

Harald Michels

Grenzen und Möglichkeiten erlebnisorientierten Lernens in Freizeitsituationen

Zusammenfassung: Freizeitpädagogische Situationen sind durch besondere Strukturmerkmale gekennzeichnet, die eine pädagogische Inszenierung erschweren. Aus diesem Grund sind erlebnispädagogische Inhalte und Methoden nur eingeschränkt in Freizeitsituationen, die nicht von den Teilnehmern als Lernsituationen definiert sind, anwendbar. »Erlebnispädagogisches Lernen« in Freizeitsituationen ist demnach durch spezifische Grenzen und Möglichkeiten gekennzeichnet, die in diesem Beitrag herausgearbeitet werden.

Summary: As pedagogical leisure situations are identified by specific structural features, they impede pedagogical stagings. Hence, excitement-oriented learning contents and methods which are not defined by participants as learning situations can only be applied to a certain extent. As a result, »excitement-oriented learning« in leisure situations is identified by specific limits and chances developed in the following article.

1. Einleitung

Der Erlebnisbegriff hat Konjunktur. Spätestens nachdem SCHULZE 1992 die gesamtgesellschaftliche Entwicklung aus der Perspektive der Erlebnisorientierung beschrieben hat, etablierte sich der Begriff der »Erlebnisgesellschaft«. Auch die Freizeitwissenschaft hat diese Perspektive in zahlreichen Veröffentlichungen aufgegriffen. Nur beispielhaft verweise ich an dieser Stelle auf die »Freizeit in der Erlebnisgesellschaft«, herausgegeben 1996 von HARTMANN & HAUBEL die Beschreibung der »Freizeitökonomie als Marketing von Erlebnissen« von OPASCHOWSKI bereits 1993 veröffentlicht und auch auf das Schwerpunktheft »Erlebnis als Schlüsselbegriff der Freizeitwissenschaft« der Fachzeitschrift SPEKTRUM FREIZEIT 1996.

Neben dieser eher soziologischen und sozialpsychologischen Rezeption erhielten in den letzten Jahren pädagogische Diskussionen rund um den Erlebnisbegriff verstärktes Interesse. Belege für diese Entwicklung brauche ich in dieser Zeitschrift für Erlebnispädagogik wohl nicht explizit anzuführen!

Der Hintergrund, vor dem ich auf »Grenzen und Möglichkeiten des erlebnis-

Harald Michels

orientierten Lernens in Freizeitsituationen« eingehen kann, ist weit gespannt und dennoch möchte ich eine Akzentsetzung und Eingrenzung vornehmen:

1. Nicht äußern werde ich mich zu den soziologischen und sozialpsychologischen Analysen der Erlebnisgesellschaft. Vorausgesetzt wird, dass der generelle Trend zum »erlebnisrationalen Handeln« besonders in der Freizeit zum Tragen kommt. Die individuelle Programmatik »Erlebe Dein Leben« wird als ein Kristallisationspunkt der »Freizeitgesellschaft« identifiziert.
2. Ich werde auch nicht primär der Fragestellung nachgehen, welche Grenzen und Möglichkeiten die Erlebnispädagogik hat, auch wenn dies durchaus mit in meine Ausführungen hineinspielen wird.
3. Im Mittelpunkt meiner Ausführungen werden Überlegungen zum »Erlebnisorientierten Lernen« stehen, welches ich auf zuvor beschriebene »pädagogisch inszenierte Freizeitsituationen« beziehen werde. Abschließend werde ich einige Anmerkungen zu möglichen Perspektiven, aber auch zu Grenzen erlebnisorientierten Lernens in pädagogisch inszenierten Freizeitsituationen machen.

2. Lernen in pädagogisch inszenierten Freizeitsituationen

In Anlehnung an GAGNÉ (1980, 4) verstehe ich unter Lernen eine Veränderung in einer menschlichen Disposition oder Fähigkeit, die über einen bestimmten Zeitraum erhalten bleibt und nicht einfach durch Wachstumsprozesse zu erklären ist. Ich gehe an dieser Stelle nicht auf eine mögliche Differenzierung zwischen Bildung und Lernen ein und verwende im Folgenden beide Begriffe synonym. Dieses vorgestellte Verständnis von Lernen ist nicht ausschließlich Prozessen vorbehalten, in denen Pädagogen oder Erzieher intendierte Lernziele zu erreichen suchen. Lernen findet auch ohne Pädagogen statt!

Eine Dimension des »unbemerkten« und »heimlichen« Lernens kann als »Sozialisation« beschrieben werden. Analysiert der Soziologe oder Psychologe diese Lernprozesse oder Lernergebnisse mehr oder weniger wertneutral, so steht die Pädagogik den Lebens- und Lernprozessen immer bewertend gegenüber. Dies gilt ebenfalls für die Freizeitpädagogik.

Die Frage nach dem erzieherischen Wert von Sozialisation, Lernen und Bildung durch situatives und biographisch geschichtetes Erleben produziert zwangsläufig ein normatives Verständnis von Sozialisation und Bildung. Lernprozesse werden nicht der sozio-kulturell entwickelten Dynamik des (möglicherweise entfremdeten) Dialogs zwischen Subjekt und Welt überlassen, sondern analysiert, bewertet und gegebenenfalls verändert.

Dieser normative Aspekt von Pädagogik ist für das Handeln des Freizeitpädagogen prekär, da Freizeitsituationen einer Bewertung unterzogen werden, die vom Subjekt besonders mit dem Merkmal selbständiger Handlungsweisen verbunden sind.

2. Freizeitsituationen setzen dem inszenierten Lernen Grenzen

Beschreibt der Begriff »Situation« nach HITZLER & HONER (1984, 124) zunächst relativ unspezifisch das Bedeutungsfeld eines aktualisierten Ausschnitts von Wirklichkeit, gleichsam als ein Verbindungsstück zwischen subjektiver Erfahrung und objektiven Tatsachen, so erhält diese Offenheit eine relative Geschlossenheit durch die Thematisierung bzw. Definition der Situation als »Freizeitsituation«.

Selbständigkeit, verstanden als die Möglichkeit, sein Handeln selbst zu bestimmen und seine Zeit selbst einzuteilen, wird u. a. nach OPASCHOWSKI (1993) als ein dominantes Merkmal von Menschen in ihrer Freizeit hervorgehoben. Freizeitsituationen konstituieren sich in diesem Sinne als Ergebnis der Verknüpfung von freier Zeit und selbstgewähltem bzw. selbstbestimmtem Handeln und sind mit entsprechenden Erwartungen, Motiven und Einstellungen verknüpft.

Verbindet man diese Erwartungen, Motive und Einstellungen von Menschen in Freizeitsituationen mit den oben beschriebenen normativen Aspekten freizeitpädagogischer Interventionen, werden die allgemeinen Grenzen freizeitpädagogischen Handelns deutlich.

So liegt es nicht im pädagogischen Ermessen, ob der Freizeitpädagoge Selbständigkeit im pädagogischen Lernprozess gewährt oder nicht, sondern er arbeitet in Handlungsfeldern, in denen die Akteure die Akzeptanz ihrer Selbständigkeit voraussetzen und sich entsprechend autonom pädagogischen Situationen entziehen, wenn ihre Bedürfnisse nicht beachtet werden. Freizeit umfassend als Lernzeit zu begründen, so meinte in diesem Sinne FROMME 1985, gelingt nur aufgrund eines weiten Lernbegriffs, der selbständige Sozialisations- und Bildungsprozesse mit einbezieht. Der Freizeitpädagoge erscheint aus dieser Perspektive als »Sozialisationspädagoge«, der sich in Praxisbereiche des selbständigen Freizeitlebens »einmischt«, die als private Sphären des Alltagslebens wahrgenommen werden.

Diese Besonderheit der pädagogischen Inszenierungen von Freizeitsituationen erfordert eine freizeitgemäße Formulierung pädagogischen Handelns, die nicht ohne Schwierigkeiten zu legitimieren und umzusetzen ist. Dies trifft vor allem dann zu, wenn Freizeitsituationen zum Gegenstand pädagogischer Analysen, Konzepte und Praxisformen gemacht werden, die nicht als Lernfelder institutionalisiert und von den Betroffenen nicht als Lernsituationen definiert sind (z. B. Urlaub und sportliche Naherholung, gesellige Freizeitsituationen, offene Spiel- und Sportfeste, öffentliche Freizeit-Parks, Schwimmbäder, Fitnesstreffs).

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden: Freizeitpädagogisches Handeln nimmt Einfluss auf die Lernprozesse in Freizeitsituationen, ohne pädagogische Zielsetzungen vorzuschreiben bzw. vorschreiben zu können. Die pädagogische Bewertung wird im praktischen Dialog in spezifischen Handlungsfeldern, vor dem Hintergrund übergeordneter Leitideen, entwickelt. Pädagogische Inszenierungen in Freizeitsituationen haben den Stellenwert von Angeboten und Dienstleistungen zur Herstellung bzw. Unterstützung selbstbe-

Harald Michels

stimmter Handlungs- und Lernprozesse.

Hier bietet das »Erlebnisorientierte Lernen« möglicherweise eine Perspektive, pädagogische Intentionen mit den Handlungsorientierungen der Menschen in Freizeitsituationen zu verbinden. Diese Perspektive wirkt auf den ersten Blick verlockend, da in Freizeitsituationen das subjektive Verhalten nach SCHULZE besonders durch die Suche nach Erlebnissen gekennzeichnet ist. HOFFMANN (1992) beschreibt diese Voraussetzungen für die Pädagogik wie folgt: »Die Mitglieder der Gesellschaft entscheiden sich zunehmend, ihre Erfahrungen nicht auf dem Weg der Erkenntnis, sondern auf dem Weg des Erlebnisses machen zu wollen«.

3. Erlebnisorientiertes Lernen – was ist das?

Die Begriffe »Erfahrung«, »Erleben«, »Erlebnis«, »Erkenntnis« sind in den verschiedensten Theorien, die bis zurück in die antike Philosophie (z. B. bei ARISTOTELES) reichen, unterschiedlich qualitativ gefüllt worden und führen, in den umfassenden philosophischen Diskurs der Moderne (z. B. bei HABERMAS 1985) und in die verschlungenen Wege und Ansätze der Erkenntnis- und Bewusstseinstheorien (z. B. bei GEHLEN 1972, 26 ff.; KRIZ/LÜCK/HEIDBRINK 1990). Auch die bisherige Theorieentwicklung der Erlebnispädagogik hat hier in diesem zentralen Punkt, der Klärung des Erlebnisbegriffs, keine klaren Positionen entwickelt!

Folgt man den unterschiedlichen Erklärungsansätzen, lassen sich überblicksartig folgende Merkmale von Erlebnissen zusammenfassen:

- Erlebnisse sind immer aktive Verarbeitungsprozesse des Subjekt-Umwelt-Dialogs (SCHULZE spricht hier von »Ursprungserlebnissen«)
- Erlebnisse sind nur begrenzt vorhersehbar und kontrollierbar
- Erlebnisprojekte sind immer mit dem möglichen Scheitern verbunden
- Erlebnisse sind immer unmittelbar sinnlich-bildhafte Anschauungen statt distanzierte Worte aus zweiter Hand
- Erlebnisse sind immer »ichnah«, d. h. subjektiv relevant und wichtig, statt richtig im Sinne des signifikanten Lernens'
- Erlebnisse besitzen vorwiegend emotionalen statt kognitiven Informationsgehalt
- Erlebnisse sind erfüllt von subjektiver Intensität, Betroffenheit, Aufmerksamkeit statt Distanz und Ablenkung
- Erlebnisse grenzen sich vom alltäglichen Strom der Handlungen ab, sind durch etwas Außergewöhnliches und etwas Besonderes gekennzeichnet.

Nachdem einigermaßen und in aller Kürze umrissen ist, wie Erleben mit einigen zentralen Merkmalen zu beschreiben ist, komme ich zum pädagogischen Nutzen des Erlebens.

Grenzen & Möglichkeiten erlebnisorientierten Lernens

4. Kann Erleben erziehen?

KLEIN (1991, 55) stellt fest, dass Menschen über zwei grundsätzlich verschiedene Weisen verfügen, Zugang zur Welt zu gewinnen und sie dabei für sich verstehbar zu machen: (1) Begreifen durch kognitive Operationen, (2) Verstehen durch leiblich (mit-/nach-) vollziehende Prozesse und Erlebnisse. Demnach können Lernkonzepte danach beurteilt werden, ob sie primär kognitiv-rationale Dimensionen oder multiple-leiblich-sinnliche Dimensionen der Erfahrung thematisieren, oder ob sie beide Dimensionen zu verbinden suchen.

Diese Verbindung zwischen beiden Dimensionen des Lernens hatte wohl bereits der Pädagoge GIOVANNI BOSCO (1815-1888) im Blick. Er ließ einerseits Erziehung für junge Menschen zum Erlebnis werden und setzte andererseits Erlebnisse in der Erziehung ein. So vertrat er die Ansicht, dass man » bestimmte Erkenntnisse nur glaubt, wenn man sie konkret erlebt hat. Erfahrung ist erlebte, konkretisierte Lehre« (zitiert nach PÖGGELER 1988, 16). Hier wird deutlich, dass Erlebnisse im Kontext weiterer Handlungsaspekte pädagogisch genutzt werden können.

Auch den aktuellen erlebnispädagogischen Konzepten, so verschieden sie auch sein mögen, geht es nicht um die bloße Vermittlung inhaltsloserer Erlebnisse. Wesentliche Zielbereiche aus den Zielkatalogen der Erlebnispädagogen sind z. B. Selbstvertrauen schaffen, Bedürfnisaufschub lernen, Verantwortung übernehmen lernen, Entwicklung von Kooperationsfähigkeit, Regeln entwickeln und akzeptieren lernen, Wetterkunde, Körpererfahrungen machen.

Das Erlebnis an sich ist nicht das Ziel erlebnispädagogischen Lernens. Die gleiche Einschätzung teile ich für das »Erlebnisorientierte Lernen« in der Freizeitpädagogik.

Mag es für den kommerziellen Freizeit-Erlebnisanbieter in erster Linie darauf ankommen, die Erlebnissuche der Menschen durch das Verwirklichen von schönen, unverwechselbaren und außergewöhnlichen Erlebnissen zu erreichen, fragt der Freizeitpädagoge nach dem Lerneffekt, nach der nachhaltigen Wirksamkeit der Erlebnisaktionen. In diesem Sinne kann »Erlebnisorientiertes Lernen« als methodischer Ansatz das Lernen in Freizeitsituationen unterstützen oder ergänzen. Dabei begrenzen jedoch die im ersten Teil beschriebenen Merkmale von Freizeitsituationen die Ausweitung der pädagogischen Wirksamkeit.

5. Erlebnisorientiertes Lernen in Freizeitsituationen: Zwischen Minimalpädagogik und Erfahrungslernen

Erlebnisse sind entsprechend der in der Erziehungswissenschaft »gängigen« Position (BÖHME 1982) Voraussetzungen für Erfahrungen, die erst durch einen verarbeitenden Prozess des Subjekts »gemacht« werden. Wenn in pädagogischen Konzepten Erlebnisse Erfahrungen gegenübergestellt werden, wird damit die

Harald Michels

Annahme verbunden, dass die Reflexion von Erlebnissen, die nach SCHULZE (ebd., 45) eine »Reflexion der Reflexion« darstellt, einen besonders bildenden Wert besitzt. »Reflexion ist der Versuch des Subjekts, seiner selbst habhaft zu werden. Durch Erinnern, Erzählen, Interpretieren, Bewerten gewinnen Ursprungserlebnisse festere Formen. [...] Gegen den ständigen Verlust von Erlebnissen im Vorschreiten der Zeit setzt der Mensch Reflexion als Verfahren der Aneignung« meint SCHULZE (ebd., 45).

Bleibt es beim Arrangieren und Animieren von Ursprungserlebnissen in Freizeitsituationen, können Lernleistungen nicht ausgeschlossen werden, doch ihre Wirksamkeit ist möglicherweise begrenzt. Erlebnispädagogische Diskurse ordnen ein solches Vorgehen einer »Minimalpädagogik« zu und exemplarisch steht hier das Wirkungsmodell mit dem Namen »The Mountains Speak For Themselves«.

Entsprechend dieser Differenzierung werden in der aktuellen Erlebnispädagogik Wirkungsmodelle bevorzugt, die über die bloße Vermittlung von Ursprungserlebnissen hinausgehen, z. B. das »Outward Bound Plus – Modell« oder das »Methaphorische Modell«. Die Verarbeitung von Ursprungserlebnissen zu Erfahrungen ist der wesentliche Kern dieser Ansätze. Sie ist aber auf besondere situative Voraussetzungen angewiesen. Diese besonderen Voraussetzungen in Freizeitsituationen sind dann gegeben, wenn diese auch von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als Lern- und Erfahrungssituationen definiert sind und sich damit bei ihnen die Bereitschaft einstellt, dass notwendige Reflexionsprozesse auch stattfinden können.

Zusammenfassend kann abschließend festgestellt werden:

1. Erlebnisorientiertes Lernen setzt an subjektiven Dispositionen an, die besonders in Freizeitsituationen nachgefragt werden.
2. Werden Freizeitsituationen nicht auch als Lern- und Erfahrungssituationen definiert, können Lernprozesse lediglich im Sinne einer »Minimalpädagogik« angestrebt werden.

Literatur:

- BÖHME, G.: Der Erfahrungsbegriff in der Erziehungswissenschaft und die persönliche Erfahrung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 32 (3) 1982. 197 - 206.
- FROMME, J.: Freizeit als Lernzeit: Lernen durch Arbeit in und an der Freizeit. Köln 1985.
- GAGNÉ, R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover 1980.
- GEHLEN, A.: Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen. Reinbek 1997.

Grenzen & Möglichkeiten erlebnisorientierten Lernens

- HARTMANN, A./HAUBL, R.: Freizeit in der Erlebnisgesellschaft. Amusement zwischen Selbstverwirklichung und Kommerz. Opladen 1996.
- HITZLER, R./HONER, A.: Lebenswelt – Milieu – Situation. Terminologische Vorschläge zur theoretischen Verständigung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 36 (1) 1984. 56 - 74.
- HOFFMANN, D.: Freizeit und 'Neue Medien' im Wandel. In: Freizeitpädagogik 14 (2) 1992. 107 - 112.
- KLEIN, M.: Sporttheater im Verein – Die Illusion von der Veränderung. In: Kultusministerium NRW (Hrsg.): Sporttheater im Verein. Materialien zum Sport in NRW, Heft 32. Frechen 1991. 55 - 63.
- KRIZ, J./LÜCK, H. E./HEIDBRINK, H.: Wissenschafts- und Erkenntnistheorie. Opladen 1990.
- OPASCHOWSKI, H. W.: Freizeitökonomie – Marketing von Erlebniswelten. Opladen 1993.
- SCHULZE, G. (1993/4): Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt a.M., New York. (1992/1).
- SPKTRUM FREIZEIT (1) 1996: Erlebnis – ein Schlüsselbegriff der Freizeitgesellschaft