



Leseprobe aus Wahl, Erlebnispädagogik.
Praxis und Theorie einer Sozialpädagogik des Außeralltäglichen,
ISBN 978-3-7799-7507-6 © 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7507-6](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7507-6)

Inhalt

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

Teil II:	
Die Praxis der Erlebnispädagogik:	
Was und wie erleben die Teilnehmer?	69
6. Missgeschicke erleben: Vom Umgang mit dem Scheitern	71
<i>Der Hobokocher – Es war echt sehr dunkel! – Die Entstehung von Gruppenkohäsion durch Vertrauen, prosoziales Verhalten, Empathie, gemeinsame mentale Modelle und kollektive Selbstwirksamkeit – Zusammenfassung</i>	
7. Leiblich-mimetische Resonanz	81
<i>Hey, wir sind 15 Kilometer gelaufen! – Fast wie betrunken – Guckt mal die Aussicht! – Das Orientierungsteam – Zusammenfassung</i>	
8. Die affektive Betroffenheit durch Atmosphären und die Lesbarkeit der Natur	92
<i>Hier ist es echt voll schön! – Der Bachlauf – Voll schön – Spuren im Schnee – Der große Wagen – Das Tofu-Prinzip – Weil es mich interessiert – Zusammenfassung</i>	
9. Die Erfahrung der Wirklichkeit: Raumaneignung und Selbstentfaltung durch Bewegung	107
<i>Der Sprung über den Graben – Die Rutschpartie – Wie ein richtiger Mann – Wie am Schnürchen – Zusammenfassung</i>	
Teil III:	
Theorie der Erlebnispädagogik	119
10. Zwischen Alltag und Alaska – die zwei Seiten der Bildung	120
<i>Alltag als Gewohnheit und Struktur – Die Pseudokonkretheit des Alltags – Sozialpädagogik des Außeralltäglichen – Außeralltägliche Räume als Bildungsräume – Zusammenfassung</i>	
11. Der Raum als „dritter Erzieher“	130
<i>Der Raum als pädagogische Kategorie – Der erlebte Raum – Erlebnisqualitäten von Räumen am Beispiel Bouldern – Erleben im Hier und Jetzt – Raum- und Selbsterfahrung beim Pilgern – Zusammenfassung</i>	

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

Vorwort

Die meisten Erlebnispädagoginnen und -pädagogen, die ich im Laufe meiner langjährigen, beruflichen Tätigkeit in diesem Arbeitsfeld kennengelernt habe, waren bzw. sind immer noch ausgewiesene Experten¹ in der Anleitung und Durchführung von erlebnispädagogischen Spielen, Übungen, Aktionen und Programmen. Es sind Ropes-course-Trainer, Teamtrainer, Kletterer, Bootsleiter, Bergwanderführer, Landart-Künstler, Höhlenforscher oder Wildnisexperten usw., die es lieben, mit Gruppen draußen unterwegs zu sein und zusammen auf Entdeckungsreise zu gehen. Entdeckungsreisen, die nicht nur in schöne Landschaften führen, sondern oftmals auch „innere“ Erlebnisräume erschließen. Es ist immer wieder faszinierend zu erleben, wie Gruppen im aktiven Tun zusammenwachsen und im Lauf weniger Tage zu einer Gemeinschaft werden. Dieses Gefühl der Zusammengehörigkeit im gemeinsamen Erleben macht zu einem guten Teil die Faszination und Wirkkraft von Erlebnispädagogik aus. Einzelne oder Gruppen dabei zu begleiten, Herausforderungen zu bewältigen und zu sehen, wie sie dabei wachsen, mutiger und selbstbewusster werden, ist sicherlich mit das Erfüllendste, was man sich als Pädagoge vorstellen kann.

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

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

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

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

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

Augsburg im März 2021,
Wolfgang Wahl

1. Einleitung: Schlüsselsituationen in der Erlebnispädagogik

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

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

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

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

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

Praxis und Theorie, zwei Seiten einer Medaille

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

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

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

Was tun Erlebnispädagoginnen und -pädagogen?

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

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

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

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

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

Was und wie erleben die Teilnehmer erlebnispädagogischer Programme?

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

Die Methode der ethnografischen (teilnehmenden) Beobachtung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Schlüsselsituationen

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

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

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

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

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

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