

Tanja Kinne

Ansprüche an eine Erlebnispädagogik für alle

Theoretische Begründungszusammenhänge und konzeptionelle Überlegungen

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden die Relevanz erlebnispädagogischen Arbeitens innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik theoretisch begründet und einige konzeptionelle Facetten näher beleuchtet. Zentral sind dabei die eigenaktive Entfaltung sozialer Kompetenzen aufgrund authentischer Erfahrungen im unmittelbaren sozialen Miteinander und die konzeptionelle Verankerung von Elementen des selbstbestimmten und erfahrungsorientierten Lernens. Besonderes Augenmerk wird dabei auf das professionelle Handeln von Pädagoginnen und Pädagogen innerhalb zahlreicher Ungewissheitsdimensionen und im Spannungsfeld von Selbstorganisation und zugeschriebener Abhängigkeit gelegt.

Résumé

Cet article s'attache à démontrer la pertinence, sur le plan théorique, du travail réalisé en matière de pédagogie par l'expérience (« Erlebnispädagogik ») dans le domaine de la pédagogie spécialisée, et propose un éclairage plus détaillé sur quelques facettes conceptuelles en particulier. Ce travail repose essentiellement sur le développement, par la personne elle-même, de compétences sociales au travers d'expériences authentiques réalisées en situation de contact social direct ; sur le plan conceptuel, il est basé sur des éléments relevant de l'apprentissage par l'autonomie et par l'expérience. Une attention particulière est accordée au rôle professionnel des éducateurs appelés à travailler avec de nombreux niveaux d'incertitude et devant trouver un équilibre entre l'organisation autonome souhaitée et la dépendance généralement attribuée aux personnes qui le composent.

In der Praxis und auch in akademischen Diskursen kommt immer wieder die Frage auf, wie eine «spezielle» Erlebnispädagogik für Menschen mit verschiedensten «Handicaps», «Bedürfnissen», «Andersartigkeiten» usw. aussehen müsse. Doch der erlebnispädagogische Ansatz zeichnet sich gerade dadurch aus, dass die Orientierung an den individuellen Bedürfnissen seiner Adressatinnen und Adressaten konzeptionell verankert ist. Dies wird im Folgenden an verschiedenen Stellen gezeigt werden. Die innerhalb dieses Beitrags skizzierten erlebnispädagogischen Leitlinien behalten dabei stets ihre Gültigkeit. Die konkreten erlebnispädagogischen Angebote werden jedoch immer verschieden sein, wenn sie konsequent die Bedürfnisse der Teilnehmenden

im Blick behalten. Die Spannweite eines solchen Angebots kann genauso unterschiedlich sein wie die Verschiedenheit jeglichen menschlichen Seins.

Darüber hinaus behaupte ich, dass die Erlebnispädagogik als Unterstützungsangebot zur Entwicklung sozialer Kompetenzen für Menschen, die als «behindert» bezeichnet werden, eine besondere Chance sein kann. Denn soziale Kompetenz fungiert als Moderatorvariable für eine gelungene Identitätsentwicklung im Sinne eines selbstbestimmten Lebens. Soziale Kompetenz kann als personenorientierter Kontextfaktor massgeblich dazu beitragen, sich gegen identitätsschädigende, stigmatisierende und etikettierende Einflüsse zu wehren und selbststärkende Kräfte zu entwickeln.

Soziale Kompetenz vereint hierbei Kompetenzen zur Selbstbehauptung (persönliche Abgrenzung) und zur sozialen Anpassung (Integration). Sie zielt als individuelle Konstruktionsleistung darauf ab, beide Aspekte zu integrieren und situativ auszubalancieren. Als Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Person innerhalb eines sozialen Gefüges dient sie der Entfaltung der Gesamtpersönlichkeit in sozialer Gebundenheit und trägt damit – als Leitziel einer modernen Heil- und Sonderpädagogik – zur Selbstverwirklichung in der sozialen Integration bei.

Die Erlebnispädagogik nutzt verschiedene Medien wie Bergwandern, Klettern und Abseilen, Höhlenbegehungen, Segeln und Kajakfahren. Gerade im schulischen Kontext gewinnen weniger spektakuläre, aber dafür leichter einsetzbare Medien wie Radtouren, erlebnispädagogisch gestaltete Klassenfahrten, herausfordernde Bewegungslandschaften, Wanderungen und kooperative Abenteuerspiele an Bedeutung.

Bei aller Verschiedenheit der hier nicht mit Anspruch auf Vollständigkeit aufgeführten Medien gilt, dass diese lediglich Mittler im Bildungsprozess sind. Sie stellen die nach aussen sichtbare Seite des erlebnispädagogischen Lernarrangements dar. Entscheidend ist dabei nicht die Abenteuerlichkeit eines Mediums, sondern vielmehr die Einbettung in einen erlebnispädagogischen Gesamtrahmen. Innerhalb dessen orientieren sich Pädagoginnen und Pädagogen an erlebnispädagogischen Leitlinien, die im Folgenden in Ausschnitten skizziert werden (ausführlich in Kinne, 2013).

Unmittelbarkeit und Authentizität

Die Erlebnispädagogik bietet Erfahrungs- und Experimentierräume an, in denen Handeln innerhalb eines sozialen Gefüges

zum Lerngegenstand wird. Erkenntnisse erwachsen dabei nicht aus Belehrungen oder aus rein intellektueller «Behandlung», sondern stets aus unmittelbar erlebten Erfahrungen, quasi aus erster Hand. Unmittelbare Erfahrungen im Miteinander entfalten den Erkenntnisprozess auf breiter Basis. Innerhalb eines solchen konstruktivistischen Lernverständnisses wird Lernen immer als individuelle Konstruktionsleistung der Lernenden verstanden (Kinne, 2011).

Erlebnispädagogische Konzepte bauen dabei stark auf das Moment der authentischen Erfahrung. Als authentisch werden Lernarrangements dann wahrgenommen, wenn sie reale Problemsituationen aufrufen, die zu ihrer Lösung herausfordern. Die Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme ergibt sich zum Beispiel beim Sichern einer kletternden Person unmittelbar aus der Situation heraus, sie versteht sich von selbst. Das Ergebnis der Handlung wird als Folge des eigenen Tuns unmittelbar sichtbar. Pädagoginnen und Pädagogen können als bewertende Instanzen in den Hintergrund treten und die Teilnehmenden erfahren Selbstwirksamkeit und Umweltkontrolle.

Das erlebnispädagogische Lernarrangement verbindet somit Aspekte des primären Motivationssystems (Neugiermotivation, Lust-Unlust-Prinzip) mit Aspekten des sekundären Motivationssystems (Streben nach Erfolg und Anerkennung, Stolz auf die eigene Person). Denn mit der Authentizität der Handlungssituation geht ein hoher Anforderungscharakter einher, wodurch selbst bei geringer Antriebsregulation, die Menschen mit Behinderung zum Teil nachgesagt wird, die Differenzierung des Motivationssystems und der Aufbau intrinsischer Motivation unterstützt werden können.

Prozessorientierung und Offenheit

Wie schon oben angedeutet, erwachsen Erkenntnisse im sozialen Miteinander bei der erlebnispädagogischen Arbeit aus den individuellen Konstruktionsleistungen der Teilnehmenden. Diese Konstruktionen sind durch die Gestaltung der Lernsituation und durch gezielte Reflexionsfragen von aussen zwar anregbar, aber niemals vollständig steuerbar. Somit bewegen sich alle Beteiligten, also auch die Pädagoginnen und Pädagogen, in einem Feld, welches von prinzipieller Offenheit und Ungewissheit in Bezug auf dessen Ergebnis geprägt ist. Dies gilt meiner Ansicht nach für jegliche Lernerfahrung und hat zur Folge, dass wir uns von einem technokratischen Machbarkeitsdenken sowie von der Vorstellung abrechenbarer «Outputs» als vorhersehbare Verhaltensänderung konsequent verabschieden müssen. Die Leitung steht dabei immer wieder vor der Herausforderung, zu beurteilen, ob das konzipierte Angebot die Themen der Teilnehmenden trifft. Lernprozesse sollten nicht statisch durchgeplant, sondern stets situativ angepasst werden.

In der Tiefenstruktur bedeutet dies, dass der Prozess des Verstehens des anderen (Verstehen individueller Lernprozesse, Bedürfnisse und Entwicklungsthemen usw.) als Rekonstruktionsprozess stets nur eine Annäherung an dessen subjektive Sinnzuschreibungen sein kann. Der Aspekt der Bewusstheit des Nicht-Verstehen-Könnens oder des Nicht-Wissens ist hierbei ein bedeutendes Merkmal professionellen pädagogischen Handelns (Reiser, 2006). Es ist eine Lücke zwischen Denken und Handeln, die offen gehalten werden muss. Sie darf weder verdrängt noch verleugnet oder mit illusionären Bildern verdeckt werden (Wimmer, 1996). Wissen im Sinne theoretischer Konzepte oder erlebnispädagogischer Leitlinien bildet

lediglich einen spezifischen Hintergrund, vor dem sich jeder einzelne Fall als pädagogische Praxis neu abbildet und entsprechend anders interpretiert werden muss. Die kritische Reflexion eigener, etablierter Wahrnehmungsmuster erfordert eine stetige Selbstaufmerksamkeit der Pädagoginnen und Pädagogen. Diese Selbstreflexivität macht den eigentlichen Kern verantwortungsbewussten professionellen Handelns im (erlebnis-)pädagogischen Setting aus.

Lernprozesse sollten nicht statisch durchgeplant, sondern stets situativ angepasst werden.

Gruppenselbstorganisation

Gerade im Zuge von Selbstbestimmung als einer schrittweisen Ablösung von Fremdbestimmung stossen wir unweigerlich auf die grundlegende Debatte um das Verhältnis von Führung und Selbsttätigkeit. Diese Debatte spitzt sich in der Heil- und Sonderpädagogik zu, da es in diesem Bereich oft um Abhängigkeit und Unterstützungsbedarf geht. Die Verlagerung der Verantwortung für den Lernprozess in die Hände der Lernenden ist für Pädagoginnen und Pädagogen oft eine Herausforderung: Pädagogische Zurücknahme muss genauso erfahren und ausgehalten werden, wie an die Kompetenzen der Lernenden geglaubt werden soll.

Hier bietet die Erlebnispädagogik einen interessanten Ansatz, indem Selbstorganisation und Mitbestimmung konzeptionell eingebunden werden. Führung wird hierbei nicht verneint, sondern es wird stets der Versuch unternommen, diese nondirektiv umzusetzen – zum Beispiel durch die Gestaltung spezifischer Lernlandschaften oder die Anregung reflexiver Prozesse. Professi-

onelles Handeln innerhalb der oben beschriebenen Ungewissheitsdimensionen erfordert eine ständige Suche nach Balance zwischen pädagogischer Einfluss- und Zurücknahme. Auf handlungspraktischer Ebene geht es um die Suche nach Möglichkeiten der nondirektiven Begleitung und Unterstützung, welche die Selbstentfaltungskräfte der Lernenden nicht einschränken, sondern deren Entfaltung unterstützen. Damit erhalten aktuelle Überlegungen zur neuen Kultur des Helfens aus der sozialen Arbeit eine entsprechende handlungspraktische Konkretisierung.

Wachstumsorientierung

Lernen geschieht dann, wenn die Integration einer neuen Erfahrung in vorhandene Schemata nicht möglich ist und diese erweitert oder modifiziert werden müssen. Wir treten also aus einer Komfortzone des Sicher-Gewussten und Beherrschbaren heraus und werden mit Neuem konfrontiert, zu dem wir Stellung beziehen müssen. Die Stabilität

unseres bisherigen Handlungsrepertoires gerät ins Wanken. Diese Instabilität, verbunden mit der aktiven Suche nach neuer Stabilität, setzt Veränderungsprozesse in Gang, die letztendlich unsere Komfortzone wachsen lassen. Gilsdorf (2004) verdeutlicht dies sehr anschaulich mit Hilfe des Lernmodells von Luckner und Nadler (1997; siehe Abb. 1).

Im erlebnispädagogischen Kontext werden Lern- und Veränderungsprozesse stets im Feld der Wachstumszone, also zwischen Komfort- und Panikzone, angesiedelt. Innerhalb der Panikzone ist die Verunsicherung und Instabilität so gross, dass Lernen nicht mehr möglich ist und eher zu Instabilität, Rückzug und/oder Verletzung führen kann. Ziel ist also einerseits die Erweiterung der Komfortzone und andererseits die Sensibilisierung für individuelle Grenzbereiche. Die eigenen Grenzen zu kennen und zu wahren, ist eine Voraussetzung für selbstverantwortliches Handeln.

Die Bewältigung einer Aufgabe wird dann als besonders lohnend und befriedigend erlebt, wenn die Aufgabenstellung bei den Teilnehmenden für ein konstruktives Ausmass an Angst und Erregung sorgt, ein Gefühl des Unbekannten und Unvorhergesehenen auftritt, welches Fantasie und Neugier anregt und ein gewisses (subjektiv erlebtes) Risiko wahrgenommen wird. Die genannten Aspekte sorgen zunächst für ein gewisses Ungleichgewicht oder eine Dissonanz bzw. Ambivalenz. Als Gegenspieler dazu fungieren Hoffnung auf Erfolg, Anstrengungsbereitschaft durch die Wahrnehmung von Gelegenheiten, sich aktiv, emotional und kognitiv zu engagieren und Vertrauen in sich und andere zu setzen (Gilsdorf, 2004).

Dazu kommt eine gewisse Neuartigkeit der Situation: Indem diese wenig Vertrautes bietet, soll sie sich weitgehend vom Alltag

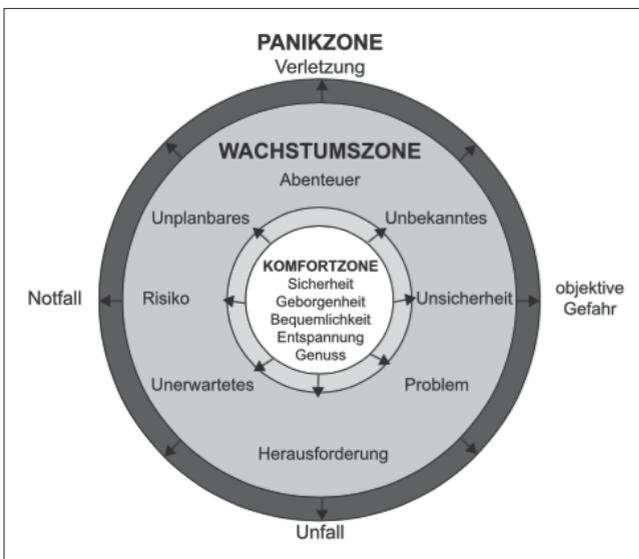


Abbildung 1: Lernen zwischen Komfort- und Panikzone (Michl, 2009; zit. nach Kinne, 2013)

abheben und damit das Lösen von eingeschliffenen, oft unbewussten Verhaltensstrategien ermöglichen. Der Überraschungseffekt der Neuartigkeit bedingt spontane Reaktionen, die gemeinsames und kooperatives Handeln unterstützen. Ausserdem stellt dies eine Kontrasterfahrung dar, die es erlaubt, «einen fremden Blick auf das Heimische zu werfen» (Gilsdorf, 2004, S. 74).

Aktion und Reflexion

Dieser «fremde [...] Blick» (Gilsdorf, 2004, S. 74) beinhaltet die bewusste oder unbewusste Reflexion des eigenen Handelns und bezeichnet damit einen wesentlichen Teil erlebnispädagogischen Lernens. Durch Reflexionsprozesse gewinnen Konstruktionen an subjektiver Bedeutsamkeit durch Erfahrungseinsicht. Aktion und Reflexion sind dabei nicht über- oder untergeordnet, sondern werden als Teile eines Ganzen verstanden. Der Wert des Erlebens bleibt zentral und wird durch eigene Konstruktionen im Sinne handlungsleitender Erkenntnisse reflexiv verarbeitet.

Eine Aktivität (z. B. das Sichern einer kletternden Person) ist dabei zunächst ein äusseres Ereignis. Sie wird von der lernenden Person aufgrund individueller Wahrnehmungsprozesse zu einem mehr oder weniger subjektiv bedeutsamen Eindruck verarbeitet. Dieser Eindruck wird durch innere, zunächst meist unbewusste Reflexionen bewertet und somit zu einer Erfahrung, die noch relativ eng an die unmittelbare Situation gebunden ist. Im erlebnispädagogischen Handlungsrahmen wird nun durch das Schaffen von Raum, Zeit und Struktur zu einer vertieften Reflexion angeregt. Dabei kommt es darauf an, die individuellen Konstruktionen der Teilnehmenden in Bezug auf ihr Erleben nicht durch eigene Bewertungen zu lenken, sondern lediglich durch

Reflexionsimpulse in Form von nicht wertenden Widerspiegelungen eigener Beobachtungen anzuregen und gegebenenfalls thematisch zu strukturieren. Hilfreich ist hierbei die Arbeit mit Metaphern, welche als Denkfiguren oder auch subjektive Theorien der Handelnden zu verstehen sind. Beispielsweise das Sich-Fallen-Lassen beim Vertrauensfall könnte metaphorisch für die Fähigkeit, sich anderen anzuvertrauen, stehen. Hierbei würde die Struktur des erlebnispädagogischen Lernarrangements den metaphorischen Rahmen bilden. Gleichzeitig sollte den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auch stets die Möglichkeit gegeben werden, eigene Metaphern zu entwickeln und diesen nachzugehen (vgl. dazu Hovelnyck, 1999; Kinne, 2013).

Die eigenen Grenzen zu kennen und zu wahren, ist eine Voraussetzung für selbstverantwortliches Handeln.

Erlebnispädagogisches Lernen könnte dann beispielsweise dazu führen, bisherige Erfahrungen von Passivität zu Aktivität, von Nicht-Können zu Können und von Resignation in Richtung Nutzen gemeinsamer Kräfte zu verändern.

Dazu existiert eine Vielzahl verschiedenster Reflexionsmethoden (verbal, Körpersprachlich, künstlerisch orientiert usw.). Pädagoginnen und Pädagogen beeinflussen dabei so wenig wie möglich den Inhalt der Reflexion und nehmen sich hier bewusst zurück. Sie bringen sich jedoch insofern ein, dass sie den Prozess strukturieren und Raum für Eigenbewertungen geben, was langfristig zu mehr Unabhängigkeit von Fremdbewertung und zu Selbstsicherheit führen wird.

Challenge by Choice

Jede Person entscheidet prinzipiell selbst, inwieweit sie bereit ist, sich sowohl innerhalb der Aktion als auch der Reflexion auf Herausforderung und Destabilisierung einzulassen. Hierbei haben wir es nicht mit einem spezifischen erlebnispädagogischen Prinzip, sondern mit einem Phänomen zu tun, welches jeglichen Erziehungs- und Bildungsprozessen inhärent ist. Inwieweit sich eine Person erziehen lässt, liegt stets in der Hand der zu Erziehenden. Neben der Möglichkeit des Mitmachens oder der Kooperation besteht auch immer die prinzipielle Möglichkeit der Verweigerung gegenüber den «Anmassungen der Erziehung» (Opp, 2006, S. 57).

Die erlebnispädagogische Arbeit hat nun einerseits den Vorteil ihres hohen Anforderungscharakters, der quasi zum Mitspielen oder Mitmachen einlädt. Andererseits sollte sie sich dadurch auszeichnen, dass Beteiligung keine Frage des Entweder-oder sein muss. Vielmehr gibt es immer verschiedene Formen und Grade des Sich-Einlassens: ««Challenge by choice» beinhaltet also sowohl das Recht des «nein»-Sagens als auch die Möglichkeit, im Rahmen einer jeden Situation ein eigenes «ja» zu entwickeln» (Gilsdorf, 1999, S. 59). Wichtig ist dabei die grundlegende Botschaft, dass die Teilnehmenden nicht passive Empfängerinnen und Empfänger einer vorab starr geplanten Intervention sind, sondern Prozesse massgeblich (mit-)bestimmen und gestalten können.

Hierbei kann zum Beispiel das oben beschriebene Lernmodell praktisch eingesetzt werden, indem die Teilnehmenden dazu angeregt werden, sich in Anbetracht einer gestellten erlebnispädagogischen Aufgabe innerhalb des Modells zu positionieren. Wird eine zu grosse Nähe zur Panikzone oder ein

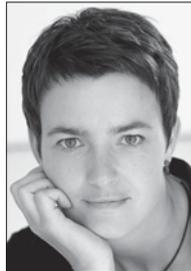
Bewegen innerhalb dieser festgestellt, kann das Programm entsprechend verändert oder stabilisierende Massnahmen mit den Teilnehmenden selbst können erarbeitet werden, was zudem die Partizipation und Verantwortungsübernahme aller begünstigt.

Erleben, Erlebnis und Erziehung

Oelkers (1994) kritisiert, dass ein Erlebnis nicht pädagogisch domestizierbar wäre und stellt damit die Wirksamkeit erlebnispädagogischen Lernens per se in Frage. Spezifisch für den erlebnispädagogischen Ansatz ist jedoch nicht die subjektive Wahrnehmung des Erlebnisses als herausgehobenes Ereignis, sondern die Komponente des Verstehens als Ergebnis reflexiver Verarbeitung von unmittelbaren Erfahrungen. Es geht vielmehr darum, dass sich die Lernenden «ihrer positiven Gefühlsqualitäten durch den Umgang mit den verschiedensten Aufgaben, Situationen und Personen vergewissern und auf dieser Basis ihre Individualität und Sozialität ausbilden» (Fischer & Ziegen-speck, 2008, S. 312). Die Unmöglichkeit, über persönliche Bedeutungszuschreibungen pädagogisch zu verfügen, muss die Wirksamkeit des Ansatzes nicht einschränken. Eine soziale Erfahrung kann durch deren Bewertung als Erlebnis zwar besonders einprägsam sein. Aber auch ein unspektakuläres Erleben sozialer Interaktionen kann zu wichtigen sozialen Erfahrungen führen, die für das soziale Erkennen grundlegend sind. Für die Erlebnispädagogik ist also nicht die «Herausgehobenheit» der Situation wichtigster Bezugspunkt, sondern das Bereitstellen herausfordernder und authentischer Interaktionssituationen. Das Vertrauen auf die Selbstbildungskräfte ihrer Adressatinnen und Adressaten ist dabei ihre methodische Stärke und Herausforderung zugleich.

Literatur

- Fischer, T. & Ziegenspeck, J. W. (2008). *Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gilsdorf, R. (1999). Aufbruch ins Ungewisse. Grundzüge eines erlebnispädagogischen Konzepts. In R. Gilsdorf & K. Volkert (Hrsg.), *Abenteuer Schule* (S. 24–65). Aliling: Sandmann.
- Gilsdorf, R. (2004). *Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie – Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdiagnostischer Ansätze*. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.
- Hovelnyck, J. (1999). Erfahrungslernen und Erlebnispädagogik als Prozess der Metaphernentwicklung. In C. Schödlbauer, H. Paffrath & W. Michl (Hrsg.), *Metaphern – Schnellstrassen, Saumpfade und Sackgasen des Lernens* (S. 192–207). Augsburg: Ziel.
- Kinne, T. (2011). *Die Unterstützung der sozialen Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung im Kontext erlebnispädagogischer Lernarrangements*. Berlin: Logos-Verlag.
- Kinne, T. (2013). Einführung in die Erlebnispädagogik. In T. Kinne & G. Theunissen (Hrsg.), *Erlebnispädagogik in der Behindertenarbeit. Konzepte für die schulische und außerschulische Praxis* (S. 15–53). Stuttgart: Kohlhammer.
- Luckner, J. L. & Nadler, R. S. (1997). *Processing the experience*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Michl, W. (2009). *Erlebnispädagogik*. München: Reinhardt.
- Oelkers, J. (1994). Unmittelbarkeit als Programm: Zur Aktualität der Reformpädagogik. In A. Bedacht, W. Dewald, B. Heckmair, W. Michl & K. Weis (Hrsg.), *Erlebnispädagogik. Mode, Methode oder mehr?* (S. 96–116). München: Fachhochschulschriften Sandmann.
- Opp, G. (2006). Die Kraft der Peers nutzen – Theorie und Konzeption. In G. Opp & N. Unger (Hrsg.), *Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis* (S. 49–72). Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Reiser, H. (2006). *Psychoanalytisch-systemische Pädagogik – Erziehung auf der Grundlage einer themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wimmer, M. (1996). Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 404–447). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.



Dr. phil. Tanja Kinne
Leitende wissenschaftliche Mitarbeiterin
im Arbeitsbereich Körperbehinderten-
pädagogik, Erlebnispädagogin
Martin-Luther-Universität
Halle Wittenberg
Philosophische Fakultät III –
Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
DE-06090 Halle
tanja.kinne@paedagogik.uni-halle.de