

Werner Michl
Holger Seidel
(Hg.)

Handbuch

Erlebnispädagogik

2. Auflage



 reinhardt

Werner Michl • Holger Seidel (Hg.)

Handbuch



Erlebnispädagogik

Mit 15 Abbildungen und 5 Tabellen

2., aktualisierte Auflage

Ernst Reinhardt Verlag München

Prof. Dr. *Werner Michl* lehrte Sozialwissenschaften an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm und war Professor associé an der Universität Luxemburg.

Dipl. Soz. päd. *Holger Seidel* ist Geschäftsführer der Gesellschaft zur Förderung der Erlebnispädagogik „erlebnistage“ sowie Vorsitzender des Reisenetz der Deutsche Fachverband für Jugendreisen.

Im Ernst Reinhardt Verlag ebenfalls erschienen:

Werner Michl: Erlebnispädagogik. (4., aktualisierte Auflage 2020; utb; ISBN: 978-3-8252-5334-9)

In der Reihe „erleben & lernen“:

Heckmair / Michl: Erleben und Lernen. ISBN: 978-3-497-02825-2

Schad / Michl (Hg.): Outdoor-Training. ISBN: 978-3-497-01689-1

Crowther: City Bound. ISBN: 978-3-497-01732-4

Dewald / Mayr / Umbach: Berge voller Abenteuer. ISBN: 978-3-497-01769-0

Einwanger (Hg.): Mut zum Risiko. ISBN: 978-3-497-01934-2

Muff / Engelhardt: Erlebnispädagogik und Spiritualität. ISBN: 978-3-497-02397-4

Bach / Bach: Erlebnispädagogik im Wald. ISBN: 978-3-497-03040-8

Fürst: Gruppe erleben. ISBN: 978-3-497-02094-2

Winter (Hg.): Spielen und Erleben mit digitalen Medien. ISBN: 978-3-497-02245-8

Simek / Sirch: Das Mountainbike erlebnispädagogisch einsetzen. ISBN: 978-3-497-02444-5

Streicher / Harder / Netzer (Hg.): Erlebnispädagogik in den Bergen. ISBN: 978-3-497-02558-9

Weber: Erlebnispädagogik in der Grundschule. ISBN: 978-3-497-02863-4

Schreyer: Outdoortraining für Gesundheitsförderung und Persönlichkeitsentwicklung. ISBN: 978-3-497-02676-0

Hildmann: simple things - einfach wirkungsvoll. ISBN: 978-3-497-02718-7

Kamer: Abenteuer planen? ISBN: 978-3-497-02723-1

Mauch / Scholz: Nur spielen! ISBN: 978-3-497-02772-9

Hinweis

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnungen nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

ISBN 978-3-497-03087-3 (Print)

ISBN 978-3-497-61539-1 (PDF-E-Book)

ISBN 978-3-497-61540-7 (EPUB)

2., aktualisierte Auflage

© 2021 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Der Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co KG behält sich eine Nutzung seiner Inhalte für Text- und Data-Mining i.S.v. § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Cover unter Verwendung von Fotos von (von rechts nach links)

© istock.com / Nick Daly, © istock.com / RuslanDaschinsky, © Martina Schnepf,

© istock.com / Olga_Danylenko, © ARochau / Fotolia, © Mediteraneo / Fotolia

Satz: ew print & medien service GmbH, Würzburg

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

- 1 Einleitung
von Holger Seidel und Werner Michl
- 2 Erlebnispädagogik - Grundlagen**
- 2.1 Hirnforschung und Konstruktivismus - zu den Grundlagen erlebnispädagogischen Lernens
von Bernd Heckmair
- 2.2 Erlebnis und Pädagogik
von Werner Michl und Holger Seidel
- 2.3 Zu theoretischer Konzeption und interdisziplinärem Kontext der Erlebnispädagogik
von F. Hartmut Paffrath
- 2.4 Erlebnispädagogische Interventionen
von Manfred Huber
- 2.5 Bildung und Kompetenzerwerb
von Wolfgang Wahl
- 2.6 Die Bedeutung von Emotionen im erlebnispädagogischen Lernkontext
von Stefan Markus, Barbara Jacob und Thomas Eberle
- 2.7 Reflexion - Nachdenken, Suchen und Erkennen in der Erlebnispädagogik
von Rüdiger Gilsdorf
- 2.8 Reflexion in der erlebnispädagogischen Praxis
von Jörg Friebe
- 2.9 Metaphorisches Lernen in der Erlebnispädagogik
von Martin Scholz

- 2.10 Die Bedeutung der Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit
von Harald Michels
- 2.11 Adventure Based Counseling – das Abenteuerlabor
von Martin Lindner
- 2.12 Entwicklungen und Trends in der Erlebnispädagogik
von Werner Michl
 - 2.12.1 Systemische Erlebnispädagogik
von Roland Abstreiter und Reinhard Zwerger
 - 2.12.2 Inklusion in der Erlebnispädagogik
von Heike Tiemann
 - 2.12.3 Mediengestützte Erlebnispädagogik: Geocaching, Medienrallyes und Alternate Reality Games
von Andrea Übler-Winter
 - 2.12.4 Bildung für nachhaltige Entwicklung und Erlebnispädagogik
von Tobias Kamer
 - 2.12.5 Erlebnispädagogik und Migration
von Thomas Eisinger
 - 2.12.6 Gender und Diversity in der Erlebnispädagogik
von Barbara Grill
 - 2.12.7 Zirkuspädagogik im Kontext der Erlebnispädagogik
von Angelika Martin

3 Historische Entwicklungslinien der Erlebnispädagogik

- 3.1 Entdeckung und Entfaltung des Erlebnisbegriffes in der Lebensphilosophie
von Robert Josef Kozljanič
- 3.2 Wegbereiter der Erlebnispädagogik von Rousseau bis zur Reformpädagogik
von F. Hartmut Paffrath

3.3 Erlebnispädagogische Ansätze und Initiativen in der Reformpädagogik (1890-1933)

von F. Hartmut Paffrath

3.4 Kurt Hahn: Erlebnispädagogik als „Erlebnistherapie“

von Michael Knoll

3.5 Was nach 1945 kam - Die Entwicklung zur modernen Erlebnispädagogik

von Rainald Baig-Schneider

4 Erlebnispädagogik im Kontext internationaler Entwicklungen

4.1 Internationale Entwicklungen der Erlebnispädagogik

von Alexandra Albert

4.2 Erlebnispädagogik in den USA

von Ulrich Dettweiler und Pete Allison

4.3 Erlebnispädagogik in Großbritannien

von Jule Hildmann und Pete Higgins

4.4 Friluftsliv - Kultur trifft Pädagogik

von Gunnar Liedtke

4.5 Erlebnispädagogik in den Niederlanden

von Willi Kisters

5 Nationale und internationale erlebnispädagogische Verbände

5.1 Outward Bound International

von Ulrich Dettweiler

5.2 Der Duke of Edinburgh's International Award

von Klaus Vogel

5.3 AEE und EEE - Association for Experiential Education und Experiential Educators Europe

von Michael Rehm

- 5.4 Der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e. V.
von Katja Rothmeier
- 5.5 European Ropes Course Association (ERCA) e. V. – der europäische Seilgartenverband
von Meik Haselbach
- 5.6 ERBINAT – Verband Erleben und Bildung in der Natur Schweiz
von Tobias Kamer
- 5.7 Die United World Colleges
von Werner Michl

6 Arbeitsfelder und Institutionen der Erlebnispädagogik

- 6.1 Kinder- und Jugendarbeit
von Manfred Huber
 - 6.1.1 Jugendverbände
von Wolfgang Wahl
 - 6.1.2 Jugendarbeit
von Henning Böhmer
 - 6.1.3 Erlebnispädagogik in den „Hilfen zur Erziehung“
von Daniel Mastalerz
- 6.2 Freie Träger
von Sven Schuh

7 Erlebnispädagogische Handlungsfelder und Kontexte

- 7.1 Alpine Erlebnispädagogik
von Bernhard Streicher
- 7.2 Tour und Unterwegssein
von Torsten Flader
- 7.3 Naturwerkstatt – Landart

- von Andreas GÜthler*
- 7.4 Visionssuche und Solo
von Michael Birnthaler und Sylke Iacone
- 7.5 Erlebnis Winter
von Hajo Netzer
- 7.6 Höhlentouren
von Andreas Bedacht
- 7.7 Mountainbiken
von Jochen Simek und Simon Sirch
- 7.8 Erlebnis Wasser
von Josef Birzele und Robert Wenzelowski
- 7.9 Segeln - ein Klassiker der Erlebnispädagogik
von Bastian Neuerer
- 7.10 Hochseilgärten
von Henning Böhmer
- 7.11 Temporäre Seilgärten
von Henning Böhmer
- 7.12 Lernprojekte
von Bernd Heckmair
- 7.13 City Bound
von Christina Crowther
- 7.14 Erlebnispädagogik und schulische Bildungsziele
von Kurt Daschner
- 7.15 Project Adventure - wie die Outward-Bound-Idee das schulische Lernen bereichert
von Annette Boeger
- 7.16 Spiritualität und religiöse Bildung
von Albin Muff und Horst Engelhardt
- 7.17 Kurt Hahns Dienste und Projekte am Beispiel des Diakonischen Lernens

von Martin Dörner

8 Erlebnisse in Prävention und Therapie

8.1 Erlebnispädagogik in präventiven Ansätzen

von Jens Schreyer

8.2 Erlebnispädagogik in therapeutischen Ansätzen

von Ulrich Lakemann

8.3 Wegbereiter der Erlebnistherapie: von Freud bis Schulze

von Werner Michl

9 Zielgruppen der Erlebnispädagogik

9.1 Erlebnispädagogik mit Kindern von 0 bis

von Tim Bürger

9.2 Erlebnispädagogik mit Kindern von 6 bis 12 Jahren

von Anke Schlehofer

9.3 Jugendliche

von Wolfgang Wahl

9.4 Auszubildende

von Katharina Heimrath und Jens Westhoff

9.5 Junge Menschen mit Behinderung

von Anke Hinrichs

9.6 Führungskräfte und Teams

von Jörg Friebe

9.7 Studierende

von Martin Scholz

9.8 Jugendliche und Erwachsene im Breiten- und Leistungssport

von Alexandra Albert

10 Erlebnispädagogik als Forschungsfeld

10.1 Ergebnis- und Prozessforschung in der Erlebnispädagogik

von Hans-Peter Heekerens

10.2 Förderung des Selbstkonzepts durch
erlebnispädagogische Lernsettings
von Thomas Eberle und Janne Fengler

10.3 Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen
durch Erlebnispädagogik
*von Stefan Markus, Thomas Eberle und Janne
Fengler*

11 Sicherheit, Standards und Qualität in der Erlebnispädagogik

11.1 Zero Accident in der Erlebnispädagogik
von Walter Siebert

11.2 Risiko und Erlebnispädagogik
von Jürgen Einwanger

11.3 Sicherheit in der Erlebnispädagogik
von Michael Herrmann

11.4 Qualitätsentwicklung und Zertifizierung in der
Erlebnispädagogik
von Katja Rothmeier

11.5 Natur- und Umweltschutz - rechtliche Grundlagen
und Handlungskonsequenzen
von Alexandra Albert

12 Von der Berufung zum Beruf - erlebnispädagogische Aus- und Weiterbildung

12.1 Berufsbild Erlebnispädagoge /Erlebnispädagogin
von Holger Seidel

12.2 Erlebnispädagogische Ausbildung an Hochschulen
von Martin Scholz

12.3 Erlebnispädagogische Ausbildung in der Praxis
von Anja Helfrich

Autorinnen und Autoren

Sachregister

1 Einleitung

von Holger Seidel und Werner Michl

Wer die Praxis der Erlebnispädagogik seit den 1980er Jahren beobachtet hat, konnte sehen, dass es immer wieder Moden gab: Natursport, City Bound, Wildnistherapie und Naturerlebnispädagogik, Visionssuche, Spiritualität und Religion, große und kleine Seilgärten, Landart, konstruktive Lernprojekte und kooperative Abenteuerspiele, Labyrinth, Geocaching, Zirkuspädagogik. Zudem sind fast alle Praxisfelder der Erlebnispädagogik in hervorragenden Publikationen dokumentiert (z. B.: [Bach / Bach 2016](#), [Bedacht 2004](#), [Birzele / Hofmann 2003](#), [Candolini 2008](#), [Crowther 2005](#), [Deubzer / Feige 2004](#), [Güthler / Lacher 2005](#), [Kappl / Bertle 2008](#), [Koch-Weser, von Lüpke 2015](#), [Kraus / Schwiersch 1996](#), [Muff / Engelhardt 2013](#), [Simek / Sirch 2014](#), [Streicher et al. 2015](#)). Damit sind aber die praktischen Potenziale der Erlebnispädagogik noch längst nicht ausgeschöpft.

Heute gibt es einen stets wachsenden Kreis von HochschullehrerInnen, SoziologInnen, PsychologInnen, PädagogInnen und SozialpädagogInnen, der durch qualitative und quantitative Untersuchungen, durch empirische Forschung und hermeneutische Analysen die Praxis begleitet, sie bestärkt, ihr ein Fundament verleiht.

Nach 22 Jahren, 1988 bis 2010, wurde die „Zeitschrift für Erlebnispädagogik“ (Lüneburg: edition erlebnispädagogik) in die Zeitschrift „e&l - erleben und lernen“ (Augsburg: ZIEL) aufgenommen, die nun seit 1993 besteht. Vor allem zwei Verlage sorgen dafür, dass Erfahrungen, Erkenntnisse und Ergebnisse in Praxis und Theorie festgehalten werden konnten und können: der Augsburger ZIEL Verlag mit der gelben Reihe „Praktische Erlebnispädagogik“ und der Münchner Ernst Reinhardt Verlag mit der Buchreihe „erleben und lernen“.

Es ist an der Zeit, das Wissen zu bündeln. Dies ist die Aufgabe dieses Handbuchs. Und trotzdem ist das vorliegende Buch begrenzt in der Auswahl der Themen und auch durch die Perspektiven, die es einnimmt. Primär geht es dabei nicht um tiefe oder prägende Erlebnisse, sondern schlicht um die Ziele jeder pädagogischen Praxis: Lernen, Erziehung, Bildung, Training, Therapie, Betreuung, Begleitung.

Blickt man auf die jüngere Geschichte der Erlebnispädagogik, so kann man einige treibende Kräfte ausmachen. Vor allem zwei Persönlichkeiten und ein Träger standen am Beginn der modernen Erlebnispädagogik: Michael Jagenlauf, Jörg Ziegenspeck und Outward Bound Deutschland. Michael Jagenlauf hat mit seiner „Wirkungsanalyse Outward Bound“ ([Jagenlauf 1992](#)) die erste, sehr umfangreiche empirische Studie zur Erlebnispädagogik vorgelegt. Seine Mitgliedschaft bei Outward Bound Deutschland, die Gründung von GFE | erlebnistage, der Zeitschrift „e&l - erleben und lernen“ und der Schriftenreihe „erleben und lernen“ waren wichtige Meilensteine. Jörg Ziegenspeck hat durch den Verlag Klaus Neubauer, später edition erlebnispädagogik, vielen ErlebnispädagogInnen eine Publikationsmöglichkeit eröffnet. Seine Schriftenreihe „Wegbereiter der

Erlebnispädagogik“, das Institut für Erlebnispädagogik an der Universität Lüneburg und seine eigenen Publikationen haben einen wesentlichen Beitrag zur Erlebnispädagogik geleistet. Outward Bound Deutschland war mit vier Standorten lange Zeit unbestritten der führende Anbieter erlebnispädagogischer Programme in Deutschland. Gustav Harder, Bernd Heckmair, Hubert Kölsch, Walter Pretzl und Franz-Josef Wagner waren Führungspersönlichkeiten bei Outward Bound Deutschland und haben die erlebnispädagogische Szene durch zahlreiche Publikationen geprägt. Aus dem 1987 gegründeten „Bundesverband Segeln - Pädagogik - Therapie“ entwickelte sich 1992 der „[Bundesverband Erlebnispädagogik e.V.](http://www.bundesverband-erlebnispädagogik.de)“ (www.bundesverband-erlebnispädagogik.de). Etwa seit 1990 begann die Szene, sich auszudifferenzieren. Spannende und verrückte Projekte in der Heimerziehung ließen aufhorchen, mehrere Träger wurden von engagierten PädagogInnen gegründet und manche ExpertInnen trafen sich zum regelmäßigen Austausch wie z. B. im „Forum Erlebnispädagogik“ in Bayern ([Bedacht / Michl 2014](#)).

Mit dem Titel „Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?“ ([Bedacht et al. 1992](#)) begann die Ära der Tagungen und Kongresse. Im Zeitraum von 1992 bis 2007 bot der bsj Marburg im Verbund mit der Universität Marburg in unregelmäßigen Abständen die Fachtagung „Abenteuer – ein Weg zur Jugend“ an unterschiedlichen Orten in Deutschland an. Vier Tagungsdokumentationen liegen vor, die über den Verein bsj Marburg zu beziehen sind. Seit 1997 findet in zweijährigem Abstand an der Universität Augsburg der Internationale Kongress „erleben und lernen“ statt. Etwa zehn Kongressbände liegen vor. Diese Tagungen und Kongresse haben die ExpertInnen aus Praxis und Theorie zusammengeschweißt, sie haben aktuelle

Entwicklungen und Innovationen der Praxis dokumentiert und sie haben die Erlebnispädagogik als Disziplin etabliert. Neben Lüneburg und Marburg ist Augsburg durch den Kongress, den ZIEL Verlag, das Hochschulforum Erlebnispädagogik und die Universität Augsburg mit Helmut Altenberger, Hartmut F. Paffrath, Peter Schettgen und Martin Scholz zu einem weiteren Zentrum der Erlebnispädagogik in Deutschland geworden.

Zu guter Letzt noch ein Hinweis: In manchen Beiträgen werden männliche und weibliche Sprachformen verwendet, in anderen Beiträgen wird zu Gunsten der besseren Lesbarkeit nur im Plural das Binnen-I, sonst das generische Maskulinum verwendet. Natürlich sind aber in jedem Fall alle Personen mitgedacht und gemeint.

Wir haben bei der Konzeption dieses Handbuchs versucht, die wichtigsten Themengebiete der Erlebnispädagogik zu definieren und haben ausgewählte ExpertInnen darum gebeten, in ihren Beiträgen den aktuellen Wissensstand abzubilden. Ein herzlicher Dank geht an alle Autorinnen und Autoren! Zudem sind wir unserem kleinen, aber feinen Beraterstab sehr dankbar, der uns bei der Themenentwicklung zur Seite stand: Bernd Heckmair, Manfred Huber, Tony Jäger, Jens Schreyer, Wolfgang Wahl, Hartmut Winter und Reinhard Zwerger. Und schließlich darf Ulrike Hauswaldt nicht vergessen werden, die alle Texte mit kritischem Blick nach orthografischen Fehlern und stilistischen Schwächen durchgesehen hat. Vielen Dank dafür!

Berg und Braunschweig, im Januar 2018,

Werner Michl und Holger Seidel

Literatur

- Bach, H., Bach, T. (2016): Erlebnispädagogik im Wald. Arbeitsbuch für die Praxis. 3., durchges. Aufl. Ernst Reinhardt, München / Basel
- Bedacht, A. (Hrsg.) (2004): Fahrt in die Tiefe. Ein Handbuch für Höhlenbefahrungen. ZIEL, Augsburg
- Bedacht, A., Dewald, W., Heckmair, B., Michl, W., Weis, K. (Hrsg.) (1992): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? FH München, FB Sozialwesen, München
- Bedacht, A., Michl, W. (2014): Fans, Freaks, Fachhochschule - das Forum Erlebnispädagogik in der Retrospektive. In: e&l - erleben und lernen. 5, 20-21
- Birzele, K., Hoffmann, O. I. (2003): Mit allen Wassern gewaschen. Praxishandbuch für erlebnispädagogisches Handeln im und am Wasser. ZIEL, Augsburg
- Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e. V. (2017): www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de, 24.04. 2017
- Candolini, G. (2008): Labyrinth. Mythos und Geschichte eines Menschheitssymbols. Pattloch, Augsburg
- Crowther, C. (2005): City Bound. Erlebnispädagogische Aktivitäten in der Stadt. Ernst Reinhardt, München / Basel
- Deubzer, B., Feige, K. (Hrsg.) (2004): Praxishandbuch City Bound. ZIEL, Augsburg
- Güthler, A., Lacher, K. (2005): Naturwerkstatt Landart. Ideen für kleine und große Naturkünstler. AT Verlag, Baden / München
- Jagenlauf, M. (1992): Wirkungsanalyse Outward Bound - ein empirischer Beitrag zur Wirklichkeit und Wirksamkeit der erlebnispädagogischen Kursangebote von Outward Bound Deutschland. In: Bedacht, A. et al. (Hrsg.), 72-95
- Kappl, M., Bertle, L. (2008): Erlebnis Winter. Bausteine für alternative Winterfreizeiten. 2. überarb. Aufl. ZIEL, Augsburg
- Koch-Weser, S., Lüpke, G. von (2015): Vision Quest. Visionsuche. Allein in der Wildnis auf dem Weg zu sich selbst. Drachen Verlag, Klein Jasedow
- Kraus, L., Schwiersch, M. (1996): Die Sprache der Berge. Handbuch der alpinen Erlebnispädagogik. Sandmann, Alling
- Muff, A., Engelhardt, H. (2013): Erlebnispädagogik und Spiritualität. 44 Anregungen für die Gruppenarbeit. 2., überarb. u. erw. Aufl. Ernst Reinhardt, München / Basel
- Simek, J., Sirch, S. (2014): Das Mountainbike erlebnispädagogisch einsetzen - Grundlagen und Praxis. Ernst Reinhardt, München / Basel
- Streicher, B., Harder, H., Netzer, H. (Hrsg.) (2015): Erlebnispädagogik in den Bergen: Grundlagen, Aktivitäten, Ausrüstung und Sicherheit. Ernst Reinhardt, München / Basel

2 Erlebnispädagogik - Grundlagen



2.1 Hirnforschung und Konstruktivismus - zu den Grundlagen erlebnispädagogischen Lernens

von Bernd Heckmair

Häufig werden die Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie, der Erziehungswissenschaft oder spezieller, der Bildungsforschung herangezogen, wenn es um Begründungen, Herleitungen und Prämissen erlebnispädagogischen Lernens geht. Aus gutem Grund wird hier aber der Blick in zwei andere Richtungen gelenkt: In den Neurowissenschaften wurde etwa seit Beginn der 1990er Jahre eine Fülle von Einzelstudien publiziert, welche für die Erlebnispädagogik mehr als für jede andere Einzeldisziplin und Methode im Bereich von Erziehung und Bildung Relevanz besitzen. Die handlungs- und erfahrungsorientierte Erlebnispädagogik ist außerdem geradezu prädestiniert für ein konstruktivistisches Lernverständnis (Heckmair / Michl 2013, 39 f.) – viel mehr als für das in Erziehung und Bildung üblicherweise vorherrschende instruktionistische Paradigma. Im Folgenden werden daher die für das erlebnispädagogische Lernen wichtigsten Erkenntnisse der neueren

Hirnforschung vorgestellt und mit den Eckpunkten einer konstruktivistischen Bildungstheorie verknüpft.

Die Entdeckung der Emotionen

Ironischerweise war es ein Psychologe, der die Neurowissenschaften beim Thema Intelligenz und Lernen seiner eigenen Disziplin vorzog: Daniel [Goleman \(1996\)](#) berief sich in seinem Buch „Emotionale Intelligenz“ auf die Macht der Gefühle, argumentierte mit Erkenntnissen der Hirnforschung und sorgte damit für eine zweite „kognitive Wende“. Es waren dann die Studien von Antonio Damasio, die Golemans etwas populistischen Ansatz wissenschaftlich unterfütterten. Emotionen sind für Damasio „komplexe, größtenteils automatisch ablaufende, von der Evolution gestaltete Programme für Handlungen“, während Gefühle „Wahrnehmungen dessen [sind], was in unserem Körper und Geist abläuft, wenn wir Emotionen haben“ ([Damasio 2011](#), 122). Für ihn ist „vernünftiges Denken ohne den Einfluß der Emotionen nicht möglich“ ([Damasio 2000](#), 57). Sein Fachkollege Joseph LeDoux spricht gar von einer „feindlichen Übernahme des Bewusstseins durch die Emotion“ ([LeDoux 2006](#), 299), während Gerhard Roth, einer der führenden deutschen Hirnforscher, die Dominanz der Gefühle über den Verstand so kommentiert: „Das ist auch gut so, denn unsere konditionierten Gefühle sind ja nichts anderes als ‚konzentrierte Lebenserfahrung‘“ ([Roth 2001](#), 321).

Informationen werden emotional eingefärbt

Im tradierten Lernverständnis, etwa in der instruktionistisch dominierten Schulpädagogik, werden Emotionen entweder ignoriert oder als Störfaktoren

identifiziert. Die Hirnforschung hat sie nun rehabilitiert und schreibt ihnen eine herausragende Bedeutung bei Lernprozessen zu. Der Ulmer Psychiater und Klinikleiter Manfred Spitzer bringt das folgendermaßen auf den Punkt: „Was uns Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen“ (Spitzer 2002, 160). Wenn sich die Erlebnispädagogik bewusst auf emotional aufgeladene Situationen stützt, begünstigt sie also nachhaltiges Lernen.

Damasio verknüpft in seinem Konzept die emotionalen und die vernunftgeleiteten Anteile bei der Informationsverarbeitung und Entscheidungsfindung des Gehirns: Jedes sensorisch eingehende Wahrnehmungsbündel wird markiert, das heißt mit einer positiven oder negativen Bewertung versehen und entsprechend abgespeichert. Dergestalt entsteht ein „Tendenzapparat“ (Damasio 1999, 239), der Verhaltens- und Handlungsanleitungen vorbereitet. Dies geschieht unbewusst. Hier einen Zugang zu finden, ist langwierig und mühselig. Chancen dafür bieten vor allem die Selbstreflexion und das Feedback durch andere Menschen – sowohl in Alltagssituationen von Schule, Beruf und Freizeit als auch im Besonderen in der Nachbearbeitung erlebnispädagogischer Aktionen.

Emotionen fokussieren die Aufmerksamkeit, steigern Motivation und Gedächtnisleistung und aktivieren unser Belohnungssystem. Wenn etwas für uns neu ist, wenn etwas besser gelingt als erwartet, wenn wir eine Herausforderung erfolgreich bewältigen, werden körpereigene Botenstoffe, sogenannte Neurotransmitter ausgeschüttet und in dessen Folge Opiode freigesetzt. Sie motivieren uns, münden bestenfalls in einen „Flow“ (Csikszentmihalyi 2008).

Körper und Bewegung

Dass durch Bewegung neue Nervenzellen im Gehirn generiert werden, wurde durch Zufall entdeckt. Der kanadische Psychologe Donald Hebb nahm 1945 ein paar Laborratten mit nach Hause. Nach ihrer Rückkehr ins Labor schnitten diese bei Lerntests besser ab als ihre in den Käfigen verbliebenen Artgenossen (Hebb 1947, 306). Hebb folgerte, dass die anregende Umgebung und das Spiel die Ursache dafür waren. Ein paar Jahrzehnte später konnte man nachweisen, dass sich durch Bewegung die Gehirne von Tieren vergrößern, dass zusätzliche Synapsen, also Verbindungen zwischen den Nervenzellen entstehen und dass sich die Leistungsfähigkeit der Tiere erhöht. Im Spiel werden bei Rudeltieren die sozialen Bindungen stabilisiert. Am Massachusetts Institute of Technology setzte man zwei Katzen in ein Karussell. Die eine konnte das Karussell in Bewegung bringen und damit steuern; die andere verblieb nur passiv im Karussell. Ein anschließender Test ergab, dass nur das aktive Tier gelernt hatte. Wolf Singer folgert daraus: „Nur-Zuschauen genügt also nicht. Selbermachen ist entscheidend“ (Singer 2002, 50).

Ausdauertraining fürs Gehirn

John Ratey untersuchte als einer der ersten Forscher, inwieweit körperliche Bewegung auf das Gehirn von Menschen positive Wirkungen erzielt. Er berichtet von einem Schulprojekt in Illinois. Dort startete man jeden Schultag mit einer Stunde Ausdauersport. Die SchülerInnen trugen beim Fußball, Basketball und beim Laufen Pulsuhren und konnten damit ihre Herzfrequenz kontrollieren. Dass die SchülerInnen dadurch fitter wurden

und sich der Anteil an übergewichtigen SchülerInnen reduzierte, konnte man erwarten. Erstaunen rief indessen ein internationaler Leistungstest hervor, in dem die SchülerInnen aus Illinois hervorragend abschnitten. Für Ratey und sein Forscherteam war der Zusammenhang von Fitness und mentalem Leistungsvermögen eindeutig (Ratey 2009, 23 f.). Das Ulmer „Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen“ konnte ebenfalls nachweisen, dass „körperliche Fitness in einem positiven Zusammenhang mit exekutiven Funktionen steht“ (Beck 2014, 29 f.), wobei bedenklich stimmen müsste, dass sich SchülerInnen in einer konventionellen Sportstunde höchstens acht bis zwölf Minuten bewegen (Korte 2010, 298).

Man weiß inzwischen, dass bei körperlicher Aktivität die Botenstoffe Dopamin und Serotonin ausgeschüttet werden. Damit erzielt man eine „sehr stark antidepressive Wirkung“ und dämpft psychischen und emotionalen Stress (Linden 2012, 181). Außerdem werden Opiode sowie Endocannabinoide freigesetzt, was das körpereigene Belohnungssystem stimuliert (Linden 2012, 184) und zur Beschleunigung von Lernprozessen führt.

Angesichts dieser Ergebnisse fragt man sich, warum die meisten traditionellen Erziehungs- und Bildungskonzepte das Thema Körper und Bewegung weitgehend ausklammern. In der Schule werden vorwiegend die „MINT-Fächer“ Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik ausgebaut, während man den Sportunterricht als sekundär erachtet. Dabei geht es um viel mehr als körperliches Wohlbefinden, es geht auch und vor allem um die Entwicklung des Gehirns.

Der Mensch ist ein Gemeinschaftswesen

Wie unmittelbar sich soziale Isolation auf die Entwicklung von Primaten auswirkt, zeigen frühe Studien an Affen. An der Universität in Wisconsin wurden Rhesusaffen in Einzelkäfigen aufgezogen, um Infektionen zu minimieren. Die Folge war, dass die jungen Affen, die nicht im Familienverbund aufwuchsen, wie wild an ihren Daumen saugten und manisch hin und her wippten. Als man sie später miteinander in Kontakt brachte, schlugen und verletzten sie sich gegenseitig ([Harlow 1961](#)). Als um 1900 in Pariser Krankenhäusern Röteln ausbrachen, wurden die Schwestern angewiesen, Körperkontakt zu Säuglingen auf das Nötigste zu beschränken. In der Folge schoss die Sterberate in die Höhe. Die Ursache war nicht etwa die Kinderkrankheit, sondern der Mangel an Zuwendung ([Spitz 1945](#)).

In den Waisenhäusern des rumänischen Ceaușescu-Regimes erhielten die Kinder weder Zuwendung noch erfuhren sie Körperkontakt. Als sie 1989 befreit wurden, fand man sie als antriebslose Wesen, die apathisch an den Gitterstäben der Bettgestelle hin und her wippten ([Lehrer 2009](#), 247 f.). Fazit: (Nicht nur) Kinder brauchen Nähe!

Darwins „Theorie der natürlichen Auslese“ wird landläufig als untereinander geführter Vernichtungskampf missverstanden; dabei hat Darwin die Prinzipien Kooperation und Altruismus immer schon mitgedacht ([Bauer 2008](#), 15 f.). Der Mensch ist zu allererst ein Gemeinschaftswesen. Kooperation ist der Normalfall und nicht die Ausnahme. Das Belohnungssystem springt bereits an, wenn sich die Blicke lächelnder Gesichter begegnen oder „nette Worte“ ausgetauscht werden. Mit Hilfe von bildgebenden Verfahren konnte das nachgewiesen werden ([Spitzer 2006](#), 190 f.). Kooperation ist für den Menschen nicht nur bedeutsam, sie ist vielmehr notwendig. Insofern

müsste kooperatives Handeln auch das Herzstück des Lernens bilden.

„Menschliches Lernen vollzieht sich immer schon in der Gemeinschaft, und gemeinschaftliche Aktivitäten bzw. gemeinschaftliches Handeln ist wahrscheinlich der bedeutsamste ‚Verstärker‘ [des Lernens]“ (Spitzer 2003, 209).

Emotion, Bewegung und Gemeinschaft bilden also die Eckpfeiler einer handlungs- und erfahrungsbezogenen Pädagogik. Entsprechend bietet sich ein Lernverständnis an, dessen Schlüsselbegriffe Instruktion und Konstruktion sind.

Was sind die Grundaussagen des Konstruktivismus?

Das zentrale Theorem des Konstruktivismus lautet: Das, was wir Realität nennen, ist uns weder sensorisch noch kognitiv zugänglich. Was wir wahrnehmen, konstruieren wir mit unserem Gehirn. Wir werden nicht etwa von unserer Umwelt determiniert, sondern allenfalls „gestört“ und angeregt.

Als Klassiker der Denkschule gelten die Werke der Neurowissenschaftler Huberto Maturana und Francisco Varela. Unter dem Schlüsselbegriff „Autopoiesis“ beschreiben sie lebende Systeme, zum Beispiel Zellverbände, die sich autonom organisieren und damit überleben können. Pflanzen und Tiere erzeugen sich selbst, agieren autonom und sind streng genommen nicht direkt von außen beeinflussbar. Unser Gehirn ist aus dieser Perspektive betrachtet ein autopoietisches System, das unsere Wirklichkeit konstruiert. Dabei ist der Prozess der Erkenntnis mit dem Handeln verknüpft. Im Erkennen und Handeln schafft sich der Mensch seine Welt: individuell, vorläufig, vielleicht fehlerhaft und immer radikal subjektiv (Maturana / Varela 2009).

Ernst von Glasersfeld entwickelte im Anschluss an Maturana und Varela eine Wissenstheorie, die mit überkommenen Vorstellungen von „Wissensvermittlung“ bricht: „Wissen wird nicht passiv aufgenommen“, sondern „aktiv aufgebaut“ (Glasersfeld 1997, 96). „Kognition dient der Organisation der Erfahrungswelt des Subjekts und nicht der ‚Erkenntnis‘ einer objektiven ontologischen Realität“ (Glasersfeld 1997, 96).

Heinz von Foerster, neben von Glasersfeld der wohl wichtigste Protagonist dieser neueren Strömung innerhalb der Philosophie, kritisiert die Vorstellung, dass das erkennende Bewusstsein die Welt adäquat erfassen und abbilden kann. Das kann man heute als das Postulat einer modernen handlungs- und erfahrungsorientierten Pädagogik lesen. Was allerdings gänzlich fehlt, ist die emotionale und soziale Komponente (Arnold / Siebert 1997, 105).

Seit den 1980er Jahren geistern konstruktivistische Positionen durch Randbereiche der Theoriebildung um Erziehung und Bildung. Sie stehen bis heute als scharfe Gegenposition zum allgemein verbreiteten instruktionistischen Paradigma, das da lautet: „Gelernt wird, was gelehrt wird“ (Arnold / Siebert 1997, 5). Im Bildungsdiskurs besetzt der Konstruktivismus eine Außenseiterposition. Denn die institutionelle Pädagogik in Schule, Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit wurde durch ihn nie ernsthaft gestört oder gar überformt. In Bereichen abseits des pädagogischen Mainstreams wie beispielsweise in der Erlebnispädagogik konnten sich dagegen konstruktivistische Positionen nachhaltig etablieren und - wenn auch nicht breitflächig und durchgängig - Praxisrelevanz erreichen.

Vom Konstruktivismus zur Kommunikationspsychologie

Die von Arnold und Siebert vermisste emotionale und soziale Komponente findet man beim US-amerikanischen Psychologen Kenneth Gergen. Er postuliert die „soziale Eingebundenheit allen Wissens und aller Erfahrung“ (Gergen 2010, zit. nach [Siebert 2008](#), 54), wobei die Sprache als ein Werkzeug zur Konstruktion von Wirklichkeit dient. Über die Beziehung zu anderen Menschen, den Austausch im Einvernehmen, aber auch in der Differenz entstehen Wirklichkeitskonstruktionen. Dieser „soziale Konstruktivismus“ korrespondiert mit dem systemischen Kommunikationsmodell Paul Watzlawicks, das später insbesondere von Ruth Cohn und Friedemann Schulz von Thun verfeinert und weiterentwickelt wurde. Die Interaktion zwischen Personen und Gruppen ist konstitutiv für die Gestaltung von Welt. Kommunikation changiert zwischen Fremd- und Selbstbeobachtung, konstruiert und destruiert Beziehungen. Statt Kausalität regieren wechselseitige Einflussnahmen. Schulz von Thuns Modell „Vier Seiten einer Nachricht“ erklärt pragmatisch-konkret die Genese von Konflikten zwischen Menschen und wird in den Feldern Erziehung und Bildung als Analyseinstrument genutzt ([Schulz von Thun 2014](#)). Die rationale „Sachebene“ wird mit der „Selbstkundgabe“, der „Beziehungsebene“ und dem „Appell“ in ihrer Bedeutung relativiert. Lernen ist also demzufolge keine individuelle Informationsaufnahme, sondern eine biologisch angepasste, soziokulturell eingebundene sowie emotional und auf Handeln geprägte „Wissenskonstruktion“ ([Arnold 2007](#), 65).

Prinzipien einer konstruktivistischen Bildung

Wenn man den Sozialen Konstruktivismus mit der Kommunikationspsychologie von Watzlawick, Cohn und Schulz von Thun verknüpft, kann man - abstrakt gesprochen - Lernen als systemische Selbstregulation bezeichnen. Was das für die Entwicklung einer konstruktivistischen Bildungstheorie bedeutet, hat Horst Siebert (2008) in seinem Buch „Konstruktivistisch lehren und lernen“ in sieben Prinzipien vorgeführt (nach Siebert 2008, 197 f.):

1. Individualität: In eine individualisierte und pluralisierte Gesellschaft würde ein einheitlicher Bildungskanon nicht passen.
2. Biografieorientierung: „Normalbiografien“ lösen sich auf. Insofern ist die Konstruktion der eigenen Biografie eine permanente Bildungsaufgabe.
3. Konstruktivität: Unser Weltverständnis ist beobachtungsabhängig. Insofern sind andere Beobachtungsperspektiven ebenso berechtigt wie die eigene.
4. Offenheit: Bildung ist ein offener Prozess, der durch Neugier und Interesse befördert wird und Fehlversuche beinhaltet.
5. Kontingenz: Mehrdeutigkeit kennzeichnet menschliche Beziehungen: Es sind immer mehrere Standpunkte, Deutungen und Unterscheidungen möglich.
6. Prozesshaftigkeit: Wirklichkeiten werden ständig neu konstruiert. Sie entstehen und vergehen in einem dynamischen Verlauf.
7. Ironie: Alles könnte auch anders gemeint sein. Eine heitere Doppeldeutigkeit lässt Gesagtes so oder anders erscheinen und schließt Ungesagtes mit ein.

Nimmt man die Prinzipien einer konstruktivistischen Bildungstheorie als Leitplanken einer handlungs- und erfahrungsbezogenen Pädagogik und füllt sie inhaltlich-substantiell mit den Kategorien Emotion, Körper und Gemeinschaft, dann lässt sich gut nachvollziehen, dass systemisch-konstruktivistische Erziehungswissenschaftler fast zwangsläufig auf die Erlebnispädagogik stoßen (etwa [Herrmann 2006](#), 121, [Arnold 2007](#), 95).

Literatur

[Arnold, R. \(2007\)](#): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Carl Auer, Heidelberg

- Arnold, R., Siebert, H. (1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. 2. Aufl. Schneider, Baltmannsweiler
- Bauer, J. (2008): Das kooperative Gen. Abschied vom Darwinismus. Hoffmann und Campe, Hamburg
- Beck, F. (2014): Sport macht schlau. Mit Hirnforschung zu geistiger Höchstleistung. Goldegg, Berlin
- Csikszentmihalyi, M. (2008): Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. 5. Aufl. Klett-Cotta, Stuttgart
- Damasio, A. D. (2011): Selbst ist der Mensch. Körper, Geist und die Entstehung des menschlichen Bewusstseins. Siedler, München
- Damasio, A. D. (2000): Ich fühle also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. Ullstein, München
- Damasio, A. D. (1999): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. 4. Aufl. List, München
- Glaserfeld, E. von (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Suhrkamp, Frankfurt / M.
- Goleman, D. (1996): Emotionale Intelligenz. dtv, München
- Harlow, H. (1961): The Development of Affectional Patterns in Infant Monkeys. In: Foss, B. M. (Ed.): Determinants of Infant Behaviour. Methuen, London
- Hebb, D. O. (1947): The Effects of Early Experience on Problem-Solving at Maturity. American Psychologist 2
- Heckmair, B., Michl, W. (2013): Von der Hand zum Hirn und zurück. Bewegtes Lernen im Fokus der Hirnforschung. ZIEL, Augsburg
- Herrmann, U. (Hrsg.) (2006): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Beltz, Weinheim
- Korte, M. (2010): Wie Kinder heute lernen. Was die Wissenschaft über das kindliche Gehirn weiß. 2. Aufl. DVA, München
- Lehrer, J. (2009): Wie wir entscheiden. Das erfolgreiche Zusammenspiel von Kopf und Bauch. Piper, München
- LeDoux, J. (2006): Das Netz der Persönlichkeit. Wie unser Selbst entsteht. dtv, München
- Linden, D. J. (2012): High. Woher die guten Gefühle kommen. Beck, München
- Maturana, H., Vaela, F. J. (2009): Der Baum der Erkenntnis: die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt / M.
- Ratey, J. J. (2009): Superfaktor Bewegung. VAK, Kirchzarten
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Suhrkamp, Frankfurt / M.
- Schulz von Thun, F. (2014): Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation. rororo, Reinbek
- Siebert, H. (2008): Konstruktivistisch lehren und lernen. ZIEL, Augsburg
- Singer, W. (2002): Der Beobachter im Gehirn. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Spitz, R. (1945): Hospitalism: An Inquiry into the Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood. Psychoanalytic Study of the Child 1

- [Spitzer, M. \(2006\)](#): Medizin für die Schule. In: Caspary, R. (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Herder, Freiburg
- [Spitzer, M. \(2003\)](#): Nervensachen. Geschichten vom Gehirn. Schattauer, Stuttgart
- [Spitzer, M. \(2002\)](#): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Springer Spektrum, Heidelberg