

Ausgehend von der Frage, was Erlebnispädagogik von anderen pädagogischen Richtungen unterscheidet, werden zunächst gebräuchliche Definitionsversuche von Erlebnispädagogik herausgearbeitet. Diese werden als unzureichend erkannt. Das Erlebnis selbst wird als Abgrenzungskriterium in den Mittelpunkt gestellt. Es wird vorgeschlagen, pädagogisch nutzbare Erlebnisse in drei Prototypen zu unterteilen:

Tätig sein - Selbständiges Entdecken - Herausragende Ereignisse

Diese Prototypen werden aus pädagogischer Sicht vorgestellt und diskutiert. Mit Hilfe der drei Prototypen lassen sich theoretische Fragen in der Erlebnispädagogik präziser stellen und beantworten. Dies gilt insbesondere für allgemein-pädagogische Fragestellungen.

Michael Ernst

Drei Prototypen von Erlebnispädagogik

Was unterscheidet Erlebnispädagogik von anderen pädagogischen Richtungen?

„Erfahrungen sind dazu da, daß man sie macht. Ob man dadurch, wie der Volksmund behauptet, klug wird, steht auf einem anderen Blatt. Dafür, dass Millionen Menschen Tag für Tag Erfahrungen sammeln, gibt es, an unserem Sprichworte gemessen, zwei Milliarden kluge Menschen zu wenig, und das sollte zu denken geben.“

Erich Kästner
(Die kleine Freiheit)

Einleitung - Was unterscheidet Erlebnispädagogik von anderen pädagogischen Richtungen?

Erlebnispädagogik beansprucht für sich, einen eigenen Weg zur Erreichung pädagogischer Ziele zu beschreiten. Worin besteht dieser Weg? Mit anderen Worten: Was unterscheidet Erlebnispädagogik von anderen pädagogischen Richtungen?

Die hier vertretene Antwort auf diese Frage wird zunächst in drei Schritten hergeleitet, in den Abschnitten 4 und 5 vorgestellt und in einem sechsten Abschnitt diskutiert:

- 1.) Welche Antworten gibt es bisher darauf? Definitionsversuche
- 2.) Warum bleiben die Antworten unbefriedigend?
- 3.) Wozu ist eine genauere Antwort nötig?
- 4.) Wie lautet die hier vorgestellte Antwort? Abgrenzungsmerkmal Erlebnis
- 5.) Wie lassen sich Erlebnisse aus pädagogischer Sicht beschreiben?
Vorstellung von 3 Prototypen
- 6.) Diskussion der Ergebnisse

Abschließend werden die vorgestellten Überlegungen nochmals zusammengefaßt und an einem Beispiel verdeutlicht.

1. Der eigene Weg der Erlebnispädagogik Definitionsversuche

These: Mit bereits vorliegenden Definitionen lassen sich (nur) Zweige innerhalb der Erlebnispädagogik sinnvoll aufzeigen.

Die erlebnispädagogische Literatur verfügt über einen Grundwortschatz, dessen sie sich bedient, um Erlebnispädagogik zu definieren. Dabei werden unterschiedliche Merkmale genutzt, um sowohl ganze Programme, als auch einzelne Aktivitäten zu beschreiben¹. Die hier als Überblick zusammengestellten Merkmale verdeutlichen die Vielzahl der Umschreibungsversuche von Erlebnispädagogik.

Merkmal Räume:

- pädagogisch unerschlossene Räume, Wildnis, Turnhalle, Großstadtdschungel, ...
- Bsp.: „Unter Erlebnispädagogik verstehen wir eine handlungsorientierte Methode, in der durch Gemeinschaft und Erlebnisse *in naturnahen oder pädagogisch unerschlossenen Räumen neue Raum- und Zeitperspektiven* erschlossen werden, die einem pädagogischen Zweck dienen.“ (Heckmair/Michl)²

Merkmal Methoden:

- Interaktionsspiele, Natursportarten wie Klettern, Solo, Service Projekte, ...
- Bsp.: „The process of adventure education involves the use of *adventurous activities* that provide a group or an individual with compelling tasks to accomplish.“ (Priest/Gass)³

Merkmal Ziele:

- Persönlichkeitsentwicklung, Umweltbildung, Schulstoff, Soziales Lernen, ...
- Bsp.: „Unmittelbares Lernen mit Herz, Hand und Verstand in Ernstsituationen und mit kreativen Problemlösungsansätzen und sozialem Aufforderungscharakter bilden den Anspruchsrahmen erzieherisch definierter, verantwortbarer und auf eine praktische Umsetzung ausgerichteter Überlegungen, *die auf individuelle und gruppenbezogene Veränderungen von Haltungen und Wertmaßstäben ausgerichtet sind* und durch sie veranlaßt und begründet werden.“ (Ziegenspeck)⁴

Merkmal Arbeitsfelder:

- Freizeitpädagogik, Bildung, Ausbildung, Therapie, ...
- Bsp.: „... we can categorize adventure programming as one or more of four types: recreational, educational, developmental, or therapeutic.“ (Priest/Gass)⁵

Merkmal Anleitung:

- Moderations- oder Reflexionstechniken wie „The mountains speak for themselves“, „Speaking for the experience“, Outward Bound Plus, Direktes Frontloading, Isomorphischer Rahmen, Indirektes Frontloading⁶, ...

¹ vgl. Joplin, 1995, S. 16: „Maxi und Mini“ Perspektiven

² Heckmair/Michl, 1993, S. 66 (Hervorhebungen durch den Autor)

³ Priest/Gass, 1997, S. 17 (Hervorhebungen durch den Autor)

⁴ Ziegenspeck, 1994, S. 21 (Hervorhebungen durch den Autor)

⁵ Priest/Gass, 1997, S. 23

⁶ vgl. Priest/Gass, 1997, S. 178-184

- Bsp.: „It is the reflection process which turns experience into experiential learning.“ (Luckner/Nadler)⁷

Weitere Vokabeln dienen weniger der Beschreibung von Programmen oder Aktivitäten. Mit ihnen lassen sich vielmehr Aussagen über die Teilnehmenden und Anbietenden von Erlebnispädagogik treffen.

Merkmale zur Beschreibung der Teilnehmenden:

Es wird zum Beispiel geprüft inwiefern die Lernenden im Mittelpunkt stehen. Dabei wird nach der Bedeutung des eigenen Willens der Lernenden gefragt, also Challenge by Choice vs. Impelling:⁸ Experiential Education „... is an approach which has *students actively engaged* in exploring questions *they* find relevant and meaningful...“ (Chapman)⁹. Es wird auch beschrieben, welche Bereiche bei den Lernenden angesprochen werden: körperliche Aktivitäten, emotionale Ergriffenheit, kognitiver Charakter oder Ganzheitlichkeit. Für Proudman zum Beispiel liegt hier die Besonderheit von Erlebnispädagogik: „Experiential Education engages the learner emotionally“ (Proudman)¹⁰. Das Zeiterleben der Teilnehmenden, ein Aufgehen im Augenblick, wird ebenfalls häufig thematisiert.¹¹

Merkmale zur Beschreibung der Anbietenden:

Hier werden Motive für den Einsatz von Erlebnispädagogik genannt oder das Selbstverständnis der Anbieter dargelegt. Ob als „gegenmoderne Pädagogik“¹², als Alternative zu traditionellen Ansätzen oder als letzte pädagogische Chance, Gründe für Erlebnispädagogik scheinen sich überall finden zu lassen: „Die Erlebnispädagogik kann heute als Alternative und Ergänzung tradierter und etablierter Erziehungs- und Bildungseinrichtungen verstanden werden“ (Ziegenspeck)¹³. Selbst wirtschaftliche Interessen oder pädagogische Überzeugung, ja ganze Lebensphilosophien werden als Merkmale von Erlebnispädagogik aufgeführt: „Erlebnispädagogik (...) ist in ihrer professionellen Ausprägung eine pädagogische Grundhaltung, die in vielerlei Bereiche des Lebens hineinwirkt.“ (Brischar u.a.)¹⁴

2. Warum bleiben diese Antworten unbefriedigend?

These: Mit Hilfe der gängigen Umschreibungen läßt sich Erlebnispädagogik nicht eindeutig von anderen pädagogischen Richtungen unterscheiden.

Läßt sich Erlebnispädagogik wirklich treffend mit den Räumen beschreiben, in denen sie stattfindet? Läßt sich Erlebnispädagogik über die Summe der durchgeführten Methoden und Aktivitäten definieren? Läßt sich Erlebnispädagogik an inhaltlichen

⁷ Luckner/Nadler, 1997, S. 6

⁸ vgl. Schoel u.a., 1988, S. 131

⁹ Chapman/McPhee/Proudman, 1995, S. 239 (Hervorhebungen durch den Autor)

¹⁰ Chapman/McPhee/Proudman, 1995, S. 241

¹¹ vgl. z.B. Schad, 1998, S. 103

¹² Schiedeck/Stahlmann, 1994, S. 398 f. Die Autoren arbeiten das Erlebnis als Mythos bzw. als Marketingerfolg treffend heraus und weisen auf Gefahren und Problematiken einer solchermaßen unreflektierten Auswegpädagogik hin.

¹³ Ziegenspeck, 1999, Impressum

¹⁴ Brischar u.a., 1996, S. 89 f.

Zielen festmachen? Sind die Arbeitsfelder Erlebnispädagogik spezifisch? Unterscheidet sich Erlebnispädagogik in den Anleitungstechniken grundlegend von anderen Pädagogiken? Ist die Fokussierung auf die Lernenden oder ein ganzheitlicher Lernprozeß das eigentlich typische? Sind es die Motive für das pädagogische Handeln, die Erlebnispädagogik ausmachen? Ist Erlebnispädagogik alles, was sich von etablierten pädagogischen Einrichtungen unterscheidet? Ist eine exakte Abgrenzung durch eine Kombination dieser oder anderer Merkmale möglich?

Ich fürchte, alle diese Fragen sind mit Nein zu beantworten. Diese Merkmale sind zwar sinnvolle Kategorien, um erlebnispädagogische Angebote genauer zu beschreiben, Unterschiede herauszuarbeiten und Besonderheiten hervorzuheben. Sie beschreiben sozusagen verschiedene erlebnispädagogische Zweige. Als Abgrenzungen zu anderen pädagogischen Ansätzen können sie jedoch nicht dienen. Dies wird erlebnispädagogische AnbieterInnen in der Praxis kaum stören.¹⁵ Zur Klärung theoretischer Fragen genügen diese Definitionen jedoch meist nicht.

3. Wozu ist eine genauere Antwort nötig?

These: Für pädagogische Fragestellungen ist eine genauere Beschreibung erlebnispädagogischer Strukturen notwendig.

Für eine (pädagogische) Grundlage einer erlebnispädagogischen Theorie reicht es nicht aus, mit Namen zu Jonglieren¹⁶, Wegbereitern moderner Erlebnispädagogik nachzuspüren¹⁷, die Rolle der Erlebnispädagogik im 3. Reich kritisch aufzuarbeiten oder irgendwelchen „komplexen Fragestellungen“ nachzugehen.¹⁸ Um in einer erlebnispädagogischen Theorie präzise Fragen stellen zu können und vernünftige Antworten zu finden, ist eine genauere Beschreibung erlebnispädagogischer Strukturen notwendig.¹⁹

Einige der bisherigen Definitionsmerkmale legen nahe, daß sich Erlebnispädagogik vor allem durch die Art und Weise auszeichnet, *wie* lehrreiche Situationen geschaffen werden. So werden über Räume und Methoden, die zu herausfordernden Aufgaben führenden Randbedingungen beschrieben. Sie deuten an, was unternommen wird, um Erlebnisse hervorzurufen. Sie beschreiben Beispiele, wie Subjekte in lehrreiche Situationen gebracht werden können und wie ein Lernprozeß dabei unterstützt werden kann. Einer Beschreibung der Struktur dieser lehrreichen Situationen gehen diese Merkmale jedoch (zum Teil gezielt²⁰) aus dem Weg. Gerade diese Verschiebung weg von den lehrreichen Situationen selbst, hin auf die Beschreibung der Mittel und Wege, trägt jedoch zu Ungenauigkeiten bei.

¹⁵ Eine Definition ist für AnbieterInnen in der Regel ohnehin nur notwendig, um Unwissenden und KundInnen ungefähr zu erklären, was Erlebnispädagogik sei. vgl. z.B. Schöttler, 1994, S. 23.

¹⁶ vgl. z.B. Heckmairs „Konstruktiv lernen“, Heckmair, 2000, S. 7 f. (Umbenennungen tragen ohne begründete Kriterien nicht zur Klärung bei.)

¹⁷ vgl. z.B. Ziegenspeck, 1986 - ...

¹⁸ vgl. Bedacht/Mantler, S.119

¹⁹ vgl. z.B. Dewey, 1938 (!), S. 25 ff: „The Need of a Theory of Experience“ oder auch: Priest 1999, S. 15 f.

²⁰ vgl. Brischar u.a., 1996, S. 89: „Mittelpunkt (...) ist nicht das Erlebnis an sich, sondern das erlebende Subjekt.“

Merkmale wie Lernendenzentrierung, Ganzheitlichkeit, Unmittelbarkeit oder Zeiterleben in erlebnispädagogischen Lernsituationen kommen dem entscheidenden Punkt von der Seite der lernenden Subjekte schon näher. Aber auch hier wird letztendlich nicht systematisch beschrieben, was die lehrreiche Situation strukturell ausmacht. Um die Situation Erlebnis genauer zu beschreiben fehlen scheinbar die Worte.

Es gilt immerhin festzuhalten: Alle Definitionsversuche bemühen sich von verschiedenen Seiten her um eine Beschreibung einer bestimmte Situation, die grundlegend für Erlebnispädagogik zu sein scheint. Es liegt nahe, diese Situation zunächst ganz allgemein Erlebnis zu nennen. Damit tritt nun das Erlebnis selbst als Unterscheidungsmerkmal in den Vordergrund. Die Ausgangsfrage, was Erlebnispädagogik von anderen pädagogischen Richtungen unterscheidet, ist damit allerdings zunächst immer noch unbefriedigend beantwortet. Soll das Erlebnis als Abgrenzungskriterium für Erlebnispädagogik dienen, muß es hier auch die Frage gehen, was dieses aus pädagogischer Sicht eigentlich ausmacht. Die bisherigen Definitionen setzen neben der Annahme, daß aus Erlebnissen gelernt werden kann, stillschweigend voraus, daß diese Situation, aus der gelernt wird, sich strukturell immer wieder gleicht. Wenn Pädagogik auch etwas damit zu tun hat, Erkenntnisse über Lernprozesse im Inneren eines Subjekts und deren äußeren Bedingungen zu gewinnen, dann lohnt es sich, diese Situationen genauer unter die pädagogische Lupe zu nehmen. Welche sind die durch Raum, Methoden, usw. geschaffenen Besonderheiten? Was unterscheidet sie von anderen Lernsituationen? Kurz, eine präzisere Beschreibung der Strukturen von Erlebnissen aus pädagogischer Sicht steht noch aus.

4. Abgrenzungsmerkmal Erlebnis

These: Erlebnispädagogik unterscheidet sich durch die gezielte Nutzung von Erlebnissen als lehrreiche Situationen von anderen Pädagogiken.

Angesichts der schillernden und uneinheitlichen Definitionen des ab Ende des 19. Jahrhunderts verstärkter aufkommenden Erlebnisbegriffs²¹ erscheint die Ausweichbewegung erlebnispädagogischer Theoriefindung fast verständlich.

Die Spannweite reicht vom Verweis auf alltägliches Erleben, über flowähnliche Zustände²² und unmittelbaren Kontakt mit der Gegenwart, bis hin zu herausragenden, besonderen, ja einmaligen „Peak-Experiences“²³. Offensichtlich gibt es nicht nur eine Form von Erlebnissen. So spricht Oelkers vom „... Erleben, in starker oder schwacher Form, herausgehoben oder alltäglich...“²⁴. Dabei kann zunächst einmal ganz allgemein angenommen werden, daß aus Erlebnissen, wie aus allen anderen Situationen prinzipiell auch, etwas gelernt werden kann, aber nicht muß. Oelkers bezweifelt allerdings die pädagogische Nutzbarkeit dieser Lernmöglichkeiten: „Was immer die Erlebnisse von Kindern oder Jugendlichen „sein“ mögen, an sie können sich keine pädagogischen Ziele richten, weil ihre Folgen weder absehbar noch beherrschbar sind.“²⁵ Dieser Behauptung kann nur zustimmen, wer dem doppelten eingeschränkten Verständnis Oelkers folgt:

²¹ vgl. Oelkers, 1994, S. 98 ff

²² vgl. Csikszentmihayli, 1975

²³ vgl. Schoel u.a., 1988, S. 19

²⁴ Oelkers, 1994, S. 110

²⁵ Oelkers, 1994, S. 107

Zum einen beschränkt Oelkers seinen Erlebnisbegriff auf herausragende, identitätsbildende Erfahrungen²⁶. Für diese Erlebnisform mögen seine Einwände eine gewisse Gültigkeit besitzen. Auf andere Formen läßt sich dies damit noch nicht übertragen.

Zum anderen reduziert Oelkers pädagogische Nutzungsmöglichkeiten auf einfache Ursache-Wirkungsmuster mit beherrschbarem Ausgang. Dieser „Rezeptpädagogik“ soll hier ein Pädagogikbegriff entgegengesetzt werden, der geradezu davon ausgeht, daß alle pädagogischen Situationen von diesem Phänomen geprägt sind. Nämlich daß (Lern-)Vorgänge im Inneren der Individuen letztendlich dem Zugriff der PädagogInnen verschlossen bleiben. Zugegeben die Auswirkungen von Erlebnissen auf zukünftiges Handeln sind dadurch weder direkt absehbar noch kontrollierbar. Wie in anderen pädagogischen Situationen auch, schließt dies jedoch nicht von vorn herein den Versuch aus, hieraus gezielt Wissen, Wachstum, Fertigkeiten oder Verständnis zu gewinnen.²⁷ Eine pädagogische Theorie kann untersuchen, unter welchen Bedingungen hierzu berechnete Hoffnungen bestehen. Ob dies dann tatsächlich geschieht und ob Individuen in zukünftigen Situationen darauf zurückgreifen, bleibt in der Tat letztendlich offen. Das Verhältnis von Erlebnis und pädagogischer Gestaltung gilt es also weiter zu untersuchen. Oelkers Bedenken hinsichtlich der Veränderung von Erlebnissen durch die pädagogische Nutzung, „der Unmittelbarkeit als Programm“²⁸ sind dabei sehr wohl zu berücksichtigen.

Abweichend von Oelkers soll hier zunächst vorsichtig formuliert werden: Es lassen sich also vermutlich pädagogisch nutzbare von pädagogisch unnutzbaren Erlebnissen unterscheiden. Und selbst bei den pädagogisch gezielt nutzbaren Erlebnissen, bleibt Deweys Unterscheidung nach bildenden und miß-bildenden Erlebnissen bestehen.²⁹

5. Pädagogisch nutzbare Erlebnisse – 3 Prototypen

These: Die pädagogisch genutzte Situation Erlebnis ist kein einheitliches Phänomen. Es lassen sich zumindest drei Prototypen unterscheiden.

Für ein eigenes pädagogisches Verständnis der Situation Erlebnis können philosophische und psychologische Erlebnisbegriffe nur Grundlage sein. Die im Folgenden herausgearbeiteten drei Prototypen beschreiben zugleich unterschiedliche Formen von pädagogisch nutzbaren Erlebnissen und methodische Rahmen für deren Einbindung in einen pädagogischen Kontext. Es handelt sich also sowohl um Prototypen von Erlebnissen, als auch von Erlebnispädagogik. Da die Übergänge verschiedener Erlebnisdefinitionen fließend sind, liegen den Prototypen künstliche Abgrenzungen verschiedener Erlebnisbegriffe und derer pädagogischer Rahmen zu Grunde. Teile der Beschreibungen sind keineswegs neu. Sie tauchen in unterschiedlichster Art in (erlebnis-)pädagogischer Literatur auf.³⁰

²⁶ vgl. Oelkers, 1994, S. 97

²⁷ vgl. z. B. Dewey, 1938, S. 75: „It thus becomes the office of the educator to select those things within the range of existing experience that have the promise and potentiality of presenting new problems [...]“

²⁸ vgl. Oelkers 1994, S. 109

²⁹ vgl. Dewey 1938, S. 25: „Any experience is mis-educative that has the effect of arresting or distorting the growth of further experience.“

³⁰ Der Begriff Prototyp legt bereits nahe, daß es sich immer noch um eine recht grobe Einteilung handelt.

Erster Prototyp: Tätig sein! Erlebnispädagogik als ganzheitliches, unmittelbares Handeln.

Merkmale:

Dieser Prototyp wird charakterisiert durch ganzheitliches, sinnliches, unmittelbares Handeln. Er beinhaltet lebensnahe Situationen, ein „Learning by Doing“. Die Handelnden sind selbst aktiv. Die Lernenden legen selbst Hand an („Hands on“). Eine bewußte Reflexion der Handlung ist für ein direktes Lernen nicht notwendig, für eine Übertragung auf andere Bereiche jedoch möglich³¹. Dieser Prototyp ähnelt dem Anleitungsmodell „The mountains speak for themselves“, ist aber keineswegs mit ihm identisch. Dieses ist, wie die anderen Modelle auch, bei allen drei Prototypen anwendbar.

Bild:

Methaphorisch gesprochen ähnelt dieser erste Prototyp dem gleichmäßigen Schwimmen eines Delfins im Wasser. Der Delfin befindet sich unmittelbar darin er wird naß. Der Delfin handelt, bewegt sich. Es wird nichts darüber ausgesagt, ob sich der Delfin in einem Schwimmbecken oder im offenen Meer befindet. Immerhin, selbst in einem Schwimmbecken besteht ein Unterschied zum ausgestopften Exemplar im Museum und zu Trockenschwimmübungen an Land.

Pädagogischer Rahmen:

Es gilt die Wirklichkeit aufzusuchen oder die Wirklichkeit zu sich zu holen. Mit Wirklichkeit ist hier das Umfeld gemeint, in dem und für das gelernt werden soll. Lernende sollen anfassen, anpacken, (körperlich/sinnlich) aktiv sein.

Beispiele:

- John Deweys Learning by Doing: Direkte Lernmöglichkeiten aus erster Hand³²
- Joseph Cornells stufenartiges Flow Learning enthält viele Merkmale dieses Prototyps.³³

Kritik:

Eine Hauptkritik dieses Prototyps ist der Vorwurf des Konditionierens der Lernenden.³⁴ Durch regelmäßiges Wiederholen werden Verhaltensmuster eingeübt. Zum Beispiel erlernt ein Kind das Zusägen von Holzleisten, indem es immer und immer wieder Holzleisten zusägt. Es tut dies vielleicht gar nicht aus eigenem Antrieb, sondern auf Anweisung von anderen. Das Kind ist tätig, jedoch nicht selbsttätig. Es lernt durch Nachahmung. Es setzt seine möglichen Vernunftkräfte nicht ein.³⁵

³¹ vgl. z.B. Heckmair 2000, S. 114: „Gelernt wird nicht nur in der Reflexion, sondern bereits während der Aufgabenstellung und vor allem im Handeln selbst.“

³² vgl. Dewey, 1938; für Dewey gehört aber zu diesen Erfahrungen 1. Art, immer gleichzeitig das kognitive Nachdenken,. (vgl. Hunt, 1995, S. 28) Hierin unterscheidet sich der erste Prototyp von Deweys Ansatz.

³³ vgl. Cornell, 1991, S. 36ff ; für den Naturpädagogen Cornell bergen diese „Unmittelbaren Erfahrungen“ schon fast spirituelle Züge.

³⁴ vgl. z.B. Chapman/McPhee/Proudman, 1995, S. 240

³⁵ vgl. Mollenhauer, 1998, S. 141/147

Zweiter Prototyp: Selbständiges Entdecken! Erlebnispädagogik als Lernexpedition.

Merkmale:

Als entscheidende Merkmale dieses Prototyps sind Selbständigkeit, Selbstaneignung, die Lernendenzentrierung, Eigenverantwortung und Erfolge und Mißerfolge zu nennen. Die Lernenden gehen eigenen Fragen nach. Es geht um ein tiefes Ergreifen. Sie begeben sich auf Lernexpeditionen.

Bild:

Das gleichmäßige Schwimmen des Delphins wird abgelöst durch ein forschendes Hinabtauchen zum Grund. Ein Durchwühlen des Sandes, ein Entdecken von Leckerbissen und leeren Konservendosen. Dabei macht es sehr wohl einen Unterschied, ob es sich um vom Tierpfleger versteckte Gegenstände am Beckenboden handelt oder um den Meeresgrund mit ungewisserem Ausgang. Die Schwimmrichtung des Delphins bleibt dennoch die gleiche.

Pädagogischer Rahmen:

Ausgehend von Phänomenen, die Fragen in den Lernenden auslösen, wird diesen nachgegangen. Entscheidungen, Verantwortung und Vertrauen liegen weit möglichst bei den Lernenden selbst. Sie handeln selbsttätig und begeben sich auf ihren eigenen Wegen in (teilweise) unaufbereitete Gebiete. Sie geben sich (oder bekommen) echte Aufgaben. Gegebenenfalls muß den ExpeditionsteilnehmerInnen zunächst oder zwischendurch ein Grundhandwerkszeug an die Hand gegeben werden. Lernexpeditionen benötigen viel Zeit und Flexibilität. Ressourcen wie Bücher, Material, Versuchsgeräte usw. können bereitgestellt werden. Die Teilnehmendenzahl an einer Expedition ist sicherlich geringer als bei einem Vortrag. ExpeditionsleiterInnen müssen mit Unsicherheiten und Ungewißheit umgehen können und ein Stück der Kontrolle abgeben³⁶. Die Learning Design Prinziples des Expeditionary Learning Outward Bound/USA enthalten ähnliche Rahmungen³⁷.

Beispiele:

- Martin Wagenscheins exemplarisch-sokratisch-genetisches Prinzip.³⁸
- Chapman: Experiential Education „... is an approach which has *students actively engaged* in exploring questions *they* find relevant and meaningful...“³⁹.

Kritik:

Zum einen sind organisatorische Aspekte anzuführen: Lernexpeditionen haben sicherlich eine begrenzte Anzahl von Teilnehmenden. Der Zeitaufwand kann enorm sein. Eine Ergebnissicherung kann sich schwierig gestalten. Außerdem setzt dieser Prototyp die Grundkenntnisse voraus, Phänomene zu erkennen, Fragen zu stellen, Aufgaben zu finden.

³⁶ vgl. Warren, 1995

³⁷ vgl. Expeditionary Learning Outward Bound, 1998

³⁸ vgl. z.B. Wagenschein, 1982

³⁹ Chapman/McPhee/Proudman, 1995, S. 239 (vgl. Merkmale zur Beschreibung der Teilnehmenden)

Dritter Prototyp: Herausragende Ereignisse! Erlebnispädagogik als einmaliges, besonderes Erlebnis.

Merkmale:

Der dritte Prototyp zeichnet sich durch die Besonderheit⁴⁰, das Neue, die Einmaligkeit, ein Hochgefühl⁴¹ aus. Dabei spielen Elemente wie Grenzen, Kick, Risiko und Abenteuer eine Rolle. Diese besonderen Erlebnisse werden in der Regel als Metaphern für den Alltag verwendet und bedürfen einer Reflexion für ein gezieltes Lernen und den Transfer. Dieser Prototyp wird häufig in Phasen gegliedert, die ungefähr dem Muster von Anreiz, Erlebnis, Reflexion und Anschluß von Brischar u.a. ähneln.⁴²

Bild:

Dem wellenartigen Verlauf diese Prototyps entspricht in unserem Delphinbild der Sprung aus dem Wasser. Vor Freude oder vor Angst, aus Übermut oder um sich Überblick zu verschaffen, wird das angestammte Element für kurze Zeit verlassen, um dann wieder einzutauchen in das gewohnte Naß. Hierzu muß zunächst Anlauf genommen werden, der Sprung selber durchbricht eine Grenze, nach dem Eintauchen muß sich zunächst wieder gesammelt werden, um alsbald wieder gleichmäßig zu schwimmen oder zum nächsten Sprung anzusetzen. Die Luftphase kann recht ausgedehnt sein, sie muß aber notwendigerweise einen Anfang und ein Ende haben.

Pädagogischer Rahmen:

Die Aufgabe der Begleitung besteht zunächst und immer wieder in der Gewährleistung der Sicherheit der Aktionen, sowohl technisch, als auch emotional. Freiwilligkeit und Vertrauen scheinen wenn auch nicht zwingend notwendige so doch ethisch wünschenswerte Rahmenbedingungen. Es ist auf ein angemessenes Gleichgewicht zwischen Action- und Ruhephasen zu achten (sonst bleiben die Teilnehmenden sozusagen in der Luft hängen...). In manchen Aktivitäten scheinen pädagogische Ziele bereits angelegt, andere müssen erst noch miteinander verknüpft werden. Den individuellen Erlebnisempfindungen muß Raum gegeben werden. Nicht für alle ist jede Aktion (zum gleichen Zeitpunkt) ein besonderes Erlebnis. Aus individuell empfundenen besonderen Erlebnissen entwickeln sich gegebenenfalls individuelle Lerninteressen.⁴³ Eine wie auch immer geartete Reflexion ist unabdingbar und will auch zeitlich mit eingeplant sein.

⁴⁰ Bem.: Ein spannender Nebenaspekt dieses Prototyps scheint die Frage zu sein, für wen dieses Erlebnis einmalig, besonders zu sein hat. So sind Situationen denkbar, bei denen die Lernenden selber die Einmaligkeit überhaupt nicht empfinden, es für sie gar kein besonderes Erlebnis ist, in denen jedoch die Situation von der umgebenden Gesellschaft als einmaliges, besonderes Erlebnis eingestuft wird, in welchem nach Goffman Charakter gezeigt werden kann und muß (vgl. Goffman, 1971). Ein solches „gesellschaftliches Erlebnis“ kann möglicherweise ebenso zu Lerneffekten führen.

⁴¹ Bem.: „Tiefgefühle“ wie große Angst, oder eine kalte Biwaknacht können ebenfalls besondere Erlebnisse darstellen. Sie werden jedoch entweder in positive Gefühle umgewandelt (Das Gefühl es bewältigt zu haben...) oder sie entziehen sich in diesem Kontext aus ethischen und zum Teil pädagogischen Gründen ihrer Nutzung (vgl. Oelkers, 1994, S. 108). Eine objektive Unterscheidung nach positiven und negativen Erlebnissen erscheint allerdings auf Grund der Individualität der besonderen Erlebnisse als problematisch.

⁴² vgl. z.B. Brischar u.a., 1996; oder ausführlicher Joplin, 1995

⁴³ vgl. Brischar u.a., 1996, S. 90

Beispiele:

- Waltraud Neubert bezeichnet bereits 1925 in Anlehnung an Dilthey Erlebnisse als gegliederte Einheiten, die sich aus dem Bewußtseinsstrom abheben.⁴⁴ „Auch wenn sich Erlebnis an Erlebnis reiht, so bleibt doch jedes einzelne als Einheit klar abgrenzbar.“⁴⁵
- ähnliche Vorstellungen liegen auch Laura Joplin in ihrem 5 Phasen Modell⁴⁶, Simon Priest Untersuchungen über Risiko, Abenteuer und Motivation in Adventure Education⁴⁷, der Learning Cycle bei Luckner und Nadler⁴⁸, oder der Adventure Wave von Schoel u.a. zu Grunde. Schoel u.a. heben insbesondere das wiederkehrendes Moment hervor: „When one wave finished, there is always another, and then another right behind.“⁴⁹
- Mit Walsh und Gollins Beschreibung des Outward Bound Prozeß, wird auch Outward Bound als großer institutioneller Vertreter im dritten Prototyp zu verorten sein: „Learner is placed into [a] unique physical environment and into [a] unique social environment, then given a characteristic set of problemsolving tasks [creating a] state of adaptive dissonance to which he [the learner] adapts by mastery, which reorganizes the meaning and direction of learner's experience.“⁵⁰

Kritik:

Die Möglichkeit einer pädagogischen, also einer gezielten Verwendung dieses Prototyps ist fraglich. So hält Oelkers Erlebnisse dieser Art für nicht domestizierbar.⁵¹ Weder ob das Ereignis zum besonderen Erlebnis wird, noch dessen Wirkung sind vorhersehbar. An der Wirkung wiederum setzt ein weiterer Kritikpunkt an, der mit der Transferproblematik umschrieben ist: Wie wird aus besonderen Erlebnissen Gelerntes verallgemeinert und auf den Alltag übertragbar? Des Weiteren wird die Rolle von Kick, Risiko und Nervenkitzel hinterfragt. Unklar bleibt auch, inwieweit Lernende durch diesen Prototyp selbständiger werden oder in Abhängigkeiten verhaftet bleiben.⁵²

Ergänzende Erläuterungen zu den drei Prototypen

Es dürfte deutlich geworden sein, daß sich die Prototypen in der Praxis oft überschneiden. Dies liegt sowohl am künstlichen Charakter der Gegenüberstellung, als auch an bestimmten Merkmalen der Prototypen: Es fällt auf, daß der erste Prototyp sich sehr häufig in den beiden anderen Prototypen wiederfindet. Tätig zu sein scheint Erlebnisse des zweiten und dritten Prototyps zu begünstigen. Dennoch ist er nicht mit ihnen identisch, sondern kann bereits für sich alleine pädagogisch wirksam sein. Umgekehrt ist weder der erste noch der zweite Prototyp Voraussetzung für ein besonderes Erlebnis. Besondere Erlebnisse können ganz im Gegenteil ständig und unvorhergesehen auftreten. Dadurch wird ja gerade eine pädagogische Nutzung erschwert. Festzuhalten bleibt, daß sich trotz fließender Übergänge und Vermischungen, strukturelle Unterschiede ausmachen lassen und daß die Prototypen auch unabhängig voneinander wirksam sein können. Auf Grund ihrer unterschiedlichen Struktur haben die Prototypen je nach Lernziel auch

⁴⁴ vgl. Neubert, 1925

⁴⁵ Lange, 1999, S. 4

⁴⁶ vgl. Joplin, 1995, S. 16 ff

⁴⁷ vgl. z.B. Priest/Gass, 1997

⁴⁸ vgl. Luckner/Nadler, 1997, S. 5 f; S. 256

⁴⁹ Schoel u.a., 1989, S. 27

⁵⁰ Walsh/Gollins, 1976, S. 16

⁵¹ vgl. Oelkers, 1994, S. 97

⁵² vgl. Dewey, 1938, S. 25/26

unterschiedliche Bedeutung. Wenn es zum Beispiel um das Einstudieren einer bestimmten Körperbewegung geht, wird der erste Prototyp geeigneter erscheinen, als wenn es um das selbständige Lösen von Problemen gehen soll.

6. Diskussion

Thesen:

- **Das Erlebnis als Abgrenzungskriterium kann Erlebnispädagogik auch nicht abschließend definieren.**
- **Das Erlebnis als Abgrenzungskriterium verdeutlicht Unterschiede zu und Gemeinsamkeiten mit anderen pädagogischen Richtungen.**
- **Die drei Prototypen ermöglichen einen differenzierteren Blick auf die Wirkungsweise von Erlebnispädagogik.**

Die Definition?

Ist das Erlebnis eine vernünftige Antwort auf die Frage nach der Abgrenzung von Erlebnispädagogik? Lässt sich daraus eine Definition von Erlebnispädagogik ableiten? Ausgehend von der These, die Situation Erlebnis als eigentliches Abgrenzungsmerkmal der Erlebnispädagogik zu verwenden, könnte folgende Definition versucht werden:

Unter Erlebnispädagogik werden alle pädagogischen Bemühungen verstanden, die mit Hilfe von pädagogisch nutzbaren Erlebnissen versuchen, pädagogische Ziele zu erreichen. Pädagogisch nutzbare Erlebnisse lassen sich in drei Prototypen unterscheiden: Tätig sein, selbständig Entdecken und herausragende Ereignisse.

Ob eine solche Formulierung als „Die Definition“ von Erlebnispädagogik verstanden werden kann, bleibt allerdings fraglich. Zu unterschiedlich sind die Zwecke, für die der Begriff verwendet wird: Methoden und Verlegenheitsbezeichnungen, Allheilmittel und Werbegag, Schlagwort und Mode, pädagogische Grundhaltung und Vieles mehr. Es gibt sie einfach nicht, „Die Erlebnispädagogik“. Diesem Definitionsdilemma ist also auch mit den Prototypen nicht wirklich zu entkommen. Vielleicht ist für viele Bereiche immer wiederkehrende Frage, was Erlebnispädagogik nun sei oder sein kann auch wichtiger als eine theoretisch perfekt formulierte, festlegende Antwort.⁵³ Eine endgültige Festlegung war aber auch nicht Ziel der Untersuchung von Erlebnissen. Mit Hilfe der Prototypen kann vielmehr genauer beschrieben werden, wodurch sich Erlebnispädagogik von anderen pädagogischen Richtungen unterscheidet und wodurch nicht. Ob eine solche Unterscheidung wiederum direkten praktischen Wert besitzt, ist zu bezweifeln. Schließlich geht es darum ein pädagogisches Ziel möglichst gut (was immer das heißen mag) und nicht möglichst erlebnispädagogisch zu erreichen. Ob das Abgrenzungskriterium Erlebnis und dessen Unterteilung in drei Prototypen einer genaueren Beschreibung erlebnispädagogischer Strukturen dienlich ist und somit zu präziseren Fragen einer erlebnispädagogischen Theorie beitragen kann, gilt es nun zu prüfen.

Abgrenzung oder Einbindung?

⁵³ vgl. Chapman/McPhee/Proudman, 1995, S. 240

Was nützt das Abgrenzungskriterium Erlebnis in der theoretischen Auseinandersetzung mit Erlebnispädagogik? Der erste Teil der Antwort auf diese Frage klingt paradox. Mit dem Abgrenzungskriterium Erlebnis werden die Gemeinsamkeiten mit anderen Pädagogiken deutlich. Als pädagogische Richtung, können der erlebnispädagogischen Theorie sämtliche erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse als Grundlage dienen. Die Erlebnispädagogik muß das pädagogische Rad nicht neu erfinden. Verknüpfungen zur allgemeinen Pädagogik sind möglich, ja nötig. Dies geschah bisher zu wenig.⁵⁴ Erlebnis als Abgrenzungskriterium beschreibt gleichzeitig den Weg, den die Erlebnispädagogik im Unterschied zu anderen Pädagogiken einschlägt, um pädagogische Ziele zu erreichen. Die Eigenheiten dieses Weges genauer zu untersuchen ist mit oder ohne Prototypen Aufgabe erlebnispädagogischer Theorie.

Drei Prototypen Verwirrung oder Hilfestellung?

Lassen sich Eigenheiten von Erlebnispädagogik mit Hilfe der drei Prototypen sinnvoll beleuchten? Zunächst scheinen die drei Prototypen zu verwirren. Die ersten Beiden passen nicht so richtig ins Bild. Sie scheinen dem Umfeld der Schule entsprungen zu sein. Sie mögen Hilfsdienste für den dritten Prototyp leisten. Nur dieser sei „richtige“ Erlebnispädagogik. Die erlebnispädagogische Theorie würde also nicht bereichert, sondern verwässert. Zugegeben, oft wird unter Erlebnispädagogik nur der dritte Prototyp verstanden. Es wird so getan, als ob die anderen beiden darin enthalten sind. Besonders brisant wird die Vorrangstellung des dritten Prototyps durch die aufgezeigte Fragwürdigkeit seiner pädagogischen Einsatzmöglichkeiten. Die hier vorgeschlagene differenziertere Betrachtungsweise deckt den darin enthaltenen Trugschluß auf. Die Notwendigkeit einer eigenen pädagogischen Betrachtungsweise von Erlebnissen wird deutlich. So trägt möglicherweise eben gerade nicht der dritte Prototyp zu Lernerfolgen in der Erlebnispädagogik bei, sondern die anderen Beiden. Die Einengung auf besondere Erlebnisse verhindert Erkenntnisse und verschleiert Wirkungsweisen von Erlebnispädagogik. Mit Hilfe der drei Prototypen kann genauer geprüft werden, welche Art von Erlebnis zu einem bestimmten Ziel geführt hat. Sie beschreiben Erlebnispädagogik differenzierter, um sie besser verstehen zu können. So könnte ein Outward Bound Kurs nun so beschreiben werden:

Es handelt sich um eine erlebnispädagogische Maßnahme mit einem Schwerpunkt auf besonderen Erlebnissen (Prototyp 3) mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung und dem zweiten Ziel des tätigen Erlernens (Prototyp 1) von Bergsteigen, Karte lesen und Rucksack packen. Als Handlungsraum dient hierzu das Gebirge, der dritte Prototyp wird mit der Anleitungstechnik Outward Bound Plus begleitet. Im Kurs sind sowohl individuelle Elemente wie das Solo, als auch gruppenbezogene Elemente wie Interaktionsspiele, sowie ein Service Projekt enthalten. Es handelt sich um eine Mischung aus Freizeitangebot und Bildungsmaßnahme, bei der sich die Teilnehmenden freiwillig Aktivitäten aussetzen, die sie körperlich, emotional und kognitiv fordern. Die Maßnahme dauert 14 Tage und findet in gemischtgeschlechtlichen Gruppen von jeweils 10 Personen statt. Das Angebot versteht sich als Alternative zu herkömmlichen Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen.

⁵⁴ Es gibt erfreuliche Ausnahmen, wie z.B. Oelkers, 1994; US-amerikanische Literatur ist hier insbesondere durch die Einbindung John Deweys richtungweisend, vgl. z.B. Hunt, 1995

Mit Hilfe der Prototypen lassen sich auch bestimmte Phänomene besser erklären und einordnen. Zum Beispiel wäre das Phänomen von „Intellectual Experiences“⁵⁵, die sich zumindest für NaturerfahrungspuristInnen mit Erlebnispädagogik kaum vertragen, als reiner dritter Prototyp zu verstehen: Ein besonderes, herausragendes Erlebnis beim Lesen eines Buches oder während eines Vortrags ist, im Bild gesprochen, ein Luftsprung eines auf dem trockenen liegenden Delphins.

Ausblick mit Beispiel

In der Einleitung wurde behauptet, daß die Erlebnispädagogik eigene Wege geht, um pädagogische Ziele zu erreichen. Auf die Frage, worin dieser Weg besteht, läßt sich nun antworten: Aus pädagogisch nutzbaren Erlebnissen. Mehr noch läßt sich sagen: Innerhalb der „Wegsorte“ Erlebnis gibt es grob drei Arten unterschiedlichen „Untergrunds“: Tätig sein, selbständiges Entdecken und herausragende Ereignisse. Zur Herstellung dieser Wege gibt es untergrundspezifische Werkzeuge und Mittel. Jeder Untergrund ist abhängig von Ziel und Geländeform unterschiedlich gut gangbar. Mit Hilfe der drei Prototypen läßt sich nun also entscheiden, ob ein eingeschlagener Weg in der Erlebnispädagogik zu einem pädagogischen Ziel paßt.

Neben einer pädagogischen Fundierung von Erlebnispädagogik, gehen vom hier vorgestellten Ansatz auch Impulse für andere Bereiche innerhalb der erlebnispädagogischen Theoriediskussion aus. Viele Fragerichtungen sind bekannt. Sie verzweigen sich und entwickeln einen eigenen Wortschatz. Die Prototypen können auch Bereiche wie erlebnispädagogische Lerntheorien⁵⁶, geschlechter-spezifische Forschungen⁵⁷ oder Methaphorische Modelle⁵⁸ ergänzen. Notwendig und besonders geeignet ist das neue Vokabular jedoch insbesondere zur Beantwortung allgemeiner pädagogischer Fragen. Dies sei hier abschließend an einem etwas ausführlicheren Beispiel einer pädagogischen Frage vorgeführt:

Kann Erlebnispädagogik auf „(vorgeformte) Zielformulierungen verzichten“?⁵⁹

Nein! Als Pädagogik verfolgt Erlebnispädagogik zwangsläufig Ziele. Verstecken sich also die PädagogInnen aus Angst vor pädagogischen Niederlagen hinter der Individualisierung und überlassen inhaltliche Ziele der Beliebigkeit? Vielleicht sind Brischar u.a. gar nicht so ziellos? Angenommen es versteckt sich hinter dieser Forderung das unformulierte Ziel der PädagogInnen, die Lernenden sollen lernen sich selber Ziele setzen. Oder sie sollen Lernen, aus Erfahrungen „klüger“ zu werden. Bei der ersten Annahme bliebe zu überlegen, ob nicht ein Angebot, das das

⁵⁵ vgl. Finkel/Monk, 1995, S. 259 ff.

⁵⁶ vgl. z.B. Joplin, 1995. Ergänzend ließe sich nun fragen: Welche lerntheoretischen Ansätze verbergen sich hinter den verschiedenen Prototypen? Das Lernen durch Tätig sein läßt sich in eine behavioristische Richtung zurückverfolgen. Das Lernverständnis des zweiten Prototyps betont stark die eigene Neugierde und vertraut darauf, daß Menschen Lernen wollen (vgl. z.B. Holzkamp, 1985, S. 144). Im dritten Prototyp scheint eine Lernvorstellung vorzuherrschen, die indirekt oder direkt mit Druck verbunden ist. Das Individuum lernt, um eine unangenehme Situation bewältigen zu können (vgl. Walsh/Gollins, 1976 S. 16). Wie sieht eine darauf aufbauende erlebnispädagogische Lerntheorie aus? (vgl. Priest/Gass, 1997, S. 15)

⁵⁷ vgl. z.B. Warren, 1996

⁵⁸ vgl. z.B. Bacon, 1983

⁵⁹ vgl. Brischar u.a., 1996, S. 90: „ Erlebnispädagogik (...) erschließt ein unendlich großes Potential an Erfahrungsmöglichkeiten im sozialen Kontext für jeden einzelnen, indem sie auf vorgeformte Zielformulierungen verzichtet.“ (Hervorhebungen durch den Autor)

selbständige Entdecken mehr betont (2. Prototyp) der geeignetere Weg wäre. Bei der zweiten Annahme scheint der von Brischar u.a. hervorgehobene dritte Prototyp schon eher angebracht. Auch wenn herausragende Ereignisse nicht direkt zur Erziehung einsetzbar sein mögen⁶⁰, so könnten sie doch bildend wirken⁶¹. Ob sich diese bildende Wirkung durch den von Brischar u.a. vorgeschlagenen Rahmen tatsächlich einstellt, müßte sich dann prüfen lassen. Zum Beispiel daran, ob das Gelernte folgendes leistet: „Übersicht, die Wahrnehmung des historischen und systematischen Zusammenhangs, die Verfeinerung und Verfügbarkeit der Verständigungs- und Erkenntnismittel, die philosophische Prüfung des Denken und Handelns ...“⁶². Dies müßte auch bei individuellen, nicht von PädagogInnen vorgegebenen Bildungsinhalten möglich sein. Sollten andere Ziele intendiert sein, so lassen sich diese ebenso mit Hilfe der Prototypen und allgemeinen pädagogischen Überlegungen untersuchen. Werden diese Ziele nicht erreicht, sollte das in der Tat zu denken geben.

Literatur:

- Bedacht, Andreas; Mantler, Rolf: Theoriedefizit, Grenzen, Mißverständnisse der Erlebnispädagogik. In: Bedacht, Andreas; Dewald, Wilfried; Heckmair, Bernd; Michl, Werner; Weis, Kurt (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?, 2.Aufl., München 1994, S. 119 –125
- Bacon, Stephen: The Consious Use Of Metaphor In Outward Bound. Denver, Colorado Outward Bound School, 1983
- Brischar, Tobias; Kösel, Edmund; Saur, Stephan, Straub, Stefan: Erlebnispädagogik – Klettern in die Postmoderne? In: erleben und lernen, Heft 3&4, 1996, S. 89-92
- Chapman, Steve; McPhee, Pam; Proudman,Bill: What is Experiential Education? In: Warren, Karen; Sakofs, Mitchel; Hunt, Jasper S. Jr. (Hrsg.): The Theory of Experiential Education. Dubuque, 1995 S. 235 - 247 (Der Artikel erschien erstmals im Journal of Experiential Education, Boulder, August 1992)
- Cornell, Joseph: Mit Freude die Natur Erleben. Naturerfahrungsspiele für alle. Mülheim, 1991
- Csikszentmihayli, Miholyc: Beyond Boredom And Anxiety, San Francisco, 1975
- Dewey, John: Experience and Education. (1938) New York, 1997
- Expeditionary Learning Outward Bound: Design Document Overview. Cambridge, 1998
- Finkel, Donald L.; Monk, Stephen: The Design of Intellectual Experience. In: Warren, Karen; Sakofs, Mitchel; Hunt, Jasper S. Jr. (Hrsg.): The Theory of Experiential Education. Dubuque, 1995 S. 259 – 274 (Der Artikel erschien erstmals im Journal of Experiential Education, Boulder, Herbst 1979)
- Goffman, Erwing: Interaktions Rituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation, Frankfurt, 1971
- Heckmair, Bernd; Michl, Werner: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. Berlin, 1993
- Heckmair, Bernd: Konstruktiv lernen. Projekte und Szenarien für erlebnisintensive Seminare und Workshops. Weinheim, 2000
- Hentig, Hartmut von: Bildung. München, 1996. Taschenbuch: Weinheim, 1999
- Holzcamp, Klaus: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt, 1985
- Hunt, Jasper S.: Dewey's hilosophical ethod and Its Influence on His Philosophy of Education. In: Warren, Karen; Sakofs, Mitchel; Hunt, Jasper S. Jr. (Hrsg.): The Theory of Experiential Education. Dubuque, 1995, S. 23 - 32 (Der Artikel erschien erstmals im Journal of Experiential Education, Boulder, Frühling 1981)
- Joplin, Laura: On Defining Experiential Education. In: Warren, Karen; Sakofs, Mitchel; Hunt, Jasper S. Jr. (Hrsg.): The Theory of Experiential Education. Dubuque, 1995, S. 15 - 22 (Der Artikel erschien erstmals im Journal of Experiential Education, Boulder, Frühling 1981)
- Lange, Melanie: Eine erlebnisorientierte Unterrichtseinheit zum Thema Schokolade. Ausbildungsseminar Göttingen, 1999
- Luckner, John L. ; Nadler, Reldan S.: Processing the Experience. Strategies toEnhance and Generalize Learning. Second Edition, Dubuque, 1997

⁶⁰ vgl. Oelkers, 1994, S. 107

⁶¹ vgl. z.B. Hentig, 1999, S. 13 f., 54

⁶² Hentig, 1999, S.54

- Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim, 5. Aufl., 1998
- Neubert, Waltraut: Das Erlebnis in der Pädagogik. Göttingen, 1925
- Oelkers, Jürgen: Unmittelbarkeit als Programm: Zur Aktualität der Reformpädagogik. In: Bedacht, Andreas; Dewald, Wilfried; Heckmair, Bernd; Michl, Werner; Weis, Kurt (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?, 2.Aufl., München 1994, S. 96 -116
- Priest, Simon; Gass, Michael A.: Effective Leadership in Adventure Programming, Champaign, 1997
- Priest, Simon: Research in Outdoor Adventure. In: Paffrath, Hartmut; Salzmann, Alexandra; Scholz, Martin: (Hrsg.): Wissenschaftliche Forschung in der Erlebnispädagogik. Augsburg, 1999, S. 13 - 23
- Schad, Gerhard: Zur „Essenz“ der Erlebnispädagogik. In: Altenberger, Helmut; Paffrath, Hartmut F.; Rehm, Michael; Scholz, Martin; Stenz, Stefanie (Hrsg.): Erleben lernen – Erleben lehren. Augsburg, 1998, S. 102 - 105
- Schiedeck, Jürgen; Stahlmann, Martin: >>Tarzan-Pädagogik<< oder Der >>thrill<< als pädagogische Maßeinheit. In: Neue Praxis, Heft 5, 1994, S. 397 – 406
- Schoel, Jim; Proudly, Dick; Radcliffe, Paul: Islands of Healing. A Guide to Adventure Based Counseling. Project Adventure, Hamilton, 1988
- Schöttler, Bärbel. In: Bedacht, Andreas; Dewald, Wilfried; Heckmair, Bernd; Michl, Werner; Weis, Kurt (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?, 2.Aufl., München 1994, S. 22-27
- Wagenschein, Martin: Verstehen lehren. Weinheim, 7.Aufl., 1982
- Walsh, Victor; Gollins, Gerald: The Exploration of the Outward Bound Process. Denver. Colorado Outward Bound School, 1976
- Warren, Karren: The Student-Directed Classroom: A Model for Teaching Experiential Education Theory. In: Warren, Karen; Sakofs, Mitchel; Hunt, Jasper S. Jr. (Hrsg.): The Theory of Experiential Education. Dubuque, 1995, S. 249 - 258 (Der Artikel erschien erstmals im Journal of Experiential Education, Boulder, Frühling 1988)
- Warren, Karren (Hrsg.): Women's Voices in Experiential Education. Boulder, 1996
- Ziegenspeck, Jörg. In: Bedacht, Andreas; Dewald, Wilfried; Heckmair, Bernd; Michl, Werner; Weis, Kurt (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?, 2.Aufl., München 1994, S. 15 - 21
- Ziegenspeck, Jörg (Hrsg.): Reihe Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik, Lüneburg, 1986 - ...
- Ziegenspeck, Jörg (Hrsg.): Zeitschrift für Erlebnispädagogik, z.B. Heft 3, Lüneburg, 1999

Zum Autor: Michael Ernst studiert Dipl.- Pädagogik an der Universität Hildesheim.

Anschrift: Michael Ernst
Mellingerstr. 4
31141 Hildesheim
michaernst@gmx.de

Anmerkung:

Der Autor hat für diesen Aufsatz auf dem Internationalen Kongress erleben & lernen in Augsburg im November 2000 den 3. Preis „erleben & lernen 2000“ im Bereich Publikationen erhalten.