100 Jahre Erlebnispädagogik – Rück-, Rund- und Ausblicke

Hans-Peter Heekerens

ZKS Medien

Hans-Peter Heekerens

100 Jahre Erlebnispädagogik - Rück-, Rund- und Ausblicke

ZKS Medien

100 Jahre Erlebnispädagogik - Rück-, Rund- und Ausblicke

Hans-Peter Heekerens

ZKS Medien

Impressum

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek:

Hans-Peter Heekerens
100 Jahre Erlebnispädagogik – Rück-, Rund- und Ausblicke

Goßmannsdorf b. Würzburg: ZKS Verlag für psychosoziale Medien
Alle Rechte vorbehalten
© 2019 Hans-Peter Heekerens
ISBN 978-3-947502-85-1

Technische Redaktion: Meike Kappenstein
Lektorat: Tony Hofmann
Cover-Design: Leon Reicherts / Tony Hofmann
Layout: Hanna Hoos

Herausgeber der „Schriften zur psychosozialen Gesundheit“:
Prof. Dr. Helmut Pauls
Prof. Dr. Frank Como-Zipfel
Dr. Gernot Hahn

Anschrift
ZKS Verlag für psychosoziale Medien
Winterhäuser Str. 13
97199 Goßmannsdorf/Ochsenfurt

Kontakt:
info@zks-verlag.de
www.zks-verlag.de

Für Kati

Inhaltsverzeichnis

Einleitung **9**

1 Wie es anfing **15**

1.1 „Schicki-Micki“ 15
1.2 Neu in München 16
1.3 Die deutsche Soziale Arbeit war Mitte der 1980er noch sehr „bewegungsarm“ 17
1.4 Wie ich zur Erlebnispädagogik kam – oder sie zu mir 18
1.5 Zufall und Kontingenz 20
1.6 Ich war 1986 „bereit“ für die Erlebnispädagogik 21
1.7 Grundprinzipien des „Münchener Modells“ der Hochschulausbildung in Erlebnispädagogik 23
1.8 Leitsätze des „Münchener Modells“ 26
1.9 Gab es eine berufliche Alternative? 30
1.10 Fast wär's früh vorbei gewesen 32
1.11 Von Bürden und Bücklingen 35
1.12 Die Moderne Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum 37
1.13 Was ist mit „Erlebnispädagogik“ gemeint? 41

2 Die Erlebnispädagogik im Kontext der deutschen Reformpädagogik **47**

2.1 Alte Bekannte können hilfreich sein 47
2.2 *Georg Picht* gab den Anstoß 48
2.3 *Hermann Röhrs* und die „Heidelberger Schule“ der bundesrepublikanischen Reformpädagogik 50
2.4 Die „protestantische Mafia“ – eine Einführung 51
2.5 Die *Beckers* und *Kurt Hahn* 52
2.6 *Hellmut Becker* und die deutschen Kurzschulen 55
2.7 Die bundesrepublikanische Reformpädagogik und die Kurzschulen . . . 58
2.8 *Jörg Ziegenspecks* Entwurf der Erlebnispädagogik 60
2.9 „Erlebnis“ und „Erlebnispädagogik“ bei *Waltraut Neubert* und *Aloys Fischer* 62
2.10 „Erlebnis“ und „Erlebnispädagogik“ bei *Herman Nohl* 65
2.11 Das „Dyonisische“ in der Pädagogik 68

2.12 „Erlebnis“ ohne Pomp und Gloria 69
2.13 Von „Erlebnispädagogik“ und „Erlebnispädagogik“ 71
2.14 Schlussbemerkungen 74

3 *Kurt Hahn* reconsidered 83
3.1 Die *Hahn*-Forschung auf dem Prüfstand 84
3.2 Von falschen Fährten und irrigen Zuschreibungen 86
3.3 *Kurt Hahn* – der „berufene Erzieher“? 88
3.4 Was soll, kann und darf man unter „Erlebnistherapie“ verstehen? . . . 92
3.5 Die „Kontaminierung“ der *Hahnschen* Sprache mit medizinischem Vokabular 96
3.6 Die Geburt des *Hahnschen* Ansatzes aus dem Geiste der Sexualunterdrückung 98
3.7 Wille und Sexualität: eine Spurensuche beim jungen *Kurt Hahn* 102
3.8 *Kurt Hahn* als Politiker 106
3.9 *Lothar Machtan* und „Der Endzeitkanzler“ 107
3.10 Der „Endzeitkanzler“ *Max von Baden* 108
3.11 *Kurt Hahn* – der Prinzen-Flüsterer 112

4 Langfristige Effekte von Erlebnispädagogik für „gefährdete“ Jugendliche und Heranwachsende: ein Rapid Review 117
4.1 Die „Transfer-Frage“ in der Erlebnispädagogik 118
4.2 „Gefährdete“ Jugendliche und Heranwachsende 118
4.3 Verschiedene Typen der Evidenzsynthese 120
4.3.1 Die Narrative Übersichtsarbeit 120
4.3.2 Der Box-Score-Approach 121
4.3.3 Die Metaanalyse 121
4.3.4 Das Systematische Review 124
4.3.5 Das Cochrane Review 126
4.3.6 Das Rapid Review 127
4.4 Das Rapid Review zu langfristigen Effekten von Erlebnispädagogik für „gefährdete“ Jugendliche und Heranwachsende: der Auftrag 128
4.5 Das Rapid Review zu langfristigen Effekten von Erlebnispädagogik für „gefährdete“ Jugendliche und Heranwachsende: die Methodik 130
4.6 Das Rapid Review zu langfristigen Effekten von Erlebnispädagogik für „gefährdete“ Jugendliche und Heranwachsende: die Ergebnisse 131
4.7 Diskussion 132

5 Wirksamkeitsforschung zur Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum: ein Scoping Review 139
5.1 „Erlebnispädagogik“... 139

5.2 … „im deutschsprachigen Raum“ 140
5.3 Scoping Reviews im Vergleich zu verschiedenen Formen einer reinen Evidenzsynthese 143
5.4 Regeln des hier durchgeführten Scoping Reviews 145
5.5 Experimentelle und quasi-experimentelle Gruppenstudien 146
5.6 Interne und externe Validität 148
5.7 Externe Validität - ausdifferenziert 149
5.8 Die Suche nach den Primärstudien 152
5.9 Ergebnisse und Diskussion 156

6 Risiko und Gefahr: ein Unterschied, der einen Unterschied macht 171
6.1 Von hilfreichen Verstörungen 171
6.2 Gefahren drohen, Risiken geht man ein 172
6.3 *Niklas Luhmanns* Unterscheidung von „Risiko“ und „Gefahr“ 173
6.4 Entscheider und Betroffene: eine Unterscheidung mit Folgen 175
6.5 Erziehung zur Verantwortung: ein historischer Exkurs 177
6.6 Erziehung zur Verantwortung: ein zeitgenössischer Zwischenruf 179
6.7 Entscheider sind Betroffene 180
6.8 Betroffene waren keine Entscheider 182
6.9 Betroffene waren teils Entscheider, teils nicht 184
6.10 Risiken werden Gefahren 185
6.11 Unglück wird zu Unrecht 186
6.12 Versicherungen und andere Formen der Risikoprävention 189
6.13 Zurechenbarkeit und Kausalität 191
6.14 Entscheidungen 192
6.15 „Wer sich nicht in Gefahr begibt, kommt darin um“ 195

7 Risiko und Wagnis: zwei Seiten einer Medaille 201
7.1 Die „Sicherheits“-Diskussion in der Frühzeit der Modernen Erlebnispädagogik 201
7.2 „Sicherheits“-Denken kann riskant sein 202
7.3 Schon im Kindesalter gilt: No risk – no learning 204
7.4 Im Erwachsenenalter kommt hinzu: No risk – no gain 207
7.5 Mehr Wagnis wagen 208
7.6 „Wagnis“: ein zentrales Element der *Hahnschen* Pädagogik 210
7.7 „Reflektierte Furcht“ als existentielles Entwicklungsziel 211
7.8 Der Erlebnispädagoge in Aktion 212
7.9 Leben heißt Suchen nach Herausforderungen (frei nach *Alexis Sorbas*) 213
7.10 „Abenteuer“ – eine psychologische Betrachtung 216
7.11 „Thrill“ unter dem Mikroskop eines Psychodynamikers 220
7.12 Ein soziologischer Blick auf „action“ 222

8 Ideen für die Zukunft **231**
8.1 Die Erlebnispädagogik als Disziplin und Profession 231
8.2 Erlebnispädagogik als „Fachsozialpädagogik“ 232
8.3 Erlebnispädagogik in der Ganztagsschule 234
8.4 Erinnerungen an die Zukunft – oder: Einmischen possible 238
8.5 Die Erlebnispädagogik in den gesellschaftlichen Funktionssystemen . . 239
8.6 Prozesstheorien der Erlebnispädagogik 242
8.7 Die Erlebnispädagogik und die „Unterbewegung“ 244
8.8 Erlebnistherapie in der Kinder- und Jugendhilfe 247

Einleitung

Das vorliegende Buch ist eine Sammlung einzelner, je für sich zu lesender, mit gesonderten Literaturverzeichnissen versehener und in sich verständlicher bzw. zu verstehender Schriftstücke – was für Leser, die das Buch von vorn nach hinten durcharbeiten mit kleinen „Wiederholungen“ verbunden ist. Ist in einem Buchbeitrag der Verweis auf (einen) andere(n) angezeigt, erfolgt dies in Klammern mit der Angabe „vgl.“ und dem Titel des bestreffenden Teils. Ich wähle das Wort „Schrift-Stücke“ bewusst, weil mein Buch keinen Anspruch erhebt darauf, ein irgendwie geartetes Ganzes darzustellen; für seine einzelnen Teile halte ich deshalb die Bezeichnung „Beitrag“ oder „Teil“ angemessen. „Stich- oder Schlagworte“ wären falsche Etikettierungen; hier liegt kein Lexikon oder Wörterbuch der Erlebnispädagogik vor, die erst – jetzt ist es dazu viel zu früh - noch zu erstellen wären. „Kapitel“ ist ein Begriff, der sich zu seiner Rechtfertigung auf ein wie auch immer geartetes Ganzes beziehen müsste; das ist hier nicht gegeben. Ein solches literarisches Ganzes ist hier nicht vorhanden. Im Unterschied etwa zu einem Handbuch (vgl. *Michl & Seidel*, 2018), einer Einführung (wie etwa die 2018 in 8. Auflage erschienene von *Bernd Heckmair* und *Werner Michl* oder die 2017 in 2. Auflage publizierte von *F. Hartmut Paffrath*) oder einer Monographie (wie beispielsweise „Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie“; *Gilsdorf*, 2004).

Die einzelnen Beiträge sind von Inhalt und Form, vom Thema und der literarischen Gattung her, höchst unterschiedlicher Art. Die Inhalte oder Themen wurden bestimmt von der Antwort auf die Frage, was ich zum Zeitpunkt meiner selbst bestimmten Verabschiedung aus dem erlebnispädagogischen Diskurs zu Beginn des Jahres 2019 - die aus der Praxis der Erlebnispädagogik geschah schon acht Jahre zuvor - denn noch zu sagen hätte. Sagen müsste, weil mir dies oder jenes im deutschsprachigen Diskurs der Erlebnispädagogik nicht, zu wenig oder mit falscher Akzentsetzung thematisiert scheint. Sagen könnte, weil ich

meine, hierzu die nötige Expertise zu haben. Zu sagen wagte, weil ich die Hoffnung hege, es fänden sich zum einen oder anderen Punkte interessierte Hörer (Leser). Auf die Zeitachse der erlebnispädagogischen Entwicklung aufgetragen, handelt es sich bei den Beiträgen um Rück-, Rund- und Ausblicke.

Der literarischen Gattung nach sind es Beiträge, die von der „wissenschaftlichen Abhandlung“ bis zum Essay, wo die persönliche Auseinandersetzung eines Autors mit dem jeweiligen Thema unübersehbar ist, reichen. Ich habe selbst bei einem Buchteil, der als „wissenschaftliche Abhandlung“ anzusehen ist, auf gewisse akademische Formalvorschriften wie „Keine Ich-Sätze!“ verzichtet. Andererseits aber will ich mich selbst bei einem „Essay“-Beitrag an üblichen Kriterien wissenschaftlicher Schriftstellerei messen lassen. Es gibt acht Buchteile, die sich zu vier Paaren ordnen lassen. Ein Paar („Wie es anfing“ und „Ideen für die Zukunft“) bildet gleichsam die Rahmung. „Wie es anfing“ ist in erster Linie gedacht für all jene (von alten Schulfreunden über frühere Studenten bis zu meinen Kindern), die mich bis heute fragen, weshalb ich eigentlich zur Erlebnispädagogik gekommen und stets dabeigeblieben bin. Dieser erste Buchteil ist stark biographisch, und für heutige Erlebnispädagogen hierzulande nur dann interessant, wenn sie ein ausgeprägtes Interesse haben an der Entstehung der Modernen Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum, deren „Geburtsdatum“ ich auf 1986 datiere (vgl. „Wie es anfing“).

Von den drei anderen Buchteilpaaren gelten zwei Themenkomplexen, zu denen ich mir seit Beginn meiner erlebnispädagogischen Tätigkeit im Jahr 1986 Gedanken gemacht und ab 1995 auch immer wieder einmal öffentlich geäußert habe. Da geht es einmal um die Wirksamkeitsprüfung von Erlebnispädagogik, zu deren Bewertung und Diskussion ich zwei frische Beiträge beisteuere: „Langfristige Effekte von Erlebnispädagogik für ‚gefährdete’ Jugendliche und Heranwachsende: ein Rapid Review“ und „Wirksamkeitsforschung zur Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum: ein Scoping Review“. Zum zweiten Themenkomplex stelle ich zwei auf Vorarbeiten beruhende Essais vor, mit denen ich Vertretern der Modernen Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum zurufen möchte: Lasst Euch nicht vor lauter Angst um „Sicherheit“ um den Mut zum Wagnis bringen lassen. Die Beiträge haben die Titel „Risiko und Gefahr: ein Unterschied, der einen Unterschied macht“ und „Risiko und Wagnis: zwei Seiten einer Medaille“.

Im dritten Buchteilpaar werden in zwei Beiträgen Gedanken vorgestellt, Materialien ausgebreitet und Überlegungen vorgestellt, die ich bis heute nur einem jeweils kleinen Kreis meiner früheren Studierenden, dies auch nur teilweise und ganz überwiegend mündlich, gelegentlich von kleinen Thesenpapieren begleitet, veröffentlich habe. Diese beiden Teile tragen die Titel „Die Erlebnispädagogik im Kontext der deutschen Reformpädagogik“ und „*Kurt Hahn* reconsidered“. Man ahnt, wenn man einige Kenntnis von zeitgenössischer Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum hat, da wird ein weites Feld betreten, das mit Überraschungen wie „dichtes Unterholz“, „Gleitschneehang“, „Gratwanderung“ und „Schlitterpartie“ aufzuwarten weiß. Nicht zuletzt deshalb habe ich so lange gezögert, dazu etwas Öffentliches zu sagen.

Einige Anmerkungen zu Text und Sache noch. Die erste betrifft die Sprachregelung: Ich verwende in diesem Buch das generische Maskulinum. Bezeichnet in grammatisch maskuliner Form sind damit alle Personen, wenn deren biologisches oder soziales Geschlecht (Sexus oder Gender) unbekannt oder im Zusammenhang ohne wesentliche Bedeutung ist. Geschlecht (Sex wie Gender) ist immer, allzeit und überall von Bedeutung, höre ich da als Erwiderung. Das leugne ich nicht, wohl aber, ob man dies auch fortwährend markieren muss. Ich habe mich in meinen Veröffentlichungen der letzten Jahre darum bemüht, eine Gender-gerechte Sprache zu finden, die weder eine Fortsetzung der Orthographie-Verachtung mit anderen Mitteln darstellt noch mit einer Steigerung von Unleserlichkeit im Namen einer höheren Gerechtigkeit einherging. Das gelang mir leidlich. Jetzt aber, da hierzulande ein drittes Geschlecht bzw. das dritte Geschlecht (verfassungs-)rechtliche Dignität erhalten hat, werfe ich die Flinte ins Korn.

Meine Frau, ohne deren wohlwollende Begleitung und sorgfältige Korrekturarbeit vorliegendes Buch nie fertig gestellt worden wäre, hat mich wegen eben dieser Sache in aller Schärfe gerügt, mir aber nicht die Liebe aufgekündigt; das ist sehr tröstlich. Ebenso der Gedanke ans Jüngste Gericht, wozu ich mich bei römisch-katholischen Zunftkollegen erkundet habe. Sollte dort die Sache der Gender-gerechten Sprache doch höher gewichtet werden als jene der Sprach-Ästhetik, so werde ich mit einigen Jahren Fegefeuer davonkommen. Meine Frau, sie ist für jeden Himmel bestens geeignet, hat versprochen, auf mich zu warten. In der blau-weißen Abteilung des Himmels natürlich; dort wo

schon der Engel *Aloisius, Ludwig Thoma* und Gleichgesinnte ihren himmlischen Spaß haben, der mitunter recht „höllisch“ daherkommt.

Ich habe für das vorliegende Buch wie schon für mein voriges (*Heekerens*, 2016) ganz bewusst eine Veröffentlichungsform gewählt, die für mögliche Leser nicht mit Kosten verbunden ist. Ja, ich hätte auch, Freunde und Kollegen haben mir dies auch nahegelegt, in Buchform veröffentlichen können bei Verlagen, die für erlebnispädagogische Publikationen als „einschlägig“ gelten. In vorliegender Weise zu veröffentlichen, bringt mir fast nur Nachteile: keine Einkünfte, wenig Renommee, verminderte Rezensionschancen. Es gibt nur einen Vorteil und der hat mit meiner Amtsauffassung zu tun: Ein Professor hat sein Wissen, das er sammeln konnte, weil er öffentlich finanziert in privilegierter Lage war, der interessierten Öffentlichkeit kostenlos zur Verfügung zu stellen. Auch wenn er schon in Pension oder Ruhestand ist, denn seine Altersversorgung ist ebenfalls öffentlich finanziert.

Das vorliegende Buch bietet sich an in acht Teilen, der jeder für sich genommen, ein „kleiner Happen“ ist. Nur: Wem Erkenntnis eher durch Erleben als durch Erlesen zufließt, dem mögen manche selbst kleine Happen immer noch als große Brocken vorkommen. Zu diesem Punkt hatte ich in meiner ersten Publikation zur Erlebnispädagogik (*Heekerens*, 1995) auf Seite 56 notiert: „Und wer gelernt hat, abgelagertes Schwarzbrot und abgehangenes Fleisch – sei es nun Bündner oder Tiroler Speck – zu genießen, wird sich hieran [dem Buchbeitrag] weder die Zähne ausbeißen noch einen Brocken im Hals stecken oder Unverdauliches schwer im Magen liegen haben. Hier wie dort lauten die wichtigsten Regeln: Kleine Portionen, sorgfältig kauen und nachschmecken, sich Zeit nehmen (und vielleicht ab und an einen Schluck Roten), sich bewegen.“ Man wird in Sachen Kost und Trank diese in Bergler-Tradition verfassten Zeilen fallweise so ändern dürfen, können und müssen, dass sie auch Vegetariern und Veganern zukömmlich sind, ansonsten aber behalten sie ihre Aussagekraft.

Wenn man in das Alter kommt, da man von beruflichen Pflichten, Sorgen um Geldbeschaffung sowie Kinderförderung (weitgehend) frei ist, hat man Zeit und Muse sich mit Menschen zu treffen, die einem auf dem Lebensweg von früh an oder später stetige oder zeitweilige Begleiter waren – als Freunde, Bekannte und Kollegen. Bei solchen Treffen höre ich als häufigste Frage, ob ich es denn, im Nachhinein betrachtet, nicht bereue, einen Großteil meines Berufslebens in praktischer und intellektueller Hinsicht der Erlebnispädagogik gewidmet zu

haben. Ich verstehe diese Frage gut: Von außen betrachtet, ist die Hinwendung zur und das Sich-tief-Einlassen auf die Erlebnispädagogik in meinem Falle ein schwer vorhersagbares und für viele meiner Weggefährten schwer verständliches Lebensereignis. Meine Antwort auf die Frage formuliere ich stets in den Worten von *Edit Piaf*: Non, rien de rien, non, je ne regrette rien. Ich gebe im ersten Buchteil („Wie es anfing“) versuchsweise Antworten auf die angesprochene Frage.

Diese Antworten gebe ich in einem Buch, das 2019 – 100 Jahre nach 1919 – erscheint. Das Publikationsjahr ist bewusst gewählt: Ich halte 1919, andere mögen das anders sehen, aus guten Gründen für das Geburtsjahr dessen, was wir heute „Erlebnispädagogik“ nennen. In jenem Jahr hat sich *Kurt Hahn* grundlegende Gedanken über das Konzept der 1920 in Betrieb gegangenen Schule Schloss Salem („Salem“) gemacht. Das Jahr 1919 wird vielen Lesern als ein weit entferntes erscheinen und ein Jahrhundert eine Zeitspanne jenseits der Kraft wirklicher Vorstellung. Für mich ist das anders. Von diesem Jahrhundert habe ich über 70 Jahre gelebt, mehr als 50 in aller emotionalen und intellektuellen Wachheit, und ein Drittel der Zeitspanne als Anhänger der *Hahnschen* Sache. Meine Mutter wurde 1920 geboren, mein Vater 1916; meine Großeltern mütterlicher- und väterlicherseits waren nur wenig jünger als *Kurt Hahn*.

Nach Fertigstellung und Korrektur des Manuskripts Anfang Mai 2019 tranken meine Frau und ich gleichsam als Schlusszeremoniell einen „2017er Birnauer Weißburgunder trocken“ des Weinguts Markgraf von Baden (Adresse: Schloss Salem, 88682 Salem). Geerntet wurde dieser Wein im Herbst 2017; damals fertigte ich auf Basis zahlreicher Vorarbeiten die ersten Skizzen zu vorliegendem Buch an. Es ist ein Weißwein, und ich hoffe, es ist mir gelungen, dem vorliegenden Buch „Weißwein“-Charakter zu geben; „Weißwein“ und „Rotwein“ stehen hier als Metaphern für „Inspiration“ vs. „Kontemplation“. Der Orden der Zisterzienser kultivierte den Weißburgunder im Mittelalter im Rheingau, von wo aus er sich im ganzen europäischen Weinanbaugebiet verbreitete; Weißburgunder ist Zisterzienser-Wein. Und dieser hier, der „Birnauer“ wächst auf einem Weinberg, den die Zisterzienser angelegt haben. Namensgebend ist die oberhalb des Weinbergs gelegene Wallfahrtskirche Birnau, eine Maria geweihte Barockkirche am Nordufer des Überlinger Sees, errichtet 1746 bis 1749 für die Reichsabtei Salem.

Die Wallfahrtskirche und der darunter liegende Weinberg sind für mich bis heute eine der eindrucksvollsten Beispiele von „Kulturlandschaft“; ihre Pracht bietet sich dem Blick am besten vom gegenüber liegenden Ufer des Überlinger Sees aus – beispielsweise vom Fließhorn oder der Mainau. Der gesamte Besitz der Zisterzienser- Reichsabtei Salem ging 1802 – 1804 durch Säkularisation in den Besitz der Markgrafen von Baden über. *Max von Baden* hat 1919, als er mit seinem Freund und Berater aus Berliner Kriegszeiten, *Kurt Hahn*, über die Einrichtung eines Landerziehungsheimes in Schloss Salem, noch nicht einmal zehn Kilometer nördlich von Birnau, nachdachte, die Wallfahrtskirche Birnau an die Zisterzienserabtei Wettingen-Mehrerau (Bregenz, Österreich) verkauft. Nicht aber den Weinberg. Ein „Prost“ auf die beiden.

Literatur

Gilsdorf, R. (2004). Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie. Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze. Bergisch Gladbach: EHP - Verlag Andreas Kohlhage.

Heckmair, B, & Michl, W. (2018). Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik (8., überarb. Aufl.). München: Reinhardt.

Heekerens, H.-P. (1995). Risiko und Gefahr. In H. Kölsch (Hrsg.), Wege moderner Erlebnispädagogik (S. 54-76). München: Fachhochschulschriften - Sandmann.

Heekerens, H.-P. (2016). Psychotherapie und Soziale Arbeit. Studien zu einer wechselvollen Beziehungsgeschichte. 2016. Coburg: ZKS-Verlag (online verfügbar unter `https://zks-verlag.de/wp-content/uploads/Hans-Peter-Heekerens-Psychotherapie-und-Soziale-Arbeit.pdf`; letzter Zugriff am 17.4.2019).

Michel, W. & Seidel, H. (Hrsg.). (2018). Handbuch Erlebnispädagogik. München: Reinhardt.

Paffrath, F.H. (2017). Einführung in die Erlebnispädagogik. (2., überarb. Aufl.). Augsburg: ZIEL Verlag.

1 Wie es anfing

1.1 „Schicki-Micki“

Am 23. April 2019 strahlte das BR-Fernsehen zu bester Sendezeit noch einmal den Münchener Tatort-Film „Schicki-Micki“ aus; die Erstausstrahlung des im Spätjahr 1985 in München und Umgebung gedrehten Filmes erfolgte am 29. Dezember 1985. Anlass der neusten Sendung war der Tod (am Ostersonntag 2019) der in diesem Film mitwirkenden Schauspielerin *Hannelore Elsner*. Man kann sich diesen Film unter Zugriff auf Internet Movie Database besorgen. Ihn anzusehen lohnt sich für alle, die eine Vorstellung davon gewinnen wollen, was für ein München jenes vom Spätjahr 1985 war. Da konnten sich auch noch Menschen mit Normaleinkommen eine Mietwohnung in Schwabing leisten, wo es selbst dort noch „Nachbarschaftskneipen“ gab. Aber München war am „Kippen“, was eine Vielzahl von Faktoren, von den Wohnungspreisen bis zur „Mentalität“, betrifft. Einer der beiden in „Schicki-Micki“ agierenden Ermittler ist Kriminalkommissar *Lenz*, dargestellt von *Helmut Fischer*. Der, berühmt geworden als „*Monaco Franze*“ in der gleichnamigen Fernsehserie 1981-1983, gibt hier die melancholische Abschiedsfigur auf Alt-München.

„Schicki-Micki“ ist, um mich zu wiederholen, ein Film, der das „Kippen“ zeigt. Manches in „Schicki-Micki“ ist noch „Altseitig“: So geschieht Telefonieren vom Festnetz aus. Nur die Polizei hatte Telefon in ihren Einsatzfahrzeugen. Aber Polizeifunk hat wenig zu tun mit heutigem Mobilfunk; Polizeifunk war der nicht-öffentliche mobile UKW-Landfunkdienst der Polizei. Aber es gibt in „Schicki-Micki“ auch Andeutungen des Neuen. Man sieht im Polizeipräsidium und auf dem Schreibtisch eines cleveren Jungen Bildschirmgeräte und Tastaturen – offensichtlich ein und desselben Typs. Ich vermute, dass jeweils ein Commodore 64 zu sehen ist.

1.2 Neu in München

Einen (in Zahlen: 1) solchen C64 hatte uns die Hochschulleitung damals zugeteilt. „Uns“ meint Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule München, an den ich zum Sommersemester 1984 für das kurz zuvor neu eingerichtete „Zentralfach Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ berufen worden war. Und mit „damals“ ist das Jahr 1985 gemeint, an dessen Ende ich „Schicki-Micki“ zum ersten Mal sah. Zum Jahresende 1985, also die Spanne einer Generation früher als heute, war die Welt noch in Ordnung – jedenfalls in der seit Ende des Zweiten Weltkriegs zur Gewohnheit gewordenen Ordnung. Da gab es den Ost-West-Konflikt, der seit Ende des Vietnamkrieges 1975 wohl temperiert vor sich hindämmerte. In Deutschland existierten zwei Republiken, wobei die Ostberliner in dem Maße friedlicher wirkte, in dem sie am finanziellen Tropf der Bonner hing. Die hatte seit drei Jahren *Helmut Kohl* als Bundeskanzler, und das sollte weitere dreizehn Jahre so bleiben.

Nur sehr, sehr wenige hatten Ende 1985 ein klares Bewusstsein von Entwicklungen, deren Ergebnisse uns heute prägen. Ich nenne hier von vielen damals „undenkbaren“ Punkten nur sechs – und das aus deutscher Perspektive:

- die Sowjetunion (UdSSR) wird zusammenbrechen,
- die Bonner und Ostberliner Republik vereinen sich,
- ein World Wide Web entsteht und ist für sehr viele zugänglich,
- PCs und Smartphones schaffen für viele neue Kommunikationsmöglichkeiten,
- die Freizeitindustrie („Weiße Industrie“) wächst und wächst und wächst,
- die Erlebnispädagogik wird zu einer bedeutenden Methode der außerschulischen Bildungsarbeit.

Im Jahr 1985 liefen Studierende der Sozialen Arbeit, darin ihren Altersgenossen gleich, nicht mit Handy oder Smartphone in der Hand durch die Gegend; diese Geräte gab es noch gar nicht. Aber sie trugen auch keine Trinkbehälter in Händen, wie das später üblich werden sollte. Trinkbehälter gab es damals schon. Ebenso Turnschuhe und Rucksäcke, die man damals aber noch nicht im Normalalltag trug. Kurzum: Dem Out-fit meiner Studierenden fehlte noch jede Note von Out-door. Damit befand sich das Äußere im Einklang mit dem Inneren.

1.3 Die deutsche Soziale Arbeit war Mitte der 1980er noch sehr „bewegungsarm“

Seit meiner Berufung nach München konnte ich endlich ausgiebig das tun, was in Heidelberg (bis Herbst 1980) und Berlin (bis Frühjahr 1984) schwer bzw. dort und von dort aus nur mit viel Aufwand möglich war: Segeln auf einem ernst zu nehmenden Gewässer (auf dem Ammersee) und Bergwandern (vorzugsweise in den Alpen zwischen Bregenz und Salzburg bzw. Garmisch und Verona). Ja, es war damals noch leicht, einen Bootsliegeplatz an oder auf einem oberbayerischen See zu finden, weil natursportliche Freizeitunternehmungen noch nicht das Ausmaß hatten, das sie ab Mitte der 1980er annehmen sollten. Das merkte man auch in den Bergen: Auf Wegen und Steigen nur Wanderer oder Bergsteiger auf Zu- und Abstieg und auf den Hütten der alpinen Vereine, Übernachtungsmöglichkeiten ohne Voranmeldung. Die übliche Sommerbekleidung in den Bergen bestand aus ledernen Bergschuhen, Bundhosen und Strümpfen sowie Baumwollbluse bzw. –hemd (kariert natürlich). Und: Die meisten der damaligen „Bergler“ konnten sich gut mit Karte, Kompass und Höhenmesser orientieren und besaßen solide Kenntnisse in Wetter- und Lawinenkunde.

Diese Kompetenzen hatten meine Münchener Studenten – mit Ausnahme der wenigen aktiven Mitglieder im Deutschen Alpen Verein (DAV) – nicht. Brauchten sie auch nicht, um ihr Studium erfolgreich abzuschließen. Es gab damals am Fachbereich (natürlich) den Baustein „Soziale Gruppenarbeit“; aber der war vollkommen „therapeutischer“ Art: psychoanalytisch orientierte Selbsterfahrung und Analytische Gruppendynamik dienten zur methodischen Orientierung. Es gab auch ein Lehrgebiet mit der (nach 1996 offiziellen) Bezeichnung „Bewegung, musische Bildung und kreatives Gestalten“. „Bewegung“ war faktisch nicht vertreten; dafür, so wurde mir bedeutet, gäbe es ja den „Zentralen Hochschulsport München“ mit seinen – tatsächlich hervorragenden – Kursangeboten auch in Natursport (wie etwa Klettern oder Kanu-/Kajakfahren).

Meine damaligen Fachhochschulkollegen gehörten – wie ich selbst - zu jener sozialen Referenzgruppe, die man heute als „kosmopolitisch orientierte urbane Akademiker“ bezeichnet (vgl. *Soboczynski*, 2018); eine gründliche Abneigung gegen alles Natursportliche, Pistenskifahren ausgenommen, gehört damals zu deren Image. Ausgesprochen „bewegungsarm“ war auch die damalige Kinder- und Jugendhilfe – selbst im Bereich offene Jugendarbeit. Aber es gab auch

damals schon „schwierige“ Jugendliche; diese Jugendlichen werden oft auch als „verhaltensauffällig“ oder „gefährdet“ (at-risk youth) bezeichnet. Diese Jugendliche waren (und sind das bis heute) mit (sozial-)pädagogischen „In door“-Maßnahmen einschließlich der damals in Deutschland gebräuchlichen Familientherapie nicht zu erreichen; ich hatte meine entsprechenden Lektionen während fünf Praxisjahren (Erziehungsberatungsstelle bzw. Kinder- und Jugendpsychiatrie) erteilt bekommen. Als mögliche Alternative wurden seit Anfang der 1980er in der deutschen Sozialpädagogik „Out door“-Angebote diskutiert; der Name *Jörg Ziegenspeck* aus Lüneburg wurde in dem Zusammenhang genannt, aber auch hingewiesen auf die *Hahnschen* Kurzschulen (mit ihren damaligen Standorten in Baad und Berchtesgaden).

1.4 Wie ich zur Erlebnispädagogik kam – oder sie zu mir

In dieser Situation bot das Bayerische Landesjugendamt unter der Leitung der in der Jugendarbeit fachlich ausgewiesen *Christine Arbogas*t (vgl. *Arbogast & Tippelt*, 1981), eine auf Juli 1986 terminierte Fortbildungsmaßnahme „für Mitarbeiter und Fachkräfte in der Jugendhilfe“ an. Deren Titel hieß „Aktionspädagogik mit schwierigen Jugendlichen“. Wie modern und kühn dieses damalige Vorhaben war, erahnt man, wenn man die Bezeichnung - der Sache nach korrekt - in die Sprache der heutigen Erlebnispädagogik im angelsächsischen Raum übersetzt. Dann lautet er „Outdoor adventure programme(s) for at-risk youth“. Im angelsächsischen Raum ist das bis heute eine der bedeutenden erlebnispädagogischen Maßnahmen. In späteren Gesprächen mit *Christine Arbogast* und unseren Fortbildungs-Leitern wurde im Übrigen deutlich: Die Verwendung des Begriffs „Aktionspädagogik“ geschah nicht aus programmatischen Gründen, sondern aus Verlegenheit: Von „Outward Bound“-Pädagogik konnte man damals nicht mehr sprechen, weil das Ärger mit der Outward Bound - Wächterinstitution „Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung“ gebracht hätte, und von „Erlebnispädagogik“ konnte man noch nicht reden, weil das Wort so neu war, dass es in der Kinder- und Jugendhilfe Bayerns nahezu niemand verstanden hätte (vgl. „Die Erlebnispädagogik im Kontext der deutschen Reformpädagogik“).

Besagte Fortbildungsmaßnahme wurde in einem ersten Schritt angeboten allen Mitarbeitern und Fachkräften der öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe; angesprochen fühlen durften sich auch die dortigen Bürostuhlinhabern, denn die entscheiden ja schließlich, ob ein bestimmte Maßnahme ins Angebot des jeweiligen Trägers aufgenommen wird. Es fanden sich, obschon die Fortbildungsmaßnahme für den angesprochenen Teilnehmerkreis faktisch kostenfrei war, nicht genügend Teilnehmer; letztendlich waren es meiner Erinnerung nach ein Dutzend. Daraufhin bot das Bayerische Landesjugendamt die freien Plätze allen bayerischen Hochschulen, an denen Sozialpädagogen ausgebildet wurden, an: Bewerben könnten sich an Jugendarbeit / Jugendhilfe interessierte Studierende im Abschlusssemester und / oder mit Jugendarbeit/Jugendhilfe befasste Dozenten. Ich war damals schon Verantwortlicher des Studienschwerpunktes Jugendarbeit und schickte meine Bewerbung sofort ab; der Intuition folgend, das Angebot sei „gerade das Richtige“ für mich. Ich wurde genommen, weil ich der einzige Bewerber aus dem Hochschulbereich war. Das war mein Glück.

Die Fortbildungsmaßnahme wurde im Juli 1986 als einwöchige Veranstaltung durchgeführt unter der fachlichen Leitung von zwei – in diesem Falle freiberuflich tätigen - Sozialpädagogen; vom Bayerischen Landesjugendamt war eine Mitarbeiterin – die einzige Frau überhaupt – mit dabei; in meiner Teilnahmebescheinigung ist sie als „Praxisberaterin“ ausgewiesen. Die Fortbildungsmaßnahme war ein einwöchiges Wildwassercamp. Die Befahrungsstrecken mit Zweierkanus und einem Raftboot (beides zum Aufpumpen) lagen im österreichischen Lechtal zwischen Steeg (oben) und Häselgehr (unten). Wir hatten Normalwasserstand und damit einen Schwierigkeitsgrad (WW), den man nach der Wildwasserschwierigkeitsskala (von I: „unschwierig“ bis VI: „Grenze der Befahrbarkeit“) im Allgemeinen mit WWII: „mäßig schwierig“ angibt; kurze Passagen, die man kennen muss, um nicht böse Überraschungen zu erleben, haben auch WWII+ bzw. WWIII-. Ein ideales Trainingsgebiet.

Unser Camp (Zweier-Zelte und Gruppen-Jurte) lag direkt am Fluss auf einem von der Outward Bound-Kurzschule Baad (Kleinwalsertal) zur Verfügung gestelltem Gelände am oberen Ortsende von Steeg. „’Aktionspädagogik’, was ist das denn“, fragte ich schon vor dem Campaufbau unsere Leiter. „Lass uns darüber heute Abend reden“, war die Antwort. Ich erinnere mich noch gut an mein Erstaunen, als einer der Leiter dann abends das Gespräch begann mit (sinngemäß) diesen Worten: Was wir hier tun, mag zwar „Aktionspädagogik“

heißen, aber in Wahrheit machen wir hier Erlebnispädagogik oder Outward Bound - Arbeit; und das kommt von *Kurt Hahn*. Da gingen mir einige Lichter auf, denn von *Kurt Hahn*, dessen „Erlebnistherapie“, der Kurzschule bzw. Outward - Bound und deren Einbettung in der deutsche Reformpädagogik war ich seit Heidelberger Studientagen (Beginn: Wintersemester 67/68) einigermaßen informiert (vgl. „Die Erlebnispädagogik im Kontext der deutschen Reformpädagogik“).

1.5 Zufall und Kontingenz

Als ich am Ende der Woche nach Hause fuhr, war mir klar: Erlebnispädagogik ist „mein Ding“; der Sache nach war ich vom Anfang her ein Erlebnispädagoge vom Outward Bound – Typ, und das blieb ich. Am Montag nach besagter Fortbildungswoche saß ich beim Dekan und zwei Wochen später war in der Vorlesungsankündigung für das Wintersemester 86/87 unter dem Lehrangebot „Soziale Gruppenarbeit“ erstmals (sinngemäß) zu lesen: „Gruppenarbeit nach erlebnispädagogischer Methodik für Erstsemester (Heekerens)“. Das blieb so ein viertel Jahrhundert bis zu meinem Eintritt in den Ruhestand und war der Startschuss für die Entwicklung eines informellen erlebnispädagogischen Curriculums vom ersten Semester bis zum Diplom.

Dass ich im Sommer 1968 zur Erlebnispädagogik kam oder sie zu mir, war weder ein Ding der Notwendigkeit noch der Unmöglichkeit. Es war ein Ereignis „dazwischen“, ein kontingentes (im Sinne der Soziologie). Dass es im oben betrachteten „Aktionspädagogik“-Kurs überhaupt noch einen freien Platz gab, war Zufall. Nicht aber, dass mir das Informationsblatt, Teil des üblichen Post- und Papierwustes aus dem Sekretariat, gleichsam in die Augen sprang, und ich mir von der Wahrnehmung des Angebots irgendwie Hilfe erhoffte für die beiden Sorgenkinder meiner Lehrtätigkeit: „Soziale Gruppenarbeit“ in den beiden ersten und „Studienschwerpunkt Jugendarbeit“ in den beiden Anschlusssemestern. Die Arbeit in beiden (Aus-)Bildungsbestandteilen kam mir allzu „bewegungsarm“ vor, obschon ich in beiden Fällen schon weitaus mehr als damals üblich „ungewöhnliche“ Elemente eingebracht hatte.

Zum einen hatte ich schon experimentiert mit etwas, was man „Pädagogische Provinz en miniature“ nennen könnte. Wir fuhren für jeweils eine Woche weg von der Hochschule zu Lokalitäten in ländlicher Umgebung, wo wir unser

gemeinsames Leben 24 Stunden am Tag selbst organisierten und gestalten mussten. Wenn wir beispielsweise das Feuer im Holzofen nicht zum Brennen brachten, gab es an dem Tag nur kalte Küche und winters konnte es verdammt kalt werden. Unsere „Pädagogischen Provinzen“ fanden wir beispielsweise in einem halbwegs hergerichteten Dreiseithof in Niederbayern (gehörte Bekannten einer Kollegin) oder in einem umbrischen Steinhaus, das ein früherer Student unseres Fachbereichs, ein „Aussteiger“ zusammen mit *Christine Arbogast* (ja, die Welt kann klein sein) hergerichtet hatte.

Außerdem hatte ich schon früh mit verschiedenen „erlebnisaktivierenden“ Handlungsformen experimentiert. Die hatte ich zum Großteil in meiner therapeutischen Ausbildung (Klientenzentrierte und Gestalttherapie sowie in Fortbildungen zu Familientherapie nach *Viginia Satir*) kennen gelernt: Arbeit mit Familien- oder Gruppenskulpturen, Einsatz von Hot Seat und Empty Chair, Verwendung psychodramatischer Techniken). Und: Es wurde bei uns oft gespielt. Meist Spiele, mit denen ich durch Schriften von *Klaus Vopel* vertraut war. Die beiden Bücher, die sich aus jener Zeit in meinem Buchbestand gehalten haben, sind „Interaktionsspiele für Jugendliche. Teil 1“ (2. Aufl. 1984) und „Interaktionsspiele. Erster Teil“ (2., erweiterte Aufl. 1976). Vergleicht man die in diesem zweiten Buch (*Vopel*, 1976) versammelten Interaktionsspiele mit jenen, die *Anette Reiners* (1993) viele Jahre später unter dem Titel „Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele“ veröffentlicht hat, so fällt zweierlei auf: ein großer Wandel (die Interaktionsspiele haben an Leibhaftigkeit gewonnen) und eine gewisse Kontinuität. So heißt die *Reinersche* „Blind“-Übung (S. 88-90) bei *Klaus Vopel* „Vertrauensspaziergang“ (S. 38-39) und dessen „Ich will rein“ (S. 57-59) korrespondiert mit deren „Rauslassen“ (S. 69).

1.6 Ich war 1986 „bereit“ für die Erlebnispädagogik

Im Jahr 1986 hatte ich gediegene Kenntnis in „erlebensaktivierender“ Jugendarbeit. Nach vier Jahren als Teilnehmer, war ich ab 14 „Zeltführer“ im Sommerlager des zuständigen Kreisjugendrings. Der „Lagerleiter“ war ein klassischer Vertreter von Jugendarbeit in der „bündischen“ Tradition; ausgedehnte Geländespiele, nächtliche „Überfälle“ auf benachbarte andere Jugendlager und große Lagerfeuer gehörten zum Programm. Dieser Mann war auch mein Anlei-

ter, als ich zeitgleich zur alljährlichen „Zeltführerschaft“ Aufbau und Leitung der Evangelischen „Jungschar“ in meiner Heimatgemeinde übernahm. Mit 17 Jahren hatte ich grundlegende „Pfadfinder“-Kenntnisse, wie sie in der 5. Auflage des „Handbook for Boys“ von 1948 festgehalten sind. Der Dorfpfarrer, der es in einem Care-Paket gefunden hatte, schenkte es mir zur Konfirmation; das Büchlein war mir stets und ist mir bis heute ein guter Begleiter bei allen Outdoor-Aktivitäten. Ebenso die Liedersammlung „Die Mundorgel“, deren Lieder ich auf der Klampfe halbwegs akkurat zu begleiten wusste.

Danach arbeitete ich vier Jahre im Rahmen des Deutsch-Französischen Jugendwerkes für die Arbeiterwohlfahrt. Ich führte Kinder- und Jugendgruppen von überall in Deutschland in Ferienlager der französischen Partner in den Vogesen sowie an Mittelmeer oder Atlantik, fungierte dort als Chef de délégation und arbeitete als Moniteur mit. Diese Ferienlager, ob nun Colonies de Vacances oder Camps d'Adolescents waren nicht nur zum „Abhängen“ da, sondern auch und vornehmlich zu außerschulischem Lernen (vgl. *Tournement*, 2000). Im Jahr 1968 ließ ich mich zudem auf ein besonderes Unternehmen ein: Ich gehörte zum Leitungsteam zweier Sommercamps, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Internationalen Jugendaustausch, in denen sich – es ist ein Jahr nach dem Sechstagekrieg – Jugendliche aus Israel und Marokko auf „neutralem Boden“ in gemeinsamen Aktionen (wie Über-Nacht-Exkursionen vom Basislager aus) begegnen sollten. Danach hatte ich von Jugendarbeit, nationaler wie internationaler, erst einmal die Nase voll.

Im Jahr 1986 besaß ich einige „Out door“-Kompetenzen. Einmal meine gediegenen „Pfadfinder“-Kenntnisse sowie jahrelange Erfahrung in Segeln und Bergwandern - sommers wie winters. Wichtige „Out door“ - Kompetenzen hatte ich, wie mir später zunehmend mehr bewusst wurde, bereits in der Kindheit erworben. Ich wuchs einige Jahre auf im Kleinbauernhaus meiner Großeltern mütterlicherseits: einzige Wärmequelle des Hauses und zugleich Kochstelle war der Holzofen in der Küche, dort war auch der einzige Wasserhahn, und die Toilette befand sich eine steile Außentreppe tiefer überm Hof bei der Miste. Gemessen daran, war manche DAV-Selbstversorgerhütte schon damals „luxuriös“ (heute ist das ohnehin der Fall). Für die Arbeit in den französischen Ferienlagern hatte ich einige Ausbildungskurse der Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente (vgl. *Tournement*, 2000) absolviert. Die Arbeit der Ligue stand und steht bis heute in der langen Tradition linker Reformpädagogik in Frankreich

und ist hierzulande wenig bekannt (vgl. aber *Wichmann*, 1992). Ich absolvierte dort jeweils in den Pfingstferien Ausbildungskurse in Trecking zu Fuß und mit dem Fahrrad, Wildwasserkajak (Oberlauf des Tarn) und Küstensegeln (bei Cassis/Calanque-Küste und auf dem Golf von Morbihan/Bretagne).

Ich hatte im Jahr 1986 auch reichlich Erfahrung in Sachen „Abenteuer“, zu dem ich schon seit Kindertagen (beklagte meine Mutter, lobte mein Vater) einen Hang zu haben schien. Als Schüler mit 16, ich machte das mit wechselnden Mitschülern, versuchten wir mehrmals als Tramper von unserer Gymnasiumsstadt am mittleren Neckar bis nach Saintes-Maries-de-la-Mer in der Camarque (das war lange Zeit mein Sehnsuchtsort) und zurück zu kommen: zwischen Samstag, 13 h und Montag, 8 h. Wir kamen bestenfalls bis Lyon. Als Student ab Wintersemester 67/68 aber die große Freiheit. Nach Saintes-Maries-de-la-Mer zum „Zigeuner“-Treffen über Pfingsten mit einem wackeligen Bus, gechartert vom Studentenwerk, nach Athen mit dem Europabus (jeweils drei Tage Fahrt mit Übernachtungen in Maribor und Skopje) oder mit dem Zug (Wasserzapfstellen auf den Bahnhöfen von Budapest und Sofia) nach Istanbul. Und von da aus weiter: von Istanbul ins „Wilde Kurdistan“ oder von Athen aus auf die ägäischen Inseln und v.a. Kreta.

Später dann, als ich etwas Geld übrig hatte und Flüge über Warschau oder Moskau möglich waren: Low-Budget-Touren nach und in Ceylon (heute Sri Lanka) und Indien. Indien mehrmals: vom Süden bis an die tibetischen Grenzgebiete im Norden (mit Akklimatisierungszeiten in Srinagar/Kaschmir). Ein Jahr nachdem das frühere tibetische Königreich Zanskar für Touristen zugänglich wurde, machte ich beispielsweise mit einer guten Freundin einen vierwöchigen Treck von Kargil nach Leh und zurück (insg. 500 Kilometer zwischen 2700 und 4500 Metern). Das war damals Abenteuer pur. Aber man musste im Indien von damals keine solch waghalsigen Unternehmen starten, um ein Gefühl von „Abenteuer“ zu spüren. Es genügte eine Zugreise von New Delhi nach Bombay (heute Mumbai) im Zug, 3. Klasse.

1.7 Grundprinzipien des „Münchener Modells“ der Hochschulausbildung in Erlebnispädagogik

Als ich ab WS 86/67 begann, ein Ausbildungskonzept für Erlebnispädagogik an einer Fachhochschule für Soziale Arbeit zu entwerfen, konnte ich mich

nicht auf Vorbilder oder Vorläufer stützen. Vieles von dem, was meine bald gewonnenen Mitstreiter und ich damals entwickelten, war „handgestrickt“ - aber es war weder willkürlich noch unbedacht. Das sah auch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst so. Im Jahr 1992 stand für mich eine Berufung von einer C 2- auf eine C 3 - Professur an; so etwas wurde damals an bayerischen Fachhochschulen in aller Unauffälligkeit behandelt. Nicht so in meinem Falle. Nach Gesprächen zwischen mir und dem Dekan, beantragte dieser beim Ministerium mit Verweis auf beigefügte Schriftstücke von mir, bei meiner Berufung auf eine C 3-Stelle die Idee einer „Neu“-Berufung ernst zu nehmen, und das Berufungsgebiet („Denomination“) von 1984 „Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ zu erweitern um „Pädagogik“. So geschah es zum WS 92/92 denn auch.

Das „Münchener Modell“ (vgl. *Kaufmann*, 2006) ist ein „Text“, der ohne den damaligen Kontext unverständlich bliebe. Manches von ihm, etwa seine Implementierung in den Diplomstudiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik (später: Soziale Arbeit) in Gestalt eines informellen Curriculums, ist so sehr zeitgebunden, dass es nur als Kontrastfolie für einen heute möglichen Entwurf dienen kann. Unter den heutigen Bedingungen würde ich eine Hochschulausbildung in Erlebnispädagogik konzipieren als Masterstudiengang in einer Hochschuleinheit, in der (auch) Bachelorstudiengänge für Soziale Arbeit und/oder Frühpädagogik existieren. Manches am „Münchener Modell“ aber könnte, in Zustimmung oder Ablehnung, Bedeutung haben für heutige Konzeptionen der Hochschulausbildung in Erlebnispädagogik. Das betrifft zum einen seine Grundprinzipien und seine Leitsätze.

Die drei Grundprinzipien sind entwickelt aus den vier Elementen der *Hahnschen* „Erlebnistherapie“. Dessen viertes Element, der „Dienst am Nächsten“ (*Hahn*, 1962; zitiert nach *Knoll*, 1986a, S. 104) konnte in institutionalisierter Form unter den für die Fachhochschule München geltenden rechtlichen Bestimmungen nicht realisiert werden; für Erste-Hilfe-Maßnahmen gab es ausgebildetes und autorisiertes Personal, und im Brand- bzw. Katastrophenfalle hätten alle Studenten und Dozent, so sehr sie auch zum „Dienst am Nächsten“ gewillt gewesen wären, Gebäude und Gelände „unverzüglichst“ verlassen müssen. Die Nicht-Realisierung des Elementes „Dienst am Nächsten“ hinterließ in „erzieherischer Hinsicht“ allerdings keine Lücke. *Kurt Hahn* wollte mit dem „Dienst am Nächsten“ ja die „Leidenschaft des Rettens“ (ebd.) erwecken. Die war bei

meinen Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik längst vorhanden; man musste sich eher Gedanken darüber machen, wie man sie aus den Klauen ihrer Helfer-Über-Ichs (vgl. *Schmidbauer*, 1977) befreien könnte. Aber die anderen drei Elemente der Hahnschen „Erlebnistherapie“ waren Grundprinzipien des „Münchener Modells“.

Eine zentrale Rolle spielte die „Expedition“. Diese war in den ersten vier Studiensemestern sowie den beiden Abschlusssemestern (nach dem Praxisjahr im 5./6. Semester) möglich. Exkursionen wurden, abhängig vom Entwicklungsstand des „Münchener Modells“ und der Verfügbarkeit von Dozenten zwei bis sechs Mal pro Jahr angeboten. Sommers wie winters. Wobei man „sommers“ wie „winters“ zumindest für die damalige Zeit erklären muss. Wir machten zu Beginn der Wintersemester im Oktober wunderbare schneefreie Bergwanderungen mit Stützpunkten in den Winterquartieren von DAV-Hütten. Und wir hatten zu Beginn des Sommersemesters im März herrliche Schneeschuhtouren mit Iglus und Schneehöhlen. Der Aktionsradius erstreckte sich vom (niederländischen) Ijsselmeer (Kuttersegeln) im Norden bis zur (früher jugoslawischen, später slowenischen) Soča (Kanufahren auf Wildwasser) und bis zum (früher jugoslawischen, später kroatischen) Istrien (Küstentrekking mit motorisierten Raftboot); das Kerngebiet lag zwischen der Fränkischen Schweiz im Norden und dem Oberlauf des Lechs in Tirol). Die Stützpunkte reichten von hochgebirglichen Sommerbiwacks und voralpinen Iglus bzw. Schneehöhlen bis zu Selbstversorgerhütten oder DAV-Winterquartieren. Die Aktionen reichten von Felsklettern und Abseilen über Wildwasser befahren und alpinem Trecking bis zu Out door-Camping mit Jurte und Zelten oder Iglu und Schneehöhle.

Für die „Expeditionen“ im *Hahnschen* Sinne wurde die Losung ausgegeben: Es gibt kein schlechtes Wetter, es gibt nur schlechte Ausrüstung und schlechte Moral. Von Seiten der Hochschule konnte in der Regel das beste, auch unter Sicherheitsaspekten das beste, Material (Wildwasserkanus, Jurte und Zelte, Klettersteigsets, Lawinenpiepser usw.) bereitgestellt werden. Wenn es bei der persönlichen Ausrüstung an etwas mangelte, fand sich rasch eine Ausleihmöglichkeit bei Freunden. Für den Aufbau einer guten Moral gab es genügend Vorbereitungszeit vor dem Exkursionsstart. Zu dieser Vorbereitung konnten zunehmend mehr Dokumentations- und Lehrvideos (s.u.) eingesetzt werden. Außerdem hatten wir vorher auch meist Zeit für Interaktionsspiele mit „Körpereinsatz“ (s.u.). Für die jeweilige Leitung galten für Vorbereitung und

Durchführung zwei zentrale Prinzipien: 1. Die Gruppe da abholen, wo sie steht. 2. Die/der „Schwächste“ gibt das Anfangstempo vor.

Was „Körperliche Übung“, das zweite *Hahnsche* Element, betrifft: Das Studium bot im Rahmen eines Studiengebiets, das (später) mit „Bewegung, musische Bildung und kreatives Gestalten“ bezeichnet und vom ersten bis zum letzten Semester angeboten wurde, großzügige Möglichkeiten für das, was die Sportwissenschaft „Kleine Bewegungsspiele“ nennt. Ich hatte schon 1986 einige Kenntnis in „Kleinen Bewegungsspielen“ aus meiner Jugendarbeits-Vergangenheit, meinen Erfahrungen in affektiv-experienzieller Psychotherapie (Klientenzentrierte und Gestalttherapie), Übungen in Interaktionsspielen mit „Körpereinsatz“ sowie Erfahrung in und mit New Games (*Fluegelman & Tembeck*, 1976). Das *Reinerssche* Buch von 1993 (*Reiners*, 1993) war eine wertvolle Bereicherung und 1995 dann die „Kooperativen Abenteuerspiele“ (*Gilsdorf & Kistner*, 1995). Für das methodische Vorgehen stellte „Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen“ (*Senninger*, 2000) eine qualitative Neuerung dar.

Das dritte *Hahnsche* Element, das „Projekt“ wurde bei uns typischerweise so realisiert: Ein Student kam seiner Verpflichtung zur Erstellung einer Diplomarbeit dadurch nach, dass er einen Videofilm herstellte und diesem einen Begleittext beigab, der sowohl erlebnis- als auch medienpädagogische Reflexionen enthielt. Diese Videofilme waren ihren Zwecken nach zum kleineren Teil Dokumentationen durchgeführter Expeditionen, zum größeren aber Lehrfilme. Die Endprodukte dieser Projekte flossen v.a. in den Bereich „Expeditionen“ ein: Die Dokumentationen durchgeführter Expeditionen wurden Studenten als Entscheidungshilfe bei der Wahl eines einschlägigen Studienangebotes vorgeführt und die Lehrfilme („Wie stelle ich ein Floß, einen Niedrigseilgarten, einen Flying Fox, ein Iglu oder anderes her?) waren für viele Studenten unterschiedlichen Semesters und verschiedener erlebnispädagogischer Lehrangebote für vielfältige Zwecke eine große Hilfe.

1.8 Leitsätze des „Münchener Modells“

Neben diesen drei aus der *Hahnschen* Tradition stammenden Grundprinzipien des „Münchener Modells“ fanden sich in diesem fallweise realisiert eine Reihe von Leitsätzen, die teilweise noch aus der traditionellen Reformpädagogik aus den Jahren vor 1933 stammen. Ich nenne hier nicht alle Maximen, die für die

Arbeit in und mit Gruppen im Allgemeinen gelten. Hier sind jene Leitsätze im Blick, die aus speziell erlebnispädagogischer Perspektive von besonderer Bedeutung sind. Davon seien die sechs für unsere Arbeit bedeutsamsten genannt:

- Verantwortung übertragen. Verantwortungsübertragung gab es sowohl innerhalb einer Expedition als auch als – gleichsam externe – Maßnahme für eine Expedition. Innerhalb einer Expedition gab es routinemäßig „Wachen“ – also über die Zeit wechselnde, nicht etwa fixe Gruppen -, denen bestimmte zentral wichtige Aufgaben oblagen: wie etwa Essen (war immer wichtig) und Feuer (Selbstversorgerhütten mit Heizung und Elektro- oder Gasherd waren die Ausnahme). Verantwortungsübertragung konnte aber auch bedeuten: Studenten der Lehrveranstaltung „Theoretisch-praktisches Projekt“ im 3. und 4. Semesters führten im Rahmen einer Exkursion für Studierende von „Soziale Gruppenarbeit nach erlebnispädagogischer Methodik“ des 1. oder 2. Semesters eine umschriebene Aktion vom Aufbau und der Instruktion bis zur Reflexion und Auswertung selbstständig durch; eine „Spinnennetz“-Aktion in winterlichem Wald etwa. Studenten des Studienschwerpunktes Jugendarbeit im 7. und 8. Semester konnten bei entsprechender Vorkenntnis und unter Supervision im Rahmen von Exkursionen von Studierenden der ersten vier Semester anspruchsvollere Aktionen alleinverantwortlich übernehmen; etwa die Planung, Organisation, Durchführung, Reflexion und Auswertung eines „Solo“ für 12 – 18 Teilnehmer im (vor-)alpinen Gelände – winters oder sommers.
- Handwerklichkeit fördern. Jede der Lehrveranstaltungen nach irgendeinem der Elemente des „Münchener Modells“ (Körperliche Übung, Expedition, Projekt) erforderte ein gewisses Maß handwerklichen Wissens und Könnens – und forderte dies bei Nichtvorhandensein heraus. Und das Nichtvorhandensein war groß. Mancher Gruppe gelang es auf Anhieb noch nicht einmal, ein Feuer im einzigen zentralen Herd zu entzünden, ohne einen Schornsteinbrand zu entfachen. Handwerklichkeit fördern hieß im Rahmen des „Münchener Modells“ vielerlei: von der Einübung „pfadfinderischer“ Basics bis zur Konstruktion von wildwassertauglichen Flößen aus geflickten Lkw-Schläuchen, Schmalbrettern und Dachlatten (mehrmals mit Erfolg erprobt etwa auf der Tiroler Ache zwischen Schleching und Grassau).

- Ressourcen nutzen. Jede (Expeditions-)Gruppe hat Ressourcen – auch die auf den ersten Blick „schwächste“. Ohne Ressourcen meiner Studierendengruppen zu nutzen, hätte ich bestimmte Expeditionen gar nicht bzw. nicht mit Erfolg durchführen können. Die Frauen meiner Gruppen haben mir wiederholt dabei geholfen, meiner Sichttrübung beim Thema „mit Frauen auf Expedition“ abzuhelfen; außerdem hatten sie geniale Antworten auf die Frage: „Wie kommen wir auch im Winterbiwak (Schneehöhle und Iglu) zu einer ausgewogenen und schmackhaften Ernährung?“ Unter den Männern gab es manche, die zuvor „Soldat auf Zeit“ waren; von einem, der zuvor bei den Gebirgsjägern war, habe ich gelernt, welche Möglichkeiten in den winterlichen Alpen es noch gibt außer dem Iglu, in dessen Bauweise ich in Bad Hindelang (JDAV) eingewiesen worden war. Viele meiner Studierenden konnten viel besser Felsklettern als ich; wenn sie nicht den Vorstieg übernahmen, fiel das Klettern klein oder ganz aus. Es war schließlich eine Studentin aus der Fränkischen Schweiz, die mir – nach Vorarbeit durch *Werner Michel* – die Schönheit des Höhlenbefahrens erschloss.
- Stärken stärken. Die Studenten sollten am Ende einer jeweiligen Lehrveranstaltung (genauer) wissen, worin ihre besonderen Talente bestehen und wie sie diese zu eigenem Gewinn (z.B. an Selbstwertgefühl) und zum Nutzen der Anderen einsetzen und fortentwickeln können. Diese Maxime bildete den Gegenpol zu einer anderen: Der, wonach alle „hinterher“ mehr wissen und können sollten als vorher und Eingangsunterschiede in Können und Wissen im Verlauf der betreffenden Aktion abgemildert wären. „Stärken stärken“ kann leicht zu einer elitären Parole werden, wenn sie nicht – gleichsam kompensatorisch – von egalitären Gedanken und egalisierendem Handeln begleitet wird. Aufgeben würde ich die Maxime „Stärken stärken“ auch im Nachhinein nicht. Meine späteren Mitarbeiter im „Münchener Modell“, die heute teilweise das Projekt „Erlebnispädagogik an der Hochschule München“ in ihren Sinne und auf ihre Weise fortführen, waren und sind Menschen, die sich ihrer jeweiligen Stärken bewusst wurden und sie anschließend nutzbringend für sich selbst und von ihrem Handeln betroffene Andere einsetzten.
- Den Einzelnen und die Gemeinschaft gleichermaßen achten. „Achten“ meint ein Doppeltes: Beachten i.S. von „in Augenschein nehmen“ einer-

und „Würdigen“ andererseits. Über „das Verhältnis von Einzelperson und Gemeinschaft“ zu vertieftem Nachdenken gezwungen wurde ich um 1970 im Philosophischen Seminar der Universität Heidelberg, wo ich mich für ein Seminar zu *Josiah Royce* eingeschrieben hatte. Der selbst ist den meisten heute weitaus weniger bekannt als sein Schüler *George Herbert Mead*, der sich ab 1968 mit „Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus“ (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1968) ins kollektive Gedächtnis der deutschen Sozialwissenschaften einschrieb. Die Spur seines Lehrers *Josiah Royce* ist weitaus schwächer, obschon er in mancherlei Hinsicht Grundlegenderes zu sagen hatte. Etwa in dem am Vorabend des Ersten Weltkriegs erschienenen 1. Band von „The problem of christianity“ (*Royce*, 1913), in dem er u.a. deklariert, „daß erst im geselligen Verkehr mit den Mitmenschen und im Konflikt mit dem Selbstbehauptungswillen anderer Personen die höheren Grade des Selbstbewußtseins erwachen, ja daß wir Menschen uns erst in der Auseinandersetzung mit anderen Wesen unserer Art selbst richtig kennen und einschätzen lernen” (nach *Humbach*, 1962, S. 14).

- Die Verhältnisbestimmung von Einzelnem und Gemeinschaft ernst nehmen, hieß für mich im Falle der Erlebnispädagogik zweierlei. Zum einen formulierte ich anzustrebende Lernziele nicht nur auf der individualistischen Ebene, sondern auch auf der sozialen; meine Studenten sollten beispielsweise nicht nur ihre Selbstwirksamkeitserwartung und Kontrollüberzeugung steigern, sondern etwa auch ihre Konfliktlösungs- und Kooperationsfähigkeit. Das Erreichen beider Lernzieltypen erforderte im pädagogischen Vorgehen nicht nur die Arbeit mit vielen je Einzelnen, wie das im Konzept des „pädagogischen Bezugs“ modelliert ist, sondern auch Arbeit an und mit der Gruppe mit Hilfe gruppendynamischer, -pädagogischer und –therapeutischer Konzepte. Was soziale Lernziele und Arbeit mit der Gruppe anbelangt, so hat die Erlebnispädagogik weiterhin große Schwächen: Es mangelt an ausgeführten Konzepten zu erlebnispädagogischer Gruppenarbeit (Ausnahmen wie *Fürst*, 2009 bestätigen nur die Regel) und soziale Lernziele spielen nach Zeugnis der Evaluationsliteratur nahezu keine Rolle (vgl. „Langfristige Effekte von Erlebnispädagogik für ‚gefährdete’ Jugendliche und Heranwachsende: ein Rapid Review“ und „Wirksamkeitsforschung zur Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum: ein Scoping Review“).

- Identität sichern. Ich wollte angehenden Sozialarbeitern und Sozialpädagogen Erlebnispädagogik als „Methode der Sozialen Arbeit“, wie das später von *Michael Galuske* in „Methoden der Sozialen Arbeit“ (*Galuske*, 1998) gleichsam offiziell festgeschrieben hat, näherbringen. Ich wollte nicht „Erlebnispädagogen ausbilden“. Oder anders formuliert: Die Qualifikation von Studierenden der Sozialen Arbeit in erlebnispädagogischer Methodik diente stets dem Zweck, ihre professionelle Identität als Sozialarbeiter / -pädagogen zu stärken, nicht aber dazu, auch nur den Keim zur Entwicklung einer anderen beruflichen Identität zu legen. Mit der hier angesprochenen Frage hat sich in letzter Zeit v.a. *Maria Ohling* (2015, 2016, 2017) intensiv beschäftigt.

1.9 Gab es eine berufliche Alternative?

Mir wurden von verschiedenen Seiten immer wieder folgende Fragen gestellt: Hätte ich in den 1980ern nicht den Weg zur Erlebnispädagogik gefunden, was wäre die berufliche Alternative gewesen? Hätte ich eine gehabt? Und: Hätte ich eine haben müssen? Um mit der Antwort auf die letzte Frage zu beginnen: Viele Professoren an Fachhochschulen und Universitäten verbringen nach meiner Einschätzung ihr Berufsleben, ohne dass sie sich einer „großen Sache“ verschreiben würden. Dass sie deshalb weniger Befriedigung aus ihrer Hochschullehrertätigkeit bezögen und / oder für die Studierenden „schlechtere“ Lehrer wären, ist nicht meine Ansicht. Aber es gibt da halt immer auch Hochschullehrer mit „besonderem Ehrgeiz“, und zu denen zähle ich mich.

Was also wäre für mich, hätte ich nicht auf dem Gebiet der Erlebnispädagogik meinen „besonderen Ehrgeiz“ befriedigen können, eine sowohl herausfordernde als auch realistische Alternative gewesen? Dies: Die Mitarbeit an allerlei Projekten, die „Psychotherapie“ und „Soziale Arbeit“ irgendwie miteinander verknüpfen. Dass und wie sehr sich Sozialarbeiter und –pädagogen für „Psychotherapie“ interessieren, habe ich intensiv bei Entstehung der Familientherapie, aus der sich später die Systemische Therapie entwickeln sollte, miterlebt (vgl. *Heekerens & Henkelmann-Strickler*, 1980). Dass die ab 1970 im frischen Wind der Klinischen Psychologie daherkommende Psychotherapie schon früh für Sozialarbeiter und –pädagogen äußerst verlockend war, bezeugt das Buch „Therapeutische Methoden in der Sozialarbeit“ (*Hoffmann*, 1977). Die Verlockung

zeitigte nachhaltigen Erfolg. Am Fachbereich der Hochschule München, an dem ich früher lehrte, findet sich heute kein Masterstudiengang für Erlebnispädagogik, wohl aber gleich drei Masterstudiengänge, die als „Psychotherapie-affin“ anzusehen sind: „Diagnostik, Beratung und Intervention“, „Psychotherapie mit Schwerpunkt Verhaltenstherapie“ und „Mental Health“.

Ich hätte mich weitaus stärker, als ich es faktisch getan habe, einmischen können in den Aufbau einer „Klinischen Sozialarbeit“ in Deutschland und dem deutschsprachigen Raum. Deren forma(lisiert)e Absolvierung öffnet noch immer die Tür zur Ausbildung in Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie mit sozialrechtlich garantierter Erwerbstätigkeit (vgl. *Heekerens*, 2016; *Schwarz & Fink*, 2019). Als Begründer, Mentor und Nestor der Klinischen Sozialarbeit in Deutschland (und dem deutschsprachigen Raum) gilt völlig zu Recht *Helmut Pauls* (zuletzt: *Lammel & Pauls*, 2017). Der wurde 1984, also zeitgleich mit mir an den Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule München, an den Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Coburg berufen. Ich hätte mich mit ihm bestens verstanden; wir hatten einen vergleichbaren Bildungshintergrund (Klinische Psychologie mit Schwerpunkt Humanistische Psychologie) und waren beide allem „Männer-Konkurrenzlerischem“ abgeneigt. Als ich mich 2016 mit dem Buch „Psychotherapie und Soziale Arbeit“ (*Heekerens*, 2016) aus diesem Arbeitsgebiet verabschiedete, schrieb *Helmut Pauls* das Vorwort.

Ich hatte um die Mitte der 1980er beste Voraussetzungen dafür, in das damals noch in der Planungsphase befindliche Projekt „Klinische Sozialarbeit“ einzusteigen bzw. es überhaupt ins Rollen zu bringen. Bei meiner Berufung zum Sommersemester 1984 erfüllte ich alle Voraussetzungen, die man bei Verabschiedung des Psychotherapeutengesetzes fünfzehn Jahre später vorlegen musste, um als „Psychologischer Psychotherapeut“ approbiert zu werden. Ich war nicht zuletzt deshalb Anfang 1984 berufen worden, weil ich klinisch-psychologische Kompetenz, insbesondere auf dem Gebiet der Familientherapie und jenem der Kinder- und Jugendpsychiatrie hatte; das waren damals gleich zwei berufungsrelevante Alleinstellungsmerkmale. Seit November 1984 habe ich eine bis heute gültige Erlaubnis zur Ausübung der Heilkunde ohne Bestallung auf dem Gebiet der Psychotherapie. Auf dem Gebiet der „Klinischen Sozialarbeit“ habe ich immer wieder weiterbildnerisch und supervisorisch gearbeitet und publiziert. Was mich bei aller Sympathie davon abhielt, der Klinischen Sozialar-

beit mein Herz ganz und uneingeschränkt zu schenken war die ihr eingegebene „Bewegungsarmut“.

1.10 Fast wär’s früh vorbei gewesen

Im Juli 1988 bot das Bayerische Landesjugendamt einen wiederum einwöchigen Aufbaukurs für die Teilnehmer des Grundkurses „Aktionspädagogik“ zwei Jahre zuvor an. Es kamen nicht alle, und einer der beiden Leiter konnte, da er ein Fuß oder ein Bein (ich weiß es nicht mehr genau) im Gips hatte, nicht mit ins Boot. Wir waren jedenfalls genau so viele, dass wir auf ein Raftboot mit Steuerruder (achtern) passten: einer am Ruder, je fünf oder sechs auf jeder Seite. Rafting würde der Schwerpunkt dieses Aufbaukurses werden, da wir jetzt auf dem Lech ganz andere Wasserverhältnisse hatten; für Inn und Ötz, die beiden anderen Flüsse, die wir noch befahren sollten, galt das gleiche. In den Tagen vor unserem Aufbaukurs war es nicht nur ungewöhnlich warm gewesen, sondern es hatte aus Gewittern heraus auch lange und viel geregnet. Für keinen der drei Flüsse gab es natürliche oder künstliche Möglichkeiten (Moose im Einzugsgebiet etwa oder beispielsweise Rückhaltebecken und Überlaufflächen flussaufwärts), verstärktem Wasserzustrom (Schmelz- und/oder Regenwasser) regulierend entgegen zu wirken. Folge: Die normalen Wildwasserstärken (WWs) der Flüsse waren faktisch um mindestens zwei Stufen angewachsen.

Wir nahmen die damit natürlich gegebenen Herausforderungen an und setzten alles daran, aus der nicht erwarteten Situation das Beste zu machen. Rafting kann eine gute erlebnispädagogische Aktion sein - aber nur, wenn am Steuerruder nicht immer der Gleiche steht, sondern auch Crew-Mitglieder, wenn sie es sich zutrauen und die anderen ihnen ihr Vertrauen aussprechen, ans Ruder dürfen. Wir machten das. Und folgten dem Vorschlag der Kursleitung, zum Inn zu wechseln auf die Passage, die Wildwasserfreunden als „Imster Schlucht“ bekannt ist. Damals konnte man das noch einfach so, weil das Befahren noch nicht reguliert war. Das hat man aus guten Gründen, zu denen auch zahlreiche Unfälle zählen, zwischenzeitlich geändert. Aber auch wenn jetzt nur noch lizensierte Profis am Steuerruder oder in sonstiger „steuernder“ Funktion an Bord sind, ist das Befahren der Imster Schlucht nach wie vor unfallträchtig. Der letzte Unfall mit Todesfolge ereignete sich meines Wissens im Juni 2016. Nach Information der Tiroler Tageszeitung (2017) erklärte die

zuständige Staatsanwaltschaft: „Auch wenn der Inn am Unfalltag mehr Wasser führte als üblich, hat ein Gutachten ergeben, dass der Guide die Tour sach- und fachgerecht durchgeführt hatte. Es handelt sich hier um Wildwassersport. Das Kippen eines Bootes gehört da zum Restrisiko der Sportausübung."

Wir haben die Imster Schlucht befahren bei einem Wasserstand, bei dem das kein für das Befahren zugelassenes Unternehmen vernünftigerweise tun würde: bei einer geschätzten WW von (mindestens) IV. Dabei ist die Gefahr, die von im Fluss treibenden Bäumen oder deren Teilen ausgehen, noch gar nicht eingerechnet. Wir meisterten bei unserer Befahrung auch jenen Bereich, in dem sich der oben angesprochene Unfall ereignete: die „Kick ass"-Welle, die an der Einmündung der Ötztaler Ache (kurz: die Ötz) in den Inn entsteht. Wir feierten das als „Sieg" und beschlossen den für Raftingboote möglichen unteren Teil der Ötz, zu befahren. Wir wussten als Gruppe in ihrer Gesamtheit damals nicht, in welche Gefahr wir uns begaben; der uns begleitende Leiter vielleicht. Gefahreneinschätzung setzt Kenntnis voraus; heute weiß ich weitaus mehr als damals. Auch aus Informationen von Unternehmen, die heute dort Touren anbieten. Ich gebe hier auszugsweise wieder, was von Rafting Tours Augsburg (o.J.) dargeboten wird:

„Die ‚Ötz' ist ein steiler, gewaltiger Gletscherfluss. Für seine Wassermassen sind die Gletscher der Ötztaler Alpen, der Rettenbach- und Tiefenbach Ferner verantwortlich. Je wärmer es auf 2.000-3.000 m Höhe am Gletscher in den Hochsommermonaten ist, desto mehr von den eiskalten braunen Fluten wälzen sich die Ötztaler Ache hinunter. Die hohe Strömungsgeschwindigkeit bei starker Verblockung sorgt für einen anhaltend hohen Adrenalin-Level. Auf der ‚Ötztaler' führen wir unsere Touren für geübte Rafter durch. Nur wer schon mindestens eine der anderen Touren erfolgreich absolviert hat, darf mitpaddeln. Die geübten Rettungsmanöver und die Team Synchronisation sind unentbehrlich für diese anspruchsvolle Rafting Tour. Schlüsselstellen sind das Ablegmanöver am Start, die ‚Waldschlucht', ein durchgehendes Schwallstück von ca. einem Kilometer Länge und die ‚Constructa', benannt nach der bekannten Waschmaschine (weil man sich so fühlt als wäre man in einer). Drei Walzen leicht versetzt hintereinander, die alle durchfahren werden müssen, ohne dass sich das Raft querstellt. Ein[e] echte Herausforderung für Steuermann und Crew." RTA gibt in dem Zusammenhang die WW der Ötz mit WW III-V, „je nach Wasserstand und

Stromschnelle“ an; wir hatten nach damaligem Wasserstand damals zumindest an bestimmten Stellen mit WW V zu rechnen.

Das oben angesprochene Querstellen führt mit einiger Wahrscheinlichkeit zum Kentern eines Raftingbootes (Rollen um die Längsachse). Wir kenterten nicht, weil wir die „Constructa“ gar nicht erst erreichten: Unser Boot, das schon kurz nach dem Ablegen mit „Nicken“ (Schaukeln um die Querachse) begonnen hatte, erlitt im mittleren Teil der „Waldschlucht“ einen rückwärtigen Überschlag. Das kann in Schwallpassagen auch mit bestem Boot und hervorragender Besatzung passieren, wenn die Wellenwände sehr steil sind und man im Wellental mit dem Heck in eine Wasserwalze kommt. Wir kamen alle mit dem Leben davon; ja sogar mit (recht) heiler Haut. Weil wir die richtige Ausrüstung, Kentern im Wildwasser geübt und einen erfahrenen Leiter hatten – und weil wir eine Gemeinschaft waren. Selbst Raftingboot samt Ruderanalage wurde unversehrt geborgen und keiner der Ausrüstungsgegenstände ging verloren; jeder hatte, wie vorher geübt, sein Paddel fest in der Hand gehalten. Und unsere Blessuren (Prellungen, Verstauchungen, Schürf- und Platzwunden, Unterkühlungsfolgen) verbuchten wir nicht unter „Personenschaden“ sondern auf dem Konto „Erfahrung“.

Wir bewerteten das beschriebene Ereignis als „Unfall ohne Schaden“ – und schwiegen, ohne dass wir dies eigens und explizit vereinbart hätten, darüber für Jahre und Jahrzehnte. Das Geschehen hätte leicht als „Unfall mit Schaden“ ausgehen können, wie andere Beispiele zeigen. So starben bei einem Ereignis, das dem von uns erlebten der Sache nach gleicht, auf der Kander im Berner Oberland im Sommer 2008 drei Angehörige der Schweizer Armee. Die dortige Wildwasserbefahrung wurde durchgeführt „im Rahmen eines Kaderanlasses zur Teambildung“ (https://www.nzz.ch/militaerunfall_kander_vbs-1.757318; letzter Zugriff am 20.12.2018). Im Zivilbereich bezeichnet man dergleichen als „Förderung der Teambildung durch Erlebnispädagogik“. Die Schweizer Soldaten handelten auf Befehl, wir auf Grund eines einstimmigen Gruppenbeschlusses. In beiden Fällen aber mangelte es an einer kritischen Instanz, die Argumente gegen die Aktion hätten vorbringen können. Dort wirkte sich die militärische Befehlskette verhängnisvoll aus, bei uns ein unkontrollierter gruppendynamischer Prozess.

1.11 Von Bürden und Bücklingen

Im Jahre 1989 wäre es um ein Haar ein zweites Mal vorbei gewesen mit mir und der Erlebnispädagogik. Am Ende des Sommersemesters 89 stellte ich mich, weil sich Schmerzen im rechten Bein zwischenzeitlich bis in die Zehenspitzen ausgebreitet hatten, beim Hausarzt vor, der mich schnell an den Orthopäden verwies. Der diagnostizierte nach eingehender Untersuchung einen Bandscheibenvorfall im Lendenwirbelbereich. Ich holte eine orthopädische Zweitmeinung ein: dasselbe Ergebnis. Der eine Orthopäde riet dringend zur Operation, der andere weniger. Ich sprach mit Menschen, die sich in vergleichbarer Situation hatten operieren lassen oder auch nicht. Ich besprach die Angelegenheit mit meiner damaligen Physiotherapeutin, einer überzeugten Anthroposophin, und meiner Yoga-Lehrerin aus Berliner Zeiten, einer Diplom-Psychologin, die seit Studienzeiten regelmäßig für Wochen nach Indien zu ihrem Guru fuhr. So etwas wie einen Guru hatte ich auch in meinem Lehrtherapeuten für Gestalttherapie, einem gestandenen bayerischen Mannsbild mit Studien der Psychologie und Sportwissenschaft und Ausbildungen in Bioenergetik und Gestalttherapie.

Mein „Beraterkreis“ votierte geschlossen gegen eine Operation, riet mir übereinstimmend zu nicht-medikamentösen „konservativen“ Behandlungen der verschiedensten Art und mahnte mich mehrheitlich in aller Strenge, „die Sache mit der Erlebnispädagogik“ einzustellen. Oder zumindest so umzustellen, dass ich „diese Angelegenheit“, wenn ich denn nicht von ihr lassen könne oder wolle, doch ganz „normal-professoral“ behandle - vom Katheder aus. Der Yoga-Lehrerin und der Physiotherapeutin zeigte ich einen Film, in dem zu sehen war, welche Manöver ich im Wildwasser zu fahren hatte, um Boote samt Insassen vor dem Abtreiben zu retten. Sie schlugen die Hände über dem Kopf zusammen und beschworen anhand drastischer Beispiele eine mögliche Querschnittslähmung herauf. Mein Guru sagte: „Lass uns drüber reden.“

„Reden“ hieß bei ihm „arbeiten“ – „arbeiten“ mit den Mitteln von Gestalttherapie und Bioenergetik. Das sind zwei psychotherapeutische Methoden mit sehr viel „Erlebnisaktivierung“. Wir arbeiteten einige Wochen intensiv miteinander, denn die Planung für das Wintersemester 89/90 stand schon und wir hatten nur die acht Wochen der vorlesungsfreien Zeit. Ich habe im Wintersemester 89/90 weitergearbeitet, wie geplant, das Projekt „Erlebnispädagogik an der Hochschule München“ weiter voran getrieben und bis zu meiner (selbst gewählten Früh-)Pensionierung maßgeblich mitgestaltet. Natürlich ging ich damals

ein Risiko ein, natürlich war die Gefahr, eine Querschnittslähmung zu erleiden nicht aus der Welt geschafft. Aber ich war auch in dieser Situation ein Risiko - freudiger Mensch. Und ich hatte – das war das Zentralergebnis der Arbeit mit meinem „Guru“ - zur Gefahrenprävention eine Entscheidung getroffen: „Bücklinge“ überhaupt nicht mehr zu machen und „Bürden“ nur noch in jenem Maße auf mich zu nehmen, wie es bei „normaler“ Lebensführung unvermeidlich ist: eine Partnerschaft aufbauen, eine Familie gründen, Kinder großziehen, ein Haus bauen.

Zu „Bürden“ und „Bücklingen“ vor 1989 bedarf es Aufklärung in der Sache. Ich hatte in den Jahren vor 1989 drei große Arbeiten, deren Anfänge zehn Jahre zurückreichen, erfolgreich abgeschlossen: eine Promotion in Psychologie (Dissertation: „Die zweite Ehe“; *Heekerens*, 1988), eine Habilitation in Klinischer Psychologie (Habilitationsschrift: „Familientherapie und Erziehungsberatung“; *Heekerens*, 1989a) und „Wiederheirat und Stieffamilie. Eine Bibliographie deutsch-, englisch- und französischsprachiger Literatur der Jahre 1889 – 1988“ (*Heekerens*, 1989b) in Abstimmung mit dem Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, Wiesbaden. Alle drei Arbeiten habe ich neben Vollzeitberufstätigkeit erstellt – das fällt unter „Bürden“. Wer nicht Bestandteil der üblichen Universitätshierarchie ist, tat sich in Deutschland damals (und tut sich heute noch immer) schwer mit „Qualifikationsschriften“. Noch schwerer, wenn die behandelten Themen so gar nicht „passen“. „Die zweite Ehe“: „Interessant, aber was hat das mit Psychologie zu tun?“. Wegen der Habilitation habe ich sowohl bei Professoren für Klinische Psychologie als auch bei Inhabern von (heute meist und zu Recht weggeräumten) Lehrstühlen für Sozialpädagogik (oftmals wiederholt) „vorgesprochen“ (das ist hier ein wohlwollender Ausdruck für „Betteln & Hausieren“) – das fällt unter „Bücklinge“. Ich wurde promoviert und habilitiert - und hatte ein „angeknackstes“ Rückgrat.

Um 1990 herum formierte sich eine „süddeutsche“ Linie der Erlebnispädagogik. Deren Gründungsfiguren wurden von meinen Studenten als Mitglieder der „MAN-Connection“ bezeichnet: „MAN“ steht für München – Augsburg – Nürnberg. Ich war bei mindestens einem und höchsten zwei anfänglichen Treffen der „MAN-Connection“ dabei. Dann nie mehr. Ich war anderthalb Jahrzehnte zuvor (als Familientherapeut *Stierlinscher* Orientierung und Noch-Heidelberger) in der Gründungsphase der deutschen familientherapeutischen (später: systemischen) Bewegung dabei und wusste seither in aller Klarheit:

Für Pioniere einer Bewegung gibt es nur ein „Ganz rein“ oder ein „Ganz raus“. „Ganz rein“, so meine Erwartung, die durch die Wirklichkeit der nachfolgenden Jahre bestätigt werden sollte, „ganz rein“ würde (auch) im Falle der erlebnispädagogischen Bewegung enorme Arbeit auf Sach- und Beziehungsebene mit sich bringen: für meine bio-psycho-soziale Verfasstheit allzu gefährliche „Bürden“ und „Bücklinge“.

Ich habe großen Respekt vor all jenen, die für die Moderne Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum in organisatorischer Hinsicht Pionierleistung geleistet haben; dass ich da nicht bei war, hat mit Furcht vor physischer und psychischer Überlastung zu tun. Meinen Studenten habe ich in den Anfangsjahren der Modernen Erlebnispädagogik im deutschen Sprachraum dringend empfohlen, sich bei deren Aufbau im Rahmen ihrer Möglichkeiten und nach Maßgabe ihrer Interessen zu engagieren. Einer von ihnen dürfte altgedienten Erlebnispädagogen (noch) bekannt sein: *Hubert Kölsch*. Er kam in die Leitung der „Deutschen Gesellschaft für Europäische Erziehung“, damals Träger der OUTWARD BOUND- oder Kurzschulen, war 1995 Herausgeber von „Wege Moderner Erlebnispädagogik“ (*Kölsch*, 1995) und 2004 Co-Autor von „Erlebnispädagogik in der Natur“ (*Kölsch & Wagner*, 2004). Wir sind uns bis heute in Freundschaft auf Augenhöhe verbunden.

1.12 Die Moderne Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum

Der Ausdruck „Moderne Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum“ bedarf der Erklärung. Was genau mit „Erlebnispädagogik“ gemeint ist, wird im nächsten Abschnitt erläutert. Für hier kann der Begriff in aller Vagheit als so hinreichend bekannt vorausgesetzt werden, dass man sich den Fragen nach der zeitlichen und geographischen Beschränkung widmen kann (vgl. *Baig-Schneider*, 2018). Die Kennzeichnung „modern“ wirft die Frage auf, wann ihr „Geburtsjahr“ war. In der damit befassten Literatur finden sich unterschiedliche Begründungen für verschiedene Datierungen, die von Ende der 1970er bis Anfang der 1990er reichen. Ich schlage als „Geburtsjahr“ 1986 vor.

Das Jahr 1986 als „Geburtsjahr“ der Modernen Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum ist nichts, was die Bezeichnung „historische Tatsache“ beanspruchen könnte. Mit „historischer Tatsache“ werden gemeinhin solche ge-

schichtlichen Fakten und Ereignisse bezeichnet, über dessen Wirklichkeit kein vernünftig begründeter Zweifel besteht: der Beitritt der Deutschen Demokratischen Republik zur Bundesrepublik Deutschland am 3. Oktober 1990 etwa. Das Jahr 1986 als „Geburtsjahr der Modernen deutsch(sprachig)en Erlebnispädagogik“ zu bezeichnen ist allerdings eine auf zeitgeschichtlicher Forschung beruhende These, die so lange für sich Gültigkeit beanspruchen kann, bis sie widerlegt (falsifiziert) oder durch eine bessere ersetzt (und damit obsolet geworden) ist. Sich mit dieser These zu beschäftigen macht aus lebenspraktischer Sicht freilich nur Sinn, wenn und sofern es den Anhängern der Modernen deutsch(sprachig)en Erlebnispädagogik selbst ein Anliegen ist zu wissen, wann ihre Bewegung anfing.

Ansonsten ist die Frage nach dem „Geburtsjahr“ der Modernen deutschen Erlebnispädagogik eine Frage des akademischen Elfenbeinturms, in dem sie in Würde vermodern darf – und dazu erstellte akademische Abhandlungen ebenfalls. Die Frage nach dem „Geburtsjahr“ der modernen deutschen Erlebnispädagogik gerade jetzt zu stellen ist unklug. Zu frisch ist noch die Erinnerung an den Disput zu einer anderen Frage nach dem Anfang: Wann wurde in Deutschland ein erlebnispädagogischer Bundesverband gegründet - 1987 (norddeutsche Geschichtsschreibung) oder 1992 (süddeutsche Geschichtsschreibung)? Eines Tages, wenn es einer jüngeren Generation von Erlebnispädagogen gegeben ist, die Frage nach den Anfängen gelassener anzugehen, möge man meine hier vorgebrachten Überlegungen in Ruhe bedenken. Meine These lautet: Das Jahr 1986 ist als „Geburtsjahr“ der Modernen deutsch(sprachig)en Erlebnispädagogik deshalb anzusehen, weil die Erlebnispädagogik in Deutschland damals gerade eine doppelte De-Institutionalisierung hinter sich hatte.

Im Jahr 1986 kündigt *Max von Baden*, der Enkel jenes *Max von Baden*, der 1919/20 zusammen mit *Kurt Hahn* das Landerziehungsheim Schloss Salem („Salem“) erdacht bzw. eröffnet hatte, den Überlassungsvertrag für die ehedem klösterlichen Gemäuer, welche die Mittelstufe von „Salem“ beherbergen. Weshalb? Der Journalist *Robert Leicht*, von der Sexta bis zur Oberprima in „Salem“, formuliert es so: „Das ist wohl des Pudels Kern: Der heutige Chef des Hauses Baden, obwohl durch offenkundig weise Verfügung seines Vaters auf eine Nebenrolle im Schulregime reduziert, möchte mit dem Gewaltstreich der Kündigung durchsetzen, daß das Internat wieder so streng geführt wird, wie er es selbst in der (verklärenden) Erinnerung hat.“ (*Leicht*, 1986) Der Markgraf

von Baden hatte aus seiner Sicht vollkommen Recht: das „Salem“ von 1986, dem 100. Geburtsjahr von *Kurt Hahn*, war nicht mehr das, was es einmal war.

Zur dieser Feier wurde im Auftrag von „Salem“ von *Michael Knoll* (1986a) die Schriftensammlung „Kurt Hahn: Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen“ herausgegeben. Der Herausgeber war 1975 – 1985 Lehrer und Mentor in „Salem“. Ebenfalls 1986 erscheint von ihm in *Hermann Röhrs* Herausgeberwerk „Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeiten“ der Beitrag „Salem – eine pädagogische Provinz?“ (*Knoll*, 1986b). Er legt dort dar, was „Salem“ 1986 bedeutete (und auch heute noch bedeutet): „SALEM bedient sich daher, um sein *Hauptziel – die Ausbildung eines kritischen, humanen, schöpferischen Verstandes für den verantwortungsbewussten, mündigen Menschen und Bürger* – zu erreichen, sowohl der anschaulichen Belehrung wie eines Erfahrungslernens, das Handeln und Reflexion einschließt.“ (*Knoll*, 1986b, S. 117) „Erfahrungslernen, das Handeln und Reflexion einschließt“ – das ist bestenfalls „*Kurt Hahn* light“. Während im Heimathafen der Erlebnispädagogik 1986 Flaute herrschte, kam draußen eine Brise auf – erst eine leichte, dann eine steife.

Die zweite De-Institutionalisierung betrifft die Herauslösung der deutsch(sprachig)en Erlebnispädagogik aus der Traditionslinie der von *Kurt Hahn* nach dem Zweiten Weltkrieg in (West-)Deutschland begründeten (OUTWARD BOUND-) Kurzschulen. Vor 1985 hat sich *Jörg Ziegenspeck* mit allen Kräften bemüht, seine Segelschiffprojekte (insbesondere das mit der „Thor Heyerdahl“) – nicht in den organisatorischen, aber doch – konzeptionellen Rahmen von Outward Bound zu stellen. Seine Publikationen haben noch 1984 Titel wie diese: „Erlebnispädagogik im Aufwind. ‚Outward Bound’ in Norddeutschland – oder: Wer will mitsegeln (*Ziegenspeck*, 1984a) oder „Erlebnispädagogik unter Segeln. Outward Bound in Norddeutschland“ (*Ziegenspeck*, 1984b). In seinem „Thor Heyerdahl“-Projekt verankert er alle vier Elemente der *Hahnschen* „Erlebnistherapie“: Körperliches Training, Expedition, Projekt und Rettungsdienst.

Überhaupt muss man sich vor Augen halten, dass *Jörg Ziegenspeck* mit seiner damaligen (!) Konzeption von Erlebnispädagogik ganz bewusst an die Tradition der (Outward Bound-) Kurzschulen angeknüpft hat. Zusammen mit *Helga Weber*, einer früheren Studentin, legt er 1983 das Buch „Die deutschen Kurzschulen“, die erste Monographie zur Thematik seit *Kurt Schwarz* (1968)

vor. Die Einleitung zu diesem Buch endet mit den Sätzen: „Was dabei für die Schulpädagogik gilt, ist auch auf die außerschulische Erziehung zu übertragen: Kann man auf bereits bestehende Konzepte zurückgreifen und diese nutzbar machen, indem man einen Übersetzungsversuch startet? Uns scheint, daß dieser Versuch gerade durch die Erlebnispädagogik lohnend sein dürfte und gewagt werden muß. An den in den Kurzschulen gesammelten Erfahrungen wäre anzuknüpfen.“ (*Weber & Ziegenspeck*, 1983, S. 6)

Im Jahr 1985 lässt die die Trägergesellschaft der deutschen (OUTWARD BOUND-) Kurzschulen, die „Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung“ (DGfEE) in München, *Jörg Ziegenspeck* den weiteren Gebrauch der Bezeichnung „Outward Bound“ rechtswirksam untersagen. Dahinter stecken die „Alten Herren“ der DGfEE; *Max von Baden* gehört zu ihnen, aber auch *Hellmut Becker*, der in der Bonner Republik – nach Selbstanspruch und Fremdzuschreibung - als der wahre Verwalter des *Hahnschen Erbes* galt (vgl. „Die Erlebnispädagogik im Kontext der deutschen Reformpädagogik“). Es folgt ein (Rechts-)Streit, der dem „Waschen schmutziger Wäsche“ bei strittiger Ehescheidung in Nichts nachsteht (vgl. *Ziegenspeck*, 1986). Im Jahr 1987 erhält der von *Jörg Ziegenspeck* besorgte überregionale Informationsdienst „Segeln und Sozialpädagogik“ erstmals den Untertitel „Zeitschrift für Erlebnispädagogik“. Und nicht zu vergessen: Im Jahr 1986 wird auf Initiative von *Michael Jagenlauf* und *Hartmut Winter* außerhalb von OUTWARD BOUND die „Gesellschaft zur Förderung der Erlebnispädagogik“ gegründet, Trägerin der „erlebnistage“ bis heute.

Ab 1986 gibt es in Deutschland zwei außerschulische Entwicklungslinien der Erlebnispädagogik. Die Non-OUTWARD BOUND-Linie tritt einen Siegeszug ohne gleichen an; die DGfEE wird 2009 insolvent. Erlebnispädagogik in Deutschland ab 1986 – das ist: „Kurt Hahn also – reconsidered and placed into a new context, too.“ (*Ziegenspeck*, 1987, S. 131). Der Zeitgeist ist mit der Modernen deutsch(sprachig)en Erlebnispädagogik: Die bundesrepublikanische Gesellschaft bekommt ab den 1980ern zunehmend mehr den Charakter einer „Erlebnisgesellschaft“ (vgl. *Opaschowski*, 1996; *Schulze*, 1992).

Die regionale Begrenzung „im deutschsprachigen Gebiet“ markiert die Tatsache, dass die Erlebnispädagogik in diesem Gebiet ein Maß an Eigenständigkeit und Besonderheit aufweist, die sie als „prägnante Gestalt“ erscheinen lässt. Diese ist nach außen relativ klar konturiert und nach innen hinreichend strukturiert. Statt langer theoretischer Ausführungen (etwa über „Selbstreferenzialität“ und

„operative Geschlossenheit“) nur zwei Indikatoren. Wenn man nachprüft, aus welchem geographischen und Sprachraum die Autor(inn)en des „Handbuch Erlebnispädagogik“ (*Michl & Seidel*, 2018) stammen bzw. beheimatet sind, wird man feststellen: fast alle aus dem deutschsprachigen. Und wenn man die einzige noch existierende Fachzeitschrift „erleben & lernen“ seit ihrem Ersterscheinungsjahr durchsieht, wird man fast nur Autor(innen) aus dem deutschsprachigen Raum finden, während – Gegenprobe - solche im Journal of Adventure and Experiential Outdoor Learning oder Journal of Experiential Education so gut wie nicht vertreten sind. Das meint nun aber nicht, die Moderne Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum würde nicht über den Tellerrand blicken. Sie hat in ihrer kurzen Geschichte immer Anstöße von außen aufgenommen und solche – je länger, je mehr – nach außen gegeben.

1.13 Was ist mit „Erlebnispädagogik“ gemeint?

Eine Redewendung wie „Moderne deutsch(sprachig)e Erlebnispädagogik“ deutet darauf hin, dass man näher angeben muss, was genau gemeint ist, wenn man den Begriff „Erlebnispädagogik“ verwendet. Ich verwende den Begriff „Erlebnispädagogik“, sofern keine nähere Kennzeichnung wie „modern“ oder „im deutschsprachigen Raum“ oder „in der deutschen reformpädagogischen Diskussion der Zwischenkriegszeit“ vorhanden oder sich eine Bedeutungseinschränkung / -präzisierung aus dem semantischen Kontext ersichtlich ist, in dem breiten Sinne, wie das im deutschsprachigen Raum durch das „Handbuch der Erlebnispädagogik“ (*Michel & Seidel*, 2018) oder „Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik“ (*Heckmair & Michl*, 2018) gleichsam „offiziell“ legitimiert ist. „Erlebnispädagogik“ im so gemeinten Sinne umfasst Handlungsformen, deren Bezeichnungen von „Abenteuerpädagogik/-Therapie“ (Adventure Pedagocy, Adventure Therapy, Wilderness Adventure) bis „Wildnispädagogik/-therapie“ (Wilderness Adventure, Wilderness Challenge, Wilderness Experiential etc.) reichen.

Unter „Erlebnispädagogik“ in diesem allgemeinen Sinne werden im vorliegenden Buch solche Handlungsformen zusammengefasst, die jene vier Merkmale aufweisen, die *Michael A. Gass, H.L. („Lee“) Gillis* und *Keith C. Russel* (2012) als konstitutiv für das hier als „Erlebnispädagogik“ Bezeichnete ansehen: 1. die absichtsvolle Nutzung von Erfahrungen mit Erlebnischarakter, 2. angeboten

von Professionellen der (sozial-)pädagogischen und psychosozialen Arbeit, 3. oft in der Natur durchgeführt, 4. Klienten in leibhaftiger Weise auf affektiver, kognitiver und Verhaltensebene (Herz, Hirn und Hand) ansprechend. Nicht von Bedeutung ist dabei, welche Intention mit einer bestimmten erlebnispädagogischen Maßnahme (primär) verfolgt wird: der Erholung (recreational) oder der Erziehung (educational) dienend, für Entwicklungs- (developmental) oder therapeutische Zwecke (therapeutic) eingesetzt (Klassifikation nach *Priest & Gass*, 2005).

Man muss sich als deutschsprachiger Leser dabei vollauf bewusst sein, dass das Englische in all seinen regionalen Varianten kein wirkliches Äquivalent zu „Erlebnispädagogik“ hat – und nicht haben kann, weil angelsächsischem Denken und Empfinden das zutiefst Deutsche („Teutsche“) von „Erlebnis“ (vgl. „Die Erlebnispädagogik im Kontext der deutschen Reformpädagogik“) fremd bleiben muss. „Erlebnis“ ist ein „term, which is practically untranslable into English“ (*Becker*, 2016, S. 21). Beim „Empfinden“ waren und sind teilweise noch heute die Deutschen doch den Russen näher als den Franzosen, Briten und den sonstigen angelsächsisch geprägten Völkern. Auch wenn einem westwärts der Sinn für das Tiefgründelnde am „teutschen Erlebnis“ abgeht, heißt das ja nicht, man würde *Kurt Hahn* nicht in der Ahnengalerie führen. In der „Adventure therapy“ (*Gass, Gillis & Russel*, 2012) werden er und Outward Bound ebenso gewürdigt wie in der Geschichtsschreibung der „Wilderness therapy“ (*White*, 2015). *Peter Becker*, Emeritus der Universität Marburg, Initiator des dortigen Masterstudiengangs „Abenteuer- und Erlebnispädagogik“ sowie von „bsj Marburg (Verein zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit e.V.)“ hat in seinem Beitrag „From ‚Erlebnis’ to adventure: a view on the German Erlebnispädagogik“ (*Becker*, 2016) im „Routledge international handbook of outdoor studies“ den Kollegen in Großbritannien, den USA und Down Under verständlich zu machen versucht, was „Erlebnispädagogik“ bedeutet.

Literatur

Arbogast, C. & Tippelt, R. (1981). Jugendarbeit. München: Kösel.

Baig-Schneider, R. (2018). Was nach 1945 kam – Die Entwicklung zur modernen Erlebnispädagogik. In W. Michel & H. Seidel, H. (Hrsg.). (2018). Handbuch Erlebnispädagogik (S. 116-119). München: Reinhardt.

Becker, P. (2016). From ‚Erlebnis’ to adventure: a view on the German Erelebnispädagogik. In B. Humberstone, H. Prince & Karla A. Henderson (Hrrsg.), Routledge international handbook of outdoor studies (S. 20-29). London – New York: Routledge.

Fischer, D., Klawe, W. & Thiessen, H.-J. (Hrsg.) (1985). (Er-)Leben statt reden: Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit. Weinheim – München: Juventa.

Fluegelman, A. & Tembeck, S. (1976). new games. die neuen spiele. Pittenhart-Oberbrunn: Ahorn Verlag.

Fürst, W. (2009). Gruppe erleben. Soziales Lernen in der erlebnispädagogischen Gruppe. München: Reinhardt.

Galuske, M. (1998). Methoden der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim: Juventa.

Gass, M.A., Gillis, H.L. & Russel, K.C. (2012). Adventure therapy: theory, research, and practice. New York: Routledge.

Gilsdorf, R. (2004). Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie. Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze. Bergisch Gladbach: EHP - Verlag Andreas Kohlhage.

Gilsdorf, R. & Kistner, G. (1995). Kooperative Abenteuerspiele. Velber: Kallmeyer.

Hahn, K. (1962). Erziehung und die Krise der Demokratie. Festrede anlässlich der Verleihung des Freiherrn von Stein Preises 1962 in Hamburg. Zitiert wird nach der Druckfassung in M. Knoll, M. (Hrsg.) (1986a), Kurt Hahn: Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen (S. 91-107). Stuttgart: Klett-Cotta.

Heckmair, B, & Michl, W. (2018). Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik (8., überarb. Aufl.). München: Reinhardt.

Heekerens, H.-P. (1995). Risiko und Gefahr. In H. Kölsch (Hrsg.), Wege moderner Erlebnispädagogik (S. 54-76). München: Fachhochschulschriften - Sandmann.

Heekerens, H.-P. (1988). Die zweite Ehe - Wiederheirat nach Scheidung und Verwitwung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Heekerens, H.-P. (1989a). Familientherapie und Erziehungsberatung. Heidelberg: Asanger.

Heekerens, H.-P. (1989b). Wiederheirat und Stieffamilie. Eine Bibliographie deutsch-, englisch- und französischsprachiger Literatur der Jahre 1889 - 1988. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, 1989.

Heekerens, H.-P. (2016). Psychotherapie und Soziale Arbeit. Studien zu einer wechselvollen Beziehungsgeschichte. 2016. Coburg: ZKS-Verlag (online verfügbar unter `https://zks-verlag.de/wp-content/uploads/Hans-Peter-Heekerens-Psychotherapie-und-Soziale-Arbeit.pdf`; letzter Zugriff am 25.4.2019).

Heekerens, H.-P. & Henkelmann-Strickler, S. (1980). Von der herkömmlichen zur familientherapeutischen Beratung.Mitteilungen der Ev. Landeskirche in Baden, 1980, H. 10, 38-42.

Hoffmann, N. (Hrsg.) (1977). Therapeutische Methoden in der Sozialarbeit. Salzburg: Müller.

Humbach, K.-Th. (1962) Das Verhältnis von Einzelperson und Gemeinschaft nach Josiah Royce. Eine Untersuchung zum Zentralproblem der Sozialphilosophie. Heidelberg: Winter – Universitätsverlag.

Kaufmann, M. (2006). „Action and Reflection“ – Aktives Lernen Outdoors an der Fachhochschule München / Fachbereich Sozialwesen. In T. Fischer (Hrsg.), Hochschule und Erlebnispädagogik (165-174). Hohengehren: Schneider.

Knoll, M. (Hrsg.) (1986a). Kurt Hahn: Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Knoll, M. (1986). Salem – eine pädagogische Provinz. In H. Röhrs (Hrsg.), Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeiten (S. 113-127). Düsseldorf: Schwann.

Kölsch, H. (Hrsg.) (1995). Wege moderner Erlebnispädagogik. München: Fachhochschulschriften - Sandmann.

Kölsch, H. & Wagner, F.-J. (2004). Erlebnispädagogik in der Natur. Praxisbuch für Einsteiger. München – Basel: Reinhardt.

Lammel, U. A. & Pauls, H. (Hrsg.). (2017). Sozialtherapie. Sozialtherapeutische Interventionen als dritte Säule der Gesundheitsversorgung. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

Leicht, R. (1986). Vor Sonnenuntergang? Dem Markgrafen von Baden paßt die ganze Linie nicht mehr. DIE ZEIT vom 21.2.1986 (online verfügbar unter `https://www.zeit.de/1986/09/vor-sonnenuntergang/komplettansicht`; letzter Zugriff am 17.12.2018).

Mantler, Rolf & Schneider, Angelika (1978). Soziales Lernen und Aktion - zur erlebnispädagogischen Konzeption außerschulischer Jugendbildung an der Kurzschule Berchtesgaden. Außerschulische Bildung - Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, 9(4), S. 85-89.

Michel, W. & Seidel, H. (Hrsg.). (2018). Handbuch Erlebnispädagogik. München: Reinhardt.

Ohling, M. (2015). Erlebnispädagogische Weiterbildungen. Verändern sie die berufliche Identität von SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen? FORUM sozial, H. 3/2015, 49-53.

Ohling, M. (2016). Erlebnispädagogische Weiterbildungen - verändern sie das berufliche Selbstverständnis? e&l, 24(1), 27-29.

Ohling, M. (2017). Der Nutzen erlebnispädagogischer Weiterbildungen. Ergebnisse einer Befragung. Soziale Arbeit, 66(7), 262-268.

Opaschowski, H.W. (1996). „Erlebnis“: Vom Leit- zum Leidbegriff der Freizeitwissenschaft. Spektrum Freizeit, 18(1), 7-12 (online verfügbar unter `https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-26375/1996_1_Opaschowski_ErlebnisBegriffFZW.pdf`; letzter Zugriff am 19.12.2018).

Paffrath, F.H. (2017). Einführung in die Erlebnispädagogik. (2., überarb. Aufl.). Augsburg: ZIEL Verlag.

Priest, S. & Gass, M.A. (2005). Effective leadership in adventure programming (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Rafting Tours Augsburg (o.J.). Ötztaler Ache (online verfügbar unter `http://raftingcanyoning.com/rafting/at-rafting-osterreich/otztaler-ache`; letzter Zugriff am 27.4.2019).

Reiners, A. (1993). Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele (3. Aufl.). München: Fachhochschulschriften Prof. Dr. Sandmann.

Röhrs, H. (Hrsg.), Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeiten (S. 13-64). Düsseldorf: Schwann.

Royce, J. (1913). The problem of christianity, vol. 1. New York: Macmillan (online verfügbar unter `http://www.iupui.edu/~iat/royce/wp-content/uploads/2016/07/1913-The-Problem-of-Christianity-Vol.-I.pdf`; letzter Zugriff am 27.4.2019).

Schmidbauer, W. (1977). Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schulze, G. (1992). Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main – New York: Campus.

Schwarz, K. (1968). Die Kurzschulen Kurt Hahns. Ihre pädagogische Theorie und Praxis. Ratingen: Henn.

Schwarz, M. & Fink, A.M. (Hrsg.) (2019).

Senninger, T. (2000). Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen. Münster: Ökotopia.

Soboczynski, A. (2018). Die verhassten Weltbürger. DIE ZEIT vom 15.11.2018, S. 49.

Tiroler Tageszeitung (2017). Tödlicher Raftingunfall war Schicksal. Tiroler Tageszeitung vom 22.1.2017 (online verfügbar unter `http://www.tt.com/panorama/unfall/12492555-91/t%C3%B6dlicher-raftingunfall-war-schicksal.csp`; letzter Zugriff am 27.4.2019).

Tournement, P. (2000). La Ligue de L'Enseignement. Toulouse: Édition MILAN.

Vopel, K. (1976). Interaktionsspiele. Erster Teil (2., erweiterte Aufl.). Hamburg: ISKO.

Vopel, K. (1984). Interaktionsspiele für Jugendliche. Teil 1. Hamburg: ISKO.

Weber, H. & Ziegenspeck, J. (1983). Die deutschen Kurzschulen. Historischer Rückblick – Gegenwärtige Situationn – Perspektiven. Weinheim – Basel: Beltz.

White, W. (2015). Stories from the field: a history of wilderness therapy. Jackson, NH: Wilderness Publishers.

Wichmann, J. (1992). Célestin Freinet – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? (Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik H. 29). Lüneburg: Neubauer.

Ziegenspeck, J. (1984a). Erlebnispädagogik im Aufwind. „Outward Bound“ in Norddeutschland – oder: Wer will mitsegeln. Sportunterricht, 33(3), 98-104

Ziegenspeck, J. (1984b). Erlebnispädagogik unter Segeln. Outward Bound in Norddeutschland. Sozialpädagogik, 26(4), 195-200 (Nachdruck in J. Ziegenspeck (Hrsg.), OUTWARD BOUND. Geschütztes Warenzeichen oder offener pädagogischer Begriff. Lüneburg: Neubauer, 1986, S. 201-211).

Ziegenspeck, J. (Hrsg.) (1986). OUTWARD BOUND. Geschütztes Warenzeichen oder offener pädagogischer Begriff. Lüneburg: Neubauer.

Ziegenspeck, J. (1987). Kurt Hahn und die internationale Kurzschulbewegung – Ein Beitrag zum 100. Geburtstag des Reformpädagogen. In J. Ziegenspeck (Hrsg.), Kurt Hahn. Erinnerungen – Gedanken – Aufforderungen. Beiträge zum 100. Geburtstag des Reformpädagogen (S. 117-132). Lüneburg: Neubauer.