

## Erlebnispädagogik in der Schule

Ein kurzer Einblick in die Möglichkeiten der Erlebnispädagogik im Kontext Schule



von: Jens Wünnenberg

## 1. Erlebnispädagogik

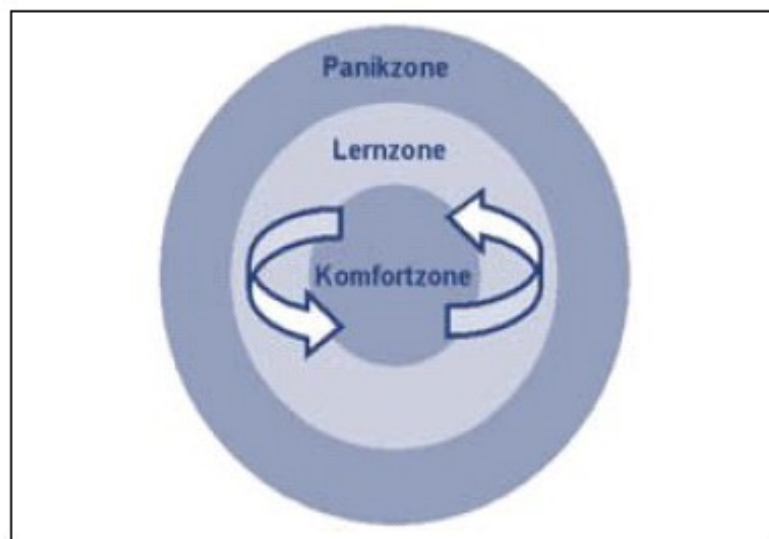
Kurt Hahn gilt neben Jean-Jaques Rousseau, John Dewey und Hermann Lietz wohl als „Urvater der modernen Erlebnispädagogik“ (Häusler 2006, S. 10). Kurt Hahns besondere Leistung bestand darin, um 1930 die vielen unterschiedlichen erlebnisorientierten Konzepte in Salem, einer Schule am Bodensee, zusammenzufassen. Aus verschiedenen reformpädagogischen Ansätzen schuf Kurt Hahn seinen Entwurf, den wir heute als Erlebnispädagogik bezeichnen (vgl. Heckmair, Michl 1998, S. 22ff.). „Nach Ansicht Hahns litt die Jugend der damaligen Zeit an modernen Verfallserscheinungen (...)“ (Reiners 2007, S. 11). Er warf der Jugend körperliche Untauglichkeit, mangelnde Selbstinitiative, unbefriedigende Geschicklichkeit und Sorgfalt sowie geringe Empathiefähigkeit vor. Diesen *Verfallserscheinungen* setzte Kurt Hahn seine Erlebnistherapie entgegen. Körperliches Training, Organisation und Durchführung von Expeditionen, Projekte und Rettungsdienst waren die Elemente seines Konzeptes. Die Wirksamkeit der Erlebnistherapie hing nach Hahn im wesentlichen von der Erlebnisintensität der Aktionen ab. Denn je mehr die Jugendlichen die Aktionen für sich als außergewöhnliches Erlebnis wahrnehmen, desto tiefgreifender vermutete Hahn die heilende Wirkung (vgl. ebd., S. 10ff.). Die moderne Erlebnispädagogik hat aus der defizitorientierten Therapie Kurt Hahns, ein sich an Kompetenzen und Stärken orientierendes Konzept für unterschiedliche Zielgruppen geschaffen. Die in der aktuellen Literatur am häufigsten zu findende moderne Definition der Erlebnispädagogik stammt von Heckmair und Michl (1998):

„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, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“ (Heckmair, Michl 1998, S. 75).

Diese Definition engt erlebnispädagogisch orientierte Konzepte nicht mehr so ein, wie es noch das Verständnis von Kurt Hahn tat. Eine derartig offene Definition gibt jedoch auch nur wenig Aufschluss darüber, worum es sich nun in der modernen Erlebnispädagogik genau handelt. Eine weitere Betrachtung ist daher sinnvoll. Um durch die Definition eine Vorstellung der modernen Erlebnispädagogik zu entwickeln, wird sie im Folgenden an den Begrifflichkeiten genauer umzeichnet, an denen Unklarheiten auftauchen könnten.

Zuerst werden die in der Definition auftauchenden *Lernprozesse* (1) konkreter definiert. Daraufhin werden die oben aufgeführten *Herausforderungen* (2) klar beschrieben und zuletzt die *Persönlichkeitsentwicklung* (3) näher dargestellt.

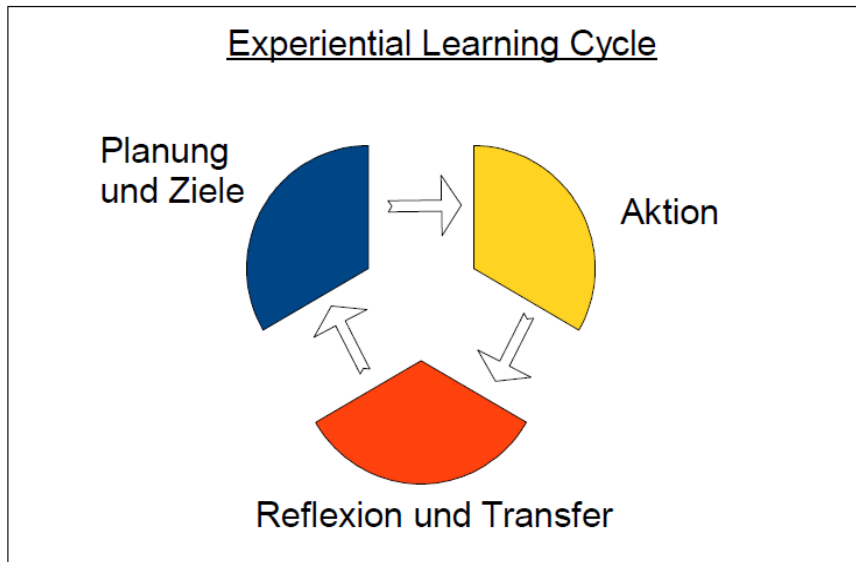
1) Der Lernprozess wird in der Erlebnispädagogik als konstruktiver Prozess verstanden und findet nach dem sogenannten Lernzonenmodell nur dann statt, wenn bekannte, gewohnte und bisherige Handlungsmuster nicht mehr ausreichen, um eine Situation erfolgreich zu meistern. Lernen findet dann statt, wenn die individuelle Komfortzone, die Selbstsicherheit, Wissen und Routinen repräsentiert, verlassen werden muss. In der Lernzone liegt alles, „was wir noch nicht so recht wissen und mit dem wir noch keine Erfahrungen haben. Etwas also, das wir noch besser können und demnach lernen möchten. Etwas, das aber auch Mut und Überwindung abverlangt, weil man sich eben nicht mehr so komfortabel und sicher fühlt“ (Senninger 2000, S. 26). In der Panikzone liegt alles was uns Angst macht. Hier findet kein Lernen statt. Panik und Angst machen Lernen unmöglich und sorgen für Misserfolg und Frustration.



vgl. Senninger, S. 26

Nach dem Verständnis der Erlebnispädagogik findet Lernen in der zuvor beschriebenen Lernzone in einem Kreislauf von drei aufeinander folgenden Phasen statt: In der Planungsphase werden individuell vereinbarte Ziele festgelegt. Es folgt eine Aktionsphase, in der die Ziele erprobt werden können. Die Aktion wird in der Reflexionsphase reflektiert und definiert erneut Ziele, welche wiederum erprobt werden können.

Es entsteht ein erlebnisorientierter Lernkreislauf (vgl. Senninger 2000, S. 28).



vgl. Senninger, S. 28

2) Die physischen, psychischen und sozialen Herausforderungen, von denen in der Definition gesprochen wird, sind alles Anforderungen an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die Teil des erlebnisorientierten Lernkreislaufes sein können. Sie sind in der *Aktion* anzusiedeln. Dies können Bewegungs- und Kennenlernspiele sein, Wahrnehmungsangebote, Vertrauensübungen, Kooperations- und Abenteuerspiele sowie natürlich auch spektakuläre und extreme Abenteueraktionen (vgl. , Kistner 2005, S. 19).

3) Die Begrifflichkeit der Persönlichkeitsentwicklung beschreibt eine wünschenswerte Entwicklung von verschiedenen prosozialen Kompetenzen durch erlebnispädagogische Maßnahmen. Gilsdorf und Kistner (2005) geben einen Überblick, welche prosozialen Kompetenzen in der Erlebnispädagogik angestrebt werden. Sie sehen Förderchancen im Bereich der Kooperationsfähigkeit, der Konfliktfähigkeit, in der Übernahme von Initiative und Verantwortung, im Bereich des Selbstwertgefühls, im sich helfen lassen und anderen zu helfen, eine realistische Selbsteinschätzung und ein eigenes Körperbewusstsein zu entwickeln (vgl. ebd., S. 22ff.). Liest man die Definition von Heckmair und Michl (1998) mit dem Verständnis der zuvor erläuterten Begriffe erneut, entsteht das Verständnis von Erlebnispädagogik, welches auch dieser Arbeit zugrunde liegt.

## 1.1 Erlebnispädagogik in der Schule?

„Wenn Erlebnispädagogik bislang von der Schule nur am Rande wahrgenommen wird, so hat das aber sicherlich auch etwas damit zu tun, wie sie sich selber darstellt. (...) Das Bild von der Erlebnispädagogik prägen die eher spektakulären, aktionistisch-materialhaften, äußerlichen und extremen (...)“ (Gilsdorf, Volkert 2004, S. 13) Aktionen, die meist nur in freier Natur stattfinden können. Diese Vorstellung von Erlebnispädagogik lässt sich in den wenigsten Fällen in die Institution Schule integrieren. Dabei beschreibt die Erlebnispädagogik doch *lediglich* eine handlungsorientierte Methode, die die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler fördert und sie dazu befähigen möchte, ihre Lebensumwelt verantwortlich zu gestalten (vgl. Heckmair, Michel 1998, S. 75). Auch im Schulgesetz wird unter §2, Absatz 2 gefordert, dass die „Bereitschaft zum sozialen Handeln“ (Schulgesetz NRW 2009, S. 2) geweckt wird. Erlebnispädagogische Ansätze könnten exakt an diesen schulischen Herausforderungen ansetzen (vgl. Bieligg 2006, S. 19ff.). Eine Methode der Extreme muss die Erlebnispädagogik dabei nicht sein. Es muss keine Klettereinheit, Kanutour oder Bergwanderung stattfinden, um den zuvor skizzierten Lernzirkel zu durchlaufen. Die ausgewählte Lernchance muss *nur* eine Herausforderung an die Gruppe als Ganzes sein, von den Jugendlichen als anspruchsvoll empfunden werden, Kooperation als zentralen Stellenwert beinhalten und eine spielerische Herausforderung darstellen. Auch wenn diese Anforderungen auf den ersten Blick sehr komplex erscheinen, gibt es doch zahlreiche Möglichkeiten den Ansprüchen gerecht zu werden. Kooperative Abenteuerspiele, die diesen Ansprüchen genügen und in jeder Schulform zu integrieren sind, sind in verschiedensten Sammelbänden (zum Beispiel: Reiners 2007, Gilsdorf und Kistner 2005, Senninger 2000) niedergeschrieben. Es muss unter professionellen Ansprüchen (vgl. Kapitel 2.3) *nur* noch ein passendes Spiel ausgewählt werden und die erlebnisorientierte Herausforderung kann in den Schulalltag integriert werden. Macht sich eine „Abenteuer- und Erlebnispädagogik (...) auf diesen Weg (...) [so hat] sie der Schule einiges zu bieten“ (Gilsdorf, Volkert 2004, S. 14).

Dank der zahlreichen Möglichkeiten und Lernchancen, die die Erlebnispädagogik verspricht, hat sie sich inzwischen vermehrt in der Institution Schule etabliert. Schließlich haben empirische Studien mehrfach aufgezeigt, dass ein positives „Klassenklima zur Unterstützung des Denkvorgangs“ (Green, Green 2009, S. 38) beiträgt und Lernen somit positiv unterstützt. Kein Wunder also, dass sich eine Methode, die zur Verbesserung des Klassen- und/oder Schulklimas beitragen möchte, in der Schule behauptet. Schule erhofft sich durch erlebnispädagogisch orientierte Maßnahmen eine allgemeine Verbesserung des Klassen- und/oder Schulklimas. Gute Lehrer-Lehrer-, Schüler-Lehrer- und Schüler-Schüler-Beziehungen wirken sich schließlich auch positiv auf das Lernen aus (vgl. Meyer 2004, S. 47).

Petermanns (1999) Untersuchungen untermauern wissenschaftlich, dass Maßnahmen auch zu jedem Zeitpunkt Erfolg haben können. Sei die Maßnahme präventiv oder als Intervention angedacht. Unabhängig von der Häufigkeit und Schwere der Verhaltensauffälligkeiten und des Problemverhaltens, sind „Maßnahmen möglich, die eine Verhaltensstörung und die bestehenden Defizite im Sozialverhalten positiv beeinflussen können“ (Petermann 1999, S. 17). Maßnahmen sind damit an jeder Schulform und unabhängig der Schwere der Verhaltensauffälligkeiten sinnvoll. Die Hoffnung auf Erfolg durch erlebnispädagogisch orientierte Ansätze ist, wie Kapitel 2.6 zeigt, vielversprechend. Die Erlebnispädagogik bietet „oftmals eine (neue) Chance für die Erziehung“ in der Schule (Hillenbrand 2002, S. 143).

„Seinen Anfang genommen hat diese Entwicklung in den U.S.A., wo bereits Anfang der 70er Jahre die Erlebnispädagogik in die Schulen Einzug hielt“ (Boeger, Schut 2005, S. 25). In den U.S.A. setzte sich der Begriff des *project adventure* im schulischen Bereich durch. Project adventure wird seitdem auch in Deutschland synonym für erlebnispädagogisch orientierte Maßnahmen in Schulen und anderen sozialen Einrichtungen verwendet, insbesondere wenn die Angebote „indoor“ (ebd., S. 25) stattfinden. Auch in dieser Arbeit sind die Begrifflichkeiten synonym zu verstehen.

## 1.2 Kooperative Abenteuerspiele

Im schulischen Kontext stehen kooperative Abenteuerspiele im Zentrum von project adventure Maßnahmen. Sie sind ein besonders wichtiger Faktor, damit sich die Gruppe im Lernkreislauf bewegt, sich auf die Maßnahme einlässt und Lernchancen zur Förderung der Prosozialität zulässt. Nur wenn das kooperative Abenteuerspiel die Gruppe anspricht und motiviert, sind eine sinnvolle Planung und Zielsetzung sowie eine anschließende Reflexion möglich. Das Spiel nimmt hierbei die meiste Zeit in Anspruch und steht folgerichtig im Zentrum einer Lerneinheit (vgl. Kapitel 3.4). Kooperative Abenteuerspiele sind gekennzeichnet durch eine klare Aufgabenstellung. Sie haben Angebotscharakter und richten sich in der Regel an die gesamte Gruppe. Es handelt sich um ein Angebot, das *nur* eine spielerische Herausforderung darstellt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lösen keine echten Probleme, sondern werden vor spielerische Herausforderungen gestellt. Sie lassen sich auf die Angebote ein, als ob die Spielwelt für einen gewissen Zeitraum real wäre. Damit sich die Schülerinnen und Schüler auf die *als-ob-es-eine reale-Aufgabe-wäre-Situation* einlassen, muss die Aufgabenstellung von den ihnen als anspruchsvoll, aber nicht unmöglich empfunden werden (vgl. , Kistner 2005, S. 13ff.). Dass sich die Schülerinnen und Schüler auf diese *als-ob-Situation* einlassen, ist immer wieder eine bedeutende Herausforderung für den Pädagogen.

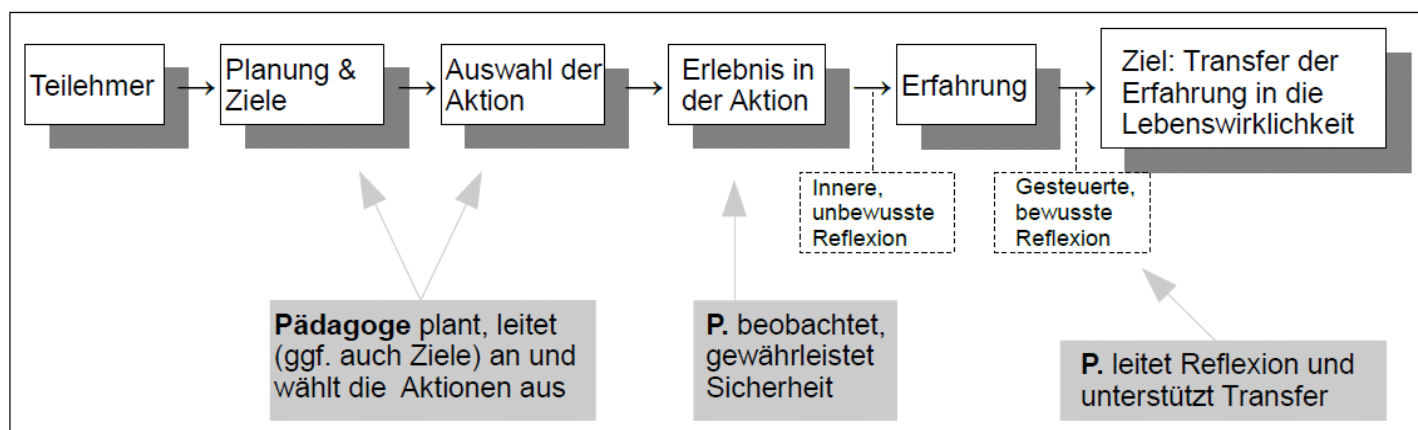
Der Kooperation und Zusammenarbeit kommt in den meisten Spielen ein zentraler Stellenwert zu (vgl. ebd., S. 13ff.). Die Spiele entwickeln ihre Lernchancen meist aus der Gruppensituation heraus. „Diese ermöglicht das soziale Lernen und damit die individuelle Entwicklung der Teilnehmer/innen. Diese Erkenntnisse werden bei den Kooperativen Abenteuerspielen zur Entwicklung der individuellen sozialen Kompetenzen ausgenutzt“ (Boeger, Schut 2005, S. 39). Entscheidend für Lernen sind neben dem Kooperationsspiel, wie in Kapitel 2 dargestellt, natürlich auch weiterhin die Planungs- und Reflexionsphase. Auch wenn die Gruppenaktionen im Mittelpunkt stehen, so ist ohne eine Vorbereitung, in der Ziele festgelegt werden und Planung stattfindet, sowie ohne eine Reflexion, in der Erfahrenes besprochen und in die reale Welt übertragen wird, Lernen, nach dem Lernbegriff der Erlebnispädagogik, nicht möglich.

### **1.3 Grenzen des erlebnispädagogischen Ansatzes in der Schule**

Neben allen Hoffnungen, die die Erlebnispädagogik durch ihre Möglichkeiten weckt, ist es wichtig, sich auch die Grenzen der Erlebnispädagogik vor Augen zu führen. Denn nur wenn es den Schülerinnen und Schülern gelingt Gelerntes aus den künstlichen *als-ob-Situationen* in die Lebens- und Schulwirklichkeit zu transferieren, machen erlebnisorientierte Maßnahmen nachhaltig Sinn. „Entscheidend bleibt der Transfer dieser Erfahrungen in die persönliche Lebensgestaltung“ (Hillenbrand 2002, S. 143). Prosoziale Kompetenzen müssen auch in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer ankommen und genutzt werden, damit die Möglichkeit besteht, Schüler-Lehrer- und Schüler-Schüler-Beziehungen positiv zu beeinflussen. Gerade an dieser Stelle ist eine Gewährleistung und/oder Überprüfung des Erfolgs jedoch nur schwer nachzuweisen. „(...) die Effektivität einer solchen Maßnahme in der komplexen Situation der Schule zu überprüfen“ (Petermann 1999, S. 36) gestaltet sich sehr schwierig. Die Institution Schule ist so weitreichend und umfasst derartig viele Faktoren, wie zum Beispiel das allgemeine Schul- und Klassenklima, die schulischen Rahmenbedingungen, das Engagement, der an der Maßnahme beteiligten Lehrer, die zeitliche Struktur und viele weitere äußere Bedingungen, so dass die Erfassung der Effekte schwierig ist.

Ob der Transfer aus einer Maßnahme in den Alltag gelingt oder nicht, ist zusätzlich von der Qualität der Durchführung abhängig, und damit eng mit den Qualifikationen und Kompetenzen des Erlebnispädagogen oder der Lehrerin oder des Lehrers verknüpft (vgl. Reiners 2007, S. 46ff.).

In der Planung und Vorbereitung muss der Pädagoge seine Angebote auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer abstimmen und adäquate Angebote auswählen. Die Präsentation des Angebotes muss die Schülerinnen und Schüler ansprechen und motivieren. In der Beobachterrolle müssen gleichzeitig die Sicherheit gewährleistet und gruppenspezifische Prozesse beobachtet werden. In der anschließenden Reflexion ist eine Unterstützung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer beim Transfer des Erlebten gefordert (vgl. Gilsdorf, Kistner 2005, S. 26f.).



eigene Grafik

Die Aufzählung der Anforderungen und die Grafik wollen die Ansprüche an den Pädagogen hier nur kurz anreißen. Die Bedeutung einer guten Qualifikation bei der Durchführung von erlebnispädagogischen Einheiten soll angedeutet werden. Selbstverständlich sind die Anforderungen an die Persönlichkeitsmerkmale, pädagogischen, psychologischen und methodisch-didaktischen Kompetenzen sehr viel komplexer (vgl. Reiners 2007, S. 46ff).

Ein deutlicher „Anstieg von erlebnispädagogischen Einrichtungen, Projekten und Bewegungen“ (ebd., S. 17) ist aktuell zu verzeichnen. Die Erlebnispädagogik ist in Mode. Die Qualität von vielen Angeboten ist jedoch oft nur schwer zu erkennen und zu kontrollieren. Es gilt hier sensibel und kritisch bei der Auswahl der Angebote zu sein (vgl. Hager 2009, S. 31f.).

## 1.4 Evaluation von erlebnispädagogisch orientierten Ansätzen

Die Erlebnispädagogik steht in der Pflicht ihre Wirksamkeit wissenschaftlich zu evaluieren. Will eine Methode in den Schulalltag einfließen, sind die „pädagogische Glaubwürdigkeit und Wirksamkeit unter Beweis zu stellen“ (Boeger, Shut 2005, S. 53). In den U.S.A nahm sich ein Forscherteam dieser Herausforderung bereits 1971-1972 an einer High-School in Massachusetts an. Ihre Ergebnisse ergaben, dass project adventure Maßnahmen entweder positive oder nicht signifikante Messungen in den Kategorien:

- Schulklima
- Physisches Selbst
- Allgemeines Selbstkonzept
- Persönliche Einstellung

aufwiesen (vgl. ebd., S. 35ff.). Die „positiv ausgefallenen Resultate stellen eine wichtige Grundlage für die offizielle Anerkennung durch (...) die Bundeserziehungsbehörde“ (vgl. ebd., S. 36) in den U.S.A. dar.

International dokumentieren immer mehr Studien die Wirksamkeit von Erlebnispädagogik in vielen Bereichen. In Deutschland hingegen sind bisher wenig Studien zur Wirksamkeit der Erlebnispädagogik erschienen (vgl. Lakemann 2005, S. 28f.). Eine der wenigen in Deutschland durchgeführten Studien wurde von Prof. Dr. Annette Boeger (2005) durchgeführt. Sie untersuchte mit einem Forscherteam der Universität Duisburg/Essen, eine erlebnispädagogische Maßnahme in zwei Schulklassen einer siebten Jahrgangsstufe (vgl. Boeger, Shut 2005, S. 67ff.). Auch ihre Ergebnisse zeigen eine positive Wirkung durch das durchgeführte project adventure. Die Schülerinnen und Schüler schätzten nach der Maßnahme ihre sozialen Kompetenzen signifikant höher ein. Sie fühlten sich standfester und sicherer in sozialen Interaktionen mit Gleichaltrigen. Besonders deutlich zeigten sich Effekte hinsichtlich der Kooperationsbereitschaft.

„Besonders dieses Ergebnis [Kooperationsbereitschaft] beweist die Wirksamkeit der durch Erlebnispädagogik angestrebten Veränderungen im Bezug auf personale und interpersonale Fähigkeiten. Die auch unter dem Begriff, „emotionale bzw. soziale Kompetenz“ subsumiert werden (vgl. z.B. v. Salisch 2002, S. 31ff.) und hier als Schlüsselkompetenzen (Teamfähigkeit und Kooperationsfähigkeit) bezeichnet werden (Schleschke 2001). Unsere Ergebnisse weisen auf eine langfristige Ausbildung und Stärkung dieses positiven Sozialverhaltens aufgrund von project adventure hin.“ (Boeger, Shut 2005, S. 88).

## 6. Literatur

- Bielig, M. (Hrsg.) (2006): Erlebnispädagogische Indoor-Maßnahmen im Sportunterricht. Lüneburg (Verlag „edition erlebnispädagogik“ Lüneburg)
- Boeger, A., Schut, T. (Hrsg.) (2005): Erlebnispädagogik in der Schule – Methoden und Wirkungen. Berlin (Logos Verlag)
- Gilsdorf, R., Kistner, G. (2005): Kooperative Abenteuerspiele 1. Seelze-Velber (Kallmeyer Verlag)
- Gilsdorf, R., Volkert, K. (Hrsg.) (2004): Abenteuer Schule. Augsburg (ZIEL Verlag)
- Green, N., Green, K. (2009): Kooperatives Lernen. Seelze-Velber (Kallmeyer Verlag)
- Heckmair, B., Michl, W. (1998): Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. Neuwied/Kriftel/Berlin (Luchterhand Verlag)
- Hillenbrand, C. (2002): Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik. München (Ernst Reinhardt Verlag)
- Kilb, R., Weidner, J., Gall, R. (2009): Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining. Weinheim und München (Juventa Verlag)
- Petermann et al. (1999): Sozialtraining in der Schule. Weinheim (Beltz Verlag)
- Reiners, A. (2007): Praktische Erlebnispädagogik. Augsburg (ZIEL Verlag)
- Senninger, T. (2000): Abenteuer leiten – in Abenteuer lernen. Münster (Ökotopia Verlag)