



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Bachelorarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts

„Erlebnispädagogik und die Funktion von Schule“

Kompetenzförderung

im Kontext schulischer Bildung

vorgelegt von:

Tom Scharmer

Erstprüfer: Prof. Dr. Thomas Markert

Zweitprüfer: Prof. Dr. Andreas Speck

Neubrandenburg, den 28.01.2020

Eine Utopie!?

In einer Welt möcht ich gern leben,
wo allen Leben Freude schafft,
wo wir nicht nur sinnlos Streben,
wo Gesellschaft mündig macht.

In der wir rollen und uns winden,
innere Bewegung Glück,
in der die Sorgen können schwinden,
und wir erleben Stück um Stück.

Was uns wirklich menschlich macht,
fühlen wach mit allen Sinnen,
wenn die Sonne in uns lacht,
Norm und Wert im Sand verrinnen.

Raus in die Natürlichkeit,
barfuß wieder Erde tasten,
wenn die Münder grinsen breit,
und abfalln all die Lasten.

(Tom Scharmer)

1	Erlebnispädagogik in der Theorie	4
1.1	Geschichte der Erlebnispädagogik.....	4
1.1.1	Jean-Jacques Rousseau.....	4
1.1.2	Henry David Thoreau	5
1.1.3	Johann Heinrich Pestalozzi.....	6
1.1.3	Kurt Hahn.....	7
1.1.4	John Dewey	7
1.2	Semantische Begriffsbestimmung	9
1.2.1	Das Erlebnis	9
1.2.2	Die Pädagogik	12
1.3	Erlebnispädagogik -ein Definitionsversuch.....	12
2	Der Kompetenzbegriff und der Bezug zur Erlebnispädagogik	16
2.1	Mehrdimensionaler Kompetenzbegriff.....	16
2.2	Kompetenzförderung in der Erlebnispädagogik	21
2.2.1	Personale Kompetenzentwicklung.....	24
2.2.2	Soziale Kompetenzentwicklung	25
2.2.3	Motorische und kognitive Kompetenzentwicklung.....	26
3	Stellenwert von Erlebnispädagogik im Rahmen schulischer Bildung	27
3.1	Schule als Sozialisations- und Erziehungsinstitution	27
3.1.1	Der multifunktionale Ansatz.....	29
3.1.2	Selektionsfunktion der Schule	30
3.1.3	Soziale und personale Funktion von Schule	31
3.1.4	Herrschaftsreproduzierende Funktion von Schule.....	31
3.2	Erlebnispädagogik und die Funktion von Schule	32
4	Resümee.....	38
	Literaturverzeichnis	42

Abkürzungsverzeichnis

AKDQR	Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen
bzw.	Beziehungsweise
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
EP	Erlebnispädagogik
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
et al.	et alii
Hrsg.	Herausgeber_innen
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IQES	Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen
KMK	Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
MARKUS	Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
TIMSS	Third International Mathematics and Sciences Study
u.a.	unter anderem
URL	Uniform Resource Locator
u.v.m.	und vieles mehr
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
z.B.	zum Beispiel

Einleitung

NATÜRLICH lernen wir!

Aber was ist heute noch natürlich, in Zeiten der wachsenden Globalisierung und der fast komplett digitalisierten Welt? Die Liste der Adjektive ist lang, welche zu beschreiben versuchen, in was für einer Welt wir leben, jedoch natürlich (ursprünglich), wird nur noch selten in Verbindung mit dem Leben gebracht. Der Bezug und der Umgang mit der Natur ist in den vergangenen Jahrzehnten, mit der wachsenden Globalisierung, immer weiter in den Hintergrund gerückt. Diesem Umstand folgend auch das Verständnis von Zyklen und Abläufen die in der Natur passieren und das eigene Begreifen als Teil dessen, als natürliches und verbundenes Wesen.

Weltweit nutzen 2,77 Milliarden Menschen soziale Netzwerke, Tendenz steigend.¹ Dieses Bild zeichnen verschiedenste Studien rund um den Globus. Simultan steigt der Wahreneinkauf im Internet. Im Jahr 2016 kauften 1,66 Milliarden Menschen im Internet ein und die Erwartungen bis 2021 sind steigend. Innerhalb dieses Zeitraums wird vermutet, dass die online Käufer_innen auf 2,14 Milliarden steigen.² Im Kontext naturverbundener Erfahrungen und der Identifikation mit dem menschlichen Ursprung kann dieser Trend als problematisch eingeordnet werden. Diese Tendenz verweist auf etwas Essenzielles, dass Menschen immer mehr Zeit damit verbringen im Internet zu surfen, um soziale Netzwerke zu pflegen oder ihre Besorgungen zu erledigen, anstatt Zeit in der Natur zu verbringen und die Welt zu erfahren. In Zeiten, in denen Einkaufen, Dating, Weiterbildung und vieles mehr bequem vom Wohnzimmerstuhl erledigt werden kann, bedarf es scheinbar nur noch wenig direkten sozialen Kontakts. Diesem Umstand folgend, wird meiner Wahrnehmung nach, die Fertigkeit sich situativ mit Umwelteinflüssen auseinanderzusetzen reduziert, beziehungsweise nicht mehr gefördert und gefordert. Menschen, die nicht mehr wissen, wie sie sich selbst ohne Medien beschäftigen sollen und nur noch selten im persönlichen Austausch miteinander sind, sondern vorrangig über Mobiltelefone oder Internetplattformen korrespondieren, sind keine Seltenheit mehr. Durch diesen Mangel an Umgang mit verschiedensten Umweltfaktoren kommt es vor allem im Bereich der sozialen- und körperlichen Erlebnisse zu einer Armut. Die Tendenz zum Online-Shopping und die Erlebnisarmut stellen nur einen Bruchteil von Auswirkungen dar, welche die fortschreitende Digitalisierung der Welt, auf das Leben der Menschen hat. Aus diesen und weiteren Gründen bedarf es einem Wiederbesinnen auf den Umgang mit der Natur und der Umwelt.

¹ vgl. Rabe 2019 (Internetquelle)

² vgl. Clement 2019 (Internetquelle)

Die Verstärkung, die permanente Erreichbarkeit, fast überall uneingeschränkter Zugriff auf die digitale Welt, Highspeed - Kommunikationsmedien und vieles mehr haben unseren Alltag okkupiert. Es scheint so, als seien die Menschen Sklaven dieses Umstandes geworden und entfernen sich zunehmend von ihrem natürlichen Sein und das Lernen in Ausrichtung auf Naturverbundenheit und Ganzheitlichkeit, ist mit den Jahren mehr und mehr in den Hintergrund gerückt.

Die Gründe für diese Symptomatiken sind mannigfaltig. Nicht zuletzt liegt dies an den gesellschaftlichen Strukturen, welche unter dem bestehenden Wirtschaftssystem subsumiert sind. Folgend werden wir in und durch diese Gesellschaft sozialisiert, welche sich größtenteils an einem kapitalistischen Wirtschaftssystem orientiert. Jedoch wo geschieht Sozialisation und was sind ihre Ziele? Einerseits in der häuslichen Umgebung und in den Peergroups. Andererseits auch in Bildungs- und Erziehungsinstitutionen, wie z.B. Schule. Es scheint dieser Annahme folgend so, dass Schule noch weitere Funktionen neben der Wissensvermittlung hat. Welche diese sind, was sie mit der Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen zu tun hat und welche Rolle Erlebnispädagogik und deren handlungsorientierte Methoden dabei haben kann, soll ein Teil dieser Arbeit sein.

Wenn wir davon ausgehen, dass handlungsorientierte Methoden, welche sich aus dem Kontext der Reformpädagogik entwickelt haben und ein humanistisches Weltbild vertreten und befördern sowie Menschen dazu ermächtigen, wieder authentische Erfahrungen zu machen, an welchen es ihnen, wie eingangs konstatiert, fehlt, sollten wir dieses Wissen nutzen, um wieder eine Rückbesinnung zu initiieren. Eine Rückbesinnung zur Natur und zu sich selbst als natürliches Wesen. Gleichermassen befördert diese Erinnerung an sich selbst ein viel klareres Bild über die eigene Persönlichkeit, eigene Ziele und Wünsche, welche eine Perspektive zur Sinngebung des Lebens sein kann. Erlebnispädagogik mit seiner Vielzahl an handlungsorientierten Methoden und darunter subsumierten Techniken, wird in den letzten Jahrzehnten immer häufiger rezipiert. Dieses ist zu einem, an den wachsenden Angeboten festzumachen. Andererseits zeigen auch die Anzahl der Publikationen, dass das Thema und damit in Verbindung stehende Thematiken an Relevanz gewonnen haben. Viele Anbieter postulieren die kompetenzfördernde Wirkung erlebnispädagogischer Angebote. Warum Erlebnispädagogik mit seinen handlungsorientierten Methoden von der Bildungsinstitution Schule zur Kompetenzförderung und -entwicklung bei Schüler_innen rezipiert wird, soll in dieser Arbeit beleuchtet werden.

Um einer Klärung dieser Fragestellung näher zu kommen, wird im ersten Teil dieser Arbeit ein ausgewählter theoretischer Überblick über den geschichtlichen Werdegang der Erlebnispädagogik gegeben. Diese Auswahl orientiert sich am ersichtlichen Konsens der Fachliteratur, erhebt jedoch nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, da der Umfang innerhalb des Rahmens einer Bachelorarbeit nicht

bearbeitbar wäre. Anschließend daran wird eine semantische Begriffsbestimmung erfolgen, welche dann in einem Definitionsversuch münden soll.

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit soll der Gegenstand der Betrachtung der Kompetenzbegriff sein. Dieser soll einerseits in seiner Historie umrissen werden, andererseits soll seine Mehrdimensionalität beleuchtet werden. Auf dieses Fundament aufbauend, soll aus der Sicht der Erlebnispädagogik Kompetenzförderung beschrieben werden.

Im dritten und letzten Kapitel wird der Fokus auf den schulischen Sozialisationsprozess gelenkt. Hierbei soll Schule als Bildungs- und Erziehungsinstitution innerhalb eines kapitalistischen Systems beschrieben werden. Außerdem wird der Versuch einer Darstellung unternommen, welche Folgen dieses für die Erlebnispädagogik hat.

Im Resümee sollen die verschiedenen Erkenntnisse der vorherigen Kapitel zusammengefasst werden. Das Ziel ist es, diese Erkenntnisse in Verbindung miteinander zu bringen, um den Blick auf den an Erlebnispädagogik gestellten Auftrag zu schärfen und eventuell zu hinterfragen.

1 Erlebnispädagogik in der Theorie

1.1 Geschichte der Erlebnispädagogik

1.1.1 Jean-Jacques Rousseau

An dieser Stelle werden ausgewählte Wegbereiter der EP angeführt. Beginnend mit JEAN JACQUES ROUSSEAU (1712-1778). Dieser gilt laut HECKMAIR und MICHL als Vordenker der Erlebnispädagogik.³ ROUSSEAU postulierte, dass Einsamkeit und Einfachheit ein Weg sein kann sich selbst zu erkennen. Diese Erkenntnis ist ihm nach notwendig, um die Welt selbst zu verstehen. Daher ist ein Grundbestandteil seiner Pädagogik, die zielgerichtete Aufmerksamkeit zum Individuum als natürliches Wesen und das Horchen auf innere Prozesse und Affekte. ROUSSEAUS Ziel ist eine Erziehung ohne Erzieher. Bei dieser „Minimalerziehung“ soll der Mensch durch die eigenen Erfahrungen und die natürliche Strafe (Konsequenz aus fehlerhaftem Handeln) gebildet werden. Somit gelten Handlung, Erlebnis und Erfahrung für ROUSSEAU als grundlegendes Unterrichtsprinzip. Nach seiner Ansicht nimmt die erziehende Person eher die Rolle eines Anwalts ein. Dessen Aufgabe besteht darin, die natürlichen Begehren des zu Erziehenden zu unterstützen beziehungsweise zu vertreten und zu erfüllen.⁴

Laut ROUSSEAU gibt es drei Formen der Erziehung: Die Natur, die Dinge und die Menschen. Seiner Ansicht nach ist nur die dritte Form vom erziehenden Menschen beeinflussbar und soll lediglich die Erziehung durch die Natur und durch die Dinge ermöglichen. In der Lebensphase der Kindheit, die ROUSSEAU in seinem Buch „Emil oder über die Erziehung“ von 1762 beschreibt, sollen Kinder ihr Wissen unmittelbar und über eigene Erfahrungen erlangen. Hierbei stellte er den besonderen Wert von *„Erfahrung durch die Sinne und den Körper, Sensibilität für Inneres Empfinden und gewahr werden der Gefühle“*⁵ heraus. Durch die Empfindungen würden die Erkenntnisse erst ermöglicht.⁶ Diese Betonung und der damit verbundene Appell ROUSSEAUS, auf Affekte und Sinnesempfindungen in Bezug auf ein Erlebnis und die damit verbundenen Erfahrungen, kann aus heutiger Sicht als die Grundlage des handlungsorientierten Lernens gefasst werden.⁷

Grundlegend setzt ROUSSEAU voraus, dass das Bedürfnis nach Bewegung, aktivem Tätigsein und die Neugierde jedem Kind innewohnt und somit eine natürliche intrinsische Motivation besteht, handlungsorientiert zu lernen. Außerdem stellt er heraus, dass es einer weiteren Komponente bedarf, die

³ vgl. Michl 2009, S. 20

⁴ vgl. Heckmair/ Michl 2008, S. 18

⁵ Heckmair/ Michl 2008, S. 20

⁶ vgl. Heckmair/ Michl 2008, S. 20

⁷ vgl. Michl 2009, S.21

dieses erst möglich macht. Hier führt er das Geborgensein und die Verbundenheit zur Natur als Fundament des Ganzen an.⁸

Resümierend lässt sich festhalten, dass ROUSSEAU ein Recht auf den Lebensabschnitt „Kindheit“ fordert, da diese Phase eine große, wenn nicht sogar die größte Bedeutung für die Entwicklungen und die Potenzialentfaltung eines Menschen hat. In dieser Zeit werden von der erziehenden Person Situationen geschaffen, in denen der oder die zu Erziehende über handlungsorientiertes Lernen, seinen natürlich innewohnenden Bedürfnissen, innerhalb des Erlebnisraumes -Natur-, befriedigt. Das unmittelbare Lernen mit allen Sinnen ohne belehrt und unterrichtet zu werden, entspricht seiner Ansicht nach der natürlichen Lebenswirklichkeit des heranwachsenden Menschen.

1.1.2 Henry David Thoreau

HENRY DAVID THOREAU führte ROUSSEAUS Arbeit ein Jahrhundert später weiter. Er sah die Natur als große Lehrmeisterin und Erzieherin und wollte dies auch praktisch verdeutlichen.⁹ Im Jahr 1845 zog er für zweieinhalb Jahre in eine selbst gebaute Hütte am Walden-See bei Concord. Hier lebte THOREAU in Einfachheit und Einsamkeit aus verschiedenen Gründen: Zum Einen wollte er beweisen, dass man durch die Verminderung von unnötigen Bedürfnissen, ein einfaches, aber ordentliches Leben führen kann. Zeitgleich war es aber auch ein Gegenentwurf zum „American Way of Life“, dem THOREAU kritisch gegenüberstand.¹⁰ Sein Ziel „war die ursprüngliche und unmittelbare Hinwendung zum Leben“¹¹. Für THOREAU galt, dass Lebensbedürfnisse kein Geld kosten und Luxus das Erreichen von Erkenntnis behindert.¹²

Ähnlich wie ROUSSEAU postuliert THOREAU in seinen Büchern „Über die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat“ und „Walden oder das Leben in den Wäldern“, dass der Mensch seine Rolle im sozialen Gefüge und seine persönlichen Lebensbedingungen innerhalb der unmittelbaren Vorgänge und des Geschehens der Natur reflektieren soll. Weiterführend versucht er einen Weg aufzuzeigen, wie der oder die Einzelne zu sich selbst und ebenfalls zur natürlichen Umwelt eine bejahende Beziehung aufbauen kann.¹³

⁸vgl. Heckmair/Michl 2012, S. 19

⁹vgl. Heckmair/Michl 2012, S. 22

¹⁰vgl. Heckmair/Michl 2012, S. 24 f.

¹¹ Heckmair/Michl 2008, S. 25

¹² vgl. Heckmair/Michl 2012, S. 25

¹³ vgl. Fischer/ Ziegenspeck 2008, S. 192

Es gilt zu berücksichtigen, dass THOREAUS Experiment, für die sozialen Bestandteile der Erziehung, nicht von allzu großer Bedeutung ist, da seine Selbsterfahrung konsequent durch Isolation gekennzeichnet war. Trotzdem ist seine Bestrebung, nach direktem Erleben ursprünglicher Lernzusammenhänge und dem Schärfen der Sinne in der Natur zu würdigen und unterstreicht den Ansatz, vom naturnahen und handlungsorientierten Lernens ROUSSEAUS.¹⁴

1.1.3 Johann Heinrich Pestalozzi

Unterstützend zu den Ansichten ROUSSEAUS und THOREAUS hinsichtlich des ganzheitlichen und handlungsorientierten Lernens, stehen die Aussagen PESTALOZZIS. Er führt in seinem Buch „Die Kindheitslehre der Wohnstube Christoph und Else“ an:

„[...] Ich habe die Notwendigkeit und die Vorteile dieses Ergriffenwerdens im ganzen Wesen unserer Natur nirgends so auffallend gesehen, als im Thun [...] mit Geist, Herz und Hand zugleich beim Gegenstand [...] Das ist ganz gewiß, besonders in Rücksicht auf unsere Erziehungsweise, allgemein wahr. Es ist kein Grundsatz, keine Uebung und keine Fähigkeit in uns zur Reifung gelangt, wenn wir sie nicht in allen Kleinigkeiten ebenso leicht und ebenso gewiß anwenden [...]“¹⁵

Anhand dieses Zitats lässt sich aufzeigen, dass PESTALOZZI schon zu seiner Zeit die Relevanz der Ganzheitlichkeit erkannte und darüber hinaus wesentliche Faktoren benannte, Geist, Herz und Hand. Es wäre stark verkürzt den „Geist“ nur als vernunftmäßige Fähigkeit in Verbindung mit geistigem Operieren und Verstehen anzusehen. Daran anknüpfend sollte auch „Herz“ nicht nur als emotionale Seite und bei der „Hand“ nicht nur konkrete Handlung beziehungsweise Handlungsorientierung gefasst werden.

PESTALOZZIS Intentionen sind weitaus größer gefasst. Mit dem Begriff „Geist“ bezieht er sich zudem auf Vernünftigkeit und die geistigen Leistungen insgesamt, beim „Herzen“ auf die „alles erquickende Energie“, sowie das tugendhaft-anständige Können und bei der Hand auf die gesamte Körperlichkeit. Er beschreibt dabei die komplette Entfaltung der menschlichen Fähigkeiten. Hierzu benötigt es „[...] Kopf, Herz, Hände, Füße und offene trockene Augen [...]“¹⁶. Dieses meint, sein Leben nicht so zu

¹⁴ vgl. ebd.

¹⁵ Pestalozzi 1782/1940, S. 531

¹⁶ ebd.

akzeptieren wie es vermeintlich ist, sondern sich bewusst für Veränderung einzusetzen und sein eigenes Leben eigenständig zu verändern und all diese Veränderung aus eigener innerer Überzeugung zu tun und nicht an externe Normen und Wertevorstellungen zu knüpfen.¹⁷

1.1.3 Kurt Hahn

Eine weitere Wegbereiterin für die Erlebnispädagogik stellte die Reformpädagogik (1890-1933) dar. Sie prangerte die Erlebnisarmut im allgemeinen Schulkontext an und ging ebenso wie ROUSSEAU und auch THOREAU davon aus, dass ein handlungsorientiertes Lernen in einem erlebnisreichen und naturnahen Lernumfeld die Persönlichkeits- und Identitätsbildung fördert.¹⁸ Ein bedeutender Reformpädagoge war KURT HAHN. Mit seiner Idee der Erlebnistherapie gilt er als Begründer der Erlebnispädagogik. Er gründete zusammen mit Minna Specht (1879-1961) die Organisation „Outward Bound“, um die Idee der Erlebnistherapie über die ganze Welt zu verbreiten. KURT HAHN stellt in seinem Konzept der Erlebnistherapie fest, dass die Gesellschaft an vier Verfallserscheinungen erkrankt sei. Diese seien schwindende körperliche Fähigkeiten bzw. Fitness, der Verfall von Selbstinitiative und Kreativität, die Verringerung von Genauigkeit und Sorgfalt und der Mangel an Empathiefähigkeit und Mitgefühl. Diese, so glaubt HAHN, hindere den Menschen an einer aktiven Lebensgestaltung in sozialer und gesellschaftlicher Verantwortung. KURT HAHN war der Begründer und Leiter der reformpädagogischen Schule Schloss Salem.¹⁹ „Mit den Salemer Gesetzen wird die Hahnsche Erlebnistherapie zu dem, was sie immer sein sollte: ein pädagogisches Konzept“²⁰.

1.1.4 John Dewey

Als einen weiteren Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik ist JOHN DEWEY (1859-1952) zu nennen. Er gilt als Vater des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens („Learning by doing“).²¹ Im Unterschied zu den Reformpädagogen hatte seine Idee von Erziehung keinen ideologisch-moralischen Überbau. Für DEWEY hatte Erziehung als einziges Ziel die Erziehung an sich.²²

¹⁷ vgl. Michl/Seidel 2018, S. 108 f.

¹⁸ vgl. Heckmair/ Michl 2012, S. 32 f.

¹⁹ vgl. Paffrath 2013, S. 43 ff.

²⁰ Michl 2009, S.29

²¹ vgl. Fengler 2009, S. 9

²² vgl. Heckmair/Michl 2008, S. 47

Nicht außer Acht zu lassen sind eine Vielzahl von weiteren Pädagog_innen, wie beispielsweise JOHANN BERNHARD BASEDOW, FRIEDRICH EBERHARD VON ROCHOW, CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN, JOACHIM HEINRICH CAMPE oder CHRISTIAN HEINRICH WOLKE, die nicht nur theoretisch, sondern zuzüglich praktisch tätig waren und ihren Beitrag zur Weiterentwicklung der Erlebnispädagogik geleistet haben.²³

1.1.5 Transformation zur gegenwärtigen Erlebnispädagogik

Im Zeitraum der Herrschaft des NS-Regimes wurde EP von diesem instrumentalisiert. Dieses hatte zur Folge, dass EP nach der Zeit des Nationalsozialismus unter außerordentlichem Legitimationsdruck stand, auf Grundlage seiner negativen Besetzung durch die Gräueltaten des Regimes. Diese hielt sich bis zum Ende der 70er Jahre. Innerhalb dieser Zeit war EP kaum im öffentlichen sowie im wissenschaftlichen Diskurs vertreten. Erst wieder mit dem ins Leben rufen der Kurzschulen, zog die seminaristische EP wieder in die deutsche Pädagogik ein. Somit erhielten auch der prozessorientierte Wesenszug und die Wichtigkeit einer adäquaten Auswertung mehr Aufmerksamkeit.²⁴

Erst Anfang der 80er Jahre wurde die Begrifflichkeit in den sozialpädagogischen Diskurs eingeführt und die Ansätze HAHNS wurden beiläufig von erziehungswissenschaftlichen Professionen zur Kenntnis genommen. Nicht zuletzt erhielten durch die 68er Bewegung pädagogische Strömungen, welche Sport, Bewegung, Körperlichkeit und Natur fokussierten, eine eher negative Konnotation, da diese mit Attribuierungen wie primitiv, borniert und oder normierend besetzt wurden.²⁵

Die EP entwickelte mit den Wörtern Erfahrung (experience) und Abenteuer (adventure) ein neues Leitbild für die Arbeit. Gleichzeitig hielten neuere Theorien, Ansätze und Inhalte Einzug in die Pädagogik. Veränderte Einsichten der Gestaltung von Gruppenentwicklung, kritisch-emanzipatorische wie auch Interaktionspädagogik, soziales Lernen durch spielerisches Auseinandersetzen und andere, traten in der Pädagogik auf. Aus dieser neuen Bewegung heraus entwickelten sich nun Seminare, die den Auftrag ihrer Arbeit in der Persönlichkeitsentwicklung sahen. Somit entstand neben der herkömmlichen fachlichen Qualifikation, eine weitere Ebene der Qualifikationsmöglichkeit, nämlich die Persönlichkeitsentwicklung. Mit diesem neuen Verständnis rückte die Persönlichkeitsförderung innerhalb der Gruppe mehr und mehr in den Fokus der Arbeit. Also eine Gruppenprozess – anregende,

²³ vgl. Paffrath 2018, S. 108

²⁴ vgl. Baig-Schneider 2018, S. 116

²⁵ vgl. Heckmair/ Michl 2012, S. 53 f.

erlebnispädagogische Didaktik entstand, in welcher Aktivitäten in einem festgelegten Handlungsschema der Vorbesprechung, Durchführung und Reflexion etabliert wurden.²⁶

Einzug in die Schulen erhielt EP wieder durch das in den USA initiierte „Project Adventure“, welches sich den Ideen der Outward-Bound Schulen HAHNS bediente. Wobei die Aktionen auf sogenannte „Abenteuerwellen“²⁷ aufgebaut sind. Beginnend steht eine Hinführung, welche ein Aufschließen gegenüber dem Lernprozess beinhaltet, dann folgt die Durchführung der Aktivität und den Abschluss bildet eine Reflexion.²⁸ Erst nur in den USA publiziert und praktiziert, erhielt die Interaktion fokussierende EP in den 90er Jahren Einzug in deutschen Publikationen. Seitdem differenzieren sich die Handlungsfelder der EP Zusehens. Die Anzahl an Anbietern für erlebnispädagogische Angebote steigen und steigen und damit auch die marktwirtschaftliche Konkurrenz zwischen diesen. Auch aus diesem Grund werden Adressat_innen - orientierte Kurzzeitprogramme entworfen, welche auf Jugendwohngruppen, Klassenfahrten, Führungskräfte und andere Zielgruppen zugeschnitten sind. Diese Entwicklung beförderte auch den Bedarf an fachlichem Austausch, welcher dazu führte, dass Foren entstanden, die Rate der Publikationen stieg, sich spezialisierte Redaktionen bildeten u.v.m.. Auch die Gründung des Bundesverbands für Erlebnispädagogik lässt sich mit der vermehrten Inanspruchnahme von Angeboten und zunehmenden Professionalisierung begründen.²⁹

Die Chronik der EP ist nicht nur eine der Einrichtungen die diese praktizierten, auch nicht nur der Personen die sie vorantrieben und initiierten, sondern auch eine Geschichte des Begriffes selbst.³⁰ Die Begriffe Erlebnis, Pädagogik und die Bedeutung der Verbindung dieser Beiden soll im nächsten Kapitel analysiert werden.

1.2 Semantische Begriffsbestimmung

1.2.1 Das Erlebnis

Eine große Anzahl von Begrifflichkeiten fällt immer wieder im Zusammenhang mit dem Wort Erlebnis: Ereignis, Eindrücke, individuelle Erfahrung und auch Auseinandersetzung, Interpretation und viele mehr. Folgen wir den Ansichten WERNER MICHLIS, stellt ein Erlebnis eine individuell ausgelegte

²⁶ vgl. ebd. S. 117

²⁷ Germonprez 2018, S.64

²⁸ vgl. ebd

²⁹ vgl. Baig-Schneider 2018, S. 118

³⁰ vgl. Heckmair/ Michl 2012, S. 53

und einsortierte Situation dar. Welche je nach Einstellung, Lebenserfahrung und -alter, sowie situativer Gefühlslage des jeweiligen Individuums, durch die innerpsychische Auseinandersetzung zu diesem erhoben werden kann.³¹ Zusammengefasst stellt es das innerpsychische Operieren mit einer geschehenden Situation dar, welche aufgrund der individuellen Biografie eingeordnet und zu einem Erlebnis gemacht werden kann.

WILHELM DILTHEY kategorisiert den Erlebnisbegriff. Er unterteilt ihn in 7 Kategorien: Unmittelbarkeit, gegliederte Einheit, mehrseitiges Spannungsgefüge, historischer Charakter, Entwicklungsfähigkeit, Objektivationsdrang und Zusammenhang von Leben-Ausdruck-Geschehen, welche FISCHER und ZIEGENSPECK tabellarisch in ihrem Buch darstellen.³²

Die Unmittelbarkeit des Erlebnisses meint, dass konträr zum denkenden Begreifen, dass das Leben vom Einzelnen eigenständig erfasst werden kann. Erlebnisse, als gegliederte Einheit fassen sie, innerhalb einer Ereignisfolge klar abgegrenzt ist und in Folge dieser, ist es erst möglich das Erlebnis als bedeutsam zu erkennen. In Bezug auf das Erlebnis als ein mehrseitiges Spannungsverhältnis führen sie drei Unterpunkte auf. Erstens „Totalität“, dieses beziehen die Autoren auf die allumfassende Wirkung eines Erlebnisses auf das „Seelenleben“. Dabei liegt der Fokus auf der innerhalb der Sinnesempfindung genossenen Lebendigkeit. Zweitens der „Subjekt-Objekt-Bezug“ welcher aussagen will, dass das Erlebnis als solches herausgehoben und abgegrenzt ist, aber immer den Bezug zur Welt, innerhalb derer die Erfahrung erst gemacht werden kann, als Gegenstand immanent ist.³³

Als Dritten und letzten Unterpunkt steht die „Allgemeingültigkeit und Individualität“. Sie bezieht sich auf die Abstraktionsmöglichkeit, dass gewisse Grundaffekte in ähnlicher Art erfahren werden. Dem angeschlossen werden Erlebnisse jedoch auf Grund unterschiedlicher biografischer Verläufe, individueller Anlagen, gesellschaftlicher Schicht und anderen Gegebenheiten, unterschiedlich wahrgenommen. An die eben beschriebene Individualität, knüpft auch der nächste Punkt „Historischer Charakter des Erlebnisses“ an. Da er beinhaltet, dass die Individualität nicht gegebenes ist, sondern entwickelt wurde. Daher schwingt alles, was ein Wesen innerhalb seiner Biografie erlebt hat, innerhalb neuer Erlebnisse mit und beeinflusst die Art und Gestalt des Erlebten. Der fünfte Punkt „Entwicklungsfähigkeit des Erlebnisses“ handelt sich an dem Verlauf eines Erlebnisses ab, welches innerhalb einer Abfolge von Geisteszuständen erzeugt, im Zusammenhangbetrachtet, einen Anfang, Höhepunkt und Ausklang haben. Den Objektivationsdrang beschreiben sie als Ausdrucks- Handlungsentladung, welche sich in Folge der verschiedenen, in Verbindung stehenden Empfindungen, möglichen Antworten

³¹ vgl. Michl 2009, S. 9

³² vgl. Fischer/Ziegenspeck, S.235 f.

³³ vgl. ebd.

auf Reize bis zu Bewertungen über Gefühle zeigen können. Der siebente und letzte Punkt ist der „Zusammenhang von Leben-Ausdruck-Verstehen“, welcher die Wirkung eines Erlebnisses über die Handlungsorientierung beschreibt. Anders formuliert, thematisiert es den Weg, den das Erlebnis als solches von außen (Handeln) nach innen (innerpsychische Auseinandersetzung über Reflexion) nimmt und damit Selbsterfahrung und Entwicklung ermöglicht.³⁴

ECKART BALZ beschreibt ergänzend in „Erlebnispädagogik in der Schule“ weitere Bestimmungsmerkmale eines Erlebnisses: Intensität, Affektiver Gehalt, Wahrnehmung, Aktivität, Spannungsmoment, Gegenstandbezug, Subjektivität und Ich-Wirksamkeit. BALZ leitet vier Dimensionen ab, die die pädagogische Bedeutung von Erlebnissen aufzeigen sollen.³⁵

Die erste Dimension nennt er „Eingelassen-sein“. In Bezugnahme auf CSIKSZENTMIHALYI meint er den Zustand des „Flowlebens“. Das gänzlich vertieft sein im Hier und Jetzt, ist ein pädagogischer Charakter des Erlebnisses.³⁶

„Im Erlebnis, so meine ich, wird etwas erkennbar, das heute sehr selten geworden ist: daß man nämlich von einer Tätigkeit völlig erfasst sein kann, daß sich alle Außenbezüge relativieren und man nur noch in diesem Erlebnis steckt.“³⁷

Die zweite Dimension benennt er mit „Befindlichkeitssteigerung“. Erlebnisse haben nach BALZ das Potenzial, einen psychischen Reinigungseffekt zu ermöglichen.³⁸

„Es lässt sich eine Aktivierung oder Vitalisierung der Person feststellen mit der Folge, dass nach dem Erlebnis eine größere Ausgeglichenheit und Zufriedenheit spürbar ist.“³⁹

Die dritte Dimension eines Erlebnisses ist für BALZ die „Alltagsflucht“. Er beschreibt das ein Erlebnis das Potenzial hat, seinem Alltagsleben zu entrinnen, ja sogar auszubrechen. Dieser Ausbruch aus dem Alltagsgefängnis kommt, so BALZ, dem griechischen Wort „Katharsis“ (eine innere Reinigung durch das Ausleben innerer Konflikte und oder verdrängter Emotionen) nahe. Als letzte Größe der pädagogischen Wichtigkeit eines Erlebnisses, sieht BALZ die „Identitätsbildung“. Damit stellt er die Ich-Wirksamkeit eines gemachten Erlebnisses in den Mittelpunkt. BALZ merkt an, dass es Aufschluss darüber

³⁴ vgl. ebd.

³⁵ vgl. Balz 1993, S. 9 f.

³⁶ vgl. ebd. S.9

³⁷ Balz 1993, S. 9

³⁸ vgl. Balz 1993, S. 9 f.

³⁹ ebd. S. 10

gibt, welche Fähigkeiten beherrscht werden und welche noch nicht. Diese Auseinandersetzung mit sich und die Betrachtung „im Spiegel der anderen“⁴⁰, trägt zur Selbstfindung und Selbsterfahrung des Einzelnen bei.⁴¹

Beide Definitionsversuche wirken unterstützend und ergänzend aufeinander und zeichnen ein Bild von einem Phänomen, welches in seiner Erscheinung kaum individueller und einzigartiger sein könnte. In Bezug auf beide Definitionsversuche lassen sich Vergleichbarkeiten finden. Das sogenannte Flow-Gefühl findet sich in den Ausführung DILTHEYS unter dem Punkt „Unmittelbarkeit des Erlebnisses“ wieder: In Bezug auf die von BALZ beschriebene „Identitätsbildung“ findet sich in Ansätzen Zusammenhänge zum siebenten Punkt DILTHEYS „Zusammenhang von Leben- Ausdruck- Versehen“.

1.2.2 Die Pädagogik

Das Wort Pädagogik hat seinen Ursprung im Griechischen und besteht aus den Wörtern „pais“ was so viel bedeutet wie, das Kind bzw. der Knabe. Außerdem besteht es aus dem Wort „agogos“, welches wiederum, der Betreuer oder auch Führer bedeutet. Im alten Griechenland mussten die Sklaven die Kinder auf dem Weg zur Schule begleiten. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass sich die Idee des Begleitens, nicht in Verbindung mit Schule manifestiert hat, sondern in der Begrifflichkeit des Erziehens verankerte. Dieser Herleitung folgend wohnt der Geist der Arbeit schon im Wort selbst, nämlich ein gemeinsames Bestreiten, beziehungsweise das Zusammengehen einer Richtung und auch das Lenken und auf jemand Anderen Achtgeben. Folgt man dieser Wortbedeutung, verbindet sich viel mit der Ansicht, wie Erlebnispädagogik von Theoretiker_innen und Praktiker_innen verstanden und ausformuliert wird.⁴²

1.3 Erlebnispädagogik -ein Definitionsversuch

Im Zusammenhang mit dem Aufkommen der Erlebnispädagogik ist eine Begriffsbestimmung aus mehreren Gründen nicht einfacher geworden. Einer der Punkte ist zweifellos die Begrifflichkeit

⁴⁰ ebd. S. 10

⁴¹ vgl. Balz 1993, S. 10.

⁴²vgl. Michl 2009, S. 17

selbst, da es im wissenschaftlichen Diskurs Uneinigkeit über die gibt. Einige Publizist_innen gebrauchen Begriffe synonymhaft, welche von anderen wiederum als rivalisierend und nicht sinntsprechend angesehen werden. Zu diesen gehören Aktionspädagogik, Freizeitpädagogik, Abenteuerpädagogik, Reisepädagogik und Andere. Aus diesen anfänglich kleinen Strömungen ist mittlerweile ein reißender Fluss an Veröffentlichungen geworden.⁴³ Zweitens ist an der ein oder anderer Stelle, innerhalb des erlebnispädagogischen Diskurses, eine nicht allzu trennscharfe Abgrenzung in Bezug auf die Lernarrangements zu beobachten. Demnach ist alles Lernen, welches in handlungsorientierten Lernzusammenhängen passiert, EP. Dritter und letzter Punkt ist die mittlerweile fast unüberschaubare Palette von Angeboten. Innerhalb dieses Konglomerats an Kurzzeitprogrammen über Klassenfahrten bis hin zu mehrmonatigen oder auch jährigen Angeboten fällt eine konkrete Definition schwer.⁴⁴

Hinführend zu einem Definitionsversuch, erscheint es nach vorangestellten Gründen ratsam, den Begriff „Erlebnispädagogik“ abzugrenzen. In der Literatur wird teilweise bedeutungsgleich Abenteuerpädagogik verwendet. MART RUTKOWSKI distanziert sich in seinem Buch „Der Blick in den See“ von diesem Synonym und führt hierfür die Ausarbeitung von MEIER GANTENBEIN an, die das Abenteuer als unbeherrschbaren dynamischen Prozess definieren und dieser Annahme folgend, dieser Prozess von außen nicht beeinflussbar ist.⁴⁵ Dabei wird deutlich, dass Abenteuerpädagogik eine nicht zutreffende Formulierung darstellt und eher divergent zu betrachten ist. Außerdem schließt die Formulierung möglicherweise auch einen Wesenszug der gemachten Erlebnisse ein, auf den sich die Erlebnispädagogik keineswegs beschränkt.

Auch der Begriff der Aktionspädagogik verweist eher nur auf einen Teilaspekt und wird der Erlebnispädagogik nur äußerlich gerecht. Denn es geht vorrangig nicht um „Action“ und Aktionen, auch wenn sie in erster Linie als Medium dienen. Sondern eher um einen pädagogischen Spannungsbogen und das „in Szene setzen“ innerhalb einer geplanten Abfolge dieser Aktionen, welche im Zusammenhang betrachtet eine dramaturgisch aufgebaute pädagogische Intervention darstellen.⁴⁶ Wie auch schon unter 1.1.5 Transformation zur gegenwärtigen Erlebnispädagogik angedeutet, wird auch von den Autor_innen die Tendenz einer dramaturgischen in sich kohärenten Angebotsgestaltung umrissen.

⁴³vgl. Heckmeier/Michel 2008, S. 54

⁴⁴vgl. Galuske 2014, S.255 f.

⁴⁵vgl. Rutkowski 2010, S. 12f

⁴⁶ Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, S.209

Daran anknüpfend erscheint es dienlich die Ausführungen WERNER MICHELS anzuführen, um Erlebnispädagogik trennschärfer darzustellen. Er beschreibt Erlebnispädagogik als nachhaltiges Unterfangen, Erlebnisse mittels einer zeitnahen Auswertung und dem immanenten Transfer in die alltägliche Lebenswelt pädagogisch verwendbar zu machen.⁴⁷

Die Definitionsversuche sind vielseitig und lassen sich kontrovers diskutieren. Hinführend zu diesem Diskurs, die Definition von SENNINGER, die RUTKOWSKI, in seinem Buch „Der Blick in den See“ darstellt:

*[„Erlebnispädagogik als Methode umfasst alle Aktivitäten, die über Natur oder Umwelt ein verhaltensänderndes, erzieherisches oder persönlichkeitsentwickelndes Ziel haben und sich dabei Erlebnissen in ganzheitlichem Sinn (also aller Sinneswahrnehmungen) bedienen.“]*⁴⁸

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass Erlebnispädagogik teilweise als Konzept⁴⁹ verstanden wird, welches sich in der Wissenschaft durchaus noch im Diskurs befindet, jedoch in dieser Arbeit nicht geklärt werden soll. Eine weitere Definition liefert RUTKOWSKI selbst. Er schreibt

*[„Erlebnispädagogik ist eine auf Ziele hin ausgerichtete, aber prozessorientierte, ganzheitliche pädagogische Intervention mit Medien, welche Ereignisse ermöglichen, die sich stark vom Alltag der Adressaten unterscheiden.“]*⁵⁰

Auch RUTKOWSKI nutzt wie eingangs SENNINGER den Begriff der Ganzheitlichkeit in Bezug auf Erfahrungen. Hervorzuheben ist hierbei, dass sich hinter dem Begriff Ganzheitlichkeit eine Vielzahl von Aspekten versteckt. Diese beschränken sich nicht nur, wie es beide darstellen, auf die verschiedenen Sinneswahrnehmungen, sondern lassen sich auch auf sozioökonomische und-kulturelle, psy-

⁴⁷vgl. Michl 2009, S. 11

⁴⁸ Rutkowski 2010, S. 13

⁴⁹ vgl. Fatke 1993, S.36

⁵⁰ Rutkowski 2010, S.17

chosoziale beziehungsweise streng genommen auf alle Teilaspekte des menschlichen Seins ausdehnen. Auch HUFERNUS versucht in seinem Buch „Erlebnispädagogik: Schlagwort oder Konzept“ Erlebnispädagogik zu definieren:

*[„Erlebnispädagogik ist eine Methode, die Personen und Gruppen zum Handeln bringt mit allen Implikationen und Konsequenzen bei möglichst hoher Echtheit von Aufgaben und Situationen in einem Umfeld, das experimentierendes Handeln erlaubt, sicher ist und den notwendigen Ernstcharakter besitzt.“]*⁵¹

HUFERNUS bringt im Gegensatz zu RUTKOWSKI und SENNINGER den Ernsthaftigkeitscharakter und die Echtheit der Aufgaben mit in seine Definition ein. Dabei stellt er reelle Bezüge zur erlebnispädagogischen Praxis her. Eine weitere Definition liefern WERNER MICHL und BERND HECKMEIER

*[„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihrer Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“]*⁵².

Resümierend lässt sich festhalten, dass alle Verfasser in ihren Ausführungen zur Erlebnispädagogik eng beieinanderstehen. Sie sehen Erlebnispädagogik als handlungsorientierte, persönlichkeitsfördernde und nicht Alltägliche Intervention an, die optimaler Weise innerhalb der Natur vollzogen wird und soziales Lernen ermöglicht. Wobei HUFERNUS, SEIDEL und MICHEL ergänzen, dass Echtheit und Ernsthaftigkeit der Intervention, eine wichtige Rolle einnehmen und im Rahmen dieser, Adressat_innen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, wodurch Erlebnisse und Erkenntnisse regeneriert werden, die sie dazu ermächtigen, ihr Leben eigenverantwortlicher zu gestalten.

Diese verschiedenen Kompetenzen auf den Ebenen personal, sozial und motorisch möchte EP fördern. Was sind Kompetenzen, wer legt diese fest, woher kommen sie, welche Tücken sind mit dieser Begrifflichkeit immanent verbunden? Dieser Frage und der Frage nach der Verbindung zur EP soll Gegenstand des folgenden Kapitels sein.

⁵¹ Hufenus 1993, S.86

⁵² Heckmeier/Michel 2008, S. 115

2 Der Kompetenzbegriff und der Bezug zur Erlebnispädagogik

2.1 Mehrdimensionaler Kompetenzbegriff

Das Wort Kompetenz wird in der deutschen Alltagssprache oft genutzt, das bestätigen auch Zählungen, die im Rahmen des Projektes „Deutscher Wortschatz“ durchgeführt wurden. Nach dieser Zählung befindet sich das Wort innerhalb der 5000 am regelmäßigsten verwendeten Worte. Nicht nur in der Alltagssprache, sondern auch anhand der Publikationen ist zu erkennen, dass das Wort und die dahinterstehenden Themen, in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung zugenommen haben. Der Aspektenreichtum des Kompetenzbegriffes führt in der Fachliteratur und in Diskursen dazu, dass teilweise konträre Sachverhalte mit ein und demselben Wort beschrieben werden sollen.⁵³ Dieser Diskurs soll in dieser Arbeit jedoch nicht versucht werden aufzubrechen, da es den Rahmen überschreiten würde. Jedoch soll er an dieser Stelle aufgezeigt werden.

Laut MERTENS besteht der Konflikt darin, dass sich der Kompetenzdiskurs zwischen zwei Gegensätzen bewegt. Zum einen, gibt es eine Gruppe von Akademiker_innen und Publizist_innen, die dazu neigen, ausführliche und ausnahmslose Listen von Kompetenzen auszuarbeiten. Jedoch navigieren diese „Endloslisten“ zu keinem geeigneten Ziel, da eine Auseinandersetzung, wie zum Beispiel in der Schule, mit allen aufgezählten Eignungen unmöglich ist. Dem konträr gegenüber stehen Ansätze, die durch generalisierte Begriffsbestimmungsversuche (z.B. Schlüsselkompetenzen/ Handlungskompetenzen) eine Vielschichtigkeit schaffen zu wollen, worunter die gesamten Kompetenzen der „Endloslisten“ fallen könnten. Dies führt nach MERTENS abermals zum gleichen Resultat wie die Listen. Zeitgemäßer erscheint ihr daher, die Gliederung in „Fachkompetenzen“ (Fachkönnen, Fachwissen), „Methodenkompetenzen“ (Lern- und Arbeitsmethoden) und „Sozialkompetenzen“ (Zusammenarbeit, Kommunikation), welche in ihrer Schnittmenge „Handlungskompetenzen“ darstellen.⁵⁴

Trotz des Dilemmas, welches MERTENS aufzeigt, gab es eine Reihe von Vordenker_innen, die sich mit dieser Begriffsbestimmung auseinandergesetzt haben. Sozialwissenschaftlich sind drei voneinander unabhängige Strömungen erkennbar, die den Kompetenzbegriff geprägt haben. Der soziologische Blickwinkel nach MAX WEBER beschreibt in der Betrachtung von bürokratischen Organisationsfor-

⁵³ vgl. Prenzel/Gogolin/Krüger 2007, S. 13

⁵⁴ Mertens 2008, S. 31 f

men Kompetenzen in der Bedeutung von Zuständigkeit und zur Verfügung stehen von Zwangsmitteln. Hingegen werden Kompetenzen in der Linguistik nach NOAM CHOMSKY und der pragmatisch-funktionalen Psychologie als Fähigkeiten und Bereitschaft, diese zu nutzen, gesehen.⁵⁵

Der Kompetenzbegriff wird in den Bereichen der Sozial- und Bildungswissenschaft nicht minder aus dem Grund immer wieder aufs Neue gefasst und oft verwendet, da er sich auf die Qualität des menschlichen Handelns und kognitiven Operierens bezieht. Dieses Angleichen der Begriffsbestimmung scheint unerlässlich zu sein, wenn es um das Reflektieren, das empirische und theoretische Erfassen, eines so gearteten Sachverhaltes geht. Wissenschaften die sich mit den Gründen menschlichen „Tuns“ befassen und dabei die Veränderbarkeit beziehungsweise das Erlernen dieses Handelns fokussieren möchten, sollten sich mit psychischen Dispositionen (Fähigkeiten) beschäftigen, die dieses erst ermöglichen. Gleichmaßen eröffnet sich der unmittelbare Bezug zur Bereitschaft, diese einerseits zu erwerben und auch andererseits anzuwenden. Anders formuliert, die Bereiche der Motivation und Volition, welche wiederum situativ und kontextualisiert betrachtet sein müssen, stehen im engen Zusammenhang mit normativen Komponenten.⁵⁶

In der Pädagogik wurde der Begriff Kompetenz erstmalig von HEINRICH ROTH in Verbindung mit menschlichem Handeln gebracht. Roth analysierte, in wie weit sich der Mensch als Instinkt- und Triebwesen durch Erziehung zu einem mündig handelnden Geschöpf entwickelt. Bei ROTH stellt die Mündigkeit das Ziel von Erziehung und Bildung dar. Die er wiederum auf der Seite der Person als Handlungskompetenz identifiziert. ROTH gliedert sein Kompetenzmodell in drei Dimensionen auf, Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz, die zusammengenommen in mündiger und moralischer Selbstbestimmung zusammenfließen sollen.⁵⁷

In der Fachliteratur immer wieder rezitiert, ist die erziehungswissenschaftliche Definition von FRANZ WEINERT. Er führt aus:

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch die erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fertigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und Verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁵⁸

⁵⁵ vgl. Prenzel/Gogolin/Krüger 2007, S. 12

⁵⁶ vgl. Prenzel/Gogolin/Krüger 2007, S. 13

⁵⁷ vgl. Grunert 2012, S. 47f.

⁵⁸ Weinert 2014, S. 27 f.

Wie dargestellt definiert WEINERT genau wie ROTH Kompetenzen, als bei der Person zu entwickelnden innerpsychischen Fähigkeiten, die für eine gelingende Problemlösung benötigt werden. WEINERT unterteilt seine Kompetenzdefinition in fachliche, fachübergreifende und Handlungskompetenzen. Er konkretisiert diese weiter als Ergebnis schulischen Lernens. Mit fachlichen Kompetenzen versucht er die vermittelten Lerninhalte spezifischer Schulfächer, wie Physik, Musik, Fremdsprachen und andere zu fassen. Fachübergreifende Kompetenzen stellen nach WEINERT beispielsweise Teamfähigkeit und Bewältigungsstrategien für Lebensbelastungen dar. Mit dem Begriff der Handlungskompetenz versucht er, die moralischen, sozialen, volitionalen und motivationalen Aspekte zu fassen. Welche seiner Ansicht nach gestatten, verinnerlichtes Wissen und Können, verantwortlich in unterschiedlich gearteten Lebensmomenten zu nutzen. Er sieht diese Kategorien als unbestrittenen Konsens und als Notwendigkeit für das erfolgreiche Absolvieren des Lebens an.⁵⁹

Dabei nehmen WEINERT und auch andere Vertreter_innen im weitesten Sinn eine Kategorisierung der Anforderungen, die die Gesellschaft an den Einzelnen stellt, vor. Jedoch warum diese Anforderungen an den Einzelnen gestellt werden und ob diese Sachverhalte moralisch vertretbar sind, bleibt allzu oft offen. Dabei erscheint es doch als relevant, welche Leistungen vom System an den Einzelnen gefordert werden und welchen immanenten Stellenwert diese Anforderungen haben. Folgend den Ausführungen WEINERTS, stellen Kompetenzen mit anderen Worten Problemlösungsstrategien dar. Also eine Fähigkeit des Einzelnen, mit Belastungen umzugehen und diese im Rahmen der Normen- und Wertevorstellungen einer Gemeinschaft erfolgreich zu bewältigen.

Interessant im Hinblick auf diese Annahme, sind die Bestrebungen der „*OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development)*“⁶⁰. Die vermehrt angeregt hat, den mannigfaltigen Begriff der Leistung, durch den Begriff der Kompetenz zu ersetzen.⁶¹ STERN schreibt in seinem Buch, „Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen“ von 1928:

„[...] denn Begabung und Eignung sind psychologische Kategorien; und ihre Feststellung ist eine mindestens zum Teil psychologische Tätigkeit.“⁶²

⁵⁹vgl. Weinert 2014, S. 28

⁶⁰ Weinert 2014, S. 15

⁶¹vgl. Weinert 2014, S. 27

⁶² Stern 1928, S. 249

Folgend der Annahme STERNS, bedeutet das Interesse der OECD, welchem sich WEINERT anschließt, einen externen Leistungsanspruch in eine psychologische Kategorie umzuwandeln. GELHARD führt in seinem Buch „Kritik der Kompetenz“ zu dieser Thematik einen zu Beachtenden Gedankengang an:

„Gerade das Kompetenzkonzept kann [...] als strategisches Mittel betrachtet werden, den vieldeutigen Leistungsbegriff so weit einzuschränken, dass er zu einem genuin psychologischen Begriff wird. Dabei bezieht man sich selten direkt auf McClellands Programm der Leistungsgesellschaft [...]“⁶³

Wie auch schon in den vorangestellten Absätzen aufgezeigt wurde, sieht auch GELHARD diese Umbenennung und die damit einhergehenden Folgen, als problematisch an und deutet den Einfluss des Wirtschaftssystems an. Um zu verdeutlichen, welchen Ausgangspunkt die OECD einnimmt, hilft es vielleicht den Namen der Organisation genauer zu betrachten. Die Deutsche ausgeschriebene Form ist Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, daher liegt die Vermutung nahe, dass eine Organisation, die namentlich in dieser Art und Weise konstatiert ist und eine der treibenden Kräfte der PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*)⁶⁴ ist, möglicherweise noch andere Zwecke verfolgt als den bloßen Bildungsgedanken. Welche diese sind soll an dieser Stelle erst einmal offenbleiben.

Auch WEINERT führt in Ansätzen den Zusammenhang schulischer Bildung und marktwirtschaftlicher Ausrichtung an. Bei seinen Ausführungen betont er immer wieder die Komplexität der Zusammenhänge. Er zeigt auf, dass Schulleistungen und beruflicher Werdegang fast schon in kausaler Beziehung stehen und folgend auch das zu erwartende Einkommen bestimmen. Auch berücksichtigt er in seinen Ausführungen, dass im Einzelfall auch sozioökonomische Hintergründe, schneller Expertisenerwerb im Beruf und bildungsunabhängige Persönlichkeitsmerkmale berufliche Perspektiven fördern und als Kompensation von nicht vorhandenen Bildungszertifikaten genutzt werden können. Schulleistungen sind ein Stück weit Bildungsindikatoren und nützen der Gesellschaft als Referenzwert. Diesen Informationswert erhalten Leistungen über Maßstäbe, die ein Gegenüberstellen zulassen. Diese Messungen müssen möglichst hohen objektiven Kriterien unterliegen, um landesweite,

⁶³ Gelhard 2018, S. 123 f.

⁶⁴ Weinert 2014, S.16

nationale und internationale Relevanz zu haben. Hierbei stellt sich die Frage, was gemessen werden soll und kann.⁶⁵

Um diese Frage rankt sich seit noch nicht allzu langer Zeit ein kontroverser Diskurs. Sollen fachübergreifende- oder fachliche Leistungen, also Können oder Wissen, geistige Fähigkeiten oder Handlungskompetenzen gemessen werden. Im Fokus steht dabei die Vermutung, dass in der Zukunft fachliche Fähigkeiten eine immer kleiner werdende Bedeutung zugesprochen wird und fachübergreifende Leistungen an Relevanz gewinnen. Dabei gilt es das Faktum zu beachten, dass Unterrichtseinheiten keine Konglomerate an willkürlichen Informationen darstellen, sondern sachbezogene und logisch aufeinander aufbauende Systeme sind⁶⁶.

Aus diesem Fachwissen heraus, sollen und können die Adressat_innen erst in die Lage versetzt werden, fachübergreifend Wissen zu vernetzen, um komplexere Aufgaben, die möglicherweise sozio-ökonomischer Herkunft sind, zu lösen. Diese sind vielleicht nicht direkt im fachlichen Kontext eingebettet, aber in ihrem Inneren von fachlicher Natur.⁶⁷

Auch für den Europäischen-/ Deutschen Qualifikationsrahmen (EQR/DQR) hat der Kompetenzbegriff eine zentrale Rolle.⁶⁸

„Damit wird das zentrale Ziel aller Bereiche des deutschen Bildungssystems zum Ausdruck gebracht, den Lernenden den Erwerb einer umfassenden Handlungsfähigkeit zu ermöglichen. Es geht nicht um isolierte Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern um die Fähigkeit und Bereitschaft zu fachlich fundiertem und verantwortlichem Handeln. Der DQR bezieht die mit einer Qualifikation verbundenen Lernergebnisse auf die berufliche und persönliche Entwicklung des Einzelnen (Fachkompetenz – Personale Kompetenz.“⁶⁹

Die Aufgabe eines Qualifikationsrahmens besteht darin, eine systematische Kategorisierung von Qualifikationsniveaus vorzunehmen.⁷⁰ Jenes geschieht im DQR durch die Einteilung der Leistungen einer Person, in 8 differenzierte Niveaustufen, welche auf Grundlage von Lernergebnissen zugeschrieben werden. Diese dienen dann als Referenzwert in Bezug auf Wissen, Verstehen und praktische Umsetzungsfähigkeit einer Person. Die Niveaus können nur als Referenzwert dienen, weil sie in

⁶⁵ vgl. Weinert 2014, S.26 f.

⁶⁶ vgl. ebd.

⁶⁷ Vgl. ebd. S. 27

⁶⁸ vgl. Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2019 (Internetquelle)

⁶⁹ ebd.

⁷⁰ vgl. ebd.

ihrer Beschreibung und Messung einheitlich sind und genau jene personelle (Selbstständigkeit und gemeinschaftliche Kompetenzen) und fachliche Kompetenzen (Kenntnisse und Befähigungen) benennen, welcher es bedarf, das jeweilige Qualifikationsniveau zu erhalten.⁷¹

Der EQR stellt in Bezug auf den DQR eine übergeordnete Struktur dar (Metarahmen), unter den der DQR subsumiert wird.⁷² Er dient als Orientierung und dem internationalen Vergleich, daher wird dieser auch als orientierender Qualifikationsrahmen klassifiziert, welcher die Aufgabe hat, Bildungsstandards transparent zu gestalten. Innerhalb dieser Klassifikation dem gegenübergestellt sind regulierende Qualifikationsrahmen, welche eine Bestimmung von Bildungswegen und deren Anschlussfähigkeiten innerhalb einer Bildungsstruktur liefern.⁷³

Den Weg in Prüfungsordnungen und Curricula finden diese Niveaustufen über die *Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*⁷⁴ (KMK), da Vertreter_innen dieser Kommission in den Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AKDQR) berufen sind.⁷⁵ Die KMK hat wiederum den Auftrag, Bildungsstandards festzulegen, zu überarbeiten und sie zu evaluieren. Die Evaluation geschieht in Kooperation mit der OECD. Als Instrument der Evaluation von Bildungsstandards dienen PISA, TIMSS (*Third International Mathematics and Sciences Study*⁷⁶), IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*⁷⁷) und andere Erhebungen.⁷⁸

2.2 Kompetenzförderung in der Erlebnispädagogik

In der Fachliteratur wird in Bezug auf Erlebnispädagogik zunehmend der Begriff der Ganzheitlichkeit verwendet. Im Rekurs auf diese Begrifflichkeit, strebt die EP nach der Erreichung einer Fülle von Zielen, die über fachliches Schulwissen und kognitive Leistungsfähigkeit hinausgehen. Je nach Adressat_innengruppe und Erfordernis, können diese eine unterschiedliche Gewichtung haben. Jedoch besteht als Fundament, das Selbstständige und sinnhafte Bewältigen und die Formung momentaner und in der Zukunft liegender Entwicklungsaufgaben im persönlichen, geschäftlichen und gemeinschaftlichen Bereich. Um dieses unter Berücksichtigung normativer Wertevorstellungen kontextuali-

⁷¹ vgl. Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2013 S. 16 ff.

⁷² vgl. ebd. S. 7 f.

⁷³ vgl. Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2019 (Internetquelle).

⁷⁴ Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2013 S.10

⁷⁵ ebd.

⁷⁶ Weinert 2014, S.16

⁷⁷ ebd. S. 14

⁷⁸ vgl. Schmitz 2019 (Internetquelle)

siert zu ermöglichen, ist es ein Ziel, dass Adressat_innen auf ihre psychosozialen Ressourcen zurückgreifen können. Jenes setzt voraus, dass für diesen Zweck entsprechende verhaltensfördernde beziehungsweise -stärkende und persönlichkeitsentwickelnde Lernprozesse angeregt werden. Spezifisch diese Lernprozesse sollen über EP durch Interaktion und Kommunikation angeregt, unterstützt und begleitet werden. Diese angestrebte Entwicklung der einzelnen Person, vollzieht sich auf den verschiedenen Kompetenzebenen. Die Kompetenzebenen (personal, kognitiv, sozial und motorisch), denen sich die Erlebnispädagogik bedient, beruhen nicht zuletzt auf der Definition von WEINERT und den Anregungen und Intentionen der OECD und der damit verbundenen PISA-Studie.⁷⁹ Im Handbuch von GERHOLD BRÄGGER und NORBERT POSSE lassen sich genau diese Ausführungen aus dem PISA-Konsortium finden. Zwar wird hier von Schlüsselkompetenzen gesprochen, aber in der Erläuterung dieser finden sich die Kompetenzebenen WEINERT wieder.⁸⁰ KURT DASCHNER thematisiert die Kompetenzentwicklung innerhalb der EP ebenfalls und bedient sich zu diesem Zweck den Ausführungen ROBERT JOSEF KOZLJANIČS, der sechs Kompetenzen definiert.⁸¹

„1. Soziale Kompetenzen: Mit der Gesellschaft mittanzen können, die jeweiligen Tänze kennen und können.

2. Individuelle Kompetenzen: Den Mut haben, aus der Reihe zu tanzen und aus der Reihe tanzen zu können.

3. Leibseelische Kompetenz: Seinen Leib und seine Seele mitsamt seiner Unangepasstheit lieben und kultivieren

4. Empathische Kompetenz & doppelte Sensibilität): Eine Sensibilität nach innen (leibseelisch), die spürt, was ausgedrückt werden will, wie nach außen (mitmenschlich/ mitweltlich), die spürt, wie, wann und wo es ausgedrückt werden kann.

5. Resoziale Kompetenzen: Sich wieder einreihen können.

6. Sozialkritische Kompetenz: Zur Not über die Gesellschaft hinwegtanzen können.“⁸²

In Hinblick auf WEINERTS Kompetenzraster, lassen sich Bezüge zu den fachübergreifenden und handlungsorientierten Kompetenzen finden, fachliche Kompetenzen erwähnt er jedoch nicht⁸³.

⁷⁹ vgl. Brägger/ Posse 2007 S. 406

⁸⁰ vgl. Ackeren/ Boeger/ Schut-Ansteeg 2006, S. 471

⁸¹ Vgl. Daschner 2018, S 249

⁸² Daschner 2018, S. 249

⁸³ Vgl. ebd.

Wohingegen WOLFGANG WAHL in seinem Beitrag „Bildung und Kompetenzerwerb“ im „Handbuch Erlebnispädagogik“ von WERNER MICHL und HOLGER SEIDEL, direkten und wörtlichen Bezug auf WEINERT nimmt und seine Definition als Ausgangspunkt seines Beitrags konstatiert. Auch spricht er von der Möglichkeit der Messung und der daraus resultierenden hierarchischen Gliederung der Kompetenzfähigkeit. Das der Kompetenzbegriff auch dazu dient, Personen den schulischen, beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen und den damit verbundenen Normen und Werten anzupassen, um soziale Kontrolle auszuüben und sicherzustellen, benennt er nur beiläufig.⁸⁴

Dabei erscheint es wichtig auch diesem Zweck gedanklich weiter zu folgen, um nicht Gefahr zu laufen, diesen möglicherweise für das Individuum schädigenden Einfluss, aus den Augen zu verlieren. GELHARD schreibt dazu:

„Naheliegenderes Beispiel ist der rezente Entwurf einer Bildungspsychologie, der Bildung als je individuelle Konfiguration von >> Bildungskomponenten<< fasst. Dahinter steht die derzeit prominente Auffassung, dass man Bildungsprozesse als Produktion von Persönlichkeitsmerkmalen begreifen kann. >> Bildungskomponenten<< im Sinne des erwähnten Entwurfs sind >>gesellschaftlich wünschenswerte Persönlichkeitsausprägungen<< [...] Übergeordnetes Ziel des gesamten Bildungsgeschehen ist es, dass möglichst viele Mitglieder der Gesellschaft möglichst viele der Bildungskomponenten in möglichst hoher Ausprägung aufweisen.“⁸⁵

GELHARD beschreibt in diesem Zitat den konformierenden und sozialisierenden Auftrag des Bildungssystem, welchen FEND schon 1979 in seinem Buch „Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation“ beschreibt.⁸⁶

⁸⁴ Vgl. Wahl 2018, S 31

⁸⁵ Gelhard 2018, S. 115 f.

⁸⁶ vgl. Fend 1979, S. 7

2.2.1 Personale Kompetenzentwicklung

Die sogenannten Selbstkompetenzen beinhalten Fähigkeiten, die die eigene Person betreffen. Ihr Fokus liegt auf dem Selbstkonzept, das heißt den Eindruck und das Bild der eigenen Person. Dieses impliziert auch den Selbstwert, also die eigene Bewertung, in Bezug auf die subjektiv wahrgenommene Befähigung mit situativen Anforderungen umzugehen zu können.⁸⁷ Diese auch als Selbstwirksamkeitserwartung publizierte Haltung einer Person, bildet sich aus der eigenen Zuversicht heraus, Anforderungen, die an die eigene Person gestellt werden, mithilfe der zur Verfügung stehenden Problemlösungsstrategien und Ressourcen erfolgreich bewältigen zu können.⁸⁸

EP versucht unter anderem Situationen zu initiieren, in denen genau diese Kompetenz angesprochen wird. Hierbei sollte eine Aufgabe so gewählt sein, dass sich eine oder mehrere Personen vor eine psychische, physische und oder soziale Herausforderung gestellt sehen, die sie aufgrund der Alltagsfremdheit mit bestehenden Handlungsmustern nicht oder nur begrenzt lösen können und dadurch neue Handlungsstrategien entwerfen und ausprobieren, welche im Optimalfall zur erfolgreichen Bewältigung der Problemlösungsaufgabe führen.

Das Ziel dieser Herausforderung, die bei objektiver Sicherheit aber eventuellem subjektiven Risiko absolviert wird, ist in diesem Kontext auf die Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung, somit auf die Positivierung des Selbstbilds und Selbstbewusstseins des Einzelnen gerichtet. Auch gehört in dieses Kompetenzcluster die Autonomie, welche vor allem im Jugendalter eine entwicklungspsychologische Relevanz hat. Die Abgrenzung von Norm- und Wertevorstellungen der Erziehungspersonen über dem Vergleich der eigenen Überzeugungen, Ansichten, Wünschen et al. wie auch gegenüber denen der Gleichaltrigen. Dieses Gegenüberstellen impliziert reflexives Denken, also eine metakognitive Auseinandersetzung (denken über das Denken). Dieses setzt eine Distanz zum sozialen Druck voraus, da dieser möglicherweise hemmend auf das Fällen eigener Entscheidungen wirkt. Aus diesem Grund spielen die Partizipation und das Akzeptieren eigener Lösungswege in der EP eine wichtige Rolle.⁸⁹

Durch die Partizipation der teilnehmenden Personen, wird in einem vorgefertigten Rahmen selbstbestimmtes Handeln ermöglicht. Daher fällt aus beispielsweise motivationalen Gründen eine Selbstregulation leichter. Aufgrund dieses theoretischen Hintergrunds versucht EP Identifikationsprozesse in

⁸⁷ vgl. Ackeren/ Boeger/ Schut-Ansteeg 2006, S. 472

⁸⁸ vgl. Fengler/ Eberle 2019 S. 73 ff

⁸⁹ vgl. Ackeren/ Boeger/ Schut-Ansteeg 2006, S. 472

Bezug auf die Sache, Freude am gemeinschaftlichen Betätigen und Sinnbestimmtheit zu fordern und damit zu fördern. Das somit eigenständige Lernen in der Gruppe mit dem Erfordernis der Selbstregulierung, kann auch als zielorientierte Prozessmethode des Kompetenzerwerbs verstanden werden. Die Selbstregulierung wird dann besonders gefordert, wenn eigene Befindlichkeiten und Begehren aufgeschoben oder zurückgestellt werden müssen und es aus diesem oder anderen Gründen zu Enttäuschungen kommt. Ziel jeglicher pädagogischen Arbeit ist es, diese Enttäuschungen so bewältigen zu können, ohne aufgrund dessen in Niedergeschlagenheit und / oder Aggressionen zu verfallen. Diese in der Literatur auch als Frustrationstoleranz beschriebene Fähigkeit, spielt im Alltag der Menschen eine erhebliche Rolle.⁹⁰

Im Schul-, Privat- oder Arbeitsleben kommt es aus unterschiedlichen Gründen zu Enttäuschungen, welche individuell bearbeitet werden müssen und diese Fähigkeit bei erlebten Belastungen und Krisen einen positiven Nutzen haben kann.⁹¹

2.2.2 Soziale Kompetenzentwicklung

Im Gegensatz zu eben beschriebenen intrapersonalen Kompetenzen, sind soziale Kompetenzen auf das soziale Miteinander ausgerichtet. Die Konstruktion und das Nutzbarmachen sozialer Ressourcen in verschiedenen Lebensfacetten sind gemeinschaftlich und persönlich bedeutend und werden in der EP immer wieder thematisiert. Die Fähigkeit beständige und belastbare soziale Beziehungen aufzubauen und diese am Fortbestehen zu unterstützen, erfordert neben kommunikativen und interkulturellen Fähigkeiten auch Empathie und das Zulassen verschiedener Ansichten. Die abstrahiert auch als Kooperationsfähigkeit beschriebene Eignung einer Person umfasst weiterhin Fähigkeiten wie Bereitschaft Hilfe zu leisten, eine Einigung bei konträren Standpunkten zu finden, für eigene Überzeugungen adäquat einzustehen, Konflikte auszuhalten und zu besprechen, Anpassungsfähigkeit und viele mehr. Vor diesem kurz angeschnittenen Fundament erscheint der Faktor Gemeinschaft, als essenzieller und im Mittelpunkt stehender Teil, in Bezugnahme auf die Pflege und den Aufbau von zwischenmenschlichen Verbindungen, da es in erlebnispädagogischen Angeboten oftmals um das gemeinschaftliche Erleben geht und Problemlösungsaufgaben immer auch Gruppenlösungen erfordern. Diese Aufgaben tragen auch immer Konfliktpotenzial mit sich und werden daher von Pädagog_innen

⁹⁰ vgl. Ackeren/ Boeger/ Schut-Ansteeg 2006, S. 472

⁹¹ vgl. ebd.

begleitet und im Idealfall auch ausgewertet. EP fokussiert bei vielen Aufgaben die Gemeinschaft und die damit verbundene Herausforderung, Konflikte fried- und respektvoll zu bewältigen.⁹²

2.2.3 Motorische und kognitive Kompetenzentwicklung

Im Bereich der Forschung wird immer wieder neu die positiven Auswirkungen und die Bedeutung körperlicher Aktivität konstatiert, da sie eine positive Wirkung auf Stimmungslage und Selbstwertgefühl haben. Konditionelle Eigenschaften wie Durchhaltevermögen und Stärke, so wie auch koordinative Fähigkeiten wie Geschwindigkeit und gezielte Bewegungsabläufe sind immanenter Bestandteil in der Auseinandersetzung mit der physischen Umwelt.⁹³

In der Wahrnehmung eigener Schwächen und auch Stärken können eigene Grenzen erkannt, akzeptiert und auch erweitert werden. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass Bewegung die Entwicklung naturbedingter Funktionen des Menschen wie die Sinnessysteme stärkt. Außerdem ist an dieser Stelle anzumerken, dass der soziale Wandel, die die vermehrt digitalisierte und mediatisierte Welt mit sich führt, besonders im Kindes- und Jugendalter zu einer Veränderung der Erfahrungsräume führt.⁹⁴

Das Dezimieren bzw. das teilweise komplette Entfallen von authentischen physischen, sozialen und emotionalen Erfahrungen, führt zur Verringerung der Geschicklichkeit, zur Bewegungsarmut, zur Verminderung des Einfallsreichtums, der Eigeninitiative und Spontanität. Weiterführend bedienen sich Kreativität und Initiative auch kognitiven Prozessen, welchen in der EP ebenfalls ein hoher Stellenwert zu Teil wird. Entscheidungs- und Planungsprozesse sollen über alltagsfremde Problemlösungsaufgaben angeregt werden und somit dem Einzelnen die Möglichkeit eröffnen, durch die Unterbrechung der Routine gewohnte Handlungsmuster zu verlassen. Begründet wird dieses auch aus entwicklungstheoretischer Sicht, da Denkentwicklung im Zusammenhang mit vernunftgemäßen, körperlichen und gemeinschaftlichen Handlungen steht. Anders formuliert handelt es sich um einen dynamischen Prozess, welcher sich wechselseitig aufeinander bezieht. Handeln beeinflusst und verändert das Denken und Denken beeinflusst und verändert das Handeln.⁹⁵

Den Ausführungen in Bezugnahme auf die Entstehung des Kompetenzbegriffs folgend, liegt die Annahme nahe, dass das Kompetenzentwicklungsmodell der Schule von der EP adaptiert wurde und vielleicht eine Verbindung dieser beiden erzeugt. Die Folgen, die dieses auf die erlebnispädagogische Arbeit im Kontext schulischer Bildung ergeben, sollen im nächsten Kapitel beleuchtet werden.

⁹² vgl. ebd. S 472 f.

⁹³ vgl. Ackeren/ Boeger/ Schut-Ansteeg 2006, S. 473 f.

⁹⁴ vgl. ebd.

⁹⁵ vgl. Ackeren/ Boeger/ Schut-Ansteeg 2006, S. 473 f./ Wahl 2018, S. 27

3 Stellenwert von Erlebnispädagogik im Rahmen schulischer Bildung

3.1 Schule als Sozialisations- und Erziehungsinstitution

In pädagogischen Publikationen wird vermehrt eine Unterscheidung zwischen Erziehungs- und Sozialisationsprozessen vorgenommen. Innerhalb derer wird Sozialisation beschrieben als:

„[...] Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen [...]. Vorrangig thematisch ist dabei, wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet.“⁹⁶

Sozialisationsprozess meint in diesem Kontext die Persönlichkeitsentwicklung. In moderneren Ansichten wird dieser Prozess nicht als einseitige Anpassung an einheitliche festgesetzte Regeln, Standards und gemeinschaftliche Strukturen postuliert, sondern eher als ein lebenslanger Prozess, des Auseinandersetzens und Gestaltens fokussiert.⁹⁷ Dieser Ansatz erinnert an die Ausführungen des DQR Handbuches zum Thema lebenslanges Lernen.⁹⁸ Diese Interaktion des Einzelnen mit den gegebenen Strukturen kann auf diese eine stabilisierende wie auch irritierende Funktion haben.⁹⁹

Als Erziehung hingegen werden:

„[...] Handlungen und Veränderung aufgefasst, die ausdrücklich von Erziehungsinstanzen (z.B. Eltern, Schule) intendiert sind, also eine absichtsvolle Beeinflussung der Kinder oder Jugendlichen darstellen, und die mit einer expliziten Wertung einhergehen.“¹⁰⁰

Folgend dieser Definition, stellt die Erziehung einen Teilbereich der Sozialisation dar, welche in diesem Zusammenhang möglicherweise auch wertfreie und nicht-intendierte Veränderungen umfasst.

⁹⁶ Geulen/ Hurrelmann 1980 S. 51

⁹⁷ vgl. Hofmann/ Siebertz-Reckzeh 2008, S. 14 f

⁹⁸ vgl. Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2013 S.10 S.8 f.

⁹⁹ vgl. Hofmann/ Siebertz-Reckzeh 2008, S. 14 f.

¹⁰⁰ ebd. S. 15

Der Verlauf dieser Maßnahmen ist jedoch nicht vorhersehbar, da es ein wechselseitiger Prozess ist, der immer einer dynamischen Veränderung unterworfen ist.¹⁰¹ WEINERT erkennt, dass beiden Begriffen eine Schnittmenge innewohnt, nämlich die überdauernden Ergebnisse beider Veränderungen beim Individuum. Welches Verhalten, Wahrnehmung und Erleben beeinflussen und auf denselben lern-/ entwicklungspsychologischen Prozesse (Imitation, Betrachtung Konditionierung et al.) beruhen. Daher ist es manchmal schwierig, beide Begrifflichkeiten trennscharf voneinander abzugrenzen, da die Grenzen fließend sind.¹⁰²

Die Bildungsinstitution Schule dient dem Zweck des Aufbaus der Handlungsfähigkeit, der Möglichkeit am sozialen Leben teil zu haben und der subjektiven Steuerungsfähigkeit eines jeden Individuums. Außerdem werden im schulischen Kontext, bestehende soziale Verhältnisse reproduziert. Mit anderen Worten beschrieben, hat die Schule als systemimmanente Institution Auswirkungen auf das gesellschaftliche Zusammenleben. Wiederum besteht durch ihre Systemimmanenz, eine Vernetzung zum politischen System, welche Schule, in ihrer Erscheinungsform und Aufgaben definiert. Gehen wir davon aus, dass Schule als Sozialisationsinstitution unserer Gesellschaft verstanden werden kann und ihr vom System relevante Aufgaben zugesprochen werden, stellt sich für das Verständnis dessen die Frage, welche Aufgaben diese sind und welche systemimmanente Relevanz ihnen innewohnt.¹⁰³

KATRIN GERMONPREZ schreibt dazu:

„Dem Bildungswesen können zwei wesentliche Aufgaben zugeordnet werden: Einerseits soll dort die Vorbereitung auf eine zukünftige Berufstätigkeit stattfinden. Andererseits gelten Bildungsinstitutionen als Ort der gesellschaftlichen Integration. Sie sind eine wichtige Sozialisationsinstanz. Daraus ergibt sich konsequenterweise eine Verflechtung des pädagogischen und sozialen/politischen Feldes.“¹⁰⁴

Mit dieser Ansicht knüpft sie an den Aufführungen FENDS an, der in seinem Buch „Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation“ Bildungsinstitutionen unter dem Kriterium kontrollierter und durchführender Sozialisation beleuchtet. Dabei legt er drei politisch motivierte Grundhaltungen zu-

¹⁰¹ vgl. ebd.

¹⁰² vgl. Weinert/ Weinert 2018, S. 135 f.

¹⁰³ vgl. Germonprez 2018, S 54

¹⁰⁴ ebd.

grunde. Zum Ersten ein hinterfragendes Benehmen hinsichtlich kapitalistischer Produktionsverhältnisse, zweitens das Einstehen für Rechtlichkeit und Gleichstellung und drittens ein Engagement für einen Rechtsstaat, welcher an persönlichen Rechten wie gemeinschaftlichen Anliegen ausgerichtet ist.¹⁰⁵

3.1.1 Der multifunktionale Ansatz

Das Aufzeigen der gesellschaftsreproduzierenden Aufgaben von Schule, bedürfen der Einsicht, dass die von außen nicht erkennbaren Vorgängen innerhalb des Schulsystems nur allzu schwer zu verstehen sind, wenn man ihre Auswirkungen auf das gesellschaftliche Leben außer Acht lässt. Daher nutzt FEND in seinen Ausführungen den „multifunktionalen Ansatz“. Dieser beschreibt drei Funktionsdimensionen von Bildungseinrichtungen, die unmittelbar miteinander verbunden sind. Zum Ersten die sogenannte Qualifikationsfunktion, zum Zweiten die Selektionsfunktion und drittens die Integrations-/Legitimationsfunktion. Innerhalb dieser, nimmt die Legitimationsfunktion einen übergeordneten Stellenwert ein, da sie unter anderem als Apologie für Selektions- und Qualifikationsprozesse der Schule genutzt wird. Als zentraler Punkt dieser Legitimation werden Grundeinstellungen der Leistungsgesellschaft und der Aussichten - Gleichheit herangezogen. Der Tatsache folgend, dass Schule bestehende soziale Ungleichheiten immer neu regeneriert, bedarf es einer Legitimation dessen. Jenes wird darüber vollzogen, dass diese Ungleichheit aufgrund mannigfacher Leistungen entspringt. Formell haben alle Schülerinnen identische Chancen, werden sie jedoch vom Einzelnen nicht umgesetzt, ist er selbst dafür verantwortlich zu machen. Eine so geartete persönliche Attribuierung in Bezug auf Gelingen und Missglücken, mit der eingeschlossenen Anerkennung der Fairness des Systems, kreiert den Mittelpunkt schulischer Bemühungen, unterschiedliche Qualifikationen und daraus resultierende soziale Ungleichheit zu Rechtfertigen. Ein besonderes Augenmerk sollte auf den dahinterliegenden Zielen liegen. Diese offenbaren sich konkret im außerschulischen Kontext.¹⁰⁶

Sicherlich besteht die Qualifikation der Adressat_innen im Erlernen von Kulturtechniken und definierten Berufsvoraussetzungen. Sie weisen also Kompetenzen vor, die für das produktive Verrichten einer Beschäftigung im Arbeitskontext benötigt werden. Auf der mengenmäßigen Ebene werden Thematiken diskutiert, in wie weit Qualifikationen vergeben werden sollen. Beispielsweise wird dieses Ebene bei der Fachkräftemangeldiskussion angesprochen. Auf qualitativer Ebene geht es um die

¹⁰⁵ vgl. Fend 1979, S. 7 f.

¹⁰⁶ vgl. ebd. S. 196 f.

Erarbeitung von Curricula, diese werden für die inhaltliche Struktur und die Maßstäbe, die an definierte Qualifikationen gestellt werden, benötigt. Das Erwaschen dieser Strukturen steht im unmittelbaren Zusammenhang damit, welche Inhalte als dienlich und begehrenswert erachtet werden.¹⁰⁷

Es zeigt sich, dass Qualifikationen nur auf Grundlage der profitorientierten Nutzbarmachung gefördert werden, dass soziale Ungleichheit reproduziert wird, um Allokation zu rechtfertigen und dass Schüler_innen in ein individualistisches Rivalitätssystem, integriert werden welches manipulierende und verschleiernde Facetten aufweist.¹⁰⁸

3.1.2 Selektionsfunktion der Schule

Unter der dieser Funktion wird vorrangig die soziale Positionsverteilung und deren Reproduktion verstanden. Als Instrumente dieser Einordnung werden Abschlussarbeiten, Noten und Vergabe von Zugangsvoraussetzungen gesehen. Innerhalb der drei verschieden auf gegliederten Schulformen lassen sich Bezüge zur Ständevertelung herstellen. Wird diese Thematik im Diskurs beleuchtet, werden nur allzu oft Bildungsgleichheit und -möglichkeiten angesprochen. Doch die Funktion der Schule als Selektionseinrichtung unserer Gesellschaft bleibt dabei unangetastet.¹⁰⁹

Die UNESCO, welche dazu Stellung nahm, sieht eine enge Verzahnung gesellschaftlicher Ansässigkeit und dem Bildungserfolg. Dieses zieht sich durch alle Facetten des Bildungssystems. Besonders der Zugang zu institutioneller Bildung und deren Partizipationsmerkmalen bei frühkindlicher Bildung bis hin zu Qualifikationen innerhalb der Erwachsenenbildung, wie auch in allen Bereichen der Kompetenzentwicklung, scheinen von sozialer Ungleichheit und Ungerechtigkeit durchzogen.¹¹⁰ Die Reaktionen auf diese Tatsache sind vielseitig. Oftmals werden Forderungen zum Abbau dieser Ungerechtigkeit laut. Bemerkenswert dabei ist der Umstand, dass diese Forderungen nicht auf die Veränderungen gemeinschaftlicher bzw. politischer Voraussetzungen, welche Unterschiede immer wieder aufs Neue herstellen, sondern auf den Einzelnen und seine Förderung zielen. Mit dieser Forderung wird aber die Verantwortung beim Subjekt belassen.¹¹¹

¹⁰⁷ vgl. Germonprez 2018, S.57

¹⁰⁸ vgl. Fend 1979, S. 196 f.

¹⁰⁹ vgl. Germonprez 2018, S.58

¹¹⁰ vgl. Maaz 2017, S. 5

¹¹¹ vgl. Germonprez 2018, S.59 f.

3.1.3 Soziale und personale Funktion von Schule

Der schulische Sozialisationsprozess, auf den unsere Gesellschaft angewiesen ist, weist nach FEND im Bereich der personalen Bedeutung noch eine zweite Funktion auf, nämlich das dadurch auch Handlungsmöglichkeiten, Selbstregulierungs- und Selbststeuerungsfähigkeiten wie auch soziale Teilhabe ermöglicht wird. Zu beachten bleibt dabei auch, dass Ungleichheiten oftmals auf Grundlage personaler Merkmale des Einzelnen legitimiert werden. Pädagogen rechtfertigen ihre Interventionen, Hilfestellungen, Aktivitäten usw. durch den Hilfe- und Lernbedarf der Adressat_innen, dieses ist freilich gestattet, wenn die damit einhergehende gemeinschaftliche Folge nicht unbeachtet bleibt. Dies meint, dass die Orientierung an Kompetenzen, die eine Person in der Schule erlernt auch von Vorteil sind, da diese erst Teilhabe, Autonomie und gemeinschaftlich solidarische Akte ermöglichen. Erlernt sie diese trotz Chancengleichheit nicht, hat dieses folgerichtig Auswirkung auf die eben konstatierten Bereiche des kollektiven Lebens.¹¹²

3.1.4 Herrschaftsreproduzierende Funktion von Schule

Die Analyse FENDS beinhaltet auch die Annahme, dass Schule als Bildungseinrichtung einer übergestellten Struktur einen Anteil an der Bearbeitung systemimmanenter Problemlagen hat. Dabei muss beleuchtet werden, welche Absichten sich hinter den jeweiligen Lösungen verbergen. Anders formuliert, welche gehaltvolle Gestalt hinter der Reproduktion steht. Daher ist es wichtig den geschichtlichen Herrschaftskontext zu erläutern und die immanenten materiellen und normativen Fundamente zu thematisieren. Dieses zu versuchen würde den Rahmen dieser Arbeit jedoch sprengen. Angemerkt soll trotzdem sein, dass Schule ein Werkzeug der Herrschaftssicherung ist und dabei soziale Kontrolle umsetzt und etabliert.¹¹³

Es erscheint immanent, dass sich Macht- und Herrschaftsstrukturen aufgrund ihrer übergeordneten, sanktionierenden und normierenden Position bzw. Wirkung noch besser reproduzieren können.¹¹⁴ Wenn wir den Ausführungen MATURANAS, VARELAS und LUHMANNs Folgen welche WILLKE in seinem Buch darstellt und alle Systeme autopoetisch sind¹¹⁵, trifft es auch auf das Herrschaftssystem zu, welches sich immer wieder neu durch die Ausübung der Herrschaft reproduziert. Welches Konkret auch die Herrschaftsposition eines Pädagogen darstellt, der eine Klasse oder Gruppe zur Ruhe zwingt,

¹¹² vgl. Fend 1979, S. 196 f.

¹¹³ vgl. ebd. S. 197 ff.

¹¹⁴ vgl. ebd. S. 185

¹¹⁵ vgl. Willke 1993, S.9 f.

zwar geschieht das aus ganz rationalen Gründen der Informationsvermittlung, impliziert aber auch das systemimmanente Macht-/ Herrschaftsverhältnis.¹¹⁶

3.2 Erlebnispädagogik und die Funktion von Schule

EP stellt im Rahmen schulischer Bildung nur eine von einer Vielzahl von Methoden dar, welche die Handlungsorientierung fokussiert. Diese Handlung bezeichnet im weitesten Sinne eine wie auch immer geartete Aktion, welche in der Trennung zur Reaktion, ein durch die Person beabsichtigtes und zweckgebundenes Beeinflussen seiner ursprünglichen und gemeinschaftlichen Umgebung darstellt. Bewusste Handlungen weisen eine hohe Autonomie auf und sind oftmals einleuchtend und gegliedert auf die Erreichung eines Ziels gerichtet. Um Lernende besser mit den Zielen der Bildungsinstitution zu verbinden, bedarf es nach VAN ACKEREN genau dieser Handlungsorientierung reformpädagogischer Ansätze.¹¹⁷

Wie im vorherigen Kapitel dargestellt, befindet sich Schule in dem immanenten Zwang, eigenes Tun, wie beispielsweise die Selektion innerhalb der Institution, zu rechtfertigen. Dadurch dass sie dieses erfolgreich durchführt und ihre inneren Abläufe legitimiert, rechtfertigt sie folgerichtig die externe gesellschaftliche Struktur. Jenes ist nur möglich, wenn die internen Zustände mit den externen in Verbindung stehen. Konkret lässt sich konstatieren, dass es eine mehr oder weniger kausale Verbindung zwischen der Graduierung der Schulqualifikation und der darauffolgenden beruflichen Position gibt, welche sich wiederum auf gesellschaftliche Privilegien auswirkt. Daher ist es möglich, über Prüfungen und Noten künftige Klassenstrukturen innerhalb des sozialen Gefüges zu (re-)produzieren. Die Schnittmenge, die dieses gestattet besteht darin, dass Bildungsinstitutionen identische sozial-strukturelle Facetten (u.a. Leistungshierarchien) offenbaren, wie die soziale Gemeinschaft, in der wir leben.¹¹⁸

Der Bezug zur EP kann in allen drei Funktionen (Selektion, Qualifikation und Legitimation) der Bildungsinstitutionen gefunden und beleuchtet werden. Indikatoren dafür können die Auswahl der Techniken, die Art und Weise der nachträglichen Auseinandersetzung mit einer Aufgabe, die gewählten

¹¹⁶ vgl. Fend 1979, S. 198

¹¹⁷ Vgl. Van Ackeren 2005, S.13

¹¹⁸ vgl. Fend

Kernpunkte u.a. sein. Kernpunkte der Arbeit sind zum Beispiel Einfallsreichtum, Problemlösungsstrategien, Zusammenarbeit, Erweiterung der Eignung und vieles mehr.¹¹⁹ VAN ACKEREN schreibt dazu:

„Schulische Lernprozesse zielen nicht allein auf fachlich-kognitiven Wissenserwerb, sie haben vielmehr multikriterialen Charakter. So sind beispielsweise auch fächerübergreifende personale und soziale Kompetenzen fest in den meisten deutschen Lehrplänen verankert.“¹²⁰

Weiter führt sie aus, dass der Kompetenzerwerb in die Legitimationsstruktur der Schule ebenso eingebettet ist, wie die Weitergabe kulturhistorisch gewachsener Normen und Wertvorstellungen der Gesellschaft.¹²¹

Unter dem Gesichtspunkt, dass diese Werte benötigt werden, um Gesellschaft auch weiter zu entwickeln, haben Bildungseinrichtungen eine emanzipative und affirmative Funktion. Die fachliche und fachübergreifende Förderung von Kompetenzen dienen dazu, den marktwirtschaftlichen und gemeinschaftlichen Fortbestand der Gesellschaft zu sichern. Fachübergreifende Kompetenzen in Bereichen der eigenen Person, im zwischenmenschlichen Miteinander, wie auch im methodischen Lernen, nehmen eine immer gehaltvollere Position ein, da sie innerhalb pluralisierter Lebensformen und einer zunehmend individualisierten Gemeinschaft, von gesteigerter Bedeutung für das Wohlergehen des Einzelnen sind und gleichermaßen auch für seine Verfügbarkeit für die Arbeitswelt.¹²²

Vor allem soziale Kompetenzen nehmen im Rahmen der EP einen wichtigen Stellenwert ein. Sie dienen nämlich dem gepflogenen Miteinander. Zu großen Teilen wird im Unterricht dieses auch vehement eingefordert, um in wachsenden Klassengrößen, Lerninhalte trotzdem adäquat vermitteln zu können. Im direkten Zusammenhang werden in dieser Hinsicht auch personale Kompetenzen betrachtet. Die Studie „Project Adventure“ zeigt auf, dass erlebnispädagogische Maßnahmen den Selbstwert der Adressat_innen steigern und nach eigenen Aussagen der Teilnehmer_innen, ihre Fähigkeiten im Kontakt und im Umgang mit Anderen gestiegen sind. Auch bemerkten sie, dass sie ihre eigene Position im sozialen Gefüge besser vertreten können. Dieses wirkt sich folgerichtig positiv auf das Unterrichtsgeschehen aus. Die gerade beschriebenen und weitere soziale Kompetenzen werden

¹¹⁹ vgl. Germonprez 2018, S. 63

¹²⁰ Van Ackeren 2005, S.10

¹²¹ vgl. Van Ackeren 2005, S10

¹²² vgl. ebd. S. 11

ohne Zweifel, wie eingangs schon aufgeführt, für das erfolgreiche Absolvieren des Lebens in einer kapitalistisch ausgerichteten Gesellschaft benötigt.¹²³

Andererseits dienen soziale Kompetenzen im Rahmen der Schule, unter dem Namen Soft-Skills, als ein weiter Referenzwert für berufsbezogene Eignung auf den Bildungszertifikaten. Mit dieser Verwendung dienen sie zusätzlich als ein weiteres Instrument der Selektionsfunktion von Schule.¹²⁴

EP soll als Handlungsorientierte Methode reformpädagogischer Ansätze nun dem Schulsystem helfen, Adressat_innen eine bessere Identifikation mit den Bildungszielen zu ermöglichen, um besser mit den Umständen zu harmonisieren. Mithilfe von Teilhabe, realitätsnahem Lernen, ansprechen der Vorstellungskraft u.v.m., sollen, so VAN ACKEREN, die Förderung von sozialen, personalen und methodischen Fähigkeiten optimiert werden. Für die Verwendung handlungsorientierter Methoden in dem Kontext von Bildungsinstitutionen spricht die Erkenntnis, dass die Ziele der Kompetenzentwicklung über eben jene verwertbarer gelingen als über monotone Unterrichtsgestaltung.¹²⁵

Begründet werden kann dieses auf verschiedenen Ebenen. Entwicklungstheoretisch steht das Denken in einem gegenseitigen, energiegeladenen, folgerichtigen, seelischen und gemeinschaftlichen Verhältnis von handelndem Tun und kognitiven Verarbeitungsprozessen. Das heißt, dass sich Tun immer auf gedankliches Verarbeiten bezieht und folgerichtig auch umgekehrt, also ein dynamisch wechselseitiger Prozess. PIAGET, AEBLI und DEWEY postulieren in ihren Ausführungen, dass wir einerseits Einsichten durch verstehendes Schauen erlangen, andererseits durch die Verbundenheit dieser Erfahrungen. Diese Verbundenheit kann insbesondere durch das körperliche Tun in Verbindung mit kognitiven Prozessen regeneriert werden. Wird das Jugendalter mit seinen Entwicklungsaufgaben als solches beleuchtet, erscheint es aufgrund der Tatsache, dass sich junge Menschen in diesem Alter, in einem Abnahlungsprozess zu ihrem kindlichen Leben befinden und gleichzeitig eine Distanz gegenüber der Welt der Erwachsenen aufbauen. Dieses ist voller Unsicherheiten und erfordert von den jungen Erwachsenen ein Höchstmaß an Risikobereitschaft, sich eben diesen Prozessen zu stellen. Damit neue Sicherheit im Umgang mit eben jenen Unsicherheiten ermöglicht wird, bedarf es Räumen, in denen diese elementaren Erfahrungen und Erkenntnisse gemacht werden dürfen. Genau diesem Bedarf werden die nicht-handlungsorientierten Schulmethoden in kleinster Weise gerecht.¹²⁶

¹²³ vgl. Germonprez 2018, S 64f

¹²⁴ vgl. Germonprez 2018, S 64f.

¹²⁵ vgl. Van Ackeren 2005, S. 14

¹²⁶ vgl. Germonprez 2018, S 64f

Lerntheoretisch lässt sich Handlungsorientierung mit der mentalen Repräsentationstheorie JÉRÔME SEYMOUR BRUNERTS begründen. BRUNER beschreibt, dass sich auswärtige Mitteilungen innerlich abbilden. Um jenen zu ermöglichen bedarf es einem Wechsel zwischen Handeln und Denken.¹²⁷ ZIEGENSPECK schreibt dazu, dass durch das praktische Tun eine Verwurzelung mit den Erfahrungen und daraus erwachsenden Erkenntnissen entsteht.¹²⁸

Aus soziologischen Bezügen kann konstatiert werden, dass Defizite im Bereich der motorischen Anregung durch multimediale Wirkfaktoren und der Verlust authentischer physischer, psychischer und sozialer Erfahrungen zu beobachten ist. Aus dieser Beobachtung heraus lässt sich schließen, dass Schule umfangreiche Angebote innerhalb Erfahrungs- und Handlungsorientierter Angebote implementieren sollte, da dieses auch gleichzeitig ganzheitliches Lernen ermöglichen.¹²⁹ Anschließend daran lässt sich der bildungstheoretische Gedanke anführen, der davon ausgeht, Erlebnisse auf Grundlage eigenen Handelns von elementarer Wichtigkeit sind. Reflektierte Selbstbestimmtheit ergibt sich nicht aus Kenntnis und Erfahrung, sondern benötigt den Zusatz der Relevanz für die Gesellschaft und ihrer Interessen, wie auch für die Verwertbarkeit innerhalb dieser Strukturen. Daher wird sich in der handlungsorientierten Methodik und Didaktik um Lebensnähe bemüht.¹³⁰

Hier wird ganz klar deutlich welchen Wert handlungsorientierten Methoden innewohnt und welchen Nutzen diese für Bildungsinstitutionen unter der Betrachtung der im vorangestellten Absatz aufgeführten Aufgaben und haben. Welches auch ein Anhaltspunkt für die vermehrte Inanspruchnahme solch gearteter Angebote sein könnte.

Die „*MARKUS-Studie (Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext) aus dem Jahre 2000 welche Achtklässler analysierte auf deren Lernressourcen, ihrem privaten Hintergrund sowie Unterrichtseigenschaften und Schulgüte [...betrachtet...]*“.¹³¹ Diese Studie bestätigte die Vermutung, dass monotone Unterrichtsstrukturen einen übergroßen Raum gegenüber eigenständigen Schülerarbeiten einnehmen. Eine Gegenüberstellung zeigt, dass innerhalb aller drei Bildungsströmungen ein Indikator in Bezug auf Leistung wie auch der Motivation ein hohes Maß an methodischer Vielfalt der Lehrkraft ist. Mit anderen Worten, je höher die Methodenvielfalt der Lehrkräfte sind, desto höher sind die Motivation und daraus resultierenden Leistungen der Adressat_innen.¹³² In diesem Bezug, führt VAN ACKEREN die Ausführungen

¹²⁷ vgl. Jank/ Meyer 2011. S. 321 f.

¹²⁸ vgl. Fischer/ Ziegenspeck 2000, S.275

¹²⁹ vgl. Jank/ Meyer 2011. S. 322 ff.

¹³⁰ vgl. ebd. S. 325 f.

¹³¹ Weinert 2014, S. 15

¹³² vgl. Van Ackeren 2005, S.16 f.

von EIKO JÜRGENS an, der innerhalb offener Unterrichtsstrukturen festgestellt hat, dass vor allem bei „Problemschüler_innen“ die Tendenz zu erkennen ist, dass sich nonkonformes Verhalten im zwischenmenschlichen miteinander dezimiert. Sie neigen dazu, sich in ihrem Verhalten selbstständig zu entwickeln und zu festigen. Zu thematisieren ist und bleibt, dass erlebnispädagogische Kurz- oder Langzeitaktivitäten eher selten über Studien erfasst werden, da es keine Kontrollgruppen gibt, mit denen die Ergebnisse verglichen werden können und somit eine adäquate Evaluation nicht möglich ist.¹³³

Daher lassen sich die Ergebnisse im wissenschaftlichen Diskurs immer wieder anfeinden. Aber es lässt sich festhalten, dass Programme, die genau diesen reformpädagogischen Ansatz fokussieren das Potenzial innewohnt, Verhalten in Gemeinschaft und der immanenten Kommunikationsbesonderheiten zu optimieren. Wie auch auf das Leistungsvermögen und die dahinterstehenden motivationalen Elemente positiv einzuwirken¹³⁴

GALUSKE formuliert aus der Definition von HUFERNUS heraus verschiedene Zieldimensionen der Erlebnispädagogik. Zum Ersten, sachbezogene Ziele, diese befassen sich mit dem Gewinn von Fachwissen wie, Techniken beim Klettern oder anderen Natursportarten. Zweitens persönliche Ziele, diese umreißen individuelle Stärken und Schwächen, die gefunden und bemerkt werden sollen, wie beispielsweise Autonomie, Entschlussfähigkeit, das Erfahren von Grenzen. Viertens soziale Ziele, hierbei werden Kompetenzen betrachtet, die für ein ausgeglichenes Beieinander relevant sind, dazu zählen Teamfähigkeit, Duldsamkeit, Artikulationsfähigkeit und viele mehr, welche zur Umsetzung und erfolgreicher Bewältigung von Gemeinschaftsaufgaben benötigt werden. Fünfte und letzte Dimension benennt er als ökologische Zieldimension, diese befassen sich mit unserer Umwelt und betrachten ökologische Zusammenhänge. Diese sollen beobachtet werden und in Folge dieser Beobachtung, sollen eigene Verhaltensweisen reflektiert und ggf. geändert werden, um die Umwelt so wenig wie möglich zu belasten.¹³⁵ Die Parallelen zu Zielen der schulischen Kompetenzförderung erscheinen hier besonders deutlich zu werden, da sie teilweise die identische Bezeichnung tragen.

Abschließend lässt sich neben der Funktion von Bildungsinstitutionen und deren Beziehung zu den durch die Reformpädagogik postulierten handlungsorientierten Ansätzen festhalten, dass selbst wenn Schule als verflochtene Organisationsstruktur den Wunsch hegt, erlebnispädagogische Elemente ein-

¹³³ vgl. ebd. S.17 f

¹³⁴ vgl. Van Ackeren 2005, S.18 f.

¹³⁵ vgl. Galuske 2014, S. 258

zugliedern, sie schnell an ihre Grenzen stößt. Dieses liegt nicht zuletzt an den überaus deutlich abgegrenzten zeitlichen Rahmen einer Unterrichtseinheit. Würde das Erlebnis, welches durch die Angebote der Lehrkraft angestrebt wird, nur ein paar Minuten nach dem Klingelzeichen einsetzen, ist es leider zu spät. Anders ausgedrückt, Das Ende der Unterrichtseinheit setzt der Erlebnismöglichkeit ein Ende. Daher bedarf es, um diese Arten von pädagogischen Ansätzen erfolgversprechend umsetzen zu können, eine Umstrukturierung des Unterrichts in zusammenhängende Projekte. Selbst der Klassenraum wirkt schon als Begrenzung, dieses soll nicht heißen, dass Erlebnisse nicht auch dort geschehen können. Jedoch beeinflusst die Umgebung die Wirkungsstärke eines gemachten Erlebnisses. Außerdem sind Erlebnisse schwer in Unterrichtsfächer zu pressen, sondern sind eher an lebensübergreifenden Phänomenen orientiert. Wie schon in vorangestellten Ausführungen aufgezeigt, orientieren sich Bildungsinstitutionen mehr und mehr an fachübergreifenden Kompetenzen und öffnen sich vermehrt offeneren Konzeptionen von Unterrichtsgestaltung und Wissensvermittlung. Genau diese Tatsache ist ein „Türöffner“ für die EP. Jedoch stellt sich in diesem Zuge die Frage, in wie weit EP Teil der Lehrer_innenausbildung ist. Welches gelinde gesagt einen eher vernachlässigten Anteil in den ersten zwei Phasen des Studiums einnimmt, da Lehrer_innen wenig bis gar nicht in diesem Bereich ausgebildet werden, verwundert es nicht, dass die EP einen kleinen Anteil im Schulleben einnimmt und eher in außerschulischen Aktivitäten wiederzufinden ist. Mit dem Begriff Schulleben folgt BALZ den Ausführungen STRUCKS, welcher Schulleben so weit fasst, dass alle Bereiche des Lebens in dieser Phase Einzug erhalten, zum Beispiel Wochenende, Unterricht, Pausen, Klassenfahrten, Ferien usw. Abschließend bleibt die Frage wo Bezüge zur EP im Schulalltag gefunden werden, sodass sie einen immanenten Anteil am Schulleben erhält. Dieses ist und bleibt Aufgabe der Pädagog_innen in den Bildungsinstitutionen und erfordert eine adäquate Ausbildung und nicht zuletzt auch einem Willen diese handlungsorientierte Methode anzuwenden und einer Struktur zu etablieren die diese Art des Unterrichts ermöglicht.¹³⁶

¹³⁶ vgl. Balz 1993 S.11 ff.

4 Resümee

Wie die Ausführungen im ersten Kapitel zeigen, durchlief die Erlebnispädagogik in ihrer Entstehung eine Vielzahl von Veränderungen und Weiterentwicklungen. Schon frühere Pädagog_innen wie ROUSSEAU, PESTALOZZI, HAHN und Andere erkannten die Relevanz des naturverbundenen Lernens. Besonders die Instrumentalisierung der Erlebnispädagogik durch das NS-Regime erschwerte die Etablierung und Weiterentwicklung in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg immens, da sie in Folge dessen negativ besetzt war. Vor allem die Entwicklung ab den achtziger Jahren ist nochmals hervorzuheben, da mit der Weiterentwicklung und Etablierung neuer Theorien und Ansätzen neue Arbeits- und Themenfelder für die EP erschlossen wurden. Durch die Betrachtung der gruppenspezifischen Wirkungen und der mehrdimensionalen persönlichkeitsfördernden Effekte erlebnispädagogischer Programme hat EP an Bedeutung für die Pädagogik gewonnen.

Wie aufgezeigt, ist die Geschichte der Erlebnispädagogik nicht nur eine Geschichte der Pädagog_innen, Methodiken und der Didaktik, sondern auch eine Geschichte des Begriffes selbst, welcher bis heute im wissenschaftlichen Diskurs umstritten bleibt. Jedoch lässt sich die Schnittmenge im Bereich des Erlebens in der Natur bzw. im naturnahen Raum, der Handlungsorientiertheit, der Persönlichkeitsförderung, in der nicht Alltäglichkeit der pädagogischen Intervention und in Bezug auf Ganzheitlichkeit finden. Nicht von allen Autor_innen integriert, jedoch praxisrelevant, stellen sich die Punkte Ernsthaftigkeit und Echtheit dar. Eine große Herausforderung ist es, einer Situation einen Erlebnischarakter zu verleihen. Dieses kann, wie dargestellt, nur von der rezipierenden Person selbst geschehen, da es eine Auseinandersetzung auf Grundlage der eigenen Biografie darstellt und somit ein Phänomen, welches einzigartig nicht sein könnte. Ebenfalls individuell gestalten sich die Ausformungen der Angebote und die damit verfolgten Ziele, da diese auf die jeweiligen Gruppen ausgerichtet werden. Kern der Bemühungen ist dabei, die Kompetenzen in den personellen, sozialen und motorisch-kognitiven Bereichen zu entfalten, welche inhaltlich deckungsgleich den Intentionen der Bildungsinstitutionen entsprechen.

Die Kompetenzförderung stellt eins der elementaren Ziele der EP dar und ist für die Inanspruchnahme erlebnispädagogischer Programme für die Auftraggeber_innen von hoher Bedeutung. Der Kompetenzbegriff wird im Rahmen der Erziehungswissenschaften als bei einer Person zu verortenden Fähigkeiten postuliert.

Der Ursprung liegt, wie in der Arbeit aufgezeigt, jedoch in dem mannigfaltigen Leistungsbe-
griff. Demzufolge ist der Kompetenzbegriff eine Transformation von externen Leistungsan-
sprüchen hin zur innerpsychischen Bereitschaft bzw. Fähigkeit. Diese Verlagerung auf das In-
dividuum bleibt, wie dargestellt, nicht ohne Folgen und bildet eine Grundlage für Legitimierung
von Ungleichheiten innerhalb der Bildungsinstitutionen und somit auch innerhalb der Gesell-
schaft. Dieser Legitimationsprozess geschieht über das Konstatieren gleicher Möglichkeiten
aller Systemteilnehmenden. Das trotz dessen Ungleichheiten vorhanden sind, wird damit be-
gründet, dass Einzelne keine oder unzureichende Bereitschaft oder Fähigkeiten haben, diese
Möglichkeiten zu nutzen.

Des Weiteren dienen Kompetenzen der Erlangung von Qualifizierungen. Diese wiederum stel-
len einen Referenzwert für die Gesellschaft in Bezug auf Wissen, Verstehen und praktische Um-
setzungsfähigkeit dar. Damit sie einen referenziellen Charakter erhalten, müssen sie maximal-
einheitlichen Kriterien in Bereichen der Beschreibung und Messung unterliegen. Jene Merk-
male verorten sich in acht differenzierten Niveaustufen innerhalb des „Deutschen Qualifikati-
onsrahmens“. Diese Anforderungen werden, wie beschrieben, auf internationaler Ebene durch
den „Europäischen Qualifikationsrahmen“ gefasst. Darunter subsumiert auf nationaler Ebene
durch den „Deutschen Qualifikationsrahmen“ und finden schlussendlich auf Länderebene Ein-
zug in die Bildungsstandards, Curriculares und Ausbildungsordnungen durch die „Ständigen
Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“. Evaluert werden
diese Bildungsstandards durch verschiedenste Bildungsstudien, wie zum Beispiel das in Kooperation
mit der „Organisation for Economic Cooperation and Development“(OECD) etablierte „Programme
for International Student Assessment“(PISA). Die Ergebnisse der PISA-Studie können dann durch
die Vereinheitlichung der Kriterien durch den „Europäischen Qualifikationsrahmen“ in den interna-
tionalen Vergleich gesetzt werden, da alle Qualifikationsrahmen der Staaten darunter subsumiert sind.
Wie in der Arbeit dargestellt, wird die gesellschaftliche Relevanz von Qualifikationen ersichtlich,
wenn der Bezug zur produktiven Verwertbarkeit der Arbeitskraft hergestellt wird. Kompetenzen wer-
den dann anhand der Bildungsabschlüsse/ Qualifikationen, die der oder die Einzelne vorweisen kann
bzw. nicht vorweisen kann, zugeschrieben. Diese ermöglichen oder verhindern weiterführende Aus-
und Weiterbildungsmöglichkeiten, welche wiederum im engen Zusammenhang mit beruflichen Per-
spektiven und einem darauf aufbauenden gesellschaftlichen Stellenwert gebracht werden können.
Dem folgend, entscheidet der Erhalt von Bildungsqualifikationen maßgeblich über den späteren be-
ruflichen und gesellschaftlichen Stellenwert. Der Umstand wird als Selektionsfunktion von Bildungs-
institutionen postuliert.

Den Bezug zu der eben beschriebenen Qualifikations-, Legitimations- und Selektionsfunktion von Schule, erhält EP zum einen, durch die in der Arbeit dargestellten Ausrichtungen auf Kompetenzförderung und dem in Verbindung stehenden Kompetenzbegriff von WEINERT. Zum anderen erhält EP den Bezug durch die schulische Kontextualisierung, da die systemimmanenten Funktionen der Bildungsinstitutionen über EP verwirklicht werden. Demzufolge trägt EP die Funktionen der Bildungsinstitutionen, in denen sie angewendet wird, mit und hilft somit, bei der (Re-)Produktion, Etablierung und Legitimation von Ungleichheiten, gesellschaftlichen Norm- und Wertevorstellungen sowie Allokationen. In Bezug auf soziale Kompetenzen wird die Vielseitigkeit der Selektionsfunktion und die Anschlussfähigkeit von EP an die Funktion der Bildungsinstitutionen besonders deutlich.

Innerhalb erlebnispädagogischer Angebote sollen, wie innerhalb des zweiten Kapitels dargestellt, vorrangig soziale Kompetenzen und Handlungskompetenzen gefördert werden. Dieses beinhaltet unter anderem Betragen, Teamfähigkeit und Kommunikation. Auf Grundlage dieser Kompetenzen werden sogenannte Kopfnoten vergeben, welche ebenfalls als Referenzwert für spätere berufliche Eignung dienen.

Es ist den Aussagen folgend zu konstatieren, dass Schule ein großes Interesse hat, handlungsorientierte Methoden im Schulalltag zu etablieren, um Unterricht für Adressat_innen einerseits interessanter zu gestalten und andererseits damit sie sich gegebenen Rahmenbedingungen und Umständen besser harmonisieren können. Außerdem dienen die motivationalen Aspekte handlungsorientierter Methoden für die Steigerung der Leistungsfähigkeit. Dabei ist es essenziell, die eigentlichen Funktionen von Schule innerhalb des Systems zu beachten, um nicht in die Illusion eines humanistischen und auf die Bedürfnisse des Einzelnen gerichteten Bildes der Bildungsinstitutionen zu verfallen. Denn die Funktionen werden nicht durch die Erlebnispädagogik verändert, sondern die EP wird genutzt, um die Funktionen der Bildungsinstitution ansprechender zu verpacken. Dieses ergibt sich einerseits durch die hohe Anschlussfähigkeit und Erfolgsquote von aktivierenden Unterrichtsmethoden. Andererseits geschieht dies dadurch, dass es aufgrund der Entwicklung der EP, wie wir sie heute kennen, eine Deckungsgleichheit mit den Zielen und Zwecken von Bildungseinrichtungen gibt. Dieses bedeutet, dass Erlebnispädagogik im Kontext Schule mehr oder weniger eine Verpackung für die Qualifikations-, Selektions-, Integrationsfunktion sowie für die Herrschaftsreproduktion darstellt. Das Potenzial der EP bleibt bestehen, jedoch ist die Intention der Verwendung und die Kontextualisierung von entscheidender Bedeutung.

Offen bleibt innerhalb dieser Arbeit die Methode-Konzept-Debatte, welche in der Wissenschaft kontrovers diskutiert wird. Diesem Diskurs Rechnung zu tragen, würde jedoch den inhaltlichen Rahmen dieser Arbeit weit überschreiten. Auch stößt die Arbeit in Bezug auf die gesellschaftliche Funktion von Schule an ihre Grenzen, da es noch einer weiteren Konkretisierung der einzelnen Zwecke bedarf, um verschiedenste Mechanismen besser verstehen zu können. Ebenfalls wird die dargestellte Kompetenzerfassung und deren Aufgabe aufgrund des begrenzten Umfangs nur in Ansätzen erklärt.

Als Perspektive bleibt zu hoffen, dass EP innerhalb des Kontextes Schule über die reproduzierenden Umstände erhoben werden kann, um Menschen nicht zur Konformität im Sinne der Herrschaftsstruktur zu erziehen. Ob dieses im gegebenen Rahmen möglich ist, bleibt an dieser Stelle fraglich. Mit den Erkenntnissen dieser Arbeit wird jedoch eine Forderung an die institutionelle Bildung laut, nämlich, dass diese immer als oberstes Ziel haben sollte, Menschen im Prozess der Ausbildung ihrer Mündigkeit zu begleiten. Unter dieser Prämisse sollte jegliches Tun hinterfragt werden. Dabei kommt institutionelle Bildung wohl nicht umhin, bestehende Strukturen zu überdenken, um den Zweck von Bildung und Erziehung neu zu definieren und durch diese neue Ausrichtung potenziell einen gesamtgesellschaftlichen Wandel zu initiieren.

Literaturverzeichnis

- BAIG-SCHNEIDER, RAINALD: Was nach 1945 kam- Die Entwicklung zur modernen Erlebnispädagogik. In MICHL, WERNER/ SEIDEL, HOLGER (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. 3. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag München 2018, S. 116-119
- BALZ, ECKART: Erlebnispädagogik in der Schule: Schulleben-Schulsport-Schullandheim. Institut für Erlebnispädagogik Lüneburg 1993
- BRÄGGER, GEROLD / POSSE, NORBERT: Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Qualitäts- und Gesundheitsförderung besser werden können. Landesprogramme Bildung und Gesundheit Nordrhein-Westfalen, Hessen und Schweiz (Hrsg.) h.e.p.-Verlag Bern 2007, S. 405-410
- BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG/ BUND -LÄNDER-KOORDINIERUNGSSTELLE FÜR DEN DEUTSCHEN QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN (Hrsg.): DQR Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. 2013
- BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG/ BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG REFERAT 300 - GRUNDSATZFRAGEN, DIGITALISIERUNG UND TRANSFER (Hrsg.): DQR Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. URL: <https://www.dqr.de/content/60.php> [Stand 19.12.2019]
- CLEMENT, L.: Number of digital buyers worldwide from 2014 to 2021. URL: <https://www.statista.com/statistics/251666/number-of-digital-buyers-worldwide/> [Stand 13.11.2019]
- DASCHNER, KURT: Erlebnispädagogik und schulische Bildungsziele. In MICHL, WERNER/ SEIDEL, HOLGER (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. 3. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag München 2018, S. 247-250
- FATKE, REINHARD: Kritische Anfrage der Erziehungswissenschaft an die Erlebnispädagogik. In: Herzog, Fridolin (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Schlagwort oder Konzept?. SZH Luzern 1993, S. 35-48
- FEND, HELMUT: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. 5. Auflage Belz Verlag Weinheim/Basel 1979
- FENGLER, JANNE: Erlebnispädagogik und Selbstkonzept: Eine Evaluationsstudie. 2. Auflage. Logos Verlag Berlin

- FENGLER, JANNE/ EBERLE, THOMAS (Hrsg.) (2019) EP. Empirische Pädagogik-2019-33(1). Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung. 1. Heft. Empirische Pädagogik e.V. Landau/Pfalz
- FISCHER, TORSTEN/ ZIEGENSPECK, JÖRG W.: Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens. 2. Auflage. Julius Klinkhardt Verlag Bad Heilbrunn 2008
- FISCHER, TORSTEN/ ZIEGENSPECK, JÖRG W.: Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart. Klinkhardt Verlag Bad Heilbrunn 2000
- GALUSKE, MICHAEL: Methoden der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. 10. Auflage. Beltz Juventa Verlag Weinheim/Basel 2013
- GELHARD, ANDREAS: Kritik der Kompetenz. 3. Auflage. Diaphanes Verlag Zürich 2018 S. 115-160
- GERMONPREZ, KATRIN: Erlebnispädagogik und Schule. Vielfalt erleben. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag Göttingen 2018
- GEULEN, DIETER/ HURRELMANN, KLAUS: Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, Klaus/ Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz Verlag Weinheim/Basel 2018 S. 51 - 68
- GRUNERT, CATHLEEN: Bildung und Kompetenz: Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulischen Handlungsfeldern. Springer VS Verlag Wiesbaden 2012
- HECKMAIR, BERND/ MICHL, WERNER: Erleben und Lernen: Einführung in die Erlebnispädagogik. ZIEL Verlag München 2012
- HOFMANN, HUBERT/ SIEBERTZ-RECKZEH, KARIN: Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In: Schweer, Martin (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3. Auflage. VS Verlag Wiesbaden 2017, S. 3-26
- HUFERNUS, HANSPETER: Erlebnispädagogik- Grundlagen. In: Herzog, Fridolin (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Schlagwort oder Konzept?. SZH Luzern 1993, S. 85-99
- JANK, WERNER/ MEYER, HILBERT: Didaktische Modelle. 10. Auflage. Cornelsen Verlag Berlin 2011

- MAAZ, KAI: Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem. Deutsche UNESCO-Kommission Bonn 2017
- MARKUS, STEFAN/ EBERLE, THOMAS/ FENGLER, JANNE: Einflussfaktoren auf die Entwicklung allgemeiner und spezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen in mehrtägigen erlebnispädagogischen Interventionen. In: Fengler, Janne/ Eberle, Thomas (Hrsg.) EP. Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung. 33. Jahrgang. 1. Heft. Empirische Pädagogik e.V. Landau/Pfalz 2019, S. 71-100
- MERTENS, CLAUDIA: Schlüsselkompetenzförderung. 1. Auflage Lemgo 2008
- MICHL, WERNER/ SEIDEL, HOLGER (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. 3. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag München 2018
- MICHL, WERNER: Erlebnispädagogik. 3. Auflage. UTB Verlag Stuttgart 2015
- PAFFRATH, FRITZ HARTMUT: Einführung in die Erlebnispädagogik. ZIEL Verlag Augsburg 2013
- PAFFRATH, FRITZ HARTMUT: Wegbereiter der Erlebnispädagogik von Rousseau bis zur Reformpädagogik. In: MICHL, WERNER/ SEIDEL, HOLGER (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. 3. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag München 2018 S. 107-109
- PESTALOZZI, JOHANN H.: Die Kinderlehre der Wohnstube Christoph und Else. In: Buchenau, Artur/ Spranger, Eduard/ Stettbacher, Hans (Hrsg.): Sämtliche Werke. Bd. 7. Walter de Gruyter Verlag Berlin 1782/1940
- PRENZEL, MANFRED/ GORGOLIN, INGRID/ KRÜGER, HEINZ-HERMANN (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. VS Verlag Wiesbaden 2007
- RABE, L.: Anzahl der Nutzer sozialer Netzwerke weltweit in den Jahren 2010 bis 2016 sowie eine Prognose bis 2021. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/219903/umfrage/prognose-zur-anzahl-der-weltweiten-nutzer-sozialer-netzwerke/> [Stand 14.12.2019]
- RAITHEL, JÜRGEN/ DOLLINGER, BERND/ HÖRMANN, GEORG: Einführung Pädagogik. Begriffe Strömungen Klassiker Fachrichtungen. 3. Auflage. VS Verlag Wiesbaden 2009
- RÖDLER, PETER: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. In Kaiser, Astrid/ Schmetz, Ditmar/ Wachtel, Peter/ Werner, Birgit (Hrsg.) Didaktik und Unterricht. 4. Band Kohlhammer Verlag Stuttgart 2011, S. 279-302

- RUTKOWSKI, MART: Der Blick in den See. Reflexionen in Theorie und Praxis. ZIEL Verlag Augsburg 2010
- SCHMITZ, ANDREAS: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. URL: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> [Stand 05.01.2020]
- STERN, WILLIAM: Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methode ihrer Untersuchung. 4. Auflage. Johann Ambrosius Barth Verlag Leipzig 1928
- VAN ACKEREN, ISABELL Handlungsorientierung und Erlebnispädagogik in der Schule aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: BOEGER, ANNETTE / SCHUT, THOMAS (Hrsg.): Erlebnispädagogik in der Schule - Wirkungen und Methoden Logos Verlag Berlin 2005, S. 9-22
- VAN ACKEREN, ISABELL/ BOEGER, ANETTE/ SCHUT-ANSTEEG, THOMAS: Kompetenzentwicklung durch Erlebnispädagogik in Schule. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Juventa Verlag Weinheim 2006, S. 470-487
- WAHL, WOLFGANG: Bildung und Kompetenzerwerb. In: MICHL, WERNER/ SEIDEL, HOLGER (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. 3. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag München 2018, S. 17-32
- WEINERT, FRANZ: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen- eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz (Hrsg.) Leistungsmessung in Schulen. 3. Auflage. Beltz Verlag Weinheim/Basel 2014 S. 14-31
- WEINERT, SABINE/ WEINERT, FRANZ: Entwicklung, Lernen, Erziehung. In: Rost, Detlef/ Sparfeldt, Jörn/ Buch, Susanne (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5. Auflage. Beltz Verlag Weinheim Basel 2018, S.127-140
- WILLKE, HELMUT: Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. 4. Auflage. Gustav Fischer Verlag Stuttgart Jena 1993

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich Tom Scharmer an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Zuhilfenahme der ausgewiesenen Hilfsmittel angefertigt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach anderen gedruckten oder im Internet verfügbaren Werken entnommen sind, habe ich durch genaue Quellenangaben kenntlich gemacht.

Neubrandenburg, den 28.01.2020