die Rahmenbedingungen für sich selbstverstärkende Vertrauensbildungen eher ungünstig. Der große Vorteil erlebnispädagogischer Aktivitäten besteht darin, dass durch die Distanz zum Alltag jene abstrakten und distanzierenden Strukturen aufgelöst werden können. Unter den Bedingungen der Komplexitätsreduktion sind die Teilnehmer in der Lage, ihr rollenförmiges Verhalten abzulegen und in direktere Beziehungen zueinander zu treten. Und genau darin besteht eine zentrale Funktion und Stärke von Erlebnispädagogik: Vertrauen als eine Beziehungsqualität zwischen Personen erlebbar und spürbar zu machen, sodass auf dieser Grundlage neue Handlungsoptionen möglich werden.

## Zusammenfassung

Der Übergang in den außeralltäglichen Raum ist durch eine absichtsvolle Reduktion von Komplexität gekennzeichnet. Dadurch rücken die Binnenverhältnisse der sozialen Gruppe in den Mittelpunkt des pädagogischen Interesses. Im Innenverhältnis der Teilnehmer geht es dann vor allem um den Aufbau von Vertrauen und die Stärkung und Vermehrung der wechselseitigen Bezüge. Vertrauen impliziert eine gewisse Erwartung daran, dass der Gegenüber, dem es entgegengebracht wird, sich erwartungsgemäß verhält. Die vertrauensvolle Einlassung auf die anderen Gruppenmitglieder innerhalb eines geschützten pädagogischen Rahmens entlastet den Einzelnen, da er sich nicht mehr um alles selbst kümmern muss. Diese Entlastung wirkt auf der anderen Seite als eine Befreiung, was nun wiederum neue Handlungsoptionen eröffnet.

Vertrauen entsteht dadurch, dass Vertrauen leiblich erlebt wird, durch solidarische Zuwendung und wechselseitige Einleibung. Besonders Organisationen mit ihren formalisierten Rahmenbedingungen bieten ungünstige Voraussetzungen dafür, dass sich Vertrauen zwischen ihren Mitgliedern bildet. Mit dem Abstand vom Alltag treten die abstrakten Rahmenbedingungen und distanzierenden Rollen in den Hintergrund und ermöglichen so den Aufbau wechselseitigen Vertrauens.

## 4. Positionierungspraktiken

In diesem Kapitel werfen wir einen genaueren Blick auf die praktische Herangehensweise von Erlebnispädagogen. Wir wollen uns ansehen, welche Rolle diese bei der Anleitung und Durchführung verschiedener Aktivitäten der Gruppe gegenüber einnehmen und welche Positionierungspraktiken bzw. -strategien damit verbunden sind. Professionalität zeigt sich in erster Linie daran, was die Pädagoginnen und Pädagogen tun und wie sie dabei mit den auftretenden Handlungsanforderungen im Feld umgehen. Die durchgeführten empirischen Analysen zeigen, dass sich in der erlebnispädagogischen Arena grundsätzlich verschiedene Konstellationen unterscheiden lassen. In Abhängigkeit von Ort, Gruppensituation, gestellter Aufgabe und äußeren Rahmenbedingungen variieren Erlebnispädagoginnen und -pädagogen ihre Rolle und wechseln, je nach Bedarf, von der einen zur anderen. Der Wechsel erfolgt dabei manchmal fließend und unmerklich, manchmal abrupt, bisweilen oszilliert der Teamer zwischen verschiedenen Handlungstypen hin und her. Wie sich das im Einzelnen genau darstellt, soll wiederum anhand von Beispielen erläutert werden, an die sich fallweise grundsätzliche Erörterungen anschließen.

### An der Kletterwand

*Frau L. steht zu Beginn der Übung unten bei der Sicherungsgruppe. Sie blickt abwechselnd nach oben zu der Person, die klettert und zur Sicherungsgruppe. Ab und zu sagt sie etwas zur Sicherungsgruppe oder zu der kletternden Person. Sie korrigiert diese oder gibt Tipps, wo sie beispielsweise den Fuß als nächstes hinsetzen könnte. Zur Sicherungsgruppe sagt sie immer wieder, sie sollen darauf achten, dass das Seil immer gespannt ist oder Seil nachzulassen, wenn eine/r der Teilnehmenden abgeseilt wird. Eine der Teilnehmerinnen klettert nur wenige Schritte und meint dann sofort, ohne zu versuchen, nach dem nächsten höher gelegenen Griff zu greifen, dass sie wieder runter möchte. Frau L., die unten bei der Sicherungsgruppe steht, sagt zu ihr, sie sollte es noch einmal versuchen. „Einen schaffst du locker noch“, meint Frau L. zu ihr. Die Teilnehmende zögert kurz, greift dann nach dem nächsten Griff und klettert weiter. Sie klettert dann, ohne nochmals etwas zu sagen, bis ganz nach oben. Als sie oben ist, kann ich ein Lächeln in ihrem Gesicht erkennen (Richter 2016, Prot. 1, Z. 159–164 und Z. 153–158).*

Die Kinder der Schulklasse haben eine Einweisung in die Handhabung von Seil und Sicherungsgerät bekommen und dürfen nun selbstständig an der künstlichen Kletterwand klettern. Da sie noch ungeübt sind, benötigen sie Unterstützung und Anleitung. In der geschilderten Situation beobachtet der Ethnograf

Frau L. in ihrer Rolle als Übungsleiterin. Dabei wird deutlich, dass sie mehrere Aufgaben gleichzeitig bewältigt. Einerseits beobachtet sie das kletternde Kind und unterstützt es verbal, indem sie beispielsweise Hinweise zur exakten Bewegungsausführung gibt. Andererseits überwacht sie gleichzeitig die Kinder am Boden bei der korrekten Handhabung des Seils und ermahnt sie, das Seil straff zu halten, damit das kletternde Kind im Sturzfall gehalten wird. Ein Mädchen, das offensichtlich wenig Selbstvertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten hat und schon nach wenigen Klettermetern aufgeben will, motiviert sie, indem sie ihr einen positiven Impuls gibt. Schon am Beispiel dieser kurzen Sequenz wird offenbar, dass von der Leiterin Frau L. hier ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Übersicht gefordert ist. Sie muss einerseits den sicheren Ablauf des Kletterns gewährleisten, andererseits unterstützt sie die Kinder auch beim Erlernen der Bewegungstechniken, damit das offensichtliche Ziel, oben anzukommen, erreicht werden kann.

Es entspricht der pädagogischen Intention der Aktivität Klettern, dass die Kinder nicht nur an der Kletterwand nach oben klettern, sie sollen auch selbst in der Rolle des Sichernden Verantwortung übernehmen, um den Kletterpartner mit dem Seil gegen einen möglichen Absturz zu halten. Dabei dürfte allen Beteiligten die Möglichkeit eines Absturzes deutlich vor Augen stehen. Als Expertin in Sachen Klettern führt die Erlebnispädagogin die Aufsicht und muss darauf achten, dass die Aktivität insgesamt sicher abläuft. Die Handhabung des Sicherungsgerätes erfassen die Kinder zwar schnell, die korrekte Ausführung muss aber stets überprüft werden, damit eine mögliche Fehlbedienung verhindert wird. Beobachtung der Teilnehmer, Anleitung der Bewegungsausführung, Überwachung der Sicherheitstätigkeit und Motivieren oder Loben der Akteure gehen Hand in Hand. Je nach Situation reagiert Frau L. auf die Erfordernisse und gibt Instruktionen, unterstützt oder motiviert die Kinder.

Um sich schnell auf mögliche Situationsänderungen einstellen zu können, beispielsweise unaufmerksame Kinder beim Sichern zu ermahnen, agiert die Erlebnispädagogin aus dem Zentrum des Geschehens heraus. Dies ist notwendig, um möglichst unvermittelt und ohne Verzögerung zwischen verschiedenen Positionen hin und her wechseln zu können. Aus *ihrer zentralen Positionierung* heraus kann sie alles um sich herum beobachten. Ihr Blick schweift umher und erfasst die Aktivitäten der Sicherungsgruppen. Gleichzeitig wendet sie sich immer wieder den kletternden Kindern zu und gibt Tipps zur Klettertechnik oder motiviert sie zur Bewältigung schwieriger Kletterpassagen. Als fachsportliche Expertin hat sie in dieser Situation die Verantwortung für die Sicherheit und den ordnungsgemäßen Ablauf, sie nimmt eine *asymmetrische Position* ein. Das heißt, dass die Pädagogin explizit und offensichtlich den Beteiligten aus einer *anleitenden, kontrollierenden, interventionsbereiten* Position gegenübertritt. Augenfällig wird diese Funktion in der folgenden, vom Beobachter protokolliert Szene.

Als der dritte Teilnehmer an der Reihe ist zu klettern, unterhält sich die Erlebnispädagogin gerade mit der Lehrerin. Der Teilnehmer hängt sich währenddessen allein ins Seil ein und will beginnen zu klettern. Als er bereits auf dem untersten Griff steht, schaut Frau L. hin. Sie ruft: „Stopp“ und geht zügig zur Gruppe. Der Karabiner, mit dem der Teilnehmer sich eingehängt hat, ist verdreht [...] (Richter 2016, Prot. 1, Z. 169–173).

In der geschilderten Sequenz hat die Erlebnispädagogin ihre zentrale Position verlassen, ist an den Rand des Geschehens getreten und hat sich auf ein Gespräch mit der begleitenden Lehrkraft eingelassen. Die Kinder haben beim Klettern und in der Handhabung des Seils nun schon etwas Routine und Selbstsicherheit gewonnen und führen den Wechsel des Kletterpartners sowie das Einhängen in das Sicherungsseil selbstständig durch. Dennoch beobachtet Frau L. während ihrer Konversation mit der Lehrerin die Aktion gleichsam aus den Augenwinkeln heraus. In dem Moment, als sie den verdrehten Karabiner entdeckt, wechselt sie unmittelbar aus der Peripherie wieder ins Zentrum, ruft „Stopp“ und „geht zügig zur Gruppe“, um auf den Handhabungsfehler aufmerksam zu machen. Ein „verdrehter“, sprich verkehrt herum in die Sicherungsschleufe des Klettergurtes eingehängter Karabiner birgt die Gefahr der Fehl- bzw. Querbelastung und in Folge der Öffnung des Karabinerschnappers. Nachdem sie die Kinder auf die korrekte Handhabung hingewiesen hat, wechselt sie aus der *zentralen* wieder zurück in die *periphere Position* und überlässt die Gruppe erneut sich selbst.

Dieser Wechsel aus dem Zentrum in die Peripherie und – im Bedarfsfall – wieder zurück ins Zentrum folgt der erlebnispädagogischen Intention der schrittweisen Verantwortungsübergabe. Die zentrale Position entspricht der klassischen Lehrer- bzw. Anleiterrolle, ohne die auch die Erlebnispädagogik nicht auskommt. Erfahrungs-, Wissens- und Kompetenzvermittlung erfolgen notwendigerweise *asymmetrisch*, häufig frontal, die Pädagogin nimmt eine herausgehobene Position ein. In dem Maße, wie die Teilnehmer ihr Handeln selbst steuern und die Verantwortung für ihre Mitschüler übernehmen, kann sie sich stufenweise aus dieser Frontstellung zurückziehen und den Kindern die Handlungssteuerung überlassen. „Nachdem ein paar Teilnehmende bereits geklettert sind, verwenden die Teilnehmenden die Kommandos von allein oder erinnern sich selbst gegenseitig daran“ (ebd., Z. 176–178). Der Vollzug dieses Schrittes vom Zentrum zur Peripherie entspricht auf der Seite der Teilnehmer der Schritt von der angeleiteten Fremd- zur eigenverantwortlichen Selbststeuerung. Die Kinder müssen die geforderten Sicherungstätigkeiten eigenständig ausführen und die dazu notwendigen Schritte selbst koordinieren.

Wie wir an dem Beispiel sehen können, führt die Erlebnispädagogin auch in der *peripheren Position* die Aufsicht. Die Entfernung zum Ort des Geschehens



ist so gewählt, dass die Kinder an der Kletterwand dazu gezwungen sind, selbstständig zu agieren. Das pädagogische Ziel des Erlernens der Sicherungstätigkeit ist nicht ohne den eigenverantwortlichen Handlungsvollzug möglich. Daher ist das Einnehmen einer Position des räumlichen Abstands zu den Kindern im Sinne einer schrittweisen Verselbstständigung pädagogisch geboten. Gleichzeitig ist in der geschilderten Situation allen Beteiligten auch klar, dass im Fall eines Problems ein sofortiges Eingreifen der Fachkraft möglich sein muss. Die gewählte Aktionsform erlaubt es also, eigenständiges Lernen in einem relativ sicheren Rahmen zu gewährleisten. Je nach Alter und Reifegrad der Kinder kann die Erlebnispädagogin diesen Prozess des Hinzugewinns von Handlungsautonomie mehr oder weniger stark forcieren. Älteren oder motorisch geschickten Kindern wird sie die Selbststeuerung des Sicherns eher überlassen als solchen, die noch unerfahren oder selbstunsicher sind.

Die Notwendigkeit der Selbstpositionierung der Leitung in unterschiedlichen Lagen und Abständen zu den Teilnehmern einer erlebnispädagogischen Aktivität ergibt sich aus dem Leitziel des selbstgesteuerten Eigenhandelns. Das Erlernen der Übernahme von Verantwortung ist nicht ohne das Erproben von Handlungsvollzügen in Ernstsituationen möglich. Klettern ist als erlebnispädagogische Methode deshalb besonders gut geeignet, weil hier Verantwortung offensichtlich wird und eindeutig zugeordnet werden kann. Falls die Sicherungstätigkeit von den Ausführenden nicht korrekt gehandhabt wird, kann der Kletternde im Fall des Sturzes unter Umständen nicht gebremst werden. Freilich muss nicht immer die Gefahr eines Sturzes oder einer Verletzung gegeben sein, um Verantwortlichkeit zu erlernen. Die Erlebnispädagogik kennt zahlreiche „weiche“ Methoden, um ihre Ziele zu erreichen.




Bei der nachfolgenden Situationsschilderung sind die Teilnehmer dazu aufgefordert, eine vorgegebene Aufgabe völlig selbstständig und ohne Aufsicht oder Begleitung zu lösen. Dabei geht es darum, dass Teilnehmer in Kleingruppen zu je zwei Personen den Eingang zu einer Höhle auffinden sollen. Als einzige Informationsquelle dient eine selbstgefertigte Handzeichnung.

### **Der richtige Weg zur Höhle**

*Die Erlebnispädagogin beredet sich zuvor nochmals mit den beiden ersten Teilnehmern, gibt ihnen Instruktionen an die Hand und erklärt die Karte etwas genauer und gibt Hinweise. Auf der Karte ist der Weg eingezeichnet mit seinen verschiedenen Abzweigungen sowie auffallenden Gebäuden oder natürlichen Strukturen abseits des Weges, welche die Teilnehmer entdecken sollen, um so den richtigen Weg zur Höhle zu finden (Weigand 2018, Prot. 1, S. 8, Z. 19–24).*

Schließlich schickt die Erlebnispädagogin im Abstand von fünf bis zehn Minuten die drei Kleingruppen nacheinander los, gibt ihnen vorher aber noch ihre Mobilfunknummer mit auf den Weg, um im Falle des Verlaufs Kontakt aufnehmen zu können. Bei den Teilnehmern handelt es sich wiederum um Schüler einer Fachakademie für Sozialpädagogik. Der Auftrag, den unbekanntem Weg auf der Basis einer rudimentären Karte zu finden, stellt fraglos eine Herausforderung dar, wobei es für die Lösung der gestellten Aufgabe keinerlei Vorgaben gibt. Um die ca. fünf Kilometer lange Strecke zu bewältigen und den Zielpunkt innerhalb der vorgegebenen Zeit von einer Stunde zu finden, können beispielsweise auch ortskundige Anwohner befragt werden. Letztendlich gelangen alle drei Kleingruppen auf unterschiedlichen Routen und mit mehr oder weniger großen Umwegen am Zielpunkt an. „Eine Gruppe beispielsweise wurde von der Pfarrerin von Egloffstein den Burgberg hochgefahren“ (ebd., S. 9, Z. 3–4). Im Vergleich zu der zuvor analysierten Situation an der künstlichen Kletterwand haben wir es hier nicht mehr mit einer peripheren Positionierung zu tun. Die Erlebnispädagogin ist räumlich so weit von der Kleingruppe getrennt, dass ein direktes Eingreifen entfällt. Eine Hilfestellung ist in diesem Fall nur mehr fernmündlich und auf explizite Nachfrage hin möglich. Um die gestellte Aufgabe zu lösen, muss sich die Kleingruppe auf ihre eigenen Ressourcen stützen. Weil ihre Anwesenheit dies aber eher verhindern würde, nimmt die Pädagogin eine *distante Position* ein. Nur so ist die Gruppe gleichsam dazu gezwungen, selbsttätig zu handeln und auch die Konsequenzen des eigenen Handelns zu tragen.

Die Unterscheidung von zentraler, peripherer und distanter Positionierung ist durchaus wörtlich zu verstehen. Stellung und Abstand der Erlebnispädagogin zur Gruppe folgen einer räumlichen Ordnung, die zugleich ihr Verhältnis zu den Teilnehmern und die Möglichkeit der Einflussnahme auf deren Handlungsausführung widerspiegelt. Räumliche Positionierung und pädagogische Intention sind eng miteinander verwoben. Die genannten Begriffe dürfen aber nicht als trennscharfe Kategorien verstanden werden, vielmehr gibt es zwischen ihnen fließende Übergänge. Auch die einzelnen Positionen selbst können in sich variieren und eine stärkere oder schwächere Ausprägung einnehmen. Wie im dargestellten Beispiel kann beispielsweise die distante Positionierung durch die Option der telefonischen Kontaktaufnahme abgemildert werden. Sie kann aber auch noch etwas verstärkt werden, indem bewusst auf das Mobiltelefon verzichtet wird. Bei der erlebnispädagogischen Methode „Solo“ beispielsweise verbringen Teilnehmer mehrere Stunden bis hin zu Tagen auf sich allein gestellt in der Natur, bevor sie wieder in die Gruppe zurückkehren. Tab. 2 soll den Zusammenhang zwischen Positionierungspraktiken und möglichem Zugewinn an Handlungsautonomie bzw. Eigenverantwortung sichtbar machen.

Position des Erlebnispädagogen	zentral	peripher	distant
Verhältnis zu den Teilnehmern	asymmetrisch		symmetrisch
Handlungssteuerung	fremdgesteuert		selbstgesteuert
Verantwortung	angeleitet		eigenverantwortlich
Handlungsautonomie der Teilnehmer	gering		hoch

Tab. 2: Positionierungspraktiken von Erlebnispädagogen.

Mit der Praxis der *zentralen Positionierung* gehen in der Regel Situationen des Anleitens, des Erklärens oder der Anweisung einher. Das Verhältnis des Erlebnispädagogen zu den Teilnehmern ist asymmetrisch, das heißt, es besteht ein (akzeptiertes) Niveaufälle in Bezug auf Macht, Wissen, Erfahrung und Können. Gegenüber den Kindern und Jugendlichen tritt er als Wissensvermittler, Anleiter, Führer, Überwacher oder Intervenierer in Erscheinung. Mit dem Übergang zur *peripheren Position* wird Handlungs- und Entscheidungsmacht an die Teilnehmer abgegeben. Dies ist möglich, da zuvor die Teilnehmer – wie im vorliegenden Fall – in die Handhabung der Seil- und Sicherungstechnik eingewiesen wurden. Wissen und Können werden übertragen, sodass sie in der Lage sind, Handlungsrountinen auf der Basis von Eigenerfahrung auszubilden. In einem begrenzten Rahmen können sie so Verantwortung „auf Probe“ für ihr Tun übernehmen, wohl wissend, dass im Falle des Misslingens ein korrigierender Eingriff erfolgen wird. Mit zunehmender Erfahrung und Routine gewinnen die Kinder und Jugendlichen an Handlungssicherheit und können schließlich Tätigkeiten wie das Sichern eines Kletterpartners selbstgesteuert ausführen. Dies kann bereits nach wenigen Stunden der Fall sein, bisweilen sind dazu aber auch mehrere Übungseinheiten notwendig. Die Kletterpädagogin nimmt dann einen deutlichen Abstand ein und kann sich auf eine eher beratende oder begleitende Rolle zurückziehen. Im Falle einer *distanten Positionierung* erfolgt keine beiläufige Überwachung mehr, es besteht meist kein permanenter Sichtkontakt, die Teilnehmer handeln autonom und greifen nur im Bedarfsfall auf die Unterstützung durch die Pädagogin zurück.

Wie wir bei dem Kletterwand-Beispiel gesehen haben, kann die Positionierung innerhalb kürzester Zeit von zentral zu peripher und wieder zurück zu zentral fluktuieren. In der nachfolgenden Situation, hält sich der Ethnograf (der in diesem Beispiel gegenüber den Teilnehmern gleichzeitig die Rolle eines begleitenden Erlebnispädagogen einnimmt) in einer beobachtenden Distanz zu den Schülern und interveniert ganz bewusst nicht. Erst auf die gezielte Nachfrage der Schüler hin wechselt er seine Position vom passiven Beobachter zum akti-

ven Ratgeber. Während einer erlebnispädagogischen Woche haben die Schüler den Auftrag, mit Hilfe von Karte und Kompass den Weg zu einem vorgegebenen Ziel zu finden. Zuvor wurden sie von den Kursteamern in die Handhabung von Karte und Kompass eingewiesen. Auf Tour geht es nun darum, das Gelernte selbstständig anzuwenden.

### **An der Wegkreuzung**

Schüler A: „Sind wir hier?“ (deutet auf die Karte)

Schüler B: „Oder wir sind so gelaufen?“ (deutet auf einen anderen Weg)

Schüler A: „Dann müssen wir weiterlaufen und schauen, ob eine Kreuzung kommt.“

Schüler B: „Ja. Dann wissen wir's.“

An der nächsten Kreuzung sind die Schüler immer noch ratlos wo genau sie sich befinden und welchen Weg sie jetzt einschlagen müssen. Sie fragen mich um Hilfe.

Schüler A: „Wo sind wir denn jetzt?“ (er wirkt ein bisschen verzweifelt)

Ich: „Wo denkst du denn, dass wir sind?“

Schüler A: „Hier!“ (deutet auf einem Punkt der Karte, ist sich aber offensichtlich nicht sicher)

Ich: „Was war nochmal die weiße Fläche?“ (ich deute auf die weiße Fläche der Karte direkt neben „seinen“ Standort)

Schüler A: „Eine Wiese, oder?“

Ich: „Ja. Und das Lilane?“ (Ich deute auf die lilane Fläche neben „seinem Standort)

Schüler A: „Ein Ort.“

Ich: „Genau. Siehst du hinter der Wiese einen Ort?“

Schüler A: „Nein. Dann können wir gar nicht hier sein.“ (wirkt enttäuscht)

Ich: „Ja. Wir sind doch von dort gekommen (ich deute auf den Startpunkt auf der Karte). Wie sind wir dann gelaufen?“


Schüler A: „Wahrscheinlich da lang und dann dort entlang.“ (deutet auf den richtigen Weg auf der Karte)

Ich: „Ist das hier eine Wiese?“

Schüler A: „Ja. Und dann passt das auch mit der Entfernung zur Grenze.“ (deutet auf ein Schild, auf dem die Entfernung zur tschechischen Grenze angezeigt wird. Im Anschluss wirkt er wieder sehr motiviert und ist sehr viel sicherer mit der Karte) (Winkelmeier 2019, Anhang B, S. 7 f., Z. 218–242).

Der Dialog zwischen den Schülern wird vom Beobachter vom Rand des Geschehens aus mitverfolgt, was – rein räumlich gesehen – einer peripheren Positionierung entspricht; in dem Fall nimmt er jedoch ganz bewusst eine distante Position ein, verbunden mit der Vorgabe der Nicht-Einmischung. Erst in dem Moment, als die Schüler ihn aktiv um Unterstützung bitten, erfolgt der Wechsel von der *distanten* zur *peripheren Positionierung*. Der begleitende Ethnograf mischt sich nicht in die Entscheidungsfindung der Schüler ein. Seine Hinweise erfolgen nicht erklärend oder anweisend, sondern behutsam in Form von Fragen. Er überlässt es den Schülern selbst, die logischen Schlussfolgerungen aus den Erörterungen zu ziehen und in Folge die entsprechenden Entscheidungen zu treffen.

Mit Blick auf die bis dato erhobenen Beobachtungsdaten lassen sich verschiedene Rollenmuster identifizieren, die von Erlebnispädagogen in den unterschiedlichen Situationen eingenommen werden können. Tab. 3 kann als ein Versuch einer groben Systematisierung verstanden werden.

Position	asymmetrisch 		symmetrisch
zentral	Anleiter	Lernbegleiter	Mitspieler
peripher	Überwacher	Ratgeber	Gesprächspartner
distant	Beobachter	Zuschauer	Unbeteiligter

Tab. 3: Rollenmuster von Erlebnispädagogen.

Die Rollen- bzw. Handlungsmuster können bei ein und demselben Erlebnispädagogen von Situation zu Situation variieren. Während z. B. am Beginn der Klettereinheit Frau L. als Anleiterin aus einer asymmetrischen Stellung heraus agiert und den Kindern die Sicherungstechnik erklärt, tritt sie im Verlauf der Übungseinheit mehr und mehr zurück und nimmt eine überwachende und schließlich mehr beobachtende Rolle ein. In dem Maße, wie die Kinder Erfahrung und Routine beim Klettern und Sichern entwickeln, gibt sie ihre zentrale zugunsten einer peripheren Position auf und gesteht ihnen dabei schrittweise einen größeren Handlungsspielraum zu.

Auch wenn es – je nach Typ – Vorlieben für bestimmte Rollenmuster geben mag, so zeigt die Analyse der erhobenen Daten, dass Erlebnispädagogen immer wieder zwischen unterschiedlichen Rollen hin und her fluktuieren. Je nach Erfordernissen passen sie ihr Verhalten an die Situation an. Diese Flexibilität und das bisweilen auch sehr schnelle Umschalten von einer Position in die andere ist dabei dem Umstand geschuldet, dass die angesprochenen Aktivitäten selten in einem ausschließlich pädagogischen Setting angesiedelt sind. Erlebnispäda-

gogisches Lernen findet oftmals unter Umständen statt, die ernst sind, also mit realen Risiken wie Absturz, Verirren oder Erschöpfung verbunden sind. Interventionen sind dann unabdingbar, wenn es darum geht, Schaden an Gesundheit oder Leben abzuwenden.

### Erlebnispädagogische Didaktik

Ein Versuch der Systematisierung kann sich auf einschlägige Modelle der kritisch-kommunikativen Didaktik stützen. So unterscheidet beispielsweise Winkel vier Handlungstypen einer kritisch-kommunikativen Didaktik: „1. stellvertretende Entscheidungen fällen, 2. behutsame Partizipation, 3. regressiv-komplementäres Agieren, 4. symmetrisches Agieren“ (Winkel 1995, S. 84). Die vier Handlungstypen lassen sich gleichzeitig in eine Stufenfolge eines abnehmenden Lehr-Lern-Gefälles zwischen Sozialpädagoge und Lernendem einreihen. Sind beispielsweise Gruppenteilnehmer – aufgrund von fehlenden Informationen, mangelnder Erfahrung oder Kenntnisse – gar nicht fähig, *Entscheidungen zu fällen*, so ist es notwendig, dass die Anleiter dies *stellvertretend* (1.) für sie tun. Freilich müssen in dem Fall die Gründe einer solchen Setzung gleichzeitig mitgeliefert werden, um Transparenz herzustellen und den Entscheidungsprozess nachvollziehbar zu machen. Um *behutsame Partizipation* (2.) handelt es sich dann, wenn die Lernenden – entsprechend ihrer Fähigkeiten und Erfahrungen – aktiviert und am Entscheidungsprozess beteiligt werden. Beim *regressiv-komplementären Agieren* (3.) tritt der Sozialpädagoge weiter zurück und übergibt den Teilnehmern zunehmend die Verantwortung für ihren Lernprozess. Darin eingeschlossen ist auch die Möglichkeit, Fehler zu machen und diese als Lernanlässe zu begreifen. *Symmetrisches Agieren* (4.) schließlich bezeichnet die Stufe, bei der sich das Lehr-Lern-Gefälle nivelliert hat. Der Sozialpädagoge wird zum Lernbegleiter und fungiert – auf Anfrage – nur noch als Ratgeber. Die Lernenden verfügen über ein entsprechendes Grundlagenwissen, das sie in die Lage versetzt, die Eigenverantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen.

Der zuletzt präsentierte Dialog zwischen dem Beobachter und den Schülern, die sich mit Hilfe von Karte und Kompass ihren Weg suchen, entspricht wohl am ehesten der 3. Stufe. Die Schüler sind noch ungeübt und unsicher, ob ihre eigenen Einschätzung zutreffend sind. Der Ethnograf trifft selbst keine Entscheidungen, er stellt nur Fragen, die als Hinweise und Denkanlässe dienen. Die Frage „Was war nochmal die weiße Fläche?“ eröffnet dem Schüler die Gelegenheit, an bereits gelerntes Wissen (weiße Fläche auf der Karte = Wiese in der Realität) anzuknüpfen und mit den eigenen Beobachtungen zu verbinden. Er ist somit in der Lage, eigene Schlussfolgerungen zu ziehen und die Wegfindung selbstständig fortzuführen. Der Beobachter, der ja den richtigen Weg kennt, könnte in der geschilderten Szene den Lernprozess auch abkürzen, in-

dem er den Schülern den richtigen Standort auf der Karte zeigt. Ganz bewusst tut er dies jedoch nicht und erhält so den Schülern die Chance auf ein selbstgesteuertes Aneignen der entsprechenden Kompetenzen.

*Komplementäre Beziehungen* bezeichnen in der Regel keine symmetrischen, sondern sich ergänzende oder wechselseitig voneinander abhängige Verhältnisse, wie zum Beispiel zwischen Lehrer und Schüler, Mutter und Tochter oder auch Herr und Diener bestehen. Regressives Agieren innerhalb einer komplementären Lehrer-Lerner Beziehungen zeichnet sich dadurch aus, dass sich der Pädagoge aktiv zurücknimmt und dadurch den nötigen Entscheidungsfreiraum offenlässt. Das heißt, die Asymmetrie wird nicht geleugnet oder negiert, sie existiert faktisch allein schon aufgrund der unterschiedlichen Bestände an Erfahrungswissen und Expertise. Dieser Handlungstypus ist also gekennzeichnet durch einen bewussten Verzicht auf Entscheidungs- und Definitionsmacht und öffnet so die für den Lernprozess notwendigen Erlebnis- und Erfahrungsräume. Vor allem während mehrtägiger erlebnispädagogischer Veranstaltungen ergeben sich immer wieder Gelegenheiten, rollenmäßig geprägte Verhaltensmuster zu verlassen und als Person sichtbar zu werden. Lehrer (bzw. Sozialpädagoge) und Schüler begegnen sich vielfach als gleichberechtigte Gesprächspartner auch und vor allem in Situationen, die zwar weniger als Lernsituationen identifiziert werden können, aber dennoch von Bedeutung sind.

Im nachfolgenden Ausschnitt eines Beobachtungsprotokolls positioniert sich die Erlebnispädagogin während einer Wandertour auf eine Art und Weise gegenüber dem Schüler, die m. E. mit der bereits genannten 4. Stufe des symmetrischen Agierens treffend gekennzeichnet werden kann. Wie auch im letzten Beispiel müssen die Schüler bei dieser erlebnispädagogischen Tagesaktion den Weg zum Ziel, der Unterkunftshütte, selbst finden. Auf dem breit angelegten Forstweg laufen die Schüler in Kleingruppen und unterhalten sich, sofern sie nicht gerade mit Orientierungsaufgaben beschäftigt sind. Die begleitende Lehrkraft und die Erlebnispädagogin haben sich teilweise unter die Schüler gemischt und beteiligen sich mehr oder weniger an den aufkommenden Gesprächen.

### „Fallout“

*Fu kommt an meine Seite, während ich allein laufe. Er beginnt wieder ein Gespräch „Wie im Spiel! Man muss überleben...“. Ich frage mich in diesem Moment, was wohl in seinem Kopf vorgeht, welche Spiele ein Junge in seinem Alter spielt, bei denen man überleben muss. Ich frage also nach, was er denn so spiele. Er erklärt mir, dass es um eine Landschaft geht, die von einer Atombombe belastet ist und man dort Aufgaben erfüllen muss, sich zurechtfinden muss und eben dort überleben muss. Ich frage nach, ob das Spiel „Fallout“ heißt, weil mein Freund auch so etwas*

*in der Art gerade spielt und überlege dann, ob denn nicht alle „Fallout-Spiele“ erst ab 18 sind. Fu nickt und erklärt mir, ohne dass ich nachfragen muss, die aktuelle Fallout-Version. Er hat diese jetzt schon zweimal durchgespielt. Er erzählt mir aus dieser Fantasiewelt alles so detailliert und komplex, dass ich überhaupt nicht mehr weiß, von was er spricht. Er kennt Charaktere beim Namen, mit deren Familiengeschichte und Eigenschaften. Ich kann nicht mehr folgen und versuche weiterhin interessiert zu wirken (Schmid 2017, S. 96, Z. 352–363).*

Die Ethnografin, die in diesem Fall gleichzeitig die Rolle einer erwachsenen Betreuungsperson innehat, fungiert hier als Gesprächspartnerin außerhalb irgendeines didaktischen Arrangements. Die Gruppe läuft einfach die Wegstrecke entlang, und die Konversationen entstehen so nebenbei. Aufschlussreich ist die dargestellte Szene insofern, als sich hier die Rollen gleichsam vertauschen. Für Fu gleicht die Situation auf der Orientierungstour dem, was er beim Computerspiel „Fallout“ erlebt, „man muss überleben“! Er nutzt die Nachfrage der Begleiterin, um das Spiel detailreich zu erklären und seine Expertise zu offenbaren. Der Schüler wird hier zum „Lehrer“ und die ZuhörerIn zur Schülerin, die zudem den Ausführungen inhaltlich nicht mehr folgen kann, weil ihr die notwendigen Detailkenntnisse fehlen. Die Asymmetrie in Bezug auf Expertise und Spezialwissen dreht sich hier, wenn auch nur für einen kurzen Moment, um.

### **Zusammenfassung**

Das Kapitel widmet sich der Frage, welche räumlich-didaktischen Positionen Erlebnispädagogen einnehmen. Beim Anleiten von Übungen oder Erklären von Aktivitäten agieren sie genauso wie Lehrer im klassischen Frontalunterricht. Sie stehen im Zentrum des Geschehens und vermitteln Wissen, leiten an, korrigieren, greifen ein oder intervenieren. In dem Maß, wie die Teilnehmer solcher Aktionen ins Handeln kommen und die notwendigen Fähigkeiten erlernen, ziehen sie sich zurück und nehmen eine weniger invasive Rolle ein. Bei der peripheren Position tritt die Pädagogin zurück, damit die Teilnehmer selbstständig agieren können. Dabei überwacht sie die Handlungen und kann notfalls schnell eingreifen. Aus der distanten Positionierung heraus ist ein direktes Eingreifen nicht möglich, die Teilnehmer sind bei der Ausführung ihrer Aktivitäten mehr oder weniger auf sich selbst angewiesen.

Als Lernbegleiter bzw. Ratgeber unterstützen Erlebnispädagogen z. B. Jugendliche bei der Wegfindung mit Karte und Kompass, agieren dabei regressiv-komplementär und ermöglichen es ihnen so, ihren Lern- und Erfahrungsprozess selbst zu steuern. Im Kontext erlebnispädagogischer Aktivitäten ergeben sich vielfach Situationen, in denen die Pädagogen in eine symmetrische Beziehung zu den Teilnehmern eintreten, z. B. als Teilnehmer beim Spiel oder als



Gesprächspartner während der Wanderung. Lern- und Erfahrungssituationen ergeben sich aber auch häufig dann, wenn die Erlebnispädagogen selbst gar nicht anwesend sind, die Kinder oder Jugendlichen also völlig selbstständig agieren.

## 5. Beobachten, Handeln, Deuten

Erlebnispädagogik legitimiert sich in aller Regel durch den Anspruch, dass Lernen ermöglicht und gefördert wird. Wie andere Formen nonformaler Bildung muss auch sie den Prozess und das Ergebnis des Lernens sichtbar und nachvollziehbar machen. Lernergebnisse bzw. -effekte können hier nicht, wie z. B. in der Schule, durch Lernzielkontrollen überprüfbar und durch Noten vergleichbar gemacht werden. Ergänzend zu quantifizierenden Evaluationsstudien kann der ethnografische, qualitativ ausgerichtete Blick auf die Praxis Aufschluss darüber geben, was erlebnispädagogische Lernprozesse beinhalten und auf welche Weise Lerneffekte erzielt werden können.

Die vielen Beispiele aus den vorliegenden Beobachtungsprotokollen offenbaren, dass Erlebnispädagogik im Kern auf die Verbesserung bzw. Erhöhung der individuellen und – mehr noch – der kollektiven *Problemlösekompetenz* abzielt. Ganz gleich, ob es darum geht, eine unbekannte Gegend zu durchqueren und dabei den richtigen Weg zu finden oder, ob eine Gruppe einen Bachlauf mit Hilfe von Seilen überwinden soll, ein Großteil der angewandten Methoden, Übungen und Spiele in der Erlebnispädagogik dient dem *problem solving*. Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene werden in nicht-alltäglichen Räumen mit ungewohnten Herausforderungen konfrontiert, die sie in der Regel in der Gruppe durch kollektiv organisierte Problemlösestrategien bewältigen soll. Dass es dabei den Gruppen meist nicht gleich zu Beginn, sondern erst nach mehreren, erfolglosen Versuchen gelingt, die gestellte Aufgabe zu lösen, ist eingeplant und gehört zum erlebnispädagogisch organisierten Lernprozess wesentlich dazu.

Im folgenden Beispiel aus der erlebnispädagogischen Praxis geht es um Schülerinnen und Schüler einer vierten Klasse, die gemeinsam einen „Teamtrainings-Tag“ absolvieren. Dazu begeben sie sich mit ihrer Lehrerin und den beiden beauftragten Teamern in einen nahegelegenen Wald, wo bereits verschiedene Übungsstationen vorbereitet sind, unter anderem ein Niederseilparcours. Nach einem Warmup-Spiel erläutert die Teamerin Miriam die Regeln der Übung: Die Kinder sollen auf einem kniehoch gespannten Gurtband, das zwischen mehreren Bäumen fixiert ist, balancierend in gemeinschaftlicher Anstrengung und mit wechselseitiger Hilfestellung die vorgegebene Strecke bewältigen, ohne dabei den Boden zu berühren. Dabei erhöht sich der Schwierigkeitsgrad schrittweise, da jeweils die zu überwindenden Abstände von Baum zu Baum zunehmen.

## Gib mir deine Hand!

Die Teamerin wiederholt noch einmal kurz die Regeln und die Kinder fangen an. Ein Junge springt waghalsig voraus und erreicht den zweiten Baum. Ein zweiter folgt ihm. Beide umklammern hilflos den zweiten Baum. Ein Mädchen versucht es ebenfalls, kommt in die Mitte der zwei Meter langen Strecke ins Straucheln und stürzt ab. „Was hat nicht geklappt?“ unterbricht Miriam die SchülerInnen, die sich gegenseitig Vorwürfe an den Kopf werfen. „Überlegt, was ihr machen könnt, um euch zu helfen!“ „Das ist zu weit!“ beklagt das Mädchen, das eben heruntergefallen ist. „An was dürft ihr euch festhalten?“ hilft die Teamerin den Kindern auf die Sprünge. „Gib mir deine Hand!“, ruft einer der Jungs, die am Baum stehen, dem Mädchen von oben zu, das einen neuen Anlauf versucht (Gerstenmayer 2017, Prot. 5, Z. 99–109).

Nach der mündlichen Einweisung nimmt Miriam eine *periphere Position* ein, um die Gruppenmitglieder bei der Lösung der Aufgabe zu beobachten. Nachdem der erste Versuch misslingt, unterbricht die Teamerin die Aktion, begibt sich wieder ins Zentrum des Geschehens und gibt Hinweise in Form von Reflexionsaufforderungen: „Was hat nicht geklappt?“, „überlegt, was ihr machen könnt, um euch zu helfen!“ Die Fragen zielen darauf ab, die Gruppe dabei zu unterstützen, aus dem spontanen Agieren in einen Modus geplanten und koordinierten Verhaltens zu wechseln. Die Teamerin fordert die Gruppe auf, ihre Beobachtungen zu explizieren, was von dem Mädchen, das heruntergefallen ist, auch sofort getan wird: „Das ist zu weit!“ Beim ersten Versuch haben die Kinder also erfahren, dass es sehr schwer ist, die gestellte Aufgabe allein und ohne Unterstützung zu bewältigen. Der gescheiterte Versuch macht dies für alle Beteiligten offenbar. Die Gruppenübung ist also von vornherein so angelegt, dass deren Lösung für ein Kind allein und nur auf sich gestellt kaum zu bewerkstelligen ist. Es ist eine Teamaufgabe, die wechselseitige Absprachen und Zusammenarbeit erfordert. Der erste Handlungsimpuls läuft dem aber zuwider. Es ist sicherlich kein Zufall, dass in der oben beschriebenen Situation ein Junge „waghalsig“ vorprescht und durch eine Einzelaktion versucht, einen Lösungsweg zu finden. Dass dieser erste Versuch scheitert, ist insofern keine Überraschung für die Teamerin, die die Übung anleitet. Vielmehr ergreift sie diese Gelegenheit und nimmt sie zum Anlass, mit der Gruppe gemeinsam eine Metaebene einzunehmen und vom Handlungs- in den Beobachtungsmodus zu wechseln.

Reflexion ist – systemtheoretisch gesprochen – nichts anderes als die Selbstbeobachtung bzw. Selbstbeschreibung von Systemen (Luhmann 1987, S. 619). Es ist ein wesentliches Merkmal sozialpädagogischer Begleitung, dass diese die Handlungen der Gruppenteilnehmer unablässig beobachtet. Die zentrale Intention der im vorhergehenden Kapitel beschriebenen peripheren Positionie-

rung besteht genau darin, solche Standpunkte einzunehmen, von denen aus Beobachtung und – falls geboten – Intervention möglich ist. Gleichzeitig werden aber auch immer wieder die Kinder und Jugendlichen dazu aufgefordert, sich selbst bzw. die Gruppe zu beobachten, das heißt Selbst- und Fremdbeobachtung vorzunehmen.

Die Thematisierung bzw. Beobachtung der Beobachtungen dient in dem geschilderten Fall dazu, von einer unreflektierten bzw. unkoordinierten zu einer reflektierten und koordinierten Problemlösungsstrategie zu kommen. Auch wenn das ethnografische Protokoll keine Auskunft darüber gibt, so kann doch davon ausgegangen werden, dass die Reflexionsaufforderung bei dem Jungen in der dargestellten Situation eine Verhaltensänderung bewirkt. „Gib mir deine Hand!“, ruft er dem Mädchen zu und streckt ihr gleichzeitig seine eigene Hand entgegen. Die angebotene Hilfestellung ermöglicht es schließlich der Mitspielerin, das gespannte Seil balancierend zu überwinden.

### Die Gleichzeitigkeit und Differenz von Handeln und Beobachten

Das Modell der „adventure wave“ (Schoel/Prouty/Radcliffe 1988, S. 30) geht davon aus, dass sich der erlebnispädagogische Erfahrungs- und Lernprozess in einem wellenartig verlaufenden, kontinuierlichen Wechsel von Aktion und Reflexion abbilden lässt. Einer Phase der Aktion folgt eine Phase der Reflexion, an die sich wiederum die nächste Aktion anschließt.

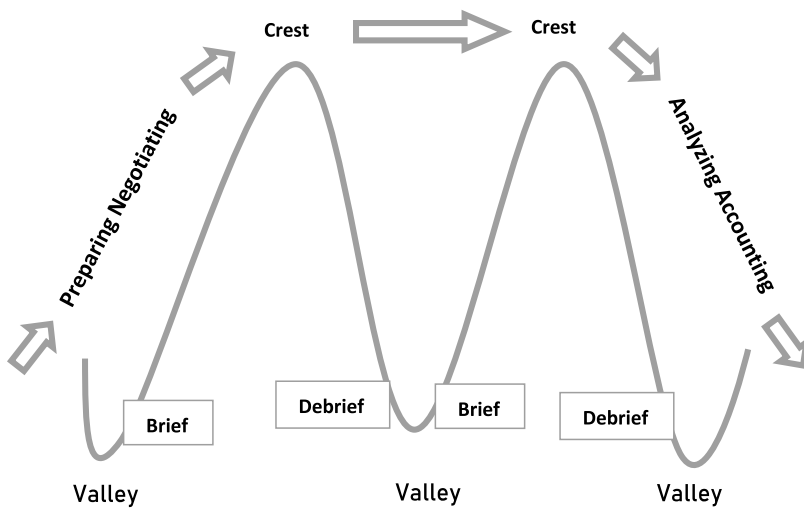


Abb. 2: Adventure Wave, (eigene Darstellung in Anlehnung an Schoel/Prouty/Radcliffe 1988, S. 30).

In Bezug auf die Taktung der Aktion durch die Anleiterin mag dies sicherlich zutreffend sein. Die Erlebnispädagogin unterbricht die Aktion der Kinder, um vom Geschehen zur Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung überzugehen. Sieht man jedoch genauer hin, so löst sich die klare Wellenstruktur auf. Tat-

sächlich finden Handeln, Beobachten sowie das Beobachten von Beobachtung gleichzeitig statt. „Dies ist möglich, weil Handeln und Beobachten sich wechselseitig nicht zwingend ausschließen. Vor allem in sozialen Situationen [...] wird nahezu zwangsläufig beides zugleich ermöglicht, weil die Erfordernisse der Kommunikation es ausschließen, dass alle Beteiligten zugleich handeln“ (Luhmann 1987, S. 407). Was Luhmann hier allgemein in Bezug auf soziale Systeme notiert, gilt ganz gewiss auch für das System Schulklasse im geschilderten Beispiel. Am Beginn der Übung im Balancierparcours ergreifen zwei Jungs unabgesprochen die Initiative und handeln, während die restlichen Schüler erst einmal abwarten und in der Beobachterposition verharren. Beides ist gleichzeitig möglich, da sich unterschiedliche Rollenverteilungen differenzieren lassen. Einige handeln, andere beobachten. „Somit gibt es ständig fluktuierende Verteilungen von Handlungs- und Beobachtungschancen, beides kommt nebeneinander vor und greift ineinander, sobald Beobachtung kommuniziert oder sogar beobachtet wird“ (ebd.).

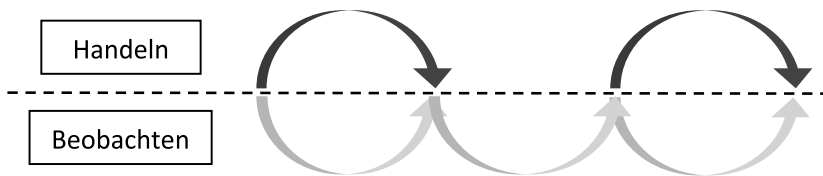


Abb. 3: Die Gleichzeitigkeit von Handeln und Beobachten.

Luhmann hat uns mit seiner Systemtheorie ein begriffliches Instrumentarium zur Verfügung gestellt, das es uns erlaubt, menschliche Interaktionen als soziale Systeme zu beschreiben, die aus Kommunikation bestehen. Damit ist es uns möglich, deren grundlegende Strukturen und Zusammenhänge sichtbar zu machen. Aus einer systemtheoretischen Perspektive besteht eine wichtige Funktion der Problemlöseaufgabe in der Unterscheidung der Teilnehmer in Beobachtende und Handelnde. Meiner Ansicht nach ist dies eine grundlegende Aufgabe professioneller Erlebnispädagogik überhaupt, sozialen Systemen die Möglichkeit zu geben, durch Selbstbeobachtung ein höheres Maß an Systemintegration zu erreichen. „Jemand sieht, mit etwas Distanz zum Geschehen, die Gründe für Erfolge oder Misserfolge [...] und wenn man solche Leitgesichtspunkte festhält, kann man sie auch benutzen, um die Sequenz etwas zu modifizieren oder gar durch ein andersartiges Arrangement mit demselben Erfolg zu ersetzen“ (ebd., S. 408). Und genau das ist im weiteren Verlauf der Übung auch der Fall: Die spontan geäußerten Selbstbeschreibungen der Kinder führen dazu, dass sie ihr Verhalten untereinander abstimmen. Sie entwickeln verschiedene Strategien, um über die gespannten Gurtbänder von Baum zu Baum zu kommen. Nach mehreren Fehlversuchen schaffen sie es mit Hilfe der „Dreipersonenkette“ bis zur schwierigsten Stelle am letzten Baum. Hier ist der größte Abstand auf dem Gurtband zu überwinden. Als – entgegen der Ab-

sprache – erneut ein Junge allein vorprescht, das Gleichgewicht verliert, sich nicht auf dem Band halten kann und abspringt, müssen alle beteiligten Schüler wieder zum Ausgangspunkt zurück.

*„Warum müsst ihr nochmal anfangen?“, will die Teamerin wissen. „Weil er runtergefallen ist!“, antwortet ein Kind und zeigt auf den Jungen. „Wirklich?“, zweifelt Miriam an. „Einer ist allein gegangen, aber wir müssen Teamwork machen!“, ruft ein anderes Kind empört. „Genau! Weil einer allein gegangen ist!“, bestätigt Miriam das Kind (Gerstenmayer 2017, Protokoll 5, Z. 130–134).*

Unterbrechung und Reflexionsaufforderung dienen dazu, die Beobachtungen der Kinder zu thematisieren. Die meisten haben eine erste Lektion der Übungseinheit bereits gelernt: Die Aufgabe kann nur bewältigt werden, wenn alle gemeinschaftlich zusammenarbeiten, sich gegenseitig an den Händen halten und die Hilfsseile zur Unterstützung verwenden. Die Aufzeichnungen des teilnehmenden Beobachters zeichnen minutiös die Struktur des erlebnispädagogischen Lernprozesses nach: Problemlösendes Probehandeln, Misslingen, Beobachtung und angeleitete Reflexion der Beobachtung, erneutes Probehandeln und so fort. Es sind Stationen eines spiralförmig sich entwickelnden Erfahrungsprozesses. Handeln, Beobachten und Beobachten der Beobachtung sind eng miteinander verzahnt und bedingen sich wechselseitig. Lernen erfolgt hier gerade nicht nur „by doing“, sondern „by doing and watching“ und offenbart sich als ein voraussetzungsvolles, dialektisches Wechselspiel, bei dem das gemeinsame Sprechen über Beobachtung wie ein Katalysator wirkt.

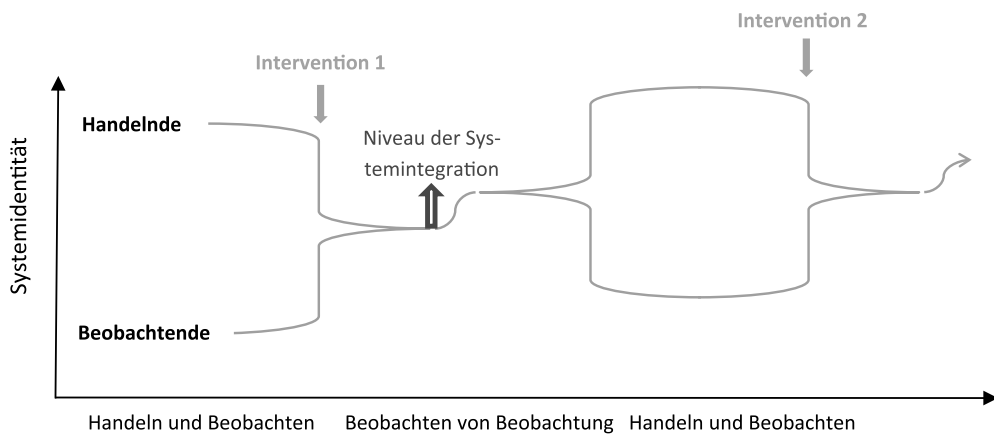


Abb. 4: Stufen der Systemintegration

Die steten Fragen der Teamerin bewirken eine Klärung dessen, was das soziale System Schulklasse ausmacht: „Wir müssen Teamwork machen!“ Die Klasse soll keine Ansammlung von Einzelkämpfern sein. *Teamwork* ist also das, was sie als System ausmacht und von der Umwelt abgrenzt. Der vordergründige

Zweck der Übung ist zwar, dass die Gruppe das Ziel erreicht und den Parcours gemeinsam als Team bewältigt. Das gelingt ihr aber nur, wenn sie das dazu notwendige Niveau der Selbstbeschreibung erreicht. Der eigentliche Sinn der Übung besteht darin, über Schleifen der wiederholten Selbstbeobachtung angemessene Beschreibungen darüber zu formulieren, worin die Einheit des Systems besteht. Luhmann spricht in diesem Zusammenhang auch von der *Identität* eines sozialen Systems. „Selbstbeobachtung ermöglicht, ja ernötigt vielleicht sogar Reflexion im Sinne einer Thematisierung der Identität (in Differenz zu anderem)“ (Luhmann 1987, S. 234). Damit soziale Systeme funktionieren, müssen sie nicht unbedingt ihre Identität thematisieren. Eine Schulklasse, eine Familie, eine Skatrunde kann sehr gut harmonieren, ohne sich explizit auf Prozesse der Selbstbeschreibung einzulassen. In dem Moment allerdings, wo grundlegende Funktionsweisen bzw. der Zusammenhalt einer Gruppe oder eines Teams in Frage gestellt wird, ist die Thematisierung von Selbstbeobachtung ein unumgänglicher Schritt, um das System zu erhalten.

Im Fall einer Schulklasse ist die Differenz zwischen System und Umwelt bereits vorgegeben. Die Schüler hatten nie die Wahl, ob sie in die Klasse eintreten wollen oder nicht. Häufig besteht also das soziale System Schulklasse, ohne dass die systeminterne Kommunikation funktional auf den Erhalt und das Fortbestehen des sozialen Systems abgestimmt ist. Mit anderen Worten: Die Schüler müssen oft erst lernen, sich als Teil der Klasse zu verstehen und zum konstruktiven Miteinander innerhalb der Klasse beizutragen. Erlebnispädagogik setzt bewusst solche gruppenpädagogischen Lern- und Klärungsprozesse in Gang. „Auf der Ebene der *Reflexion* bestimmt das System seine eigene Identität im Unterschied zu allem anderen“ (Luhmann 1987, S. 252). Problemlöseaufgaben eignen sich deswegen besonders gut dazu, solche Identitätsprozesse in Gang zu setzen, weil Handlung und (Selbst-)Beobachtung an den Erfahrungen der einzelnen Personen andocken. Freilich kann diese Lernschleife nicht beliebig oft wiederholt werden. Mit zunehmender Zahl der Fehlversuche sinkt die Motivation der Kinder. Damit die Gruppe nicht nach jedem gescheiterten Versuch wieder ganz von vorne anfangen muss, führt die Teamerin „Joker“ ein die es erlauben, beim zuletzt erreichten Baum wieder in den Parcours einzusteigen.

*„Ihr habt ganz viele Tricks. Das war ganz schön gut!“, motiviert die Teamerin die Gruppe. Diese beginnen von Neuem und machen jetzt immer wieder Ketten, kommen in sehr kurzer Zeit wieder bis zur schwierigsten Stelle. „Sehr gut!“, „Klasse!“, kommentiert Miriam immer wieder die Aktion. Als wackelige Kette schaffen die ersten nun auch die letzten Hürden. „Du weißt, wie es geht, kannst helfen!“, fordert sie lobend eines der ersten Kinder auf, den anderen an einer schwierigen Stelle Tipps zu geben. „Spitze!“, ruft die Teamerin der Klasse zu, als es alle geschafft haben (Gerstenmayer 2017, Protokoll 5, Z. 134–142).*

Angesichts der kurz bevorstehenden Bewältigung der Aufgabe feuert Miriam die Teilnehmer an und unterstützt sie durch Hinweise und Zurufe. Ihre Rolle als begleitende Moderatorin gibt sie hier für einen kurzen Moment auf und wird so – zumindest vorübergehend – zur Unterstützerin. Sie identifiziert sich ein Stück weit mit der Gruppe und bestärkt die Problemlöser bei ihrem erneuten Versuch.

*Wieder im Kreis versammelt, eröffnet die Teamerin: „Ihr habt’s großartig gelöst! Was war der Schlüssel zum Erfolg?“, „Teamarbeit!“, ruft ein Kind. „Woraus besteht das?“, hakt die Teamerin nach. „Zusammenhelfen!“, antwortet das nächste begeistert. Miriam zählt auf, dass sie es besonders gut fand, wie sich die Gruppe gegenseitig motiviert hat, Tipps gegeben hat und sich die Kinder gegenseitig festgehalten haben [...] „Ihr habt euch die Hände gereicht, ihr habt zusammengearbeitet und aufeinander aufgepasst!“, beginnt Miriam wieder das Gespräch zu lenken. „Wie in der Schule!“, ruft ein Kind und bekommt von den anderen Zuspruch (ebd., Z. 142–150).*

Die „Reflexionsrunde“, also das gemeinsame Sprechen über Beobachtung, beendet die Aktion und leitet erneut eine Phase der gedanklichen Vergegenwärtigung ein. Zu diesem Zweck werden die Schüler in einem Kreis versammelt. Als pädagogische Grundform symbolisiert der Kreis das Prinzip der offenen und partizipativen Kommunikation, in der jeder vom Grundsatz her dasselbe Rederecht hat. Im Mittelpunkt der gemeinsamen Erörterungen steht das eigene Erleben der Teilnehmer und die damit verknüpften Selbst- und Fremdbeobachtungen, „denn das System ist sich selbst nur durch Kommunikation zugänglich“ (Luhmann 1987, S. 247). Die Erlebnispädagogin versteht es geschickt, die Kinder auf eine altersgemäße Weise dazu anzuhalten, ihrem Erleben Ausdruck zu verleihen und ihre Wahrnehmungen zu verbalisieren. Dabei lässt sie keinen Zweifel daran, dass die Aktion insgesamt als Erfolg zu verbuchen ist. Obgleich die Übung von zahlreichen Fehlversuchen und misslungenen Einzelaktionen durchzogen ist, gibt sie die Leitlinie für die generelle Deutungsweise vor: „Ihr habt’s großartig gelöst!“ Im gemeinsamen Gespräch mit den Kindern werden einzelne Handlungssequenzen erinnert, besprochen und so die Merkmale guter Zusammenarbeit herausgearbeitet. Letztlich können so Erfolg aber auch Misserfolg und Scheitern thematisiert und auf individuelle oder kollektive Handlungsweisen zurückgeführt werden. Gelingen und Misslingen, so die unausgesprochene Grundannahme, liegen in der Verantwortung der handelnden Akteure selbst.



## Stellvertretendes Deuten von Handlungssituationen als Kernelement professionellen Handelns

„Stellvertretende Deutung“ bezeichnet einen Reflexionsansatz in der Sozialen Arbeit, bei dem Sozialprofessionelle an die Vorstellungen der Klienten anknüpfen und sie dabei unterstützen, Verhaltensweisen und Zusammenhänge zu verstehen und erklärend zu deuten. Die Notwendigkeit von stellvertretender Deutung begründet sich daraus, dass Menschen, die in Problemen verstrickt sind, sich bisweilen schwer damit tun, Handlungsweisen zu erklären oder Empfindungen zu verbalisieren. *Stellvertretend* meint, dass Pädagogen bzw. Sozialarbeiter auf der Basis ihrer eigenen Professionalität, Situationen oder Zusammenhänge so interpretieren, dass sie einerseits fachlich und wissenschaftlich begründet sind, andererseits die Bedürfnisse und Anliegen der betroffenen Person ernst nehmen und ihr dabei helfen, sich selbst bzw. die eigenen Verhältnisse und Bezüge zu besser zu verstehen. „Bei der *Stellvertretenden Deutung* schließen Sozialarbeiter\_innen und Sozialpädagog\_innen unmittelbar an die Vorstellungen und subjektiven Selbst- und Weltdeutungen der Adressant\_innen an, übernehmen dabei vorübergehend deren Perspektive, gehen in einen dialogischen Deutungsprozess und versuchen ihn dahingehend konstruktiv zu beeinflussen, dass bisher nicht wahrgenommene, alternative Handlungsoptionen sichtbar werden“ (Rätz/Völter 2015, S. 206). Die Deutung einer Situation oder Handlung erfolgt also im Sinne und Interesse derjenigen Person, die dafür ihre Zustimmung oder den Auftrag erteilt hat. Sie knüpft an deren subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen an und geht dialogisch vor. Das heißt, sie werden dem Adressaten nicht übergestülpt oder verordnet, sondern in wechselseitiger Abstimmung einvernehmlich kooperativ entwickelt. Letztlich dient die Anregung solcher Verstehensprozesse dazu, Handlungsalternativen zu entwickeln und so die Autonomie von Menschen zu stärken.

Diese dialogische Vorgehensweise wird in unserem analysierten Beispiel deutlich sichtbar. Miriam regt die an der Übung beteiligten Kindern immer wieder dazu an, selbst nachzudenken und ihre eigenen Beobachtungen auszudrücken. „Was hat nicht geklappt?“, „warum müsst ihr nochmal anfangen?“, „was war der Schlüssel zum Erfolg?“ Mit solchen Fragen lenkt sie die Aufmerksamkeit auf jene Verhaltensweisen, die für das Gelingen der Kooperationsaufgabe entscheidend waren. Sie bestätigt aber nicht nur die Redebeiträge der Kinder, sie geht noch einen Schritt weiter und „zählt auf, dass sie es besonders gut fand, wie sich die Gruppe gegenseitig motiviert hat, Tipps gegeben hat und sich die Kinder gegenseitig festgehalten haben [...]“. Stellvertretende Deutung expliziert, führt aus, erklärt und hilft den Kindern, das Erlebte zu verstehen, einzuordnen und in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen.

Der Begriff und die Verfahrensweise der *stellvertretenden Deutung* geht auf Ulrich Oevermann (1996) zurück. Im Rahmen der von ihm entwickelten For-

schungsmethode der *Objektiven Hermeneutik* dient dieser Reflexionsansatz nicht nur dazu, Äußerungen und Handlungen der Klientinnen und Klienten zu berücksichtigen, sondern auch sozialwissenschaftlich-rekonstruktiv gewonnene Forschungserkenntnisse mit aufzunehmen, beispielsweise biografische Hintergründe, lebensweltliche Bezüge oder unbewusste bzw. verborgene Sinnkonstruktionen der Adressaten. Im Kontext professioneller Fallarbeit ist dies durchaus sinnvoll und möglich. Gruppenpädagogisch arrangierte Übungen und Spiele, wie im beschriebenen Fall, bieten dazu allerdings nur wenig Spielraum. In der Regel verfügt die Erlebnispädagogin nur über unzureichendes Hintergrundwissen bezüglich einzelner Schüler, mit denen sie arbeitet. Auch liegt der Schwerpunkt der Aufgabe weniger auf der Bearbeitung individueller Problemlagen als mehr auf der Diagnose und Bearbeitung von Aspekten der Teamzusammenarbeit bzw. Teamreflexivität. Das Konzept der stellvertretenden Deutung wird im erlebnispädagogischen Kontext zu einem Verfahren der *Entschlüsselung kollektiver Kooperationsprozesse* umgemünzt. Dabei soll die Erlebnispädagogin durchaus auch Informationen einbeziehen, die sie etwa im Vorfeld der Maßnahme durch Gespräche mit Lehrern oder Eltern der teilnehmenden Schüler gesammelt hat. Möglicherweise wurde sie durch die begleitende Lehrerin vorab über immer wieder auftretende Konflikte im Schulalltag informiert und kann nun – angelehnt an das Alltagsgeschehen – Konfliktsituationen nachbilden, in ihrer Dynamik spiegeln und stellvertretend Lösungsstrategien entwickeln. Äußerungen wie „Du weißt, wie es geht, kannst helfen!“ oder „Ihr habt’s großartig gelöst!“ thematisieren spezifische Einzel- bzw. Gruppenleistungen und geben Leitlinien für die Interpretation der Selbstbeobachtungen vor. Es sind Deutungsangebote, die implizit einen Aufforderungscharakter und eine Erwartungshaltung in sich tragen. Zukünftige kollektive Handlungen sollen in ähnlicher Weise kooperativ und mit wechselseitiger Unterstützung bewältigt werden.

Bei einer anderen Übung sollen die Kinder auf einer Leine balancieren, die über einen Fluss gespannt ist. Ein Junge, der sich zunächst nicht traut, überwindet sich schließlich doch und geht die Aufgabe an. Allerdings wird er ungefähr in Flussmitte immer unsicherer, stürzt, wird von der Sicherung abgefangen und mit Hilfe eines Seiles zurück ans Ufer gezogen.

*Der Schüler grinst, als er zurückgezogen wird. „Alles klar?“, versichert sich Iris. Der Junge nickt lachend und verlässt zitternd die Leiter. „Sehr gut! Richtig toll, dass du es doch versucht hast!“ „Aber er hat es ja gar nicht geschafft,“ wirft eine Schülerin ein. „Natürlich hat er es geschafft!“, erwidert die Teamerin und wendet sich zum Jungen. „Was zählt ist, dass du es dich getraut hast!“ und klatscht mit ihm ab (Gertenmayer 2017, Prot. 2, Z. 208–213).*

Die Teamerin übernimmt auch hier stellvertretend die Deutungshoheit und weist die Interpretation der Mitschülerin zurück. Dass der Teilnehmer die gegenüberliegende Seite nicht erreicht hat, wird in dem Fall von ihr als nachrangig gewertet. Gegenüber der ursprünglichen Weigerung, die über das Wasser gespannte Slackline überhaupt zu betreten, wird allein schon der unternommene Versuch als Erfolg gewertet. Die geschilderte Szene wirft einen Blick darauf, dass in Gruppen nicht selten konkurrierende, vielleicht sogar sich wechselseitig ausschließende Deutungsmuster existieren. Die Teamerin Iris nutzt hier ihre Machtposition und weist die Interpretation der Schülerin zurück. Auch wenn es in dieser Situation als angemessen erscheint, so muss bei dem vorgestellten Reflexionsansatz der stellvertretenden Deutung doch auf die Gefahr der Bevormundung oder Fehldeutung hingewiesen werden. Wie alle Sozialprofessionellen sind auch Erlebnispädagoginnen und -pädagogen nicht davor gefeit, Äußerungen zu missdeuten oder Situationen falsch einzuschätzen. Dieses Risiko lässt sich nicht vermeiden, mehr noch, es ist der Profession der Sozialen Arbeit inhärent. Professionelles Handeln erfordert es, dass Erlebnispädagoginnen und -pädagogen sich durch selbstkritische Reflexion die Fehlerpotenziale möglicher Fehldeutungen bewusst machen. Die eigenen Deutungsmuster müssen dazu immer wieder kritisch reflektiert und standardisierte Verfahren der Übungsanleitung und -interpretation hinterfragt werden.

Problemlöseaufgaben können aus verschiedenen Gründen scheitern. Überforderung, Unaufmerksamkeit der Teilnehmer, störende Umwelteinflüsse, ungeeignete Ort- bzw. Zeitwahl, ein zu hohes oder auch ein zu niedriges Anspruchsniveau können mögliche Ursachen für ein Misslingen solcher Übungen sein. Letztlich kommt es aber gar nicht so sehr darauf an, ob die Aufgabe tatsächlich gelöst wird oder nicht. Entscheidend ist, dass die Gruppenteilnehmer durch die Differenzierung von Handlung und Beobachtung zur Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung angehalten werden. Dass es bisweilen auch mühsam sein kann, diesen Schritt zu vollziehen, zeigt nachfolgende Sequenz aus einem Beobachtungsprotokoll. Einige der Kinder sind während der Übung unkonzentriert, albern herum und zeigen wenig Interesse daran, bei der gestellten Gruppenaufgabe mitzuwirken.

## Mit ein bisschen Hilfe der Teamerin

*Nach zwei weiteren gescheiterten Versuchen bricht Vera die Aktion ab. Sie ruft alle in einen Kreis und stellt ihren Eindruck dar, warum es nicht geklappt hat und wann es wiederum geklappt hat. Sie zeigt ihnen auf, was sie für Fehler hält und worin die Klasse gut ist. Nun will sie von den SchülerInnen wissen, warum sie glauben, dass sie diese Übung gemacht hätten. Nach einigem Hin und Her und mit ein bisschen Hilfe der Teamerin – „Erinnert euch, wann habt ihr die Aufgabe gelöst und wann nicht?“ – kommt die Klasse zu Schluss, dass es bei der Übung auf gegenseitige Hilfe und Zusammenarbeit ankommt (Gerstenmayer, Prot. 1, Z. 137–145).*

Die Kinder tun sich in der beobachteten Situation offenbar schwer, von der Handlung zur Beobachtung und weiter zur Verbalisierung der Beobachtung zu kommen. Das Beispiel zeigt auf, dass dabei Widerstände auftreten können, die sich nicht ohne weiteres ausräumen lassen. Der Weg von der Handlung über die Beobachtung zur Selbstbeschreibung ist bisweilen mühsam und erfordert von Seiten der Beteiligten eine gewisse Disziplin und Selbstkontrolle. Solche Widerstände können darin bestehen, dass – systemtheoretisch gesprochen – verschiedene Systemidentitäten miteinander konkurrieren. Im Beobachtungsprotokoll notiert der Ethnograf, dass zwei Kinder „herumalbern“, also ein eigenes Subsystem bilden. Deren parallel stattfindende Binnenkommunikation dient dazu, die Identität dieses Subsystems zu erhalten, eine Angelegenheit, welche die beiden Kinder in dem Moment offenbar als vorrangig bewerten. Konkurrierende Systemidentitäten sind normal und gehören zum pädagogischen Alltag – vor allem in der Arbeit mit Schulklassen – dazu. Es entspricht vielfach dem gewohnten, alltäglichen Verhaltensmuster von Kindern oder Jugendlichen, die permanente Reproduktion subjektiver Identität dem erwünschten Verhalten im System Schulklasse vorzuziehen. Bis zu einem gewissen Grad lassen sich solche Bestrebungen durch Maßregelung unterbinden. Lehrer sehen sich oftmals dazu gezwungen, im Schulalltag einige Mühe aufzuwenden, um die Binnenkommunikation kleinerer Subsysteme zu unterbinden und demgegenüber die Systemlogik des Systems Schulklasse durchzusetzen.

Erlebnispädagogik beruht im Prinzip darauf, dass sie die Einheit des Systems nicht durch disziplinäre Maßnahmen herstellt. Sie strebt vielmehr danach, durch das Erleben des gelingenden Miteinanders die Bereitschaft zur wechselseitigen Kooperation auf der Ebene des Klassenverbandes zu erhöhen. Je höher der Aufforderungscharakter der dazu initiierten Spiele und Übungen ist, desto leichter fällt es den Anleitern, die Teilnehmer in Aktion zu versetzen. Stellvertretende Deutung läuft also ins Leere, wenn sie von den Beteiligten nicht nachvollzogen bzw. nachempfunden werden kann. Wichtig ist, dass die Teilnehmenden tatsächlich mitmachen, engagiert bei der Sache sind, sich auf die Erfahrung des gemeinsamen Agierens einlassen. Tun sie das nicht oder jedenfalls

nicht mit dem notwendigen Engagement, so bleibt letztlich immer noch der Versuch, das erwünschte Ziel – die gelingende Kooperation – reflexiv einzuholen. Zum Abschluss der Reflexionsrunde lenkt die Teamerin also noch einmal die Aufmerksamkeit auf die Leistung der Gruppe.

*Als letztes will sie von den SchülerInnen wissen, warum sie denken, dass gegenseitige Hilfe und Zusammenarbeit jedem Einzelnen in der Schule hilft. Die Kinder, wieder fast alle konzentriert, bringen verschiedene Situationen ein, von denen sie glauben, dass gegenseitige Hilfe und Zusammenarbeit hilfreich sein kann (Gerstenmayer, Prot. 1, Z. 145–149).*

Die Schüler werden also in der abschließenden Reflexionsrunde dazu angehalten, die Deutungsleistung selbst zu erbringen. Die Notwendigkeit einer gelingenden Kommunikation im System Schulklasse wird schließlich auch von den Kindern erkannt. In dem Fall sind sie sogar selbst in der Lage, die stellvertretende Deutung in eigener Sache vorzunehmen. Angeleitet von der Teamerin können sie Beispiele benennen, in denen gegenseitige Unterstützung im Schulalltag hilfreich sein kann.

Das Mandat zu einer solchen stellvertretenden Deutung erhält die Teamerin durch ihre Position außerhalb des Schulalltages. Die begleitende Lehrerin selbst hätte dazu kein so starkes Mandat, weil sie selbst im Funktionssystem Schule in ihrer spezifischen Rolle als Vertreterin hoheitsstaatlicher Interessen auftritt. Angehörige der Profession Soziale Arbeit haben demgegenüber nach Oevermann ein besonderes Wissen, auf das sich die ihnen zugesprochene Kompetenz der stellvertretenden Deutung stützen kann. Strukturell gesehen könnten sie als Nachfolger von Schamanen, Magiern, Hexen, Heilern und Propheten betrachtet werden, die mit besonderen Fähigkeiten ausgestattet sind (vgl. Oevermann 1996, S. 88 f.). Die Fähigkeit zur stellvertretenden Deutung im erlebnispädagogischen Kontext beruht heutzutage freilich weniger auf Magie als vielmehr auf praktischer Erfahrung kombiniert mit spezifischem Erklärungswissen. Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft der Deutungen von Erlebnispädagogen speisen sich in erster Linie aus der Haltung, die sie den Schülerinnen und Schülern gegenüber einnehmen. Sie positionieren sich als Sozialpädagogen, deren Denken und Handeln sich allein an der Autonomie und Integrität der einzelnen Schüler orientiert und losgelöst ist von den strukturellen Zwängen der Institution Schule.

### **Zusammenfassung**

Ein zentrales Merkmal sozialpädagogischer Begleitung in außeralltäglichen Räumen ist der Wechsel von Aktion und Reflexion bzw. Handlung und (Selbst-)Beobachtung. Vor allem Problemlösungsaufgaben dienen dazu, die

Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum gemeinsamen Handeln anzuregen und sich dabei auf kooperative Formen der Interaktion einzulassen. Aus der Perspektive der Systemtheorie dient dies dazu, die Integration des sozialen Systems zu stärken. Durch Prozesse der Beobachtung von Beobachtung soll die Gruppe zu teamförmigem Handeln angeregt werden. Der Sinn solcher Übungen besteht darin, über Schleifen der wiederholten Selbstbeobachtung die Identität des sozialen Systems zu stärken. Die sozialpädagogische Begleitung solcher Prozesse unterstützt diese Selbstthematizierungen, indem sie stellvertretende Deutungen anbietet. Auf der Basis einer professionsspezifischen Haltung werden in dialogischer Weise Verstehensprozesse angeregt, die dazu dienen, Handlungsalternativen zu entwickeln. Dabei ist eine gewisse Gefahr von Bevormundung oder Fehldeutung nicht von der Hand zu weisen. Dem können die Sozialpädagogen begegnen, indem sie sich konsequent an der Autonomie und Integrität ihrer Klientinnen und Klienten orientieren.

---

**Teil II:**

**Die Praxis der Erlebnispädagogik:  
Was und wie erleben die  
Teilnehmer?**

Die im Teil I diskutierten Beispiele aus der erlebnispädagogischen Praxis fokussieren in erster Linie das Handeln der Erlebnispädagoginnen und -pädagogen und deren Einfluss auf den Erfahrungs- und Lernprozess der Teilnehmer. Wir haben gesehen, wie die Teamerinnen und Teamer außeralltägliche Räume auswählen, arrangieren, inszenieren und dabei gezielt Gruppenprozesse steuern. In den nun folgenden Kapiteln verändert sich der Blickwinkel. Nun rücken die Erlebens- und Lernprozesse der Teilnehmer selbst ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Dabei zeigt sich, dass manche der Situationen, die sich in außeralltäglichen Räumen ergeben, als solche gar nicht beabsichtigt sind. Erleben, Lernen und Erfahren erscheint dabei häufig als etwas, was sich zufällig aus der Situation heraus ergibt. Auch wenn Aktivitäten wie eine Orientierungstour oder eine Nachtwanderung an sich geplant sind, entwickeln sich die nachfolgend beschriebenen Lernmomente mehr oder weniger ungeplant. Sie entstehen entweder aus den Lernarrangements heraus, aber in eine ganz andere Richtung, als ursprünglich vom Teamer beabsichtigt (Kapitel sieben) oder aber sie ereignen sich beiläufig und nebenher in Konstellationen, die gar nicht explizit als Lernsituationen arrangiert sind (Kapitel acht, neun und zehn). Die Tatsache, dass es sich um *unbeabsichtigte* Lern- und Erfahrungssituationen handelt, mag auch ein Grund dafür sein, dass sie der Aufmerksamkeit erlebnispädagogischer Forschung bis dato weitgehend entgangen sind. Ein Lernen, das nicht das Ergebnis eines gezielten, pädagogischen Handelns ist, wird in seiner Bedeutung und Wirksamkeit leicht unterschätzt.

Aber auch ein solch *episodisches, nicht-intendiertes oder zufälliges Lernen* ist voraussetzungsvoll. Es bedarf dazu vielfältiger Gelegenheiten in einem anregenden und abwechslungsreichen, räumlichen Umfeld. Eine zentrale Rolle spielen dabei die zur Verfügung stehende Zeit, aber auch die Möglichkeit der selbstgesteuerten Bewegung und Wahrnehmung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Nicht zuletzt üben natürlich auch die Erlebnispädagoginnen und -pädagogen einen nicht unerheblichen Einfluss auf solche Lernsituationen aus, indem sie vor allem eins tun: Nicht zu intervenieren, Scheitern zuzulassen und sich auf die neue Situation möglichst flexibel einzustellen.



## 6. Missgeschicke erleben: Vom Umgang mit dem Scheitern

Schon bei den im vorangehenden Kapitel behandelten Beispielen wurde deutlich, dass erlebnis- und handlungsorientiertes Lernen in Form arrangierter Problemlöseaufgaben und Gruppenübungen vielfach auf Erfahrungen des individuellen oder kollektiven Misslingens aufbaut. Es ist geradezu ein Prinzip der gestellten Aufgaben, dass sich deren Lösung nicht sofort und ohne weiteres ergeben. Herausforderungen müssen bewältigt, Widerstände überwunden werden. Dass dies nicht auf Anhieb gelingt, die ersten Versuche oftmals scheitern und die gestellte Aufgabe erst nach mehrmaligen Anläufen gelöst wird, ist dabei gewissermaßen eingeplant. Wer etwas Neues ausprobiert, kann und darf auch Fehler machen. Viele erlebnispädagogische Übungen und Arrangements beruhen darauf, dass Versuche misslingen und Einzelne oder Gruppen dabei die Gelegenheit haben, aus ihren Fehlern zu lernen, um bei einem neuerlichen Versuch der Lösung näher zu kommen. Wie wir gesehen haben, ist das Spannende daran gerade der Gruppenprozess, der sich aus der Dynamik von Misslingen und Gelingen, Scheitern und Erfolg ergibt.

Bei den im Folgenden beschriebenen Beispielen aus der erlebnispädagogischen Praxis ist das Misslingen der Aktion gerade *nicht* Bestandteil der pädagogischen Planung. Vielmehr scheitern die Aktionen (zunächst) aufgrund unvorhergesehener Ereignisse und geben der Situation einen völlig neuen Verlauf. Aktionen in außeralltäglichen Räumen lassen sich nur bedingt kontrollieren oder vorherplanen. Hier kann immer Unvorhergesehenes passieren, ja dieses Ungeplante ist gewissermaßen das Salz in der Suppe der Erlebnispädagogik. Wie die nachfolgenden Beispiele zeigen, können sich aus solchen unvorhersehbaren Situationen intensive Erlebnisse ergeben, die zu besonders einprägsamen Lernerfahrungen führen. Die dargestellten Situationen sind Interviews entnommen, die Studierende zu Forschungszwecken mit Leitern und Teamern erlebnispädagogischer Einrichtungen geführt haben.

## Der Hobokocher

So berichtet ein Teamer von einer *Tagestour*, bei der wir in die Tschechei gewandert sind und wir diese Hobokocher<sup>3</sup> dabei hatten und dann eine Suppe kochen wollten und gekochtes Wasser schon dabei hatten in der Thermoskanne und die/äh/ja die Teilnehmer einfach .. nich' aufgepasst hatten. Wir hatten das Feuer sehr sehr schnell anbekommen, dadurch dass sie schon Erfahrung haben beim Feuer machen und super begeistert waren davon und jeder schon wusste, was er zu tun hatte, Holz zu holen, Feuersteine und äh/ Watte da mit reinzupacken, damit es schnell brennt. Haben sie super mitgearbeitet und an einer Stelle war man dann unaufmerksam und das Wasser ist dem entsprechend .. runtergefallen vom Topf beziehungsweise der Topf ist vom Hobokocher runtergefallen und hat gleich den wie so ein Domino, den anderen mitgenommen und ja, dann haben sie eben bemerkt, ok, wir waren jetzt unaufmerksam, Wasser ist weg, was machen wir jetzt? (Mohring 2019, Anhang, Interview Herr S., S. 3 Z. 12–24).

Trotz engagiertem Einsatz der Jugendlichen scheitert die geplante Aktion „Suppe auf Hobokochern selbst kochen“. Durch Unachtsamkeit kippt ein Wassertopf um und reißt zudem auch noch den zweiten Topf mit. Der Frust der Schüler ist zunächst sehr groß, sie sind dann aber von selbst „super schnell auf die Idee gekommen, ähm einfach Schnee in den Topf rein zu tun [...] dass sie Schnee ganz einfach zum Schmelzen bringen“ (ebd., Z. 25 ff.).

Der Teamer beschreibt in dem Interview, wie die Schüler die Idee des Schneeschmelzens schnell aufnehmen und begeistert davon sind, dass sie selbst eine alternative Handlungsoption gefunden haben. In der Folge arbeiten sie eifrig und gewissenhaft zusammen. Obwohl das Schneeschmelzen eine langwierige Angelegenheit ist und insgesamt über eine Stunde dauert, sind die Schüler die ganze Zeit über hochkonzentriert und achtsam in ihrer Zusammenarbeit. Ein teilnehmender Beobachter, der dieselbe Szene mitverfolgt hat, notiert an dieser Stelle: „So motiviert wie beim Schnee schmelzen habe ich die Klasse noch nie erlebt. Am Schluss wird die Suppe zwar versalzen, aber das stört die Schüler überhaupt nicht. Beim Kursabschluss ist die Kochaktion für sehr viele Schüler das Highlight der Woche gewesen“ (Winkelmeier 2019, Anhang B, S. 9, Z. 275–278).

---

3 Ein *Hobokocher* (Hobo = amerik. Landstreicher/Wanderarbeiter im 19. Jh.) besteht in seiner einfachsten Form aus einem Blechzylinder, z. B. einer umfunktionierten Konservendose, der als Brennraum und Topfträger dient. In dessen unterem Teil sind Löcher eingestanzt, über die durch einen Kamineffekt Luft angesaugt wird. Der Brennstoff (Holz, Espito o. ä.) befindet sich auf einem Drahtgeflecht oberhalb der Löcher. Rauch und Abgase entweichen über Abzugsöffnungen am oberen Rand.

Der Lernerfahrung stellt sich hier also ohne das Zutun eines Pädagogen ein. Das Missgeschick und die kurzzeitige Frustration der Schüler sind der Ausgangspunkt eines gänzlich unerwarteten Verlaufs der Aktion. Es ist gerade die *Nicht-Intervention* des Teamers, die den Freiraum offenhält, sodass die Kursteilnehmer ihre eigene Kreativität entfalten können. Er hält sich in der geschilderten Situation zurück, beobachtet die Gruppe und lässt sie selbstständig agieren. Das Missgeschick und die drohenden negativen Konsequenzen – keine warme Suppe zum Mittagessen – aktivieren die Selbstorganisationskräfte der Gruppe. Wie sich die Dynamik in der Gruppe genau entfaltet, darüber gibt uns der Interviewausschnitt keine detaillierten Informationen. Wichtig an der Stelle scheint jedoch zu sein, dass sich die Schüler nicht mit wechselseitigen Vorwürfen und Schuldzuweisungen aufhalten. Vermutlich war es der spontane Einfall einer Schülerin oder eines Schülers, Schnee zum Schmelzen zu bringen und so das verschüttete Wasser zu ersetzen. Die Idee stößt dann sofort auf Zustimmung und aktiviert die Schülergruppe zum koordinierten, gemeinsamen Handeln. Auf die Frage, wie es zu dieser – durchaus erwünschten – kollektiven Zusammenarbeit kommt, welche Faktoren dabei wirksam sind, lassen sich aus der Analyse der Situation selbst verschiedene Punkte benennen.

- (a) Da ist zum einen das von allen zunächst als negativ empfundene Ereignis des Umkippens der Kochtöpfe. Schlagartig ist für alle die Konsequenz offensichtlich, dass es nun keine warme Suppe gibt. Da die Schüler nach der mehrstündigen Wanderung hungrig sind und sich auf die warme Mahlzeit gefreut haben, ist das Maß an *subjektiver Betroffenheit* bei allen mit Sicherheit hoch. Solche negativen Ereignisse, insbesondere wenn sie basale Bedürfnisse wie Hunger, Durst oder auch Schutz vor Kälte oder Gefahr betreffen, wirken einprägsam und sind mit starken Emotionen verbunden.
- (b) Die negativen Konsequenzen *sind sofort spürbar*. Das Missgeschick hat Folgen, die unmittelbar eintreten und nicht etwa erst irgendwann in der Zukunft.
- (c) Alle Teilnehmer sind *in gleicher Weise von dem Ereignis betroffen*. Alle haben Hunger und stehen nun vor derselben Situation. Da alle „im selben Boot sitzen“, tritt ein *Solidarisierungseffekt* ein. Dies wäre sicherlich nicht so, wenn nur einige oder manche mehr, manche weniger von dem Problem betroffen wären.
- (d) Der Problemlösungsvorschlag, durch Schneeschmelzen neues Wasser zu gewinnen, wird von allen Schülern akzeptiert, ohne dass es zu darüber zu kontroversen Meinungen kommt. Der Vorschlag erscheint allen als *ausichtsreich und realisierbar* und zudem können viele der Schüler durch die Übernahme unterschiedlicher Aufgaben an dessen Umsetzung mitwirken. Auch wenn sich letztendlich Schneeschmelzen und Erhitzen des geschmolzenen Wassers als eine langwierige Angelegenheit herausstellt, so ist doch

ein allmählicher Fortschritt sichtbar, und das Erreichen des Ziels steht für alle sichtbar vor Augen.

- (e) Im Rückblick wird die Aktion von den Schülern als besonders herausragend bewertet weil es der Klasse gelang, ihre *eigenen Ressourcen zu aktivieren* und das Missgeschick in einen gemeinsamen Handlungserfolg umzumünzen. Das Erfolgserlebnis wird deshalb besonders positiv bewertet, da es auf der starken *Kontrasterfahrung* zum unmittelbar vorausgehenden Missgeschick aufbaut. Der Erfolg des gemeinsamen Handelns wird auf diese Weise umso sichtbarer und lässt sich direkt auf das Handeln der beteiligten Akteure zurückführen.
- (f) Und nicht zuletzt prägt sich ein solches Missgeschick besonders gut in das kollektive Gedächtnis der Schulklasse ein. Das Ereignis verwandelt sich durch Nacherzählung in eine *gemeinsame Geschichte*, von der eine klare Botschaft ausgeht: Geplantes und organisiertes Handeln kann scheitern, Misslingen ist eine Möglichkeit und gehört zum Handeln dazu, aber: Durch gute Ideen und gemeinsames und koordiniertes Agieren kann Misserfolg in Erfolg, Scheitern in Gelingen verwandelt werden. Die geschilderte Situation eignet sich hervorragend dazu, die Lernerfahrung der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen, pädagogisch zu interpretieren und als Metapher für gelingendes Handeln in den schulischen Alltag der Klasse zu transferieren.

Eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass ein solches Erfolgserlebnis sich im kollektiven Gedächtnis der Klasse einprägt, ist die Tatsache, dass die Situation von allen gemeinsam „durchgemacht“ wird. Alle Beteiligten haben den „Schock“ *am eigenen Leib gespürt*, als die Töpfe umgestürzt sind. Gefühle wie Zorn, Wut, Verzweiflung, Bestürzung usw. kommen auf und vermutlich haben einige auch lautstark ihrem Missfallen Ausdruck verliehen. Die Enttäuschung war wohl – mehr oder weniger – allen Schülern anzusehen und hat sich vermutlich in einer allgemeinen Missstimmung gezeigt. Interessant ist zu sehen, wie sowohl der interviewte Teamer als auch der beobachtende Ethnograf davon sprechen, dass die Schüler die Idee des Schneeschmelzens sehr schnell aufgenommen und sich in der Folge motiviert und mit Begeisterung darangemacht haben, eine neue Suppe zuzubereiten. Das Entstehen einer solchen *Atmosphäre der Begeisterung und Handlungsmotivation* ist ein entscheidender Faktor bei der positiven Wendung der Situation. Die Gruppe der Schüler hat eine von allen geteilte Vorstellung – ein *gemeinsames mentales Modell* – davon entwickelt, wie das Problem gelöst werden kann. Es darf wohl angenommen werden, dass die Möglichkeit des Gelingens allen Kindern als erreichbares Ziel und *kollektive Selbstwirksamkeitserwartung* vor Augen stand und die Handlungsdynamik antrieb.

Bei einem weiteren Beispiel aus der erlebnispädagogischen Praxis geht es ebenfalls um eine Situation, die sich ganz anders als geplant entwickelt hat. Der Teamer M. bricht nach Einbruch der Dunkelheit mit einer Gruppe von Schülern zu einer Nachtwanderung auf. Begleitet wird die Gruppe von einer Co-Teamerin, die allerdings noch wenig Kurserfahrung hat und sich in dem Wald, wo die Aktion stattfinden soll, nicht auskennt. Im Interview rekonstruiert der Teamer die Situation folgendermaßen.

### **Es war echt sehr dunkel!**

*Wie gesagt, es war eine ganz normale Nachtwanderung, wie ich sie davor schon sehr oft gemacht habe, aber ähm/also ich bin die Strecke davor auch schon echt oft gelaufen [...]. Am Anfang war auch alles normal bis wir in den Wald gekommen sind [...] ähm im Wald ist mir dann aufgefallen, dass es echt sehr dunkel war. Also ich habe eigentlich nichts gesehen, nicht mal die Hand vor den Augen [...]. Wir sind dann weitergelaufen bis wir zu einer Brücke kamen, war noch alles gut, danach gibt's einen kleinen Trampelpfad, der mal links weggeht und weil es so dunkel war, hab' ich den übersehen (Mohring 2019, Anhang, Interview Herr M., S. 1, Z. 15 ff.).*

Die ursprüngliche Intention der Teamer war es, „eine ganz klassische Nachtwanderung mit Solo, Besinnung und wie immer ohne Taschenlampen“ (ebd., Z. 5 f.) zu machen. Das heißt die Schüler sollten eine bestimmte Strecke im Wald allein gehen, dabei zur Ruhe kommen, um sich auf sich selbst, die eigene Wahrnehmung sowie die innere Befindlichkeit zu fokussieren. Die Situation verändert sich schlagartig, als der verantwortliche Teamer bemerkt, dass er die Orientierung verloren hat: „Wir sind dann weiter geradeaus in den Wald rein, ich hab' dann schnell bemerkt, dass wir nicht richtig sind, dachte aber noch, dass ich den Weg finde. Dann sind jedoch zwei Mädchen umgeknickt und konnten nicht mehr weiterlaufen“ (ebd., Z. 25–27). Hier ändert sich die Situation schlagartig durch die Verkettung ungünstiger Geschehnisse. Angesichts der Dunkelheit in der mondlosen Nacht findet der Teamer den Trampelpfad nicht und ist gezwungen, mit der Gruppe durch wegloses Unterholz zu gehen. Er versucht noch, den verlorengegangenen Weg wiederzufinden, mit dem Umknicken der Mädchen entsteht dann aber eine neue und unerwartete Not-situation. Jetzt gilt es, so schnell wie möglich wieder den Weg zu finden und das verletzte Mädchen zur Unterkunft zurückzubringen. „Weil ich mir nicht sicher war, wo wir sind, bin ich dann möglichst gerade zurückgelaufen, um die Brücke zu finden, weil ich dann sicher gewusst hätte, dass wir richtig sind [...]. Ich habe dann leider nur den Fluss gefunden und nicht die Brücke [...]“ (ebd. Z. 29–31). Der Erlebnispädagoge schildert, wie die Situation weiter eskaliert: „Ein Schüler hatte leider, als wir allein im Wald waren, noch eine Panikattacke [...]“ (ebd. Z. 29–31), sodass der Teamer entscheidet, dass die Gruppe nicht

weitergeht, sondern an Ort und Stelle verweilt. Per Handy informiert er die Unterkunft und fordert Hilfe an. Schließlich wird die verirrte Gruppe von einer herbeigeeilten Teamerin gefunden, die mit der Taschenlampe der Schulklasse entgegenkommt und so den richtigen Weg weisen kann. Über die Stimmung in der Gruppe während der Zeit des Wartens auf Hilfe gibt das Interview wenig Auskunft. Es braucht aber nicht viel Phantasie, um sich auszumalen, dass die Emotionen der Schüler zum Teil von Unsicherheit, Angst, Beklemmung und in einem Fall auch von Panik geprägt sind. Obwohl also die Nachtwanderung insgesamt schief geht, stellt sich bei der Gruppe ein unerwarteter Effekt ein.

*So haben die Teilnehmer, während wir uns verlaufen hatten und meine Kursbetreuerin uns gesucht hat, echt gut zusammengearbeitet, haben sich unterstützt. Da waren zwei Jungs, die dem einen Mädchen geholfen haben und ein paar Mädchen haben dem Jungen mit der Panikattacke geholfen [...]. Also ich habe bei den Teilnehmern echt 'ne richtig starke Wirkung gesehen, die haben da echt viel gelernt. Also die wurden da 'ne echte Klasse, die haben so gut kommuniziert und sich unterstützt und zusammengearbeitet – das war richtig schön zu sehen, wie die Klasse da zusammengefunden hat (ebd. S. 2, Z. 12 ff.).*

Der Teamer betont in dem Interview ausdrücklich und mehrfach, wie gut die Klasse in dieser Situation reagiert, kommuniziert und zusammengearbeitet hat und welche „echt richtig starke Wirkung“ dies auf die Klasse gehabt habe. Mit der Aussage „die wurden da 'ne echte Klasse“ ist wohl gemeint, dass diese besondere Situation die Schüler als Gemeinschaft hat zusammenwachsen lassen. Das unerwartete und teilweise als bedrohlich empfundene Ereignis des Orientierungsverlustes im dunklen Wald hat dazu geführt, dass sich einzelne Schülerinnen und Schüler gegenseitig unterstützen. Die Panikattacke eines Jungen wird ernst genommen, und einige Mädchen kümmern sich um den Betroffenen, indem sie versuchen, beruhigend auf ihn einzuwirken. Umgekehrt helfen „zwei Jungs [...] dem einen Mädchen“, vermutlich handelt es sich dabei um eines der beiden Mädchen, die sich am Knöchel verletzt haben. Dass der Teamer hier die Geschlechter der Schüler ausdrücklich benennt, deutet darauf hin, dass insbesondere die Kooperation über die Geschlechtergrenzen hinweg ein wichtiger Faktor in der Zusammenarbeit der Klasse ist.

Ähnlich wie bei der zuvor geschilderten Situation mit der Suppe handelt es sich auch hier um ein völlig unerwartetes Ereignis, das die Gruppendynamik anstößt. Das gemeinsame „Gefangensein“ in der Dunkelheit, das Ausgeliefertsein in einer Situation der Unsicherheit und Ungewissheit führt dazu, dass sich die Gruppe auf ihre eigenen Ressourcen besinnt und so in einen positiven Handlungsmodus kommt. Und auch hier ist es so, dass der Teamer auf die Entste-

hung und Entwicklung dieser Dynamik keinen direkten Einfluss ausübt. Vielmehr gelingt es der Gruppe von sich aus, ihre Kräfte zu mobilisieren und handlungsfähig zu bleiben.

### **Die Entstehung von Gruppenkohäsion durch Vertrauen, prosoziales Verhalten, Empathie, gemeinsame mentale Modelle und kollektive Selbstwirksamkeit**

In den geschilderten Beispielen betonen Beobachter bzw. Interviewpartner, dass die jeweiligen Ereignisse für die Klassengemeinschaft von besonderer Bedeutung waren und dazu geführt haben, dass die Schüler als Klasse „zusammengewachsen“ sind. Nach eigener Aussage konnten sie in Folge der Ereignisse eine verbesserte Zusammenarbeit und einen achtsameren wechselseitigen Umgang miteinander beobachten. Außerdem haben Sie in den Reflexionsgesprächen mit den Schülern entsprechende Rückmeldungen aus dem Kreis der Schüler bekommen: „[...] beim Kursabschluss ist die Kochaktion für sehr viele Schüler das Highlight der Woche gewesen“. Dabei stellt sich die Frage, was genau dazu geführt hat, dass das Gefühl der Zusammengehörigkeit in den Gruppen zugenommen hat.

In der Sozialpsychologie der Gruppen bezeichnet man den „Klebstoff“, der die Mitglieder einer Gruppe zusammenbringt bzw. -hält als *Gruppenkohäsion*. Forsyth (1999) versteht darunter die Stärke der Beziehungen, die die Mitglieder einer Gruppe an die Gruppe bindet. Badke-Schaub fasst Gruppenkohäsion als „das Ausmaß wechselseitiger positiver Gefühle“ (2012, S. 128) auf, die Teilnehmer einer Gruppe füreinander empfinden. Gruppenkohäsion kann somit als ein Indikator für die Attraktivität und Bedeutung einer Gruppe für die einzelnen Gruppenmitglieder angesehen werden. In den beiden dargestellten Beispielen ist die Gruppenkohäsion angewachsen, und wir haben auch schon Indizien dafür gesammelt, warum sich das aus der Sicht der Teamer bzw. des teilnehmenden Beobachters so entwickelt hat. Verknüpfen wir diese Beobachtungen mit Erkenntnissen aus der Gruppenpsychologie, so können wir wichtige Einflussfaktoren noch einmal präziser fassen und in einen Zusammenhang mit den entsprechenden Erklärungsmodellen bringen.

Im Kapitel drei habe ich aufgezeigt, wie wechselseitiges Vertrauen innerhalb der Gruppe die Teilnehmer entlastet, Komplexität reduziert und Verhaltenssicherheit innerhalb der Gruppe schafft. Der Prozess der Vertrauensbildung ist seinerseits wiederum voraussetzungsvoll. Damit sich wechselseitige stabile Verhaltenserwartungen unter Gruppenmitgliedern bilden können, müssen sich diese erst einmal gegenseitig kennenlernen und zwar als „ganze“ Person. Dies setzt voraus, dass sich die Schüler untereinander nicht nur innerhalb rollenförmig geprägter Verhaltensmuster begegnen. In außeralltäglichen Räumen und ungewohnten Situationen können im Alltag eingeschliffene Verhal-

tensstereotypen häufig nicht mehr durchgehalten werden. Unvermittelt eintretende Handlungsanforderungen haben oftmals zur Folge, dass die Maske abfällt und die Personen als solche sichtbar werden. Ein Junge bekommt plötzlich eine Panikattacke, ein Mädchen wird zur unterstützenden Helferin, ein anderer hat eine zündende Idee. Und dies betrifft nicht nur das Verhältnis der Schüler untereinander, auch die Beziehung zum Klassenlehrer durchläuft eine Veränderung. Außerhalb des Klassenzimmers treten auch sie zumeist anders auf und werden von den Schülern in einer neuen Weise wahrgenommen.

Wechselseitige Vertrauensbildung hängt also davon ab, dass Personen authentisch sind und zugleich ein gewisses Maß an *prosozialem Verhalten* offenbaren. Darunter können solche Verhaltensweisen verstanden werden, die freiwillig und intentional zugunsten anderer ausgeführt werden, unabhängig von der Art der dahinterliegenden Motive (vgl. Eisenberg/Miller 1987). Einer der wichtigsten Faktoren ist dabei die *Empathie*, das ist die „Erfahrung, unmittelbar der Gefühlslage bzw. der Intention einer anderen Person teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen“ (Bischof-Köhler 1998, S. 349). Mit dem Nachempfinden des Gefühls einer anderen Person ist zugleich ein kognitives Verstehen verbunden. Empathie kann also als ein „sozial-kognitiver Mechanismus“ angesehen werden (ebd.). Im zuletzt genannten Fallbeispiel haben „ein paar Mädchen [...] dem Jungen mit der Panikattacke geholfen“. Voraussetzung dafür ist, dass sie Empathie für dessen Panikgefühl zeigen, dieses gefühlsmäßig nachvollziehen, dessen Ursachen verstehen und dabei gleichzeitig beruhigend auf ihn einwirken, indem sie ihm gut zusprechen.

Im Fall des umgestoßenen Suppentopfs spielt die Empathie sicherlich auch eine wichtige Rolle. Es kann vermutet werden, dass gegenseitige Vorwürfe und Schuldzuweisungen vor allem deshalb ausbleiben, weil das Missgeschick nachvollziehbar ist in dem Sinne: „Das hätte mir auch passieren können!“ Dadurch, dass alle gleichermaßen von dem Ereignis betroffen sind, gelingt es den Kindern zügig, sich auf ein koordiniertes Verhalten einzulassen. Der entscheidende Faktor dabei ist allerdings ein anderer: Das in Folge koordinierte und motivierte Vorgehen der Schüler beim Schnee schmelzen ist m. E. vor allem darauf zurückzuführen, dass die Gruppe sehr schnell eine gemeinsame Vorstellung davon gewonnen hat, wie sie im Weiteren vorgehen will. Sie hat ein gemeinsames *mentales Modell* (shared mental model) entwickelt, das unmittelbar strukturierend und handlungsanleitend für alle Beteiligten wirkt: Schnee muss geschmolzen werden und gleichzeitig soll verhindert werden, dass der Topf erneut umfällt. „Also es wurde gleich ein ebener Boden geschaffen, es wurden Holzstücke so platziert, dass man .. eine Ebene schaffen konnte auf dem der Hobokocher stand und es wurde nicht lang ... es wurde überhaupt nicht .. gejammert oder .. man war nicht frustriert, sondern man hat eine Alternative gesucht wie man das jetzt lösen kann“ (Mohring 2019, Anhang, In-



terview Herr S., S. 4, Z. 29–33). Als Folge aus dem Missgeschick wussten nun die Schüler, was sie zu tun hatten bzw. tauschten sich darüber aus, auch wenn dies im Interview nicht ausdrücklich erwähnt wird.

Mentale Modelle sind handlungsanleitende Konzepte, die sich auf Personen, Situationen oder Ereignisse beziehen (Badke-Schaub 2012, S. 130). Untersuchungen zur Sozialpsychologie von Gruppen (z. B. Orasanu 1990) zeigen, dass Gruppen mit einer geteilten Vorstellung über die gemeinsamen Handlungsschritte bzw. das Handlungsziel zu besseren Leistungen kommen als diejenigen, die über kein gemeinsames mentales Modell verfügen. Auch von der Oelsnitz und Busch (2009) betonen die Bedeutung von *shared mental models* für den Erfolg von Teams. Dabei kommt es ihrer Meinung nach nicht nur darauf an, dass ein solches Modell unter den Gruppen- bzw. Teammitgliedern möglichst identisch ist, entscheidend ist, dass dieses Wissen über ein solches, gemeinsames Modell explizit ist, d. h. die Schüler wissen, dass sie eine solche gemeinsame Vorstellung haben. Von der Oelsnitz und Busch bezeichnen dieses Wissen als *Metawissen* (von der Oelsnitz/Busch 2009, S. 260). Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass ein solches Metawissen vor allem in außeralltäglichen Handlungszusammenhängen gewonnen werden kann. „Um Metawissen aufzubauen, muss demzufolge die Mechanik des alltäglichen Handlungsvollzugs durchbrochen werden. Störereignisse können neben den schon genannten aufwühlenden Erlebnissen vor allem in umweltinduzierten Veränderungen gefunden werden“ (ebd., 261, Hervorhebung im Original).

Auf einen dritten und letzten Aspekt möchte ich in diesem Zusammenhang kurz eingehen und zwar auf das Konstrukt der *kollektiven Selbstwirksamkeit* bzw. *Selbstwirksamkeitserwartung*. Ich werde im Kapitel 14 noch genauer auf dieses Lernmodell zu sprechen kommen, weil es m. E. für die Erlebnispädagogik insgesamt von herausragender Bedeutung ist. An dieser Stelle werde ich nur insoweit darauf eingehen, als es zum besseren Verständnis der geschilderten Fallbeispiele notwendig ist.

Neben der individuellen gibt es auch eine kollektive Selbstwirksamkeitserwartung. Als solche bezeichnet Bandura „die von einer Gruppe geteilte Überzeugung in ihre gemeinsamen Fähigkeiten, die notwendigen Handlungen zu organisieren und auszuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen“ (Bandura 1997, S. 476). Teams mit hoher kollektiver Selbstwirksamkeitserwartung erreichen – bei gleichem objektivem Fähigkeitsniveau – bessere Leistungen, als Teams mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung. Sie setzen sich mit unerwarteten Schwierigkeiten aktiver auseinander und beschreiten eigenständig neue Wege, um Probleme zu lösen. Dabei spielt auch hier wiederum Vertrauen eine bedeutsame Rolle: „Eine Gruppe, deren Mitglieder Vertrauen in die Teamressourcen haben können, entwickelt auch eine optimistische Auffassung von der Bewältigung zukünftiger stressreicher Ereignisse, die die ganze

Gruppe betreffen“ (Jerusalem/Schwarzer 2002, S. 41). Die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung einer Gruppe ist maßgeblich davon abhängig, ob es gelingt, die verschiedenen Ressourcen der einzelnen Personen im Team zu erkennen, zu mobilisieren, miteinander zu koordinieren und schließlich auf ein gemeinsames Handlungsziel zu richten. Bei der Schneeschmelzaktion hat es die Schulklasse geschafft, die erforderlichen Tätigkeiten arbeitsteilig zu koordinieren und auf ein gemeinsames Ziel hin auszurichten. Die Suppe wurde fertig und konnte gegessen werden. Damit ist für alle gleichermaßen die Erfahrung verbunden, dass es der Klasse gelingt, trotz eines Misserfolgs ihre eigenen Ressourcen zu aktivieren und das gesetzte Handlungsziel zu erreichen. Das Missgeschick hat sich also im Endeffekt verstärkend auf die kollektive Selbstwirksamkeitserfahrung ausgewirkt. Die Selbstwirksamkeitserwartung wurde bestätigt und hat sich in einem gestärkten, kollektiven Gefühl der Selbstwirksamkeit manifestiert.

### **Zusammenfassung**

Ereignisse in außeralltäglichen Räumen lassen sich nicht vollständig kontrollieren oder vorhersehen. Unvorhergesehenes oder Ungeplantes birgt einerseits ein gewisses Risiko in sich, Menschen können sich verirren, verletzen, ein Ziel nicht erreichen und dabei eine – mehr oder weniger dramatische – Beeinträchtigung ihres Wohlbefindens bzw. ihrer Gesundheit erleiden. Andererseits gehen damit auch Lernchancen einher. Einprägsame Erlebnisse und Lernerfahrungen ergeben sich vor allem dann, wenn die Gruppenmitglieder von solchen Missgeschicken gleichzeitig und in hohem Ausmaß subjektiv betroffen sind. Sie sitzen alle in einem Boot. Gelingt es einer Gruppe, negative Situationen oder ein Missgeschick aus eigener Kraft in kollektiver Anstrengung zu bewältigen, so werden dadurch in der Regel der Zusammenhalt, das Vertrauen und die Selbstwirksamkeitserfahrung der Teilnehmer gestärkt. Wenn sie es unter solchen Umständen schaffen, die eigenen Ressourcen zu mobilisieren, sodass die Teilnehmer sich gegenseitig unterstützen und ihre Bemühungen dabei erfolgreich sind, so stärkt dies die Kohäsion und das Vertrauen in der Gruppe. Eine Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Teilnehmer wechselseitig Empathie, gegenseitiges Vertrauen und prosoziales Verhalten entwickeln.

## 7. Leiblich-mimetische Resonanz

Im Kapitel fünf habe ich im Anschluss an Luhmann versucht nachzuzeichnen, wie es im sozialen System *Schulklasse* gelingt, durch dialektische Vermittlung von Handlung und Selbstreflexion einen höheren Grad von Systemintegration zu erreichen. Die Schulklasse hat sich auf eine koordinierte Verfahrensweise geeinigt, um das gestellte Problem zu lösen. Über mehrere Schleifen des Ausprobierens und Scheiterns bewältigen die Schüler schlussendlich den Balancierparcours gemeinschaftlich. Das Kapitel sechs gibt einen Eindruck davon, wie Missgeschicke oder misslingende Aktionen dazu beitragen, die Ressourcen einer Gruppe zu aktivieren und die Selbstwirksamkeitserfahrungen im Überwinden von Widerständen zu stärken. Die dargestellten Beispiele aus der erlebnispädagogischen Praxis zeigen aber auch, dass es nicht ausreicht, die Identität eines sozialen Systems nur über kognitive Prozesse der Selbstbeobachtung und -beschreibung herzustellen bzw. zu erhalten. Allein die Einsicht, dass Teamarbeit notwendig ist, ist noch keine hinreichende Voraussetzung dafür, dass das soziale System Schulklasse funktioniert und die Schüler tatsächlich als Team zusammenarbeiten. Eine wesentliche Funktion erlebnispädagogischer Aktivitäten ist es, die Einsicht in die Notwendigkeit von Kooperation *am eigenen Leib* erfahrbar zu machen. Es reicht nicht aus, von Kooperation zu sprechen. Die subjektive Gewissheit, dass Zusammenarbeit tatsächlich möglich ist, ergibt sich erst aus der gemeinsamen Erfahrung des tätigen Miteinanders. Die Schüler müssen es *selbst erlebt* haben. Hier sind wir gewissermaßen am Kern dessen angekommen, was Erlebnispädagogik beabsichtigt. Etwas selbst erleben, zum Beispiel die gelingende Zusammenarbeit im Team, erzeugt eine Art *leibliche Evidenz*, die mehr ist als nur das Wissen über etwas. Erst die Begegnung und das Zusammenwirken von leiblich anwesenden Personen in konkreten Räumen führt zu dem gewünschten Effekt. Die koordinierte Zusammenarbeit von Menschen muss körperlich realisiert, echte Widerstände müssen überwunden werden. Kollektive Identität entsteht erst in einer Atmosphäre des gemeinsamen, koordinierten Agierens. Was damit genau gemeint ist, soll anhand der nachfolgend geschilderten Beispiele deutlich gemacht werden. Die Ethnografin, die die nächste Szene beobachtet und protokolliert hat, begleitet eine Schulklasse während einer zweitägigen Wanderung zu einer Hütte, in der die Gruppe übernachten will.

## Hey, wir sind 15 Kilometer gelaufen!

*Kurz vor dem Ziel muss eine Straße überquert werden. Auf einem Schild steht, dass es nach rechts nach Herbstein geht in 15 Kilometern. „Hey, wir sind 15 Kilometer gelaufen!“ Nach und nach entdecken alle Teilnehmer, die an der Kreuzung ankommen, das Straßenschild. Es zeigt sich Stolz und Begeisterung auf den Gesichtern und in den Stimmen der Schüler. „Nur noch 700 Meter!“ Das Ziel ist nicht mehr weit entfernt. Die letzten Meter werden gemeinsam mit Freude und Begeisterung gegangen. Die Klasse ist wieder beisammen, da sie an der Straßenkreuzung auf die letzten Klassenmitglieder gewartet hat (Schmid 2017, S. 97, Z. 87–93).*

Die Schüler haben zu dem Zeitpunkt bereits eine mehrstündige Wandertour hinter sich gebracht. Die Orientierung und Wegfindung zum Zielort – so die gesetzte Aufgabe – mussten sie eigenständig mit Karte und Kompass bewältigen. Die Gruppe ist über eine gewisse Gehstrecke verteilt, die Vordersten stoppen an der Wegkreuzung, um auf die Nachfolgenden zu warten. Der Ausruf eines Schülers („Hey, wir sind 15 Kilometer gelaufen!“) fungiert dabei als eine Art Initialzündung. Es ist die überraschende Einsicht, dass nun ein Großteil der Strecke hinter ihnen liegt und sie die genannte Distanz zu Fuß hinter sich gebracht haben. In kürzester Zeit springt der Funke dieser Erkenntnis auf die anderen über. Sie alle haben die Wegstrecke durch eigene Leistung und in kollektiver Anstrengung gemeinsam bewältigt. Die Ethnografin notiert, dass sich „Stolz und Begeisterung“ in den Gesichtern und den Stimmen der Kinder ausdrückt. Es entsteht eine Atmosphäre der „Freude und Begeisterung“, welche die Gruppe gleichsam einhüllt, sie beschwingt und in eine positive Stimmung versetzt. Auch ohne hier auf einzelne Begebenheiten während der Wanderung einzugehen kann man sich gut vorstellen, wie die Schüler während des Tages auch gefühlsmäßige Tiefpunkte erleben. Der Rucksack fühlt sich schwer an, die Wanderschuhe drücken, die Füße schmerzen, manche Wegpassagen sind eintönig, verlaufen nur durch Wald und machen das Gehen mühsam. Das alles ist nun schlagartig wie weggeblasen, Heiterkeit macht sich breit. Die letzten Meter zur Hütte legt die Gruppe beschwingt zurück, wohl wissend, dass sie nun fast am Ziel ist.

Es ist sicherlich kein Zufall, dass in dem Protokoll von den Gesichtern und Stimmen die Rede ist, in welchen sich diese Positivität ausdrückt. Eine freudige Gestimmtheit zeigt sich im Gesichtsausdruck, in Körperhaltung, Gestik und Mimik und selbstverständlich auch in Stimme und Tonfall. Nicht umsonst liegen die Begriffe Stimmung und Stimme nahe beieinander. Die Gefühle der Kinder offenbaren sich nicht nur im Gesicht, sondern können am ganzen Leib abgelesen werden. Die freudige Erregtheit erfüllt den Raum, wird von den neu Ankommenden atmosphärisch aufgenommen und als *Resonanz* am eigenen Leib gespürt. Die Begriffe Stimmung, Atmosphäre und Resonanz sind hier

nicht willkürlich gewählt. Es sind Schlüsselbegriffe einer phänomenologischen Perspektive auf das, was uns als Menschen bestimmt. Aus meiner Sicht kommt der Phänomenologie ein zentraler Stellenwert nicht nur für die Explikation der geschilderten Szene, sondern für die theoretische Fundierung der Erlebnispädagogik insgesamt zu. Zum besseren Verständnis möchte ich an dieser Stelle auf zentrale Ausgangspunkte dieser Perspektive kurz eingehen.

Ausgangspunkt der (neo-)phänomenologischen Denkweise ist *der Mensch als leibliches Wesen*. Im Anschluss an Plessner können Menschen als exzentrisch verfasste, leibliche Lebewesen gefasst werden (Plessner 1981, S. 364). Der Terminus „Leib“ ist hier mit Bedacht gewählt. Leib meint nicht dasselbe wie der Körper<sup>4</sup>. Wir haben zwar einen Körper, aber wir sind unser Leib. Menschsein heißt im Grunde in dieser Doppelung von Körper haben und Leib sein zu leben. Als Körper bezeichnen wir das physische Organsystem, das wir „besitzen“. Wir können unseren Körper wiegen, vom Arzt untersuchen lassen, trainieren usw., er ist Gegenstand, ein Objekt unter vielen Objekten im Raum und als solches lokalisierbar, formbar, manipulierbar. Leib bzw. Leiblichkeit meint demgegenüber die Art und Weise, wie wir mit uns selbst, anderen oder der Welt kommunizieren. Leiblichkeit ist grundlegende Weise des menschlichen Erlebens (Fuchs 2000a, S. 15). Der Leib ist unser Beziehungs-, Kommunikations- und Wahrnehmungssensorium. „Mit Leib ist [...] die primäre Weise des In-der-Welt-Seins gemeint und das Fundament des Selbstbewusstseins im Sich-spüren“ (Böhme 1989, S. 33). Wir fühlen uns matt und schläfrig oder auch frisch und munter, beim Sehen eines spannenden Krimis bekommen wir eine „Gänsehaut“ und wir alle kennen das Kribbeln im Bauch in der Erwartung eines freudigen Ereignisses. In diesem *Sich-selbst-Spüren* nimmt unsere Selbstgewissheit und mit ihr das Selbstbewusstsein seinen Ausgangspunkt. Durch den Leib kommunizieren wir mit unserer Um- und Mitwelt. Wenn wir uns freuen, lachen wir laut, unsere Stimme erhebt sich und wir werfen die Arme in die Höhe. Bei Trauer wendet sich der Blick nach unten, unsere Stimme ist gedämpft und wir bewegen uns langsam und andächtig. „Durch den Leib ist alles seelische Erleben zugleich ein konkret-räumliches“ (ebd., S. 21), es wird am Leib sichtbar und drückt sich in und durch ihn aus. Der Leib kann als eine Art „Resonanzkörper“ vorgestellt werden, der zwar ungefähr dort ist, wo wir unseren Körper haben, aber zugleich darüber hinaus geht.

Unter *leiblicher Resonanz* versteht Fuchs (2000a, S. 197) einerseits die Übersetzung stimmungsräumlicher Phänomene in Eigenresonanz. Wie durch Anten-

---

4 Für die Unterscheidung von Körper und Leib in deutschen Sprache gibt es im Englischen und auch Französischen keine adäquate Entsprechung. Der englische Begriff „body“ wird, genauso wie der französische „le corps“ mit „Körper“ übersetzt.

nen empfangen wir Stimmungen und Atmosphären, die uns – wie die Saiten den Klangkörper einer Gitarre – in Schwingung versetzen und in Resonanz umwandeln. Andererseits erleben wir aber auch unsere eigene Befindlichkeit. Wir fühlen Gefühle und spüren uns selbst. Unser Leib übersetzt diese wiederum in sichtbare Ausdrucksbewegungen oder Gebärden (ebd., S. 219), macht sie zu Signalen, auf die andere (mehr oder weniger) empfänglich reagieren. Gefühle haben, so drückt es Fuchs (ebd., S. 230) aus, unmittelbaren Mitteilungs- und Antwortcharakter. Sie schaffen dauerhafte soziale Bindungen und erzeugen ein Netz von interpersonalen Verhältnissen der Zu- und Abneigung, Nähe und Distanz, Vertrautheit und Fremdheit, Über- und Unterordnung. „*Mimetische Resonanz* beruht auf der erlebten Ähnlichkeit, die der Leib zum Leib des Anderen herstellt, nämlich in der [...] Weise pathischen Mitempfindens, über Bewegungsanmutungen und „Einleibungen“ (ebd., S. 247). Dass insbesondere im Rahmen erlebnispädagogischer Programme das wechselseitige in-Resonanz-Gehen eine besondere Rolle spielt, wird in der nachfolgenden Szene deutlich. Es sind die Kinder derselben Schulklasse, die nun, nachdem die Zimmer in der Unterkunft bezogen sind, im Speisesaal sitzen und mit dem Abendessen beschäftigt sind. Es gibt Spaghetti mit Tomatensauce. Die Schüler haben großen Hunger und die erste Portion ist schnell aufgegessen, sodass noch Nudeln nachgekocht werden müssen.

### Fast wie betrunken

*Als die zweiten Nudeln fast fertig sind und jeder seinen Platz beim Essen eingenommen hat, ist etwas ganz Lustiges zu beobachten. Die Kinder, vor allem ein Tisch mit zehn Jungs prosteten sich mit Wasser aus Biergläsern zu, dabei steht immer eine Person auf und ruft laut „Prost!“, dabei wird heftig angestoßen. Ein Glas geht dabei in die Brüche. Nachdem das Glas Wasser leer getrunken ist, rennen die Schüler abwechselnd wieder in die Küche um neues Leitungswasser zu holen. Die Stimmung und die Lautstärke gleichen einem Bierzelt. Die Stimmung ist am Höhepunkt. Die Kinder werden immer lauter und lachen und schreien. Sie feiern sich und prosteten sich dabei zu mit Wasser aus Wein- und Weizengläsern und benehmen sich fast wie betrunken. Nach einer Zeit bittet die Lehrerin um etwas mehr Ruhe und verbietet es, weiteres Wasser aus der Küche nachzufüllen. Daraufhin sinkt die Situation ein wenig ab und im Anschluss kommt auch die zweite Portion Nudeln (Schmid 2017, S. 98, Z. 418–428).*

Was die Beobachterin hier minutiös festhält, kann als Musterbeispiel einer ausgelassenen Stimmung angesehen werden, die sich aus dem spielerischen Tun der Kinder dynamisch entwickelt. Die Schüler imitieren habituell angeheiterte Menschen, indem sie sich gegenseitig zuprosten und aus Bier- und Weingläsern trinken. Dabei ist es ganz unerheblich, dass in den Gläsern nur Wasser

enthalten ist. Die bloße Form der Gläser und der Akt des Zuprostens reichen aus, um den Speisesaal in ein virtuelles Bierzelt zu verwandeln. Es ist ein Spiel, ein so-tun-als-ob, auf das sich die Beteiligten einlassen, ohne sich dazu verabredet zu haben. Es entsteht ad hoc, aus der Situation heraus, die Spielregeln werden quasi im Spielen selbst festgelegt: Proste deinem Gegenüber mit einem gefüllten Glas zu, tue so, als ob du Alkohol trinken würdest und benehme dich dabei „fast wie betrunken“. Die Kinder gehen völlig in ihrem Tun auf, „sie feiern sich“, ihr Lachen und Schreien erfüllt den ganzen Raum und erzeugt einen Sog, der alle mitzieht. Solche Situationen werden in der phänomenologischen Perspektive als *zwischenleibliche, mimetischer Resonanz* bezeichnet (Fuchs 2000a, S. 246), die sich bei erlebten Ähnlichkeiten durch wechselseitige Ausdruckswahrnehmungen gewissermaßen hochschaukelt, einen eigenen Stimmungsraum erzeugt, nach einer gewissen Zeit aber auch wieder abebbt. Es ist bezeichnend, dass am Höhepunkt des Schauspiels die Lehrerin einschreitet und durch ihr Verbot die Stimmung im Raum verändert. „Die Situation sinkt ein wenig ab“, notiert die Ethnografin. Das Absinken bezieht sich sicherlich auf die Lautstärke, wohl aber auch auf die Situation im Ganzen mit ihrer Bierzeltatmosphäre und Feierlaune. Die Bitte „um etwas mehr Ruhe“ holt die Kinder wieder aus dem virtuellen Festzelt zurück in den Speisesaal der Unterkunft. Die Stimmung schwingt noch etwas nach, ebbt langsam ab und ist dann mit dem Auftischen der zweiten Portion Nudeln wieder verschwunden.

Was wir hier durch den Blick der teilnehmenden Beobachterin sehen, kann wiederum eine Transformation der Erlebnisweisen gekennzeichnet werden: Vom Modus alltäglicher, pragmatisch orientierter Einstellung während der Nahrungsaufnahme hin zum Modus außeralltäglicher, von Ausgelassenheit („fast wie betrunken“) geprägter Fest- und Feierlaune. Dass es ausgerechnet die Lehrerin ist, die hier die Rolle der „Spaßbremse“ übernimmt und maßregelnd eingreift, entspricht dem typischen Verhaltensmuster und möglicherweise auch dem eigenen professionellen Selbstverständnis. Die Lehrerrolle im schulischen Alltag ist in aller Regel mit erzieherischen Maßnahmen der Grenzsetzung und Verhaltenskontrolle verbunden, ein Verhaltensmuster, das offenbar auch im außerschulischen Setting wirksam bleibt und von dem sich die Lehrerin nicht ablösen kann oder will.

Am Beginn dieses Kapitels habe ich davon gesprochen, dass es für das soziale System Schulklasse wichtig ist, eine gemeinsame, kollektive Identität zu entwickeln, die nicht nur auf kognitiven Prozessen der Selbstbeobachtung und -beschreibung beruht. Die ausgewählte Szene im Speisesaal zeigt auf, wie solche identitätsbildenden Prozesse auf der Ebene der *zwischenleiblichen* Kommunikation ablaufen. In dem durch wechselseitige Resonanz erzeugten Stimmungsraum versetzen sich die Schüler gegenseitig in Schwingung und erleben kollektive, mimetische Resonanz, die leiblich gespürt wird. Die dabei beteilig-

ten Gefühle sind nicht bloß subjektive Empfindungen. Sie sind reale Wirklichkeit, objektive Bestandteile der Umgebung. Ausgehend von den leiblichen Empfindungen strömen sie aus, greifen auf den Raum über und werden zu atmosphärischen Gegebenheiten, die von allen Beteiligten gleichermaßen wahrgenommen werden. Diese Tendenz wohnt m. E. grundsätzlich allen außeralltäglichen Räumen inne. Sie bieten Personen – mehr und anders als im Alltag – Gelegenheiten, sich selbst und andere auf eine Weise zu erleben, die sie als lebendige, erlebende, leibhaftige Person sichtbar werden lässt. Außeralltägliches eröffnet Spielräume eines *unmittelbaren Erlebens*, in der – zumindest vorübergehend – die Trennung von Innen und Außen aufgehoben ist und die Person sich als verbunden mit den Anderen erlebt.

„Raum“ meint hier nicht allein den geometrischen Raum, in dem jeder Körper seinen Ort hat und mathematisch nach Lage- und Abstandsbeziehung bestimmt werden kann. Raum meint gleichzeitig den *erlebten Raum*, der auf der leiblichen Dynamik von Enge und Weite, Spannung und Schwellung beruht. „Wir leben nicht in einer physikalischen Welt, sondern in einer Welt, die erfüllt ist von Anmutungen, Ausstrahlungen, Atmosphären, Stimmungen und Gefühlsschwingungen – kurz, von affektiven Qualitäten aller Art. Wir leben nicht in einem geometrischen oder physikalischen, sondern in einem *affektiven Raum* oder auch *Stimmungsraum*“ (Fuchs 2013, S. 1 f.). Es ist ein Raum, der eigentätig angeeignet, „einverleibt“ wird und so zum „Spielraum des Leibes“ (vgl. Fuchs 2000a, S. 154 ff.) wird.

Die nächste Szene spielt sich bei der Ankunft der Schulklasse am Zielort ab. Auch hier geht es um leiblich-mimetische Resonanz, diesmal aber auf der Grundlage eines gemeinsam vollzogenen Blicks in die Landschaft.

### **Guckt mal die Aussicht!**

*Bei der Ankunft an der Hütte, gehen alle Schüler zunächst an der Hütte vorbei und bestaunen die dortige Aussicht ins Tal. „Voll krass!“ sagt ein Mädchen. „Guckt mal die Aussicht!“ ruft ein Anderer und wird von einem Kameraden ergänzt „Guckt mal, wie weit wir gelaufen sind!“ (Schmid 2017, S. 97, Z. 387–397).*

Die Hütte liegt an einem exponierten Aussichtspunkt, von dem aus das Tal, das die Gruppe zuvor durchquert hat, überblickt werden kann. Offenbar sind die zitierten Schüler von der Lage der Hütte und der damit verbundenen Aussicht überrascht. Die Blicke schweifen über das Tal und richten sich in die Ferne. Die Begeisterung über die Aussicht, die sich in den Bemerkungen der Schüler ausdrückt („Guckt mal die Aussicht!“, „voll krass!“), rührt einerseits daher, dass der Blick den Raum bis zum Horizont umspannt und sich das Gefühl der Weite und Grenzenlosigkeit am eigenen Leib bemerkbar macht. Die



Landschaft liegt einem zu Füßen und die Weite erfüllt die Betrachter mit einem gewissen Hochgefühl, das auf der „Weitung“ beruht<sup>5</sup>. Andererseits wird den Schülern gleichzeitig bewusst, dass sie diese Weite des Raums selbst zu Fuß durchmessen haben („Guckt mal, wie weit wir gelaufen sind!“). Auch wenn es als solches nicht weiter reflektiert wird, zeigt sich darin deutlich das Bewusstsein der kollektiven Selbstwirksamkeit und vermutlich auch ein gewisser Stolz. Es macht eben einen Unterschied, ob ich einen Aussichtspunkt mit dem Auto oder mit der Seilbahn erreiche oder aber durch eigene Körperkraft erwandert habe. Im Blick von oben auf die zurückgelegte Wegstrecke verschmelzen die gespürte Weite des Blicks, die erlebte Zeit des Wandertages und das Hochgefühl über die bewältigte Distanz und finden ihren Ausdruck in den Äußerungen der Kinder.

Die Kategorien der innerleiblichen Dynamik von Enge und Weite, Spannung und Schwellung erlauben es, das Erleben zwischen diesen Polaritäten einzuordnen und deren Einfluss auf diese Dynamik zu beschreiben. Grundsätzlich lassen sich dabei einengende, restriktive, nach innen gerichtete Tendenzen von den expansiven, weitenden, nach außen gerichteten unterscheiden. Zugleich ist mit diesen antagonistischen Richtungen leiblichen Erlebens ein unterschiedliches Verhältnis zum Umraum gegeben. „So sperren Schmerz und Angst den Menschen ab, reißen ihn aus seiner Weltbeziehung heraus und werfen ihn auf sich selbst zurück. Entgegengesetzt verhalten sich die ‚schwollenden‘ Tendenzen etwa der muskulären Kraftentfaltung, des Antriebs, vor allem aber die Wollust, die den Leib zur Weite und zum Umraum hin öffnet“ (Fuchs 2000a, 104 f.). Beispielsweise kann die erlebte Freude bei körperlicher bzw. sportlicher Betätigung auf die Lust der intensiven Kraftentfaltung und raumgreifenden Bewegung zurückgeführt werden (ebd., S. 106). Die antagonistischen Tendenzen der Spannung und Schwellung können sich aber auch „wechselseitig anstacheln und dadurch umso eher auf den Höhepunkt treiben“ (ebd., S. 107). Beispielhaft nennt Fuchs die Angstlust auf der Achterbahn, die sich aus der zunehmenden Intensität durch das Oszillieren zwischen Spannung und Schwellung ergibt (ebd.).

Die polaren Tendenzen der leiblichen Dynamik können auch durch den umgebenden Raum selbst verstärkt oder abgeschwächt werden. Nicht zufällig findet ein Großteil erlebnispädagogischer Aktivitäten draußen statt, weil ein un-

---

5 Die menschliche Leiblichkeit ist wesentlich durch die Dynamik von Engung und Weitung bestimmt (Schmitz 2011, S. 15 ff.). Beispielsweise im Schreck, bei Angst oder Scham zieht sich der Leib zusammen, wir spüren Beklemmung und Hilflosigkeit. Umgekehrt dehnt sich der Leib im Hochgefühl aus, weitet sich beim Blick in die Landschaft, die Grenzen des Leibes verschmelzen gewissermaßen mit der Umgebung. Diese Dynamik zeigt sich beispielsweise auch durch Engung und Weitung des Brustkorbes beim Aus- und Einatmen.

begrenzter Raum mit offenem Horizont tendenziell als weitend erlebt wird. Die Offenheit der Landschaft korrespondiert mit einer am eigenen Leib gespürten Weitung bzw. Schwellung. Das „ozeanische Gefühl“, das sich nach Schilderungen von Roofern oder Bergsteigern bei uneingeschränkter Rundumsicht auf einem exponierten Aussichtspunkt einstellen kann, ist also keine bloße Metapher, es entspricht tatsächlich dem räumlichen Erleben und verweist auf den Ursprung in der leiblichen Dynamik. Möglich ist diese Wechselwirkung von Raum und Erleben deswegen, weil der „Umraum nicht als Gegenüber zum Leibraum begreifbar, sondern als gelebter Raum selbst leiblich ist, also dem Leib zugehört, [...] er nur eine Extension des Leibraums darstellt“ (ebd., S. 159).

Umgekehrt stellt sich beim Gang in eine Höhle unwillkürlich ein Gefühl der Enge ein, verbunden mit einer erhöhten Spannung und Aufmerksamkeit. Auch die Tiefe, zumal wenn der Grund nicht sichtbar ist, wirkt beklemmend oder ängstigend. Die Wirkung erlebnispädagogischer Aktivitäten wie Abseilen oder Hochseilelemente wie „burma bridge“ oder „flying fox“ beruht auf dem Erleben von Tiefe und den damit verbundenen Gefühlen. Die Angst vor dem Abgrund wird in dem Augenblick unmittelbar sichtbar, wo die Person den ersten Schritt von der Plattform in luftiger Höhe hinaus auf das dünne Drahtseil der „high line“ wagt. Zögernd und vorsichtig tastend schiebt sie den Fuß auf dem Drahtseil hinaus, die Hände krampfhaft am Sicherheitsseil festgekrallt. Der Schwindel, der einen bei einem Gang auf dem Hochseil überkommt, rührt auch daher, dass der Blick keinen Halt findet, an dem er sich anhaften und orientieren kann. Unter dem dünnen Seil tut sich der Abgrund auf und zieht einen gleichsam nach unten.

Mit dem dritten und letzten Beispiel in diesem Kapitel möchte ich sichtbar machen, dass mimetische Resonanz auch dann zustande kommen kann, wenn die Initiative zum Handeln nur von einer Person ausgeht. Die anderen Beteiligten hängen sich dann an den Handlungsimpuls dieser Person an, lassen sich von ihm gewissermaßen mitziehen.

## Das Orientierungsteam

*Ein kleiner Junge, der vorausläuft, da er im Orientierungsteam ist, nimmt seine Aufgabe sehr ernst. Er guckt sich nach der Gruppe um und ruft ihnen zu: „Vorsicht Auto!“. Er führt die Gruppe gerade. Es hat den Anschein, er fühle sich verantwortlich und führt die Gruppe auch ein Stück. Er sieht munter, aufmerksam und glücklich aus. Ich nehme an, er fühlt sich gut und genießt auch diese verantwortungsvolle Rolle, da er sehr sicher vorausgeht und außerdem die anderen darauf hinweist, was weiter zu tun ist. „Oben warten wir dann!“ sagt er zu seinen Kameraden, die mit ihm in einer Vierer-Gruppe voran laufen (Orientierungsteam) (Schmid 2017, S. 86, Z. 16–23).*

Das „Orientierungsteam“ ist innerhalb der gesamten Schülergruppe für die richtige Wegfindung während der Wanderung zuständig. Der kleine Junge übernimmt in dieser Gruppe die Leitungsrolle, was sich an seinem beobachtbaren Verhalten und seinen Äußerungen eindeutig ablesen lässt. Er läuft voraus, um den weiteren Weg zu erkunden, schaut sich aber gleichzeitig nach rückwärts um, um sich zu vergewissern, dass ihm die anderen Kameraden folgen. Mit seinen Hinweisen auf mögliche Gefahrenquellen („Vorsicht Auto!“) und die Taktung der Wegstrecke („oben warten wir dann!“) unterstreicht er seinen Leitungsanspruch, was offenbar innerhalb der Vierergruppe ohne weiteres akzeptiert wird. Die Ethnografin notiert, dass der Junge „sehr sicher vorausgeht“ und seine Aufgabe „sehr ernst nimmt“. Außerdem sieht er „munter, aufmerksam und glücklich aus“ und sie vermutet, „er fühlt sich gut“. Dies alles sind Zeichen und Merkmale, die sich am Gesichtsausdruck, an der Körperhaltung und am Habitus des Jungen ablesen lassen. Sie wirken schon auf einer unmittelbaren, nonverbalen, sicht- und spürbaren Ebene. Seine drei Kameraden brauchen selbst nichts weiter zu tun, als sich ihrem jungen Führer an die Fersen zu heften und ihm zu folgen. Der Leitungsanspruch lässt sich allein schon am Ausdruck und Verhalten ablesen, ohne dass eine sprachliche Verständigung dazu nötig wäre. Auch hier können wir von *leiblicher Kommunikation* sprechen, allerdings läuft die Kommunikationsrichtung in dem beschriebenen Fall klar von der bestimmenden zur folgenden Seite. Der Inhaber der Leitungsposition führt die Kleingruppe an und diese folgt ihm ohne Widerspruch und im Vertrauen auf seine Fähigkeiten, den Weg richtig zu finden. Die Adjektive „ernst“, „munter“, „aufmerksam“ sind Hinweise darauf, dass der „vitale Antrieb“ (Schmitz 2011, S. 15) des kleinen Jungen, man könnte auch sagen „sein Führungswille“ und die damit verbundene (innere) Spannung und Aufmerksamkeit sich auf nach außen hin fortsetzt und auf die anderen Gruppenmitglieder überträgt.

In leibphänomenologischer Terminologie kann die beschriebene Situation als *wechselseitige antagonistische Einleibung* gekennzeichnet werden. Dabei spie-

len sich die Partner „in kleinen Intervallen die Dominanz wie einen Ball zu“ (ebd., S. 40). Diese gewährte Dominanz hängt davon ab, dass sich die anderen Jungen (einstweilen un widersprochen) auf den Leitungsanspruch ihres „Führers“ einlassen, ihm also die Autorität als Pfadfinder zugestehen. Dessen Machtposition ist fragil und kann jederzeit revidiert werden. Schon eine Unaufmerksamkeit oder ein Zögern können seine Selbstsicherheit untergraben und seiner Leitungsmacht die Grundlage entziehen. Insofern sich also die drei Begleiter freiwillig auf die Führung des kleinen Jungen einlassen und dieser seine Rolle engagiert ausführt, funktioniert das „Orientierungsteam“ und kann seine Aufgabe erfüllen.

Das Beobachtungsprotokoll gibt uns deutliche Hinweise darauf, wie sich die Ausübung der Leiterrolle anfühlt. Die Ethnologin meint zu erkennen, dass der kleine Junge seine Position genießt und er darin glücklich aussieht. Dieser Moment des Glücklichen und des Genießens lässt sich wiederum mit Rückgriff auf die Leibphänomenologie plausibilisieren: Der Vorgang der Einleibung ist ein dynamischer Vorgang. Er basiert auf der Zuwendung und Verbindung verschiedener Partner in der Weise einer Identifikation, wobei sich die Protagonisten auf die leibliche Dynamik des jeweils dominierenden Akteurs einlassen. Der vitale Antrieb der Beteiligten wird gewissermaßen synchronisiert, verbindet sich miteinander und verstärkt sich dadurch, „wobei Bewegter und Bewegtes ihre Antriebe verschmelzen und hochschaukeln“ (ebd., S. 42). Dieser Moment ist nach Schmitz der Ursprung der „Du-Evidenz“. „Beide sind Gebende und Empfangende; dem Überzeugten geschieht etwas, das aus dem gemeinsamen Antrieb in seine eigene leibliche Dynamik eingreift, und daraus stammt seine Überzeugung, dass da wirklich ein Anderer ist, der mit ihm gemeinsam leiblich existiert und also auch des affektiven Betroffenseins und des Bewusstseins teilhaftig ist. Diese Du-Evidenz ist wechselseitige antagonistische Einleibung“ (Schmitz 2015, S. 68). In ihr liegt für Schmitz die „Quelle aller intersubjektivität“, darüber hinaus vermittelt sie „absolute Identität an alles, worauf sie trifft“ (ebd., S. 69).

Das Glücksgefühl, so dürfen wir also schlussfolgern, begleitet die wechselseitigen Resonanzprozesse. Indem sich die anderen auf das bestimmende und vorausschauende Agieren einlassen, bestätigen sie den kleinen Jungen als Person in seinem Selbst. Identität, Selbstbestätigung und Selbstwirksamkeit erwachsen also aus dieser wechselseitigen sogenannten Einleibung. Dieses Identitätsgefühl hat also eine konkrete, leibliche Basis. Es ist nicht nur zugesprochen, sondern wird im Vollzug sich leiblich begegnender Menschen erlebt.

---

## Zusammenfassung

Auf der Grundlage einer leibphänomenologischen Perspektive lassen sich die in diesem Kapitel beschriebenen Vorkommnisse als Situationen *zwischenleiblicher, mimetischer Resonanz* beschreiben. Durch erlebte Ähnlichkeiten oder wechselseitige Ausdruckswahrnehmungen wird für kurze Zeit ein eigener Stimmungsraum erzeugt, der die Akteure miteinander verbindet. Verantwortlich dafür sind die polaren Tendenzen der leiblichen Dynamik von Enge und Weite, Spannung und Schwellung, die durch die umgebenden Räume verstärkt oder abgeschwächt werden. Bei der wechselseitigen, antagonistischen Einlebung springt gleichsam ein leiblicher Impuls von einer Person auf die andere(n) über, der sich dann hochschaukeln und weitere Personen mitreißen kann. Die Entwicklung von individueller oder kollektiver Identität, von Selbstwirksamkeit, gegenseitigem Vertrauen und einem Gemeinschaftsgefühl ist ohne eine solch leiblich fundiertes Verständnis des Erlebens schlechterdings nicht vorstellbar.

## 8. Die affektive Betroffenheit durch Atmosphären und die Lesbarkeit der Natur

Im vorhergehenden Kapitel habe ich versucht deutlich zu machen, wie Prozesse der Gruppenbildung und die Entwicklung einer kollektiven Identität durch Phänomene leiblich-mimetischer Resonanzbildung initiiert und unterstützt werden. Solche Resonanzphänomene ergeben sich aber nicht nur in Bezug auf soziale Prozesse. Auch die Natur betrifft uns, rührt uns an, wird atmosphärisch am eigenen Leib gespürt. Identitätsbildung ist nicht auf das Soziale begrenzt. Auch der Bereich der nichtmenschlichen Natur spielt für die Entwicklung einer personalen Identität eine maßgebliche Rolle. Die nachfolgenden Beispiele aus studentischen Beobachtungsprotokollen illustrieren, wie Natur Kinder und Jugendliche atmosphärisch anspricht und (syn-)ästhetisch wahrgenommen wird. Zugleich wird sichtbar, auf welche Weise Lernprozesse in Gang kommen, Kinder und Jugendliche Zugang zur Natur bekommen und diese gleichzeitig als einen Zusammenhang erkennen, den sie wissensmäßig erschließen können. Im ersten Beispiel begleitet der Ethnograf eine Gruppe von Schülern bei einer Wandertour. Während einer Rast notiert er ein kurzes Zwiegespräch zweier Schüler.

### Hier ist es echt voll schön!

*Am Anfang der Tour meinte der Schüler, dass das Wandern total langweilig sei und warum die Klasse das denn machen müsse. Nun sind wir an der Hammerbachklause und machen Mittagspause. Die Sonne scheint, es ist warm und den Schülern scheint der Pausenplatz zu gefallen. Schüler A: „Hier ist es echt voll schön! Schade das ich meine Kamera nicht mitgenommen habe. Dafür hat es sich echt gelohnt so weit zu laufen.“ Schüler B: „Ja voll. Wenn es nicht so weit gewesen wäre, hätte es sich auch gar nicht so toll angefühlt hier zu sein“ (Winkelmeier 2019, Anhang A, S. 2 f., Z. 64–69).*

Der Beobachter gibt zunächst einen Hinweis zu der Vorgeschichte der Situation. Am Beginn der Wanderung äußert sich einer der beiden Schüler kritisch zu dem geplanten Vorhaben. Die zu erwartende Wegstrecke wird als „langweilig“ eingestuft und es wird deutlich, dass er eigentlich keine Lust verspürt, die Anstrengung des Wanderns auf sich zu nehmen, weil ihm offenbar Sinn und Ertrag des Unternehmens nicht klar sind. Nun ist der Rastplatz anscheinend gut gewählt und die Schüler können sich vom Wandern erholen. In der freund-

lich-warmen Atmosphäre des Ortes wendet sich die Stimmung der Schüler ins Positive und lässt sie die Mühsal der körperlichen Anstrengung schnell vergessen. Worin für die beiden der Reiz des Ortes genau besteht, darüber erfährt der Leser hier nichts. Die Vermutung liegt nahe, dass es mit dem Naturerleben zu tun hat, das in einem atmosphärischen Gesamteindruck („echt voll schön!“) spürbar wird. Die Wärme der Sonnenstrahlen, natürliche Geräusche wie Vogelgezwitscher oder das Summen der Insekten, das Grün der Bäume, der Geruch von Erde, all das erzeugt mannigfaltige Synästhesien, die von den Schülern pathisch-rezeptiv wahrgenommen werden. Im Anschluss an die Ausführungen im vorhergehenden Kapitel und mit Verweis auf Fuchs (2000a, S. 167 ff.) kann auch hinsichtlich der Naturerfahrung von *leiblich-mimetischer Resonanz* gesprochen werden. Dass sich diese in einem ästhetischen Urteil („schön“) niederschlägt, ist kein Zufall. Die Ästhetik als die Theorie vom Schönen und die sinnliche Wahrnehmung der Natur hängen aufs Engste zusammen. Seit der Romantik gilt das Naturschöne in der abendländischen Kulturgeschichte als der Inbegriff des Schönen schlechthin. Der ästhetische Eindruck der beiden Schüler ist ohne die gespürte, angenehme Atmosphäre des Pausenplatzes kaum vorstellbar. Die umgebende Natur wird von den Schülern als „echt voll schön“ empfunden, weil sich diese Schönheit atmosphärisch niederschlägt und am eigenen Leib mimetisch mitvollzogen werden kann. Beide Schüler lassen sich durch die Natur anrühren, sie sind *affektiv betroffen*. Für Böhme ist ein solcher leiblicher Mitvollzug durch Mimesis die Grundlage einer „nichtmanipulativen Naturbeziehung“. „Denn in der Erkenntnis durch Mitvollzug lässt der erkennende Mensch die Natur sein und realisiert zugleich seine Verwandtschaft mit ihr, seine eigene Natürlichkeit“ (1989, S. 29). Auch im zweiten Beispiel geht es darum, wie ein Moment der sinnlichen Naturerfahrung eine Gruppe von Schülern anrührt und zu einem kurzen Innehalten führt.

### Der Bachlauf

*Nur zwei Minuten nach der Pause überquert die Gruppe einen Bach. Der Bach verläuft zwischen ein paar Bäumen entlang, was die Brücke zu einem ruhigen Schattenplatz macht. Alle Schüler bleiben an diesem Ort stehen, ohne Worte und blicken einfach nur auf den Bachlauf entlang. An der Brücke, die über den Bach geht, bleibt die gesamte Gruppe ohne Grund stehen. Ganz viele blicken einfach nur ins Wasser (Schmid 2017, S. 89, Z. 117–121).*

Diese Beobachtung bezieht sich auf eine kurze Episode, die sich beiläufig ergibt und nur wenige Augenblicke andauert. Die Schüler betreten im Verlauf einer Wanderung eine Brücke, die über einen kleinen Bachlauf führt. Offenbar handelt es sich um eine Fußgängerbrücke, über die der Wanderweg führt. Die Be-

obachterin erwähnt, dass der Bach von Bäumen eingerahmt ist, was den Standort auf der Brücke „zu einem ruhigen Schattenplatz macht“. Die Beschreibung als „ruhig“ bezieht sich augenscheinlich nicht nur darauf, dass der Ort frei von störenden Fremdgeräuschen wie Maschinen- oder Flugzeuglärm ist, vermutlich charakterisiert sie damit die Atmosphäre des Ortes im Ganzen. Mit Sicherheit ist das Plätschern des Baches zu vernehmen, vermutlich kann man auch Vogelstimmen aus den Bäumen hören und das Summen der Insekten erfüllt die Luft. Hinzu kommen der Schatten und die Kühle der Luftfeuchtigkeit, welche im Kontrast zur Hitze des Tages steht und von den Schülern beim Betreten der Brücke unvermittelt als angenehm empfunden wird. Die Schüler bleiben „ohne Worte“ stehen, „viele blicken einfach nur ins Wasser“. Die geschilderte Szene spielt sich also wortlos ab. Um die atmosphärische Wirkung des Ortes zu spüren, bedarf es offenbar keiner Worte, mehr noch, Unterhaltungen würden vermutlich die Wirkung dämpfen oder vielleicht sogar ganz zerstören. Die wortlose Ruhe ist also etwas, was die intensive Wahrnehmung der Situation überhaupt erst ermöglicht. Die Abwesenheit von Sprache öffnet den Raum für die *gespürte Präsenz der Atmosphäre*.

Wichtig ist festzuhalten, dass die Atmosphäre, die von den Schülern auf der Brücke wahrgenommen wird, keine rein subjektive Angelegenheit ist. Alle Schüler spüren es, ohne dass sie sich irgendwie darüber verständigen müssten. Und auf fast alle von ihnen hat es denselben Effekt: „Ganz viele blicken einfach nur ins Wasser“ oder „blicken einfach nur auf den Bachlauf entlang“. Die Ethnografin erwähnt dies in der kurzen Sequenz zwei Mal und verstärkt damit ihren Eindruck. Die Blicke der Schüler heften sich an dem Bachlauf an, verfolgen das fließende Wasser in seinem Verlauf und tauchen dabei gewissermaßen in das Geräusch des Plätscherns ein. Die ganze Szene wirkt fast tranceartig, so als ob die Schülergruppe schlagartig in einen kurzen, hypnotischen Zustand versetzt wurde. Es geht hier also nicht um etwas rein Subjektives, was sich nur im „Inneren“ bzw. in der Psyche der Kinder abspielen würde. Die von Allen gespürte Atmosphäre hat schließlich mit dem ganz konkreten Ort, dem Bach, den Bäumen usw. zu tun. Es handelt sich aber auch nicht um etwas rein Objektives, also um Eigenschaften, die dem Bach oder den Bäumen zukäme. Atmosphären sind vielmehr etwas, was dazwischenliegt, was der subjektiven wie der objektiven Seite gleichermaßen zugehört. „Die Atmosphäre ist die gemeinsame Wirklichkeit des Wahrnehmenden und des Wahrgenommenen. Sie ist die Wirklichkeit des Wahrgenommenen als Sphäre seiner Anwesenheit und die Wirklichkeit des Wahrnehmenden, insofern er, die Atmosphäre spürend, in bestimmter Weise leiblich anwesend ist“ (Böhme 1995, S. 34).

Atmosphärisch nehmen wir Natur (Bach, Bäume, Vogelstimmen usw.) und gleichzeitig uns selbst als sinnlich-leiblich Spürende wahr. Erlebnispädagogisch bedeutsam sind solche Momente insofern, als die Teilnehmer auf diese



Weise in ein Kommunikationsverhältnis, man könnte auch sagen, in eine Beziehung mit der Natur eintreten. Dadurch, dass die Schüler vom Bach-Baum-Ensemble affektiv angesprochen werden, erhält dieses Stück Natur leiblich gespürte Bedeutsamkeit für den Einzelnen. Der umgebende Raum wird zum erlebten Raum. „Wir leben nicht in einem geometrischen oder physikalischen, sondern in einem *affektiven Raum* oder auch *Stimmungsraum*“ (Fuchs 2013, S. 2). Natur wird so zu einer phänomenal erlebten Wirklichkeit, die die Schüler betrifft, sie anrührt und in ihrem Befinden beeinflusst. Zugleich erleben sie Natur als etwas, was am eigenen Leib gespürt wird. Die angenehme Kühle der Luft, das Geräusch des Plätschens usw. sind etwas, auf das Menschen ansprechen und auf das wir reagieren, etwa indem man ruhig wird, einfach nur da steht und schaut. Deutlich kommt diese leiblich erlebte, mimetische Resonanz auch in der nächsten Szene zum Ausdruck. Unter Leitung eines Erlebnispädagogen wird eine Nachtwanderung durchgeführt. Der teilnehmende Beobachter begleitet die Schülergruppe und hält folgendes Gespräch fest.

### Voll schön

Schüler A: „*Schaut mal der Schatten!*“ (deutet auf den Schatten des Mondes im Schneefeld)

Schüler B: (schaut zum Mond auf) „*Wow. Das sind ja die Wolken vor dem Mond!*“

Schüler C: (schaut ebenfalls nach oben) „*Krass. Jetzt wird es gleich wieder dunkel.*“ (eine Wolke schiebt sich vor dem Mond und es wird wieder wesentlich dunkler)

Alle: „*Voll schön.*“ (bleiben andächtig stehen, bis es wieder heller wird) (Winkelmeier 2019, Anhang A, S. 5, Z. 168–172).

Diese kurze Momentaufnahme lässt uns direkt an dem Naturerleben der Schüler teilhaben. Das Licht- und Schattenspiel von Mond und Wolken wirkt auf der hellen Schneefläche besonders kontrastreich. Fasziniert bleiben die drei Schüler stehen, als einer von ihnen auf den Effekt aufmerksam macht. Dabei geht es nicht nur um die Erkenntnis, dass es der Mond ist, der die Wolken Schatten auf die Schneefläche wirft. Vielmehr scheinen die drei vor allem von der Schönheit dieses Naturschauspiels fasziniert zu sein („krass“), das sich aus dem schnellen Wechsel von Dunkelheit und Helligkeit ergibt. Mit dem Zug der Wolken verändert sich die Szenerie. Als sich durch eine vorüberziehende Wolke die Umgebung schlagartig verdunkelt, bleiben die drei „andächtig stehen“. Der Moment der Ruhe und des Innehaltens bewirkt, dass das Schauspiel noch intensiver wahrgenommen, der Eindruck noch stärker wirken kann. Auch diese Situation offenbart, auch oder gerade weil sie nur eine kurze Zeitspanne umfasst, dass dem Erleben von Atmosphären in außeralltäglichen Settings ein hoher Stellenwert zukommt. Die Situation ist nicht inszeniert, sie ist

nicht pädagogisch beabsichtigt und dennoch – oder gerade deshalb – entfaltet sich in ihr eine besondere Wirkung. Auch hier können wir davon ausgehen, dass die drei Jungen von dem, was sie wahrnehmen, *affektiv betroffen* (Schmitz 2015, S. 8) sind. Natur wird hier von den Schülern als etwas erfahren, was sie anspricht, was sie ergreift und in eine bestimmte Stimmung versetzt. Es ist ein mimetischer Nachvollzug, ein Resonanzerleben, das zum einen die subjektive Ansprechbarkeit und Empfänglichkeit für Natur sichtbar macht und gleichzeitig in diesem Gleichklang („bleiben andächtig stehen“) die wechselseitige Übereinstimmung in der Empfindungsweise offenbart. Solch kurzen Momenten, darauf hat Schmitz immer wieder hingewiesen, kommt ein besonderer Stellenwert bei der Identitätsbildung zu. „Im affektiven Betroffensein durch für ihn subjektive Tatsachen versteht der Bewussthaber ohne Identifizierung, dass es sich um ihn selbst handelt“ (ebd.). Ohne Identifizierung meint, dass dieses Identitätserleben (mit sich bzw. mit der Natur) nicht erst reflexiv vergegenwärtigt werden muss. Die Person spürt in diesem Moment am eigenen Leib, dass sie es selbst ist, um die es in diesem Moment geht.

In der erlebnispädagogischen Literatur werden solche Erfahrungsmomente (etwas umständlich) unter dem Schlagwort „the mountains speak for themselves“ verhandelt (Heckmair/Michl 2012, S. 67, vgl. hierzu auch Kraus/Schwiersch 2005). Demnach würden Erlebnisse von sich aus wirken, eine Reflexion und Aufarbeitung des Erlebten sei nicht weiter notwendig. Die Erfahrung der Unmittelbarkeit solcher Naturerlebnisse kann sicherlich jeder bestätigen, der solche oder ähnlich Momente erlebt hat. Insofern sprechen die Berge (bzw. die Natur) tatsächlich von selbst – vorausgesetzt es ist ein pathisch-rezeptiver Empfänger da, der diese „Sprache“ versteht. Deren Wirkung beruht auf der *leiblichen Evidenz* „subjektiver Tatsachen“. Diese „sind stets für einen Bewussthaber subjektiv und vermitteln ihm eine identifizierungsfreie Bekanntschaft mit sich“ (Schmitz 2015, S. 60). Sie bedürfen keiner kognitiven Bestätigung oder Begründung, um als wahr oder wirklich zu gelten. Ihr Geltungsanspruch leitet sich allein daraus ab, dass *ich* es bin, der dieses Erlebnis hat. Ich bin selbst, leiblich anwesend, nehme es mit meinen eigenen Sinnen wahr.

Die Frage, die sich hier aus pädagogischer Sicht stellt, ist die, wie man mit solchen Evidenzerfahrungen umgeht. Welcher Relevanz kommt ihnen im Lern- bzw. Bildungsprozess zu? Wie können sie aufgearbeitet, thematisiert und zum Ausgangspunkt gemeinsamer Lernerfahrungen gemacht werden? Aus meiner Sicht kommt es darauf an, diese *Momente der Identitäts- und Kohärenzerfahrung* zu erkennen, sie sichtbar zu machen und ihnen eine eigene Bedeutung zu verleihen. Innerhalb eines erlebnispädagogisch gerahmten Settings reicht es nicht aus, sie in der Sprachlosigkeit affektiver Betroffenheit zu belassen. Das heißt nun aber nicht, dass man zwanghaft versuchen sollte, solche subjektiven Eindrücke zu verbalisieren, indem man gemeinsam reflektiert. Ein bloßes

„darüber Reden“ hieße die sinnlich-leibliche Präsenz zu distanzieren, sie ins Bewusstsein zu heben und sie damit zu neutralisieren. Es geht nicht darum, die augenblickhafte, gespürte Präsenz zu Bewusstsein zu bringen, sondern gerade umgekehrt, *das Bewusstsein auf die Präsenz im Dasein zu richten*, „Bekanntheit mit sich“ selbst zu machen. Mit anderen Worten ausgedrückt: Wir können versuchen, *der Resonanz nachzuspüren*.

Wenden wir uns noch einmal der zuletzt geschilderten Situation zu. Nachdem die Jungen „voll schön“ sagen, kehrt für einen Moment eine Ruhe ein, die der Beobachter als „andächtig“ charakterisiert. Den Begriff der Andacht oder des Andächtigkeitseins kennen wir vorwiegend aus religiösen Kontexten. Er bezeichnet die fromme Andacht beispielsweise beim Niederknien in der Kirche und ein damit verbundenes, hohes Maß an innerer Anteilnahme. Im allgemeineren Verständnis ist damit eine innere Sammlung, Hingabe oder gerichtete Aufmerksamkeit gemeint. Gemäß dem Deutschen Wörterbuch leitet sich der Begriff auch vom Neuniederländischen „aandacht“ ab und bedeutet so viel wie Sammlung der Gedanken auf einen Gegenstand, inniges Andenken (Grimm 1971). Damit lässt sich m. E. recht gut umschreiben, was in diesem Augenblick geschieht. Der Wahrnehmung des Naturschauspiels korrespondiert ein Innehalten, eine Sammlung, ein Fokussieren der Aufmerksamkeit ganz auf den gegenwärtigen Moment, auf das Hier und Jetzt. Es ist die ungeteilte Aufmerksamkeit und Gegenwärtigkeit, die in diesem Moment aufscheint und um die es hier eigentlich geht.

Die Erfahrung der Präsenz ist das zentrale Thema der Ästhetik. Insofern kann und muss Erlebnispädagogik auch und vor allem als eine Schule des Wahrnehmens, der *Aisthesis*, als eine Form der ästhetischen Erziehung angesehen werden. Indem sie ganz unterschiedliche Möglichkeiten und Gelegenheiten bietet, Atmosphären wahrzunehmen, wird sich die Person zugleich ihrer eigenen leiblichen Präsenz gewahr. Ein solches Gewahrwerden bedarf der Übung, genauso wie auch Yoga oder autogenes Training der Übung bedarf. So verstanden kann Erlebnispädagogik als eine *Schule der Wahrnehmung* gefasst werden, die atmosphärisch aufgeladene Räume nutzt, Räume, die von affektiver Tönung erfüllt sind. Atmosphären, wie sie in der beschriebenen Mondszenen dargestellt sind, werden von den anwesenden Personen gleichermaßen gefühlt, weil sie in ähnlicher Weise davon affektiv betroffen sind. Sie wirken gleichsam als Feldkräfte. Die solchermaßen innervierten Gefühle werden als leibliche Regungen gespürt. Gefühle sind, so lässt sich daran anschließen, keine Phänomene, die allein der Innerlichkeit, der Psyche des wahrnehmenden Subjekts entspringen „Gefühle (sind) von sich aus objektive, atmosphärische Bestandteile der Umgebung“ (Fuchs 2000a, S. 80). In der Wahrnehmung dieser Atmosphäre wird die Person auf sich selbst zurückgeworfen, auf ihre kommunikative Verbindung mit den Anderen, mit den Dingen und mit der nichtmensch-

lichen Natur. Um diesen Lernprozess sichtbar zu machen, kommt man nicht umhin, das Erleben selbst in irgendeiner Form zu *resymbolisieren*, sei es in Form sprachlichen Ausdrucks, sei es in sonstigen Formen symbolisch vermittelter Interaktionen. Das ist im Übrigen auch der Punkt, an dem das Verbalisieren des Naturerlebens an seine Grenze stößt und auf andere Möglichkeiten der Symbolisierung verweist, z. B. auf die Kunst.

Sinnliche Naturerfahrungen können in zwei Richtungen wirken. Einmal, indem sie – wie dargestellt – eine affektive Betroffenheit hervorrufen und bei den beteiligten Personen leiblich-mimetische Resonanz erzeugen, das andere Mal, indem sie eine *kognitive Resonanz* erzeugen. Beide, mimetische und kognitive Resonanz, interagieren miteinander und können sich wechselseitig beeinflussen, wie es in der nachfolgend beschriebenen Szene zum Ausdruck kommt. Diese spielt sich während der Wanderung einer Schulklasse durch einen winterlich verschneiten Wald ab.

### Spuren im Schnee

Schüler A: (Deutet auf Tierspuren im Schnee). „Was sind das für Spuren im Schnee?“

Teamer: „Ich schätze mal, die sind von einem Hasen.“

Schüler A: „Echt?“ (Wirkt verwundert, dass im Wald auch Hasen leben)

Teamer: „Ich denke schon.“

Eine Stunde später.

Schüler A: (Deutet auf Tierspuren im Schnee) „Schau mal, da sind Hasenspuren!“

Schüler B: „Cool. Der ist da lang gelaufen.“ (Zeigt in den Wald hinein)

Schüler A: „Oder von da gekommen.“

Schüler B: „Das kann auch sein.“ (Winkelmeier 2019, Anhang B, S. 9, Z. 280–290).

Ausgangspunkt der Gesprächssituation ist das Sich-Wundern des Schülers über die Spuren im Schnee. Der Beobachter erwähnt ausdrücklich in seinem Beobachtungsprotokoll, dass der Schüler verwundert wirkt. Die Rahmenbedingungen sind vom Beobachter nicht näher beschrieben, aber wir können wohl davon ausgehen, dass es sich um eine Situation handelt, bei der Schüler und Gruppenleiter auf einem breiteren Weg im Wald nebeneinander herlaufen, sodass Unterhaltungen auch während des Gehens möglich sind. Offenbar ist die Aufmerksamkeit des Schülers in dem Moment nicht anderweitig beansprucht, sodass sein Blick umherschweift und bei den Spuren im Schnee hängen bleibt. Der Schüler erkennt, dass es sich um Spuren eines Tieres handelt, kann sie aber

keiner konkreten Spezies zuordnen. Der Teamer antwortet also auf die Frage des Schülers, ohne allerdings weiter auszuführen, worauf seine Annahme beruht. Er gibt keine Erklärung zur Fortbewegungsart des Hasen oder zum Muster der Fußabdrücke im Schnee. Offensichtlich begnügt sich der Schüler mit der Antwort, nachdem sie vom Teamer ein zweites Mal verstärkt wird („ich denke schon“). Die etwas später notierte Szene offenbart, dass sich der Schüler A das Muster des Fußabdrucks eingeprägt hat und nun an anderer Stelle im Schnee wiedererkennt. Er hat ganz offensichtlich etwas gelernt und achtet nun gezielt auf Hasenspuren entlang des Weges. Mit dem neu entdeckten Interesse an der Sache verändert sich sein Blick auf die Umwelt. Beim zweiten Mal, als er Hasenspuren entdeckt, übernimmt nun er selbst die Rolle des Wissensvermittlers, indem er seinen Mitschüler darauf aufmerksam macht. Auch dessen Interesse ist nun geweckt, weil dieser an die Beobachtung anknüpfen kann und den Verlauf der Spur weiterverfolgt. Er fügt also der erlernten Musterbeobachtung einen neuen Aspekt hinzu, indem er Vermutungen über die Fortbewegungsrichtung des Hasen anstellt. Letztlich bleibt unklar, aus welcher Richtung der Hase gekommen und in welche er gelaufen ist. Die Schüler sind nicht in der Lage, an den Abdrücken im Schnee die Laufrichtung abzulesen. Das notierte Zwiegespräch bricht an dieser Stelle ab, die Schüler geben sich mit ihrem Wissensstand zufrieden und sehen keine Möglichkeit, die offene Frage zu klären. Die Sache verliert ihren Reiz und die Protagonisten wenden sich anderen Dingen zu.

Auch wenn es sich bei der gewählten Beobachtungssequenz nur um eine kurze und auch relative banale Lernsituation handelt, so sind damit m. E. doch einige interessante Fragen verknüpft: Zum einen die Frage, um welche Form des Lernens es hier eigentlich geht. Wie wird hier gelernt und mit welcher Lerntheorie oder welchem Lernmodell ließe sich dieser Vorgang plausibel beschreiben und erklären? Zum weiteren die Frage, welche Bedeutung einem solchen selbstgesteuerten, episodischen Lernen innerhalb der Erlebnispädagogik zukommt. Ist es „nur“ ein beiläufiges Lernen, wie es grundsätzlich immer und überall vorkommen kann und als solches vernachlässigbar, da ohnehin nicht pädagogisch planbar? Oder erfüllt es spezifische Funktionen und erweist sich als eine bedeutsame und grundlegende Form der Erfahrung von Wirklichkeit?

Blicken wir an dieser Stelle noch einmal genauer auf den Anfang der Szene und vergegenwärtigen uns, wie der Wahrnehmungsvorgang selbst abläuft. Damit der Schüler die Frage nach der Herkunft der Spuren stellen kann, muss er überhaupt erst einmal die Spur als solche wahrnehmen. Sein Blick muss sich an ihr festhalten, die Abdrücke im Schnee müssen sein Interesse wecken. Damit sich die tierischen Fußspuren als solche aus der Vielgestaltigkeit der Formen und Farben des Waldes bzw. der Schneeoberfläche abheben, bedarf es einer Schärfung des Blicks, einer gewissen Anspannung der Aufmerksamkeit, er muss *hin-*

sehen. Der Schüler sieht etwas Ungewöhnliches auf der Schneeoberfläche und erkennt gleichzeitig an der Regelmäßigkeit und dem Verlauf des Musters, dass es Fußabdrücke eines Tieres im Schnee sein müssen. Er kann das Erkannte aber nicht einordnen, es bleibt in gewisser Weise rätselhaft und unbestimmt. „Uneindeutige Wahrnehmungsfelder erzeugen eine Spannung oder Unruhe, ein Bedürfnis nach Klärung“, wie Fuchs (2000a, S. 165) es ausdrückt. Es ist also nicht so, dass wir Dinge sehen und danach unser Gehirn nach kognitiven Mustern sucht, um das Gesehene irgendwie einzuordnen, ihre Bedeutung zu erfassen oder zu (re-)konstruieren. Wahrnehmung und die Gestalt- bzw. Mustererkennung laufen vielmehr parallel ab. Das aktive Sehen und die Bedeutungszuweisung „Tierspur“ geschehen gleichzeitig. Das hat unter anderem auch damit zu tun, dass die Spur im Schnee im Ganzen als „Gestaltverlauf“ (Fuchs 2000a, S. 170) erfasst wird. Das „Tierspurhafte“ ist als solches überhaupt erst Grund und Ursache dafür, dass das Muster im Schnee vom Schüler wahrgenommen wird. Unregelmäßige Löcher im Schnee, beispielweise als Folge von Schnee, der sich von den Ästen gelöst hat und herabgefallen ist, würde vermutlich kaum die Aufmerksamkeit des Schülers auf sich ziehen. Bewusste Wahrnehmung bedarf also eines anregungsreichen Umraumes, in dem die Möglichkeiten gegeben sind, Gestaltverläufe wahrzunehmen. Das Selbstentdecken und sich wundern sind die wesentliche Beweggründe bzw. Antriebe dafür, dass die Schüler ein Interesse für etwas entwickeln. Da solche Momente gerade nicht – wie die leiblich-mimetische Resonanz – sprachlos ablaufen, sondern in aller Regel in sprachlich-kommunikative Handlungssituationen eingebettet sind, bezeichne ich sie als *kognitive Resonanz*. Sie sind in ihrer Entstehung an intellektuelle Vollzüge des wissensmäßigen Begreifens gebunden und auf die Mittel unserer symbolischen Interaktion – also auf Sprache – verwiesen.

Obwohl die beiden Schüler den Hasen selbst nicht gesehen haben, sind die Spuren für sie ein eindeutiges Zeichen, dass hier vor kurzem ein solcher vorübergelaufen sein muss. Sie können die Spuren lesen, auch wenn ihnen das Wissen fehlt, den genauen Sinn – die Textur der Spur – zu entziffern, also z. B. die Laufrichtung zu bestimmen. Die tierischen Fußabdrücke im Schnee stehen als Zeichen für etwas, das man lesen und verstehen kann. Es verweist auf eine lebendige Umwelt, die den beiden Schülern nicht als etwas Objektives, Fremdes gegenübersteht, sondern als etwas, das uns anspricht, weil es Bedeutung hat. „Die Umwelt des Menschen ist ein Symbolsystem“ (Gebhard 2013, S. 29).

Der Umweltpsychologe Ulrich Gebhard bezieht sich in seinen Analysen zum Naturverhältnis von Kindern unter anderem auf den Philosophen Ernst Cassirer, der den Menschen als „animal symbolicum“ bezeichnet hat. Demnach lebt der Mensch nicht nur in einem physikalischen Universum, das auf ihn einwirkt und dem er ausgeliefert ist. Dieses Universum ist ihm gleichzeitig durch Symbole, also Zeichen und Sprache, gegeben, mit deren Hilfe er die

Dinge und sich selbst darin einordnen und verstehen kann. Die sich daraus ergebenden Bedeutungen sind aber nicht beliebig. Der sinnliche Wahrnehmungsakt selbst ist für Cassirer durch „symbolische Prägnanz“ gekennzeichnet. „Unter ‚symbolischer Prägnanz‘ soll also die Art verstanden werden in der ein Wahrnehmungserlebnis, als ‚sinnliches‘ Erlebnis, zugleich einen bestimmten nicht-anschaulichen ‚Sinn‘ in sich faßt [sic!] und ihn zur unmittelbaren konkreten Darstellung bringt [...]. Diese ideelle Verwobenheit, diese Bezogenheit des einzelnen, hier und jetzt gegebenen Wahrnehmungsphänomens auf ein charakteristisches Sinn-Ganzes, soll der Ausdruck der ‚Prägnanz‘ bezeichnen“ (Cassirer 1982, S. 235).

Wie wir gesehen haben, ist für die beiden Schüler die Spur des Hasen „symbolisch prägnant“. In ihr drückt sich ein sinnlich wahrnehmbarer Sinngehalt aus. Es gibt einen entschlüsselbaren Grund, warum der Hase von hier nach dort (oder umgekehrt) gelaufen ist. Intuitiv versuchen die Schüler in der geschilderten Unterhaltung diesen Sinn nachzuvollziehen. Folgt man den Überlegungen Cassirers, so verweist ein solches „sinnliches Erlebnis“ zugleich auf ein Sinn-Ganzes, sprich auf die Natur selbst. Die Schüler nehmen nicht nur eine Hasenspur wahr, sie erleben und erfahren darin zugleich den Bedeutungskontext, in den die Wahrnehmung eingebettet ist. Natur ist der unausgesprochene Rahmen, die Hintergrundfolie, die im sinnlich-konkreten Erlebnis symbolisch erfahrbar wird. In der Erfahrung der symbolischen Prägnanz einer einzelnen Sinneswahrnehmung schwingt der Gesamtzusammenhang mit. Natur ist also etwas, was wir durch das Einzelne hindurch wahrnehmen und erkennen können. Natur – das zeigt sich an dem Beispiel der Hasenspur – ist lesbar. In der Lesbarkeit und Bedeutsamkeit der Natur offenbart sich auch ihre Verwandtschaft und Beziehung zu uns. Die Erfahrung der Schüler beinhaltet – auch wenn es in dem Beispiel so nicht zum Ausdruck kommt – die Erkenntnis, dass uns Natur grundsätzlich vertraut ist. Sie zeigt sich uns als ein prinzipiell verstehbarer Kosmos von Phänomenen, auch wenn es dabei immer auch Bestandteile gibt, die rätselhaft bleiben. Ganz ähnlich verläuft der Lern- und Erkenntnisprozess in einer anderen Szene. Während einer Nachtwanderung beobachtet und notiert der Ethnograf folgende Situation.

### Der große Wagen

*Teamer: „Schau mal da oben!“ (Deutet in den Sternenhimmel)*

*Schüler A: „Was meinst du?“*

*Teamer: „Da ist der große Wagen!“*

*Schüler A: „Wo?“*

*Teamer: „Da ist der eine Teil und hier der andere.“*

*Schüler A: „Cool!“* (Der Teilnehmer ist an dem Naturphänomen sehr interessiert und nimmt diese neue Information sehr begeistert auf. Nach circa einer halben Stunde erklärt er einem seiner Mitschüler richtig, wo sich der große Wagen befindet) (Winkelmeier 2019, Anhang B, S. 5, Z. 158–165).

Auch wenn wir davon ausgehen, dass das notierte Zwiegespräch zwischen Teamer und Schüler vom Ethnografen nicht zu hundert Prozent wortgetreu, sondern eher sinngemäß festgehalten wurde, so kommt deutlich zum Ausdruck, dass der Schüler die gebotene Information „sehr begeistert“ aufnimmt. Den Ausgangspunkt der Szene bildet auch hier wieder das Erstaunen. Der Teamer lenkt die Aufmerksamkeit des Schülers während der nächtlichen Wanderung auf den Sternenhimmel. Gleichzeitig erläutert er das Muster des Sternbildes, sodass dieser den „großen Wagen“ als zusammengehöriges Ensemble erkennen und von den anderen Sternen unterscheiden kann. Der Schüler durchläuft eine Art *Aha-Erlebnis*, er kann das Muster des Sternbildes erkennen und – entscheidend für den Lernprozess – später selbst wiedererkennen und seinerseits seinem Mitschüler zeigen. Der nächtliche Sternenhimmel ist nun nicht mehr nur eine amorphe Ansammlung von Leuchtpunkten, er wird – zumindest innerhalb eines kleinen Ausschnittes – lesbar. Der große Wagen wird symbolisch prägnant und so zum Anker für ein beginnendes, kognitives Erfassen des Kosmos.

Halten wir also fest: Die dargestellten Sequenzen aus verschiedenen erlebnispädagogischen Settings offenbaren, dass Naturerfahrungen den Schülern Räume öffnen, durch die Natur als etwas erlebt wird, das für sie von Bedeutsamkeit ist. In *leiblich-mimetischer Resonanz* wird Natur atmosphärisch als etwas spürbar, das mit dem Menschen in einem Zusammenhang steht, auf ihn wirkt, ihn beeinflusst und von dem er nicht unabhängig ist. Andererseits ist durch die zuletzt geschilderten Beobachtungssituationen auch sichtbar geworden, dass die Natur für uns symbolische Bedeutsamkeit hat und *kognitive Resonanz* erzeugt. Die Schüler entdecken, dass Natur voller Informationen steckt, die in ihrer Bedeutsamkeit entschlüsselt werden können. Gebhard spricht von den „symbolischen Valenzen“ der Natur (Gebhard 2013, S. 112). Diese Valenzen können einerseits von ganz pragmatischer Bedeutsamkeit sein, z. B. das Wissen darüber, welche Pilze man essen kann und welche nicht, sie können aber auch von kognitiver Bedeutsamkeit sein, im Sinn der Fähigkeit, Erkenntnisse wissensmäßig zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können. Dass eine solche „Verstehbarkeit“ (comprehensibility) letztlich Kohärenzsinn stiftet und für das Wohlbefinden von Menschen von einiger Relevanz ist, darauf hat vor allem die Salutogeneseforschung (Antonovsky 1988, S. 16 f.) deutlich hingewiesen. Nachfolgendes Beispiel illustriert die symbolische Valenz von Naturwahrnehmung in pragmatischer Hinsicht.



## Das Tofu-Prinzip

*Ich laufe mit sechs Schülern und dem Integrationshelfer der Klasse hinter der restlichen Gruppe. Wir haben den Blickkontakt zu den anderen verloren. Die Schüler wirken kraft- und lustlos.*

*Schülerin A: „Der Baum gibt Energie (umarmt den Baum). Was ist das für ein Baum?“*

*Ich: „Eine Fichte!“*

*Schülerin: (Wirkt erstaunt) „Woran erkennst du das?“*

*Ich: „Eine Fichte sticht, eine Tanne nicht, weil die Nadeln der Fichte rundherum laufen und bei der Tanne wachsen die seitlich. (Zeige nach oben) Ein Fichtenzapfen hängt nach unten und einen Tannenzapfen nach oben. Das nennt man das Tofu-Prinzip.“*

*Schülerin A: (Zeigt nach oben) „Dann ist das eine Tanne?“*

*Ich: „Ja.“*

*Schülerin F: (Zeigt auf eine Fichte) „Und das auch!“*

*Ich: „Nein. Die sticht. Fühl' mal!“*

*Schülerin F: (Fasst die Fichte an) „Stimmt!“ (Winkelmeier 2019, Anhang A, S. 2, Z. 42–55).*

Die Sequenz zeichnet den Erfahrungsprozess der beiden Schülerinnen minutiös nach und lässt den Leser an dem schrittweisen Lernvorgang teilhaben. Auch hier steht wiederum ein gewisses Staunen bzw. eine Neugier am Anfang: „Was ist das für ein Baum?“, will die Schülerin A wissen. Der teilnehmende Beobachter, der in dieser Szene zugleich als Ansprechpartner und Wissensvermittler fungiert, nimmt sich Zeit und beantwortet die Fragen der Schülerinnen, indem er auf die sicht- und fühlbaren Unterschiede der beiden Baumarten Fichte und Tanne aufmerksam macht und auf ein grundsätzliches Unterscheidungsmerkmal durch eine eingängige Merkformel verweist. Die Szene vermittelt anschaulich, wie Natur für die beiden Mädchen „begreifbar“ wird. Erklärende Erläuterung und sinnliche Erfahrung gehen dabei Hand in Hand. Sie macht auch nachvollziehbar, wie der wissensmäßige Zugang zur Natur ohne große Mühe gelingen kann, wenn der emotionale (affektive) Bezug bereits hergestellt ist. Am Beginn der Szene sehen wir, wie die Schülerin der Baum umarmt und diesen als Quelle von Energie bezeichnet. Der Baum hat für sie also bereits eine symbolische Prägnanz erlangt, bleibt aber als Naturphänomen dennoch rätselhaft. Sie kann nicht einmal die Baumart benennen, erkennt dieses sogleich als Defizit und stellt neugierig Fragen. Interessant ist an der Szene,

dass sich eine weitere Schülerin, die das Zwiegespräch offenbar mitverfolgt hat, in die Situation einklinkt. Das Interesse scheint ansteckend zu wirken, auch die Schülerin F möchte testen, ob sie das eben Erlernte richtig anwenden kann. Über Wissen zu verfügen und dieses Wissen anwenden zu können, scheint etwas zu sein, das als attraktiv empfunden wird. Möglicherweise hat dies mit der Macht zu tun, die mit einem solchen Anwendungswissen verknüpft ist. Wer etwas weiß, kann die Dinge um sich herum einordnen, die Welt wird übersichtlicher, Orientierung einfacher.

Kognitive Resonanz und leiblich-mimetische Resonanz wirken also polar in verschiedene Richtungen. Die in leiblicher Resonanz gespürte Atmosphäre verbindet uns mit den Naturphänomenen und stiftet zugleich im spürenden Wahrnehmen Selbstgewissheit und Identität. Sie schafft eine affektive Brücke zwischen den Naturdingen und der leibkörperlichen Natur, die wir selbst sind. Demgegenüber wirkt die kognitive Resonanz distanzierend, sie ermöglicht uns Übersicht und verleiht uns Macht. Indem wir die Dinge symbolisch repräsentieren, unterscheiden und in Zusammenhänge einordnen, können wir sie begreifen, behandeln, mit ihnen umgehen. Gerade vom Wissen- und Erklärenkönnen geht eine eigene Faszination und Wirkmächtigkeit aus. Aha-Erlebnisse wirken begeisternd und motivierend. Es sind Momente der Selbstermächtigung. Sich Wissen anzueignen und weitergeben zu können wird als selbst- und fremdwirksam erfahren. Ein letztes Beispiel ermöglicht es uns, einen Blick auf die internen Wirkmechanismen von kognitiver Resonanz zu werfen.

### Weil es mich interessiert

*Die Schülerin hatte Streit mit einem Mitschüler, daraufhin will sie weiter hinten laufen, um ihm aus dem Weg zu gehen. Der Lehrer und ich begleiten sie.*

*Schülerin A: „Da geht es lang.“ (Zeigt in eine Richtung)*

*Lehrer: „Woher weißt du das? Ich dachte, du hättest keine Karte.“*

*Schülerin A: „Hab ich auch nicht. Ich hab in der letzten Pause drauf geschaut.“*

*Lehrer: „Beeindruckend!“*

*Schülerin A: „Endlich kann ich mir mal was merken! In der Schule kann ich mir nie etwas merken. Wahrscheinlich, weil es mich interessiert.“ (Winkelmeier 2019, Anhang A, S. 2, Z. 115–122).*

Am Ende des kurzen Dialogs mit dem Lehrer gibt die Schülerin selbst einen Erklärungsversuch für ihren verblüffenden Lernerfolg ab. Sie mutmaßt, dass es an ihrem Interesse liegt, das sie für das Thema Kartenkunde entwickelt hat. Die Zeit während der vorhergehenden Pause hat sie dazu genutzt, um einen

Blick auf die Landkarte zu werfen. Dabei ist es ihr offenbar gelungen, die reale Landschaft mit den auf der Karte gegebenen Informationen abzugleichen. Die geografischen Symbole auf der Karte ermöglichen es ihr, sich in der Naturlandschaft zu orientieren und den weiteren Wegverlauf einzuprägen. Dahinter steht eine Abstraktionsleistung, die nicht so leicht zu bewältigen ist, offenbar der Schülerin aber keine größere Mühe bereitet. Der Lehrer ist verblüfft („beeindruckend!“) und indem er dies äußert, wird sich die Schülerin selbst erst ihres Lernerfolges bewusst.

Interessant in diesem Zusammenhang ist die Selbsterklärung der Schülerin zu ihrem eigenen Lernerfolg – „weil es mich interessiert“. Damit ist unausgesprochen die Annahme verknüpft, dass Schule ein Ort ist, an dem sie sich „nie etwas merken kann“, weil es sie nicht interessiert. Schulisches Lernen, so kann man daraus schließen, wird von der Schülerin gerade nicht als interessegeleitetes, sondern als fremdbestimmtes Lernen erlebt. Außerschulisches bzw. außeralltägliches Lernen bietet demgegenüber Lernanlässe, die konkrete, pragmatische Relevanz besitzen, Orientierungswissen an die Hand geben und die es ermöglichen, Wissen und Fähigkeiten selbstbestimmt zu entwickeln.

### **Zusammenfassung**

Dass sich Erlebnispädagogik oftmals in der Natur bzw. in naturnahen Räumen und als schön empfundenen Landschaften abspielt, ist kein Zufall. Auch Menschen, die sich in ihrem Leben bislang wenig in der Natur aufgehalten haben, lassen sich durch die dort herrschenden besonderen Stimmungen oder Atmosphären anrühren, sie sind affektiv betroffen. Zwar sind solche Gefühle nicht unabhängig von soziokulturell geprägten Mustern der Wahrnehmung und des Empfindens, ihre Wirksamkeit beruht aber vor allem auf einem wechselseitigen Beziehungsverhältnis, das tiefer geht. Die grundsätzliche Berührbarkeit menschlicher Sinnlichkeit durch Naturphänomene beruht auf der Möglichkeit, in ein Kommunikationsverhältnis mit der Natur leiblich-mimetisch einzutreten. Die angenehme Kühle eines schattigen Bachlaufes, die raumgreifende Weite des Blicks in die Landschaft oder auch die gähnende Tiefe einer Schlucht ergreifen den anwesenden Beobachter. Dieses spürbare Betroffensein ist zugleich ein Moment absoluter Präsenz. Der Wahrnehmende hat nicht nur Empfindungen, er spürt zugleich sich selbst als sinnlich-leibliches Wesen. Und diese Gegenwärtigkeit im wahrnehmenden Empfinden kann zugleich identitätsrelevant und bedeutsam für den Einzelnen sein.

Ein wesentliches Merkmal eines solchen Wechselverhältnisses von Wahrnehmendem und Wahrgenommenen ist ihr nichtmanipulativer Charakter: Natur wird nicht angeeignet oder bearbeitet. Darin liegt zugleich die Möglichkeit des interessegeleiteten Staunens. Naturerleben kann nicht nur leiblich-mimetische, sondern auch kognitive Resonanz erzeugen. Dabei sind wir aktiv und in-

teressegeleitet auf das Erkennen von Zusammenhängen gerichtet. Die wahrgenommenen Dinge in unserer Umgebung erhalten symbolische Prägnanz und erlauben es uns, zu unterscheiden, in Zusammenhänge einzuordnen, zu begreifen.

## 9. Die Erfahrung der Wirklichkeit: Raumaneignung und Selbstentfaltung durch Bewegung

Die beiden vorausgegangenen Kapitel stellen die pathische, also empfindende und die wahrnehmende Dimension menschlicher Leiblichkeit ins Zentrum der Überlegungen. Da wir nicht nur körperliche, sondern zugleich leibliche Wesen sind, sind wir in der Lage, Stimmungen und Atmosphären wahrzunehmen und mimetische Resonanz zu spüren. Die Räume und ihre Atmosphären sind sinnlich-leiblich spürbar, wir werden von ihnen affektiv betroffen. Auch Natur wird dadurch für uns zu einer verstehbaren, lesbaren und bedeutsamen Größe, die mit Identitäts- und Kohärenzerfahrungen verknüpft ist. Wahrnehmung aber ist nicht möglich ohne Bewegung. „Nur ein räumliches, sich bewegendes Wesen kann Räumliches wahrnehmen, kann, so wie nur ein leiblich-stoffliches Wesen materiale Dinge wahrnehmen kann“ (Fuchs 2000a, S. 157). Erlebnispädagogik ist auch und vor allem eine erzieherische Praxis, die die Sensomotorik und Bewegungsmöglichkeiten ins Zentrum ihrer Bemühungen stellt. Dies allerdings weniger zum Zweck motorischer Ertüchtigung oder körperlicher Leistungssteigerung. Leibliches Können und körperliches Wirken ermöglichen vielmehr „die Erfahrung des eigenen Ursacheseins“ (ebd., S. 122) und bilden somit die Grundlage für die Selbsterfahrung und Selbstentfaltung der Person.

Das menschliche Weltverhältnis ist wesentlich geprägt durch seine Zweibeinigkeit (Bipedie), den aufrechten Gang und die dadurch (zum Begreifen) freigeordneten Hände. Die Reduktion menschlicher Aktivitäten auf eine sitzende Position, den Blick auf einen flachen Bildschirm gerichtet, die Bewegungen geschrumpft auf den wischenden oder klickenden Zeigefinger bedeutet gleichzeitig eine Reduktion von Erfahrungsmöglichkeiten, eine Verengung von Wirklichkeit auf das optische Sensorium und willkürlich manipulierbare, virtuelle Verknüpfungen. Dem gegenüber steht die leibliche Begegnung mit der Wirklichkeit im bewegten Tun. „Das Erlebnis des eigenen, leiblichen Könnens, der Verwirklichung des Gewollten, vermittelt die ursprüngliche Erfahrung von Kausalität als ‚eine Art Effizienzgefühl oder ein Gefühl des Wirkens‘“ (ebd.), dem eine Natur- und Dingwelt korrespondiert, zu der wir in steter Wechselwirkung stehen und von der wir abhängig sind. „Wirklichkeitserfahrung beruht wesentlich auf dem Gestaltkreis von spontaner Selbstbewegung und rückgemeldeter Wahrnehmung, sozusagen von Frage und Antwort“ (ebd., S. 112).

Wenn wir keine Fragen mehr stellen, uns nicht mehr bewegen, dann bekommen wir auch keine Antworten mehr, wissen nicht mehr, wer oder was wir sind. Insofern kann Erlebnispädagogik als eine pädagogisch gerahmte Form des bewegten Erlebens und Erfahrens von Wirklichkeit angesehen werden. „Wirklichkeit“ soll dabei freilich nicht als eine ontologische Größe missverstanden werden, deren Inhalte und Strukturen der menschlichen Erkenntnis direkt zugänglich wären. Sie soll vielmehr als Inbegriff eines personenunabhängigen Umraums verstanden werden, der uns vor allem in seiner Widerständigkeit, als Gegenstand, Hindernis, als gespürter Druck, beim Tasten, als Schwere beim Gehen, Steigen, Klettern, Fahren usw. entgegen tritt. Die in diesem Kapitel präsentierten Beispiele aus der Praxis der Erlebnispädagogik illustrieren, welche Potenziale des Selbsterlebens und -erfahrens selbst in beiläufig sich ergebenden Situationen enthalten sind. Die nachfolgende Szene hat sich während der Wanderung einer Gruppe von Schülern abgespielt. Wir sehen, wie sich Kinder daran machen, einen Graben durch einen Sprung zu überwinden.

### Der Sprung über den Graben

*Ich beobachte vier Jungen, die den Bachlauf in Augenschein genommen haben. Plötzlich beginnt einer der Jungs seinen Rucksack abzulegen und auszuprobieren, ob er über den kleinen Graben hüpfen kann. Dann versucht er es noch weitere Male. Seine Freunde wollen es ebenso ausprobieren. Er kündigt an, dass er es bestimmt auch mit Rucksack schaffen würde und probiert es daraufhin auch gleich aus. Seine zwei Freunde neben ihm ziehen nach und versuchen auch mit ihren Rucksäcken und Anlauf weit über den Bach zu kommen. Nachdem alle sich ausprobiert haben, gehen sie lachend weiter (Schmid 2017, S. 96, Z. 344–350).*

Die vier Jungs haben sich während der Wandertour zu einer eigenen Kleingruppe zusammengeschlossen, bilden also gewissermaßen ein eigenes Subsystem innerhalb der Schulklasse. Eine Pädagogin oder Lehrerin ist in der geschilderten Szene nicht anwesend, die Ethnografin bleibt auf Distanz und wird offenbar von den Kindern nicht weiter beachtet. Deren Aufmerksamkeit ist ganz von einem kleinen Graben beansprucht, der zunächst an sich interessant ist und inspiziert wird. Was einen der vier Jungs antreibt, den Bach plötzlich als eine Möglichkeit anzusehen, die eigene Sprungkraft zu testen, können wir der Szene nicht entnehmen. Ganz gleich, ob wir es „Spieltrieb“ nennen, „Mutprobe“ oder „Herausforderung“, der Bach wird jedenfalls umfunktioniert, wird ihm zum Hindernis, das durch Eigenleistung überwunden werden kann. Was wir hier sehen ist eine ganz basale Form der Erschließung und Aneignung von Umwelt. Der Junge tritt mit seiner Umgebung in einen Kommunikationsprozess ein. Es genügt nicht allein, die Dinge wahrzunehmen, sie müssen gleichzeitig durch Bewegung angeeignet werden. Der Bachlauf wird ihm zum Spiel-

Raum, den er sich in selbstgewählter, freier Tätigkeit erschließt. Das Erlebnis des Raums wird zugleich zum Selbsterleben.

Bevor der Junge zum Sprung ansetzt, muss er vorab den Abstand von Böschung zu Böschung abschätzen und mit dem eigenen Körperschema abgleichen. „Im Maßnehmen wird die Bewegung nicht ‚gedacht‘ oder bildlich vorgestellt, sondern leiblich voraus gespürt [...]. Der Leib nimmt selbst Maß, indem er sich entsprechend seiner Reichweite über den Graben hinweg ausspannt, und in diesem spürenden Maßnehmen sind Wahrnehmung und virtuelle Bewegung miteinander verschmolzen. Der Richtungsraum ist daher durch das leibliche *Eigenmaß* strukturiert“ (Fuchs 2000a, S. 184). Der Junge nimmt also zum Maßnehmen seinen Rucksack ab, weil dieser das gewohnte Körperschema verfremdet. Erst ohne das Gewicht am Rücken kann er die Distanz vorausspüren, antizipieren und zu dem eigenen Körpergefühl in Beziehung setzen. In der raumgreifenden Bewegung des Sprungs schließlich verbinden sich innerer Antrieb und äußerer Raum. Die Überwindung des Grabens entspricht einer Eingliederung der Umgebung in das motorische und perzeptive Körperschema. Der Junge assimiliert auf diese Weise ein Stück Welt, er macht sich mit ihr vertraut, man könnte auch sagen: *Er erlebt die Wirklichkeit*.

Mit diesen Ausführungen schließe ich wiederum an die phänomenologische Perspektive an, wonach Wahrnehmung keine Rezeption von äußeren Sinnesdaten durch ein Gehirn oder Bewusstsein vermittelt der Sinne ist. Leib und Umwelt konstituieren sich vielmehr wechselseitig, treten in eine Art Dialog ein. „Was wirklich ist, muss sich behandeln, begreifen, begehen lassen. Wir erleben Wirklichkeit zunächst nur mit und durch unseren Leib“ (Fuchs 2000a, S. 112 f.). Bezeichnend ist, dass sich die anderen drei Jungen sofort mitreißen lassen und es ihrem Freund nachmachen. Diese Art der selbstgesteuerten und eigenleistenden Wirklichkeitserfahrung wird als lustvoll erlebt. Darin liegt Doppelpertes: Zum einen das Erleben und Überwinden eines äußeren Widerstandes und zugleich ein Selbsterleben, eine Selbsterfahrung im Sinne der gelingenden Verwirklichung eines Gewollten. Piaget hat diese ursprüngliche Erfahrung von Kausalität schon bei Säuglingen festgestellt und als „eine Art Effizienzgefühl oder ein Gefühl des Wirkens“ bezeichnet (1974, S. 220, zit. n. Fuchs 2000a, S. 122). Banduras Konzept der Selbstwirksamkeitserfahrung (Bandura 1997) meint im Grunde dasselbe.

In dem zitierten Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll heißt es, dass die vier Schüler, nachdem sie sich alle ausprobiert haben, lachend weitergehen. Die gemeinsam absolvierte und geglückte Mutprobe wirkt sich also auf deren Befinden insgesamt aus. Es herrscht eine Art Gelöstheit und Heiterkeit. Alle vier haben dieselbe Herausforderung gemeistert. Die Jungs sind erfüllt vom Gefühl der eigenen Wirkmächtigkeit, das sie in einem gemeinsamen Stimmungsraum umschließt und sich im Lachen Ausdruck verleiht. Auch hier

kann von *zwischenleiblicher, mimetischer Resonanz* gesprochen werden, die sich durch die gemeinsame Bewältigung der Herausforderung bei allen vier gleichermaßen eingestellt hat. Das Beispiel beschreibt also eine Situation der Aneignung eines kleinen Stücks Umwelt durch kollektives Handeln und Erleben. Wir sehen, wie Kinder gemeinsam etwas tun und dabei personale und kollektive Momente des Gleichklangs erleben. Raumerleben und Selbsterleben korrelieren, sind zwei Seiten derselben Sache. Ein weiteres Beispiel soll das Gesagte weiter illustrieren und vertiefen. Die Ethnografin berichtet in ihrem Beobachtungsprotokoll von einem Ausflug, den Grundschullehrer mit ihren Schülern in einem Wald unternommen haben.

### Die Rutschpartie

*Wir gehen ein Stück weiter auf teilweise sehr vereisten Wegen. Die Lehrerinnen geben den Kindern Tipps, wo und wie sie am besten gehen sollten, um nicht auszurutschen. Sie sollen möglichst nicht die steilsten Stellen wählen und gut aufpassen, wo am meisten Eis ist. Trotzdem gehen die meisten Kinder scheinbar viel lieber die „risikoreicheren“ Wege. Deshalb dauert es nicht lange, bis das erste Kind, Jonas, hinfällt. Statt aber zu weinen oder sich zu beklagen lacht er und greift nach der Hand eines anderen Kindes. So rutschen und fallen die Kinder durcheinander und reißen sich gegenseitig zu Boden. Sofort kommen weitere Kinder hinzu. Auch diese Kinder fallen nach kurzer Zeit hin beziehungsweise werden von anderen Kindern zu Boden gerissen. Teilweise wirkt es sogar so, als würden die Kinder absichtlich hinfallen, denn sie lachen dabei laut (Reinhard 2019, Protokoll 1, S. 60 f., Z. 23–32).*

Die protokollierte Szene rückt erneut das Handeln der Kinder ins Zentrum der Beobachtung. Die Ethnografin beschreibt, wie die Schüler, entgegen den Empfehlungen der begleitenden Lehrkräfte, scheinbar absichtlich die abschüssigen und vereisten Wegpassagen begehen und somit das eigene Ausrutschen und Hinfallen gezielt herbeiführen. Offensichtlich wird das Gleiten und Fallen und der damit einhergehende, kurzzeitige Kontrollverlust von den Kindern als etwas Lustvolles erlebt. Jonas ist das erste Kind, das auf der schrägen Eisfläche mit dem eigenen Stehvermögen aktiv experimentiert. Man kann davon ausgehen, dass er sehr wohl bemerkt, wie der glatte, eisige Untergrund ihn dazu zwingt, sein gewohntes Gehmuster anzupassen. Die Schritte werden langsamer und vorsichtiger, das Vorwärtsgen wird mehr zu einem tastenden Vorschieben der Beine. Möglicherweise versucht er, sich rutschend auf der Eisfläche fortzubewegen. Den Moment des Ausrutschens ahnt er gleichsam schon voraus. Um das Gleichgewicht zu halten, aber auch in Erwartung des Sturzes spannt sich sein Körper an, seine Aufmerksamkeit konzentriert sich voll und ganz auf das behutsame Vorantasten der Füße auf dem Eis. Als er dann tat-



sächlich hinfällt, ist er nicht etwa überrascht oder schockiert, offensichtlich hat er sich auch nicht weh getan. Im Lachen löst sich vielmehr die Spannung auf. Indem er nach der Hand eines anderen Kindes greift, lädt er dieses gewissermaßen dazu ein, an seinem „Spiel“ teilzunehmen. Es ist ein Spiel des eigenen Körpers mit der Schwerkraft, am Übergang vom Gehen zum Rutschen und Gleiten. Was wir hier anhand des Beobachtungsprotokolls nachvollziehen können ist das Austesten einer Grenze. Jonas will wissen, bis zu welcher Steilheit er sich noch aufrecht halten kann und wann er ausrutscht. Dabei geht es – sportwissenschaftlich gesprochen – um eine sensomotorische Adaption von Wirklichkeit: Das Kind lernt selbstgesteuert, auf umweltgegebene Veränderungen (eisiger Untergrund) zu reagieren, indem es seine Wahrnehmung und Motorik auf die neuen Gegebenheiten einstellt und sich so durch spielerisches Ausprobieren neue Bewegungskompetenzen erschließt. Das spielerische Tun erlaubt es den Kindern, ein neues Verhaltensmuster – Gehen bzw. Rutschen auf Eis – zu entwickeln und in das Repertoire der motorischen Körperschemata aufzunehmen. Phänomenologisch gesprochen bedeutet der plötzliche Gleichgewichtsverlust und der damit einhergehende Sturz einen kurzzeitigen Verlust des gewohnten Richtungsraums. Der Orientierungssinn setzt für einen Moment aus, die Zeit steht für wenige Augenblicke still und damit schwindet „das stützende Gerüst, das die Dinge der anschaulichen Umgebung an ihren Plätzen hält“ (Schmitz 1967, S. 222). Am Boden liegend und von unten aus gesehen erscheint die Welt verdreht und die Dinge liegen auf der Seite oder stehen Kopf. Dieser vorübergehende Verlust und das anschließende Wiedererlangen der Orientierung kann als Ausgangspunkt aller Raumerfahrung schlechthin angesehen werden. Ähnlich wie bei starkem Schaukeln, beim wirbelnden Tanz, beim Kurvenfahren und Beschleunigen mit dem Motorrad oder bei der Schussfahrt auf Skiern entsteht unser Verhältnis zum Raum aus dem dynamischen Wechsel verschiedener leiblicher Richtungen. Unsere Bewegungen verlaufen nicht „im“ Raum, sie spannen selbst ihren Raum auf (Fuchs 2000a, S. 156). Dabei werden zentrifugale und zentripetale Kräfte als Widerstände am eigenen Leib erfahrbar. Und alles, was unserer leiblichen Aktivität Widerstand entgegengesetzt, wird als Wirklichkeit erlebt (ebd., S. 112).

Bedingt durch den dynamischen Richtungswechsel wird das Raumerleben von den Kindern als lustvoll erfahren. Dieses Spiel mit der Schwerkraft wird aber auch von Erwachsenen als spannend, prickelnd, aufregend, bisweilen auch als ängstigend, erlebt. Die Fahrt mit der Achterbahn empfinden deshalb viele als lustvoll, weil uns darin die Wirklichkeit und zugleich wir uns selbst als leibliche Wesen und Ursprung dieser Wirklichkeit gegeben sind. Indem wir den auf unseren Körper wirkenden Kräften widerstehen oder aber ihnen nachgeben (wie beim Fallenlassen), erleben wir uns selbst in unserer leibräumlichen Verbundenheit mit dem Umraum als wirkmächtig, widerstandsfähig oder aber den Naturkräften ausgesetzt und von ihnen beeinflusst. Und dieser Wirklichkeit

und den damit verbundenen Identitätsgefühlen können und müssen wir uns immer wieder von neuem versichern, in Spiel und Sport, in Tanz und Bewegung, im Bearbeiten und Herstellen von Gegenständen. Die nächste Szene spielt sich ebenfalls während des Ausflugs einer Grundschulklasse im Wald ab. Während der freien Spielzeit haben die Kinder die Gelegenheit, selbstbestimmt die Umgebung zu erforschen oder in kleinen Gruppen zu spielen. Die Ethnografin beobachtet eine Gruppe von Jungen, die sich an der Wurzel eines umgefallenen Baumes zu schaffen machen.

### Wie ein richtiger Mann

*Am Rand des Weges befindet sich großer ein Baum, der mitsamt seinen Wurzeln auf der Seite liegt. Im Wurzelgeflecht befindet sich unten allherhand Erde und auf der Oberseite hängen noch kleine Blaubeersträucher und Moos. Im Laufe der Zeit sammeln sich immer mehr Kinder, zum Schluss sind es insgesamt sieben Jungen. Diese bearbeiten mit Stöcken die Unterseite der Wurzeln. Dabei haben sie sehr unterschiedliche Techniken. Manche kratzen mit den Stöcken die Erde von den Wurzeln, andere wiederum hacken darauf ein. Die Bewegungen der Kinder wirken koordiniert und harmonisch, da sie in einer Reihe alle nebeneinanderstehen und zusammenarbeiten. Einer der älteren Jungen, der achtjährige Yannick, schafft es mit seiner Technik einen großen Klumpen Lehm beziehungsweise Erde herauszuschlagen. Diesen nimmt er in die Hand. „Schau, ich hab was rausgehackt!“ sagt er zu dem Jungen, der neben ihm steht und zeigt ihm seinen Erdklumpen. Die Jungen arbeiten ansonsten relativ still nebeneinander, nur einmal kommentiert Leon „[...] wie ein richtiger Mann“, worauf er sich scheinbar auf die Arbeit, die die Jungen verrichten, bezieht (Reinhard 2019, Protokoll 5, S. 78, Z. 538–550).*

Auch in dieser Szene können wir anhand des Beobachtungsprotokolls nachvollziehen, in welcher vielfältigen Bezügen die Kinder zueinander und zu ihrer Umwelt stehen. Nach und nach finden sich die Grundschüler an der Wurzel des umgekippten Baumes ein. Zuvor haben sie sich Stöcke gesucht, die als Werkzeug dienen und mit deren Hilfe sie die Wurzeln bearbeiten. Vermutlich hat einer der Jungen mit dieser Tätigkeit angefangen, die anderen haben sich ihm angeschlossen und tun ihm es nun gleich. Dem Ausschnitt lässt sich entnehmen, dass die Kinder in ihr Tun vertieft sind und sich auf die Ausführung ihrer Tätigkeit konzentrieren. Sie entwickeln unterschiedliche Verfahrensweisen in der Art und Weise, wie der Lehm bearbeitet wird. Das Ziel ist offenbar, möglichst viel Lehm bzw. Erde aus dem Wurzelgeflecht herauszulösen. Die Äußerung von Leon macht deutlich, dass die Kinder ihr Tun ernsthaft verfolgen und dabei gewissermaßen „richtige“ Männerarbeit imitieren. Yannick kann sogar ein sehenswertes Produkt dieser Arbeit vorweisen, indem er den Erdklumpen herzeigt, den er „rausgehackt“ hat.

Die Textpassage vermittelt den Eindruck, dass die sieben Jungen sich gleichsam unabgesprochen zu einer gemeinschaftlichen, als Arbeit deklarierten Werk­­tätigkeit zusammengefunden haben. Die Beobachterin betont, dass die Kinder „koordiniert und harmonisch“ wirken, „da sie in einer Reihe alle nebeneinanderstehen und zusammenarbeiten“. Dieser Eindruck des koordinierten Zusammenwirkens, den die Szene bei der Ethnografin hinterlässt, interpretiere ich – wiederum im Anschluss an die phänomenologische Perspektive – als Vorgang der „Einleibung“ und Ausdruck der „Zwischenleiblichkeit“ menschlicher Kommunikationsvorgänge (Schmitz 2011, S. 40 ff.). Hinter diesen, zunächst etwas merkwürdig anmutenden Begriffen steckt die konkrete Erfahrung, dass sich Menschen von Tätigkeiten bzw. Aktivitäten gleichsam „anstecken“ bzw. „mitreißen“ lassen und sich dann wechselseitig auf ein gemeinsames Tun einlassen. Voraussetzung dafür ist, dass eine Situation<sup>6</sup> als solche in ihrer Bedeutsamkeit spontan erfasst wird und sich die Kinder nach und nach in die kollektive Tätigkeit „Erde von der Wurzel ablösen“ einklinken. Sie verfolgen dasselbe Ziel mit den gleichen Mitteln. Jeder Einzelne tut dies mit seinem eigenen Werkzeug und dem notwendigen Abstand zum Nachbarn, sodass ein ungestörtes Agieren möglich ist. Es bedarf in dem geschilderten Fall keiner sprachlichen Verständigung, um den Sinn und Zweck des Tuns zu erfassen. Das gegenseitige Einverständnis wird in dem Fall durch *leibliche bzw. zwischenleibliche Kommunikation* hergestellt. Kommunikation ist hier also nicht im Sinne einer verbalen Verständigung der Beteiligten zu verstehen. Die wechselseitige Abstimmung erfolgt vielmehr präreflexiv (Fuchs 2000a, S. 248). Die Vitalität und Ernsthaftigkeit, mit der der erste Junge seiner Tätigkeit nachgeht, werden leibhaftig sichtbar an seinem konzentrierten Gesichtsausdruck und am engagierten Einsatz seines Werkzeuges. Sie drücken sich auch in seiner Körperhaltung aus und animieren die anderen Jungen dazu, sich auf dasselbe Tun einzulassen. Dessen sichtbarer und am Leib ablesbarer Ausdruck wird wiederum auf der Basis *leiblich-mimetischer Resonanz* zum Eindruck. Die Bewegungen des Stocherns, Hackens und Schlagens werden imitiert und zugleich variiert. *Einleibung* kann also als das „Vehikel des leiblichen Verstehens“ (Schmitz 2015, S. 216) gekennzeichnet werden. Sie ist eine sensible Reaktion einer Person auf die Dynamik eines beobachteten und nachgebildeten leiblichen Geschehens, das in mimetischer Resonanz nachempfunden und durch eigene Ausdrucksbewegungen nachgebildet wird.

Mit dem nun folgenden und letzten Beispiel in diesem Kapitel möchte ich darlegen, dass Phänomene der Einleibung nicht nur bei Kindern oder Jugendli-

---

6 Als „Situation“ bezeichnet Schmitz (2015, S. 210 ff.) „Mannigfaltiges, das zusammengehalten und nach außen mehr oder weniger deutlich abgehoben wird durch eine binnendiffuse *Bedeutsamkeit*“.

chen eine Rolle spielt. Die folgende Szene hat sich während eines internationalen „Adventure Education Seminars“ für Studierende der Jugendarbeit bzw. Sozialen Arbeit zugetragen. Eine Gruppe von Studierenden findet sich gemeinsam mit ihren Dozenten zu einem Arbeitseinsatz auf einer Umweltbaustelle<sup>7</sup> zusammen. Ein Wassergraben, Bestandteil eines traditionellen Bewässerungssystems in einer ökologisch sensiblen Region, soll durch den Einsatz von Handarbeit wiederhergestellt und funktionsfähig gemacht werden.

### Wie am Schnürchen

*Der Landwirt M. kommt mit seinem Traktor. Auf dem Anhänger liegen eine Reihe von Werkzeugen wie Spitzhaken, Spaten, große Vorschlaghämmer und Äxte. Er sagt, dass nun einige den Wassergraben ausstechen und ausräumen sollen, so auf ungefähr einen Meter Breite, damit das Wasser wieder gut fließen kann. Die anderen sollen den alten Holzsteg neben dem Graben abreißen und mit den bereitliegenden Rundhölzern den neuen Steg bauen. Da keiner von uns mit solchen Tätigkeiten Erfahrung hat, sind wir zunächst unschlüssig, wer was tun soll. Jeder schnappt sich irgendein Werkzeug [...]. Nach ungefähr einer Stunde hat sich eine gewisse Arbeitsteilung herausgebildet, ohne dass dies irgendwie abgesprochen worden wäre. Ich bilde zusammen mit T., L. und zwei Studierenden das „Wassergraben-Team“. Nach und nach werden wir mit den Werkzeugen vertraut und nach einer gewissen Zeit läuft die Arbeit wie am Schnürchen. Wir spornen uns beim Hacken, Stechen und Schaufeln gegenseitig an und haben eine riesen Gaudi bei der Sache [...]. Am späten Nachmittag sind wir von der körperlichen Arbeit ziemlich erledigt aber glücklich, dass wir so viel geschafft haben (Wahl, Beobachtungsprotokoll vom 20.09.2016, Z. 27–36).*

Das Protokoll gibt einen schlaglichtartigen Einblick in die Situation am Beginn der Arbeiten an der Umweltbaustelle. Zunächst herrscht eine gewisse Unordnung. Die Protagonisten kennen zwar im Groben das Ziel ihrer Tätigkeit, einstweilen ist aber die Zuordnung zu den Arbeitsteams unklar. Zudem haben die Studierenden und ihre Dozenten zum Großteil keine Erfahrung im Umgang mit den zur Verfügung stehenden Werkzeugen und müssen sich erst mit deren Handhabung vertraut machen. In dem kurzen Ausschnitt schildert der Beobachter, wie sich aus der anfänglichen Unordnung und Unsicherheit nach und nach eine gewisse Organisationsform herausbildet und die Arbeitenden mehr Sicherheit im Umgang mit den Gerätschaften entwickeln. Wir können

---

7 Umweltbaustellen sind eine Art ökologisches Workcamp, bei dem freiwillige Helfer in zeitlich begrenzten Arbeitseinsätzen ökologisch ausgerichtete Tätigkeiten mit dem Ziel der Renaturierung, der Erhaltung ökologischer Vielfalt oder nachhaltiger Wirtschaftsweisen durchführen.

vermuten, dass zwischen den Arbeitenden auch verbale Absprachen stattfinden, möglicherweise unterstützen sie sich auch wechselseitig und geben sich Tipps im Umgang mit den Arbeitsmitteln.

Auch hier können wir den oben eingeführten Begriff der *Einleibung* zur Charakterisierung der Situation verwenden. Schmitz (2015, S. 178) spricht von Einleibung sowohl in Bezug auf Dinge wie auch auf andere Menschen. Beispielsweise erspürt der Skifahrer über den Belag seiner Skier die Beschaffenheit des Schnees und kann durch Veränderung seiner Körperposition und den Anstellwinkel der Kanten am Hang seine Geschwindigkeit kontrollieren. Die Skier sind gewissermaßen das erweiterte Tastvermögen seines Leibes. In vergleichbarer Weise können wir anhand der geschilderten Szene nachvollziehen, wie die Akteure sich durch Übung die Werkzeuge einverleiben und so ihre eigene (körperliche) Wirksamkeit erweitern. Nach einer Weile läuft die Arbeit „wie am Schnürchen“, d. h. das Werkzeug wird nicht mehr als Fremdkörper erlebt, dessen Gebrauch hat sich gewissermaßen „eingefleischt“ bzw. ist in „Fleisch und Blut“ übergegangen. Die Redewendungen verweisen hier sprichwörtlich auf den untergründig ablaufenden Prozess der Inkorporation von Handwerkszeug in das motorische Körperschema. Der geübte Könnner verwendet das Werkzeug wie eine selbstverständliche Verlängerung seines Armes und erweitert und verstärkt somit seinen eigenen Zugriff auf die Wirklichkeit.

Das ausgewählte Textbeispiel zeigt auch auf, wie sich die Arbeitsgruppe im Tun gut organisiert und sich so ein Arbeitsfluss bzw. work-„Flow“ einstellt. Die Arbeit „läuft wie am Schnürchen“, will sagen, der Beobachter schildert das gemeinsame Tun als einen Prozess, indem sich die einzelnen Arbeitsschritte lückenlos und ohne Reibungsverluste aneinanderreihen. Die Teilnehmer und Betreuer des Seminars erleben sich selbst nicht als einzelne vor sich hin Arbeitende, sondern als Kollektiv in koordinierter Aktion. Die Tätigkeiten sind aufeinander abgestimmt, greifen ineinander und erscheinen so als ein harmonisches Ganzes. Der zitierten Passage ist auch zu entnehmen, dass sich im gemeinsamen Tun eine positive Stimmung in der Gruppe einstellt. Die Akteure „haben eine riesen Gaudi“ und feuern sich gegenseitig an. Das engagierte Tun wirkt ansteckend, der Eifer springt über und erzeugt eine Heiterkeit, die der Arbeit eine spielerische Komponente verleiht.

Fuchs kennzeichnet Stimmungen als „Leib und Umraum übergreifende, gleichwohl primär persönliche Befindlichkeiten“, bei der die Induktion eher von innen nach außen verläuft und dem „Erlebnisraum einen entsprechenden Ausdruckscharakter“<sup>8</sup> (Fuchs 2000a, S. 215) verleiht. In der zuletzt geschilder-

---

8 Atmosphären sind demgegenüber „räumliche Ausdrucksphänomene, die unbestimmt und diffus über die Weite des Umraums gebreitet sind“ (Fuchs 2000a, S. 213). Die Induk-

ten Situation entwickelt sich also durch das Verbundensein im Arbeiten ein Erlebnisraum des engagierten Tuns und gleichzeitig des heiteren Miteinanders. Die positive Gruppenstimmung bewirkt eine Veränderung der Selbst- und Weltwahrnehmung insgesamt. Nach getaner Arbeit stellt sich ein Gefühl der Zufriedenheit bei gleichzeitig physischer Erschöpfung ein, das sich durchaus als eine Art Kohärenzgefühl interpretieren lässt. In dieser Erfahrung gemeinsamen und koordinierten Handelns offenbart sich Wirklichkeit als konkrete, leibhaftige, sinnlich erlebte Wirklichkeit. Es zeigt sich, dass „[...] wirklich für uns überhaupt nur das wird, was uns im Empfinden und Spüren leibhaftig gegenwärtig ist“ (Straus 1956, S. 378). Erst im Vorgang des feststellenden Erkennens lösen wir uns von dieser stimmungsmäßigen Präsenz des Erlebten ab und „gewinnen die Weite des Horizonts, vor dem das Besondere zu einem Allgemeinen wird“ (Fuchs 2000a, S. 59).

Wirklichkeit zu erfahren heißt also, die Dinge, uns selbst, die stimmungsmäßige Verbundenheit mit anderen räumlich, das heißt sinnlich-leiblich, zu spüren. Wirklichkeit ist nicht etwas „da draußen“, das wir vermittels eines Sinnesapparates „nach innen“ in unser Gehirn hineinprojizieren. Unser Leib ist das eigentliche Feld der Beziehung und Begegnung. In und vermittels der sinnlichen Leiblichkeit sind uns Welt, die Dinge und Lebewesen gegeben und durch sie können wir uns äußern und uns zeigen. „Wirklichkeit erleben wir primär in der Auseinandersetzung mit einer Gegenrichtung, in der Hemmung eines zentrifugal gerichteten Impulses“ (Fuchs 2000a, S. 112). Insbesondere im tätigen Handeln, bei der Arbeit, beim Steigen, Klettern bzw. generell beim Überwinden von Hindernissen zeigt sich, dass die Erfahrung von Wirklichkeit mit dem Überwinden von Widerständen zu tun hat.

### **Zusammenfassung**

Erlebnispädagogik ist eine erzieherische Praxis, die die Sensomotorik und Bewegungsmöglichkeiten ins Zentrum ihrer Bemühungen stellt. Sie arrangiert Räume und Gelegenheiten, um im gemeinschaftlichen Handeln Widerstände zu überwinden. Leibliches Können und körperliches Wirken ermöglicht die Erfahrung des eigenen Ursacheseins und bildet somit die Grundlage für die Selbsterfahrung und Selbstentfaltung der Person. Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene können sich dabei selbstbestimmt zu gemeinschaftlichem Handeln zusammenfinden und koordinierte Verfahrensweisen erproben und entwickeln. Ob beim spielerischen Sprung über einen Bachlauf oder beim ge-

---

tion verläuft bei ihnen von außen nach innen. Wir treten z. B. in die feierliche Stille einer gotischen Kirche ein und unwillkürlich verlangsamten wir unseren Schritt und dämpfen die Stimme.

meinsamen Arbeiten an einer Baustelle, die kollektive Erfahrung des Gleichklangs im koordinierten und aufeinander abgestimmten Tun beruht auf dem Erleben zwischenleiblicher, mimetischer Resonanz. Insbesondere die gelingende Verwirklichung eines absichtsvollen, gemeinschaftlichen Handelns vermittelt eine ursprüngliche Erfahrung von Kausalität, eine Art Effizienzgefühl, die für uns zum Inbegriff davon wird, was wir als Wirklichkeit bezeichnen.





---

**Teil III:**

**Theorie der Erlebnispädagogik**

## 10. Zwischen Alltag und Alaska – die zwei Seiten der Bildung

„Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska“, so lautet der Titel des Buches, das Willi Klawe und Wolfgang Bräuer vor gut 20 Jahren im Juventa-Verlag veröffentlicht haben. Es beinhaltet die Ergebnisse einer Evaluation von erlebnispädagogischen Projekten und Maßnahmen, welche von Jugendämtern im Rahmen der Hilfen zur Erziehung initiiert wurden. Ziel der Studie war es, die Effekte solcher Maßnahmen zu evaluieren und daraus Hinweise zur Qualitätssicherung abzuleiten.

Der Titel ist gut gewählt! „Alltag“ und „Alaska“ stehen als Chiffren für das Spannungsfeld, in dem sich Erlebnispädagogik seit jeher bewegt. Letztlich geht es auch ihr – wie jeder Pädagogik – darum, junge Menschen dabei zu unterstützen, ihr eigenes, alltägliches Leben selbst in die Hand zu nehmen, es aktiv zu gestalten und die dazu notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln. Das Besondere an der Erlebnispädagogik ist, dass sie zu diesem Zweck ganz gezielt Räume jenseits des Alltags aufsucht. „Alaska“ steht stellvertretend für einsame Landschaften, wilde Natur und abenteuerliche Erlebnisse. Es ist ein Land gleichsam am Rand der zivilisierten Welt, eine kalte und unwirtliche Gegend, menschenfern und faszinierend zugleich. Alaska steht für das Versprechen, den Alltag mit seinen Verstrickungen, Sorgen und Nöten zu distanzieren, die Zivilisation mit ihren – vermeintlich oder tatsächlich – negativen Einflüssen bleibt zurück. Die Begegnungen, Erfahrungen und Herausforderungen in der Natur, so die Hoffnung, sollen den Menschen auf das zurückwerfen, was er selbst ist, sein kann oder will. Um die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen zu fördern, so formulieren es Heckmair und Michl in der siebten Auflage ihrer „Einführung in die Erlebnispädagogik“, sollen „durch Gemeinschaft und Erlebnisse in naturnahen oder pädagogisch unerschlossenen Räumen [...] junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden“ (Heckmair/Michl 2012, S. 115). Alaska kann als Inbegriff eines solchen naturwüchsigen, unerschlossenen Raumes verstanden werden. Ihn zu betreten und durchmessen gleicht einer pädagogischen Entdeckungsreise.

Es versteht sich von selbst, dass man nicht zwangsläufig nach Alaska fliegen muss, um in solche „naturnahe oder pädagogisch unerschlossene Räume“ zu gelangen. Auch wenn Erlebnispädagogik heutzutage vielfach alltags- und wohnortsnah durchgeführt wird, so bleibt das grundsätzliche Spannungsverhältnis bestehen. Erlebnispädagogik ist eine Form der pädagogischen Praxis, das hat der Blick in die Empirie offenbart, deren Effekte ganz wesentlich darauf beru-

hen, dass Räume jenseits des Alltags aufgesucht werden. Dieser Wechsel und Übergang vom Alltag zum Nicht-Alltag ist nicht trivial. Mit ihm ist eine grundsätzliche Veränderung der Wahrnehmung, des Verhaltens, der Stimmungen und Atmosphären verbunden. Alltag und Nicht-Alltag beinhalten zwei prinzipiell unterscheidbare Formen der Intentionalität. Die Art und Weise, wie wir im Nicht-Alltag auf uns selbst und auf unsere Gegenüber ausgerichtet sind, die Modalitäten unseres Fühlens, Denkens und Handelns sind grundsätzlich anders. Mit dem Wechsel der äußeren Rahmenbedingungen geht zugleich eine Veränderung der inneren Befindlichkeiten einher. Und dieser Perspektivenwechsel ist zugleich in hohem Maße pädagogisch relevant. Um deutlich zu machen, was damit genau gemeint ist, müssen wir uns zunächst etwas näher mit der Bedeutung von „Alltag“ auseinandersetzen.

### **Alltag als Gewohnheit und Struktur**

Wir vollziehen unser Leben zumeist im Modus Alltag. Alltagshandeln ist zum überwiegenden Teil Handeln im Gewohnten, Vertrauten, Bekannten. Vieles läuft dabei ab, ohne dass wir groß darüber nachdenken. Wenn der Wecker läutet stehen wir auf, gehen ins Bad, ziehen uns an, kochen Kaffee, frühstücken und steigen aufs Fahrrad, ins Auto oder in die Straßenbahn, um den wohlbekannten Weg zur Arbeit zu fahren. Auch die Arbeit, die wir dort tagtäglich verrichten, um unseren Lebensunterhalt zu verdienen, besteht vielfach aus erlernten und über eine gewisse Zeit eingeübten Routinen. Die Orientierung fällt uns darin leicht, weil wir die Räume, in denen wir uns dabei bewegen, kennen. Im Alltag treffen wir auf Menschen und Situationen, die wir einschätzen können, mit denen wir zu einem gewissen Maß vertraut sind und die uns daher nur selten überraschen. Im Modus Alltag kommt unserem eigenen Handeln und dem unserer Interaktionspartner immer schon eine ganz bestimmte Bedeutung zu, die üblicherweise nicht hinterfragt wird. Der Sinn des Geschehens, in das wir alltagsmäßig eingebunden sind, erschließt sich für uns zumeist ohne Schwierigkeiten.

Während für Erwachsene Alltag in der Regel mit Arbeit und den damit verbundenen Pflichten der Lebensführung assoziiert wird, gilt für Kinder und Jugendliche, genauso wie für Lehrer, die Schule als Inbegriff von Alltag. Es ist geradezu ein Prinzip von Schule, dass sie den Prozess des Lernens räumlich und zeitlich strukturiert, den Wissenserwerb in etablierte und bewährte Formen des Vermittelns von Inhalten und Erfahrungen einbettet. Schulisches Lernen orientiert sich an vorgegebenen, curricular festgelegten Zielen und Inhalten. Die Vermittlungsmethoden der Lehrer basieren auf bewährten pädagogischen und didaktischen Prinzipien, die sich – wenn überhaupt – nur langsam wandeln. Der Sitzplatz im Klassenzimmer, die vertrauten Gesichter der Mitschüler, die vorhersagbaren und sich regelmäßig wiederholenden Sprüche der

Lehrkraft genauso wie die gleichförmige Taktung der Unterrichtsstunden machen Schule in hohem Maß zu einer Veranstaltung, die die Verhaltensspielräume der beteiligten Akteure einrahmt und innerhalb einer überschaubaren Bandbreite hält.

Alltag bzw. Alltäglichkeit, so drückt es der Erziehungswissenschaftler Hans Thiersch aus, „als spezifische Form des Verstehens und Handelns ist charakterisiert durch ihren Bezug auf die erfahrene Zeit, auf den erfahrenen Raum, auf erfahrene Sozialbezüge, durch eine pragmatische Handlungsorientierung und die Sicherung durch Typisierung und Routinen“ (Thiersch 2000, S. 48). Im Alltag müssen Dinge erledigt werden. Dazu ist es notwendig, dass wir unser Tun organisieren, To-do-Listen abarbeiten, uns mit dem versorgen, was wir zur alltäglichen Lebensführung benötigen. Das eigene Handeln ist pragmatisch organisiert. Das heißt, die Mittel und Wege unseres Alltagshandelns folgen einer gewissen Ökonomie und Zielstrebigkeit. „Dieses alltägliche elementare, soziale und pragmatische Verhältnis zur Wirklichkeit ist strukturiert durch Überschaubarkeit, Vertrautheit und – vor allem – durch Ordnung in Rollen, Routinen und Typisierungen“ (Thiersch 1986, S. 18).

### **Die Pseudokonkretheit des Alltags**

Die Ordnung des Alltags ergibt sich aus der steten Wiederkehr gewisser Abläufe, die sich über kurz oder lang einschleifen, habitualisieren und sich so als Muster und Strukturen verfestigen. Diese Ordnungsmuster können freilich, darauf hat Thiersch immer wieder hingewiesen, in zwei Richtungen wirken: Alltagsstrukturen können einerseits Sicherheit geben, indem sie entlastend wirken, Erwartungen planbar machen und somit handelnde Lebensbewältigung ermöglichen. „Alltäglichkeit [...] meint die Allgemeinheit der Verstehens- und Handlungsmuster, die Überleben ermöglichen“ (Thiersch 1997, S. 251). Sie können auf der anderen Seite aber auch einschränken bzw. verhindern, insbesondere wenn es sich um Alltagsstrukturen handelt, die geprägt sind durch limitierte Handlungsoptionen oder mangelnden Verwirklichungschancen infolge von Erfahrungen des Scheiterns oder aufgrund biographischer Brüche, Traumatisierungen oder schlicht wegen fehlender Ressourcen. Alltag ist ambivalent! Der Schulalltag kann, um auf das vorherige Beispiel zurückzukommen, je nach den gegebenen Voraussetzungen und individuellen Dispositionen, die Schüler fordern und fördern, sie in ihren Fähigkeiten bestärken und Erfolge vermitteln, er kann aber auch das Gegenteil bewirken, überfordern, Misserfolgserfahrungen verstetigen, ausgrenzen und Verwirklichungschancen verhindern. Thiersch spricht in dem Zusammenhang von den „pseudo-konkreten“ Verhältnissen des Alltags (Thiersch 2000, S. 27). Als solcher garantiert er zwar konkrete Struktur und Verlässlichkeit, dies aber auf eine „pseudokonkrete“ Art und Weise, also fremdbestimmt, unreflektiert, ressourcenvergeudend.

Diese Vorstellung der Doppeldeutigkeit von Alltag hat Thiersch aus der kritischen Alltagstheorie Karel Kosíks (1967) übernommen<sup>9</sup>. Nach Kosíks Vorstellung reproduziert sich menschliches Handeln innerhalb einer Gesellschaft in den gegebenen Verhältnissen von Arbeit, materiellen Voraussetzungen und sozialen Beziehungen. In seinen alltäglichen Handlungsweisen übernimmt der Einzelne gleichsam unbewusst die in der Gesellschaft bzw. in bestimmten Milieus wirkenden Mechanismen des Handelns, ohne dass er die Chance hat, diese zu hinterfragen bzw. sich über diese hinweg zu setzen. „In der Alltäglichkeit *verwandelt sich* die Tätigkeit und die Lebensweise in einen instinktiven, unter- und unbewußten [sic!], unreflektierten *Mechanismus* des Handelns und des Lebens: Dinge, Menschen, Bewegungen, Verrichtungen, Milieu und Welt werden nicht in ihrer Ursprünglichkeit und Authentizität erfahren, werden nicht geprüft und offenbaren sich nicht, sondern *sind einfach da* und werden als Inventar, als Bestandteil der vertrauten Welt hingenommen“ (Kosík 1967, S. 72). Der gegebene Alltag zwingt – dadurch, dass er in seinen Routinen eingeschliffen und verfestigt ist – die Menschen in einen Automatismus des Denkens und Handelns, dessen Druck man sich nicht ohne weiteres entziehen kann. Alltag funktioniert instinktiv und unbewusst, ohne dass er reflektiert und in Frage gestellt werden muss. Dadurch sind gleichzeitig die Möglichkeiten des Subjekts blockiert, selbstbestimmt und authentisch zu denken und zu handeln. Im Modus der Alltäglichkeit kann der Einzelne den „Verblendungszusammenhang“ (Adorno 1992, S. 364) gesellschaftlicher Herrschaftsstrukturen, die zu seiner Verdinglichung und Verfremdung beitragen, nicht erkennen.

Wie unschwer zu erkennen ist, bewegt sich Kosíks Alltagsbegriff im Kontext der Marx'schen Gesellschaftstheorie. Für Marx führt letztlich die Ausbeutung der Arbeitskraft zur Selbstentfremdung des Menschen: „Die entfremdete Arbeit [...] entfremdet dem Menschen seinen eignen Leib, wie die Natur außer ihm, wie sein geistiges Wesen, sein *menschliches* Wesen. 4. Eine unmittelbare Konsequenz davon, daß [sic!] der Mensch dem Produkt seiner Arbeit, seiner Lebenstätigkeit, seinem Gattungswesen entfremdet ist, ist die *Entfremdung des Menschen von dem Menschen*“ (Marx/Engels 2012, S. 517 f.). Bekannterweise beruhen die Hoffnungen von Marx/Engels auf einer Befreiung des Menschen von der kapitalistischen Produktionsweise. Da die (alltägliche) Tätigkeit des lohnabhängigen Arbeiters ihm „*äußerlich* ist, d. h. nicht zu seinem Wesen gehört, daß [sic!] er sich daher in seiner Arbeit nicht bejaht, sondern verneint, nicht wohl, sondern unglücklich fühlt, keine freie physische und geistige Ener-

---

9 Thiersch selbst verweist immer wieder auf die kritische Alltagstheorie Kosíks (z. B. 2000, S. 27; 2012, S. 183). Insbesondere Füßenhäuser (2005, S. 169 ff.) und Neumann/Sander-mann (2012, S. 47 ff.) haben die enge Verknüpfung von Thierschs Konzept der lebens-weltorientierten Sozialen Arbeit und Kosíks Dialektik des Alltags herausgearbeitet.

gie entwickelt, sondern seine Physis abkasteit und seinen Geist ruiniert. Der Arbeiter fühlt sich daher erst außer der Arbeit bei sich und in der Arbeit außer sich“ (ebd., S. 514).

Freilich haben die Produktionsverhältnisse, die Marx und Engels in Deutschland und England Mitte des 19. Jahrhunderts vor Augen hatten, mit den Rahmenbedingungen von Arbeit in der Gegenwart nur noch wenig zu tun. Der Gegensatz von erniedrigendem Alltag und erhöhtem Nicht-Alltag, wie er noch von Lefèbvre (1972 bzw. 1975) postuliert wird, hat sich unter den Bedingungen moderner Dienstleistungsgesellschaften grundlegend gewandelt. Dennoch bleibt der *strukturelle* Gegensatz von Alltag und Nicht-Alltag bestehen. Wie eingangs dargestellt, ist für die meisten von uns der Alltag mit festgelegten Tagesabläufen, vorgegebenen Handlungszwängen und Rollenerwartungen verbunden. Diese *strukturierende Funktion des Alltags* ist, wie schon Kosík festgestellt hat, ambivalent. Einerseits wirkt sie beschränkend, einengend, sicht- und handlungsleitend, andererseits ermöglicht sie überhaupt erst – systemtheoretisch gesprochen – die wechselseitige Verflechtung von Kommunikation unter den Bedingungen von Komplexität. Diese ermöglichende Funktion alltäglicher Strukturen wird besonders dort sichtbar, wo sie fehlt: Arbeitslose, Wohnungslose, vernachlässigte Kinder und Jugendliche, alle jene, die in irgendeiner Form von den gesellschaftlichen Alltagsstrukturen entkoppelt sind, müssen erst wieder mühsam an die rhythmisierende Funktion alltäglich wiederkehrender Handlungsabläufe gewöhnt werden.

Im Unterschied zur Marxschen Vorstellung des historisch-dialektischen Materialismus geht Kosík nicht davon aus, dass es durch eine Kritik an den bestehenden Klassenverhältnissen letztlich zur Revolution und in Folge zu einer klassenlosen Gesellschaft kommt, in der die Menschen ohne Privateigentum und damit ohne Entfremdung friedlich zusammenleben. Gleichwohl stellt auch Kosík ein Ende der Entfremdung in Aussicht. Die Kritik der Verhältnisse erfolgt auf der Ebene des Alltags, insofern dieser immer auch ein utopisches Moment, d. h. die Möglichkeit eines anderen Alltags beinhaltet. Kritik des Alltags heißt dann Bewusstwerdung über die Beengtheit und Begrenztheit der eigenen Lebensmöglichkeiten innerhalb der gegebenen, gesellschaftlichen Verhältnisse. „Damit gelingt der kritischen Alltagstheorie [Kosíks, Anm. W. W.], auf der unmittelbaren Erlebensebene der vergesellschafteten Subjekte eine individualistisch geprägte Befreiungsoption für das Subjekt in Aussicht zu stellen, ohne deshalb den Anspruch einer herrschaftskritischen Gesellschaftstheorie aufgeben zu müssen“ (Neumann/Sandermann 2012, S. 51).

Thierschs Konzept der Alltags- bzw. Lebensweltorientierung knüpft an diese Sichtweise an und entwickelt sie sozialpädagogisch weiter. Die „dem Alltag innewohnende Blindheit und die ihm strukturell zugehörige Funktionalität und Verführbarkeit [kann] ‚destruktiv‘ (Kosík) unterlaufen werden“ (Thiersch

1997, S. 253). Dazu ist es notwendig, die hemmenden und beschränkenden Momente im Alltag reflexiv zu bewältigen (ebd., S. 255). Thierschs Konzept zielt auf sozialpädagogische Unterstützungsleistungen ab, die ihrerseits am Alltag ansetzen. Interventionen professioneller Sozialarbeit sollen in behutsamer Weise auf „pseudokonkrete“ Zusammenhänge aufmerksam machen und in gemeinsamer, ko-konstruktiver Weise alternative, „konkrete“ Handlungsoptionen herausarbeiten. Dabei stellt sich allerdings die Frage, von welcher normativen Position aus diese Intervention erfolgen soll. Gibt es einen „archimedischen Punkt“, von dem aus der Schleier der alltäglichen Verblendung zerrissen werden könnte<sup>10</sup>? Bei Thiersch jedenfalls wird der Standort der alltags- und lebensweltorientierten Sozialen Arbeit selbst nicht hinterfragt. Sie ist ihrerseits scheinbar nicht in die Dialektik von konkretem und pseudo-konkretem Alltag verstrickt. Stehen die sozialpädagogischen Fachkräfte, obwohl sie nicht außerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse agieren, jenseits der Ambivalenzen, die für ihre Adressaten gelten? Haben Sie, anders gefragt, die Ebene der Authentizität und Ursprünglichkeit schon erreicht, die es ihnen dann erlaubt, den Alltag anderer kritisch zu reflektieren und hin zu einem „gelingenderen Alltag“ zu entwickeln? Thierschs Konzept geht offenbar davon aus, dass die Soziale Arbeit von sich aus gleichsam immun gegen die gesellschaftlichen Kräfte der Verfremdung und Verdinglichung ist. „Sie scheint der Dialektik des Alltags – anders als ihre AdressatInnen [...] immer schon entkommen zu sein. Damit entzieht sie sich jener Gesellschaftlichkeit, die sie dem Alltag ihrer AdressatInnen zuschreibt“ (Neumann/Sandermann 2012, S. 56). An dieser Stelle offenbart sich ein blinder Fleck des alltags- und lebensweltorientierten Ansatzes von Thiersch, der von diesem selbst nicht aufgelöst wird. Er verkennt, dass die Kritik des Alltags, von der Kosík spricht, letztlich auch eine Kritik des Alltags der Sozialen Arbeit selbst beinhalten muss. Eine Kritik des Alltags ihrer Adressaten muss also zugleich auch ein Moment der Selbstkritik beinhalten.

### **Sozialpädagogik des Außeralltäglichen**

Der Standpunkt, von dem aus Alltag und alltägliches Handeln in seinen immer wiederkehrenden Vollzügen, Routinen, Beschränkungen und auch Pathologien wohl am besten distanziert und kritisch betrachtet werden kann, ist der von außerhalb. Es ist nicht nur der Abstand, der zu einer Veränderung des Blickwinkels führt, es ist auch die Situation, die Klient und Sozialarbeiter gleichermaßen betrifft. Die Bedingungen des Außeralltäglichen wirken – ge-

---

10 „Der Verblendungszusammenhang, der alle Menschen umfängt, hat Teil auch an dem, womit sie den Schleier zu zerreißen wännen“ (Adorno 1992, S. 364).

rade in ihrer Besonderheit – dadurch nivellierend und verbindend, dass sie für beide Seiten ungewohnt und neu sind.

Dieser Perspektivwechsel lässt sich beispielsweise an der Veränderung des pädagogischen Rahmens festmachen. Schulpädagogik ist in erster Linie eine Pädagogik des Alltags. Ihre Aufgabe ist es, den Prozess des Lernens zu organisieren und zu gewährleisten, dass er in systematisch und nachvollziehbaren Schritten curricular festgelegte Ziele erreicht. Selbstverständlich erschöpft sich dieser Alltag nicht in Einförmigkeit und Gewohnheit. Auch das schulische Lernen kann (bisweilen) erlebnis- und erfahrungsreich sein. Guter Unterricht ist spannend und aktivierend, knüpft an Bekanntem an, bezieht die Schüler als Akteure mit ein und orientiert sich an deren individuellen Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse. Auch das Lesen eines Gedichtes, die ergreifende Kurzgeschichte eines Autors, ein chemisches Experiment und mit Sicherheit auch die gelungene Lösung einer schwierigen mathematischen Gleichung können als (Erfolgs-)Erlebnisse empfunden werden und einen bleibenden Eindruck bei den Lernenden hinterlassen. Gleichwohl ändert dies nichts an dem Rahmen, innerhalb dessen sich die pädagogischen Angebote formaler Bildungsinstitutionen bewegen. Der vorgegebene, strukturell unfreiwillige und durch asymmetrische Machtverhältnisse geprägte Kontext des schulischen Lernens ist stets vorhanden und prägt das Handeln der Akteure, auch wenn er als solcher nicht thematisiert wird. Besser gesagt, er wird nur dann thematisiert, wenn er von den Schülern selbst in Frage gestellt oder überschritten wird. Lehrer müssen das bisweilen bedrohte Gefüge des formalisierten Lernalltags immer wieder und manchmal mühsam herstellen. Sanktionen sollen letztlich dazu dienen, dass die Rahmenbedingungen stabil bleiben.

Erlebnispädagogik speist sich aus dem Kontrast zu den etablierten Formen der formalen Bildungsinstitutionen. Der Terminus „Erlebnispädagogik“ kann als Chiffre, als Versprechen dafür verstanden werden, die etablierten und bekannten Räume und Methoden des Lernens zu überwinden. Allein schon das Verlassen der gewohnten Lernumgebung, das Hinausgehen aus dem Klassenzimmer bewirkt, dass wir den Alltagsmodus hinter uns lassen und in einen neuen, offeneren Erfahrungsraum eintreten. Die Veränderung der Raumsituation wirkt sich nicht nur auf den pädagogischen Bezug aus, letztlich wird damit der ganze pädagogische Rahmen neu gesetzt. Die veränderten Koordinaten ermöglichen es, dass nun die Interaktionen selbst, ihre emotionale und soziale Einbettung, sichtbar und zum Thema gemacht werden. Die Personen mit ihren eigenen Geschichten, Erlebnisweisen und ihren Beziehungen zueinander rücken ins Zentrum des Interesses. Dabei wird etwas Anderes, etwas Neues sichtbar. Es geht nicht mehr nur darum, *was* die Schüler lernen, sondern auch *wie* und *warum*. Erlebnispädagogik achtet darauf, wie jemand eine Aufgabe, ein Problem, eine Herausforderung löst und auf welche Weise er dabei mit den



anderen interagiert. Der Erfolg ist dabei zweitrangig, auch ein Scheitern ist möglich. Viel wichtiger ist, dass die Prozesse des Erlebens und Erfahrens selbst und die damit verbundenen Lernerfahrungen reflexiv werden.

Erlebnispädagogik wird in diesem Zusammenhang als eine spezielle Form der Sozialpädagogik verhandelt, als eine Sozialpädagogik des Außer- bzw. Nicht-Alltäglichen. Das impliziert zugleich, dass es auch eine gewöhnliche, alltägliche bzw. alltagsorientierte Sozialpädagogik gibt (Thiersch 2000, S. 46). Allgemein wird unter Sozialpädagogik ein Teilgebiet der Pädagogik verstanden, das sich mit der Erziehung Heranwachsender zur Gemeinschaft und zu sozialer Verantwortung befasst. Typische sozialpädagogische Handlungsfelder sind beispielsweise die Kinder- und Jugendarbeit oder auch die sozialpädagogische Familienhilfe<sup>11</sup>. Dieser Sozialpädagogik geht es, um wiederum mit Thiersch zu sprechen, um den „gelingenderen Alltag“ (Thiersch 1992, S. 27). Aber auch eine Sozialpädagogik des Außeralltäglichen bleibt letztlich diesem Ziel verpflichtet. Alltag und Außeralltägliche sind stets aufeinander bezogen, gewinnen jeweils vom Anderen her ihre Bedeutung. Das Außeralltägliche trägt Elemente des Alltagskritischen, des Utopischen in sich. Die Macht- und Herrschaftsverhältnisse des Alltags treten in den Hintergrund. Aus Zwang wird Freiwilligkeit, das förmliche „Sie“ weicht dem persönlichen „Du“ und ermöglicht es den Akteuren, aus ihren rollenförmigen Verhaltensmustern herauszutreten. In außeralltäglichen Räumen sind die Geltungsansprüche und normativen Vorgaben festgeschriebener Leistungsanforderungen – zumindest vorübergehend – außer Geltung gesetzt. Stattdessen treten die Erlebnisweisen, Erfahrungen und Interaktionen der Akteure in den Mittelpunkt des Geschehens. Dieses utopische Moment findet auch in der romantischen Vorstellung von der Natur als einem ursprünglichen und heilsamen Ort ihren Ausdruck. Auch wenn diese Natur so nirgends mehr existiert, außer vielleicht „auf einzelnen australischen Koralleninseln neueren Ursprungs“ (Marx/ Engels 1969, S. 44), wie Karl Marx dies in kritischer Distanz gegenüber Ludwig Feuerbachs Naturvorstellung reklamiert. Der Vorstellung, dass Natur ein Ort sein kann, an dem der sich durch lohnabhängige Arbeit selbst fremd gewordene Mensch wiederfinden kann, hätte Marx so sicherlich nicht zugestimmt. Dass die Natur aber nichts anderes ist als das Gegenüber des Menschen, auf die er angewiesen und von der er abhängig ist, stand auch ihm klar vor Augen<sup>12</sup>.

---

11 Zur Unterscheidung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik siehe Deutscher Verein (2011), S. 773 ff.

12 „Die Natur ist der *unorganische Leib* des Menschen, nämlich die Natur, soweit sie nicht selbst menschlicher Körper ist. Der Mensch *lebt* von der Natur, heißt: Die Natur ist sein *Leib*, mit dem er in beständigem Prozeß [sic!] bleiben muß [sic!], um nicht zu sterben. Daß [sic!] das physische und geistige Leben des Menschen mit der Natur zusammenhängt,

## Außeralltägliche Räume als Bildungsräume

Die zahlreichen Beobachtungen aus der Praxis der Erlebnispädagogik, die im Teil I und II dargestellt sind machen sichtbar, dass außeralltägliche Räume besondere Gelegenheiten bieten, die dem Alltag innewohnende Blindheit und die ihm strukturell zugehörige Funktionalität und Verführbarkeit (Kosik) zu unterlaufen (Thiersch 1997, S. 253 f.). Nicht nur was die Beziehung der Sozialpädagogin zum Klienten anbelangt, auch die Interaktionen der Teilnehmer untereinander erscheinen dort weniger starr, flexibler, flüssiger. Gemäß dem eigenen Selbstverständnis geht es bei den dabei initiierten Lernprozessen weniger um das Erlernen kognitiven Wissens oder das Erreichen formaler Bildungsabschlüsse. In dezidiertem Distanz zum formellen Lernen geht es einer Sozialpädagogik des Außeralltäglichen um die *personale und soziale Seite der Bildung*. Damit versteht sie sich weniger als Alternative, vielmehr als eine Ergänzung bzw. Voraussetzung zum schulischen Lernen unter den strukturellen Bedingungen des Alltags. Ihr zentrales Anliegen ist es, jene Dimensionen von Bildung anzuregen, die in der Schule meist zu wenig Beachtung finden, gleichwohl aber zur individuellen Lebensführung wie auch zum Erhalt des sozialen Miteinanders in der modernen Wissensgesellschaft unverzichtbar sind. Alltag und Außeralltag stehen also in keinem gegensätzlichen Verhältnis, sondern ergänzen sich wechselseitig. Ein besonderes Merkmal außeralltäglicher Bildung ist dabei die Tatsache, dass Lernprozesse in aller Regel im Kontext projektmäßiger Formate organisiert werden. Sieht man von speziellen Formen wie der Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung (ISE) ab, finden erlebnispädagogische Maßnahmen in aller Regel in der Gruppe statt. Die subjektiven Erlebnisse werden vor dem Hintergrund gemeinsamer Erfahrungen thematisiert, Unterschiede und Gemeinsamkeiten individueller Erfahrungsweisen werden sichtbar und bearbeitbar gemacht. Selbsterfahrung und Selbstbildung erfolgen somit in enger Bindung an gruppenpädagogische Lernarrangements.

Naturräume werden zu Bildungsräumen, indem sich Menschen darin selbstbestimmt bewegen und eigene Wege einschlagen. Dabei überwinden sie Hindernisse wie Bachläufe oder steile Abhänge, Alter, Geschlecht oder sozialer Status spielen dabei keine maßgebliche Rolle. Der Naturraum ist unbestechlich und zwingt den Menschen dazu, sich auf seine ureigensten Möglichkeiten und Fähigkeiten zu konzentrieren. Gegenüber der Natur sind alle Menschen gleich. Allein der Erlebnispädagoge nimmt eine Sonderstellung ein. Durch sein Spezialwissen, beispielsweise als Wildnis- oder Wanderführer, Bootsleiter oder Höhlenexperte kennt er die Risiken und Eigenarten der jeweiligen Naturräume

---

hat keinen andren Sinn, als daß [sic!] die Natur mit sich selbst zusammenhängt, denn der Mensch ist ein Teil der Natur“ (Marx/Engels 2012, S. 516).

und fungiert dabei als Moderator. Sein Wissen nützt er aber nicht etwa dazu aus, um Macht über seine Klienten auszuüben oder sie in eine bestimmte Richtung zu beeinflussen. Seine Aufgabe besteht vielmehr darin, die naturbedingten Gefahren zu minimieren und sie in bewältigbare Risiken bzw. Herausforderungen zu transformieren. Die dabei erlernbaren sozialen und personalen Kompetenzen sollen dem Einzelnen auch im Alltag von Nutzen sein. Sie bleiben bestehen, wirken wieder zurück auf den Alltag und können zu Anhaltspunkten für einen „gelingenderen Alltag“ werden. Daraus leitet sich die Aufgabe des Transfers ab, also die Frage, wie die gewonnenen Erlebnisse, Erfahrungen und Einsichten vom Außeralltag wieder zurück in den Alltag wirken und sich dort entfalten können.

### **Zusammenfassung**

Im Alltag bewegen wir uns in der Regel im Rahmen eingeschliffener und verfestigter Strukturen, um Sachen zu erledigen und Dinge abzuarbeiten. Das eigene Handeln ist pragmatisch organisiert, die Mittel und Wege unseres Alltagshandelns folgen einer gewissen Zeitökonomie. Alltag ist ambivalent. Alltagsstrukturen können einerseits Sicherheit geben, indem sie entlastend wirken, Erwartungen planbar machen und somit handelnde Lebensbewältigung ermöglichen. Andererseits können sie auch einschränken oder verhindern, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zementieren oder Ungleichheit verstetigen. Mit dem Übergang in den Außeralltag lassen wir nicht nur diese „pseudokonkreten“ (Kosík 1967, S. 9) Strukturen hinter uns, damit ist zugleich auch eine Veränderung der inneren Befindlichkeit, des Wahrnehmens und Fühlens verbunden. Im Kontext pädagogisch gerahmten, gemeinsamen Tuns und Erlebens wird der Alltag distanziert, die Akteure treten in direktere Interaktionsverhältnisse ein, die per se durch keine strukturellen Macht- oder Herrschaftsansprüche gekennzeichnet sind. Eine Sozialpädagogik des Außeralltäglichen rückt die personale und soziale Seite der Bildung ins Zentrum des Interesses. Ihr geht es darum jene Dimensionen von Bildung anzuregen, die in Schule und Alltag meist zu wenig Beachtung finden. Naturräume werden zu Bildungsräumen, indem sich Menschen darin selbstbestimmt bewegen, selbstgewählte Herausforderungen bewältigen und sich so ihrer eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten bewusst werden.

## 11. Der Raum als „dritter Erzieher“

Wie wir im Kapitel zwei gesehen haben, geht es in der Erlebnispädagogik darum, den Übergang vom Alltag in den Nicht-Alltag bewusst zu inszenieren. Dieser Eintritt in die erlebnispädagogische Arena verändert die Wahrnehmungsweisen der Akteure. Mit der Entstehung einer Atmosphäre der Spannung und Aufmerksamkeit verschiebt sich der Fokus hin zur Beobachtung bzw. zur Beobachtung von Beobachtung (vgl. Kap. fünf). Der Wegfall eingeschliffener Routinen zwingt uns in gewisser Weise dazu, uns neu einzustellen (vgl. Kap. zehn). Dass dabei der Raum mit seinen natürlichen Gegebenheiten bzw. zum Teil auch durch künstliche Arrangements eine besondere Rolle spielt, konnten wir an zahlreichen Beispielen aus der erlebnispädagogischen Praxis nachvollziehen. Gegenüber klassischen, pädagogischen Settings kommt ihm im erzieherischen Prozess eine größere Bedeutung zu. Ja man könnte auch sagen, der Raum tritt, neben der Gruppe und dem Pädagogen, als gleichberechtigte Einflussgröße hinzu: Der Raum wird zum „dritten Erzieher“.

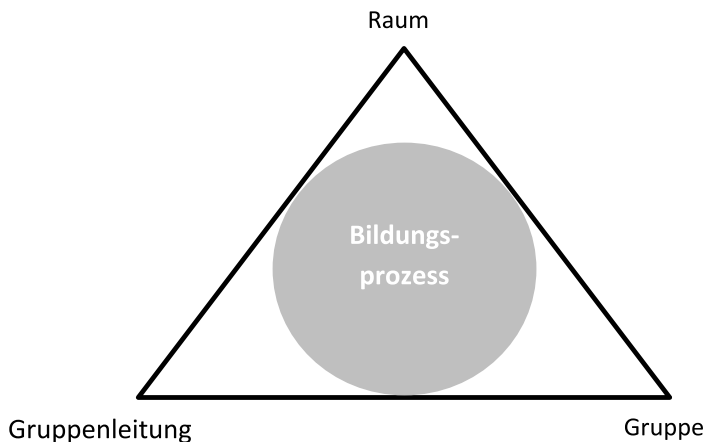


Abb. 5: Die „drei Erzieher“.

Das Diktum vom Raum als dem „dritten Erzieher“ stammt von *Loris Malaguzzi*, dem Begründer der Reggio-Pädagogik. Dessen Grundgedanke besteht darin, dass Erziehung als gemeinschaftliche Aufgabe eines demokratisch verfassten Gemeinwesens angesehen wird. Neben Eltern, pädagogischem Fachpersonal und Künstlern übernehmen auch Architekten und Vertreter der Kommunalpolitik gemeinsam Verantwortung für die Kinder (Brüschweiler/Reutlinger 2014, S. 181). In der Reggio-Pädagogik wird den Räumen sowie den darin angeordneten Objekten ein zentraler Stellenwert im Erziehungs- und Bildungsprozess zugesprochen. Ausgangspunkt ist die Vorstellung eines kommunikativen Verhältnisses zwischen Kind und Umraum: „Die Gegen-

stände und die Objekte der Umwelt sind wichtige und aktive Gesprächspartner des Kindes. Wir können von einem Dialog zwischen Kind und Objekten und einem Lernen durch sie sprechen“ (Rinaldi 1984, S. 217 zit. n. Dreier 2004, S. 139). Allerdings geht es in der Reggio-Pädagogik nicht um natürliche, sondern vor allem um künstlich geschaffene und architektonisch gestaltete Räume. Durch „transparente architektonische Strukturen und vielfältige sinnes-stimulierende Gestaltungselemente und Gegenstände“ mit „dem Fokus auf Sauberkeit, Übersichtlichkeit oder frei zugänglichem, die Kinder ansprechendem Material“ (Brüschweiler/Reutlinger 2014, S. 182) sollen anregende und kreativitätssteigernde Rahmenbedingungen geschaffen werden. Die Wirkung der räumlichen Arrangements beruht darauf, dass sie von sich aus einen gewissen Herausforderungscharakter aufweisen und die Kinder zur forschenden und entdeckenden Eigenaktivität anregen. Analog zum Sinnesmaterial bei Maria Montessori geht es darum, dass das Kind im Hantieren mit den Gegenständen und den damit verbundenen sensomotorischen Erfahrungen vielfältige Anregungen und für das entdeckende Lernen erhält.

### **Der Raum als pädagogische Kategorie**

Die pädagogische Nutzung von Räumen außerhalb des Klassenzimmers reicht weit zurück und wurde in der Geschichte der Pädagogik verschiedentlich thematisiert. Im Kern geht es um die Frage, ob das Lernen in eigenen, vom Leben getrennten Räumen stattfinden soll oder nicht. So habe beispielsweise schon Luther gefordert, die „lasterhafte Welt“ von der Schule auszuschließen und das Leben und Lernen voneinander zu trennen (vgl. Göhlich 2011, S. 488). Im Gegensatz dazu befürwortete Dewey, ein amerikanischer Reformpädagoge, zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine vehemente Verbindung von Leben und Lernen (ebd., S. 489).

Wie die Umgebung und mit ihr die räumlichen Verhältnisse im erzieherischen Prozess wirken können, illustriert beispielsweise der Philosoph und Schriftsteller Jean-Jaques Rousseau in seinem Erziehungsroman „Emile oder über die Erziehung“. „Wir haben also dreierlei Lehrer“ heißt es dort, „die Erziehung geht von der Natur, oder von den Menschen, oder von den Dingen aus“ (Rousseau 1762, S. 7). An erster Stelle nennt er „unsere Fähigkeiten und unsere Kräfte“, die uns gleichsam von Natur aus mitgegeben sind und auf die wir am wenigsten Einfluss haben. Sie sind unsere natürlichen Anlagen, mit denen wir auskommen müssen und auf die alles Weitere aufbaut. Damit diese zur Entfaltung kommen können, bedarf es der Erzieher. Dessen Rolle besteht darin „uns den Gebrauch dieser Fähigkeiten und Kräfte“ zu lehren. Dazu muss er aber nicht selbst erzieherisch besonders aktiv werden. In seinem Bildungsroman ist der Erzieher vor allem damit beschäftigt, Emile vor den negativen Einflüssen der Gesellschaft zu schützen, denn „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöp-

fers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen“ (ebd., S. 6). Die aktivste Rolle kommt für Rousseau „den Dingen“ zu. Damit sind aber nicht nur die Gegenstände um uns herum gemeint. Es sind zugleich die äußeren Rahmenbedingungen, die es ermöglichen, Erfahrungen mit ihnen zu machen. Als Beispiel nennen Rousseau eine Situation, in der „ein schwererziehbares Kind“ die Scheiben seines Zimmers zerstört. Sein Vorschlag: „so lasst es Tag und Nacht ruhig vom Winde umwehen, ohne danach zu fragen, daß [sic!] es sich dadurch vielleicht den Schnupfen zuzieht, denn es ist besser, daß [sic!] es den Schnupfen bekommt, als daß [sic!] es ein Narr bleibe. Beklagt euch nie über die Unannehmlichkeiten, die es euch verursacht, sorgt aber dafür, dass es diese zuerst empfinde“ (ebd., 96 f.). Es ist eine spezielle Form der „Erlebnispädagogik“, die Rousseau hier vorschlägt. Indem das Kind die Konsequenzen seines unvernünftigen Handelns am eigenen Leib erfährt, lernt es, sein Verhalten zu verändern. Gut und böse, richtig und falsch orientieren sich für Rousseau nicht allein an den gesellschaftlichen Konventionen, sondern ergeben sich aus dem richtigen und angemessenen Umgang mit den Dingen. Statt moralischer Belehrung oder theoretischer Unterweisung soll das Kind praktisch-handwerklich tätig werden, selbst Hand anlegen: „Während ihr ihn von Werkstatt zu Werkstatt führt, dürft ihr dabei niemals dulden, daß [sic!] er irgendwelche Arbeiten sehe, ohne selbst die Hand ans Werk zu legen, noch daß [sic!] er aus derselben scheidet, ohne genau den Grund von allem, was hier gemacht wird, oder doch wenigstens von allem, was er beobachtet hat, vollkommen zu kennen! [...] seid überzeugt, daß [sic!] er aus einer Stunde Arbeit mehr Lehren schöpfen wird als aus tagelanger Erklärung!“ (ebd., 222). Um den handwerklich-tätigen Umgang mit den Dingen zu erlernen, muss der Heranwachsende also in die Werkstatt geführt werden. Dort lernt er dann ein Werkstück anzufertigen, indem er unmittelbar in den Prozess der Bearbeitung einbezogen wird.

Die Vorstellung, dass gewisse (Lebens-)Räume auch einen negativen Einfluss auf das erzieherische Geschehen haben können, gewinnt vor allem in der Jugendbewegung des Wandervogels am beginnenden 20. Jahrhundert an Bedeutung. Ihr primäres Bestreben war es, „aus grauer Städte Mauern“ hinaus aufs Land und in die Natur zu wandern, um der schädlichen Zivilisation zumindest zeitweise zu entfliehen. In der „freien Natur“ sollte es möglich sein, ohne Aufsicht durch Lehrer einen eigenen, selbstbestimmten Lebensstil zu pflegen. Die Idee einer heilsamen, erzieherischen Wirkung durch Naturaufenthalte wird zur gleichen Zeit auch von Ellen Key formuliert. Die schwedische Schriftstellerin traut im erzieherischen Prozess der Kraft der Natur mehr zu, als der Kunst der Pädagogen. In ihrem Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ heißt es entsprechend: „[...] ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, dass die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung“ (Key 1905, S. 110).

Die negativen Einflüsse der Zivilisation betont auch Kurt Hahn, der „Vater der Erlebnispädagogik“ immer wieder. Er spricht von der „krankten Gesittung“, den „lockenden Versuchungen“, der „unziemliche[n] Hast und der verwirrenden Rastlosigkeit der modernen Umwelt“ (Hahn 1998, S. 301 f.). Sein Mittel gegen den drohenden „Verfall der körperlichen Tauglichkeit“: „Es handelt sich darum, eine Umgebung zu schaffen, die heilsame Antriebe vermittelt – Antriebe, die früher unentrinnbare Elemente des täglichen Lebens waren und in der heutigen Umgebung beinahe erloschen sind: Antriebe zur gesunden Bewegung, Antriebe zu ‚Unternehmungen von Mark und Nachdruck‘, Antriebe zur Sorgsamkeit, Antriebe zurückzublicken und vor auszuschauen und auch vor auszuträumen. Antriebe zur Selbstzucht, Antriebe zur Selbsthilfe und zum Dienst am Nächsten“ (ebd.).

Ebenso wie der Wandervogel und die Jugendbewegung kann auch die skandinavische Kultur des „Friluftsliv“ als „ein Kind der europäischen Romantik“ (Faarlund 2007, zit. n. Liedtke 2018, S. 132) bezeichnet werden. Friluftsliv ist in den skandinavischen Ländern, speziell in Norwegen, nicht nur ein kulturelles Phänomen, sondern zugleich ein fester Bestandteil des etablierten Bildungssystems (ebd., S. 133). Den Grundgedanken bildet die Vorstellung von einem Leben draußen, an der frischen, „freien“ Luft. Die Entwicklung des Friluftsliv reicht bis ins 19. Jahrhundert zurück. Angeregt durch die englischen Lords, die Norwegen als Arena für ihre Outdooraktivitäten entdeckt hatten, fand auch die einheimische Landbevölkerung zunehmend Freude am Unterwegssein in der Natur, sei es zum Naturgenuss, sei es um zu jagen, fischen, Pilze oder Beeren zu sammeln (ebd., S. 132). Das wichtigste Ziel der Friluftsliv-Pädagogik ist es, Kinder, Jugendliche oder Erwachsene zu einer naturbezogenen Art der Lebensführung anzuhalten. Praktisch geht es darum, ihnen die entsprechenden Fähigkeiten zu vermitteln, damit sie in der Lage sind, allein, mit Freunden, in der Freizeit, aber auch im schulischen oder universitären Kontext nach draußen zu gehen, zu wandern, Kanu zu fahren oder Ski zu laufen. (ebd., S. 134).

Bei Rousseau, Key, Hahn und auch bei Malaguzzi erhält also der Raum eine erzieherische Eigenbedeutsamkeit. Moralisches, kognitives oder sensomotorisches Lernen findet in enger Wechselwirkung mit den räumlich vorfindbaren Gegenständen und im Umgang mit ihnen statt. Bei Malaguzzi und der Reggio-Pädagogik, aber auch bei Maria Montessori sind es in aller Regel zivilisierte Räume mit arrangierten Materialien, die Prozesse der Aneignung, Konstruktion und Gestaltung initiieren sollen. Hahn oder auch Faarlund sprechen von der Freiheit, der freien Luft und der damit verbundenen Selbstbestimmung, die mit einem Aufenthalt in der Natur verbunden ist, ganz so, als bewirke die Offenheit und Bewegungsfreiheit von Naturräumen gleichzeitig auch eine „innere“ Befreiung und Selbstbestimmung. Der Gedanke, dass dieses verbindende

Glied zwischen „außen“ und „innen“, letztlich der Leib ist, findet allerdings erst in der jüngsten Zeit Eingang in die pädagogische Diskussion. Die Kategorie des Raums ist ohne Bezug zum leiblichen Eigenraum, von dem aus sich der gesamte Umraum aufspannt, kaum zu erfassen. Nicht zuletzt die Erlebnispädagogik kann – als eine Sozialpädagogik der außeralltäglichen Räume – dazu beitragen, die von Kessel diagnostizierte „Raumblindheit“ in der Pädagogik (Kessel 2016, S. 10) zu überwinden.

### **Der erlebte Raum**

Bollnow unterscheidet „zwischen dem abstrakten Raum der Mathematiker und Physiker und dem konkret erlebten menschlichen Raum“ (1994, S. 16). Letzterer erstreckt sich gerade nicht kontinuierlich nach allen Seiten hin gleichmäßig aus. Ausgehend vom Eigenraum des Leibes als Mittelpunkt ist dieser vielmehr inhaltlich reich gegliedert mit scharfen Grenzen und fließenden Übergängen, durch Bedeutungen aufgeladen. „Der erlebte Raum [ist] kein wertneutraler Bereich. Er ist durch Lebensbeziehungen fördernder wie hemmender Art auf den Menschen bezogen“ (ebd., S. 18). Ausdrücklich betont Bollnow, dass dieser erlebte Raum als „nichts Seelisches, nichts bloß Erlebtes oder Vorgestelltes oder gar Eingebildetes“ verstanden werden darf, er ist vielmehr „etwas Wirkliches: Der wirkliche konkrete Raum, in dem sich unser Leben abspielt“ (ebd., S. 19).

Blicken wir auf die konkreten Räume, in denen sich erlebnispädagogische Aktivitäten abspielen, so sehen wir, dass diese häufig durch ihre Naturnähe gekennzeichnet sind. Es gibt aber auch erlebnispädagogische Methoden wie z. B. City Bound, die ganz gezielt die Stadt als urbanen Bewegungs- und Erlebnisraum nutzen. Bouldern oder auch Klettern werden oftmals an künstlichen Kletteranlagen praktiziert, Wald- oder Hochseilgärten nehmen eine gewisse Zwischenposition ein: Die TÜV-geprüften Kletter- und Balancierparcours sind in aller Regel zwischen Bäumen gespannt, sodass neben dem gesicherten Bewegungserleben der Wald selbst als Erlebnisraum eine gewisse Rolle spielt. Ob „künstlicher“, zivilisierter oder natürlicher bzw. naturnaher Raum, in jedem Fall geht es darum, den alltäglichen Rahmen zu verlassen und einen Ort aufsuchen, der irgendwie anders ist. Mit dem Ortswechsel verschiebt sich der Kontext der Bedeutungen und zugleich eine Veränderung der Aufmerksamkeit hin zur Selbst- und Fremdwahrnehmung. Die Resonanzbereitschaft wird bei den Teilnehmern dadurch verstärkt, dass sich die gewohnten, alltäglichen Verhältnisse und Beziehungen verschieben. Andere Räume verändern auch die Wahrnehmungsbereitschaft und öffnen Möglichkeiten für veränderte Weisen der Selbstwahrnehmung.

Dieser räumliche Wechsel ist absolut notwendig. Insofern ist „Erlebnispädagogik im Klassenzimmer“ (vgl. Minkner 2014) eine paradoxe Angelegenheit.



Zweifellos sind Gruppenübungen oder Spiele, die im Seminar- oder Klassenraum durchgeführt werden, pädagogisch sinnvoll und können die Stoffvermittlung auf produktive Weise unterstützen. Sie als Erlebnispädagogik zu bezeichnen halte ich jedoch für einen Etikettenschwindel. Erlebnispädagogik ist keine Form der Schulpädagogik oder Unterrichtsdidaktik. Zwar ist es durchaus denkbar, dass z. B. im Rahmen von Jugendarbeit in offenen Ganztageschulen, auch erlebnispädagogische Methoden und Aktivitäten zur Anwendung kommen, sie finden dann aber unter anderen Vorzeichen statt und werden in der Regel gerade nicht von der Lehrkraft durchgeführt. Nicht alles was irgendwie „handlungsorientiert“ ist, ist zugleich auch erlebnispädagogisch!

Räume dürfen dabei nicht im engen Sinne als bestimmte dreidimensionale Orte an einem bestimmten geographischen Punkt verstanden werden, sondern als *Erlebnis- oder Resonanzräume*, die jeweils durch eine ganz spezifische Atmosphäre geprägt sind. So kann beispielsweise die Nacht als ein Erlebnisraum angesehen werden, der spezifische *Erlebnisdimensionen* und pädagogische Wirkfaktoren beinhaltet. Räume, insbesondere Naturräume, wirken durch ihre Atmosphäre von sich aus, die in pathischer Aufmerksamkeit wahrgenommen werden können.

Eine Besonderheit von außeralltäglichen Räumen liegt in ihrer *Ambivalenz*. Sie sind einerseits spannend und ungewohnt, vielleicht sogar abschreckend, zugleich aber auch irgendwie bekannt und vertraut. Eigenschaften, die pädagogisch arrangierten Lehr- bzw. Lernräumen so nicht zukommen. Erlebnisräume entziehen sich der vollständigen Instrumentalisierung und Kontrolle. Sie sind partiell „unverfügbar“ (vgl. Rosa 2016, S. 314). Es bleibt ein gewisser Anteil des Unbeherrschbaren, Unberechenbaren bestehen. In der Natur finden wir diesen Doppelcharakter auf Schritt und Tritt. „Eklige“ Tiere, stechende Moskitos oder gefährliche Abgründe auf der einen, lauschige Plätze und liebliche Landschaften auf der anderen Seite. Mit dieser Ambivalenz ist eine weitere Eigenschaft verknüpft, die der *Mehrdeutigkeit*. Erlebnisräume haben keinen rein funktionalen Charakter und sind nicht – wie z. B. ein Spiel- oder Klassenzimmer – auf die unterrichtliche Stoffvermittlung ausgelegt. Außeralltägliche Räume sind demgegenüber erfahrungsoffene Räume und werden von den Teilnehmenden auf weitgehend selbstbestimmte Art und Weise angeeignet. Sie sind – drittens – zugleich Räume, in denen sich Widerstände auftun, Widerstände, die ein aktives Handeln der Person erfordern. Diese Widerstände oder Herausforderungen können einerseits inszeniert werden, wie z. B. bei einer Problemlöseaufgabe, sie können andererseits aber auch ein integrativer Bestandteil des Raumes selbst sein, insofern beispielsweise eine Steigung oder ein Hindernis, z. B. ein Bachlauf, überwunden werden muss. Insbesondere der Aufenthalt in nicht-zivilisierten Räumen ist mit solchen natürlichen Herausforderungen verbunden. Dieser Widerständigkeit wohnt gleichzeitig auch ein

Moment der Überraschung inne. Die erzieherische Dimension solcher Räume beruht vor allem auf ihrer Ambivalenz, ihrer Mehrdeutigkeit und wurzelt in ihrem medialen Charakter. Sie werden explizit aufgesucht, um Bildungsprozesse in Gang zu setzen. Als leibliche Wesen sind wir gefordert, uns mit den räumlichen Gegebenheiten in einer Umgebung zu arrangieren, uns darin zu orientieren und einzurichten. Eine Veränderung der räumlichen Umgebung verlangt daher gewisse Orientierungs-, Anpassungs- und Aneignungsleistungen. Sie fordert Personen zu Aktionen und Reaktionen auf, die wiederum mit Prozessen der Selbstklärung, der Abstimmung, der Motivation und Bewältigung verbunden sind.

Im empirischen Teil II habe ich eine Situation vorgestellt, bei der eine Schülergruppe die angenehme Kühle eines plätschernden Bachlaufes im Wald erlebt und später dann von der Weite des Ausblicks in die Landschaft überrascht wird. Wir haben gesehen, wie vier Jungen einen Graben überspringen und dabei die eigenen Kräfte messen oder wie Kinder vom Lichtschein des nächtlichen Mondes angerührt werden. Naturräume wirken als Resonanzräume und evozieren bestimmte Erlebensweisen, die sich nie vollständig vorhersagen oder entschlüsseln lassen. Gebhard (2013, S. 38) weist darauf hin, dass unser Naturverhältnis und unser Selbstverhältnis zusammenhängen. Je nachdem, in welchem Raum wir sind, erleben wir uns selbst auf eine jeweils andere Art und Weise. „Die Natur kann symbolisch zum Spiegel des Menschen werden und deshalb treten in unseren Naturbeziehungen auch Selbstaspekte zu Tage beziehungsweise werden uns zugänglich“ (ebd.). Naturräume sind uns also nicht äußerlich, sie machen etwas mit uns, wirken auf uns ein und spiegeln uns selbst jeweils auch wieder in einer anderen Weise zurück.

Allerdings ist die atmosphärische Wirkung von Räumen nicht auf die Natur beschränkt. Auch urbane Räume rufen korrespondierende, am eigenen Leib gespürte Stimmungen und Gefühle hervor, die pädagogisch bedeutsam sein können. Voraussetzung dafür ist, dass sie nicht in ihrer gewohnt-alltäglichen Weise genutzt werden. Sie werden gewissermaßen ihrer alltäglichen Funktion entbunden und in Räume des Experimentierens, des Abenteuers und der kreativen Entfaltung transponiert. Künstliche oder technische „Anlagen“ wie Boulder- oder Kletterhallen, Nieder- oder Hochseilgärten sind zwar funktional auf die Ausübung sportlicher Betätigung ausgerichtet, können aber gleichwohl auch „entfremdet“ und zu erlebnispädagogischen Räumen umgemünzt werden. Im Vordergrund steht dabei nicht in erster Linie die körperliche Leistung, der gelingende Vollzug einer Bewegung wird vielmehr rückgekoppelt an den sozialen, emotionalen und atmosphärischen Kontext.

Die Frage, ob virtuelle Räume Orte erlebnispädagogischer Aktivitäten sein können, würde ich aus heutiger Sicht verneinen. In ihnen fehlt nicht nur weitgehend der Aspekt der physischen Bewegung, vor allem die damit verbunde-

nen Dimensionen sinnlich-leiblicher Weltbezüge sind in der digitalen Welt eben nur Fiktionen, die ich jederzeit, durch Betätigung des Off-Buttons, als solche entlarven kann. Die drängende Präsenz affektiver Betroffenheit kann in der wirklichen Welt nicht so ohne weiteres distanziert werden, vielleicht mit Ausnahme einzelner buddhistischer Mönche. Gleichzeitig möchte ich nicht ausschließen, dass es die fortschreitende technische Weiterentwicklung optischer und taktiler Sensorik grundsätzlich denkbar erscheinen lässt, leiblich-mimetische Resonanz und zwischenmenschliche Begegnung in virtuellen Räumen so realistisch zu imitieren, dass sie uns quasi real erscheinen. Virtualität ist eine Möglichkeit, die sich aus der exzentrischen Positionalität des Menschen (Plessner 1981, S. 364) zwangsläufig ergibt. Erst das Außer-sich-stehen in einem Ex-Zentrum macht es grundsätzlich möglich, sich selbst zu doppeln und als Avatar durch die digitalen Landschaften von Pandora oder die utopischen Städte der Matrix zu spazieren. Dass wir die Grenze zwischen Realität und Virtualität nicht nur wahrnehmungssensorisch, sondern zugleich mit unserem Leib überwinden können, halte ich für ausgeschlossen. Wer allerdings glaubt, dass das menschliche Gehirn nichts anderes ist als ein leistungsfähiger Computer, dem mag der Gedanke an ein „Leben“ im digitalen Jenseits der Virtualität Hoffnung und Trost verschaffen.

Die *erzieherische Relevanz von Räumen* gründet in ihrer engen Verflechtung mit unserer leiblichen Existenz. Als Wesen mit zwei Beinen sind wir gerade nicht, wie die Pflanze, dazu verdammt, unser Dasein an einem ganz bestimmten Ort zu fristen. Naturwissenschaftlich gesehen ist der Mensch zwar ein Körperding in einem dreidimensionalen Raum, das sich darin von A nach B bewegt. Das Verhältnis des Menschen zu seiner Umgebung darf aber nicht als das eines Körpers in einem dreidimensionalen Raum gedacht werden, dem es unverbunden gegenübersteht. Es ist vielmehr ein Beziehungsverhältnis oder Interaktionsgefüge. So geht beispielsweise auch die ökologische Psychologie davon aus, dass „der Mensch nicht ein passiver Reizempfänger, auch nicht ein psychologisch autonomes Wesen ist, sondern in einer dialektischen Spannung zu seiner Umgebung steht, mit ihr interagiert, sie formt und von ihr geformt wird“ (Ittelson/Proshansky/Riflin 1977, S. 26). Unser Raumerleben gründet nicht auf dem physikalischen Verhältnis von Körpern, es hat einen ganz anderen Ursprung. „*Leibliche Bewegung verläuft nicht ‚im‘ Raum, sie spannt selbst ihren Raum auf*“ (Fuchs 2000a, S. 156, Hervorhebung im Original).

Schon das eigenleibliche Spüren selbst ist ein räumliches Erleben. Bei Hunger spüren wir eine Leere im Magen, nach üppigem Mahl sind wir „voll“, der Bauch spannt. Beim morgentlichen Aufwachen strecken wir die Arme in die Höhe, dehnen uns und umspannen mit den Armen kreisförmig den Umraum. Beim Ein- und Ausatmen füllen sich die Lungen mit Atemluft, der Brustkorb hebt und senkt sich. Das erste Erleben von Voluminösität erfährt der Säugling

durch die Mundhöhle. Mit dem Saugen an der Brust füllt sich der Mund und entleert sich wieder mit dem Hinunterschlucken. Der erlebte Raum spannt sich durch die zentrifugal gerichtete Aktivität des bewegten Leibes auf. Die Richtung unserer Bewegung wird dabei durch „Trieb und Begehren“ bestimmt (Fuchs 2000a, S. 188). Am Anfang steht ein Mangel, der „als unspezifisches Erlebnis leiblicher Spannung, Unruhe, Unausgeglichenheit, des dumpfen Unbehagens, Umgetrieben-Seins“ erlebt wird, als eine „unbestimmte Negativität, die nach Aufhebung drängt“ (ebd., S. 189). Wahrnehmung und Bewegung sind also auf Fehlendes, Entferntes gerichtet, das diesen Mangel behebt: Die Leere des Raums ist auch der Abstand, der zur Erfüllung, zur Aufhebung des Mangels überwunden werden muss (ebd., S. 157). Der umgebende Raum, den wir uns tastend, sehend und bewegend erschließen, fängt also nicht erst an unserer Körpergrenze, der Haut an. Der „äußere“, geometrische Raum ist gewissermaßen die Fortsetzung des leiblichen Spürens in den Umraum hinein. Er ist nicht als ein unabhängiges Gegenüber zum Leibraum begreifbar, sondern als gelebter Raum selbst leiblich, also dem Leib zugehörig, er stellt nur eine Extension des Leibraumes dar (ebd., S. 159). Als leibliche Wesen sind wir zugleich auch räumliche Wesen. „Durch den Leib ist alles seelische Erleben zugleich ein konkret-räumliches“ (Fuchs 2000a, S. 21). Atmosphären wirken räumlich auf den Leib, Gefühle und Stimmungen strahlen umgekehrt auf den Raum aus und verleihen ihm eine bestimmte Tönung. Der Raum ist das Medium und unser räumliches „Beziehungsorgan“ ist der Leib. Als Zentrum dieser „existenziellen Räumlichkeit“ ist „er nicht mehr ‚Kerker der Seele‘, sondern ihr Tor zur Welt“ (ebd., S. 26).

Grundsätzlich lassen sich nach Fuchs (2000a, S. 156 ff.) zwei „leibliche Richtungen“ unterscheiden, in denen wir wahrnehmend und erlebend auf den Umraum bezogen sind. Aktiv-konstruktiv sind wir intentional auf spezifische Aspekte des Raums bezogen. Beispielsweise fokussieren wir im aktiven Hinsehen einen bestimmten Gegenstand oder versuchen durch Beobachtung eine Situation sinnhaft zu erfassen. Der Blick ist gewissermaßen die Verlängerung der begreifenden Hand. Er fasst etwas ins Auge, wird geschärft, das Wahrnehmungsfeld verengt sich, die Peripherie wird unscharf und tritt in den Hintergrund. Bei der pathisch-rezeptiven Empfindung kehrt sich die Richtung gewissermaßen um. Der Fokus weitet sich, der Blick schweift umher, das Hören wird zum Lauschen, unsere Sinne werden zum leiblichen Sensorium. Die Wirkungsrichtung verläuft dann vom Umraum in den Leibraum zurück, erzeugt Resonanz in Form von Stimmungen und Gefühlen. Wahrnehmung bzw. Empfindung ist also ein polares Geschehen, bei dem – je nach Richtung – der eine oder der andere Aspekt dominiert.

Am Beispiel zweier erlebnispädagogischer Aktivitäten, dem Bouldern und dem Pilgern, möchte ich die unterschiedlichen Facetten von Räumen als pädagogi-

schen Wirkfaktor sichtbar machen. Beim Thema Bouldern stütze ich mich zur Illustration auf Experteninterviews, die im Rahmen einer Untersuchung zum „therapeutischen Klettern“ mit Übungsleiterinnen geführt wurden (Gleiß 2020). In Bezug auf das Pilgern ziehe ich Beobachtungsprotokolle heran, die während einer Pilgerreise auf dem Jakobsweg (Seitz 2020) entstanden sind.

### **Erlebnisqualitäten von Räumen am Beispiel Bouldern**

*Bouldern* ist eine vergleichsweise junge Sportart, die sich als eine Teildisziplin aus dem Klettersport heraus entwickelt hat. Benannt nach dem englischen Begriff „boulder“ (Felsblock) wird darunter das Klettern an natürlichen Felsen oder auch künstlichen Kletteranlagen ohne Seilsicherung in Absprunghöhe verstanden. Künstliche Boulderanlagen haben eine Höhe von maximal vier-einhalb Metern. Zum Schutz vor Verletzungen beim Absprung sind am Fuß der Wand Weichbodenmatten ausgelegt. Beim Klettern am Naturfels legen die „Boulderer“ zur Sturzprophylaxe selbst mitgebrachte Boulderdecken, sogenannte „crash pads“, am Boden aus. Boulderhallen bzw. Boulderräume sind mehr oder weniger große, geschlossene Räume, in denen mit Quarzsand beschichtete Holzwände den natürlichen Fels nachbilden. Die Kletterschwierigkeiten variieren je nach Steilheit der Wand, Größe und Anzahl der montierten Kunstgriffe.

Mit dem Eintritt in die Boulderhalle müssen Straßenschuhe und -bekleidung abgelegt werden. Die Aktiven tragen sportlich bequeme Kleidung, oft kurze Hosen und figurbetonte, schulterfreie Shirts, zum Klettern werden enganliegende Kletterschuhe mit profilloser Gummisohle verwendet. „Gebouldert“ wird meist in Kleingruppen, wobei eine Person das „Boulderproblem“, eine Aneinanderreihung gleichfarbiger Griffe und Tritte zu klettern versucht. Die anderen Akteure sehen dabei zu, kommentieren, geben Tipps oder unterstützen den Kletternden mit motivierenden Zurufen. Jeder kann hier jedem beim Bouldern zusehen, was der Situation grundsätzlich einen performativen Charakter verleiht. Die Boulderhalle kann als eine Arena betrachtet werden (vgl. Kapitel zwei), in der neben der individuellen, sportlichen Leistung und dem Erleben dieser Leistung die sozialen Interaktionen der Akteure eine maßgebliche Rolle spielen. Darin liegt ein wesentlicher Aspekt ihrer erlebnispädagogischen Relevanz.

Therapeutisches Klettern wird einerseits im Kontext sport- bzw. physiotherapeutischer Verfahren eingesetzt, kommt aber auch in der Arbeit mit psychisch Kranken als begleitende Therapie zum Einsatz. Als erlebnispädagogische Methode kann es deshalb bezeichnet werden, weil dabei „die unmittelbaren Erlebnisse an der Boulder-, Kletter- oder Felswand genutzt werden, um eine Veränderung im Menschen selbst und dessen Umgang mit dem Alltag und seinen Symptomen zu erreichen“ (Kowald 2015, S. 45 f.). Ziel ist es, für „Klienten

Themen wie Vertrauen, Selbstwirksamkeit oder Stolz durch [...] Interventionen und Übungen erlebbar [...] [zu] machen“ (Kowald 2015, S. 46).

### **Erleben im Hier und Jetzt**

Mit dem Eintritt in die Boulderhalle tritt das alltägliche Handeln, Denken und Fühlen der Person in den Hintergrund. „[...] bei all diesen Klettersachen bin ich superschnell im Hier und Jetzt“ (Gleiß 2020, S. 77 f., Z. 135 f.). Das Ertasten der Griffe, das Belasten der Tritte und die anschließende Bewegungsausführung erfordern die ganze Konzentration. Gerade weil es ungewohnt ist, der Boulderer auf keine eingeschliffenen, automatisierten Bewegungsmuster zurückgreifen kann, ist er gezwungen, sich voll und ganz auf die Kletterbewegung zu fokussieren. Der Blick tastet sich gleichsam voraus, nimmt die nächsten Haltepunkte ins Visier, plant vorausschauend die Bewegung, um sie anschließend auszuführen. Die Muskeln müssen angespannt, die Trägheit und Schwere des eigenen Körpers überwunden werden. Dabei impliziert das Verlassen des sicheren Bodens zugleich das Risiko des Fallens: Das Abrutschen des Fußes vom Tritt oder das Nachlassen der Haltekraft der Finger kann den Sturz bzw. Absprung zurück auf den Boden zur Folge haben. „Kaum bist du in der Wand ist es ganz egal, was es heute Abend zu essen gibt und ob ich noch Einkaufen muss, denn es geht darum ‚zu Überleben‘“ (ebd., S. 78, Z. 140 f.). Freilich ist „das Überleben“, von dem der interviewte Klettertherapeut hier spricht, im übertragenen Sinne gemeint als ein unbedingtes Vermeiden des Herunterfallens. Zwar ist die Gefahr von Verletzungen beim Bouldern nicht ganz auszuschließen, in den allermeisten Fällen verläuft der Absprung auf die Weichbodenmatte jedoch ohne negative Folgen für die Gesundheit. Vor allem für Anfänger ist die Angst vor dem „Absturz“ durchaus eine Realität, die zu Beginn nicht so ohne weiteres verdrängt werden kann. „Und das ist gerade, wenn so Angst im Spiel ist, das kenne ich ja aus eigener Erfahrung, da ist viel was die Angst einfach wegfrisst, sag ich mal an Erlebnis, an Lernen, an Verstehen, weil einfach Angst alles ist, was den gerade besetzt“ (ebd., S. 90, Z. 549 ff.).

Das Erleben von Gefühlen wie z. B. der Angst ist zwar ein subjektives Geschehen, das nur die Person betrifft, die sich ängstigt, es wäre aber nicht möglich ohne die räumlichen Gegebenheiten. Der Struktur der Wand mit ihren zahllosen Haltepunkten eröffnet vielfältige Möglichkeiten des Haltens und Steigens. Indem sich der Kletternde intentional auf ein bestimmtes „Boulderproblem“ einlässt, erzwingt er die spielerische Adaption dessen Bewegungen. Das räumliche Arrangement setzt an der leiblichen Dynamik von Spannung und Entspannung, Lust und Unlust, Sicherheit und Unsicherheit, Gleichgewicht und Ungleichgewicht an und ermöglicht die expansive Kraftentfaltung in Richtung nach oben. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Balance bzw. das Balancehalten. Das Fehlen eines stabilen Untergrundes, auf dem beide Füße feststehen zwingt

den Kletternden dazu, bei jeder Bewegung sein Gleichgewicht neu zu finden. Die dazu notwendige Anspannung muss gehalten und ständig neu austariert werden und fordert volle Aufmerksamkeit.

*Beim Klettern und beim Bouldern bist du im Hier und Jetzt, da kannst du gar nichts anderes machen als dich auf das zu konzentrieren auf das, was du gerade machst [...]. Und wenn du es nicht tust, dann bist du nicht fokussiert und dann kommt die Angst zurück, dann hat man Angst vor dem Fallen. Das sind dann die Momente wo man merkt, ‚Ah ne, es geht jetzt nicht mehr, ich bin nicht konzentriert, jetzt kommt die Angst, jetzt kommt der Urinsinkt‘, den man gar nicht steuern kann (ebd., S. 96, Z. 191 ff.).*

Diese Angst ist also kein rein psychisches Phänomen, sie entspringt im geschilderten Fall dem Ungleichgewicht der eigenen Position im Verhältnis zum Umraum. In dem Moment, wo die Aufmerksamkeit nachlässt, die Balance durch die eigene Spannung nicht mehr aufrechterhalten werden kann, stockt der Bewegungsfluss, die Muskeln verkrampfen, fangen an zu zittern. Die Intention der gerichteten Motorik kann nicht aufrechterhalten werden, der Raum schrumpft zusammen, die leibliche Dynamik läuft in Richtung Engung, die Kletterbewegung bricht ab. Erst vom Boden, aus der Distanz der veränderten Perspektive, eröffnen sich wieder neue Bewegungsmöglichkeiten und erlauben es, das Spiel von neuem zu beginnen.

Beim gelingenden Bewegungsvollzug, wenn die Boulderoute bis zu ihrem Ende hin durchgeklettert wird, erschließt sich dem Kletterer der Umraum in der Einheit von Wahrnehmung und Bewegung. Die entworfenen, ganzheitliche Bewegungsgestalt passt mit den in der Situation angetroffenen Strukturen zusammen, es kommt zur Deckung von Bewegungsschema und Bewegungsablauf. Auf diese Weise wird der Raum angeeignet, „eingerleibt“, die Angst zurückgedrängt, das Erfolgserlebnis stellt sich ein. Schon der nächste Versuch fällt deutlich leichter, wird spielerischer: „Ehm ja, die Erfolgserlebnisse, die man macht, man fängt bei einer Route an und schafft die gerade so und in der dritten Stunde merkt man plötzlich, dass das so die Aufwärmroute ist und im Komfortbereich, eigentlich schon fast langweilig, weil sich Muskeln aufbauen“ (ebd., S. 101, Z. 360 ff.). Der Ablauf der Kletterbewegungen wird durch mehrfache Wiederholung abgespeichert und als Bewegungsmuster in das Repertoire körperlicher Dispositionen aufgenommen. Der Spielraum des Leibes wird erweitert und diese Erweiterung wird als lustvoll erlebt.

*Und das andere was das Bouldern so spannend macht ist, dass die sofort Erfolgserlebnisse haben, dass es erlebbar ist. Wenn ich jemand/dem sage ‚Hey, du musst das loslassen, damit etwas Neues greifbar wird‘, dann sagst du zu mir ‚Ja, haha*

*Sabrina das habe ich schon so oft gehört, das weiß ich doch', aber wenn du an die Kletterwand gehst und merkst ,Ich muss jetzt diesen Klettergriff loslassen, damit ich einen neuen greifen kann', dann checkst du das, dann erlebst du das und dann wird das verkörpert (ebd., S. 110, Interview C, Z. 141–159).*

Um einen neuen Haltepunkt oder Tritt zu finden, muss der Kletterer seine Bewegungsrichtung vorwegnehmen, seine momentane Stellung aufgeben und einen neuen Haltepunkt ergreifen. Was die Interviewpartnerin hier mit dem Verb „verkörpert“ treffend benennt, kennzeichnet exakt den Prozess der Aneignung bzw. Einverleibung der räumlichen Struktur der Kletterwand in das motorische Körperschema durch die leibliche Dynamik des kletternden Akteurs. Es erfordert Konzentration, die präzise Ausrichtung der Kraftentfaltung auf gegebene, räumliche Verhältnisse. Die Finger umklammern den Haltegriff, der Fuß muss exakt auf dem Tritt platziert werden, Muskeltonus und Körperspannung müssen auf den Bewegungsimpuls abgestimmt werden. Der Moment der Unsicherheit beim vorübergehenden Loslassen des Griffs, der kurzzeitige Verlust der Balance, ist die notwendige Voraussetzung dafür, wiederum eine neue, sichere Position zu finden. Dass darüber hinaus die Bewegungen des Loslassens, die damit verbundene Unsicherheit und das erneute Finden eines festen Haltepunktes auch eine pädagogische und therapeutische Bedeutung haben, macht das oben genannte Zitat deutlich. Etwas loslassen und anschließend wieder Halt finden zu können ist ein Prozess, den man „verkörpern“ und somit auch einüben kann. Ob ein guter Boulderer oder Kletterer sich auch in anderen Lebensbereichen leichter tut, die Balance zu finden, wäre eine spannende Forschungsfrage, die wir hier allerdings nicht weiter verfolgen können.

### **Raum- und Selbsterfahrung beim Pilgern**

Ob aus sportlichen, gesundheitlichen, kulturellen, sozialen, geistig-spirituellen oder sonstigen Motiven heraus gewandert wird, in jedem Fall es ist eine Tätigkeit, deren Sinn und Zweck zunächst einmal der Akteur selbst bestimmt. Im Gegensatz zum Spazierengehen, das auch ein absichtsloses Schlendern sein kann, ist das Wandern in der Regel auf ein Ziel hin ausgerichtet. Der Wandernde will zwar häufig auch einen bestimmten Ort, eine Sehenswürdigkeit, einen Gipfel erreichen, er ist dabei aber nicht von der Eile getrieben. Ihm geht es nicht darum, möglichst schnell von A nach B zu kommen. Er möchte einen bestimmten Höhen- oder Weitwanderweg „machen“ oder vielleicht auch nur die Landschaft selbst oder die Bewegung genießen. „Er hat ein anderes Verhältnis zum Weg und zur Landschaft, allgemein zum Raum. Der Wanderer benutzt die stilleren, weniger befahrenen Wege, er bevorzugt Fußwege, die ihn zugleich tiefer in das Innere der Landschaft hineinführen“ (Bollnow 1994, S. 111).



Als erlebnispädagogische Aktivität zielt das pilgernde Wandern auf unterschiedlichen Dimensionen des Selbst- oder Gruppen- oder Raumerlebens und die dabei stattfindenden Bildungsprozesse. Die Landschaft mit der ihr eigenen Atmosphäre, Topographie und Meteorologie spielt dabei eine maßgebliche Rolle. Distanz, Höhenmeter, Steigungen sind unveränderbare Größen und erfordern, dass sich die Wanderer an die gegebenen Verhältnisse anpassen und ihre physischen und psychischen Kräfte entsprechend einteilen. Typisch für eine mehrtägige Wander- bzw. Pilgertour ist die Einteilung der Wegstrecke in Etappen. Je nach körperlichen Voraussetzungen, psychischem Durchhaltevermögen, Erfahrung und Leistungsfähigkeit der Teilnehmer können die zu bewältigenden Abschnitte kürzer oder länger gewählt werden. Mit der Festlegung der Räume, Zeitdauer, Gruppenzusammensetzung und Zielsetzung werden zugleich maßgebliche Rahmenbedingungen der erlebnispädagogischen Aktivität gesetzt. Während bei normalen, mehrtägigen Wandertouren in der Regel die Tagesziele feststehen und die Unterkunft vorab reserviert wird, fällt dieser Organisationsaufwand beim klassischen Pilgern weg. Man geht, so weit wie man kann oder Lust hat und verweilt dort, wo es einem gut gefällt. Ähnlich wie beim Trekking mit Zelt verleiht die Unabhängigkeit von einem vorgegebenen Ziel der Unternehmung insgesamt einen anderen Charakter. Man ist nicht so sehr auf ein festgelegtes Tagesziel hin orientiert, der Zeitdruck fällt weg, die Momente und Situationen erhalten für sich genommen eine größere Bedeutung. „Diese Freiheit, die man hat, wenn man morgens einfach losläuft und irgendwann das Gefühl hat, hier soll ich für heute einkehren“ (Seitz 2020, S. 111, Z. 166 f.).

In ihrem ethnografischen Beobachtungsprotokoll gibt die Autorin dieser Zeilen einen Einblick in ihre Gedanken und Emotionen. Der Wunsch, ohne festgelegtes Tagesziel loszumarschieren, ist mit einem Gefühl von Freiheit verbunden, an einem spontan gewählten Ort zu verweilen und die Nacht zu verbringen. Dieses Nicht-festgelegt-sein verändert die individuelle Gestimmtheit, die von der Ethnografin als „Freiheit“ interpretiert wird. Damit ist nicht nur die Freiheit gemeint, die Wegstrecke, Gehgeschwindigkeit, Pausenplätze usw. selbst zu bestimmen, dies impliziert zugleich eine Öffnung der Wahrnehmung für das, was gerade ist. Freilich muss so ein Wunsch nach individueller Selbstbestimmung beim Gehen im Kontext einer gruppenpädagogischen Unternehmung mit den anderen Pilgern abgestimmt werden.

*Ich äußere unseren Wunsch in diesem Rahmen und erzähle, was ich persönlich damit verbinde und welche Möglichkeit im Grenzen überwinden und im freien Entscheiden des Rahmens sich verbürgen kann [...]. Wir bekommen bis morgen Mittag Zeit, eine Entscheidung für uns zu treffen, ob wir als „Freigänger“ oder in der Gruppe unterwegs sein möchten. Ich sehe ganz viel Potenzial in dieser Aktion, man*

*lernt den Weg, die Menschen, die auf ihm laufen und das Land nochmal ganz anders, bzw. neu kennen. Aber auch die Entscheidung mit sich auszumachen, wie weit ich laufen will, welchen Weg ich einschlagen möchte oder welche Herberge ich für die Nacht wähle, kann bereichernd sein (ebd., S. 111, Z. 167–182).*

Der Raum, das Erleben der Orte und die Begegnungen mit den Menschen sind offenbar nicht unabhängig davon zu sehen, mit welchem Ziel, mit welcher Intention sich jemand durch diesen Raum bewegt. Erlebnispädagogisch relevant ist dieser veränderte Fokus insofern, als der Raum, der normalerweise als Wahrnehmungshintergrund eher unauffällig bleibt, in den Vordergrund rückt. In der gerichteten Bewegung von A nach B ist die Landschaft tendenziell Durchgangsraum, der durchmessen wird, um ein Ziel zu erreichen. Fehlt dieses gesetzte Ziel, so wird der Hintergrund zum Vordergrund und tritt stärker in seinen Erlebnisqualitäten in Erscheinung. Gleichzeitig damit erhöht sich die Aufmerksamkeit für die Präsenz der Dinge, Situationen und Geschehnisse. Phänomenologisch gesprochen: Die Resonanzbereitschaft wird erhöht und die Intensität der leiblichen Kommunikation mit dem Umraum verstärkt. Diese raumbezogene Kommunikation verläuft dabei nicht kontinuierlich, sondern fluktuiert hin und her. Bisweilen erregt ein Gegenstand, beispielsweise ein markanter Baum, die Aufmerksamkeit. Wenig später öffnet sich vielleicht eine unerwartete Aussicht und die Pilgerin erblickt ein Dorf in der Ferne. Die sensorischen Eindrücke wirken in umgekehrter Richtung wieder zurück und erzeugen Resonanz im Sinne einer Anregung oder Verstärkung von wahrnehmungsbegleitenden Gefühlen. Im Erleben wird die Wahrnehmung in einer bestimmten Weise eingefärbt bzw. getönt und innerviert dabei verschiedene Gefühle und Gedanken. Das Gehen „läuft“ dabei gleichsam nebenher und unwillkürlich ab. Die Beine arbeiten wie von selbst, der ebene Weg fordert keine übermäßige Aufmerksamkeit, sodass die Schritte ohne Zögern gesetzt werden. Das Laufen wird gewissermaßen zu einem Automatismus. Beim gedankenversunkenen Gehen rückt die Wahrnehmung des Raums wiederum in den Hintergrund, die Aufmerksamkeit richtet sich nach „Innen“.

*Ich laufe also vorne weg, ziehe mein Tempo ein wenig an und lasse meine Gedanken baumeln. Ich singe vor mich hin, führe Selbstgespräche und merke gar nicht, dass ich die Drei hinter mir mittlerweile gar nicht mehr sehen kann (ebd., S. 113, Z. 61–63).*

Unwillkürlich fällt die Autorin dieser Zeilen in ihr eigenes Schrittmaß und Gehtempo ein, erst später registriert sie, dass sie etwas schneller geht und die Gruppe hinter sich lässt. Sie ist ganz in sich gekehrt, gedankenversunken, die Geschehnisse um sie herum sind abgeblendet. Der Raum ist also nicht nur Medium der sinnlichen Wahrnehmung, er ist zugleich Raum unserer Selbst-

begegnung. Und zwar so, dass er als Horizont und Hintergrund ständig präsent bleibt. Das Selbsterleben ist permanent auf diesen Raum bezogen, beide Seiten sind gewissermaßen dialektisch miteinander verknüpft. Ein plötzliches Ereignis, z. B. ein am Wegesrand auffliegender Vogel durchbricht unwillkürlich den Gedankenstrom, um kurz danach wieder an irgendeiner anderen Stelle von neuem einzusetzen.

Dabei ist es nicht unerheblich, wie der Weg selbst beschaffen ist. Ein breiter, planierter und hindernisfreier Weg erleichtert das Einfallen in die Monotonie des Gehens. Auch das Alleinegehen führt dazu, dass die sensorische Aufmerksamkeit abflaut. Das kann so weit gehen, dass der eigene Körper als solcher kaum mehr wahrgenommen wird. Er wird zum „Selbstläufer“, zum „Automat“. Erst in dem Moment, wo man anhält und ausruht, meldet er sich wieder zurück.

*Wir machen eine kurze Runde, wie es uns gerade geht. Die Stimmung ist im Allgemeinen sehr locker. Viele merken allerdings langsam ihre Beine, zudem entstehen die ersten Blasen. Regina merkt, dass es heute einfach zu viel für sie war durch die Mittagshitze zu laufen. Isabell stellt fest, einfach zu wenig getrunken zu haben und nimmt sich vor, das Tempo in den nächsten Tagen zu reduzieren und zusätzlich mehr Pausen zu machen. Für den morgigen Tag stehen 28 km auf dem Plan, das sind etwa sechs Kilometer länger als heute (ebd., S. 110, Z. 46–52).*

Die bewältigte Wegstrecke und die dabei nachklingenden Erlebnisse hinterlassen einerseits eine positive, „lockere“ Gestimmtheit bei den Gruppenteilnehmern, das Gefühl, etwas geschafft zu haben und Zufriedenheit über das erfolgreich erreichte Ziel. Andererseits sind die Spuren des Wanderns körperlich sichtbar und leiblich spürbar. Erschöpfung, Durst, Sonnenbrand auf der Haut und Blasen an den Füßen sind die untrüglichen Zeichen dafür, dass unser Wahrnehmen und Erleben eingebettet ist in einen Organismus, der Teil der Natur ist und über den wir nicht unbegrenzt verfügen können. Überforderung oder Nachlässigkeit machen sich alsbald bemerkbar und zwingen dazu, das Verhältnis zum eigenen Körper neu zu bestimmen.

*Mit der Frage: „Wie geht es euch heute?“, wird das Gespräch über unsere Befindlichkeiten eröffnet. Magdalena hat ihre erste kleine Blase heute Morgen beim Tappen entdeckt, die sie allerdings nicht einschränkt. Erik hat einen Sonnenbrand in Gesicht, Nacken und auf den Schienbeinen und uns fällt auf, dass er ein wenig humpelt. Er schiebt es auf die noch nicht eingelaufenen Kniegelenke und lenkt gekonnt davon ab. Für seinen Sonnenbrand will er zudem keine Hilfe, Isabell beispielsweise trägt After Sun mit sich und auch ich habe ihm schon das ein oder andere Mal meine Aloe Vera Creme angeboten. Ich äußere ihm mein Unverständnis,*

*warum er keine Hilfe annehmen kann und lasse es dabeibleiben. Sophie und ich fühlen uns heute Morgen ziemlich fit. Sophie hat übrigens einen Riss in ihrem Rucksack, ein Loch über etwa 10 cm Durchmesser (ebd., S. 112, Z. 13–22).*

Welcher Schmerz ist noch ertragbar? Wann ist der Zustand der Erschöpfung erreicht? Schaffe ich die sechs Kilometer längere Strecke? Was kann ich mir – meinem Körper – abverlangen? Die erzieherische Funktion des Raumes besteht hier darin, dass sie die Person dazu zwingt, Stellung zu nehmen, sich auf sich selbst zu besinnen und sich selbst zu bestimmen. In einem sozialpädagogischen Kontext findet diese Auseinandersetzung mit sich selbst zugleich im Kontext der Gruppe statt. Wie es mir selbst geht, ist nicht unabhängig davon, wie sich die anderen Gruppenmitglieder fühlen.

*Ich merke heute noch keine Schmerzen, habe keine Einschränkungen und auch keine Blasen. Isabell allerdings hat starke Knieschmerzen und sich doch am ersten Tag eine unangenehme Blasenentzündung eingeholt. Regina machen auch die Füße Probleme und zudem klagt sie über Rückenschmerzen. Und auch Lena hat eine entzündete Achillessehne und weiß nicht, ob sie die Strecke laufen kann. Jeder muss auf diesem Weg wohl lernen, mit seinem Körper klar zu kommen, auf ihn zu hören und ihn gleichzeitig aber vielleicht auch ganz bewusst zu fordern (ebd., S. 110, Z. 157–163).*

Die Auflistung der körperlichen Leiden zeigt unmissverständlich die Anfälligkeit und Zerbrechlichkeit unserer physischen Existenz. Angesicht der ungewohnten Belastungen macht sich der eigene Körper bemerkbar. Ob als stechender, lokalisierbarer Schmerz, als flächiges Brennen, diffuses Ziehen oder Zwicken, der Körper meldet sich dabei stets leiblich. Dieses eigenleibliche Spüren ist kein rein physisches Phänomen, es beinhaltet immer zugleich eine Stellungnahme zu dem gespürten Schmerz. Ob und wie ich etwas spüre, hängt auch und vor allem von dem „Gedächtnis des Leibes“ (vgl. Fuchs 2000b) ab, das als biografisch geprägtes Muster unsere Sensorik mitbestimmt. Es ist erlernt, historisch und soziokulturell geprägt und kann willentlich beeinflusst werden. Ich kann einen Schmerz ignorieren, ihn unterdrücken oder aber mich voll und ganz dem Schmerz hingeben. In ihrem Raisonement schreibt die Ethnologin, „jeder müsse auf diesem Weg wohl lernen, mit seinem Körper klar zu kommen, auf ihn zu hören und ihn gleichzeitig aber vielleicht auch ganz bewusst zu fordern“. „Dieser Weg“ steht dabei einerseits wohl für den Pilgerweg selbst, der die Wandernden immer wieder vor neue physische Herausforderungen stellt. Andererseits ist damit sicherlich auch der Weg über das eigenleibliche Spüren gemeint. Je nachdem, welche Aufmerksamkeit, welchen Stellenwert der Schmerz darin erhält, kann er das Erleben einer Person dominieren oder aber zu einer bekannten, abschätzbaren und behandelbaren Größe wer-

den. Als möglicher Lernerfolg verweist die Autorin hier auf die Fähigkeit, „auf seinen Körper zu hören“, also seine Signale wahrzunehmen und zu deuten. Gleichzeitig sei es „vielleicht“ auch notwendig, den Körper bewusst zu fordern. Das Maß einer solchen Herausforderung lässt sich in der Gruppenkommunikation zwar nur in Zahlen bemessen, zugleich stehen diese aber auch symbolisch für eine subjektive Bewältigungsleistung, die Willen, Durchhaltevermögen und Leidenschaft erfordert. Die für den nächsten Tag geplante 28-Kilometer Etappe – sechs Kilometer mehr als heute – wird zum Maßstab dafür, wie es der Ethnografin gelingt, sich in ein Verhältnis mit sich selbst zu setzen und mit den selbstgewählten Anforderungen umzugehen. Dabei wird nicht der Weg selbst zum Ziel, sondern die Art und Weise, wie der Weg bewältigt wird.

Im Kontext erlebnispädagogischer Aktivitäten nötigen uns also die räumlichen Gegebenheiten dazu, dass wir uns mit unserem eigenen Körper, unseren Gefühlen, unserem eigenen Wollen und Können auseinandersetzen. Das Wahrnehmen der eigenen Bedürfnisse, das Erkunden und Erfahren der eigenen Leistungsfähigkeit, das Testen der eigenen Motivation, der eigenen Leidenschaft, das Ausloten des Durchhaltewillens, die Fähigkeit, sich zu orientieren und den richtigen Weg zu finden, all dies ist nur möglich innerhalb konkreter räumlicher Verhältnisse, zu denen wir uns wandernd oder pilgernd so oder so verhalten müssen. In einem Interview schildert eine andere Teilnehmerin der erwähnten erlebnispädagogischen Pilgerreise im Rückblick ihren eindrücklichsten Moment auf dem Camino de Santiago.

*[...] wir waren gerade auf dem Weg nach Astorga. Und ich hatte wirklich krasse Fußschmerzen und ich dachte ich pack's nicht, ich muss mir gleich irgendwo ein Taxi nehmen. Aber es war nur bergauf. bergab, bergauf, bergab [...]. Und ich war so genervt und da war ich allein für mich und [...] dann war ich bei diesem, wie sagt man, Aussteiger aus dem Camino, der sich da niedergelassen hat und diese ganzen Hängematten aufgehängt hat und Essen für jeden hingestellt hat und so köstliche Sachen wie ganz frisches Obst und Humus mit Reiswaffeln und keine Ahnung was, ganz tolle Sachen [...]. Und dann kam er so zu mir und meinte: So nimm dir alles was du willst, brauchst du was für deinen Fuß und ich hab mich so geborgen gefühlt und ich hab gedacht so, das ist gerade der Energieschub, den ich brauche hier und den bekomme ich hier, von einem der ungefähr alles für alle anderen macht, aber da so barfuß rumläuft und in seiner Hängematte liegt [...]. Ich habe ihn so bewundert, dafür dass er so frei ist und seine Gedanken so einfach laufen lässt und nicht irgendwie Sorgen hat, die die noch irgendwo anders sind oder Krankenversicherung oder keine Ahnung irgend so einen Bullshit, eigentlich. Und dann dachte ich, es ist so schön hier und dann hab ich mich erst mal eine halbe Stunde dort in die Hängematte gelegt und meine Füße ausruhen lassen. Und [...] eine Wassermelone gegessen und danach bin ich aufgestanden und ich war wieder fit und*

*das war eigentlich/ [...] wo ich dachte so, es kann eigentlich so einfach sein. Und er sagte zu mir, als ich ihn fragte, wie lange hast du denn deinen Ort hier schon und er sagt zu mir das ist nicht mein Ort, das ist aller Ort. Und ich war so, wow. [...] So, das ist sein Zuhause, er hat gezeltet unter so einem Dach. Und er sagt, das ist nicht mein Ort, das ist von allen hier (Seitz 2020, S. 190, Z. 270–301).*

In der geschilderten Szene quält sich die junge Frau den mühsamen Weg bergauf, sie hat Fußschmerzen und hegt Selbstzweifel, ob sie noch weiterlaufen kann. Als sie zu dem Ort kommt, wo der „Aussteiger aus dem Camino“ lebt, vollzieht sich schlagartig ein Wechsel der Stimmung. Den Ort erlebt sie als erholsam und geborgen („es ist so schön hier“), sie erhält Nahrung, wird umsorgt und kann sich von den Strapazen des Laufens in der Hängematte erholen. Freilich ist es nicht der Raum an sich, der die geschilderte Wirkung entfaltet, es ist vielmehr das gesamte Arrangement aus Hängematten, schattenspendenden Bäumen, angebotenen Nahrungsmitteln und der Sorgsamkeit des „Aussteigers“, von dem sich die Pilgerin beeindruckt lässt. Die Erziehungsfunktion des Raums darf hier also nicht im Sinne eines intentionalen, gerichteten Prozesses missverstanden werden. Der Raum selbst hat ja keinen Willen. Gleichwohl kann von Räumen eine Wirkung ausgehen, die auf die Selbstbildungsprozesse einer Person einwirken. Auf die Frage, ob der Pilgerweg sie in irgendeiner Weise verändert hat, antwortet die Interviewte: „Der Weg hat meine Sichtweise auf viele Dinge verändert [...] und somit werde ich mich auch in Zukunft auf viele Dinge anders verhalten. Ähm, im positiven Sinne denke ich“ (ebd., S. 185, Z. 128–135). Räume wirken also durch ihre Atmosphären und Stimmungen, als Orte der Begegnung, als Räume des Erlebens und der Kontrasterfahrungen. Die gefühlte Enge, die mit den Schmerzen und der Genervtheit einhergehen verschwindet, die leibliche Dynamik verschiebt sich in Richtung Entspannung (Weitung) und wird so zu einem „Wow-Moment“, der biografische Bedeutsamkeit erhält.

### **Zusammenfassung**

In der Geschichte der Pädagogik wird die erzieherische Funktion von Räumen vielfach und auf unterschiedliche Weise thematisiert. In der Romantik, der Jugendbewegung und Reformpädagogik ist es die Zivilisationsferne der „pädagogischen Provinz“, die negativen Einflüsse vom Zögling fernhalten und so das sittlich Gute im Heranwachsenden zum Vorschein bringen soll. Neuere Ansätze betonen den positiven Einfluss einer altersgemäßen Umgebung und abwechslungsreicher Materialien auf die Entwicklung des Kindes. Dabei beruht der Stellenwert vom Raum als dem „dritten Erzieher“ (Loris Malaguzzi) in der Erlebnispädagogik weniger in seiner Funktionalität, sondern mehr in seinen kontrastierenden, ambivalenten und widerständigen Qualitäten. Außeralltäg-

---

liche Erlebnisräume sind in „fördernder wie hemmender Art auf den Menschen bezogen“ (Bollnow 1994, S. 18). Durch seinen Leib ist der Mensch selbst räumlich und daher gefordert, sich mit den räumlichen Gegebenheiten in seiner Umgebung zu arrangieren, sich darin zu orientieren und einzurichten. Räumliche Veränderungen verlangen ihm daher gewisse Orientierungs-, Anpassungs- und Aneignungsleistungen ab, die wiederum mit Prozessen der Selbstklärung, der Abstimmung und Bewältigung verbunden sind. Als leib-räumliche Wesen sind wir entweder aktiv-konstruktiv auf spezifische Aspekte des Raums bezogen oder wir empfinden räumliche Atmosphären in Form pathisch-rezeptiven erzeugter Resonanz als Stimmung und Gefühle. Am Beispiel des Boulderns wie des Pilgerns wird deutlich, in welcher Weise Menschen kommunikativ auf den Umraum bezogen und wie sie durch die räumlichen Arrangements zur Auseinandersetzung mit sich selbst und ihren Kompetenzen herausgefordert sind.

## 12. Empfinden, Spüren, Erleben: Leibphänomenologische Grundlagen

So gut wie jeder Erlebnispädagoge beruft sich auf das Erleben und Lernen „mit allen Sinnen“, auf die „Ganzheitlichkeit“ menschlichen Zugangs zur Wirklichkeit sowie – meist unter Berufung auf Pestalozzi – auf eine Pädagogik mit „Herz, Hirn und Hand“. Auch wenn Pestalozzi selbst das so nie gesagt hat (Furrer 1997, S. 403), so ist der Kern der Aussage doch klar: Am und im Vorgang des Erlebens sind wir irgendwie als „ganze“ Menschen – als Individuum<sup>13</sup> – beteiligt. Und ein Lernen „mit allen Sinnen“, so die implizite Aussage, sei eben „ganzheitlicher“, vollständiger und irgendwie vielleicht auch humaner als ein auf wenige Sinne eingeschränktes Lernen. Was aber heißt Erleben bzw. Lernen „mit allen Sinnen“ genau? Welche Sinne sind gemeint? Müssen alle Sinne gleichzeitig angesprochen sein oder reicht es aus, wenn zwei oder drei beteiligt sind? Und gibt es etwa auch ein Lernen ohne diese Vielfalt der Sinne?

In diesem Kapitel geht es um das, was man als „Theorie des Erlebens“ bezeichnen könnte. Dazu kommen wir nicht umhin, uns einerseits mit gängigen Vorstellungen von der pädagogischen Relevanz von Erlebnissen für das Lernen zu beschäftigen, andererseits müssen wir aber auch ein Stück weit die psychologischen und philosophischen Grundlagen beleuchten. Ich beziehe mich dabei wiederum vor allem auf die phänomenologische Psychologie und Philosophie, insbesondere auf Helmut Plessner, Erwin Straus, Hermann Schmitz und Thomas Fuchs. Die genannten Autoren sind uns schon im Teil zwei dieses Buches begegnet. Die nachfolgenden Analysen knüpfen daran an. Dabei zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit dem Vorgang des Erlebens letztlich in eine leibphänomenologisch begründete Theorie der Resonanz mündet, die im Nachfolgenden in einigen Aspekten skizziert werden soll.

### **Erleben als geschichtlich geprägter Begriff**

Dass es in der Erlebnispädagogik irgendwie auch um Erlebnisse geht, zu dieser Einsicht bedarf es keiner besonderen Scharfsinnigkeit. Die sich unmittelbar daran anschließende Frage, was denn Erlebnisse eigentlich sind, wie und was wir als Menschen erleben und wie dieses Erleben zum Gegenstand und Inhalt eines pädagogischen Prozesses werden kann, ist demgegenüber schon nicht mehr so leicht zu beantworten. Es scheint so, als ob diese Fragen ein spezielles

---

13 Individuum (lateinisch) = das Unteilbare.



Problem der deutschsprachigen Erlebnispädagogik sind. Im Englischen existiert kein entsprechendes Äquivalent zum Begriff des Erlebens. „Experience“ wird üblicherweise mit „Erfahrung“ übersetzt und beinhaltet eine andere Wortbedeutung. Je nach Ausprägung ist außerhalb des deutschsprachigen Raums von experiential education aber auch von adventure education, outdoor education bzw. outdoor learning die Rede. Hinzu kommt, dass der Erlebnis-Begriff eine sehr schillernde Historie hat. Vor allem in der Psychologie und Philosophie des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts wird er zum Kulminationspunkt verschiedener psychologischer und philosophischer Denkschulen, entsprechend vielfältig sind die unterschiedlichen Bedeutungsebenen und Funktionen des Begriffs.

Im Zusammenhang mit pädagogischen Überlegungen wird der Erlebnisbegriff erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts relevant. Waltraud Neubert veröffentlicht im Jahr 1925 eine Schrift mit dem Titel „Das Erlebnis in der Pädagogik“. Interessanterweise bezieht sie sich darin vor allem auf Wilhelm Dilthey. In dessen Aufsatzsammlung „Das Erlebnis und die Dichtung“ (1905) geht es aber gerade nicht um Outdoor-Erfahrungen aus erster Hand, sondern um das „innere“ Erleben, das einem z. B. beim Verfassen, aber auch beim Lesen von Gedichten zu Teil wird. Im Zentrum seiner Schrift steht die Beschäftigung mit Lessing, Goethe, Novalis und Hölderlin. Dichterisches Erleben, so Dilthey, ist durch seine besondere Intensität ausgezeichnet. Aus ihm geht eine „seherische Gabe“ hervor, „die uns über uns selbst und die Welt, über die letzten erreichbaren Tiefen der Menschennatur und über die Fülle der Individualitäten belehrt“ (Dilthey 1957, S. 127 f.). Ein solches Erleben, so Dilthey, ist kein feststellen objektiver Tatsachen, es ist vielmehr ein *subjektives Innewerden von Wirklichkeit*. In ihm erfährt der Mensch Bedeutung und Sinn. Dilthey war einer der ersten, die dem Begriff des Erlebnisses eine solch wichtige Funktion zuwies und ihn als Kampfbegriff gegen Naturalismus und ein mechanisch-kausales Naturverständnis in Anschlag brachte. In ihm setzt sich das Aufbegehren der Romantik gegen Rationalismus und Aufklärung fort und so werden, schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts, „die Worte Erlebnis und Erleben zu Losungsworten von fast religiösem Klang“ (Gadamer 1965, S. 59).

Schon mit diesem kurzen Ausflug in die Historie des Erlebnisbegriffs wird deutlich, wie unterschiedlich Funktion und Bedeutung von Erlebnissen aufgefasst werden kann und wie aufgeladen dessen Begriffsgeschichte ist. Um sich nicht mit den historischen Altlasten der Lebensphilosophie, der Hermeneutik oder Phänomenologie auseinandersetzen zu müssen, beschäftigt sich die „moderne“ Erlebnispädagogik mit dem Begriff des Erlebnisses so gut wie gar nicht mehr. Stattdessen ist der Begriff der Emotionen in den Mittelpunkt gerückt.

## Emotionen als Lernkraftverstärker?

Erlebnispädagogik, so ein weitgehender Konsens unter namhaften Autoren, berücksichtige in besonderer Weise die Bedeutung von Emotionen für das Lernen. Und da sich im erlebnispädagogischen Kontext „Emotionen auf Lerngelegenheiten und Leistungssituationen in herausfordernden Aufgabenstellungen“ beziehen, fallen sie „daher in die Kategorie der Lern- und Leistungsemotionen“ (Markus et al. 2018, S. 33). Neben Paffrath (2012) betonen insbesondere Heckmair und Michl den Stellenwert von Emotionen im Lernprozess. „Emotionen sind enorm wirksame Lernkraftverstärker“ (Heckmair/ Michl 2013, S. 21), so das generelle Urteil. Sie „fokussieren die Aufmerksamkeit, steigern die Motivation und Gedächtnisleistung, aktivieren schließlich unser Belohnungssystem“ (ebd.). „Wir können festhalten“, so deren Résumé, „dass Emotionen und die daraus resultierenden Gefühle eine zentrale Rolle beim Lernen spielen“ (ebd., S. 20). Allerdings führen Heckmair und Michl nicht weiter aus, um welche Emotionen es genau geht und worin der Unterschied zwischen Emotionen und Gefühlen besteht. Zur Begründung der zentralen Funktion von Emotionen verweisen die Autoren auf biochemische Abläufe im Gehirn. „Wenn etwas neu für uns ist, wenn uns etwas besser gelingt als erwartet, wenn wir eine Herausforderung erfolgreich bewältigen, immer dann wird die ‚Dopamindusche‘ (Scheich 2003, S. 38) aufgedreht. Körpereigene Opiode stimulieren uns, versetzen uns in ein Hochgefühl, münden bestenfalls in einen ‚Flow‘ [...]. Der Nucleus Accumbens fungiert dabei als unser ‚Lernzentrum‘. Dass wir dabei Spaß haben und vielleicht auch Glück empfinden, ist nur ein Nebenprodukt“ (Heckmair/Michl 2013, S. 21). Aus der Sicht der genannten Autoren kommt also den Emotionen eine Art Katalysatorfunktion zu. Lernen wird dabei als ein Prozess gesehen, der sich vor allem im Gehirn eines Menschen vollzieht. Damit Informationen im „Gedächtnisspeicher“ effizienter abgelagert werden, müssen sie emotional eingefärbt werden (ebd., S. 19). Dabei wird die Rolle von Emotionen im Lernprozess durchaus ambivalent gesehen. Generell betrachtet lenken sie eher ab und „beanspruchen Ressourcen, die eigentlich für die adäquate Lösung der Aufgabe gebraucht werden“ (ebd.). Vor allem negative Emotionen wie beispielsweise die Angst, wirken sich ungünstig auf das Lernen aus. Eine Ausnahme bilden „spezifisch positive Emotionen (z. B. Freude an der Aktivität oder Erleben von Flow), die die Aufmerksamkeit zur Aufgabe hin bündeln [...] und somit die Leistung bei einer emotional positiv erlebten Aufgabe begünstigen“ (ebd.).

Folgt man dieser Argumentationslinie, dann ist es das besondere Merkmal erlebnispädagogischen Lernens, dass es gezielt auf Emotionen als „Lernkraftverstärker“ setzt. Erklärt wird deren Wirkung mit dem Verweis auf biochemische Abläufe im Gehirn und den „Neuromodulator Dopamin“ (ebd., S. 21). In ähnlicher Weise erklären die genannten Autoren die positive Wirkung von sport-

licher Betätigung auf das Gehirn. Zum Beleg wird auf Studien verwiesen, die nachweisen, „dass bei körperlicher Aktivität die Botenstoffe Dopamin und Serotonin ausgeschüttet werden [...]. Durch intensive sportliche Betätigung wird der Opioidspiegel im Gehirn erhöht und es werden Endocannabinoide ausgeschüttet“ (ebd., S. 25).

Abgesehen davon, dass es bei der Erlebnispädagogik nur in Ausnahmefällen zu intensiver sportlicher Betätigung kommt, stellt sich angesichts solcher Begründungsversuche die Frage, ob mit dem Rekurs auf neurochemische Prozesse im Gehirn überhaupt etwas für die Erlebnispädagogik gewonnen ist. Dass sich die Effizienz kognitiver Wissensvermittlung durch eine positive Lernatmosphäre, also die emotionale Stimulation der Lernenden durch handlungsorientierte Didaktik, steigern lässt, ist unbestritten. Aber geht es hier wirklich nur darum, Lernen effizienter zu gestalten? Ist die Erlebnispädagogik nur eine Art „Emotionspädagogik“ bzw. „Neurodidaktik“ mit dem Ziel, schulischen Lernstoff mit Spaß und Bewegung zu verbinden? Ist sie wirklich darauf angewiesen, ihre Legitimation aus der Tatsache abzuleiten, „dass Lernen effektiver ist, wenn mehrere Sinnesmodalitäten angesprochen werden“ (ebd., S. 26)?

Aus meiner Sicht ist diese merkwürdige Allianz zwischen Erlebnispädagogik, Hirnforschung und Konstruktivismus ein Irrläufer. Die Reduktion des Erlebens auf ihren emotionalen Gehalt ist das Ergebnis eines einseitigen, psychologischen Sensualismus, der das Zentrum unserer Gefühlswelt in das Gehirn verlagert. Die Welt wird dabei gespalten in eine Außen- und eine Innenwelt, wobei die Emotionen allein der privaten Innenwelt zugeschrieben werden. Unser Körper wird in dieser Perspektive rein physiologisch thematisiert. Die Sinne werden zu puren Rezeptionsorganen degradiert, welche die aus der Außenwelt empfangenen Reize in Nervenimpulse transformieren, die dann über Nervenbahnen ins Gehirn geleitet und dort neurobiologisch verarbeitet werden. Die im Hirn lokalisierten emotionalen Vorgänge lassen sich biochemisch nachweisen und auf die Aktivität von Neurotransmittern bzw. Hormonen zurückführen. Selbst wenn man in Rechnung stellt, dass „mehrere Sinnesmodalitäten angesprochen werden“, so lebt der Cartesianische Dualismus in diesem neurowissenschaftlichen Paradigma unverblümt weiter. Die Spaltung der Wirklichkeit in ein Außen und ein Innen geht einher mit der Trennung von psychischen (seelischen) Emotionen und deren physischen Begleiterscheinungen. Der Körper ist letztlich degradiert zum Träger des Gehirns, von dem aus die Signale empfangen und diese allenfalls noch in Ausdrucksreaktionen übersetzt werden.

## Erlebnispädagogik als Resonanzpädagogik

Weder sind Emotionen gleichzusetzen mit Erlebnissen, noch geht es in der Erlebnispädagogik primär um kognitive Wissensvermittlung. Zwar sind die Teilnehmer erlebnispädagogischer Seminare hinterher sicherlich auch reicher an fachlichem Wissen, ihr eigentlicher Sinn und Zweck ist m. E. etwas Anderes: Es geht darum, mit sich selbst, mit Anderen und mit der umgebenden Natur *in Resonanz* zu treten. Erlebnispädagogik ist eine Form der Resonanzpädagogik, die wesentlich auf dem kommunikativen Charakter von Erlebnissen beruht. Die Bedeutung von Erlebnissen erschöpft sich dabei nicht in der Rolle als Emotionsproduzenten. Von daher gilt es, das implizite, dualistische Paradigma der Neurowissenschaften zu überwinden und die Erlebnisse aus den Windungen und neuronalen Netzen des Gehirns zu befreien.

Im Kontext leibphänomenologischer Analysen erscheinen Erlebnisse (und damit auch die Erlebnispädagogik) als etwas grundsätzlich Anderes: „Seelisches Erleben – unsere Empfindungen, Triebregungen, Gefühle, Stimmungen, Wahrnehmungen, Erinnerungen, Gedanken – ist als solches nicht irgendwo im Raum unseres Körpers lokalisierbar, auch nicht im Gehirn. Es ist überhaupt nicht nur irgendetwas *in uns*. Seelisch sind wir *bei* den Dingen und Menschen, die wir wahrnehmen oder auf die wir zugehen, nehmen wir Anteil oder hängen an etwas, fühlen uns angezogen oder abgestoßen“ (Fuchs 2000a, S. 21). Im Folgenden möchte ich diese Perspektive aufnehmen und „am Leitfaden des Leibes“ (Nietzsche 1993, S. 106) erläutern, wie der Prozess des Erlebens aus der markierten Perspektive gedacht werden kann und welcher Stellenwert dem Begriff im Rahmen einer theoretischen Fundierung der Erlebnispädagogik zukommt.

## Empfinden als Kommunikation

Unter einer Empfindung (sensation) wird nach gängigen Vorstellungen in der Psychologie eine physiologische Einwirkung eines Reizes auf ein Sinnesorgan verstanden. Beispielsweise werden bestimmte Duftmoleküle von den entsprechenden Sinneszellen in der Nase, also dem Geruchssinn, rezipiert, in Nervenreize umgewandelt und als Informationen ans Gehirn weitergeleitet. Die Empfindung beinhaltet also einerseits die Rezeptivität des Sinnesorgans selbst und im weiteren auch die Übermittlung der Information zum Gehirn. Davon unterschieden wird der Vorgang der Informationsverarbeitung bzw. Sinneswahrnehmung selbst als Folge der Reizeinwirkung. Das Riechen einer Blüte und dessen bewusste Wahrnehmung als ein bestimmter Duft „passiert“ demgemäß also nicht in der Nase, sondern im Gehirn. Dieses gleicht im Gedächtnis „abgespeicherte“ Geruchsempfindungen mit den aktuellen Informationen ab und identifiziert sie zum Beispiel als Lavendelduft. Entsprechend den verschiedenen Sinnesfunktionen unterscheidet man Gesicht-, Hör-, Geruchs-, Ge-

schmacks-, Tast-, Temperatur-, Schmerz-, Bewegungs-, Gleichs- und Organempfindungen. Der Ort der Wahrnehmung ist also das im Gehirn lokalisierbare Bewusstsein, das sich, auf der Grundlage der eingehenden Empfindungen, ein Abbild von der Welt „da draußen“ macht. Wir können die Wirklichkeit also nicht unmittelbar wahrnehmen, sondern unser Bewusstsein konstruiert – gemäß den verarbeiteten Sinnesreizen – Abbilder und verlagert diese als Projektionen wiederum nach außen. Ob es „hinter“ dieser konstruierten Wirklichkeit noch etwas Anderes gibt, lässt sich nicht feststellen, da alle Empfindung und Wahrnehmung durch unseren Sinnesapparat vermittelt sind.

Erwin Straus (1891–1975) hat in seinem Hauptwerk „Vom Sinn der Sinne“ (1956) eine bis heute aktuelle Widerlegung dieses psychologischen Sensualismus formuliert (Fuchs 2000a, S. 57) und zugleich eine alternative Vorstellung präsentiert. Demnach beruht die Rezeptionspsychologie auf unüberwindbaren Widersprüchen. Wenn die Außenwelt, so fragt Straus, nur eine vom Subjekt bzw. dessen Hirn nach außen projizierte Innenwelt ist, wie kann es dann wiederum „reale“ Empfindungen in der Außenwelt geben, die wir vermittels unserer Sinnesorgane wahrnehmen? Diese Hypothese reduziert den originalen Gehalt des Erlebens auf das Erscheinen von Bildern im Bewusstsein“ (Straus 1956, S. 172). Es kommt also zu einer Art Verdoppelung der Welt: Die eine – aber an sich nicht erkennbare – Welt da draußen und dann die zweite, im Gehirn als Abbild konstruierte, wobei die eine jeweils die Ursache der anderen sein soll. Wie aber, so fragt Straus weiter, kommen die Bilder vom Inneren des Bewusstseins wieder nach draußen, von wo doch deren Ursachen, die Sinnesreize, herkommen? „In der Theorie sind die Dinge nach außen projizierte Impressionen, in der Praxis sind diese nach innen projizierte Dinge“ (ebd.). Insofern beruhen die vorgestellten Annahmen auf Widersprüchen, die sich nicht auflösen lassen.

Allein schon das Erleben von Nähe und Ferne lässt sich durch „die Abbildungs- und Projektionstheorien“ nicht plausibel erklären, da es dafür keine entsprechenden Sinnesrezeptoren gibt. Für Straus lassen sich diese nur als Bezugsverhältnisse erklären: „Das ferne Dort ist bezogen auf mein Hier. Ich bin im Zentrum, und so ist ein jeder von uns im Mittelpunkt seiner Welt, der Gegend, die sich vor ihm öffnet“ (ebd., S. 174). Darüber hinaus sind uns Empfindungen, wie beispielsweise die Geruchsempfindung, nicht eindimensional in voneinander getrennten Sinneskanälen gegeben, die dann irgendwie im Gehirn zusammengesetzt werden. „Das Sichtbare und das Tastbare, das Tastbare und das Schmeckbare, Klang und Sicht, Sicht und Geruch gehören zusammen“ (ebd., S. 226). Die menschlichen Sinne bilden eine Einheit, „das Empfinden ist ein sympathisches Erleben, im Empfinden erleben wir uns in und mit der Welt“ (ebd., S. 208). An der Wahrnehmung ist niemals nur ein einziges Sinnesorgan, sondern unsere ganze Sensorik beteiligt. Unsere Sinne kommunizie-

ren miteinander, indem der Leib sie ineinander übersetzt (Fuchs 2000a, S. 169). Jede Sinnesmodalität ist von den anderen gleichsam eingefärbt (ebd., S. 168). Die Farbe Blau wird nicht nur als optischer Reiz wahrgenommen, sondern zugleich als mehr oder weniger kühl. Unsere Empfindungen sind permanent synästhetisch miteinander verflochten und nicht umsonst liefert uns die Sprache dafür zahlreiche Belege. Das helle Gelb sticht uns schmerzhaft ins Auge, der Wein schmeckt samtig weich, Metall fühlt sich kühl an, Holz warm, der Blick in einen Abgrund ruft Schwindel in uns hervor usw. Auch wenn in der neueren Forschung solche intersensorischen Wahrnehmungen nicht als Synästhesien, sondern als „crossmodale Korrespondenzen“ oder „schwache Synästhesien“ (vgl. Spence/Driver 2004) bezeichnet werden, so zeigen sie doch an, dass die Sinneswahrnehmung ein komplexer Vorgang ist und die Überlagerung der sensorischen Modi eher die Regel als eine Ausnahme darstellt.

Für Straus ist Empfinden nicht etwas, das im Gehirn stattfindet, es ist vielmehr „eine Weise des Erlebens, der eine eigene, vom Erkennen verschiedene Beziehung zum Subjekt und eine eigene, vom Erkennen verschiedene Kommunikation mit der Welt zugehört (Straus 1956, S. 12). In den sinnlichen Empfindungen tut sich daher keine Grenze zwischen Außen und Innen auf. Empfinden muss vielmehr als *eine Form der Kommunikation mit der Wirklichkeit* aufgefasst werden, die uns nicht von den Dingen trennt, sondern mit ihnen verbindet. Wahrnehmend kommunizieren wir mit der Welt. Beim Empfinden geht es primär nicht um Erkenntnis. Es ist zunächst gar nicht auf ein ordnendes Erklären hin ausgerichtet. „Der Sinn der Sinne“, so der Titel des Buches von Straus, besteht nicht in ihrer Funktion als Organe der Erkenntnis, sondern in ihrem kommunikativen Charakter. Sie liefern uns keine Reize, die auf etwas Anderes verweisen. Das sinnliche Empfinden ist für Straus ein „primäres Ausdruckerfassen“ (ebd., S. 206), eine Form der Kommunikation, wenngleich ohne Sprache. Wir erfassen das darin Gegebene nicht „objektiv“, im „Ausdrucks-Erfassen wird nichts erkannt“ (ebd.). Gleichwohl betrifft es uns, geht uns unmittelbar an, im Empfinden erfassen wir eine bestimmte perspektivische Bedeutung, ohne schon in einem bestimmten Standpunkt festgelegt zu sein. „Als einen Sich-richtenden ‚verstehen‘ wir auf dieser Stufe den Anderen von unserem eigenen Platze und von unserer eigenen Richtung aus“ (ebd.). Vor allem sprachlichen Verstehen spüren wir eine unmittelbare Tendenz zum „auf zu“ bzw. zum „von weg“. Das Sympathische zieht uns an, das Antipathische stößt uns ab. Im sinnlichen Empfinden verhalten wir uns zur Welt in ihrer Aktualität. „Wir richten uns in der sinnlichen Kommunikation auf die Welt, und sie richtet sich gegen uns“ (ebd., S. 207). Das Empfinden ist also nicht nur ein Vorgang, in dem uns ein singulärer Reiz eine Information über die Außenwelt liefert, *im Erlebnis* des Sehens, Hörens, Tastens usw. „erfasse ich beides, den Gegenstand als das *andere* und mich selbst, obgleich nicht in derselben Weise“ (ebd., S. 171). Im Erleben (des Empfindens) erlebe ich also zugleich

mich selbst und mein Verhältnis zu den anderen bzw. zu den Dingen. „Im Erfassen des Gegenstandes als solchem, im Verhältnis Ich – das *andere*, Ich – Welt, erfahre ich eine räumliche Beziehung, die selbst nicht wieder räumlich darstellbar ist“ (ebd.).

Wie gesagt, uns ist im Vollzug des sinnlichen Erlebens nicht ein Abbild der Welt gegeben, das – auf welch rätselhafte Weise auch immer – aus unserem Gehirn nach Außen gelangt. Vielmehr kommt mir „im Sehen [...] der Gegenstand zur Sicht, er selbst, nicht sein Bild [...]. Dieses Hinausreichen über sich selbst und Hingelangen zu dem *Anderen*, das dabei als das *Andere* sich zeigt, ist das Grundphänomen des sinnlichen Erlebens, eine Beziehung, die sich auf keine andere uns in der physischen Welt vertraute zurückführen lässt“ (Straus 1960a, S. 243). Wir haben unsere Sinne also nicht, um die Welt aus der Distanz zu erkennen, sondern um mit ihr in Beziehung zu treten. Möglich ist diese wechselseitige Verbindung von Sinnesorgan und Wahrnehmungsgegenstand durch deren Komplementarität. Der Mensch ist mit den Sinnesvermögen ausgestattet, die den Dimensionen der Natur entsprechen. Schon Goethe spricht von der „Sonnengleichheit des Auges“<sup>14</sup> als Voraussetzung für die Lichtwahrnehmung. Durch diese Korrespondenz ist es uns möglich, die Umgebung, aber auch die anderen Menschen in ihren Gegebenheitsweisen wahrzunehmen. Gegenstände bzw. die Natur wirken von sich aus, strahlen aus und umfassen uns mit einer bestimmten Atmosphäre. Solche „Atmosphären [...] sind weder subjektive Befindlichkeiten, Projektionen des kindlichen oder naiven Bewusstseins, noch den Dingen ‚an sich‘ zukommende, festliegende Eigenschaften; sondern sie sind Korrelate zur pathischen Wahrnehmung, ‚Resonanzphänomene‘“ (Fuchs 2000, S. 239).

### **Erleben und bewegen: Die Einheit der Sinne**

Der kommunikative Charakter des empfindenden Erlebens zeigt sich auch in dessen Verhältnis zur Bewegung. Vermittels unseres Leibes, der als Gesamtsensorium menschlicher Sinnlichkeit angesehen werden kann, bewegen wir uns im Raum, ja mehr noch, Raum und Leiblichkeit sind gleichursprünglich. Nur als leibliche Wesen sind wir auch zugleich räumlich, unser Leib ist Mittelpunkt, um den herum sich ihm die Welt räumlich öffnet. Sinnfällig wird

---

14 „Wär nicht das Auge sonnenhaft, // die Sonne könnt es nie erblicken. // Läg nicht in uns des Gottes eigne Kraft, // Wie könnt uns Göttliches entzücken?“ (3. Buch der „Zahmen Xenien“, 1824). Goethes Auffassung, dass Wahrnehmung und Erkennen nur durch die wechselseitige Entsprechung von Sinnesvermögen und Wirklichkeit möglich ist, basiert auf den Gedanken des griechischen Philosophen Plotin (um 205–270), bei dem es in den „Enneaden“ (I, 6, 9) heißt: „Nie hätte das Auge die Sonne gesehen, wäre es nicht selbst sonnenhafter Natur“.

die Einheit von Empfinden und Bewegung am Phänomen des Tanzes. „Tanzmusik und Tanzbewegung sind intermodal geeint [...] die Bewegung folgt der Musik ganz unmittelbar“ (Straus 1956, S. 239). Unabhängig von kulturellen und historischen Bezügen lässt sich der direkte Zusammenhang von Musik, Rhythmus, Bewegung und Empfindung auch am Tanzenden selbst nachvollziehen. Indem er die Musik hörend erlebt, bewegt er sich hin und her, dreht sich um die eigene Achse und ahmt die Dynamik der Musik leib-räumlich nach. Der Tanzende wird gewissermaßen zum Resonanzkörper, gerät in Schwingung und versucht, die Empfindung direkt in Bewegung zu übersetzen. Im Tanz offenbart sich die Empfindung nicht als etwas „drinnen“ im Bewusstsein Eingeschlossenes, sie zeigt sich in ihrem leib-räumlichen, expressiven Charakter. Unser Erleben der Musik wird als Ausdruck in der Bewegung sichtbar. Dass sich Tanzende meist paarweise oder in Gruppen zur Musik bewegen und dabei – mehr oder weniger – harmonisieren zeigt auch, dass sich wechselseitige „Einleibung“, also das mimetische Nachvollziehen von Resonanz, in der Möglichkeit sympathischen Empfindens angelegt ist. Wir selbst werden als Erlebende in und durch unsere Bewegungen für Andere sichtbar, und so können sich mögliche Tanzpartner wechselseitig in der Folge ihrer Tanzschritte aufeinander einstimmen. Wir leben nicht stillsitzend in distanzierter Beobachtungshaltung der Welt gegenüber. Erleben wird erst durch Bewegung möglich. Sinnliche Empfindung heißt auch, sich dem Wahrgenommenen anzunähern, um es herum zu gehen, es zu betasten. Im Gehen, Fahren, Laufen, Tanzen usw. erleben wir nicht nur uns selbst als empfindende Wesen, wir erleben zugleich die räumlich präsente Dingwelt als solche. Wir bewegen uns nicht wie ein Körper im dreidimensionalen Raum, unsere Bewegung spannt den Raum erst auf (Fuchs 2000a, S. 156). Räumliche Tiefe entsteht dadurch, dass wir in der Lage sind, den Raum zu durchmessen. „Ferne, Abstand, Richtung kann es nur für bewegliche [...] Geschöpfe geben“ (Straus 1963, S. 966).

Im Kapitel neun habe ich ein Beispiel aus der erlebnispädagogischen Praxis dargestellt, bei dem sich vier Jungen dazu verabreden, über einen Wassergraben zu springen. Im Absprung vom Ufer wird der Widerstand der Schwerkraft überwunden und zugleich in der ausgreifenden Bewegung des Sprungs der Raum erlebt, „die Leiblichkeit [...] bereitet sich ‚ekstatisch‘ mit den erlebten Richtungen in den Umraum hinein aus“ (Fuchs 2000a, S. 159). Die kurzzeitige Überwindung der Erdanziehung im Sprung, das „schwerelose“ Schweben des Tauchers in der Tiefe, das rauschhafte Gleiten des Skifahrers im Tiefschnee und Ähnliches sind Beispiele dafür, dass die Herkunft unserer Vorstellung vom Raum aus der Bewegung kommt. Beim Schaukeln, Gleiten, Schwingen, Fliegen, Schweben, schnellen Drehen, bei hoher Geschwindigkeit oder Beschleunigung, beim Wirken von Zentrifugal- oder Zentripetalkräften haben wir nicht einzelne Sinnesempfindungen, wir erleben die Räumlichkeit unseres Leibes unmittelbar. Die Vorstellung bzw. das Gefühl von Ausgedehntheit ist



überhaupt nur aufgrund der gerichteten Bewegung von einem leiblichen Zentrum aus nachvollziehbar. Ausdehnung und Raum werden aber nicht über die Rezeption eines bestimmten Sinnesorgans vermittelt, es ist vielmehr der Leib als Gesamtsensorium, der uns ein Raumgefühl vermittelt.

Besonders prägnant wird – wie gesagt – die leibliche Raumerfahrung im Tanz, aber beispielsweise auch beim Baden im warmen Wasser, beim entspannten Liegen auf einer Wiese mit freiem Blick zum Himmel oder auch beim Liegen rüchlings auf einer schwimmenden Luftmatratze. „Die Summe der Empfindungen ergibt nicht das Empfinden, die Summe der einzelnen Bewegungen nicht das Sich-Bewegen. Beides, das Empfinden wie das Sich-Bewegen, ist nur als ein Totalitätsverhältnis, und das heißt, vom Erleben her, verständlich“ (Straus 1956, S. 255). Wir erleben uns selbst in unserer Bewegung, beispielsweise beim schnellen Bergabfahren mit dem Fahrrad, nicht dadurch, dass wir einzelne Sinnesempfindungen parallel wahrnehmen und irgendwie im Gehirn zusammenfügen. Das Erleben von Geschwindigkeit und das Erleben dieses Geschwindigkeitserlebens ist vielmehr ein Ergebnis der Einheit der Sinne. Das Zusammenwirken der verschiedenen Sinnesmodalitäten ist mehr als die Summe seiner Teile, darauf weist das genannte Zitat von Straus hin. Das „ganzheitliche“ Erleben ist gegenüber einzelnen Sinnesempfindungen emergent, das heißt, ihr wechselseitiges Zusammenwirken ist mit einer qualitativ neuen Möglichkeit verbunden. Gegenüber den „Stufen des Organischen“, also Pflanze und Tier, führt diese neue Organisationsweise der Sinne beim Menschen zu einem grundsätzlich neuen Weltverhältnis. Das ist das Thema von Helmut Plessner, auf den ich im nächsten Abschnitt eingehen möchte.

### **Die exzentrische Position des Menschen**

Ähnlich wie Straus wendet sich auch Helmut Plessner (1892–1985) gegen die Abbildtheorie der Naturwissenschaft und „Psychophysik“. Deren oberstes Ziel sei die Messung und damit die Quantifizierung der Qualitäten. „Wo bleibt da das qualitative Aussehen der Welt? [...] Warum leben wir in einer Natur, die aus Licht und Farben, aus Tönen und Klängen, aus Gerüchen aller Art, aus Glatttem und Rauhem [sic!], aus Hartem und Weichem besteht?“ (Plessner 1980, S. 23). Die Antwort auf diese Frage gibt Plessner in der Einführung seines Werkes „Die Einheit der Sinne“ einige Seiten weiter gleich selbst: „Für den Erlebenden ist die Welt in den Sinnen gegeben, als Farbenwelt im Auge, als Tonwelt im Ohr, als Tastwelt an der Oberfläche seines Leibes und seiner Gliedmaßen. Was wir von der Welt wissen, haben wir aus Empfindungen unserer Sinne“ (ebd., S. 25). Auch Plessner geht von einer Entsprechung von menschlichem Sinnesvermögen und Welt aus. Die Übersetzung von Qualität in Quantität, wie es Physik und „Psychophysik“ machen, ist nur möglich, weil uns die Welt schon zuvor in ihrer Qualität empfindungsmäßig gegeben ist. „Wir kön-

nen keinen Reiz beschreiben, weder nach seiner Quantität noch nach seiner Intensität und Qualität, wir können nichts über ihn aussagen, ohne ihn zu erleben, d. h. empfindungsmäßig bewusst zu haben“ (ebd., S. 26). Sinnliches Empfinden verweist also auf bestimmte Qualitäten, die uns wiederum in verschiedenen Formen der Anschauung gegeben sind. Plessner unterscheidet insgesamt drei Sinneskreise bzw. „Modalbezirke“, die jeweils unterschiedliche „ästhesiologische Bedeutung“ haben, die Sinneskreise des Gesichts, des Gehörs und den Kreis der Zustandssinne (ebd., S. 285).

Charakteristisch für den Modalbezirk des Hörens ist die Akkordanz, die „Zusammenstimmung“ „des akustischen Stoffs [...] mit der Leibeshaltung“ (ebd., S. 236). Plessner spricht auch von der „Eingepaßtheit [sic!] der Töne, Klänge und Klangverbindungen in die körperliche Haltung“ (ebd.). Jedem Ton entspricht eine gewisse Lage im phänomenalen Leibesraum, nämlich diejenige, in der wir den gleichen Ton stimmlich erzeugen müssten (ebd., S. 234). Das Hören von Tönen oder Akkorden erzeugt eine Art leibliche Resonanz, der eine „adäquate Leibeshaltung“ (ebd., S. 235) entspricht. Zur Tonqualität gehört nicht nur die Tonhöhe, auch Voluminösität, Gedehntheit und Rhythmus spielt eine Rolle. Aufgrund dieser Akkordanz sind wir in der Lage, unmittelbar den Sinn von Tönen, Klängen, Stimmen zu *erleben*, sie versetzen uns in Stimmung. „Die Musik hat es nun mit keinen Bedeutungen, sondern mit Sinngefügen zu tun, die alles noch offen lassen. Durch die Akkordanz der erklingenden Töne werden (gewollt oder ungewollt) sinnadäquate Haltungen hervorgerufen“ (ebd., S. 241). Der Sinn erschließt sich uns also unmittelbar im Hören, ohne dass die (kognitive) Bedeutung damit gleichzeitig schon festgelegt wäre. Umgekehrt lassen sich dann auch Laute und Töne als Darstellungsmittel eines Sinns verwenden (ebd., S. 245). Erlebnis und Bedeutung sind also auf das engste miteinander verknüpft, denn „irgendetwas kann nur Inhalt einer Bedeutung werden, wenn es – in welcher Weise auch immer – als Stoff meines Erlebens auftritt“ (ebd., S. 245).

Diese Akkordanz von Klang und erlebendem Hören ist im Sinneskreis des Gesichts so nicht anzutreffen. Zwar werden bestimmten Farbwerten auch emotionale Qualitäten zugesprochen, etwas dem Blau Kühle und Klarheit, dies wäre aber kaum denkbar ohne die Verbindung mit dem Blau des Himmels, des Wassers oder Eises. Die Leistung des Sehens liegt vielmehr in der „Gerichtetheit auf einen Stoffgehalt in der Weise des Strahls; der Sehstrahl kann wandern, und wenn er mit der vollen Aufmerksamkeit gesättigt ist, steht das in den Blick Gefaßte [sic!] in unmittelbarer Geradheit vor dem Blicksender“ (ebd., S. 260). Von dieser Gerichtetheit des Blickstrahls auf einen Gegenstand hin leitet sich gemäß Plessners Vorstellung einerseits die geometrische Linie ab, zum weiteren aber auch die Handlung. Beides, Blickstrahl und Handlung, sind auf ein bestimmtes Ziel hin ausgerichtet. Zum Modalbezirks des Gesichts ist also auch

die Hand mit hinzuzurechnen. „Im Gesichtssinn eilt, sozusagen, der Blickstrahl zu dem Dinge hin, umfasst es wie eine menschliche Hand und gibt mit diesem Griff dem Organismus den Radius seines Spielraums“ (ebd., S. 265).

Während dem Hörsinn die (stimmungsmäßige) Haltung korrespondiert, eröffnet der visuelle Sinn den Spielraum des Handelns. Das Feld der Zustandssinne ist demgegenüber „das körperliche Sein des eigenen Leibes und der fremden Dinge. Ihre Weise ist die Vergegenwärtigung des Seins im Erleben“ (ebd., S. 285). In den Modalbezirk der Zustandssinne fallen laut Plessner das Riechen, Schmecken, Tasten, der Temperatursinn sowie das Organ- und Lagegefühl. Die Zustandssinne geben uns einen Eindruck von der Beschaffenheit der Dinge. Gleichzeitig sind die damit verbundenen Formen des Erlebens durchtränkt mit den Empfindungen des eigenen Leibes. Wir sagen, etwas ist warm, rau oder süß, aber die Empfindung der Wärme, Rauheit oder Süße sind zugleich „eigene Zustände unseres psychophysischen Seins“ (ebd., S. 268). Wir empfinden dabei nicht nur die Eigenschaften der Dinge, wir erleben zugleich unsere eigenen Empfindungen. Die Zustandssinne werden aber auch ohne äußere Empfindungen angesprochen, etwa wenn wir uns an etwas erinnern oder phantasieren und sich dabei ein Kribbeln im Bauch bemerkbar macht. Aber auch wenn wir schöne Musik hören oder uns der Anblick einer Person erfreut, ist der Sinneskreis der Zustandssinne beteiligt. Er „spielt [...] überall da eine entscheidende Rolle, wo die seelische Wirklichkeit ins Bewußtsein [sic!] tritt [...], weil wir alle Gehalte des seelischen Seins und Lebens im Rahmen des Leibes, auf dem Hintergrund der Organgefühle, der Spannungsempfindungen [...] innewerden“ (ebd., S. 286).

Die Einheit der Sinne zeigt sich laut Plessner also genau dort, wo wir uns selbst in unserem Empfinden gegenwärtig werden. „So ist nun einmal dem Menschen gegeben, nicht nur zu empfinden, sondern auch Empfindungen zu ‚haben‘, sie von sich abzusetzen und nicht nur in ihnen aufzugehen“ (ebd., S. 329). Durch die Mannigfaltigkeit und wechselseitige Verschränkung seiner Sinne ist sich der Mensch gleichsam doppelt gegeben, er empfindet etwas und erlebt seine Empfindungen als solches selbst noch einmal an seinem eigenen Leib. Erst im Blick auf die Einheit der Sinne zeigt sich diese neue Ebene im Zugang zur Wirklichkeit. „Die Sinne für sich betrachtet, geben das Geheimnis ihrer Mannigfaltigkeit nicht preis. Nur ihre Einbettung in den Gesamtorganismus, dem sie dienen und den sie, wie es zum Dienen gehört, auch beherrschen, verschafft Zugang zu ihrer sie umfassenden Einheit“ (ebd., S. 384). „Dieses Einheitsprinzip ist das Verhältnis von Leib und Geist“ (ebd., S. 286). Für Plessner gründet also das, was wir als „Geist“ bezeichnen, nicht in irgendeinem überirdischen oder idealen Prinzip. Geist ist als Möglichkeit vielmehr das Organisationsprinzip unserer Sinnlichkeit und gründet in der Struktur unseres Leibes. Wir sind auch „geistige“ Wesen, weil wir die Fähigkeit haben, unsere eigenen

Empfindungen am eigenen Leib zu erleben. Als Lebewesen ist der Mensch Körper und hat zugleich einen Leib, durch den hindurch ihm seine eigene Körperlichkeit im Modus der Zustandssinne präsent ist. „Mein Leib in seinen Grenzen ist mir unmittelbar doppelt gegeben: ich kann ihn bewegen, und ich empfinde ihn“ (ebd., S. 330).

Diese spezielle Organisationsform der Sinne zeichnet nach Plessner den Menschen gegenüber allen anderen Formen organischen Lebens aus. Während die Pflanze eine offene Organisationsform aufweist, ist das Tier geschlossen und zentrisch organisiert. „Das Tier lebt aus seiner Mitte heraus, in seine Mitte hinein, aber es lebt nicht als Mitte. [...] es bildet ein auf es selber rückbezügliches System, ein Sich, aber es erlebt nicht – sich“ (Plessner 1981, S. 360). Demgegenüber charakterisiert Plessner die Position des Menschen als „exzentrisch“. Der Mensch lebt – wie das Tier – in seiner Mitte, weiß aber zugleich um diese Mitte. Während dem Tier seine Mitte selbst verborgen ist, es „lebt nur als Leib, als Einheit der Sinnesfelder“ (ebd., S. 363), ist sich der Mensch selbst, qua Körper, als Objekt gegeben. Leib sein und Körper haben sind die beiden Pole menschlicher Seinsweise. Er ist in der Lage, „sich von sich zu distanzieren, zwischen sich und seine Erlebnisse eine Kluft zu setzen [...]. Der Mensch als das lebendige Ding, das in der Mitte seiner Existenz gestellt ist, weiß diese Mitte, erlebt sie und ist darum über sie hinaus. [...] Er lebt und erlebt nicht nur, sondern er erlebt sein Erleben [...] *Exzentrizität* ist die für den Menschen charakteristische Form seiner frontalen Gestelltheit gegen das Umfeld“ (ebd., S. 364)<sup>15</sup>.

Die zitierten Passagen machen deutlich, welche zentrale Bedeutung dem Begriff des Erlebens in der Anthropologie Plessners zukommt. Die „Geistigkeit“ des Menschen, also sein Selbstbewusstsein, sein Bewusstsein, die Fähigkeit zum Verstehen, sämtliche kulturelle Leistungen, Wissenschaft und Kunst, wurzeln letztlich in der „Aisthesis“, dem sinnlichen Empfindungs- und Wahrnehmungsvermögen des Menschen. Ausgangspunkt von Straus wie von Plessner ist es, die traditionelle Verengung der sinnlichen Empfindungen auf ihre „gnostische“ (wissensmäßigen) Erkenntnisfunktion hin zu lösen und auf die Bedeutung der „pathischen“ („erleidenden“) Komponente hinzuweisen. Das

---

15 Und weiter heißt es: „Als Ich, das die volle Rückwendung des lebendigen Systems zu sich ermöglicht, steht der Mensch nicht mehr im Hier-Jetzt, sondern ‚hinter‘ ihm, hinter sich selbst, ortlos, im Nichts, geht er im Nichts auf, im raumzeithaften Nirgendwo-Nirgendwann. Ortlos-zeitlos ermöglicht er das Erlebnis seiner selbst und zugleich das Erlebnis seiner Ort- und Zeitlosigkeit als des außerhalb seiner selbst Stehens, weil der Mensch ein lebendiges Ding ist, das nicht mehr nur in sich selbst steht, sondern dessen ‚Stehen in sich‘ Fundament seines Stehens bedeutet. Er ist in seine Grenze gesetzt und deshalb über sie hinaus, die ihn, das lebendige Ding, begrenzt. Er lebt und erlebt nicht nur, sondern er erlebt sein Erleben“ (Plessner 1981, S. 364).

gnostische Moment des Empfindens betont das Was, das pathische das Wie des Gegebenseins (Straus 1960b, S. 151). Eine einseitige, nur auf das Erkennen abzielende Wahrnehmung aber ist gar nicht möglich. Beide gehören zusammen. Das Subjekt der Wahrnehmung steht immer auch in einer erlebenden Beziehung zu dem Wahrnehmungsgegenstand, Empfindung und Erleben der Empfindung haben kommunikativen Charakter. In ihnen und durch sie hindurch generieren wir Sinngehalte, die unser Verhältnis zur Um- und Mitwelt bestimmen. Insbesondere Plessner hat darauf hingewiesen, dass neben der polaren Einheit von gnostischem und pathischem Empfinden das „Prinzip der sensomotorischen Einheit“ (Plessner 1980, S. 386) von entscheidender Bedeutung für das Verständnis des Menschen ist. „Zur Einheit der Sinne kommt der Mensch niemals in bloßer Passivität [...]. Erst unsere Aktivität erschließt sie [die Qualitäten, Anm. W. W.] sich“ (ebd., S. 391). Der Sinn und die Einheit der Sinne erfüllen sich für Plessner also erst in der Bewegung, im gestaltenden, kreativen Tun. Dazu bedarf es gleichsam einer Kultivierung der Sinne. „Der Traum von einer passiven Einheit der Sinne, die nur im Sensuellen sich realisiert, gelingt allenfalls unter Einfluss von Drogen“ (ebd., S. 390).

### **Eigenleibliches Spüren und die affektive Betroffenheit durch Gefühle**

Wie kaum eine andere Philosophie leistet die Neue Phänomenologie von Herrmann Schmitz (geb. 1927) einen maßgeblichen Beitrag zur theoretischen Fundierung dessen, was wir als Erleben bzw. Erlebnis bezeichnen. Das zentrale Prinzip seiner Philosophie ist die Gegenwart und entsprechend bedeutsam sind die Erlebnisweisen, in welchen der Mensch sich als gegenwärtig erfährt. In der Gegenwart zu leben heißt hier zu sein, jetzt zu sein, überhaupt da, in einer bestimmten Situation zu sein und ein Ich zu sein. Dass ich mich als eine bestimmte Person mit mir selbst identifizieren kann, ist aber nicht das Ergebnis einer denkerischen Reflexion. Dieses „hier, jetzt, sein, dieses, ich“ (Schmitz 2015, S. 32) sind Momente einer exponierten, „primitiven Gegenwart“, die vor allem Bewusstsein gegeben sind. Dass ein Ich sich die Welt – und damit auch sich selbst als Teil der Welt – als Objekt vorstellen kann setzt voraus, dass die Person „eine vorgängige Bekanntschaft mit selbst“ bereits gemacht hat, „weil ihm sonst das Relat – womit identifiziert wird – fehlen würde“ (ebd., S. 8). Der Ort dieser vorgängigen Bekanntschaft mit sich selbst ist der eigene Leib und die sich an ihm zeigenden „subjektiven Tatsachen seines affektiven Betroffenseins“ (ebd.). Ähnlich wie bei Plessner unterscheidet auch Schmitz zwischen Körper und Leib. Im Gegensatz zum Körper ist der Leib für Schmitz nicht durch exakte Lagebestimmungen im Raum festgelegt, er ist überhaupt nicht durch Sehen, Hören und Tasten erfahrbar. Unser Leib ist uns nur im eigenleiblichen Spüren gegenwärtig, zum Beispiel beim Hunger, Durst, Schreck, im Schmerz oder beim Ein- und Ausatmen. Während der Körper einen relativen Ort im Raum einnimmt, der durch Abstands- und Lagebeziehungen ge-

kennzeichnet werden kann, ist die gespürte Räumlichkeit des Leibes absolut und unabhängig von räumlicher Orientierung. Ich muss mein Bein nicht erst sehen oder abtasten um zu wissen, dass es mein Bein ist, das schmerzt.

Für Schmitz ist der Leib der Ausgangs- und Bezugspunkt unserer gesamten Wahrnehmung, unseres Erlebens und Fühlens. Der Leib ist zwar ungefähr dort, wo auch mein Körper ist, er ist aber keine organische bzw. anatomische Einheit mit klaren Grenzen, sondern ein lockeres Ensemble unscharf umrissener „Leibesinseln“ wie z. B. der Brustraum oder die Magengrube. Ein flaues Gefühl im Magen oder das Gefühl, keine Luft zu bekommen sind typische leibliche Regungen, die demjenigen, der sie hat, unmissverständlich deutlich machen, dass es sich dabei um ihn selbst handelt. Ganz ähnlich verhält es sich beim „affektiven Betroffensein“. Im Zorn, in panischer Angst, bei Schmerzen aber auch beim wohligen Räkeln in der Sonne spürt man die Erregung, die Angst, den Schmerz oder die Wonne, ohne darüber reflektieren zu müssen oder einer Bestätigung von außen zu bedürfen. Schmitz spricht daher von „subjektiven Tatsachen“, weil sie nur derjenige aussagen kann, der von ihnen betroffen ist.

Die Angst kann auch wieder verfliegen, der Schmerz vorübergehen, das beklemmende Gefühl in der Brust kann vergehen. Das Grundcharakteristikum des Leibes ist die Dynamik von Enge und Weite, die im vitalen Antrieb wurzelt. Im normalen Befinden sind diese konträren Tendenzen relativ ausgeglichen und allenfalls beim Ein- und Ausatmen zu spüren. Deutlicher treten diese Bewegungsimpulse bei leiblichen Regungen wie fröhlicher Ausgelassenheit (Weitung) oder bei hoher Konzentration (Engung) auf und werden als Schwellung bzw. Spannung gespürt. Wahrnehmbar wird dies beispielsweise, wenn man aus einem dunklen Wald hinaus auf ein freies Feld tritt. Gleichzeitig ist die am eigenen Leib spürbare Weitung nach Schmitz der Ursprung des Raumerlebens überhaupt (Fuchs 2000a, S. 76).

Für ein Verständnis dessen, was beim Erleben vor sich geht, ist es wichtig, kurz auf die von Schmitz so bezeichnete Räumlichkeit der Gefühle einzugehen. Entgegen der in der Psychologie dominanten Vorstellung, Gefühle seien subjektive Emotionen, die Körperzustände oder Wahrnehmungen einer Person begleiten, versteht Schmitz Gefühle als räumliche Phänomene, die unabhängig vom Wahrnehmenden existieren. Gefühle sind Atmosphären, die den Menschen umgeben, ihnen widerfahren und am eigenen Leibe spürbar werden (Schmitz 1969, S. 91 ff.). So kann beispielsweise die liebliche Atmosphäre einer hügeligen Wiesenlandschaft gleichermaßen wie das Schrofte einer felsigen Küste von Besuchern am eigenen Leib gespürt werden. Voraussetzung dafür ist, dass sie diese Gefühle auch fühlen, d. h. von dem Gefühl affektiv betroffen sind. Schmitz unterscheidet also zwischen den objektiven Atmosphären, die grundsätzlich von jedem wahrgenommen werden können und dem subjektivi-

ven Fühlen dieser Gefühle, welches an der Dynamik von Enge und Weite des eigenen Leibes anknüpft. Eine Person kann also von einem Gefühl ergriffen werden, wenn sie sich mit ihren leiblichen Regungen, die mit dem Gefühl einhergehen, gleichsam einklinkt. Beispielsweise kann man sich von der Feierlaune einer fröhlichen Runde mitreißen lassen oder man wird angesichts der Not eines Menschen vom Mitleid erfasst.

Aus erlebnispädagogischer Perspektive lassen sich verschiedene Anknüpfungspunkte an die neophänomenologische Vorstellung vom affektiven Betroffensein durch Gefühle bzw. Atmosphären finden. Auf zwei davon möchte ich näher eingehen, einmal die Frage nach der Entstehung von personaler Identität und zum anderen die Frage der Entstehung von Gemeinschaft.

### **Primitive und entfaltete Identität**

Gefühle und Atmosphären, aber auch leibliche Regungen wie Angst und Schmerz sind uns im eigenleiblichen Spüren gegenwärtig, sie werden erlebt. Dieses Erleben ist in dem Sinne unmittelbar, als es nicht davon abhängt, ob wir uns dessen bewusst werden oder nicht. Müdigkeit, Hunger, Durst, aber auch Unwohlsein oder Lust werden präreflexiv gespürt, also ohne dass wir uns diesen leiblichen Regungen unbedingt bewusst sein müssen. Solche subjektiven Tatsachen bedürfen keiner Verifizierung durch das Denken. „Im affektiven Betroffensein durch für ihn subjektive Tatsachen versteht der Bewussthaber ohne Identifizierung, dass es sich um ihn selbst handelt“ (Schmitz 2015, S. 8). „Ohne Identifizierung“ meint hier, dass eine Person die subjektive Tatsache nicht erst sich selbst als einem Ich zuweisen muss, damit sie wahr wird. Sie spürt den Schmerz auch ohne dass sie sagt „ich spüre einen Schmerz“. Er ist schon da, geht sie an, macht ihr zu schaffen, betrifft sie. Eine Extremform des leiblich-affektiven Betroffenseins erleben wir nach Schmitz beispielsweise im Schreck. Er entsteht plötzlich und meist unerwartet, als eine Art „Ausnahmestand“ (ebd., S. 41), worin sich alles verdichtet. Diesen Moment nennt Schmitz die „primitive Gegenwart“. Er ist die Quelle von Leib, Raum und Zeit (ebd., S. 33) und zugleich Grund und Quelle der Person, ein Ort „absoluter Identität“. Dieser Zustand löst sich aber schnell wieder auf. Angetrieben durch die leibliche Dynamik wird die Spannung gelockert, beispielsweise durch Lachen oder Weinen, löst sich auf und weist uns in die Richtung der „entfalteten Gegenwart“. Die Person kann sich von der engen Bindung an das eigenleibliche Spüren ablösen, gewinnt Abstand zu sich selbst und kann den Phänomenen so Bedeutung zuweisen. Schmitz konzipiert personale Identität als ein flüchtiges Produkt, eingespannt zwischen primitiver und entfalteter Gegenwart. Die „relative Identität“ des vergleichenden Bewusstseins gründet also in der „absoluten Identität“ des spürenden und fühlenden Leibes.

Während der Schreck die Extremform der Engung darstellt, verschmilzt die Person bei äußerster Weitung gleichsam mit dem Umraum, z. B. in mystischer Ekstase, im Mescalindrausch oder bei der Höhenangst (Schmitz 1967, S. 34 f., S. 136 ff.). Romain Rolland hat eine solche Erfahrungen als „ozeanisches Gefühl“ beschrieben (Fuchs 2000a, S. 76). In ähnlicher Weise berichtet der ukrainische Roofer Vlad von einem Gefühl der Weite und Verbundenheit mit dem Umraum: „Wenn ich oben angekommen bin, ist es immer ein Gefühl der Unbesiegbarkeit: Alles scheint plötzlich grenzenlos zu sein“ (Mass, o. J.).

Die Dynamik leiblichen Befindens ist aber nicht nur in ihren Extremformen der Engung bzw. Weitung identitätsrelevant. Sie bilden nur die äußeren Pole des vitalen Antriebs. Identität wird auch erlebt, wenn wir diese nur annähern. Beispielhaft beschreibt Schmitz „Ekstasen“ leiblicher Kommunikation: „Zu den Ekstasen der Einleibung gehört der ‚flow‘ des Motorradfahrers im Bewegungsrausch, das hingerissene gemeinsame Singen und Musizieren, der gemeinsame geschlechtliche Liebesrausch, zu den Ekstasen der Ausleibung der völlig entspannte versunkene Genuss z. B. eines schönen Sommertages im Freien oder eines guten Glases Wein“ (Schmitz 2015, S. 26). Charakteristisch für solche Situationen ist, dass sie unteilbar sind. Sie werden „ganzheitlich“ erlebt, lassen sich nicht aufspalten und ergeben sich erst durch „eine Akzentuierung oder Exposition (Aussetzung)“ (ebd., S. 32).

Das leiblich-affektive Betroffensein ist also die Quelle von Identität und Subjektivität. Dies unterscheidet den Menschen aber nicht vom Tier. Schon der Säugling spürt sich selbst, ohne sich allerdings von anderen unterscheiden zu können (ebd., S. 45). Erst in dem Moment, wo ihm die Möglichkeit der Selbstzuschreibung zuwächst, er *ich* sagen kann, entsteht Selbstbewusstsein und entfaltete Identität. Es ist nun aber nicht so, dass die Person, einmal sich selbst bewusst geworden, nun ein für alle Mal ihre Identität gebildet hat. „Da die Person die Möglichkeit der Selbstzuschreibung, ihrer Subjektivität und absolute Identität, dem affektiven Betroffensein und der primitiven Gegenwart verdankt, muss sie beständig und auch abwechselnd darauf zurückgehen, um sie selbst zu bleiben“ (ebd., S. 49). Wir müssen uns also immer wieder unserer eigenen Identität vergewissern. Die Quellen, aus denen wir dazu schöpfen können, sind Situationen leiblich-affektiven Betroffenseins. In ihnen liegt die Quelle der permanenten Resubjektivierung der Person. Sich dem eigenleiblichen Spüren bewusst zu werden, das Erleben des eigenen Erlebens zu thematisieren, ist dann aber eine Form der Identitätsarbeit mit dem Ziel einer personalen Emanzipation.

Das Fühlen der eigenen Gefühle bzw. das Erleben von affektiver Betroffenheit sind insofern bedeutsam für die Person, als sie sich darin selbst leiblich spürt und gleichzeitig die Tiefenschichten der personalen Identität erreicht. Damit die Identität zum Selbstkonzept der Person beitragen kann, muss sie reflexiv



gemacht, „entfaltet“ werden. Eine Person ist laut Schmitz „ein Bewussthaber mit der Fähigkeit zur Selbstzuschreibung“ (2015, S. 54). Das heißt, ich kann wahrhaben, dass *ich* es bin, der diese leiblichen Regungen und Gefühle hat. Gleichzeitig damit verbunden ist die Fähigkeit, anderen Personen dasselbe zuzuschreiben. Dies ist möglich, weil unser Erleben und Gefühlsgeschehen am eigenen Leib ablesbar ist. Die Dynamik des vitalen Antriebs, z. B. Beklommenheit oder Freude, zeigt sich im Ausdruck und kann so vom Gegenüber wahrgenommen werden. Der vitale Antrieb geht also gewissermaßen über den eigenen Leib hinaus und springt auf andere über. Schmitz spricht in dem Fall von „Einleibung“ als der wichtigsten Form der „leiblichen Kommunikation“. „Einleibung als leibliche Kommunikation im Kanal des vitalen Antriebs ist teils antagonistisch, nämlich mit Zuwendung (wenigstens von einer Seite) verbunden, teils solidarisch (ohne solche Zuwendung, als gemeinsamer Antrieb z. B. in Aufruhr, stürmischem Mut, panischer Flucht, bei gemeinsamem Singen und Musizieren, sowie unter dem Einfluss von Rufen, Klatschen, Trommeln)“ (ebd., S. 63 f.). Diese leibliche Kommunikation ist nach Schmitz die Quelle der „Du-Evidenz“, also die Gewissheit, dass da ein Anderer ist, der von einem Ding, einer Stimmung oder Atmosphäre ebenfalls betroffen ist. In der leiblichen Kommunikation sind beide Interaktionspartner miteinander verbunden. „Beide sind Gebende und Empfangende; dem Überzeugten geschieht etwas, das aus dem gemeinsamen Antrieb in seine eigene leibliche Dynamik eingreift, und daraus stammt seine Überzeugung, dass da wirklich ein Anderer ist, der mit ihm gemeinsam leiblich existiert und also auch des affektiven Betroffenseins und des Bewussthabens teilhaftig ist. Diese Du-Evidenz ist wechselseitige antagonistische Einleibung“ (ebd., S. 68). Mit anderen Worten: Während das affektive Betroffensein die Quelle der Subjektivität ist, sind Situationen gemeinsamen Erlebens – Schmitz spricht von wechselseitiger antagonistischer Einleibung – die Quelle von Intersubjektivität (ebd., S. 69). Antagonistische Einleibung ermöglicht den Menschen nicht nur, gemeinsam zu agieren und sich wechselseitig, beispielsweise beim Tanzen oder beim Rudern, aufeinander einzulassen. Sie sind darüber hinaus in der Lage, solche Situationen reflexiv einzuholen, also darüber zu reden. „Menschliche Personen können die Situationen, in denen sie wurzeln und aus denen sie immer schöpfen müssen, kraft ihrer satzförmigen Rede überholen und dadurch auch der Intersubjektivität ganz neue Chancen verschaffen“ (ebd.). Damit ist aber nicht nur die selbstverständliche Tatsache gemeint, dass der Mensch ein Zoon Politikon, also ein soziales und politisches Lebewesen ist, das des Anderen bedarf, um ein Mensch zu sein. Im Kern steckt darin eine Theorie der Identitätsentwicklung. Die Entfaltung der eigenen, personalen Identität ist notwendigerweise auf das Erleben von Gemeinschaft verwiesen. Seine eigene Identität zu entfalten heißt, „eine Sphäre des Eigenen im Gegensatz zu Fremden“ (ebd., S. 70) auszubilden.

## Zusammenfassung

Mit Bezug auf Straus, Plessner und Schmitz versuche ich in diesem Kapitel, den Vorgang des Empfindens und – darauf aufbauend – den Prozess des Erlebens nachzuzeichnen. Dabei zeigt sich, dass schon der Empfindungsvorgang selbst kein Akt bloßer Rezeption von Sinnesdaten sein kann. Schon im Hören eines Tons wird neben der Tonhöhe gleichzeitig seine Tönung, seine Wärme oder Kälte, Schärfe oder Weichheit usw. mitempfunden und der Modalbezirk der akustischen Wahrnehmung überschritten. Je nach dem wirkt der Ton auf uns anziehend oder abstoßend, er rührt uns an oder auch nicht. In dem Moment, in dem wir von etwas affektiv betroffen sind, egal ob von einem Klang, einem Geruch, einem Blick oder Anblick, empfinden wir uns als Empfindende zugleich selbst, wir „erleben unser Erleben“, wie es Plessner ausgedrückt hat.

Beim Empfindungsvorgang eines wachen Menschen sind also immer alle Sinne beteiligt, wenn auch mit unterschiedlichem Anteil. Die allermeisten Empfindungen freilich werden als solche gar nicht bewusst erlebt, weil wir von ihnen nicht affektiv betroffen sind. Sie rühren uns nicht oder nur in geringem Maße an, sie erzeugen keine oder nur eine geringe Resonanz. Sie überschreiten die Schwelle zum Erleben des Empfindens nicht, da sie in ihrer Signalwirkung oder ihrer Bedeutung unterhalb eines gewissen Aufmerksamkeitsniveaus bleiben<sup>16</sup>. Erst im Erleben kommt das Moment der Selbstbezüglichkeit zum Tragen, ohne zugleich schon den bewussten Sinngehalt dessen zu erfassen, was wir da erleben. *Erleben kann als das bewusste Spüren bzw. Empfinden leiblicher Resonanz in Situationen affektiven Betroffenseins* gekennzeichnet werden, wobei ein solches Erleben einerseits durch sinnliche Empfindungen, Gefühle, Stimmungen oder Atmosphären, andererseits durch Einleibung oder Ausleibung zustande kommen kann. Bewusst ist das Erleben in dem Sinne, dass wir uns als Empfindende oder Spürende darin selbst gegenwärtig sind. Wir wissen zwar, dass wir es selbst sind, die dieses so oder so empfinden, spüren, also erleben, der Erkenntnis- oder Sinngehalt dessen, was wir da erleben, ist damit aber noch nicht festgelegt.

Erlebend treten wir in Kommunikation mit Gegenständen, der Natur oder anderen Menschen und auch mit uns selbst. Wir können uns über unser eigenes Dasein und über das der Anderen überhaupt nur in und durch unser eigenes Erleben vergewissern. Demnach ist weder Identität noch Sozialität das Ergebnis kognitiver Konstruktion. Die erlebte Unmittelbarkeit der „primitiven Ge-

---

16 Die Erlebnisarmut des Alltags rührt zumeist daher, dass im Alltagsmodus unsere Antennen der sinnlichen Wahrnehmung oder des affektiven Betroffenseins verdeckt oder überlagert werden von all den Erledigungen, Informationen, Bedürfnissen und Aufgaben, die es abzuarbeiten gilt.

genwart“ ist nach Schmitz Quelle und Ursprung der eigenen Seinsgewissheit wie der Evidenz des Anderen. Wir sind allerdings in dieser Unmittelbarkeit des spürenden bzw. empfindenden Erlebens nicht gefangen. Wir erleben uns selbst in unserem Erleben gleichsam ein zweites Mal und gewinnen so Abstand zu uns. Wir können unser Erleben deuten, reflektieren und auf diese Weise Stellung zu uns und unserer Welt nehmen.

# 13. Was ist Erlebnispädagogik?

## Strukturmerkmale einer Sozialpädagogik des Außeralltäglichen

### **Was ist Erlebnispädagogik? Ein kritischer Blick auf gängige Begriffsbestimmungen**

Liest man bei namhaften Vertretern und Autoren einschlägiger Fachbücher nach, so stößt man auf unterschiedliche Bestimmungen dessen, was unter Erlebnispädagogik verstanden werden soll. Diese fehlende Einheitlichkeit ist an sich nichts Ungewöhnliches. Das Ringen um Definitionen ist innerhalb akademischer Disziplinen ein völlig normaler Vorgang und es gibt wohl kaum eine Wissenschaft, die für sich behaupten kann, sie hätte den Gegenstandsbereich ihrer Disziplin bzw. den Tätigkeitsbereich ihres Handlungsfeldes ein für alle Mal eindeutig festgelegt. Dass gleichzeitig verschiedene Definitionen existieren, muss kein Makel sein. Im Gegenteil: Darin drückt sich eine Multiperspektivität aus, die sich im weiteren Fortgang wissenschaftlicher Forschung als ein Vorteil erweisen kann. Insofern haften Begriffsbestimmungen immer etwas Vorläufiges an, und es ist auch nicht weiter beklagenswert, wenn verschiedene Definitionen vorliegen, die nicht in allen Facetten kompatibel sind. Betrachten wir etwas genauer, wie Erlebnispädagogik von namhaften Vertretern bzw. Buchautoren im Einzelnen gefasst wird, so überwiegen m. E. die Gemeinsamkeiten gegenüber den Unterschieden. Im Kern drehen sich die Selbstverständigungsbemühungen von Erlebnispädagogen um die wesentlichen Bestimmungsmerkmale ihres eigenen Arbeitsfeldes immer wieder um ähnliche Begrifflichkeiten.

So fasst beispielsweise Paffrath (2013, S. 21) die Erlebnispädagogik als „ein handlungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept“. Durch „nicht alltägliche, erlebnisintensive Aktivitäten“ sollen dabei „ganzheitliche Lern- und Entwicklungsprozesse“ angestoßen werden mit dem Ziel, „Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen und zur verantwortlichen Mitwirkung in der Gesellschaft zu ermutigen“. Für Heckmair und Michl (2012, S. 115) ist Erlebnispädagogik demgegenüber kein Konzept, sondern eine „handlungsorientierte Methode“. Das Ziel von Erlebnispädagogik ist bei ihnen dasselbe wie bei Paffrath, nämlich die Befähigung zur verantwortlichen Gestaltung ihrer Lebenswelt. Dies soll aber nicht durch „ganzheitliche“, sondern durch „exemplarische Lernprozesse“ erreicht werden, „in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt wer-

den“. Heckmair/Michl gehen allerdings nicht weiter darauf ein, was unter einer „handlungsorientierten Methode“ genau zu verstehen ist und wo sie disziplinar zu verankern wäre. Galuske (2013, S. 256) will ebenfalls die Erlebnispädagogik als eine handlungsorientierte Methode verstanden wissen und dockt sie an der Erziehungswissenschaft, genauer gesagt an der Sozialpädagogik, als primärer Bezugswissenschaft an. Auch Ziegenspeck (1994, S. 17) sieht die Erlebnispädagogik als Teildisziplin unter dem Dach der Erziehungswissenschaft, begründet dies aber nicht weiter.

Genau genommen ist der Terminus „handlungsorientierte Methode“ ein Pleonasmus. Methoden sind per se handlungsorientiert, da sie „das planmäßige Vorgehen zur Erreichung eines Zieles [...] eine spezifische Art und Weise zu handeln [...], überlegte und übertragbare Vorgehensweisen zur Erledigung bestimmter Aufgaben und Zielvorgaben“ (Schilling 1993, S. 65 f.) beschreiben. Methoden sind also vom Prinzip her auf einer praktischen, handlungsorientierten Ebene angesiedelt. Insofern sie einen konkreten Handlungsplan beinhaltet, kann eine Methode allenfalls als ein Teilaspekt eines Konzeptes bzw. einer Konzeption angesehen werden. Was demgegenüber ein Erziehungs- bzw. Bildungskonzept ist, lässt sich nicht so einfach bestimmen. In der Fachliteratur werden darunter einerseits pädagogische Theorien und Grundprinzipien verstanden, die auf bestimmten Menschenbildern und philosophischen Ideen beruhen, andererseits aber auch praktische Leitlinien, die mit konkreten Erziehungszielen, Erziehungsstilen, -praktiken, -mitteln und -methoden verbunden sind. Folgt man der Einschätzung Brezinkas, der einerseits die „Pädagogik als eine gemischte normativ-deskriptive Disziplin“, andererseits aber auch als eine „reine Erfahrungswissenschaft“ (Brezinka 1978, S. 5) charakterisiert, so muss wohl auch ein Erziehungs- und Bildungskonzept als eine mehr oder weniger konsistente Mischung normativer-deskriptiver sowie praktischer-erfahrungsmäßiger Bestandteile angesehen werden.

In eine solche Richtung tendieren Simek/Sirch mit ihrer Begriffsbestimmung. Sie verstehen unter Erlebnispädagogik sowohl „ein theoretisches Konzept als auch eine erzieherische Praxis“ (2014, S. 33). „Im Zentrum des Theoriekonzepts steht“ gemäß den beiden Autoren dann aber doch wieder nur ein konkretes Erziehungsziel, nämlich „die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz“ (ebd.). Ein Theoriekonzept wird schließlich von keinem der genannten Autoren entfaltet. Im besten Fall handelt es sich um eine Auflistung bestimmter „charakteristischer Elemente und Prinzipien“ wie „Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit (,Kopf, Herz und Hand‘), Selbststeuerung, Ressourcenorientierung, Ernstcharakter“ (Paffrath 2013, S. 20) usw. Es drängt sich der Eindruck auf, dass „Theorie“ bzw. „theoretisches Konzept“ von vielen Autoren erlebnispädagogischer Fachbeiträge eher als Sammelbegriff für Definitionen und Schlagworte verwendet wird, die ihrerseits keiner weiteren Begründung

bedürfen. Mit einer Theorie im Sinne „eines Systems wissenschaftlich begründeter Aussagen“ (Duden) hat das recht wenig zu tun.

Ohne Ausnahme beziehen sich alle Autoren, die sich mit der Definition und Gegenstandsbestimmung von Erlebnispädagogik beschäftigen, auf die Begriffe „Handlungs-, Erlebnis-, bzw. Erfahrungsorientierung“. Bisweilen hat man den Eindruck, die genannten Begriffe fungieren dabei als eine Art Zauber- oder Beschwörungsformel, um die Besonderheit von Erlebnispädagogik hervorzuheben und diese gegenüber anderen Konzepten oder Methoden des Lernens scharf abzugrenzen. Was diese Begriffe, jenseits der Funktion der Grenzziehung, im Kontext der Erlebnispädagogik allerdings genau bedeutet, führt keiner der genannten Autoren weiter aus. Dabei wird offenbar auch kaum zur Kenntnis genommen, dass „Handlungs- und Erfahrungsorientierung“ keine Alleinstellungsmerkmale von Erlebnispädagogik sind. Ganz im Gegenteil: Gerade der schulische und akademische Lehrbetrieb basiert schon lange auf dem Einbezug handlungs- und erfahrungsorientierter Methoden wie Projektunterricht, Experimentierwerkstätten oder Teamarbeit. Schon ein flüchtiger Blick in die einschlägige Literatur offenbart, dass es eine vielfältige Literatur zum Thema Handlungs- und Erfahrungsorientierung im schulischen und akademischen Unterricht gibt<sup>17</sup>. Interessanterweise wird der Terminus „Erlebnisorientierung“ nie alleinstehend verwendet, sondern immer nur in Kombination mit „Handlungsorientierung“. Die vorhandenen Literaturquellen geben keine Auskunft darüber, worin der Unterschied zwischen beiden besteht.

### **Erlebnispädagogik, Konstruktivismus und Hirnforschung**

Auch bei Zufellato und Kreszmeier erfahren wir wenig darüber, wie eine Theorie der Erlebnispädagogik beschaffen sein könnte. Ähnlich wie bei den zuvor genannten ist für sie Erlebnispädagogik zwar eine „Praxis und Theorie der Leitung und Begleitung persönlichkeitsbildender Lernprozesse mit handlungsorientierten Methoden“ (Zufellato/Kreszmeier 2012, S. 45), die Theorieaspekte konzentrieren sich dabei ausschließlich auf die Erläuterung von Stichworten einer „systemisch-konstruktivistischen Perspektive“. Zufellato und Kreszmeier sind nicht die Einzigen, die den Konstruktivismus als Referenztheorie der Erlebnispädagogik ins Spiel bringen. Auch für Heckmair zählen „Hirnforschung und Konstruktivismus zu den Grundlagen erlebnispädagogischen Lernens“ (Heckmair 2018, S. 12). Heckmair und Michl begehen in ihrem Buch den Weg „von der Hand zum Hirn und zurück“ und wollen unter Bezugnahme auf die Befunde der Hirnforschung und Neurodidaktik aufzeigen, „dass Ler-

---

17 Eine ausgezeichnete Monografie zum erfahrungsorientierten, schulischen Unterricht hat beispielsweise Wöll (2004) vorgelegt.

nen ohne Emotion, Leidenschaft und Begeisterung nicht funktioniert“ (Heckmair/Michl 2013, S. 10). Paffrath räumt ebenfalls den Emotionen einen hohen Stellenwert bei der theoretischen Konzeption der Erlebnispädagogik ein und bezieht sich dabei gleichermaßen auf den Konstruktivismus: „Erlebnispädagogische Programme berücksichtigen in besonderer Weise die grundlegende Relevanz der Emotionen für das Lernen und Handeln, um die dadurch vorherrschende Dominanz der Wissensvermittlung und ihre einseitige kognitive Ausrichtung zu überwinden [...]. Flankiert wird die Erkenntnis über die Bedeutung der Emotionen für das Lernen durch die Grundannahmen des Konstruktivismus“ (Paffrath 2018, S. 20). Mit dem Verweis auf die Bedeutung der Emotionen beim Lernen ist sicherlich ein wichtiger Aspekt von Erlebnispädagogik angesprochen. Ob allerdings mit Konstruktivismus bzw. Hirnforschung der für die Erlebnispädagogik maßgebliche Referenzrahmen gewählt ist, erscheint mir doch mehr als fraglich.

Selbstverständlich ist „die“ Hirnforschung ein in sich vielfältiges Forschungsfeld, das sich aus zahlreichen Disziplinen wie Medizin, Psychologie, Neurologie, Physiologie, Biologie speist und somit auch ganz unterschiedliche theoretischen Bezüge ermöglicht. Auch „der“ Konstruktivismus ist kein einheitliches Theoriegebäude, sondern hat sich in zahlreiche Schulen (radikaler, gemäßigter, interaktionistischer, methodischer usw. Konstruktivismus) mit teilweise konträren Annahmen verästelt. So muss man sich beispielsweise fragen, ob der „interaktionistische Konstruktivismus“ wie er beispielsweise von dem Pädagogen Reich (z. B. 1999) vertreten wird mit den Grundmaximen konstruktivistischer Theorie eines Heinz von Förster oder Ernst von Glasersfeld überhaupt noch etwas zu tun hat. Ungeachtet einer kaum zu überblickenden Vielfalt an theoretischen Annahmen und empirischen Forschungsbefunden gibt es doch einige Grundaxiome von Hirnforschung und Konstruktivismus, die aus meiner Sicht einer theoretischen Fundierung der Erlebnispädagogik diametral entgegenstehen. Beide gehen davon aus, dass das Gehirn das Organ im Menschen ist, das denkt und das als Ort des Bewusstseins maßgeblich an der Konstruktion von Wirklichkeit beteiligt ist. Die Körperoberfläche mit ihren Sinnesorganen rezipiert eine für uns an sich nicht erkennbare Außenwelt, transformiert diese Reize in Nervenimpulse und sendet sie an das Gehirn, wo sie verarbeitet werden (vgl. hierzu auch Kap. 14). In dieser Perspektive erscheint „Realität“ als Produkt eines denkenden und konstruierenden Gehirns. Unsere (kognitiven) Konstrukte basieren auf rein innerpsychischen bzw. gehirnphysiologischen Prozessen, denen keine – oder zumindest keine für uns erkennbare – Welt „draußen“ korrespondiert. Auch Heckmair nimmt Bezug auf diese Grundaxiome des Konstruktivismus und erhebt sie zu „Postulate[n] einer modernen handlungs- und erfahrungsorientierten Pädagogik“: „Was wir wahrnehmen, konstruieren wir mit unserem Gehirn [...]. Unser Gehirn ist aus dieser Perspektive betrachtet ein autopoietisches System, das unsere Wirklichkeit kon-

struiert“ (2018, S. 14). Autopoietisch meint nichts anderes, als dass das „System Gehirn“ die Elemente, die es zu seinen Operationen benötigt, selbst herstellt, also „operational geschlossen“<sup>18</sup> ist und im Grunde keiner „Außenwelt“ bedarf.

Diese einseitige Fokussierung auf das Hirn überlässt „Herz und Hand“ allenfalls noch eine Statistenrolle. Die theoretische Position des Konstruktivismus ist mit der Maxime der „Ganzheitlichkeit“, also der Perspektive des Menschen als sinnlich-leiblichem Wesen, diametral entgegengesetzt (vgl. hierzu auch Kapitel 12). Denn wozu bedürfte es überhaupt noch einer vielgestaltigen Natur, wenn die Außenwelt ohnehin nur das Ergebnis innerpsychischer Projektionsvorgänge ist? Wozu Gruppen- und Naturerlebnisse, wenn diese nichts anderes sind als die Erregungen von Synapsen und Nervenzellen, die sich mit Hilfe bildgebender Verfahren hirnphysiologisch nachweisen lassen? Wenn allein nur mehr „die Sprache als Werkzeug zur Konstruktion von Wirklichkeit dient“ (ebd., S. 15), dann verschwindet Natur als solche hinter den sozial konstruierten Sprachspielen in der Bedeutungslosigkeit, wird zum Gegenstand beliebiger Manipulation. Die kognitivistische Reduktion der „Außenwelt“ auf interne Verarbeitungsprozesse des Gehirns passt zur Erlebnispädagogik wie die Faust aufs Auge! Im Kontext konstruktivistischer Theorien werden Erlebnisse nur noch als schwaches Hintergrundrauschen operational geschlossener Hirnaktivitäten wahrgenommen, allenfalls dazu geeignet, Denkprozesse emotional oder motivational zu unterfüttern.

### **Die Leibvergessenheit der Erlebnispädagogik**

Die bisherige Erlebnispädagogik, so mein Befund, hat den Leib als Zentrum und Nullpunkt menschlicher Weltbezüge vergessen, zumindest in der Theorie. In der erlebnispädagogischen Praxis wissen, erleben und erfahren wir ja permanent, wie entschieden uns Natur- und Gruppenerlebnisse prägen. Wer das Leuchten in den Augen der Teilnehmer nach einer geglückten Gipfel- oder Höhlentour sieht, wer sich daran erinnert, wie die gelungene Aktion das Team zusammenschweißt hat, der weiß, dass Erlebnisse keine innerpsychischen Projektionen sind. Er weiß es, weil er es spürt und selbst erlebt hat, dass hier etwas *zwischen* den Menschen passiert ist. Erlebnispädagogik ist eine Pädagogik, bei der wir die *Wirklichkeit* erleben und erfahren und zwar, weil wir leibliche Wesen sind, die in und durch ihren Leib mit der Welt kommunizieren. Eine solche Perspektive erfordert eine ganz andere theoretische Begründung. Ein Erziehungs- und Bildungskonzept, das sich selbst ernst nimmt, muss mehr

---

18 „Operative Schließung ist gleichbedeutend mit autopoietischer Reproduktion, Systeme, die sich auf diesem Evolutionsniveau etablieren, können sich nur aus eigenen Produkten reproduzieren. Sie können keine Elemente, keine unverarbeiteten Partikel aus der Umwelt importieren“ (Luhmann 2002, S. 22 f.).



bieten als den Hinweis auf die Bedeutung von „Emotionen“. Wenn die Rede von der „Ganzheitlichkeit“ überhaupt einen Sinn hat, dann hier: „Der [ganze] Mensch denkt, nicht das Gehirn“ (Straus 1956, S. 112). Die Wirklichkeit ist kein „Kopfkino“, wie uns die Neurowissenschaften weiß machen wollen. Unser Körper ist nicht einfach nur ein träges Anhängsel, den wir notgedrungen brauchen, um das Gehirn mit Nährstoffen zu versorgen. Funktionell ist das Gehirn überhaupt nicht zu verstehen ohne seine Einbettung in den gesamten Körper. „Bewusstes Erleben entsteht also nicht einfach irgendwo im Kortex, sondern in einer kontinuierlichen Interaktion des Gehirns mit dem übrigen Organismus“ (Fuchs 2015b, S. 57). Das Gehirn ist ein „Beziehungsorgan“, wie es der Philosoph und Mediziner Thomas Fuchs ausdrückt.

Die Position, die geeignet ist, der Erlebnispädagogik ein entsprechendes theoretisches Gerüst zur Verfügung zu stellen vermag, ist die Phänomenologie, genauer gesagt, die Neophänomenologie. Sie gibt uns Antworten auf die Fragen, was und wie wir erleben und welcher Bedeutsamkeit das Erleben für die Person zukommt. Ich denke, dass diese Einsichten nicht nur für den wissenschaftlich Interessierten von Bedeutung sind. Sie haben vor allem auch Relevanz für die Praxis. Sie verändern unseren Blick auf das, was bei erlebnispädagogischen Aktionen und Aktivitäten passiert, sie verändern unseren Blick auch auf die Teilnehmer und Situationen, mit denen wir es in der Erlebnispädagogik zu tun haben. Und nicht zuletzt ermöglichen sie uns einen neuen Blick auf das zu werfen, was wir selbst tun, wie wir unser eigenes, professionelles Handeln als Erlebnispädagoginnen und -pädagogen verstehen und einordnen können.

### **Strukturmerkmale von Erlebnispädagogik**

Die Frage, was Erlebnispädagogik auszeichnet, wurde im ersten und zweiten Teil dieses Buches mit Blick auf die Praxis beantwortet. Hier geht es nun darum, die Frage nach den Charakteristika von Erlebnispädagogik systematisch zu beantworten und zugleich die spezifischen Differenzen zu anderen Formen erzieherischer Praxis zu markieren. Auf der Grundlage der empirischen Analysen kristallisieren sich m. E. insgesamt fünf Strukturmerkmale von Erlebnispädagogik heraus. Erlebnispädagogik findet (1) in außeralltäglichen Räumen statt. Ihre zahlreichen Methoden und Praxisformen sind dadurch ausgezeichnet, dass die Teilnehmer dabei etwas (2) aktiv tun und in Bewegung sind. Dabei ergeben sich Atmosphären leiblich-mimetischer Resonanz, in der (3) sie sich selbst, andere oder auch die Natur sinnlich-gegenwärtig erleben. Durch (4) Reflexion werden diese Erlebnisse zu Selbsterfahrungen und tragen (5) zur Identitätsentwicklung sowie zum Erlernen personaler und sozialer Kompetenzen bei. Zusammengefasst lässt sich aus diesen fünf Strukturmerkmalen eine Begriffsbestimmung formulieren:

*Erlebnispädagogik ist eine sozialpädagogische Praxis in außeralltäglichen Räumen. Durch Bewegung und im aktiven Tun entstehen Selbst-, Gruppen- und Naturerlebnisse. Die sich dabei ergebenden Bildungsgelegenheiten können durch Reflexion zu Lernerfahrungen werden und sich positiv auf die Entwicklung der personalen und sozialen Kompetenzen der Teilnehmer auswirken.*



Abb. 6: Strukturmerkmale der Erlebnispädagogik.

Die genannten Faktoren bedingen sich wechselseitig und können auch als Prozessstruktur dargestellt werden. Dies freilich nicht gedacht als kausale Verknüpfungen, vielmehr im Sinne von Bedingungen der Möglichkeit. Konkret gesprochen: Aktives Tun und Bewegung in außeralltäglichen Räumen ist die Voraussetzung dafür, dass Atmosphären leiblich-mimetischer Resonanz entstehen. Die sich dabei ergebenden Selbst-, Gruppen- oder Naturerlebnisse können dazu führen, dass personale bzw. soziale Kompetenzen sichtbar werden. Erlebnispädagoginnen und -pädagogen greifen diese auf, thematisieren sie und transformieren sie zu Lernerfahrungen. Die zirkuläre Verknüpfung der einzelnen Elemente muss also im Konjunktiv, als Möglichkeit, beschrieben werden. Wie wir bei den praktischen Beispielen gesehen haben, können z. B. Problemlöseaufgaben auch scheitern. Wir haben ebenso festgestellt, dass bei manchen Aktionen die notwendigen Kompetenzen zur Bewältigung einer Herausforderung nicht sichtbar werden oder möglicherweise (noch) nicht vorhanden sind. Aber auch das wäre eine Lernerfahrung und möglicherweise Ansporn dafür, erneut in einen erlebnispädagogischen Lernprozess einzutreten, gegebenenfalls mit einer Aufgabe, die der Problemlösekompetenz der Gruppe angemessen ist.

Der Begriff des Strukturmerkmals impliziert gleichzeitig, dass die einzelnen Elemente notwendige Bedingungen dafür sind, dass eine pädagogische Praxis als erlebnispädagogisch bezeichnet werden kann. Fehlt eines der Merkmale, dann befinden wir uns eben nicht im Handlungsfeld der Erlebnispädagogik, allenfalls in einem benachbarten Bereich, beispielsweise dem der Gruppenpädagogik. Damit ist keine Aussage bzw. Wertung über die pädagogische Quali-

tät oder Wirksamkeit einer Maßnahme oder Aktion verbunden. Gruppenpädagogische Übungen oder Spielformen können selbstverständlich pädagogisch wirksam sein, auch wenn es sich dabei strukturell um keine Erlebnispädagogik handelt. Die vorgestellten Faktoren sollen dazu dienen, die Spezifität von Erlebnispädagogik deutlicher herauszuarbeiten. Um der inflationären und nahezu beliebigen Verwendung des Terminus entgegenzuwirken, ist m. E. dringend notwendig, einigermaßen klare Kriterien dafür anzugeben, was diese spezielle Form einer Sozialpädagogik des Außeralltäglichen auszeichnet und wodurch sie sich von verwandten Handlungsformen unterscheidet. Schauen wir uns im Folgenden die Strukturmerkmale im Einzelnen genauer an.

### Außeralltägliche Räume und Aktivitäten

Erlebnispädagogik umfasst eine Vielzahl an Methoden und Spielformen. Es ist geradezu das Erfolgsrezept dieser besonderen Form der Sozialpädagogik, dass sie ganz unterschiedliche und vielfältige Arten von Bewegungs- und Aktivitätsmöglichkeiten unter ihrem Dach vereint. Beispielsweise hat Paffrath (2013, S. 100) den Versuch einer Einordnung aller erlebnispädagogischer Aktivitäten nach verschiedenen Bereichen im „Medium Natur“ vorgelegt.

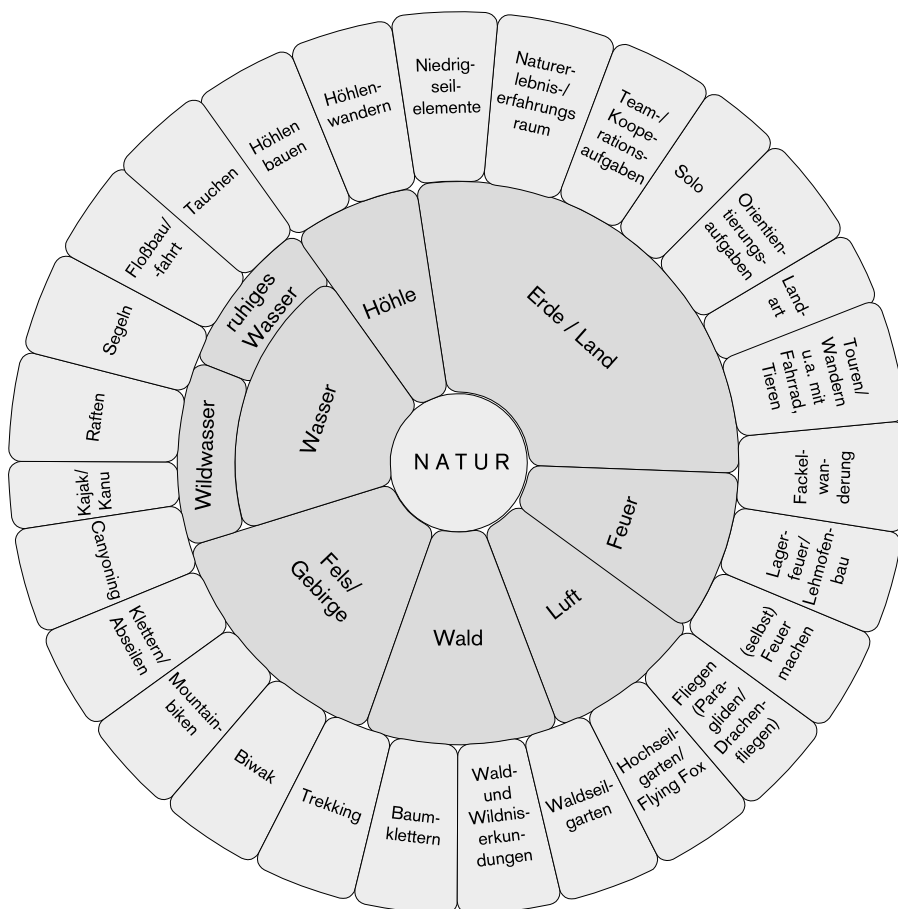


Abb. 7: Räume und Aktivitäten der Erlebnispädagogik (Paffrath 2013, S. 100).

Zwar versammelt diese Übersicht eine Vielzahl erlebnispädagogischer Aktivitäten, gegliedert nach unterschiedlichen Outdoor-Bereichen, sie ist aber schon von Haus aus unvollständig, weil z. B. Aktivitäten in urbanen bzw. „künstlichen“ Räumen ausgeklammert sind. Ob Tauchen, Paragliden oder Drachenfiegen als erlebnispädagogische Spielformen praktiziert werden können, scheint mir, schon allein aufgrund des aufwändigen technischen Equipments und des hohen Maßes an persönlichen Voraussetzungen, mehr als fragwürdig. Dessen ungeachtet ist der Gedanke sinnvoll, die einzelnen erlebnispädagogischen Aktivitäten mit den entsprechenden Räumen zu verknüpfen. Nachfolgend präsentiere ich eine (weniger runde) Systematik, die diese Idee aufgreift und verschiedene Räume mit den zugehörigen erlebnispädagogischen Methoden zusammenbringt.

Winter/ Schnee	Wasser	Wald	Wiese	Wildnis/ naturnahe Räume	Berge/ Felsen	künstli- che, zivili- sierte Räume	Nacht/ Höhle/ Dunkelheit
Iglubau, Iglu- übernachtung	Rafting, Kanu-, Ka- jakfahren	Baum- haus-/ Hüttenbau	Gelände- spiele	Wandern	Bergstei- gen, Klettern	Hochseil- garten	Fackelwan- derung
Rodeln/ Schlitten- fahren	Floßbau	Survival- training	Landart	Biwakieren	Trekking, Wandern	Klettern, Bouldern	Lagerfeuer machen
Skifahren, Schneeschu- gehen, Lang- laufen	Stau- dammbau	Natur- erleben, Tierbeob- achtung	Problemlö- seaufga- ben	Geo- caching	Selbstver- sorgung auf Hütte	City Bound	Dunkel- spiele
Schnee- spiele	Standup Paddeln	Wandern	Koopera- tive Aben- teuerspiele	Survival- training	Biwakieren	Lost Places	Höhlen- begehung
Selbst- versorgung auf Hütte	Segeln	Bogen- schießen	Zelten	Orientie- rung	Almwirt- schaft	Escape Room, Exit Game	Solo/ Nightline
Eisklettern		Hoch-, Niederseil- garten	Bogen- schießen	Solo	Canyoning	Geo- caching	
Schnee- skulpturenbau		Landart		Geo- caching	Orientieren	Parcours	
		Barfußpfad		Landart	Abseilen		
		Baum- klettern		Pilgern	Mountain- biken		

Tab. 4: (Natur-)Räume und Aktivitäten.

Freilich bleibt auch diese Systematik zwangsläufig unvollständig und vorläufig, da sich immer wieder auch neue Aktionsformen entwickeln, wie beispielsweise die Spielform der Escape- bzw. Exit-Games, die durchaus auch als erlebnispädagogische Methode praktiziert werden kann. Darüber hinaus gibt es Methoden wie beispielsweise das „Solo“, das unterschiedlichen Erlebnisräumen zugeordnet werden kann. Ein Solo in der Nacht ist etwas völlig anderes als ein

Solo am Tag oder in einer schönen Landschaft, da hier der Aspekt des Unheimlichen, Ängstigen eine große Rolle spielt. Auch das Wandern kann in unterschiedlichen Settings stattfinden: Als Pilgern durch Kulturlandschaften oder als mehrtägige „Survivaltour“ durch die Wildnis Lapplands. Je nachdem wird man ganz unterschiedliche pädagogische Ziele damit verbinden. Sicherlich lassen sich die aufgelisteten Aktivitäten nicht immer scharf voneinander trennen. Das „Abseilen“ z. B. kann als eine eigenständige Methode praktiziert werden, indem ich z. B. mit einer Gruppe eine Geländestufe abseilend überwinde. Gleichzeitig ist es aber auch ein Teilbereich des Kletterns, da Ausrüstung und Seiltechniken identisch sind und häufig integrativer Bestandteil erlebnispädagogischer Kletteraktionen darstellen.

Dass sich Erlebnisräume auch (jahres-)zeitlich differenzieren lassen, zeigen die Beispiele Winter/Schnee und Nacht/Feuer. Ein einfacher Wanderweg bei Tag wird zu einer herausfordernden Grenzerfahrung, wenn ich ihn bei Dunkelheit und ohne künstliches Licht bewältigen soll. Im Winter einen tief verschneiten Wald mit Schneeschuhen zu durchqueren ist etwas völlig anderes, als denselben Wald im Sommer auf einem langweiligen Forstweg zu durchwandern. Überhaupt habe ich den Eindruck, dass in der Praxis der Erlebnispädagogik der Winter als Erlebnisraum unterschätzt wird. Das hervorragende Buch von Bertle und Kappl „Erlebnis Winter“ (2008) zeigt die vielfältigen Spiel- und Aktionsmöglichkeiten auf, die diese besondere Jahreszeit bietet. Dass uns dieser Erlebnisraum in Zeiten des Klimawandels zukünftig immer weniger zur Verfügung stehen wird, ist eine bittere Wahrheit und ein Indiz dafür, dass die Ein- und Zugriffe des Menschen auf die Natur zugleich mit dem Verschwinden von realen Erfahrungsmöglichkeiten verbunden sind, die bislang tief in unserer Kultur verankert waren.

Die einzelnen Methoden sind also jeweils mit spezifischen Aktivitäten verknüpft, die ihrerseits Bewegung und aktive Beteiligung der Teilnehmenden erfordern. Unter einer *erlebnispädagogischen Methode* verstehe ich Aufgaben oder Aktivitäten die darauf abzielen, bei den Teilnehmenden durch Bewegung und Interaktion in außeralltäglichen Räumen Erlebnisse leiblich-mimetischer Resonanz zu ermöglichen. Dabei lassen sich die Methoden nach ihrer „Größe“ unterscheiden. Eine „kleine Methode“ wie beispielsweise die Problemlöseaufgabe „Spinnennetz“, die draußen auf einer Wiese durchgeführt wird, erfordert nur einen relativ geringen Aufwand an Vorbereitung, Material und Zeit. Eine „große Methode“ wie zum Beispiel Bergwandern ist dementsprechend aufwändiger in der Planung und Durchführung, erfordert besonderes Material oder Vorerfahrungen bei den Teilnehmern. Während einer eintägigen Bergwanderung können dann wiederum mehrere kleinere erlebnis- oder auch gruppenpädagogische Methoden wie z. B. Naturerfahrungs- oder Vertrauensspiele durchgeführt werden. De facto sind erlebnispädagogische Programme oftmals eine Kombination und Aneinanderreihung unterschiedlicher Metho-

den, die während eines mehrtägigen Aufenthaltes z. B. in einer Jugendbildungsstätte durchgeführt werden. Die Kunst des Erlebnispädagogen ist es, die verschiedenen Methoden sinnvoll, d. h. der Gruppe, der Umgebung und den Rahmenbedingungen angepasst zu arrangieren. Dabei kommt es nicht so sehr darauf an, möglichst viele Methoden aneinander zu reihen. Die Intensität des Erlebens lässt sich nicht durch die Anzahl der Aktivitäten steigern. Auch müssen nicht zwangsläufig besonders spektakuläre oder aktionsreiche Methoden geboten werden, damit ein erlebnispädagogisches Programm erfolgreich verläuft. Gerade die ruhigen und oftmals mit wenig Materialaufwand bestreitbaren Methoden wie z. B. Landart oder Solo wirken bisweilen am nachhaltigsten. Tab. 5 illustriert, wie bei einem mehrtägigen, erlebnispädagogischen Seminar mit Studierenden in einem außerschulischen Bildungshaus verschiedene Methoden zum Einsatz kommen.

Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
8:00 Frühstück			
11:00 Ankunft, Zimmerbezug	9:00 Packen und los geht's	9:30 Packen und Start	9:00 Packen, sauber machen
Hausrundgang	Fahrt zum Ausgangspunkt der Tour	Abstieg in umgekehrter Reihenfolge  Unterwegs: Teilnehmerbeiträge	Gruppen-Teamübungen: The Wall oder Jakobsleiter  11:00 Feedback, Kursabschluss
12:00 Mittagessen			
13:30 – 14.30: Haus und Umgebung: Teilnehmerbeiträge/ Spiele – Teambalken – Namens-/Kennenlernspiel – Mohawk Walk – Memory – Reflektierende Wege	Aufstieg zum Gipfel in zwei Gruppen – Weg A: Ab Ausgangspunkt A – Weg B: Ab Ausgangspunkt B  Unterwegs: Teilnehmerbeitrag „reflektierende Wege“	15:00 Rückfahrt zur Jugendbildungsstätte, Kaffee und Kuchen, Materialrückgabe	13:00 Ende, Heimfahrt
Planung Biwak (Ausrüstung, Verpflegung, Notfallmanagement...)	Einrichten Biwak, Abendessen kochen	Nachbesprechung Biwaktour	
18.00 Abendessen			
19:30 weitere Planung Biwak, Materialausgabe	Council Methode	Lagerfeuer & Grillen	

Tab. 5: Beispiel einer Kombination von „kleinen“ und „großen“ Methoden während einer erlebnispädagogischen Exkursion mit Studierenden.

Ein erlebnispädagogischer Gruppenaufenthalt beinhaltet meist mehrere unterschiedlichen Methoden bzw. Aktivitäten. Darunter können auch „ganz normale“ gruppen- oder spielepädagogische Einheiten sein wie z. B. „Kennenlern-Spiele“, die auch außerhalb eines erlebnispädagogischen Kontextes zum Einsatz kommen. Bei dem aufgeführten Beispiel steht eine „große“ Methode – das Biwak – im Mittelpunkt, eingerahmt von verschiedenen kleineren Aktionen, die von den Studierenden zum Teil selbst vorbereitet werden. Neben dem formalen Ziel des Seminars, den Studierenden einen Einblick in die praktische Erlebnispädagogik zu ermöglichen, geht es aber auch darum, eine produktive Gruppenatmosphäre entstehen zu lassen, bei der die Teilnehmer Kooperation in der Gruppe erleben und gleichzeitig die Herausforderung einer Übernachtung unter freiem Himmel – und alles, was damit zusammenhängt – bewältigen.

### Die drei Erlebnisdimensionen: Selbst-, Gruppen- und Naturerleben

Kleine oder große Methoden und die zugehörigen Aktivitäten sind also jeweils auf ganz bestimmte Erlebnisräume bezogen. Erlebnispädagogen zeichnen sich nicht nur durch pädagogische Expertise aus, zugleich müssen sie auch Kenner der Räume und Spezialisten der jeweiligen Aktivitäten sein. Die Leitung einer alpinen Wanderung setzt die Kenntnis des Naturraums „alpine Landschaft“ voraus und zugleich Ortskenntnis in Bezug auf die geplante Unternehmung. Wer als Erlebnispädagoge im alpinen Naturraum unterwegs ist, muss sich darüber im Klaren sein, welche Herausforderungen und Risiken ein Aufenthalt in dieser Umgebung mit sich bringt. Zugleich aber wissen erfahrene Erlebnispädagogen auch, welche *Erlebnisdimensionen* eine bestimmte Methode beinhaltet und welche Atmosphären dabei entstehen können. Das Klettern am Naturfels beispielsweise rückt andere Aspekte des Selbst-, Gruppen- und Natur- bzw. Raumerlebens in den Mittelpunkt als ein Landart-Projekt. Bei einer Nachtwanderung entsteht eine andere Atmosphäre als bei einem Naturerfahrungsspiel oder einer Problemlöseaufgabe.

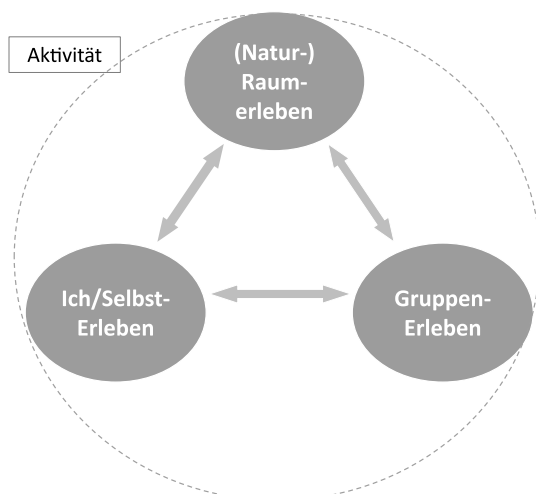


Abb. 8: Die drei Erlebnisdimensionen.

Dabei sind die Übergänge zwischen den drei genannten Dimensionen fließend. Beim Selbsterleben steht das eigenleibliche Spüren im Vordergrund. Im bewegten Tun entstehen im Körper mannigfache Resonanzphänomene, die uns eine Rückmeldung über unser eigenes Befinden geben. Beispielsweise bewirkt der Blick aus der Steilwand nach unten, dass ein flaeses Gefühl in der Gegend des Magens entsteht und der Kletterer sich „mulmig“ fühlt. Es entsteht Anspannung, die Muskeln verkrampfen und die Hände beginnen zu schwitzen. Solche oder ähnliche psychophysische Reaktionen auf die Situation der Exponiertheit geben dem Kletternden die Gewissheit, dass er selbst es ist, der dieses spürt. Es sind Momente der affektiven Betroffenheit die zugleich verbunden sind mit dem Gefühl der Identität mit sich selbst. *Ich* bin es, der Angst hat, sich verkrampft, der es schafft, die schwierige Kletterstelle zu überwinden oder nicht. Dieses Selbst-Erleben ist eingebettet in die Gegebenheiten der Umgebung beispielsweise eines Mittelgebirgsfelsens mit einer gewissen Höhe und Steilheit, teilweise von Pflanzen bewachsen und von Bäumen eingerahmt. Die Beschaffenheit des Felsens, die Fauna und Flora des Mischwaldes mit seinen Farben, Gerüchen und Tönen erzeugt beim Kletternden mannigfaltige Synästhesien und wirkt – je nachdem – beruhigend oder verstärkend auf die Dynamik des Selbst-Erlebens ein. Aber auch die Stimmung in der Gruppe hat einen wesentlichen Einfluss auf die Gesamtsituation. Der Einzelne erlebt sich selbst immer vor dem Hintergrund kollektiver Prozesse der Beobachtung, Interpretation und Reflexion. Durch und in der Interaktion entsteht beispielsweise Vertrauen, das Gefühl der Zugehörigkeit oder Abhängigkeit. Situationen der Anerkennung, des Gesehen-werdens vollziehen sich in mimetischen Prozessen der Einleibung und Resonanz (vgl. hierzu auch die Kapitel sieben bis neun). Tab. 6 dokumentiert den Versuch, beispielhaft die *Erlebnisdimensionen* des Kletterns am Naturfels systematisch zu erschließen.

Klettern als erlebnispädagogische Methode hat einen starken Fokus auf dem Thema Selbsterleben. Vor allem für Menschen, die zuvor noch nie geklettert sind, ist das nach oben Steigen in der Vertikalen, mit Halt nur an kleinen Tritten und Griffen, eine große Herausforderung. Die Kunst dabei ist es, die Klettertouren so auszuwählen, dass die Einzelnen nicht völlig überfordert sind und ein Bewältigen der Kletterstrecke zumindest möglich erscheint. Dass dies nicht ohne eine gewisse Portion an Kraft, Anstrengung und Konzentration möglich ist, versteht sich von selbst. Der Kletternde erlebt sich dabei als jemand, der (Körper-)Spannung aufbringen und dabei einen gewissen Antrieb entwickeln muss, um nach oben zu kommen. Er erlebt die Höhe und Ausgesetztheit als einen Moment der Anspannung, in dem es vor allem auf die eigene (psychophysische) Leistung ankommt. Aber auch für Sichernde wie für Zuschauer wird der Kletternde in seinem Selbsterleben sichtbar. Kämpft er sich hoch, strengt er sich an, lässt er sich motivieren oder gibt er schon nach wenigen



Selbst-Erleben	Gruppen-Erleben	Natur-/Raumerleben
Konzentration, Anstrengung	Von anderen unterstützt werden	Höhe, Tiefe
Körperspannung, Gleichgewicht, Bewegungsfluss, Kraft	Sich auf den Kletterpartner verlassen können	Farben, Gerüche, Geräusche des Waldes
Spannung – Entspannung	Gefühle, Erlebnisse austauschen	Felsstruktur, Rauigkeit,
Angst – Freude „affektives Betroffensein“	Gemeinsam Spaß haben, Freude erleben	Hitze – Kälte
Selbstwirksamkeit/Eigenleistung	Sich selbst und andere kennenlernen	Fauna und Flora einer Mittelgebirgslandschaft
Gelingen – Scheitern	Anderer motivieren, von anderen motiviert werden	
Gegenwärtigkeit/Präsenz: Flow	Vertrauen und Gemeinschaftsgefühl	
Eigene Bedürfnisse: Sicherheit	Zusammenarbeiten mit Seil- und Sicherheitspartner	

Tab. 6: Erlebnisdimensionen des Kletterns am Naturfels.

Versuchen auf? Auch wird während des Kletterns für einen Beobachter sehr schnell sichtbar, ob der Kletternde dem Sichernden vertraut und inwieweit eine motivierende Unterstützung durch die anderen Teilnehmer angenommen wird. Eine nicht unerhebliche Rolle spielt dabei auch die Umgebung. Wie hoch ist die Wand? Ist der Fels sonnig oder steht er im Schatten? Gibt es ein entspanntes Umfeld, in dem sich die Teilnehmer gefahrlos bewegen können? Gibt es lästige Mücken oder Zecken, die den Aufenthalt in der Natur insgesamt negativ beeinträchtigen?, usw. Gerade die Umgebung hat einen großen Einfluss darauf, ob das Klettern am Fels eher als gefahrvoll und ernsthaft oder eher als spielerisch und lustvoll erlebt wird.

Auch das Biwakieren stellt deutliche Anforderungen an die persönliche Leistungsfähigkeit. Stärker noch als beim Klettern steht hier aber die kollektive Leistung einer Gruppe im Vordergrund. Beim Transport des Materials, beim Aufbau des Biwaklagers, beim Wasserholen, Kochen und vielem mehr ist Gemeinschaftssinn und Aufgabenteilung erforderlich. Die Teilnehmer haben dabei die Chance, tatsächlich als Team zusammenzuwachsen. In der Art und Weise, wie sich jemand dabei in die kollektiven Aufgaben einbringt, werden die Personen, so wie sie sind, sichtbar. Andere zu unterstützen oder selbst von Anderen unterstützt zu werden, ist eine Erfahrung, die nur in der Begegnung und Verbindung mit konkreten Aufgaben gemacht werden kann.

Selbst-Erleben	Gruppen-Erleben	Natur-/Raumerleben
Schwitzen – Frieren	Von Anderen unterstützt werden, andere unterstützen.	Ausgesetztheit, Abhängigkeit von der Natur
Angst – Freude	Gefühle, Erlebnisse austauschen	Nacht, Unheimlichkeit, Geräusche
Anstrengung – Erleichterung	Gemeinsam Spaß haben, Freude erleben	Hitze – Kälte
Identität, affektive Betroffenheit	Andere als „ganze“ Person kennenlernen	Naturästhetik, Naturschauspiel
Gegenwärtigkeit/Präsenz	Andere motivieren, motiviert werden	Ruhe
Kohärenzerleben (Bedeutunghaftigkeit, Handhabbarkeit)	Gemeinschaftsgefühl, Zusammengehörigkeit erleben	Erstaunen, Ergriffenheit
Körperliche Bedürfnisse	Kooperation, Zusammenarbeiten	Identität mit der Natur
Selbstwirksamkeit	Kollektive Selbstwirksamkeit	Verstehbarkeit der Natur, Kohärenz

Tab. 7: Erlebnisdimensionen beim Biwakieren.

Eine besondere Rolle spielt beim Biwak auch das Naturerleben. Das Fehlen einer schützenden Behausung, die Ausgesetztheit gegenüber Witterungseinflüssen, Kälte, Hitze, Wind, aber auch die weitgehende Abwesenheit von technischen oder zivilisatorischen Umwelteinflüssen lassen eine spezielle Atmosphäre entstehen, in der die Naturhaftigkeit des Menschen wie auch die Angemessenheit der Natur für den Menschen auf besondere Art und Weise sichtbar werden. Insbesondere naturästhetische Aspekte, beispielsweise beim Erleben des Sonnenauf- oder -untergangs, kommen dabei zum Tragen. Aber auch die Ebene der grundlegenden persönlichen Bedürfnisse ist ein wichtiger Aspekt beim Biwakieren. Gerade hier wird die Distanz zum Alltag deutlich spürbar. Mit dem Abstand zum „normalen Leben“ verändert sich die Wertigkeit der Dinge. Ein Schluck Wasser wird zum kostbaren Gut, wenn die Quelle eine halbe Stunde Fußmarsch vom Lager entfernt liegt.

Aus einer forschenden Perspektive stellt sich die Frage, inwieweit die genannten Erlebnisdimensionen – jenseits eines eher beschreibend-phänomenalen Zugangs – systematisch erfassbar, messbar und das heißt auch quantifizierbar gemacht werden können. Hinsichtlich des Konstrukts der Selbstwirksamkeitserwartung existieren bereits erprobte Instrumente zur Messung kollektiver und individueller Einschätzungen. Selbstwirksamkeit ist ein wesentlicher Aspekt des Selbsterlebens. Sie beruht auf der subjektiven Überzeugung, über Fähigkeiten zu verfügen, die es erlauben, eine bestimmte Handlung tatsächlich ausführen zu können (vgl. hierzu auch Kapitel 14). Dass eine solche Überzeugung zustande kommt, ist ohne den Bezug auf eigenleibliche Resonanzphäno-

mene kaum vorstellbar. Mittels standardisierter Sets von Fragen ist es möglich, Aufschluss über das Maß an subjektiver und kollektiver Selbstwirksamkeit zu erlangen und sie zum Gegenstand vergleichender Forschung zu machen. Auch in Bezug auf den Kohärenzsinn kann man auf Messinstrumente zurückgreifen, die es erlauben, Bedeutsamkeit, Machbarkeit und Verstehbarkeit zu erfassen und so das subjektive Erleben unter spezifischen Rahmenbedingungen wissenschaftlich zu erfassen. Bestimmte Aspekte des Gruppenerlebens lassen sich ebenfalls empirisch beispielsweise mit Hilfe des Fragebogens zur Teamarbeit (Kauffeld 2004) sichtbar machen. Ob sich Ähnliches auch für andere Dimensionen des Selbst-, Gruppen- oder Naturerlebens entwickeln lässt, bleibt abzuwarten. Es ist der weiteren erlebnispädagogischen Forschung überlassen, ein „Alphabet des Erlebens und Lernens“ zu erstellen, das die Erlebnisdimensionen der einzelnen Methoden/Aktivitäten ausbuchstabiert und somit empirisch zugänglich macht.

### **Durch Reflexion zur Lernerfahrung: Bestätigen, Verstärken, Deuten**

Im dem oben genannten Definitionsvorschlag kommt der Reflexion des eigenen Erlebens und Lernens ein zentraler Stellenwert zu. Dewe und Otto (2012) sehen im Moment der Reflexivität ein generelles Merkmal von Sozialpädagogik. Insofern ist es keine Überraschung, dass auch eine Sozialpädagogik des Außeralltäglichen ohne diesen Aspekt kaum als solche begründbar ist. Wie wir bei den zahlreichen praktischen Beispielen gesehen haben, ist der Aspekt der Beobachtung bzw. Beobachtung von Beobachtung in vielen Spielformen und Übungen von Haus aus gleichsam „eingebaut“ (vgl. Kapitel fünf). Die gruppen- bzw. teamförmigen Arrangements vieler Aktivitäten erzwingen es förmlich, dass Handeln und Beobachten aufeinander bezogen werden. Ohne das wechselseitige Abgleichen von Handlungsplänen, Perspektiven und Interpretationen ist das koordinierte Handeln einer Gruppe von Menschen schlechterdings gar nicht möglich.

Generell gesehen erfolgt die Reflexion der Erlebnisse und Lernerfahrungen der Teilnehmer im Rahmen team- bzw. gruppenförmiger Settings. Dem Erlebnispädagogen kommt dabei in der Regel die Rolle des Initiators und Moderators zu. Unterbrechungen oder gezielt gesetzte Aktionspausen nutzt er, um das gerade Erlebte zu thematisieren und mit Bezug auf die gesetzten Handlungs- bzw. Lernziele zu diskutieren. Mit Hilfe von Fragetechniken werden die Beobachtungen der Beteiligten abgerufen, wechselseitig ausgetauscht und so ein gemeinsamer Interpretationsrahmen hergestellt. Um eine Situation der Aufmerksamkeit herzustellen, wählt der Leiter dabei häufig eine *zentrale Positionierung* (vgl. Kapitel drei). Die Aufforderungen an die Teilnehmer, einen Kreis zu bilden, wird dabei von den Beteiligten als Signal verstanden, vom Aktions-

in den Reflexionsmodus zu wechseln. Folgendes Beispiel schildert eine typische „Reflexionsrunde“.

*Die Teilnehmenden werden nun von Herrn S. aufgefordert, sich auf den Waldboden in einen Kreis zu setzen [...]. Dann meint er zur Gruppe, dass sie nun reihum den Satz: „Wir haben bei dem Spiel gut geschafft...“ ergänzen sollen. Die ersten Antworten der Teilnehmenden sind „dass wir uns gut geholfen haben“, „dass wir uns Mut gemacht haben“ (Richter 2016, Prot. 6, S. 7, Z. 312–316).*

Insbesondere am Abschluss einer oder mehrerer Übungen ist die Reflexionsrunde ein fester Bestandteil der erlebnispädagogischen Didaktik. Sie folgt der Intention, die Lernerfolge der Teilnehmer sichtbar und für alle nachvollziehbar zu machen. „Abschließend bittet Herr S. nochmals alle in einem Kreis zusammen zu kommen. [...] Dann meint er, dass nun jede/r der möchte, etwas zu ihrem Treffen mit ihm an der Schule und heute sagen kann, was ihm/ihr gefallen hat. [...] Die Antworten sind: ‚Gut‘, ‚das Spionenspiel‘, ‚das Spinnennetz‘, ‚dass die Spione gelobt wurden, wenn sie gut erklärt haben‘. Herr S. hört den Teilnehmenden zu und sagt ab und zu bestätigende Worte, wie ‚ja‘, ‚gut‘ usw. Als alle etwas gesagt haben, sagt Herr S. zur Gruppe, dass es ihm Spaß mit ihnen gemacht hat, er gut fand, dass sie auch mal Quatsch dazwischen machen konnten, sie viele Ideen haben und auch gut zusammengearbeitet haben“ (ebd., S. 9, Z. 401–413). Die positive Verstärkung des Anleiters folgt der Intention, die aktive Beteiligung der Kinder und die damit verbundenen Erlebnisse hervorzuheben und als kollektive Selbstwirksamkeitserfahrungen sichtbar zu machen. Kinder, die Schwierigkeiten bei der Verbalisierung ihrer Erlebnisse haben, unterstützt Herr S. mit Hilfe gezielter Fragen: „Was habt ihr oder was hast du gut gemacht?“, „Sag es mal anders. Warum hast du das gekonnt?“, „Was hast du den anderen zur Verfügung gestellt?“ (ebd., S. 7, Z. 318–322).

Neben der Bestätigung und Verstärkung verfahren die leitenden Pädagogen bisweilen auch dem Muster der stellvertretenden Deutung (vgl. Kapitel fünf). Bei der nachfolgend beschriebenen Abschlussreflexion nach einer Übung sind sich die Teilnehmer uneins darüber, ob die absolvierte Übung erfolgreich war oder nicht. „Herr Q. fragt nun die Gruppe, wie sie die Aufgabe fanden, so wie sie es jetzt gemacht haben. Einer der Teilnehmer sagt, dass er glaube, das Problem war, dass immer nur die Hälfte der Gruppe eingebunden war. [...] Herr Q. sagt dann, dass er merkt, dass sie nicht so zufrieden sind, wie bei der ersten Station. Er meint, dass es normal ist, Fehler zu machen und man dabei auch merkt, dass man es nochmal probieren kann. Dann stellt er nochmals die Frage, was sie dann aus der Aufgabe mitnehmen. Ein Teilnehmer antwortet: ‚Aus Fehlern kann man lernen‘“ (ebd., Protokoll 5, S. 5, Z. 204–213). Die kurze Sequenz veranschaulicht, dass die Interpretationen des Erlebnispädagogen

Herr Q. nicht ohne Folgen bleibt auf die Selbstdeutung des Jugendlichen. Dieser beantwortet die Frage von Herrn Q., indem er unumwunden dessen Interpretationshinweis übernimmt und sich zu eigen macht. Das Beispiel zeigt auch, dass den Interpretationsangeboten der Leiter solcher Aktivitäten eine gewisse Deutungshoheit zukommt. Ausgestattet mit der sozialpädagogischen Expertise und Erfahrung in der Anleitung und Reflexion von Gruppenprozessen hinterlassen diese einen nicht unerheblichen Eindruck und wirken so auf die Selbstdeutungen der Teilnehmer wieder zurück.

Allerdings muss die Reflexion einer erlebnispädagogischen Aktion nicht immer auf die genannte Art und Weise ablaufen. Gerade bei Aktivitäten, die sich über einen oder mehrere Tage erstrecken, findet die Reflexion von Erlebens- und Lernprozessen auch selbstbestimmt unter den Teilnehmern und ohne dezidierte Anleitung durch einen Leiter statt. Insbesondere junge Erwachsene suchen sich beispielsweise auf Wanderungen ihre Gesprächspartner und Themen selbst aus oder finden eigene, kreative Ausdrucksmethoden, um ihre Erfahrungen und Erlebnisse sichtbar zu machen. Die nachfolgende Zeichnung (Abb. 9) entstand nach einer Biwaknacht unter freiem Himmel. Die Studentin rekonstruiert die Gespräche am abendlichen Lagerfeuer anhand von Tierfiguren und charakterisiert damit gleichzeitig die unterschiedlichen Eigenschaften und Positionen der Diskussionspartner.



Abb. 9: Künstlerische Rekonstruktion eines abendlichen Gesprächs am Lagerfeuer (Bildautor unbekannt).

Eine solche Vergegenwärtigung kommt ganz ohne Reflexionsaufforderung oder stellvertretende Deutung aus. Sie entspringt der spontanen und künstlerischen Lust zum Ausdruck und bietet zugleich mannigfaltige Anknüpfungspunkte für die gemeinsame Diskussion.

### **Die Entwicklung der Persönlichkeit: Personale und soziale Kompetenzen**

Wie eingangs dargestellt, kommt kaum eine Definition von Erlebnispädagogik ohne den Verweis auf den Begriff der Persönlichkeitsentwicklung aus. Allerdings ist dies keine Alleinstellungsmerkmal. Jede Form von pädagogischer Praxis zielt letztlich auf die Entwicklung und Förderung der Persönlichkeit des jungen Menschen ab (vgl. Wahl 2018a, S. 28). Der Erlebnispädagogik kommt insofern ein besonderer Stellenwert zu, als sie dazu außeralltägliche Räume aufsucht, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ins aktive Tun bringt und die sich dabei ergebenden Erlebnis- und Handlungsweisen thematisiert und reflektiert. Auf diese Weise rückt die gelebte und erlebte soziale Praxis selbst ins Zentrum der pädagogischen Bearbeitung.

Der Terminus der Persönlichkeitsentwicklung wird einerseits alltagssprachlich verwendet, ist zugleich aber auch ein zentraler Begriff psychologischer und pädagogischer Konzepte, Modelle und Theorien. So verorten ihn beispielsweise Hurrelmann und Bauer in enger begrifflicher Verwandtschaft zum *Sozialisationsbegriff*: „Im Kern bezeichnet Sozialisation also die Persönlichkeitsentwicklung als eine ständige Interaktion zwischen individueller Entwicklung und den umgebenden sozialen Strukturen, wobei diese Interaktionserfahrungen aktiv und produktiv verarbeitet und sowohl mit den inneren körperlichen und psychischen als auch mit den äußeren sozialen und physischen Gegebenheiten permanent austariert werden“ (Hurrelmann/ Bauer 2019, S. 15). Dabei betonen die Autoren, dass es sich dabei um ein dynamisches Entwicklungsgeschehen handelt, bei dem weder allein die sozialen Umweltbedingungen, noch die individuellen, psychischen Dispositionen den Ausschlag geben. Das Personale wie das Soziale werden dabei als „innere“ bzw. „äußere Realität“ (ebd., S. 16) verstanden, als duale, sich polar gegenüberstehende Größen, die sich wechselseitig beeinflussen. Die Person verarbeitet diese Realitäten produktiv, indem sie sich mit den Gegebenheiten in einer konkreten Situation nach Maßgabe der internen Verarbeitungslogik (Charaktermerkmale, psychophysische Faktoren, habitualisierte Verhaltensweisen usw.) auseinandersetzt. Bei der Frage, wie die „äußere Realität“ verarbeitet wird, spielen die personalen und sozialen Kompetenzen einer Person eine maßgebliche Rolle.

Der *Kompetenzbegriff* muss in enger Verknüpfung zu traditionellen Vorstellungen von Bildung gesehen werden. In der humanistischen Tradition der Erziehungswissenschaft wird Bildung als ein umfassender Prozess der Selbstbestimmung und Selbstvervollkommnung konzeptioniert. Für Wilhelm von

Humboldt ist Bildung gemäß der Brockhaus Enzyklopädie „die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung von Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichert“ (1997, S. 20). Während die Inhalte eines solchen Aneignungsprozesses in den klassischen Vorstellungen weitgehend offenbleiben, beinhaltet der jüngere Kompetenzbegriff eine Differenzierung nach unterschiedlichen Feldern. Weinert fasst Kompetenzen als konkrete, „bei Individuen verfügbare [...] Fähigkeiten und Fertigkeiten [...], um bestimmte Probleme zu lösen“ (Weinert 2014, S. 27).

Für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit bietet aus meiner Sicht der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung ein gut geeignetes Rahmenmodell, das Bildung und Kompetenzen miteinander verschränkt. Das dort präsentierte Modell verengt den Bildungsbegriff nicht auf den Bereich von Schule und Ausbildung, sondern folgt dem Leitmotiv „möglichst viele für die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen relevanten Bildungsorte und Lernwelten zu einem Gegenstand der Betrachtung zu machen“ (BMFSFJ 2005, S. 81). Dabei identifizieren die Autoren des Kinder- und Jugendberichts vier Dimensionen der Aneignung von Welt und unterscheiden „einen kulturellen, einen materiell-dinglichen, einen sozialen und einen subjektiven Weltbezug“ (ebd., S. 85). Die kulturelle Welt beinhaltet die kulturellen Ausdrucksformen der Menschen, insbesondere die der Sprache. Der materiell-dingliche Weltbezug umfasst einerseits die Natur, andererseits die von Menschen geschaffene Dingwelt. Der soziale Weltbezug richtet sich auf das gesellschaftliche und soziale Miteinander einschließlich der Ordnung und Regeln des kommunikativen Umgangs miteinander und der subjektive Weltbezug umfasst den Umgang mit sich selbst, d. h. der psychischen und körperlichen Seite der eigenen Person.

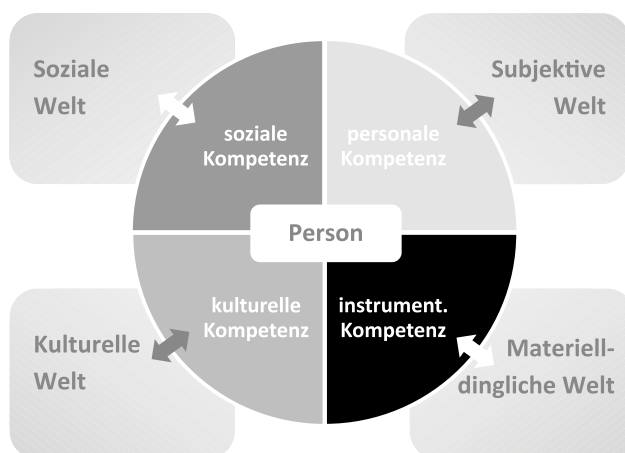


Abb. 10: Weltbezüge und Kompetenzen, (eigene Darstellung in Anlehnung an Abb. 2.1 BMSFSJ 2005, S. 88).

Jedem dieser Weltbezüge ist jeweils ein spezifischer Kompetenzbereich zugeordnet, der all jene Fertigkeiten und Fähigkeiten beschreibt, die notwendig sind, um diese Weltbezüge herstellen und gestalten zu können. Damit wird es möglich, Bildungsziele unter Einbeziehung spezifischer Kompetenzen und deren inhaltlichen Dimensionen genauer zu bestimmen. So umfasst die kulturelle Kompetenz die sprachlich-symbolische Fähigkeit, „sich die Welt des Wissens und der kulturellen Symbole anzueignen, sich deutend und verstehend in der Welt zu bewegen“ (ebd., S. 85). Instrumentelle Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, „die naturwissenschaftlich erschlossene Welt der Natur und der Materie sowie die technisch hergestellte Welt der Waren, Produkte und Werkzeuge in ihren inneren Zusammenhängen zu erklären, mit ihr umzugehen und sich in der äußeren Welt der Natur und der stofflichen Dinge zu bewegen“ (ebd., S. 87). Soziale Kompetenz heißt, „im Sinne einer intersubjektiv-kommunikativen Fähigkeit, die soziale Außenwelt wahrzunehmen, sich mit anderen handelnd auseinander zu setzen und an der sozialen Welt teilzuhaben sowie an der Gestaltung des Gemeinwesens mitzuwirken“ (ebd.). Personale Kompetenzen schlussendlich zielen auf die Personwerdung, Identitätsbildung und Persönlichkeitsentfaltung ab und beinhalten all jene „ästhetisch-expressiven Fähigkeit, eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln, sich als Person einzubringen, mit sich und seiner mentalen und emotionalen Innenwelt umzugehen, sich selbst als Eigenheit wahrzunehmen und mit seiner Körperlichkeit, seiner Emotionalität und seiner Gedanken- und Gefühlswelt umzugehen“ (ebd.).

Im Sinne der genannten Bestimmungen richten sich die erlebnispädagogischen Bemühungen vor allem auf die beiden zuletzt genannten Kompetenzbereiche. Zwar spielen, z. B. im Umgang mit Material und Ausrüstung auch die instrumentellen Kompetenzen eine gewisse Rolle. Auch die Naturräume mit den ihnen eigenen Anforderungen und Atmosphären sind eine wirkmächtige Größe im erlebnispädagogischen Setting. Sie bleiben aber immer bezogen auf die personalen und sozialen Formen des Umgangs. Die natürliche und die materielle Welt bilden das Medium für die Prozesse der Aneignung, Auseinandersetzung und Interaktion.

### **Erlebnispädagogik und verwandte pädagogische Praxisfelder**

Die Frage der Nachbarschaft zu bzw. Abgrenzung von verwandten Praxisfeldern der Erlebnispädagogik ist nicht immer eindeutig zu beantworten. Etliche der genannten Strukturmerkmale von Erlebnispädagogik lassen sich auch in anderen Bereichen wiederfinden. Je nach dem Maß an Übereinstimmung oder Differenz gibt es dabei mehr oder weniger große Schnittmengen. Ob sich dabei eine der nachfolgend benannten „Bindestrich-Pädagogiken“ der Erlebnispädagogik zuordnen lässt oder nicht, darüber kann man trefflich streiten. Auch wenn es sich dabei vielleicht nur um eine akademische Frage handeln mag, so



ist sie m. E. für das Selbstverständnis der Erlebnispädagogik doch von einer gewissen Bedeutung. Im Prinzip geht es dabei um die Frage, inwieweit sich die oben genannten Strukturmerkmale als sinnvolle Kriterien und Unterscheidungsmerkmale erweisen oder eben nicht. Klar ist auch, dass es sich um keine scharfen Grenzen, sondern vielmehr um fließende Übergänge handelt. Ob also eine bestimmte Problemlöseaufgabe „nur“ eine gruppenpädagogische Übung ist oder ob es sich dabei „schon“ um Erlebnispädagogik handelt, muss dann im Zweifelsfall eben ausdiskutiert werden.



Abb. 11: Erlebnispädagogik und verwandte Praxisfelder.

Bereits am Beginn dieses Kapitels wurde der Unterschied zwischen handlungsorientierten und erlebnisorientierten Methoden angesprochen. Als handlungsorientiert können solche Arbeitsformen beschrieben werden, bei denen ein handelndes Lernen stattfindet, also „eine aktive Auseinandersetzung mit einer Situation“ erfolgt und zwar so, „daß [sic!] die Lernenden die für die Zielerreichung erforderliche Aktivitäten weitgehend selbstständig planen und durchführen“ (Wöll 2004, S. 36). In dem Sinne können *alle gruppenpädagogischen Spielformen und Arrangements* – einerlei ob im schulischen Unterricht oder in der Jugendarbeit – als handlungsorientiert bezeichnet werden. Sie sind damit aber nicht automatisch auch erlebnispädagogisch, insbesondere dann, wenn das spezifische Element der außeralltäglichen (Natur-) Räume fehlt, solche Übungen also beispielsweise im Seminar- oder Klassenzimmer durchgeführt werden.

Überschneidungen gibt es auch mit dem Bereich der *Freizeit- bzw. Spielpädagogik*, wobei es auch hier im Einzelfall nicht immer leichtfällt, trennscharfe Unterscheidungsmerkmale festzumachen. Die Freizeitpädagogik entwickelt An-

gebote, Beratung und Unterstützung zur Gestaltung der Freizeit. In der Regel folgt die freizeitpädagogische Ausrichtung einer Maßnahme aber keiner dezidierten Kompetenzorientierung, was nicht heißt, dass in der Freizeitpädagogik nicht auch Kompetenzen erlernt werden können, sie werden aber als solche nicht planmäßig angestrebt. Im Vordergrund steht vielmehr eine sinnvolle und selbstbestimmte Gestaltung der Freizeit, ohne dass sie gleichzeitig den Anforderungen schulischer oder beruflicher Kompetenzentwicklung ausgesetzt wäre. *Kunstpädagogisch* ausgerichtete Projekte und Maßnahmen, insbesondere wenn sie in der Natur angesiedelt sind und im Gruppenkontext erfolgen, weisen ebenfalls eine hohe Affinität zur Erlebnispädagogik auf. Bisweilen wird *Landart* auch als eine Form der Erlebnispädagogik angesehen, bei der die ästhetisch-kreative Auseinandersetzung mit Naturmaterialien im Mittelpunkt steht. Auch *Natur-, Wald- bzw. Umweltpädagogik* weisen ein hohes Maß an Überschneidung mit der Erlebnispädagogik auf, wenngleich hier mehr die Auseinandersetzung mit bestimmten Aspekten der Naturerfahrung, der Ökologie bzw. des Umweltschutzes im Vordergrund stehen. Ohne Zweifel können der *Zirkus* genauso wie das *Theater* als außeralltägliche Räume aufgefasst werden. Dass das Einüben und Spielen einer bestimmten Rolle genauso wie Jonglage oder Akrobatik eine besondere Herausforderung darstellen, die mit Bewegung und aktivem Tun verbunden sind, wird wohl niemand bestreiten. Erfolgt darüber hinaus auch noch eine Vergegenwärtigung der eigenen Erlebnisse und Lernerfahrungen, so dürfte wohl einer Kennzeichnung als „erlebnispädagogisch“ nichts im Wege stehen.

Während die wissenschaftliche Disziplin der *Sportpädagogik* traditionell den Fokus auf den schulisch organisierten Sportunterricht gesetzt hat, richtet sich ihr Forschungsinteresse mittlerweile auf den gesamten Lebenslauf, von der Bildung im Elementarbereich bis zur Erwachsenenbildung. Gleichzeitig damit beschäftigt sie sich auch mit Spiel, Bewegung und Gesundheitsförderung (Uni Wien, Institut für Sportwissenschaft, o. J.). Im Kontext von Skilagern, Winter- oder Wandertagen, Sport- oder Sommerfesten werden dabei auch die traditionellen Sportstätten verlassen und außeralltägliche Räume aufgesucht. Zahlreiche Hochschulen bieten im Rahmen von Sportlehrer-Ausbildungen erlebnispädagogische Zusatzqualifikationen an, veranstalten Kletterkurse oder Weiterbildungen zum Seilgarten-Trainer. Insofern gibt es also auch eine sichtbare Schnittmenge von Sport- und Erlebnispädagogik. Und nicht zuletzt können auch Sport- bzw. Turnhallen auf eine Art und Weise genutzt werden, die sich durchaus als erlebnispädagogisch bezeichnen lässt. Wenn beispielsweise klassische Sportgeräte wie Barren, Reck und Kasten von den Kindern selbstbestimmt zu einer Kletter- und Bewegungslandschaft umgestaltet werden (vgl. Hildebrandt 1993 bzw. Neumann/Liebisch 1993) und die eigenen Lernerfahrungen in der Gruppe thematisiert werden, so sind sicherlich alle genannten Strukturmerkmale von Erlebnispädagogik erfüllt.

## Zusammenfassung

In diesem Kapitel werden gängige Definitionen von Erlebnispädagogik einer kritischen Revision unterzogen und zugleich wird ein eigener Definitionsversuch präsentiert. Als erlebnispädagogische Referenztheorie wird der Konstruktivismus als unangemessen verabschiedet, da er auf einem einseitigen und leibvergessenen Psychologismus beruht. Erlebnispädagogik kann als eine sozialpädagogische Praxis in außeralltäglichen Räumen bestimmt werden. Durch Bewegung und im aktiven Tun entstehen Selbst-, Gruppen- und Naturerlebnisse. Die sich dabei ergebenden Bildungsgelegenheiten können durch Reflexion zu Lernerfahrungen werden und sich positiv auf die Entwicklung der personalen und sozialen Kompetenzen der Teilnehmer auswirken. Diese Begriffsbestimmung beruht auf fünf Strukturmerkmalen von Erlebnispädagogik, die zugleich die Abgrenzung von verwandten, pädagogischen Handlungsfeldern ermöglichen.

## 14. Lernmodelle in der Erlebnispädagogik

Wie wir im vorhergehenden Kapitel gesehen haben, thematisiert Erlebnispädagogik (Natur-)Räume und Situationen in ihren subjektiven Gegebenheitsweisen. Dabei zeigt sich die Vielschichtigkeit des Erlebens als Selbst-Erleben, Gruppen-Erleben und Natur-Erleben. Die jeweiligen Erlebnisdimensionen korrelieren mit konkreten Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten. Erst dieser Zusammenhang rahmt eine Aktivität sozialpädagogisch und legitimiert gleichzeitig deren identitäts- und persönlichkeitsbildenden Anspruch. Hier stellt sich die Frage, wie der Prozess des Erlebens und Lernens systematisch, d. h. mit Hilfe konkreter Lernmodelle beschrieben werden kann. Ein *Lernmodell* fasse ich dabei als ein theoriebasiertes Konstrukt, das den Prozess der Lernerfahrung bildlich-begrifflich in schematisierter Weise darstellt. Wesentliche Merkmale und Einflussgrößen des Lernprozesses sollen so idealtypisch sichtbar und in ihrem Zusammenwirken erklärt werden. Lernmodelle in der Erlebnispädagogik sollen damit auch die Frage beantworten, auf welche Weise sich mögliche Lerneffekte und Kompetenzgewinne für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch die jeweilige Maßnahme ergeben.

Vor allem in den beiden Praxisteilen dieses Buches stelle ich anhand zahlreicher ethnografisch dokumentierter Beispiele dar, wie Kinder, Jugendliche oder Erwachsene in konkreten Situationen etwas erleben und dabei – mehr oder weniger geplant – Lernerfahrungen machen. Die Auswahl der einzelnen Sequenzen folgt dabei der Methode der Inhaltsanalyse, d. h. die vorliegenden Beobachtungsprotokolle wurden gesichtet, das Material strukturiert und mit Hilfe entwickelter Kategorien systematisch geordnet. Bei der Analyse und Interpretation stützte ich mich vor allem auf die Systemtheorie und die (neo-)phänomenologische Philosophie und Psychologie. Ich habe versucht, bestimmte Strukturmerkmale der Situationen herauszuarbeiten und so die Handlungsmuster der beteiligten Akteure sichtbar zu machen. In diesem Kapitel knüpfe ich an die gewonnenen Erkenntnisse an und versuche die Brücke zu unterschiedlichen Lernmodellen zu schlagen. Die vorgestellten Modelle stehen dabei nicht nur für unterschiedliche Theoriebezüge, sie profilieren auch und vor allem spezifische Aspekte und Wirkungsweisen erlebnispädagogischen Lernens. Von daher sollen sie sich nicht als wechselseitig ausschließend, sondern im Gegenteil, als sich jeweils ergänzend verstanden werden. Einige Lernmodelle werden dem informierten Leser sicherlich bekannt vorkommen, andere, die in der gängigen Literatur als typisch erlebnispädagogische Lernmodelle präsentiert werden, finden dagegen keine Berücksichtigung in diesem Kapitel. Und dies aus unterschiedlichen Gründen: Beim „metaphorischen Lern-

modell“ (Bacon 2003) beispielsweise handelt es sich um kein Lern-, sondern um ein *Transfermodell*, bei dem es darum geht, das Erlernte in den Alltag zu übertragen, indem Metaphern zum „effektiven Transfervehikel des Lernens“ (Schödlbauer 1999, S. 43) gemacht werden. Aber selbst die Transferfunktion von Metaphern wird von verschiedenen Autoren deutlich in Frage gestellt. Die Kritik entzündet sich vor allem daran, dass es primär der Pädagoge bzw. Instruktor ist, der die Metaphern bzw. „Isomorphien“ für die jeweiligen Klienten ersinnt. Heckmair und Michl weisen darauf hin, dass ohne Einblicke in die biografischen und sozialen Hintergründe der Teilnehmenden, der Anleiter dabei Gefahr läuft, „seinen eigenen Projektionen aufzusitzen und seine Klientel mit Missdeutungen und Fehlinterpretationen zu traktieren“ (Heckmair/Michl 2012, S. 70). Neben dem „metaphorischen Modell“ werden als weitere Vorstellungen erlebnispädagogische Wirkmechanismen oftmals die Modelle „The Mountains Speak for Themselves“ sowie „Outward Bound“ bzw. „Outward-Bound Plus“ benannt (ebd., S. 67 f.). Abgesehen davon, dass diese Modelle kaum empirisch abgesichert sind und den Mindeststandards von Wissenschaftlichkeit nicht genügen, werden sie in der einschlägigen Literatur ohnehin nur als Vorläufer des metaphorischen Modells verhandelt (Bacon 1983), was ihnen allenfalls noch eine gewisse historische Bedeutung verleiht.

Sichtleitend für die Auswahl der nachfolgend beschriebenen Lernmodelle ist also nicht die Frage, ob oder wie sich etwas jenseits des Alltags Erlebtes bzw. Gelerntes in den Alltag transferieren lässt. Die „Transferproblematik“ ist für eine Sozialpädagogik des Außeralltäglichen ohnehin von untergeordneter Bedeutung, da ja sie mit dem arbeiten muss, was im „Hier und Jetzt“ passiert. Ob es gelingt, das Erlebte und Gelernte zu habitualisieren und unter den Bedingungen erhöhter Komplexität in den Alltag zu integrieren und dort zu verfestigen, steht nicht in ihrer Macht. Interessanter und bedeutsamer ist viel mehr die Frage, wie und was wir im Kontext erlebnispädagogischer Aktivitäten lernen und ob das jeweilige Modell die maßgeblichen Effekte des Erlebens- und Lernprozesses plausibel beschreiben und erklären kann. Zudem muss deutlich werden, auf welchen theoretischen Grundlagen ein Lernmodell aufbaut und auf welchen Aussagen über Lernende, Lernprozess und Lerninhalte es basiert. Letztlich geht es darum, die Lernprozesse nachvollziehbar und so den möglichen Kompetenzzuwachs und Identitätsgewinn sichtbar zu machen.

### **Raus aus der Komfortzone: Lernmodell oder Metapher?**

Die Vorstellung, dass man seine „Komfortzone“ verlassen muss, um etwas Neues zu erfahren bzw. zu lernen, ist weit über die Erlebnispädagogik hinaus zu einem Allgemeinplatz geworden. Hildmann weist darauf hin, dass insbesondere in englischsprachigen Ländern diese Vorstellung längst in die Alltagssprache übergegangen ist und regelrecht inflationär verwendet wird, „um nicht

nur Abenteueraktivitäten, sondern nahezu jede Art von neuer Erfahrung – und jedes kommerzielle Produkt! – zu verkaufen“ (Hildmann 2018, S. 66). Wer demgegenüber in seiner Komfortzone bleibt, gilt als risikoscheu, rückständig oder als Versager.

Im Kontext erlebnispädagogischer Diskurse taucht das *Comfort Zone Model* erstmalig bei Luckner und Nadler (1997) auf. Die Comfort Zone beschreiben die Autoren modellhaft als ein emotionales Feld, das durch Gefühle wie Sicherheit, Vertrautheit, Kompetenz, Vorhersehbarkeit usw. geprägt ist. Dieses Feld wird ringförmig von einer zweiten Zone umschlossen, die sie als „tamed territory“ kennzeichnen und die durch Merkmale wie gesteigertes Selbstwertgefühl, Wachstum, neue Erfolgserlebnisse charakterisiert wird. Außerhalb dieser Zone ist ein prinzipiell unbegrenztes und unbekanntes Gebiet, ein „new territory“, in dem das Riskante, Unvertraute und Unbequeme vorherrscht. Das Modell skizziert somit unterschiedliche emotionale Spannungszustände, in der sich Lernenden in der Auseinandersetzung mit spezifischen Anforderungssituationen befinden. In der Komfortzone herrscht eine Übereinstimmung von Fähigkeiten und Aufgaben. Der Lernende bewegt sich im Bereich des Bekannten. Neues Wissen und neue Erfahrungen entstehen erst, wenn die Grenze dieser Zone erreicht bzw. überschritten wird. For People to learn, they „must be pushed to the edge of their comfort zone through the use of perceived and actual risk“ (Luckner/Nadler 1997, S. 29).

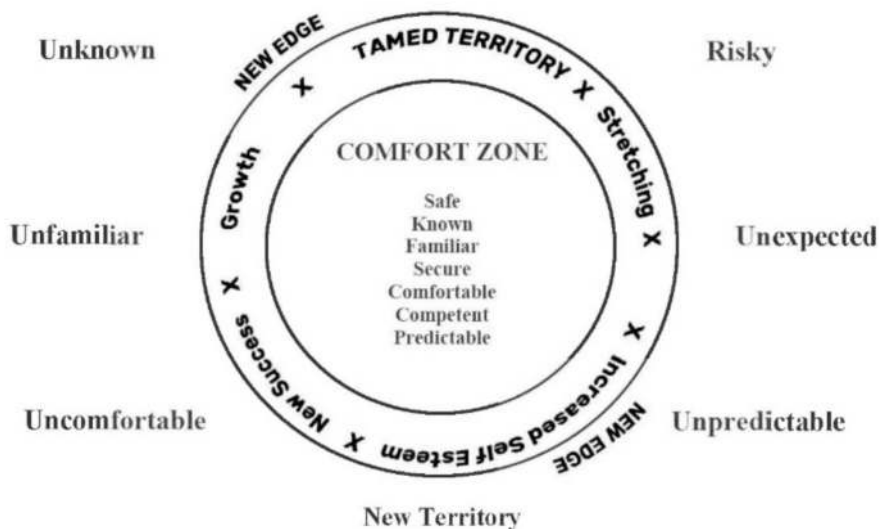


Abb. 12: Das Comfort Zone Model (Luckner/Nadler 1997, S. 59).

Wahrgenommenes oder tatsächliches Risiko soll die Teilnehmer an die Grenze ihrer Komfortzone drängen und so den emotionalen Spannungszustand und die damit verbundene Aktionsbereitschaft erhöhen. Diese Vorstellung von Luckner und Nadler beruht allerdings weniger auf den Ergebnissen empiri-

scher Forschung. Sie entspringt vielmehr, so scheint mir, einer idealisierten (um nicht zu sagen „ideologisierten“) und vielleicht auch typisch amerikanischen Perspektive. Der Grundgedanke der Selbstermächtigung durch Grenzerfahrung und Grenzüberwindung kann dabei selbst auf eine lange Tradition zurückblicken. Es dürfte nicht zu weit hergeholt sein, auf gedankliche Parallelen zum sozialdarwinistischen oder auch neoliberalen Denken hinzuweisen. (Lern-)Erfolg und Weiterentwicklung wären demnach das Ergebnis individueller Grenzüberschreitung in riskanten oder als riskant empfundenen Situationen.

Der Begriff der Komfortzone selbst stammt nicht von Luckner und Nadler. Hildmann (2018, S. 65) weist darauf hin, dass der Begriff ursprünglich aus den USA der 20er Jahre stammt, wo die Comfort Zone den Temperaturbereich in einer Wohnung bezeichnete, den Menschen als körperlich angenehm empfinden<sup>19</sup>. White gibt in seinem Artikel als erstmalige Verwendung des Terminus einen Buchtitel aus dem Jahr 1991 an, wobei im Inhalt des Buches selbst von der Comfort Zone gar keine Rede ist. White's eigener Definitionsversuch liest sich durchaus stimmig, auch wenn er damit keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erhebt: „The comfort zone is a behavioural state within which a person operates in an anxiety-neutral condition, using a limited set of behaviours to deliver a steady level of performance, usually without a sense of risk“ (White 2008, S. 2). Von White stammt auch der Hinweis, dass Yerkes und Dodson die ersten waren, die den Zusammenhang von Angst bzw. Erregung und Produktivität in ihrem „bahnbrechenden Experiment von 1907“ (ebd.) erforscht haben. Die nach ihnen benannten Yerkes-Dodson-Lernkurve stellt diesen Zusammenhang grafisch dar.

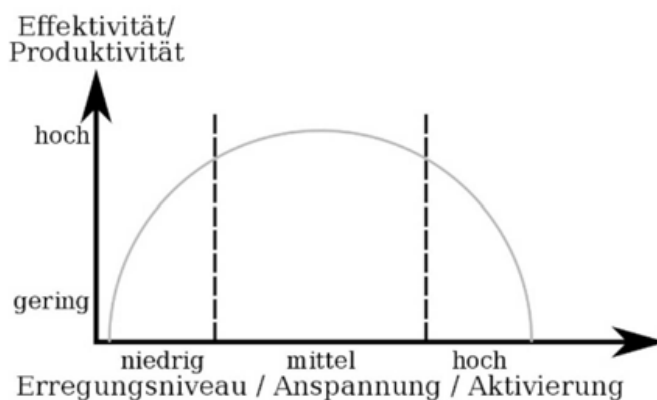


Abb. 13: Das Yerkes-Dodson-Gesetz<sup>20</sup>.

19 Die von Hildmann angegebene Informationsquelle, eine Internetadresse, ist allerdings nicht mehr erreichbar (24.10.2020).

20 Quelle: <https://www.deacademic.com/dic.nsf/dewiki/1536643>. Abfrage (24.10.2020).

Die Kurve beschreibt die kognitive Leistungsfähigkeit in Abhängigkeit vom allgemein-nervösen Erregungsniveau, die auch als Aktivationsniveau bezeichnet wird. Zwischen der Aktivierung und der Leistungsfähigkeit besteht ein umgekehrt u-förmiger Zusammenhang. Yerkes und Dodson experimentierten selbst allerdings nur mit Mäusen. Eine vergleichbare Korrelation zwischen Motivation und Leistung bei Menschen fanden McClelland et al. (1953), und auch die Theorie der kognitiven Dissonanz (Festinger 1957) stellt einen Zusammenhang zwischen Verhaltensänderung und widersprüchlichen Kognitionen her. „Kognitive Dissonanz entsteht immer dann, wenn mindestens zwei verschiedene kognitive Inhalte, die wir erleben (z. B. Gedanken, Überzeugungen, Einstellungen, Wahrnehmung eigener Verhaltensweisen) nicht oder nur schwer miteinander vereinbar sind“ (Fischer et al. 2013, S. 16). Die sich dabei ergebenden emotionalen Spannungszustände werden als unangenehm empfunden und wollen aufgelöst werden.

Ob sich die hier nur grob skizzierten Befunde ohne weiteres generalisieren und auf Lernvorgänge übertragen lassen, ist allerdings mehr als fraglich. Der Zusammenhang zwischen Lernen und Emotionen ist ziemlich gut erforscht. Unstrittig ist, dass sich positive Gefühle, die beispielsweise durch Freude an Aktivität, Humor oder Stolz entstehen, förderlich auf das Lerngeschehen auswirken. Demgegenüber wirken negative Emotionen, ausgelöst beispielsweise durch Angst, Stress oder auch Langeweile blockierend (vgl. Pekrun 2018). Solche Befunde widersprechen der Kernaussage des Komfortzonenmodells. Dementsprechend kritisch wird das Modell auch von verschiedenen Autoren begutachtet. So führt Hildmann (2018, S. 70 ff.) ins Feld, dass das Modell nicht zwischen positivem und negativem Stress unterscheidet. Auch sind die Übergänge zwischen den einzelnen Zonen nicht scharf abgrenzbar, sondern eher fließend. Ob eine Situation schließlich als Herausforderung oder Stress bzw. Panik wahrgenommen wird, ist nicht nur individuell verschieden, sondern kann auch je nach subjektiver Befindlichkeit und Rahmenbedingungen ganz unterschiedlich sein. Das Modell berücksichtigt also weder Kontextfaktoren noch persönliche oder soziale Ressourcen. Auch wird die Rolle der Leitung in dem Modell gänzlich vernachlässigt. Ähnlich argumentiert Gilsdorf und schlägt ein alternatives Modell vor, das die Zusammenhänge differenzierter darstellt (Gilsdorf 2004, S. 62 ff.). So kann ein und dieselbe erlebnispädagogische Herausforderung, je nach Umständen und Persönlichkeit, ganz unterschiedliche Reaktionen hervorrufen. Sie kann zu Abwehrreaktionen führen, zu Überforderung oder Panik, aber auch zu Wachstum und Entwicklung. Welche der Reaktionen erfolgt, hängt eben nicht nur von dem Maß der Herausforderung selbst, sondern ganz wesentlich von weiteren Faktoren ab: Der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, dem Maß der Unterstützung durch Leiter, dem Vertrauen in die Gruppe und nicht zuletzt auch von der Information und dem Wissen, das der jeweiligen Person zur Verfügung steht.



Es scheint allerdings, als könne diese deutliche Kritik an der Validität des Komfortzonenmodells seiner Popularität und seinem Beharrungsvermögen wenig anhaben. In der Praxis der Erlebnispädagogik erfreut es sich – trotz seiner nachgewiesenen Pseudowissenschaftlichkeit – nach wie vor großer Beliebtheit. Das mag vor allem daran liegen, dass es in seiner Darstellung sehr einfach und leicht zu verstehen ist, die Begrifflichkeiten eingängig sind und die zugrundeliegende Idee lückenlos an bestimmte Alltagserfahrungen und Allerweltweisheiten anknüpft. Brown (2008, S. 11) bezeichnet die Vorstellung, Stress könne ein (pädagogischer) Weg zu Wachstum und Lernen sein als einen Mythos und rät – in Anlehnung an Davis-Bermann und Bermann (2002, S. 310) einen Paradigmenwechsel hin zu einem Modell, „based on emotional safety and stability in programs, rather than an emphasis on increasing risk and moving out of comfort zones“ (ebd., zit. n. Brown 2008, S. 11). Seine Empfehlung (der ich mich anschließe) lautet, das Komfortzonenmodell als eine Metapher und nicht als ein Lernmodell zu verwenden, eine Metapher, „um zu beschreiben, wie wir über Lernen und Wachstum denken könnten, anstatt eine Begründung für die Umsetzung zweifelhafter Lehr- und Lernpraktiken“ (ebd.).

### **Lernen durch wissensbasiertes Tun (learning to know by doing, and to do by knowing): Aristoteles, Comenius, Kolb**

Das Prinzip des Lernens durch eigenes Handeln, wird in der Literatur häufig unter den Etiketten „erfahrungsbasiertes Lernen“, „handlungsorientiertes Lernen“ oder „learning by doing“ verhandelt. Anders als der zuletzt genannte englischsprachige Ausdruck vermuten lässt, wurde dieses Modell aber nicht im amerikanischen Pragmatismus entdeckt. Dessen Urheber ist auch nicht Dewey, wie häufig behauptet wird<sup>21</sup>. Die ursprüngliche Quelle dieses Lernprinzips ist viel älter. Bereits *Aristoteles* schreibt in seiner *Nikomachischen Ethik* (Buch II, 1):

„Was man lernen muss, um es zu tun, das lernt man, indem man es tut“. Der Grundgedanke ist dabei leicht zu verstehen und kann sicherlich von jedermann aus eigener Erfahrung nachvollzogen werden. Es ist gewissermaßen die Grunderfahrung allen Lernens schlechthin: Könnerschaft setzt vorherige Übung und wiederholte, erprobende Ausführung einer Tätigkeit voraus. Und dieses Grundgesetz allen Lernens gilt nicht nur für den Menschen. Alle Aktivitäten von Tieren, die nicht instinktmäßig festgelegt sind, müssen durch wiederholtes Tun erlernt werden. Eine Katze lernt das Mäuse fangen, indem sie

---

21 So heißt es z. B. in dem einschlägigen Wikipedia-Artikel „Das Konzept des erfahrungsbasierten Lernens geht zurück auf die Pädagogik des Pragmatismus mit ihrem wichtigsten Vertreter John Dewey“. In: [https://de.wikipedia.org/wiki/Erfahrungsbasiertes\\_Lernen](https://de.wikipedia.org/wiki/Erfahrungsbasiertes_Lernen). Abruf (18.10.2020).

Mäuse fängt. Ein Instrument kann nur beherrscht werden, indem man es spielt, eine fremde Sprache kann nur erlernt werden, indem man sie spricht. Und genauso drückt es Aristoteles aus: „Ein Baumeister wird man, indem man baut, und Kitharakünstler, indem man das Instrument spielt. So werden wir auch gerecht handeln, besonnen, indem wir besonnen, und tapfer, indem wir tapfer handeln“ (Nikomachische Ethik Buch II, 1, 1103a 33–35).

Aristoteles zählt neben den handwerklichen und künstlerischen Fähigkeiten auch die Charaktermerkmale eines Menschen zu den ethischen Tugenden, die man erst durch „Gewöhnung“ allmählich erlernen muss. Dabei geht es beim Lernen aber nicht darum, eine konkrete Tätigkeit irgendwie auszuführen, sondern sie richtig, also gut, auf der Grundlage „sittlicher Werte“ auszuführen. Für Aristoteles kommt es nicht nur darauf an, dass wir etwas tun, sondern auch wie wir etwas tun, besser gesagt, dass wir das Richtige tun.

Das Prinzip „Lernen durch Eigenhandeln“ klingt zwar simpel und unmittelbar einleuchtend, die zugrundeliegenden psychophysischen Prozesse sind aber alles andere als trivial. Der Prozess der allmählichen Gewöhnung, von dem Aristoteles spricht, bedarf der Zeit. Damit ein bestimmter sensomotorischer Vollzug – z. B. das Einschlagen eines Nagels in die Wand – erlernt und „in Fleisch und Blut“ übergegangen ist, bedarf es der vielfachen Ausführung und Wiederholung derselben Bewegung. Voraussetzung ist eine gewisse Plastizität bzw. Formbarkeit des Leibes, Max Scheler hat dafür den Begriff der „Weltoffenheit“ (Scheler 1978, S. 38 f.) ersonnen. Allerdings finden wir eine solche Plastizität nicht erst beim Menschen. Wie wir anhand zahlreicher Beispiele aus dem Tierreich sehen können, erfordert das Erfahrungs- bzw. Handlungslernen in seiner grundsätzlichen Form zunächst einmal keine kognitiven Fähigkeiten im Sinne eines Selbstbewusstseins. Schon die experimentelle oder spielerische Imitation bzw. Nachahmung eines Tuns reicht dazu aus. Junge Orang-Utans lernen Kokosnüsse zu knacken, indem sie dem Beispiel der Großen folgen und die Nuss immer wieder gegen einen Stein schlagen. Man braucht kein kognitives Handlungskonzept, keine Vorstellung von Kausalität und auch keinen „Ist-Soll-Abgleich“, um zu einem Ergebnis zu kommen. Das Erfolgsrezept ist vielmehr das Nachahmen eines beobachteten Tuns, das beim Erreichen des Ziels zur Befriedigung des zugrundeliegenden Bedürfnisses führt. Der erwünschte Effekt, das Aufbrechen der Schale, stellt sich ein, wenn das erprobte Handlungsschema mit dem Lustgewinn verknüpft wird.

Das aristotelische Prinzip des Lernens durch Eigenhandeln findet in der Renaissance seine Fortführung. Johann Amos Comenius (1592–1670) greift den Gedanken in seiner Großen Didaktik (1657) auf und macht ihn zum Ausgangspunkt seines Lehrbuches. „Tätigkeit soll durch Tätigkeit erlernt werden“, so die Prämisse seiner Lehre. Und weiter erläutert er: „Die Handwerker halten ihre Lehrlinge nicht in Betrachtungen hin, sondern führen sie sogleich zur Ar-

beit, dass sie schmieden durchs Schmieden, bildhauen durch Bildhauen, malen durch Malen, tanzen durchs Tanzen lernen. Deshalb soll auch in den Schulen schreiben durch Schreiben, sprechen durch Sprechen, singen durch Singen, rechnen durch Rechnen gelernt werden“ (Comenius 1982, S. 142). Natürlich hat Comenius seinen Aristoteles gekannt. Schon die Art der Formulierung deutet auf den antiken Ursprung seiner Argumentation hin. Comenius hat aber nicht nur Aristoteles kopiert, sondern zugleich eine enorm innovative Form der Wissensvermittlung gewählt. Sein Buch „*Orbis sensualium pictus*“ (Die sichtbare Welt, 1658), ist gewissermaßen die erste moderne Bilderfibel, in der die vermittelten Wissensinhalte nicht nur sprachlich, sondern zugleich in Form von illustrierten Bildtafeln und mit zweisprachigen Erläuterungen (Latein und Deutsch) dargestellt werden. Die einzelnen Artikel beinhalten den gesamten Kosmos, von Gott und der Welt, Himmel und Erde, über die Elemente, Pflanzen und Tiere hin zu den Menschen. Die Handwerke und Berufe, Künste und Wissenschaften, Tugenden und Laster werden ebenso thematisiert wie Spiele, Politik, Kriege, Religionen und Strafen bis hin zum Jüngsten Gericht.

Die Schriften des Comenius finden in Europa eine rasche Verbreitung. Die Rezeptionsgeschichte in den Vereinigten Staaten setzt erst 200 Jahre später ein, erfahren dann aber eine große Popularität und allgemeine Anerkennung. John Barnard stellt Comenius' Gedanken im *American Journal of Education* (1858) vor. Dort heißt es: „[...] doing can only learned by doing, writing by writing, painting by painting“ (ebd., zit. n. Knoll 2011, S. 290). In der Folge erscheinen Ende des 19. Jahrhunderts in England und den Vereinigten Staaten zahlreiche pädagogische Schriften über Comenius, vor allem von Autoren der „new education“-Bewegung. So heißt es beispielsweise bei Simon S. Lauries (1881) „*John Amos Comenius. His Life and Educational Works*“: „Whatever is to be done, must be learned by doing it [...] So the pupils should also learn at school to write by writing, to speak by speaking, to count by counting etc.“. Und singgemäß schreibt Francis W. Parker (1883) in seinen „*Notes of Talks on Teaching*“: „What I wish to impress upon you is one pedagogical principle that stands above all others – we learn to do by doing [...]“ (ebd., zit. n. Knoll 2011, S. 290 f.). Die Formel „we learn to do by doing“ wird von dem genannten Autor hier also gerade nicht in der gedanklichen Verkürzung „learning by doing“ verwendet. Wie Knoll in seinem Aufsatz darstellt, weisen schon zeitgenössische Autoren wie William N. Hailmann (1887) auf die missbräuchliche und sinnverstellende Bedeutung dieser verkürzten Formel hin. Der Sinn von Comenius (und Aristoteles) Aussage besteht keinesfalls darin, dass wir nur dann lernen, wenn wir etwas (handwerklich) tun. Schulisches Lernen ist notwendigerweise auf die Vermittlung durch Bilder und Sprache verwiesen. Schon Aristoteles hat auf den Unterschied zwischen den ethischen und den dianoethischen Tugenden hingewiesen. Während erstere durch Übung und Gewöhnung erlernt werden, geht es bei den dianoethischen Tugenden (Klug-

heit, Kunstfertigkeit, Vernunft, Weisheit, Wissenschaftlichkeit) um die Verstandestätigkeit (Nikomachische Ethik, Buch VI). Aristoteles wusste, dass es ohne das Wissen um das richtige Ziel und die günstigen Bedingungen des Handelns kaum gelingen kann, eine Sache richtig auszuführen. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, machte McLellan bereits im Jahr 1889 den konstruktiven Vorschlag, das Prinzip „learn to do by doing“ durch ein weiteres Prinzip „learn to do by knowing“ zu ergänzen. „The principle [learn to do by doing]“, schrieb McLellan, „is true in so far as it recognizes the fact that self-activity of the pupil must be appealed to in all learning, and that it is through this activity that the subject gains meaning, and is apprehended. The principle becomes false when it loses sight of the ideal factor, the element of knowledge required for doing; and when it implies that the doing be merely habitual or mechanical. It, therefore, requires a supplement: *Learn to do by knowing*. We might combine the maxims, and say: Learn to know by doing, and to do by knowing“ (ebd., zit. n. Knoll 2011, S. 295). Sinngemäß wandte sich ebenso G. Stanley Hall gegen eine simplifizierende Verkürzung der Ideen von Aristoteles und Comenius. In seinem Lehrbuch „Principles of Teaching“ (1906) schreibt er: „This is a false application of the principle of learning to do by doing. The young do not learn to write by writing, but by reading and hearing. To become a good writer one must read, feel, think, experience, until he has something to say that others want to hear“ (ebd., zit. n. Knoll 2011, S. 296). Auch Dewey selbst, der die verkürzte Formel „learning by doing“ erst relativ spät in seinem 1911 erschienenen Werk „Cyclopedia of Education“ mehrmals verwendet, nimmt später zu dieser Maxime kritisch Stellung: „I don't believe people learn merely by doing. The important things are the ideas that a man puts into his doing. Unintelligent doing will result in his learning the wrong thing“ (ebd., zit. n. Knoll 2011, S. 297).

Wie dieser kurze Exkurs in die Geschichte der Maxime „learning by doing“ zeigt, taugt diese Formel nicht als eine historisch fundierte Referenz der Erlebnispädagogik. Sie liefert auch keine adäquate Beschreibung dessen, was beim Prozess des handelnden Lernens vor sich geht. Wenn man schon eine Formel verwenden will, dann sollte man sich eher an McLallands Satz orientieren: „we learn to know by doing and to do by knowing“. Handelndes Tun birgt erst dann eine Lernchance in sich, wenn dem Handeln selbst zuvor ein gewisses Maß an planerischer Überlegung vorausgeht. Wissen und Handeln gehen also idealerweise eine dialektische Verbindung miteinander ein. Die im erlebenden Tun gewonnenen Erfahrungen werden durch Abstraktion zu Wissen, das dann im und durch das handelnde Tun wiederum erprobt wird. Wissen wird so ein praktisches, durch Handlung und Erfahrung erprobtes und fundiertes Wissen.

Die Wechselwirkungen von Wissen und Handeln hat David Kolb in seinem „learning cycle“ idealtypisch dargestellt. „Learning is the process whereby

knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping experience and transforming it“ (Kolb 1984, S. 41). Wissen entsteht dadurch, dass wir etwas erleben, Erfahrungen sammeln und diese „transformieren“. Indem wir die im eigenen Tun erlebten „konkreten Erfahrungen“ (concret experience) reflektieren und mit abstrakten Konzepten verknüpfen, sind wir in der Lage, neues Wissen zu generieren.

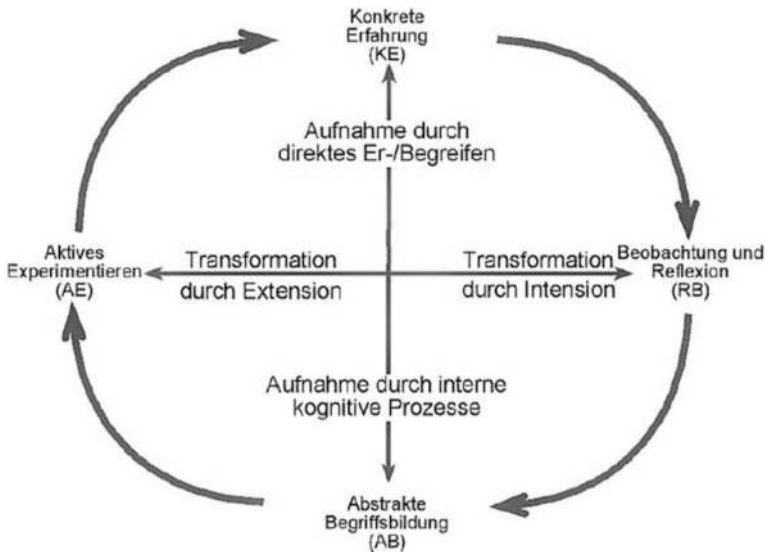


Abb. 14: Lernzyklus des Erfahrungslernens nach Kolb (Stemmler 2006, S. 49).

Ausgangspunkt ist, so Kolb, immer eine konkrete Erfahrung, eine Beobachtung, eine Wahrnehmung, ein Sinneseindruck (Phase eins). Schon während der konkreten Erfahrung wird der Gegenstand von verschiedenen Seiten betrachtet und die Beobachtung reflektiert (Phase zwei). Das Erlebte wird so noch einmal vor Augen geführt und beispielsweise mögliche Ursachen oder Zusammenhänge mental durchgespielt. Damit trägt das Modell der Tatsache Rechnung, dass Wahrnehmung und Beobachtung immer schon auf der Basis bereits vorhandener Erfahrungen und Wissensbestände stattfindet. In Phase drei entwickelt sich aus der reflektierten Beobachtung ein Erklärungsansatz, eine Regel oder ein (abstraktes) Modell. Dabei mündet der Reflexionsprozess in die abstrakte Begriffsbildung, d. h., die konkrete Erfahrung nimmt Einfluss auf die Wissensstruktur des Lernenden. In diesem Schritt kommt es zu einer Generalisierung, bei der von der konkreten Erfahrung abstrahiert und die ihr zugrundeliegenden Prinzipien erkannt werden. Das Problem bzw. der Lernstoff wird fassbar, nimmt Gestalt an, wird mit anderem (vorhandenem) Wissen kombiniert. Erst durch diesen Schritt werden die aus der Erfahrung gewonnenen Einsichten zu Wissen, das auf andere Situationen transferierbar ist. In der vierten und letzten Phase wird dieses Wissen dann schließlich in der Praxis auf seine Tauglichkeit hin getestet und erprobt. Beim aktiven Experimentieren mit dem neu erworbenen Wissen versucht der Lernende diese in realen Situatio-

nen anzuwenden. Daraus entstehen wiederum neue konkrete Erfahrungen und der Zyklus beginnt von vorne.

Nach Kolb findet die Transformation von Information zu Erfahrungen auf unterschiedliche Weisen statt, durch nach außen gerichtete Extension oder durch nach innen gerichtete Intension. Einmal steht das aktive Experimentieren im Vordergrund, das andere Mal das reflektierende Beobachten. Beide Formen der Transformation sind polar aufeinander verwiesen. Intension und Extension können in einen direkten Bezug zum Prozess der Adaptation und dem Prinzip der Äquilibration in Piagets Theorie gestellt werden (Stemmler 2006, S. 50). Auch die beiden Modi der konkreten Erfahrung und abstrakten Begriffsbildung stehen im wechselseitigen Bezug. Kognitives Begreifen und haptisches Erfassen eines Gegenstandes lassen sich direkt voneinander ableiten und bedingen sich gegenseitig. Eine Einsicht, die sich im Übrigen auch entwicklungsgeschichtlich belegen lässt<sup>22</sup>.

Wie bei allen Modellen beschreibt der „learning cycle“ von Kolb den Prozess des Lernens auf idealtypische Weise. Der Zirkel muss nicht zwangsläufig in dieser Reihenfolge durchlaufen werden. Es ist auch nicht so, dass dieser Lernprozess bei allen Menschen auf dieselbe Art und Weise stattfindet. Nach Kolb gibt es durchaus unterschiedliche Weisen der Wahrnehmung und Transformation von Erfahrungen, die je nach Lerntyp unterschiedlich ausgeprägt sind. Auf der Grundlage seiner empirischen Forschungen hat Kolb (2000) vier verschiedene Lernstile herausgearbeitet, denen sich tendenziell jeder von uns zuordnen kann. Die Lernstile orientieren sich wiederum an den oben genannten Prioritäten bei der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen. *Divergierer* bevorzugen konkrete Erfahrung und reflektiertes Beobachten. Ihre Stärken liegen in der abstrakten Vorstellungsfähigkeit. Sie neigen dazu, konkrete Situationen aus vielen Perspektiven zu betrachten. Sie sind an Menschen interessiert, haben breite kulturelle Interessen und spezialisieren sich oft in künstlerischen Aktivitäten. *Assimilierer* bevorzugen demgegenüber reflektiertes Beobachten und abstrakte Begriffsbildung. Ihre Stärken liegen in der Erzeugung von theoretischen Modellen. Sie neigen zu induktiven Schlussfolgerungen und befassen sich lieber mit Dingen oder Theorien als mit Personen. *Konvergierer* bevorzugen eine Kombination aus abstrakter Begriffsbildung und aktivem Experimentieren. Ihre Stärken liegen in der Ausführung von Ideen. Sie neigen zu hypothetisch-deduktiven Schlussfolgerungen und befassen sich lieber mit Dingen oder Theorien (die sie gern überprüfen) als mit Personen. *Akkomodierer*

---

22 Die Entstehung der Sprache als Voraussetzung des Denkens ist aufs Engste mit der Befreiung der Hand durch den aufrechten Gang des Menschen verbunden. Aufschlussreich dazu: A. Leroi-Gourhan (1980): Hand und Wort. Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

sind primär auf aktives Experimentieren und konkrete Erfahrung ausgerichtet. Ihre Stärken liegen in der Ausgestaltung von Aktivitäten. Sie neigen zu intuitiven Problemlösungen durch Versuch und Irrtum und befassen sich lieber mit Personen als mit Dingen oder Theorien.

Für die Erlebnispädagogik ist Kolbs Modell des Erfahrungslernens insofern von Bedeutung, als es die dialektischen Prozesse von kognitivem Lernen und handelndem Erfahren auf intelligente Weise miteinander verknüpft. Ein handelndes Tun und die damit verbundene konkrete Erfahrung (das Erleben) kann dann in einen Lernprozess münden, wenn die Erfahrung „transformiert“, also verarbeitet, reflektiert und kontextualisiert wird. Die vier Lernmodi – konkrete Erfahrungen machen, reflektiert beobachten, abstrakte Begriffe bilden und aktiv experimentieren – stehen laut Kolb in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander, wobei beim Lernprozess alle zusammen mehr oder weniger ineinandergreifen. Zugleich eröffnet das Modell Spielräume. Nicht alle Menschen lernen auf dieselbe Weise. Ohne konkrete Erfahrungen und ohne aktives Experimentieren, das macht Kolbs Lernmodell unmissverständlich klar, bleibt alles Wissen abstrakt. Umgekehrt bilden erst Reflexion und Begriffsbildung die Grundlage dafür, dass das aktive Experimentieren zielgerichtet verläuft und Erlebnisse zu Lernerfahrungen werden können. Als aufschlussreich erweist sich die Anwendung des Kolb'schen Lernzirkels in Bezug auf einen negativen Lernerfolg. Insbesondere in Kombination mit dem Zirkel des Selbstwirksamkeitlernens stehen damit zwei sich gegenseitig ergänzende und sehr plausible Lernmodelle zur Verfügung.

### **Lernen durch Selbstwirksamkeitserfahrung**

Eine Selbstwirksamkeitserfahrung hat sicherlich jeder schon einmal gemacht. Kennzeichnend für eine solche Erfahrung ist zum einen, dass es dabei um eine Anforderung geht, die über das gewöhnliche Maß einer (alltäglichen) Handlung hinausgeht. Zum anderen ist diese mit einem Erfolgserleben verknüpft, das daher rührt, dass sich der Akteur den Erfolg seiner Handlung selbst zuschreibt. *Ich* habe das geschafft! Beispielweise haben Sie sich vorgenommen, eine Woche lang auf Alkohol zu verzichten, was für jemanden, der häufig und regelmäßig Alkohol konsumiert, unter Umständen eine hohe Anforderung sein kann. Ist es Ihnen nach Ablauf der Woche dann tatsächlich gelungen, keinen Alkohol zu konsumieren, so werden Sie vermutlich zu Recht einen gewissen Stolz verspüren. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass Sie sich den Handlungserfolg tatsächlich selbst zuschreiben können. Er ist also nicht etwa auf besondere Umstände zurückzuführen, zum Beispiel, dass Sie kein Bier, Wein oder Brantwein trinken konnten, weil Sie in dieser Zeit durch die Namib-Wüste gewandert sind und unterwegs gar keinen Alkohol mitführen oder kaufen konnten. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit ist also die Folge einer

Selbstzuschreibung eines Handlungserfolgs, der nicht auf die besonderen Umstände, sondern auf das aktive Eigenhandeln der Person zurückzuführen ist. Der Clou besteht darin, dass sich solche Überzeugungen im günstigen Fall positiv auf zukünftige Handlungserwartungen auswirken. Wenn es Ihnen, um bei dem genannten Beispiel zu bleiben, gelungen ist, eine Woche lang auf Alkohol zu verzichten, dann können Sie beim nächsten Mal relativ sicher sein, dass es Ihnen wieder gelingen wird. Möglicherweise nehmen Sie sich vielleicht sogar vor, zwei Wochen Abstinenz durchzuhalten. Aus Selbstwirksamkeitserfahrungen werden Selbstwirksamkeitserwartungen.

Unter einer *Selbstwirksamkeitserwartung* wird die subjektive Gewissheit verstanden, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können (Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 35). Selbstwirksamkeitserwartungen sind in hohem Maße motivierend und dafür verantwortlich, dass Menschen das tun, was sie eben tun. „Nur wenn man an die grundsätzliche Machbarkeit einer Handlung glaubt und darüber hinaus die eigenen Handlungsressourcen für ausreichend hält, lohnt es sich, ein schwieriges Ziel in Angriff zu nehmen und viel Energie darauf zu verwenden“ (Schwarzer 1995, S. 28).

Selbstwirksamkeitserfahrungen sind also die Voraussetzung dafür, dass man neue Aufgaben angeht. Im günstigen Fall führt deren Bewältigung dann wiederum zum Handlungserfolg, sodass sich eine sich selbst verstärkende Spirale in Gang setzt. Gelingendes Handeln wirkt verstärkend auf die Selbstwirksamkeitserwartung zurück. Wer zuversichtlich an eine anspruchsvolle Aufgabe herangeht und diese erfolgreich löst, wird den Erfolg der eigenen Leistungsfähigkeit zuschreiben. Selbstwirksamkeitserwartung, Handlungserfolg und Selbstwirksamkeitserfahrung verstärken sich gegenseitig.



Abb. 15: Zirkel der Selbstwirksamkeitserfahrung (Wahl 2018a, S. 29).

Das Konzept der Selbstwirksamkeit wurde in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts von Albert Bandura im Kontext seiner sozial-kognitiven Theorie



des Lernens entwickelt. Demnach werden kognitive, motivationale, emotionale Prozesse, aber auch konkretes Handeln von Personen durch subjektive Überzeugungen gesteuert. Selbstwirksamkeitserwartungen (perceived self-efficacy) sind wichtige Faktoren bei der Überwindung von Widerständen. Um eine Handlung in Gang zu setzen, bedarf es einer positiven Erwartung in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten. Handlungen werden zwar auch durch „äußere“, subjektunabhängige Einflussgrößen gesteuert oder verhindert, beispielsweise durch soziale Normen, Gruppenüberzeugungen, den Einfluss von starken Persönlichkeiten, die grundsätzliche Überzeugung der Machbarkeit einer Handlung und der Gewissheit, dass die eigenen Fähigkeiten dazu ausreichen, bleibt aber ein entscheidender Motivator. Die Wirksamkeit von self-efficacy ist zwischenzeitlich in zahlreichen Studien aus Psychologie, Kindheits- und Jugendforschung, Lehr-Lernforschung und in der Risiko- und Gesundheitsforschung nachgewiesen. Es gibt ziemlich gut ausgearbeitete und valide methodologische Instrumente, um Selbstwirksamkeit empirisch zu messen. Bandura hat sich auch mit der Frage beschäftigt, wie Selbstwirksamkeit entsteht und wie man sie als Pädagoge im Umgang mit Klientinnen und Klienten positiv hervorrufen und verstärken kann. Dabei verlaufen die zugrundeliegenden Mechanismen auf kollektiver Ebene ähnlich wie auf der individuellen Ebene. Bandura nennt vier Hauptquellen von Selbstwirksamkeit: (1) Eigene positive Erfahrungen, (2) Beobachtung von Modellen, (3) verbale Überzeugungen und schließlich (4) eigene Gefühlsregungen.

Zu (1): Dass eigene, positive Erfahrungen das stärkste Mittel sind, um Selbstwirksamkeitserwartungen aufzubauen, haben wir schon beim oben genannten Beispiel mit der Alkoholabstinenz gesehen. Dabei kommt es entscheidend darauf an, sich solche Ziele zu setzen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit auch erreichbar sind. Generell sollten sich Personen oder Gruppen keine zu hohen Ziele setzen. Erfolge stärken, Misserfolge schwächen die Selbstwirksamkeitserfahrungen.

Zu (2): Nicht immer hat man die Gelegenheit, eigene Erfahrungen zu machen. Verhaltensmodelle können eine Alternative dazu sein. Sie erzielen vor allem dann die gewünschte Wirkung, wenn die darin handelnden Personen vergleichbar sind in Bezug auf Alter, Geschlecht und lebensweltliche Hintergründe. Je mehr die vorbildlich handelnde Person mir selbst ähnelt, desto eher werde ich zu der Überzeugung gelangen, dass ich auch in der Lage bin, die erwünschte Handlungs- oder Verhaltensweise zu zeigen. Günstig sind „sich selbst enthüllende Bewältigungsmodelle“ (Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 42). Das sind solche, die mit einer Art Selbstoffenbarung verbunden sind. Beispielsweise berichtet eine Person in einer Selbsthilfegruppe darüber, wie es ihr gelang, durch eine Umstellung der Ernährung ihr Gewicht zu reduzieren. Dabei schildert sie auch die Probleme, Hürden und vielleicht auch kurzzeitige Rückschläge, die sie bei dieser Ernährungsumstellung zu bewältigen hatte.

Zu (3): Verbale Überzeugungen wirken nicht so stark wie authentische Beispiele, sind aber dennoch eine Möglichkeit, die Selbstwirksamkeit von Gruppen oder Personen zu erhöhen. Wir tun das selbst häufig, wenn wir jemanden versuchen zu motivieren, ein angestrebtes Ziel zu erreichen: „Komm schon, du schaffst das!“ Aber auch hier erkennen wir schnell, ob uns jemand nur etwas vormachen will oder ob die Person tatsächlich glaubt, dass ich das schaffen kann und auch Gründe dafür hat. Überredungsversuche, die aus der Luft gegriffen sind, werden schnell durchschaut und bewirken dann nicht selten das Gegenteil des erwünschten Effekts. Verbale Versuche der Überredung müssen gewissermaßen „geerdet“ sein. Je mehr Vertrauen ich zu der Person habe, die mich motiviert, desto eher werde ich ihr Glauben schenken. In denselben Zusammenhang gehört die fundierte Rückmeldung nach Erfolg oder auch Misserfolg. „Du kannst die Prüfung beim nächsten Mal schaffen, wenn du die Wörter noch besser übst“ oder auch „Die Prüfung war nicht leicht und du hast die Aufgaben sehr gut gelöst“. Aber auch hier sollte darauf geachtet werden, dass übermäßiges Lob schnell unglaubwürdig klingt und nicht ernst genommen wird. Rituale der Selbstermächtigung und Selbstbeschwörung, beispielsweise bei Sport- oder Eishockeymannschaften vor Beginn eines Spieles haben eine ähnliche Wirkung: Während die Spieler einen Kreis bilden und sich gegenseitig die Arme um die Schultern legen, hält der Trainer eine eindringliche Rede und appelliert an den Teamgeist und die Leistungsbereitschaft der Spieler. Solche Rituale dienen der gegenseitigen Bestätigung und Bestärkung, des Willensausdrucks und der Mobilisation von Kräften, um sich auf die bevorstehende Aufgabe zu konzentrieren.

Zu (4): Als letzte und schwächste der vier genannten Quellen der Selbstwirksamkeit nennt Bandura die eigenen Gefühlsregungen. So kann beispielsweise eine Person ihre Nervosität und den erhöhten Puls als Indiz interpretieren, sie habe sich auf die bevorstehende Präsentation nicht ausreichend gut vorbereitet. Umgekehrt könnte eine andere Person aus ihrer vorhandenen Ruhe und Gelassenheit vor dem Auftritt auf ihre gute Vorbereitung rückschließen. Im ersteren Fall wird die Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich des Erfolgs der Präsentation sinken, im letzteren Fall wird sie steigen. Obwohl – möglicherweise – beide Personen gleich gut vorbereitet sind, wird der Vortrag mit hoher Wahrscheinlichkeit unterschiedlich ausfallen, eben weil die eigenen gefühlsmäßigen Regungen von der jeweiligen Person in einem negativen Sinn interpretiert werden. Auf der Ebene der kollektiven Selbstwirksamkeit geht es weniger um physiologische Zustände einzelner Teilnehmer als mehr um die gefühlte Gruppenatmosphäre. Herrscht in der Gruppe eine produktive und von gegenseitiger Wertschätzung geprägte Stimmung, so wird damit auch die Zuversicht der Gruppe insgesamt steigen, bestimmte Probleme und Hindernisse bewältigen zu können.

Die Bedeutung des Modells der Selbstwirksamkeit bzw. Selbstwirksamkeitserwartung für die Erlebnispädagogik kann kaum überschätzt werden. Überall dort, wo herausfordernde Aufgaben – sei es als einzelne Person, sei es als Gruppe – angegangen werden, können die beschriebenen Effekte auftreten. Der Rolle der begleitenden Pädagoginnen und Pädagogen kommt es dabei zu, das Maß der Herausforderung (gemeinsam mit den Teilnehmenden) so zu bestimmen, dass ein Erfolg zumindest möglich erscheint. Im Fall zu geringer Herausforderung wird sich ein Selbstwirksamkeitserleben kaum einstellen, weil die erforderliche Anstrengung als unerheblich angesehen wird. Im Falle des Scheiterns aufgrund zu hoher Anforderungen sind allerdings zwei Folgen vorstellbar: Entweder wird die Person oder Gruppe auf einen nochmaligen Versuch verzichten, weil die eigenen Kompetenzen als zu gering eingeschätzt werden oder aber es wird ein erneuter Versuch gestartet, nachdem die Ursachen für den misslungenen Versuch reflektiert und alternative Handlungsoptionen angedacht wurden.

### **Selbstwirksamkeitserfahrung durch produktiven, erfahrungsbasierten Umgang mit Misserfolg**

Dieses Modell beruht auf keinen neuen theoretischen Grundlagen, sondern kombiniert die beiden zuvor genannten Modelle von Bandura und Kolb und fügt sie zu zwei miteinander verbundenen Zirkeln so zusammen, dass sich das Schema einer liegenden Acht ergibt.

Im empirischen Teil werden verschiedene Situationen dargestellt, wo Gruppen über Schleifen der Beobachtung bzw. der Beobachtung von Beobachtung zu erneuten Lösungsversuchen kommen. Bei den entsprechenden Aktivitäten bzw. Übungen stellt sich, trotz gewisser Selbstwirksamkeitserwartungen, zunächst gerade kein Erfolg ein. Zum Beispiel gelingt es einer Gruppe von Schülern nicht, über die gespannten Bänder ohne Bodenberührung zum nächsten Baum zu gelangen (vgl. Kapitel fünf). Nachdem einige Schüler vorpreschen und bei ihren Versuchen scheitern, setzt in der Gruppe – unterstützt durch die Erlebnispädagogin – ein angeleiteter Reflexionsprozess ein. Angesichts der konkreten Erfahrung des Scheiterns entwickeln die Kinder Ideen, wie sie die gestellte Aufgabe erfolgreich lösen könnten. Zum einen können dies Vorstellungen sein, wie die Gruppe z. B. besser miteinander kommuniziert, zum anderen können dies aber auch konkrete Lösungsvorschläge sein, um den Balancierparcours ohne Bodenberührung und mit gegenseitiger Hilfestellung bewältigen können. In jedem Fall erfordert es eine kurze Phase, die Kolb mit „abstrakter Begriffsbildung“ bezeichnet. Im Kontext einer Problemlöseaufgabe müssen die Beteiligten ein gemeinsames mentales Modell entwickeln, also eine geteilte Vorstellung über die Vorgehensweise, die sie anschließend verabreden und ausprobieren. Durch aktives Experimentieren können sie nun herausfinden, ob das neue Handlungsmodellen funktioniert.

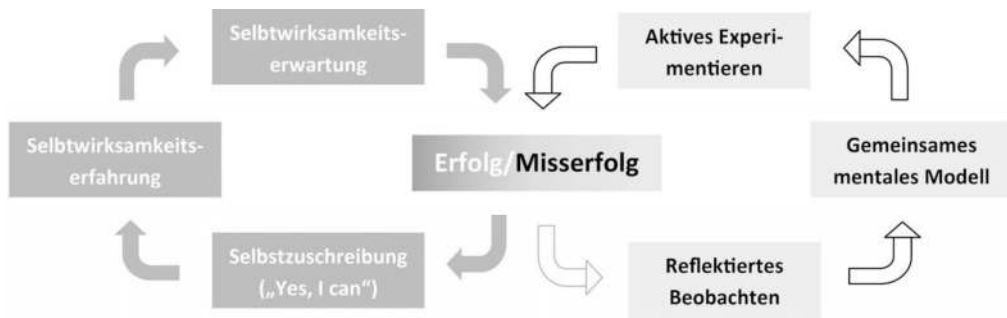


Abb. 16: Zirkel der Selbstwirksamkeitserwartung kombiniert mit Zirkel des Erfahrungslernens.

Das Lernmodell der Selbstwirksamkeitserwartung kann also mit dem Lernmodell des Erfahrungslernens so verschränkt werden, dass sich auch Lernschleifen des misslingenden Handelns plausibel darstellen und erklären lassen. Ob nach einem oder mehreren Misserfolgserlebnissen die rechte Schleife noch einmal durchlaufen wird oder ob der Prozess irgendwann abgebrochen wird hängt davon ab, ob und wie sich der Misserfolg erklären lässt und auch als wie erstrebenswert das zu erreichende Ziel eingeschätzt wird. Wird der ausbleibende Erfolg etwa auf zu geringe persönliche bzw. kollektive Handlungsressourcen zurückgeführt, wird wohl kaum ausreichend Motivation entstehen, um den Kreisprozess in Gang zu halten. Führen solche wiederholten Schleifen des Experimentierens immer näher an den erwarteten Erfolg heran, so wird in der Tat das Gelingen immer wahrscheinlicher. Die Kunst bei Problemlöseaufgaben bzw. Teamübungen ist es, das Maß der Herausforderung so zu wählen, dass die Aufgabe als nicht zu leicht erscheint und das Ziel nicht schon nach kurzer Zeit erreicht ist. Im umgekehrten Fall wird bei wiederholtem Misserfolg und ohne sichtbare Erfolgsaussichten eher Frust entstehen, der dann allenfalls im Nachgang durch selbstkritische Analyse noch in einen Erkenntnisgewinn umgemünzt werden kann.

Abschließend zu diesen Lernmodell möchte ich noch einmal darauf hinweisen, dass sowohl Banduras als auch Kolbs Lernmodell im Kontext des sozial-kognitiven Theorieparadigmas zu verorten sind. Das heißt, dass in erster Linie soziale bzw. kognitive Prozesse des Verstehens und Erklärens von Handlungen maßgeblich sind für deren Bewertung. Letztlich sind es also rationale Prozesse, aufgrund derer wir unsere Handlungsoptionen einschätzen und die dann in Folge für das Entstehen von Handlungsmotivation verantwortlich sind. Vernachlässigt wird dabei m. E. allerdings die affektive Komponente, von der jeweils der Erfolg bzw. der Misserfolg begleitet wird. Selbstwirksamkeitserleben ist letztlich nichts anderes als ein Gefühl, in dem sich die Person oder Gruppe als wirkmächtig erfährt. Diese Gefühle bzw. Atmosphären können sehr gut durch das Phänomen der Einleibung bzw. der leiblich-mimetischen Resonanz charakterisiert werden (vgl. insbesondere die Kapitel sieben bis neun). Sie er-

weisen sich m. E. als die eigentliche, leibliche Quelle und der Ursprung für unser handelndes Tun.

### **Lernen durch Komplexitätsreduktion: Der Zirkel des Vertrauens**

Ich möchte an dieser Stelle noch ein weiteres Lernmodell diskutieren, das als solches in der Literatur bislang nirgendwo auftaucht. Gleichwohl beruht es einerseits sowohl auf bewährten didaktischen Prinzipien, andererseits lassen sich auch vielfach theoretische Bezüge herstellen. Grund genug also, eine solches Modell an dieser Stelle in groben Zügen zu entwickeln und zur Diskussion zu stellen.

Im Kapitel zwei und drei habe ich Situationen beschrieben, in denen sich Teilnehmer erlebnispädagogischer Aktivitäten durch den Übergang in außeralltägliche Räume in Situationen befinden, die mit einer erhöhten Aufmerksamkeit sich selbst und der Gruppe gegenüber gekennzeichnet sind. Diese Veränderung des Wahrnehmungsfokus lässt sich einerseits durch die Atmosphären erklären, die in Naturräumen wie beispielsweise Wald, Berge oder kargen Wüstenlandschaften vorfindbar sind. Sie hängt aber auch und vor allem mit der gleichzeitig stattfindenden Reduktion von Komplexität statt. Niklas Luhmann verwendet diesen Begriff im Kontext seiner Systemtheorie und bezeichnet dort Prozesse, die sich auf biologische, soziale und psychische Systeme gleichermaßen anwenden lassen. Fasst man Lernen als „eine erfahrungsbedingte Veränderung der Möglichkeiten eines lebenden Systems, in einer Umwelt einen Zustand einnehmen zu können“ (Tremel 1995, S. 97), so könnte man Komplexitätsreduktion als einen Bestandteil des Lernprozesses oder vielleicht sogar als den Lernvorgang selbst verstehen<sup>23</sup>. Dabei wirkt die Komplexitätsreduktion gewissermaßen auf eine doppelte Art und Weise. Einmal, indem die Zahl der mannigfachen Umwelteinflüsse bei erlebnispädagogischen Maßnahmen reduziert wird. Dieses Prinzip ist nicht neu. Es folgt dem Gedanken

---

23 Diese Perspektive knüpft an Überlegungen von Blaß (1981) an, der den Prozess der Bildung selbst als Komplexitätsreduktion auffasst. Demnach leiste Bildung „die Reduktion der Mannigfaltigkeit und Komplexität der entweder unstrukturiert-chaotischen oder hochdifferenziert-komplexen Welt dadurch, daß [sic!] sie durch selektive Umstrukturierungen stets neue sinnvolle Einheiten schafft, und leistet sie zugleich Erhaltung der Komplexität dadurch, daß [sic!] sie in der selektiv vorgehenden Reduktion gleichzeitig die Differenzierung der Kräfte wie die Strukturierung der Welt intensiviert. Auf diese Weise besorgt *Bildung als Komplexitätsreduktion* sowohl die Integrierung der Mannigfaltigkeit in die Einheit des Systems von Ich und Welt wie auch zugleich damit eine höhere Differenzierung dieses Systems, d. h. die Erweiterung des Spielraums möglicher Alternativen“ (Blaß 1981, S. 182, Hervorhebung W. W.). Siehe hierzu auch: Su, Hanno (2017): Auf der Seite der Erziehung. Zur rekursiven Form erziehungswissenschaftlicher Bildungstheorie, Wiesbaden: Springer S. 63 ff.

der „pädagogischen Provinz“, der schon bei Rousseau, später aber vor allem in der Reformpädagogik Bedeutung erlangt hat. Die Gründung von Bildungs-, Lebens- und Lernanstalten außerhalb der Großstädte soll die (vermeintlich) negativen zivilisatorischen Einflüsse auf die Persönlichkeit des Schülers reduzieren. Diese äußere Vereinfachung soll im Weiteren dazu führen, dass sich umso mehr die individuellen Anlagen entfalten können. Die Komplexitätsreduktion folgt also dem Ziel, die Person, so wie sie ist, unter Abzug verfremdender Handlungszwänge des Alltags, zum Ausdruck und zur Entfaltung kommen zu lassen.

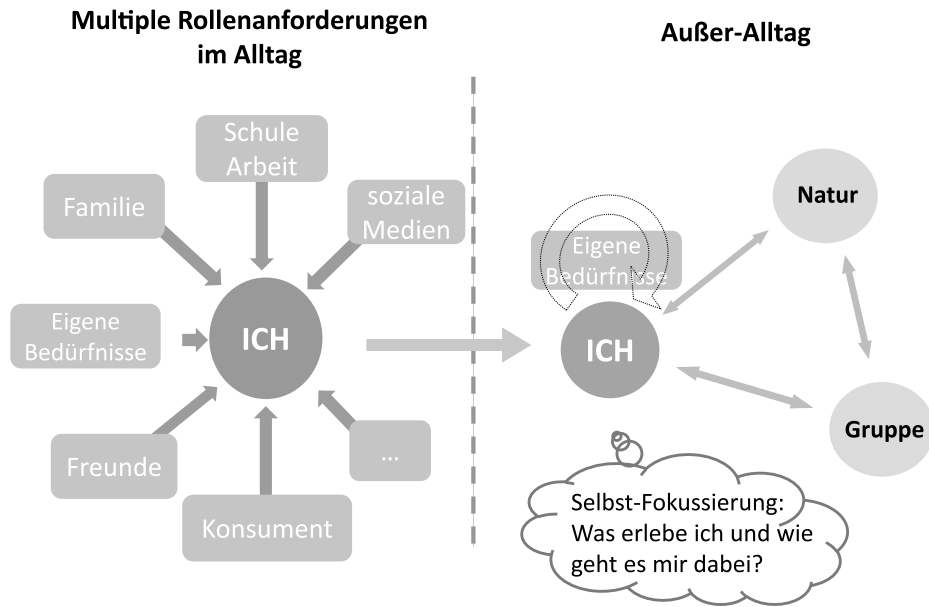


Abb. 17: Modell des Lernens durch Komplexitätsreduktion.

Die Abb. 17 stellt den Versuch dar, den mit dem Übergang vom Alltag in den Außeralltag einhergehenden Vorgang der Komplexitätsreduktion schematisch zu versinnbildlichen. Im Alltag nehmen wir viele verschiedene Rollen ein, als Schüler, Studentin, Tochter, Freund oder Freundin usw., wir sind in der Rolle des Konsumenten, Bürgers oder Mediennutzers, haben darüber hinaus aber auch eigene Bedürfnisse, die wir im Alltag mehr oder weniger intensiv befriedigen können. Die gestrichelte Linie steht symbolisch für den Filter, der beim Übergang in den Außeralltag wirksam wird. Die alltäglichen Kommunikationszusammenhänge treten in den Hintergrund und gleichzeitig damit die mannigfachen Rollen, die normalerweise mit ganz bestimmten Verhaltensanforderungen an uns verknüpft sind. Insbesondere die Abstinenz von der Rolle als aktiver Kommunikationsteilnehmer im permanenten Informationsstrom der sozialen Nachrichtendienste wird nicht selten auch als Befreiung erlebt. Der Filter hält nicht nur das permanente Rauschen der medialen Kommunikation zurück, die plötzlich eintretende Geräuschlosigkeit macht andere und neue Dinge hörbar. Nun tritt der Zusammenhang zwischen Ich, Gruppe und

Natur bzw. Raum in den Vordergrund. Gleichzeitig damit ist eine stärkere Fokussierung auf das eigene Tun und Erleben verbunden, auch die eigenen Bedürfnisse werden bewusster wahrgenommen, als dies im Alltag üblicherweise der Fall ist.

Im Kontext einer erlebnispädagogischen Rahmung zielt die beschriebene, absichtlich eingeleitete Komplexitätsreduktion auf die Entwicklung und Förderung insbesondere personaler und sozialer Kompetenzen. Es geht nicht um das Lernen von Wissensinhalten, die üblicherweise im Klassenzimmer oder Seminarräum vermittelt werden, wobei selbstverständlich die Lernorte Schule bzw. Hochschule auch auf einer entsprechenden Komplexitätsreduktion und Fokussierung basieren. Der eigentliche Sinn und Zweck erlebnispädagogischer Aktivitäten zielt dagegen auf identitätsbildende Prozesse. Das kann sowohl die persönliche Identität einer Person, als auch die kollektive Identität einer Gruppe betreffen. Speziell hervorheben möchte ich an dieser Stelle den Prozess des Teamlernens, der im Kontext erlebnispädagogischer Aktivitäten von her- ausgehobener Bedeutung ist.

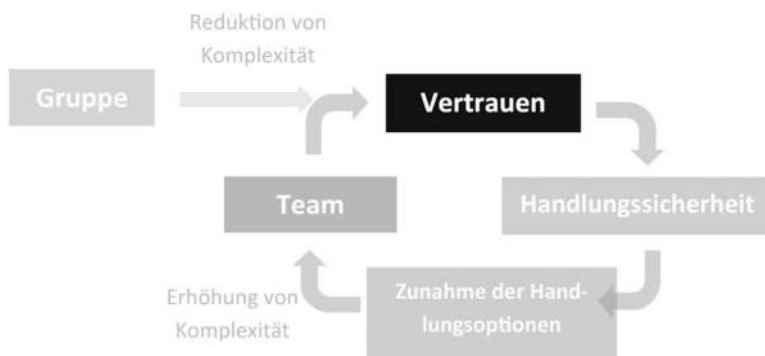


Abb. 18: Der Zirkel des Vertrauens: Von der Gruppe zum Team.

Wie schon in den Kapiteln drei und fünf ausgeführt wurde, stellt sich Vertrauen innerhalb einer Gruppe nicht so ohne weiteres her. Förderlich wirkt dabei in jedem Fall die Distanz zu den alltäglichen Bezügen. Die Mitglieder einer Gruppe richten sich in ihren Interaktionen stärker auf ihre Gruppenmitglieder und lernen sie dabei – außerhalb der gewohnten, rollenförmigen Verhaltensschemata – besser kennen. Wechselseitig aufeinander bezogene Interaktionen setzen immer schon ein gewisses Mindestmaß an Vertrauen voraus, sonst käme eine solche Interaktion gar nicht zustande. Wird dieses probeweise entgegengebrachte Vertrauen nicht enttäuscht, so sind die Interaktionspartner in der Lage, sich wechselseitig besser einzuschätzen und gewinnen ein höheres Maß an Handlungssicherheit. Durch diese Entlastung steigt die Zunahme an Handlungsmöglichkeiten, und der Teambildungsprozess setzt ein. Voraussetzung dafür, dass sich ein solcher, selbstverstärkender Zirkel des Vertrauens einstellt, ist allerdings der Faktor Zeit. Damit sich aus einer Gruppe (beispiels-

weise Schülern einer Schulklasse) unter sozialpädagogischer Begleitung ein echtes Team bildet, bedarf es erfahrungsgemäß mehrerer Tage bis hin zu einer Woche. Wichtig dabei ist, dass nach und nach, in wechselnden Handlungssituationen, das investierte Vertrauen immer wieder von neuem bestätigt und verstärkt wird. Freilich müssen dann die erlernten, teamförmigen Verhaltensweisen auch im Alltag immer wieder geübt werden. Denn unter dem Druck alltäglicher Verhältnisse können sich alsbald sehr schnell wieder die eingeschliffenen, alten Verhaltensmuster einstellen. Das, was den Zirkel des Vertrauens am Laufen hält, sind wiederum neue, vertrauensvolle Handlungen.



## 15. Professionell Handeln: Vom Umgang mit Paradoxien und Dilemmata in außeralltäglichen Räumen

Die Frage nach der Professionalität in der Erlebnispädagogik wird im deutschsprachigen Raum vielfach mit dem Verweis auf die Qualitätsstandards der organisationalen Anbieter bzw. die Qualifikationen der einzelnen Erlebnispädagoginnen und -pädagogen beantwortet (z. B. Rothmeier 2018 bzw. Seidel 2018). Die Standards, die bei der Zertifizierung einzelner Anbieter erlebnispädagogischer Programme begutachtet werden, umfassen z. B. laut des Bundesverbandes Individual- und Erlebnispädagogik e.V. (be) „Themenkomplexe wie allgemeine Grundlagen einer Organisation, Recht und Versicherungen, pädagogische Dienstleistungen, Auswahl und Qualifikation von Mitarbeitenden, Gestaltung von Programmen oder Maßnahmen, Struktur und Inhalt von Ausbildungen sowie Konzepte zur Sicherheit und zum Schutz der anvertrauten Personen“ (be 2020, o. S.). Beispielsweise werden beim Verfahren zur Anerkennung der Bezeichnung „Erlebnispädagoge be®“ einerseits formale Qualifikationsmerkmale überprüft wie Studien- und Berufsabschlüsse, Aus- und Weiterbildungen z. B. in Erster Hilfe, aber auch praktische Erfahrungen in der Durchführung erlebnispädagogischer Veranstaltungen spielen eine Rolle. Den Nachweis der Reflexions- bzw. Beratungskompetenz wird in dem Anerkennungsverfahren des genannten Verbandes beispielsweise über Dokumentationen in „Lerntagebüchern“ (BE 2018, S. 9) erbracht.

Allerdings betreffen die berufspolitischen Bemühungen zur Etablierung einheitlicher Standards nur eine Seite der Frage nach der Professionalität. In der englischsprachigen Literatur dominieren Ansätze, die sich stärker an den fachlich-inhaltlichen Fähigkeiten und individuellen Kompetenzen der Erlebnispädagoginnen und -pädagogen orientieren. So haben Priest und Gass schon im Jahr 1997 zwölf Kompetenzbereiche identifiziert, über die ein Erlebnispädagoge verfügen sollte. Dabei unterscheiden sie zwischen hard skills (technical, safety und environmental skills), soft skills (instructional, organisational und facilitation skills) sowie meta skills (problem solving, decision making, experience-based judgement, effective communication, flexible leadership style, professional ethics).

Eine etwas einfachere Bestimmung von „outdoor leadership“ bietet demgegenüber Petzold: „There are hundred of combinations of character, personality, and knowledge that make for good outdoor leadership [...] For our purpose, leadership is defined as the ability to plan and conduct safe, enjoyable ex-

peditions while conserving the environment“ (ebd., zit. n. Martin et al. 2017, S. 1). Petzolds Eingeständnis, dass es hunderte von Kombinationsmöglichkeiten gibt, wie die Persönlichkeit und das Wissen eines Menschen zusammenwirken können, lässt also viel Spielraum hinsichtlich der Frage, was einen guten Erlebnispädagogen ausmacht. Seine Definition rückt vor allem organisatorische und protektive Fähigkeiten in den Vordergrund. Wodurch sich „enjoyable expeditions“ auszeichnen, wird allerdings nicht weiter erläutert. Martin selbst knüpft an dieses Verständnis an, differenziert aber die Kompetenzbereiche stärker und benennt primäre Ziele und konkrete Aktivitäten: „Outdoor leadership is the practice of leading individuals or groups into natural settings via a variety of modes of transportation: walking, biking, canoeing, caving, kayaking, and mountaineering, to name a few. Three primary aims define the practice of outdoor leadership: to ensure the safety of the program participants whom they are serving, to ensure the protection and preservation of the natural environment, to enhance the quality of outdoor experience for program participants“ (Martin et al. 2017, S. 15). Um diesen anspruchsvollen Zielen nachzukommen, haben sich die Autoren dieses Ansatzes von outdoor leadership ein differenziertes Modell überlegt, das insgesamt acht Kompetenzbereiche umfasst.

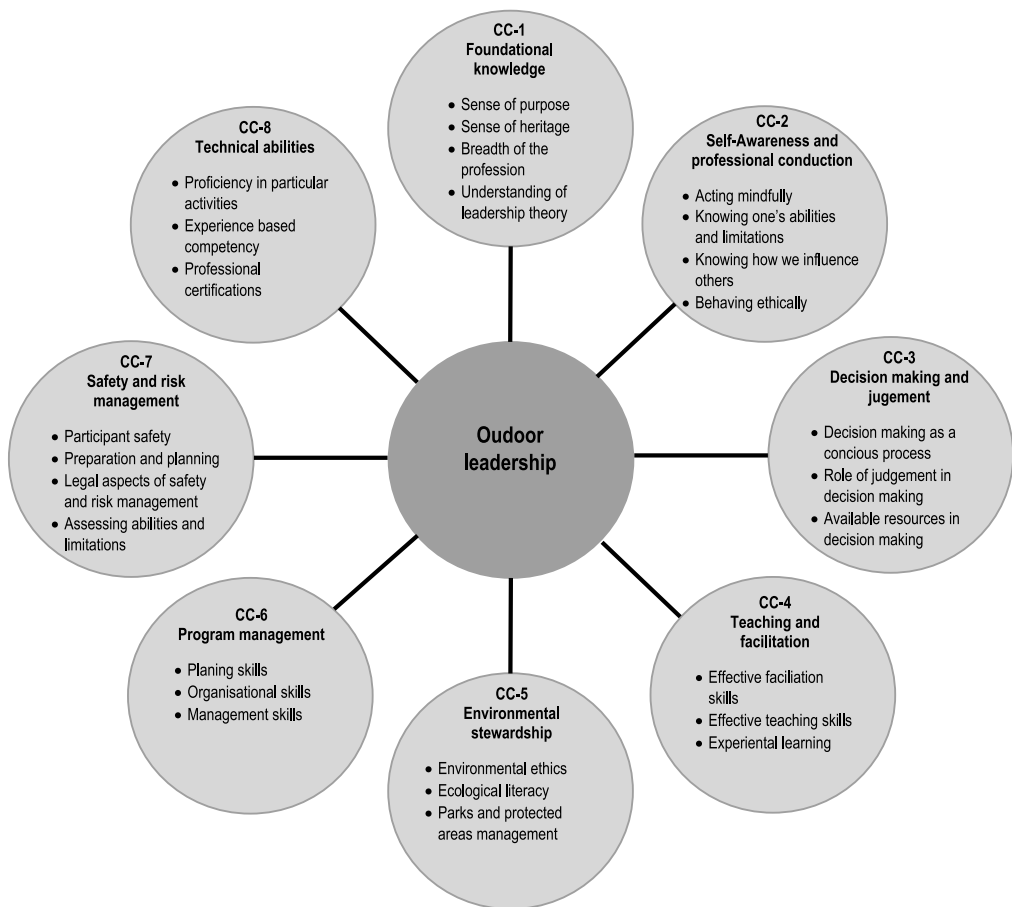


Abb. 19: Outdoor Leadership (Martin et. al. 2017, S. 5).

Die Zusammenstellung beinhaltet eine Mischung aus Persönlichkeitsmerkmalen, Haltungen, technischem, praktischem und theoretischem Wissen, pädagogischen Erfahrung, Umweltbewusstsein, Organisations- und Führungskompetenzen. Shooter et al. (2009) schlagen in Abgrenzung davon ein Modell vor, das stärker den Zusammenhang der individuellen Kompetenzen und der Ziele der Maßnahme ins Zentrum rückt.

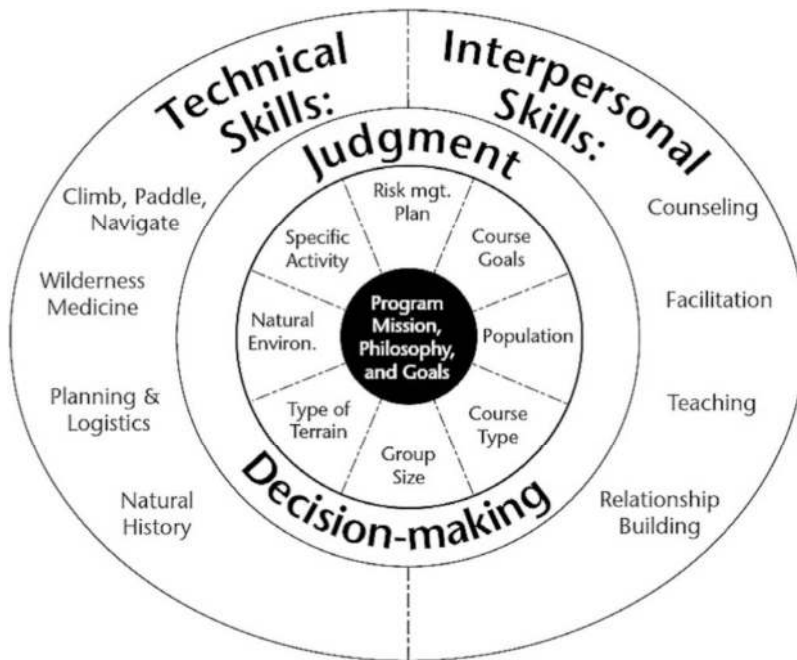


Abb. 20: Program Perspective Model of Outdoor Leadership Skills (Shooter et al. 2009, S. 9).

Statt der drei von Priest und Gass genannten, teilweise sich überschneidenden und unklaren Kategorien schlagen sie deshalb vor, nur noch zwei Begriffe zu verwenden, „technical skills and interpersonal skills“ (ebd., S. 7) und diese in Abhängigkeit von den inhaltlichen Grundsätzen und Rahmenbedingungen, der „program mission“ zu sehen.

Solche oder ähnliche Anforderungs- bzw. Kompetenzprofile für outdoor-guides sind sicherlich hilfreich bei der Diskussion darüber, welche normativen Anforderungen an Qualifikation, Ausbildung, Haltungen und Charaktermerkmalen eines Erlebnispädagogen gestellt werden sollen. So differenziert aber auch die einzelnen „skills“ ausgearbeitet werden, letztlich bleibt es schwierig festzulegen, was man beispielsweise unter „effective facilitation skills“ oder „relationship building“ genau verstehen soll. „Soft skills“, so gestehen auch die zuletzt genannten Autoren, sind, im Gegensatz zu den „hard skills“, „not easily defined“ (Shooter et al. 2009, S. 6).

Jenseits allen begrifflichen Feinschliffs bleibt dennoch die Frage bestehen, ob sich daraus eine Vorstellung und ein Verständnis entwickeln lässt, woran sich professionelles Handeln in konkreten Situationen festmachen lässt. Der hier verfolgte Ansatz blickt weder allein auf die Fähigkeiten und Kompetenzen der Leiterinnen und Leiter erlebnispädagogischer Aktionen, noch orientiert er sich vorwiegend an den Rahmenbedingungen oder der „Philosophie“ eines Programms. Er bevorzugt vielmehr eine *interaktionistische Perspektive*, bei der die gesellschaftlichen, organisatorischen und naturräumlichen Rahmenbedingungen genauso wie die Erlebens- und Handlungsweisen der Teilnehmerinnen einbezogen werden. Wie wir im empirischen Teil dieses Buches gesehen haben, ist erlebnispädagogisches Handeln auch und vor allem eine Folge aus dem Zusammenwirken der Rahmenbedingungen und Dynamik der Situation und der darin herrschenden stimmungsmäßigen bzw. räumlichen Atmosphäre. Professionalität lässt sich dabei nur unzureichend aus einem festgelegten Kanon von „skills“ ableiten. Formale Charakteristika mögen sinnvoll sein bei beim Erlangen von Qualifikationen oder beruflichen Anerkennungen, sie sind aber nicht hinreichend, um gutes von weniger gutem pädagogischen Handeln in der konkreten Situation zu unterscheiden.

Muster von (Un-)Professionalität werden vor allem dort sichtbar, wo die Praxis der Erlebnispädagogik immer wieder an grundsätzliche Dilemmata und Paradoxien des Handlungsfeldes trifft. „Die Kernprobleme des professionellen Handelns sind paradox“ (Schütze 1998, S. 187). Das, was Schütze in Bezug auf die Soziale Arbeit insgesamt feststellt, lässt sich m. E. auch auf die Sozialpädagogik des Außeralltäglichen übertragen. Auch wenn hier völlig andere, zum Teil sogar entgegengesetzte Rahmenbedingungen herrschen, wie im Feld des von Schütze analysiertem, in hohem Maße institutionalisierten Hilfesystems moderner Gesellschaften, so bleibt der Anspruch bestehen: „Nur wenn der Professionelle sich offen mit den unaufhebbaren Kernproblemen seines Arbeitsfeldes als Handlungsparadoxien auseinandersetzt, kann er die Fehlerpotenziale der Profession bewusst und wirksam kontrollieren“ (ebd., S. 188). Einige dieser Kernprobleme professionellen Handelns sollen hier sichtbar gemacht und diskutiert werden.

### **Entscheiden in schwierigen Situationen: Laufenlassen versus Intervenieren**

Wie bei allen pädagogischen Beziehungen besteht auch im Feld der Erlebnispädagogik ein asymmetrisches Machtverhältnis, das auf dem Vorsprung an Wissen, Können und Erfahrung des Leiters gegenüber den Teilnehmenden beruht. Dieses Machtverhältnis ist „unaufhebbar“, wie Schütze sagt (ebd., S. 193). Gerade dieser Erfahrungs- und Wissensvorsprung ist ja die Grundlage für das Vertrauen der Teilnehmenden in das Handeln des Erlebnispädagogen. Es be-

ruht einerseits auf dessen Orientierungswissens in Bezug auf die räumlichen Verhältnisse und örtlichen Gegebenheiten, andererseits auf dessen Erfahrungswissen hinsichtlich der Methoden und Verfahrensweisen, die zur Lösung der geplanten Herausforderungen notwendig sind. Die Teilnehmer einer Abseilaktion, um ein Beispiel zu nennen, würden sich wohl kaum dem Seil anvertrauen, wenn sie nicht davon überzeugt wären, dass der Erlebnispädagoge über die notwendigen Kenntnisse verfügt, um ein solches Abseilmanöver sicher durchzuführen. Umgekehrt kann der Erlebnispädagoge kaum einschätzen, über welche Fähigkeiten und Kompetenzen die einzelnen Teilnehmer verfügen. Die Leiter erlebnispädagogischer Maßnahmen lernen ihre Klienten in der Regel erst am Beginn der Veranstaltung kennen und haben insofern wenig Vorwissen in Bezug auf deren biografische Hintergründe, subjektive Problemlagen und individuelle Leistungsfähigkeit. Das Problem, das sich daraus beim Treffen notwendiger Entscheidungen ergibt, ist die Unsicherheit der zur Verfügung stehenden Informationsgrundlage. Ist die Teilnehmerin den geforderten Anforderungen gewachsen? Findet die Gruppe selbstständig wieder auf den richtigen Weg zurück? Handelt es sich bei den Schmerzen eines Teilnehmers nur um eine vorübergehende Lustlosigkeit oder geht es um eine ernsthafte Verletzung? Erlebnispädagogen stehen folglich oftmals vor der Frage, ob sie in einer schwierigen Situation jetzt intervenieren sollen, um die Gruppe beispielsweise bei der Problemlösung zu unterstützen oder ob sie abwarten und die Aktion laufenlassen sollen, bis die Teilnehmer möglicherweise die Herausforderung aus eigener Kraft bewältigen. In der konkreten Situation lassen sich immer für beide Entscheidungsoptionen Gründe finden, die sich dann meist erst im Nachhinein (ex post) als richtig oder falsch erweisen. Dabei zeigt sich, dass die Entscheidung zum Laufenlassen bisweilen schwerer fällt, als die Entscheidung zur Intervention. Die Nicht-Intervention seitens des Pädagogen ist nicht selten mit gewissen Folgeproblemen verbunden, z. B. wird durch die damit einhergehende Verzögerung der geplante Zeitrahmen überschritten, die Gruppe gerät in Zeitnot, weil z. B. der eingeschlagene Weg falsch ist und die Teilnehmer die gesamte Strecke wieder zurücklaufen müssen. Dabei sind – wie wir gesehen haben – gerade Erfahrungen infolge getroffener Fehlentscheidungen bzw. Nicht-Entscheidungen besonders lehrreich, vorausgesetzt, die Gründe werden im Nachhinein reflektiert. In einem Interview schildert der Erlebnispädagoge seine inneren Konflikte in einer solchen Situation.

*Und wie befürchtet hatten äh .. sind die Jungs zwar vorweg gegangen aber vor jeder Kreuzung .. haben die total getrödelte also man hat richtig gesehen, dass sie sich rumdrücken vor der Verantwortung den Weg zu bestimmen [...] und wir mussten des wirklich aushalten, weil die (lacht) aus dieser Rolle mal wirklich rausschlüpfen sollten. Im Endeffekt sind wir ich glaub nach über drei Stunden angekommen [...]* (Mohring 2019, Interview Herr D. S. 4, Z. 25–32).

Die genannte Jungengruppe hatte den Auftrag, die Wegfindung bei einer Wandertour zu übernehmen, tat sich aber sichtlich schwer damit, weil keiner die Verantwortung für eine mögliche Fehlentscheidung tragen wollte. Der Teamer macht im Interview deutlich, dass ihm das Abwarten und nicht-Intervenieren schmerzlich gefallen ist. „Es war schwer, das auszuhalten [...]“ (ebd., S. 5, Z. 6). Dennoch hat sich der Leiter in dieser Situation gegen eine Einflussnahme auf den Kleingruppenprozess entschieden und die zeitliche Verzögerung im weiteren Verlauf in Kauf genommen, wohl auch deshalb, weil die Folgen des zeitlichen Verzugs überschaubar und kontrollierbar waren.

In einem anderen Interview schildert die Erlebnispädagogin „Frau B.“, „dass es oft für einen selber schwerer ist, die Gruppe scheitern zu sehen“ (ebd., Interview Frau B., S. 2, Z. 20). Sie bezieht sich dabei auf die Gruppenübung „Plane wenden“ und „die Gruppe hat des auf jeden Fall überhaupt nicht hingekriegt“ (ebd., S. 1, Z. 18 f.). Die Teamerin hat dann „einen Cut“ gemacht, „um zu sagen, was, ähm hat denn bisher gut funktioniert und was hat denn überhaupt nicht funktioniert und dadurch konnten sie schon mal lernen, ok ähm, wir haben uns nicht abgesprochen, wir haben nicht aufeinander geachtet und wir haben auch nicht die Regeln eingehalten“ (ebd., S. 2, Z. 4–8).

Bei der Auswertung seiner Interviews arbeitet Mohring heraus, dass es von Seiten der Erlebnispädagogen „ein gewisses Maß an Erfahrung braucht, um mit scheiternden Aktionen umgehen zu können und diese auswerten zu können“ (ebd., S. 36). Ein weiterer Interviewpartner betont, dass es notwendig sei, „ein Gefühl dafür zu entwickeln, wann man einschreitet und wann man nicht einschreitet, wann man was laufen lässt, wann man einen Break macht, ähm wo man, ähm, neue Impulse rein gibt, wo man einen kompletten Stopp macht und des abbricht [...]“ (ebd., Interview Herr E., S. 6, Z. 10–13). In ganz ähnlicher Weise stellt „Frau Bü“, fest, dass es bei der Frage nach dem Laufenlassen oder Intervenieren fest: „Ich glaube, es hängt ganz viel [...] von der Begleitung ab .. die der Anleiter denen zuteilwerden lässt, also wie nah ist er dran, wie aufmerksam ist er .. ähm in diesen Situationen, ähm .. wie viel Gespür hat man auch für die Gruppe, also ist es was, wo sie einfach ein Feedback brauchen, ist es was, was sie sich selber erarbeiten müssen“ (ebd., Interview Frau Bü, S. 7, Z. 28–32). Dieses Gespür für die Gruppe zu entwickeln, setzt freilich nicht nur voraus, dass man über ein „gewisses Maß an Erfahrung“ verfügt, sondern schlicht und ergreifend auch die Zeit hat, um die Gruppe überhaupt kennenzulernen und ein Gefühl dafür zu entwickeln, was sie leisten kann und was nicht.

Die folgende Begebenheit zeigt den umgekehrten Fall, wie folgenswer unter Umständen die Konsequenzen einer Nicht-Intervention sein können. Die jugendlichen Teilnehmer einer Skitourenwoche treffen sich am Ausgangsort, einem Bahnhof im Engadin (Schweiz). Infolge von Zugverspätungen und Verzögerungen beim Aufbruch startet die Gruppe erst gegen 15:15 Uhr mit dem

Aufstieg zur Hütte, mehr als eine Stunde später als geplant. Die Kursleiterin rekonstruiert im Nachhinein das Entscheidungsdilemma.

*Zu diesem Zeitpunkt war mir klar, dass wir im Hellen nicht mehr hinaufkommen. Ich hätte unten bleiben sollen. Andererseits ist der Aufstieg orientierungsmäßig leicht und ich habe mir gesagt: Das schaffe ich schon! Außerdem hatte ich den Hüttenwirt schon bei der Anfahrt antelefoniert und mich nach den Verhältnissen erkundigt. Er sagte zu diesem Zeitpunkt, dass um die Hütte lediglich zehn Zentimeter Neuschnee liegen würden und die Ratraçspur [Pistenraupe, Anm. W. W.] gut zu sehen sei“ (Dewald et al. 2003, S. 135).*

Im weiteren Verlauf des Aufstiegs verschlechtert sich das Wetter allerdings zunehmend, Schneefall und Wind setzt ein, sodass die Sichtverhältnisse eingeschränkt sind und zudem die Lawinengefahr ansteigt. Bald ist die vorhandene Aufstiegsspur nicht mehr zu sehen und die einbrechende Dunkelheit macht eine Orientierung im Gelände – trotz vorhandener Stirnlampen – unmöglich. Die Skitourengruppe verliert die Orientierung. Sowohl der Weiterweg zur Hütte, wie auch der Rückweg ins Tal sind aufgrund der fehlenden Sicht unmöglich geworden. Um nicht unversehens in einen steilen Lawinengang zu geraten, beschließt die Leiterin, nicht mehr weiterzugehen. Die Gruppe gräbt sich an Ort und Stelle in den Schnee ein und steht in Biwaksäcken – Gott sei Dank unbeschadet – eine ungemütliche Nacht durch.

Die Entscheidungssituation der Kursleiterin ist in mehrfacher Hinsicht durch Informationsdefizite und Dilemmata gekennzeichnet. Sie hat gegenüber den Jugendlichen einen deutlichen Vorsprung an Wissen und Erfahrung und ist insofern beim Treffen ihrer Entscheidungen auf ihr eigenes Urteil angewiesen. Zudem hat sie die Verantwortung für die Gruppe, kann aber, da sie die Teilnehmer erst am Kursort kennenlernt, deren physisches und psychisches Leistungsvermögen kaum einschätzen. Hinzu kommt, dass die Wetter- und Schneeverhältnisse sowie die Auskunft des Hüttenwirts die Unternehmung zunächst als machbar erscheinen lassen. Obwohl sich beim Abmarsch der Gruppe eine weitere Verzögerung ergibt (ein Teilnehmer hatte am Auto einen Ausrüstungsgegenstand vergessen) und sich die äußeren Witterungsbedingungen zusehends verschlechtern, kann sich die Leiterin nicht dazu durchringen, die Aktion abubrechen. Sie geht davon aus, dass man auch im Dunkeln mit den vorhandenen Stirnlampen der Aufstiegsspur zur Hütte folgen kann. Ein Abbruch wäre demgegenüber mit Unwägbarkeiten und zusätzlichem, organisatorischem Aufwand verbunden gewesen. Die Ungewissheit darüber, wo die Gruppe im Tal die Nacht verbringen kann, möglicherweise auch hohe Übernachtungskosten, sind weitere Aspekte, die für das Laufenlassen und gegen eine Intervention sprechen. Zudem ist die Ankunft auf der Hütte ange-

kündigt und der Wirt erwartet die Gruppe für einen längeren Aufenthalt. Erwartungen gibt es aber auch mit Sicherheit von Seiten der Teilnehmenden. Die Aussicht auf ein paar Tage erlebnisreicher Gruppenaktivitäten auf einer Schweizer Berghütte dürfte eine zusätzliche Motivation dafür sein, den geplanten Ablauf beizubehalten und die Jugendlichen nicht zu enttäuschen. Letztlich hat die Gruppe nur eine halbe Stunde Wegstrecke vor dem Erreichen der Hütte ihr Notlager im Schnee errichtet. Es ist durchaus denkbar, dass bei etwas weniger widrigen Sichtverhältnissen die Gruppe auch bei Dunkelheit die Hütte hätte erreichen können. Insofern kann in der geschilderten Situation das Verhalten der Kursleiterin nicht per se als unprofessionell bezeichnet werden. Schon allein die Tatsache, dass die Gruppe für die Notsituation gerüstet war, Biwaksäcke dabei hatte und sich eine schützende Behausung im Schnee gegraben hat, zeugt davon, dass wesentliche Grundprinzipien des Risikomanagements berücksichtigt wurden.

Die Frage der Professionalität stellt sich bei diesem Beispiel allerdings nicht allein auf Seiten der verantwortlichen Kursleiterin. Zugleich müssen die organisationalen Rahmenbedingungen mit ins Kalkül gezogen werden. So kann man durchaus fragen, ob der vereinbarte Treffpunkt am Ausgangsort von den Organisatoren nicht von vornherein zu spät anberaumt war. Verzögerungen durch Anreise mit öffentlichen Verkehrsmitteln sind ja schließlich nicht so selten. Dass es bei der Überprüfung der vorhandenen Ausrüstung und beim Losmarschieren von Gruppen immer wieder zu ungeplanten Verzögerungen kommen kann, ist auch kein unbekanntes Phänomen. Eine Zunahme professioneller Expertise beim individuellen wie auch beim organisationalen Handeln beruht nicht zuletzt auch darauf, dass solche Dilemma-Situationen systematisch dokumentiert und in den individuellen wie organisationalen Wissens- und Erfahrungsschatz aufgenommen werden. Das bereits zitierte Buch „Missgeschicke. Eine Sammlung erlebnispädagogischer Praxisfälle“ von Dewald et al. (2003) ist ein sehr gutes Beispiel dafür, wie im Feld der (alpinen) Erlebnispädagogik kritische Ereignisse aufgearbeitet und der Fachwelt zugänglich gemacht werden können.

### **Vom richtigen Maß: Herausforderung versus Überforderung**

Wie wir gesehen haben, zeichnen sich erlebnispädagogische Aktivitäten häufig dadurch aus, dass die Teilnehmer bestimmte Aufgaben übertragen bekommen, die sie dann in kollektiver Zusammenarbeit lösen sollen. Sogenannte Problemlöseaufgaben können von relativ kurzer Dauer sein: Beispielsweise erfordert die bereits erwähnte Teamübung „Plane wenden“ meist nicht mehr als eine halbe Stunde. Andere Übungen oder Trainingstouren können sich aber auch über einige Stunden bis hin zu mehreren Tagen hinziehen. Bei einer Orientierungstour mit Übernachtung planen die Teilnehmer die komplette Tour,



Ausrüstung, Verpflegung usw. und müssen dabei auch noch den Weg selbst finden. Da die Teilnehmer in der Regel das erste Mal vor solche Herausforderungen gestellt werden, liegt es in der Natur der Sache, dass solche – mehr oder weniger komplexen Aufgaben – auch scheitern können. Keine Absprachen, individuelle Fehlleistungen, unzureichende Planung, mangelnde Initiative oder zu wenig Durchhaltevermögen, die Gründe für ein solches Misslingen können vielschichtig sein. Jedoch bedeutet das Scheitern oder Misslingen einer Aktion nicht, dass sich daraus kein Lerneffekt für die Akteure ergibt. Eher umgekehrt: Gerade das Scheitern einer Aktion birgt, wie wir dem obigen Interview von Frau B. entnommen haben, ein enormes Lern- und Erfahrungspotenzial in sich. Auch im Kapitel zu den Lernmodellen haben wir gesehen, dass die Erfahrung des Scheiterns konstitutiv zum Feld der Erlebnispädagogik hinzugehört. Bisweilen wird von Kursleitern ein Scheitern auch ganz gezielt provoziert, indem z. B. die Anforderungen einer Problemlöseaufgabe „künstlich“ hochgeschraubt werden. Beispielsweise berichtet ein Sozialpädagoge im Interview von „einer Gruppe .. Gymnasiasten .. die dachten, sie können schon alles und sind schon alles und/ähm ,es ist eigentlich nichts mehr problematisch auf der Welt‘ – mit der hab ich das/ähm Spinnennetz gemacht und hab den Schwierigkeitsgrad so hochgelegt, dass äh die gescheitert sind“ (Mohring 2019, Interview Herr E., S. 1, Z. 18–21).

Die Übung „elektrischer Draht“ ist eine ähnliche Aufgabe. Dabei geht es darum, dass eine Gruppe eine in Hüfthöhe gespannte Schnur überwinden muss, ohne diesen „elektrischen Draht“ dabei zu berühren. Die Herausforderung für die Gruppe besteht darin, sich zu koordinieren, da die Aufgabe nicht ohne wechselseitige Hilfestellungen gelöst werden kann. Die Teilnehmer sind gefordert, eine gemeinsame Strategie zu entwickeln, indem sie sich beispielsweise gegenseitiges Stützen, Hochheben usw. und in kollektiver Anstrengung das Hindernis überwinden. Im Verlauf der folgenden Situation entwickelt sich eine Dynamik, in deren Folge die Übung zu scheitern droht.

*Als eine Teilnehmende an der Reihe ist, zögert diese, als sie auf dem Rücken des knienden Teilnehmers steht und springt nicht. Nachdem die Gruppe sie mehrmals aufgefordert hat zu springen, beginnt die Gruppe rhythmisch zu rufen: „Spring, spring, spring...! [...] Als die Teilnehmende schließlich springt und über das Seil kommt, jubelt die ganze Gruppe. Als eine weitere Teilnehmende springt, stehen Herr B. und Herr S. [die Erlebnispädagogen, Anm. W. W.] diesmal ein bis zwei Meter daneben und haben ihre Hände nicht nah bei dem Mädchen [...]. Die Teilnehmerin bleibt beim Sprung mit einem Fuß am Seil hängen, fällt vornüber über das Seil und landet mit dem Gesicht auf dem Waldboden. Sie beginnt zu weinen“ (Richter 2016, Anhang, Protokoll 6, Z. 241–145).*

Die Szene zeigt auf, wie eine allseits bekannte, gruppenpädagogische Übung durch ein Missgeschick zu einem Unfall und in Folge zu einer kleinen Verletzung führt. Die beiden Erlebnispädagogen stehen ausgerechnet in der beschriebenen Situation nicht, wie zuvor, nahe am Spielgeschehen, um Hilfestellung geben zu können. Unmittelbar nach dem Unfall eilt ein Leiter los, holt seine Erste-Hilfe-Ausrüstung aus dem Rucksack und geht mit dem Mädchen und der begleitenden Lehrerin aus dem Wald hinaus auf die Wiese, um die blutende Lippe zu versorgen. Der andere Leiter wartet zwischenzeitlich mit der restlichen Gruppe, ohne das Spiel fortzuführen. „Die Teilnehmer scheinen angespannt und nicht mehr so fröhlich. Ich kann hören, wie sie sagen, dass sie jetzt nicht mehr weiter machen wollen und ein Teilnehmer sagt, dass er als Lehrer die Aktion jetzt abbrechen würde“ (ebd., Z. 260–263).

Das Beobachtungsprotokoll dokumentiert, wie aus dem Spielverlauf heraus ein kleiner Unfall und in Folge eine Verletzung einer Teilnehmerin entsteht. Auch wenn in dem Fall nur die Lippe des Mädchens leicht blutet und sie später wieder am Spielgeschehen teilnehmen kann, so wird doch die darin enthaltene Paradoxie sichtbar. Die Aufgaben und gestellten Handlungsanforderungen der Situation sollen die Gruppe dazu bringen, zusammenzuarbeiten und eine positive, kollektive Selbstwirksamkeitserfahrung zu erleben. Dabei sind die Teilnehmer dazu aufgefordert, gewisse Risiken einzugehen, die sie selbst nur teilweise abschätzen können. Verstärkt durch die Dynamik des Gruppengeschehens und eine kleine Unaufmerksamkeit der beiden Leiter kommt es durch den unkontrollierten Sprung einer Schülerin zu einem Unfall und zum Abbruch der Aktion. Schlagartig steht damit der pädagogische Sinn und Zweck der Aufgabe zur Disposition. In dem Moment, als die physische Unversehrtheit und Integrität der Teilnehmerin auf dem Spiel steht, verliert die pädagogische Herausforderung an Legitimität. Die beteiligten Kinder spüren, dass die Stimmung kippt, die Aktion insgesamt zu scheitern droht. Aber auch diese Paradoxie ist unvermeidbar und gehört zum Kern des erlebnispädagogischen Tuns. Denn erst die Ernsthaftigkeit der Herausforderung bewirkt den persönlichen Einsatz und das engagierte Handeln der Teilnehmer. Die Spielsituation ist zwar pädagogisch konstruiert, sie fordert aber dennoch die Menschen zu „echtem“ Verhalten auf. Deren Handlungen sind nicht fiktional, keine reine Simulation. Es gibt etwas zu verlieren. Auch in der nächsten Szene geht es um eine Situation subjektiver Überforderung und die Frage, wie damit aus Sicht der begleitenden Pädagogen umgegangen werden soll.

*Auf dem Weg aus Herbstein heraus, am Waldrand entlang, fällt ein großes Mädchen weit zurück. Ich gehe ein Stück mit ihr und frage ob alles okay sei. Sie erklärt mir, dass sie mit dem Knöchel am Vortag umgeknickt sei und Schmerzen im Fuß habe. Ich frage noch weiter um sicher zu gehen, ob diese Schülerin nicht abgeholt werden sollte. Sie erklärt mir, dass sie die Tour nicht schaffen kann und wird mit jedem Schritt langsamer. Ich rede gut zu, um sie zu überzeugen, es einfach mal zu versuchen. Sie läuft ohne weitere Worte weiter, wenn auch sehr langsam. Wenige Minuten später lässt sich die Lehrerin zurückfallen und erkundigt sich nach ihr. Johanna weint jetzt auch. Lehrerin: „Warum weinst du, Johanna?“ „Weil ich nicht kann...!“ Die Lehrerin geht mit Johanna ein Stück, doch auch mit der Lehrerin möchte sie nicht reden. Ich gehe mit der Lehrerin etwas weiter vorne, damit wir Johanna im Blick haben. Sie geht allein und stumm, ganz für sich langsam weiter (Schmidt 2018, S. 88, Z. 72–82).*

Die Passage aus dem Beobachtungsprotokoll einer erlebnispädagogischen Wanderung mit einer Schulklasse offenbart die emotionale Situation des Mädchens. Zweifellos ist Johanna von ihrem eigenen Schmerzempfinden in hohem Maße affektiv betroffen. Sie wird vom Schmerz gleichsam überwältigt, ihr ganzes Erleben ist in diesem Moment dadurch beeinflusst. Ihre Mimik und der verlangsamte Gang machen für Außenstehende die persönliche Betroffenheit sicht- und nachvollziehbar. Das Dilemma, vor dem die beiden Pädagoginnen in dieser Situation stehen, ist offensichtlich. Einerseits wollen und müssen sie das Schmerzempfinden des Mädchens ernst nehmen, andererseits können sie nicht verifizieren, inwieweit das sichtbare Leiden des Mädchens tatsächlich als eine schwerwiegende Beeinträchtigung einzuschätzen ist oder nicht. Ist Johanna tatsächlich überfordert oder ist es nur eine momentane Unpässlichkeit? Die Nachfragen der begleitenden Pädagoginnen zielen darauf ab, die Ursachen des Schmerzes weiter aufzuklären und soweit wie möglich eine ernsthafte Schädigung oder Verletzung des Fußgelenkes oder der Bänder auszuschließen. Weitere Versuche des „guten Zuredens“ sind jedenfalls nur von begrenztem Erfolg. Die Schülerin erhält zwar Zuwendung durch die erwachsenen Begleiterinnen und antwortet auch kurz auf deren Nachfragen, sie lässt sich dadurch aber nicht ermutigen, sondern verharrt in ihrer Situation und fängt sogar zu weinen an. Weitere Versuche des guten Zuredens weist sie zurück und „geht allein und stumm, ganz für sich langsam weiter.“ Die Pädagoginnen einigen sich unabgesprochen darauf, nicht weiter auf Johanna einzureden. Sie überlassen sie für den Moment in der Selbstbezogenheit ihres Schmerzerlebens, behalten sie aber weiterhin „im Blick“, indem Sie in der Nähe bleiben. Das Dilemma wird also in der Situation nicht aufgelöst, sondern gleichsam in der Schwebe gehalten. Sie reagieren auf die Ambivalenz der Situation selbst auf eine ambivalente Art und Weise. Einerseits nehmen sie die Schülerin in ihrem Schmerzerlebens wahr und bejahen und bestätigen sie auf diese Weise in ihrem

gegenwärtigen Selbstsein, auf der anderen Seite setzten Sie die Wanderung ohne Unterbrechung fort und muten damit unausgesprochen der Schülerin die Fähigkeit zu, aus eigener Kraft die Wanderung fortzusetzen. Wenige Stunden später hat die Ethnografin erneut Gelegenheit, das Mädchen zu beobachten.

*Wir befinden uns immer noch auf Waldwegen, es ist nun 12:37 Uhr. Johanna, die Schülerin, die zu Beginn sehr weit hinten lag, langsam lief und auch weinte, ist plötzlich in Mitten der Gruppe und von ihrem Leid, der Erschöpfung oder gar Schmerz ist nichts mehr zu beobachten. Sie läuft ganz normal und lacht sogar (Schmidt 2018, S. 90, Z. 141–144).*

Die Schmerzen spielen nun offenbar keine Rolle mehr. Zwischen beiden Situationen ist nur wenig Zeit vergangen und doch hat sich das zunächst dominierende Schmerzerleben, die Erschöpfung oder Lustlosigkeit der Schülerin gleichsam aufgelöst, mehr noch, ins Gegenteil verkehrt. Die (ambivalente) Reaktionsweise der beiden Pädagoginnen hat sich also als sinnvoll erwiesen. Sie haben offenbar gespürt, dass es sich bei den Schmerzen um keine dramatische Beeinträchtigung der Schülerin handelt. Durch das Abwarten und Laufenlassen ist das Problem schlussendlich von selbst verschwunden.

### **Die Kolonialisierung des Außeralltäglichen? Effizienz versus Nachhaltigkeit**

Etwa seit Mitte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts sehen wir in Deutschland eine zunehmende Popularität der erlebnis- und handlungsorientierten Pädagogik. Allorts entstehen Fortbildungen und Zusatzqualifikationen, akademische Lehrgänge werden eingerichtet, Multiplikatoren ausgebildet, Manuale erstellt, Bücher und Fachartikel publiziert, ein Bundesverband wird gegründet, mit einem Wort: Die Erlebnispädagogik boomt (Wahl 2014, S. 20). Gleichzeitig damit einher geht die schrittweise Normierung, Standardisierung und Verrechtlichung erlebnispädagogischer Methoden. Häufig führen Unfälle dazu, dass die angewandten Verfahrensweisen kritisch diskutiert und in Folge standardisiert werden. Die außeralltäglichen Räume sollen nicht nur Möglichkeiten zum Selbst-, Gruppen und Naturleben eröffnen, sie sollen zugleich auch sicher sein. Begriffe wie Redundanz und Risikomanagement gehören seitdem zum selbstverständlichen Vokabular eines Erlebnispädagogen. Die Standardisierung und Normierung der Übungen und Methoden hat nicht nur dazu geführt, dass die Angebote sicherer geworden sind, die erlebnispädagogischen Mitarbeiter werden nun auch besser geschult und die Methoden professioneller durchgeführt.

Als logische Folge der steigenden Popularität, Standardisierung und Qualitätssteigerung erscheinen immer mehr Anbieter erlebnispädagogischer Programme auf dem Markt. Ein Lehrer, der mit seiner Schulklasse eine erlebnispädagogische Woche verbringen möchte, kann heutzutage aus einer Vielzahl von Angeboten auswählen. Unabhängig von der Frage der Qualität entscheidet nicht zuletzt der Preis darüber, ob ein Angebot angenommen wird oder nicht. Der entstehende Konkurrenzdruck unter den Anbietern führt dazu, dass sich die Veranstalter erlebnispädagogischer Programme nicht nur den Wünschen der Kunden, sondern gleichzeitig auch dem Diktum der Ökonomie unterwerfen (müssen). Was folgt ist eine Tendenz zu immer mehr Programm in immer kürzerer Zeit. In den drei Tagen des Aufenthaltes soll die Schulklasse ein möglichst vielfältiges Programm absolvieren: Nachtwanderung, Abseilen, Kletterwand, Naturerfahrungsspiel, Flussüberquerung, am besten noch kombiniert mit einem Biwak mit anschließender gruppenspezifischer Übung und Reflexion im Hochseilgarten. Und natürlich soll das Alles noch sicher und eine Unfallgefahr so weit wie möglich ausgeschlossen sein. Der gesellschaftliche Trend zur Verdichtung und Beschleunigung der Zeit geht auch an der Sozialpädagogik des Außeralltäglichen nicht vorbei. Ein seit Jahrzehnten tätiger Erlebnispädagoge und Leiter einer Bildungseinrichtung beschreibt diese Veränderungen in einem Interview.

*Das heißt ich habe schon eine gewisse Verkürzung der Angebote miterlebt und wenn man dann so ein bisschen liest oder mit Kollegen redet, die schon sehr sehr lange dabei sind, dann gab es auch früher Vier-Wochen-Kurse oder noch längere Kurse. Das heißt im Prinzip ich habe einen Ausschnitt von dieser immer kürzer werdenden ähm Angebotsdauer. [...] Ich denke der Hauptgrund sind eher wirtschaftliche Aspekte. Ich meine, es gibt auch gesellschaftlich ähm eine gewisse Optimierung, eine Zeitoptimierung ähm so, dass man einfach immer denkt, man muss jetzt gleiche Effekte in immer kürzeren Zeiten erzielen [...]. Gerade jetzt auch, die Anforderungen von Kundenseite, also jetzt gerade von Firmen, da wird wahnsinnig viel Inhalt gefordert, aber im Prinzip soll es brutal kurz sein. Und da habe ich schon das Gefühl, es wird immer mehr. Und ich stelle es von der Wirksamkeit stark in Frage (Winkelmeier 2020, Anhang, Interview IV, S. 31 f., Z. 944–957).*

Während in früheren Zeiten erlebnispädagogische Programme durchaus auch zwei, drei oder mehr Wochen dauern konnten, geht demnach der Trend zu immer mehr Programm in immer kürzerer Zeit. Der Interviewpartner berichtet beispielhaft von einem Kanubau-Projekt, das er vor vielen Jahren durchgeführt hat.

*Dann haben die Jungs komplett einen Plan selber entwickelt. Keine Maße aus dem Internet. Alles selber. Und dann haben wir dieses Kanu gebaut. Und das ist der Punkt: Das dauert ewig. Dabei lernen sie dieses Durchhalten. Heutzutage finanziert das kein Jugendamt [...]. Zu langwierig und weil die Jugendämter den Effekt sofort haben wollen. Und nicht erst in einem Jahr [...]. Es war zumindest mal so, dass der Erfolgsdruck nicht so hoch war. Wir haben jetzt diese SMART-Zielgebung und da ist ja das T von Terminus drin. Das heißt, wie lang man an einem Ziel arbeiten soll. Und das übt einen erheblichen Druck auf die Jugendhilfeanbieter aus, auf die Pädagogen. Aber noch viel mehr auf die Jugendlichen und deren Familien. Diese Entwicklung hat man vorher nicht gehabt (ebd., Anhang, Interview III, S. 23, Z. 707–727).*

Der Erfolg der Erlebnispädagogik in den vergangenen 25 Jahren hat aus dieser Perspektive paradoxerweise zu einer Situation geführt, in der ihr ursprüngliches Selbstverständnis zur Disposition steht. Angetreten, um aus den Zwängen, Verstrickungen und Normierungen des Alltags auszubrechen und Räume der Selbsterfahrung zu öffnen, unterliegen diese Räume nun ihrerseits dem Diktum der Zeitökonomie und Effizienz. Die Kolonialisierung der (alltäglichen) Lebenswelt, die Habermas für die modernen Industriegesellschaften aufgrund der Rationalisierung, Bürokratisierung und Verrechtlichung sämtlicher Lebensbereiche der Menschen diagnostiziert (Habermas 1981), macht auch vor der außeralltäglichen Lebenswelt nicht Halt. Ihre funktionale Anpassung an die Rationalität des Marktes und die sich daran orientierenden Anforderungen des Bildungssystems beeinflussen und durchdringen letztlich auch die Erlebnispädagogik.

Diese hier skizzierte, gesamtgesellschaftliche Entwicklung bleibt nicht ohne Folgen für die Sozialpädagogik des Außeralltäglichen. Sie findet ihren Niederschlag in den Rahmenbedingungen und Spielräumen, die in der konkreten Arbeit mit der Gruppe letztlich vorgegeben sind. Wirksame und das heißt nachhaltige Erlebnisse und Erfahrungen im Kontext von Gruppen- und Naturerfahrung zu ermöglichen, wird durch das enge zeitliche Korsett und die vorab festgelegten Kompetenzziele von vornherein konterkariert. Der bereits oben zitierte Erlebnispädagoge drückt diesen Widerspruch prägnant aus: „[...] wir haben ja auch so Outdoorangebote angeboten, die vielleicht nur einen Tag dauern oder maximal mal zwei Tage und ähm da ist natürlich jetzt vom, allein vom *Setting* her, was da überhaupt möglich ist (.), wird da oft auch schon viel abgespeckt. In einem Tag oder in zwei Tagen kann man halt *nicht* eine Expedition machen oder ein bisschen rausgehen, in die Berge möglichst sozusagen, da hingehen, wo sagen wir mal, echte Konsequenzen, wo Entscheidungen auch eine Tragweite haben, sondern es ist halt ähm alles so ein bisschen Parkplatzpädagogik, mit Hintertürchen und da glaube ich schon ähm vom Effekt her, dass das nicht das gleiche ist“ (ebd., Anhang, Interview IV, S. 31, Z. 965–972).

Dabei sieht der Experte durchaus Möglichkeiten, sich diesem Dilemma zu entziehen.

[...] klar wir sind ein Stück weit auch in diesem Trend, diesem gesellschaftlichen Trend irgendwo gefangen, aber wir haben jetzt schon vor (.) zwei drei Jahren, da hatten wir auch so Tagesbausteine oder Halbtagesbausteine für Gruppen hier. Also man konnte so einen halben Tag Hochseilgarten buchen. Das haben wir komplett abgeschafft. Wir haben jetzt hier eigentlich nur noch Mehrtagesprogramme. Drei- oder fünftägig, so im Schulklassenbereich zum Beispiel. Und versuchen da halt auch eher fünftägige zu verkaufen, als dreitägige. Aber eben keine Tagesaktionen mehr, weil wir einfach glauben, das, was wir bewirken wollen, das lässt sich nicht in einem halben Tag machen (ebd., Anhang, Interview IV, S. 31 f., Z. 977–984).

Die Frage, in welche Richtung sich die Erlebnispädagogik zukünftig entwickeln wird hängt m. E. auch davon ab, wie die Akteure mit den Paradoxien und Dilemmata des Handlungsfeldes umgehen werden. Professionelles Handeln bedeutet dabei nicht nur, sich mit den Ambivalenzen *Laufenlassen versus Intervenieren* oder *Herausforderung versus Überforderung* auseinander zu setzen. Sie müssen auch auf den generellen Handlungsrahmen *Effizienz versus Nachhaltigkeit* bezogen werden. Eine nicht unwichtige Rolle kann dabei die Wissenschaft bzw. die wissenschaftlich reflektierte Praxis spielen. Indem sie dabei hilft, die Strukturen und Muster sozialpädagogischen Handelns sichtbar zu machen, kann sie dazu beitragen, Praxis und Theorie, konkretes Handeln und gesellschaftliche Verhältnisse immer wieder wechselseitig aufeinander zu beziehen.

## Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor, W. (1992): *Negative Dialektik*. 7. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Antonovsky, Aaron (1988): *Unraveling the Mystery of Health*. San Francisco: Mossey-bass Inc.
- Aristoteles (ca. 330 v. Chr./1983): *Nikomachische Ethik*, übersetzt von Franz Dirlmeier. Stuttgart 1983: Reclam.
- Bacon, Stephen (1983): *The Concious Use of Metaphor in Outward Bound*. Denver, CO: Outward Bound School.
- Bacon, Stephen (2003): *Die Macht der Metaphern*. Alling: Sandmann.
- Badke-Schaub (2012): *Handeln in Gruppen*. In: Badke-Schaub, Petra/Hofinger, Gesinse/Lauche, Kristina (Hrsg.): *Human Factors. Psychologie sicheren Handelns in Risikobran-chen*. 2. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 121–140.
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bertle, Ludwig/Kappl, Melanie (2008): *Erlebnis Winter*. 2. Auflage. Augsburg: Ziel.
- Bischof-Köhler, Doris (1998): *Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter*. In: Keller, H. (Hrsg.): *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*. Bern: Huber, S. 325–377.
- Blaß, Josef Leonard (1981): *Bildung als Reduktion von Komplexität – Nietzsche, Luhmann, Habermas. Hans-Hermann Groot Hof zum 65. Geburtstag*. In: *Pädagogische Rundschau* 35 (1), 1981, S. 23–38.
- Böhme, Gernot (1989): *Für eine ökologische Naturästhetik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Böhme, Gernot (1995): *Atmosphären*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Böhme, Gernot (2017): *Leibsein als Aufgabe. Leibphilosophie in pragmatischer Hinsicht*. 2. Auflage. Zug/Schweiz: Die Graue Edition.
- Bollnow, Otto Friedrich (1994): *Mensch und Raum*. 7. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bongartz, Laura (2019): *Professionalität in der Erlebnispädagogik. Empirische Beobachtun-gen zu den Handlungsmustern von Erlebnispädagogen*. Technische Hochschule Nürn-berg Georg-Simon-Ohm, Fakultät Sozialwissenschaften (unveröffentlichte Bachelorar-beit).
- Bräuer, Wolfgang/Klawe, Willi (1998): *Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Pra-xis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung*. Wein-heim/München: Juventa.
- Brezinka, Wolfgang (1978): *Metatheorie der Erziehung: Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Päd-a-gogik*. 4., vollständige, neubearbeitete Auflage des Buches „Von der Pädagogik zur Er-ziehungswissenschaft“. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Brockhaus Enzyklopädie (1997): Band 2, s. v. „Bildung“. 20. Auflage. Leipzig/Mannheim: F.A. Brockhaus.
- Brown, Mike (2008): *Comfort Zone: Model or Metaphor?* *Australian Journal of Outdoor Education*, 12(1), S. 3–12.
- Brüschweiler, Bettina/Reutlinger, Christian (2014): *Raum als dritter Erzieher. Aneignung im Vorschulalter*. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierung zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit*. Wiesbaden: Springer, S. 175–188.
- Bühler, Josef (1986): *Das Problem des Transfers. Kritisches zur erlebnisorientierten Kurz-zeitpädagogik*. In: *Deutsche Jugend* 34 (1086) 2, S. 71–76.



- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Deutscher Bundestag, Drucksache 15/6014.
- Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. (BE) (2018): Anerkennungsverfahren zur Erlangung des Titels Erlebnispädagoge be<sup>®</sup> Erlebnispädagogin be<sup>®</sup>. In: [https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/fileadmin/user\\_upload/be-ep.de/Dateien/Pdf/Erlebnispaedagoge\\_be/18-05-08\\_EPbe\\_konzept\\_aner kennungsverfahren\\_erlebnispaedagoge\\_be\\_2.0.pdf](https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/fileadmin/user_upload/be-ep.de/Dateien/Pdf/Erlebnispaedagoge_be/18-05-08_EPbe_konzept_aner kennungsverfahren_erlebnispaedagoge_be_2.0.pdf) (Abfrage: 12.11.2020).
- Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. (BE) (2020): Qualitätsstandards. In: <https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/aktuelles/newsansicht/ueberarbeitete-qualitaetsstandards-und-neue-anforderungen-zertifizierung-in-der-individual-und-erlebnispaedagogik.html> (Abfrage: 12.11.2020).
- Cassirer, Ernst (1982): Philosophie der symbolischen Formen, Band III, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cloos, Peter/Köngeter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Comenius, Johann Amos (1982): *Didactica Magna*, Hrsg. v. A. Flitner, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Davis-Berman, Jennifer/Berman, Dene (2002): Risk and Anxiety in Adventure Programming. In: *The Journal of Experiential Education*, 25(2), S. 305–310.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.) (2011): *Fachlexikon der sozialen Arbeit*. 7., völlig neu bearbeitete Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Dewald, Wilfried/Kraus, Lydia/Schwiersch, Martin (2003): *Missgeschicke. Eine Sammlung erlebnispädagogischer Praxisfälle*. Pfronten: Eigenverlag.
- Dewe, Hans/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer, S. 197–217.
- Dilthey, Wilhelm (1957): *Das Erlebnis und die Dichtung. Lessing – Goethe – Novalis – Hölderlin*. 13. Auflage. Stuttgart/Göttingen: Teubner.
- Dreier, Annette (2004): Raum als dritter Erzieher. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): *Handlexikon der Reggio-Pädagogik*. Bochum: Projekt-Verlag, S. 135–141.
- Eisenberg, Nancy/Miller, Paul A. (1987): The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors. In: *Psychological Bulletin*, 101(1), S. 91–119, <https://www.researchgate.net/publication/19598630> (Abfrage: 02.11.2020).
- Festinger, Leon (1957): *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.
- Fischer, Peter/Jander, Kathrin/Krueger, Joachim (2013): *Sozialpsychologie für Bachelor*. Heidelberg/Berlin: Springer.
- Forsyth, Donelson R. (Hrsg.) (1999): *Group Dynamics*. 3rd ed. Belmont/CA: Wadsworth.
- Fuchs, Thomas (1995): Coenästhesie. Zur Geschichte des Gemeingefühls. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychopathologie und Psychotherapie* 43, S. 103–112.
- Fuchs, Thomas (2000a): *Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fuchs, Thomas (2000b): Das Gedächtnis des Leibes. In: *Phänomenologische Forschungen, Neue Folge*, 5(1). Freiburg: Felix Meiner, S. 71–89, <https://www.jstor.org/stable/24360452> (Abfrage: 25.11.2020).
- Fuchs, Thomas (2013): Zur Phänomenologie der Stimmungen. In: Reents, Friederike/Meyer-Sickendiek, Burkhard (Hrsg.): *Stimmung und Methode*. Tübingen: Mohr Siebeck, 17–31, [https://www.researchgate.net/publication/292964531\\_Phanomenologie\\_der\\_Stimmungen](https://www.researchgate.net/publication/292964531_Phanomenologie_der_Stimmungen) (Abfrage: 25.11.2020).

- Fuchs, Thomas (2015a): Die Ästhesiologie von Erwin Straus. In: Breyer, Thiemo/Fuchs, Thomas/Holzhey-Kunz, Alice (Hrsg.): Ludwig Binswanger und Erwin Straus. Beiträge zur psychiatrischen Phänomenologie, Freiburg/München: Karl Alber.
- Fuchs, Thomas (2015b): Wir sind mehr als Kopfkino. Warum unser Gehirn nicht bewusst ist. In: *Evolve – Magazin für Bewusstsein und Kultur*, 05/2015, [https://www.klinikum.uni-heidelberg.de/fileadmin/zpm/psychiatrie/fuchs/Literatur/Interview\\_Evolve.pdf](https://www.klinikum.uni-heidelberg.de/fileadmin/zpm/psychiatrie/fuchs/Literatur/Interview_Evolve.pdf) (Abfrage: 10.04.2020).
- Furrer, Max (1997): „Johann Heinrich Pestalozzi – Kritische Ausgabe sämtlicher Werke und Briefe“ auf CD-ROM (DOS und WINDOWS). In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 15(3), S. 403–409, [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=13367](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=13367) (Abfrage: 24.11.2020).
- Füssenhäuser, Cornelia (2005): *Werkgeschichte(n) der Sozialpädagogik*: Klaus Mollenhauer – Hans Thiersch – Hans-Uwe Otto. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gadamer, Hans-Georg (1965): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 2. Auflage. Tübingen: J. B. C. Mohr.
- Galuske, Michael (2013): *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 10. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gebhard, Ulrich (2013): *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Gerstenmayer, Patrick (2017): *Erlebnispädagogen in Aktion. Eine empirische Untersuchung über die Handlungsweisen von Erlebnispädagoginnen und -pädagogen*, Nürnberg: Technische Hochschule Georg Simon Ohm, Fakultät Sozialwissenschaften (unveröffentlichte Bachelorarbeit).
- Gilsdorf, Rüdiger (2004): *Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie. Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze*. Bergisch Gladbach: EHP.
- Girtler, Roland (2002): *Methoden der Feldforschung*, Stuttgart: UTB.
- Gleiß, Stefanie (2020): *Therapeutisches Klettern in der Behandlung von Depression. Eine empirische Untersuchung der Wirkpotentiale des Boulderns*, Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm, Fakultät Sozialwissenschaften (unveröffentlichte Bachelorarbeit).
- Göhlich, Michael, (2011): Raum als pädagogische Kategorie. In: Hellekamps, Stephanie/ Plöger, Wilfried/Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.): *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 487–501.
- Grimm, Jakob/ Grimm, Wilhelm (1971): *Deutsches Wörterbuch, Gesamtausgabe in 33 Bänden*, München, <http://dwb.uni-trier.de/de/> (Abfrage: 19.02.2020).
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bd., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hahn, Kurt (1998): *Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen*, Hrsg. v. Michael Knoll. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heckmair, Bernd (2018): Hirnforschung und Konstruktivismus – zu den Grundlagen erlebnispädagogischen Lernens. In: Michl, Werner/Seidl, Holger (Hrsg.): *Handbuch Erlebnispädagogik*. München: Ernst Reinhardt, S. 12–16.
- Heckmair, Bernd/Michl, Werner (2012): *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik*. 7., aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Heckmair, Bernd/Michl, Werner (2013): *Von der Hand zum Hirn und zurück. Bewegtes Lernen im Fokus der Hirnforschung*. Augsburg: Ziel.
- Heekerens, Hans-Peter (2019): *100 Jahre Erlebnispädagogik – Rück-, Rund- und Ausblicke*. Goßmannsdorf bei Würzburg: ZKS Verlag für psychosoziale Medien.
- Hildebrandt, Reiner (1993): Kletteranlässe schaffen. In: *Sportpädagogik* 4, S. 51–55.

- Hildmann, Jule (2018): Die Überwindung des Lernzonenmodells. In: Bous, Barbara/ Eisinger, Thomas/Hildmann, Jule/Scholz, Martin (Hrsg.): Im Erlebnis forschen – Durch Erlebnis forschen. Augsburg: Ziel, S. 64–88.
- Hovelynck, Johann/Gilsdorf, Rüdiger (2016): Erlebnis und Erfolg. Eine Einladung zum Querdenken. In: erleben und lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen, 5/2016. Augsburg: Ziel, S. 4–9.
- Huizinga, Johan (1938/1994): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg: Rowohlt.
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich (2019): Einführung in die Sozialisationstheorie. 13. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Husserl, Edmund (1954): Gesammelte Werke (Husserliana), Bd. VI: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, Hrsg. v. W. Biemel. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Ittelson, William H./Proshansky Harold M./Riflin, Leanne G. (Hrsg.) (1977): Einführung in die Umweltpsychologie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jerusalem, Matthias/Schwarzer, Ralf (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Michael/Hopf, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44). Weinheim/München: Juventa, S. 28–53.
- Johann Amos Comenius (1658): Orbis sensualium pictus [...] Die sichtbare Welt. Das ist Aller vornehmsten Welt-Dinge und Lebens-Verrichtungen Vorbildung und Benahmung. Nürnberg: Verlagshaus Michael Endter.
- Kauffeld, Simone (2004): Der Fragebogen zur Arbeit im Team (FAT). Göttingen: Hogrefe.
- Kessel, Fabian (2016): Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementils „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 62(1), S. 5–19.
- Key, Ellen (1905): Das Jahrhundert des Kindes. Studien von Ellen Key. Berlin: S. Fischer.
- Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/München: Juventa.
- Klafki, Wolfgang (1997): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder: Zur Neufassung der Didaktischen Analyse. In: Gudjons, Herbert/Teske, Rita/Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 10–26.
- Knoll, Michael (2011): Von Aristoteles zu Dewey. Zum Ursprung der Maxime „Learning by Doing“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 287–298, <https://www.mi-knoll.de/128401.html> (Abfrage: 03.12.2020).
- Kolb, David A. (2000): Facilitator's Guide to Learning. Boston: Hay/McBer.
- Kolb, David A. (1984): Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey: Prentice Hall.
- Kosík, Karel (1967): Die Dialektik des Konkreten. Eine Studie zur Problematik des Menschen und der Welt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kowald, Anne-Claire/Zajetz, Alexis Konstantin (Hrsg.) (2015): Therapeutisches Klettern. Anwendungsfelder in Psychotherapie und Pädagogik. Stuttgart: Schattauer.
- Kraus, Lydia/Schwiersch, Martin (2005): Die Sprache der Berge. Handbuch der alpinen Erlebnispädagogik. 2. Auflage. Augsburg: Ziel.
- Lackner, Karin (2012): Vertrauen in Gruppen. In: Möller, Heidi (Hrsg.): Vertrauen in Organisationen. Riskante Vorleistung oder hoffnungsvolle Erwartung. Wiesbaden: Springer, S. 111–139.
- Lefebvre, Henri (1972): Das Alltagsleben in der modernen Welt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Lefèbvre, Henri (1975): Kritik des Alltagslebens. Bd. 2: Grundrisse einer Soziologie der Alltäglichkeit. München: Hanser.
- Lehner, Martin (2009): Allgemeine Didaktik. Eine Einführung. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Lenk, Hans (2015): Human-soziale Verantwortung. Zur Sozialphilosophie der Verantwortlichkeiten, Bochum/Freiburg: Projektverlag.
- Liedtke, Gunnar (2018): Friluftsliv – Kultur trifft Pädagogik. In: Michl, Werner/Seidel, Holger (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik, München: Ernst Reinhardt, S. 132–136.
- Lippe, Rudolf zur (1987): Sinnenbewusstsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Luckner, John L./Nadler, Reldan S. (1991): Processing the Adventure Experience. Theory and Practice. Kendall Hunt Publishing.
- Luckner, John L./Nadler, Reldan S. (1997): Processing the Experience. Strategies to Enhance and Generalize Learning. Dubuque, IO.
- Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2014): Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Markus, Stefan/Jacob, Barbara/Eberle, Thomas (2018): Die Bedeutung von Emotionen im erlebnispädagogischen Lernkontext. In: Michl, Werner/Seidl, Holger (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt, S. 33–37.
- Martin, Bruce/Breunig, Mary/Wagstaff, Mark/Goldenberg, Marni A. (2017): Outdoor Leadership: Theory and Practice. 2nd Edition. Sheridan Books.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1969): Die Deutsche Ideologie. Marx-Engels Werke (MEW), Bd. 3. Berlin: Dietz.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (2012): Marx-Engels Werke (MEW) Bd. 40. 3. Auflage. Berlin: Dietz.
- Mass, Larissa (o. J.): Über den Dächern: Roofer erzählen, warum sie sich in Lebensgefahr bringen, <https://www.bento.de/sport/roofing-in-russland-warum-sich-so-viele-in-lebensgefahr-bringen-595939/> (Abfrage 06.06.2018).
- McClelland, D. C./Atkinson, J. W./Clark, R. A./Lowell, E. L. (1953): The Achievement Motive. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Minkner, Klaus (2014): Erlebnispädagogik im Klassenzimmer. Praktische Übungen zur Wissensvermittlung. Augsburg: Ziel.
- Mohring, Jonas (2019): Der Erfolg des Misserfolges. Erlebnispädagogisches Lernen durch Scheitern. Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm, Fakultät Sozialwissenschaften (unveröffentlichte Bachelorarbeit).
- Müller, Burkhard (1986): Der eigene und der fremde Alltag – zur sozialpädagogische Relevanz der Ethnopschoanalyse. In: Neue Praxis, 16. Jg., S. 430–441.
- Neubert, Waltraud (1925/1990): Das Erlebnis in der Pädagogik, Göttingen. Neuauflage der 3. Auflage. Lüneburg: Neubauer.
- Neuman, Andreas/Liebisch, Reinhard (1993): Bergsteigen in der Turnhalle – Abenteuer für Kinder. In: Haltung & Bewegung 3, S. 23–26.
- Neumann, Sascha/Sandermann, Philipp (2012): Gesellschaft mittlerer Reichweite. Alltag, Lebensweltorientierung und Soziale Arbeit. In: Dollinger, Bernd/Kessl, Fabian/Neumann, Sascha/Sandermann, Philipp (Hrsg.): Gesellschaftsbilder Sozialer Arbeit. Eine Bestandsaufnahme. Bielefeld: Transcript, S. 41–63.
- Nietzsche, Friedrich Wilhelm (1887/1993): Zur Genealogie der Moral. Kritische Studienausgabe (KSA 5), Hrsg. v. G. Colli und M. Montinari. 3. Auflage. München: Walter de Gruyter.

- Nietzsche, Friedrich Wilhelm (1988): Nachgelassene Fragmente 1885–1887. Kritische Studienausgabe (KSA 12), Hrsg. v. G. Colli und M. Montinari. 2. Auflage. München: Walter de Gruyter.
- Oelkers, Jürgen (1992): Unmittelbarkeit als Programm. Zur Aktualität der Reformpädagogik. In: Bedacht, Andreas/Dewald, Wilfried/Heckmair, Bernd (Hrsg.): Erlebnispädagogik – Mode, Methode oder mehr? München: Sandmann, S. 96–116.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- Orasanu, Judith (1990): Shared Mental Models and Crew Performance. Technical Report No. 46. Princeton, NJ: Princeton University, Cognitive Sciences Laboratory.
- Paffrath, Hartmut F. (2013): Einführung in die Erlebnispädagogik. Augsburg: Ziel.
- Paffrath, Hartmut F. (2018): Zur theoretischen Konzeption und interdisziplinärem Kontext der Erlebnispädagogik. In: Michl, Werner/Seidel, Holger (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt, S. 20–22.
- Pekrun, Reinhard (2018): Emotion, Lernen und Leistung. In: Huber, M./Krause, S. (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–231.
- Piaget, Jean (1974): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, Stuttgart: Klett.
- Plessner, Helmuth (1980): Die Einheit der Sinne. Grundlinien einer Ästhesiologie des Geistes, Gesammelte Schriften III. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Plessner, Helmuth (1981): Die Stufen des Organischen und der Mensch, Gesammelte Schriften IV. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Priest, Simon/Gast, Michael (1997): Effective Leadership in Adventure Programming. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rätz, Regina/Völter, Bettina (Hrsg.) (2015): Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit. Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, Band 11. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Reich, Kersten (1999): Interaktionistischer Konstruktivismus – ein Versuch, die Pädagogik neu zu definieren. In: System Schule, Jg. 3. Heft 3. September 1999, S. 75–85, [https://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich\\_works/aufsätze/reich\\_26.pdf](https://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_26.pdf) (Abfrage: 09.04.2020).
- Reiners, Annette (1995): Erlebnis und Pädagogik. Praktische Erlebnispädagogik; Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen. München: Sandmann.
- Reinhard, Marie (2019): Schutzfaktor Natur. Die Bedeutung von Naturerfahrung für die kindliche Entwicklung. Theoretische Annäherungen und empirische Beobachtungen an der Jakob-Wassermann-Schule in Fürth, Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm, Fakultät Sozialwissenschaften (unveröffentlichte Bachelorarbeit).
- Richter, Simon (2016): Handlungsmuster und Arbeitsweisen von Erlebnispädagoginnen und Erlebnispädagogen. Eine Untersuchung basierend auf ethnographischen Beobachtungen, Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm, Fakultät Sozialwissenschaften (unveröffentlichte Bachelorarbeit).
- Robert E. Park (1915): The City. Suggestions for the Investigation of Behavior in the City Environment. In: American Journal of Sociology. 20. Jahrgang, Nr. 5/1915, S. 577–612, <https://archive.org/details/TheCityRobertEPark> (Abfrage: 21.11.2019).
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Rothmeier, Katja (2018): Qualitätsentwicklung und Zertifizierung in der Erlebnispädagogik. In: Michl, Werner/Seidel, Holger (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt, S. 354–360.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762): Emil oder über die Erziehung. Vollständige online-Ausgabe, übersetzt durch Hermann Denhardt, <https://www.zeno.org/Philosophie/M/Rousseau,+Jean-Jacques/Emil+oder+Ueber+die+Erziehung> (Abfrage 02.07.2020).

- Scheler, Max (1978): *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Bern und München: Francke.
- Schilling, Johannes (1993): *Didaktik – Methodik der Sozialpädagogik. Grundlagen und Konzepte*. Neuwied: Luchterhand.
- Schmid, Silvia (2017): *Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten während einer 2-Tagestour mit Jugendlichen. Empirische Beobachtungen und Erkenntnisse einer erlebnispädagogischen Methode*. Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm, Fakultät Sozialwissenschaften (unveröffentlichte Bachelorarbeit).
- Schmitz, Hermann (1967): *System der Philosophie, Bd. III/1. Der leibliche Raum*. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, Hermann (1969): *System der Philosophie, Bd. III/2. Der Gefühlsraum*. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, Hermann (2011): *Der Leib*. Berlin und Boston: Walter de Gruyter.
- Schmitz, Hermann (2015): *Selbst sein. Über Identität, Subjektivität und Personalität*. Freiburg/München: Karl Alber.
- Schödlbauer, Cornelia (1999): *Von Schnellstraßen, Saumpfadern und Sackgassen. Metaphern als zielstrebige Umwege des Lernens*. In: Schödlbauer, Cornelia/Paffrath, Hartmut F./Michl, Werner (Hrsg.): *Metaphern. Schnellstraßen, Saumpfadern und Sackgassen des Lernens*. Augsburg: Ziel, S. 40–58.
- Schoel, Jim/Prouty, Dick/Radcliffe, Paul (1988): *Islands of Healing: A Guide to Adventure Based Counselling*. Hamilton, Massachusetts: Project Adventure, Inc.
- Schütz, Alfred (1971): *Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten*. In: Alfred Schütz (Hrsg.): *Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff, S. 237–298.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979/1984): *Strukturen der Lebenswelt (Bd. 1/2)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütze, Fritz (1998): *Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen*. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 183–219.
- Schwarzer, Ralf (1995): *Entwicklungskrisen durch Selbstregulation meistern*. In: Edelstein, W. (Hrsg.): *Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag von Selbstwirksamkeitstheorie Albert Banduras zum pädagogischen Handeln*. Heidelberg: Asanger, S. 25–34.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): *Das Konzept der Selbstwirksamkeit*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft. Weinheim/München: Juventa, S. 28–53.
- Seidel, Holger (2018): *Berufsbild Erlebnispädagoge/Erlebnispädagogin*. In: Michl, Werner/Seidel, Holger (Hrsg.): *Handbuch Erlebnispädagogik*. München: Ernst Reinhardt, S. 368–371.
- Seitz, Maria (2020): *Pilgern in der Erlebnispädagogik. Eine empirische Untersuchung einer Pilgerreise junger Erwachsener auf dem Camino Francés*, Technische Hochschule Georg Simon Ohm, Fakultät Sozialwissenschaften (unveröffentlichte Bachelorarbeit).
- Shooter, Wynn/Shiphthorp, Jim/Paisley, Karen (2009): *Outdoor Leadership Skills. A Programme Perspektive*. In: *The Journal of Experiential Education*, August 2009, Vol. 32 (1), S. 1–13.
- Simek, Jochen/Sirch, Simon (2014): *Das Mountainbike erlebnispädagogisch einsetzen. Grundlagen und Praxis*, München: Ernst Reinhardt.
- Spence, C./Driver, J. (Eds.). (2004): *Crossmodal Space and Crossmodal Attention*. Oxford: Oxford UP.

- Stemmler, Daniel (2006): Lernstile und interaktive Lernprogramme. Kognitive Komponenten des Lernerfolgs in interaktiven Lernumgebungen. Hamburg: Deutscher Universitätsverlag.
- Straus, Erwin (1956): Vom Sinn der Sinne. Ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie. 2. Auflage. Berlin/Göttingen/Heidelberg: Springer.
- Straus, Erwin (1960a): Die Ästhesiologie und ihre Bedeutung für das Verständnis der Halluzinationen. In: Psychologie der menschlichen Welt. Berlin: Springer, S. 236–269.
- Straus, Erwin (1960b): Psychologie der menschlichen Welt. Berlin/Göttingen, Heidelberg: Springer.
- Straus, Erwin (1963): Philosophische Grundlagen der Psychiatrie: Psychiatrie und Philosophie. In: Gruhle, Hans Walter/Jung, R./Mayer-Gross, W./Müller, M. (Hrsg.): Psychiatrie der Gegenwart. Forschung und Praxis, Bd. I/2, Grundlagen und Methoden der klinischen Psychiatrie. Berlin: Springer, S. 926–994.
- Strauss, Anselm L. (1993): Continual Permutations of Action. New York: Aldine de Gruyter.
- Stürmer, Stefan/Siem, Birte (2013): Sozialpsychologie der Gruppe. Stuttgart: UTB.
- Thiersch, Hans (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Weinheim/München: Juventa.
- Thiersch, Hans (1997): Alltagstheorien und einfache Sittlichkeit. In: Kümmel, F. (Hrsg.): O. F. Bollnow: Hermeneutische Philosophie und Pädagogik. Freiburg: Karl Alber, S. 244–262.
- Thiersch, Hans (2000): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 4. Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- Thiersch, Hans/Grundwald, Klaus/Köngeter, Stefan (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer, S. 175–196.
- Tremel, Alfred K. (1995): Lernen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 93–102.
- Universität Wien, Institut für Sportwissenschaft (o. J.): Sportpädagogik, <https://institut-schmelz.univie.ac.at/abteilungen/sportpaedagogik-fachdidaktik-bewegung-und-sport-sozial-und-zeitgeschichte-des-sports/sportpaedagogik/> (Abfrage: 5.12.2020).
- Von der Oelsnitz/Busch, Michael W. (2009): Teamlernen: Ansatzpunkte und Erfolgsvoraussetzungen. In: Hünerberg, R./Mann A. (Hrsg.): Ganzheitliche Unternehmensführung in dynamischen Märkten. Springer: Wiesbaden, S. 250–271.
- Wahl, Wolfgang (2014): Erlebnispädagogik zwischen Inszenierung und Kontrolle. In: Ferstl, Alex/Scholz, Martin/Thiesen, Christiane (Hrsg.): Erlebnispädagogik quo vadis? Zwischen Anpassung und Abenteuer. Augsburg: Ziel, S. 12–25.
- Wahl, Wolfgang (2018a): Bildung und Kompetenzerwerb. In: Michl, Werner/Seidel, Holger (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt, S. 27–32.
- Wahl, Wolfgang (2018b): Was tun Erlebnispädagoginnen und -pädagogen? Empirische Befunde zur Struktur und Typik professionellen, erlebnispädagogischen Handelns auf der Basis ethnografischer Beobachtungen. In: Bous, Barbara/Eisinger, Thomas/Hildmann, Jule/Scholz, Martin (Hrsg.): Im Erlebnis forschen – Durch Erlebnis forschen. Augsburg: Ziel, S. 90–111.
- Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. revidierte Auflage. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Weigand, Philipp (2019): Handlungsstrukturen in der Erlebnispädagogik: Wie gestaltet sich das konkrete Handeln von Erlebnispädagogen in der Praxis? Technische Hochschule Nürnberg Georg-Simon-Ohm, Fakultät Sozialwissenschaften (unveröffentlichte Bachelorarbeit).

- Weinert, Franz E. (2014): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weimert, Franz, E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. 3. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- White, Alasdair (2008): From Comfort Zone to Performance Management. Understanding Development and Performance. La Houlette 3 B-1470 Baisy-Thy/Belgium: White & McLean Publishing (2009), [https://www.whiteandmaclean.eu/uploaded\\_files/120120109110852performance\\_management-final290110\(2\)-preview.pdf](https://www.whiteandmaclean.eu/uploaded_files/120120109110852performance_management-final290110(2)-preview.pdf) (Abfrage: 22.11.2020).
- Winkel, Rainer (1995): Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: Gudjons, Herbert/Teske, Rita/Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien. 8. Auflage. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 78–93.
- Winkelmeier, Jakob (2019): Lernmomente von Jugendlichen im erlebnispädagogischen Kontext. Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm, Fakultät Sozialwissenschaften (unveröffentlichte Hausarbeit).
- Winkelmeier, Jakob (2020): Aktuelle Herausforderungen und zukünftige Perspektiven in der Erlebnispädagogik – eine empirische Untersuchung auf der Basis von Experteninterviews. Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm, Fakultät Sozialwissenschaften (unveröffentlichte Bachelorarbeit).
- Wöll, Gerhard (2004): Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ziegenspeck, Jörg (1994): Erlebnispädagogik. In: Bedacht, Andreas u. a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik. 2., unveränderte Auflage. München: Sandmann, S. 183–187.
- Zuffellato, Andrea/Kreszmeier, Astrid Habiba (2012): Lexikon der Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik aus systemischer Perspektive. 2. Auflage. Augsburg: Ziel.



# Sachregister

- Affektives Betroffensein 96, 105, 164ff., 183
- Alltag 28ff., 33, 35, 42f., 66, 74, 77, 85f., 120ff., 139, 184, 195, 212, 214  
 - Außeralltag 28, 30, 128f., 212  
 - Nicht-Alltag 28, 121, 124, 130
- Atmosphäre 26, 33f., 41, 74, 81f., 93f., 97, 104, 130, 135, 143, 157, 164, 167, 181, 184, 218
- Ausdruck 31, 34, 42, 62, 74, 87, 89, 95, 98, 101f., 109, 113, 127, 158, 167, 188, 199, 212
- Bewegung 70, 87, 107f., 112, 133, 136ff., 140ff., 144, 153, 157ff., 163, 175f., 179, 192f., 200f.
- Bildung 17, 33, 35, 56, 120, 128f., 188f., 192, 211  
 - Bildungskonzept 170f., 174  
 - Bildungsprozess 96, 130
- Einleibung 41, 43, 89ff., 113, 115, 158, 166ff., 182, 210
- Emotionen 73, 76, 143, 151ff., 164, 173, 175, 198
- Empfinden 105, 116, 150, 154ff., 158ff., 163, 168
- Erfahrungsorientierung 11, 172
- Erleben 8, 14, 41, 62, 66, 70, 83, 87f., 95, 98, 109f., 117, 137, 139f., 144ff., 150ff., 154ff., 161ff., 168, 175, 182ff., 194, 205, 213, 225  
 - Naturerleben 35, 93, 95, 105, 181, 184  
 - Raumerleben 110f., 137, 183f.  
 - Selbsterleben 109f., 145, 182
- Erlebnis 10f., 53, 96, 101f., 107, 109, 135, 138, 140, 151, 156, 160, 162f., 172, 179, 188  
 - Erlebnisdimensionen 135, 181ff., 194  
 - Erlebnisorientierung 172
- Erlebnispädagogik  
 - Definition 17, 172, 188, 216  
 - Praxis der 10, 12, 16f., 19, 21, 69, 108, 128, 179, 199, 218  
 - Theorie der 12, 172
- Ernstcharakter 31, 171
- Erziehung 11, 97, 120, 127, 130ff., 211
- Erziehungswissenschaft 10, 171, 188
- Ethnografische Beobachtung 14, 16
- Gefühl 8, 38, 41, 77, 80, 86, 88, 107, 109, 116, 143, 145, 149, 158, 164, 166, 182, 210, 220, 227
- Gesellschaft 41, 123f., 131, 170
- Gesundheit 52, 80, 140
- Handlungsorientierung 122, 171, 172  
 - handlungsorientiert 135, 171, 191  
 - handlungsorientierte Methode 170, 171  
 - handlungsorientiertes Lernen 71
- Herausforderung 9, 23, 26, 32, 39, 48, 108f., 126, 147, 152, 176, 181f., 192, 198, 209f., 219, 222ff., 229
- Hermeneutik 64, 151
- Hirnforschung 153, 172f.
- Identität 14, 61, 66, 68, 81, 90ff., 104, 165f., 168, 182, 184, 213  
 - kollektive 85, 213  
 - Systemidentität 66
- Intervention 14, 58, 73, 125, 219, 220f.
- Jugendarbeit 13, 114, 127, 135, 189, 191
- Klettern 17, 45ff., 51, 108, 116, 134, 139, 141, 181ff.
- Komfortzone 195ff.  
 - Komfortzonenmodell 199
- Kommunikation 34ff., 41f., 59, 61f., 67, 85, 89, 113, 124, 144, 154, 156, 166ff., 212
- Kompetenz 67, 190, 196, 206
- Komplexität 33ff., 40, 43, 77, 124, 195, 211  
 - Komplexitätsreduktion 34, 37f., 42, 211ff.
- Konstruktivismus 153, 172ff., 193
- Körperschema 109, 115, 142
- Lebenswelt 34, 170, 228
- Leib 41, 74, 81ff., 86ff., 92f., 95f., 109, 111, 113, 116, 123, 127, 132, 134, 136ff., 149, 156f., 159, 161ff., 167, 174
- Leibliche Kommunikation 167
- Leiblichkeit 83, 87, 107, 116, 157, 158
- Lernmodell 79, 99, 194f., 199, 205, 210, 211
- Missgeschick 73f., 78, 80, 224
- Nachtwanderung 14, 70, 75, 95, 101, 181, 227
- Natur 11, 14, 18, 30, 48, 92ff., 96, 98, 101ff., 120, 123, 127f., 131ff., 135f., 145, 154,

- 157, 159, 168, 174f., 177ff., 181, 183f., 189ff., 194, 213, 223
- Naturerfahrung 93, 192, 228
- Persönlichkeitsentwicklung 11, 120, 188
- Phänomenologie 19, 83, 151, 163, 175
- Problemlöseaufgabe 13, 23, 31, 59, 135, 179, 181, 191, 209, 223
- Professionalität 13, 19, 44, 63, 215, 218, 222
- Professionelles Handeln 19, 65, 229
- Raum 14, 22, 25f., 29, 32f., 37, 43, 82f., 85ff., 94f., 109, 111, 122, 130f., 133f., 136ff., 141f., 144, 148, 154, 157f., 163, 165, 213, 215
- Leibraum 88, 138
  - Stimmungsraum 85f., 91, 95, 109
- Reflexion 14, 16, 20, 57f., 60f., 65f., 96, 163, 175f., 182, 185, 187, 193, 205, 227
- Resonanz 42, 82f., 85, 91, 93, 97, 102, 104, 110, 113, 117, 138, 144, 149, 150, 154, 158, 160, 168, 175f., 179, 182, 210
- kognitive Resonanz 98, 100, 102, 104f.
  - mimetische Resonanz 81, 85f., 88, 95, 98, 100, 104, 107, 137
  - Resonanzräume 135f.
- Schule 42, 56, 62, 67, 97, 104f., 121, 128, 129, 131, 186, 189, 213
- Selbstwirksamkeit 14, 77, 79f., 87, 90f., 140, 183f., 205f., 208f.
- Selbstwirksamkeitserfahrung 80, 109, 205f., 209, 224
  - Selbstwirksamkeitserwartung 12, 15, 74, 79f., 184, 206, 208ff.
- Sinne 34, 47, 61, 63, 78, 109, 113, 135, 138, 140, 144, 148, 150, 153, 155ff., 159, 161ff., 165, 168, 172, 176, 190f., 200
- Soziale Arbeit 67, 125, 218
- Sozialpädagogik 20, 27, 48, 125, 127ff., 134, 170f., 177, 185, 195, 218, 227f.
- Stellvertretende Deutung 63, 66
- Stimmung 25, 26, 28, 76, 82, 84, 93, 96, 115, 145, 148f., 160, 167, 182, 208, 224
- System 34, 59ff., 66f., 81, 85, 162, 173
- Systemtheorie 19, 37, 59, 68, 194, 211
- Umgebung 14, 25ff., 32, 41, 86f., 95, 97, 106, 108, 109, 111f., 131, 133, 136f., 148, 157, 180ff.
- Umwelt 11, 34, 60f., 99f., 108ff., 112, 131, 133, 174, 211
- Vertrauen 33, 35ff., 77, 79f., 89, 91, 140, 182f., 198, 208, 213, 218
- Wahrnehmung 16, 18, 70, 75, 93f., 97, 100f., 105, 107, 109, 111, 121, 138, 141, 143f., 154f., 157, 163f., 168, 198, 203f.
- Wandern 92, 142f., 179
- Wildnis 11, 128, 179