

Hochschule Merseburg

Fachbereich Soziale Arbeit, Medien, Kultur

Nico Sass / B.A. Soziale Arbeit / Februar 2020



Erlebnispädagogik - Wirkung & Alltagstransfer

**Betrachtungen zur lernzielorientierten
Gestaltbarkeit von Erlebnissen und zur
möglichen Transfersicherung des Lernerfolgs im
Kontext prozessimmanenter Wirkmechanismen
und methodischer Entwicklung**

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung.....	4
1.1 Persönliche Motivation.....	4
1.2 Problemstellung und Grenzen der Arbeit.....	5
2. Grundlagen der Erlebnispädagogik.....	6
2.1 Geschichtliche Wurzeln.....	6
2.2 Kurt Hahn und seine Erlebnistherapie.....	7
2.2.1 Lebenslauf.....	7
2.2.2 Erlebnistherapie.....	8
2.3 Definitionen.....	10
2.3.1 Erlebnis.....	10
2.3.2 Erlebnispädagogik.....	10
2.4 Charakteristika der modernen Erlebnispädagogik.....	11
2.5 Vermittlungsschwerpunkte, Zielgruppen und Lernziele.....	13
2.5.1 Vermittlungsschwerpunkte.....	13
2.5.2 Zielgruppen.....	13
2.5.3 Lernziele.....	14

Seite

3. Wirkmechanismen und methodische Entwicklung der Erlebnispädagogik.....	15
3.1 Wirkmechanismen: Lernen und Lernprozess.....	15
3.1.1 Grundlagen: Lernen und Lernprozess nach dem allg. Lernmodell.....	15
3.1.2 Lernen und Lernprozess in der Erlebnispädagogik.....	15
3.2 Methodische Entwicklung: handlungsorientierte Lernmodelle.....	17
3.2.1 The Mountains Speak For Themselves.....	17
3.2.2 Outward Bound plus.....	17
3.2.3 Metaphorische Modelle.....	18
4. Wirkungs- und transferorientierte Gestaltbarkeit der Erlebnispädagogik.....	20
4.1 Empirische Studien: Nachweise zu Wirkung und Transfer.....	20
4.2 Diskussion und Antworten im Spiegel der methodischen Entwicklung....	22
4.2.1 Zur Kritik von Oelkers: lernzielorientierte Erlebnisgestaltbarkeit....	23
4.2.2 Zur Kritik von Bühler: Transfersicherung des Lernzielerfolgs.....	28
Literaturverzeichnis.....	31

1. Einleitung

1.1 Persönliche Motivation

Gefragt nach prägenden Kindheits- und Jugenderlebnissen, wird kaum eine Person eine Antwort schuldig bleiben. Die Unterscheidung läge wohl eher in der Art der Erlebnisse und der hierbei zu hinterfragenden, reflexiv abgeleiteten Prägung durch diese. Auch in meiner Person entstünden seitens der Frage nach solcher Art Erlebnissen unmittelbare Bilder und damit verbundene Emotionen, die eine spontane Antwort ermöglichen würden, sei es der erste Zelturlaub mit den Eltern, das erste Ferienlager oder jugendliche Begebenheiten aus meinem damaligen Motorrad-, Billard- oder Tischtennisverein. Um der Frage in ihrer wahren Dimension jedoch tatsächlich gerecht zu werden, bedarf es - entsprechend der Voraussetzung „prägend“ - eines weiteren Denkprozesses: Was ist daraus geworden [?]. Oder eben: Welche Beiträge zur Entwicklung der Persönlichkeit lassen sich aus den hier ins Bewusstsein ruckenden Erlebnissen tatsächlich konkret ableiten [?]. Diese so extrahierte Zweiteiligkeit der Fragestellung erfordert ein bewussteres Nachdenken, das Herstellen von Zusammenhängen mit der persönlichen Vita und damit eine antwortbegleitende, reflexiv vollzogene Schlussfolgerung aus der bis dato eher spontanen und emotional geleiteten Begegnung mit den individuell ins Gedächtnis ruckenden Erinnerungen. Auch hier ein Selbstversuch: 2014 bis 2019 mit Sohn und Zelt die Ostsee-Küste entlang, 2015 bis 2018 Akteur bei der Billardsport - Landesliga, Verabredungen im Freundeskreis zum Tischtennis-Spiel, befreiende Auszeiten auf den Sommerausfahrten mit meiner Honda SevenFifty. Der prägende Einfluss von besonderen Erlebnissen auf unsere spätere Entwicklung und unser Verhalten wird somit durchaus deutlich.

Im ersten Semester des universitären Alltags an der HS Merseburg angekommen, entschied ich mich für das Modul „Pädagogische Arbeitsfelder – Erlebnispädagogik“ und sah mich zum Ende des Seminars meinem Thema „Kritik an der Erlebnispädagogik“ gegenüber und damit einer zentralen Aussage von Jürgen Oelkers:

„Erlebnisse lassen sich nicht domestizieren auf bestimmte schulische oder überhaupt pädagogische Ziele hin.“ (Oelkers 1992, S. 97)

Stimmen der Fachliteratur wie Josef Bühler warnten zudem schlicht vor der Nutzung der Erlebnispädagogik aus Gründen der schlechten Transfermöglichkeit. (vgl. Heckmair/Michl 2008, S. 244; vgl. Michl 2011, S. 50):

Ein Transfer des Gelernten auf den Alltag sei schlecht möglich. (nach Bühler, 1986)

Nun bedeutet dies nicht, prägende Erlebnisse gäbe es nicht, jedoch wird deren zielgerichtete Einsetzbarkeit im Sinne veränderbaren Verhaltens durch eben diese und folglich ihre mögliche Nutzbarmachung für pädagogische Bestrebungen angezweifelt. Die logische Konsequenz wäre, das immense Potential solcher Erlebnisse für die Erziehung und Bildung unserer Jugend aufgrund fehlender Plan- und Steuerbarkeit des prägenden Prozesses im Sinne eines erwartbaren Lernerfolgs sowie wegen unzureichender Manifestationsmöglichkeit des Erlernten im Alltag unausgeschöpft zu lassen. Im Rückblick auf obige Erfahrungen sowie im Ausblick auf die Einbindung erlebnispädagogischer Elemente in die zukünftig eigene Tätigkeit im Berufsfeld der Sozialen Arbeit wurde dieser Aspekt für mich zu einer auch persönlichen Fragestellung.

1.2 Problemstellung und Grenzen der Arbeit

Aufgabe dieser Arbeit wird es demnach sein, die Wirkung der Erlebnispädagogik in Richtung ihrer planbaren Möglichkeiten zum Erreichen von Lernzielen und zu deren nachhaltigem Alltagstransfer zu untersuchen, um eine differenzierte Antwort auf pauschalierend-verneinende Kritiken an dieser Methode der Pädagogik geben zu können. Für ein inneres Verständnis ist es unabdingbar, sich im Vorfeld mit den historischen Grundgedanken, Definitionen, Charakteristika, Zielen und genauen Wirkweisen des prägend-verhaltensändernden Prozesses sowie den dies umsetzenden Modellen innerhalb der Methode zu beschäftigen. Hiernach werde ich auf empirische Studien zur Falsi- und Verifizierung von Wirkung und Transfer eingehen und mich anhand einer literaturgeleiteten Thesendiskussion auf wissenschaftlich fundierte Argument- und Antwortsuche zu den eingangs genannten Aussagen von Oelkers und Bühler begeben. Die Einordnung der hierfür extrahierten, fachliterarischen Meinungen soll sich in Bezug auf die vorher in zeitlicher Abfolge darzulegenden, handlungsorientierten Lernmodelle und ihre verschieden-spezifische Ausgestaltung des erlebnispädagogischen Gesamtprozesses vollziehen, um der Entwicklung etwa 30 Jahre nach Äußerung der Kritiken Rechnung zu tragen. Das Ziel ist somit eine in Richtung

Wirkung und Alltagstransfer themenspezifisch Antwort gebende Aussagensynthese, basierend auf einem wachstumsbedingt fortschreitend vielgestaltigen Meinungsfeld und unter Annahme einer sich ständig vollziehenden, aktualisierenden Weiterentwicklung der pädagogischen Methodik. Entlang dieser Darstellung sollen resultierende, lösungsorientierte Schlussfolgerungen hinsichtlich heutiger Möglichkeiten einer kritischen Anwendung sinnhafter Erlebnispädagogik gezogen werden.

Angemerkt sei zu Beginn, dass diese Arbeit auf Grund ihrer Kompaktheit in jedem ihrer Bereiche nur einen verkürzenden oder exemplarischen Ausschnitt aus dem komplexen pädagogischen Feld des „Handlungsorientierten Lernens“ bieten kann. Weiterhin sei darauf hingewiesen, dass die Bezeichnung „Handlungsorientiertes Lernen“ im Gegensatz zum Etikett „Erlebnispädagogik“ die Verwechslung von Inhalt und Ziel der Methode besser vermeiden würde, denn es geht nicht um das Erlebnis selbst, sondern um das Lernen aus diesem zur Entwicklung der Persönlichkeit. (vgl. Heckmair/Michl 2008, S. 318) Dieses Verständnis ist auch die deduktive Grundlage meiner Arbeit und gilt im Sinne eines Axioms für alle weiteren Untersuchungen und Ausführungen. Deren formale Gestaltung sowie die Quellenangaben in Harvard-Zitierweise mit Endnoten orientieren sich am Werk „Wissenschaftliches Arbeiten“ von Helmut Balzert, Marion Schröder, Christian Schäfer und Uwe Kern. (vgl. Balzert u.a. 2017)

2. Grundlagen der Erlebnispädagogik

2.1 Geschichtliche Wurzeln

Als „Urväter“ der Erlebnispädagogik werden heute vor allem zwei Namen genannt, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) und David Henry Thoreau (1817-1862). (vgl. Galuske 2011, S. 251) Rousseau ordnete in seinem Buch „Emile, oder über die Erziehung“ (1762) der Lebensphase Kindheit ein Eigenrecht zu. Als zur Lebenswelt des Kindes passende Lernprinzipien beschrieb er „Erlebnis, Erfahrung und Abenteuer“ und stellte damit das unmittelbare Lernen mit den Sinnen über das Belehren und Unterrichten. Lernen war für ihn Handeln, gutes Handeln erzeuge mithin gute Menschen. Maßstab einer guten Erziehung waren für Rousseau innere Zufriedenheit und die Befähigung, mit Freud und Leid des Lebens umgehen zu können. (vgl. Heckmair/Michl 2008, S. 22)

Thoreau ist als Aussteiger, Pädagoge, Poet und Psychologe tief im Bewusstsein der Adventure Education, dem amerikanischen Pendant zur Erlebnispädagogik, verankert. In seinem Werk „Walden oder das Leben in den Wäldern“ (1854) berichtete er über seine Selbsterfahrung während eines zweieinhalbjährigen Rückzugs aus der Zivilisation und über seine Erkenntnisse für ein geglücktes Leben. Neben seiner Gesellschaftskritik an Luxus, Bequemlichkeit und Technik postulierte er Natur und Spiel als pädagogische Mittel für das Erlernen der Lebenswirklichkeit. (vgl. Michl 2011, S. 22-24)

Spezifischere Wurzeln, die zur Ausprägung des Lebens und Lernens in, mit und durch die Natur führten, lassen sich ab Ende des 19. Jahrhunderts finden. Einsetzende bürgerliche Jugendbewegungen lebten ihr Konzept von der Selbsterziehung als Gruppe Gleichaltriger in der Natur (zum Beispiel „Wandervogel e.V.“). Eine sich formierende Reformpädagogik übte zunehmend Kritik am belehrenden Unterricht und begab sich auf die Suche nach praktischen Alternativen (zum Beispiel Landerziehungsheime). (vgl. Galuske 2011, S. 251) Stellvertretend sei hier der Philosoph und Pädagoge John Dewey (1859-1942) genannt, der das offene und soziale Erfahrungslernen sowohl als Ausgangspunkt als auch als Rahmen und Produkt eines handlungsorientierten Erziehungsprozesses ansah. (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2000, S. 14)

2.2 Kurt Hahn und seine Erlebnistherapie

2.2.1 Lebenslauf

„Als eigentlicher Begründer der modernen Erlebnispädagogik kann Kurt Hahn (1886-1974), ein Vertreter der Reformpädagogik, angesehen werden.“ (Galuske 2011, S. 251) Aufgewachsen bei jüdischen Eltern in Berlin und auf dem humanistischen Wilhelms-Gymnasium mit der Sittenlehre Platons vertraut geworden, bekam der sechzehnjährige Hahn während einer Dolomitenwanderung von zwei ehemaligen englischen Internatsschülern das Buch „Emlohstobba“ (1897) von Hermann Lietz, ein Bericht über die Forschungsreise in englische Public Schools, geschenkt. (vgl. Michl 2011, S. 25) Nach dem Abitur studierte er ab 1904 klassische Philologie in Oxford, Berlin, Freiberg und Heidelberg sowie ab 1908 Philosophie in Göttingen. 1910 bis 1914 arbeitete und studierte er wieder in Oxford und entwickelte aus eben diesem Buch das Konzept einer Schulgründung. (vgl. Michl 2011, S. 25; vgl. Voss 2002, S. 54) 1914 zurückgekehrt

nach Deutschland, arbeitete er für das Auswärtige Amt und wurde 1919 Privatsekretär des letzten kaiserlichen Kanzlers, Prinz Max von Baden. Als dieser 1920 auf seinem Wohnsitz Schloss Salem am Bodensee eine Internatsschule eröffnete, wurde Hahn zu deren Leiter. „Nach dem Vorbild der Landerziehungsheime, durch seine Erfahrungen aus den englischen Internaten und mit Hilfe des pädagogischen Gedankengutes Platons sollte eine körperlich, geistig und sittlich gesunde Führungsschicht herangebildet werden (...)“ (Voss 2002, S. 54) Weitere Internate entstanden unter den konzeptionellen Ansätzen von *Land* im Sinne herausfordernder Natur, *Erziehung* im Sinne ganzheitlicher Förderung von Kopf, Herz, Hand und *Heim* im Sinne des gemeinschaftlichen Lebens und Lernens mit klaren Werten in Geborgenheit. (vgl. Michl 2011, S. 26) Nach einer offenen Auseinandersetzung mit den Nationalsozialisten wurde Hahn 1933 in Schutzhaft genommen und verbannt. Im Exil gründete er nach dem Vorbild Salems die Schule Gordonstoun in Schottland und mit Hilfe der Gesellschaft „British Salem Schools“ weitere Einrichtungen. 1941 folgte die erste „Outward Bound School“ im walisischen Aberdovey. Nach Kriegsende zurückgekehrt, gründete er 1949 die „Deutsche Gesellschaft für europäische Erziehung“, durch die die ersten Kurzschulen „Weißenhaus“ und „Baad“ in Deutschland entstanden. 1953 erhielt er die Ehrendoktorwürde von Edinburgh, 1956 die von Göttingen. Hahn starb mit 88 Jahren in Salem. (vgl. Voss 2002, S. 55)

2.2.2 Erlebnistherapie

Hahn orientierte sich an vier „Zivilisationskrankheiten“ der 1920er Jahre und setzte diesen vier therapeutische Elemente entgegen: (vgl. Reiners 1995, S. 15)

Verfallserscheinung der Gesellschaft (modifiziert nach Voss 2002, S. 56, 57)	Erlebnistherapeutisches Element (modifiziert nach Galuske 2011, S. 252)
<i>Verfall körperlicher Tauglichkeit</i> gefährdet die Überwindungskraft zu langwierigen, mühseligen Unternehmungen	<i>Körperliches Training</i> (natur-)sportliche Übungen wie Bergsteigen, Klettern, Kanufahren, Segeln, Wandern

<p><i>Verfall der Initiative</i></p> <p>macht den Menschen zum teilnahmslosen Beteiligten, entwöhnt ihn von persönlichen Entscheidungen und Unternehmungslust</p>	<p><i>Expedition</i></p> <p>Planung und Realisierung mehrtägiger Touren in Naturlandschaften</p>
<p><i>Verfall der menschlichen Anteilnahme</i></p> <p>durch die Hast des modernen Lebens wird Erlebniskraft geschwächt und die rasche Abfolge intensiver Erfahrungen verhindert ein Zu-Ende-Fühlen oder Zu-Ende-Denken</p>	<p><i>Rettungsdienst („Dienst am Nächsten“)</i></p> <p>sozial nützliche Tätigkeiten mit erlebnisreichen Erfahrungen in der See- und Bergrettung, Feuerwehr und Wasserwacht</p>
<p><i>Verfall der Sorgfalt</i></p> <p>durch Hast entsteht Ungenauigkeit und durch den Niedergang des Handwerks ein Verlust an Fertigkeiten</p>	<p><i>Projekt</i></p> <p>zeitlich befristetes, künstlerisches oder handwerkliches Vorhaben mit definiertem Ziel (Produkt)</p>

„Erziehung ist heute Schützen und Heilen. Es ist unsere Aufgabe, unseren Kindern schützende Gewohnheiten ins Leben mitzugeben, um sie widerstandsfähig gegenüber den sozialen Seuchen zu machen.“ (Hahn 1958, S. 84) Die dem entsprechenden Verhaltensweisen, Einstellungen und Werte sollen nach Hahn durch Erleben in Form unbewusst wirkender, naturnaher Erlebnisse vermittelt und verfestigt werden. Rahmen dieser Erlebnisse bilden die kooperative Realisierung in der Gruppe und die Ernsthaftigkeit der Situation zur Erfahrbarkeit von Handlungskonsequenzen. (vgl. Reiners 1995, S. 15) Entscheidend für die „heilende“ Wirkung ist die Erlebnisqualität, die Hahn daran bemisst, dass möglichst viele Teilnehmer eine Aktion als außergewöhnliches Erlebnis wahrnehmen. (vgl. Galuske 2011, S. 252)

Die von Hahn hierfür entworfenen „7 Salemer Gesetze“ beinhalten auch heute erstaunlich aktuelle (erlebnis-)pädagogische Prinzipien: (vgl. Michl 2011, S. 29)

1. Gebt den Kindern und Jugendlichen Gelegenheit, sich selbst zu entdecken.
2. Lasst die Kinder und Jugendlichen Triumph und Niederlage erleben.
3. Gebt den Kindern und Jugendlichen Gelegenheit zur Selbsthingabe an gemeinsame Aufgaben.
4. Sorgt für Zeiten der Stille.
5. Übt die Phantasie.
6. Lasst Spiele eine wichtige, aber keine entscheidende Rolle spielen.
7. Erlöst die Kinder und Jugendlichen reicher, mächtiger Eltern von dem entnervenden Gefühl der Privilegierung

2.3 Definitionen

2.3.1 Erlebnis

Erleben bedeutet das subjektive Bewusstwerden von als bedeutsam angesehenen Vorgängen beziehungsweise Ereignissen und deren Verarbeitung zu Eindrücken. Das Erlebnis ist eine Momentaufnahme, die sich - entsprechend der hierdurch ausgelösten Gefühle und Erinnerungen - unterschiedlich intensiv ins Gedächtnis einprägt und der somit eine rein individuelle Erfahrungsqualität zukommt. (vgl. Reiners 1995, S. 14)

„Ein für den Bildungsprozess bedeutsames Erlebnis ist gekennzeichnet durch emotionale Tiefe, Aktualität und Subjektivität (...), hebt sich aus dem Alltagsfluss heraus und wird als etwas Besonderes von dem Erlebenden empfunden; es berührt, ergreift und beschäftigt. (...) Es bedarf (...) einer Bearbeitung, damit es konstruktiver Bestandteil der Erfahrung wird.“ (Reiners 1995, S. 14)

2.3.2 Erlebnispädagogik

Hufenus fixiert für den Begriff der *Erlebnispädagogik* die aus der oben genannten Erlebnistherapie Hahns bekannten Bedingungen: Echtheit von Aufgabe und Situation, experimentierfreudiges Umfeld und nötiger Ernstcharakter zur Erfahrung der Konsequenzen. (vgl. Hufenus 1993, S. 86)

Reiners nähert sich der Begrifflichkeit *Erlebnispädagogik* mittels umschreibender Schlagworte: learning by doing, erleben und lernen, Gemeinschaftserlebnis, Grenzsituationen, Ganzheitlichkeit, Körperbezug, Aktion und Konsequenz, Aktion und Reflexion, praktische Erfahrung und Bewährung statt theoretischer Belehrung, Auseinandersetzung mit den Räumen Natur und Stadt. (vgl. Reiners 1995, S. 18)

Da diese Varianten zwar den Weg, nicht aber das Ziel der Erlebnispädagogik erfassen, existieren vielerlei konkretere Definitionsversuche. Oft gebräuchlich ist die Definition von Heckmair und Michl: „*Erlebnispädagogik* ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese jungen Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“ (Heckmair/Michl 2008, S. 115)

Andere Autoren verzichten, gerade auch auf Grund der wachsenden Bandbreite an erlebnispädagogischen Medien und Konzepten, weiterhin auf eine exakte Definition und versuchen, die *Erlebnispädagogik* an Hand ihrer Eigenschaften und Kriterien ein- und abzugrenzen. Schad benennt in seiner Sammlung dieser: hauptsächlich unter freiem Himmel, meist Natur als Lernfeld, hohe physische Handlungskomponente, Aktivitäten mit direkten Handlungskonsequenzen, Herausforderungen für subjektive Grenzerfahrungen, Medien-Mix aus Natursportarten und künstlichen Anlagen sowie Vertrauensübungen und Problemlösungsaufgaben, Gruppe als wichtiger Katalysator der Veränderung, Reflexion des Erlebten hinsichtlich des Lerngehaltes, Transfer des Erlernten in den Alltag. (vgl. Schad 2004, S. 23)

2.4 Charakteristika der modernen Erlebnispädagogik

Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit: Eine zentrale Rolle im Lernprozess spielt die tätige Auseinandersetzung mit einer Aufgabe. Deren Erfüllung realisiert sich im Handeln mit allen Sinnen („Kopf, Herz und Hand“, Michl 2011, S. 31) und führt mittels gleichzeitiger Ansprache von kognitiven, sensomotorischen und affektiven Lerndimensionen zu ganzheitlicher und somit tieferer Verinnerlichung des hierbei Erlernten. Klassische Beispiele heutiger Aufgaben und Settings mit dergestalt immanenten Lösungsanforderungen sind die Planung und Durchführung von Wanderungen, Bergbesteigungen oder Kanufahrten. (vgl. Galuske 2011, S. 254)

Lernen in Situationen mit Ernstcharakter: Das Setting des Angebots ist so beschaffen, dass sich die Anforderungsstruktur als natürlicher Sachzwang aus der Situation selbst ergibt. Lernprozesse entwickeln sich somit unmittelbar und zwangsläufig notwendig. (vgl. Galuske 2011, S. 255) „Intensive Erlebnisse zeichnen sich durch den Ernstcharakter, die spürbaren Konsequenzen aus. Der Ernstcharakter (...) wird am ehesten erfahrbar, wo es um die Befriedigung elementarer Bedürfnisse (Nahrung, ..., Schlaf, ...) geht.“ (Reiners 1995, S. 56)

Gruppe als Lerngemeinschaft: Hauptsächlich werden Gruppenangebote offeriert, die auf die Förderung sozialer Kompetenzen wie Teamfähigkeit oder Konfliktfähigkeit abzielen. Aufgabe und Setting schaffen eine Lernsituation, die eine Zusammenarbeit und Rollenverteilung notwendig macht. (vgl. Galuske 2011, S. 255) „Erlebnispädagogik bietet zahlreiche Entwicklungschancen im Bereich des sozialen Lernens. Gruppenprozesse gehören als kontinuierlicher Bestandteil zur Erlebnispädagogik. Ähnlich wie im gruppentherapeutischen Prozess bilden sich Rollen und Beziehungsgeflechte, verläuft die Gruppenentwicklung in Phasen, sind Konflikte und Krisen zu meistern, geht es um Identität und Gruppengefühl. Einfühlungsvermögen, Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein sind weitere Teile des (...) Lernziels Solidarität (...).“ (Heckmair/Michl 2008, S. 150, 151)

Erlebnisharakter mit Grenzerfahrungen: Die Aufgabe und das Setting als vorgegebene Lernsituation besitzen einen außergewöhnlichen Charakter, der Grenzerfahrungen ermöglicht. Erst hierdurch kann aus der Handlung - in Distanz zum Alltag - ein inneres, bewegendes und nachhaltig wirkendes Erlebnis werden. (vgl. Galuske 2011, S. 255) „Durch (...) nicht alltägliche (...) Situationen mit Grenzerfahrungsmöglichkeiten werden Anreize geschaffen, die (...) zu einer Auseinandersetzung und Handeln herausfordern. Während es in Alltagszusammenhängen oft möglich ist, spannungsreiche Situationen (...) durch Zurückhaltung, Anpassung, Ausweichen oder Wegbleiben zu vermeiden, ist dies bei erlebnispädagogischen Maßnahmen nicht möglich.“ (Reiners 1995, S. 29)

Pädagogisches Arrangement: Die erlebnisträchtige Situation wird pädagogisch instrumentalisiert in Form gezielter, absichtsvoller Planung und Angebotsrealisierung sowie durch Beteiligung erlebnispädagogisch geschulten Personals. (vgl. Galuske 2011, S. 255)

2.5 Vermittlungsschwerpunkte, Zielgruppen und Lernziele

2.5.1 Vermittlungsschwerpunkte

Die vorgenannten Charakteristika geben einen Einblick in den generellen Fokus der Erlebnispädagogik hinsichtlich ihrer Vermittlungsschwerpunkte: Während „Schule“ im engeren Sinne entsprechend ihrem gesellschaftlichen Lehrauftrag in der Hauptsache Wissen generativ weitergibt, richtet sich der Blick „Handlungsorientierten Lernens“ vor allem auf die sogenannten *soft skills* wie Kommunikationsfähigkeit und die *meta skills*, also Haltungen, Einstellungen und Charaktereigenschaften der Teilnehmer. Zudem vermittelt die Erlebnispädagogik praxisbetont handwerklich-technische Kompetenzen im Sinne der situativ erforderlichen Fertigkeiten, auch als *hard skills* bezeichnet, wie Knoten binden und Strömungsverhalten beim Segeln oder Wetterkunde für das Klettern.

Ihre pädagogischen Vermittlungsschwerpunkte liegen demnach methodenimmanent auf der Metaebene persönlicher und sozialer Kompetenzen und beziehen sich hierbei auf:

- ... die Überschreitung von Alltagsgrenzen
- ... das Annehmen von Herausforderungen
- ... das Überwinden von inneren und äußeren Hindernissen
- ... das Abwägen und Annehmen von Risiken für sich und andere
- ... das Fällern von Entscheidungen und dem Positionieren zu diesen
- ... das Stärken des eigenen Durchhaltevermögens und Engagements
- ... das Finden kreativer, neuer Lösungen. (modifiziert nach Michl 2009, S. 7)

2.5.2 Zielgruppen

Das Spektrum an Adressaten hat sich mit dem Boom der Erlebnispädagogik seit den 1980er Jahren erheblich erweitert (vgl. Galuske 2011, S. 256): „Schüler, Familien, Frauengruppen, Mitarbeiter von Institutionen, Manager, religiöse Gruppierungen, alte Menschen, Problemjugendliche, Drogenabhängige, Alkoholiker, Invaliden, Arbeitslose, psychisch Kranke, chronisch bzw. unheilbar Kranke, straffällige Erwachsene, sexuell Missbrauchte.“ (Hufenus 1993, S. 88) Jedoch, auch wenn heutige Erlebnispädagogik bis in die Bereiche firmeninternen Managements („Outdoor Management Development“) vorgedrungen ist (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2000, S. 274), so zeigt doch obige Definition von Heckmair und Michl die Hauptzielgruppe: die Kinder und Jugendlichen.

2.5.3 Lernziele

Die Lernziele des „Handlungsorientierten Lernens“ sind entsprechend obiger Charakteristika und Vermittlungsschwerpunkte innerhalb der modernen Erlebnispädagogik vielgestaltig-komplex auftretender Natur, lassen sich jedoch bei theoretisch isolierter Betrachtung in folgende Dimensionen einteilen und zuordnen:

Dimension	Lernziele
<i>sachlich</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Erwerb fachlicher Kompetenzen (z. B. handwerkliches Wissen) - Erwerb von Techniken und Fertigkeiten (z. B. beim Rudern)
<i>individuell</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit - eigene Grenzen entdecken, abbauen oder verschieben - eigene Ressourcen erschließen, fördern und erweitern - Gefühle wahrnehmen, ausdrücken und damit umgehen - Selbstbewusstsein steigern - Ausdauer, Durchhaltevermögen und Kontinuität üben
<i>sozial</i>	<p>alle Fähigkeiten zur Integration in Gruppenzusammenhänge:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rollenverhalten wahrnehmen und einüben - kooperatives Handeln und Interaktion trainieren (Teamfähigkeit) - Einfühlungsvermögen stärken - Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft fördern - Verantwortungsbewusstsein schärfen - Konfliktfähigkeit üben
<i>ökologisch</i>	<ul style="list-style-type: none"> - ökologische Zusammenhänge entdecken - Umweltbewusstsein schärfen - umweltschonendes Verhalten üben

(modifiziert nach Galuske 2011, S. 256)

Michl betrachtet zudem einen weiteren erzieherischen Wert hinsichtlich des Pädagogen selbst und merkt an, dass sich dieser, einhergehend mit der Ernsthaftigkeit und der damit verbundenen Gefahr einer Situation, zur Vorbild- und Führungsposition bekennt. (vgl. Michl 2011, S. 30)

3. Wirkmechanismen und methodische Entwicklung der Erlebnispädagogik

3.1 Wirkmechanismen: Lernen und Lernprozess

3.1.1 Grundlagen: Lernen und Lernprozess nach dem allgemeinen Lernmodell

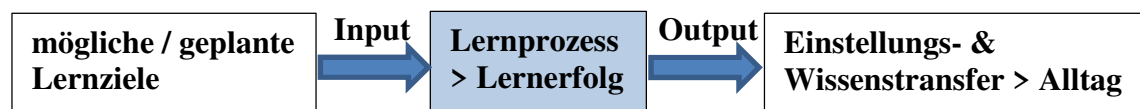
„Der Begriff des *Lernens* beschreibt Veränderungen des individuellen Verhaltens auf bestimmte Reize, Signale, Objekte oder Situationen. Diese haben ihre Grundlage in (wiederholten) Erfahrungen, die automatisch registriert und/ oder bewusst verarbeitet werden. Lernen ist nicht direkt beobachtbar und nur über Verhaltensänderung erschließbar.“ (Kolbusa 2013, S. 1) Die Lernforschung besagt, dass eine Übernahme des Wissens von anderen Personen weniger effektiv ist, als das entdeckende und offene Lernen. Wichtig sind die aktive Beteiligung am *Lernprozess* und authentische Lernsituationen, die ganzheitliches Lernen (kognitiv, affektiv, sozial, motorisch) ermöglichen. So werden Erfahrungen auf mehreren Persönlichkeitsebenen gemacht und dauerhafter verinnerlicht. (vgl. Remmers 2005, S. 14)

3.1.2 Lernen und Lernprozess in der Erlebnispädagogik

Der Begriff des *handlungsorientierten Lernens* in der Erlebnispädagogik beschreibt - ausgehend vom allgemeinen Lernmodell - die Veränderungen im Wahrnehmen und Verhalten ihrer Teilnehmer auf Grundlage ihrer Erfahrungen aus der erlebnispädagogisch gestützten Handlung. Diese Veränderungen stellen sich im Ergebnis des *erlebnispädagogischen Lernprozesses* als transferierbarer Lernerfolg dar.

schematische Einordnung des Lernprozesses in den erlebnispädagogischen

Gesamtprozess:



Hierfür bietet die Erlebnispädagogik ihren Teilnehmern - alternativ zum Alltag - neue Erfahrungsmöglichkeiten mit Hilfe der bereits genannten Charakteristika und durch die Auswahl von bestimmten Settings, Medien und pädagogischen Techniken als methodeneigene Determinanten des erlebnispädagogischen Lernprozesses.

Als *Setting* - oder „Lernraum“ - dienen klassisch außergewöhnliche Naturräume, aber auch Projektanlagen oder Stadträume. „Zum Setting gehört auch der zeitliche Rahmen des Projekts, der sich über einen Tag, aber auch über mehrere Monate hin erstrecken kann, bzw. organisatorische und logistische Anteile“ (Lindenthaler 2006, S. 21), ebenso die Gruppenzusammensetzung. Erlebnispädagogische *Medien* - als „Transportmittel“ - sind die innerhalb des Settings durchgeführten Handlungen: Natursportarten, Übungen und Aufgaben. „Die Medien sollen die Erlebnisse schaffen und somit ein Lernen im Bereich praktischer und sozialer Kompetenzen ermöglichen.“ (Lindenthaler 2006, S. 21) Während diese Bestandteile auch im Freizeitbereich verortbar wären, treten nun als entscheidende Komponente die *pädagogischen Techniken* - als Katalysator - hinzu. Diese sind vielfältig und „kommen aus der Mutterdisziplin Pädagogik selbst, aber auch aus verwandten Disziplinen.“ (Lindenthaler 2006, S. 21) Hierzu zählen verschiedenste Techniken professioneller Gesprächsführung und differenzierte Reflexionsmethoden.

Der erlebnispädagogische Lernprozess wird also äußerlich durch die Komponenten Setting, Medien und pädagogische Techniken initiiert, gestaltet und somit bestimmt. Hinzu tritt die innerlichen Einfluss nehmende Komponente der *individuellen Persönlichkeit* des Teilnehmers, der - im Erleben des pädagogischen Arrangements - den Lernprozess an sich selbst auslöst. „Und diese Erlebnisse, die emotionalen Ungleichgewichte, welche durch herausfordernde Situationen ausgelöst werden, sind dann Ausgangspunkte eines nachhaltigen Lernens“ (Michl 2009, S. 13), denn „aus Ereignissen werden Erlebnisse, Erlebnisse bündeln sich zu Erfahrungen, aus Erfahrungen werden Erkenntnisse gezogen.“ (Michl 2009, S. 10) Michls „E-Kette“ (Michl 2009, S. 11) lässt sich zur Veranschaulichung all dieser grundlegend gliedernden Betrachtungen zum erlebnispädagogischen Lernprozess wie folgt modifizieren:

schematische Gliederung des erlebnispädagogischen Lernprozesses:



Arrangement durch:	Verarbeitung durch:	Bearbeitung durch:	Wissensaufbau durch:
<i>Setting, Medien,</i>	<i>individuelle</i>	Mitteilung,	Konstruktion
<i>Charakteristika</i>	<i>Persönlichkeit</i>	Reflexion	(für Alltagstransfer)

➔ Prozessbegleitung durch: *pädagogische Techniken* ➔

3.2 Methodische Entwicklung: handlungsorientierte Lernmodelle

Die vier großen handlungsorientierten Lernmodelle „*The Mountains Speak For Themselves*“, „*Outward Bound plus*“, „*Metaphorisches Modell nach Stephen Bacon*“ und „*Metaphorisches Modell des Handelnden Reflektierens*“ akzentuieren die vorgenannten Bausteine des erlebnispädagogischen Gesamtprozesses - Lernzielplanung, Lernprozess und Wissenstransfer - sowie den Umgang mit den Determinanten innerhalb des Lernprozesses - Setting, Medien, Charakteristika, individuelle Persönlichkeit und pädagogische Techniken - hinsichtlich der Gewichtung und Abfolge unterschiedlich:

3.2.1 The Mountains Speak For Themselves

Dieses ursprüngliche Modell der Erlebnispädagogik lebt nur von der außergewöhnlichen Situation selbst. Diese ist so strukturiert, dass Lernerträge notwendige Folge des Handelns sind. Der Pädagoge arrangiert lediglich das Setting, gibt Aufgaben und überlässt die Teilnehmer der Situation selbst. (vgl. Galuske 2011, S. 257) Die natürliche Umgebung zum „Auftanken“ und die körperliche Aktivität zur „Schöpfung neuer Energie“ haben zwar eine nachgewiesene positive therapeutische und pädagogische Wirkung auf Körper, Seele und Geist, jedoch fehlt dem Konzept die Verarbeitung der Erlebnisse zu Erkenntnissen mittels Reflexion und damit auch zu messbarem Lernerfolg und dessen Kontrollierbarkeit. (vgl. Michl 2011, S. 66, 67) „Auf eine systematische Auswertung von natur sportlichen Aktivitäten wurde verzichtet, spontane Gespräche (...) hatten Vorrang.“ (Michl 2011, S. 65)

3.2.2 Outward Bound plus

Das Modell erweitert das obige um eine anschließende Reflexion zur Verdichtung vorab festgelegter Lernziele. (vgl. Galuske 2011, S. 257, 258) „Nur wer das Ergebnis verarbeitet zu einer Erfahrung, die dann zur Erkenntnis reift, wird den Transfer des Gelernten in (...) den Alltag schaffen.“ (Michl 2011, S. 67) Die pädagogischen Fähigkeiten des Personals rücken in den Fokus, bedingt durch die nötige Differenzierung der Angebotswahl nach dem Kriterium damit erreichbarer Lernziele und durch die erforderliche Methodenkompetenz zur Auswertung. Gruppenprozesse, Strategien und Verhalten werden festgehalten und in die Reflexion eingebracht.

Kritikpunkt an diesem Modell ist die Gewichtung auf Reflexion, die zum „Zerreden“ der Aktion führen kann und die nötige Zeit zur Wirkung des Erlebnisses wenig beachtet sowie entsprechendes Sprachniveau voraussetzt. (vgl. Michl 2011, S. 67, 68)

3.2.3 Metaphorische Modelle

Diese neuen Modelle der Erlebnispädagogik, entwickelt seit den 1980er Jahren, greifen die Kritik, Outward Bound plus sei durch seine Reflexionsorientierung eher ein Modell des „nach der Erfahrung-Lernen(s)“ (Reiners 1995, S. 62), auf und legen den Schwerpunkt des Lernprozesses wieder auf die begleitete, erlebnisreiche Aktion. Diese wird jedoch als differenzierte, auf die Gruppe und ihre Lernziele angepasste, „metaphorische Intervention“ geplant und durchgeführt. (vgl. Reiners 1995, S. 67) Der Begriff „Metapher“ bedeutet hier „Übertragung“. „Beim metaphorischen Lernen sollen prägende Bilder, Symbole, Redewendungen, Gedanken, Phantasien, sprachliche Metaphern (...) Lernprozesse gestalten.“ (Michl 2011, S. 64) Während bei der Reflexion auf intellektueller Ebene gelernt wird, sind Metaphern erfolgsversprechender, da sie bereits während der Aktion zu zielorientierten Erkenntnissen für den Alltag auf auch emotionaler und physischer Ebene führen können. (vgl. Reiners 1995, S. 66) Entscheidend hierbei ist, dass das Ereignis „möglichst isomorph (ähnlich) zur Lebensrealität ausgestaltet wird“ (Reiners 1995, S. 62), um die Übertragung auf das Alltagsproblem und die Konstruktion neuer Lösungen zu ermöglichen. Den Teilnehmern wird durch die so erreichte strukturelle Ähnlichkeit von Alltag und Situation der Transfer des Gelernten erleichtert. (vgl. Michl 2011, S. 65) Die Reflexion wird diesbezüglich unterstützend gestaltet.

a) Metaphorisches Modell nach Stephen Bacon:

Das von Stephen Bacon 1983 veröffentlichte und 1998 von Cornelia Schödlbauer erstmals vollständig in deutsche Sprache übersetzte Buch „The Conscious Use of Metaphor in Outward Bound“ kennzeichnet den Beginn einer neuen Entwicklung innerhalb der Erlebnispädagogik. (vgl. Michl 2011, S. 64) Bacon geht von drei Grundprinzipien zur erfolgreichen, metaphorischen Vermittlung gesetzter Lernziele aus: „Isomorphie der Metapher, die Benützung von Archetypen und die Bereitstellung von Erfolgsmöglichkeit.“ (Reiners 1995, S. 81) Mit den „Archetypen“ nimmt Bacon Bezug auf ein Konzept des Psychologen C. G. Jung, das davon ausgeht, dass diese als Urform,

Urbild beziehungsweise Muster des Weltverständnisses universell „in jeder menschlichen Psyche reproduziert sind und dass dadurch bestimmt wird, wie die Welt wahrgenommen und erlebt wird.“ (Reiners 1995, S. 76) Bacon nutzt diese Archetypen - Gemeinschaft, Held, Reifung, Heiliger Ort, Gerechtigkeit, Schicksal, Mutter, Anführer, Einsiedler, Himmelsaufstieg - als Rohmaterial für Botschaften durch die Verwendung typischer, diese Muster auslösenden und damit zuordenbaren Aktionen (zum Beispiel „Heiliger Ort“: schwer erreichbar, ungewöhnlich, verändertes Zeitempfinden, Respekt einflößend, magisch, man wird beschenkt, nimmt etwas mit, ist verändert bei Rückkehr; übertragbares Gleichnis: „Berggipfel“). „Sie ermöglichen, steuern, unterstützen einen nachhaltigen Lernprozess, (...) sprechen alle Menschen in gleicher Weise an und lösen unbewusste Lernprozesse aus.“ (Michl 2011, S. 70) Um effektiv arbeiten zu können, stützt sich der Betreuer somit auf alte Muster menschlicher Entwicklung, muss also über die Beschaffenheit dieser Archetypen Bescheid wissen und den Bezug zu den anzubietenden Aktionen herstellen können. (vgl. Reiners 1995, S. 76, 77) Der Lernprozess wird somit zu Aktionsbeginn durch archetypisches Setting und isomorphe Gestaltung initiiert, zum Beispiel mittels Anekdoten, Erzählungen, Andeutungen und offene oder verdeckte Schlüsselbotschaften zu den Lernzielen. (vgl. Reiners 1995, S. 70-74) Ist dieser Prozess so in die erwünschte Richtung gelenkt, „greift (...) Bacon auf die Verhaltenstherapie zurück: (...) Das alte Verhalten A, oft Ursache der persönlichen oder beruflichen Misserfolge, darf nicht zum Erfolg führen und soll durch einen unbewussten Vergleich mit dem erfolgreichen Verhalten B ausgemerzt werden.“ (Michl 2011, S. 71)

Eine derartige Intervention macht die möglichst genaue Kenntnis über den Ist-Zustand und die Festlegung des späteren Soll-Zustandes der Teilnehmer erforderlich. (vgl. Reiners 1995, S. 66) Genau hierin liegt auch die Kritik, da die bereits modellimmanent sehr ausführliche Planungsphase somit noch um eine besondere Vorbereitungsphase ergänzt wird. Dies ist gerade bei kürzeren Aktionen (weniger als zwei Wochen) unumgänglich, da ansonsten Charaktereigenschaften zur Feststellung des Ist-Zustandes erst gar nicht zu Tage treten können. Das Einholen von Vorab-Informationen über die Teilnehmer bei Firma, Kollegen oder Therapeuten beziehungsweise durch Beobachtung im Alltag ist indes ein zeitaufwendiger und kostenintensiver Faktor. (vgl. Reiners 1995, S. 83)

b) Metaphorisches Modell des Handelnden Reflektierens - Die Metaphern der Teilnehmer:

Auch hier wird die Ausgangssituation analysiert und ein Trainingsplan entwickelt, jedoch spielt die isomorphe – und somit vorbereitungsseitig aufwendige - Gestaltung im Vorfeld eine untergeordnete Rolle. Der Fokus wird auf während der Aktion geäußerte Metaphern der Teilnehmer gelegt, die Auskunft über deren alltagsgestaltende Handlungs- und Denkmuster geben (zum Beispiel zehn Batterien eingepackt als Sinnbild für Angst vor Unsicherheiten; Warten auf Versagenszustände als geäußerte Vermeidungsstrategie). Entscheidend ist, diese „Metaphern wahr und ernst zu nehmen, sie aufzugreifen, sie zu hinterfragen und mit ihnen zu arbeiten.“ (Michl 2011, S. 77) Dies setzt pädagogische Kompetenz und profundes Methodenrepertoire voraus, macht jedoch eine zeitaufwendige Planung verzichtbar. Das Training verläuft situativ und individuell als fortwährend prozessorientierte Reaktion. Die kreative Gestaltung selbst wird somit wichtiger für das Ergebnis. (vgl. Michl 2011, S. 77) Der Offenheit und Vielfältigkeit des Lernens wird Rechnung getragen, da „ein Training viele Änderungen durch die Metaphern der Teilnehmer erfahren (...)“ (Michl 2011, S. 78) kann. Handeln, Metaphern und Reflexion bilden eine Einheit.

4. Wirkungs- und transferorientierte Gestaltbarkeit der Erlebnispädagogik

4.1 Empirische Studien: Nachweise zu Wirkung und Transfer

Empirische Studien „waren um das Jahr 1995 noch spärlich gesät“, jedoch „wuchs und wächst inzwischen die Zahl der Forschungsprojekte an Fachhochschulen und Universitäten in beachtlichem Umfang.“ (Michl 2011, S. 51) Eine der ersten Analysen, ob und wie Erlebnispädagogik wirkt, hieß „Wirkungsanalyse Outward Bound (WOB)“ und wurde 1992 von Michael Jagenlauf veröffentlicht. Mittels Befragungen von 2300 Teilnehmern zu Beginn, am Ende und einige Wochen nach Kursteilnahme sowie von 1200 Teilnehmern früherer Kursjahre wurde zum einen nachgewiesen, dass die Angebote eine intensive Gruppendynamik auslösten und zum anderen festgestellt, dass die Selbstsicherheit, die Sorgfalt, das Körperbewusstsein und die soziale Kompetenz während der Kurse wuchsen. Teilnehmer früherer Jahrgänge bestätigten zudem, dass die besonderen Kurserlebnisse zu nachhaltigen Verhaltensveränderungen geführt hatten:

80% der Befragten führten eine deutliche Zunahme in den Bereichen Ausdauer, Steigerungsbereitschaft, Hilfe anfragen und Situationen erkennen, in denen Hilfe benötigt wird, an. (vgl. Jagenlauf 1992, S. 83ff., nach: Michl 2011, S. 56)

Günter Amesberger konnte 1992 mit einer Studie zur Wirkung von Outdoor-Aktivitäten auf sozial Benachteiligte eine starke Verbesserung von Befindlichkeit, Selbstwertgefühl und Konfliktlösungskompetenz sowie ein klareres Erkennen persönlicher Ziele und deutlicheres Formulieren privater und beruflicher Perspektiven nachweisen. (vgl. Amesberger 1992, S. 232ff., nach: Michl 2011, S. 57)

Ulrich Lakemann befasste sich 2005 mit den Wirkungsimpulsen der Erlebnispädagogik in vier Fallstudien und kam unter anderem zu dem Ergebnis, dass gerade erlebnispädagogische Angebote, die in den erzieherischen Alltag integriert werden können und somit über einen längeren Zeitraum durchführbar sind, deutliche Effekte erzielen. Hierfür führte er besonders seine Fallstudien zur offenen Kinder- und Jugendarbeit und zur Heimerziehung von seelisch kranken Kindern und Jugendlichen an. (vgl. Michl 2011, S. 61)

In einer Studie mit 247 psychosomatisch, neurologisch oder psychiatrisch erkrankten Patienten als Teilnehmer eines Seilgartentrainings wies Kilian Mehl im Jahr 2006 eine etwa doppelt so hohe Verbesserung bei der Gesamtbeeinträchtigung, Depressivität und Angst gegenüber der Kontrollgruppe nach. (vgl. Kehl 2006, S. 88, nach: Michl 2011, S. 62) Im Gegensatz hierzu wird die Wirkung der Hochseilgärten für die allgemeine Teamentwicklung, vor allem im Management-Training, in der Literatur zunehmend angezweifelt. Ein empirischer Test von Anja Stauch und Ralf Brand zeigte, dass das Training keine Auswirkungen auf die Leistungsmotivationswerte hatte. (vgl. Strauch/Brandt 2004, S. 15, nach: Michl 2011, S. 62)

Neben vielen amerikanischen Studien bestätigte im Jahre 2000 eine empirische Untersuchung von Barbara Schempp die positive Veränderung des Selbstkonzeptes bei vielen Schülern unter Anwendung der sogenannten „sieben Abenteuerwellen“ von „Project Adventure“ (PA). Diese werden von einer Schulklasse durchlaufen, wobei jede Welle aus Aktion und Reflektion besteht. PA hatte sich von „Outward Bound“ abgespalten, um, - anstatt Kurzzeittrainings - Lehrpläne für eine längerfristig kontinuierliche Arbeit durchzusetzen. (vgl. Michl 2011, S. 62) Eine spätere Studie von

Böger und Schut kam ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die hierfür an einem PA-Programm teilgenommene Schulklasse signifikant höhere Werte bei Befragungen zum Selbstkonzept aufwies, als die Kontrollgruppe ohne erlebnispädagogische Aktivitäten. (vgl. Böger/Schut 2006, S. 5, nach: Michl 2011, S. 63)

Janne Fengler befragte für ihre Dissertation im Jahr 2007 fast 1000 Schüler aus 35 Klassen und stellte in dieser Feldstudie eine signifikant positive Veränderung des Selbstwertgefühls - unterschiedlich je nach Alter, Geschlecht, Schulform, Programmtyp und Programmdauer - fest. Keiner der Probanden zeigte indes eine Minderung des Selbstwertgefühls nach Ende des erlebnispädagogischen Programms. (vgl. Fengler 2007, nach: Michl 2011, S. 63)

In der Zusammenschau und verallgemeinernd auf die fachliterarisch herrschende Meinung ist feststellbar: Zahlreiche Studien der letzten Jahrzehnte belegen die Wirksamkeit der Erlebnispädagogik in ihren verschiedenen pädagogischen Anwendungsbereichen. (vgl. Fischer/Kölblinger 2004, S. 72 ff.)

4.2 Diskussion und Antworten im Spiegel der methodischen Entwicklung

Ausgehend von den bisherigen Darlegungen zu den spezifischen „Wirkmechanismen“ der Erlebnispädagogik und deren studienseitig nachweislicher und per se vorhandener Wirksamkeit, werfen die beiden von Jürgen Oelkers und Josef Bühler geäußerten Kritiken - wie einleitend beschrieben - zwei prozessseitig verschiedene, wenn auch praktisch eng miteinander verbundene Fragen auf:

a) Ist (bzw. wie ist) es möglich, Erlebnisse so zu gestalten, dass bestimmte Lernziele erreichbar sind?

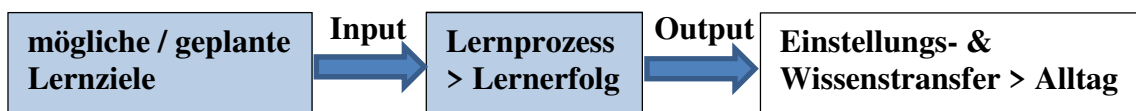
b) Ist (bzw. wie ist) ein nachhaltiger Alltagstransfer des Erlernten möglich?

Bedenkt man weiterhin den Zeitpunkt der Äußerungen - Oelkers 1992, Bühler 1986 - und die beschriebene, seither stattgefundene, methodische Entwicklung der modernen Erlebnispädagogik, so ergibt sich zwingend die spezifische Blickrichtung für eine sinnhafte Beantwortung: Diese kann nur differenzierend im Spiegel der jeweiligen Weiterentwicklungen an Hand der unterschiedlichen Ansätze beziehungsweise einzelnen Modelle des „Handlungsorientierten Lernens“ erfolgen.

4.2.1 Zur Kritik von Oelkers: lernzielorientierte Erlebnisgestaltbarkeit

Nach obigen Ausführungen versuchen die Lernmodelle in unterschiedlicher Weise durch einen erlebnispädagogischen Lernprozess einen inneren Bezug zwischen den geplanten Lernzielen auf der einen Seite und dem Erfolg des Gewähr-Werdens dieser bei den Teilnehmern auf der anderen Seite herzustellen. Gemeinsam ist den Modellen, dass dieser Lernprozess handlungsorientiert und mittels des Erlebens einer außergewöhnlichen Situation sowie entsprechend den weiteren, in Punkt 2.4 aufgeführten Rahmenbedingungen funktioniert. Ihr Unterschied liegt in der Genauigkeit bei der Festlegung gruppenspezifischer und individueller Lernziele im Vorfeld oder während der Handlung, der Abstimmung des Ereignisses beziehungsweise einzelner Lernsituationen hierauf und in der Art des Umgangs mit den Ergebnissen im Sinne zwischenzeitlicher oder nachgelagerter Reflexion zum Erhalt oder zur Kontrolle des Lernerfolgs. Somit lässt sich eine Antwort zur lernzielorientierten Erlebnisgestaltbarkeit auch nur sowohl modellspezifisch als auch differenzierend entlang der Kriterien *Planung pädagogischer Ziele*, entsprechende *Abstimmung der Lernsituation* hierauf und *Steuerung im Lernprozess* hinsichtlich des Lernerfolgs formulieren.

schematische Einordnung der Frage in den erlebnispädagogischen Gesamtprozess:



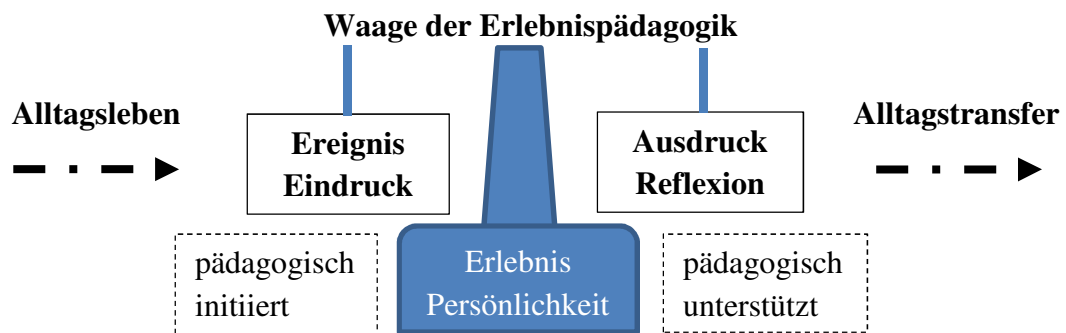
Bezogen auf das erlebnispädagogische Ur-Modell „*The Mountains Speak For Themselves*“ konstatiert Reiners schlicht, dass hier erst gar nicht auf spezifische Bedürfnisse und Lernziele eingegangen wird. (vgl. Reiners 1995, S. 60) Die Ziele sind global, da lediglich auf die charakterlich prägende Wirkung des Erlebnisses und die Schärfung sozialer Kompetenzen infolge des Erfordernisses durch Situation und Gruppe abgestellt wird. Neben der fehlenden Differenzierung nach Zielgruppe und Lernzielen überlässt das Modell die pädagogische Wirkung des Erlebnisses hinsichtlich des Lernprozesses und -erfolgs dem Zufall, da eine Diskussion hierüber beziehungsweise Reflexion im Anschluss nicht stattfindet. (vgl. Michl 2011, S. 67) Somit beraubt sich der Pädagoge dem Mittel planvollen Lenkens im Sinne seiner Ziele und der Ergebniskontrolle. Genau hiermit wird die Kritik von Oelkers umfassend bedient, denn „Erleben ist eine subjektive Kategorie, das heißt, ein bestimmtes Ereignis wird zum

Erlebnis nur durch den Filter der subjektiven Wahrnehmung.“ (Galuske 2011, S. 259) Anders gesagt: „Jedes äußere Ereignis wird von den Individuen unterschiedlich interpretiert und eingeordnet, je nach Biografie, Stimmung, Einstellung und Lebensalter.“ (Michl 2011, S. 9) Ein Ausspruch Franz Kafkas mag dies verdeutlichen: „(...) was mich packt, muss Dich noch kaum berühren und umgekehrt, was bei Dir Unschuld ist, kann bei mir Schuld sein und umgekehrt, was bei Dir folgenlos bleibt, kann mein Sargdeckel sein.“ (Kafka 1919, S. 21d) Ohne Analyse der Zielgruppe entsprechend ihren Vorerfahrungen und eine (Zwischen-)Auswertung über die individuelle Verinnerlichung des (bis dahin) Erlebten sind Erlebnisse somit nicht nach Lernzielen gestalt- beziehungsweise änderbar.

Michl geht hier noch einen konkreten, entscheidenden Schritt weiter und stellt fest: „Wir sprechen von Erlebnispädagogik, wenn nachhaltig versucht wird, die Erlebnisse durch Reflexion und Transfer pädagogisch nutzbar zu machen. Klettern, Schlauchbootfahren oder Segeln sind Natursportarten, die viel Freude und Sinn vermitteln, Sie bleiben aber lediglich eine Freizeitbeschäftigung, wenn sie um ihrer selbst willen durchgeführt werden.“ (Michl 2009, S. 10) In der Synthese der Aussagen und der ihr innewohnenden Konsequenz ist somit aus heutiger Sicht die Sinnhaftigkeit einer Zuordnung des Ur-Modells „The Mountains Speak For Themselves“ zur modernen Erlebnispädagogik im methodischen Sinne - hinsichtlich Lernzielvermittelbarkeit und pädagogischer Nutzbarkeit - anzuzweifeln, auch wenn diese bezüglich des Modellbeitrages zur Entwicklung des modernen „Handlungsorientierten Lernens“ - hinsichtlich der Verantwortlichkeit als historische Grundlage - zweifelsfrei gegeben ist.

Das Modell „*Outward Bound plus*“ wählt Szenarien so aus, dass Lerninhalte mit höherer Wahrscheinlichkeit eintreten. (vgl. Michl 2011, S. 67) Eine weitere, entscheidende Neuerung ist die anschließende Reflexion, „die das Erlebnis ins Bewusstsein hebt.“ (Reiners 1995, S. 60) Die Besonderheit des Modells liegt demnach darin, dass sie die Subjektivität des Erlebens selbst akzeptiert und sich diese als Diskussionsgrundlage zum Erreichen bestimmter Lernziele zu Nutze macht. Heckmair unterstreicht hier die Gewichtung der Reflexion und erklärt sie zum (nunmehr) zweiten Hauptbestandteil im handlungsorientierten Lernprozess als an sich dem Erlebnis nachgelagerte, pädagogische Intervention und Unterstützung zur Lernzielerreichung:

„Erleben und reden muss die Devise lauten und wenn die Jugendlichen der Überzeugung sind, dass durch Klettern (...) neue Dimensionen des Lernens für sie erschlossen werden, dann beginnt mit der Pause, der Entspannung, ja oft mit dem Ende der (...) Aktivität der wichtigere Teil des pädagogischen Auftrags.“ (Heckmair/Michl 2008, S. 249) Auch für Michl liegt hier die zweite Hälfte des pädagogischen Angebots in der reflexiven Verarbeitung des individuell erlebten Ereignisses, denn ab da sind die „Pädagogen am Zuge, um aus diesem Erlebnis einen Lerneffekt zu machen.“ (Michl 2011, S. 9) Er verdeutlicht die - für das Modell „Outward Bound plus“ entscheidende - methodische Spezifik des Verhältnisses von Erlebnis und Reflexion an Hand seiner „Waage der Erlebnispädagogik“:



„Was erlebt wurde, was sich auf der seelischen Leinwand eingedrückt hat, muss wieder zum Ausdruck gebracht werden.“ (Michl 2011, S. 9) Hierbei herrscht idealerweise Gleichgewicht zwischen dem beeindruckenden Ereignis, das auf Grundlage der Persönlichkeit - als Standfuß der Waage - zum subjektiven Erlebnis wird, einerseits und dem reflektorischen Ausdruck dessen zum Erhalt pädagogisch unterstützter Lernziele andererseits. Somit wird der reflektorische Ansatz, dessen Abwesenheit zur obigen Grundsatzkritik am Modell „The Mountains Speak For Themselves“ führte, für „Outward Bound plus“ zum modellspezifischen Gradmesser lernzielorientierter Nutzbarkeit: Handelt es sich vorrangig um ein erlebtes Ereignis - mit linksseitiger Gewichtung der Waage -, kann eher vom breiten Feld der Freizeitpädagogik gesprochen werden, handelt es sich hauptsächlich um eine Auswertung - mit rechtsseitiger Gewichtung der Waage -, eher von Selbsterfahrung. (vgl. Michl 2009, S. 9)

Das Setting wird demnach zwar bezüglich möglicher Effekte untersucht und ausgewählt, jedoch in seinem situativen Sachzwang belassen und im Nachhinein zur Besprechung von persönlichen Lösungsstrategien und möglichen Alternativen genutzt.

Der differenzierte Lerneffekt festgelegter Ziele tritt erst in der Reflexion mittels Ansprechen der beobachteten Problembereiche und im Vergleich von Kurserfahrung und Lebensrealität zu Tage. (vgl. Reiners 1995, S. 61) Insofern muss man Oelkers zumindest damit Recht geben, dass das Ereignis an sich nicht so „domestiziert“ wird, dass sich für den Teilnehmer direkt aus der Aktion selbst geplante Lernziele erschließen. Es ist erst der idealerweise profunde Methodenkoffer des Pädagogen, welcher - anlässlich des Erlebnisses und im zeitlichen Nachgang zur ereignisreich initiierten Handlung - mittels reflexiver Bearbeitung das Erreichen geplanter Lernziele möglich werden lässt beziehungsweise abzusichern weiß.

Das „*Metaphorische Modell nach Stephen Bacon*“ beinhaltet sowohl eine „intensive Analyse“ der Teilnehmer mit sich anschließender Zielfestlegung als auch eine „maßgenaue Inszenierung“ (Michl 2011, S. 70) der Aktion hierzu. Tiefenpsychologisch durch die Theorien von C. G. Jung fundiert, sorgt das archetypische Setting für bei allen Menschen näherungsweise ähnliche und somit der unkontrollierbaren Subjektivität des Erlebens entgegenwirkende, planbar auslösbare Prozesse. Durch die isomorphe Gestaltung beziehungsweise Vergleichbarkeit der Situation mit dem Alltagsproblem und die Hinführung zu einer erfolgreichen Lösung wird es möglich, ein neues Verhalten gezielt einzuüben. Unterstützend werden die Teilnehmer mit Hilfe bestimmter Schlüsselbotschaften (beispielsweise zum Lernziel selbst) sensibilisiert beziehungsweise dafür motiviert. Damit bleibt der Lernprozess auch in der Situation entsprechend dem Lernziel beeinflussbar. (vgl. Reiners 1995, S. 71, 72) Gelernt wird demnach bereits innerhalb der so gesteuerten Handlung und damit im Erleben des erlebnispädagogisch initiierten und betreuten Ereignisses selbst. Im Gegensatz zu „Outward Bound plus“ wird „(...) das Bewusstsein dafür (...) nicht erst in der Nachbesprechungsphase geweckt.“ (Reiners 1995, S. 64)

Kommen alle diese zeit- und kostenintensiven Aspekte zur Anwendung, kann demzufolge davon ausgegangen werden, dass mit dem Erleben der so gestalteten beziehungsweise „domestizierten“ Ereignisse - bedürfnisorientiert, archetypisch, isomorph und adäquat begleitet - durchaus geplante Lernziele erreichbar sind. Das „Metaphorische Modell nach Stephen Bacon“, das sich in den 1990er Jahren vor allem in Amerika durchsetzte, nimmt sich somit der zeitlich zuvor gelegenen und bis dato gültigen Kritik Oelkers zur Unmöglichkeit lernzielorientierter Erlebnisgestaltbarkeit an

und weiß diese mit Hilfe ihrer tiefenpsychologischen Fundierung und neuen gestalterischen Spezifik erstmals für weitestgehend obsolet zu erklären.

Das „Metaphorische Modell des Handelnden Reflektierens - Die Metaphern der Teilnehmer“ als eine Art europäische Antwort auf Bacon und damit neuester Ansatz der Erlebnispädagogik geht ähnlich „Outward Bound plus“ davon aus, dass dem pädagogischen Wirken ein individuell-subjektives und damit nicht konkret planbares Verhalten der Teilnehmer in einer Situation vorausgehen muss, welches, entsprechend reflektiert und gedeutet, Einblicke in problematisches Alltagsverhalten gibt. Allerdings vollzieht sich der pädagogische Einfluss hierauf im Gegensatz zu „Outward Bound plus“ bereits während der Handlung in der Abfolge verschiedener reflektorischer Momente und bewusster Reaktionen des Leiters. Die einzelnen Handlungen beziehungsweise Verhaltensweisen der Teilnehmer geschehen mehr oder weniger unbewusst, werden jedoch vom Pädagogen gedeutet und zur Erstellung einer diesbezüglichen Metapher genutzt, um individuelle Lernziele hieraus zu definieren und die Situation dafür entsprechend anzupassen. Dies geschieht im fortlaufenden Prozess. „Eine minutiöse Planung des Trainings ist nicht notwendig, denn der Kurs wird sich entwickeln und die Trainer werden aus ihrem profunden Methodenrepertoire die zum jeweiligen Zeitpunkt passende Aktion auswählen.“ (Michl 2011, S. 77)

Somit lässt sich gerade - und entgegen des (früheren) Einwandes von Oelkers - in der situativen Erstellung von Lernzielen, deren unmittelbarer, erlebnisseitiger Bearbeitung durch angepasste metaphorische Handlung und deren Auswertung eine gestaltete Einheit zielorientierten - und mithin „domestizierten“ - Erlebens sehen.

Für ein Fazit zur Beantwortung der Frage, ob es (heute) möglich ist, Erlebnisse so zu gestalten, dass bestimmte Lernziele erreichbar sind, lässt sich grundlegend voranstellen, dass die Entwicklung in der Erlebnispädagogik seit der - dies verneinenden - Aussage Oelkers im Jahre 1992 weit vorangeschritten ist. Die Subjektivität des individuellen Erlebens wird sich nicht wegdiskutieren lassen und steht einem, auf eine konkrete Lernzielplanung abstimmbaren, handlungsorientierten Lernprozess entgegen. Das zur Zeit der Kritik Oelkers vorherrschende Modell „Outward Bound plus“ versucht dies auch gar nicht, sondern nimmt die in der Handlung ganzheitlich verinnerlichten Erlebnisse zum Anlass reflexiver Bearbeitung für den Erhalt mithin unterstützter Lernziele. „Es geht darum, bestimmte Settings zu schaffen, in denen Erlebnisse und

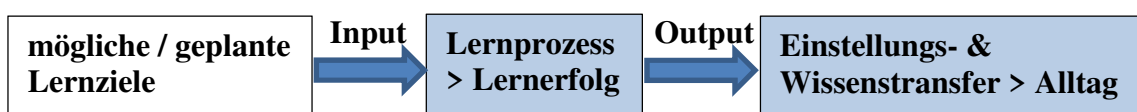
Erfahrungen wahrscheinlich werden.“ (Reiners 1995, S. 85) Der Lernertrag selbst wird später durch den „Baustein“ der Reflexion über das - bis dahin pädagogisch unangetastete - subjektiv Erlebte gewahrt und methodisch absicherbar. Erst die metaphorischen Modelle beinhalten den Anspruch, durch genaue Problemanalyse vor oder in der Handlung, problematische Verhaltensweisen auszumachen und mit der Aktion selbst in das Bewusstsein der Teilnehmer zu rufen sowie konkrete Lösungsalternativen im hierfür angepassten, (um-)gestalteten Erleben zu geben. Auch Michl sieht damit im metaphorischen Lernen einen möglichen „Königsweg“ und ein Argument gegen Oelkers Ansicht zur Unmöglichkeit der „Domestikation“ von Erlebnissen. (vgl. Michl 2011, S. 50, 51)

In der Abfolge ihrer Entwicklung nähern sich somit die einzelnen Modelle des „Handlungsorientierten Lernens“ der Subjektivität - als der größten Variable einer lernzielorientierten Erlebnisgestaltbarkeit - mittels ihres methodisch unterschiedlichen Erfassens und Einbeziehens der individuellen Teilnehmerpersönlichkeit im erlebnispädagogischen Gesamtprozess zunehmend an. Den methodenimmanent komplexen, nicht unmittelbar erreich- und kontrollierbaren Zielfokus - auf die vorgenannte Metaebene persönlicher und sozialer Kompetenzen - respektvoll berücksichtigend, sei hier jedoch abschließend mit den Worten Reiners gesagt: „Eine Garantie, dass und mit welchem Ausmaß die Lernziele verwirklicht werden können, kann nicht gegeben werden. Vielmehr handelt es sich bei Zielformulierungen der Erlebnispädagogik um Erwartungen und Hoffnungen.“ (Reiners 1995, S. 85)

4.2.2 Zur Kritik von Bühler: Transfersicherung des Lernzielerfolgs

Sind diese Lernziele erreicht, stellt sich die von Bühler thematisierte - und von Heckmair als solche bezeichnete - „Gretchenfrage an die Erlebnispädagogik“ (Heckmair/Michl 2008, S. 245) nach der Übertragbarkeit in den Alltag.

schematische Einordnung der Frage in den erlebnispädagogischen Gesamtprozess:



Bezugnehmend auf die in Punkt 4.1 repräsentativ dargelegten Inhalte lässt sich ableiten, dass sich mit der Fülle an empirischen Studien und Forschungsarbeiten auch im deutschsprachigen Raum eine belastbare Datenlage zur nachgewiesenen nachhaltigen Wirksamkeit der Erlebnispädagogik gebildet hat. (vgl. Michl 2011, S. 55) Darüber hinaus geben uns diese Daten - im Spannungsfeld von empirischen Rahmenbedingungen und resultierenden Ergebnissen - entscheidende Hinweise für die methodische Anwendung zur effizienten Alltagsimplementierung gelernter Haltungen und Einstellungen. So stellt Amesberger nach seinem Projekt mit sozial Benachteiligten fest, dass die Erlebnispädagogik in ein Netz differenzierter Hilfeleistungen mit sozialpädagogischen und therapeutischen Anteilen eingebunden werden sollte. Er fordert zudem qualifizierte Mitarbeiter unter ständiger Supervision als Prozessbegleiter. (vgl. Michl 2011, S. 57) Lakemann zeigt in seinen vier Fallstudien, wie wichtig die Berücksichtigung der Vorerfahrungen von Teilnehmern und der stimmige Bezug zwischen Training und Alltag für den Transfer sind. Er fordert differenzierte Methoden, mehr Zeit und Kontinuität zur Transfersicherung. (vgl. Michl 2011, S. 61) Damit weist er auf die vorrangige Einbindung beständig arbeitender, erlebnispädagogischer Elemente in langzeitorientierte Jugendhilfeformen wie die offene Kinder- und Jugendarbeit oder in der Heimerziehung hin. „Wer zum Beispiel vier Monate oder länger erlebnispädagogisch arbeiten kann, wird bei den betreuten Jugendlichen deutliche Effekte erzielen.“ (Michl 2011, S. 61) Schrempp kommt in ihrer Studie zur Veränderung des Selbstkonzepts mittels des PA-Langzeitprojekts der sieben Abenteuerwellen ebenso zu dem Schluss, dass gerade die kontinuierliche Arbeit mit Schülern Alltagswirkung zeigt. (vgl. Michl 2011, S. 62)

Josef Bühler bezieht seine „Transfer-Kritik“ auf „die zeitliche und räumliche Entfernung von der konflikterzeugenden Lebenswelt des Teilnehmers“ (Reiners 1995, S. 59) und meint somit, „dass Erfahrungen machen und Probleme lösen außerhalb des individuellen Kontexts (...) keine Auswirkungen auf das Handeln im Alltag hätten.“ (Heckmair/Michl 2008, S. 245) Dies heißt nicht, „dass dort nicht gelernt werden würde und per se keine Erträge für den Alltag entstehen“, sondern, dass die Erlebnispädagogik es nicht schafft, „den Transfer in den Alltag (...) zu begleiten.“ (Galuske 2011, S. 261) Bühler sieht die Gründe in der „geringen prägenden Kraft (...) der kurzen Kursdauer und der fehlenden Nachbetreuung.“ (Reiners 1995, S. 59) „Für den Anspruch, verhaltens- und einstellungsmäßige Veränderungen stabil in die Persönlichkeit der

Jugendlichen zu integrieren, genügt diese Zeitspanne nicht.“ (Bühler 1986, S. 72) Insofern ist seine Kritik berechtigt, denn die empirischen Studien kommen unter anderem zu oben dargestelltem Schluss, dass der Transfer dann nachhaltig gelingt, wenn das Programm längerfristig oder eingebettet in weitere (nach-)betreuende Hilfeangebote durchgeführt wird. Aus diesem Blickwinkel ist „das erfahrungsorientierte Lernen (...) deswegen eine kostbare Ressource für die Sozialpädagogik, da es eine gute Ergänzung zu anderen substituierenden Ansätzen bildet.“ ((Lindenthaler 2006, S. 22)

Jedoch hat die Erlebnispädagogik seit Bühlers Aussage in vielerlei Hinsicht reagiert: Die Gewichtung der Reflexion bei „Outward Bound plus“ gibt dem Betreuer - entgegen dem bis dahin vorherrschenden Modell „The Mountains Speak For Themselves“ - die Möglichkeit, dem Teilnehmer bei der Integration der Erfahrung in sein Leben zu assistieren. (vgl. Reiners 1995, S. 61) Die metaphorischen Modelle stellen analysierte Alltagsprobleme bildhaft übertragen in den Mittelpunkt und geben Alternativen zum Üben, um „Bühlers Forderung nach mehr Ähnlichkeit zwischen Lehr- und Anwendungssituation Rechnung zu tragen.“ (Reiners 1995, S. 83) Die Rückübertragung in den Alltag wird hierdurch leichter, ändert indes nichts am Anspruch auf weitere Betreuung. (vgl. Reiners 1995, S. 83) In vielen Publikationen wurde die Erlebnispädagogik um Übungen zur Reflexion, Transfersicherung und Evaluation im Sinne der Lernzielkontrolle und Effizienzanalyse bereichert. (vgl. Michl 2011, S. 51) Jedoch erkennt auch Michl an, dass neben Vorbereitung, Zielformulierung, passendem Kursdesign, geeignetem Personal, Reflexion mit Lernzielkontrolle und Auswertung „ein langfristiges Konzept mit vielen kleinen Aktivitäten, die sich über einen längeren Zeitraum, zum Beispiel ein halbes Jahr, erstrecken (...)“, wirksam verhindert, dass „Erlebnisse (...) in der Mühle des Alltags verpuffen.“ (Michl 2011, S. 54, 55)

Somit ist es letztendlich erforderlich, Bühlers Einwand zur Schwierigkeit des Transfers ernst zu nehmen und zu antworten: „Kurzzeitpädagogische Kurse sind prinzipiell dazu in der Lage, die Persönlichkeitsentwicklung der Probanden in nicht unerheblichem Maße zu fördern.“ (Heckmair/Michl 2008, S. 246) Erlebnispädagogik ist eine zu nutzende - wirkungs- und transferorientiert gestaltbare - Chance für die Vermittlung von Haltungen und Einstellungen. Diese werden immer dann effizient im Alltag verankert, wenn die Programmstruktur als längerfristiges Angebot angelegt oder die Methode als eine neben anderen in weitere Hilfen oder pädagogische Angebote eingebunden wird.

Literaturverzeichnis

Balzert, Helmut; Schröder, Marion; Schäfer, Christian; Kern, Uwe (2017):
Wissenschaftliches Arbeiten. Ethik, Inhalt & Form wiss. Arbeiten, Handwerkszeug,
Quellen, Projektmanagement, Präsentation. 2. überarb. Aufl. W3L-Verlag. Herdecke,
Witten / Springer Druck. Berlin

Bühler, Josef (1986): Das Problem des Transfers. Kritisches zur erlebnisorientierten
Kurzzeitpädagogik. In: deutsche Jugend, Jg. 34 (1986), Heft 2, S. 71-76

Fischer, Torsten u. Kölblinger, Mario (2004): Zur Wirksamkeit des Erfahrungslernens.
In: Ferstl, Alex; Schettgen, Peter; Scholz, Martin (2004): Der Nutzen des Nachklangs.
Neue Wege der Transfersicherung bei handlungs- und erfahrungsorientierten
Lernprojekten. Verlag Ziel, Augsburg S. 72-85

Fischer, Torsten u. Ziegenspeck, Jörg W. (2000): Handbuch der Erlebnispädagogik.
Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbronn/ OBB

Galuske, Michael (2011): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 9. überarb.
A. Juventa Verlag. Weinheim u. München

Hahn, Kurt (1958): Erziehung zur Verantwortung. Klett Verlag. Stuttgart

Heckmair, Bernd u. Michl, Werner (2008): Erleben und Lernen. Einführung in die
Erlebnispädagogik. 6. überarb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag. München

Hufenus, Hans-Peter (1993): Erlebnispädagogik. Grundlagen. In: Herzog, Fridolin:
Erlebnispädagogik. Schlagwort oder Konzept. Verlag Edition SZH. Luzern. S. 85-99

Kafka, Franz (1919) In: Unseld, Joachim (1994): Franz Kafka. Brief an den Vater.
Faksimile. Fischer Taschenbuchverlag. Frankfurt a. M.

Kolbusa, Jana (2013): Aufzeichnungen zum Unterricht Lernfeld 4 - Lernen. DPFA-
Schulen gemeinnützige GmbH. Berufsfachschule für Sozialwesen. Leipzig

Lindenthaler, Christine u. Lindenthaler, Hansjörg (2006): Erfahrungsorientiertes Lernen. Erlebnispädagogik als Ressource für die Sozialpädagogik. In: Bundesinstitut für Sozialpädagogik Baden (Hg.): Sozialpädagogische Impulse. Ausgabe 2/2006. Verlag dialog one Direct Marketing GmbH. Stockerau. S. 21, 22

Michl, Werner (2009): Erlebnispädagogik. Ernst Reinhardt Verlag. München

Michl, Werner (2011): Erlebnispädagogik. 2. A. Ernst Reinhardt Verlag. München

Oelkers, Jürgen (1992): Unmittelbarkeit als Programm. Zur Aktualität der Reformpädagogik. In: Bedacht, Andreas u. a.: Erlebnispädagogik. Mode, Methode o. mehr. München. S. 96-116

Reiners, Annette (1995): Erlebnis und Pädagogik. Verlag Prof. Dr. Jürgen Sandmann. München

Remmers, Christin (2005): Erlebnispädagogik. Wirkung von erlebnispädagogischen Maßnahmen. Grin Verlag. München

Schad, Niko (2004): Outdoor-Training – Regenwürmer oder Spanferkel? In: Schad, Niko u. Michl, Werner (2004): Outdoor-Training. Personal- und Organisationsentwicklung zwischen Flipchart und Bergseil. 2. A. Ernst Reinhardt Verlag. München. S. 19-57

Voss, Andreas (2002): Bedeutung von sinnhaften Erlebnissen und natürlichen Umwelten für die Entwicklung von Jugendlichen. Grin Verlag. München