



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Erlebnispädagogik im Schulunterricht

**Erlebnispädagogik im Schulunterricht
ist eine Methode,
um nachhaltig wirksames Lernen zu fördern.**

Diplomarbeit im Studiengang
Soziale Arbeit

vorgelegt von
Viviane Zipperling

am 1. Juli 2008

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2008-0243-9

Erstprüferin: Frau Prof. Dr. Kampmeier
Zweitprüferin: Frau Prof. Schulze

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Einleitung	4
 Kapitel 1: Begriffserklärungen	 6
1.1. Lernen	6
1.2. Nachhaltig wirksames Lernen.....	7
1.3. Lernvoraussetzungen.....	9
 Kapitel 2: Die Wegbereiter der Erlebnispädagogik	 10
2.1. Jean-Jaques Rousseau - Vordenker der Erlebnispädagogik.....	10
2.2. David Henry Thoreau: Das Walden-Experiment.....	13
2.3. Die Reformpädagogik und Kurt Hahns Erlebnistherapie	14
2.4. John Dewey – Vater des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens	19
2.5. Minna Specht und die Nachkriegsjugend	21
 Kapitel 3: Erlebnispädagogik im Detail.....	 23
3.1 Erlebnispädagogik – Der BEGRIFF in den Anfängen.....	23
3.2. Definitions-VERSUCHE	25
3.3. Verwandte Begriffe	26
3.3.1. Erfahrungslernen.....	26
3.3.2. Experiential Education.....	26
3.3.3. Adventure Education.....	27
3.4. Die pädagogische Wirkung von Erlebnissen	27
3.5. Learning by Doing – Zur Aktualität handlungsorientierte Ansätze.....	29
3.6. Erziehungs- und Handlungsziele	31
3.7. Konstruktivistische Erlebnispädagogik.....	32

Kapitel 4: Erlebnispädagogik und SCHULE	33
4.1. Anwendungsbereiche	33
4.2. Arbeitsprinzipien, KEINE Handlungsanweisungen	34
4.2.1. „Wachstumsorientierung“	35
4.2.2. „Ganzheitlichkeit“	38
4.2.3. „Selbstorganisation“	42
4.3. Neue Impulse UND Kontinuität	46
4.4. Barrieren in der Schule.....	46
4.5. Chancen der Erlebnispädagogik in der Schule.....	49
4.5.1. Lernen fällt einfacher	50
4.5.2. Weitere Chancen von Erlebnispädagogik	50
4.6. Mögliche Unterrichtsbezüge – Dimensionen von Erlebnispädagogik.....	54
4.7. Praxisbeispiele	56
4.7.1. „Die 9-Freunde-Aufgaben“	56
4.7.2. „Deutsch-französische Begegnung am dritten Ort“	58
4.7.3. Weitere Beispiele	59
 Kapitel 5: PISA 2000 und ein Blick nach Finnland.....	62
5.1. Die PISA-Studie 2000.....	62
5.2. Ein Blick nach Finnland.....	65
 Zusammenfassung.....	69
 Anhang	
Anhang 1: Lexikon.....	72
Anhang 2: Verfallserscheinungen und Erlebnistherapie nach Hahn.....	77
Anhang 3: Lernmodelle nach Bacon und Priest.....	78
Anhang 4: Handlungskompetenzen	81
Anhang 5: Praxisbeispiel: „Die-9-Freunde-Aufgaben“	82
 Quellenverzeichnis	104

Eidesstattliche Erklärung

Vorwort



Abbildung (Abb.) 1: „Die Schule von Athen“ von Raffael

Als Einleitung möchte ich aus dem Vorwort des Buches „Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik“ die Autoren Bernd Heckmair und Werner Michl zitieren:

„So zeigt ein flüchtiger Blick auf Raffaels (1483-1520) Gemälde „Die Schule von Athen“, wie modern die Schule des 16. Jahrhunderts gedacht war: Eine Schule soll das sein? Hier sitzt niemand auf Stühlen, niemand doziert und niemand schreibt sitzend in gebeugter Haltung, mit krummen Rücken, mit. Keine Front ist zwischen Lehrer und Schülern aufgebaut, daher auch keine Schützengraben, kein Hierarchiegefälle, das sich schon durch das Stehen des Lehrers und das Sitzen der Schüler ausdrückt. Wo wird hier gelehrt? Und wer ist der Lehrer? Schule?

Nein, eigentlich ist es ein Sauhaufen! Jeder geht rein und raus, wann er will. Manche sind weit weg mit ihren Gedanken, andere stehen einfach rum, einige schreiben fleißig mit und diskutieren. Jeder folgt dem eigenen Lerntempo. Eine erlebnisreiche Schule!“¹

¹ Heckmair/ Michl 2004, S.10

Einführung

Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden bzw. zu untersuchen, ob Erlebnispädagogik im Schulunterricht zur Förderung nachhaltig wirksamen Lernens beitragen kann? Im ersten Kapitel wird „nachhaltig wirksames Lernen“ näher erläutert. Daran schließt sich im zweiten und dritten Kapitel die Entstehung und Beschreibung von Erlebnispädagogik an. Der Hauptschwerpunkt findet sich dann im vierten Kapitel, in dem der Bezug der Erlebnispädagogik zur Schule erläutert wird. Methoden und Ziele werden hinterfragt und ein Vergleich zum klassischen Schulmodell gezogen. Dazu gehören auch die Umsetzungskriterien bzw. die Voraussetzungen, um Erlebnispädagogik in die Schule zu etablieren sowie die Vorgehensweise zur qualitativen Durchführung und Nachbereitung. Um einen Eindruck davon zu bekommen, sind Aussagen und Beispiele aus der erlebnispädagogischen Praxis Bestandteil dieser Arbeit. Zudem gibt es Forderungen und Kritikpunkte, die sich auf das Schulsystem beziehen, die ebenso für ein nachhaltig wirksames Lernen erforderlich sind. Doch in erster Linie werden in diesem Kapitel die Chancen von Erlebnispädagogik hervorgehoben. Im fünften und letzten Kapitel wird auf die PISA-Studie und Finnland eingegangen. Finnland hat in dieser Studie die besten Ergebnisse erzielen können. Deshalb wird ein Einblick in das finnische Schulsystem gegeben, um eventuelle Rückschlüsse auf Erlebnispädagogik führen zu können. Aus der PISA-Studie werden die Vorschläge (bezüglich der Kritik am deutschen Schulsystem) aufgegriffen und mit den Möglichkeiten von Erlebnispädagogik in Zusammenhang gebracht. Dazu wird am Ende dieses Kapitels auf ein Konzept beziehungsweise (bzw.) auf die aktuelle Entwicklung der Schulen in Mecklenburg-Vorpommern hingewiesen.

Zur Entstehung dieser Arbeit:

Im Sommer 2007 machte ich mein zwanzigwöchiges, sozialpädagogisches Praktikum im Zentrum für Erlebnispädagogik und Umweltbildung (kurz Zerum) in Ueckermünde. Zu den Gästen zählen Schulklassen, Gruppen aus Einrichtungen der Behindertenarbeit wie der Lebenshilfe oder auch zusammengeschlossene Personengruppen (Ferienfahrten, Interessengruppen) sowie Einzelpersonen. Sehr beeindruckend war für mich, wie sich das Verhältnis zwischen den Lehrern/ Betreuern und Schülern/ Zu-Betreuenden während ihres Aufenthaltes entwickelte. Bevor die Gruppen wieder abreisten, habe ich mit ihnen einen Fragebogen ausgefüllt.

Eine Frage bezog sich auf die Verhältnisentwicklung zwischen den Gruppenmitgliedern, die stets positiv bewertet und eine Verbesserung wahrgenommen wurde, vor allem zwischen Schülern und Lehrern. Die Fragen befassten sich unter anderem (u.a.) mit den Lernmöglichkeiten und Veränderungen bei den Teilnehmern. Eine Fülle der Antworten verwies auf Grenzerfahrung, Gruppenzusammenarbeit, ein besseres Verhältnis in der Klasse, erhöhte Aufmerksamkeit, gegenseitige Rücksicht und Hilfe, Methodenkenntnisse, aber auch Erholung und Wohlfühl. Auf die Frage mit Bezug auf das Verhältnis zwischen Begleitpersonen und Teilnehmern (Lehrern und Schülern) bezogen sich die Antworten auf verbesserte, sogar familiäre Beziehungen.

So begann ich mich für Erlebnispädagogik als Diplomschwerpunkt zu interessieren. Ist es möglich, dass ähnlich positive Resonanzen und Wirkungen, wie ich sie am Zerum beobachten konnte, auch im Unterricht/ in der Schule erzielt werden können? (ausgenommen Klassenfahrten) Des Weiteren hätte es mich sehr interessiert, wie mit den Veränderungen in der Zeit nach dem Zerumsaufenthalt umgegangen wird. Doch leider gibt es dazu keine Aussagen. Allerdings habe ich mich in dieser Arbeit nicht damit beschäftigt, welche Auswirkungen solche 'außerschulischen' Erfahrungen auf die Klasse/ den einzelnen Schüler im weiteren Schulablauf haben, sondern wie Erlebnispädagogik im Unterricht fortgeführt bzw. umgesetzt werden kann. Denn das Potenzial von Erlebnissen ist auch IN der Schule (im Indoorbereich)^L vorhanden!²

Viel Spaß beim Lesen und vielleicht werden Sie von dem einen oder anderen Aspekt auch für Ihren Arbeits- bzw. Handlungsstil inspiriert.

----- Hinweise:

In Bezug auf das Lernen wird in dieser Arbeit von „individuellen Lernwegen“ oder Ähnlichem ausgegangen. Deshalb möchte ich an dieser Stelle darauf hinweisen, dass ich auf die Vielzahl an Ursachen für ein bestimmtes Lernverhalten und -probleme (wie z.B. schlechte Sprachkenntnisse aufgrund eines Migrationshintergrundes, familiäre Probleme wegen mangelnder Erziehungskompetenz der Eltern, Scheidung, Armut, Arbeitslosigkeit etc., Lernschwäche aufgrund einer gesundheitlichen Beeinträchtigung oder Behinderung) nicht weiter eingehen werde. Erlebnispädagogik wird in vielen Handlungsfeldern angewendet, bezieht sich aber in dieser Arbeit nur auf das Handlungsfeld **Schule allgemein** und dementsprechend auf **alle Schüler**.

Alle personenbezogenen Subjekte im Text, sind zwar in der männlichen Form geschrieben, beinhalten aber beide Geschlechter. Beispiel Lehrer: Damit sind Lehrer und Lehrerinnen gemeint.

[Worte in eckigen Klammern sind Ergänzungen in Zitaten]

Wörter mit einem angehängten ^L, sind im **Lexikon** (Anhang 1) näher erläutert.

² vgl. Fischer 1999, S.75

Kapitel 1: Begriffserklärungen

In diesem Kapitel soll der Begriff „Lernen“ bzw. „nachhaltig wirksames Lernen“ näher erläutert werden. Wie kam es zu dieser Formulierung?

1.1. Lernen

Zunächst einmal die Definition nach Zimbardo und Gerrig:

Lernen ist „ein erfahrungsbasierter Prozess, der in einer relativ überdauernden Veränderung des Verhaltens [=sichtbare Leistung] oder des Verhaltenspotenzials [=erworbene Haltungen, die das Denken und Verhalten beeinflussen] resultiert.“³

Nolting geht konkreter darauf ein, was sich durch Lernen verändern kann:

„Lernen bedeutet die Veränderung personaler Dispositionen aufgrund von **Erfahrungen**.“
 Personale Dispositionen sind unter anderem „...Einstellungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Gewohnheiten, Motive, Vorlieben [und] Gefühlsneigungen ...“⁴

Erfahrung entsteht, wenn das Erlebnis (ein mentaler Vorgang/ innere Komponente) und das Ereignis (äußere Komponente) miteinander verknüpft werden.⁵ (siehe 3.4. Die pädagogische Wirkung von Erlebnissen)

Daraus folgt nach Lehmann und Nieke der **subjektbezogene** Ansatz:

„Lernprozesse sind konstruktive Prozesse des Individuums. Dies impliziert: Wissen kann nicht "weitergegeben" werden, sondern ist etwas subjektiv Angeeignetes, vom Lernenden Konstruiertes.“⁶

Hinweis: In dieser Arbeit wird öfter der Begriff „Wissens**vermittlung**“ oder Ähnliche auftreten. Die Bezeichnungen `Wissens**aneignung**` oder `Wissens**erwerb**` würden dementsprechend passender sein, werden aber in den Quellen nicht oder kaum verwendet.

³ Zimbardo, Gerrig 2004, S. 243

⁴ Nolting 1997, S. 97

⁵ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 100f.

⁶ Lehmann, Nieke 2008 (Internetquelle)

Dr. paed. Wolfgang Nieke, M.A. ist ordentlicher Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Rostock (Stand 2008) und Dr. Gabriele Lehmann ist Referatsleiterin des Landesinstituts für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern (L.I.S.A.) (Stand 2008)

1.2. Nachhaltig wirksames Lernen

Die These dieser Arbeit, vor allem das Adjektiv vor dem Wort 'Lernen' hat sich in der Anfertigung mehrmals geändert. In Betracht wurden „effektives Lernen“ und „effizientes Lernen“ gezogen: Allerdings ist das Wort 'effektiv' darauf ausgerichtet, ob z.B. durch pädagogische Maßnahmen, ein vorher definiertes Ziel erreicht wurde und 'effizient' wird angewendet, um den Aufwand der Ressourcen zur Zielerreichung (aus wirtschaftlicher Sicht) zu bezeichnen.⁷

Vorweg genommen, steht bei der Erlebnispädagogik weniger ein definiertes Ziel, sondern der **Prozess** im Vordergrund. Nach Lehmann und Nieke ist Lernen wie gesagt ein individueller Vorgang und welche Veränderungen des Verhaltens oder Verhaltenspotenzials auftreten, ist demnach nicht von den Lehrkräften (u.a.) vorauszusehen bzw. planbar - lediglich erwartbar oder erwünscht. Im Punkt 3.6. (Erziehungs- und Handlungsziele) gehe ich darauf ausführlicher ein.

Das Wort 'wirksam' bezieht sich hier auf das Wort 'nachhaltig' im kausalem Zusammenhang. So könnte meine These auch umformuliert heißen: Erlebnispädagogische Methoden als Ursache ermöglichen dem Individuum so zu lernen, dass das Gelernte nachhaltig für weitere Prozesse genutzt werden kann. Zwar ist die Nachhaltigkeit auch ein Ziel, aber viel allgemeiner - **eher ein Prinzip von Lernen**, das Handlungs- und Erziehungsziele bzw. -Erwartungen (wie Verantwortlichkeit oder Selbstständigkeit) mit einbezieht.

Mandl, Reinmann-Rothmeier und Kroschel formulieren es folgendermaßen: „Die Anwendung und Nutzung neuer Kenntnisse und Fertigkeiten – was auch als Transfer bezeichnet wird – ist letztendlich ja die 'Krönung' jeden Lernens und der **Maßstab dafür, ob sich das Lernen gelohnt hat.**“⁸

Das Wort nachhaltig bzw. Nachhaltigkeit kommt ursprünglich aus der Forstwirtschaft und bedeutet, dass nur die Menge Holz verarbeitet werden darf, die gleichzeitig wieder nachwächst.⁹ Mittlerweile wird der Begriff in verschiedenen Kontexten verwendet wie z.B. in der Politik oder Materialforschung, aber auch im Zusammenhang mit schulischem Lernen.¹⁰

⁷ vgl. Tenorth/ Tippelt 2007, S.170

⁸ Mandl, Reinmann-Rothmeier, Kroschel 1995, S. 103

⁹ vgl. Küster 1998 (Internetquelle)

¹⁰ vgl. Wiater 2008 (Internetquelle)

Seit 1920 sind der Naturschutz und seit 1970 auch der Umweltschutz Bestandteile des Schulunterrichts. Dabei wurde der ökologische Ansatz, der anfangs vorwiegend im Biologieunterricht zu finden war, über weitere Fächer wie Physik oder Chemie ausgedehnt.¹¹

Wiater¹² schreibt, dass es nicht nur um das Wissen und die nötige „Betroffenheit“ (über nachlässiges Umweltverhalten) geht, sondern auch um das Handeln. „Vielmehr müssen Handeln und Einüben im persönlichen Lebensbereich mit **konkretem Anwendungsbezug** hinzukommen.“¹³

Ab den 1990er Jahren wurde Nachhaltigkeit zum Prinzip von „gutem“ Unterricht. Wiater nennt vor allem die Begriffe „Zukunftsfähigkeit“ und „Dauerhaftigkeit“, die mit ‚Nachhaltigkeit‘ in enger Verbindung stehen (siehe auch Schüßler). Ebenso nimmt der Begriff Bezug zur Anwendung neuer Lehr-Lern-Methoden im Schulunterricht, die Prinzipien wie, „...**Selbsttätigkeit, Differenzierung, Veranschaulichung und Ganzheitlichkeit** betonen.“¹⁴

Außerdem wurde der Begriff durch Studien wie z.B. PISA dahingehend geprägt, dass Lernen nachhaltig sein muss und auch, dass die Lehrkräfte bzw. die Schule, die dazu notwendigen Voraussetzungen schaffen müssen. Der Kompetenzerwerb steht im Vordergrund – und damit ist nicht nur die Fachkompetenz gemeint. Das Gelernte soll den Schülern „... als Wissen und Können **dauerhaft** zur Verfügung [stehen] und auf **zukünftige** Situationen anwendbar [sein]“.¹⁵

Schüßler¹⁶ findet folgende Herleitung von der Forstwirtschaft zur Bildung: Nachhaltigkeit bedeutet zum einen die nachhaltige Nutzung natürlicher Ressourcen...

- Die Bildung ist so zu gewähren, dass die Gesellschaft fortbestehen kann und
- die Menschen durch den Kompetenzerwerb befähigt werden, bestimmte Veränderungen - Schüßler nennt es „Modernisierungsrisiken“ – zu bewältigen und am Gestaltungsprozess teilzuhaben.

... und zum anderen die dauerhafte Wirkung:

¹¹ vgl. Oblinger 2002, S.69 (Internetquelle)

¹² Prof. Dr. Dr. Werner Wiater, Prof. für Schulpädagogik an der Universität Augsburg (Stand: 12.06.2008)

¹³ Wiater 2008 (Internetquelle)

¹⁴ Wiater 2008 (Internetquelle)

¹⁵ Wiater 2008 (Internetquelle)

¹⁶ Ingeborg Schüßler, Diplom-Pädagogin, Professorin für Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement an der PH Ludwigsburg (Stand 30.05.2008)

- Wie wirken „Bildungsinterventionen“ bzw. welche Ergebnisse hängen mit welchen Prozessen zusammen? Und können diese, trotz des Wissens über die Individualität der Lernprozesse, dazu genutzt werden, um sicher zu stellen, ob die didaktischen Methoden angemessen sind und für die weitere Planung in Frage kommen.¹⁷

1.3. Lernvoraussetzungen

Die Voraussetzungen, um bestmögliche Lernbedingungen für alle zu schaffen, sind aufgrund der individuellen Lernmethoden so vielfältig, dass nicht alle berücksichtigt werden können, aber im ganzheitlichen Sinne, den Möglichkeiten entsprechend, Berücksichtigung finden sollten.

Im Folgenden sollen trotzdem beispielhaft einige Thesen für Lernvoraussetzungen genannt werden. ➔

„Lehr-Lern-Prozesse berücksichtigen die individuelle „... Aufnahme, Verarbeitung, Sicherung und Wiedergabe von Informationen...“ a)	Die Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit erhöht sich durch kleinere Klassen/Gruppen. Hier ist auch eine bessere individuelle Förderung möglich. b)
---	--

Durch Herausforderungen kann eine Person herausfinden, welche Fähigkeiten sie hat und sie entsprechend erweitern. Dies erfolgt, wenn sie ihre Fähigkeiten mit einbringen kann und das Gefühl hat, die Aufgabe meistern zu können. d)	Lernen erfolgt in unterschiedlichen Situationen – nicht nur in der Schule. Die Verknüpfung von Lernen und Handeln kann das „... subjektive Erleben des Lernenden...“ und das Lernergebnis soweit beeinflussen, dass die Erfahrung für weitere Situationen genutzt werden kann. d)
--	---

Wesentliche, überschaubare Inhalte, die tiefgründig behandelt werden, werden besser verinnerlicht als viele, teils zusammenhangslose Informationen. c)	Personen, die aus Interesse lernen, beschäftigen sich auch intensiver mit den Lerninhalten. Probleme werden deutlich, Lösungen gesucht, Verknüpfungen zu anderen Wissensgebieten hergestellt und neue Betrachtungsweisen einbezogen. „Interesse .. motiviert zum Weiterlernen.“ d)
--	--

¹⁷ vgl. Schüßler 2008 (Internetquelle)

a) Wiater 2008 (Internetquelle)

b) vgl. Haselbeck 2008 (Internetquelle)

c) ebenda (Internetquelle)

d) Mandl, Reinmann-Rothmeier, Kroschel 1995, S.96-103}

Hinweis: In den Abbildungen ist es nicht möglich, automatische Fußnoten einzusetzen. Deshalb werden hier Kleinbuchstaben verwendet.

Mandl, Reinmann-Rothmeier und Kroschel weisen darauf hin, dass 'Lernen', abgesehen von der Bildungsinstitution, auch abhängig von den eigenen Ressourcen ist, das heißt (d. h.), dass zum Beispiel (z.B.) negative Schulbedingungen nicht unbedingt schlechte Leistungen zur Folge haben müssen und umgekehrt. Allerdings soll hiermit nicht der Eindruck erweckt werden, dass institutionale Bedingungen keiner Verbesserung bedürfen. Vielmehr soll 'Schulen' das Lernen als individueller und möglicherweise selbstverantwortlich gestalteter Prozess dahingehend bewusst sein, Bedingungen zu schaffen, um „... persönliche Lernressourcen [zu] allgemein zugänglichen Lernchancen [zu] machen...“.¹⁸

Das heißt, dass die Kompetenzen, die eine Person hat, als Chance erkannt werden, um nachhaltig wirksames Lernen zu fördern.

Hauptaugenmerk dieser Arbeit soll sein, inwieweit Erlebnispädagogik den im ersten Kapitel genannten Thesen, Prinzipien bzw. den individuellen Lernprozessen im Handlungsfeld Schule gerecht wird. Wie kann durch erlebnispädagogische Ansätze im Unterricht, nachhaltig wirksames Lernen gefördert werden? Doch erst einmal möchte ich im zweiten Kapitel auf die Entwicklung und im dritten Kapitel konkret auf den Begriff Erlebnispädagogik eingehen.

Kapitel 2: Die Wegbereiter der Erlebnispädagogik

Da es in der historischen Entwicklung der Erlebnispädagogik zahlreiche Personen und Ideen gibt, möchte ich nur kurz auf die für mich wichtigsten Vertreter eingehen; weniger biographisch, sondern auf das, was sie zur Entwicklung der Erlebnispädagogik beigetragen haben.

2.1. Jean-Jaques Rousseau - Vordenker der Erlebnispädagogik

In der Zeit des Wechsels von der Aufklärung zur Romantik schuf Rousseau (1712-1778) eine neue Staats- und Gesellschaftsphilosophie. Sein Menschenbild wird in seinem Werk „Émile“ näher erläutert.

¹⁸ Mandl, Reinmann-Rothmeier, Kroschel 1995, S. 93f.

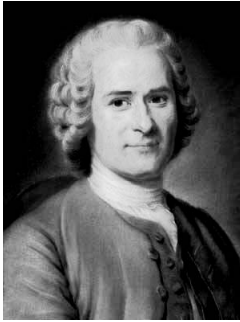


Abb. 2: Jean-Jaques
Rousseau

*„Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers
kommt, alles entartet unter den Händen des Menschen.“
(Rousseau 1995, S.9)*

Rousseau meinte damit, dass man sich der Ursprünglichkeit, der Natur zuwenden sollte. Denn nach ihm gäbe es drei Dinge, die uns erziehen: **Die Natur, die Dinge und die Menschen**. Der Aufgabe des Erziehers liegt im letzten Aspekt, um die Erziehung durch die Natur und die Dinge zu fördern und Gefahren abzuwenden. Die Natur und die Dinge können durch einige Faktoren beeinflusst werden, z.B. durch die Zivilisation und die Wissenschaft. Es ist die Aufgabe des Erziehers, die Zu-Erziehenden vor solchen Einflüssen zu bewahren, die ihre natürlichen Bedürfnisse einschränken könnten. **Kinder sollen ihre eigenen Erfahrungen machen**. Erst durch die Bewegung nimmt der Mensch Dinge wahr und erhält eine Vorstellung von dem was „Ich“ und „Nicht-Ich“ bedeutet; er lernt, sich zu identifizieren.¹⁹

zum besseren Verständnis:

Rousseaus Naturbegriff unterscheidet sich von dem, den wir heute aus naturwissenschaftlicher Sicht kennen. Der Mensch ist von Natur aus gut, also so, wie ihn Gott geschaffen hat und durch die **Kultur**, wird er erst schlecht. Der Grund: Besitz bzw. Privateigentum. Rousseaus Werk „contrat social“ enthält die Forderung nach Sittlichkeit, d.h. die Abschaffung der Herrschaft des Menschen über den Menschen. Der Mensch soll in seiner Natur gefördert werden, ohne egoistische Orientierung. Dazu braucht er einen Erzieher, der schlechte Einflüsse von ihm fern hält.

Hierbei stellt sich für die heutige Zeit die Frage, inwieweit es förderlich ist, z.B. „schwierige“ Kinder/ Jugendliche aus ihrem gewohnten Umfeld zu nehmen? (siehe auch S.14: Hahns Kritik an elterlicher Erziehung). Letztendlich werden sie früher oder später doch auf „schädliche“ Faktoren stoßen. Somit ist es unter anderem die Aufgabe der Sozialpädagogik, die Kinder/ Jugendlichen für diese Einflüsse (nachhaltig!) zu wappnen.

¹⁹ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 17-21

Handlung, Erfahrung und Erlebnis sollten nach Rousseau Bestandteil des Unterrichts sein: „Und denkt daran, dass ihr in allen Fächern mehr durch Handlungen als durch Worte belehren müsst.

*Die meisten Menschen sind bereit zu lernen, aber nur die wenigsten, sich belehren zu lassen.
(Winston Churchill)**

Denn Kinder vergessen leicht was sie gesagt haben und was man ihnen gesagt hat, aber nicht, was sie getan haben und was man ihnen tat.“²⁰

Leben bedeutet Erleben. Die Erziehungsprinzipien der [Vor-]Aufklärung wie „...Förderung der Vernunft, Lernen im Unterricht, Erwerb des Wissens [oder] Training der Denkfunktionen“ ergänzte Rousseau, weil er der Meinung war, dass zum menschlichen Dasein außerdem, „**Erfahrung durch die Sinne und den Körper, Sensibilität für inneres Empfinden [und] Gewährwerden der Gefühle**“ gehören.²¹

Erlebnis und Unmittelbarkeit sind die Hauptschwerpunkte in Rousseaus Erziehungskonzept. Nicht die Vernunft, sondern die Gefühle sind das Ursprüngliche im Leben. Erst durch Sinneserfahrungen entwickeln wir Ideen, Urteile oder auch, was Moral und Sittlichkeit bedeuten. Die Aufgabe des Erziehers ist, dem Zu-Erziehenden den richtigen Gebrauch der Sinne zu zeigen. Dabei ist zu beachten, dass dem Kind auch Freiraum gelassen wird, um sich und seine Welt zu erfahren. „Das Kind braucht **Zeit und Zurückgezogenheit um reifen zu können, Erziehung gelingt nicht ohne Muße.** Die Kindheit ... „ist der Schlaf der Vernunft“²², aus dem das Kind nicht zu früh geweckt werden darf. Wenn Nichtstun mit Glücklichkeit einhergeht, so ist das Grund genug für den Erzieher, nicht einzugreifen und seine „negative“ Erziehung als Erfolg zu betrachten“. So scheint es, dass das Kind sich selbst erzieht.²³ Heckmair und Michl nennen diesen Ansatz Minimalpädagogik, bei der die Erkenntnis aufgrund von Konsequenzen auf ein bestimmtes Handeln eintritt.²⁴

Bemerkung: Obwohl Rousseau ein Buch über Kindererziehung geschrieben hat, sind seine Kinder in einem Findelheim aufgewachsen. Begründung: Es war in seiner Zeit so üblich, Kinder von anderen Personen (Ammen) erziehen zu lassen.

* Quelle: http://zitate.net/zitat_3067.html

²⁰ Rousseau 1995, S.80

²¹ Heckmair/ Michl 2004, S. 20

²² Rousseau 1995, S.89

²³ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 20ff.

²⁴ ebenda S. 102

2.2. David Henry Thoreau: Das Walden-Experiment



Abb. 3: David
Henry Thoreau

Obwohl Thoreau (1817-1862) von den Autoren Heckmair und Michl²⁵ explizit als Prophet, Poet, Philosoph, Pädagoge, Ökologe, Erlebnispädagoge, Erzieher, Naturphilosoph und Naturbeobachter bezeichnet wird, ist er im deutschen Bildungsfeld wenig bekannt. Dabei hatten Rousseau und Thoreau ähnliche Ansätze. Auch für Thoreau erfolgte die **Erziehung** unter anderem **durch die Natur**. 1845 begann er sein Walden-Experiment, zurückgezogen in einer selbst gebauten Hütte am Walden-See in der Nähe von Concord.

Nach zweieinhalb Jahren beendete er sein Experiment, das zu einem seiner wichtigsten Werke („Walden oder das Leben in den Wäldern“) wurde. Folgende Fragen „Wie erlangt man wirkliche Freiheit?“ und „Was sind die eigentlichen Lebensbedürfnisse?“ waren Schwerpunkte des zum einen psychologischen und zum anderen ökonomischen Experiments. Psychologisch deshalb, weil es ein philosophischer und praktischer Gegenentwurf zum „American Dream“ darstellte. Geprägt von dem „American Way of Life“, der in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Amerika herrschte, versuchte Thoreau sich diesem Zeitgeist entgegenzustellen. Statt Aufbruchstimmung, Expansion und Industrialisierung, wollte Thoreau zeigen, dass auch mit wenig Geld und dem Verzicht auf „... unnötige Bedürfnisse ...“ eine „... solide Lebensgrundlage ...“ geschaffen werden kann. Dieser ökonomische Aspekt macht Thoreau unter anderem zum „...Vater der Ökologiebewegung...“^L und zum „...Lehrer der Einfachheit und Einsamkeit...“. Des Weiteren schätzte Thoreau die Unmittelbarkeit - „... die ursprüngliche und unmittelbare Hinwendung zum Leben ohne Mittler.“ Aber durch die Gesellschaft, ihrem Lebensstil und durch den Fortschritt verringern sich zunehmend die Möglichkeiten, sie zu erleben.²⁶

1838 gründete Thoreau eine Privatschule, wo er seine Ideen verwirklichte. Als Partner der Schüler wollte er von ihnen lernen und versuchte sogar wie sie zu handeln und ihr Fühlen und Denken nachzuvollziehen: Kinder beginnen, die Welt zu erkunden und sind gerne draußen, egal bei welcher Witterung.

²⁵ Bernd Heckmair (Diplom-Pädagoge, Diplom-Sozialpädagoge, Berater, Trainer und Fachbuchautor für Führung, Teamentwicklung und Trainerqualifikation) & Prof. Dr. Werner Michl M.A. Fakultät Sozialwissenschaften an der Georg-Simon-Ohm Hochschule Nürnberg (Stand: 12.06.2008)

²⁶ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 22-25

Dieses - Thoreau nennt es - „...Experiment des Lebens...“ soll von Anfang an gelebt werden, um das Leben zu erlernen. Thoreau geht es um **Unmittelbarkeit und Augenblick, eigene Erfahrung, Lernen durch Versuch und Irrtum, um das Entdecken der eigenen Interessen und Fähigkeiten und das möglichst in realen Situationen**. Jeder findet seinen Weg und der Erzieher soll den Zögling dabei unterstützen, den Verlust der Kindheit zu verhindern.²⁷

Im Vergleich zu Rousseau, gibt es für Thoreau neben der Natur noch einen weiteren Faktor, der für die Erziehung sorgen soll: „Neben der Natur, an der Erwachsene und Kinder jederzeit und kostenlos lernen können, ist es die städtische Kultur, die ihr Geld und damit ihre Zukunft in die Erziehung investieren sollte.“ Thoreau befürwortete die Kultur allerdings nur im Sinne einer Volkshochschule, wo die Lehren beispielsweise (bspw.) von Platon gelehrt werden sollten.

Fazit. Die **Natur und die Kultur** sind nach Thoreau die Erzieher.²⁸

Ein weiterer Ansatz im Walden-Experiment findet sich in der **therapeutische Wirkung** auf Thoreau, der nach dem Tod seines Bruders an schweren Depressionen litt, die wiederum während des Experiments verschwanden. Hundert Jahre später prägte Hahn den Begriff der **Erlebnistherapie**. Aber vordergründig war Thoreau, wie Rousseau, ein Wegbereiter der Erlebnispädagogik.²⁹

2.3. Die Reformpädagogik^L und Kurt Hahns Erlebnistherapie

Der Begriff 'Erleben' war Inhalt von fast allen reformpädagogischen Bewegungen und wurde zum „... Modewort des beginnenden 20. Jahrhunderts.“ Vertreter der Reformpädagogik setzten sich mit der „... **Erlebnisarmut der Schule** ..“ auseinander. Zum Beispiel forderte Fritz Gansberg, Volksschullehrer in Bremen, die Lehrer auf, **erlebnishaftes Lernen durch spannenden Unterricht und direkten Lebensbezug** zu ermöglichen. Aus dem alltäglichen Umfeld/ der Stadt ließen sich **Erkenntnisse für mehrere Unterrichtsfächer** gewinnen wie z.B. Sachkunde und Physik. Andere Vertreter führten ihre Schüler in die Natur.³⁰

²⁷ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 28f.

²⁸ ebenda S. 29

²⁹ ebenda S. 30f.

³⁰ ebenda S.32

Der **Augenblick**, vereint mit „...Plötzlichkeit, Eingebung, Intuition und Ergriffenheit...“, als ein Prinzip der Reformpädagogik, verleiht dem Erlebendem Identität. Die Autoren geben dazu folgende Formulierung: „...den Augenblick erlebe ich – **ich erlebe, also bin ich.**“ Somit wird dem Einzelnen die Grenzlinie zwischen **‘Ich’** und **‘Nicht-Ich’** bewusst.³¹ Aufmuth beschreibt: „Das große Ziel des Erlebens ist **Empfindung – zu spüren, dass wir da sind**, wenn auch mit Schmerzen. Es ist diese verlangende Leere, die uns antreibt zu spielen – zu kämpfen – zu reisen – zu unmäßigen, aber scharf empfundenen Unternehmungen aller Art, deren hauptsächlicher Reiz die Erregung ist, die sich untrennbar mit ihrer Ausführung verbindet.“³² - Ein Gedanke, um z.B. Jugendlichen risikoärmere Alternativen für bspw. S-Bahn-Surfen anzubieten.

Ein weiterer Bestandteil der historischen Entwicklung der Reformpädagogik und somit auch der Erlebnispädagogik, war die Kulturkrise/ Kulturkritik^L am Ende des 19. Jahrhunderts. Es gab kritische Äußerungen über Inhalte, Bezeichnung oder allgemeiner über bestehende Systeme, wie z.B. von Friedrich Nietzsche, der das **preußische Bildungs- und Schulsystem hinterfragte. Ganzheitlichkeit und Volksbildung** sollten der Jugend statt „Verwissenschaftlichung“ und „Spezialistentum“ vermittelt werden.³³

Geprägt wurden Reform- und Erlebnispädagogik auch durch die Lebensphilosophie^L. Vertreter wie Bergson (1859-1941) verfassten Theorien zum **‘Leben’**. Für ihn war es ein dauerhafter schöpferischer Prozess. „Die rationalistische, mechanistische, naturwissenschaftliche Weltauffassung kann nach Bergson das Prinzip des Lebens nicht erklären. Nur das innere Erleben und das Bewusstwerden dieses Erlebens, etwa durch Intuition, bedeutet Teilnahme am schöpferischen Lebensimpuls. Konkrete Anschauung, Unmittelbarkeit, Gefühl und Intuition sind die eigentlichen Erkenntnisprinzipien.“³⁴

Den wichtigsten Ansatz für die Entwicklung der Erlebnispädagogik stellt für die Autoren Heckmair und Michl die Kunsterziehungsbewegung^L dar, die sich aus der Reformpädagogik entwickelt hat. Der Hamburger Kunstpädagoge und Begründer der Kunsterziehungsbewegung Lichtwark (1852-1914) lehrte als Unterrichtsschwerpunkt die „...Schöpfung eines Kunstwerks durch die Hand des Laien und seine Wirkung auf ihn.

³¹ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S.32f.

³² Aufmuth 1984, S.146

³³ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 34f.

³⁴ Heckmair/ Michl 2004, S. 35

Welches Bild spricht mich an, welche Gefühle löst es in mir aus, warum stößt es mich ab oder fesselt mich...“? Im Vordergrund stehen die **subjektive Wahrnehmung des Kindes, die schöpferischen Fähigkeiten, Gefühle und Phantasie**.³⁵ (Diese Aspekte werden im Konstruktivismus (siehe 3.7 Konstruktivistische Erlebnispädagogik) wieder aufgegriffen.)

Zur Wende vom 19. ins 20. Jahrhundert zog es die Jugend der Wandervogelbewegung^L in die Natur. Das Großstadtleben war ihnen zu „...vorgeformt, aufbereitet, gefiltert durch die Welt der Erwachsenen.“ **Echtheit bzw. echte Erziehung und Einfachheit** konnten nur auf dem Lande und nicht in der Großstadt erlebt werden. Die Natur bot ihnen die **Unmittelbarkeit**. Die Jugend vertrat ein neues Menschenbild, das durch „...Gefühle, Ganzheit, Erlebnistiefe [und] Kreativität ..“ geprägt war. Im Vordergrund standen die Erziehung durch die Gruppe bzw. Gemeinschaft „Naturerlebnis“ und Wandern. Diese Lebensanschauung in einem Lehr-Konzept zu etablieren, fiel den (Reform-) Pädagogen sehr schwer. Allerdings war allein der Versuch, ein Fortschritt in der pädagogischen Entwicklung.³⁶



„Wie viele Lehrer gibt es, die sich ernsthaft Kümmernisse darüber machen, wenn ein Kind allmählich seinen Schwung verliert und in seiner Empfänglichkeit stumpf wird.“ (Kurt Hahn 1958, S.5)

Abb. 4: Kurt Hahn

Kurt Hahn [1886-1974] hatte diese Prinzipien für seine Theorie der Erlebnistherapie neu verknüpft. Er verinnerlichte die Ideen der Landerziehungsheimbewegung^L und entwickelte sie weiter. Zu dieser Zeit machte Lietz seine Erfahrung aus einem englischen Landerziehungsheim publik, **wo erlebnispädagogische und sportliche Aktivitäten als Ausgleich zum Unterricht dienten**.³⁷

³⁵ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 35, 109

³⁶ ebenda S.32-36

³⁷ ebenda S.34f.

Obwohl Kurt Hahn kein studierter Pädagoge war, leitete er das Landerziehungsheim Schule Schloss Salem am Bodensee und verwirklichte dort auch sein, an Plato und der Reformpädagogik angelehntes, Konzept.

Aus Platos Werk „Politeia“ schätzte Hahn den Gemeinschaftsbegriff³⁸, der ihn zu seinen pädagogischen Werkstätten (heute würde man Workshops dazu sagen) inspirierte. Ebenso prägend waren auch Goethes Werk „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ und der damit ausgelöste Versuch einer „pädagogischen Provinz“^L: Kinder - Hahn spricht in erster Linie von den Jungen³⁹ - sollten von ihren Eltern getrennt werden, da diese nicht fähig seien, sie richtig zu erziehen. Aber **im Gegensatz** zu anderen Erziehungsanstalten und Landerziehungsheimen, wo die Zöglinge von der Zivilisation isoliert wurden (ganz im Sinne von Platon und Goethe), fanden in Hahns selbst gegründeten Landerziehungsheimen und Outward Bound^L-Bildungsstätten, auch Aktivitäten z.B. auf nahe gelegenen Bauernhöfen statt.⁴⁰

In Anlehnung an die Bewahrung vor gefährdenden Einflüssen, schrieb Hahn in seinem Buch „Erziehung zur Verantwortung“ über die Pubertät. Statt der **Reizbarkeit** und der „**gedämpften Vitalität**“ [der Pubertierenden], können die „... Schätze der Kindheit...“ wie Neugierde, Mitgefühl oder Bewegungsfreude erhalten bleiben, wenn „... man an der Schwelle der Pubertät die giftlosen Leidenschaften entzündet: die Lust am Bauen, die Sehnsucht nach Bewährung im Ernstfall, auch in der Gefahr, den Forschungstrieb, die Seligkeit des musischen Schaffens, die Freude an einer Kunstfertigkeit, die Sorgfalt und Geduld erfordert.“ Hahn wollte damit verhindern, dass „... der erwachte Geschlechtstrieb die gesamte seelische Energie des werden Menschen beansprucht...“. Er forderte sogar, dass Zeit für diese „heilsamen Betätigungen“ im Unterrichtsplan eingeräumt wird.⁴¹

In den 1990er Jahren äußerte sich Worm über die **Kompensationsfunktion** von Erlebnispädagogik in Bezug auf Sonderschulpädagogik. (siehe 4.1. Anwendungsbereiche)

Hahn bezeichnete sein Erziehungsmodell als Erlebnistherapie, weil er in seiner Gesellschaftsdiagnose, Mängelpunkte erarbeitete, die mit seinem Konzept bekämpft und eigene „... heilende Kräfte zur Entfaltung ..“ aktiviert werden sollten:

³⁸ Der Begriff '**Gemeinschaft**' prägte zu dieser Zeit mehrere pädagogische und psychologische Theorien. Anfangs waren mit der Bezeichnung Gruppen wie z.B. Schulklassen oder Pfadfindergruppen gemeint. Dann wurden daraus „...echte“ Gemeinschaften der wahrhaft gleich Empfindenden, die Gemeinschaft der Deutschen, des Volkes.“ (Dieses Prinzip der Reformpädagogik wurden im Nationalsozialismus für die eigenen Ideale umfunktionalisiert.) Quelle: vgl. Heckmair/ Michl 2004, S.34

³⁹ vgl. Hahn 1958, S.29f.

⁴⁰ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S.36-38

⁴¹ vgl. Hahn 1958, S.73

Dazu gehören: der „Mangel an menschlicher Anteilnahme“, der „Mangel an Sorgsamkeit“, der „Verfall der körperlichen Tauglichkeit“ und der „Mangel an Initiative und Spontaneität“.⁴²

Nach mehreren Veranstaltungen mit Jugendlichen, bei denen es hauptsächlich um körperliches Training ging, gründete Hahn zusammen mit dem Reeder Holt eine Bildungsstätte mit kurzzeitpädagogischen Kursen. Sie entstand in Aberdovey (Westküste Wales) und wurde von Holt „Outward Bound“ genannt. Seitdem wird 'Outward Bound' für Programme und Einrichtungen verwendet, die von Hahns Theorie geprägt sind.⁴³ An den vierwöchigen Kursen nahmen Personen (aus Schulen und Firmen) im Alter von 16-20 Jahren teil. Das körperliche Training wurde nun mit drei weiteren Komponenten verknüpft, um den Mängelpunkten entgegen zu wirken: „Die Expedition“, „Das Projekt“ und „Der Dienst“ (siehe Anhang 2) Hahns Überlegung: **Je intensiver die Erlebnisse, umso einprägsamer** die Aktion bzw. nachhaltiger die Erinnerung, die für spätere Zwecke von Nutzen sein könnte.⁴⁴ (Auch hier wieder der Nachhaltigkeitsgedanke!)

H. von Hentig kritisierte Hahns Methoden, weil Hahn zu sehr an seinem Idealbild des Menschen (seiner „Charakterbildung“) festhielt und der Aspekt der Individualität bzw. die Erkenntnis, dass der Charakter nicht statisch sein kann, unbeachtet blieben. Die Autoren bemerken allerdings, dass diese Haltung von Hahn auch seine Stärke widerspiegelte – die Stärke, konsequent versucht zu haben, die „positiven Potentiale“ der Jugendlichen zu fördern.⁴⁵

Doch welchen Bezug hat Hahns Erlebnistherapie zur Erlebnispädagogik?

Hahns Prinzipien, die „Natur- und Kulturlandschaft“ als einer der wichtigsten Handlungsfelder der Erziehung, Ernsthaftigkeit und Unmittelbarkeit bzw. Echtheit, Direktheit und Authentizität, sind heute wieder sehr gefragt.

⁴² Heckmair/ Michl 2004, S.38

⁴³ Hahn, Mit-Begründer der Schule Schloss Salem in Baden (1920), **emigrierte 1933** nach Großbritannien, wo er die British Salem Schools in Gordonstoun (1934) und die Outward Bound Sea School in Aberdovey (1941) gründete. Quelle: Kurt-Hahn-Stiftung 2008 (Internetquelle)

⁴⁴ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S.39f.

⁴⁵ ebenda S.40

„Die (Wieder-) Entdeckung der **Körperlichkeit, das Gefühl, physische und psychische Anstrengungen als lustvoll zu erleben**- zumindest im Nachhinein-, sind Ansatzpunkte, über die pädagogische Praktiker Hahn entdecken.“⁴⁶

Hahns Motto „**Lernen mit Kopf, Herz und Hand**“ ist bereits eine Annäherung an den Aspekt der Ganzheitlichkeit. (siehe 4.2.2.) `Durch Kopf` umfasst die **kognitive Ebene** wie Wissensaneignung und Informationsverarbeitung, `Herz`, die senso-motorische Ebene, also Wahrnehmen durch die **Sinne** und die damit empfundenen **Gefühle** sowie Werteentdeckung und `Hand`, die **handwerklichen Bereiche**.⁴⁷ (Chancen und Anwendungsbeispiele von Erlebnispädagogik werden im vierten Kapitel näher erläutert.)

2.4. John Dewey – Vater des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens

John Dewey (1859-1952) ist in den USA und Kanada auch als „...Vater des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens“ bekannt. Er leitete die „Laboratory School“⁴⁸ an der



Chicagoer Universität und wurde später Mitgestalter und Mentor der „Progressiv Education“ in Amerika.⁴⁸

Mit seinem Werk „Demokratie und Erziehung“ und der damit verbundenen Theorie, hatte Dewey schon zu seiner Zeit Schwierigkeiten, in Deutschland ernsthaft wahrgenommen zu werden. Die deutsche Erziehungswissenschaft war zu sehr an bestimmten Erziehungszielen orientiert. Doch zuerst zu seiner Theorie: Auf den ersten Blick scheint sie „theoriefeindlich“ zu sein.⁴⁹

Abb. 5: John Dewey

„Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat.“ (Dewey 1993, S. 193)

⁴⁶ Heckmair/ Michl 2004, S. 41

⁴⁷ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 114f.

⁴⁸ ebenda S. 45f.

⁴⁹ ebenda S. 46

Doch Deweys Verständnis beruhte darauf, dass „... **Theorie durch Handeln, das Erfahrung erzeugt, beständig umgestaltet**“ wird. Er unterschied sich von allen anderen Reformpädagogen durch seine Auffassungen von Entwicklung und Wachstum bzw. Erziehung. Nach Dewey hat die Erziehung **kein Ziel**, das angestrebt wird, sondern **sie selbst ist das Ziel** und strukturiert sich fortwährend neu, da immer wieder neue Erfahrungen gemacht werden. Im Gegensatz dazu, verfolgten andere Pädagogen wie Hahn und auch die Politik eine ganz andere Richtung. Vorrangig beschäftigten sie sich mit bestimmten Erziehungszielen (wie Hahn mit dem „mündigen Staatsbürger“ (S.38))⁵⁰

Außerdem vertrat Dewey die Auffassung, dass **Lernen durch Handeln nachhaltiger sei, als Anweisungen und Verbote**. „Die Grundlegende Beeinflussung erfolgt durch die Natur der Situation, an der der Jugendliche teilhat.“ Seine Forderung bezieht sich auf die Selbstbestimmung der Person statt Fremdbestimmung. In sozialen Situationen müssen die Jugendlichen ihren eigenen Weg finden, ihr Handeln mit dem von anderen in Beziehung zu bringen, um auf gemeinsame Ziele hinwirken zu können.⁵¹

Zusammenfassung und Ergänzung:

Aus der Situation heraus macht der Mensch Erfahrungen, die individuell verarbeitet werden. Aus dem stetigen Erhalt von Erfahrungen durch Handeln, entsteht 'Theorie' immer wieder neu. „So ist das „**Problemlösen**“ [z.B. (neue) Dinge/ Tatsachen etc. zu hinterfragen und zu überprüfen] – eine der **Grundfiguren erlebnispädagogischen Handelns - als Methode der „experimentellen Erfahrung**“ bei Dewey bereits angelegt.“ Im Gegensatz zu anderen reformpädagogischen Vertretern, war Dewey überzeugt davon, dass Lernprozesse weitgehend selbst regelbar sind und eine Eigendynamik haben. Der Pädagoge dient dazu, Gelegenheiten zum Lernen im alltäglichen Leben zu schaffen, wobei die Autoren Dewey ergänzen, dass auch außerhalb des gewohnten Umfeldes wie z.B. in der Natur „...Wachstum und Entwicklung im Deweyschen Sinne...“ möglich sind. **Die Erfahrung** wird zum Ort des Lernens und stellt die Basis für die fortwährende Entwicklung dar.⁵²

⁵⁰ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S.46f.

⁵¹ Dewey 1993, S. 63

⁵² vgl. Heckmair/ Michl 2004, S.48f.

2.5. Minna Specht und die Nachkriegsjugend

Vom 20.-28. Juni 1951 trafen sich unter anderem Kurt Hahn und Minna Specht mit zwölf weiteren Personen in Gordonstoun. Das Thema war die „...Zukunft der Jugend in Deutschland“. Gemeinsam gründeten sie die „Deutsche Gesellschaft für europäische Erziehung“, durch die die Erlebnistherapie zurück nach Deutschland geholt wurde. Minna Specht übersetzte das Programm der neu gegründeten Gesellschaft nach der Vorlage von Hahns Konzept der Kurzschule ins Deutsche.⁵³

20 Jahre zuvor: Nach mehreren Jahren des Studierens verschiedener Wissenschaften und Praxiserfahrungen bei Lietz und im Landerziehungsheim Walkemühle, begann Specht 1931 mit ihrer antifaschistischen Arbeit und kam wenig später ins dänische Exil, wo sie eine Emigrantenschule gründete. Die Schule wurde 1938 nach Wales verlegt, allerdings 1940 geschlossen und fünf Pädagogen, auch Specht, wurden in ein Internierungslager gebracht. Im englischen Exil verfasste sie dann die Schrift „Gesinnungswandel“, in der sie sich „... **Gedanken zur Situation der deutschen Jugend nach dem Krieg** ..“ machte.⁵⁴

Pädagogik und Politik sind untrennbar: Nach 1945 hatten sich nur wenige „aufrechte“ Pädagogen, auch Specht und Hahn, damit beschäftigt, wie man sich pädagogisch an die Schüler, deren Körper, Seele und Umwelt durch den Krieg stark (zer-) gestört waren, wenden könnte. Spechts Ziel: die „...Erziehung der Jugend zur Demokratie, zu Verantwortung und Mitgestaltung der Gesellschaft ...“. 1951 äußerte sich Specht auf der SPD-Frauenkonferenz zu der Gefahr des Rückfalls und dass „... dem Verlangen der Jugend nach Bewegung, Entschlusskraft und Wagemut...“ entsprechend gehandelt werden müsste.⁵⁵ Von 1946 bis 1951 war sie Leiterin der Odenwaldschule^L. Das Schulmodell der Odenwaldschule wurde zum wichtigsten Vorbild für eine neue Schule in der Nachkriegszeit. Specht integrierte das Kurzschulskonzept in Deutschland, um der „geistigen Schulung“ eine Alternative zu bieten.⁵⁶

⁵³ Heckmair/ Michl 2004, S.41f.

⁵⁴ Heckmair/ Michl 2004, S.42

⁵⁵ Im selben Jahr gründete Specht die Zeitschrift „Kindernöte“. Außerdem war sie Mitarbeiterin im Hamburger Unesco-Institut für Pädagogik und Mitglied der Unesco-Kommission in Deutschland.

⁵⁶ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S.42-44

Die Autoren gehen auf folgende Methoden Spechts ein, die auch heute noch aktuell sind.

- das **entdeckende Lernen in Verbindung mit der Selbsttätigkeit der Schüler**

Lehrer müssen nicht immer neuen Stoff vorstellen, denn die Schüler können sich auch selbst Gedanken machen.

- **exemplarischen Lernen [=Lernen am Beispiel] als Folge von „Mut zur Lücke...“**

Das Behandeln von **weniger aber wertvollen** Lerninhalten und das Selbsttätig-Sein der Schüler, erleichtert Schülern und Lehrern den Unterricht und macht ihn auch „**lebendiger**“. Durch das Einbeziehen von Bildern, Beispielen und Erfahrungsberichten, können sich die Schüler den Stoff leichter merken.

- **Projektunterricht:** Daraus entstand die „Werkstudien Schule“^L.

Ihr Projektunterricht implizierte die Bildung durch Kopf, Herz und Hand in Verbindung mit flexiblen Unterrichtszeiten und Unterricht außerhalb des Klassenraums sowie mehrtägige Fahrten.

- **Das sokratische Gespräch^L:** Es diente im Unterricht und in der Konfliktbewältigung zur „demokratischen Gesinnung“, Vertiefung und Verständigung.⁵⁷

Heckmair und Michl geben ein Beispiel wieder, in dem ein Lehrer davon berichtete, wie Specht in diesem Fall „entdeckendes Lernen“ anwandte:

Specht unterrichtete eine 12. Klasse in Geschichte und schrieb die Zahl 1848 an die Tafel. Niemand äußerte sich dazu. Specht selbst setzte sich und fing an zu stricken. Nachdem die Stunde vorbei war und alle geschwiegen hatten, wandte sich Specht an diesen Lehrer, der ebenfalls anwesend war und sagte: „Das war wohl nichts mein Lieber“.

Specht hatte ihn mit zu sich in den Unterricht genommen, um ihn zu demonstrieren, dass neuer Stoff nicht immer nur vom Lehrer ausgehen muss.⁵⁸ [Aber in diesem Fall hat es nicht geklappt.]

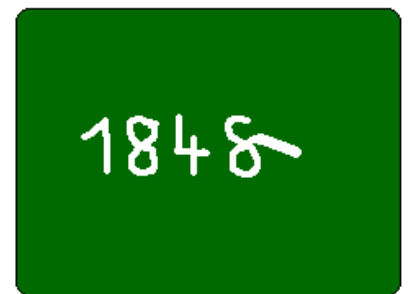


Abb. 6: Tafel

⁵⁷ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 43f.

⁵⁸ vgl. OSO-Hefte 1993, S.89

Kapitel 3: Erlebnispädagogik im Detail

3.1. Erlebnispädagogik – Der BEGRIFF in den Anfängen

Nach dem 2. Weltkrieg, die Autoren beschränken sich auf Westdeutschland, versuchten die Alliierten, die Jugend umzuerziehen und verboten überregionale Jugendverbandstätigkeiten. Diejenigen, die sich regional als Jugendverbände zusammenschlossen, unternahmen vor allem Ausflüge und Zeltlager, um dem tristen Alltag zu entkommen. Die Wandervogelbewegung und die Jugendbünde (entstanden aus der Jugendbewegung^L) konnten sich nach dem Krieg nicht mehr durchsetzen. Die Jugendverbände übernahmen wesentliche Ansätze der Jugendbewegung, allerdings unter externer Organisation durch Erwachsene, die die Programme gestalteten. Aufgrund der wenig pädagogisch, sondern verbandspolitisch orientierten Angebote und den knappen Mitteln, kann hier noch nicht von Erlebnispädagogik gesprochen werden.⁵⁹

Ab Mitte der 1960er Jahre etablierten sich zunehmend bildungspolitische Komponenten in den Verbandskonzepten. Das „Freiluftleben“ der Pfadfinder oder das „Soziale Wandern“ der Naturfreundejugend sollten zur **Persönlichkeitsentwicklung** der Teilnehmer dienen. Andere Verbände wie das Jugendrotkreuz oder die Feuerwehr-Jugend boten Ereignisse, die die Jugendlichen faszinierten, aber im Selbstverständnis der Verbände fehlte die Erlebnispädagogik.⁶⁰

Eine Ausnahme bildete „...**die Jugend des Deutschen Alpenvereins**“ (JDAV). Nach den Bewegungen Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre^L, veränderten viele Jugendverbände ihr Selbstverständnis, aber das der JDAV bezog sich speziell auf die Erlebnispädagogik. Die Alpinistik, die vorher „...Inhalt, Ziel und Methode...“ war, diente nun als Medium zur **Persönlichkeitsbildung junger Menschen**. In Aus- und Fortbildungen von Jugendgruppenleitern wurde die Verknüpfung von Alpinistik und Pädagogik zum „...handlungsleitenden Prinzip...“. Erlebnispädagogik wurde zwar praktiziert, war aber begrifflich noch nicht etabliert.⁶¹

⁵⁹ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 49-51

⁶⁰ ebenda S. 51

⁶¹ ebenda S. 52

Zu Beginn der Offenen Jugendarbeit fanden die meisten Aktivitäten drinnen, in eigenen (neu gebauten) Jugendzentren und -häusern, statt. Die Angebote konkurrierten mit kommerziellen Einrichtungen und wurden Mitte der 1980er Jahre zunehmend außerhalb wahrgenommen. Klettern oder Aktivitäten auf dem Wasser stellten zwar noch keine Erlebnispädagogik dar, ließen aber den Ansatz erkennen. Ergänzend dazu entstanden zunehmend die Bildungsstätten von **Outward Bound**⁶² bzw. Kurzschulen und ab 1951 gab es die ersten Kurse in Deutschland, die sich an Hahns Konzept orientierten.⁶³

Die zeitliche Spanne von den ersten Spuren der Erlebnispädagogik bis heute lässt sich gar nicht in Jahren ausdrücken. **Der Begriff** Erlebnispädagogik wurde letztendlich erst Anfang der 1980er Jahre (vereinzelt) benutzt. Abgesehen davon, dass in manchen Werken zur Erlebnispädagogik über „Theoriefeindlichkeit“ geschrieben wurde oder nicht ein Wort über die Reformpädagogik oder Kurt Hahn zu lesen war, galt das Interesse der „... Pädagogik zum Anfassen, bei der die Protagonisten glauben, das Hirn ausschalten zu können...“ (in Anlehnung an die politische Bildungsarbeit der 70er Jahre (S. 99)). „Erleben statt reden“ – so der Leitsatz einer Pädagogik, über deren Potenziale noch Unkenntnis herrschte. Im Gegensatz zu dieser Entwicklung in Deutschland, konnten die USA und Großbritannien Dank Dewey und Hahn bereits auf einen Studiengang „Experiential Education“ und auf eine fortschrittlichere Theoriebildung zugreifen.⁶⁴

Mittlerweile werden in England und den USA unter der Leitung von regionalen Schulbehörden bzw. Organisationen von Universitäten „Adventure Centers“ betrieben, wo Schüler aus verschiedenen Schulen an eintägigen oder ein- bis zweiwöchigen Kursen teilnehmen. Aktivitäten im Seilgarten oder Kooperationsspielen gehören zu einem breiten Angebotspektrum, dass pädagogisch begleitet und **lernplanmäßig** angeboten wird.⁶⁵

In Australien/ Ozeanien ist „Outdoor^L Education“ sogar ein Unterrichtsfach. Es gibt Schulen, die das nötige Wissen, Personal und die Ausstattung dafür besitzen. Andere laden sich extra „Outdoor-Spezialisten“ ein, um handlungsorientierten Unterricht in der Natur anzubieten.⁶⁶

⁶² Outward Bound – Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung e.V. koordiniert „... erlebnispädagogische Seminare, Outdoor Trainings und Weiterbildungskurse...“. Sie ist Teil der gleichnamigen Organisation, die mittlerweile 60 Zentren in 41 Ländern umfasst. (Quelle: Outward Bound 2008 (Internetquelle))

⁶³ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 52f.

⁶⁴ ebenda S. 53f.

⁶⁵ ebenda S. 63f.

⁶⁶ ebenda S. 85

3.2. Definitions-VERSUCHE

Im Buch „Erleben und Lernen“ von Heckmair und Michl, gibt es im dritten Kapitel eine Vielzahl an Hinweisen, welche Personen sich mit der Definition von Erlebnispädagogik auseinandergesetzt haben. Die beiden Autoren haben daraus folgende Definition erstellt:

„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte^{a)} Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen^{b)} gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung^{c)} fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt^{d)} verantwortlich zu gestalten.“⁶⁷

a) ‚Handlungsorientiert‘ meint, dass durch den pädagogischen Einfluss, das Handeln, das meistens unbewusst oder halbbewusst abläuft, vom Handelnden bewusster wahrgenommen werden kann.⁶⁸

b) Was unter Herausforderungen zu verstehen ist, ist im Punkt 4.2.1. „Wachstumsorientierung“ näher erklärt.

c) siehe dazu 3.6. Erziehungs- und Handlungsziele

d) „Mit Lebenswelt wird in der sozialen Arbeit heute überwiegend die alltägliche Wirklichkeitserfahrung eines verlässlichen, soziale Sicherheit und Erwartbarkeit bietenden primären Handlungszusammenhangs (Familie, Nachbarschaft, Gemeinwesen, bestimmte Gruppen, soziokulturelle Milieus usw.) bezeichnet.“⁶⁹

Die Autoren sind sich allerdings bewusst, dass diese Definition sicherlich noch ergänzt werden könnte und fordern dazu auf, sie weiter oder eine Neue zu entwickeln. Somit ist die Theoriebildung noch nicht abgeschlossen⁷⁰ – sofern es überhaupt möglich ist! (siehe Dewey)

⁶⁷ Heckmair/ Michl 2004, S. 102

⁶⁸ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 99

⁶⁹ Frank 2007, S.609

⁷⁰ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S.102

Eine weitere Definition soll vom N.E.W.-Institut vorgestellt werden. Allerdings besteht hier die Tendenz zum Outdoorbereich, wie auch den Angeboten von N.E.W. zu entnehmen ist:

„Erlebnispädagogik beschreibt einen methodischen und erlebnisorientierten Ansatz, der mittels vielfältigen und **naturnahen** Settings [Rahmen/ Umgebung] die Teilnehmenden vor reale Aufgaben, Herausforderungen, Frage- und Problemstellungen und eben erlebnisreiche Eindrücke stellt, deren Umsetzung, Lösung oder Internalisierung gleichzeitig eine positive Veränderung und Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit fördern will.“⁷¹

In Bezug auf Schule definiert Fischer einen Ansatz, der zwei weitere Komponenten enthält: (mehr dazu im vierten Kapitel)

„Erziehung im engerem Sinne der Erlebnispädagogik ist auf **Ganzheitlichkeit** angelegte Verarbeitung, Durchführung und Auswertung erlebnispädagogischer **Prozessgestaltung** mit dem Ziel, Selbst- und Umweltveränderungen im emotionalen, körperlichen und geistigen Entwicklungsprozess des lernenden Individuums zu bewirken.“⁷²

3.3. Verwandte Begriffe

3.3.1. Erfahrungslernen

Hierbei handelt es sich um Erkenntnisse, die nicht unbedingt durch einen pädagogischen Einfluss, sondern, ganz im Sinne von Rousseau, durch den Menschen selbst erschlossen wurden.⁷³

3.3.2. Experiential Education

‘Experiential Education’ ist das amerikanische Pendant zur „handlungs- und erfahrungsorientierten Pädagogik“.⁷⁴

⁷¹ N.E.W.-Institut 2008 (Internetquelle) N.E.W. entwickelte sich aus einer studentischen Initiative an der PH Freiburg und besteht aus Trainern aus unterschiedlichen pädagogischen Richtungen und diversen Zusatzqualifikationen und -Kompetenzen. 1998 Eintragung als gemeinnütziger Verein. (Quelle: www.new-institut.de)

⁷² Fischer 1999, S.238

⁷³ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 99

Die „Association of Experiential Education“ vertritt folgende Definition:

„Experiential education is a philosophy and methodology in which educators purposefully engage with learners in direct experience and focused reflection in order to increase knowledge, develop skills and clarify values.“⁷⁵

Auch hier steht die Persönlichkeitsentwicklung in Hinblick auf bestimmte Bildungsziele (Wissenssteigerung, Kompetenzentwicklung und Wertedeutung) im Vordergrund.

3.3.3. Adventure Education

Allerdings ist „Experiential Education“ nicht die deutsche Übersetzung für Erlebnispädagogik; eher der Begriff „Adventure Education“ oder „Adventure Programming“, das nach Priest neben der Erziehung auch Formen wie z.B. „... Freizeitpädagogik, Training und Therapie ...“ enthält. (siehe Anhang 3) Hierbei liegt der Schwerpunkt in den Herausforderungen, die von einzelnen Personen oder Gruppen bewältigt werden müssen. Miles und Priest formulieren das **‘Lernen’**, **‘Wachstum’** und die **‘Förderung der Potenziale’** als Ziele von „Adventure Education“.⁷⁶

3.4. Die pädagogische Wirkung von Erlebnissen

Der Begriff „Erlebnis“ gehört eher in die Psychologie als in die Pädagogik.

Die Autoren definieren den Begriff folgendermaßen: „Erlebnis wird als innerer, mentaler Vorgang gesehen, bei dem äußere Reize aufgrund von Wahrnehmung, Vorwissen und Stimmung subjektiv zu einem Eindruck verarbeitet werden.“ Durch tiefenpsychologische Prozesse können Menschen dazu befähigt werden, ihre innere Erlebniswelt bewusster wahrzunehmen. Was vorher als selbstverständlich galt, könnte eine neue Perspektive erhalten.

Doch das Erlebnis allein reicht nicht aus: „Wer sich tief in die Erlebniswelt des anderen Menschen hineindenken oder hinein fühlen will, ist Tiefenpsychologe, wer nur auf Wildheit, Leistung und Abenteuer setzt, ist und bleibt Abenteurer und Aktionist.

⁷⁴ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 63

⁷⁵ Association of Experiential Education 2008 (Internetquelle)

⁷⁶ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 63

Der Erlebnispädagoge berücksichtigt **beide** Seiten von 'Erfahrung' - die „... innere Erlebnis- und die äußere Ereigniswelt...“ einer Person.⁷⁷ Zum einen schafft er einen Handlungsrahmen, in dem die Herausforderungen auch von den Schülern bewältigt werden können, also Erfolgchancen bestehen und zum anderen muss er individuell einschätzen können, ob z.B. ein Schüler unter- oder überfordert wird.

Der Philosoph Neuhäusler definierte Erlebnisse als „... empfundene und gefühlte Vorgänge und Zustände der Seele überhaupt“ und durch bestimmte **(besondere/ intensive/ nachhaltige)** Einflüsse, kommt es zu einem „Erlebnis-Ereignis“.⁷⁸

Erlebnisse werden daher eher mit **ungewohnten, neuen Gegebenheiten - etwas, „...das sich vom Fluss des Alltags abhebt“** - in Verbindung gebracht.⁷⁹ Das trifft nach Heckmair und Michl auch auf den SCHULalltag zu. (mehr dazu im Punkt 4.3. Neue Impulse UND Kontinuität)

Die erlebnisorientierten Aktionen und Projekte stehen stets in Verbindung mit physischen, psychischen und kognitiven Prozessen, die im Zusammenhang mit der Zielgruppe, Zielstellung (Erwartungen) und den Methoden von dem (Erlebnis-)Pädagogen konzeptionell durchdacht werden müssen. So kann dann auch aus „... einem Erlebnis ...ein erzieherisches Handeln ..“ werden;⁸⁰ beziehungsweise wird das Wort 'Erlebnis' durch 'Pädagogik' ergänzt.

Die Autoren Heckmair und Michl begründen die pädagogische Wirkung von Erlebnissen darin, dass bei einem „... geplanten Erlebnis...“ wie z.B. einer Schlauchbootfahrt, das Ereignis so beeinflussend ist, dass es lange nachwirkt oder ins Vorbewusste rückt, um „bei Bedarf“ ins Bewusstsein zu gelangen. Daraus folgt, dass sich das Erlebnis von selbst so gut einprägt, dass es keiner weiteren Bewusstmachung (z.B. durch Gespräche) bedarf. Die Autoren wenden allerdings ein, dass somit „... pädagogische Potentiale ...“ oder auch die „... Kontrolle der Erziehungsziele...“ verloren gehen.⁸¹ Auch Oelkers Einwand, dass sich Erlebnisse nicht pädagogisieren lassen, macht die Notwendigkeit von „... **Erleben und Reden..**“ deutlich.⁸² (Die Reflexion^L wird unter 4.2.2. näher erklärt!)

⁷⁷ Heckmair/ Michl 2004, S. 100f.

⁷⁸ Neuhäusler 1967, S.56, zit. nach Heckmair/ Michl 2004, S. 101

⁷⁹ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S.101

⁸⁰ Heckmair/ Michl 2004, S. 234f.

⁸¹ Heckmair/ Michl 2004, S. 102

⁸² vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 91

Erlebnispädagogik wird häufig mit der Kurzzeitpädagogik in Verbindung gebracht. Meistens sind es nur wenige Tage, an denen Pädagogen und Schüler gemeinsam etwas außerhalb des Schulalltags unternehmen. Dabei wird die Beziehung zwischen dem Kind/ Jugendlichen und dem Pädagogen intensiviert. Durch den allgemein engen Kontakt der Teilnehmer, ergeben sich **zwischenmenschliche Beziehungen** und dadurch auch „... neue **Sichtweisen der Fremd- und Selbstwahrnehmung...**“.

Mit diesen Grundlagen besteht die Chance einer effektiven Einflussnahme des Pädagogen auf den Jugendlichen, um erwünschte Erziehungsziele (unter Vorbehalt des Konstruktivismus siehe 3.7.) anzustreben. Ebenfalls lässt sich das auf die Bildungsziele übertragen. Warum also nicht eine Wanderung auf einem historischen Pfad oder einen Ausflug in eine Höhle unternehmen (z.B. im Geschichtsunterricht oder Philosophie, zur Veranschaulichung von Platons Höhlengleichnis⁸³, statt theoretischer Wissensaneignung durch Bücher?

3.5. Learning by Doing – Zur Aktualität handlungsorientierte Ansätze

In den 1980er Jahren prallten die sozialen Bewegungen (z.B. Frauen- und Friedensbewegung) auf politische Barrieren und brachten (scheinbar) vorerst nicht den erwünschten Erfolg. Politik in der Bildung wurde zunehmend abgelehnt, wodurch außerschulische Angebote an Reiz gewannen. Handlungsorientierte Ansätze rückten durch „...Kulturarbeit, Theaterarbeit, internationale Jugendbegegnung, kreative Techniken und Selbsterfahrung, Erlebnispädagogik [und] ökologische Bildung“ in den Vordergrund. Handeln galt nicht länger der Politik, sondern als „Selbstzweck“ für schnelle Erlebnisse, anstelle des Wartens auf weit entfernte (politische) Ziele.⁸⁴

In den 1990er Jahren war Erlebnispädagogik so populär geworden, dass sie in den meisten Bildungsstätten etabliert und auch in Studiengängen wie Sozialpädagogik thematisiert wurde/ wird. In vielen anderen pädagogischen Richtungen wie Sport- und Freizeitpädagogik ist sie „... hoffähig geworden als Bildungskonzept, als Persönlichkeitstraining und Selbsterfahrung, als letzte Rettung schwierigster Jugendlicher“.⁸⁵ Mittlerweile ist sie in vielen verschiedenen Anwendungsfeldern (siehe 4.1.) etabliert.

⁸³ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 72, 103

⁸⁴ ebenda S. 55f.

⁸⁵ Heckmair/ Michl 2004, S. 54

Das ist damit zu begründen, dass die Zielsetzung (Persönlichkeitsentwicklung) sehr allgemein ist und viele Zielgruppen anspricht. Somit gibt es auch eine Vielzahl an Anbietern, die z.B. Galuske hinterfragt und sofortige Qualitätskontrollen fordert.⁸⁶

Mit der Jahrtausendwende gab es in Bezug auf die Erziehung und Bildung, Reaktionen auf bestimmte Kritiken. Mitunter wurden eine leistungsgerechte Bezahlung der Lehrkörper oder eine verkürzte Schul- und Studienzeit (12 statt 13 Schuljahre und Bachelor) als Lösung in Betracht gezogen. Die Autoren Heckmair und Michl kritisieren den letzten Aspekt und **fordern statt dieser Neuerungen, ein Umdenken in bestehenden Strukturen mit Orientierung an den Schülern.**⁸⁷

Um den Stellenwert von handlungsorientierten Methoden zu verdeutlichen (angelehnt an die 1990er Jahre), führen Heckmair und Michl einige Faktoren auf, die bis heute Gültigkeit haben.

- „**Erziehung und Lernen ...soll Spaß machen**, soll spannend sein“, denn so wird das Interesse der jeweiligen Zielgruppe geweckt.
- Erfahrungslernen, ob pädagogisch intendiert oder nicht, verknüpft äußere Ereignisse mit innerem Erleben. Durch „Learning by Doing“, also konkreten Handlungsbezügen z.B. aus der Lebenswelt der Zielgruppe oder unbekannten Standorten, wird die Außenwelt viel bewusster wahrgenommen.
- Handlungsorientierte Methoden ermöglichen neue Perspektiven, Rollen, evtl. ein anderes Raum- und Zeitverständnis, **Reflexionsmöglichkeiten** oder Lösungsstrategien.
- Sie können aber auch Ruhephasen bewirken. „...Viele Dinge lassen sich eben durch ihr Gegenteil definieren, und vielleicht sind die körperliche Anstrengung und die Leistung, das äußere Erobern und Erleben nur die Voraussetzung für die pädagogisch wertvollen Augenblicke der **Pause** und des **Miteinander-Redens**. ...“
- „Wer gemeinsam handelt, den verbindet etwas. ...“ Die **Distanz** zwischen dem Pädagogen und seinem Schüler wird **geringer** und oftmals lockert sich das Verhältnis.
- Handlungsorientierte Methoden ermöglichen dem Pädagogen, insbesondere in der Jugendarbeit, als „**Brückenbauer**“ zwischen den Generationen zu fungieren.

⁸⁶ vgl. Galuske 2001, S.249

⁸⁷ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S.56f.

- **Prozessorientierung:** „„Der Weg ist das Ziel“! ... Ebenso wichtig wie die gelungene Theateraufführung sind die Proben, Krisen, Diskussionen, Wendepunkte, Ideen, die ihr vorausgingen.“
- Erfahrungslernen sollte weniger zum Selbstzweck dienen, sondern sich in Verbindung mit verschiedenen pädagogischen Disziplinen [Bsp.: Schulpädagogik und Erlebnispädagogik], an **sozialen und ökologischen Zwecken** orientieren.⁸⁸

3.6. Erziehungs- und Handlungsziele

Die Autoren Heckmair und Michl fassen zusammen, dass aufgrund der **Individualität** des Menschen, stets unterschiedliche Ergebnisse auftreten werden, auch wenn die Ausgangskriterien gleich sind. „... Personen, Konstellationen, Ausgangsbedingungen, Stimmungen und Gefühle sind vielfältig und in ihrer Mischung **einmalig**.“ Jeder Mensch nimmt seine Umwelt **individuell** wahr bzw. hat einen subjektiven Eindruck von der Welt. [Zu bedenken ist, ob Theorien anderer Personen überhaupt Allgemeingültigkeit erlangen können, wenn doch niemand die Wirklichkeit genau wiedergeben/erklären kann.] So führt der Definitionsansatz zurück zu Dewey, dessen Lernmodell auf „...Erkennen durch Handeln ..“ basiert – also sich möglichst selbst von einer Sache zu überzeugen als überzeugen zu lassen. Daraus folgt, dass Erziehungs- und Handlungsziele „... mehr oder weniger realistische Fiktionen, Hoffnungen, Wünsche, **Erwartungen, selten aber klar erreichbare und kontrollierbare Ziele** [sind]. Die Lernziele Selbstständigkeit, Verantwortlichkeit, soziale Kompetenz, Mündigkeit etc. sind Soll-Normen; „Learning by Doing“ ist der Versuch, sich diesen Werten anzunähern“⁸⁹ - ein Lernverständnis, dass bei 'Instruktionisten'^L, die klare Ziele verfolgen, auf Widerstand stößt. **Somit wird auch die oft genannte Persönlichkeitsbildung bzw. -entwicklung oder generell Lernziele in Frage gestellt. Denn was sich (oder überhaupt) entwickelt oder gelernt wird, kann eigentlich nicht vorausgesetzt werden.**

⁸⁸ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 57f.

⁸⁹ Heckmair/ Michl 2004, S.59 und 72f.

3.7. Konstruktivistische Erlebnispädagogik

Hierfür gehen Heckmair und Michl auf die Vertreter des konstruktivistischen Ansatzes Hovelynck und Schödlbauer ein. Diese kritisieren das „metaphorische Lernmodell“ von Bacon und die dazugehörige Weiterentwicklung von Gass, Goldmann und Priest. (siehe Anhang 3)

Bacon ging davon aus, dass das Lernen schon während der Aktion am effektivsten ist und legte weniger Wert auf Nachbesprechungen/ Reflexionen. Gass, Goldmann und Priest wiederum befürworteten die Reflexion, setzen aber in ihrem Modell auf bestimmte Orientierungsschwerpunkte (konstruiert für „Trainingsprogramme“ für z.B. Unternehmen), wobei der Programmleiter bzw. der „Instructor“ dazu neigen könnte, den Teilnehmern seine eigenen Ablaufsvorstellungen der Kurse und Interpretationen während der Veranstaltung aufzuerlegen. Im Gegensatz dazu, stellen Schödlbauer und Hovelynck den **Teilnehmer mit seinen eigenen Gedanken und Metaphern** in den Vordergrund. Der Pädagoge moderiert und begleitet diesen Prozess und greift Gefühle und Gedanken auf, die für das „Wachstum“ und die Entwicklung von Nutzen sein können. Somit wird aus metaphorischem, konstruktivistisches Lernen.⁹⁰

Um die Verknüpfung zwischen Konstruktivismus und Erlebnispädagogik herzustellen, beziehen sich die Autoren Heckmair und Michl auf mehrere Beispiele. Darunter auf die Berliner Gruppe „Story Dealer“, deren Aktionen solche Ausmaße erreichen, dass der Verlauf bzw. der **Ausgang** kaum mehr in den Händen der „Story Dealer“ liegt. Erziehungsziele sind weniger geplant, sondern treten sozusagen als Nebeneffekt auf. Die Story Dealer sind eher „... Szenarienbildner, die Zeit und Raum bereiten für Erleben und Lernen. Ihren Fokus legen sie auf die animierende Ausgestaltung des ungewöhnlichen Augenblicks.“⁹¹

Für viele Pädagogen ist es sicherlich interessant, wenn bei der instruktionistischen Pädagogik von konkreten und erreichbaren Gruppen- und Einzelzielen oder von aussagekräftigen Ergebnissen und Wirkungen die Rede ist. Doch eine konstruktivistische Pädagogik, bei der sich Inhalte aus dem Gruppenprozess ergeben, steht im Konflikt mit festgelegten Lernzielen und somit auch mit dem, wie Gilsdorf es ausdrückt, „... **klassische[m] Lernverständnis der Schule**“.⁹²

⁹⁰ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 68-71

⁹¹ Heckmair/ Michl 2004, S.74f.

⁹² Heckmair/ Michl 2004, S. 77f.

Darum soll im vierten Kapitel deutlich gemacht werden, welche Chancen Erlebnispädagogik dem Handlungsfeld Schule bietet und was zu ihrer Umsetzung notwendig ist. (Wie) Kann Erlebnispädagogik nachhaltig wirksames Lernen fördern?

Kapitel 4: Erlebnispädagogik und SCHULE

4.1. Anwendungsbereiche

Hauptsächlich wird der Erlebnispädagogik der Erlebnisraum „Natur“ zugeschrieben. Mittlerweile sind die Erfahrungsräume jedoch genauso vielfältig wie die Bereiche, in denen Erlebnispädagogik angewendet wird. Es folgt eine Auflistung pädagogischer Richtungen (neben Schulpädagogik) von Fischer⁹³:

Erlebnispädagogik als	- Integrationspädagogik	- praktische Soziologie
	- 'Outdoor-Pädagogik' (z.B. Trainingsprogramme für Unternehmen)	- Betriebspädagogik
	- Freizeitpädagogik	- Umwelterziehung/Ökopädagogik
	- Sozialpädagogik	- 'Adventure Education'
	- Rehabilitationspädagogik	- Offenes, natürliches und soziales Lernen
	- Kompensationspädagogik ^{a)}	- Interkulturelle Erziehung
	- 'Alternative Pädagogik' ^{b)}	- Multikulturelle Erziehung
	- Behindertenpädagogik ^{c)}	

a) Kompensationspädagogik: Aus sonderschulpädagogischer Sicht verwendet Worm Erlebnispädagogik in Bezug auf die „...Kompensation individueller Lebensdefizite...“ und als konzeptioneller Bestandteil zur „...“Innovation der Schule für Lernhilfe“⁹⁴

b) Alternative Pädagogik: Für Ziegenspeck ist Erlebnispädagogik ein „... Ersatz und Ergänzung traditioneller Erziehung und Bildung“.⁹⁵

c) Erlebnispädagogik und andere, wie die Behindertenpädagogik, sind zwar unterschiedliche Methoden der Pädagogik, haben aber auch Gemeinsamkeiten, sodass sie miteinander verknüpft werden können.

⁹³ Fischer 1999, S. 155f.

⁹⁴ Worm 1995, Einband

⁹⁵ Fischer 1999, S. 155

In der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen werden durch Erlebnispädagogik Erfahrungsräume geschaffen, in denen z.B. „... soziale Interaktionen, ... neue Handlungs- und Erlebnisformen [und] ... Impulse zur Veränderung der individuellen Verhaltensregulation ...“ festgestellt werden.⁹⁶

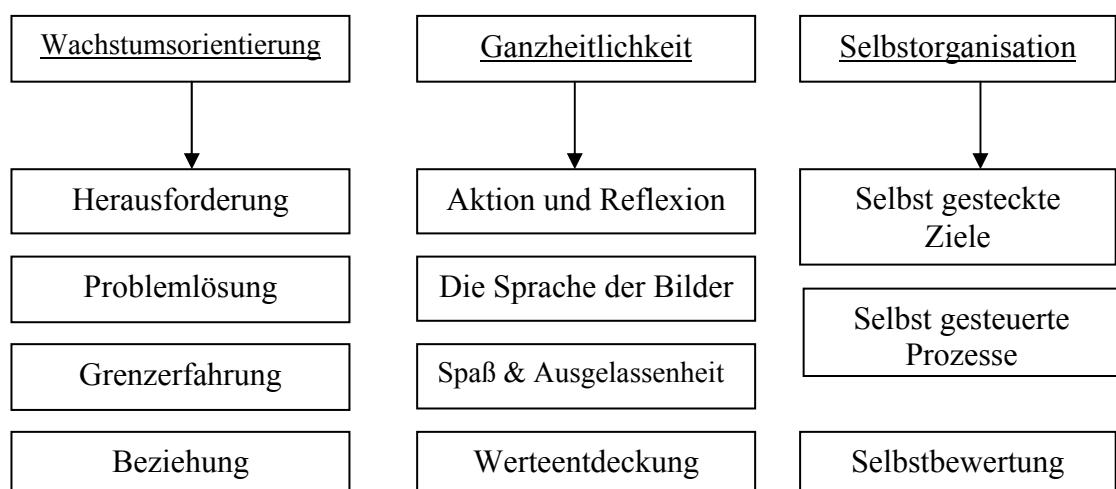
Diese Aspekte sind auch in anderen pädagogischen Richtungen zu finden oder erforderlich; daher die Vielzahl an Anwendungsbereichen und Zielgruppen wie Schüler, Studenten, Mitarbeiter, Führungspersonen, Menschen mit Behinderungen, verhaltensauffällige Jugendliche etc.⁹⁷

Und ebenso vielfältig sind die Lehr-Lern-Methoden, um Erlebnispädagogik umzusetzen. Ein „Patentrezept“ zur Anwendung der Methoden gibt es nicht. Entscheidend ist die Intention/ der Zweck: Gehört z.B. der Museumsbesuch in ein erlebnispädagogisches Konzept oder enthält er lediglich erlebnisorientierte Aktivitäten? Welche Aspekte für eine Konzepterstellung erlebnispädagogischen Handelns beachtet werden sollten, werden im folgenden Punkt ausführlich beschrieben.

4.2. Arbeitsprinzipien, KEINE Handlungsanweisungen

Im Folgenden werden anhand von Gilsdorfs Leitideen „**Wachstumsorientierung**“, „**Ganzheitlichkeit**“ und „**Selbstorganisation**“, Arbeitsprinzipien erläutert, die aber nicht als Handlungsanweisungen verstanden werden sollten. Denn: Jede Situation ist einmalig.⁹⁸

3 Leitideen der Erlebnispädagogik*



⁹⁶ Niederbracht 1987, S 82-89

⁹⁷ vgl. Fischer 1999, S. 155-158

⁹⁸ vgl. Gilsdorf 2004, S. 25

* Die Abbildung soll als Überblick dienen.

4.2.1. „Wachstumsorientierung“

Lernen ist ein progressiver, lebenslanger Prozess und die Schule ist EIN Abschnitt davon.

Die „Herausforderung“

Neue, ungewohnte Situationen bringen eine Person dazu, ihr Denk- und Verhaltensmuster neu zu strukturieren. Aufgrund neuer Informationen kommt es zu einem Ungleichgewicht in den bisherigen Denkstrukturen.⁹⁹ Dieses Ungleichgewicht ist eine Voraussetzung für 'Lernen'. Für ein/e Wachstum/ Weiterentwicklung ist ein gewisses **Risiko/ [Abweichung] in bestehenden Strukturen notwendig**. Gleichzeitig muss dazu immer eine innere Bereitschaft vorhanden sein, sich auf Veränderungen einzulassen. Es besteht natürlich auch die Möglichkeit, dass man sich mit Dingen beschäftigt, ohne dass diese durch eine Herausforderung von außen initiiert werden müssen. (Erfahrungslernen) Ob Herausforderungen auch den gewünschten Effekt erzielen [und als solche überhaupt wahrgenommen werden], hängt letztendlich vom **Subjekt/ Individuum** ab.¹⁰⁰

Das Angebot sollte bedürfnis- und interessenorientiert sein und **mehrere Handlungsmöglichkeiten** beinhalten, um die Chance auf Erfolgserlebnisse zu erhöhen. [siehe 1.3. Lernvoraussetzungen] Dafür enthält die Erlebnispädagogik eine Vielfalt an **Medien** wie z. B. Klettern, Wassersportarten und Abenteuerspiele.

Die eigentliche Herausforderung besteht in der Aufgabe, die die Schüler bekommen. (**Verschiedene Schwierigkeitsgrade** sind möglich.) Der weitere Verlauf sollte dann weitestgehend von den Schülern bestimmt werden. Gilsdorf fügt hinzu, dass auch von Belohnung und Bestrafung abgesehen werden sollte. Es gibt allenfalls **Konsequenzen**¹⁰¹ - unter Beachtung der Sicherheit. (siehe Prinzip der Minimalpädagogik nach Rousseau)

„Problemlösung“

Herausforderungen sind gekoppelt an Aufgaben bzw. **Problemstellungen**, zu deren Bewältigung, physische und kognitive Fähigkeiten gefragt sind. Dazu gehören sowohl Schnelligkeit und Kraft als auch eine gute Planung, Flexibilität, Kooperation und Konfliktbewältigung. **WICHTIG:** Weniger das Ziel, sondern der Prozess ist entscheidend. Fehler dürfen gemacht werden, denn sie können auch neue Erkenntnisse bringen.

⁹⁹ vgl. Nadler/ Luckner 1992, S. 7ff.

¹⁰⁰ vgl. Gilsdorf 2004, S. 27f.

¹⁰¹ ebenda S. 29

Wenn sich ein Problem nicht lösen lässt, ist das ebenfalls eine Lernerfahrung, es einfach zu akzeptieren wie es ist. Aber um die intrinsische Motivation^L auch beizubehalten, sollten schon Erfolgsmöglichkeiten bestehen.¹⁰²

„Grenzerfahrung“

Eine weitere Qualität liegt darin, Menschen zu befähigen, ihre eigenen (bisher verborgenen) Ressourcen auch zu nutzen. Das ist die Grundvoraussetzung für diese Art von Pädagogik: **Der Glaube an die Möglichkeiten und Potentiale des Menschen**. Dieser Aspekt wird durch Grenzüberschreitungen möglich - Csikszentmihalyi nennt sie Flow-Erlebnisse. Sie entstehen, wenn eine Person freiwillig, eine bestimmte Tätigkeit macht, ihre ganze Aufmerksamkeit auf sie lenkt und kontrolliert. In der „... Verschmelzung von Handlung und Bewusstsein ...“ ist eine „... Überschreitung der Ich-Grenzen ...“, das eins Sein mit sich selbst, möglich.¹⁰³



Abb. 7: Klettern

Die Chance von Grenzüberschreitungen liegt darin, z.B. ein bisher negatives Selbstbild durch mehrere positive Faktoren, die schon während der Aktion auftreten (z.B. Kompetenzentwicklung), aufzuwerten. Aber nicht jede Grenzerfahrung ist eine Grenzüberschreitung, ermöglicht aber trotzdem Lerninhalte statt Enttäuschung, wenn der Pädagoge den Prozess einfühlsam begleitet.¹⁰⁴

Dieser Prozess erfordert eine hohe Verantwortung. Auf Seiten des Teilnehmers: Er muss **selbst bestimmen**, ob er das Risiko eingehen will. Auf Seiten des Pädagogen/ Begleiters: Er muss Herausforderungen anbieten, die auch als solche empfunden werden und nicht panische Angst auslösen. Mögliche Risiken müssen im Vorfeld durchdacht und die nötigen Sicherheitsvorkehrungen getroffen werden. Die Aufmerksamkeit des Pädagogen richtet sich voll und ganz auf den „Grenzgänger“, um in bestimmten Momenten auch eingreifen bzw. unterstützen zu können.¹⁰⁵

¹⁰² vgl. Gilsdorf 2004, S. 31-33

¹⁰³ Csikszentmihalyi 1987

¹⁰⁴ vgl. Gilsdorf 2004, S. 34

¹⁰⁵ vgl. Gilsdorf 2004, S. 35

„Beziehung“

Damit ist vor allem die Vertrauensbeziehung zwischen den Lehrkräften und Schülern gemeint. [aber auch untereinander] Dabei kommt es darauf an, den Schüler so anzuerkennen, wie er ist. Jeder Schüler kann etwas zu einer Aktivität beitragen, wenn seine Bedürfnisse und Voraussetzungen beachtet werden.

Nach Carl Rogers gibt es drei Faktoren als Grundlage für Beziehungen: „...**Wertschätzung, Einfühlungsvermögen und Echtheit** ..“¹⁰⁶

Natürlich gibt auch für Beziehungen kein ``Patentrezept``, aber im Folgenden sollen einige Hinweise genannt werden, die in der Beziehungsarbeit beachtet werden sollten.

- Beziehungen verändern sich und müssen daher stets neu strukturiert werden. Deshalb ist es wichtig, sich zu Beginn von Arbeitsprozessen kennen zu lernen oder wieder zu finden. Dies kann u.a. durch Gespräche oder auch Spiele erfolgen.
- Ruhephasen/ Pausen während der Aktion bieten Zeit zur Verinnerlichung, zum Austausch und Ideenentwicklungen.
- Schon unter dem Aspekt `Grenzerfahrungen` wurde deutlich, dass es auch Situationen gibt, in denen Herausforderungen nicht von jedem bewältigt werden. Für die vertrauensvolle Beziehung ist es wichtig, dass der Lehrer weiß, welche Konfrontation für welche Person angebracht ist und wann Unterstützung oder auch Verständnis erforderlich sind.

Lehrer vermitteln nicht länger Wissen, sondern übernehmen die Verantwortung für eine gemeinsame (Lehrer und Schüler) „... **Gestaltung von Lernprozessen**“. Dazu gehören vielfältige Kompetenzen wie Selbstreflexion, Verantwortungsbewusstsein oder auch Kooperationsfähigkeit z.B. mit außerschulischen Partnern.¹⁰⁷



Abb. 8: Kooperation

¹⁰⁶ Gilsdorf 2004, S. 36

¹⁰⁷ vlg. Gilsdorf 2004, S. 36-38

4.2.2. „Ganzheitlichkeit“

Gilsdorf bemerkt, dass die Erklärung von Ganzheitlichkeit deshalb kompliziert ist, weil unsere Lebensweise bzw. unser Denken nicht ganzheitlich ist, sondern „reduktionistisch“ (untergliedert). Am Beispiel Schule ist es u.a. daran zu erkennen, dass der Schulunterricht aus Fächern besteht, die wiederum verschiedene, voneinander abgegrenzte Inhalte haben. „Besonders deutlich ist die Trennung von Verstand, Körper und Gefühl.“ Die Schule als Bildungsstätte spricht in erste Linie den Verstand an. Im Sportunterricht wird der Aspekt ‚Körper‘ eingeordnet. Aber was ist mit den Gefühlen?¹⁰⁸

Dieses reduktionistische Denken basiert auf einer lange Tradition, die in die Zeit zurückführt, in der Wissenschaftler begannen, Materialien in ihre Grundbestandteile zu zerlegen, um sie zu erklären. Dass es allerdings auch Dinge gibt, die man nicht durch eine Analyse ihrer Bestandteile begründen kann, ließ jene Forscher an ihre Grenzen stoßen. „**Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.**“ Dazu gehören auch Strukturen, die nicht von vornherein Bestandteil sind und bleiben. Kurz gesagt: „Ganzheitliches Denken ist also immer auch systemisches^L Denken“ und bedeutet, dass „... komplexe Zusammenhänge...“ zu berücksichtigen sind, anstatt auf starre Strukturen zurückzugreifen.¹⁰⁹ Somit ist Ganzheitlichkeit gar nicht möglich, sondern ein Prinzip, dem man sich lediglich **annähern** kann.

Gilsdorf weißt daraufhin, dass es nicht genügen würde, einfach eine neue Methoden einzuführen, um das Denken zu verändern. Zu hinterfragen sind u.a. auch die Isolierung der Fächer, das Verwenden von Noten, die Rolle der Pädagogen oder auch das Lernumfeld.

Entsprechende Alternativen werden bereits angeboten wie z.B. die Notengebung erst ab 9. Klasse, Blöcke statt der üblichen 45-Minuten-Unterrichtsstunden oder Möglichkeiten für selbst gesteuertes Lernen.¹¹⁰

Aktion und Reflexion

Symbolisch lassen sich Aktion und Reflexion mit einer Welle vergleichen.

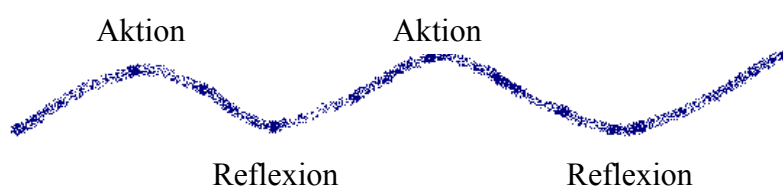


Abb. 9: Welle

¹⁰⁸ vlg. Gilsdorf 2004, S. 38f.

¹⁰⁹ Gilsdorf 2004, S. 39

¹¹⁰ Kooperative Gesamtschule „Stella“ 2008 (Internetquelle)

‘Aktion’ und ‘Reflexion’ wechseln sich ab: Die Reflexion integriert Wünsche und Ideen aller Beteiligten und wird zur Zielformulierung und weiteren Planung verwendet. Diese können dann in einer anschließenden Aktion ausprobiert werden. In der darauf folgenden Reflexionsphase wird die Erfahrung ausgewertet. Sie kann dann für weitere Aktionen (außerhalb des Programms) genutzt werden. In dieser „Welle“ wird deutlich, dass ‘Aktion’ und ‘Reflexion’ fließende Übergänge haben. Das bedeutet, dass schon während der Aktivität („Handlung“) reflektiert werden kann, was wiederum auch eine Aktion ist.¹¹¹ (siehe dazu Anhang 3: Lernmodell 5 und 6 nach Priest)

Dazu einige Hinweise zur Anwendung von Reflexionen:

a) „Reflexionen als Angebot“

Für Reflexionen wird sich Zeit genommen, in der jeder Teilnehmer seine Ideen, Standpunkte, Kritik etc. äußern kann. Jedem soll diese Möglichkeit gegeben sein und die Aussagen sollten respektiert werden.

b) „Reflexionen können vielfältige Formen annehmen“

Reflexionen können in der ganzen Gruppe, oder in kleineren Gruppen erfolgen. Auch „Soreflexionen“ sind möglich. Sie können verbal oder non-verbal z.B. durch Zeichnungen ausgedrückt werden.

c) „Reflexionen sollten einen festen Platz haben, sich aber auch spontan ergeben können.“

Reflexionszeiten sind feste Bestandteile eines Programms. Wenn schon während der Aktion Reflexionsbedarf besteht, sollte dieser auch wahrgenommen werden. Wenn es keinen Reflexionsbedarf gibt, sollte er auch nicht eingefordert werden. Zu beachten ist, dass die Aktionen nicht zum Selbstzweck dienen, sondern dass die Erkenntnisse für weitere Prozesse genutzt werden sollen.

d) „Reflexionsimpulse sollten so konkret wie möglich sein.“

- „Was ist passiert?“: individuelle Eindrücke der Teilnehmer werden geäußert
- „Was hat das zu bedeuten?“: die Teilnehmer geben ihre Interpretation wieder

¹¹¹ vlg. Gilsdorf 2004, S. 41

Wie sind die Meinungen? Wo sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede?

- „Was machen wir damit?“. Aus der Zusammenfassung werden Kriterien für weitere Aktionen oder andere Gegebenheiten besprochen.

e) „Reflexionen gewinnen eine positive Energie, wenn sie nach vorne gerichtet sind.“

Die Inhalte der Reflexion richten sich auf künftige Aufgaben und nicht auf Vergangene. Sollten diese nämlich mit einem Negativ-Gefühl verbunden sein, ist das für die Reflexion unvorteilhaft.

f) „Reflexionen sollten einen Impuls geben, der genug Freiheit zur Entwicklung in andere Richtungen lässt.“

Die Lehrer beobachten die Schüler während der Aktion und können dann in der Reflexion auf bestimmte Beobachtungen eingehen. Die Teilnehmer können sie aufgreifen oder andere Aspekte thematisieren.

Wie schon unter dem Unterpunkt „Beziehung“ genannt, ist es sehr wichtig, dass auch die Lehrer Selbstreflexion anwenden, um z.B. ihre eigene Arbeit zu hinterfragen. Dies erfolgt z.B. in Teambesprechungen oder „Supervisionstreffen“^{L 112}.

„Die Sprache der Bilder“

Wie bereits im Punkt 3.7. (konstruktivistische Erlebnispädagogik) beschrieben, kritisiert Hovelynck Bacons Theorie, in der der Programmleiter eigene Metaphern verwendet, um den Zusammenhang zwischen Aktion und Alltag (der Teilnehmer) zu verdeutlichen. Hovelynck hingegen stellt den Teilnehmer mit seinen Interpretationen und Gefühlen in den Vordergrund. Diese „Bilder“ bzw. Metaphern können dann von der Gruppe aufgegriffen und für den weiteren Verlauf genutzt werden. In diesem Zusammenhang bezieht sich Gilsdorf auf Schödlbauer, die ebenfalls „...ein offenes, teilnehmerverantwortetes metaphorisches Modell“ bevorzugt.¹¹³

In welchem Zusammenhang die Metaphern (vom Teilnehmer oder Leiter) auftreten, hängt von der „Präsentation“ ab. Sie kann z.B. ohne weitere Kontexterklärungen bis hin zu Aktionen, die aus einer Geschichte heraus entstehen (mit oder ohne Zielvorgabe) erfolgen. Die Medien, durch die Metaphern ausgedrückt werden können, sind ganz unterschiedlich: Bsp.: verbal: Zitate, non-verbal: Zeichnungen.

¹¹² vlg. Gilsdorf 2004, S. 42-44

¹¹³ Gilsdorf 2004, S. 45

Der Umgang mit ihnen erfordert eine entsprechende Methodenkompetenz einerseits und andererseits die Fähigkeit, auf bedeutungsvolle Aussagen oder Momente eingehen zu können.¹¹⁴

Ein Beispiel für Metaphern aus meinem Praktikum am Zentrum für Erlebnispädagogik und Umweltbildung: (Allerdings ist es vom Anleiter instruiert.) „Der Säuresee“

*Die Teilnehmer befinden sich auf einer **Wiese** (alternativ: Feld) und stellen sich entlang einer Linie (z.B. ein Seil als Ufer). Die Wiese ist nun ein Säuresee. Jeder erhält ein kleines Holzbrett. Die Distanz zum anderen Ufer ist allerdings länger als die Bretter, wenn sie aneinandergereiht sind. Eine Lösungsmöglichkeit: Die Teilnehmer müssen eng zusammenstehen und überflüssige Bretter von hinten nach vorne durchgeben. Eine weitere Schwierigkeit: Wer weder mit Hand, Fuß oder Rad ein Brett berührt, dem wird es durch das „**Monster**“ weggenommen. Die Aufgabe ist geschafft, wenn alle das andere Ufer erreicht haben. (Bei einem Bretternotstand, händigt das Monster, wenn es darum gebeten wird, wieder Bretter aus.)*



Abb. 10: Monster

Spaß und Ausgelassenheit

Spaß und ernsthaftes Lernen sind keine Gegensätze, denn Spaß löst Interesse aus und führt zu der bereits genannten intrinsischen Motivation - in diesem Fall zum Lernen.

Außerdem kann 'Humor' Beziehungen und Kommunikation fördern, wenn er nicht in sarkastischer/ abwertender Form verwendet wird.¹¹⁵

Das trifft auch auf **Spiele** zu. Sie bieten eine Ablenkung vom Alltag und fördern das Ausprobieren von neuen Verhaltensmöglichkeiten. Bei vielen Spielen können die Pädagogen selber mitspielen und auch völlig von ihrer Lehrerrolle abweichen – sich „zum Clown machen“. Das soll den Schülern die Angst nehmen, „...sich lächerlich zu machen“.

Leichtigkeit, Humor und Kreativität beschränken sich nicht nur auf die Spiele, sondern werden auch in den Reflexionen eingesetzt. Ebenso sollte der Pädagoge einschätzen können, wann für eine Gruppe eine Auflockerung (Aspekt Leichtigkeit) oder eine Aufgabe/Herausforderung angebracht ist.¹¹⁶

¹¹⁴ vlg. Gilsdorf 2004, S. 46f.

¹¹⁵ ebenda S. 50f.

¹¹⁶ vgl. Gilsdorf 2004, S. 51f.

„Werteentdeckung“

Werte sind nie neutral. Aus dieser Grundlage entwickelt sich aus dem Verständnis der „Werteerziehung“, zunehmend eine „Werteentdeckung“.

Pädagogen und Schüler sollen die Möglichkeit haben, sich der eigenen Werte [durch Erfahrungen und Reflexionen] bewusst zu werden.¹¹⁷ Wenn man sich nicht mit ihnen auseinandersetzt, kann es passieren, dass sich Fremdeinflüsse wie z.B. Manipulation durchsetzen - so wie es im Nationalsozialismus geschehen ist. Diese Aussage macht deutlich, wie wichtig auch das **selbstbestimmte** Lernen ist.¹¹⁸

4.2.3. „Selbstorganisation“

Eine Eigenschaft von 'Schule' ist die Fremdbestimmung. Die Schüler haben kaum oder gar keinen Einfluss, auf welcher Schule sie was, durch wen und mit wem lernen. Die Lerninhalte werden festgesetzt - nicht angeboten - und Leistungen beurteilt, „... statt den Lernenden zu helfen, ihre Fähigkeiten und „Produkte“ selbst einzuschätzen“. Pädagogen sind ebenfalls von der „Fremdkontrolle“ bezüglich ihrer Ausbildung, Lehrplan und Prüfungsvorschriften betroffen. Gilsdorf weist darauf hin, dass es auch Ausnahmen gibt, aber die Machtlosigkeit „... gegenüber der Institution Schule...“ weiterhin dominiert. Seine Forderung: Lernen und Lehren sollten **gemeinsame und selbst gestaltete** Prozesse sein.

Die Beeinflussung von außen wird sich nicht vermeiden lassen, weil „lebende Systeme^L“ stets mit der Umwelt in Verbindung stehen. Aber die Wirkung kann aufgrund der Individualität (siehe Konstruktivismus) nie vorhergesagt werden. Das Prinzip der Selbstorganisation ist, „... dass lebende Systeme von innen heraus bestimmt sind“.¹¹⁹

Gilsdorf nennt dazu drei aktuelle Beispiele zum Prinzip der Selbstorganisation:

- **„Offener Unterricht“**: Individuelle Voraussetzungen wie z.B. das Lerntempo werden berücksichtigt.
- die **„demokratische Schulgemeinschaft“**: Schule bietet die Möglichkeit, durch die Selbstorganisation der Gruppen, das Verständnis von Demokratie zu fördern.

¹¹⁷ vgl. Luckmann 1996, S.7

¹¹⁸ vgl. Gilsdorf 2004, S. 47ff.

¹¹⁹ Gilsdorf 2004, S. 52f.

- die „**Autonomie von Schule**“: Eigenverantwortlich strukturierte Lernangebote ermöglichen eine schülerorientierte Förderung durch Anpassung an individuelle Lernvoraussetzungen.¹²⁰

Der Beitrag von (Erlebnis-)Pädagogen besteht darin, einen „**exemplarischen Rahmen**“ zu bieten, in dem sie Selbstorganisationsprozesse für ein selbstbestimmtes/ eigenverantwortliches Lernen begleiten können.¹²¹

So gibt es nach Fürst drei „Entscheidungsebenen“ zur Selbstorganisation:

1. Die Pädagogen nehmen die nötigen Vorbereitungen (Material, Ort, Konzept) vor.
2. Pädagogen und Schüler treffen gemeinsame Vereinbarungen wie z.B. Zeitabsprachen.
3. Die Schüler übernehmen die Selbstorganisation wie z.B. „... Planungs- und Entscheidungsprozesse während der Aktion...“¹²²

Dabei sind Absprachen und Transparenz maßgebend. Ziele, Anregungen oder auch Verhaltensabweichungen werden somit immer wieder in den Fokus gerückt. Verhaltensrichtlinien sollten nicht vorgegeben, sondern von allen **gemeinsam erarbeitet** werden.¹²³

Selbstorganisation: Was ist zu beachten:

„Selbst gesteckte Ziele“

Eine Gruppe, die sich in einem Handlungsprozess befindet, muss sich ihrer Ziele bewusst sein. Schüler wie Lehrer sind allerdings unerfahren, was das „... Aushandeln von Zielen“ angeht, da es auf beiden Seiten (und individuell) verschiedene Lernziele gibt. Sie variieren zwischen Persönlichkeitsentwicklung (Lehrer) und Schulalltagsunterbrechungen (Schüler). Hier gilt es, Spaß und Lernerfahrungen bzw. die Absichten zu verknüpfen.

Beide Zielrichtungen schließen einander nicht aus. Die Lehrer formulieren eher „Metaziele“ und die Schüler die dazu gehörenden Unterziele.

¹²⁰ vgl. Gilsdorf 2004, S. 54

¹²¹ ebenda S. 55

¹²² Fürst 1992, S. 98ff.

¹²³ vgl. Gilsdorf 2004, S. 64

Ziele entwickeln sich mit der Zeit, Gruppenziele meist am Anfang eines Handlungsprozesses und individuelle Ziele häufig währenddessen, in Verbindung mit Entwicklungs- bzw. Veränderungsanstößen. Zielstellungen können sich verändern, z.B. durch Hinterfragen der Angemessenheit.

Die von den Teilnehmern geäußerten Ziele sind ernst zu nehmen, weil sie eine, über die Aktion hinausgehende, hohe Bedeutung haben können. Die Aktivitäten sind dementsprechend zu konzipieren, sodass sie sich auch umsetzen lassen. Somit wird der Motivationsfokus auf die Erreichung der individuellen Ziele gerichtet und weniger auf die Bewältigung einer Aufgabe.¹²⁴

„Selbstgesteuerte Prozesse“

Der systemische Ansatz zeigt, dass es nicht möglich ist, konkrete Ergebnisse im Vorfeld zu bestimmen und gezielt daraufhin zu steuern. Doch davon geht 'Schule' aus. Durch die Lernimpulse, die vom Lehrkörper gegeben werden, sollen bei den Schülern ähnliche Lernprozesse bewirkt werden. Im selbstorganisatorischen Ansatz hingegen, regen die Impulse **verschiedene Lernprozesse** an, die im Zusammenhang stehen können,¹²⁵ [aber nicht müssen und somit die Grenzen einer gesteuerten Unterrichtsplanung überschreiten].

Gilsdorf geht an dieser Stelle auf Wolfgang Hinte ein, der eine „**non-direktive^L Pädagogik**“ fordert. Es soll versucht werden, dass **der Schüler selbst entscheiden kann, „... wie, wo, mit wem, was und wodurch er lernen will“**.¹²⁶

Diese Forderung bedarf der Vorbereitung, weil Selbstorganisation schrittweise erst einmal erlernt werden muss. Für diejenigen, die Selbstbestimmung für belanglos halten, sollten erst einmal „Freiräume“ geschaffen werden, damit sie Erfahrungen auf diesem Gebiet sammeln können.¹²⁷

Wie bereits gesagt, werden in der Planung die Interessen und Ziele der Schüler berücksichtigt. Im weiteren Verlauf übernehmen die Schüler selbst die Verantwortung für die Aktivitäten. Die Pädagogen moderieren die Prozesse bzw. weisen auf sie hin. So sind es an erster Stelle nicht die Lehrer, sondern **diese Prozesse, durch die die Inhalte vermittelt werden.**

¹²⁴ vgl. Gilsdorf 2004, S. 55-57

¹²⁵ ebenda S. 58

¹²⁶ Hinte 1990, S. 91

¹²⁷ vgl. Hinte 1990, S. 113f.

Somit lernen Schüler und Lehrer gemeinsam und tauschen sich darüber aus. Wenn die Aktivität als bedeutungsvoll angesehen wird, kann sie bewirken, dass sich die Teilnehmer intensiver damit auseinandersetzen. Die Verantwortung über „Gelingen“ und „Misslingen“ liegt nun mehr in der Hand der Schüler.¹²⁸

Gilsdorf gibt vier Hinweise, die beachtet werden müssen:

- **Flexibilität:** Das Programm muss sich dem Prozess und eventuellen Veränderungen anpassen.
- **Zeit:** Die Schüler sollten die Möglichkeit haben, ihre selbst gesteuerte Aktivität ohne Unterbrechung oder Abbruch zu Ende zu führen.
- **„Spontane Entwicklungen“** sollen erkannt und kommuniziert werden. Sie können Lernerfahrungen ermöglichen, die vorher nicht geplant waren.
- „Der **äußere Rahmen** sollte das innere Konzept widerspiegeln.“ (z.B. kann auch die Essensbeschaffung zu einer gruppendynamische Aktion werden.)¹²⁹

„Selbstbewertung“

Ebenso wichtig für den Lernprozess ist, neben selbst gesteckten Zielen und Selbstorganisation, die Selbstbewertung. Wenn stattdessen die Pädagogen die Bewertung vornehmen, könnte die Bedeutung der Selbstorganisation in Frage gestellt werden. Doch in der Schule ist dies in Form von Noten üblich, sodass einigen Schülern Selbstbewertung schwer fällt.

Gilsdorf beschreibt folgendes Defizit: „... die SchülerInnen haben nicht gelernt, sich selbst realistisch einzuschätzen. In der Folge sind viele von ihnen bzgl. ihrer eigenen Leistungen, ihrer Fähigkeiten und ihres Auftretens äußerst unsicher. Sie bleiben abhängig vom Urteil fremder Autoritäten.“ Im Lernprozess sollten deshalb Möglichkeiten bestehen, in denen die Schüler **ihr Urteil** abgeben. Dies ist vor allem wichtig, damit das **„eigene Denken“ und eine „realistische Urteilsfähigkeit“** gefördert werden.¹³⁰

So können eigene Ziele und Einschätzungen hinterfragt [heißt nicht in Frage gestellt] und dann immer noch verändert werden. Das geschieht individuell oder in der Gruppe.

¹²⁸ vgl. Gilsdorf 2004, S. 58f.

¹²⁹ Gilsdorf 2004, S. 60

¹³⁰ vgl. Gilsdorf 2004, S. 60

Auch der Lehrer gibt seine Eindrücke wieder – nicht als Bewertung, sondern „... **als Angebot** ...“, allzu schnelle pauschale Beurteilungen der Schüler zu hinterfragen, blinde Flecken zu beleuchten und neue und ungewohnte Perspektiven in Erwägung zu ziehen.“¹³¹

Es sind Rückmeldungen bzw. subjektive Eindrücke von Geschehnissen, die konstruktive Anstöße für z.B. künftige Aktivitäten geben können, wenn der Empfänger Wert darauf legt. Rückmeldungen als Bewertungen orientieren sich eher am Lernprozess des Einzelnen oder der Gruppe. Die Bewertungen im Unterricht (Noten) hingegen richten sich vorwiegend an die Leistungen, die die Gruppe im Durchschnitt erbringt.¹³² (Der Aspekt der Notengebung wird später noch einmal aufgegriffen.)

4.3. Neue Impulse UND Kontinuität

Von der Theorie, soll nun der Bezug zur Praxis hergestellt werden:

Zur Ausgangslage in der Schule: Heckmair und Michl benennen es als „... doppeltes Leiden ...“, dass einerseits die Lehrer einen vorgegebenen Lehrplan einhalten müssen und andererseits die Schüler sich mit den Inhalten schwer tun, die sie nicht interessieren. Der ein oder andere „langweilige“ Lehrstoff wird sich nicht vermeiden lassen, aber Erlebnispädagogik im Unterricht kann „... neue Impulse, Abwechslung, Anstöße und Aufbrüche in die Routine des Alltags bringen.“ Sie sollten aber Ausnahmen bleiben, um nicht zur Gewohnheit zu werden. Bei der Anwendung erlebnispädagogischer Aktivitäten im Unterricht sollte beachtet werden, dass es nicht „... um einen Kreativitätswettbewerb noch um eine stete Innovationssteigerung [geht], sondern um einen spannenden Unterricht, **der die Rituale des Alltags gelassen zu unterbrechen weiß und trotzdem eine Kontinuität des Lernens garantiert.**“¹³³

4.4. Barrieren in der Schule

Auch wenn der Erlebnispädagogik in den letzten Jahren immer mehr Aufmerksamkeit in den außerschulischen Handlungsfeldern gilt, findet sie in der Schule weniger Resonanz.

¹³¹ Gilsdorf 2004, S. 61

¹³² vgl. Gilsdorf 2004, S. 62

¹³³ Heckmair/ Michl 2004, S. 164

Woran liegt das? Rüdiger Gilsdorf geht auf Jürgen Oelkers ein, der dazu meinte, dass sich die Eigenschaften von Erlebnissen mit dem Kontroll-Charakter der Schule reiben. Außerdem hat sich Schule in den Köpfen der Menschen mit einem „Anstaltscharakter“ festgesetzt. „... Erlebnisse [seien] durchaus wichtig aber nicht pädagogisierbar...“ Eine Verknüpfung von Erziehung und Erlebnissen ist auch gar nicht erwünscht, da eine konkrete Planung, Durchschaubarkeit bzw. Kontrolle nicht möglich ist.¹³⁴

H. Bauer stellte fest, dass Erlebnispädagogik in der Schule mit etwas Außergewöhnlichem verbunden wird und Lehrer eher zu weniger aufwändigen, methodischen Ansätzen greifen.¹³⁵

Die Spielräume von Kindern und Jugendlichen werden immer mehr eingeschränkt, sodass die Alternativen eher so aussehen, dass die Kinder/ Jugendlichen auf Medien und andere Freizeit- und Konsumangebote zurückgreifen und bestimmte Risiken in Kauf nehmen, um ihren Bedürfnissen nachzugehen. (Bsp. S-Bahn-Surfen) Doch was hat 'Schule' damit zu tun? Kinder und Jugendliche wollen aktiv sein, aber ihrer Entfaltung stehen „... **große Klassen, 45-Minuten-Takt [Stunden], Fachlehrersystem, Notendruck** u.v.m. ...“ eher im Wege. Auch das **erhöhte Durchschnittsalter der Pädagogen** führt dazu, dass der Fokus auf **routinierte Methoden** gelegt wird. Doch allmählich wird die Erfahrung gemacht, dass ``Problemschülern- und klassen`` kaum durch den Leistungscharakter und Disziplin entgegengewirkt werden kann.¹³⁶

Rink und Sprotte nennen weitere Kriterien und Barrieren, auf die sie in ihren erlebnispädagogischen Aktivitäten im Unterricht gestoßen sind. (Lösungsvorschläge und Forderungen sind mit enthalten.)

- Zur qualitativen Umsetzung sind **Einführungs- und Weiterbildungskurse** für Erlebnispädagogik notwendig.
- Materialkosten: Zwar lassen sich mit wenigen Mitteln auch erlebnispädagogische Aktivitäten umsetzen, aber es gibt natürlich auch Materialien, die Kosten verursachen.
- Geeignete Räumlichkeiten fehlen oder sind besetzt.
- Es ist kaum möglich als **Lehrer-Team** (zu zweit) eine Gruppe zu begleiten. Meistens werden dafür Freistunden genutzt. Forderung: Teamteaching^L

¹³⁴ vgl. Oelkers 1992, S.107

¹³⁵ vgl. Bauer 1993, S. 148

¹³⁶ Vgl. Gilsdorf 2004, S. 14f.

- Die Kooperation mit Kollegen ist allgemein schwierig.
- **zeitlicher Aufwand** (Konzipierung)
- Abhängigkeit von der Zeit (Unterrichtsstunde): Viele Aktivitäten finden nach dem Unterricht statt. Vorschlag: „flexiblere Unterrichtsgestaltung (Lösung vom 45-Minuten-Takt ...“)
- Die Schüleranzahl pro Klasse ist zu groß: angemessen sind maximal 20 Schüler

Was muss sich ändern:

- die bisherigen Arbeitsformen und Haltung hinsichtlich Schule und Unterricht von Seiten der Lehrer und Schüler
- **das Rollenverständnis**: Lehrer werden zu Betreuern und Schüler verändern gleichzeitig ihre Erwartungshaltung gegenüber den Lehrkräften (Aber da nicht alle Lehrer diese Rollenveränderungen vornahmen, hatten die Schüler und Lehrer Schwierigkeiten, sich von Fach zu Fach umzustellen.)
- freiwilliges Mitarbeiten (intrinsische Motivation) der Schüler, ohne Druck von außen
- Der Aspekt „Konkurrenzverhalten“ aufgrund der Leistungsorientierung:
- Wechsel von Fremdbewertung zur **Selbstbewertung**
- **Anpassung der Unterrichtsmethoden**: Mit welchen Methoden lernen die Schüler am besten? mit Frontalunterricht, offener Unterricht, fächerübergreifendes, projektorientiertes Arbeiten etc. (Schülerorientierung)
- **Aspekt der Beziehung**: Nähe und Distanz zwischen Schülern und Lehrern (Die Autoren wurden von den Schülern mit Vornamen angesprochen. Es gab gemeinsames Frühstück essen oder Tee trinken im Unterricht.)

Weiterhin sind zu beachten:

- Elternarbeit (mehr Transparenz über Arbeit und Ziele der Pädagogen)
- Entlastung und Unterstützung motivierter/ engagierter Lehrer
- mehr „beratend-therapeutische Angebote“ in der Schule (z.B. Schulpsychologen und Schulsozialarbeiter)
- Kooperation mit außerschulischen Partnern wie z.B. der Polizei hinsichtlich der Gewaltprävention]
- Verknüpfung schulischen und außerschulischen Jugendarbeit
- „realitätsbezogene Neugestaltung des Lehrplans“¹³⁷

¹³⁷ vgl. Rink / Sprotte 2004, S. 428ff. und Volkert 2004, S. 438

Auch hier ist der ganzheitliche Ansatz zu erkennen, weil Schüler, Eltern, Lehrer bis hin zu Entscheidungsträgern der Bildungspolitik in diese Forderungen mit eingebunden sind.

4.5. Chancen der Erlebnispädagogik in der Schule

Es bleibt unbestritten, dass die Vermittlung von Fachwissen Kernaufgabe bleibt. Nur über die Methodik gibt es verschiedene Meinungen. Gilsdorf nennt vier Eigenschaften, die typisch für das „klassische Lernparadigma“ sind und einen Großteil des Unterrichts ausmachen. (kurze Wiederholung)



Abb. 11: Lehrer Lämpel

1. „Verklopfung“: Lernen wird als ein rationaler, von Gefühlen weitgehend unabhängiger Vorgang angesehen.“

2. „Fragmentierung“: Die Wissensvermittlung erfolgt in vorgegebenen Einheiten. Die Inhalte werden in Sachgebiete unterteilt und verlieren/ vernachlässigen so den Bezug zueinander.

3. „Fremdbestimmung“: Die Schüler haben kaum Einfluss auf das, was sie lernen sollen; (und die Lehrer, auf das, was sie lehren sollen.)

4. „Fremdkontrolle“: Um den Lernprozess voranzubringen, gibt es Prüfungen und Noten. Der „individuelle Lernfortschritt“ bleibt dabei unbeachtet und es stellt sich die Frage, wie viel Wissen wirklich in Erinnerung bleibt.¹³⁸

Erfahrungsorientierte Pädagogik hingegen sieht Lernen als Prozess mit ganzheitlicher Bestrebung, z.B. in Bezug auf das Subjekt („Lernen mit Kopf, Herz und Hand“), die Konzeption (Leitideen) oder auch Schulorganisation wie fächerübergreifender Unterricht.

¹³⁸ vgl. Gilsdorf 2004, S.22

4.5.1. Lernen fällt einfacher

Lernen fällt einfacher, wenn neue Inhalte mit bestehenden verknüpft werden. Dazu sind **individuelle** Faktoren [wie Verständnis und Verarbeitung von Lerninhalten] zu berücksichtigen. Durch die Verkopplung von verschiedenen Wissensbereichen, werden Zusammenhänge auch mit neuem Wissen einfacher hergestellt.¹³⁹

Das erklären Caine und Caine damit, dass es unterschiedliche 'Speicherprinzipien' im Gehirn gibt. Sinn- oder zusammenhangslose Informationen werden nur für kurze Zeit gespeichert, wenn sie nicht wiederholt werden. Bei Informationen, die in einem **sinnvollen Zusammenhang** stehen, ist die Speicherkapazität unbegrenzt.¹⁴⁰

Daraus folgt: Lernen hört nie auf, genauso wenig wie die eigene Suche nach neuen Herausforderungen. Wenn 'Schule' das erkennt, so steht ihr eine Vielzahl an Methoden wie die Erlebnispädagogik zur Verfügung. Sie sollten jedoch nur als Hilfsmittel [Impulse] fungieren. Gilsdorf weist darauf hin, dass sicherlich noch nicht alle Möglichkeiten von Erlebnispädagogik ausgeschöpft sind,¹⁴¹ (was auch Heckmair und Michl damit begründeten, dass die Theoriebildung noch nicht abgeschlossen ist bzw. nach Dewey nie abschlossen sein wird.)

4.5.2. Weitere Chancen von Erlebnispädagogik

neue Spielräume

'Erlebnispädagogik' kann Spielräume schaffen, in denen die Schüler „... innerhalb eines verantwortbaren Rahmens mit Herausforderungen und Grenzen experimentieren können.“ Die Bedürfnisse nach direktem Erleben und **Unmittelbarkeit**, die ihnen die Medienwelt nicht bieten kann, können durch erlebnispädagogische Aktivitäten aufgegriffen werden. Aber auch außerschulische Freiräume müssen den Jugendlichen für die Bedürfnisentfaltung gewährt werden.¹⁴²

¹³⁹ vgl. Gilsdorf 2004, S. 22

¹⁴⁰ Caine und Caine 1994

¹⁴¹ vgl. Gilsdorf 2004, S. 23

¹⁴² vgl. Gilsdorf 2004, S. 15f. und Heckmair/ Michl 2004, S. 118

Lernen ist etwas Positives

Der Mensch hat von Natur aus eine gewisse „**Lernfreude**“. Bei interessanten Lerninhalten lernt der Schüler aus **intrinsischer Motivation**.¹⁴³

neue Kontaktmöglichkeiten

Außerdem eröffnen sich neue Kontaktmöglichkeiten, insbesondere zwischen **Schülern und Lehrern**. Auch Kontakte zwischen den **Generationen** und verschiedenen Personengruppen werden ermöglicht.¹⁴⁴

Präventionsarbeit:

Sucht- und Gewaltverhalten hat bei Schülern viele Ursachen. Hurrelmann zählt dazu schulische Misserfolge und „Versagenserlebnisse“, aber auch gesellschaftliche Veränderungen. Für die Lösung von Sucht- bzw. Gewaltverhalten ist die Schule nicht verantwortlich, aber sie kann Präventionsmaßnahmen anbieten. Dazu gehören, neben Informieren und Abschrecken, auch die Ermöglichung, eigenständig Alternativen und Lösungen zu suchen und auszuprobieren sowie die Unterstützung zur Frustrationsbewältigung, wenn bereits Drogen als „Bewältigungsstrategien“ genutzt werden.¹⁴⁵

Hurrelmann stellt deshalb **Bewältigungskompetenzen** (personale und soziale Ressourcen) in den Vordergrund. Durch die eigene Auseinandersetzung mit auftretenden Problemen (entwicklungsspezifische, soziale etc.) und durch die **Unterstützung von Personen und Institutionen**, kann z.B. abweichendem Verhalten wie Gewalt- und Suchtverhalten entgegen gewirkt werden.

neue Perspektiven

Neue Perspektiven können durch unbekannte Lebens- und Erlebnisräume entwickelt werden. Das bietet die Chance z.B. andere Kulturen kennen zu lernen oder Verständnis für bestimmte Personengruppen zu entwickeln. (bspw. in Bereichen der Integration von **Menschen mit Migrationshintergrund oder Behinderungen, Aufklärungsarbeit**)¹⁴⁶

¹⁴³ vgl. Gilsdorf 2004, S. 27 und Mandl/ Reinmann-Rothmeier/ Kroschel 1995, S.95

¹⁴⁴ vgl. Gilsdorf 2004, S. 15 und Heckmair/ Michl 2004, S. 117

¹⁴⁵ vgl. Gilsdorf 2004, S. 16f. und Hurrelmann 2005, S. 95, 157ff.

¹⁴⁶ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 120ff., 142

Potentiale entdecken und nutzen

Erlebnispädagogik richtet sich an alle! Alle Menschen befassen sich mit ihrer Identität und Lebensführung. Erlebnispädagogik kann bei der Identitätsentwicklung unterstützend wirken; auch unter Berücksichtigung der verschiedenen Geschlechter. Die große Vielfalt an Erfahrungsmöglichkeiten bietet sowohl Einsamkeit als auch Gemeinsamkeit, Ich und Nicht-Ich-Abgrenzung, Grenzerfahrungen und Risikosituationen und vieles mehr.

Gilsdorf nennt ein weiteres Prinzip pädagogischen (auch erlebnispädagogischen Handelns), das diese Aspekte aufgreift: „**Empowerment**“¹⁴⁷ (Selbstbefähigung). Hierzu zählen z.B. „... das **Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten**, die Wahrnehmung und Akzeptanz der eigenen Gefühle, die Fähigkeit intensiv zu erleben und zu genießen, den Mut sich mit Neuem und Unbekanntem auseinanderzusetzen und die Sicherheit, dem eigenen Urteil zu vertrauen und eigene Entscheidungen zu treffen.“ Das ist die Grundlage, auf der Potenziale entdeckt und gefördert werden können – weit entfernt von der Defizitorientierung.¹⁴⁷

Gilsdorf spricht von einer „... Vermittlung von **Kompetenzen**...“ statt von Inhalten, aber wenn man vom konstruktivistischen Ansatz ausgeht, also Wissen und Kompetenzen als etwas individuell Konstruiertes versteht, dann gibt es nach Lehmann und Nieke keine Vermittlung, sondern die Schaffung „... **günstige(r) Bedingungen für den Wissenserwerb oder eben für den Kompetenzerwerb**.“¹⁴⁸ (Auf die (Handlungs-)Kompetenzen gehe ich am Ende dieses Unterpunktes gesondert ein!)

soziale Lernziele

In der Schule dominieren noch die fachlichen vor den sozialen Lernzielen. Dabei sind Teamwork, Kommunizieren und Zuhören, Toleranz und Hilfsbereitschaft oder auch Kompromissfähigkeit wichtige Faktoren, die in der Gesellschaft bspw. in der Berufswelt von großer Bedeutung sind. Gilsdorf geht auf die Schulklassen ein, in denen es oftmals an diesen sozialen Lernzielen wie z.B. der Entwicklung gewaltfreier Konfliktlösungsstrategien, mangelt. Dabei bietet sich die Chance, vor allem als Klasse/ Gemeinschaft, (in Ergänzung zur Familie), diese Fähigkeiten zu erlernen. Doch in der Schule dominieren immer noch der Frontalunterricht oder Einzelarbeit statt **Gruppen- und Projektarbeit**.

So entsteht nach Gilsdorf Konkurrenzverhalten:

¹⁴⁷ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 120f. und Gilsdorf 2004, S. 17f.

¹⁴⁸ Gilsdorf 2004, S.27 und Lehmann/ Nieke 2008 (Internetquelle)

„Die individuelle Leistungsbewertung schließlich, ausschlaggebend für die Verteilung von Bildungs- und Lebenschancen und verbunden mit einem permanentem Notendruck, ist sogar bewusst auf Vergleich und Konkurrenz hin orientiert. Jugendliche dürften Schule daher so erleben, dass sie verbal ein **Miteinander** fordert, de facto aber bestenfalls ein Nebeneinander, letztendlich sogar eher ein Gegeneinander fördert.“¹⁴⁹

In der Erlebnispädagogik hat die **Gruppe** einen hohen Stellenwert. Hier können die sozialen Fähigkeiten gleich angewendet und geübt werden. Dabei geht es an erster Stelle nicht um die Erreichung eines bestimmten Ziels, sondern um den Gruppen**prozess**. Gilsdorf fordert daher eine Unterrichtsform, in der soziale Fähigkeiten, unter Berücksichtigung individueller Lernwege, gefördert werden.¹⁵⁰

Auseinandersetzung mit Werten

Werte und Sinnfragen scheinen Aufgabe des Religions- und Philosophieunterrichts zu sein, aber aufgrund der stetigen **Gesellschaftsveränderung** und mit verändernden Werten, gestaltet sich die Auseinandersetzung mit ihnen schwierig.¹⁵¹

‘Schule’ bzw. einige Unterrichtsthemen wären eine gute Voraussetzung zur Auseinandersetzung und Vertiefung mit/ von Werten wie z.B. Demokratie oder Gerechtigkeit. Dabei kann ihr der erlebnispädagogische Ansatz helfen, entsprechende Erfahrungsräume zu schaffen – auch für eigene Wertvorstellungen.

Zusammenfassung: Handlungskompetenzen

Durch die Umsetzung erlebnispädagogischer Prinzipien, werden neben den sozialen Zielen bzw. Sozialkompetenzen, eine Vielfalt von Handlungskompetenzen (siehe Anhang 4) gefördert. Das bedeutet, kompetent in verschiedenen Handlungssituationen zu sein. Dazu zählen die fachliche und soziale Kompetenz, aber auch die Befähigung zum eigenständigen Planen und Organisieren (=Methodenkompetenz), demzufolge z.B. die nötige Leistungsbereitschaft, Eigenständigkeit und Wertehaltungen zu entwickeln (=Selbstkompetenz) und Sachverhalte zu verstehen und auch auswerten zu können (=Lernkompetenz). (Quellenangabe im Anhang)

¹⁴⁹ Gilsdorf 2004, S. 19

¹⁵⁰ vgl. Gilsdorf 2004, S.20

¹⁵¹ ebenda S.20f.

4.6. Mögliche Unterrichtsbezüge – Dimensionen von Erlebnispädagogik

In Bezug auf die Schule habe ich unter die jeweiligen 'Dimensionen' mögliche Unterrichtsfächer aufgezählt, in denen die Inhalte aufgenommen werden könnten. Somit wird auch der Aspekt des fächerübergreifenden Unterrichts deutlich!

1. die anthropologische Dimension

Erlebnispädagogik schafft Situationen, in denen die Teilnehmer auf die eigenen **biologischen Ursprünge** stoßen. Die Sinnesorgane werden geschärft, um sich z.B. bei Dunkelheit besser zu Recht zu finden. Das Menschenbild vom Jäger und Sammler wird besonders deutlich bei Aktivitäten, bei denen sämtliche Fortbewegungsarten (laufen, klettern, schwimmen, kriechen) oder auch Feuer machen, Nahrung suchen und zubereiten enthalten sind.¹⁵²



Bildquelle 12: Lagerfeuer

[mögliche Unterrichtsfächer: Biologie, Sport, Hauswirtschaft, Werken]

2. die religiöse Dimension

Durch die Beeinflussung des **Raum- und Zeitverständnisses** (dazu gehören nicht alltägliche Räume wie Höhlen oder Berge, sich einfach mal Zeit nehmen, dem schnelllebigen Alltag zu entweichen) wird die Möglichkeit gegeben, z.B. sich mit dem **Sinn des Lebens und spirituellen Dingen** auseinanderzusetzen.¹⁵³

[mögliche Unterrichtsfächer: Philosophie/ Religion, Biologie, Geschichte)

¹⁵² Heckmair/ Michl 2004, S. 111

¹⁵³ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 112

3. die Dimension des sozialen Lernens

Heutzutage gibt es immer weniger Möglichkeiten, in Gemeinschaft zu agieren. Die Autoren begründen das mit der „... **Individualisierung der Lebenslagen**“, dem Wegfall von Spielräumen, der Zuschreibung der Schule als „Zweck- und Übergangseinrichtung“, der Familienentwicklung und auch der zwischenmenschlichen Beziehungen (z.B. Nachbarschaftsverhältnisse). Ein weiterer Aspekt ist die materielle und **emotionale Verwöhnung**, die sich bei erlebnispädagogischen Aktivitäten besonders schnell zeigt. Im Gruppenprozess werden bspw. gegenseitige Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft oder auch Konfliktbewältigung und Verantwortungsübernahme zur Notwendigkeit¹⁵⁴; für manche sicherlich eine neue Erfahrung und Herausforderung.

Es muss auch nicht gleich ein Segeltörn oder Klettern sein. Zur Abwechslung im Unterricht eignen sich **sogenannte Kooperationsspiele**¹⁵⁵.

[für alle Unterrichtsfächer]

4. die ökologische Dimension

Wo Menschen Müll und Zerstörung hinterlassen, fordern Umweltschützer Sperrzonen. Doch das ist der falsche Weg. Richtig wäre, mehr Umweltbewusstsein zu vermitteln und das geht am besten in der Natur. Durch den unmittelbaren Kontakt zur Natur, lernt der Mensch, sie zu schätzen und zu schützen. Erlebnispädagogik kann dazu beitragen, ein **besseres Natur- und Umweltverständnis** zu entwickeln. „Die Teilnehmer sollen lernen, **Verantwortung** für sich selbst, für die anderen und für ihre Umwelt zu übernehmen.“¹⁵⁶



Bildquelle 13: Winterwald

¹⁵⁴ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 112f.

¹⁵⁵ Literaturtipp: Gilsdorf, R./ Kistner, G.: Kooperative Abenteuerspiele. Eine Praxishilfe für Schule und Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Seelze-Velber 1996 (sowie die weiteren Auflagen)
Web-Tipp: <http://www.praxis-jugendarbeit.de/>

Hier finden Sie zahlreiche Spiel- und Programmideen für den Innen- und Außenbereich.

¹⁵⁶ Heckmair/ Michl 2004, S. 113f.

[Mögliche Unterrichtsfächer: Sachkunde, Biologie, Chemie (Erklärung des Treibhauseffektes, Reinigung des Wassers), Geographie (Wichtigkeit der Regenwälder)]

5. Charaktererziehung und Persönlichkeitsbildung

Auch wenn 'Charakter- und Persönlichkeitsbildung' oftmals als Ziele formuliert werden z.B. von Kurt Hahn („... der tatkräftige, humanitär gesinnte Mensch...“), sollte es aufgrund der Individualität des Menschen, keine vorbestimmten Erziehungsziele geben. (siehe 3.6. Erziehungs- und Handlungsziele)¹⁵⁷

6. die therapeutische Dimension

Die therapeutische Wirkung von erlebnispädagogischen Aktivitäten wurde schon bei Thoreau erwähnt und bei Hahn ausführlicher beschrieben. Während der Aktivitäten und in den Reflexionsphasen können (kurzgefasst) z.B. **persönliche Krisen** auftreten.¹⁵⁸ Darum ist auch das Einfühlungs- und Reflexionsvermögen des Pädagogen sowie die Vertrauensbeziehung innerhalb der Gruppe sehr wichtig, um solche Probleme auch aufgreifen und thematisieren zu können.

4.7. Praxisbeispiele

Nach den Chancen und Dimensionen soll in diesem Abschnitt auf die praktische Umsetzung von Erlebnispädagogik eingegangen werden.

4.7.1. „Die 9-Freunde-Aufgaben“

Das folgende Beispiel ist aus dem Buch „Abenteuer Schule“ von Rüdiger Gilsdorf und Kathi Volkert und wurde von Hans-Martin Schmitz (Lehrer an einer Sonderschule) durchgeführt und verfasst. Im Anhang 5 finden Sie die vollständige Version dieses Beispiels!

¹⁵⁷ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 114

¹⁵⁸ ebenda S. 115

Im Folgenden wird eine Konzeption für mehrere Unterrichtsstunden beschrieben.

Schmitz hatte bisher einen Grundkurs in einer Outward-Bound-Schule und zwei Fortbildungen im Bereich „erlebnispädagogisches Lernen in der Schule“ besucht und versuchte, die gesammelten Erfahrungen in seinem Unterricht anzuwenden. Zu diesem Zeitpunkt war er Lehrer einer Klasse mit 9 Kindern in einer Schule für lernbehinderte Schüler. Das hauptsächliche Problem der Klasse war der Schriftspracherwerb, dessen Ursache Schmitz im sozio-kulturellen Umfeld sah. Zudem war ein Schüler sehr ängstlich und bei einem bestand der Verdacht auf eine geistige Behinderung. Des Weiteren schlussfolgerte Schmitz in Bezug auf die Erlebnisswelt der Schüler, dass sie Erlebnisse häufig aus „zweiter Hand“ (den Medien) bezogen und eine allgemeine Erlebnisarmut bestand (also kaum Ferienerlebnisse, Hobbies bzw. außerhäusliche Aktivitäten). Zu den Vorbereitungen gehörten das Abklären der Rahmenbedingungen (Austausch mit Schulleitung, Kollegium und Eltern), die Zielsetzung (Ziele für die Schüler und eigene in Bezug auf den Leitungsstil) sowie die Herangehensweise. Die Ziele bezogen sich auf gruppendynamische Prozesse sowie auf den Herausforderungscharakter und die Erweiterung des eigenen Handlungspotenzials. Schmitz konzipierte dafür das Programm „Die 9-Freunde-Aufgaben“. Es entstand ein Buch, auf dessen Cover die „9 Freunde“ - die Klasse - abgebildet war und welches mehrere Kurzgeschichten aus dem Deutsch-, Religions- und Ethikunterricht enthielt.

Zu den jeweiligen Geschichten hatte Schmitz Satzkarten hergestellt, in denen die Handlungsmaximen wie „9 Freunde nehmen auf alle Rücksicht“ veranschaulicht wurden. Auch die Spielregeln wurden auf Satzkarten übertragen. Insgesamt fanden 15 Aktivitäten im Rahmen des Sportunterrichts in der Turnhalle, im Schwimmbad und im Außengelände statt.

Im Vorfeld hatte Schmitz bereits Gruppenspiele zur Kooperationsförderung durchgeführt und Reflexionsmethoden im Deutsch- und Ethikunterricht angewendet. Außerdem konzipierte Schmitz die Aktivitäten unter Berücksichtigung einzelner Eigenschaften der Schüler, um die Erfolgchancen zu ermöglichen.

Durchführung:

- „Wiederholen der Spielregeln“
- „Vorstellung/ Erläuterung des Szenariums“
- „Vorlesen der Aufgabe für die 9 Freunde“

- „Sicherstellung des Aufgabenverständnisses bei allen Teilnehmern“
- „Frage, ob die Aufgaben angenommen wird“
- „Durchführung der Aufgabe“
- „Reflexion“

Am Anfang waren die Schüler noch unsicher in Bezug auf diese ungewohnte Unterrichtsmethode. Aber durch den persönlichen Bezug zu den Schülern und dem Spielcharakter wurden diese Unsicherheiten abgebaut. Des Weiteren geht Schmitz auf zwei Beispiele ein, wo sich Veränderungen im Verhalten der Schüler gezeigt haben. Ein sehr ängstlicher und motorisch eingeschränkter Schüler wollte sich zuerst nicht auf die Aktivitäten einlassen, konnte seine Angst jedoch überwinden, indem er für sich Bedingungen schuf, um die Aufgaben mitzumachen. Ein anderer Schüler (mit Neigung zur Selbstdarstellung) hatte sich mehr auf die Gruppe konzentriert und auch mehr Rücksicht auf seine Mitschüler genommen.

Schmitz reflektiert, dass dieses Programm auch für ihn eine Herausforderung war, die ihm auch eine neue Perspektive auf seine Lehrer- bzw. Leiterrolle aufzeigte. Er räumt auch Fehler ein wie z.B. das Eingreifen in den Verlauf der Aktivität. Dadurch sieht er diesen „Unterrichtsversuch“ auch als einen persönlichen Lernprozess an und bezieht seine Erfahrungen in seine Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung mit ein.¹⁵⁹

4.7.2. „Deutsch-französische Begegnung am dritten Ort“

2. Beispiel aus dem Buch „Abenteuer Schule“ von Rüdiger Gilsdorf und Kathi Volkert, durchgeführt und verfasst von Thomas Mößer

Dieses Beispiel bezieht sich auf Aktionen außerhalb des Schulgebäudes und verdeutlicht die Chance neuer Kontaktmöglichkeiten - in diesem Fall sogar zwischen zwei verschiedenen Nationalitäten:

¹⁵⁹ vgl. Schmitz 2004, S. 374ff.

Hierbei geht es nicht um einen Schüleraustausch, sondern um eine Begegnung zweier Klassen, eine aus Deutschland und eine aus Frankreich, die sich in Metz trafen. Zu den Rahmenbedingungen gehörten u.a. die Absprachen mit dem Kollegium im Ausland, die Sprachkenntnisse auf beiden Seiten, der Zeitraum und der Austausch über die Unterrichtsmodalitäten, weil es diesbezüglich Unterschiede zwischen Frankreich und Deutschland gibt. Im Vorfeld arbeiteten die Klassen in Kleingruppen und stellten sich der anderen Klasse in der jeweiligen Fremdsprache per Video vor.

In Metz übernahmen vorerst die Lehrer die Kennenlernaktivitäten. Am zweiten Tag sollte die Stadt erkundet werden. Die Klassen teilten sich in mehrere „binationale“ Gruppen ein und erhielten verschiedene Aufgaben, wie z.B. einen zweisprachigen Reiseführer anzufertigen. Dazu gab es mehrere Themen zur Auswahl wie z.B. herauszufinden, welche Kulturangebote möglichst billig sind oder welche Sportaktivitäten in Metz ausgeübt werden können. Am dritten Tag war die Auswertung mit der Möglichkeit, Eindrücke und Erlebnisse zu schildern.

Mößer nennt ebenfalls Probleme z.B. bei der Gruppenzusammenstellung am zweiten Tag, die allerdings zu einem späteren Zeitpunkt in Deutschland besser verlief. Ein weiterer Aspekt war die Authentizität dieser Begegnung, wo die jeweilige Fremdsprache gesprochen werden musste. Die Erfahrungen und der Sprachumsatz bewirkten eine erhöhte Motivation im Unterricht und Sprachsicherheit. Ebenfalls wurden private Kontakte geknüpft.

Mößer schließt mit der Bemerkung, dass die entstandenen Lernprozesse weiterzuführen sind, denn sie bieten die Möglichkeit, die fremde Kultur besser kennen und verstehen zu lernen.¹⁶⁰

4.7.3. Weitere Beispiele

Erlebnispädagogische Angebote in der Schule beschränkten sich in der Vergangenheit vorwiegend auf Klassenfahrten und Wandertage oder waren ansatzweise im Sportunterricht zu finden.

¹⁶⁰ vgl. Mößer 2004, S. 146ff.

1907 veröffentlichte Gansberg sein Buch „Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder“, das Themen aus dem Stadtleben für unterschiedliche Unterrichtsfächer enthielt. Heutzutage sind erlebnispädagogische Aktivitäten in der Stadt unter dem Namen „City Bound“ bekannt.¹⁶¹

In Bezug auf den Sportunterricht werden einige Sportgeräte wie Taue oder Kletterstangen aus Sicherheitsgründen nicht mehr genutzt. Allerdings gibt es bereits Turnhallen, in denen Kletterwände installiert wurden.

Unter folgenden Web-Adressen sind Anbieter zu finden, die Kletterwände in Sporthallen einbauen: [Stand 24.06.2008]

<http://www.diaplan.com/>

<http://www.climb-inn.de>

Allerdings beschränken sich z.B. viele Kooperationsspiele auf **wenige Materialien**, die auch sonst in jeder Sporthalle zu finden sind. Auch außerhalb der Sporthalle gibt es Möglichkeiten, Spiele und Sportarten, aber auch andere Aufgaben auszuüben. Allerdings scheitert es oft am **Aufwand oder Ängsten und Bedenken der Lehrer und Eltern**, sodass eher auf die herkömmlichen Methoden zurückgegriffen wird. Aber auch mit wenig Aufwand sind viele Aktivitäten möglich. Die 'Erlebnispädagogik' bietet ein großes Repertoire an Spielen, die Einblicke in die Gruppenstruktur bringen, Reflexionsmöglichkeiten schaffen und Problemlösungsaufgaben enthalten können.

Außerdem eignen sich Aktivitäten in der Natur nicht nur für das Fach Sport, sondern u.a. auch für Deutsch oder Geschichte. So viele Gedichte handeln von der Natur und einige historische Momente haben in der **unmittelbaren Umgebung** stattgefunden. Denkbar wären Aktivitäten in bzw. bei Kriegsdenkmälern oder für den Deutschunterricht, eine Höhle zu begehen oder nachzugestalten, um Platons „Höhlengleichnis“ oder „Die Höhlenkinder“ nachzuvollziehen.

¹⁶¹ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 165

Und für das Fach Biologie ist die Natur geradezu wie ein „... **‘lebendiges’ Biologiebuch...**“. Bspw. entwickeln Pädagogen und Förster Konzepte für Spiele und Führungen im Wald. „Der Förster wird hier zum Lehrer, der Wald zum Klassenzimmer.“ Es gibt auch Materialien¹⁶², um die Natur mit allen Sinnen zu erfahren. Sie können z.B. von Forstämtern (nicht in allen Bundesländern) ausgeliehen werden.¹⁶³



Abb. 14: Labora uera
Auf dem Katamaran kann eine Schulklasse mit Hilfe von Aquarien, Käschern und Mikroskop, die Unterwasserwelt der Uecker erkunden.

Ein weiterer Aspekt soll durch die „Initiative Praktisches Lernen Bayern e.V.“ (IPL)¹⁶⁴ verdeutlicht werden. Sie bietet u.a. **Lernwerkstattunterricht** in Schulen an. Dazu gehören z.B. die Literatur-, Sinnes- und Druckwerkstatt, in denen **Handlungskompetenzen** wie Kreativität, Eigeninitiative oder auch Problemlösungsfähigkeit gefördert werden. Handlungskompetenzen werden zunehmend von Arbeitgebern gefordert, sodass der **Praxis- und Projektorientierung** im Schulalltag eine wichtige Bedeutung zukommt.¹⁶⁵

Sicherlich gäbe es noch viel mehr praktische Beispiele für einzelne Unterrichtsfächer, doch die Möglichkeiten sind so vielfältig, wie es Ideen gibt.

An dieser Stelle möchte ich zwei **Literaturempfehlungen** geben, die Illustrationen, praktische Hinweise und ausführliche Beschreibungen von Kurz- und Langzeitprojekten enthalten.

Rüdiger Gilsdorf und Kathi Volkert (Hrsg.): Abenteuer Schule. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg 2004

Dani Burg: quer durch. Erlebnispädagogik in Schule und Freizeit. 2. Auflage. Luzern 2001

¹⁶² Im Materialienkoffer sind unter anderem Lupen, Pinzetten, Thermometer und Maßbänder enthalten.
Broschüre unter: http://www.forst.bayern.de/waldpaedagogik/27148/linkurl_0_2.pdf [Stand 31.3.2008]

¹⁶³ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 166-169

¹⁶⁴ Der Verein wurde 1993 in Ansbach gegründet.

¹⁶⁵ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 170 und IPL 2008 (Internetquelle)

Im fünften und letzten Kapitel dieser Arbeit werde ich u.a. auf die PISA-Studie 2000 eingehen. Die PISA-Studie bezieht sich zwar nicht auf die Erlebnispädagogik, aber sie gibt Handlungsvorschläge, die durch die Methodenvielfalt der Erlebnispädagogik aufgegriffen werden könnten.

Kapitel 5: PISA 2000 und ein Blick nach Finnland

5.1. Die PISA-Studie 2000

Die PISA-Studie^L ist eine Leistungsmessung, die im Zeitraum von 2000 - 2006 in 32 Staaten weltweit durchgeführt wurde und an der ca. 180 000 Schüler im Alter von 15 Jahren teilnahmen. In Deutschland waren es 5000 Schüler an 219 Schulen, darunter nicht nur 15-Jährige, sondern auch Neuntklässler (Aufgrund der Einschulungs- und Versetzungskriterien in Deutschland, verteilen sich die 15-Jährigen auf mehrere Klassenstufen). Die PISA-Studie erfolgte in drei Zyklen. 2000 wurde die Lesekompetenz, 2003 die mathematische Grundbildung und 2006 die naturwissenschaftliche Grundbildung untersucht. Ziel war es, zu verdeutlichen, inwiefern die Schüler über Faktenwissen, aber auch über Basiskompetenzen, die sie für die Teilhabe in verschiedenen Lebensbereichen brauchen, verfügten. Deutschland hatte gleichzeitig auch eine erweiterte PISA-Untersuchung auf nationaler Ebene durchgeführt, an der (überlappend) 33 809 15-Jährige und 33 766 Neuntklässler aus 1460 Schulen teilnahmen. Deutschland untersuchte zusätzlich fächerübergreifende Kompetenzen wie z.B. „... die Fähigkeit, schulnahe Planungsprobleme zu lösen, sowie Aspekte von Kooperation und Kommunikation ..“¹⁶⁶

Im Folgenden soll ein kleiner Überblick über die Ergebnisse von Deutschland und speziell einigen Bundesländern gegeben werden: Dazu der Hinweis, dass schulische und außerschulische Faktoren wie Herkunft, Familienstruktur, Geschlecht oder auch institutionelle Bedingungen wie Klassengröße und Organisationsstruktur zusätzlich analysiert wurden.¹⁶⁷

¹⁶⁶ vgl. PISA_im_Ueberblick 2008, S. 2ff. (Internetquelle)

¹⁶⁷ vgl. PISA_im_Ueberblick 2008 (Internetquelle)

Das Ergebnis im internationalen Vergleich:¹⁶⁸ (selbst erstellte Tabelle)

von insgesamt 31 Ländern (Niederlande konnte die Voraussetzungen nicht erfüllen) ist	Lesekompetenz	Mathematische Grundbildung	Naturwissenschaftliche Grundbildung
Deutschland an ... Stelle	21.	20.	20.

Finnlands Schüler führten bei der Lesekompetenz und haben auch in den anderen beiden Bereichen so gut abgeschnitten, dass Finnland das beste Gesamtergebnis erreichen konnte.

Das beste Bundesland im internationalen Vergleich:

von 31 Ländern und 14 Bundesländern, insgesamt 45 (ohne Niederlande, Berlin und Hamburg) ist	Lesekompetenz	Mathematische Grundbildung	Naturwissenschaftliche Grundbildung
Bayern an ... Stelle	10.	11.	12.

Das Bundesland mit den schlechtesten Ergebnissen:

Bremen an ... Stelle	42.	41.	38.
----------------------	-----	-----	-----

Mecklenburg-Vorpommern im internationalen Vergleich:¹⁶⁹

M-V an ... Stelle	37.	30.	31.
-------------------	-----	-----	-----

Doch welchen Zusammenhang gibt es zwischen der PISA-Studie und der Erlebnispädagogik?

Die PISA-Studie enthält Übersichten über die Fähigkeiten der Schüler, äußert sich zu Stärken und Schwächen von Schulsystemen und gibt Anregungen für **Verbesserungen**, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden:

¹⁶⁸ vgl. PISA_ im _Ueberblick 2008, S. 8 (Internetquelle)

¹⁶⁹ ebenda S. 16

Anzumerken ist, dass sich die 'Studie' mit konkreten Verhältnissen zwischen Leistungen und schulischen sowie außerschulischen Faktoren beschäftigt hat. Ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erworbenen Kompetenzen besteht in allen Testländern – in Deutschland allerdings ist er am engsten. Wie kann dieses Verhältnis minimiert werden?¹⁷⁰ Die Studie besagt dazu, dass Schüler **aus sozialschwachen Familien** so **gefördert** werden müssen, dass ihr Kompetenzniveau erweitert wird und somit eine Verringerung der sozialen Ungleichheiten erfolgt.¹⁷¹

Gute und schlechte Ergebnisse im Lesen haben viele Ursachen. In Deutschland ist ein positiver Zusammenhang zwischen Leseinteresse, -gewohnheiten und -kompetenz wahrgenommen worden. 42% der Jugendlichen lesen nicht aus Vergnügen (ca. 55% davon sind Jungen). Folglich sollte u.a. an der **Lesemotivation** angesetzt werden, um die Lesekompetenz zu steigern.¹⁷²

Im naturwissenschaftlichen Bereich muss 'Deutschland' mehr die „schwachen“ Schüler fördern. Die Schüler haben Schwierigkeiten, den Unterrichtsstoff zu verstehen und das Wissen anzuwenden. Demnach sollte der Unterricht mehr **problem- und anwendungsorientiert** sein.¹⁷³

Wie bereits gesagt, gibt es in Deutschland pro Klassenstufe mehrere Altersgruppen. Es sind vor allem mehr Jungen als Mädchen die später eingeschult werden oder eine Klasse wiederholen müssen. Ebenso wurde festgestellt, dass es an Gymnasien weniger und an Haupt- und Sonderschulen mehr Jungen gibt als Mädchen. Dafür gibt es verschiedene Ursachen wie z.B. die geschlechtsbedingte Kompetenz- und Interessenentwicklung oder die soziale Anpassung. In der Berufsausbildung sind es wiederum die Mädchen, die benachteiligt werden.¹⁷⁴

Auch die Leistungs- und Interessenförderung kann z.B. durch eine „... kognitive Aktivierung bzw. Schülerorientierung ...“ begünstigt werden.¹⁷⁵

¹⁷⁰ vgl. PISA_ im _Ueberblick 2008, S. 13 (Internetquelle)

¹⁷¹ ebenda S. 13

¹⁷² ebenda S. 10

¹⁷³ ebenda S. 11

¹⁷⁴ vgl. PISA-E_Vertief_Zusammenfassung 2008, S. 42 (Internetquelle)

¹⁷⁵ PISA-E_Vertief_Zusammenfassung 2008, S. 75 (Internetquelle)

Ein Fazit für die Erlebnispädagogik: Diese und weitere Ergebnisse der PISA-Studie lassen darauf schließen, dass die Möglichkeiten und Methoden von Erlebnispädagogik hierzu angewendet werden könnten.

An Gymnasien wird bereits **kognitiv aktivierend** und in Hauptschulen überwiegend unterstützend und **schülerorientiert** gearbeitet. 'Erlebnispädagogik' kann zu einer Kopplung dieser Aspekte beitragen: Sie berücksichtigt die Interessen der Schüler und ihre **individuellen Lernwege und -voraussetzungen**. Erlebnispädagogische Aktivitäten als etwas Neues/ Besonderes, die Spaß machen und herausfordernd sind, wecken das **Interesse und die Motivation**, sich mit Dingen auch selbstständig zu beschäftigen. Außerdem schafft sie die Rahmenbedingungen für den **Erwerb von Handlungskompetenzen**, die für weitere Prozesse (z.B. in der Ausbildung) vorausgesetzt werden.

Im folgenden Punkt soll auf Finnland näher eingegangen werden. Welche Gründe gibt es für die besten Ergebnisse in der PISA-Studie? Wenden finnische Schulen Erlebnispädagogik an?

5.2. Ein Blick nach Finnland

Für diese Diplomarbeit wäre es natürlich von Vorteil gewesen, wenn auch Finnland Erlebnispädagogik im Unterricht anwenden würde und sich somit das beste PISA-Gesamtergebnis erklären ließe. Im Vordergrund stehen jedoch Frontalunterricht sowie Lernergebnisse statt Lernprozesse.¹⁷⁶

Aber es gibt auch Ansätze, die den erlebnispädagogischen Prinzipien entgegen kommen, obwohl nach Meinung von T. von Freymann, „die gesamte Reformpädagogik .. an der Lehrerbildung vorbeigegangen [ist].“¹⁷⁷

Im Folgenden einige Aspekte zu finnischen Schulen:

¹⁷⁶ vgl. Schmoll (a) 2008 (Internetquelle)

¹⁷⁷ von Freymann (a) 2008 (Internetquelle)

- Die Klassen haben in der Regel **weniger als 20 Schüler**. Wenn es mehr sind, hat der Lehrer noch einen Assistenten. Der Assistent ist aber auch dafür da, um schwächeren Schülern im Unterricht zu helfen.¹⁷⁸
- Schüler, die dem Unterricht nicht folgen können, erhalten Förderunterricht (auch individuelle Lehrpläne) durch einen Förderlehrer. „Der **individuelle Unterricht** im vertrauten Raum und in einer **kleinen Gruppe** wird von den Schülern eher als besondere Zuwendung erfahren - und nicht als eine Stigmatisierung.“ Diese Förderung ist auch erforderlich, weil es nur einen Schultyp (Grundstufe, dann Mittelstufe, dann Oberstufe) und somit auch keine Versetzung auf eine andere Schule gibt (Bsp. von Realschule zur Hauptschule). Die Förder- bzw. Speziallehrer haben eine **sonderpädagogische Zusatzausbildung**. Dennoch besitzen alle Lehrer gute diagnostische Fähigkeiten. Es gibt keine Sonderschulen oder Sitzenbleiben.¹⁷⁹
- Die Schulen sind **personell besser ausgestattet**. Neben den Lehrern und Förderlehrern, stehen auch ein Schulpsychologe, ein Sozialarbeiter, eine Schulkrankenschwester und die Assistenten zur Verfügung. Somit wird der Lehrer entlastet und die Schüler erhalten die nötige **Förderung und Fürsorge**. Es gibt auch keine Ausfallstunden, da stets eine Vertretung vorhanden ist. (Lehrer sind auch nicht verbeamtet. Eine Schule kann je nach Bedarf und Notwendigkeit Lehrer einstellen und entlassen.)¹⁸⁰
- Die Bildungsziele werden zentral, jedoch die Lehrpläne von den Schulen festgelegt. Daraus folgt, dass die Schulen ihre Lernumgebung nach **ihren Vorstellungen** verändern können wie z.B. die Stundenverteilung.¹⁸¹
- Lerninhalte werden **häufig wiederholt** und werden auch **fächerübergreifend** behandelt. Der Fremdsprachen-Unterricht erfolgt bereits in der Grundschule und wird **kindgerecht** und **spielerisch** gestaltet. Allerdings werden auch klare Lernziele verfolgt.¹⁸²
- Kinder mit Migrationshintergrund erhalten vom Staat eine Sprachförderung, bevor sie am Unterricht teilhaben können.¹⁸³

¹⁷⁸ vgl. Schuler und Schmoll (b) 2008 (Internetquelle)

¹⁷⁹ vgl. Schmoll (a) & (b), von Freymann (b) 2008 (Internetquellen)

¹⁸⁰ vgl. Schuler (interviewt Freymann) 2008 (Internetquelle)

¹⁸¹ vgl. Schmoll (a) 2008 (Internetquelle)

¹⁸² vgl. Schmoll (b) 2008 (Internetquelle)

- In der Oberstufe kann man je nach **individueller Möglichkeit** das Abitur nach zwei, drei oder vier Jahren absolvieren. Es gibt ein Zentralabitur UND die zentrale Korrigierung. Die Lehrer haben keinen Einfluss auf die Notengebung.¹⁸⁴

Wäre es nicht denkbar, diese Aspekte zumindest zum Teil auf Deutschland zu übertragen? Thelma von Freymann¹⁸⁵ machte dazu folgende Aussagen:

Dass finnische Schüler besser im Lesen sind, liegt daran, dass in Finnland die Dunkelperioden länger sind und somit mehr gelesen wird. Auch die meisten Filme enthalten keine finnische Synchronisation, sondern Untertitel. Die Erstklässer lernen das Alphabet in den ersten Monaten, während es in Deutschland erst in der zweiten Klasse abgeschlossen wird. Finnisch ist aber auch leichter zu lesen als z.B. Deutsch oder Englisch.¹⁸⁶

In Finnland gibt es kleine Schulen, in denen es viel familiärer zugeht. Auch die Mentalität ist eine ganz andere.¹⁸⁷

Von Freymann forderte, dass die deutschen Schulen besser ausgestattet werden sollten, vor allem im Personalbereich. Die Förderung von Schülern, das Vertretungskonzept und die Zuständigkeiten bzw. die Entlastung der Lehrer müssten verbessert werden.

„Wenn Deutschland in Sachen Bildung international aufholen will, muss es

- allen Immigrantenkinder Deutsch beibringen und
- allen schwachen Schülern systematisch helfen

und das zu allererst dort, wo die Fundamente für den künftigen Bildungsgang gelegt werden: in der Grundschule.“

Weitere Überlegungen und Kritik äußerte sie am Beamtentum und zur Autonomie von Schulen.¹⁸⁸

Allerdings gibt es bereits in Mecklenburg-Vorpommern die ersten Versuche, Schulen zu mehr Selbstständigkeit zu verhelfen. Dazu liegt bereits das Konzept „Auf dem Weg zur Selbstständigen Schule in Mecklenburg-Vorpommern“ vor.

¹⁸³ vgl. von Freymann (b) 2008 (Internetquelle)

¹⁸⁴ vgl. von Freymann (b) 2008 (Internetquelle)

¹⁸⁵ Thelma von Freymann ist gebürtige Finnin, Erziehungswissenschaftlerin und beschäftigt sich seit 1997 mit dem finnischen Schulsystem.

¹⁸⁶ vgl. Schuler und von Freymann (a) & (b) 2008 (Internetquellen)

¹⁸⁷ vgl. Schuler 2008 (Internetquelle)

¹⁸⁸ vgl. Schuler und von Freymann (b) 2008 (Internetquellen)

Download unter: http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/schule/selbst_schule/Broschuere_mit_anlagen.pdf
[Stand: 25.06.2008]

Der Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur von Mecklenburg-Vorpommern, Henry Tesch, begründet dieses Konzept durch gesellschaftliche Veränderungen, denen sich auch die Schule anpassen muss, um die Schüler dementsprechend vorzubereiten. Durch dieses Konzept soll den Schulen mehr Gestaltungsfreiheit gegeben werden, um Probleme vor Ort lösen und Entscheidungen treffen zu können und um die Lernbedingungen für eine **best-mögliche, individuelle Förderung** der Schüler zu schaffen.¹⁸⁹

Von 2004-2007 lief die Versuchsphase mit zwanzig Schulen. Durch Fortbildungen für Schulleiter durch das Bildungsministerium soll das Konzept mit dem Schuljahr 2008/2009 stufenweise eingeführt werden.

Allerdings werden 'Erlebnispädagogik' oder 'handlungsorientierte Methoden' in diesem Konzept nicht genannt. So liegt es an den Schulen, selbst zu entscheiden, welche Methoden sie für angebracht halten. Aber es gibt Anhaltspunkte, die bisher genannte Forderungen und Prinzipien enthalten wie z.B. die individuelle Förderung, fächerübergreifendes Lernen (im Block), Methodenwechsel, verschiedene Arbeitsformen, eigenverantwortliche Arbeitseinteilung, Mitbestimmung von Arbeitsrhythmus und -zeit sowie Mitspracherecht der Schüler¹⁹⁰

¹⁸⁹ vgl. Tesch 2008 (Internetquelle)

¹⁹⁰ vgl. Broschüre 2008, S.10f.

Zusammenfassung:

Im ersten Kapitel wurde näher erläutert, was unter „nachhaltig wirksamen Lernen“ zu verstehen ist. Das Gelernte soll den Schülern auch in weiteren Situationen zur Verfügung stehen. Schließlich ist die Intention von 'Schule', die Schüler auf das künftige Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Doch dafür muss das Gelernte so gefestigt (im Langzeitgedächtnis) sein, dass es jederzeit abrufbar ist. Lernen kann man schließlich viel – aber wie viel davon wirklich erinnert wird, hängt davon ab, inwiefern die gemachte Erfahrung als solche von Bedeutung bzw. Wichtigkeit ist. Lernen ist ein erfahrungsbasierter Prozess, der abhängig von der **individuellen**, kognitiven Verarbeitung von äußeren Ereignissen und inneren **Erlebnissen** ist. Der Lernende **konstruiert** sich somit seine eigene Erfahrung, sein eigenes Wissen. Ebenso gibt es individuelle Lernvorlieben, wie, wo, wann, mit wem ... man lernt. Doch in der Schule werden den Schülern ihre Lernvorlieben eingeschränkt, weil nicht für jeden Schüler die optimalen Bedingungen geschaffen werden können. Allerdings gibt es bereits eine Vielzahl von Pädagogen bzw. Lehr-Lern-Methoden, um Lerninhalte interessanter zu gestalten. Erlebnispädagogik ist eine davon.

Sie enthält bereits im Namen eine Voraussetzung für Lernen: „Erlebnis“. Erlebnisse hat jeder Mensch. Meistens sind sie unbewusst oder vorbewusst, können aber, wenn das Ereignis etwas Besonderes/ Neues ist, bewusst werden. Doch damit diese Erfahrung für eine längere Zeit erinnerbar bleibt, also im Langzeitgedächtnis gespeichert wird, sollte das Gelernte auch einen Anwendungsbezug haben. Im Lernprozess erfolgen Veränderungen im Verhalten bzw. verändern sich Einstellungen (personale Dispositionen), die Einfluss auf das Verhalten haben. Für die Erlebnispädagogik ist dies – die Persönlichkeitsveränderung bzw. -entwicklung – das Ziel, dahingehend, dass der Schüler seine Lebenswelt eigenverantwortlich gestalten kann. Doch was braucht der Mensch zum Leben? Erlebnispädagogik bezieht sich im ganzheitlichen Sinne auf die Handlungskompetenzen. Dazu gehören nicht nur das Aneignen von Wissen (Fachkompetenz), sondern auch die Anwendung und der Umgang damit (Methodenkompetenz), der Austausch mit weiteren Personen (Sozialkompetenz), der eigene Standpunkt zum Wissen (Selbstkompetenz) sowie die Koordination dieser Komponenten (Lernkompetenz). Der pädagogische Aspekt liegt nun darin, den Schülern Erfahrungsräume zur Verfügung zu stellen, in denen sie ihre eigenen 'Erfahrungen' machen und diese durch Reflexionen festigen können. Das heißt, dass sie den Anwendungsbezug (**ganz individuell**) herstellen. Demzufolge kann auch die Wirkung solch eines Prozesses nicht vorhergesagt werden.

Deshalb geht es in der Erlebnispädagogik auch nicht um konkrete Ziele, sondern um den **Prozess**. Die Ziele wie z.B. die Steigerung der Kooperationsfähigkeit sind allenfalls Erwartungen z.B. der Lehrkräfte, die erfüllt werden können oder nicht. Deshalb richtet sich der Fokus in erlebnispädagogischen Aktivitäten verstärkt auf die Selbstorganisation, in der die Schüler lernen, eigene Ziele (individuelle und gruppenspezifische) zu formulieren und eine Aktivität auch so selbstständig wie möglich zu steuern. Währenddessen oder im Anschluss daran erfolgt die Reflexion, in der sie sich selbst und ihre Zielsetzung einschätzen – also ihre eigenen (konstruierten) Gedanken wiedergeben (= Konstruktivismus) - können. Die Aufgabe, aber auch der Prozess an sich, kann eine Herausforderung darstellen, die die Schüler sogar an ihre Grenzen oder zu deren Überschreitung bringt. Dazu ist es notwendig, dass ein Vertrauensverhältnis zwischen den Schülern untereinander und zum Lehrer besteht. Denn er wägt die Risiken ab, kümmert sich um die Sicherheitsbedingungen und reflektiert/ moderiert den Prozess, um bedeutsame Momente/ Veränderungen unter Berücksichtigung des konstruktivistischen Ansatzes aufzugreifen. Somit können Potentiale der Schüler entdeckt und gefördert werden.

Das widerstrebt allerdings dem klassischen Schulmodell, in dem Frontalunterricht, Leistungs- und Defizitorientierung sowie Instruktionismus (Fremdbestimmung) den Schulalltag bestimmen. Erlebnispädagogik verneint diese Aspekte nicht. Ganz im Gegenteil: Erlebnispädagogische Aktivitäten sollen nur Impulse und Anregungen im routinierten Unterrichtsverlauf sein. Somit werden sie als etwas Besonderes und Neues wahrgenommen und eher im Langzeitgedächtnis abgespeichert, als wenn sie tagtäglich stattfinden und selbst zur Routine werden würden.

Das Besondere liegt im direkten Erleben bzw. echten Erlebnissen, die eine Person unmittelbar (und nicht aus zweiter Hand als Actionheld in einem Videospiel) erhält. Es sind reale Situationen, in denen die Schüler ihre eigenen Erkenntnisse gewinnen und die Anwendungsbezüge herstellen können. Doch dafür sind bestimmte Voraussetzungen notwendig. Erlebnispädagogische Aktivitäten erfordern **ganzheitliche Überlegungen und Vorgehensweisen der Pädagogen (Handlungskompetenzen), Räume/ Orte, Material und vor allem Zeit** – für die Konzipierung, Durchführung und Nachbereitung: Zeit für Prozessgestaltung und -entwicklung, Zeit, individuelle Potenziale zu fördern, also schülerorientiert zu arbeiten und entsprechende Bedingungen zu schaffen, in denen die Kompetenzen (nicht nur Fachkompetenzen) erworben und erprobt bzw. angewendet werden können.

Wie sinnvoll erscheint da noch der 45-Minuten-Unterricht, die Notengebung oder auch die Fächertrennung? (Oder im Entferntesten die Schulgliederung, wenn Schülerorientierung und individuelle Förderung angewendet werden?) Was ist die optimale Lösung: Der Pädagoge als Urteiler oder Rückmelder? Die Fächer im Einzelnen mit separaten Themen oder als Block mit fächerübergreifenden Bezügen zur Koordinierung verschiedener Wissensgebiete? Lehrer als Lernstoffgeber und Schüler als Lernstoffnehmer oder beide als Prozessgestalter als Lehrende und Lernende gleichermaßen? ...

Ein Patentrezept gibt es nicht, aber durchaus Anregungen zu erprobten und (positiv) bewerteten Methoden, wie sie die Erlebnispädagogik anbietet.

Erlebnispädagogik im Unterricht ist keine neue Methode, denn die ersten Ansätze gab es schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Deshalb ist es sehr wahrscheinlich, dass sich in jeder Schule erlebnispädagogische Aspekte finden, deren Potenzial nur noch nicht ausgeschöpft ist!

Ich hoffe, dass ich trotz der Komplexität und auch Kompliziertheit dieses Themas, Ihr Interesse wecken konnte und der eine oder andere Aspekt nachhaltig in Erinnerung bleibt!

Anhang 1: Lexikon

Empowerment

„Empowerment ("Selbstbefähigung"; "Stärkung von Autonomie und Eigenmacht") - das ist heute eine Sammelkategorie für alle solchen Arbeitsansätze in der psychosozialen Praxis, die Menschen zur Entdeckung eigener Stärken ermutigen und ihnen Hilfestellungen bei der Aneignung von Selbstbestimmung und Lebensautonomie vermitteln. Die Praxis des Empowerment ist eine mutmachende Praxis — sie unterstützt Menschen bei ihrer Suche nach Selbstbestimmung und autonomer Lebensregie und liefert ihnen Ressourcen, mit deren Hilfe sie die eigenen Lebenswege und Lebensräume eigenbestimmt gestalten können“

(URL: <http://www.empowerment.de/> [Stand: 21.5.2008])

Indoor = Innenbereich, drinnen

Instruktionisten → Instruktionismus

„Mit Instruktionismus bezeichnet man in der Pädagogik Unterrichtsverfahren, die vorwiegend die rezeptive Aufnahme von neuem Stoff durch die Lerner vorsehen. Der Begriff steht in Opposition zu Konstruktivismus.“

(URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Instruktionismus> [Stand: 8.5.2008])

Instruktion → Anweisung, Anleitung

Intrinsische Motivation

„In Gegenüberstellung zur extrinsischen bezeichnet i.M. den Wunsch oder die Absicht, eine bestimmte (Lern-)Handlung durchzuführen, weil sie als solche interessant, spannend, wertvoll etc. erscheint. Der intrinsische Handlungsreiz kann entweder im Tätigkeitsvollzug liegen (z.B. spielerische Tätigkeiten) oder in der subjektiv erlebten Attraktivität des Lerngegenstandes.“

(Tenorth/ Tippelt (Hrsg.) Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel, 2007, S. 357)

Jugendbewegung

„Bezeichnung für die Ende des 19. Jhs. entstandene kulturelle, pädagogische, soziale und geistige Reformbewegung in der deutschen bürgerlichen Jugend, in welcher der Gemeinschaftsgedanke, die Selbsterziehung und Aspekte der Lebensreform dominierten... Bis 1914 vorwiegend in freien Gründungen präsent, in der eigenen jugendbewegten Formsprache aber auch schon für Gruppen der Arbeiterjugend Vorbild, erlebt die J. nach 1918, in ihrer „bündischen“ Phase, nicht allein eine Ausweitung und die breite Übernahme ihres Lebensstils in die Jugendkultur hinein, sondern auch zunehmende Politisierung Spätestens 1933 wird sichtbar, dass Teile der J. die Nähe zu rechtsextremen, auch nationalsozialistischen Organisationen und Bewegungen nicht vermieden, z.T. sogar aktiv gesucht haben. ... Als Organisation sind die Bünde heute nicht mehr sichtbar, als Signal eigener Jugendkultur ist J. relevant geblieben.“

(Tenorth/ Tippelt (Hrsg.) Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel 2007, S. 377f.)

Kulturkritik

„... v. a. seit dem ausgehenden 19. Jh., breit entwickelte Form der Auseinandersetzung mit den Erscheinungsformen und Folgen gesellschaftlicher Modernisierung. ... In Deutschland entzündet sich K. an den als bedrohlich empfundenen Folgen der Industrialisierung, an den mit der Auflösung von Werten gleichgesetzten Folgen der Binnenmigration und der sich verändernden Gesellschaftsstruktur, an neuen Weltanschauungen... sowie an kulturellen Veränderungen ... , sie verbindet sich mit großen Hoffnungen auf die Herbeiführung einer neuen Gesellschaft durch organisierte Erziehung und soziale Reformbewegungen und inspiriert, oft anfällig für Irrationalismen und völkische Traditionen, v.a. das lebensphilosophische und geisteswissenschaftliche Verständnis von Bildung .. .“

(Tenorth/ Tippelt (Hrsg.) Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel 2007, S.434)

Kunsterziehungsbewegung

„bedeutsamer Teil der Reformpädagogik, der versuchte, durch Genuss von und Teilhabe an künstlerischer Praxis außerschulisch und schulisch eine neue Erziehung von Kindern und Erwachsenen zu realisieren. ...“

(Tenorth/ Tippelt (Hrsg.) Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel 2007, S. 436)

Laboratory School in Chicago

Ist ein Beispiel für eine Laborschule. „Eine L. ist eine experimentelle Schule, die typischerweise an ein Forschungsinstitut angegliedert ist und der besseren Verzahnung von Theorie und Praxis dienen soll. ...“

(Tenorth/ Tippelt (Hrsg.) Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel 2007, S. 438)

Landerziehungsheimbewegung/ Landerziehungsheim:

„internatsförmige Schuleinrichtung innerhalb der Reformbewegung an der Wende zum 20. Jh.“ Ziel: „...die Abwendung von der als gefährlich beurteilten Großstadtkultur und die positiven Auswirkungen einer unmittelbaren Naturerfahrung für die Entwicklung der Jugend.“, mit stärkerer Orientierung an den Interessen der Schüler und Verknüpfung mit praktischen Übungen,

Zentrale Merkmale: „Naturerlebnis, Gemeinschaftserziehung, hygienische Lebensweise ohne Alkohol und Nikotin, Abhärtung, ästhetische Bildung...“, Vertreter: Lietz, Wyneken, Geheeb, Hahn

(Tenorth/ Tippelt (Hrsg.) Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel 2007, S. 438f.)

Lebensphilosophie

„Im Gegensatz zur Verengung auf Rationalität und Bewusstsein klagte seit Ende des 19. Jhs. die von der deutschen Romantik inspirierte Strömung der L. (H. Bergson, W. Dilthey u.a.) die Bedeutung des unmittelbaren Erlebens als geistigen Ausdruck eines ganzheitlichen gelebten Lebens ein. Während H. Bergson (1859-1941) hierzu von einem rational nicht erfassbaren Prinzip der Lebenskraft (*élan vital*) ausging, war für W. Dilthey der Geist die höchste Stufe des Lebendigen, überaus großer Einfluss auf Alltagskultur (Jugendbewegung, Lebensreform, Naturismus) und Pädagogik (geisteswissenschaftliche Pädagogik)“

(Tenorth/ Tippelt (Hrsg.) Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel 2007, S. 450)

non-direktiv:

ohne auffordernden Charakter

Pädagogische Provinz

„in Goethes >> Wilhelm Meisters Wanderjahre << (1821) eingeführter, dann generalisierter Begriff für eine als Gemeinschaft organisierte, nach dem Zweck der Bildung und Erziehung gestaltete Welt; in Erziehungsutopien ebenso wie in der schönen Literatur, u.a in Bildungsromanen, dort auch in ihrer negativen Wirksamkeit; dargestellte Welt. ...“

(Tenorth/ Tippelt (Hrsg.) Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel 2007, S. 547)

Odenwaldschule

Ein Landerziehungsheim in Heppenheim/Ober-Hambach, das „... in der durch Minna Specht geprägten Gestalt Vorbild für die Schul- und Gesamtschulreform v.a. in Hessen nach 1950 ...“ war.

(Tenorth/ Tippelt (Hrsg.) Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel 2007, S.533)

Ökologiebewegung

Die Ökologiebewegung war neben dem Marxismus die 2. klassische Protestform im 19. Jahrhundert

(vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 25)

„v.a. außerparlamentarisch agierende politisch-soziale Bewegung, die sich gegen die Auswirkungen und Ursachen von Umweltzerstörung wendet. ...“

(Tenorth/ Tippelt (Hrsg.) Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel 2007, S.535)

Outdoor = Außenbereich, draußen

Outward Bound

„OUTWARD BOUND ist ein Begriff aus der Seefahrt und bedeutet, dass ein Schiff klar zum Auslaufen ist und steht sinnbildlich für Aufbruch zu ganzheitlichen Lernerfahrungen.“

(URL: <http://www.outwardbound.de/de.ueber-outward-bound.faq/> [Stand: 20.5.2008])

PISA-Studie

„... PISA (Program for International Student Assessment) ist ein von der OECD [Organization for Economic Co-Operation and Development] entwickeltes internationales Forschungsprogramm zur Erfassung von Basisqualifikationen 15-jähriger Jugendlicher....“

(Tenorth/ Tippelt (Hrsg.) Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel 2007, S. 358)

Reflexion „[lat. >>Rückbeugung<<]: im Bereich der Unterrichtsgestaltung die in Lernziel-taxonomien als hochrangig eingestufte Fähigkeit, das Gelernte in seinem Stellenwert einzuschätzen, in größeren Zusammenhängen zu verorten und zu relativieren: ...“

(Tenorth/ Tippelt (Hrsg.) Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel 2007, S. 598)

Reformpädagogik

Ist eine pädagogische Epoche in der Zeit von 1890-1933. Verbreitung: Weltweit, vorwiegend im deutschsprachigen Raum. Aber: Einordnung wird kritisiert z.B. durch Oelkers., Ziel: „... Neugestaltung der Erziehung und der Schöpfung des Neuen Menschen im Kontext der Lebensreform.“ Trotz unterschiedlicher Schwerpunkte gab es gemeinsame Prinzipien wie „... der Orientierung am Kind, an Natur und Entwicklung, an der Selbsttätigkeit als Form pädagogischer Praxis und Selbstverwaltung.“ Zentrale Begriffe: „Erlebnis, Augenblick, Unmittelbarkeit, Gemeinschaft, Natur, Echtheit und Einfachheit“, Bewegungen: Landerziehungsheimbewegung, Kunsterziehungsbewegung, Frauen- /Jugendbewegung Bis heute sind einzelne Methoden und Programme wie von Maria Montessori oder Waldorf erhalten geblieben.

(vgl. Heckmair/ Michl 2004, S. 32)

(Tenorth/ Tippelt (Hrsg.) Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel 2007, S. 599)

Sokratisches Gespräch oder Methode

„nach Sokrates benannte, in den platonischen Dialogen beobachtete Kunst, im Dialog dem vermeintlich Unwissenden, ausgehend von seinen Meinungen, durch die Kunst der Frage, der Ironie, der List und des Zweifels die Wahrheit und Klarheit des Begriffs ... zu entlocken und ihn selbst zur Kritik fähig zu machen. Die S.M. wird als Hebammenkunst oder Mäeutik bezeichnet, weil sie dem Menschen hilft, zur Welt zur bringen, was er schon in sich trägt.“

(Tenorth/ Tippelt (Hrsg.) Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel 2007, S. 663)

Soziale Bewegungen

Bewegungen Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre

„die Ohnemichel“, „Ökologiebewegung“, „Anti-Atomkraftbewegung, „Friedensbewegung“, „Frauenbewegung“, „Lesben- und Schwulenbewegung“, „Bi-Bewegung“

(URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Soziale_Bewegung [Stand: 8.5.2008])

Supervision:

„... in Sozialarbeit und Medizin ... entstandene handlungsentlastete Reflexion professioneller Praxis in Bezug auf (1) Organisation professioneller Arbeit, (2) professionelle Kooperation und (3) Fallbearbeitung. Grundlage ist häufig die Darstellung schwieriger Fälle. Die Fallreflexion zielt auf ein besseres Fallverständnis, Aufklärung interaktiver, biografischer Verstrickung (Übertragung/ Gegenübertragung), Vermeidung professioneller Fehler, sekundärer Belastung der Klienten sowie die Steigerung professioneller Kompetenz und Arbeitsqualität. In der S. wird Reflexion als Bestandteil jeder professionellen Praxis in einem eigenen Reflexionssetting institutionalisiert. S. kann als Einzel-, Team- und Gruppensupervision erfolgen ...“

(Tenorth/ Tippelt (Hrsg.) Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel 2007, S. 706f.)

Lebende Systeme

Bezeichnung für handelnde Subjekte in einem bestimmten Umfeld (Milieu), das System ist milieuabhängig, das Milieu ist die Voraussetzung für die Existenz des Systems und beiden beeinflussen sich gegenseitig.

(vgl. N.E.W.: [Stand 06.06.2008])

URL: <http://www.new-institut.de/erlebnispädagogik/texte-theorien-erlebnispädagogik/systemtheorie/>)

System

In Anlehnung an die Systemtheorie von N. Luhmann, spricht man von einem selbst organisierten System. „... in der wissenschaftlichen Diskussion wird eine Fülle von S.en unterschieden, z.B. offene vs. geschlossene, autonome vs. abhängige, kognitive vs. kulturelle/ soziale. ...“

(Tenorth/ Tippelt (Hrsg.) Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel 2007, S. 707f.)

Teamteaching

„gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung durch zwei oder mehrere Lehrende. T. wird besonders zur Förderung einzelner Lernender oder Schülergruppen, im fächerübergreifenden Unterricht und bei Unterrichtsprojekten praktiziert.“

(Tenorth/ Tippelt (Hrsg.) Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel 2007, S. 710)

Wandervogel(-bewegung)

„entstand als eine der ersten Organisationen der Jugendbewegung. Ziele: Förderung des Jugendwanderns und naturgemäßer, alternativer Lebensformen. ...“

(Tenorth/ Tippelt (Hrsg.) Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/ Basel 2007, S. 763)

Werkstudienhschule

In Zusammenhang mit der Geschichte der Odenwaldschule: 1950: „Einführung der "Werkstudienhschule" (Verbindung von allgemeinbildender Schule mit Handwerksausbildung, die ab 1952 in Einzelfällen bis zur Gesellenprüfung führt).“

(URL: <http://www.odenwaldschule.de/frsets/geschichte.html> [21.5.2008])

Anhang 2: Verfallserscheinungen und Erlebnistherapie nach Hahn

Hahn formulierte folgende Mängel bzw. Verfallserscheinungen der Gesellschaft und entgegnete ihnen mit den vier Elementen seiner Erlebnistherapie:¹⁹¹

Mangel an menschlicher Anteilnahme	-	der Dienst
Mangel an Sorgsamkeit	-	die Expedition
Verfall der körperlichen Tauglichkeit	-	körperliches Training
Mangel an Initiative und Spontaneität	-	das Projekt

„Das körperliche Training

Leichtathletische Übungen und – je nach Standort und Einrichtung – verschiedene Natursportarten wie Bergsteigen, Skilauf, Segeln, Kanufahren sowie als Ergänzung Ballspiele und Übungen in speziellen Parours.“

„Die Expedition

Eine mehrtätige Tour, meist in herausfordernden Naturlandschaften, der eine intensive Planungs- und Vorbereitungsphase vorausgeht. Das natursportliche Agieren steht zwar im Mittelpunkt, soll jedoch in alltagspraktische Tätigkeiten wie Versorgen, Entsorgen, Transportieren, Nachtlager vorbereiten etc. eingebettet sein, also nicht dominieren.“

„Das Projekt

Die Projektmethode hatte Hahn aus dem gleich lautenden amerikanischen Ansatz (Kilpatrick/ Dewey 1935)¹⁹² adaptiert. Sie soll als thematisch und zeitlich abgeschlossene Aktion handwerklich-technisch bzw. künstlerische Anforderungen an die Teilnehmer stellen. Heute würde man sagen, sie soll prozess- und produktorientiert sein.“

„Der Dienst

Der Dienst am Nächsten wurde von Hahn als wichtigstes Element der Erlebnistherapie bezeichnet ... Je nach Standort werden erste Hilfe, Berg- und Seenotrettung oder Küstenwache eingeübt. Da in den 40er und 50er Jahren diese Rettungsdienste noch nicht in der heutigen Form professionalisiert waren, hatte die entsprechenden Aktionen nicht nur für die Teilnehmer, sondern auch für die Region, in der der Kurs stattfand, praktische Bedeutung.“

¹⁹¹ Heckmair/ Michl 2004, S. 39

¹⁹² Kilpatrick, W.H./ Dewey, J.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar 1935

Anhang 3: Lernmodelle nach Bacon und Priest

Bacon verzichtet in seinen Outdoor-Aktivitäten weitestgehend auf die **Reflexion**. 1987 veröffentlichte er drei Modelle bzw. „Phasen“. (Phasen daher, weil sie in gewisser Weise auch einen Entwicklungsprozess für die „Experiential Education“ darstellen. Im ersten Modell „The Mountain Speaks for Themselves“ (60er Jahre, USA), erklärt Bacon, dass keine Reflexion notwendig ist, weil einerseits das Erlebnis allein so effektiv ist, dass die Wirkung selbstständig eintritt und andererseits, weil die Programmleiter nicht die Kompetenzen für z.B. Gesprächsführung haben. Das zweite Modell „Outward Bound Plus“ (70er, 80er Jahre) baut auf das erste auf und enthält insofern Reflexion, dass die Programmleiter auf die Erlebnisse hinleiten und den Sinn der Aktionen für die Teilnehmer und ihr Leben erklären. Bacon selbst hatte Zweifel daran, weil dadurch die Aktionen in den Hintergrund rücken könnten. Das dritte „metaphorische Modell“ hat in den letzten Jahren auch in Deutschland an Bedeutung gewonnen. In die Aktivitäten werden Herausforderungen impliziert, auf die die Teilnehmer auch im Alltag stoßen würden – sie sind metaphorisch (gleichnishaft). Ziel ist das Lernen oder die Verhaltensänderung, die während der Aktion eintritt.¹⁹³

Simon Priest entwickelte das Methodenmodell von Bacon weiter. Bacons Schwerpunkt war Outward Bound [in Verbindung mit Therapie]. Priest erweiterte den therapeutischen Ansatz um drei weitere Programmtypen und integriert somit eine Vielzahl von Handlungsfeldern (siehe 4.1. Anwendungsbereiche):

- **„Freizeit und Erholung („recreational programs“) mit Akzent auf affektiven Zielen („change the way people feel“)**
- **Bildung („educational programs“) mit Akzent auf kognitiven Zielen („change the way people think“)**
- **Training („developmental programs“) mit Akzent auf verhaltensbezogenen Zielen („change the way people behave“) und**
- **Therapie („therapeutic programs“) mit Akzent auf therapeutischen Zielen („change the way people misbehave“)¹⁹⁴**

¹⁹³ vgl. Heckmair/ Michl 2004, S.66-68

¹⁹⁴ Heckmair/ Michl 2004, S.104f.

Dazu im Folgendem die sechs Lernmodelle nach Priest, der die Reflexion befürwortet (verkürzte Darstellung):¹⁹⁵

1. learning and doing - Handlungslernen pur

Die Teilnehmer üben die Aktivitäten aus und lernen dabei neue Techniken. Die Selbst- und Fremdwahrnehmung werden dabei nicht thematisiert. Die Pädagogen kümmern sich um die Organisation, Sicherheit und 'Wissensvermittlung'.

2. learning by telling - Kommentiertes Handlungslernen

Am Ende einer Aktivität fasst der Pädagoge die Lernziele zusammen und gibt Hinweise zur weiteren Anwendung des Gelernten. Einseitige Ratschläge können jedoch demotivierend wirken.

3. learning trough reflection - Handlungslernen durch Reflexion

Am Ende der Aktivität, sind die Teilnehmer an der Aufarbeitung der Lernerfahrung beteiligt. Durch das Reflektieren, also den Austausch über Gedanken und Gefühle erfahren die Teilnehmer mehr über sich und die anderen Gruppenmitglieder.

4. direction with reflection - Direktives Handlungslernen

Vor der Aktivität werden die Entwicklungswege besprochen. In der Aktion sollen dann diese praktisch umgesetzt werden. Auch die Lernziele werden vorher hinterfragt wie z.B. „Was könnte man aus dieser Aktivität lernen? Warum ist es wichtig, dies zu lernen?“

¹⁹⁵ Vgl. Heckmair/ Michl 2004, S.106-108

5. reinforcement in reflection - Metaphorisches Handlungslernen

Die Besprechung erfolgt auch hier vor und während der Aktivität. Dazu gibt es eine Einführung, die die Aktivität als „... „isomorph“ – analog zur Lebenswirklichkeit der Teilnehmer..“ erklärt. Beispiel: Mehrere Heimbewohner machen eine Bootsfahrt. Sie befinden sich auf engstem Raum, jeder hat eine Aufgabe und jedes Verhalten hat bestimmte Konsequenzen.

6. redirection before reflection - Indirekt-metaphorisches Handlungslernen

Wenn während der Aktivität Probleme auftreten, dann ergeben sich bereits während der Aktion oder dann in der Nachbesprechung Ideen für neue Handlungsmuster.

Dazu die Weiterentwicklung nach Gass, Goldmann und Priest, in der die Reflexion eine wichtige Rolle spielt:

Charakteristika für Trainingsprogramme

- 1.) „Context“: - das erlebnispädagogische Setting enthält isomorphe Strukturen in Bezug auf den Arbeitsplatz
- 2.) „Continuity“: - setzt den individuellen Lernprozess ins Verhältnis mit dem der Gruppe (Unternehmen)
- 3.) „Consequences“: - „... umschreibt die Ernsthaftigkeit der Situation, die nachhaltige Lernerfahrungen ermöglichen soll.“
- 4.) „Care“: - umfasst die Kompetenzen des „Instructors“, den Belastungsgrad der Teilnehmer und des Aspekt Sicherheit¹⁹⁶

¹⁹⁶ Gass/ Goldmann/ Priest 1992, S.35ff.

Anhang 4: Handlungskompetenzen

Es gibt nach H. Roth drei grundlegende Kompetenzen, die von Lehmann und Nieke aufgegriffen und durch den erweiterten Lernbegriff nach Klippert ergänzt werden.¹⁹⁷

Fachkompetenz		Sozialkompetenz		Selbstkompetenz	
Erweiterter Lernbegriff nach Klippert¹⁹⁸					
Inhaltlichfachliches Lernen		methodischstrategisches Lernen		Sozialkommunikatives Lernen	
Affektives Lernen					
Wissen (Fakten, Regeln, Begriffe, Definitionen, ...) Verstehen (Phänomene, Argumente, Erklärungen, ...) Erkennen (Zusammenhänge erkennen, ...) Urteilen (Thesen, Themen, Maßnahmen beurteilen ...) etc.		Exzerpieren, Nachschlagen, Strukturieren, Organisieren, Planen Entscheiden, Gestalten Ordnung, Visualisieren etc.		Zuhören, Begründen, Argumentieren, Fragen, Diskutieren, Kooperieren, Integrieren, Gespräche führen, Präsentieren etc.	
Selbstvertrauen entwickeln, Spaß an einem Thema/einer Methode haben, Identifikation und Engagement entwickeln, Werthaltungen aufbauen etc.					
Fachkompetenz		Methodenkompetenz		Sozialkompetenz	
Selbstkompetenz					

Erläuterungen und Ergänzung durch Lehmann und Nieke:

Handlungskompetenz

(Handlungs-)Kompetent zu sein bedeutet, in verschiedenen Situationen handeln zu können - nicht nur in Lernsituationen. „Handlungskompetenz ist umfassender und schließt Lernkompetenz als Handeln in Lernsituationen [und die oben genannten Kompetenzen mit] ein.“¹⁹⁹

¹⁹⁷ Lehmann/ Nieke 2008, S.3 (Internetquelle)

¹⁹⁸ Lehmann/ Nieke 2008, S.5 (Internetquelle)

¹⁹⁹ Lehmann/ Nieke 2008, S.7 (Internetquelle)

Anhang 5: Praxisbeispiel: „Die-9-Freunde-Aufgaben“

Dieses Beispiel gibt einen ausführlichen Einblick in eine erlebnispädagogische Konzeption im Schulunterricht. Ich habe das Beispiel vollständig angehängt, weil die Literatur in der Bibliothek der Hochschule Neubrandenburg nicht vorhanden ist.

(Die Copyrights des Verlages liegen mir vor.)

Hans-Martin Schmitz

Die 9-Freunde-Aufgaben

Über den Versuch, 9 SchülerInnen einer dritten Lernstufe der Sonderschule für Lernbehinderte mit Hilfe erlebnispädagogischer Ansätze persönlich bedeutsame Lernerfahrungen zu vermitteln.

1. Einleitung: Persönliche Betroffenheit als Ausgangspunkt

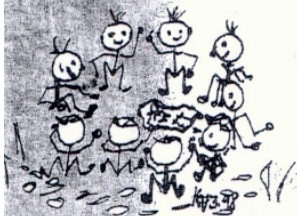
Durch die Anregung eines Freundes nahm ich in den Herbstferien an einem einwöchigen Grundkurs der Outward – Bound – Schule in Berchtesgaden teil. Die dort gewonnenen Eindrücke wurden durch die Teilnahme an zwei Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Erlebnispädagogisches Lernen in der Schule“ weiter vertieft. Nachdem ich in diesen Kursen eindrucksvolle persönliche Lernerfahrungen gemacht hatte und davon überzeugt war, dass dieser Ansatz auch für meine Schüler eine Bereicherung darstellen würde, suchte ich nach Umsetzungsmöglichkeiten in meiner Klasse. Dabei erinnerte ich mich an einige nur wenig glanzvolle, aber mit viel Angstschweiß überstandene Leistungsprüfungen meiner Sportlehrerausbildung (Geräteturnen, Schwimmen ...). Vor allem auch an meine damaligen Vorsätze, Kindern auch andere Bereiche des Sports nahezubringen. Ja, im Sportunterricht, das wollte ich beginnen. Rein zufällig muss man zum Erreichen der Turnhalle die Schule erst verlassen.....

2. Vorüberlegungen

2.1 Erlebnispädagogik und Sonderpädagogik

Von vereinzelten Ansätzen erlebnisorientiertem Unterrichtens in der Reformpädagogik abgesehen, fristet die Erlebnispädagogik in der Sonderschule eher ein Schattendasein. Die Nutzung von Gemeinschaftsaktivitäten zum Zweck der Persönlichkeitsförderung beschränkt sich dabei vornehmlich auf selten stattfindende Aktionstage der Schule, wie z. B. Klassenfahrten oder Schullandaufenthalte. Nach meinen zugegeben eher bescheidenen Kenntnissen hat lediglich der Schweizer Heilpädagoge Paul Moor die Bedeutung des Erlebnishaften für die Überwindung von Lernhindernissen herausgestellt. Dabei verdeutlicht er die ganzheitliche Sichtweise des Menschen bzw. des Kindes im Sinne des Tätigseins einerseits und des Angesprochenenseins, des Erlebens von Sinn, andererseits.¹

¹ s. Speck, O.: „Hindernisse überwinden – Erlebnisorientiertes Lernen in der Sonderpädagogik“ in Heckmair B., Michl W., Walser F. (Hrsg): „Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit“, Alling 1995



2.2 Ein Blick in den Lehrplan

Unter dem Stichwort Bewegungs- bzw. Motodiagnostik wird die fächerübergreifende Relevanz des Sportunterrichts im Verständnis eines „Erziehens und Lernens durch Bewegung“ im Lehrplan herausgestellt.

„Die Motorik zeigt sich in allen Bereichen als ein wichtiger und aussichtsreicher Ansatzpunkt korrektiver und kompensatorischer Einwirkung“ (Seite 8).²

An anderer Stelle wird die Empfehlung ausgesprochen, den Schülern im motorischen Bereich Grunderfahrungen des Lernens machen zu lassen (vgl. Seite 5).²

Im gleichen Zusammenhang werden die Möglichkeiten zur individuellen oder kooperativen Organisation und Durchführung sportlicher Aktivitäten als unerlässliche Voraussetzungen für das Bestehen in Spiel- und Sportgemeinschaften genannt (Seite 5).²

3. Ausgangsposition der TeilnehmerInnen, Informationen zur Klasse

Bei der Rasselbande, von der im Folgenden die Rede ist, handelt es sich um eine dritte Lernstufe der Schule für Lernbehinderte. Die Klasse setzt sich aus 4 Mädchen und 5 Jungen im Alter zwischen 9 und 11 Jahren zusammen. Bis auf zwei Kinder, die bei uns eingeschult wurden, haben alle Kinder zunächst eine Grundschule besucht. Das Schulversagen der Kinder beinhaltet hauptsächlich den Bereich des Schriftspracherwerbs. Die Ursachen liegen nach meinen Einschätzungen vornehmlich im sozio-kulturellen Umfeld der Kinder. Bei einem Kind besteht der Verdacht auf eine geistige Behinderung. Ein Junge fällt durch sein extrem ängstliches Verhalten und seine große motorische Unbeholfenheit auf.

Die Erlebniswelt der Kinder stellt sich mir in folgender Weise dar:

- Es besteht ein Mangel an authentischen Erlebnissen
- Die Erlebniswelt der Kinder ist sozio-kulturell geprägt (z. B. Fehlen von Urlaubserlebnissen, Vereinsaktivitäten, außerhäusliche Kontakte)
- Die Erlebniswelt wird dominiert von Erlebnissen aus „zweiter Hand“ (Video, Fernsehen)
- Ein Austausch von Erlebtem beschränkt sich auf die angesprochenen „zweite-Hand-Erlebnisse“

Die Schule hat insgesamt 68 Schüler und befindet sich in einer ländlich geprägten 1700-Seelen-Gemeinde. Ich betreute die Klasse zum damaligen Zeitpunkt im ersten Jahr als Klassenlehrer und unterrichtete, von wenigen Ausnahmen abgesehen, in allen Fächern.

² Kultusministerium Rheinland-Pfalz: Lehrplan Sport der Schule für Lernbehinderte, Grünstadt 1985.



3.1 Rahmenbedingungen

Mein Vorhaben, für die verbleibenden 8 Monate des laufenden Schuljahres den Sportunterricht bis auf wichtige Ausnahmen wie z. B. die Vorbereitung auf die Bundesjugendspiele, auf erlebnispädagogische Lerninhalte auszurichten, wurde von der Schulleitung begrüßt und unterstützt.

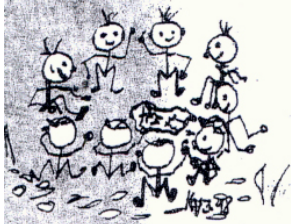
Die Eltern der Kinder wurden anlässlich eines Elternabends von meinem Vorhaben informiert. Einen Kollegen, der mit Differenzierungsstunden in meiner Klasse tätig ist, und einen Mitarbeiter des Schulpsychologischen Dienstes konnte ich zur Unterstützung meines Vorhabens gewinnen.

Das gesamte Außengelände der Schule, die Turnhalle und das Freibad der Gemeinde standen uns als Abenteuergelände zur Verfügung.

3.2 Zielüberlegungen für die SchülerInnen

Im Erlebnis gemeinsamen Handelns in der Gruppe und im Erleben von Spannung, Herausforderung und Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten sah ich die beiden wichtigsten Ziele meines Vorhabens. Innerhalb dieser Zielebenen kommen in den nachfolgenden Unterrichtsversuchen in Anlehnung an Gilsdorf, Hünemann und Michels³ folgenden konkreten Zielebenen besondere Bedeutung zu:

- *Stärkung des Selbstvertrauens durch Entdeckung und Förderung von Fähigkeiten*
(„Ich bin wichtig, weil ich der Gruppe helfen kann.“)
- *Heranwagen an Neues und Unbekanntes*
(„Ich kenne das nicht, habe aber den Mut, es auszuprobieren.“)
- *Einschätzung eigener Grenzen*
(„Ich weiß jetzt besser, bis wohin ich mich trauen kann.“)
- *Helfen und sich helfen lassen*
(„Ich will anderen helfen und will Hilfe von anderen annehmen.“)
- *Konfliktbewältigung*
(„Ich will meinen Beitrag dazu leisten, dass es uns gelingt, die Aufgabe zu lösen.“)
- *Übernehmen von Verantwortung*
(„Ich will für bestimmte Aufgaben die Verantwortung übernehmen.“)
- *Genießen von Zusammensein in der Gruppe*
(„Es macht Spaß, an einer gemeinsamen Aufgabe zu arbeiten.“)



³ R. Gilsdorf, M. Hünemann, C. Michels: "Konzept eines erlebnispädagogischen Beratungsansatzes am Lina-Hilger-Gymnasium." Bad Kreuznach, unveröffentlichtes Manuskript 1991.

3.3 Zielüberlegungen für meinen Leitungsstil

Könnte ich mich beim Suchen und Formulieren von Zielüberlegungen für meine SchülerInnen noch an die Zielebenen von Gilsdorf, Hünemann und Michels³ anlehnen und sie in großen Buchstaben auf meine Fahnen schreiben, fühlte ich mich bei meinen eigenen Zielüberlegungen plötzlich allein.

Schon im Infragestellen meines bisherigen Leitungsstils bzw. dessen Erweiterung offenbarte sich ein wichtiger Teil persönlicher Erlebnispädagogik. So stellten sich die nachfolgenden 3 Zielebenen als ein Heranwagen an neues und Unbekanntes dar. Wie schrieb ich doch vorhin, als es „nur“ um meine SchülerInnen ging noch nichts ahnend: „Ich kenne das nicht, habe aber den Mut es auszuprobieren.“

- **Zurückhaltung**

(„Ich will nur Anstöße zu den Lernprozessen meiner Kinder geben.“)

(„Ich will die Lernprozesse meiner Kinder begleiten, ohne sie zu lenken.“)

- **Einlassen**

(„Ich will den Prozess gegenüber dem Ergebnis betonen.“)

(„Ich will Lerneinheiten ohne vorzeigbare Lernergebnisse zulassen können.“)

(„Ich will meine Schüler anregen, sich selbst Ziele zu setzen.“)

- **Selbstbewertung**

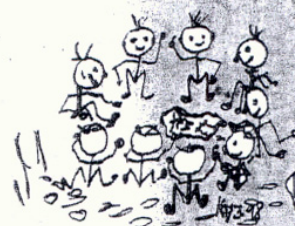
(„Ich will nicht die Aktionen meiner Schüler beurteilen, sondern ihnen Wege anbieten, ihr Tun in angemessener Form selbst zu lernen.“)

4. Unterrichtliche Vorarbeiten und Abklärungen

Zu Beginn meiner Vorbereitungen machte ich mir Gedanken, wie ich die Kinder an das Thema heranzuführen könnte. Mit diesen Überlegungen verfolgte ich 2 Zielebenen:

Zum einen versuchte ich das Thema zu formulieren (im Verständnis der Kinder wie einer Überschrift) und zum anderen suchte ich nach einem Symbol, das den Kindern klarmachte, dass es sich um eine Einheit des neuen Unterrichtsthemas handelte.

Meine Lösung bestand in einer direkten Verbindung beider Zielebenen in der Form, dass ich das Thema „Das Buch mit den Aufgaben für 9 Freunde“ zum Titel eines selbst angefertigten Buches machte. Zur Ausschmückung des Buches klebte ich ein kleines Foto (Portrait) eines jeden Kindes auf die Deckelseite und ordnete die Fotos so an, dass den Kindern gleich der Eindruck einer festen Gemeinschaft vermittelt wurde. Mit Hilfe der Fotos und des Buches gelang es, dass die Kinder von Beginn an einen sehr persönlichen Zugang zu der Sache entwickelten.





Das (Buch-)Thema wurde von den Kindern mit erwartungsvoller Spannung auf den Inhalt akzeptiert. Das Buch als Symbol vereinfachte für mich die jeweiligen Einführungen und verdeutlichte den Kindern die Weiterführung der begonnenen Unterrichtseinheit. Gleichzeitig symbolisierte das Buch den Kindern die für sie in dieser Form ungewohnte Zurückhaltung des Lehrers.

4.1 Erarbeitung des Begriffs „Freunde“ für die bevorstehenden Spielsequenzen

Zur Einführung bzw. Sensibilisierung des Themas „Freunde“ suchte ich mir im Bereich des Deutsch- und Ethikunterrichts geeignete Kurzgeschichten aus. Der Themenbereich „Freunde“ wurde dabei bewusst im weiten Rahmen gesehen. So wurden im Hinblick auf die bevorstehenden Unterrichtsversuche die Kinder für folgende Teilbereiche sensibilisiert:

- Jeder kann etwas
- Jeder darf Angst haben
- Spaß und Streit mit anderen
- Helfen und bitten
- Selbstüberwindung

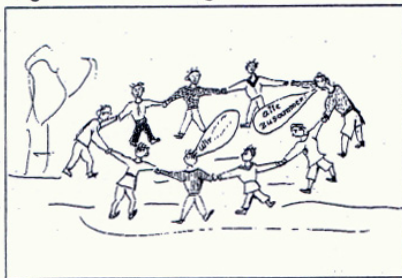


Die meisten Anregungen dazu habe ich aus den Vorlesebüchern Religion erhalten.

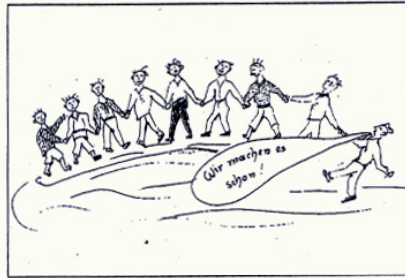
4.2 Festhalten der Ergebnisse auf Satz- und Abbildungskarten

Um den Kindern bei der noch bevorstehenden Durchführung der Vorhaben eine zusätzliche Merkhilfe im Sinne eines Lernimpulses zu geben, habe ich bei der Bearbeitung der gelesenen Geschichten Satzkarten auf DIN A4 – Größe hergestellt. Die auf dem Buch angebrachten Fotos habe ich vergrößert, in gleicher Anordnung wie auf dem Buchdeckel auf einen Plakatkarton geklebt und die folgenden Satzkarten daneben angebracht:

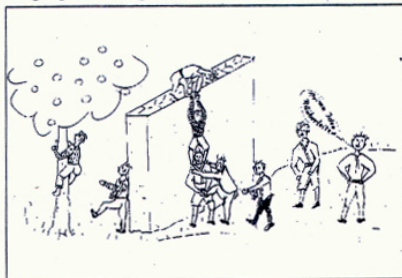
- 9 Freunde haben eine gemeinsame Aufgabe



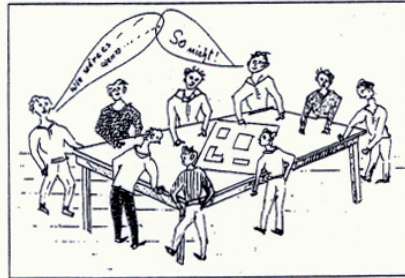
- 9 Freunde können zusammen sprechen



- 9 Freunde können sich gegenseitig helfen



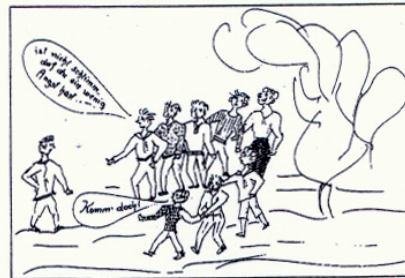
- 9 Freunde können gemeinsam einen Plan machen



- 9 Freunde nehmen auf alle Rücksicht



- 9 Freunde lassen keinen im Stich



- 9 Freunde schimpfen nicht auf einen, auch wenn sie eine Aufgabe mal nicht geschafft haben.



- 9 Freunde sagen sich: „Es hat nicht geklappt, aber trotzdem hat es Spaß gemacht.“



- 9 Freunde dürfen auch „Nein“ sagen, wenn sie eine Aufgabe nicht annehmen wollen



4.3 Vorbereitende Übungen im Rahmen des Sportunterrichts

Zur Vorbereitung auf unser Vorhaben plante ich die verbleibenden Sportstunden unter besonderer Berücksichtigung der Stärkung kooperativer Fähigkeiten. Als ein diesbezüglich sinnvolles Mannschaftsspiel erwies sich das Brennballspiel.

4.4 (Spiel-)Regeln der 9 Freunde – Aufgaben

Die Bedeutung der Spielregeln und deren Einhaltung wurden den Kindern verdeutlicht und als Merkhilfe ebenfalls auf DIN A4-Karten geschrieben:



- Es gibt nur eine Aufgabe für alle
- Ihr hört euch die Aufgabe erst an
- Ihr fragt nach, wenn ihr etwas nicht verstanden habt
- Ihr entscheidet, ob ihr bereit seid, die Aufgabe anzunehmen
- Ihr könnt die Aufgabe nur gemeinsam schaffen
- Der Lehrer achtet darauf, dass euch nichts passiert, darf aber nicht helfen.

4.5 Überlegungen zur Entwicklung der Geschichten

Ausgangspunkt meiner Überlegungen war das Ziel, dass die Kinder von den Geschichten gefesselt sein würden. Dabei schien mir die Anregung der kindlichen Phantasiewelt von besonderer Bedeutung. Die Lebendigkeit der Geschichten versuchte ich damit zu gewährleisten, indem die Kinder in konkreten Dialogformen darin vorkamen. Über das genannte Kriterium hinaus sollten gerade die Dialoge der Kinder den Geschichten eine sehr persönliche Note verleihen (siehe 6.2., 7.2., 8.2.).

Desweiteren versuchte ich in diesen ausgedachten Geschichten die Chance zu nützen, die individuellen Stärken eines Kindes (Jedes Kind hat Stärken!) zu betonen. So sollten in allen Fällen in sich ermutigende Geschichten entstehen, die immer mit einer für die Kinder klar verständlichen Entscheidungssituation abschließen.

4.6 Überlegungen zur Auswahl und Konstruktion der Aufgaben

Zur Bewältigung der Aufgaben sollten die Kinder auf physischer, kognitiver, vor allem aber auf emotionaler und kooperativer Ebene (heraus-) gefordert werden. Dabei versuchte ich darauf zu achten, kognitiver Überforderung zu vermeiden und kooperativer Aufgaben reizvoll zu verpacken. Das wichtigste Kriterium bei allen Aufgaben sollte darin bestehen, dass die Kinder Spaß an den Aufgaben haben. Beim konkreten Suchen nach Aufgaben half ich mir in der Weise, dass ich mich fragte:

- Wie arrangierst du es, dass Michael, David und Andy bei einer Aufgabe, die sie alleine ohne Probleme meistern würden, als Gruppenaufgabe eine neue Herausforderung sehen und reizvoll finden.
- Wie stellst du es an, dass Daniel und Filiz durch kooperative Zusammenarbeit in der Gruppe sich an eine Aufgabe herantrauen, vor der sie alleine sofort kapitulieren würden.



4.7 Überlegungen zum fächerübergreifenden Arbeiten

Über die in 3.1. beschriebenen Rahmenbedingungen hinaus möchte ich an dieser Stelle auf die großen Vorteile unserer Schulform hinweisen, die Unterrichtsversuche der vorliegenden Art nicht nur wesentlich erleichtern, sondern in den meisten Fällen erst möglich machen:

- *Nichteinschränkung des 45 Minuten-Taktes*
(Unsere Spielsequenzen waren bezügl. ihres Ablaufs und ihrer Dauer schwer planbar)
- *Präsenz als Klassenleiter*
(Die jeweiligen Spielsequenzen konnten von mir flexibel und ohne besondere organisatorische Abklärungen ins Unterrichtsgeschehen eingegliedert werden.)
- *Vorbereitung der Spielsequenzen als Unterrichtsgegenstand*
(Die Erarbeitung des Begriffs „Freunde“ und ausgewählte Vorübungen des Reflektierens erfolgten im Rahmen des Deutsch- und Ethikunterrichts.)

5. Grundstruktur der Spielsequenzen

Im Hinblick auf die Wichtigkeit einer gleichbleibenden Abfolge der Aufgaben bewährte sich nachfolgende Grundstruktur:

- *Wiederholen der Spielregeln*
- *Vorstellung / Erläuterung des Szenariums*
- *Vorlesen der Aufgabe für die 9 Freunde*
- *Sicherstellung des Aufgabenverständnisses bei allen Teilnehmern*
- *Frage, ob die Aufgabe angenommen wird*
- *Durchführung der Aufgabe*
- *Reflexion*

Im Folgenden möchte ich aus den insgesamt durchgeführten 15 Spielsequenzen je ein Beispiel aus den Bereichen Turnhalle, Außengelände und Schwimmbad näher beschreiben.

Dem Bewegungsdrang der Kinder Rechnung tragend, wurden alle Spielsequenzen mit Aufwärmspielen eingeleitet, die nicht näher beschrieben werden.



6. Der felsige Weg zum Baggersee (Bereich Außengelände)

6.1 Das Szenarium

Auf der Wiese neben der Turnhalle ragt ein großer Felsen heraus (ein 8-teiliger, gesicherter Kasten, an dem an der Vorder- und Rückseite jeweils eine senkrecht stehende mit Tauen und Gymnastikseilen befestigte Weichbodenmatte angebracht ist). Nur wenige Meter hinter dem Felsen erkennt man einen schönen See, in dem nach Auskunft eines Schildes das Schwimmen erlaubt und das Angeln verboten ist. (zu einem See angeordnete blaue Bodenturnmatten). Links und rechts vom Felsen sind Schlangen (bunte Gymnastikseile) zu erkennen. Es sind Vogelstimmen und Waldgeräusche zu hören (Cassettenrecorder).

6.2 Die Aufgabe

Das Buch mit den Aufgaben für 9 Freunde wird geöffnet und ich beginne, die Geschichte „Der felsige Weg zum Baggersee“ vorzulesen.

Die 9 Freunde haben sich nach der Schule am Marktplatz getroffen. Alle haben ihre Hausaufgaben gleich nach dem Essen erledigt. „Mensch, bin ich froh, dass ich die doofen Aufgaben hinter mir habe. Die Matheaufgaben fand ich ganz schön schwer.“ „Mathe fand ich nicht so schwer“, antwortet Anne, „aber auf's Lesen hatte ich heute null Bock und genau so hat es dann auch geklappt.“ „Was soll's“, ergreift Michael das Wort, „Hauptsache erledigt.“ „Und jetzt nichts wie ab zum Baggersee. Bei der Affenhitze freu' ich mich riesig auf eine Abkühlung“, meint Andy und fordert die anderen mit eindeutiger Handbewegung zum Gehen auf.

So machen sich die 9 Freunde auf den Weg zum beliebten Baggersee. Dieser Weg durch den schattigen Wald sind sie schon oft gegangen. Alles scheint wie immer. Sie nähern sich dem Felsen, an dem ein schmaler Pfad auf der rechten Seite vorbeiführt, als Angela plötzlich laut schreit: „Hilfe! Da vorne ist ja eine Schlange.“ Die anderen sind ganz schön aufgeschreckt. Zum Glück bewahrt Maha die Ruhe und drückt Angela erst mal kräftig an sich. „Da ist ja noch eine“, ruft Filiz und zeigt mit ihrem Finger direkt auf eine noch größere Schlange. Wieder zucken alle zusammen. Kaum haben sich die 9 Freunde von dem Schock der zweiten Schlange erholt, entdeckt David noch eine. Die 9 Freunde bekommen es jetzt ein wenig mit der Angst zu tun. Zum Glück gelingt es Maha, Andy und Michael, die Ruhe zu bewahren. „Ich glaube nicht, dass das Giftschlangen



sind“, sagt Michael und Andy ergänzt: „Und wenn ihr mal genau hinseht, könnt ihr erkennen, dass alle Schlangen nur auf dem weichen Waldboden sind. Keine einzige ist auf dem Felsen zu sehen.“ Obwohl Andy nicht widerspricht, ist jedem klar, was der damit sagen will. Wer Andy kennt, der weiß, dies bedeutet nichts anderes als „Dann klettern wir halt über den Felsen.“ Aber darüber müssen die 9 Freunde erst einmal gemeinsam beraten...

6.3 Beobachtungen zum Verlauf

Nach kurzer Besprechungsphase wird die Herausforderung, gemeinsam den Felsen zu überqueren, angenommen. Meinen Hinweis, sich die Satzkarten jetzt genau durchzulesen, nutzen die Kinder zu einer ca. 10-minütigen Absprache. Dabei nehmen Andy, Michael und David eine Führungsrolle ein, während Daniel und Filiz verängstigt und unsicher wirken. Mit Hilfe von Michael besteigt Andy als erster den Felsen. Auf dem Gipfel kniend zieht anschließend Michael und David nach oben. Dann fordern die genannten Gipfelstürmer die übrigen Kinder mit heruntergehaltenen Händen auf, mit Unterstützung „von oben“ den Gipfel zu erklimmen. Dazu sind zunächst nur Oliver und Maha bereit. Doch trotz gegenseitigen Bemühens gelingt es keinem der beiden aufzusteigen. Erste Enttäuschungen machen sich breit. Daniel sagt trotzig, dass er sich schon gedacht habe, dass das alles nicht klappt und das er jetzt auch nicht mehr weitermachen wollte. Ihm schließt sich Angela an. Diese Enttäuschung und Ratlosigkeit wird erst von Andy durchbrochen, der nach kurzer Absprache mit Michael vom Gipfel runterspringt und Daniel und den anderen einen neuen Plan vorschlägt. Dieser sieht vor, dass er mit Michael den anderen zusätzliche Hilfestellung in Form einer Räuberleiter gibt. Andys Plan wird angenommen. Der Plan erweist sich als konstruktive Lösungshilfe, von dem sich dank Andys engagierter Vorgehensweise auch Daniel und Angela überzeugen lassen. Das entstehende Problem, dass es nach 3 Gipfelstürmern oben zu voll wird, wird kameradschaftlich gelöst, indem, wieder auf Anregung Andys hin, David Hilfestellung zum gegenüberliegenden Abstieg leistet. Als letzte erklimmen Andy und Michael wie in ihren ersten Versuchen jubelnd und stolz den Gipfel. Als Belohnung haben sich alle einen Freudensprung ins kühle Wasser des Baggersees verdient. Nach dieser genüsslichen Abkühlung bitte ich die Kinder zur Abschlussreflexion zu mir.

6.4 Reflexion

Wir sitzen im Kreis auf der Wiese zwischen Baggersee und Felsen. Ich fasse die Geschichte und ihren Verlauf noch einmal kurz zusammen. Dann bitte ich die Kinder in jeweils 2 nacheinander verlaufenden Antwortrunden folgende Fragen zu beantworten:



1. Was hat mir gut gefallen?
2. Was hat mir nicht gefallen?

Bei den Antworten zur ersten Frage wird überwiegend „das Klettern“ genannt. Zwei Kinder äußern sich stolz, dass sie „rübergekommen“ sind.

Bei den Antworten der zweiten Fragerunde formulieren die SchülerInnen gegenseitige Schuldzuweisungen. „Ihr steht ja auch immer nur so doof rum“, lautet ein Vorwurf. „Und ihr macht ja eh immer alles erstmal allein“, lautet die Antwort.

Die Reflexion wird mit einer dritten Runde abgeschlossen. Dazu schließen alle Kinder zunächst ihre Augen. Es werden 2 Sätze vorgetragen. Anschließend erkläre ich die Vorgehensweise. Die beiden Sätze werden dann von mir ein zweites Mal vorgetragen, und jedes Kind hat nach eigener Einschätzung die Möglichkeit, per Handzeichen sich zu einem oder zu beiden Sätzen zu bekennen.

Die Sätze lauten:

- Mir hat es gutgetan, dass ich anderen helfen konnte
- Mir hat es gutgetan, dass andere mir geholfen haben

7. Die Flussüberquerung auf 2 Eisschollen (Bereich Turnhalle)

7.1 Das Szenarium

Mit Hilfe von zwei Tauen wird ein Flußlauf dargestellt (Flußbreite ca. 25 m). Auf den durch Teppichfliesen dargestellten Ufern liegt frisch gefallener Schnee (weiße, kleine Papierkreise aus dem Locher). Am einem Ufer liegt ein nicht mehr seetaugliches altes Ruderboot (Deckelteil eines großen Kastens). Es sind Windgeräusche eines eisigen Nordwindes zu hören (Cassettenrecorder). Auf dem Wasser treiben 2 große Eisschollen (Turnmatten). An der äußeren rechten Uferseite erkennt man eine Brücke (kleine Kastenteile mit aufliegenden Bänken).

7.2 Die Aufgabe

Es ist tiefer Winter. Ein leichtes Schneetreiben hat eingesetzt. Die Ufer sind ganz weiß von frischgefallenem Schnee. Das Thermometer zeigt rote Zahlen. Eisige Kälte: -5 Grad. An den kahlen Bäumen hängen dicke Eiszapfen. Die 9 Freunde haben sich zu einer Schneewanderung entlang des Naheufers getroffen. Alle freuen sich, dass es wieder einmal so richtig geschneit hat. Einige werfen



Schneebälle in das kalte Wasser. Gleich entsteht daraus ein Wettspiel, wer bis zum anderen Ufer kommt. Filiz beteiligt sich nicht daran, denn Werfen ist nicht ihre Stärke. Sie hat andere Stärken und kann ganz prima basteln. Keiner von der Kindern schafft es, mit dem Schneeball bis zum anderen Ufer zu kommen. Am weitesten kommt David, der mit einem seiner Würfe genau auf eine an der anderen Uferseite treibenden Eisscholle trifft. „Habt ihr das gesehen?“ verkündet David stolz, „genau auf die dicke Eisscholle da drüben.“ „Wo ist denn da eine Eisscholle?“ will Anna wissen. „Na dort bei dem großen Baum“, antwortet David. „Und gleich daneben liegt noch eine“, ergänzt Michael. „Die möchte ich mir mal genauer ansehen“, meint Michael. „Dann lasst uns doch dort über die Brücke gehen und die Eisschollen aus der Nähe betrachten“, schlägt David vor. Vorsichtig gehen die 9 Freunde über die Brücke. Erst aus der Nähe betrachtet sehen sie, wie dick die beiden Eisschollen doch sind. Da kommt Andy, der ja für tolle Einfälle und Streiche bekannt ist, eine tolle Idee. „Was haltet ihr davon“, beginnt er zu sprechen, „wenn wir es versuchen würden, auf diesen beiden Eisschollen bis zum anderen Ufer zu kommen, ohne ins Wasser zu fallen, versteht sich.“ Zuerst halten die anderen dies für einen Andys berühmter Scherze. Aber von wegen. Er hat das ernst gemeint. Daraufhin müssen sich die 9 Freunde erst einmal zur Besprechung zurückziehen. Ob sie Andys Vorschlag annehmen?

7.3 Beobachtungen zum Verlauf

Nach kurzer Besprechung sind die 9 Freunde willens, die Herausforderung anzunehmen. Sie erhalten nun 15 Minuten Zeit, um sich einen Plan zu machen. Dann beginnt das Abenteuer Flußüberquerung ...

Zuerst gehen Andy, Michael, David und Maha auf eine Eisscholle. Dann ziehen diese vier kniend die danebenliegende Eisscholle vor ihre. Nun fordert Andy die übrigen 5 Kinder zum Kommen auf ihre Eisscholle auf. Als alle an Bord sind, wechseln wieder zuerst Andy, Michael, David und Maha zur anderen Eisscholle. Auf Andys Aufforderung hin wechseln die übrigen Kinder ebenfalls zur anderen Eisscholle über. Das nachfolgende Nachvorneziehen der leeren Eisscholle erweist sich durch die Enge des Platzes auf der Eisscholle und der Anzahl der Kinder als schwierig. Durch die Geduld der Kinder, die nicht an der Matte ziehen und durch den Einsatz der 4 Ziehenden gelingt es aber. Mit dieser Strategie wird das andere Ufer erreicht.



7.4 Reflexion

Zur Reflexion versammle ich die Kinder in einem aus Kastenteile zusammengebauten Boot. An der gegenüberliegenden Wand habe ich auf einer Tafel eine Skala von 1 bis 10 eingezeichnet. Die Kinder erhalten nun die Aufgabe, mit Kreide ein Kreuz an der für sie zutreffenden Stelle zu machen. Die dazu gestellte Frage lautet:

„Wie gut haben wir vorhin bei der Flußüberquerung zusammengearbeitet?“

Unterhalb der 1 schreibe ich mit entsprechenden Erklärungen „schlecht“ sowie unterhalb der 10 „gut“ dazu. Nachdem jedes Kind sein Votum abgegeben hat, erfolgt eine Abschlußrunde. Mit der vorgegebenen Formulierung:

„Ich habe ☐ Punkte gegeben, weil ...“

begründen die Kinder ihre Entscheidung. Insgesamt werden 5 mal 8 Punkte, 2 mal 6 Punkte und 2 mal 5 Punkte angekreuzt. Bei den Stellungnahmen wird als häufigste Formulierung „weil es geklappt hat“ genannt. Die originellste Begründung kommt von Daniel, der 8 Punkte vergibt, „weil er nichts machen musste“.

8. Tarzan stellt den 9 Freunden eine schwere Aufgabe (Bereich Schwimmbad)

8.1 Das Szenarium

Das Schwimmerbecken des Freibades stellt den großen Urwaldfluss dar. Am Ufer des Urwaldsees wimmelt es nur so vor lebensgefährlichen Krokodilen (geflochtene Gymnastikseile). Der einem Tennisschiedsrichterhochstuhl ähnelnde Bademeistersitz dient als Tarzans Baumhaus. Es sind Geräusche von Urwaldtieren zu hören (Cassettenrecorder).

8.2 Die Aufgabe

Wieder haben sich die 9 Freunde getroffen. „Mensch Filiz“, beginnt Anne zu erzählen, „weißt du noch, als wir vor 2 Wochen Herrn Klimach im Urwald besucht haben und über die baufällige Brücke des Urwaldbaches gegangen sind?“ Filiz lacht und nickt Anne zu. „Ganz ehrlich“, beginnt sie zu sprechen, „am Anfang hatte ich ganz schön Bammel. Als aber du mir dann die Hand gegeben hast, da



war mir wohler zumute.“ „Und ich wäre fast von einer Schlange gebissen worden“, fängt Oliver aufgeregt an zu erzählen. „Es ist einfach toll“, ergreift Michael das Wort, „im Urwald ist auch immer was los.“ „Hört mal her“, ruft daraufhin Andy, „ich meine, es hat doch allen gut gefallen im Urwald. Was haltet ihr von der Idee, wenn wir Tarzan mal wieder einen Besuch in seinem Baumhaus abstaten?“ „Das wäre echt geil“, antwortet David, „denn ich konnte vor 2 Wochen wegen meiner Erkältung bei der Urwaldwanderung doch nicht dabei sein.“ „Da holen wir aber unsere Badesachen mit und schwimmen eine Runde im Urwaldfluß“, schlägt Maha vor. Nachdem alle ihre Schwimmsachen gepackt haben, kann's losgehen. Wieder überqueren die 9 Freunde die reparierte Brücke am Urwaldbach. „Die hat Tarzan repariert“, meint David, worauf Angela erwidert: „Der muss sich im Urwald aber auch um alles kümmern.“ Die 9 Freunde lauschen dem Vogelgezwitscher am Ufer des kleinen Baches nach. Den Weg zu Tarzans Baumhaus kennen die 9 Freunde sehr gut. Den sind sie schon häufig gegangen, denn gute Freunde besuchen sich regelmäßig. So erreichen sie bald den großen Urwaldfluss und können ihren Augen nicht trauen. Am Flussufer liegen ein kleines Schlauchboot, ein Surfbrett und eine Luftmatratze. „Die gehören alle Tarzan“, meint Andy, „das weiß ich ganz genau.“ Natürlich wollen die 9 Freunde die Sachen gleich ausprobieren, als einer von ihnen einen Brief auf dem Surfbrett entdeckt. „Alle mal herkommen“, ruft Michael, „hier liegt ein Brief von Tarzan an uns.“ Sofort sind alle da und Michael beginnt zu lesen

Hallo, ihr 9 Freunde!

Ich habe mir schon gedacht, dass ihr mir bei dem schönen Wetter mal wieder einen Besuch abstatten würdet. Das finde ich prima. Ich habe euch beim Losgehen von meinem Baumhaus aus gesehen. Aber dann hat mich einer der Elefanten gerufen, weil ein Tiger in eine Falle gelaufen ist und sich nicht mehr allein befreien konnte. Bevor ich auf dem Elefanten zu dem Tiger gelaufen bin, habe ich euch diesen Brief geschrieben. Das hat auch diesmal einen besonderen Grund. Ich habe nämlich eine Aufgabe für euch.

Bestimmt habt ihr mein Boot, mein Surfbrett und meine Luftmatratze schon entdeckt. Meine Aufgabe an euch hat genau mit diesen Sachen zu tun:

Eure Aufgabe ist es, dass ihr alle auf die andere Seite des Flusses kommt. Damit aber nicht genug. Die drei Sachen müssen auch rüber. Aber jetzt aufgepasst:

Alle drei Sachen dürfen nur ein einziges Mal benutzt werden.

Na, wie gefällt euch meine Aufgabe?

Werdet ihr sie annehmen?

Ich wünsche euch alles Gute und grüße euch mit einem kräftigen Tarzan-Schrei herzlich.

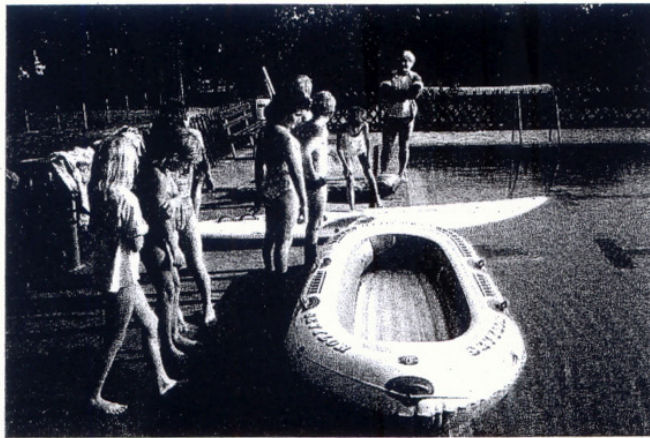
Euer Urwaldfreund Tarzan.



8.3 Beobachtungen zum Verlauf

Die für die Kinder neuen Materialien haben eine so hohen Aufforderungscharakter, dass ich die Spielregel in der Weise ergänze, dass die Kinder erst einmal genügend Zeit bekommen, die Materialien zu begutachten. Die Kinder sind von der Spannung der Geschichte so angetan, dass sie sich trotz vorhandener Ängste bei Daniel und Filiz gleich entscheiden, die Herausforderung anzunehmen. Dies ist um so erstaunlicher, als dass die Gruppe aus 4 Schwimmern und 5 Nichtschwimmern besteht, unter denen sich darüber hinaus noch 2 sehr wasserängstliche Kinder befinden.

Zu Beginn werden erste Vorschläge geäußert. So Andy: „Wir teilen auf.“ Oder Michael: „Alle Mädchen ins Boot.“ Sowie Maha: „Wir können aber auch anders aufteilen.“ Daniel, einer der im Bezug auf Wasser sehr ängstlichen Kinder, fordert vehement und verbindlich

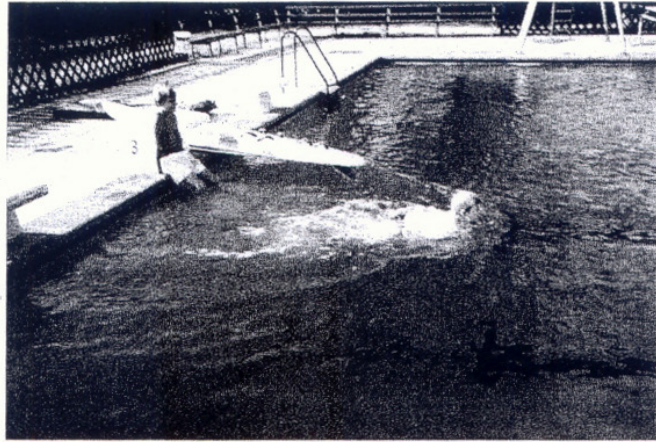


Begutachtung der Materialien

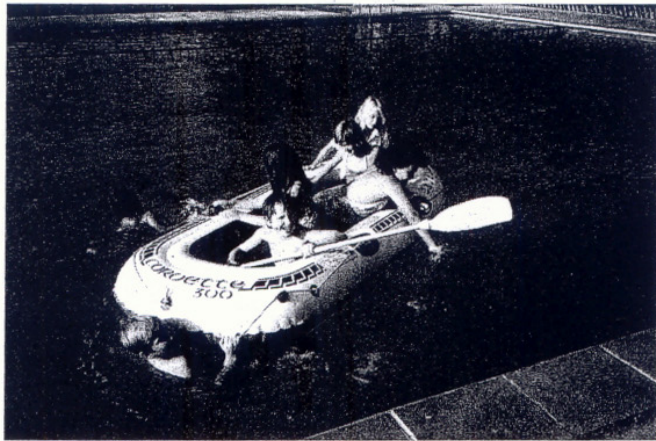


Beraten, planen und entscheiden





Keine Frage: Die brauchen Hilfe !



Hilfe anbieten und Hilfe annehmen



einen Platz im Boot mit der Ergänzung: „Sonst könnt ihr euren Mist allein machen.“ Seiner Forderung schließen sich im Anschluß daran Filiz, Maha, Angela und als einzige Schwimmerin Anne an. Diese formierte Bootsmannschaft wird nicht nur von den übrigen akzeptiert, darüber hinaus fragt Michael, ob noch jemand ins Boot wolle und ob „ihr da denn auch alleine klarkommt.“ Dies wird bejaht, worauf Daniel seine zweite Forderung erhebt: „Und ich nehme das Padel.“ Auch diese Forderung findet bei der Bootsmannschaft Akzeptanz. Die Besatzung des Surfbretts und der Luftmatratze vollziehen sich in sehr harmonischer Weise unter den verbliebenen 4 Kindern. Die Besonderheit an den zustandegewonnenen Zuteilungen bzw. Partnern besteht darin, dass sich Oliver als Nichtschwimmer mit David als Partner auf das wackelige Surfbrett traut.

Während das Surfbrett und die Luftmatratze zügig das andere Ufer des Urwaldflusses erreichen, kreist das Boot durch Daniels einseitigen Paddeleinsatz fortwährend im Kreis. Auf diese Weise wird die Geduld der schon angekommenen Kinder, die Daniel lautstarke Tips geben, erheblich strapaziert. Um den bis dahin guten und von vielen individuellen und gruppendynamischen Fortschritten geprägten Spielverlaufs nicht zu gefährden, gebe ich den 4 angekommenen Kindern folgenden Impuls: „Eure Boote dürft ihr nicht mehr benutzen, aber ihr selbst dürft euch für die anderen einsetzen.“

Andy und Michael nehmen den Impuls auf, sprechen sich schnell mit den anderen ab und entschließen sich, trotz äußerst bescheidener Wassertemperatur von 18 Grad zu dem Boot zu schwimmen und es mit verstärktem Einsatz zum rettenden Ufer zu bringen. Dies gelingt dank tollem Einsatz der beiden sehr eindrucksvoll, so dass die 9 Freunde auf diese Weise die Aufgabe erfolgreich meistern.

8.4 Reflexion

Zur anschließenden Reflexion versammeln sich die 9 Freunde unter Tarzans Baumhaus. Mit Hilfe von Wettersymbolen sollen die Kinder ihre Zufriedenheit zur Bewältigung der Aufgabe ausdrücken. Jedes Kind erhält die Wettersymbole „sonnig“, „bewölkt“, „regnerisch“ und „gewittrig“. Es erfolgen zusätzliche Erklärungen meinerseits. So sollen die Kinder bei ihrer Wahl auch die getroffene Auswahl der Boote und die Bootsbesatzungen berücksichtigen.

Es werden 6x „sonnig“ und 3x „bewölkt“ ausgewählt. Mit Tesafilm werden die Symbole an Tarzans Baumhaus befestigt. Die Reflexionsrunde schließt mit den jeweils individuellen Begründungen mit dieser Satzvorgabe:

„Ich habe „...“ gewählt, weil“.

Die genannten Argumente erstrecken sich von:

„...weil das geil war mit David auf dem Surfbrett.“

„...weil Andy und ich das ganze Boot gerettet haben“.

„...weil ich das Boot lenken durfte“.



9. Fazit: Reaktionen, Auswirkungen, Veränderungen

9.1 Bei den SchülerInnen

Für die Schüler war diese Form des Unterrichts zunächst neu und ungewohnt. Ein Teil der Schüler beschwerte sich aus nachvollziehbaren Gründen, dass die Unterrichtseinheit auf Kosten des Sportunterrichts ginge. Eine in diesem Zusammenhang gerade am Anfang häufig zu hörende Frage lautete: „Wann machen wir denn wieder richtig Sport?“ Die anfänglichen Unsicherheiten der Kinder sind für mich in der Weise erklärbar, als dass die im traditionellen Sportunterricht durch ihre motorische Leistungsfähigkeit im Vordergrund stehenden Kinder sich um ihre gewohnte Führungsrolle bedroht fühlten und andererseits die zurückhaltenderen Kinder meine persönliche Hilfe vermissten. Diese Unsicherheiten und Ängste legten sich aber nach anfänglichen Problemen durch den Spaß an den Spielsequenzen. Dabei habe ich die Erfahrung gemacht, dass dem Szenarium der Spielsequenzen bei Kindern dieser Altersstufe eine entscheidende Bedeutung zukommt. Mit Hilfe dieser Szenarien gelang es mit einfachen Mitteln, die Kinder in eine Erlebniswelt mit Ernstcharakter zu versetzen. Das namentliche Angesprochen werden in den Einführungsgeschichten sorgte in den Spielsequenzen von Beginn an für eine sehr persönliche Atmosphäre, die darüber hinaus für alle Kinder auch immer wieder spannend war. Auf diese Weise gelang es, dass sich die Kinder gerne und freiwillig auf das Neue einließen. Nicht verheimlichen will ich an dieser Stelle aber auch die großen Probleme, die sich besonders zu Beginn der Unterrichtseinheit mit dem in 3. schon erwähnten extrem ängstlichen und motorisch unbeholfenen Jungen hatte. Dieser war zunächst so von seiner Angst eingenommen, dass er sich auf keine Herausforderung einlassen wollte und damit nicht nur meine, sondern auch die Geduld der Anderen bis zum Grenzbereich (über-) forderte, wobei häufig von den anderen Kindern nachvollziehbare Bemerkungen fielen; wie z. B. „Mit dem schaffen wir das nie“, „Der macht doch nichts mit“, „Wir machen es ohne den“. Hier zeigten sich deutlich die Grenzen der Machbarkeit im Falle eines therapiebedürftigen Gruppenmitglieds. Dieser Junge bewegte sich nach meinen Einschätzungen auf dem schmalen Grad zwischen dem Gefühl des Getragenwerdens von der Gruppe und dem Gefühl des Ausgeliefertseins eines enormen Gruppendrucks.

Einen für ihn sehr bedeutsamen Entwicklungsschritt hat Daniel in der Weise geschafft, als dass es ihm gelungen ist, sich die für seine Überwindung von Angst nötigen Gegebenheiten und Bedingungen einzufordern, um sich so eine Form des Genießens von Gemeinschaft und Zusammengehörigkeit selbst zu ermöglichen (z.B. „Ich gehe ins Boot, sonst mache ich nicht mit“).

Ein anderes Beispiel:



Als ein im Sportunterricht schon immer durch seine motorische Leistungsstärke auftrumpfender Junge ist es Andy gelungen, seinen sonst zu beobachtenden Hang zur Selbstdarstellung zu reduzieren und seine Verantwortung für das Gemeinschaftsgelingen (und damit verbunden seine Rücksicht auf schwächere Kinder) zu stärken.

9.2 Bei mir als Lehrer

Für mich war die in dieser Form ungewohnte Zurückhaltung eine persönliche und von großer Spannung geprägte Herausforderung, die mir neue Grenzerfahrungen in der Interpretation meiner Lehrer- bzw. Leiterrolle ermöglichte. Zu den in 3.3. beschriebenen Zielüberlegungen meines Leitungsstils möchte ich in Form eines persönlichen Fazits festhalten,

- dass ich die mir vorgenommene Zurückhaltung nicht in letzter Konsequenz durchgehalten habe (wenn z. B. eine aufwendig vorbereitete Spielsequenz zu scheitern drohte, habe ich auch vereinzelt gezielt ins Spielgeschehen eingegriffen).
- dass ich es nur schwer und in wenigen Fällen auch nicht zulassen konnte, dass eine Spielsequenz ohne vorzeigbare Lernergebnisse endete.
- dass ich mich in schöner alter Gewohnheit dabei erwischte, die Aktionen der Kinder zu beurteilen (z. B. „Schade, dass du nicht in Rücksicht auf die anderen wartest“).

Auf diese Weise brachte der Unterrichtsversuch sensible Themen meiner (Lehrer)- Persönlichkeitsentwicklung ans Licht und wurde dann zu einem sehr persönlichen und spannenden Lernprozess.

9.3 In der Gestaltung des Unterrichts

Seit dem Unterrichtsversuch erlebe ich mich, was die Gestaltung bzw. Vorbereitung des Unterrichts anbelangt, häufig in einem Zustand kreativer Verunsicherung. Diese äußert sich in der Weise, dass sich bei meinen täglichen Unterrichtsvorbereitungen mein Gewissen meldet und nachfragt, ob das vorgesehene Unterrichtsprogramm auch mit meinen neu gewonnenen Erfahrungen der Erlebnispädagogik standhält.



Im Schulalltag nehmen nun die Unterrichtsvorbereitungen einen noch stärkeren Raum als bisher ein, was zu einer wohltuenden Entspannung im Unterricht selbst geführt hat und mir mehr Gelegenheit zum Begleiten der Lernprozesse meiner SchülerInnen gibt: Die Einblicke in die Erlebnispädagogik haben mir den Rücken in der Weise gestärkt, dass ich Formen der Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Projektarbeit und Stationenlernen als an sich lohnende Unterrichtsformen und nicht als attraktiv verpacktes Zubrot zum übrigen Pflichtprogramm sehen und anwenden kann.

Ich sehe mich am Anfang eines Weges, mit erlebnispädagogischen Zielrichtungen eine pädagogische Haltung zu entwickeln. Bekanntlich ist aller Anfang schwer und nicht selten hindernisreich.

9.4 In der Schule

Als kleine Schule mit nur 7 Klassen zogen wir mit unseren in regelmäßigen Abständen stattfindenden Spielsequenzen schnell die Aufmerksamkeit auf uns. Da unsere Unterrichtsreihe auch zweimal Gesprächsthema bei Konferenzen war, wurden alle Kollegen auf unsere Arbeit aufmerksam. Dabei zeigten sich die Kinder und Kollegen gleichermaßen interessiert. Die von den Kindern am häufigsten gestellte Frage war dabei die, ob es möglich sei, so etwas auch einmal mit ihrer Klasse durchzuführen.

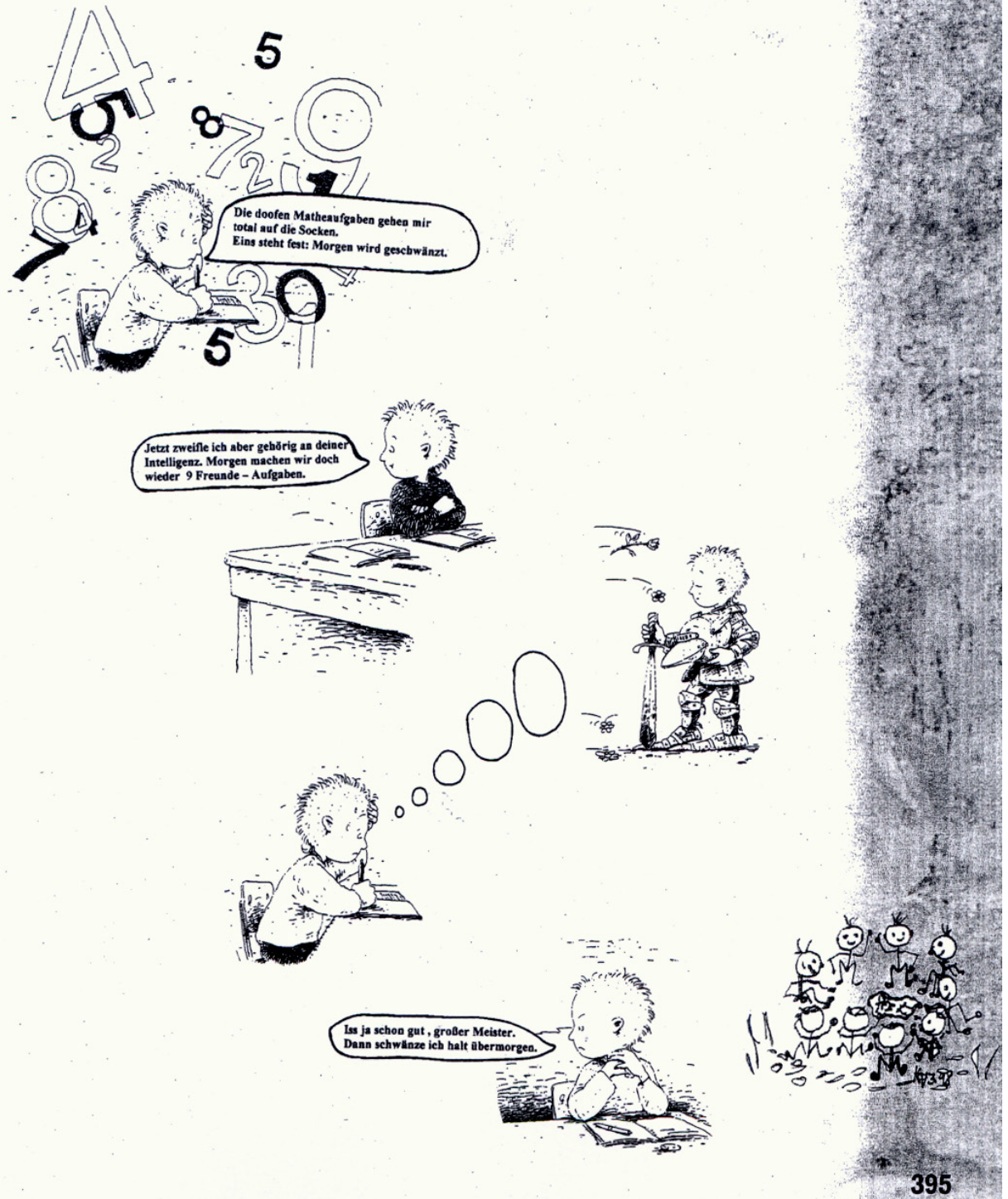
Während ich durch einen genehmigten Versetzungswunsch inzwischen an einer anderen Schule arbeite, werden die konzeptionellen Ideen der Erlebnispädagogik von meinem mich bei der Durchführung unterstützenden Kollegen weitergetragen.

10. Ausblick

Nach meinem anregenden Einstieg in erlebnispädagogisches Arbeiten innerhalb des Sportunterrichts richtet sich mein Ausblick darauf, Möglichkeiten zu suchen, auch andere Fachbereiche unter dieser Zielsetzung zu erproben. Den in 9.3. beschriebenen kreativen Verunsicherungen Rechnung tragend, bin ich zu der Erkenntnis gekommen, dass es sinnvoll erscheint, sich zunächst auf einen einzelnen konkreten Fachbereich zu beschränken. Nach Durcharbeiten der Lehrpläne meiner Schul- und Klassenstufe sehe ich die konkretesten Anregungspunkte dabei im Sachunterricht. Packen wir es (bald) an.....



11. Zum Abschluss: Ein Comic



Quellenverzeichnis

(Hinweis: Die kleingeschriebenen Titel der zitierten Quellen sind nicht die Überschriften der Artikel, sondern die jeweiligen Werke, aus denen das Zitat stammt. In diesen Fällen stand die Primär- bzw. Sekundärliteratur nicht zur Verfügung.)

Aufmuth, U.: Die Lust am Aufstieg. Weingarten 1984. In: Heckmair, B./ Michl, W.: Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 5. Auflage. München 2004, S.33.

Bauer, H.: Erleben als Aktionismus oder Bildungsansatz. In: Homfeldt, H. G.(Hrsg.): Erlebnispädagogik. Hohengehren 1993. In: Gilsdorf, R./ Volkert, K. (Hrsg.): Abenteuer Schule. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg 2004, S. 13

Caine, R. N. und G.: Making connections. Teaching and the human brain. Menlo Park, CA 1994. In: Gilsdorf, R./ Volkert, K. (Hrsg.): Abenteuer Schule. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg 2004, S. 23

Csikszentmihalyi, M.: Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen. Stuttgart 1987. In: Gilsdorf, R./ Volkert, K. (Hrsg.): Abenteuer Schule. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg 2004, S. 33

Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers. Weinheim/ Basel 1993.

Fischer, T.: Erlebnispädagogik. Das Erlebnis in der Schule. Frankfurt am Main 1999.

Frank, G.: Lebenswelt. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 6. Auflage. Baden-Baden 2007.

Fürst, W.: Die Erlebnisgruppe. Ein heilpädagogisches Konzept für soziales Lernen. Freiburg 1992, S. 98ff. In: Gilsdorf, R./ Volkert, K. (Hrsg.): Abenteuer Schule. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg 2004. S. 63.

Galuske, M.: Methoden der Sozialen Arbeit. 3. Auflage. Weinheim/ München 2001.

Gass, M./ Goldmann, K./ Priest, S.: Constructing Effective Corporate Adventure Training Programs. In: The Journal of Experiential Education. May 1992, S. 35ff. In: Heckmair, B./ Michl, W.: Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 5. Auflage. München 2004, S. 69.

Gilsdorf, R.: Aufbruch ins Ungewisse. In: Gilsdorf, R./ Volkert, K. (Hrsg.): Abenteuer Schule. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg 2004

Gilsdorf, R.: Abenteuer in der Schule. In: Gilsdorf, R./ Volkert, K. (Hrsg.): Abenteuer Schule. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg 2004

Hahn, K.: Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart 1958.

Heckmair, Bernd/ Michl, Werner: Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 5. Auflage. München 2004.

Hinte, W.: Non-direktive Pädagogik. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lernens. Wiesbaden 1990. In: Gilsdorf, R./ Volkert, K. (Hrsg.): Abenteuer Schule. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg 2004, S. 58.

Hurrelmann, K.: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 8. Auflage. Weinheim/ München 2005.

Luckmann, C.: Defining experiential education. Journal of experiential education 1/1996, 6-7. In: Gilsdorf, R./ Volkert, K. (Hrsg.): Abenteuer Schule. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg 2004, S. 50

Mandl, H./ Reinmann-Rothmeier, G./ Kroschel, E.: Lerngeschichten. Lernerfahrungen als wirksamer Zugang zum Lernen. Lengerich 1995.

Mößer, T.: Deutsch-französische Begegnung am dritten Ort. In: Gilsdorf, R./ Volkert, K. (Hrsg.): Abenteuer Schule. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg 2004, S. 146-155.

Nadler, R./ Luckner, J.: Processing the adventure experience. Dubuque, IA 1992. In: Gilsdorf, R./ Volkert, K. (Hrsg.): Abenteuer Schule. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg 2004, S. 28.

Neuhäusler, A.: Grundbegriffe der philosophischen Sprache. 2. Aufl. München 1967. In: Heckmair, B./ Michl, W.: Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 5. Auflage. München 2004, S. 101.

Niederbracht, H.: Segeln mit Behinderten und Nichtbehinderten. Möglichkeiten der Integration im Freizeitbereich. In: Segeln und Sozialpädagogik. Band 6, Lüneburg 1987, S. 82-89. In: Fischer, T.: Erlebnispädagogik. Das Erlebnis in der Schule. Frankfurt am Main 1999, S. 158.

Nolting, Hans-Peter: Lernfall Aggression: wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist; ein Überblick im Praxisschwerpunkt Alltag und Erziehung. Reinbeck bei Hamburg 1997.

Rink, M./ Sprotte, M.: Erlebnispädagogik in der Hauptschule Boppard – ein Rück- und Ausblick: In: Gilsdorf, R./ Volkert, K. (Hrsg.): Abenteuer Schule. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg 2004

Oelkers, J.: Unmittelbarkeit als Programm. Zur Aktualität der Reformpädagogik. In: Bedacht, A. et. al. (Hg.): Erlebnispädagogik. Mode, Methode oder mehr? München 1992. In: Gilsdorf, R./ Volkert, K. (Hrsg.): Abenteuer Schule. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg 2004, S. 13.

OSO-Hefte (Hrsg.): Minna Specht. Heppenheim. Berichte der Odenwaldschule. Neue Folge, 15. 1993, S.89. In: Heckmair, B./ Michl, W.: Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 5. Auflage. München 2004, S.43.

Rousseau, J.-J.: Emil oder Über die Erziehung. Vollst. 12. Auflage. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich 1995.

Schmitz, H-M.: Die 9-Freunde-Aufgaben. Über den Versuch, 9 SchülerInnen einer dritten Lernstufe der Sonderschule für Lernbehinderte mit Hilfe erlebnispädagogischer Ansätze persönlich bedeutsame Lernerfahrungen zu vermitteln. In: Gilsdorf, R./ Volkert, K. (Hrsg.): Abenteuer Schule. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg 2004, S. 374-395

Volkert, K.: „Die Schule neu denken“ – ein perspektivisches Nachwort. In: Gilsdorf, R./ Volkert, K. (Hrsg.): Abenteuer Schule. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg 2004.

Worm, H.L.: Reparaturwerkstatt Schule. Plädoyer für einen Verbund von Kompensations- und Erlebnispädagogik. In: Schriften-Studien-Dokumente zur Erlebnispädagogik. Band 12, Lüneburg 1995, Einband. In: Thorsten Fischer. Erlebnispädagogik. Das Erlebnis in der Schule. Frankfurt am Main 1999, S. 155

Zimbardo, Philip G./ Gerrig, Richard J.: Die Erforschung des Lernens. In: Graf, Nagler, Ricker (Hrsg.): Psychologie, 16., aktualisierte Auflage. München 2004, S. 243.

Internetquellen

Association of Experiential Education: What is Experiential Education.

URL: <http://www.aee.org/customer/pages.php?pageid=47> [Stand: 10.06.2008]

Broschüre: Auf dem Weg zur Selbstständigen Schule in Mecklenburg-Vorpommern
Konzept für die allgemeinbildenden Schulen. [Stand: 25.6.2008]

URL: http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/schule/selbst_schule/Broschuere_mit_anlagen.pdf

Haselbeck, F.: Gute Schule schafft gute Lernbedingungen, sie fördert effektives Lernen und Freude an der Schule!

URL: <http://www.bessere-schule.de/13917.html> [Stand: 23.4.2008]

IPL: Initiative Praktisches Lernen Bayern e.V.

URL: <http://www.iplbayern.com/> [Stand: 23.6.2008]

Kooperative Gesamtschule “Stella”: Schulkonzept.

URL: <http://www.stella-ib.de/> [Stand: 18.06.2008]

Kurt-Hahn-Stiftung: Kurt Hahn Zeittafel.

URL: http://www.kurt-hahn-stiftung.de/php/kurt_hahn/ [Stand: 10.06.2008]

Küster, H.: Geschichte des Waldes. München 1998 In: Wiater, W.: Wege zum nachhaltigen Lernen.

URL: <http://www.km.bayern.de/km/lehrerinfo/thema/2004/01526/index.asp>
[Stand: 21.5.2008]

Lehmann, G./ Nieke, W.: Zum Kompetenz-Modell.

URL: http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/publikationen/rahmenplaene/ergaenzende_texte/text-lehmann-nieke.pdf [Stand: 13.5.2008]

N.E.W. – Institut: Definition Erlebnispädagogik [Stand: 6.6.2008]

URL: <http://www.new-institut.de/erlebnispaedagogik/definition-erlebnispaedagogik/>

Oblinger, H.: Von der Naturschutzerziehung zur Umweltbildung. In: Frank, N. (Hrsg.): Umweltkompetenz als neue Kulturtechnik. Donauwörth 2002. IN: Wiater, W.: Wege zum nachhaltigen Lernen.

URL: <http://www.km.bayern.de/km/lehrerinfo/thema/2004/01526/index.asp>
[Stand: 21.5.2008]

Outward Bound

URL: <http://www.outwardbound.de/de.ueber-outward-bound/> [Stand: 10.6.2008]

PISA-E_Vertief_Zusammenfassung

URL: http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/PISA-E_Vertief_Zusammenfassung.pdf
[Stand: 8.4.2008]

PISA_im_Ueberblick

URL: http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/PISA_im_Ueberblick.pdf [Stand: 04.04.2008]

Schmoll, H. (a): Vernachlässigte Grundschule. Was machen die Pisa-Siegerländer anders als Deutschland?

URL: <http://www.finland.de/dfgnrw/dfg043a-pisa06.htm> [Stand: 07.04.2008]

Schmoll, H. (b): Das Land, in dem die Besten Lehrer werden.

URL: <http://www.finland.de/dfgnrw/dfg043a-pisa03.htm> [Stand: 07.04.2008]

Schuler, K.: Pisa-Studie. "Das finnische Schulsystem nicht einfach kopieren"

URL: <http://www.finland.de/dfgnrw/dfg043a-pisa20.htm> [Stand: 07.04.2008]

Schüßler, I.: Nachhaltigkeit – nachhaltiges Lernen – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Gestaltungskompetenz.

URL: http://www.kbe-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Bilder/Projekte/Schuessler_Nachhaltigkeit_Begriffskl_rung_Endversion.pdf [Stand: 22.5.2008]

Tesch, H.: Auf dem Weg zur Selbstständigen Schule in Mecklenburg-Vorpommern

URL: http://www.bildung-mv.de/de/schule/selbst_schule/index.html [Stand: 25.06.2008]

von Freymann, T. (a): Was folgt aus Pisa?

URL: <http://www.finland.de/dfgnrw/dfg043a-pisa05.htm> [Stand: 07.04.2008]

von Freymann, T. (b): Warum ausgerechnet Finnland?

URL: <http://www.finland.de/dfgnrw/dfg043a-pisa04.htm> [Stand: 07.04.2008]

Wiater, W.: Wege zum nachhaltigen Lernen.

URL: <http://www.km.bayern.de/km/lehrerinfo/thema/2004/01526/index.asp>
[Stand: 21.5.2008]

Abbildungen

Abb. 1: „Die Schule von Athen“ von Raffael

URL: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/68/Raffael_058.jpg
[Stand: 7.1.2008]

Abb. 2: J.-J. Rousseau

URL: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b7/Jean-Jacques_Rousseau_%28painted_portrait%29.jpg [Stand: 16.6.2008]

Abb. 3: David Henry Thoreau

URL: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/ba/Henry_David_Thoreau.jpg
[Stand: 16.6.2008]

Abb. 4: Kurt Hahn:

Hahn, K.: Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart 1958.

Abb. 5: John Dewey:

URL: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/6/62/John_Dewey.jpg [Stand 13.6.2008]

Abb. 6: Tafel

Eigenentwurf

Abb. 7: Klettern

Zentrum für Erlebnispädagogik und Umweltbildung in Ueckermünde

Abb. 8: Kooperation

eigene Sammlung

Abb. 9: Welle

Eigenentwurf

Abb. 10: Monster

Eigenentwurf

Abb. 11: Lehrer Lämpel

URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Bild:L%C3%A4mpel.jpg> [Stand: 19.6.2008]

Abb. 12: Lagerfeuer

eigene Sammlung

Abb. 13: Winterwald

eigene Sammlung

Abb. 14: Labora Uera

Zentrum für Erlebnispädagogik und Umweltbildung in Ueckermünde

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorstehende Diplomarbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und sowohl wörtliche, als auch sinngemäß entlehnte Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Neubrandenburg, 01.07.2008



Lucius Annaeus Senecas kritische Äußerung zur Schule:
„Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir“

Quellen: Bild:

URL: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9b/Seneca-berlinantikensammlung-1.jpg>
 [Stand: 23.06.2008]

Zitat: URL: <http://www.zitate-online.de/literaturzitate/allgemein/18494/nicht-fuer-das-leben-sondern-fuer-die-schule-lernen-wir.html> [Stand: 23.06.2008]