

Torsten Fischer

Zur Multivalenz des Erfahrungsbegriffs

Erfahrungswissenschaftliche Referenzen für
Erlebnispädagogik und Pädagogische Freizeitforschung

Zusammenfassung: Zur Multivalenz des Erfahrungsbegriffs

Die disziplinäre Abgrenzung zwischen Erlebnis- und Freizeitpädagogik sowie akademischer Pädagogik ist zu einer riskanten Angelegenheit geworden. Auf der einen Seite wird mit Skepsis gesehen, dass das erlebnis- und tätigkeitsgebundene Erfahrungslernen durch die pragmatische Philosophie vermittelt wird. Auf der anderen Seite handelt es sich hierbei um ein Missverständnis, denn Erlebnis- und Erfahrungsbegriffe besitzen zentrale Bedeutung in prominenten Schulen der Philosophie und Pädagogik.

Ein analytischer Diskurs soll daher ideengeschichtliche Grundlagen des Erfahrungslernens im Kontext wissenschaftlicher Pädagogik klären. Dabei wird der These nachgegangen, dass Diskussionen zum Erfahrungslernen weit über die pragmatische Philosophie hinausgreifen.

Abstract: On the Multivalency of the Term Experience

The subject distinction between adventure and leisure education studies and academic pedagogy has become an awkward problem. On the one hand it's used to be to see with scepticism that the experience- and activity-based experiential learning is arranged by the pragmatic philosophy. On the other hand it is a misunderstanding because concepts of adventure and experience are in the center of prominent schools of philosophy and education.

Therefore an analytical debate is being unfold to clarify ideas and historical bases of experiential education within a context of scientific pedagogy. On this occasion the thesis will be pursued, that discussions on experiential learning are effective far beyond the pragmatic philosophy.

1 Diskurse zum Erfahrungslernen in der Freizeit- und Erlebnispädagogik

Die letzte Ausgabe von »Spektrum Freizeit« (FROMME/MEDER 2002) war dem Thema »Informelle Bildung« gewidmet. Das lebensinhärente und damit unsystematisch-anlassbedingte Erfahrungslernen wurde in der Gesamtkonzeption lebens-

Torsten Fischer

langer Lernprozesse thematisiert.¹ Diese Überlegungen sollen im folgenden Aufsatz durch die Konzentration auf Merkmale des Erfahrungslernens vertieft werden. Darüber hinaus wird ein Vortrag rekonstruiert, der im Rahmen des Symposiums »Bowling alone in der individualisierten Gesellschaft« beim 18. DGfE-Kongress in München zum Thema »Pädagogische Freizeitforschung und Erlebnispädagogik« (DGfE 2002, 103) gehalten wurde. Zu Beginn dieses Vortrags wurde die Problemstellung deutlich eingegrenzt: Nicht derzeitige Entwicklungs- und Diskussionsergebnisse der Erlebnis- und Freizeitpädagogik sollten reflektiert werden, sondern bezugstheoretische Innovationsmöglichkeiten zwischen Erlebnispädagogik und Pädagogischer Freizeitforschung. Dabei wurde der intensive Einfluss des anglo-amerikanischen Raums mit Blick auf experiential education referiert und im Erfahrungslernen eine gemeinsame Basis erlebnis- und handlungsorientierter Pädagogik gedeutet.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgt in drei Schritten: Zunächst soll eine analytische Skizze gesellschaftlicher Milieus die spannungsreiche Wechselbeziehung zwischen Individualisierung und Vergemeinschaftung aufschließen. Auf dieser Basis wird die Bedeutung persönlicher Erfahrungen für den Kontext moderner Lebensroutinen eingegrenzt und die Lebenspraxis als Referenz vitaler Erfahrungsbildung erläutert.

Der These, dass Erfahrungsbildung theoretische Diskurse verschiedener Überzeugungen lieferte, wird im zweiten Schritt nachgegangen. Hier soll aufgezeigt werden, dass prominente Richtungen pädagogischer Theoriebildung den Zusammenhang zwischen Erfahrung-Erlebnis-Pädagogik anspruchsvoll konturiert haben.² Das Darstellungsinteresse konzentriert sich daher auf erfahrungswissenschaftliche Auseinandersetzungen, die nicht primär auf pragmatische Pädagogik zurückführen, aber in unserer Bildungstradition von Möglichkeiten und Rechtfertigungen für normatives Handeln in der Erziehungspraxis berichten.

Die Synthese im letzten Schritt stellt den Versuch dar, den Erfahrungsbegriff als Ausgangspunkt und Resultat pädagogischer Kommunikation einzuordnen. Hierbei wird nicht etwa der methodischen Absicht gefolgt, eine Art von »Einheitswissenschaft« aus Freizeit- und Erlebnispädagogik auf der Basis des Erfahrungslernens zu konturieren. Vielmehr geht es darum, wie Freizeit- und Erlebnispädagogik als Milieus des Erfahrungslernens im Problemzusammenhang des »bowling-alone-Phänomens« zur Darstellung kommen.

2 »Bowling alone«: Provokation innovativer Vergemeinschaftung

Das »bowling-alone-Phänomen« hat alle entwickelten Gesellschaften erreicht: »Immer mehr Menschen »schieben ihre Kugel allein« – auf Kosten des »sozialen Kapitals« und des Gemeinschaftssinns« (DGfE 2002, 103). Die sozialgeschichtliche Beziehung zwischen Individuum und Gemeinschaft hat Soziologen, Philosophen

Zur Multivalenz des Erfahrungsbegriffs

und Pädagogen immer wieder beschäftigt und produktive Reflexionen ausgelöst. Dennoch erscheinen uns heute die vielfältigen Individualisierungsentwürfe wie ein gigantisches Gegenprogramm zur Globalisierung, die in der Logik ihrer eigenen Entwicklung eher transnationale Formen der Vergemeinschaftung hervorbringen müsste. Zu diesen Exklusionsprozessen, die soziale Verbindungen zwischen Individualisierung und Vergemeinschaftung schwächen, können gerechnet werden:

- Verbreitungsdynamik des Kulturwandels unter Einfluss der Medien;
- Vertiefung von Konsumroutinen in Analogie zum erreichten Wohlstandsgefüge;
- Beschleunigung der Arbeitswelten seit der Industrialisierung;
- »Tempo-Welten« (LEVINE 1997, 33ff.) in den alltäglichen Lebensbereichen und deren Wahrnehmungen, in denen für soziales Engagement oder neue Formen der Vergemeinschaftung keine Zeit mehr vorhanden zu sein scheint;
- Ästhetische Bedeutungsbildungen in ihrem allgemeinen Sinne, die sich im Individuum konzentrieren und Innenorientierungen bis zum hedonistischen Identitätsaufbau verstärken.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen behaupten sich in den modernen Industriegesellschaften öffentliche Darstellungen der Individualisierung, soziale Enttraditionalisierungen und selbstorganisierte Submilieus mit ihren funktionalen Exklusionen (OPASCHOWSKI 2001, 24-45). Außerdem werden die Generationsverhältnisse in den Prozessen veränderter Lebenszeit und sozialer Disparität flüssiger und Spielräume gemeinschaftlichen Handelns werden mit geringerer Bedeutsamkeit erlebt. Die neu entstandenen Lebensentwürfe junger Menschen produzieren im Ergebnis dieser Tendenzen Isolationsräume (LASCH 1982, UHLE 1995), die expressiv und konsumorientiert die Jugendkulturen des 21. Jahrhunderts kennzeichnen. Neben diesen Erscheinungen finden die Erfahrungsprozesse sozialen Handelns nur noch unzureichend im Kreise der Familie oder Schule statt. Sie sollen sich quasi in den Lebenswelten veränderter Kindheit und Jugend automatisch ergeben. Doch diese Automatik existiert nicht.

Die breite Akzeptanz der Leistungsgesellschaft, die Anstrengung abfordert und den einzelnen Akteur in sozialer Verantwortung ortet, scheint in der demokratisch-verfassten Beliebigkeitsdogmatik sowie materieller Überversorgung der jungen Generation kaum plausibel zu sein (SPIEGEL 2002, 96-127). So konnte sich das Projekt individueller Glückssuche stark emotional laden und Freiheit, Emanzipation und Autonomie sind als Schlüsselerwartungen an die eigene Identität weiter emporgestiegen (NAHRSTEDT 2002, 17-18). Doch muss dieser gesellschaftliche Trend – der von Erlebnis- und Eventkulissen vor allem in der Freizeit getragen wird – auch mit Prozessen verbunden bleiben, die die Wissensakkumulation oder die Leistungsdistribution betreffen – ansonsten wird der mächtige Wunsch nach der nach oben hin geöffneten Wohlstandsspirale sozial-ökonomisch belanglos (REINHARTZ 1996, 488-489). Doch moralische Vermittlungsinstanzen, die diese Botschaften früher transportierten – Familie, Schule, Glaubensgemeinschaften, Parteien usw. – unterliegen Unsicherheiten und defensiven Orientierungen. Im

Torsten Fischer

Endeffekt scheinen diese Milieus Ergebnisse der Stärkung selbstbezoglicher Subsysteme in der soziologisch-einschlägigen Risiko- und Erlebnisgesellschaft (BECK 1986; SCHULZE 1992) zu sein und haben ihre Fortsetzung im persönlichen Streben nach Identität gefunden. Vor diesem sozialen Hintergrund lässt sich eine Bildungspraxis erklären, die analoge Formen der Vergemeinschaftung in einer offenen Gesellschaft und persönliche Autonomiekonzeptionen durch Erfahrungsbildung hervorgebracht hat.

3 Erlebnis- und Erfahrungskonzeptionen: Diskurse akademischer Pädagogik

Für lernfähige Systeme liefert die komparative Außenperspektive sichere Belege dafür, dass weder Freizeit- noch Erlebnispädagogik in der Konzeption des Erfahrungslernens als exklusive Anstrengungen gesehen werden müssen. Die Ideensysteme zu experiential education sind im anglo-amerikanischen Raum in beispielhaften Variationen anzutreffen (AEE 1995) und die Praxisbereiche streuen im europäischen Kulturraum breit (FISCHER/ZIEGENSPECK 2000, 289-295). Sie müssen hier nicht weiter dokumentiert werden, da derartige Befunde in angemessener Differenzierung vorliegen (z. B. HECKMAIR/MICHL 2002, 49-78). Exemplarisch kann allein der Sektor öffentlicher Bildung unter dem Beziehungsaspekt zwischen Individualisierung und innovativen Formen der Vergemeinschaftung betrachtet werden. Hier lassen sich erfahrungsorientierte Lernmilieus differenziert ausmachen, wie sie zum Beispiel in den community schools (JUCH 1991, 89-99) zur Darstellung gelangen. Derartige Schulmodelle und die ihnen folgenden Praxen zielen unmittelbar auf den problematisierten Beziehungsaspekt zwischen Individuum und Gemeinschaft (ZIMMER 1986, 383-390). »Empowerment of the people« – Befähigung junger Menschen, ihr eigenes Leben und das der community erfolgreich zu gestalten – wird zur programmatischen Chiffre und pädagogischen Lebenspraxis, indem:

- die Schulen ihre Angebote und Räumlichkeiten auch nicht schulpflichtigen Gruppen öffnen,
- die Schulen bestimmte Gemeindeaufgaben übernehmen,
- die Curricula der Schule auf die speziellen Aufgaben der sozialen Nachbarschaft abgestimmt sind,
- die Schulen Möglichkeiten ihrer Umgebung nutzen und damit ihr eigenes Angebot erweitern,
- die Schulen ihren Unterricht zum Teil so stark in die Gemeinde ausgelagert haben, dass sie total in ihrer Umgebung aufgegangen sind,
- die Schulen sich gegen die Trennung von Lernen und Leben wenden,
- die programmatische Einheit von Kopf, Herz und Hand das Erfahrungslernen in ganzheitlichen Lebensbezügen fördern soll (JUCH 1991, 89-90).

Zur Multivalenz des Erfahrungsbegriffs

Solche Modelle, die allein mehr als 5000 community schools in den USA umgreifen (ZIMMER 1986), werfen natürlich die Frage auf, warum sich affine Praxisbereiche im deutschsprachigen Raum nie etablieren konnten, wird von partiellen Bildungsinitiativen in zumeist privat organisierten Trägern und Organisationen einmal abgesehen. Die Fragestellung verstärkt sich noch, da Entwicklungsmodalitäten gesellschaftlicher Milieus und Transferabsichten pädagogischen Handelns in den Zivilisationsräumen vergleichbar sein müssten. Welche Argumente sind also stichhaltig, wenn es einerseits um die Begründung erfahrungswissenschaftlicher Kommunikation und andererseits um Konzepte der Erfahrungsbildung in der Erlebnis- und Freizeitpädagogik geht? Sind es allein die starken Argumente der pragmatischen Bildungstradition, die es hierzulande nie gegeben haben soll?

3.1 Erfahrungen als Erlebnisse: Phänomenologisch-hermeneutische Pädagogik

Die geisteswissenschaftliche Denktradition ist ein Forschungsbereich, in dem systematisch, aber auch verstreut Erklärungen zum Erfahrungs- und Erlebnisbegriff gewonnen wurden. Mit W. DILTHEY – ihrem herausragenden Vertreter – wird die Trias »Erleben – Ausdruck – Verstehen« (DILTHEY 1924, 371) zum nicht mehr übersteigbaren Grund und zur umfassenden Einheit für Deutungsphänomene, mit denen sich Pädagogik zu befassen hat. Hier hat die Erlebnispädagogik mit der DILTHEY-Rezeption von W. NEUBERT (NEUBERT 1925, 23ff., 78) ihren ideengeschichtlichen Ausgang genommen, der bis in die reformpädagogische Bewegung und damit in die Strukturierung der »Freizeiterziehung« von F. KLATT (KLATT 1929, 34ff.) hineinreichte. Von entscheidender Bedeutung war die Erfahrungskonzeption persönlichen Erlebens, da in ihr die zentrale methodische Absicht hermeneutischen Verstehens verfolgt wurde. Die Auslegung und Interpretation der Lebenswirklichkeit in der Zeit und damit die Erfahrung eigener Lebensfunktionen im konkreten Erleben, Ausdruck und Verstehen, vermittelt der Erfahrungsbegriff geisteswissenschaftlicher Pädagogik (DILTHEY 1924, 317). Die Erfahrung wurde hier also formbestimmt gedacht, d. h., als bereits reflexives Erlebnis und sollte sich über die Sprache als Ausdruck des Lebens und des objektiven Geistes dem Individuum mitteilen: »Erleben ist eine unterschieden charakteristische Art, in welcher Realität für mich da ist. Das Erlebnis tritt mir nämlich nicht gegenüber als ein Wahrgenommenes oder Vorgestelltes; es ist uns nicht gegeben, sondern die Realität Erlebnis ist für uns dadurch da, daß wir ihrer innwerden, daß ich sie als zu mir in irgendeinem Sinn zugehörig unmittelbar habe. Erlebnis ist eine Realität, unmittelbar als solche auftretend, ohne Abzug innegeworden, nicht gegeben und nicht gedacht. Vor allem der Religiöse, der Künstler, der Philosoph schöpfen aus dem Erlebnis, denn das Ewige, zu dem sie in Bezug stehen, kann nur in dieser unmittelbaren Erfahrung ergriffen werden. Die Aufgabe des Denkens, in dem das Erlebnis erst gegenständlich wird, besteht nur darin, es zu klären, zu läutern, was geschieht,

Torsten Fischer

indem wir es ausdrücken, genau ausdrücken. Als Mittel solcher ausschöpfender Darstellung sind die Begriffe Abkömmlinge von Erleben und Verstehen, und alle Wissenschaft ist nur Auseinanderlegung und Deutung der im Erlebnis gegebenen Erfahrung« (DILTHEY 1924, 313-314; DILTHEY 1910, 47).

Im Erfahrungsbegriff ist demnach kodiert, dass das Verstehen einen Ausdruck benötigt, an den es geknüpft ist. Der Ausdruck ist also nicht allein Repräsentation von Geistesinhalten, wie sie F. D. SCHLEIERMACHER für hermeneutische Intentionen proklamierte (SCHLEIERMACHER 1835, 587-592), sondern vielmehr der zwischenmenschliche Erfahrungsbereich in seiner sozialen, emotionalen und intellektuellen Kohärenz. Der Erfahrungsbereich vollzieht sich in komplexen Lebens-tätigkeiten und greift damit über die rein intellektuelle Seite lernender Subjekte hinaus. Pädagogische Geschehnisse werden damit zugänglich, weil erlebte Lebens-äußerungen persönliche Bedeutsamkeit und so differenzierte Deutung erfahren (DILTHEY 1957, 9ff.) können. Damit ist gemeint, dass der Erlebnisausdruck die unmittelbare Beziehung zum Leben und seiner Funktionen herstellt. Das Verstehen versucht das im Ausdruck zum Vorschein kommende Erlebnis nach seiner individuellen Bedeutung im Kontext des persönlichen Lebens zu erfassen (DILTHEY 1924, 310ff.). Dieses Erfassen wird zur Basis für die reflexive Deutung des Erlebten und fällt mit dem geisteswissenschaftlichen Erfahrungsbegriff zusammen.

Der zweiten geisteswissenschaftlichen Denkrichtung – der Phänomenologie – können weitere Anregungen zur Klärung des Erfahrungsbegriffs in der Traditionslinie »BRENTANO – HUSSERL – HEIDEGGER« entnommen werden. F. BRENTANO fasste die Phänomenologie nicht primär als Deskription von Objekten oder Sachverhalten, sondern als eine Rückführung der Sacherfahrungen auf intentionale Erlebnisse, in denen sie selbst gegeben sind (BRENTANO 1874, 26ff.). Sein akademischer Schüler E. HUSSERL ging insofern über diese psychologische Position hinaus, dass im intentionalen Erlebnis das Subjekt als Erkennendes und das Objekt als Erkanntes vereinigt sind und die Evidenz des Erkannten dem Subjekt im konkreten Lebensvollzug seiner eigenen Wahrnehmungen vermittelt wird (HUSSERL 1958, 57f.). M. HEIDEGGER war es dann, der Hermeneutik und Phänomenologie in einem universalen Auslegungsmodus vereinigte (HEIDEGGER 1931, 152f./bes.315). Damit war eine erkenntnistheoretische Grundlage für komplexe Erfahrungsbegriffe gelegt worden. Jeder Verstehens- und Auslegungsakt konnte zwingend an die individuellen Existenzbedingungen gekoppelt und das intentionale Erleben in seiner reflexiven Deutung auf das persönliche Entwicklungsprogramm zurückgeführt werden. H. G. GADAMER griff diesen universalen Auslegungsmodus auf (GADAMER 1960, 324 und 367) und seine Hermeneutik kann für Existenzformen menschlicher Erfahrungsprozesse in zwei Richtungen nachvollzogen werden. Seine lebensphilosophische Sichtweise lässt den Erfahrungsbegriff in zwischenmenschlichen oder interpersonellen Beziehungen erscheinen (GADAMER 1975, 341-342) und bietet heute folgende Erfahrungsfelder an: »Situation, Erzieher, interpersonale Relation, Educandus, S-O-Beziehung, Vermittlungsobjekt« (TSCHAMLER 1996, 100). Die

Zur Multivalenz des Erfahrungsbegriffs

zweite Richtung legte Merkmale ästhetisch vermittelter Erfahrungen offen und weist der Kunst eine ereignis- und damit erlebnishafte Dialogfähigkeit in der Subjekt-Objekt-Relation zu. Dazu sollte angemerkt werden, dass im Rahmen literaturwissenschaftlicher Phänomenologie weitere Hinweise ästhetischer Bedeutungsbildung im Kontext des Erfahrungslernens gegeben werden (INGARDEN 1969/1972; ISER 1976; JAUR 1982). Die hierbei entwickelten Vorstellungen über den Charakter ästhetischer Erlebnisse bieten vor allem dem schulpädagogischen Bereich eine kunst- und literaturdiaktische Perspektive, die den Objektbereich der Erfahrungsbildung wesentlich erweitert (JAROCHOWSKI-LESCH 2001).

3.2 Erfahrungen als intersubjektive Affinitäten: Empirisch-analytische Pädagogik

Das Erfahrungslernen in formbestimmter Deutung reflexiven Erlebens scheint sich in der Vermittlung zwischen Rationalismus und Empirismus aufzulösen und nicht mehr darstellen zu lassen. Ein verbreitetes Missverständnis, das sich aber im positivistischen Wurzelwerk empirisch-analytischer Pädagogik aufklären lässt (HALLER 1993, REICHENBACH 1968). Der Positivismus nämlich lässt allein die Erfahrung als Quelle von Erkenntnissen, Persönlichkeitsveränderungen oder Entwicklungsfortschritten gelten. Sicher folgt der Positivismus eher dem Ideal der Naturwissenschaft, nach dem als klassische Methoden der Erfahrungsgewinnung das Experiment und die Beobachtung gelten (PAP 1955). Offensichtlich sind mit dieser Kontur die regelmäßig wiederkehrenden Missverständnisse verbunden. Natürlich liegen deutliche Paradigmendifferenzen vor, wird im Vergleich die Erfahrung durch ein Nacherleben historischer Leistungen im hermeneutischen Selbstverständnis erinnert. Aber es handelt sich eben um Paradigmendifferenzen, die konzeptionell verfügt sind, wenngleich der psychologische Prozess der Erfahrungsbildung im Ausgang von der Wirklichkeit als sinnlicher Gegebenheit gemeint bleibt. Diese Position lässt sich durch Vertreter des »Wiener Kreises« (SCHLICK 1926, MACH 1904/1987 u.a.) umfassend belegen. Schon allein der Ansatz von R. CARNAP unter dem Aspekt der Erfahrungsbildung bietet genug Interpretationsmaterial an.

R. CARNAP konstituiert einen Schichtaufbau der Erfahrungsbildung (CARNAP 1961, 2), der zunächst ebenfalls auf Elementarerlebnissen basiert. Diese Elementarerlebnisse gelten als Grundeinheiten der Erfahrung von Wirklichkeit und vermitteln zwischen Erkenntnis und Persönlichkeitsbildung. Hier zeigen sich Affinitäten zum hermeneutischen Ansatz W. DILTHEYS oder zur Phänomenologie E. HUSSERLS. Aber abgesehen davon realisierte CARNAP die Erfassung wechselseitiger Abhängigkeiten zwischen den eigenpsychischen Gegenständen der Erfahrungsbildung und dem Erkennen ihrer psychischen Dokumentation in der Verlaufsqualität geistiger Prozesse (CARNAP 1961, 314). Damit präziserte er einen herausragenden Befund zur Bildung psychischer Prozessketten, die die inneren Voraussetzungen für die Erkenntnistätigkeit einerseits im emotionalen Verhalten und andererseits in der psy-

Torsten Fischer

chischen Dokumentation von Erfahrungen als Vollendung dieser Prozessketten klassifizierten. Strukturgenetisch war damit die Voraussetzung geschaffen, formale Relationen zwischen eigenpsychischen, physischen, fremdphysischen und geistigen Vorgängen zu beschreiben und das Konstitutionsproblem sprachlicher Ausdrucksformen an die Erfahrungsbildung zu binden (CARNAP 1961, 137). Auffälligerweise sah sich die empirisch-analytische Pädagogik, sofern sie das Eigenpsychische für die Erfahrungsbildung als konstitutiv ansah, dem Vorwurf der Subjektivität ausgesetzt. Konkurrierende Schulen verwiesen auf die mangelnde Auflösung des Charakters von Elementarerlebnissen, die nach ihrer Meinung als Erlebnisse des ICHs als Einheiten gar nicht weiter zerlegbar sind. Dieses bis heute unerledigte Problem der modernen Psychologie wurde durch die empirisch-analytische Pädagogik geschickt umgangen, indem Teilähnlichkeiten zwischen den Elementarerlebnissen relationstheoretisch beschrieben und damit transitive Beziehungen in den Bestandteilen der Prozessketten der Erfahrungsbildung herausgestellt wurden (CARNAP 1961, 92). Diese Relationen der formalen Bestandteile waren keine Verlegenheitslösung, sondern entzogen die Problematik, dass nicht-auflösbare Ganzheiten qualitativ in den Elementarerlebnissen vorhanden waren. Die zu jener Zeit angestrebte Lösung für ein sinnvolles Erfahrungslernen würde man heute in einer adäquaten Theorie kommunikativen Handelns suchen, doch Vertreter des »Wiener Kreises« sahen in der Kongruenz intersubjektiver Erfahrungen den Schlüssel zur Auflösung des Evidenzproblems. Das Erfahrungslernen hatte damit zwei Möglichkeiten der persönlichen Manifestation: Einerseits repräsentierte sich die Erziehungswirklichkeit in Gewohnheiten pädagogischen Denkens und Handelns und fand seinen Ausdruck in Erfahrungsgrundsätzen, die sich das lernende Subjekt erlebnis- und tätigkeitsgebunden aneignete. Andererseits wurde die intersubjektive Affinität des Handelns und Lernens aus persönlicher Erfahrung zum Bestätigungsmodus des empirisch-analytischen Evidenzproblems.

3.3 Empirie und außerwissenschaftliche Erfahrungen: Kritisch-rationale Pädagogik

Kritisch-rationale Pädagogik ist als Technologiesystem kritisch-rationaler Erkenntnislogik aufzufassen, die ihr in gewisser Weise vorgeordnet ist. Dieses Technologiesystem beschreibt entscheidungslogische Vorschriften, die durch operationale Definitionen gegeben sind. In dieser Erkenntnislogik ist der Erfahrungsbegriff zentral aufgebaut, denn »die Erkenntnislogik, ... kann als eine Theorie der empirischen Methode bezeichnet werden – als die Theorie dessen, was wir Erfahrung nennen« (POPPER 1966, 14). Die Bezugsfigur der Emperie ist natürlich eine ganz andere, als die wir sie in der empirisch-analytischen Konzeption, in der Phänomenologie oder Lebensphilosophie vorfinden können. Die kritisch-rationale Philosophie und die ihr folgenden pädagogischen Ideensysteme lehnen den Ausgang von Erlebnissen für die wissenschaftliche Erfahrungsbildung ab. Objektiv-

Zur Multivalenz des Erfahrungsbegriffs

vationen der Wirklichkeit können danach nicht im emotionalen Erleben erfasst und verifiziert werden (POPPER 1966, 61), vor allem weil sie durch ihre Einmaligkeit, Unmittelbarkeit, Totalität und subjektive Gebundenheit eine Gegenläufigkeit zum universellen Anspruch kritisch-rationaler Theoriebildung aufbauen. In der Disposition der Universalität rationaler Theoriebildung ist sogar der Bruch mit einer allgemeinen Erfahrungsbildung kodiert, »da alle Universalien einen dispositionellen Charakter haben und sie nicht auf Erfahrung reduziert werden können« (POPPER 1966, 378). Disposition meint hier den gesetzmäßigen Charakter gewisser Erscheinungen, die die kritisch-rationale Erkenntnislogik in der Deduktion nicht-erfahrungsgemäßer allgemeiner Zustände ansiedelt.

Auf jeden Fall bedeutet diese Auslegung des Erkenntnis- und Lernprozesses, dass Erfahrungsbildung ohne deskriptive Theoriebildung nicht vermittelt oder in den Raum widerspruchsfreier, eindeutiger und vollständiger Abbildungssysteme transformiert werden kann. Außerdem begrenzt die rationale Kritik deduktiver Logik den Mechanismus intersubjektiver Nachprüfbarkeit und stellt eine ungewollte, geradezu überraschende Verbindung zur Erfahrungsbildung her. Nämlich die, dass sich einerseits die kritisch-rationale Erkenntnislogik mit der Widerspruchsdogmatik hinsichtlich ihrer eigenen Hypothesenbildung als ein absolut offenes System festlegt. Diese Offenheit entgrenzt die Erkenntnislogik und lässt Raum für den Bedeutungszusammenhang der Lebenswelt bis hin zu den hier gestellten Erziehungsfragen persönlicher Erfahrungsbildung. Übrigens haben sich Vertreter des kritischen Rationalismus (ALBERT 1972, 6f., POPPER 1966, 13f. u. a.) von dieser Ambivalenz nie irritieren lassen, denn Erfahrungsbildungen im Kontext subjektiver Aneignung wurden als außerwissenschaftliche Erkenntnisse durchaus akzeptiert. Die vorwissenschaftliche Theoriebildung fand im Selbstverständnis kritisch-rationaler Systematik ohnehin in der alltäglichen Erfahrungswelt statt, so dass die Akzeptanz »kriterienchwächerer« Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung den theoretischen Entwurf nicht destabilisieren konnte.

Sicher hat der kritische Rationalismus gerade im Bereich der empirischen Sozialforschung mit seiner Wirklichkeits- und Erfahrungsweltorientierung einen etablierten Platz eingenommen und bietet ein ausgezeichnetes System, methodentheoretische Positionen für strenge empirische Hypothesenprüfungen auszubilden. Jedoch für die Auslegung der ideengeschichtlichen Konsistenz von Erlebnis- und Freizeitpädagogik mit Blick auf bezugstheoretische Aspekte des Erfahrungslernens bieten sich nur wenige Analogiepunkte: »Im Begriff des Empirischen ist viel stärker der aktive Charakter einer planmäßig eingestellten Forschung enthalten, während im deutschen Wort Erfahrung viel stärker der passive Zug eines widerwillig Erlittenen mitschwingt« (BOLLNOW 1968, 236). Empirische Forschertätigkeit, die letztlich wissenschaftlichen Kriterien verpflichtet bleiben muss, unterscheidet sich also deutlich von Erfahrungsprozessen, die das Individuum in seinem Bildungsgang oder in der Freizeit vollzieht, ohne der oben zitierten Position den aktivitätsfördernden Charakter tätigkeitsorientierten Erfahrungslernens an dieser

Torsten Fischer

Stelle entgegenstellen zu können. Aber individuellen Erfahrungen eine objektivierende Sicherheit unterstellen zu wollen, wäre eine riskante Annahme und der intersubjektive Konsens kann aufgrund dispositioneller Unterschiede in der Tätigkeits- und Verhaltensregulation keineswegs anschlussfähige Kongruenzen behaupten.

3.4 Erfahrungsbildung als Theorie-Praxis-Problem: Konstruktive Pädagogik

Die konstruktive Erkenntnistheorie der »Erlanger Schule« (LORENZEN 1974/1987; KAMBARTEL 1968 u. a.) sieht im sprachlichen Ausdruck die Konzeption konstruktiven Denkens, die sich in ihrer Genese in der Umgangssprache ausbildet. Sprache ist hier also nicht vom Menschen geschaffenes oder künstliches Werkzeug, sondern elementare Kodierung von Enkulturation: »Die Sprache ist nicht vom Menschen gemacht, sie ermöglicht ihm vielmehr erst, sich seine Welt zu schaffen« (LORENZEN 1974, 162). Die Umgangssprache oder natürliche Sprache wird durch den Praxis-kontext verfügt, in dem die Lebenserfahrung die dominante Position innehat. Erfahrungsbildung und sprachlicher Ausdruck sind in dieser Reflexion unmittelbar miteinander verknüpft, wenngleich interferierende Erfahrungsimpulse (inneres Verhalten, äußere Tätigkeiten usw.) mitgedacht werden können. So verbinden sich in der Sprache Theorie und Praxis unter dem Primat der Praxis. Dieses Primat signalisiert weitgehende Konsequenzen. Die Anerkennung des Vorrangs der praktischen Erfahrung gegenüber theoretischer Vernunft sichert den normativen Gestus jedes Sinnzusammenhanges in der Lebenspraxis (LORENZEN 1974, 145). Intellektuelle Erfahrungen, die das Bewusstsein über sich selbst macht, sind damit nicht ausgeschlossen, stehen aber hinter der Aufstellung handlungsrelevanter Normen zurück (LORENZEN 1974, 40).³

Mit dem Ansatz konstruktiver Pädagogik, persönliche Erfahrungsbildung aus dem Primat der Praxis zu deuten, Praxis als Vermittlung von Lebenswelt und Wissenschaft herauszustellen und dennoch das theoretische Wissen der Naturwissenschaften einheitlich zu sehen, wird eine integrative Referenz für die unterschiedlichsten Formen des Erfahrungslernens sichtbar. Die nämlich, die sich gleichsam aus der Referenz von Theorie und Praxis, aus intellektuellen, tätigkeitsbezogenen oder emotional-erlebnishaften Erfahrungen und deren Wechselwirkung ergibt. Desweiteren kann konstruktiver Pädagogik für das Konzept der Erfahrungsbildung entnommen werden, dass Zwecke und Normen der persönlichen Stellungnahme zu allen Prozessen der Enkulturation keine undiskutierten Probleme bleiben können, da sich in ihnen die handlungsrelevanten Aspekte der Lebenspraxis abbilden. Hier analysiert die konstruktive Pädagogik zwei allgemeine Regeln: 1. Regel des offenen Zusammenhangs; 2. Regel der normativen Genese (LORENZEN 1974, 41). Die erste Regel sieht für jede Situation einen komplexen Kulturzusammenhang als konstitutiv an, in dem Wirkungszusammenhänge elementarer Kulturbedürfnisse evident sind. Die zweite Regel will ausschließen, dass sich Erfahrungsbildung durch irrationale Momente oder subjektives Inbeziehungtreten nicht mehr auflö-

Zur Multivalenz des Erfahrungsbegriffs

sen lässt. Der wechselseitige Zusammenhang beider Regeln zeigt also auf, dass für Prozesse des Erfahrungslernens ihre handlungsrelevanten Normen und ethischen Begründungen von wesentlicher Bedeutung sind. Erst unter dieser Voraussetzung sind beide Seiten unmittelbar an die Lebenspraxis gebunden, von der sie ausgehen und auf die sie sich richten.

3.5 Viable Erfahrungen: Radikal-konstruktivistische Pädagogik

Kaum eine systemtheoretische Richtung der jüngeren Vergangenheit hat die wissenschaftliche Pädagogik so provoziert wie der radikale Konstruktivismus. Zeitweise musste sich der Eindruck aufdrängen, dass man sich mit wissenschaftlicher Forschung in der herkömmlichen Objekt-Subjekt-Relation obsolet positionieren und die Kalkulation des Veränderungsaufwandes zu einer uferlosen Angelegenheit werden könnte. Für sich genommen war die Provokationswahrnehmung grundlos, ein Ergebnis defensiven Denkens oder vielleicht der mächtigen Immunisierungshoffnung hinsichtlich eigener Programme. Jedoch klarer als mit den in der konstruktivistischen Dogmatik selbst erzeugten Widerlegungsargumenten (OBRECHT 1994, 523 u. a.) konnte der Offenbarungseid kaum ausfallen und das kognitive Erfindungsdilemma kollabieren (FISCHER 2001, 73-79). Die Selbsterkenntnis als alleiniger Modus der Lebenspraxis stellte sich als Konstitutionsillusion dar. Da hier der Diskurs nicht grundsätzlich geführt werden muss, soll diese Relativierung ausreichen, um die deskriptive Absicht der folgenden Analyse nicht von vornherein zu diskriminieren.

Der radikale Konstruktivismus sieht die Konstituierung der Lebenswelt allein im Subjekt begründet, lehnt daher jeglichen objektiven Charakter von Wirklichkeit ab – wie auch die Objekt-Subjekt-Relation in der Wissenschaft selbst. In den letzten Jahrzehnten wurde auch im deutschsprachigen Raum der Versuch unternommen eine Erkenntnistheorie vorzulegen, die sich stark an der biologischen Kognitionstheorie von HUMBERTO MATURANA und FRANCISCO VARELA (MATURANA 1982; VARELA 1990) orientierte und ein interdisziplinäres Argumentationsinventar hervorgebracht hat (SCHMIDT 1987/1992). Der Ansatz bezieht sich auf die in den 30er Jahren konzipierte Systemtheorie und ihre Weiterentwicklungen (LUHMANN 1987), die Kybernetik als Abbildungsmodus für das Verhalten effektiver Systeme (FOERSTER 1995) und die Theorie der Autopoiesis, die die Wissensrekonstruktion beim Menschen beschreiben soll (GLASERSFELD 1987/1995, bes. 9-40; WATZLAWICK 2001).

Im Mittelpunkt des konstruktivistischen Erkenntnisinteresses steht also die menschliche Wissenskonstruktion und die mit ihr zusammenhängenden Fragestellungen der Autopoiesis, Kommunikation, der Konstituierung des ICHs sowie die Begründung subjektiver Konstruktionsübernahme gegenüber allen Formen der Objektivation. Im Begründungszusammenhang einer biologischen Kognitionstheorie ein anregungsreiches Diskursmaterial, das aber als radikales Oppositions-

Torsten Fischer

und Entwertungsschema für phänomenologische, hermeneutische oder empirisch-analytische Programme eher die Alternative darstellt, die sie in der Inkonsequenz der Interpretation bisheriger Erkenntnistheorie nicht sein kann.

Ungeachtet der kritischen Einwände ergeben sich eine Reihe von Bereicherungen für persönliche Erfahrungsbildung, die den Argumenten biologischer Kognitionstheorie bzw. einigen soziologischen Analysen entnommen werden können. Zu diesen Bereicherungen gehört vor allem die Subjektorientierung pädagogischer Prozesse und die damit relevante sowie viable Erfahrungsbildung als Verständnis pädagogischer Wissensbegriffe (BERNER 2002, 159). Mit seinen kognitionstheoretischen Annahmen positioniert der radikale Konstruktivismus das Subjekt zum alleinigen Urheber des Wissens. Wissen und Kognition fallen in der systemtheoretischen Absicht zusammen. Die menschliche Erkenntnis wird ein Ausdruck individueller Lebenspraxis, die vor allem nach Selbsterhaltung strebt. Wissen wird, wie das lebendige System Mensch, als System verstanden und erhält isomorphe Bedeutungszuschreibungen. Wissen ist in dieser Sichtweise einerseits ein strukturkonservatives und vor allem selbstbezügliches System – es besteht in der Eigenschaft von Selbstreferenz (SIEBERT 1996, 15), die der Mensch in reflexiver Stellung zur Welt und sich selbst operationalisiert. Andererseits wird der Mensch und jedes durch ihn konstituierte System autopoetisch. Das aber bedeutet, dass sich diese Systeme selbst konstituieren, ohne äußere Einflüsse (FOERSTER 2001, 43ff.). Von dieser Seite aus lassen sich die Begriffe von autonomen und geschlossenen Systemen in der konstruktivistischen Konzeption verstehen und die systemtheoretischen Konsequenzen aus der Zusammenführung von Autopoesie sowie Selbstreferenzialität analysieren (ZIEMKE / STÖBER 1992, 42-75).

Aber entscheidend ist nach der konstruktivistischen Annahme, dass die menschliche Außenweltbeziehung in Wahrnehmungsprozessen realisiert wird, die durch die Affizierung der Sinne ihren Anfang nimmt, die aber nicht die Adressaten der Empfindungen sein können, sondern allein das Gehirn (ROTH 1992, 277ff., MATURANA 1970, 2). Die über die Sinne vermittelten Signale bekommen erst durch die Tätigkeit des Gehirns ihre funktionalen Bedeutungen und inhaltlichen Zuschreibungen, die andere Personen, Umgebungen oder Sachverhalte betreffen (GLASERSFELD 2001, 30-37). Diese Bedeutungszuweisung an das Gehirn oder die neuronalen Netze für die Transformation von Sinnesempfindungen zu lebens-tauglichen Erfahrungen, Wissen oder Erkenntnissen lässt wiederum folgende Rückkopplung zu: Da das Gehirn des Menschen ein geschlossenes System darstellen soll, entwickelt es im selbstbezüglichen Modus und autopoetischer Dynamik zudem Sprache und Wissenschaft, Kommunikation oder Tätigkeitsregulation nicht irgendwie als systemexterne Ausdrucksformen des persönlichen Lebens (MATURANA / VARELA 1987, 37ff.), sondern als geschlossene Systeme: »Als lebende Systeme existieren wir in vollständiger Einsamkeit in den Grenzen unserer individuellen Autopoesie« (MATURANA 1994, 117).

Hier wird das Theorem der Selbstorganisation aufgebaut, das den (Macht)-

Zur Multivalenz des Erfahrungsbegriffs

Anspruch von Erziehung programmatisch einschränkt und tiefgreifende Konsequenzen hinsichtlich asymmetrischer Machtverteilungen in pädagogischen Bezügen erfordern würde. Natürlich räumt die radikal konstruktivistische Systemtheorie ein, dass es Entwicklungsformen angepassten Handelns oder kommunikative Modalitäten bis hin zur Ausbildung von Verhaltensstereotypen gibt und diese in den Prozessen von Assimilation und Akkomodation wechselseitig interferieren (PIAGET 1973 / 1974). Aber alle Lebensäußerungen sollen nur konnotativ existieren, also die Bedeutung von Sprache, Kommunikation oder Tätigkeit soll immer schon assoziativ mit den bereits vorhandenen Bedeutungen bzw. mit operierenden Selbstkonstruktionsfähigkeiten verknüpft sein.

Für das Konzept pädagogischer Erfahrungsbildung ergeben sich aus der deskriptiven Absicht eine Reihe von Einblicken, die für den Erfahrungs- und Erlebnisbegriff einen Perspektivenwechsel darstellen und systemische Bezüge öffnen. Zu ihnen gehören (SIEBERT 1996, 15):

- Erfahrungsbildung ist nicht eine Art von Wahrheitsabbildung oder Erkenntnis, sondern wird nach kognitiver Viabilität und Lebensrelevanz beurteilt (Überlebensdienlichkeit);
- Erfahrungen sind selbstreferentiell und damit strukturkonservativ;
- Erfahrungen als Wirklichkeitskonstruktionen sind biographisch geprägt;
- Erfahrungsbildung ist Selbstaufklärung in Autonomie und Selbstverantwortung;
- Erfahrungen über Erfahrungen ermöglichen Metakognitionen, die nicht normative, sondern interpretative Reflexionen ausbilden;
- Reduzierte Erfahrungen oder Missverstehen sind die Regelfälle aufgrund der Abgeschlossenheit individueller operationaler Systeme;
- Erfahrungsbildung bedeutet die Transformation von Erziehung und Qualifizierung zur Selbststeuerung, Selbstorganisation und Selbstreferenzialität;
- Erfahrungsbildung meint primär informelle Lernprozesse, die einen Perspektivenwechsel von der Aneignung von Wissen (Was wird gelernt? Konstrukte) zum Fragezusammenhang der Wirklichkeitskonstruktion (Wie wird gelernt?) voraussetzt;
- Toleranz, Anerkennung von Pluralität, Differenzwahrnehmungen statt Konsensbildung sind Merkmale individuell bedeutsamer Lernprozesse durch Erfahrung und Erlebnis.

Diese Merkmale sind systemgebunden und folgen Vorgaben, die im wesentlichen am Vorbild lebender Systeme der Biologie ausgerichtet sind. Sie passen zu den Prämissen des Systems, setzen sich aus dem System fort, das sie bereitstellt. Zu den wichtigsten Prämissen zählen die Theoreme der internen Selbststeuerungsfähigkeit oder autonomen Selbstorganisation, Komplexität, Zirkularität, Rekursivität, Kontext, strukturelle Kopplung sowie Emergenz (HUSCHKE-RHEIN 1992-1995 / 1999, 507). Es wäre aber riskant ihre Semantik und Pragmatik zu ignorieren und ihre Adaption für andere Theorieentwürfe ohne Berücksichtigung der ihr vorgeordneten Prämissen zu riskieren. Solche Versuche finden offensichtlich statt, um Anglei-

Torsten Fischer

chung oder Innovation behaupten zu können. Vielmehr aber müssten konstruktivistische Signaturen mit Postulaten pädagogischer Kommunikation konfrontiert werden, die zum Vorteil anderer Systeme bisher in der Erziehungstradition genutzt wurden. Dieser Diskurs, aber nicht nur im Systemkontext selbst, könnte fragile Prozesse und paradoxe Konstellationen thematisieren, die in den Erziehungstheorien neben ihrer moralischen Aufladung »schon immer« auch handlungs-, verhaltens- und bewusstseinstheoretische Bedeutung besaßen.

3.6 Erfahrungen in der Theorie der Gesellschaft: Kritische Pädagogik

Erfahrungen entstehen nicht unwesentlich in der gesellschaftlichen Praxis von Leben und Arbeit. Aus dieser Sicht scheint die Kritische Theorie der »Frankfurter Schule« (ADORNO 1967; HORKHEIMER 1970; HABERMAS 1968 u.a.) ein relevanter Diskursraum zu sein, da in ihm der dialektische Theorie-Praxis-Bezug der Gesellschaft zur Grundlage jeder Wissenschaft und damit gesellschaftliche Verhältnisse konstitutiv für wissenschaftliche Pädagogik erklärt wurden. Dieser Theorieansatz wurde in »praktischer Absicht entworfen« (HABERMAS 1974, 9), wobei die Theoriebildung in doppelter Hinsicht reflexiv erscheint. Einerseits ging es um die Durchdringung des historischen Lebenszusammenhangs und andererseits um die soziale Praxis der Gegenwart. Wenn dann gesellschaftliche Verhältnisse das Konstitutionsproblem persönlicher Erfahrungsbildung konturieren, wird auch der Bezug zur Lebenspraxis bedeutsam: »Die Tatsachen, welche die Sinne uns zuführen, sind in doppelter Weise gesellschaftlich präformiert: durch den geschichtlichen Charakter des wahrgenommenen Gegenstands und den geschichtlichen Charakter des wahrnehmenden Organs« (HORKHEIMER 1970, 22).

In der Kritischen Theorie wird darüber hinaus das menschliche Emanzipationsstreben zum vordringlichen Thema und damit die durch Selbst- und Sozialreflexion erworbenen Möglichkeiten, sich von gegebenen Verhältnissen zu distanzieren und die eigene Regie und den Selbstaufbau allgemein betreffenden Interessen zu durchschauen: »Selbstreflexion ist von einem Emanzipationsinteresse bestimmt« (HABERMAS 1968, 159). Das Motiv der reflexiven Emanzipation bedeutet im Selbstverständnis kritischer Pädagogik die Befreiung aus Entfremdung durch Handlung und Erfahrung. In diesem Bezug bildet bei Horkheimer die menschliche Arbeit die Basis und das Resultat aller Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten (HORKHEIMER 1970, 28). Bei HABERMAS werden Arbeit, Interaktion und Diskurs (HABERMAS 1971, 110-179) zu Vermittlungselementen zwischen Denken und Handeln, Vernunft und Wirklichkeit.

Die Aufwertung der Sinneserfahrungen in der kritischen Pädagogik ist durch das vorhandene Prozessverständnis für den Aufbau des Erkenntnisinteresses bedingt sowie aus der Beseitigungsforderung sozialer Entfremdung zu erklären. Und genau hier ist die Emanzipationsfigur Kritischer Theorie platziert, um den Identitätsaufbau in Abhängigkeit von praktischer Wirklichkeit sowie sozialer Interdependenz

Zur Multivalenz des Erfahrungsbegriffs

konstatieren zu können (HABERMAS 1968, 243). Erfahrungsbildung findet nach der Kritischen Theorie in erster Linie durch die Prozesse des Lebens und Arbeitens in der gesellschaftlichen Erfahrungswelt statt. Das lernende Subjekt und die gesellschaftliche Umwelt sind durch erkenntnisleitende Interessen und soziales Handeln miteinander verbunden. Die Modalitäten der Erfahrungsbildung sind in kommunikativen sowie sensorischen Erfahrungen kodifiziert und realisieren sich in den Prozessen des instrumentellen sowie kommunikativen Handelns (TSCHAMLER 1996, 92). Mit der Aneignungskonzeption von Individualität und Welt in den Vorgängen der Selbst- und Sozialreflexion wird der emanzipatorische Identitätsaufbau gesehen. Er kann damit auch formbestimmt und intentional gedacht werden.

4 Bezugstheoretische Aspekte der Erlebnis- und Freizeitpädagogik in der Konzeption des Erfahrungslernens

1. Im Erlebnis- und Erfahrungsbegriff werden – neben anderen Begriffen – Gewohnheiten pädagogischen Denkens und vor allem die Verlaufsqualitäten individuellen und kommunikativen Handelns vermittelt. Insofern umgreift die Konzeption des Erfahrungslernens einerseits die Erfassung von Erziehungswirklichkeit und andererseits handlungsrelevante Normen und Werte reflexiver Pädagogik. Gerade dann, wenn der Lebenspraxis eine gehobene Auslegungsreferenz zugemessen wird, also in der Praxis reflektierte, engagierte und kritische Forschungstätigkeit gemeint bleibt, kann die Erfahrungskonzeption ein wesentlicher Beitrag deskriptiver sowie normativer Pädagogikentwürfe werden. Dabei reicht sie – dieser These ist weiter nachzugehen – weit über die lebensphilosophische Tätigkeitskonzeption pragmatischer Pädagogik und Philosophie hinaus.

2. In den traditionellen Paradigmen akademischer Pädagogik gibt es differenzierte Konnotationen und entwicklungsgeschichtliche Korrespondenzen zum Erlebnis- und Erfahrungsbegriff. In ihnen lassen sich für die Bildung eines Erfahrungsbegriffs und für die Darstellung von Erfahrungsbildung folgende Teilergebnisse induzieren:

- Erfahrungen sind lebendige Vermittlungsergebnisse der Lebenswirklichkeit durch Erlebnis, Ausdruck und Verstehen (Hermeneutik);
- Erfahrungen basieren auf intentionalen (objektgerichteten) Erlebnissen und verbinden Erlebnismomente mit intuitivem Handeln und vorläufigen Sinndeutungen (Phänomenologie);
- Erfahrungen sind geschichtliche Prozesse, die die Lebensgeschichte des Individuums und die kulturgeschichtliche Wirklichkeit dialogisch umgreifen (Hermeneutik);
- Erfahrungen als innere Informationen manifestieren sich in intersubjektiven Affinitäten, die sich vom hypothetisch-induktiven Erkenntnisprozess der Erfahrungswissenschaft unterscheiden (Analytische Empirie);

Torsten Fischer

- Erfahrungen vermitteln sich als Alltagsinformationen, die sich vom hypothetisch-deduktiven Erkenntnisprozess unterscheiden (Kritischer Rationalismus);
 - Erfahrungsbildung setzt das Primat der Praxis und die konstitutive Verbindung von System und normativen Überzeugungen voraus (Konstruktivismus);
 - Erfahrungen sind selbstreferentielle, biographisch-geprägte und damit strukturkonservative Wirklichkeitskonstruktionen, die nach kognitiver Viabilität und Lebensrelevanz im Kontext selbstorganisierter Systeme beurteilt werden müssen (Radikaler Konstruktivismus);
 - Erfahrungen bilden sich in der gesellschaftlichen Wirklichkeit von Arbeit, Interaktion und Diskurs aus und die Handlungsmodalitäten persönlicher Erfahrungsbildung tragen kommunikativen und instrumentellen Charakter (Kritische Theorie).
3. Schon diese knappe Deskription von Überzeugungen und Begründungen zeigt die multivalente Konzeption des Erfahrungsbegriffs. Aus ihr geht hervor, dass mit dem Konzept der Erfahrungsbildung durchaus Anschlussmöglichkeiten an zentrale Grundpostulate von Erlebnis- und Freizeitpädagogik bestehen, wie sie in Autonomie, Mündigkeit, Emanzipation, Selbstbestimmung oder Selbstverantwortung zum Ausdruck kommen. Die verwendeten Erfahrungsbegriffe gewinnen ihre Semantik aus den Basisannahmen der jeweiligen Theoriekonstruktion und gehen in deren Prämissen ein. Bei aller Unterschiedlichkeit dieser Prämissen und Ausgangstheoreme lassen sich dem Erfahrungsbegriff drei Bedeutungsebenen zuschreiben:
- Aus psychologischer Sicht stellen Erfahrungen spezifische Resultate innerer Prozessketten (Informationen) dar, die lernende Systeme zur Verbesserung ihrer internen Außenweltmodelle erzeugen, erwerben und operationalisieren. Sie können in phylogenetischer Erbanlage präformiert, im ontogenetischen Selbstaufbau realisiert und in der persönlichen Stellungnahme zur gesellschaftlichen Umwelt angeeignet sein.
 - Aus erkenntnistheoretischer Sicht konzentriert sich der Erfahrungsbegriff auf die Beschreibung empirischen Wissens und seiner Erzeugung. Erfahrungen erwirbt der einzelne Mensch hier im Kontakt zu seinen gesellschaftlichen sowie natürlichen Umwelten, denen er unmittelbar praktisch und intentional gegenübertritt. Dabei konstituieren seine Vorerfahrungen und der mit ihnen verbundene Erkenntnisstand wesentlich den Charakter ihrer Ausprägung.
 - Aus pädagogischer Sicht werden für die Erfahrungsbildung alle Prozesse bedeutsam, die sozial-kognitive, emotional-erlebnishafte und arbeitsbezogen-lebensweltliche Milieus betreffen, da in ihnen vor allem tätigkeits- sowie praxisnah und damit anschaulich-vermittelnd gelernt werden kann. Der kind- und jugendgemäße Erwerb von Basisqualifikationen ist hier nicht primär normativ gedacht, sondern spricht jene psychischen und physischen Ausgangsvoraussetzungen an, die im Kindes- und Jugendalter und im Erfahrungslernen wechselseitig gegeben sind.

Zur Multivalenz des Erfahrungsbegriffs

In dieser komplexen Abbildung erreicht der Erfahrungsbegriff für pädagogische und psychologische Überlegungen axiomatische Bedeutung. In ihm ist die reflexive Aneignung von Erlebnissen und die bewusste Würdigung von auftretenden Stimulanzen und das sich aus ihnen herleitende Wissen ausgelegt. Erfahrungen sind demnach innere Ereignisse, die durch subjektive Aktivitäten ausgelöst und durch operierende Bewusstseinstätigkeiten vom Subjekt vollzogen werden.

4. Für Freizeit- und Erlebnispädagogik ist diese axiomatische Bedeutung evident, denn Freizeitwelten und erlebnispädagogische Lernmilieus beschreiben komplexe Handlungsfelder, die ursprünglich aus den Bedürfnissen ihrer Zielgruppen hervorgehen und nur selten aus Postulaten einer darüber hinausgehenden Erziehungsreflexion. Dieser Ursprung erklärt einerseits die kontinuierliche Nähe zum Erfahrungsbereich von Leben und Lernen und positioniert sie andererseits als Handlungsalternativen für eine unspezifische Öffentlichkeit, die für ihre Routinen in der Risiko- und Erlebnisgesellschaft eine pädagogische Kommunikation fordern. Diese pädagogische Kommunikation hat sich bisher in Erlebnis- und Freizeitpädagogik relevant artikulieren lassen, weil die ihnen entsprechenden Milieus ihre Überzeugungen auf dem Boden »erfahrungsgesättigter« Lernarrangements entwickeln und die meinungsbildenden Diskurse nicht ohne Grund die pragmatische Bildungstradition als wichtige Referenz behaupten: »Experiential education is a process through which a learner constructs knowledge, skill, and value from direct experience« (AEE 1995, 2).

5. Die Konstituierung von Erfahrungsbildung in Freizeit- und Erlebnispädagogik hat in der Erziehungspraxis gezeigt, dass ohne soziale Erfahrungen gemeinschaftlicher Tätigkeitsformen die anthropologische Zwecksetzung von Gemeinschaftserziehung aufgegeben werden muss. Dieser Aspekt lässt Zweifel aufkommen, ob Erlebnis- und Freizeitpädagogik innerhalb des »Bowling-alone-Phänomens« veränderungsdynamisch agieren können. Außerdem befinden sich Gestaltungsformen der Erfahrungsbildung, wie sie in der Erlebnis- und Freizeitpädagogik vorgesehen sind, in Resonanz mit dem »Projekt der individuellen Glücksuche«, das zur basalen Größe sozialer und kultureller Bewegungen geworden ist. Für sich genommen liefert diese Perspektive wechselnde und uneindeutige Rahmenvorgaben und das gemeinschaftliche Handeln ist nicht allein eine Frage der je handelnden Person. Aus dieser Richtung ist maximal zu erwarten, dass Erlebnis- und Freizeitpädagogik, wie übrigens andere Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft auch, Situationen, Milieus und Organisationen in Rechnung stellen, die soziale Prozesse als Chancen aber auch als Behinderungen zur Darstellung bringen.

Torsten Fischer

Anmerkungen:

- 1 *Damit bildeten primär solche Lernprozesse den Themenschwerpunkt, die nicht durch Lehrpläne oder Prüfungsordnungen kodifiziert werden, sondern sich im fundamentalen Erfahrungszusammenhang des Arbeits- sowie Freizeitalltags sowie im Umgang mit den verschiedensten Menschen, Medien, Situationen, Problemen usw. ergeben können (DOHMEN 2002, 18-19). Mit dieser Akzentuierung, die das Erfahrungslernen als natürliche Lebensfunktion in den Blick nimmt, die hilfreich ist, subjektive Vorstellungen von komplexen Wirkungs- und Bedingungsbeziehungen pädagogischer Angelegenheiten auszubilden, wurden bereits bezugstheoretische Skizzen zu einer erlebnis- und handlungsorientierten Freizeitforschung entwickelt (FISCHER 2002, 97-111, NAHRSTEDT 2002, 123-127).*
- 2 *Mit diesem Zugang scheint das Paradoxon auf, in das sich akademische Pädagogik mit ihrer von der pädagogischen Praxis nicht selten distanzierteren Forschung verstrickt hat, der tätigkeitsorientierten Konzeption des Erfahrungslernens in der Freizeit- und Erlebnispädagogik bisher kaum einen Stellenwert einräumte und Missverständnisse kontinuierlich reproduziert. Auch der bereits angesprochene Kongress der DGfE hatte sein Grundthema mit »Innovation durch Bildung« überschrieben. Dieser Innovation müsste entscheidungslogisch eine Bildungsinnovation vorgeordnet sein, um die programmatische Selbstbehauptung in einem erziehungswissenschaftlichen Referenzrahmen begründen zu können. Nach TIMSS oder PISA (BAUMERT u. a. 2000/ DPK 2001) zeichnet sich pädagogische Kommunikation obnehin verstärkt ab, die nicht in die Zukunft verschoben werden kann. Ob jedoch Elemente des Erfahrungslernens in der Freizeit- und Erlebnispädagogik als Bausteine dieses Referenzrahmens in Frage kommen, muss erst in einem anderen Zusammenhang vergewissert werden.*
- 3 *Diese Denkfigur konstruktiver Pädagogik verweist auf ein Grundproblem moderner Wissenschaft, von dem erziehungswissenschaftliche Konstrukte und mit ihnen der hier geführte Diskurs gleichsam betroffen sind. Mit der Spezialisierung ihrer Teilrichtungen und den kontinuierlichen Prozessen der fachlichen Differenzierung werden wissenschaftliche Kommunikationen und theoretische Diskurse unnötigerweise erschwert und führen nicht selten zu Missverständnissen. Die Atomisierung der Fächer geht soweit, dass Ergebnisse, die für ein anderes Fach relevant sind, nicht mehr übernommen werden (TSCHAMLER 1996, 67). Darüber hinaus können wissenschaftliche Disziplinen sehr schnell den Kontakt zu Problemen der Lebenswelt verlieren und werden dann für das praktische Entscheidungshandeln irrelevant.*
- 4 *Selbst Vertreter des Radikalen Konstruktivismus umschrieben die eigene Position »als eine Umstellung von der herkömmlichen Auffassung, die das Ziel von Wahrnehmung, Erkenntnis und Wissenschaft in einer möglichst wahrheitsgetreuen Darstellung der ›Wirklichkeit‹ sieht, zu einer instrumentellen Anschauung, die von Wahrnehmungen, Begriffen und Theorien nur Viabilität, also Brauchbarkeit, im Bereich der Erlebenswelt und des zielstrebigem Handelns verlangt. Diese Umstellung ist im Grunde begrifflich sehr einfach; doch es bereitet erstaunliche Schwierigkeiten, diese Umstellung im eigenen Denken konsequent durchzuführen« (GLASERSFELD 1995, 22).*

Literatur:

- ADORNO, TH. W. (1967): Probleme der Wissenschaftslehre in der Sozialforschung. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 1, 2. Auflage, Stuttgart, S. 38-63.
- AEE - ASSOCIATION FOR EXPERIENTIAL EDUCATION (1995): Conference Proceedings Manual. Grand Geneva (Wisconsin, USA).
- ALBERT, H. (1972): Theorie und Realität. 2. Auflage, Tübingen.
- BAUMERT, J./BOS, W./LEHMANN, R. (Hrsg.) (2000): TIMSS / III. 2 Bände. Opladen.
- BECK, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.
- BERNER, H. (2002): ÜberBlicke – EinBlicke. Pädagogische Strömungen durch vier Jahrzehnte. Bern-Stuttgart-Wien.
- BOLLNOW, O.F. (1968): Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart.
- BOLLNOW, O.F. (1968): Der Erfahrungsbegriff der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 14/68, S. 221-252.
- BRENTANO, F. (1874): Psychologie vom empirischen Standpunkt. Leipzig.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2000): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- DILTHEY, W. (1910): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Berlin.
- DILTHEY, W. (1924): Gesammelte Werke. Band 5, Leipzig-Berlin.
- DILTHEY, W. (1957): Erlebnis und Dichtung. 13. Auflage, Göttingen.
- DGF E (Hrsg.) (2002): Innovation durch Bildung. München.
- DOHMEN, G. (2002): Informelles Lernen in der Freizeit. In: Spektrum Freizeit. Heft 01/2002, S. 18-27.
- FISCHER, T. (1999): Erlebnispädagogik. Das Erlebnis in der Schule. Frankfurt /M.
- FISCHER, T./ZIEGENSPECK, J. (2000): Handbuch Erlebnispädagogik. Bad Heilbrunn.
- FISCHER, T. (2001): Was der Tag mir brachte. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 21/12/01, S. 73-79.
- FISCHER, T. (2002): Kritische Positionen: Zum Verhältnis zwischen Erlebnis- und Freizeitpädagogik. In: Spektrum Freizeit, Heft 1/2002, S. 97-111.
- FOERSTER, H. v. u.a. (Hrsg.) (1995): Einführung in den Konstruktivismus. München.
- FOERSTER, H. v. (2001): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. 13. Auflage, München, S. 39-60.
- GADAMER, H. G. (1960): Wahrheit und Methode. Tübingen.
- GADAMER, H. G. (1975): Wahrheit und Methode. 2. Auflage, Tübingen.
- GLASERSFELD, E. v. (1987): Wissen, Sprache, Wirklichkeit. Braunschweig.
- GLASERSFELD, E. v. (1995): Einführung in den Konstruktivismus. 2. Auflage, München.

Torsten Fischer

- GLASERSFELD, E. v. (2001): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. 13. Auflage, München, S. 16-38.
- GOLEMAN, D. (1996): Emotionale Intelligenz. München-Wien.
- HABERMAS, J. (1968): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M.
- HABERMAS, J./LUHMANN, N. (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M.
- HABERMAS, J. (1974): Theorie und Praxis. 3. Auflage, Neuwied.
- HALLER, R. (1993): Neopositivismus. Eine historische Einführung in die Philosophie des Wiener Kreises. Darmstadt.
- HECKMAIR, B./MICHL, W. (2002): Erleben und Lernen. 4. Auflage, Neuwied.
- HEIDEGGER, M. (1931): Sein und Zeit. Halle.
- HORKHEIMER, M. (1970): Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt/M.
- HUSCHKE-RHEIN, R. (1992-1995): Systemisch-ökologische Pädagogik. Band 1-5, Köln.
- HUSCHKE-RHEIN, R. (1999): Systemisch-ökologische Erziehungswissenschaft. In: Reinhold, G. u.a. (Hrsg.), Pädagogik-Lexikon. München-Wien, S. 506-509.
- HUSSERL, E. (1958): Gesammelte Werke. Band 2, 2. Auflage, Den Haag.
- INGARDEN, R. (1969): Erlebnis, Kunstwerk und Welt. Vorträge zur Ästhetik. Darmstadt.
- INGARDEN, R. (1972): Das literarische Kunstwerk. 4. Auflage, Tübingen.
- ISER, W. (1976): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München.
- JAROCHOWSKI-LESCH, G. (2001): Einführende Bemerkungen zu Roman Ingarden und seinem Werk. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Roman Ingarden: Erlebnis. Vorträge zur Ästhetik. Beilage zu Heft 21/8/01, Lüneburg 2001.
- JAUB, H.R. (1982): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt/M.
- JUCH, K. (1991): Community Education. In: Alternative Schulmodelle. Berlin, S. 89-94.
- JUCH, K. (1991): Community Schools. In: Wichmann, J., Kallbach, M. (Hrsg.): Alternative Schulmodelle. Berlin 1991, S. 89-99.
- KAMBARTEL, F. (1968): Erfahrung und Struktur. Frankfurt/M.
- KLATT, F. (1929): Freizeitgestaltung. Stuttgart.
- KOLB, D./SULLIVAN, M. (1995): Turning experience into learning. In: Roland, C. C.: Do it and understand. Dubuque (USA), S. 5-11.
- LENHARDT, G. (1984): Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt/M.
- LEVINE, R. (1997): Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen. München-Zürich.
- LORENZEN, P. (1974): Konstruktive Wissenschaftstheorie. Frankfurt/M.
- LORENZEN, P. (1987): Lehrbuch der konstruktiven Wissenschaftstheorie. Mannheim.
- LUMANN, N. (1987): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.

Zur Multivalenz des Erfahrungsbegriffs

- MACH, E. (1904): Erkenntnis und Irrtum. O.O..
- MACH, E. (1987): Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen und Psychischen, Darmstadt.
- MATURANA, H. R. (1970): Biology of Cognition. Urbana (Illinois).
- MATURANA, H. R. (1982): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Wiesbaden.
- MATURANA, H./VARELA, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. 3. Auflage, Hamburg.
- MEDER, N. (2002): Nicht informelles Lernen, sondern informelle Bildung ist das gesellschaftliche Problem. In: Spektrum Freizeit. Heft 01/2002, S. 8-17.
- NAHRSTEDT, W. u.a. (2002): Freizeiterlebniswelten. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Heft 22/04/02, S. 13-45.
- NAHRSTEDT, W. u.a. (2002): Freizeiterlebniswelten als Lernwelten. In: Spektrum Freizeit, Heft 01/2002, S. 44-69.
- NEUBERT, W. (1925): Das Erlebnis in der Pädagogik. Berlin.
- OBRECHT, W. (1994): Über die Erfindungen des Radikalen Konstruktivismus. Wien.
- OPASCHOWSKI, H. W. (1996): Pädagogik der freien Zeit. 2. Auflage, Opladen.
- OPASCHOWSKI, H. W. (1999): Freizeitpädagogik. In: Pädagogik-Lexikon. München-Wien, S. 212-217.
- OPASCHOWSKI, H. W. (2001): Deutschland 2010. 2. Auflage, Hamburg.
- PAP, A. (1955): Analytische Philosophie. Wien.
- PIAGET, J. (1973): Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt/M.
- PIAGET, J. (1974): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt/M.
- POPPER, K. R. (1966): Logik der Forschung. 2. Auflage, Tübingen.
- POPPER, K. R. (1971): Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bände 1 und 2, Bern.
- REICHENBACH, H. (1968): Der Aufstieg der wissenschaftlichen Philosophie. 2. Auflage, Braunschweig.
- REINHARTZ, P. (1996): Die Hybris der Unmittelbarkeit. In: Neue Sammlung. Heft 3, Stuttgart, S. 475-489.
- SCHLEIERMACHER, F. D. (1835): Sämtliche Werke. Berlin.
- SCHLICK, M. (1926): Erleben, Erkennen, Metaphysik. Wien.
- SCHMIDT, S. J. (Hrsg.) (1987): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M.
- SCHMIDT, S. J. (Hrsg.) (1992): Kognition und Gesellschaft. Frankfurt/M.
- SCHULZE, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt/M.
- SIEBERT, H. (1996): Bildungsarbeit konstruktivistisch betrachtet. Frankfurt/M.
- UHLE, R. (1995): Individualpädagogik oder Sozialerziehung. Zur Ambivalenz von Autonomie und Re-Vergemeinschaftung. Bad Heilbrunn.
- VARELA, F. J. (1990): Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Frankfurt/M.

Torsten Fischer

WATZLAWICK, P. (2001): Die erfundene Wirklichkeit. 13. Auflage, München-Zürich.

ZIEGENSPECK, J. (1992): Erlebnispädagogik. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick. 4. Auflage, Lüneburg.

ZIEMKE, A./STÖBER, K. (1992): System und Subjekt. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Frankfurt/M., S. 42-75.

ZIMMER, J. (1986): Die Wiederherstellung von Nachbarschaft: Community Schools. In Röhrs, H. (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf, S. 383-390.