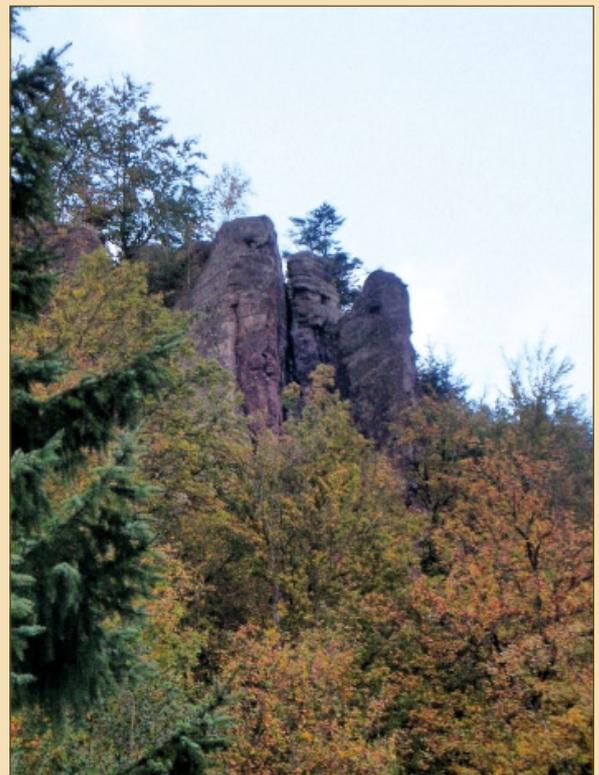


AXEL SCHENZ

ERLEBNIS UND BILDUNG

DIE BEDEUTUNG DES ERLEBENS UND
DES ERLEBNISSES IN UNTERRICHTS- UND
ERZIEHUNGSPROZESSEN



universitätsverlag karlsruhe

Axel Schenz

Erlebnis und Bildung

Die Bedeutung des Erlebens und des Erlebnisses
in Unterrichts- und Erziehungsprozessen

Eine problemgeschichtlich-systematische Untersuchung

Erlebnis und Bildung

Die Bedeutung des Erlebens und des Erlebnisses
in Unterrichts- und Erziehungsprozessen

Eine problemgeschichtlich-systematische Untersuchung

von
Axel Schenz



universitätsverlag karlsruhe

Dissertation, Universität Karlsruhe (TH)
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, 2006

Umschlagsfoto: Falkenfelsen in Bad Herrenalb, Mag. Dr. Christina Schenz

Impressum

Universitätsverlag Karlsruhe
c/o Universitätsbibliothek
Straße am Forum 2
D-76131 Karlsruhe
www.uvka.de



Dieses Werk ist unter folgender Creative Commons-Lizenz
lizenziert: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/>

Universitätsverlag Karlsruhe 2007
Print on Demand

ISBN: 978-3-86644-101-9

Erlebnis und Bildung

Die Bedeutung des Erlebens und des Erlebnisses in Unterrichts- und
Erziehungsprozessen.

Eine problemgeschichtlich-systematische Untersuchung

Zur Erlangung des akademischen Grades eines

DOKTORS DER PHILOSOPHIE
(Dr. phil.)

Von der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften
der Universität Karlsruhe
angenommene

D I S S E R T A T I O N

von

Axel Schenz
aus

Karlsruhe

Dekan: Prof. Dr. Uwe Japp

1. Gutachter: Prof. Dr. Jürgen Rekus

2. Gutachter: Prof. Dr. Fritz Osterwalder

Tag der mündlichen Prüfung: 06.12.2006

Inhaltsverzeichnis

0.	Einleitung	1
0.1	Anlass der Untersuchung	1
0.2	Wissenschaftliche Desiderata	7
0.3	Dispositionen der Arbeit	10
1.	Erleben und Erlebnis – Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Wortgebrauch	15
1.1	Historische Betrachtung zur Verwendung der Begriffe „Erleben“ und „Erlebnis“	16
1.2	Das heutige Begriffsverständnis des „Erlebens“ und des „Erlebnisses“ in verschiedenen Kontexten	19
1.3	Über den Zusammenhang von „Erfahrung“ und „Erleben“	28
1.4	Über den Zusammenhang von „Emotion“ und „Erlebnis“	32
1.5	Erlebnis als Leitbegriff moderner „Wohlstandsgesellschaften“	43
1.6	„Erleben“ und „Erlebnis“: eine vorläufige Definition	47

2.	Die lebensphilosophische Grundlegung des Erlebensbegriffes und seine Verwendung in der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik	49
2.1.	Erleben als Grundbegriff der Lebensphilosophie	50
2.1.1	Das Verhältnis von Erleben und Leben	54
2.1.2	Erleben als Erkenntnisweg zur Welt	57
2.1.3	Handungsleitende Zwecke und Erleben	59
2.1.4	Erleben als unterrichtstheoretischer Prozess des Erkennens	65
2.1.5	Voraussetzungen lebensphilosophischer Argumentation	76
2.2.	Der Paradigmenwechsel in der Zeit der Reformbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts	80
2.2.1	Der Erlebnisbegriff der Deutschen Jugendbewegung	85
2.2.2	Voraussetzungen der Jugendbünde	91
2.3.	Die pädagogische Wendung der Lebensphilosophie: Geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik	94
2.3.1	Der Begriff des Erlebnisses in der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik	101
2.3.2	Erziehung als Erlebnisprozess	108
2.4	Differenzen und Gemeinsamkeiten von lebensphilosophischem Verstehen und geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Pädagogik	122

3.	Die Erlebnispädagogik	131
3.1	Die Erlebnispädagogik unter geisteswissenschaftlich-hermeneutischem Aspekt	133
3.2	Die Übersteigerung des geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Erlebnisbegriffes: die existenzialistische Grenzerfahrung	139
3.3	Die Entwicklung des Erlebnisbegriffes von einer geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Voraussetzung zu einem existenzialistischen Anspruch in der Erziehung	147
3.4	Zusammenfassung	157
4.	Einheit und Differenz von Erleben und Erlebnis in Unterricht und Erziehung	163
4.1	Relation von Erleben und Erlebnis	163
4.2	Relation von Erlebnis und Lernhandeln	174
4.3	Das Erlebnis und die Strukturordnung von Unterrichtsprozessen	178
4.4	Das Erlebnis in Erziehungsprozessen	187
4.5	Schlusswort	193
5.	Quellen- und Literaturverzeichnis	197

0. Einleitung

0.1 Anlass der Untersuchung

In einer als pluralisiert bezeichneten Gesellschaft unterscheiden sich die Wertvorstellungen einzelner Gruppen und Menschen voneinander und können sich relativ schnell wandeln (vgl. SCHÄFERS 2001, 98). Um sein Leben gestalten zu können, stellen sich Kindern und Jugendlichen darum heute andere Anforderungen als beispielsweise vor etwa 100 Jahren (vgl. SCHULZE 92). Die Unterschiedlichkeit und die Verinselung der kindlichen Lebenswelt bringen es mit sich, dass in vielen Bereichen die individuellen Vorerfahrungen und Wertvorstellungen innerhalb einer Generation so divergieren (vgl. GUDJONS 2001, 16), dass eine Thematik nicht mehr durch einfache Erzählungen oder dem Beschreiben von Problemstellungen allen veranschaulicht werden kann. Den Kindern fehlen zum Verständnis von Aufgaben gemeinsame Vorkenntnisse.

Desgleichen mangelt es Kindern zunehmend an Erfahrungen mit alltäglichen Umgangsformen. Da sie immer mehr Zeit alleine verbringen, fehlt es ihnen an Gelegenheiten, sich in sozialem Verhalten zu erproben (vgl. GUDJONS 2001, 14-19). Eltern und Geschwister sind häufig außer Haus und die meist wenigen Verwandten leben zunehmend von der Familie getrennt. Ein Umgang mit kranken oder älteren Familienmitgliedern ist selten, da entweder keine Familienangehörigen vorhanden sind, die Großeltern im Altenheim leben oder kranke Familienangehörige nicht zu Hause gepflegt werden.

Notwendige Erlebnisse und Erfahrungen, die wichtig für ein Verstehen von Sachzusammenhängen und hilfreich für einen sozialen Habitus sind, fehlen demnach. Deshalb können Unterricht und Erziehung immer weniger auf Erlebnisse der Schüler zurückgreifen.

Ende des 19. bis Anfang des 20. Jahrhunderts konnte von einer nahezu einheitlichen Werthaltung aller Bürger ausgegangen werden. Werte galten verbindlich und wurden bruchlos tradiert. Der vorgegebene Sinnhorizont und die klar umgrenzten Lebensperspektiven gaben sowohl Kindern als auch Erwachsenen enge und klare Ordnungen zum eigenen Lebensvollzug vor. Für den Sohn eines Handwerkers war darum beispielsweise klar, dass seine berufliche Zukunft in der Übernahme des väterlichen Betriebes bestand bzw. er seiner sozialen Herkunft gemäß, eine adäquate Tätigkeit suchen musste. Für eine Tochter wurde die zukünftige Rolle als Mutter und Hausfrau in der Regel als selbstverständlich angesehen.

Für Kinder und Heranwachsende ergab sich nur ein geringer Raum für eigene Entscheidungen. Dafür war ihnen Sicherheit in Wert- und Normfragen gegeben. Die Erziehung war demgemäß auf eine Einführung in die Verhaltensstandards der jeweiligen gesellschaftlichen Schicht gerichtet (vgl. REKUS 2000b, 78).

Im Laufe des 20. Jahrhunderts begann sich diese starre Wertordnung zugunsten eines Pluralismus aufzulösen. Allmählich etablierte sich eine zunehmend selbstbestimmte und am individuellen Erlebnis orientierte Lebenskonzeptionierung, was zur Erhöhung der Vielfalt der Lebensstile und -entwürfe führte.

In pluralistischen Kulturen sind die Ansprüche an die Fähigkeit, seine Freiheit selbst ausgestalten zu können, groß. „Kinder und Jugendliche wachsen mit einer Fülle von konkurrierenden Wert- und Sinnangeboten

auf, die es ihnen schwer macht, sich in ihrem eigenen Wertempfinden zu orientieren und sich im Handeln verantwortlich zu binden“ (REKUS 2000a, 96). Ob man seine Freizeit möglichst ausgiebig genießt, sich in kreativer Weise selbst verwirklicht, oder sich für Probleme und Interessen anderer einsetzt, ist jedem selbst überlassen.

In der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung kommt erschwerend hinzu, dass die Globalisierung den bestehenden Pluralismus „verschärft“ (vgl. BECK 2004, 18-20). Besonders auffällig ist hierbei die Auflösung bisher bewährter Wert- und Normvorstellungen. Entscheidungen werden zunehmend singularisiert und vom Einzelnen gefordert. Dabei ist die Stärkung der Eigenverantwortung ein Aspekt des Globalisierungsprozesses. Nicht mehr nur Gemeinschaften wie der Staat, Parteien oder private Stiftungen tragen politische und soziale Verantwortung, sondern zunehmend der Einzelne selbst (vgl. BECK 2004, 18).

Ein besonderes Problem der aktuellen Entwicklungen liegt darin begründet, dass im Zuge der Globalisierung die Vielfalt der individuellen Wertvorstellungen in eine Zeit des Paradigmenwechsels fällt, in dessen Zusammenhang die Auffassung von einem gelingendem Leben zunehmend auch daran gemessen wird, mit wie wenig Aufwand man möglichst viel finanziellen Gewinn für sich selbst erwirtschaftet. Der Lebenserfolg wird tendenziell auf eine berufliche Investitions-Einnahmens-Bilanz reduziert. Ehemals unstrittige Wertvorstellungen, wie beispielsweise der arbeitsfreie Sonntag oder der erfolgreiche Unternehmer, der nicht nur betriebswirtschaftlich Profit macht, sondern Menschen in einer Firma unter volkswirtschaftlichem Aspekt zu einer positiven Bilanz führt (vgl. WEBER 93, 122-155), werden nun nicht mehr als selbstverständlich angesehen. Zunehmend wird in Frage gestellt, ob Zeit für Kinder und den Ehepartner gegeben sein darf oder Kraft und Geld für eine der gesamten Gesellschaft

zukommenden Leistung aufgebracht werden soll und ob darum bewusst ein eigenes ökonomisches Fort- und Einkommen im Hinblick auf das Wohl aller Mitarbeiter oder gar der gesamten Volkswirtschaft „geopfert“ wird. „Das Wettbewerbs- und Konkurrenzdenken bewirkt zudem, dass das subjektive Bewusstsein für menschliche Verbundenheit und zweckfreie Solidarität verstellt wird“ (REKUS 2000a, 96).

Bestimmte also in der Vormoderne die Tradition die je eigene Lebensführung und war es in der zurückliegenden Moderne die subjektive Selbstbestimmung, die das eigene Leben ausrichtete, so ist in der postmodernen Globalisierung das oberste Prinzip der Lebensgestaltung die Wirtschaftlichkeit, welche als hervorstechendes Paradigma übrig zu bleiben scheint.

Was für den einzelnen Menschen gilt, zeigt sich auch bei den Institutionen. Nicht nur die Telekommunikation, die Stromversorgung und das Vertriebswesen werden zunehmend dereguliert und marktwirtschaftlichen Regeln unterstellt, sondern beispielsweise auch die Schule (vgl. BECK 2004, 18). Die Frage ist, wie eine solche Autonomie genutzt wird. Zunehmende Freiheiten sind zunächst einmal auch ein Machtvakuum. Wer mehr Autonomie erhält, der muss sie auch mit eigenen Entscheidungen und Ideen ausfüllen. Ohne Individuen, die auch dazu in der Lage sind, gewonnene Freiheit zu gestalten, kann diese Autonomie dazu führen, dass sie den Institutionen wieder verloren geht. Mangelnde Kompetenzen, mangelnde Urteilskraft können dazu führen, dass die selbst zu treffenden Entscheidungen an Zweite weitergegeben werden. Die gewonnene Autonomie wird so „ausgesetzt“, indem nach dem günstigsten Anbieter gesucht wird, der die neu gewonnene Autonomie mit kompetenten Führungskräften „verwalten“ kann.

Zur Gestaltung von Freiheit bedarf es also nicht nur der Deregulierung, sondern Menschen, die über Wissen und Urteilsfähigkeit verfügen, mit Hilfe derer sie verantwortungsvoll die gewonnenen Freiheiten gestalten können. Somit wäre die Eingangsfeststellung bestätigt bzw. „verschärft“ zu formulieren, dass Menschen zunehmend in eigener Verantwortung stehen und immer mehr Handlungsbereiche nicht mehr öffentlichen Regularien unterliegen, sondern vom Einzelnen selbst entschieden und verantwortet werden müssen.

Institutionen - wie beispielsweise Schulen - werden lediglich „Standards“ vorgegeben, die nicht unterboten werden dürfen. So soll ein Mindestmaß an Lesekompetenz, Fremdsprachenkompetenz und mathematischer Kompetenz gewährleistet werden. Die Fähigkeit, sein Leben eigenverantwortlich mit Hilfe dieser Kompetenzen gestalten zu können, wird dagegen kaum noch diskutiert. Zur Fähigkeit, sein eigenes Leben und institutionelle Freiheiten selbstbestimmend und verantwortlich zu gestalten, bedarf es nicht nur einiger Mindestqualifikationen, sondern auch des Mutes und der Fähigkeit, sich Entscheidungen zu stellen und fachkundig nach bestem Wissen und Gewissen zu fällen. Dies ist ein Anspruch, welcher in jedwedem erzieherischen Handeln als Aufgabe zu formulieren ist.

Wenn Erziehung beispielsweise in Schule, Familie aber auch Jugendfreizeiten die nachwachsende Generation bei einer eigenen Gestaltung einer globalisierten und zunehmend autonomisierten Welt unterstützen soll, und wenn dieses Lernen so erfolgen soll, dass die Welt nicht nur zweckrational, sondern auch wertorientiert gestaltet wird, dann ist zu fragen, wie ein eigenverantworteter Umgang bei den Heranwachsenden gefördert werden kann. In dieser Hinsicht kommt der Erziehungsaufgabe eine neue Bedeutung zu.

Aus diesem Grund müssen Formen gefunden werden, die den veränderten Lebensbedingungen gerecht werden. Es ist darum zum einen zu untersuchen, wie Kinder Möglichkeiten und Raum zum eigenen Erleben und zu eigenen Erlebnissen im Rahmen von Unterricht und Erziehung erhalten und wie zum anderen eine Befähigung zur Lebensgestaltung unter den oben genannten gesellschaftlichen Bedingungen gefördert werden kann.

Erlebnisorientierte Unterrichtskonzepte versprechen besondere Möglichkeiten und Chancen für eine Befähigung zu einem selbst gestalteten Leben, da sie versuchen, das „Innere“ des Menschen durch eigenes Erleben bzw. Anbahnen von Erlebnissen anzusprechen. Sie erheben damit einen ausdrücklich erzieherischen Anspruch.

In der vorliegenden Untersuchung soll der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen erlebnispädagogischer Arrangements in Unterricht und Erziehung unter pädagogischen Aspekten nachgegangen werden. Damit geht es in dieser Untersuchung um die Frage nach den logischen Bedingungen, die für die verschiedenen Erlebens- und Erlebnisweisen vorausgesetzt werden müssen und nicht nach beispielsweise psychologischen, soziologischen oder institutionellen Bedingtheiten.

All diese Fragen sind ohne Zweifel von Bedeutung, jedoch erleichtert eine begriffliche Klärung eine darauf aufbauende Bearbeitung empirischer und anderer Fragen, wenn hierdurch die Zusammenhänge pädagogischer Prozesse wissenschaftlich vorab geklärt sind.

Um dieses Vorhaben durchführen zu können, müssen unter anderem die Begriffe Erleben und Erlebnis klar unterschieden werden. Des Weiteren ist zu untersuchen, welche Rolle ihnen in Unterrichts- und Erziehungsprozessen zuzuschreiben ist.

Dieses abschließende Vorhaben bedarf einer Methode, die geeignet ist, pädagogische Begriffe in ihren sachlogischen Zusammenhängen zu klären (vgl. HEITGER 2003). Da es nicht um die Aufklärung eines allgemeinen Wortgebrauchs der Begriffe geht, sondern um eine wissenschaftliche Einordnung im Sinne einer bildungsphilosophischen Position, wird hier ein Verfahren wie es in der transzendental-kritischen Pädagogik, prinzipienwissenschaftlicher Ausrichtung vorzufinden ist, angewendet (vgl. REKUS 86; vgl. WESTERMANN 2005, 17-108). Es wird davon ausgegangen, dass die pädagogische Begrifflichkeit innerhalb derer der Erlebens- und Erlebnisbegriff eingeordnet werden, als systematisch geklärt angesehen werden kann und literarisch zu belegen ist.

0.2 Wissenschaftliche Desiderata

Überschaut man die Vielzahl erlebnisorientierter Unterrichtskonzepte, so fällt die starke Betonung der unmittelbaren emotionalen Begegnung mit den Lerngegenständen auf. „Leben“ und „Realität“ dienen als Legitimationsgrundlage für das Lernen. „Handlungsorientierung“, „Lebensnähe“, „praxisorientiertes“ Lernen sind weitere Begriffe, die in diesem Zusammenhang genannt werden (vgl. HECKMAIR/ MICHL 94, 31-36). Das Lernen soll ins Leben eingebettet werden und soll auf diese Weise den Bezug des Gelernten für den eigenen Lebensvollzug herstellen. So erfolgt die Begründung des Lernens aus dem (bisherigen) Leben heraus für das (weitere) Leben. Die Motivation für das Lernen soll sich aus der

Bedeutung der Sache für das Leben ergeben. Dem, was bereits eine Bedeutung im Leben hat, wird so auch eine Bedeutsamkeit für das je eigene Leben zugeschrieben. Dahinter stehen Konzepte, die eine „unmittelbare“ Begegnung mit den Dingen anstreben und so den „Ernstcharakter“ des Lernens hervorheben. Probleme, die unmittelbar aus lebensnahen Situationen entspringen, bräuchten dann nicht mehr veranschaulicht zu werden, da sie sich als solche schon im aktuellen Zusammenhang des Sinnhorizontes momentanen Lebens ergeben. An diesem Punkt ist zu fragen, wie aus pädagogischer Sicht mit solch erlebtem Sinn umzugehen ist. Zu fragen ist, ob der im Leben vermeintlich vorzufindende Sinn einfach übernommen werden kann und soll. Kann und soll beispielsweise Betroffenheit zu einem verantwortungsbewussten Handeln führen?

In der Soziologie liegen Erkenntnisse darüber vor, dass Erlebnisse menschliches Verhalten beeinflussen können (vgl. BECK 2004, 14-17). Soll dieses Phänomen auch in Unterrichts- und Erziehungsprozessen zum Ziele einer Verhaltensänderung eingesetzt werden? Und wenn ja, unter welchen Bedingungen werden Menschen durch Erlebnisse bestimmt und unter welchen Bedingungen können sie sich in ihrem Lernen selbst bestimmen?

Erlebnisorientierte Pädagogik spricht durch die Forderung nach Unmittelbarkeit und Lebensnähe ein für den Erziehenden sehr zentrales Alltagsproblem an. Jeder Sach- oder Lerngegenstand weckt beim Lernenden Emotionen, die ihn ein erstes und nicht-argumentativ fundiertes Urteil zu demselben fällen lassen. Da es keinen Nullpunkt des Wertens, Fühlens und Erlebens geben kann (auch Gleichgültigkeit ist eine Wertung), stellt sich die Frage, wie Gefühle und Erlebnisse mit der Motivation bzw. der Bedeutsamkeit, die ein Educand einer Sache

beimisst, zusammenhängen. Ob und wie dieses Wertempfinden beeinflusst oder berücksichtigt werden kann, ist eine psychologische Frage, die hier nicht verfolgt wird. In der vorliegenden Arbeit soll vielmehr geklärt werden, welche Bedeutung dem Erleben und Erlebnis im Unterricht systematisch zukommen. Sollen starke emotionale Stimuli auf den sachlichen Lerngegenstand aufmerksam machen und den Lernprozess sachunabhängig „steuern“? Soll versucht werden, die Aufmerksamkeit durch Erlebnisse gezielt auf Fragen und Zusammenhänge zu lenken und ihre Interessen gezielt zu verändern? Sollen für die Anregung und Aufrechterhaltung von Unterrichts- und Erziehungsprozessen Erlebnisse gezielt herbeigeführt werden? Wenn ja, mit welcher Begründung? Liegt die Aufgabe von Unterricht und Erziehung nicht vielmehr darin, in eher asketischer Art und Weise und somit auch unabhängig von den eigenen Erlebnissen etwas zu lernen? Intendiert die Erlebnisorientierung als Ausdruck moderner Freizeitgestaltung nicht das Gegenteil dessen, was eine sachliche und ernsthafte Auseinandersetzung mit der Welt voraussetzt? Wird das Setzen von eigenen Zwecken und Handlungsmotiven durch Erlebnisse vielleicht sogar unterbunden? Wie sind Erlebnisse und begründete Handlungsmotive miteinander vereinbar?

Ebenso ist zu fragen, wie selbst Erlebtes und eigene Erlebnisse im Zusammenhang mit dem Lernen stehen sollen. Ermöglicht eine sachunabhängige Einkleidung des Unterrichts in besondere „Events“ selbstbestimmte Lernprozesse oder müssen Erlebensebenen und Erlebnisse in Bezug auf die Lernaufgaben ausgerichtet sein? Wenn ja, wie soll der Bezug zur Sache gewonnen und vor allem legitimiert werden?

Die hier aufgeworfenen ersten Fragen lassen sich für die Untersuchung folgendermaßen konzentrieren:

1. Welche Wortbedeutung kann für „Erleben“ und welche für „Erlebnis“ bezogen auf unterrichtliche und erzieherische Prozesse formuliert werden?
2. Welcher systematische Zusammenhang lässt sich zwischen dem Erleben und den Erlebnissen herstellen?
3. Welche Aufgabe ist dem Erleben und den Erlebnissen im Lernprozess zuzuschreiben und welche Bedeutung haben sie für den Erziehungsprozess?

0.3 Dispositionen der Arbeit

Im ersten Schritt soll der aktuelle Diskurs aufgenommen werden. Erleben und Erlebnis sind zu „Modewörtern“ geworden, die eine enorme Bedeutungsvielfalt entwickelt haben. Darum werden der unterschiedliche Gebrauch sowie die geschichtliche Entwicklung der Wortverwendung von „Erleben“ und „Erlebnis“ dargelegt. Das erste Kapitel verdeutlicht zum einen, dass die vorliegende Arbeit an den Wortgebrauch in anderen Fachdisziplinen anschließt und zum anderen, dass die pädagogische Begriffsbestimmung zwar eigene Aspekte beinhaltet, aber nicht ohne den

mit der Zeit sich wandelnden Gebrauch der Wörter, sowie der Wortverwendung in anderen Disziplinen denkbar und fortführbar wäre.

Im zweiten Schritt wird zunächst herausgearbeitet, wie der Erlebens- und Erlebnisbegriff in pädagogischen Kontexten heute verwendet wird. Dabei muss auch hier aus problemgeschichtlicher Sicht zwischen „Erleben“ und „Erlebnis“ unterschieden werden, wenngleich diese beiden Begriffe in der Literatur häufig unscharf und missverständlich gebraucht werden (siehe Kapitel 2 und 3).

Die problemgeschichtliche Analyse hebt mit der reformpädagogischen Epoche an, da in dieser die Begriffe erstmals mit pädagogischer Bedeutung versehen werden. Die Zeit der Reformbewegung ist gekennzeichnet durch eine sehr heterogene Struktur verschiedener Theorieansätze. Sie taucht zwar als Sammel- bzw. Epochenbegriff auf, ist aber nicht aus systematischer Sicht im Sinne einer geschlossenen Denktradition, sondern lediglich aus zeitlicher Sicht als Epoche zu verstehen (vgl. OELKERS 96, 16). Nicht alle Pädagogen dieser Zeit gründen ihre Überlegungen und Konzeptionen zum Unterricht auf Erlebens- oder Erlebnisvoraussetzungen. Es werden deshalb nur die herausgegriffen, die eine Ausformulierung der Bedeutung des Erlebens und des Erlebnisses für Unterrichts- und Erziehungsprozesse vorgenommen haben.

Die Bedeutung des Erlebens und des Erlebnisses für pädagogische Prozesse wird in zweierlei Hinsicht untersucht. Zum einen liegt der Fokus auf dem Aspekt, wie Erleben bzw. Erlebnisse auf die Lernhaltung von Menschen zu beziehen sind und im Lernprozess vernünftig verortet werden können. Dabei ist die pädagogische Frage nach der Lernmotivation angesprochen. Es soll geklärt werden, ob Lernprozesse aus

Anlass von Erleben initiiert oder in Gang gesetzt werden sollen. Zum anderen wird die Frage verfolgt, welchen Stellenwert Erlebnisse angesichts erworbener Kenntnisse auf das weitere Erlebnisvermögen der Kinder haben sollen.

Ein gesondertes Kapitel ist den Vertretern der so genannten „Erlebnispädagogik“ gewidmet, welche sich als ein neuerer Sammelbegriff in jüngster Zeit etabliert hat. Diese macht das Erlebnis zur grundlegenden Kategorie ihrer theoretischen Ausformulierungen. Die „Erlebnispädagogik“ folgt aus der Bedeutung des Erlebnisses für Lernprozesse unterschiedliche Erziehungskonzepte. Bei diesen werden die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten herausgearbeitet und für eine systematische und allgemeine pädagogische Verwendung des Erlebnisbegriffes befragt.

Es soll nicht nur geklärt werden, was aus pädagogischer Sicht als Erleben und was als Erlebnis bezeichnet werden kann und welcher Stellenwert diesen jeweils in den unterschiedlichen Konzeptionierungen zugewiesen wird, sondern es wird weiterführend eine systematische Einordnung dieser Begriffe vorgeschlagen, welche in sachlogischer Weise zu einer Klärung darüber beitragen soll, was Unterricht und Erziehung mit Erleben und Erlebnissen verbindet bzw. in welcher systematischen Relation sie gesehen werden können. Dabei wird explizit der erzieherische Anspruch der Untersuchung herausgearbeitet und systematisch auf die pädagogische Praxis bezogen.

Die vorliegende Arbeit versucht keinen umfassenden historischen Zugang zur Problematik, sondern sucht gezielt die sich in der Geschichte der Pädagogik abzeichnenden Positionen problemgeschichtlich darzustellen. Die verschiedenen Konzepte und Theorien werden unter beschreibende

Kategorien gefasst, um die Fülle der pädagogischen Arbeiten in Bezug auf den Erlebens- und Erlebnisbegriff überschaubar zu machen (vgl. BENNER 91, 107; vgl. HEITGER 75, 58; vgl. REKUS 93, 33).

Die Untersuchung ist folgendermaßen gegliedert:

1. Im ersten Abschnitt wird ein Überblick über Vorstellungen und Sprachgebräuche und deren historischen Entwicklungen sowie den unterschiedlich konstruierten Zusammenhängen von „Erleben“ und „Erlebnis“ gegeben. Dies ist notwendig, um den unterschiedlichen Gebrauch der Begriffe „Erleben“ und „Erlebnis“ in anderen wissenschaftlichen Kontexten von der pädagogischen Fragestellung zu unterscheiden und abzugrenzen.
2. Im zweiten Abschnitt wird zunächst eine Bestandsaufnahme vorliegender Modelle, Konzepte und Positionen der an den Begriffen „Erleben“ und „Erlebnis“ orientierten Unterrichtskonzepte vorgenommen. Dabei wird keine Vollständigkeit angestrebt, sondern der Versuch unternommen, die Fülle der Ansätze umfassend einzuholen und sie unter Kategorien zu fassen, die systematisch vollständig sind.
3. Innerhalb der jeweiligen Kategorien wird nach den denkbaren Annahmen und Prämissen, die zur jeweiligen Legitimation des Ansatzes vorausgesetzt werden müssen, gefragt. Dies geschieht in kritischer Absicht, indem die Voraussetzungen mit den in den Ansätzen nahegelegten praktischen Konsequenzen in Verbindung gebracht werden. Dabei sollen in einem normkritisch-skeptischen Verfahren diejenigen Fragen zutage gefördert werden, die ihnen zugrunde gelegt werden bzw. unkritisch übergangen wurden (vgl. FISCHER 96; vgl. RUHLOFF 79, 13-29; vgl. WESTERMANN 2005, 153-202).

4. Aus diesen Ergebnissen ist ein systematischer Begriff des Erlebens bzw. des Erlebnisses zu formulieren, der mit den Begriffen des Unterrichts und der Erziehung verknüpft werden können. Nur so kann ein sachlogischer Stellenwert für Erleben und Erlebnisse in Lernprozessen festgemacht und der Umgang mit denselben legitimiert werden.
5. Für die pädagogische Praxis wird abschließend erläutert, wie Erleben und Erlebnisse in Unterrichts- und Erziehungsprozessen zu verorten sind.

1. Erleben und Erlebnis – Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Wortgebrauch

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Phänomenen der Welt ist auf die Klarheit der verwendeten Begriffe angewiesen. Deshalb soll dieses einführende Kapitel zunächst den umfassenden Gebrauch der Termini „Erleben“ und „Erlebnis“ in den verschiedenen Fachdisziplinen in einem Überblick darstellen und in einem weiteren Schritt genauer analysieren. Es soll die unterschiedliche Verwendung der Begriffe in ihrer Bandbreite erfasst und in einer vorläufigen Übersicht geordnet werden. Dabei wird herausgearbeitet, wie sich das Begriffsverständnis von „Erleben“ und „Erlebnis“ im Laufe der Zeit gewandelt hat und je nach den vorgestellten Zusammenhängen und Bezügen in spezifischer Weise gebraucht wird. Die Untersuchung des Wortgebrauches in nicht-pädagogischen Kontexten dient dazu, die pädagogische Fachsprache von anderen Fachsprachen bzw. dem alltäglichen Sprachgebrauch abgrenzen zu können. Die Darstellung macht deutlich, dass Grundzüge des Begriffsverständnisses in allen Kontexten enthalten sind und näher zu bezeichnende wesentliche Aspekte nur in pädagogischen Kontexten zum Tragen kommen.

1.1 Historische Betrachtung zur Verwendung der Begriffe „Erleben“ und „Erlebnis“

Die beiden Begriffe „Erleben“ und „Erlebnis“ etablierten sich erst Anfang bis Mitte des 19. Jahrhunderts im deutschen Sprachraum (vgl. VISSER 2005, 21; 61) und wurden zunächst in ihrer Bedeutung nicht unterschieden (vgl. SAUERLAND 72, 1-12). Im 18. Jahrhundert begann die eher private Erlebens- bzw. Erfahrungswelt zunehmend Hauptquelle für Dichter zu werden. Sie setzte sich mehr und mehr von der vorausgehenden, vom Leben bewusst distanzierter literarischen Form der Allegorie und der auch in den bildenden Künsten verbreiteten Verwendung von Symbolen ab. Das Bürgertum wendete sich dem „gelebten Leben“ zu und verlangte nach Helden aus ihrem „Schrot und Korn“ (vgl. SAUERLAND 72, 16). Dies ging so weit, dass Anfang des 18. Jahrhunderts sich das bürgerliche Leben als Maßstab menschlicher Werte etablierte (vgl. SAUERLAND 72, 33). Besonders in der Epoche des Sturm und Drang wurde das „gelebte Leben“ selbst Quelle für individuell geprägte Wahrheit, wobei das Leben „vor allem über das Erlebnis, das persönliche Schicksal, den individuellen Lebensweg begriffen“ wurde (SAUERLAND 72, 34). Erlebnis und Erleben wurden als ein Schöpfen aus den Erfahrungen des Individuums verstanden.

Ein sehr altes Verständnis von „Erleben“ und „Erlebnis“ hat die Bedeutung eines „Dabeiseins“ und „zum Zeitpunkt des Geschehenen am Lebenseins“. Es spiegelt sich heute noch in Formulierungen wie: „Er hat noch die Zeit der Pferdekutschen erlebt“ oder: „Sie konnte nicht mehr

erleben, wie er einen anderen Lebensweg einschlug“ wider (vgl. GRIMM/ GRIMM 1862, 895 und auch VISSER 2005, 61).

Erleben hatte auch die mittlerweile in Vergessenheit geratene Bedeutung von „überleben“ im Sinne eines „superare vita“, wie beispielsweise, dass jemand seine eigenen Kinder überlebt hat (vgl. GRIMM/ GRIMM 1862, 895). Für das heutige Verständnis noch ungewöhnlicher ist ein Satz wie: „Ein alter erlebter man, ob achtzig jahre alt“ (GRIMM/ GRIMM 1862, 895). Hier hat der Begriff die Bedeutung von „verlebt“ oder „abgelebt“ (vgl. GRIMM/ GRIMM 1862, 895).

In der Wissenschaft wurden die beiden Begriffe zunächst nicht vom allgemeinen Sprachgebrauch unterschieden. Im 18. Jahrhundert lässt sich im Bereich der Philosophie das „Erlebnis“ oder „Erleben“ nicht in Differenz zu „Leben“ und „Erfahrung“ festmachen. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist das „Erlebnis“ auch noch kein fester Terminus in der nach naturwissenschaftlichem Vorbild entwickelten Psychologie, Sinnesphysiologie und Psychophysik (vgl. CRAMER 72, 703).

Die Begriffe „Erleben“ und „Erlebnis“ wurden vornehmlich im Sinne eines stets Selbsterlebten verwendet. Sie dienten zur Bezeichnung von Situationen, aus denen ein dauerhafter Ertrag für den eigenen Lebenszusammenhang im Sinne eines bedeutsamen Sinngehaltes hervorging. Das einfache Erlebthaben erforderte hierzu „einen besonderen Nachdruck“ (CRAMER 72, 703), der die nachhaltige Bedeutsamkeit garantierte. Das Erlebte würde demnach sofort in Vergessenheit geraten, wenn es nicht eine herausragende Wertigkeit gegenüber anderen Ereignissen erhalte und sich so in der Erinnerung hervorheben würde.

Bis in den heutigen Sprachgebrauch hinein werden die Begriffe „Erleben“ und „Erlebnis“ überwiegend undifferenziert gebraucht. Es scheint ein

Kennzeichen sowohl des Erlebens- als auch des Erlebnisbegriffs zu sein, dass sie immer wieder synonym verwendet und nicht unterschieden werden (vgl. OELKERS 95, 114).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Begriffe „Erleben“ und „Erlebnis“ sich zunächst lediglich als Bezeichnungen für Begebenheiten etablierten, bei denen der Erlebende selber anwesend war. Erleben wurde also immer schon als ein subjektbezogenes Geschehen verstanden. Ein Erleben als Begebenheit ohne Bindung an ein Subjekt erschien bereits zu Beginn der Verwendung dieser Begriffe nicht vorstellbar.

Im heutigen Sprachgebrauch ist die Verwendung der beiden Begriffe etwas differenzierter und stärker an die Zusammenhänge gebunden, innerhalb derer sie verwendet werden.

1.2 Das heutige Begriffsverständnis des „Erlebens“ und des „Erlebnisses“ in verschiedenen Kontexten

„Erleben“ kann auch in unserer Zeit lediglich eine Bezeichnung dafür sein, dass jemand bei einer Begebenheit anwesend ist, ihr gleichsam passiv beiwohnt. Damit wird damals wie heute zum Ausdruck gebracht, dass ein Mensch „zu einer bestimmten Zeit noch lebt“ (vgl. PAUL 2002, 291). Dies kann „[noch] am Leben sein“ meinen oder dass eine Person „als Zeitgenosse“ etwas „miterlebt“ hat (vgl. WRD 99, 1083 und WRD 2001, 485; vgl. auch dwds 2006a).

„Erleben“ weist in diesem Verständnis zunächst auf das psychische Faktum hin, dass ein Subjekt eine Situation wahrnimmt. In dieser Ausdrucksweise werden begrifflich keine Emotionen einbezogen. Das Erleben ist „jegliches Innewerden von etwas, jedes Haben mehr oder weniger bewusster subjektiver, seelischer Inhalte, jeder Vorgang im Bewusstsein“ (DORSCH 87, 186). Erlebt bzw. bewusst werden können hierbei nicht nur physische Erscheinungen, sondern auch psychische Phänomene wie Empfindungen, Wahrnehmen, Denken, Vorstellen und Fühlen (vgl. STARKE-PERSCHKE 2001, 142).

„Erleben“ oder „Erlebnis“ werden also in bestimmten Kontexten im Sinne eines „Bewusstwerdens“ von Sinnesreizen verwendet. Nach diesem Verständnis kann man beispielsweise vom Erleben des eigenen Körpers sprechen. Damit wird ausgedrückt, dass man seinen Körper bewusst spürt, also weiß, dass man ihn *hat* und dass eine Differenz zwischen dem

erlebenden Ich als Subjekt des Erlebens und der von diesem Subjekt zu unterscheidenden physischen Welt gibt. Letzteres ist dem Betrachter nicht ununterbrochen geistig präsent, sondern wird ihm nur dann bewusst, wenn er sich selbst als Gegenstand betrachtet. Der Körper spielt zwar bei allen Aktivitäten eine Rolle, da wir ohne ihn weder etwas tun noch denken können. Dennoch ist uns das nicht ständig bewusst. Erst wenn der Körper ermüdet oder krank ist, spüren oder „erleben“ wir ihn (vgl. GRUPE 82, 48).

In der aktuellen *Neurobiologie*, aber auch der *Psychologie* wird das Erleben als Wahrnehmen von Objekten beschrieben. Dabei werden im Gehirn bestimmte Regionen für das Zusammensetzen von visuellen oder akustischen Reizen festgestellt. Diese Gehirnregionen sind immer nur als ungefähre anzusehen, da das Gehirn in Wirklichkeit immer als ganzes aktiv ist. Es sind jedoch Regionen festzumachen, die aktiver als andere zu sein scheinen (vgl. SINGER 2002, 39).

Das Erleben wird also als ein inneres Widerspiegeln von Phänomenen beschrieben (vgl. STERN 50, 118), denn jedes Erlebnis deutet auf etwas hin, das außerhalb und zugleich innerhalb der Person vorzufinden ist (vgl. STERN 50, 105). Im Erleben entfremdet sich der Mensch von seiner biologischen Natur und erhebt Welt bzw. sich selbst zum Gegenstand. Dabei versucht er, diese Entfremdung zu überwinden und sie auf ein höheres Niveau in eine wertbestimmte Vorstellung der Welt zu bringen. Dies ist nur in und durch das Erleben möglich. Erleben ist insofern eine bewusste Auseinandersetzung mit der Welt (vgl. STERN 50, 116f). „Die Fähigkeit des Erlebens wandelt also den Menschen aus einer bloß animalischen Vitalperson in die humane, introzipierende Persönlichkeit; sie wandelt die Welt des Menschen aus bloßem Lebensbereich in ein System von Gegenständen, die sich der Introzeption darbieten“ (STERN

50, 117). Ein „Erlebnis“ ist somit die „Partial- Erscheinung“ eines „Lebnisses“ (STERN 50, 109).

In *religiösen* Kontexten weist man dem Erlebnisbegriff eine anders akzentuierte Rolle zu. Dabei wird das geistige innere Leben zum alleinigen Gegenstand der Betrachtung (vgl. SCHLEGEL 1828). Dies setzt eine Vorstellung voraus, bei der, „sich das Absolute nicht absolut erkennen“ oder gar wahrnehmen lässt, sondern „einzig in der endlichen Realität eines menschlichen Zustands manifestiert“ ist, wobei dessen unbegrifflich- ungegenständliche Innerlichkeit und Unmittelbarkeit die Spaltung in eine Subjekt- und Objektwelt“ nicht zulässt (vgl. CRAMER 72, 704). Die „Kälte“ des bloßen Wissens vom Göttlichen wird im Gegensatz zur Erkenntnis des Ewigen aus dem „Gefühl“, d. h. der „Ahndung“ heraus gesehen (vgl. FRIES 1805, 175-176 und 238). Solange die Vernunft bloß vom Göttlichen weiß, ist die Erkenntnis desselben noch unvollständig. Erst die „geahndete Wärme“ und die „geahndete Lebendigkeit“ des Ewigen durchdringen den Menschen und führen zur „wahren“ religiösen Erleuchtung (vgl. FRIES 1805, 238). Nur das, was in dieser Form selber erlebt wird, gilt in dem hier geschilderten Kontext als sinnvoll und bedeutsam.

Das Erlebnis beinhaltet in diesem Kontext eine spirituelle Konnotation. Erlebnis ist - so betrachtet - eine geradezu mystifizierte Form der Verbundenheit des Selbst zum Wesen des Erlebten, welches ohne Denken und Urteilen und ohne Begriffe vonstatten geht (vgl. MONOD DE FROIDEVILLE/ WILLIBALD 51, 46). Im Erlebnis steckt eine Art Brücke der Gefühlseinsicht über die ein Objekt unmittelbarer als im gewöhnlichen mechanischen Prozess des Wahrnehmens aufgenommen wird (vgl. MONOD DE FROIDEVILLE/ WILLIBALD 51, 46).

Im Erlebnis offenbart sich in dieser Sichtweise der Geist des Lebens und der Wirklichkeit. Das Wahrgenommene wird „eingefühlt“ (vgl. MONOD DE FROIDEVILLE/ WILLIBALD 51, 48). Dies geschieht über Strömungen des Geistes, welche vom Objekt ebenso ausgehen wie vom Subjekt und die sich miteinander austauschen bzw. mitteilen (vgl. MONOD DE FROIDEVILLE/ WILLIBALD 51, 48). Das Erlebnis ist die ursprüngliche Berührung mit der Außenwelt (vgl. MONOD DE FROIDEVILLE/ WILLIBALD 51, 60). Es beschreibt das Phänomen der Schau oder Offenbarung etwa die Eingebungen eines Künstlers oder das intuitive Verstehen von Zusammenhängen, nach denen man lange gesucht hat. Nachdem der Erlebende Abstand zu seinen Fragen gewonnen hat, sieht er beispielsweise unverhofft ihre Lösung vor sich.

Träume sind ebenso als erlebnishaft anzusehen, da in ihnen keine Bilder, Begriffe oder Ideen - wie in der Phantasie - aus dem Intellekt gebraucht werden. Die Bilder im Traum sind intensiv und weniger willentlich bestimmt (vgl. MONOD DE FROIDEVILLE/ WILLIBALD 51, 62). So besteht ein Unterschied zwischen „Zeit- bzw. Raum-erleben“ und „Zeit- bzw. Raum-messen“ (vgl. MONOD DE FROIDEVILLE/ WILLIBALD 51, 65-68). Ebenso gilt es zwischen einem „Musik-lauschen“, bei dem man nur Töne wahrnimmt, und einer Art Musikerlebnis, bei dem das Irrationale anklingt, zu unterscheiden (vgl. MONOD DE FROIDEVILLE/ WILLIBALD 51, 76).

Mit „Erlebnis“ wird in anderen, weniger religiösen oder spirituellen Kontexten ein Vorgang bezeichnet, der Betroffenheit auslöst (vgl. dwds 2006b). Dabei wird der Mensch von etwas „empfindlich beeindruckt“ (vgl. PAUL 2002, 291). Das Erlebnis bezeichnet hierbei ein „Erfahren-müssen“ oder „Erfahren-können“, wobei das „Mitmachen“, „Durchmachen“ bzw. „Auf-sich-wirken-lassen“ eine bedeutende Rolle spielt (vgl. WRD 99, 1083 und WRD 2001, 485; GRIMM/ GRIMM 1862, 895). Hierin soll zum Ausdruck

kommen, welche Bedeutsamkeit ein Geschehen für eine Person hat. Das „Erlebnis“ wird somit als eine bestimmte Gefühlsform oder Erlebnistönung umschrieben. „Hierbei handelt es sich um einheitliche emotionale Tatbestände mit Hintergrundcharakter, die sich mit wechselnden Bewusstseinsinhalten wandeln“ (DIETRICH/ WALTER 72, 90).

Die Motive des erlebenden Ichs bewirken eine selektive Wahrnehmung und entscheiden über das Zustandekommen einer Ich-Gegenstandsrelation. Betrachtet beispielsweise ein Mensch von einer bestimmten Stelle aus einen Landschaftsausschnitt, so wird er je nach Absicht, verschiedene Dinge stärker oder auch gar nicht wahrnehmen. Hat der Betreffende gerade großen Hunger, wird ihm Essbares eher auffallen, als wenn er sich für diverse Steinarten oder Schmetterlinge in seiner Freizeit interessiert (vgl. LERSCH 54, 12-15). Somit bestimmen die eigenen Motive darüber, was wahrgenommen wird und welche Bedeutung es erlangt. Was erlebt wird und was zum Erlebnis wird, entscheidet somit der Betrachter.

Ein Erlebnis ist in diesem Kontext eine subjektive Stellungnahme gegenüber Sachverhalten. So unterscheidet man beispielsweise zwischen erlebter und gemessener Zeit. Die in einer Warteschlange verbrachten Stunden kommen einem Betroffenen deshalb länger vor als die, welche man mit einer angenehmen Tätigkeit zugebracht hat. Dieses Beispiel lässt sich generalisieren. Die Phänomene der Welt werden vom Subjekt je anders erlebt, und zwar nicht nur von unterschiedlichen Personen, sondern auch von ein und derselben Person in unterschiedlichen Kontexten (vgl. LORENZ 73, 11).

Überschaut man nun die Bedeutungsmöglichkeiten von Erleben und Erlebnis, die als Begriffe in der Literatur nicht immer klar unterschieden werden, so stellt man fest, dass diese in ihrer Definition von einem

einfachen Bewusstwerden einer Sache, einem Erfahren von Gegebenheiten bis hin zu einer bedeutungsvollen Interpretation einer Wahrnehmung reichen.

Um diese Begriffsbedeutungen ordnen und in ihrer Unterschiedlichkeit fassen zu können, muss zwischen zwei Polen unterschieden werden. Im Folgenden sollen deshalb die Begriffe „Erleben“ und „Erlebnis“ als Markierungspunkte zweier Extreme verwendet werden. So ist es möglich, beim „Erlebnis“ auf den deutlich emotionalen Charakter zu verweisen. Das „Erlebnis“ ist somit ein „Geschehnis, das jemand erlebt hat und durch das er stark und bleibend beeindruckt wurde“ (vgl. dwds 2006b; vgl. PRECHTL/BURKARD 99, 154; WRD 99, 1084; WRD 2001, 485). Wer etwas durchmacht, von etwas beeindruckt wird oder es auf sich wirken lässt, kann dies im Nachhinein mit Gefühlsbezeichnungen umschreiben. Darum können Erlebnisse mit Adjektiven wie: schön, eindrucksvoll, beglückend, phantastisch, nett, außergewöhnlich, aufwühlend, erregend, erschütternd, schrecklich, sonderbar, seltsam, abenteuerlich oder lustig (vgl. dwds 2006b) beschrieben werden, das Erleben dagegen nicht.

Das Erleben, als der andere Pol der Begriffsverwendung umschreibt eine Art des Erfahrens, wobei die betreffende Person sich lediglich am Leben befinden muss und dabei sich seines Lebens und Seins bewusst wird. Kann man beim „Erleben“ noch von einem bloßen „noch am Leben sein“ und „Dabeisein“, auch im Sinne eines Selbsterfahrens, reden, so ist dies beim „Erlebnis“ schon eher befremdlich. Das Erlebnis ist im Gegensatz zum Erleben ähnlich einem Bewusstseinsvorgang, der einen betonten Sinn- und Wertbezug für den Betreffenden hat und sich durch Unmittelbarkeit und emotionale Betroffenheit auszeichnet (vgl. HALDER 2000, 93-94).

Wird zwar in aktuellen Wörterbüchern nicht explizit zwischen „Erleben“ und „Erlebnis“ unterschieden und deren Bedeutungsdifferenz nicht herausgehoben, so kann man aber anhand der geschichtlichen Entwicklung der Begriffe feststellen, dass sich der Gebrauch des Wortes „Erlebnis“ vom „Erleben“ immer mehr ausdifferenziert hat. Das Erlebnis bezeichnet zunehmend eine bedeutsame Situation im eigenen Leben. Ist im Erleben nur wichtig, dass man etwas selber erlebt und im Erleben eigene Erfahrungen macht, so kommt zunehmend im Zusammenhang des Begriffes „Erlebnis“ der Anspruch hinzu, dass dieses Selbsterlebte mit besonderen Emotionen verbunden ist. Ansonsten verlieren sich die Wahrnehmungen in dem übrigen, als nicht so herausragend Erlebten, dem „Erlebnisstrom“, wie es von der Phänomenologie bezeichnet wird. Im Zusammenhang mit Erlebnissen erwarten wir heute zunehmend den herausragenden „Kick“ und das damit verbundene Abenteuer und Wagnis.

Eine Reise kann nach der vorliegenden Begriffsunterscheidung beispielsweise dann als Erlebnis bezeichnet werden, wenn man Atemberaubendes mitgemacht oder gesehen hat, spannende Situationen auf einem Ausflug hatte oder sich an der wohligen Atmosphäre eines Lagerfeuers mit sympathischen Menschen erfreute. Computerspiele können durch besondere Effekte ein außergewöhnliches und beeindruckendes Raumerlebnis ermöglichen. Eine überstandene Entführung oder andere Gefahrensituationen sind zwar emotional negativ besetzt, wären aber in diesem Sinne auch als Erlebnisse zu bezeichnen.

Zum einen kann von Erlebnissen gesprochen werden, die durch extreme körperliche Reize oder Beanspruchungen als herausragend empfunden werden, und zum anderen von Erlebnissen, die nicht auf spektakuläre Sinnesreize zurückzuführen sind, sondern von der jeweiligen Person als

besonders „sinnerfüllt“ empfunden werden, weil diesen Sinnesreizen ein besonderer Sinn beigemessen wird.

Zu der ersteren Erlebnisart zählen zum Beispiel die Extremsportarten, die Achterbahn auf dem Jahrmarkt oder das so genannte Bungeejumping auf dem Volksfest. Die dagegen nicht auf extreme körperliche Reize zurückzuführenden Erlebnisse bestimmen sich allein dadurch, dass sie Situationen betreffen, die vom Menschen gezielt ausgewählt und aufgesucht werden. Dabei kann alles zum Erlebnis werden, da nur die jeweilige subjektive Einschätzung ausschlaggebend dafür ist, ob etwas als Erlebnis bezeichnet wird oder nicht. Der Besuch der Eltern wird dann ebenso zum Erlebnis wie der romantische Abend mit Freunden am Kamin. Ob etwas zum Erlebnis wird oder nicht, kann nicht diskutiert oder erwirkt werden, da es vom eigenen Sinnempfinden abhängt. Ob ein physischer Reiz als bedeutsam beurteilt wird, liegt also in beiden Erlebnisformen an der subjektiven Interpretation der jeweils vorliegenden Situation.

Wahrnehmungen werden zu Erlebnissen, wenn sie eine Person angesichts ihrer Werte für besonders gewinnbringend oder verlustreich beurteilt. Erlebnisse kann man nach PRECHTL und BURKARD auf vier Merkmale zurückführen: „(1) die Bestimmtheit des einzelnen Erlebnisses durch seinen Inhalt; (2) die Unmittelbarkeit des Erlebens, d. h. das Erleben ist nicht begrifflich vermittelt; (3) das Gebundensein des Erlebnisses an die Perspektive des erlebenden Subjekts, d. h. das Erlebte ist immer Selbsterlebtes; (4) die Bedeutsamkeit des einzelnen Erlebnisses für das Ganze des Lebenszusammenhanges eines Subjekts“ (PRECHTL/ BURKARD 99, 154).

Überschaut man die Bedeutungsvielfalt von „Erleben“ und „Erlebnis“, so fällt eine Nähe zu anderen Begriffen auf. Das Erleben als ein „Dabeisein“,

„Am-Leben-Sein“, „Selber-Wahrnehmen“, scheint synonym zum Begriff der Erfahrung verwendet zu werden (vgl. VISSER 2005, 25). Das Erlebnis dagegen, ließe sich auf den Begriff der „Emotionen“ reduzieren. Diese beiden Vermutungen sollen im Folgenden untersucht und die Begriffe voneinander abgegrenzt werden.

1.3 Über den Zusammenhang von „Erfahrung“ und „Erleben“

„Erfahrung“ und „Erleben“ werden im allgemeinen Sprachgebrauch immer wieder synonym verwendet. Zudem wird der Erfahrungsbegriff sehr unterschiedlich und vor allem in der Pädagogik sehr inflationär gebraucht. Hierbei reicht seine Bedeutungsspanne von Wahrnehmung bis zu theoretischer Vorstellung bzw. von einem einmaligem Erleben bis hin zur Erkenntnis. (Vgl. REGENBRECHT 95, 2)

Im *allgemeinen Sprachgebrauch* versteht man unter Erfahrung eine Generalisierung dessen, was ein Mensch erlebt hat. Wer immer wieder erlebt hat, wie Gegenstände zu Boden fallen, erfährt die Gravitationskraft, wer immer wieder erlebt hat, dass man sich an heißen Gegenständen verbrennen kann, macht die Erfahrung, dass bestimmte Gegenstände eine Gefahr bedeuten (vgl. HINTZ/ PÖPPEL/ REKUS 95, 73). Ebenso wird aus dem Erlebten eine Alltagserfahrung, wenn es mit besonders starken Eindrücken verbunden ist und man aus ihm eigene Schlüsse zieht. Es ist eine Art „mitgängiges Lernen“ im alltäglichen Leben (vgl. PRANGE 78, 68ff), das darum mit dem Erleben verbunden ist (vgl. REGENBRECHT 95,4).

Diese Generalisierungen aus dem jeweils Erlebten haben zur Folge, dass die Erfahrung so von den zufälligen subjektiven Eindrücken, d. h. dem Erleben aus der individuellen Biographie, abhängt und darum nicht den objektiven Tatsachen entsprechen, und von allen Menschen als richtig angesehen werden muss. So kommt es, dass Menschen erleben können, dass, wenn sie mit dem linken Fuß aufstehen, den Bus verpassen. Dieses Erleben kann dahingehend generalisiert werden, dass das Aufstehen mit

dem linken Fuß immer Unglück brächte. In einem anderen Beispiel können Schüler immer wieder erleben, dass ihr Lehrer sie lobt, wenn sie zur Begrüßung ihren Mitschülern die Hand geben, und können so die Erfahrung machen, dass dies besonders höflich oder schön sei. Erfahrungen sind darum zunächst noch keine allgemein gültigen Erkenntnisse. Sie sind nicht überprüft und nicht verifiziert oder falsifiziert (vgl. PERGER 97, 277). Man spricht hier auch von einem „Wissen und Können“, das im „alltäglichen Lebenszusammenhang“ erworben wird (vgl. REGENBRECHT 95, 3).

Eine Erfahrung ist immer die Herstellung von Zusammenhängen und steht daher in einem Rückbezug auf ein Komplexionsprinzip. Fakten ohne Bezug zueinander wären demnach nicht erfahrbar, sondern lediglich wahrnehmbar (vgl. ROMBACH 77, 235). Nur die Verknüpfung mehrerer Wahrnehmungen zu bestimmten gegenständlichen Beziehungen und Sachverhalten, können als Erfahrung bezeichnet werden (vgl. ROMBACH 77, 234).

Aus *wissenschaftlicher* Sicht dagegen sind Erfahrungen von negativem Charakter. Sie dienen der Berichtigung des bisherigen Wissens bzw. bisher Erlebten. Sie sind selbst wiederum nur so lange gültig bis weitere Fakten sie widerlegen (vgl. POPPER 95, 95). Um Erfahrungen machen zu können, bedarf es somit des Zweifels an bisher Erlebtem und Erfahrenem. Hierdurch wird eine „Vergleichung zwischen Begriff und Gegenstand“ angestellt und aus dieser Differenz eine Kritik gegenüber des selber Erlebten aufgebaut (vgl. KESSLER/ SCHÖPF/ WILD 73, 381). Da Erfahrung somit immer aus einer Differenz von bisher Erlebtem und neu Erlebtem heraus entwickelt wird und durch Übergang von bisher Erlebtem oder Gewusstem und Neuerlebtem gekennzeichnet ist, ist sie geschichtlich und

damit gebunden an die Geschichte des Subjekts (vgl. KESSLER/ SCHÖPF/ WILD 73, 381).

Wesentlich für eine wissenschaftliche Erfahrung im Gegensatz zur Alltagserfahrung ist ihre Geltung unabhängig vom Subjekt. Die Erfahrung, die jedes Subjekt machen wird, wenn es sich einer vordefinierten Situation aussetzt, wenn das Subjekt also austauschbar wird, macht die Erfahrung für jede Person wiederholbar. Man spricht hier von gesicherter Erfahrung. Dabei geht der personale Bezug des Subjekts zu den Gegenständen verloren und hebt sich aus dem Kontext der Lebenswelt ab bzw. es geht ihm die Einmaligkeit historischen und subjektgebundenen Erlebens verloren.

Damit Erfahrung unabhängig von den Zufälligkeiten einzelner Biographien wird und nicht der „Gefahr von vorurteilsbelasteten Idiosynkrasien“ unterliegt, verlangt die wissenschaftliche Methodologie, dass sie ausschließlich aufgrund „quantitativer Bestimmung von Beobachtungen“ und unter „Bevorzugung mathematischer Darstellung“ entstehen (vgl. PERGER 97, 278).

In wissenschaftlicher Perspektive kann nur die Erfahrung Gültigkeit beanspruchen, die „intersubjektiv nachprüfbar, d.h. grundsätzlich wiederholbar ist. Die Allgemeinheit der Wissenschaft ist Richtschnur für gültige Erfahrung“ (PRANGE 78, 17). Erfahrung – wissenschaftlich gesehen – muss von individuell Erlebtem abstrahiert und so umformuliert werden, dass Sätze entstehen, die Fakten vorhersagen oder beschreiben, die für alle erlebbar sind. Erfahrungen können nicht nur selber gemacht, sondern auch überliefert werden. Damit sind Erfahrungen gemeint, die in der Wissenschaft beispielsweise durch Experimente erhoben wurden und deren Ergebnisse weitergegeben werden (vgl. REGENBRECHT 95, 3).

Schließlich kann noch eine letzte Art der Erfahrung begrifflich unterschieden werden. Es ist die Erfahrung, die durch die Reflexion des eigenen Seins erworben wird, wobei keine neuen Gegenstände erkannt werden, sondern das eigene Ich betrachtet und in seinen Möglichkeiten und Grenzen in der Welt erfahren wird (vgl. REGENBRECHT 95, 3).

Nur die Erfahrungen, die auf Erlebtem beruhen und somit subjektive Erfahrung beschreiben, können synonym mit Erlebtem gesehen werden. Die Erfahrung bezeichnet hier lediglich die aus dem eigenen Lebenslauf gewonnenen und generalisierten Sätze (also Erfahrungen im allgemeinen Sprachgebrauch bzw. Alltagserfahrungen). Erfahrung als objektiviert und allgemeingültig formulierte Sätze, wie in der Wissenschaft, hat mit Erlebtem nichts mehr gemeinsam. Lediglich ihre darin enthaltenen Verallgemeinerungen sind von allen nacherlebbar. Aber ihre Bedeutung erhält diese Erfahrung nicht aus dem erlebten Leben, sondern aus der generalisierten Abstraktion des Erlebten.

Wenn im Zusammenhang mit Erleben ein Erfahrungsbegriff anklingt, dann ist hier eine individuelle Erfahrung gemeint, welche ihre Grundlagen in subjektiven Wahrnehmungen hat. Er steht im Gegensatz zu der Erfahrung, die im Sinne einer sprachlich argumentativen Weitergabe übermittelt wurde. Die weitere Entwicklung des Erlebensbegriffes in pädagogischen Kontexten zeigt, dass das Wort „Erleben“ im Laufe der Zeit von dem Verständnis einer „Erfahrung“ deutlich unterschieden und zunehmend als eigenständiges Wort verwendet worden ist.

1.4 Über den Zusammenhang von „Emotion“ und „Erlebnis“

Aus dem bisher Dargelegten geht hervor, dass der emotionale Aspekt des Erlebnisses im Gegensatz zum Erleben besonders hervorzuheben ist. Nur Situationen, welche „wir als sehr eindrücklich erfahren, die sich uns tiefer als anderes einprägen, die einen höheren gefühlsmäßigen, emotionalen Beiklang besitzen als andere“ (SCHÖNDORF 95, 26) werden als Erlebnisse ausgezeichnet. Erlebnisse sind aus dem Erlebten dadurch herausgehoben, dass sie mit starken emotionalen Urteilen verknüpft werden. Etwas Erlebtes wird erst durch die emotionale Stellungnahme des Erlebenden zum Erlebnis. Erlebnisse sind eine persönliche Stellungnahme des Erlebenden zum Inhalt des Erlebten (vgl. BERGIUS 94, 270/ SCHMIDBAUER 2001, 95-96/ Ulich 2000, 373-376/ WENNINGER 2001, 107-108/ HÜLSHOFF 1999, 14).

Im Erlebnis wird eine Situation im Zusammenhang mit den vom Betroffenen empfundenen Emotionen gesehen. Die Gefühle werden nicht von der Situation getrennt, sondern das Erlebnis hat gerade seinen besonderen Charakter in der mit der Situation verbundenen Emotionalität. Die Beschreibung der mit der Situation verbundenen Emotionen macht das Erlebnis zu einer Situation, die sich von anderen abhebt. Erlebnisse werden durch den Ausdruck von Gefühlen oft erst beschreibbar, aber sie gehen in dieser emotionalen Beschreibung nicht auf. So wird Bergsteigen zum Erlebnis, weil es nicht nur das Besteigen eines Berges ist, sondern weil diese Situation mit den damit verbundenen Emotionen für den

Bergsteiger im Vergleich zu anderen Situationen von besonderer Bedeutung ist.

Mit dieser Umschreibung stellen sich für eine weitere Verwendung der Begriffe „Erlebnis“ und „Emotion“ bzw. „Gefühle“ Probleme in ihrer Differenzierung. Sie sollen darum im Folgenden in psychologischen bzw. biologischen, philosophischen und soziologischen Kontexten ausführlicher untersucht werden. Im weiteren Verlauf der Untersuchung wird gezeigt werden, dass sich in der letzten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Bevorzugung und Favorisierung des Begriffes „Erlebnis“ im Vergleich zum Begriff des „Erlebens“ abzeichnet.

Wenn es stimmt, dass die Beschreibung von Erlebnissen immer eine emotionale Konnotation impliziert, liegt die Vermutung nahe, dass Erlebnisse und Gefühle identisch sind (vgl. DATLER 2004, 117 und VISSER 2005, 23-25). In einem ersten Schritt soll daher der Begriff des Gefühls bzw. der Emotion genauer gefasst werden, um in einem zweiten Schritt herauszuarbeiten, ob bzw. worin sich Erlebnis und Gefühl unterscheiden. Anders als beim Begriff der Erfahrung ist keine so eindeutige Begriffsbestimmung von „Gefühl“ oder „Emotion“ in der wissenschaftlichen Literatur auszumachen (vgl. ROTH 2001, 264-270). Aus diesem Grund bedarf es eines längeren Exkurses, um einen pädagogisch tragfähigen Begriff herauszuarbeiten.

Es stellt sich das Problem, dass in verschiedenen Fachdisziplinen unterschiedliche Begriffsbestimmungen für Gefühl vorzufinden sind. Zunächst einmal sollen diese verschiedenen Auffassungen dargestellt werden, um das Spezifische an einem pädagogischen Begriff des Gefühls verdeutlichen und herausarbeiten zu können.

In einer sehr *allgemein* gehaltenen Umschreibung werden Gefühle, Emotionen, Affekte, Empfindungen, Erregungen und Stimmungen als eine nicht-rationale Form der Stellungnahme bezeichnet (vgl. DAMASIO 2001, 94 und 335-341). An anderer Stelle werden Emotionen auch als „Anmutungserlebnisse“ bzw. „Valenzen“ beschrieben. Sie sind als „Reflexion der Bedürfnisse an Objekten der erlebten äußeren Welt und deren Vorstellungen“ (BERGIUS 94, 270) zu verstehen. Dies betrifft beispielsweise alle Wahrnehmungen, Vorstellungen, aber auch Gedanken (vgl. DORSCH 94, 212).

In der *Psychologie* wird die Frage, wie Kognition von Emotion voneinander abhängen oder sich gar bedingen, sehr unterschiedlich beantwortet (vgl. LEDOUX 98, 44-74). Relativ unstrittig dagegen, wenn auch nicht unproblematisch, ist die übliche und eher theoretische Trennung in Ratio und Emotion. Die Ratio oder das Kognitive am Menschen beschreibt die Gedanken, die ein Mensch im Gegensatz zu seinen Gefühlen hat. Gedanken sind für andere Menschen nachvollziehbar und begründbar. Sie können sich, wenn sie getrennt von den Gefühlen betrachtet werden, auch gegen letztere wenden und dazu führen, dass man seine Gefühle beherrschen möchte. Gefühle sind auch in psychologischen Kontexten etwas Subjektives, so dass ein Gegenüber nicht immer nachvollziehen können muss, warum ein Mensch eine Situation emotional so empfindet und nicht anders.

Emotionen können psychologisch betrachtet als „körperlich-seelische Reaktionen“ bezeichnet werden, die anlässlich von Wahrnehmungen erzeugt werden. Sie dienen immer einer Bewertung, Klassifizierung oder Interpretation des Erlebten (vgl. HÜLSHOFF 99, 14 und WEBER 75, 71-72).

Den Naturwissenschaften ist es möglich, nachzuweisen, dass mit der Schädigung bestimmter Hirnregionen die Fähigkeit zur emotionalen Bewertung von Reizen verloren geht (vgl. LEDOUX 98, 75). Die „Entstehung“ von Gefühlen wird von Biologen im Mandelkern, einem Teil des Gehirns, lokalisiert. Dieser sendet Signale an nahezu jeden anderen Bereich des Gehirns. Der Mandelkern enthält somit die wesentlichen „Schaltkreise“, die unsere Erfahrungswelt mit Gefühlen einfärbt (vgl. PINKER 98, 459). Gefühle sind - neurophysiologisch betrachtet - ein rasches Bewerten „dessen, was auf uns an Reizen aus der Umgebung einströmt“ (SPITZER 2002, 345).

Ebenso ist experimentell nachweisbar, dass eine emotionale Bewertung eines Objekts vor der vollständigen Verarbeitung durch das Wahrnehmungssystem erfolgen kann, aber nicht muss (vgl. LEDOUX 98, 76). Empirisch gesichert ist auch die Erkenntnis darüber, dass die Systeme des Gehirns, welche die emotionalen Beurteilungen vornehmen, mit den Systemen, die an der Steuerung einer emotionalen Reaktion beteiligt sind, eng zusammen arbeiten. Darum sind Gefühle aus psychologischer Sicht vorwiegend „automatisierte“ Reaktionen, in denen der jeweilige Grad der persönlichen Involviertheit des Erlebenden seinen Ausdruck findet (vgl. WENNINGER 2001, 107). Die jeweiligen Gefühlsreaktionen sind abhängig von individuellen „Wertbindungen“ (vgl. ULICH 2000, 374). Sie sind im Sinne von „Wichtigkeitsindizes“ zu verstehen, „die bei Eintreten eines relevanten Ereignisses eine Berührtheit, eine Ich-Beteiligung eine Involviertheit zwingend bedingen“ (WENNINGER 2001, 108). Gefühle stellen sich dann ein, wenn „wir fragen, ob und wie ein erlebtes Ereignis, eine Vorstellung oder eine Erinnerung eine Person berührt“ (ULICH 2000, 373).

Bei Gefühlen kann man einerseits den Reiz und andererseits die folgende emotionale Reaktion unterscheiden. Schmerz und Lust sind hierbei keine Gefühle, sondern zunächst nur Reaktionen auf körperliche Einflüsse. Bei Schmerz liegt beispielsweise eine körperliche Reaktion auf eine Verletzung vor und bei Lust ist es eine Reaktion auf ein körperliches Bedürfnis wie beispielsweise das Ausgleichen des Blutzuckerhaushaltes oder der Bereithaltung einer ausreichenden Menge Wassers im Körper. Mit dem Schmerzsignal werden vom Menschen Emotionen verknüpft. Bei Schmerzen können das Angst, Furcht, Traurigkeit und Ekel sein, bei Lust Glück oder Stolz (vgl. DAMASIO 2001, 92-101). Emotionen richten sich somit nach Belohnung oder Bestrafung, Lust oder Schmerz, Annäherung oder Vermeidung, persönliche Vorteile oder Nachteile aus. Sie sind Wertungen, die im Zusammenhang mit der Idee von Gut (in einem Sinne des Überlebens) und Böse (im Sinne möglichen Verlusts an Leben oder Lebensqualität) gesehen werden können (vgl. DAMASIO 2001, 72 und 77).

Emotionen werden in der Psychologie in vier Gruppen unterteilt. Dabei ist zu unterscheiden in Gefühle, die auf Personen (Liebe, Hass, Zuneigung, Antipathie) oder auf erlebte Situationen (Freude, Besorgnis, Zorn, Überraschung, Angst, Schreck) gerichtet sind (vgl. STARKE-PERSCHKE 2001, 195). Des Weiteren gibt es den Bereich der Gefühle, die das eigene Handeln bewerten (Scham, Schuld, Selbstwertgefühl) und ästhetische Urteile (Befremden, Harmonie und Schönheit) (vgl. STARKE-PERSCHKE 2001, 195).

Diese Gliederung stellt keine starre Einteilung dar, da die angegebenen Gefühle von einem Bereich durchaus auch im anderen Bereich vorkommen können. So können ästhetische Urteile natürlich auch auf Personen oder Gefühle, die das eigene Handeln beurteilen, auf die eigene

Person gerichtet sein. Zudem kommen Gefühle meist nicht in „Reinheit“, sondern in so genannter „gemischter“ Form vor (vgl. DAMASIO 2001, 75).

Unter anderem sind es Emotionen, „die uns mitteilen, wie bedeutsam oder unbedeutsam eine Sache ist und wie viel Wert wir ihr beimessen sollen“ (ARNOLD 2002, 115). Emotionen „entscheiden“ somit auch darüber, ob ein Mensch etwas „gedanklich weiterverfolgen/ lernen“ will (vgl. ARNOLD 2002, 115). Beispielsweise spielen Gefühle bzw. Emotionen eine erhebliche Rolle beim Merken von Fakten oder Informationen. So wird ein Erlebnis, das mit unangenehmen Gefühlen einhergeht, schnell gemerkt (vgl. SPITZER 2002, 163). Im Zusammenhang mit einem Erlebnis, welches mit positiven Gefühlen in Verbindung gebracht wird, werden nicht Merkprozesse, sondern gedankliche Überlegungen und Schlüsse erleichtert und unterstützt. So unterstützen Gefühle, welche aufkommen, wenn ein Resultat „besser als erwartet“ ausfällt, eine gedankliche Auseinandersetzung mit Problemen (vgl. SPITZER 2002, 181). Es ist davon auszugehen, dass Gefühle das Lernen immer beeinflussen. Ob dabei negative oder positive Gefühle das Merken eines Erlebnisses oder das Reflektieren von Problemen erleichtert oder erschwert, ist dabei im Einzelfall zu diskutieren. Als gesichert kann lediglich nur gelten, dass Gefühle aus neurophysiologischer Sicht bei allen geistigen Prozessen eine wesentliche Rolle spielen (vgl. ROTH 2001, 275-282).

In *philosophischen* Kontexten werden nicht nur die „Sinnesempfindung“ (sensations) wie beispielsweise das Tastgefühl, sondern auch im engeren Sinne eine lust- oder unlustbetonte Erlebensart dem Begriff des „Gefühls“ bzw. der „Emotion“ zugeordnet (vgl. ARNOLD 70, 76). Affekte und Gemütsbewegungen (emotions) gehören dann ebenso wie Leidenschaften (passions) dazu (vgl. ARNOLD 70, 76 und FRANKE/ OESTERLE 74, 82 sowie NEUHÄUSLER 63, 70-72).

Gefühle im engeren Sinne sind somit Urteile einer Person über sich selbst bzw. ihre Wahrnehmungen. Sie geben Auskunft darüber, ob ein Mensch sein Leben in einer Situation als gelungen oder misslungen empfindet (vgl. HINTZ/ PÖPPEL/ REKUS 95, 70). Dies kann sich zum einen auf primäre biologische Bedürfnisse (vgl. SCHMIDBAUER 2001, 96) oder zum anderen auf das eigene Selbstkonzept eines Menschen (vgl. PÖPPEL 99, 244-245) richten. So gesehen ist das Gefühl eine Form des „Ich-Erlebens“ im Sinne eines Erlebens der „Ich-Zuständlichkeit“ (vgl. HENCKMANN 73, 525), „so dass das, was ‚Ich‘ bedeutet, sich nur im Gefühl“ (HENCKMANN 73, 525) erschließt und die Gefühle als je meine Gefühle erschlossen werden (vgl. HENCKMANN 73, 525).

Gefühle sind in diesem engeren Sinne betrachtet „aktive Einstellung“, „dynamische Position, die den Übergang zur Handlung“ ermöglichen (vgl. ARNOLD 70, 77). Sie werden vom Ich aus Anlass von Situationen produziert. Sie gehören immer nur zu dem jeweiligen Subjekt, von dem sie ausgehen. Sie bilden - streng genommen - keinen Beitrag zur begrifflichen Vorstellung eines Gegenstandes, sondern sind lediglich eine subjektive Stellungnahme angesichts eines Gegenstandes (vgl. HENCKMANN 73, 524). Sie sind nicht teilbar. Jeder kann darum nur seine eigenen Gefühle haben und nicht die eines anderen. Selbst wenn sie sich in ihrer Beschreibung ähneln, so sind sie nicht identisch, allerdings über Sprache und Ausdruck vergleichbar (vgl. HINTZ/ PÖPPEL/ REKUS 95, 68).

Gefühle sind eine erlebte Handlungsdisposition, die „auf einer intuitiven Einschätzung der Sachlage als gut oder schlecht (schädlich) und einer möglichen Handlung als angezeigt oder unangezeigt beruht“ (ARNOLD 70, 78). In jedem Fall hängt das spezifische Urteil von den eigenen Werten ab. Darum sind Gefühle nicht „unmittelbar“ oder willentlich steuerbar, doch lassen sie sich „mittelbar“ aufgrund veränderter Werte beeinflussen.

Gefühle können als Folge verantworteter Werte (vgl. HEITGER 94, 29) aufgefasst werden. „Das Gefühl wird zum Indikator der zweiten Natur“ (HEITGER 94, 30). Gefühle sind zwar irrational, die Werte, die ihrem Entstehen zu Grunde liegen, sind jedoch Ausdruck der Bildung. „Emotionen geben Auskunft über die erreichte Bildung eines Menschen, seine Haltung, seinen Charakter“ (HEITGER 94, 31).

In der Philosophie gibt es ähnlich wie in der Psychologie verschiedene Gliederungssysteme für Emotionen, etwa bei der Erweiterung der Unterscheidung von Lust und Unlust durch WUNDT. Er versucht Gefühle unter Gegensatzpaaren wie z. B. Erregung und Beruhigung oder Spannung und Lösung zu fassen (vgl. HENCKMANN 73, 528; EWERT 71, 388). Ebenso ist eine Unterscheidung von Empfindungsgefühlen, als Gefühlen, die eine sinnliche Wahrnehmung oder Körperempfindung begleiten (Hunger, Durst) und Leib- und Lebensgefühlen (Behaglichkeit, Müdigkeit, Trauer, Freude, Mitleid, Gefühl der Gesundheit), sowie geistigen Gefühlen (Seligkeit, Verzweiflung) (vgl. HENCKMANN 73, 528; GROOTHOFF 71, 385) möglich.

Gefühle können *soziologisch* betrachtet im weitesten Sinne als „Formen sozialer Begegnungsweisen“ angesehen werden und sind von empfindungsgebundenen Gefühlen und an biotischen Zuständlichkeiten gebundenen Gefühlen zu unterscheiden (vgl. EWERT 74, 94). Sie sind als „soziale Phänomene“ zu verstehen, die sich als „Bezugswendungen“ auf eine erlebte Mitwelt richten „und durch Sozialisationsprozesse hinsichtlich auslösender Situationen und spezifischer Ausdrucksweisen geformt werden“ (EWERT 74, 94). Gefühle sind in diesem Sinne „eine Art Handlungsentwurf für bestimmte Formen der Begegnung mit anderen“ (EWERT 74, 94).

Gefühle sind im Rückblick auf das bisher Dargelegte generell „gegenstandsarm und unpräzise. Sie kommen für uns zu Wahrnehmungen, Vorstellungen und Gedanken deutlich spürbar *hinzu*“ (ROTH 2001, 258) Emotionen lassen sich deshalb auch von dem gegenständlichen Anlass, in dessen Zusammenhang sie entstehen, getrennt betrachten. Emotionen werden von der Person selber „erwirkt“. Sie konstituieren nicht den Gegenstand, sondern stellen das subjektive und irrationale Urteil dar, welches mit der Situation verbunden wird. Das gleiche gilt auch für Stimmungen. Sie stehen immer im Zusammenhang mit dem Zustand des eigenen Körpers. Ist die Physis eines Menschen stark beansprucht, krank oder müde, schlägt das ebenso auf die Stimmung, als wenn sie gerade eine Handlung erfolgreich ausgeführt hat oder sich in einer für sie angenehmen Umgebung befindet. Sprechen wir von Gefühlen, so trennen wir das irrationale Urteil von den physischen Anlässen. Dies ändert nichts an der Tatsache, dass das Ich weder denken, fühlen noch wollen kann, ohne dass der Körper dabei involviert ist. Der Mensch ist immer eine psychophysische Einheit (vgl. BUCHHEIM 2005 und auch PETZELT 33, 11-12). Das Denken bedarf der physischen Tatsache des Gehirns, das Fühlen bedarf der Reizung von Sinnesorganen oder einer körperlichen Befindlichkeit, welche nicht im Einzelnen differenziert, sondern als Stimmung empfunden wird.

Die zum Teil etwas voneinander abweichenden Definitionen von Gefühl oder Emotion zeigen eine Gemeinsamkeit: Gefühle lassen sich von der Situation, in deren zeitlichem Kontext sie stehen, sprachlich unterscheiden. Wenn wir dagegen von einem Erlebnis sprechen, beschreiben wir üblicherweise zu diesem Zweck die Situation, in deren Zusammenhang für uns herausragende Emotionen feststellbar waren.

Obwohl die Emotionen bei der Identifikation einer Situation als Erlebnis ausschlaggebend sind, haben sie dennoch bei der sprachlichen Beschreibung des Erlebnisses keine Bedeutung mehr. Es ist dann unerheblich, welcherart die Emotionen in der Situation waren. Wichtig ist lediglich, dass diese Emotionen besonders stark empfunden wurden. Bei der sprachlichen Darstellung der Erlebnisse bleibt nur noch die Situation übrig. Man spricht darum vom Gemeinschaftserlebnis, Schlüsselerlebnis, Urlaubserlebnis, Fahrerlebnis etc. Man könnte auch sagen, dass in Erlebnissen die Situationen nicht in ihren sachlichen Zusammenhängen erkannt, sondern empfunden, also vornehmlich im Zusammenhang mit Emotionen vom Menschen registriert werden. Ihr Wert liegt nicht in der Bedeutung der Situation, sondern in ihrer Bedeutsamkeit für den Einzelnen.

Somit ist als vorläufiges Ergebnis der Untersuchung festzuhalten, dass Emotionen mit Erlebnissen einhergehen, damit man von Erlebnissen reden kann. Gefühle sind mit Erlebnissen nicht identisch, aber notwendigerweise mit ihnen verbunden.

Die emotionalen Urteile im Zusammenhang mit einem Erlebnis haben eine Bedeutung im Hinblick auf das eigene Selbstkonzept. Eine Situation wird als Erlebnis empfunden, wenn sie für den Einzelnen als mehr oder weniger bedeutsam empfunden wird.

Im weiteren Verlauf der Untersuchung wird zwischen Erleben und Erfahrung, aber auch Erlebnis und Gefühl begrifflich unterschieden. Unter der Annahme, dass sich im Laufe der Zeit der Erlebens- vom Erlebnisbegriff immer eindeutiger unterscheiden lässt, soll im Weiteren darauf eingegangen werden, welche Rolle insbesondere Erlebnissen in modernen Gesellschaften zugeordnet wird. Der Fokus wird deshalb auf

das Erlebnis zugeführt, da die Vermutung nahe liegt, dass die Orientierung an Erlebnissen ein zunehmender Aspekt individueller Lebensgestaltung geworden ist. Es ist deshalb anzunehmen, dass die Zunahme des Interesses am Erlebnis auch mit einem Paradigmenwechsel in der Gesellschaft zusammenhängen könnte.

1.5 Erlebnis als Leitbegriff moderner „Wohlstandsgesellschaften“

Die Problemlage des Menschen in früheren Gesellschaften ist mit dem Begriff einer „Pauperismuskrise“ (SCHULZE 92, 55) umschreibbar. Der Kampf um das Überleben war in vorneuzeitlichen Gesellschaften die zentrale Aufgabe des Handelns. Mit der Zeit änderte sich diese Lebenslage. Handeln in modernen Gesellschaften liegt in seiner Intention nicht mehr vorwiegend auf der Ebene primärer Bedürfnisse. Die notwendigen Dinge des Alltags, wie Bekleidung, Nahrung und Wohnung, gelten als gesichert. Die Menschen gewinnen dadurch Zeit und Muße, über ihr eigenes Erleben sowohl Kenntnisse als auch Erfahrungen zu sammeln, die sie befähigen, ein eigenes Lebenskonzept zu entwerfen. In modernen Wohlstandsgesellschaften sind die alltäglichen Bedürfnisse, auch aufgrund der allmählichen Herausbildung von sozialen Netzwerken, zunehmend befriedigt. Die zentrale Aufgabe des Handelns ist nicht mehr das bloße Überleben, sondern wird zunehmend von der Frage nach Sinn und Zweck des Daseins abgelöst. Der Satz von Macheath in der Ballade „Wovon lebt der Mensch?“ in der Dreigroschenoper Berthold BRECHTS: „Erst kommt das Fressen, dann kommt die Moral“ verdeutlicht dieses Phänomen. Erst wenn die Existenz gesichert ist, hat der Mensch Zeit und Kraft, Sinnfragen zu stellen, d. h. nach dem „Wohin“ und „Wozu“ zu fragen, welches nicht mehr auf eine Befriedigung grundlegender Bedürfnisse gerichtet ist.

Gerhard SCHULZE beschreibt gestützt durch empirische Daten die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland als eine „Erlebnis-

gesellschaft“. Er begründet diesen Begriff mit dem Übergang der Problemdefinition des durchschnittlichen Bürgers, welcher im Kern gesehen als ein Abwenden vom „Überleben“ hin zum „Erlebnis“ ist. Damit versucht SCHULZE die Grundtendenz von Handeln, im Sinne einer bestimmten Auffassung über den Sinn des Lebens, im Wandel der Zeit zu umschreiben (vgl. SCHULZE 92, 67- 71 und 531- 553). Eine als gesichert geltende Existenz führt nun dazu, dass technische Fragen in der Problemperspektive des Lebens von „wie erreiche ich X“ sich zu Fragen nach „was will ich eigentlich“ wandeln (vgl. SCHULZE 92, 33-34).

Die individuellen Erlebnisse, welche vormals den materiellen Bedürfnissen hintangesetzt wurden, werden vom „Nebeneffekt“ zur „Lebensaufgabe“ (vgl. SCHULZE 92, 55). Es werden nicht mehr nur primäre Bedürfnisse befriedigt, nicht nur eigene Erfahrungen zugelassen und gesucht, sondern Erlebnisse angestrebt. Das Erlebnis wird zum Maßstab über den Wert des Lebens schlechthin. Erlebnisse definieren heutzutage wesentlich den Sinn des Lebens (vgl. SCHULZE 92, 59). Handlungen werden nicht um ihres Nutzens oder Zwecks willen vollzogen, sondern um damit verbundene Erlebnismöglichkeiten zu erhalten. Das scheint sich zu bestätigen wenn sich zum Beispiel der Preis teurer Markenprodukte nicht aus der Qualität, sondern aus einem damit im Zusammenhang erhofften Erlebniswert ergibt (vgl. VISSER 2005, 272-274).

Der so genannte „amerikanische Traum“ oder „american way of live“, betrachtet dessen jeder ein Recht auf sein „selbstverschuldetes“ Glück habe, findet im Streben nach Erlebnissen seine Umsetzung. Nicht mehr nur die Selbsterfahrung und das eigene Erleben, sondern das gezielte Aufsuchen von emotionaler und körperlicher Stimulans rückt in den Mittelpunkt des Lebens und gewinnt so Raum in Zeitschriften, Hör- und Fernsehsendungen, Reiseangeboten, Freizeitgestaltungen, Arbeitsplätzen

und der Schule. „Fit for fun“ ist beispielsweise nicht nur Titel eines Magazins unserer Zeit, sondern geradezu Programm unserer Gesellschaft. „Erlebnisorientierung ist die unmittelbarste Form der Suche nach Glück“ (SCHULZE 92, 14). Statt Sparen, langem Warten und Ringen, Entsagung, Training und Askese als Handlungsmuster einer aufgeschobenen Bedürfnisbefriedigung, richtet sich ein erlebnisorientiertes Handeln ohne Verzögerung auf die aktuelle Handlungssituation (vgl. SCHULZE 92, 14).

Überschaut man abschließend die mannigfaltigen Möglichkeiten des Begriffsverständnisses von Erleben und Erlebnis in den unterschiedlichsten Kontexten wie dem alltäglichen Sprachgebrauch der Psychologie, Biologie, Philosophie und nicht zuletzt der Soziologie so lässt sich festhalten, dass insbesondere der Begriff des Erlebnisses als zunehmend bedeutsam für die individuelle Lebensgestaltung und für das menschliche Sinnverständnis angesehen wird. Der angenommene Paradigmenwechsel ist somit zwar nicht bewiesen, aber ein zunehmendes Interesse an Erlebnissen und ihre zunehmende Bedeutung in verschiedenen Lebenskonzepten in der bundesrepublikanischen Gesellschaft lassen sich nicht bestreiten und wird deshalb auch bis in Formulierungen heutiger Erziehungskonzeptionen hinein seine Spuren hinterlassen.

Was nun noch aussteht ist eine Klärung des Begriffes in explizit pädagogischen Kontexten. In diesen werden sich unterschiedliche Bedeutungszuordnungen der Begriffe „Erleben“ und „Erlebnis“ verschiedenen „Epochen“ zuordnen lassen. So kann zum einen das Erleben als ein Erkenntnismodus in einigen pädagogischen Kontexten verstärkt ausgemacht werden. In anderen, meist modernen pädagogischen Konzeptionen dagegen findet das Erlebnis als den in der heutigen

Welt bevorzugten Begriff eines bedeutsamen „Ereignisses“ seine sprachliche Verwendung.

Das bisher Dargelegte soll vor allem dazu dienen, die Verwendung des Erlebens- und Erlebnisbegriffes in pädagogischen von anderen Kontexten klar zu unterscheiden. Darum soll abschließend das Wesentliche, welches für eine weitere Entfaltung der Begriffe in pädagogischen Zusammenhängen vorausgesetzt werden soll, zusammengefasst werden:

1.6 „Erleben“ und „Erlebnis“: eine vorläufige

Definition

Die bisherigen Betrachtungen legen nahe, dass sich das „Erleben“ vom „Erlebnis“ insbesondere unter emotionaler Perspektive unterscheiden lässt. Das Erleben scheint sich im Durchgang der ersten, nicht pädagogischen, Betrachtungsweise begrifflich als ein subjektiver Akt beschreiben zu lassen, der einen wesentlichen Aspekt des menschlichen Weltzuganges ausmacht. Das Erlebte ist von Bedeutung, aber ragt im Gegensatz zum Erlebnis nicht emotional aus den alltäglichen Wahrnehmungen heraus. Im Wesentlichen beschreibt das Erleben den eigenen sinnlichen Zugang zur Welt.

Das Erlebnis lässt sich dagegen bisher als eine Wertung ausmachen, die das Erleben voraussetzt. Im Unterschied zum Erleben enthält es eine emotionale Komponente, die oftmals als sehr „intensiv“ umschrieben wird.

Die bisherigen Untersuchungen betrafen nur marginal die Verwendung der Wörter „Erleben“ und „Erlebnis“ in pädagogischen Kontexten. Im Fortgang der Untersuchung wird explizit auf den Gebrauch der Wörter als pädagogische Fachbegriffe eingegangen. Dieser unterscheidet sich vom Alltagsgebrauch der Wörter und ihrem Gebrauch in anderen Fachwissenschaften.

Diese Unterscheidung von nicht-pädagogischen und pädagogischen Fachtermini ist notwendig, damit eine Einordnung des Erlebens- und Erlebnisbegriffes in pädagogische Theorien erst möglich wird. Erst wenn geklärt ist, wie diese Begriffe pädagogisch zu formulieren und einzuordnen

sind, kann aufgrund dieser Klärung ein Bezug und eine Einordnung auf andere pädagogische Termini vorgenommen werden.

2. Die lebensphilosophische Grundlegung des Erlebensbegriffes und seine Verwendung in der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik

Die Verwendung des Erlebensbegriffes bei DILTHEY ist für die lebensphilosophische Betrachtungsweise ein grundlegender Begriff (vgl. VISSER 2005, 21-22). Es wird sich im Verlauf der Untersuchung zeigen, wie sich Erleben als Welterschließung (in Anlehnung an den Begriff der Erfahrung) hin zu einem eigenständigen Terminus entwickelt. Die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik greift den Begriff des Erlebens auf und wendet ihn in pädagogischen Zusammenhängen an. Im Wesentlichen „basiert“ die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Methode, „trotz gewisser Unterschiede zwischen den einzelnen Autoren“, auf DILTHEYS Wissenschaftstheorie (vgl. KÖNIG 75, 96). Dennoch wird ein unterschiedlicher Gebrauch der Begriffe „Erleben“ bzw. „Erlebnis“ aufzuzeigen sein.

Im Folgenden werden die Wörter „Erleben“ und „Erlebnis“ als Begriffe aufgefasst. Sie werden daher von ihrer ursprünglichen Verwendung in den Quellen unterschieden. In diesen werden sie nicht immer als Begriffe, sondern häufig als Wörter mit je unterschiedlichem Sinngehalt verwendet.

2.1 Erleben als Grundbegriff der Lebensphilosophie

Die Lebensphilosophie zeichnet sich in dem Bestreben aus, das menschliche Denken und Urteilen frei von jeder metaphysischen Vorgabe betrachten zu wollen (vgl. MISCHE 57, XVII; XXVI; XXVIII). Dabei wird versucht, sich einer naturwissenschaftlichen Forschungs- und Erkenntnisweise anzunähern. In diesem Zusammenhang stellt sich allerdings das Problem, dass geschichtliche Prozesse nicht Kausalgesetzen unterworfen werden können. Letztere erscheinen aber für die Lebensphilosophie attraktiv, weil sie „objektive“ Erkenntnisse versprechen. In Experimenten können Ursache und Wirkung aufgedeckt und jederzeit immer wieder nachgeprüft werden. Solche Kausalexperimente lässt die Geschichte aber nicht zu. Die Wirklichkeit kann aus lebensphilosophischer Sicht immer nur unzureichend erfasst werden, vor allen Dingen, wenn sie die gesellschaftliche Dynamik und den damit verbundenen Wandel sozialer Gruppen beschreiben möchte. Hier kann sie allenfalls einzelne Parameter herausnehmen und ungefähre Darstellungen von dem liefern, was ist. Eine Vorhersage menschlichen Verhaltens wäre damit aber nicht möglich. Die Geisteswissenschaften bleiben methodisch an die Perspektive der subjektiven und sozialen „Wirklichkeit“ gebunden, wohingegen die Naturwissenschaften sich den Phänomenen der objektivierbaren Welt zuwenden können (vgl. DILTHEY 58a, 79-84).

Unabhängig von den methodischen Schwierigkeiten, eine naturwissenschaftliche Vorgehensweise auf das Ganze gesellschaftlicher Prozesse zu übertragen, wird den Geisteswissenschaften traditionell die

Aufgabe zugewiesen, Sinnzusammenhänge und nicht Kausalzusammenhänge aufzudecken. Die Aufgabe der Naturwissenschaften ist die Beschreibung phänomenologischer Wirkungszusammenhänge. Etwas plakativ könnte man sagen, dass die erstere Wissenschaft hilft zu verstehen, die letztere zu erklären (vgl. RUHLOFF 79, 33 und auch VISSER 2005, 22).

Dieser Gegensatz von Geistes- und Naturwissenschaften ist in der Eigentümlichkeit der menschlichen Wesenhaftigkeit zu sehen. Die Dinge der gegenständlichen Welt bringen keine eigenen Willens- und Gefühlsintentionen in das zeitliche Geschehen ein. Die Singularität des Menschen dagegen, gekennzeichnet von seinem individuellen Denken, Fühlen und Wollen, verändert jede gesetzmäßige Kausalität. So kommt zu der natürlichen Determination des Menschen, wie Triebe, Antriebe und Gefühle noch eine zweite willentliche Determination hinzu, aufgrund derer ein Mensch durchaus auch gegen seine natürlichen Regungen handeln kann. Wie sich die willentliche Entscheidung des einzelnen Menschen artikulieren wird bzw. zu welcher Entscheidung er sich durchringt, ist im konkreten Fall nicht vorhersagbar. Menschliches Wollen orientiert sich nicht allein daran, was plausibel und aufgrund sozialer Einflüsse und Erfahrungen zu erwarten ist. Ein Mensch kann sich wider aller Vernunft und Plausibilität zu einem scheinbar unsinnigen Handeln durchringen.

Es gibt keine Möglichkeit, Experimente mit Vorhersagewert in sozialen Gefügen durchzuführen, da die betreffenden Menschen bei gleicher Aufgabe und gleichen äußeren Bedingungen nicht identisch handeln. Zudem wird die Wiederholung eines Experiments nicht möglich sein, da auch bei gleichen Bedingungen dieselben Menschen anders handeln werden, weil sie sich an das Vorherige erinnern (vgl. LASSAHN 2000, 26-27). Diese Veränderungen sind nicht quantifizierbar. Menschliches

Handeln lässt sich somit nicht vorhersagen. Die Motive der Handelnden lassen sich lediglich im Nachhinein erfragen und beschreiben.

In den Geisteswissenschaften können Regelmäßigkeiten nicht auf einzelne Teilaspekte zurückgeführt werden, wenn sie Phänomene der gesellschaftlichen Wirklichkeit darstellen sollen. Das Leben manifestiert sich immer in einer Vielzahl von verschiedenen Aspekten, wobei es nicht in der Summe seiner Teilaspekte aufgeht. Leben vollzieht sich im Zusammenspiel von Denken, Fühlen und Wollen. Eine lediglich rationale Betrachtung kann der Sache nicht gerecht werden, da sie einzelne Teile des Lebens außer Acht lassen würde (vgl. LASSAHN 2000, 25).

Die Betrachtung des Lebens ist die Grundlage einer lebensphilosophischen Herangehensweise. Dieses mittels Wahrnehmungen erfolgende Betrachten ist eine notwendige, aber noch nicht hinreichende Bedingung für Deutungen und Interpretationen des Lebens. Die Lebensphilosophie geht damit zunächst von dem aus, was erlebbar ist, was als Leben bereits vorgefunden, über sinnliche Reize und einer geistigen Verarbeitung wahrgenommen werden kann, um in weiteren Schritten daraus Erkenntnisse zu gewinnen. Das „bewusste“ Erleben der eigenen Wahrnehmungen ist der Ausgangspunkt der Deutung von Wirklichkeit (vgl. JUNG 96, 145). Alles, was der Mensch erlebt, registriert er im Zusammenhang oder in Beziehung auf das Leben. Dieses wird als seelischer Strukturzusammenhang darstellbar. „Das Erleben scheint also ein Bindeglied darzustellen, ein Bindeglied, welches Innen- und Außenwelt verknüpft.“ (SCHOTT 99, 133). Es ist eine geistige Umschreibung dessen, was im Leben vorzufinden ist. Der Gebrauch der Vernunft hat damit eine soziale Geschichte. Nur im erlebbaren Leben bzw. in der erlebbaren Wirklichkeit liegen alle Zusammenhänge des Lebens unverfälscht vor. Sie können nicht vom Menschen erdacht und so an die Wirklichkeit

herangetragen, sondern nur aus dem Leben gleichsam in erlebender Weise „herausgelesen“ werden. Die „innere Erfahrung“ oder das Erleben ist dabei das geschichtlich strukturierte Weltverhältnis. Es realisiert sich innerhalb der drei Dimensionen des *Denkens*, *Fühlens* und *Wollens* (vgl. DILTHEY 58a, 62-63 sowie auch JUNG 96, 38).

Die Lebensphilosophie geht davon aus, dass innere Vorgänge im Menschen nur über deren Artikulationen (Mimik, Äußerungen, Handlungen) analysiert, interpretiert oder verstanden werden können. Das gilt auch für das Erleben der eigenen Person (vgl. DILTHEY 57, 317-320). Die Form, in der sich das sich-seiner-selbst-bewusste Leben erfährt, ist das zeitlich-strukturierte Erleben (vgl. JUNG 96, 27). Letzteres ist darum so wichtig, da die Welt dem Menschen immer nur durch seine „innere Erfahrung“ bzw. sein eigenes Erleben zugänglich ist. Unabhängig davon, ob etwas in der gegenständlichen Wirklichkeit existiert oder nicht, müsste unter lebensphilosophischem Aspekt alles das für den Menschen real sein, was als Tatsache in seinem Bewusstsein als ein psychischer Akt vorhanden ist. Also ist alles, was der Mensch wahrnimmt und erlebt, für ihn zugleich Wirklichkeit (DILTHEY 57, 18 und DILTHEY 82, 63-64). Das heißt, dass „Cyberspace“ und „Phantasiereisen“ ebenso Lebenswelten sind wie der Arbeitsplatz oder das soziale Milieu, da sie der „inneren Erfahrung“, das heißt dem Erleben der betroffenen Person entsprechen.

2.1.1 Das Verhältnis von Erleben und Leben

Ein zentraler Begriff in der Lebensphilosophie ist das „Leben“. Um dieses Leben erfassen und als Abstraktum darstellen zu können, bedarf es eines hermeneutischen Verfahrens. Mit Hilfe des letzteren wird versucht, den „seelischen Strukturzusammenhang“ darzustellen, der das Leben in rationaler Weise fassbar macht und seinen historisch-gesellschaftlichen Werdegang beschreiben und erklären lässt. Der seelische Strukturzusammenhang ist somit die hermeneutisch darstellbare Wesenheit des Lebens (vgl. DILTHEY 58a, 62-63 sowie HERRMANN 71, 145).

Das Leben ist das fundamentum bene fundatum, welches als eine „Grundtatsache den Ausgangspunkt der Philosophie bilden muss“ (DILTHEY 58a, 261). Der dieses Leben beschreibende seelische Strukturzusammenhang ist „das von innen Bekannte, es ist dasjenige, hinter welches nicht zurückgegangen werden kann. Leben kann nicht vor den Richterstuhl der Vernunft gebracht werden“ (DILTHEY 58a, 261). Es handelt sich hier offenbar um eine Anspielung auf die Transzendentalphilosophie, welche zurückgewiesen wird. Das Denken kann nach lebensphilosophischer Denkweise, selbst in ideeller Dimension, nicht „hinter“ das Leben, in dem es entsteht, zurückgehen (vgl. DILTHEY 1894, 194). Der seelische Strukturzusammenhang - als eine geistige Umschreibung des Lebens - beruht auf der Tatsache, dass alles, was vom Menschen in seinem Bewusstsein erfasst werden kann, in einem formalen Zusammenhang steht, der historisch und gesellschaftlich bedingt ist. Damit ist „Leben ... der Zusammenhang der unter den Bedingungen der äußeren Welt bestehenden Wechselwirkungen zwischen Personen, aufgefasst in der Unabhängigkeit dieses Zusammenhangs von den

wechselnden Zeiten und Orten“ (DILTHEY 58a, 228). So wird Leben aus den geistigen Zusammenhängen heraus vom menschlichen Geist kreiert und kann nur über das Erleben der Wirklichkeit hermeneutisch erfasst werden.

Dieses so umschreibbare Leben steht in einer geschichtlichen Abhängigkeit. Letztere muss aufgedeckt werden, damit die Menschen verstehen, wie ihr Denken an historisch-gesellschaftlichen Entwicklungen und Geschehnissen gebunden ist. Somit besteht das Leben „in der Wechselwirkung der Lebenseinheiten“ (DILTHEY 58a, 228). „Das Leben ist immer und überall örtlich und zeitlich bestimmt - lokalisiert gleichsam in der raumzeitlichen Ordnung der Abläufe an Lebenseinheiten. Hebt man aber das heraus, was überall und immer in der Sphäre der Menschenwelt stattfindet und als solches das örtlich und zeitlich bestimmte Geschehen möglich macht (...) dann entsteht der Begriff des Lebens, der die Grundlage für alle einzelnen Gestalten und Systeme, die an ihm auftreten, für unser Erleben, Verstehen, Ausdrücken und vergleichendes Betrachten derselben enthält“ (DILTHEY 58a, 229). Leben ist also keine Klasse von Objekten, sondern Wirklichkeit, soweit sie in einem Verhältnis zu den Interessen und Sinndeutungen einzelner oder sozialer Gruppen steht (vgl. DILTHEY 58a, 131-136; vgl. auch JUNG 96, 149) und Inbegriff dessen, was im Erleben und Verstehen aufgeht (vgl. DILTHEY 58a, 261 und DILTHEY 58a, 131-138).

Nur die Menschen, welche den seelischen Strukturzusammenhang „richtig erworben“ haben, können „ohne Tragödie“ ihre „Existenz“ gestalten (vgl. DILTHEY 57, 217-220). Richtig erwerben kann man ihn jedoch nur auf dem Weg des Erlebens. Der seelische Strukturzusammenhang kann nicht künstlich erzeugt oder durch Belehrung weitergegeben werden, denn er ist Ausdruck menschlicher Verstandestätigkeit (vgl. DILTHEY 57, 206 und auch

SCHOTT 2003, 68). Der erworbene seelische Strukturzusammenhang ist Bedingung und Grundlage für Werturteile, er ist unaufhebbare Voraussetzung für alle geistigen Tätigkeiten. Dieses Strukturgesetz verknüpft Intelligenz, Triebleben, Gefühlsleben und Willenshandlungen zu einem gegliederten Ganzen des Seelenlebens. Der Strukturzusammenhang als eine in der Zeit gewordene „Gestalt“ (vgl. HERRMANN 71, 149) beinhaltet drei Bedingungen, die zu seinem Entstehen maßgeblich beitragen (vgl. DILTHEY 1894, 214 und 225). Diese sind:

1. Körper
2. physisches Milieu
3. geistige Welt

Vor dem Hintergrund des Lebens werden vom Menschen alle „psychischen Reihen“, also alles Erlebte, zu einem Ganzen verknüpft, indem das Selbst mit der wahrgenommenen Außenwelt in Relation gesetzt wird. Der so entstehende Bewusstseinszustand ist immer ein momentaner und wandelt sich fortwährend (vgl. DILTHEY 1894, 213-215).

2.1.2 Erleben als Erkenntnisweg zur Welt

Die „fundamentalen Voraussetzungen“ des Erkennens sind „im Leben gegeben“ (DILTHEY 57, 136). Verstehen kann ein Mensch darum nur das, was in einen wahrnehmbaren Lebenszusammenhang eingegliedert werden kann. Erleben ist demnach ein Er-leben des Lebens im Sinne eines Nach-erlebens und Verstehens. Erfahrung und Denken hängen voneinander ab. Die von KANT entwickelte Sicht der Unterscheidung des formalen Denkens von der „äußeren“ Wirklichkeit, wird in dieser Denktradition als eine „blutleere“ Philosophie bezeichnet, in deren Adern nur „der verdünnte Saft von Vernunft als bloßer Denktätigkeit“ fließt (DILTHEY 1883, XVIII). Eine Unterscheidung zwischen einer „Welt an sich“ und einer „für mich Wahrgenommenen“ ist in einem solchen Denken nicht möglich.

Das Erleben ist in der Lebensphilosophie *die* Voraussetzung allen Verstehens (vgl. DILTHEY 58a, 225). Es bildet die erste Stufe des Erkennens. Kein Denken kann „hinter“ das Erleben „kommen“, da Erkennen nur am Erleben auftreten kann (vgl. DILTHEY 58a, 224- 225). Das Erleben ist der Ausgangspunkt aller Deutungen von Wirklichkeit (vgl. JUNG 96, 145). Mit ihm „treten wir aus der Welt der physischen Phänomene in das Reich der geistigen Wirklichkeit“ (DILTHEY 58a, 196).

Im Leben ist Wissen bereits angelegt (vgl. GADAMER 90, 239). Das „Innesein“ dieses Wissens, welches das Erleben „charakterisiert“, beinhaltet eine „Rückwendung des Lebens auf sich selbst“. Wissen ist also schon vorhanden und tritt mit dem Erleben zutage. „Das Wissen ist da, es ist ohne Besinnen mit dem Erleben verbunden, und es ist auch kein

anderer Ursprung und Grund desselben auffindbar als eben in dem Erleben“ (DILTHEY 58b, 18). Erleben ist gewissermaßen das Tor für alle Reize und Reaktionen, durch die das Leben zum menschlichen Bewusstsein vordringt und seine für den Verstand verstehbare spezifische Gestalt erhält. So entsteht die noumenale Welt, auch wenn den einzelnen Wahrnehmungen nichts in der phänomenalen Welt entspricht. Die geistige Wirklichkeit ist dasjenige, was für den Menschen wahr wird, auch wenn es objektiv nicht wahr ist. An diese Vorgaben ist alle menschliche Verstandestätigkeiten gebunden (vgl. DILTHEY 82, 64 und vgl. JUNG 96, 42).

Das Erleben wird vom Wahrnehmen unterschieden. Im Erleben „wirken die Vorgänge des ganzen Gemütes zusammen. In ihm ist Zusammenhang gegeben, während die Sinne nur ein Mannigfaltiges von Einzelheiten darbieten“ (DILTHEY 57, 172). Der „einzelne Vorgang“ wird dabei von der „ganzen Totalität des Seelenlebens“ im Erleben „getragen“, und „der Zusammenhang, in welchem er in sich und mit dem Ganzen des Seelenlebens steht, gehört der unmittelbaren Erfahrung an“ (DILTHEY 57, 172). Charakteristisch für das Erleben ist das verbindende Moment seelischer Vorgänge (vgl. DILTHEY 58a, 14). Das Erleben ist immer ein Einordnen in einen psychischen Strukturzusammenhang (vgl. DILTHEY 58a, 50). Der individuelle Lebensverlauf besteht aus Teilen, aus einzelnen erlebten Momenten, die „in einem inneren Zusammenhang miteinander stehen“ (DILTHEY 58a, 195). Dabei ist alles Erlebte auf ein Selbst bezogen, innerhalb dessen das jeweils einzeln Erlebte zu einem Ganzen „richtig“ zusammengefügt werden muss. So entwickelt sich der Strukturzusammenhang des Seelenlebens (vgl. DILTHEY 58a, 16 und 62-63).

Gedanken, affektive Wertungen und der eigene Wille können nicht je einzeln betrachtet werden. Diese drei Aspekte menschlichen Seins gehören vielmehr fundamental zum Wesen der menschlichen Seele und sind immer in ihrem Zusammenspiel zu sehen. Gerade die von KANT vertretene Ansicht, das Denken möglichst unabhängig vom Gefühl zu sehen, wird als unmöglich angesehen und dafür die bestehende Gleichzeitigkeit von Denken, Fühlen und Handeln im menschlichen Tun betont. Wer das Einzelne nur betrachtet, verfälscht damit die Wirklichkeit und macht eine Darstellung oder Interpretation des Lebens unmöglich (vgl. DILTHEY 1833, XVIII). Es gibt kein Denken, ohne dass der Mensch dabei auch fühlt oder einer Vorstellung nachhängt. Vorstellen, Fühlen, und Wollen sind in jedem status conscientiae enthalten und steht in jedem Augenblick des psychischen Lebens in einer Wechselwirkung mit der Außenwelt (vgl. DILTHEY 82, 390).

2.1.3 Handlungsleitende Zwecke und Erleben

Geht man davon aus, dass Menschen ihr Leben an metaphysischen Setzungen ausrichten, so fällen sie beispielsweise Urteile im Sinne religiöser Gemeinschaften oder orientieren ihr Handeln an Idealen, die ihren Letztgrund in geglaubten Sätzen finden. Wenn diese Gründe bloß historisch gewachsene Setzungen sind, dann sind sie beliebig austauschbar und verlieren ihren letztgültigen Charakter. Erklärt man diese metaphysischen Fixpunkte nun für wissenschaftlich unzulänglich, so

hat man das Problem, dass alles Handeln aufgrund der Beliebigkeit seiner Begründungssetzungen willkürlich erscheint. Da nun die Lebensphilosophie davon ausgeht, dass allgemeingültige Ideale und Prinzipien nicht existieren, scheint eine richtungweisende Lenkung des Lebens oder der Wissenschaft unmöglich (vgl. DILTHEY 71, 131).

Wenn orientierende Fixpunkte nicht letztgültig und für alle Zeit gleich bleibend aufgestellt werden können und darum jede Maxime relativiert werden muss, dann bedarf es einer „lebensgebundenen“ Form von Legitimation menschlichen Handelns. Die Lebensphilosophie sucht in der Betrachtung des Lebens die Orientierung für das Handeln zu gewinnen. Sie sucht nach den im Leben immanenten Zwecken, ohne sich dabei metaphysischen Setzungen zu unterwerfen (vgl. DILTHEY 71, 40). So soll das „Bewusstsein selbst“ nach dem Wegfall aller Jenseitigkeiten den Menschen leiten (vgl. MISCH 57, XXVI-XXX). Aus diesem Grund ist der Zweck allen Handelns im Seelenleben selbst zu begründen. Menschliche Zwecke lassen sich demnach nur über den Weg des Erlebens bzw. der richtigen Konstruktion und Nachzeichnung des Seelenlebens aufzeigen und benennen. Sie sind aus den Gegebenheiten des Lebens zu erschließen. Wesentlich ist dabei die Vorstellung, dass alles, was ist, nicht ablösbar ist von dem, was sein soll (vgl. DILTHEY 57, 267). Regeln und Normen stehen in einem teleologischen Zusammenhang mit dem Gefühlsleben.

Bei der Betrachtung des Lebens auf der Suche nach einer ihm immanenten Teleologie ist zunächst augenscheinlich, wie alles Lebende danach strebt, sich zu erhalten (vgl. DILTHEY 71, 41), seine verspürten Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. DILTHEY 71, 133) und seinen Zustand zu vervollkommen (vgl. DILTHEY 71, 93-94). Diese drei biologischen Bestrebungen sind Ausdruck des teleologischen Charakters menschlichen

Seelenlebens (vgl. DILTHEY 71, 40). Ziel und Zweck des Lebens ist die Befriedigung der Triebe und das Ausrichten des Lebens nach Gefühlen (vgl. MISCH 57, XCVI; CVI- CVII). Diesen Zusammenhang, der „Erfahrung, Glück, und Entwicklung der Individuen, Erhaltung und Steigerung der Art und Gattung herbeiführt“ ist als „zweckmäßig“ zu bezeichnen (DILTHEY 71, 93). Mit anderen Worten ist die Realisierung eines gefühlsmäßig befriedigten Daseins teleologisch (vgl. DILTHEY 71, 132). Triebe sorgen für den nötigen Willen, der eigenen Teleologie nachzukommen. Schmerzen kennzeichnen die vorwiegend schädlichen und Lust die für den Organismus nützlichen Vorgänge (vgl. DILTHEY 71, 41). So werden statt metaphysischer Setzungen, aus dem Leben erkennbare Sinn- und Zweckbestimmungen ableitbar. Aus dem erlebbaren Leben kann auf diese Weise die Teleologie des Lebens gewonnen werden. Dazu werden die Phänomene der Wirklichkeit betrachtet, um die nichtmetaphysischen Zwecke herauszuinterpretieren. Diese sind maßgebend für menschliches Handeln.

Das in der Geschichte verhaftete Ich entwickelt also eine Struktur des Seelenlebens, die vom lebensweltlichen Rahmen beeinflusst wird. Dennoch strebt jedes Individuum nach innerer Befriedigung, die von der Erfüllung eines individuellen Telos abhängt (vgl. DILTHEY 71, 45). Jedes „Leben“ hat also „einen eigenen Sinn. Er liegt in einem Bedeutungszusammenhang, in welchem jede erinnerbare Gegenwart einen Eigenwert besitzt, doch zugleich im Zusammenhang der Erinnerung eine Beziehung zu einem Sinn des Ganzen hat. Dieser Sinn des individuellen Daseins ist ganz singulär, dem Erkennen unauflösbar, und er repräsentiert doch in seiner Art, wie eine Monade von Leibnitz, das geschichtliche Universum“ (DILTHEY 58a, 199).

Eine irgendwie geartete pädagogische Zielsetzung für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen kann nur aus dem Ziel des Lebens heraus verstanden werden (vgl. DILTHEY 71, 94; 129-130 und 133). Pädagogisches Handeln wird darum verstanden als „die planmäßige Tätigkeit, durch welche Erwachsene das Seelenleben von Heranwachsenden zu bilden suchen“ (DILTHEY 71, 44). Zeiten und Völker leben im Bewusstsein unbedingter Geltung ihrer (erlebbaren) Ideale und versuchen, sie an die nachfolgende Generation weiter zu geben (vgl. DILTHEY 71, 130).

Da Kultur von einzelnen Subjekten getragen wird und sich die Menschen gegenseitig ergänzen, ist aus Sicht der Lebensphilosophie ein Wachstum und eine „Formung“ der Heranwachsenden so zu gestalten, dass die Kinder sich in die Gesellschaft nutzvoll einbringen können. An erster Stelle steht dabei das Ziel, dem Zögling zu ermöglichen, seinen Selbstzweck in einer bestimmten historisch-gesellschaftlich gebundenen Situation zu entfalten (vgl. DILTHEY 71, 16). Der Mensch soll sich individuell entwickeln, um so zum Erhalt und zur Steigerung der Leistungskraft der Gesellschaft beizutragen (vgl. DILTHEY 71, 50). Ziel ist es, die „Vollkommenheit der Vorgänge“ in einer „Seele“ zu erreichen (vgl. DILTHEY 71, 44). Welche Lerninhalte hierbei hilfreich sind, hängt von dem jeweiligen „Volk“ in der jeweiligen „Zeit“ ab und kann nicht allgemeingültig, sondern nur für eine bestimmte Epoche in einer bestimmten Gesellschaft geklärt werden.

Die Aufgabe des Pädagogen ist es also, dem Zögling dabei zu helfen, dass er gemäß seiner eigenen Bestimmung einen geeigneten Platz in der Gesellschaft findet. Das Individuum muss dazu von einem Erzieher geführt werden, der das Ziel, die Bestimmung des Kindes, dabei vor Augen behält (vgl. DILTHEY 71, 112). Dies ist nötig, damit der aufwachsende Mensch in den durch das Kultursystem sowie den äußeren

Organisationen bestimmten Lebenskreis aufgenommen wird (vgl. DILTHEY 71, 272).

Die persönliche Entwicklung soll in Einklang mit dem Zusammenhang des Lebens und der Gesellschaft gebracht werden (vgl. DILTHEY 71, 272). Ziel ist die Ermöglichung der Befriedigung des eigenen Nutzens im Einklang mit den Interessen einer Kultur (vgl. HERRMANN 71, 187). Der Erzieher ermittelt, welchen Platz der Educand in der Welt einnehmen wird, indem er dessen individuelle Anlagen erkennt und sie auf die sozio-kulturellen Determinanten abstimmt (vgl. DILTHEY 60, 198). „Der Punkt, an welchem diese Verknüpfung sich vollzieht, ist der Beruf“ (DILTHEY 71, 272).

Dieser Einklang des Educanden mit seiner Umwelt bedarf Erkenntnisse, die nur über das Erleben möglich sind. Der Lehrende muss den Educanden also in seiner Eigenheit erleben und interpretieren, um verstehen zu können, was dessen Telos ist. Der Educand hingegen muss sich über sein Erleben mit der Wirklichkeit auseinandersetzen. Er kann dabei die erlebten Wirklichkeitsansprüche für sein eigenes Leben als maßgeblich annehmen oder sie für sich in einer anderen Wertigkeit sehen. Aber Erleben muss er die Welt mit ihren Ansprüchen und Wertvorstellungen, um sowohl das eine als auch das andere tun zu können. Auf diese Weise ist der Dualismus des Menschen zwischen Subjektsein, Selbstzweck und objektiver Rollenerfüllung im lebensphilosophischen Denken aufgehoben (vgl. DILTHEY 71, 133).

Aus der Forderung, dass der Mensch seinen Platz an der Schnittstelle von eigener Bestimmung und gesellschaftlichem Nutzen finden soll, erklärt sich für die Lebensphilosophen die Notwendigkeit des Erlebens. Bildung im lebensphilosophischen Sinne beinhaltet also zum einen, die Einheit des Individuums anzustreben und zu erhalten und zum anderen, den

Einzelnen zu befähigen, dass er in seiner Umwelt leben und sie mitgestalten kann. Beides ist nur in erlebendem Bezug auf eine bestimmte Gesellschaft realisierbar.

2.1.4 Erleben als unterrichtstheoretischer Prozess des Erkennens

Eine erste Konkretisierung der lebensphilosophischen Ansprüche an Unterricht und Erziehung wurde von Waltraut NEUBERT vorgenommen. Für sie ist Unterricht vornehmlich eine Form der Unterweisung in die Fähigkeiten und Fertigkeiten des sich Ausdrückens und Verstehens (vgl. NEUBERT 30). Für den Unterricht sind dabei zwei Dinge wichtig: Erstens, dass dem Menschen Mittel an die Hand gegeben werden, mit denen er sein Erlebtes darstellen und anderen mitteilen kann (Ausdruck), und zweitens, dass der Unterricht die Erlebensfähigkeit der Kinder fördert und unterstützt. Das eigene Erleben ist in diesem Zusammenhang der methodische Zugang zum Verstehen des Erlebens anderer. Es soll im Sinne einer Erkenntnismethode ausgebaut und geübt werden (vgl. NEUBERT 32, 10-20).

Die Auffassung NEUBERTS, Unterricht als Erlebensprozess aufzufassen, ist im Kern eine pädagogische Umsetzung des von DILTHEY beschriebenen Zusammenhangs von „Erlebnis – Ausdruck“ und „Verstehen“. Diese Trias soll, nach NEUBERTS Vorstellungen, den Unterrichtsprozess bestimmen. Der Mensch soll zum einen durch Unterricht die Fähigkeiten erwerben, mit denen er sein Erlebtes ausdrücken kann. Zum anderen soll er Fertigkeiten einüben, mit denen er Erlebtes verstehen und interpretieren kann. Die Fähigkeiten, welche zum Verstehen und Ausdrücken von Erlebtem dienen, ermöglichen den Kindern zudem eine Erweiterung ihrer Erlebensfähigkeit. Das Kind soll dahin geführt werden, dass es „bewusster“ erleben kann. Dies soll ihm einen „immer größeren Reichtum des Lebens“ erschließen helfen. (Vgl. NEUBERT 32, 16-28)

Somit wird den Kindern und Jugendlichen ein zweifacher Weg zu eigenen Erkenntnissen eröffnet. Zum einen Erlernen sie das von anderen Ausgedrückte zu verstehen und zu erkennen, was der Urheber des Ausdrucks damit „sagen“ wollte und zum anderen lernen sie die Methoden, mit Hilfe derer sie Erlebtes ausdrücken und verstehen können.

Sollen im Unterricht die Fähigkeiten erworben werden können, die das Verstehen des Erlebten anderer ermöglichen, so muss Unterricht derart gestaltet werden, dass seine Inhalte nacherlebt und in erlebender Weise verstanden werden. Unterricht wird hierzu so organisiert, dass die Educanden beispielsweise das in einem Gedicht, Gemälde oder in anderen künstlerischen Ausdrucksformen wie einem Volkstanz verdichtete Erlebte nachvollziehen und weitergeben können. Auch ist der Erwerb und Ausbau der eigenen Ausdrucksfähigkeiten Ziel des Unterrichts. Nur wer sein selbst Erlebtes angemessen zum Ausdruck bringen kann, kann auch den Ausdruck des Erlebten anderer verstehen. Die Fähigkeit zur Darstellung des Erlebten bedarf des Erwerbs tradierter und von der Kunst entwickelter Ausdrucksformen (vgl. NEUBERT 32, 33-36). Das bereits existierende Ausdrucksbedürfnis der Kinder und Jugendlichen wird genutzt, indem sie sich die Ausdrucksmittel der Kunst und Sprachwissenschaft als eine Art „Sprache“ für ihr selbst Erlebtes aneignen (vgl. NEUBERT 32, 25- 26). Unter diesen Ansprüchen erlernen sie das Zeichnen, Malen und Singen sowie das Schreiben eigener Texte. Eine solche Unterweisung in die Ausdruckstechniken ist zuzunächst Aufgabe der „Ausdrucksfächer“ (vgl. NEUBERT 32, 20-28). Hier wird das Erlebte nach der Seite des „Objektivationsdrangs hin ausgewertet“ (NEUBERT 32, 28).

Um beispielsweise den Ausdruck von Kunstwerken über das Erleben erschließen zu können, bedarf der Lernende immer eines Zugangs über eigene Wahrnehmungen. Nachdenken und das Umschreiben aus der

Distanz heraus reichen nicht aus, um das Kunstwerk in seiner Wesenheit erfassen, geschweige denn verstehen zu können. Ein Kunstunterricht beispielsweise als „Erlebensstunde“ (ERNST 03, 38) knüpft an die Wahrnehmungen der Menschen an und bringt ihnen das Kunstwerk durch eigenes Erleben statt bloßen Beschreibungen und Erzählungen näher (vgl. ERNST 03, 33-45). Um den Menschen zu einem solchen erlebenden Umgang mit den Kunstwerken zu befähigen, wird eine Sensibilisierung der Sinne beim Kunstbetrachter angestrebt (vgl. PLAKE 91, 170). Es geht darum „Genuss zu lehren“, so dass der Mensch die Fähigkeit entwickeln kann, „in Ruhe jedes Detail in sich aufzunehmen und wirken zu lassen“ (PLAKE 91, 175). Dabei ist wesentlich, dass Kunstwerke und Museen nicht in Bilderbüchern betrachtet, sondern im Original wahrgenommen werden (vgl. PLAKE 91, 175). Die Menschen sollen hierbei mit dem Kunstgegenstand in eine Art „Gespräch“ kommen (vgl. RÖHRS 80, 77) und aus diesem Erleben heraus den Ausdruck des Werkes erarbeiten (vgl. RÖHRS 80, 77). Die auch als „Erlebnisunterricht“ bezeichnete Lehrform dominiert die Kunsterziehung in der Reformpädagogik (vgl. RÖHRS 80, 85). Im Prozess des Erlebens soll das Kunstwerk nicht über Belehrungen verstanden, sondern gezielt aus dem eigenen Wahrnehmen heraus erschlossen werden: So wird durch die eigene Betrachtung wach, was in der Seele des Künstlers gejubelt, gestöhnt, gejammert oder frohlockt, gebangt oder getollt hat und der Betrachter beginnt, die intendierten Aussagen zu verstehen oder nachzuerleben (vgl. BECKERS 76, 170-173). „Gesucht wird ‚Ursprünglichkeit‘ und ‚Echtheit‘ in Kunst und Leben“ (BECKERS 76, 174), gefunden werden soll sie durch eine Förderung der Erlebensfähigkeit (vgl. BECKERS 76, 174). Das Erleben ermöglicht es, einen wertenden Zugang zu den wahrgenommenen Kunstgegenständen zu entwickeln.

So kann im Kunstunterricht durch das Erleben beispielsweise auch ein Zugang zum „Wesen“ der Farben angestrebt werden. Durch ein Erleben der Farben, ihrer Wirkungen und die Vereinigung von eigenem Tun und Erleben entdeckt das Kind „neue Fähigkeiten und Ausdrucksmöglichkeiten“ (FITZA 86, 13). Damit wird eine doppelte Sinnrichtung verfolgt. Zum einen orientiert sich die „Farberziehung“ an der Erlebens- und Vorstellungswelt der Kinder und greift deren bisher Erlebtes auf. Zum anderen soll ein solcher Unterricht zu einem Farberleben besonderer Qualität führen, indem die Farben in ihrer Wesenheit erfasst werden. Die Kinder bauen ihre Fähigkeiten zum Wahrnehmen und Differenzieren von Farben aus und lernen, die Ausdrucksmöglichkeiten der Farben zu verstehen und in Darstellungen wirkungsvoll einzusetzen. Das Kennenlernen der Farben erfolgt mittels aller Sinnesorgane (vgl. FITZA 86, 13). Sie werden so konkret erlebbar und sind kein Abstraktum mehr. Das Kind wird ganzheitlich angesprochen (vgl. FITZA 86, 13). Da die Farbe bzw. ihr ‘Wesen’ nicht nur vermittelt Sinnesreizungen erfasst wird, sollen andere Sinne wie Tast-, Bewegungs- und Klangempfindungen bei einer Farbempfindung ebenso involviert sein (vgl. FITZA 86, 13). Durch eine „Wahrnehmungssensibilisierung“ sollen den Kindern einerseits neue Erfahrungsweisen und Erlebensbereiche in der Umgebung erschlossen, aber auch ihre bereits vorhandene Farbempfindung vertieft bzw. ihr Farbausdrucksvermögen unterstützt werden. Methodische Varianten wie ‘Musikmalen’, Gestalten von ‘Farbgeschichten’ oder ‘Farbfesten’ sollen dies ermöglichen (vgl. FITZA 86).

Auch in einem erlebensorientierten Musikunterricht wird den Kindern der mit der Musik weitergegebene Ausdruck von Erlebtem verständlich. Zu diesem Zweck wird vom eigenen Hörerleben und von den Kindern geläufigen Ausdrucksformen der Musik ausgegangen. Anhand der Musik,

die ihrem Lebensgefühl entspricht und die sie bereits verstehen, werden die Strukturmerkmale und Aufführungsprinzipien musikalischer Werke analysier- und verstehbar und sie entwickeln Methoden, mit denen sie andere Musikarten interpretieren und verstehen können (vgl. HAFEN 98, 19). Durch den Erwerb solcher Kompetenzen erweitern sie gleichzeitig ihre Erlebensfähigkeit, da ihnen ein größeres Spektrum an Musik und Musikformen zugänglich wird.

In Unterrichtsfächern, in denen es um das Verstehen im Sinne eines Nacherlebens von sachlichen Zusammenhängen geht, ist ähnlich vorzugehen (vgl. NEUBERT 32, 33-36). So wird beispielsweise dem Kind aus dem eigenen Erleben heraus ein Weg im Geschichtsunterricht zur Vergangenheit gebahnt. Hierzu wird „eine Durchdringung von Vergangenheit und Gegenwart“ angestrebt, so dass „geschichtliches Verstehen durch das eigene Erleben des Kindes bewußter wird“ (vgl. NEUBERT 32, 33-36). Die Ereignisse zur Zeit Friedrich des Großen im Siebenjährigen Krieg werden darum beispielsweise aus der Sicht eines „Trotzbuben“ erzählt, damit die Kinder die damaligen Ereignisse aus einer ähnlichen Perspektive wahrnehmen können, wie sie sie zu dieser Zeit gehabt hätten. Sowohl das Annähern an die eigene Erlebensweise der Kinder als auch das eigene „starke“ Erleben des Lehrers sollen „den ganzen Menschen in seinen sinnlichen, gefühlsmäßigen und denkenden Kräften ... packen“ (vgl. NEUBERT 32, 36). Durch einer dem kindlichen Erleben angepassten Ausmalung der historischen Fakten, werden sie dem Kind nacherlebbar. Angestrebt wird dabei ein Verstehen mittels Anknüpfung an eigene Wahrnehmungen, statt einer Belehrung über Aufklärung von historischen Tatsachen.

In heutiger Unterrichtsgestaltung stehen außer Erzählungen auch andere Medien zur Verfügung, die es Schülern erleichtern, Zusammenhänge im

historischen Kontext herstellen zu können. Die „Brücke“ über das eigene Empfinden der Erlebenden zum Verstehen bauen die Kinder durch Rollenspiele, Lieder, Romane, Gedichte, aber auch Hörspiele und Filme auf (vgl. SCHULZ-HAGELEIT 87, 13-14). Durch solche eigenen Zugänge werden geschichtliche Tatsachen im Unterricht über eigene Wahrnehmungen aufgenommen, so dass sie die Vergangenheit nacherleben und verstehen können (vgl. SCHULZ-HAGELEIT 87, 15). Durch das Erleben wird eine Durchdringung „von Vergangenheit und Gegenwart“ angestrebt.

In einem am Erlebensprozess orientierten Unterricht zu biblischen Geschichten etwa sind ebenso Verstehenshilfen für die Kinder anzubieten, damit die Texte in ihrer theologischen Aussage inhaltlich erfasst werden können. Damit die Texte nicht nur gelesen, auswendig gelernt und nacherzählt werden, muss sichergestellt sein, dass biblische Geschichten bzw. der Unterricht von den Kindern mittels eigener Wahrnehmungen nacherlebt und auf diese Weise verstanden werden können (vgl. SCHNELL 84, 50). Die zu diesem Zweck vom Lehrenden beizufügenden Inhalte und Ausmalungen helfen, die Geschichten in ihrer handlungsrelevanten Intention zu verstehen (vgl. SCHNELL 84, 230). Ziel einer mit Hilfe des Erlebens gestalteten Bearbeitung von Texten ist das „kreative Nacherleben“ ihrer Inhalte (vgl. SCHNELL 84, 208).

Konkret bedeutet dies, dass beispielsweise die Erzählung über die Verhöhnung Jesu durch die römischen Soldaten in eine weitere Erzählung eingekleidet wird, mit der die Kinder eigene Erfahrungen des Sich-Schämens verbinden können. Die Geschichte wird im Sinne einer „Wertüberlagerung“ von den Kindern nacherlebt (vg. SCHNELL 84, 152). Das Erleben ermöglicht dem Kind, einen werthaften Zugang zur gehörten Geschichte zu finden (vgl. SCHNELL 84, 246). So kann es die Geschichte

gemäß der mit ihr intendierten religiösen Aussagen leichter nachvollziehen.

Eine andere, in diesem Sinne erfolgende Auseinandersetzung zum Beispiel mit den Problemen behinderter Menschen in alltäglichen und für den Gesunden unproblematischen Situationen erfolgt im Nacherleben der Lage dieser Menschen. Das eingeschränkte Sehvermögen eines Sehbehinderten wird beispielsweise durch das Abkleben eines Motorradhelms mit Plastikfolie nachgestellt, so dass die Sehbeeinträchtigung nacherlebbar wird. Die optische Wahrnehmung ist damit in der Weise verändert, wie sie ein älterer oder behinderter Mensch hat, der nicht oder nur noch zu einem geringen Prozentsatz über seine Sehkraft verfügt (vgl. KASUCH/ SEIBERT 97, 375). So können über das eigene Erleben Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Probleme Behinderte haben. Das Wissen wird so um eine werthafte Dimension erweitert und die bisher unverständlichen Verhaltensweisen oder Verärgerungen eines behinderten Mitmenschen verständlich.

Mit dem Erleben wird also die subjektive Seite des Lernprozesses betont. Die Bedeutung des Erlebens im Unterricht liegt insbesondere in dessen motivationaler Kraft, da Erlebtes über Wertungen bis zum Willensimpuls vorstößt, „der sich dann in der doppelten Form des Ausdrucks oder der Handlung entladen kann“ (NEUBERT 32, 15). Es wird nicht der Weg in die Vergeistigung, in die Intellektualität, sondern gewissermaßen in die Körperlichkeit gewählt. Nicht der Begriff, sondern die Erfahrung zählt, nicht Rationalität, sondern selbst „Für-wahr-genommenes“, nicht gedankliches Probehandeln, sondern eigenes Tun helfen dem Lernenden, einen eigenen Zugang zu sachlichen Zusammenhängen zu entwickeln (vgl. PLAKE 91, 165).

Der Unterricht soll seinen Ausgangspunkt vom individuellen Wahrnehmen des Schülers nehmen und zu einer „selbsttätigen Auseinandersetzung“ im Sinne des Erlebens führen (vgl. RÖHRS 80, 85). Die ehemals „konsequente Methodik“ der bisherigen Schulpädagogik, welche die logische Aufbereitung der Unterrichtsinhalte und die planmäßige Stufenfolge des Unterrichts vorgab und den Unterricht zielgerichtet und effektiv erscheinen ließ, werden als „Reduktion“ des Menschen auf seine „Produktivkraft“ und als „lebensfeindlich“ bezeichnet (vgl. PLAKE 91, 177). „Ganzheitliche Erziehung“ und „sinnliche Weltzugänge“ treten nun an die Stelle der alten pädagogischen Konzeptionen (vgl. ebenda).

Statt sich von einem „zergliedernden“, die „Lust tötenden“, „lieblos kühlen“ Unterricht führen zu lassen, der die Dinge „zerstückelt“, soll Unterricht von der „Anmut des Objekts“ ausgehen, damit dieses ganzheitlich vom Menschen wahrgenommen und erlebt werden kann (vgl. PLAKE 91, 181). Es soll im Unterricht nicht nur darum gehen, eine Objektwelt zu zeigen, sondern mit Spaß und Fantasie ein mittels eigener Sinne erfolgtes Erkennen, statt intellektuelles Verhältnis zum Unterrichtsgegenstand, zu ermöglichen (vgl. ebenda). Um die Jugend zu gewinnen bedarf es eines Abwendens von einem „dürren Intellektualismus“ (GAUDIG 29, 70). Es soll jedoch nicht zu einer „Gefühlsschwelgerei“, sondern zu einer „Gefühlspflege“ kommen (vgl. PLAKE 91, 181). Der Unterricht soll von den eigenen sinnlichen Zugängen zur wahrnehmbaren Welt ausgehen und wieder zu ihr hinführen (vgl. ebenda). Über diese Brücke soll der Zusammenhang zwischen Schulerfahrung und Leben geschaffen werden.

Ähnlich wie in der Straffälligenhilfe (vgl. HOMFELDT 95 und NICKOLAI 95) wird in den letzten Jahren insbesondere für die in der Schule schwer „motivierbaren“ und leistungsschwachen Kinder Lernunterstützung im Erleben gesehen (vgl. MKJS B-W 99, 36). Durch die unmittelbare Tätigkeit

beispielsweise in einem Betrieb und dem damit verbundenem Ernstcharakter soll den Schülern die Bedeutung des in der Schule zu Lernenden bewusst werden (vgl. MKJS B-W 99, 4). Sie sollen aus der unmittelbaren Auseinandersetzung mit den eigenen Wahrnehmungen lernen (vgl. MKJS B-W 99, 31). Dazu gehört auch das Erwerben und Einüben von Arbeitstugenden und Sozialkompetenzen (vgl. MKJS B-W 99, 34).

In einer zugespitzten Form des Unterrichts mittels Erlebensprozessen werden die täglich wahrgenommenen Phänomene als zentrales Moment eines Lernprozesses dargestellt. Die von den Kindern wahrgenommene Welt soll zum Anlass für Unterricht und somit Ausgangspunkt kindlicher Fragestellungen werden (vgl. OELKERS 98, 7). Der Unterricht soll aus „Gelegenheiten“ entstehen und von diesen ausgehend konzipiert sein. So sollen die aus der eigenen Wahrnehmung gespeisten Fragen den Unterricht bestimmen und den selbsttätigen Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten anbahnen. Diese Forderung findet sich beispielsweise in der „Erlebten Pädagogik“ von SCHARRELMANN (vgl. SCHARRELMANN 12) und dem „Erlebnisaufsatz“ von JENSEN und LAMSZUS (vgl. JENSEN/ LAMSZUS 10). Sie betonen, dass der Unterricht den Kindern entweder ein Erleben ermöglichen oder das von ihnen bereits Erlebte gezielt aufgreifen soll. Erst anhand der erlebten Situationen sollen Unterrichtsaufgaben und -inhalte formuliert werden. SCHARRELMANN führt deshalb seine Schüler aus dem Klassenzimmer hinaus, um die Wahrnehmung eines vorbeifahrenden Schiffes oder einer Blume am Wegesrand zum Anlass von Kinderfragen zu nehmen und daran erlebnishafte Unterrichtsprozesse anzuknüpfen. JENSEN und LAMSZUS lassen die Kinder Aufsätze zu erlebten Begebenheiten schreiben. Die Kinder sollen im Sinne dieser pädagogischen Vorstellung stets einen

eigenen Zugang zur Textgestaltung erwerben, indem sie ihr Erlebtes zum Ausdruck bringen. Solch ein Zugang zu Literatur soll ihnen auch das Verstehen der literarischen Werke anderer ermöglichen. Durch das Schreiben eigener erlebter Geschichten sind sie im Prozess des Schreibens involviert und können darum den Ausdruck anderer leichter nachvollziehen bzw. beginnen, sich die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten hermeneutischer Verfahren, über die eigene Darstellung von Erlebtem, anzueignen.

Unterricht soll also nicht an vorgegebenen Inhalten, sondern dezidiert an den Bedürfnissen und Erfahrungswelten der Kinder orientiert gestaltet werden (vgl. OELKERS 98, 7). Lernen ergibt sich dann aus den im Leben sich stellenden wahrgenommenen Anlässen und Lernprozesse werden in nahezu natürlicher Weise in Gang gehalten, indem das Erlebte als Korrelation Neugierde oder ein Bedürfnis nach Ausdruck des Erlebten anregt (vgl. SCHARRELMANN 12, 192 ff) Bestimmend bei der unterrichtlichen Themenfindung sollen einzig und allein das von den Kindern Erlebbare sein. Voraussetzung dieser pädagogischen Sichtweise ist, dass der kindliche Verstand sich immer betätigen will und muss. Zum Unterrichten muss also nicht angeregt werden, wenn das Kind seine erlebten Wahrnehmungen als Frageanlass nutzen darf. Pädagogen wie SCHARRELMANN, JENSEN und LAMSZUS gehen davon aus, dass sich jedes Kind unterrichten will (vgl. SCHULZ 1893, 102-163).

So bedarf es beispielsweise lediglich Anlässe und Räume für das Erleben, wie sie bei einem Zimmergarten auf der Fensterbank, einem Schulgarten oder auf einem Ausflug ins Grüne gegeben sind (vgl. NOPPENBERGER 98, 35). Die Kinder können so erleben, was in der Natur wahrzunehmen ist und beginnen nach der Ursache ihrer Beobachtungen zu fragen (vgl. NOPPENBERGER 98, 35).

Bei naturwissenschaftlichen Themen bietet sich ein erlebenshafter Zugang besonders gut an, da die Natur von den Schülern aufgesucht und wahrgenommen werden kann (vgl. MARQUARDT 98, 41). Beispielsweise die Paarung, Eiablage und das Schlüpfen von Libellen können von den Kindern selber beobachtet werden (vgl. MARQUARDT 98, 40). Auf diese Weise ergeben sich nicht nur Anlässe zu Untersuchungen und Beobachtungen, sondern auch der Wunsch, sich weitere (Er)lebensräume zu schaffen.

Besonders hilfreich für das Erleben und Verstehen von Phänomenen sind verschiedene sinnliche Eindrücke, die sich gegenseitig ergänzen. Aus diesem Grund sollte beispielsweise der Wald nicht nur über das Sehen, sondern auch über Gerüche und den Tastsinn erlebt werden (vgl. SCHMIDT 98, 32-34). So entsteht für den Menschen ein umfassendes und ungewohntes Bild von der Wirklichkeit. Der Waldboden wird darum mit verbundenen Augen erfühlt, damit der einzelne Sinn nicht von anderen übertönt und damit wieder verfälscht wird. Einzelne Gegenstände werden er-rochen und die Geräusche des Waldes er-lauscht, damit sonst eher untergeordnete Wahrnehmungen mit ins neu zu konstruierende Bild vom Wald aufgenommen werden (vgl. ebenda).

Ein Unterricht als Erlebensprozess weist die Tendenz auf, „den Menschen nicht nur als rationales und soziales Wesen, sondern vor allem als emotional-affektiv-voluntativ bestimmte Person zu kennzeichnen, deren ‚Erlebens‘-fähigkeit als nacherlebendes Verstehen‘ situativ-ganzheitlich die Totalität des Wirklichkeitseindrucks erfasst.“ (HEILAND/ SAHMEL 85, 30)¹

¹ In aktuellen pädagogischen Konzepten wird auch an die lebensphilosophische Vorstellung des Erlebens als Erkenntnismodus angeknüpft, auch wenn dies nicht mehr durch eindeutige Verweise mittels gewählter Worte offensichtlich ist. So unterliegt der

2.1.5 Voraussetzungen lebensphilosophischer Argumentation

Es sind immer die Menschen selbst, die den seelischen Strukturzusammenhang erleben müssen. Ob er „richtig“ oder „falsch“ erfasst ist, entscheidet sich nicht an seiner logischen Stringenz, sondern an der Wirklichkeit. Somit ist es wesentlich, dass die Welt in richtiger Weise oder in angemessenen Ausdrucksformen dargestellt wird. Nur so kann ein anderer sie auch „richtig“ wahrnehmen und ebenfalls den Strukturzusammenhang „richtig“ erkennen. Zentraler Inhalt der Lebensphilosophie und der sich daraus ableitenden pädagogischen Vorstellungen ist darum nicht die Argumentabilität einer Weltvorstellung, sondern deren

Vorstellung einer kategorialen Bildung (vgl. KLAFKI 64, 38-45) ein ähnliches Verständnis von Erkenntnis wie bisher dargestellt. Wolfgang KLAFKI hebt hervor, dass die für den Unterricht ausgewählten Inhalte exemplarisch für wichtige Verfahrensweisen und Kenntnisse stehen sollen, die ein Schüler in seinem künftigen Leben brauchen wird (vgl. KLAFKI 64, 135-136). Zudem müssen sie anschaulich bzw. für den Lernenden nacherlebbar und verstehbar sein (vgl. KLAFKI 64, 140). Der kategoriale Wert der Bildungsgehalte liegt darin, dass die Kinder an den ausgewählten Bildungsinhalten die für ihre Zeit wichtigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Wertvorstellungen exemplarisch kennen und verstehen lernen. Dies setzt voraus, dass sie an ihrem bisherigen eigenen Erleben anknüpfbar sind (vgl. KLAFKI 64, 136) und ihnen die für die weitere Zukunft nötigen Zusammenhänge richtig aufschlüsseln lassen bzw. zum Erleben derselben befähigen. Auch hier ist die Wahrnehmung der Wirklichkeit als Grundlage für eine gelingende Lebensgestaltung anzunehmen. Der Lehrer ist darum angehalten, aus den Bildungsinhalten die gemeinten Bildungsgehalte herauszulesen und sie so dem Kind erkennbar und nacherlebbar werden zu lassen. So wird ein Prozess des Verstehens angebahnt, der den Lernenden die Bildungsgehalte erschließen lässt (vgl. KLAFKI 64, 142-143). Die Wirklichkeit wird hierdurch erlebt und eine gelungene Weiterführung und Anbindung des eigenen Lebens ermöglicht.

hermeneutisch fundierte und möglichst der Wirklichkeit entsprechende Darstellung und Erfassung.

Um ein solches Verständnis des Lebens auch „richtig“ aufzunehmen, ist es nötig, dass es „vom ganzen Menschen“ erlebt wird. Denken, Fühlen und Wollen müssen gleichwertig im Prozess des Erkennens von und in der Auseinandersetzung mit Welt zusammenwirken. Man kann also nicht über die richtigen Zusammenhänge rational belehrt werden, man kann sie nur erleben. Hierzu muss man sich den lebensweltlichen Phänomenen physisch aussetzen. Jede bloß auf das Rationale beschränkte Betrachtung dagegen zergliedert die Welt in einzelne, unterscheidbare Aspekte. Sobald etwas wissenschaftlich untersucht wird, muss methodisch differenziert vorgegangen und deshalb auf die gliedernden Verfahren der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen zurückgegriffen werden. Die lebensphilosophische Betrachtungsweise fordert dagegen eine nicht zergliedernde, ganzheitliche Betrachtungsweise eines Gegenstandes. Sie soll in der Einheit von Denken, Fühlen und Wollen erfolgen. Die Welt soll so unverfälscht wahrgenommen werden. Für die Lebensphilosophie stellt das eigene Erleben die einzige Möglichkeit dar, die Welt so wahrzunehmen, wie es ihrer Bedeutung entspricht. Jede Erzählung, Darstellung oder Systematisierung ist bereits positionell oder fachwissenschaftlich verengt und darum ein Verfälschen der Wirklichkeit.

Aus lebensphilosophischer Sicht heraus ist es ein wichtiges Ziel, das Leben zu verstehen. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht also nicht die Frage nach einer möglichen Kritik der herrschenden Lebensumstände und Denktraditionen, sondern ihre Erlebbarkeit. Sinn- und Weltzusammenhänge sind im Leben enthalten und müssen wahrgenommen werden. Eine lebensphilosophische Betrachtungsweise geht somit von der Prämisse aus, dass in dem, was ist, bereits Sinnvorgaben und handlungs-

leitende Maximen für den Einzelnen enthalten sind und sie aus den bestehenden Ausdrucksformen und dem Leben selbst „herausgelesen“ werden können. Das Sollen ist demnach aus dem Sein ableitbar. Problematisch wird diese Betrachtungsweise von Wirklichkeit dann, wenn Uneinigkeit darüber besteht, ob man die Welt richtig erfasst hat. Dabei ist zu fragen, wie sich Wertvorstellungen wandeln und neu legitimieren können, wenn moralische Zusammenhänge und richtungweisende Sinnzusammenhänge aus der Wirklichkeit erschlossen, nicht aber neu oder anders gedacht werden können.

Da das Leben aus lebensphilosophischer Sicht alles beinhaltet und hinter dieses nicht zurückgegangen werden kann, kann auch Vernunftanstrengung nicht dazu führen, die Wirklichkeit zu begründen. Die Fähigkeit des Reflektierens, aber auch die Art der Reflexion ist aus einem bestimmten historisch-gesellschaftlichen Zustand bzw. Umfeld heraus entstanden. Der Mensch hat die Fähigkeit des Überdenkens nicht mit den Genen „geerbt“. Diese Fähigkeit formt er erst in seinem historischen Umfeld aus. Darum ist diese Form des Weltzugangs für ihn bereits vorgegeben und er greift sie durch Erleben auf und eignet sie sich gewissermaßen in abbildender Weise an.

In der Lebensphilosophie wird zwar nicht ausgeschlossen, dass es in der Gesellschaft Prozesse geben kann, die verschiedene Denk- und Interpretationsformen herausbilden. Schließlich existieren sie bereits und aus der Betrachtung derselben kann sich beispielsweise durch das Vergleichen und Synthetisieren verschiedener Arten des Weltzugangs, eine weitere, andere Denktradition herausentwickeln und etablieren. Die Art, wie der Verstand arbeitet und welche Voraussetzungen er für Überlegungen liefert, ist aus lebensphilosophischer Sicht dennoch immer abhängig von den Einflüssen, denen man ausgesetzt ist und abhängig von

dem, was man erlebt. Es ist somit nicht möglich, dass Gedanken und verschiedene „Denkweisen“ sich unabhängig von einem historisch-gesellschaftlichen Zustand herausformen können. So wie ein Mensch ist und denkt, ist immer bedingt von dem, was er an Strukturzusammenhang durch das Erleben erworben hat. Das Erleben gestaltet so die Art und Weise des Denkens wesentlich mit und bestimmt die Funktionsweise des Verstandes.

2.2 Der Paradigmenwechsel in der Zeit der Reformbewegungen am Anfang des 20. Jahrhunderts

Ist das Erleben als eine Erkenntnismethode in der Lebensphilosophie zu verstehen, welche vom Subjekt ausgehend zu objektiven Aussagen über historisch-gesellschaftliche Zusammenhänge führen soll, so ist das Erlebnis im Unterschied dazu ein menschliches Urteil, das in besonderem Maße emotional bestimmt ist. Der Bedeutungsschwerpunkt des Erlebnisbegriffs liegt auf dem Charakter des unplanbaren und unvorhersehbaren Ereignisses, welches den Menschen tief beeindruckt und betroffen macht. Deshalb verhalten sich Erleben und Erlebnis ähnlich wie Lebensphilosophie und Existenzphilosophie. Ist in der Lebensphilosophie das Erleben ein subjektiver Prozess, der zu objektiven Erkenntnissen führt, so ist das Erlebnis zwar auch subjektiv, dient aber nicht der Objektivierung von Wahrnehmungen, sondern der Selbstfindung. Der Akzent liegt beim Erlebnis auf dem individuellen Lebensweg, der nicht die Klärung sachlicher Zusammenhänge, sondern die Bedeutung des eigenen Seins in Abgrenzung zu anderen Menschen anstrebt. Das Erlebnis ist im existenzialistischen Sinne eine „Selbsterkenntnis“ (vgl. BOLLNOW 64, 23). In der Existenzphilosophie geht es um das „nackte Dass“ der eigenen Existenz, im Gegensatz zu der lebensphilosophischen Suche nach den die Menschen bedingenden seelischen Strukturzusammenhängen (vgl. BOLLNOW 64, 22-23).

Zur Klärung der eigenen Existenz, als das „Zu-sich-selbst-Verhalten“ (BOLLNOW 64, 33) hilft aus existenzphilosophischer Sicht Rationalität allein

nicht weiter. Darum erhält in der Existenzphilosophie der Begriff „Grenzsituation“ eine zentrale Bedeutung. Sie besteht beispielsweise in einem Erlebnis, wie es beim Verlust eines geliebten Menschen oder schwerer Krankheit gegeben ist, welches zum Anlass wird, das eigene Lebenskonzept zu ändern. Das Erlebnis wird von starken Gefühlen begleitet (vgl. BOLLNOW 64, 61-66).

Wenn die Erlebnishaftigkeit zum Menschen gehört, und zwar so zu ihm gehört, dass sie auch und gerade sein Menschsein bestimmt, dann muss dies auch die Pädagogik in Rechnung stellen. So werden Formen gefunden, in denen nicht nur die Erfahrung ergänzt, sondern auch die Erlebnishaftigkeit menschlicher Existenz angesprochen wird.

Dieser Zusammenhang gilt zwar prinzipiell, wird aber zu unterschiedlichen Epochen verschieden gedeutet. Die Schwerpunkte im pädagogischen Denken und Handeln wechseln von einem bevorzugt an der Rationalität orientierten zu einem bevorzugt an der Körperlichkeit orientierten Unterrichten und Erziehen (vgl. WÄCHTER 98). So folgt beispielsweise auf eine Phase des auf Rationalität und Argumentabilität gerichteten Herbartianismus eine Phase, in der die Erlebnishaftigkeit des Menschen Berücksichtigung findet. Diese Entwicklung, in der die begriffliche Zentrierung innerhalb der Pädagogik vom Erleben hin zum Erlebnis wandelt, soll im Folgenden genauer entfaltet werden.

Körperlichkeit, Sinnlichkeit, Gefühle und psychische Stimmungen kennzeichnen die Zeit der Reformbewegungen am Anfang des 20. Jahrhunderts. Hierzu gehört auch eine erhöhte Aufmerksamkeit für all das, was die Erlebnishaftigkeit des Menschen betrifft.

Um 1900 entwickelte sich Deutschland zu einem Technologie- und naturwissenschaftlichen Forschungsstandort. Aus einer industriellen

Provinz wurde eine der größten und modernsten Wirtschaftsstandorte mit den weltweit erfolgreichsten Wissenschaftlern. Krupp entwickelt neue Produktionstechniken in der Stahlgießerei und beginnt, auf dem Weltmarkt zu einer ernsthaften Konkurrenz zu werden, Koch entdeckt Krankheitserreger, Benz und Daimler bauen die ersten Autos. Albert Einstein formuliert die Relativitätstheorie. Graf Zeppelin ermöglicht es, den Luftraum als Transportweg zu nutzen. Röntgen durchleuchtet den menschlichen Körper mit den später nach ihm benannten Strahlen.

Deutschland wird zusehends durch Technik bestimmt und geprägt. Gefühle, Muße und alles Körperliche scheinen eine sehr untergeordnete Rolle zu spielen. Sie stehen dem Fortschritt, der technischen Entwicklung und der Erhöhung und Optimierung der Produktivität und Effizienz der Technik und Industrie entgegen. Nur die technischen Errungenschaften und der am Fließband erwirtschaftete Profit interessieren. Der Mensch wird dem Gesetz der Technik unterstellt. Das eigene Erleben wird der wirtschaftlichen und technischen Leistung untergeordnet. Der Takt des Lebens ist der Takt des Industriearbeiters, Stahlgießers, Bergbauers und Fließbandarbeiters. Der Mensch ist Werkzeug der Industrie. Er ordnet sich in seiner Leiblichkeit dem wirtschaftlichen und technischen Fortschritt unter. (Vgl. ABROMEIT 2004)

Vor diesem historischen Hintergrund ist es verständlich, wenn die Menschen sich zunehmend nach dem sehnen, was in ihrer Lebenswelt, die mehr und mehr zu einer technisierten und optimierten Arbeitswelt wird, immer weniger möglich, bzw. vorhanden ist: Nach sinnlichen Reizen und Erlebnissen. An der Entwicklung der Bildenden Künste lässt sich dieses Phänomen verbildlichen. Es schließen sich zu dieser Zeit in ganz Europa Künstler zu Bewegungen der so genannten „Secessionen“ zusammen. Sie bemühen sich, einen stilistischen Ausbruch aus dem Althergebrachten

anzuregen und in die Wege zu leiten. Die realistischen Abbildungen verschwimmen in ausdrucksstarken abstrahierten Formen und Farben. Nicht die abbildende Darstellung äußerlich wahrnehmbarer Konturen, sondern die Darstellung der Gefühle, Stimmungen und Motive des Künstlers sollen zum Ausdruck gebracht werden. Die Wahrnehmung ist nicht Inhalt, sondern Anlass für Kunst.

In der Abwendung von bisherigen Werten, die dem Anspruch des technischen Fortschritts und wirtschaftlichen Aufschwungs entsprachen, findet ein Paradigmenwechsel hin zu einer Wertvorstellung im Sinne der eigenen Leiblichkeit und dem individuellen Wohlgefühl statt. Die Frage nach dem Sinn des Lebens wird nun unabhängig von technischer Machbarkeit und bürgerlicher Tugend gestellt. Es genügt den Menschen nicht mehr, lediglich ein Rädchen einer großen Gemeinschaft zu sein, das für eine große Sache arbeitet, leidet und stirbt, sondern man sucht die menschliche Bestimmung im eigenen Erlebnis. Man möchte nicht mehr mittels Buchweisheiten, sondern eigener und abwechslungsreicher Wahrnehmungen einen Zugang zur Welt, vor allem der Natur, finden. Dieses Bestreben steht diametral zur alltäglichen Wirklichkeit in den Fabrikhallen und Produktionsstätten, welche gerade durch immer gleiche Tätigkeiten gekennzeichnet sind, und wobei dieselben Sinne und Körperteile monoton (über)beansprucht werden.

Ausdruck der aufkommenden Bestrebungen in pädagogischen Kontexten sind die neu entstehenden Jugendbünde in Deutschland, welche unter dem Sammelbegriff der „bündischen Jugend“ bekannt sind. Wichtiges Datum für diese Entwicklung ist die Gründung der Wandervogelvereinigung und das Treffen deutscher Jugendbünde auf dem Hohen Meißner. Dieser „Aufstand“ der Jugend, gegen die „philisterhafte“ Welt der Erwachsenen, welcher sich gegen „die bürgerliche Bildung und ihre

Lebensform“ richtete, machten die Begriffe „Erlebnis“ und „Erleben“ zu „Losungsworten von fast religiösem Klang“ (vgl. GADAMER 90, 69). Zu dieser Zeit unterscheiden sich diese beiden Begriffe noch unwesentlich und werden eher synonym verwendet. Der Begriff Erlebnis dient hier zunächst lediglich dazu, dem Gesagten im Vergleich zum Erlebten mehr Nachdruck zu verleihen (vgl. GADAMER 90. 66-67).

Im Folgenden soll nun gezeigt werden, welchen Veränderungen der Begriff des Erlebnisses unter besonderer Berücksichtigung der Jugendbewegung im historischen Kontext unterworfen ist und unter welchen Voraussetzungen diese Begrifflichkeit deshalb aus heutiger Sicht zu sehen ist. Denn der Begriff des Erlebnisses begründet sich in der Pädagogik – wie zu sehen sein wird – aus bestimmten gesellschaftlichen Veränderungen heraus. Es stellt sich die Frage, inwieweit das ursprüngliche Verständnis von Erlebnis mit jenem der heutigen Begrifflichkeit zusammenhängt. Anders gefragt: Ist das Bedürfnis nach erlebnisorientierter Pädagogik ein gesellschaftliches Phänomen, das sich als bloßer Paradigmenwechsel innerhalb verschiedener Zeitepochen anders darstellt, sich aber aus Gleichem begründet und Gleiches beinhaltet? Gibt es essentielle Unterschiede im Erlebnisbegriff zwischen einst und jetzt?

2.2.1 Der Erlebnisbegriff der Deutschen Jugendbewegung

Bereits 1896 gab es erste organisierte Gruppen von Gymnasialschülern, die sich zu Ausflügen zusammenfanden. In der Literatur werden darin die noch informellen Anfänge des Wandervogels bzw. der deutschen Jugendbewegung gesehen (vgl. RÖHRS 80, 157). Um 1900 begannen sich diese eher spontanen und ungezwungenen Gruppierungen allmählich zu einer Bewegung zu formieren, deren „offizieller“ Anfang sich 1901 mit der Gründung der „Wandervögel“ und dem Treffen der deutschen Jugend auf dem Hohen Meißner am 10. Oktober 1913 datieren lässt. Zur deutschen Jugendbewegung sind nicht nur die Wandervögel, sondern auch die Pfadfinderbewegung zu zählen. Die Begriffe „Wandervogel“ und „Pfadfinder“ sind noch heute Benennungen für Organisationen der Jugendarbeit, welche sich selber explizit auf ihre Vorläufer in der bündischen Jugend beziehen (vgl. SIEFERT 64).

In deutschen Jugendbünden ist die Gestaltung des Wanderdaseins zur Ermöglichung eigener Erlebnisse Programm. Sie wollen nicht Konventionen der Gesellschaft unterworfen sein und sich nicht von Arbeit und Disziplin allein bestimmen lassen. Mit ihren eigenen Sinnen wollen sie die Welt erkunden und ihr Leben aus ihren Erlebnissen heraus gestalten.

Die deutsche Jugendbewegung versteht sich als Reaktion auf bestehende gesellschaftliche Zwänge. Sie stellt sich bewusst gegen Bürgertugenden und führt Wanderungen und Ausflüge auf unkomfortable Weise durch. In einer möglichst von Zivilisation und Konvention distanzierten Lebensweise wollen sie neue Wertmaßstäbe finden und leben.

In jugendbündischem Denken ist die eigene Erlebnishaftigkeit wesentlicher Ausgangspunkt für die Entwicklung des jungen Menschen. Die Jugendbünde brechen damals wie heute auf ihren Wanderschaften mit bestehenden Konventionen und Lebensstandards und wollen „ursprüngliche“ Erlebnisse einholen, die ihnen im Namen der Zivilisation sonst verwehrt werden. Die Jugendlichen wollen dadurch ihre Existenz sinnlich erfahren. In solchen Erlebnissen sehen sie die unverfälschte und ursprüngliche Form menschlicher Existenz.

Ein stimmungsvolles Arrangement soll das Entstehen von Erlebnissen zusätzlich untermauern. Hierzu sollen Lagerfeuer und Gitarrenmusik, gemeinschaftliches Singen und gemeinsam durchstandene Abenteuer in möglichst unberührter und abgelegener Landschaft dazu beitragen, dass sinnliche Eindrücke zum Erlebnis werden. Das „Wandern in der Gruppe“, die „Erschließung und Erfahrung des Landes unter kundiger Führung“ und die „Bewährung in der Gemeinschaft“ bzw. das Leben unter „Gleichgesinnten“ stellen die zentralen Merkmale im Sinne „erlebnisträchtiger Unternehmungen“ jugendbündischer Aktivitäten dar (vgl. RÖHRS 80, 157-161). Die ursprünglich und archaisch gemeinten Erlebnisanlässe werden als eine Form existenzieller Argumentation gegen den herrschenden zivilisatorischen Lebensrahmen verstanden (vgl. RÖHRS 80, 161). „Wandern ist in diesem Sinne nicht primär an einem Zielpunkt orientiert; es ist vielmehr ein erlebnishaftes Eingehen in die Fahrt; dazu gehören als konstitutive Elemente auch das Zubereiten der Mahlzeiten, das Singen am Lagerfeuer und das Schlafen im Zelt oder auf dem Heuboden“ (RÖHRS 80, 163). Auf den Fahrten soll die Jugend den erlebnisreichen Gegensatz zur anonymen Stadt und der lebensfeindlichen Industrie entdecken. Sie sollen aus Protest weg von der Zivilisation in die unberührte Natur wandern, um sich von den Konventionen und Zwängen durch Schule und Eltern zu

befreien. Durch ihre einfache und allem Luxus entsagende Art der Reise werden die sonst als selbstverständlich hingenommenen Wahrnehmungen, wie der Geschmack eines Schluck Wassers, oder einer einfachen Suppe oder eines Glases Milch, als Erlebnis empfunden, da man sie nach langer Strapaze und Entbehrungen wieder zu sich nehmen kann.

Die Landschaft und Natur werden von den Jugendbünden romantisch verklärt. Im „Gemeinschaftserleben“ liegt für die bündische Jugend die transformierende Kraft, die dem Jugendlichen das Gefühl vermittelt, ein „Fahrender“ zu sein, welcher sich im Erlebnis von Natur und Heimat „im Dienste einer Lebens- und Volksgesundung“ wähnt (vgl. RÖHRS 80, 164). Die Erlebnisweise im Wandervogel soll somit „zugleich individualistisch, natürlich-gemeinschaftsbezogen sowie volkstümlich“ sein (RÖHRS 80, 164).

Damals wie heute ist für die Jugendbünde das Wandern und die Führung der Jugend weniger von einem dialogischen Umgang denn von den Setzungen eines charismatischen „Führers“ gekennzeichnet (vgl. BLÜHER 13, 161-162). Entscheidend für die eigenen Handlungsmöglichkeiten soll nicht die Diskussion, sondern der eigene sinnliche und emotionale Zugang zur Welt sein (vgl. RÖHRS 80, 257).

Die Pfadfinderbewegung unterscheidet sich vom Wandervogel tendenziell darin, dass sie aus dem Streben heraus entstand, bestehende gesellschaftliche Ordnungen und Werte zu stützen und zu erhalten. Ihre Ansprüche entsprangen nicht, wie beim Wandervogel, aus der Jugend selbst, sondern es handelte sich ursprünglich um eine Gemeinschaftserziehung, welche die Jugend für die bestehende Gesellschaft und den Staat „formen“ soll (vgl. SIEFERT 64, 22-23).

Innerhalb der Pfadfinderbewegung entstand jedoch auch eine existenzialistisch begründete Vorstellung erlebnishafter Unternehmungen. Als „Erneuerergruppe“ versteht sie ihr bündisches Leben in „existenzialistisch-religiösem“ Sinne (vgl. SIEFERT 64, 48). Erlebnisse gelten für sie als Ausdruck des „Inneren“ der Jugend und schlummern ihrer Vorstellung nach als „Wirkkräfte“ in den jungen Menschen. Von ihnen soll eine „Erneuerung“ von Kultur und Gesellschaft ausgehen. Durch „Einkehr“ in sich selbst sollen diese Kräfte in den Menschen gesucht werden und sie zu einem neuen Leben aufbrechen lassen (vgl. SIEFERT 64, 27). Die innere Einkehr soll den Menschen erweckende Erlebnisse ermöglichen, so dass sie Kraft und Ideen aus sich selbst für ein Neues schöpfen können (vgl. ebenda). In der weltanschaulichen Vorstellung der Pfadfinderbewegung besteht im einzelnen Menschen das „bessere Wohl der Menschheit“ und soll durch Erlebnisse erweckt werden. In den aus den eigenen Erlebnissen gewonnenen Weltvorstellungen soll die jeweilige individuelle „Lebensaufgabe“ gefunden werden (vgl. ebenda). Eine Aussage darüber, was handlungsleitend sei, soll vornehmlich aus den Gefühlen gewonnen werden (vgl. SIEFERT 64, 30). Die sich ständig erneuernden Formen der menschlichen Gemeinschaft sollen allein aus dem „reinen Erlebnis des anderen heraus“ wachsen (vgl. SIEFERT 64, 45). Damit findet eine religiös verstandene Idee der Erneuerung der Gesellschaft, im Sinne einer neuen christlichen und weltumspannenden „Gemeinde“, ihre Anwendung (vgl. ebenda).

Um die Welt zu erneuern, bedarf es im Sinne der Pfadfinderbewegung zunächst einer Erneuerung des einzelnen Menschen. Der Mensch muss zu seiner Bestimmung finden, indem er „seine Stimme in sich hört“ und ihr folgt (vgl. SIEFERT 64, 47). Ziel einer solchen Erneuerungsbewegung ist die Abkehr von verstandesbestimmter Kultur und einer Hinwendung zu

einem Menschen, der eine „innere Berufung“ in sich verspürt, die ihn dazu ermächtigt, die Bedeutung von „Gefühl“, „Glaube“ und „Religion“ für die Welt wieder zu entdecken und so die Menschen „erlösen“ zu können (vgl. SIEFERT 64, 44-45). Ein Rückzug vom „Getriebe der Welt“ muss daher ermöglicht und unternommen werden, sodass aus dem neu Gefundenen eine lebendige Nachfolge dieses inneren Rufs erfolgt (vgl. SIEFERT 64, 47). Die jungen Menschen werden darum aus „den Verflechtungen der alten Welt gelöst“ wodurch des Einzelnen „Erweckung“ ermöglicht wird und ihn zur weiteren Führung einer Menschengruppe legitimiert. So entsteht und begründet sich damals wie heute die im Pfadfindertum praktizierte Vorstellung der Erweckung des Einzelnen einerseits und der Nachfolge in der Gruppe andererseits (vgl. ebenda). Die Autorität eines Führers besteht solange, bis der junge Mensch „selbst seiner inneren Stimme folgen kann“ (SIEFERT 64, 47).

Das nur im Aktuellen erlebbare Zusammengehörigkeitsgefühl gilt als besonderes Merkmal aller Jugendbünde, die am Anfang des 20. Jahrhunderts aufkamen (vgl. SIEFERT 64, 53). „Das Gruppenleben gilt als bereichernd“ (PLAKE 91, 167). „Die ‚Gemeinschaft‘, d.h. der persönliche, zwanglose, freundschaftliche Kontakt von Gleichgestellten jenseits aller kommerziellen Interessen, wird als Gegengewicht zur Vereinzelung in den bürokratischen Organisationen, nicht zuletzt in der herkömmlichen Schule, empfunden. Sie dient als „Kampfmittel gegen eine die psychischen und physischen Bedürfnisse missachtenden Anonymität in den sekundären Gebilden“ (ebenda). Das „Gemeinschaftserlebnis“ soll Gefühlen Raum geben, die gegen die Alltagsroutine und den Leistungsdruck gerichtet sind (vgl. PLAKE 91, 167). Hierdurch soll ein Gefühl inniger Verbundenheit heraufbeschworen werden (vgl. ebenda). „In

kleinen, auf face-to-face-Kontakten beruhenden Gebilden werden Sinnlichkeit und Körperlichkeit entwickelt“ (PLAKE 91, 167).

Der von der bündischen Jugend erstrebte und ersehnte „neue Mensch“ wird in der „seelischen Gleichgestimmtheit“ der Jugendlichen aktuell zum Erlebnis. Das Gemeinschaftserlebnis ist für die Pfadfinder etwas, das sich wie eine religiöse Offenbarung ereignet, „das mit rationalen Mitteln gar nicht ausschöpfbar ist, höchstens mit intuitiven“ (vgl. SIEFERT 64, 58). „Glaube“, „Liebe“ und „Hoffnung“ zeichnen sich als zentrale Merkmale des „bündischen Erlebnisses“ aus und „halten die Form der ‚Gemeinde‘ als überbündische Möglichkeit offen, so sehr sich die bündischen Menschen auch um eine Volkwerdung bemühen“ (SIEFERT 64, 59). Das bündische Erlebnis führt zu einer „schicksalhaften“ Erfahrung, die dem Menschen von der „alten Welt“ trennen wird (vgl. SIEFERT 64, 59-60). Das „Erlebnis des Bundes“ kann man nicht durch eigene Mühen erwerben, es wird einem wie ein „Geschenk göttlicher Gnade“ zuteil (vgl. SIEFERT 64, 62). Das Erlebnis des Führertums, des Bundes und der Gemeinschaft entfesselt die Herzen und schweißt die Miterlebenden zusammen (vgl. ebenda). Das Bündnis zwischen den Jugendlichen, die „Kräfte“, welche sie zusammenschweißen, entstammen gemäß der Schilderungen dieser Jugendlichen einer „höheren Machtvollkommenheit“ (vgl. SIEFERT 64, 63).

2.2.2 Voraussetzungen der Jugendbünde

In der bündischen Bewegung stellen Erlebnisse für die Entwicklung der Persönlichkeit ein zentrales Moment dar. Im Zusammenhang mit der bündischen Bewegung entwickelt sich aus dem lebensphilosophischen Erlebensbegriff, der einen hermeneutischen Erkenntniszugang beschreibt, ein Erlebnisbegriff, der zunehmend das Erlebnis im Sinne eines emotionalen und individuellen statt wissenschaftlich objektivierenden oder rationalen Zugangs zur Welt beinhaltet.

Begünstigend für diese Entwicklung des Erlebnisbegriffes ist, dass in der Zeit der Reformbewegungen Anfang des 20. Jahrhunderts die Menschen zunehmend „Freizeit“ haben oder für sich entdecken können. Beamte beispielsweise bekommen staatlich zugesicherten Urlaub, und Gymnasialschüler sollen nicht mehr all ihre Zeit für Schule und Hausarbeit verwenden (vgl. PLAKE 91, 151). Die Arbeitszeitbelastung nimmt ab und die Reallöhne steigen (vgl. PLAKE 91, 164). So entsteht Raum, in dem Menschen ihre Zeit ohne Arbeit ausgestalten können und müssen. Unter dieser Voraussetzung können sie sich der eigenen Körperlichkeit und „Sinnlichkeit“ verstärkt zuwenden (vgl. BAADER 2005, 86-122). Erlebnisse in Kunst, Musik und in der aufkommenden Unterhaltungsbranche können Zeit in Anspruch nehmen, die man vorher nicht in diesem Ausmaß zur Verfügung hatte (vgl. PLAKE 91, 162). Damit entstehen allmählich die Bedingungen, die auch in unserer Zeit für eine erlebnisorientierte Lebensführung bzw. Freizeitgestaltung wichtig sind. Solange die Menschen sich um ihr wirtschaftliches Überleben bemühen müssen und dadurch keine Zeit für anderes aufbringen können, ist wenig Raum für selbstbestimmte Tätigkeiten. Erst wenn ein bestimmtes Maß an

Wohlstand gewährleistet ist, besteht die Möglichkeit, „Freizeit“ zu haben und darüber zu verfügen.

In der Zeit der Reformbewegungen begann man, ähnlich wie heute, sein Leben zunehmend erlebnisorientiert zu gestalten. Nicht mehr wirtschaftlicher und technologischer Fortschritt, sondern „Gefühle, besonders Affekte, werden nicht nur wahrgenommen, sondern respektiert, zum Gegenstand von Gesprächen gemacht, in gesellschaftspolitischen Überlegungen einbezogen“ (PLAKE 91, 162).

In der Jugendbewegung erhält das Erlebnis eine zentrale Rolle im Verständnis vom Menschen. Das Gute, Wahre und „Eigentliche“ kann in dieser Vorstellung nur aus dem Subjekt gewonnen und in ihm gefunden werden. Hierzu muss der Mensch „in sich gehen“, sich vom bisherigen Leben trennen, um das ihm Eigene in sich, mittels Erlebnisse, finden zu können.

Die Lebensphilosophie betont die Ganzheit des Menschen. In diesem Denken ist er somit immer als eine Einheit von Denken, Fühlen und Wollen zu betrachten. Die Lebensphilosophie hat damit der Emotionalität des Menschen eine Daseinsberechtigung gegeben und sie so dem öffentlichen Bewusstsein zugänglich gemacht. Die Zeit, in der die Jugendbünde aufkamen und sich formierten, fällt somit in eine ideengeschichtliche Epoche, die dem emotionalen Aspekt des Menschen Raum geben möchte. Eine Lebenseinstellung beginnt sich zu etablieren, die weg vom bloßen Überleben hin zu einem emotional erfüllten Leben strebt.

Ein wesentliches Merkmal der Jugendbünde, damals wie heute, liegt im Anspruch, das Zusammenleben und die Strukturen in menschlichen Gemeinschaften zu verbessern. Die Erneuerungen, welche in den Erlebnissen Einzelner ihren Ursprung finden sollen, dienen der

Erneuerung einer religiösen Gemeinschaft und zugleich der Veränderung und dem Aufbau eines völkischen Gemeinschaftswesens. Durch Erlebnisse sollen gesellschaftliche Strukturen verändert, ihnen Ursprünglichkeit zurückgeben und mit neuen Ideen bereichert werden.

Erlebnisse werden für den Aufbau bzw. Erhalt bündisch geprägten Gemeinschaftslebens instrumentalisiert. Zwar sind Erlebnisse individuell gebunden und subjektiv ausgeprägt, aber sie werden einem Zweck unterstellt. Sie sollen dem Menschen als Erweckungsanlass, im Sinne eines „zündenden Moments“, dienen, den Wert und die Bedeutung des Gemeinwesens zu erkennen und Energie, aber auch neue Ideen für das Gemeinwesen zu gewinnen.

Der sich in der Zeit der Reformbewegungen entwickelnde Erlebnisbegriff wird von den Vertretern der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik aufgegriffen und zur Beschreibung für institutionalisierte Unterrichts- und Erziehungsprozesse verwendet. Dabei beginnt sich eine Unterscheidung von Erleben und Erlebnis zu etablieren. Dies liegt daran, dass im Zuge des hier dargestellten Paradigmenwechsels theoretische Überlegungen erforderlich wurden, die die neu aufkommenden Ansprüche an eine zeitgemäße Lebensgestaltung aufgreifen und weiterführen bzw. für ein pädagogisches Handeln nutzbar machen.

2.3 Die pädagogische Wendung der Lebensphilosophie: Geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik

Trotz gleicher Wurzeln und ähnlichen Ausgangspositionen erfährt der Erlebens- bzw. Erlebnisbegriff in der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik eine eigne Positionierung innerhalb pädagogischer Kontexte. Die Vorstellungen der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik wurden in wesentlichen Teilen von Herman NOHL ausformuliert. Pädagogisches Denken und Handeln ist im Zusammenhang einer geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Betrachtungsweise zeitlich und epochal begrenzt, da Pädagogik keine überzeitlichen eigenen Zwecke verfolgen, sondern „nur Mittel für die Erhaltung des Seelenlebens“ sein kann (DILTHEY 71, 36). Es ist nicht möglich, eine von Zeit und Raum unabhängige allgemeine Pädagogik zu entwickeln, da allenfalls ihre „Zwecke“ konstant bleiben aber die zu lehrenden Inhalte historisch und zeitlich bedingt sind (vgl. DILTHEY 71, 44-52; vgl. auch HERRMANN 71, 162-163).

Die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik hat es sich zur Aufgabe gemacht, die der Erziehungswirklichkeit zu Grunde liegenden Ideen aufzudecken und verständlich zu machen. Sie sucht nach den aktuellen Grundsätzen und Normen, denen pädagogisches Handeln unterliegt. Die hermeneutische Vorgehensweise möchte nicht Prinzipien vorgeben oder von ihnen ausgehend Theorien konstruieren. Sie erhebt den Anspruch, die Bedingungen und Prämissen, nach denen das

pädagogische Handeln bestimmt wird, lediglich zu beschreiben, nicht vorzugeben. Auf diese Weise soll gewährleistet werden, dass die Voraussetzungen pädagogischen Handelns nicht vom Menschen für die Praxis gesetzt, sondern aus der bestehenden Praxis heraus verstanden und in deskriptiver Weise formuliert werden. Im Gegensatz zu willkürlichen und metaphysisch begründeten Bedingungen sollen allein „objektive“ Bedingungen gelten. Die Erziehungswirklichkeit ist hierbei als eine geschichtlich bestimmte Erscheinung zu verstehen, in der sich Erziehungsideen manifestieren.

Der Prozess des Erlebens wird in der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik vornehmlich dem Lehrenden zugewiesen. Er hat die Aufgabe, die Situation, in welcher der Educand sich befindet, und die Voraussetzungen, die er mitbringt, hermeneutisch zu erfassen und zu verstehen. Dies gelingt ihm nur, wenn er seine Erkenntnisse auf ein Erleben im lebensphilosophischen Sinne gewinnen und stützen kann. Diese Erkenntnisse braucht er, um für den Educanden den richtigen Platz ausfindig zu machen, zu dem er ihn anleiten und führen soll. Die „Didaktische Analyse“ von Wolfgang KLAFFKI ist ein typisches Beispiel für ein solches Theorieverständnis (vgl. KLAFFKI 64, 135-143).

Im Verständnis des Erlebensbegriffes bzw. Erlebnisbegriffes unterscheiden sich geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogen sowohl von den lebensphilosophischen als auch den existentialistischen Ansichten der Reformbewegungen. Dem Educanden wird das Erlebnis als wichtiger Motor für Entwicklungsprozesse unterstellt. Seine Aufgabe liegt weniger im Verstehen oder Verändern der Umstände, in denen er aufwächst, als in der Ausgestaltung einer diesen Umständen angepassten Haltung.

Für NOHL sind darum das „pädagogische Erlebnis“ und die „pädagogischen Objektivationen“ die beiden Pole der Erziehungswirklichkeit, die das „phaenomenon bene fundatum, von dem die wissenschaftliche Theorie auszugehen hat“, darstellen (vgl. NOHL 66a, 13). Pädagogische Erlebnisse sind „heftige“ Erfahrungen, sowie Leidenschaften des jungen Menschen, durch die die „objektive Welt“ „Bedeutung“ und „Leben“ erhält (vgl. NOHL 66a, 13). Es geht NOHL also im Unterschied zu DILTHEY nicht um das Erleben als Bindeglied zwischen Wahrnehmung und Denken. In der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik ist das Erlebnis, ähnlich wie in der Auffassung der Jugendbünde, nicht Anlass zur geistigen Strukturierung, sondern bleibender Eindruck. Die individuelle Ausgestaltung der eigenen Bestimmung soll jedoch aufgrund einer durch Unterricht und Erziehung erwirkten Basis und nicht, wie bei den Jugendbünden, aus dem „Hören“ auf die eigene „innere Stimme“ aufgebaut werden. Erzieher bemühen sich stattdessen um die Gestaltung von Bedingungen, welche sich am historisch-gesellschaftlichen Umfeld orientieren soll.

Der Erlebnisprozess ist aus geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Sicht Garant dafür, dass Menschen die bestehenden Ideale ihrer Zeit und Gesellschaft internalisieren. Pädagogisches Handeln hat die Aufgabe, diesen Prozess dem Zögling über Erlebnisse nicht nur zu ermöglichen, sondern auch darüber zu wachen, dass er so vollzogen wird, dass die hermeneutisch gewonnene Wirklichkeit „richtig“ erfasst und der seelische Strukturzusammenhang beim Einzelnen adäquat ausgeformt wird. So ist der Erlebnisprozess nicht mehr die Erkenntnisweise des Lebensphilosophen, der die Wirklichkeit in ihrer Verfasstheit bestimmen will, sondern der Erkenntnisweg für die Lernenden, die über das Erlebnis den richtigen seelischen Strukturzusammenhang erwerben sollen.

Für das pädagogische Handeln gilt nun der Grundsatz, dass die in Kultur und sozialen Gefügen entstehenden Ansprüche an die Menschen vom Lehrenden auf solche Art umgeformt werden müssen, dass sie dem Aufbau und der Steigerung der Kräfte im Kind dienen (vgl. NOHL 49, 127).

Das Erleben ist der Prozess, welcher zur Erkenntnis der Objektivierungen einer Gesellschaft führt. Die über Erlebnisse gewonnenen Wertvorstellungen oder Paradigmen dagegen sind wesentliche Grundlagen für die Entwicklung einer eigenen Haltung und Einstellung des Educanden. Somit gilt das Erlebnis nicht als Prozess sachlicher Auseinandersetzung, sondern als Herausbildung von Einstellungen und Haltungen.

Die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik sieht in der Psychologie die Wissenschaft, mit der es möglich ist, Gesetzmäßigkeiten für die bestmögliche Entwicklung eines Menschen zu formulieren. Damit schreibt sie der Psychologie die gleiche Rolle innerhalb der Pädagogik zu wie die Lebensphilosophen (vgl. DILTHEY 71, 131). Es sollen mithilfe der Psychologie möglichst effektiv die „in der Nation vorhandenen psychischen Kräfte dem Lebensberuf“ zugeführt und für diesen herausgeformt werden. Dabei kommt es darauf an, dass „am meisten Befriedigung für sich und Nutzen für das Ganze“ (DILTHEY 71, 52) erreicht wird.

Die Bedingungen der Pädagogik sind also sowohl für die Lebensphilosophen als auch die geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogen vom Begriff der Kultur abhängig. Aus diesen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen fließen „Kräfte“ und „unabwägbarere Wirkungselemente“, welche bis auf den einzelnen Erziehungsprozess Auswirkungen und Gültigkeit haben. In diesen Kräften und Bedingungen liegen jene direkten Faktoren pädagogischen Arbeitens, welche aus den

„großen Kräften“ des „nationalen Lebens“ stammen und dem Geiste des Zöglings seine Richtung geben (vgl. DILTHEY 71, 50). Die Legitimation zu diesem vom Lehrer und der Gesellschaft bestimmten zweckgerichteten Handeln liegt darin, dass „dieselben Kräfte, welche in dem Individuum zur Gestalt seines persönlichen Lebens zusammenwirken, auch Staat, Sitte, Wissenschaft, Kunst etc. hervorgebracht haben“ (DILTHEY 71, 272).

Die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik betont die schöpferische Fähigkeit des Individuums, welches selber auch Zwecke setzen soll und nicht nur von den Zwecken des objektiven Geistes „genährt“ wird (vgl. NOHL 49, 113). Dennoch wird pädagogisches Handeln primär als eine „geschichtliche Kulturhandlung“ bezeichnet, weshalb Einsichten vom geistigen Gehalt der Welt abhängig sind (vgl. NOHL 49, 117). Zum einen hat das Subjekt einen Zweck in sich selbst. Zum anderen ist das noch unmündige Kind nicht nur Selbstzweck (vgl. NOHL 49, 127), sondern auch den objektiven Gehalten einer Volksgruppe und ihren kulturellen Zielen verpflichtet (vgl. NOHL 49, 128).

In pädagogischen Prozessen soll aus geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Sicht eine „höhere Ganzheit“ zur Orientierung in der Erziehung vorgegeben werden (vgl. NOHL 49, 131). Darum wird das pädagogische Verhältnis doppelt bestimmt. Zum einen aus der Liebe des Erziehers zur Wirklichkeit des Kindes und zum anderen aus der Liebe zum Ziel und Ideal des Kindes (vgl. NOHL 49, 135- 136). Die Liebe und Autorität des Erziehers begegnet in diesem Verhältnis der Liebe und dem Gehorsam des Educanden (vgl. NOHL 49, 138), dessen persönliches Ideal und Spontaneität vom Lehrenden mit dem „missionarischen Kulturwillen der Zeit“ „ineingesetzt“ werden muss (vgl. NOHL 49, 137). Der „pädagogische Bezug“ ist gekennzeichnet durch das idealistische Wollen und realistische Sehen des Erziehers (vgl. THÖNY 92, 385). So bedarf es

zum einen des Gehorsams des Educanden gegenüber der Autorität des Erziehers und zum anderen des Willens eines „Selbstseinwollens“. Zum einen soll durch die Autorität des Lehrenden die Wucht der objektiven Mächte vertreten und zum anderen das Ideal des Kindes verfolgt werden (vgl. NOHL 49, 140). Unterordnung und Gehorsam sind für die geisteswissenschaftlich-hermeneutisch arbeitenden Pädagogen die Formungskräfte einer Sozietät (vgl. NOHL 49, 139). So gibt es in der Vorstellung geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Pädagogik Kräfte und Fähigkeiten im Individuum, die sich entbinden und zu einer Gestalt werden wollen, die jedoch nach einer Richtung, dem immanenten Sinn unseres Daseins, dem „einen Telos der Geschichte“ zeigen (vgl. NOHL 49, 141). Der Educand soll sich zu einer Form heranziehen lassen, die sich nicht vom Leben ablöst. Darum ist ein wesentliches Element pädagogischer Prozesse im Erlebnis des Lebens zu sehen, weil damit gewährleistet werden soll, dass Wirklichkeit mit „richtigen“ Sinnvorgaben verbunden wird.

Werden die in einer Gesellschaft immanenten Sinnkonstellationen zum Erlebnis, so ist es aus geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Sicht möglich, dass Kinder und Jugendliche lernen, sich an diesen zu orientieren. Ohne diese Erlebnisse, können sie keine Geltung im Leben der Kinder erhalten. Das Erlebnis pädagogisch aufbereiteter Umgebungen ist der Prozess, durch den die in einer Gesellschaft bestehenden Werte „übernommen“ werden. Die von der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik eingeforderte Formung des Menschen soll sich am „einen Telos der Geschichte“ orientieren (vgl. ebenda). Das Erlebnis ist notwendige Bedingung dafür, dass Erziehungsprozesse im Sinne geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Pädagogik erfolgreich sein können. Das Erlebnis wird als notwendiger Prozess gesellschaftlich

adäquater Entwicklung und Ausformung „richtiger“ Wertvorstellungen verstanden.

Mit der Anbindung des Erziehungsprozesses an die historisch-gesellschaftlichen Bedingungen, überschreitet die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik das bloß analysierende Vorgehen der Lebensphilosophie und führt eine darüber hinausgehende normierende Vorgabe ein. Das Leben ist nicht mehr nur Grundlage der eigenen Erfahrung, aus der Erkenntnisse gewonnen werden, sondern das Leben soll grundlegende Orientierung bei der Eingliederung in die Gesellschaft und in Erziehungsprozessen sein. Das Leben ist darum vornehmlich in idealisierter Weise abzubilden und die Entwicklung der Kinder an dieser zu messen.

Damit liegen die mit den Erlebnissen erhobenen Ansprüche in der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik auch in einer Differenz zu den jugendbündischen Vorstellungen. Der Mensch soll seine Einstellungen und Haltungen aus den Erlebnissen heraus an die historisch-gesellschaftlichen Bedingungen anpassen und nicht, wie in den jugendbündischen Gruppen, eine neue, eigene Haltung aus seinem Selbst heraus und unabhängig von den soziologischen Bedingungen, entdecken. In der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik ist nicht mehr die Erneuerung der Welt durch eigene Erlebnisse das vornehmliche Ziel, sondern die Übernahme bestehender Wertvorstellungen und Sinnzusammenhänge. Insofern ist es zutreffend, wenn BOLLNOW darauf hinweist, dass eine existenzialistische Auffassung des Erlebnisses somit nicht mehr in pädagogische Theorien integrierbar ist. Von Erziehung kann systematisch logisch im Sinne der Existenzphilosophie nicht gesprochen werden (vgl. BOLLNOW 77), weswegen es eine Theorie der Pädagogik aus existenzphilosophischer Perspektive heraus nicht geben kann.

2.3.1 Der Begriff des Erlebnisses in der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik

Die Pädagogen der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Denktradition erwarten von Lernprozessen, dass sie im Zusammenhang mit Erlebnissen authentisch werden und nicht entfremdend sind (vgl. NOHL 46, 61). Die wahrnehmbare Welt soll über das Erlebnis nachhaltig in seiner Bedeutsamkeit von einer „Außen-“ in eine „Innenwelt“ des Menschen gelangen (vgl. EBRECHT 98, 269).

Die „Kategorien des Denkens“ sind gemäß geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Anschauung keine eigenständigen Erzeugnisse einer „abstrakten Vernunft“ oder eines „selbständigen Logismus“, der dem „Leben und seinen Gegebenheiten“ als rationalem „Begriffsapparat gegenübersteht“ (vgl. NOHL, 46 58). Aufgrund der Fähigkeit des Menschen zur Abstraktion, werden Begriffe und Kategorien aus dem Gegebenen heraus konstruiert (vgl. NOHL 46, 58 und 61). Die Ideen, aber vor allem der Sinn und die Bedeutsamkeit des Einzelnen, werden aus den Dingen selbst gewonnen. So entwirft der Mensch Kategorien im Sinne von „abstrakten Schatten“ aus dem ihn umgebenden Leben. Aus der Welt „draußen“ wird in dieser Weise für das Ich eine Welt „drinnen“ (vgl. NOHL 46, 60).

Die Konstruktion der Zusammenhänge aller wahrnehmbaren Phänomene folgt also nicht aus reflektierten Wahrnehmungen, sondern aus der durch das Erlebnis gewonnenen „Innenwelt“. Sinn ist, gemäß geisteswissenschaftlich-hermeneutischem Denken, „unmittelbar“ im Erlebnis „gegeben“. Denkprozesse heben den Sinnzusammenhang heraus, um ihm so eine begriffliche Form zu geben. Letztere behält die „Kernhaftigkeit des

Wirklichen“ bei. Aus der äußeren Welt wird eine „Strukturform“ gebildet die zur „Interpretation anderer Wirklichkeit“ (beispielsweise der „Außenwelt“) herangezogen wird. (Vgl. NOHL 46, 60)

Auch wenn alle menschlichen „Eindrücke“ mit „subjektiven Verknüpfungen“ durchsetzt sind, enthalten sie aus geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Sicht immer einen „objektiven Zusammenhang“. Zusammenhang und Ordnung sind nicht einfach offen vorzufinden, sondern müssen durch „Analysis“ und „Synthese“ aus dem Gegebenen „entdeckt“ werden. Dabei kann durch Erlebnisse nur herausgeholt werden, was im Gegebenen bereits steckt (vgl. NOHL 46, 61). Bedeutsames wird nicht vom eigenen Ich im Erkenntnis- oder Unterrichtsprozess erkannt, sondern „erschaut“ (vgl. NOHL 46, 62). Man kann nun noch so viele gedankliche „Kniffe“ anwenden, es gibt keine Möglichkeit, „hinter das Leben zu kommen“ (vgl. ebenda). Was man in der Wahrnehmung oder im Erlebnis nicht hat, ist für den Menschen schlicht nicht existent. Gemäß geisteswissenschaftlich-hermeneutischem Denken gibt es nichts, außer das durch Erlebnisse „Geschaute“. Wahrheit und Bedeutsamkeit braucht, um erkannt zu werden, kein „System“ (vgl. ebenda). „In diesem Sinne ist der Mensch der Zögling der Natur, die Erde das Erziehungshaus der Menschheit“ (DILTHEY 63, 25).

Der „kategoriale Wert“ (NOHL 49, 172) der Inhalte bestimmt sich aus ihrem Lebensbezug. Vorangegangene Erlebnisse ermöglichen dem Menschen die Herstellung von Sinnzusammenhängen zwischen bisherigem Wissen und neu Gelerntem. Alle neuen Erlebnisse werden „im Bewusstsein (...) von unseren früheren Erfahrungen“ (NOHL 49, 171) geordnet. Erlebnisse werden also in den bisher erworbenen Zusammenhang eingeordnet und erhalten durch diese Einordnung in das bisherige Wissen ihre Bedeutsamkeit (vgl. ebenda). Das Ordnen der Erlebnisse ist, aus

Perspektive der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik, vom bereits erworbenen seelischen Strukturzusammenhang bestimmt, welcher selber wiederum maßgeblich durch Erlebnisse aufgebaut wird.

Individualität ist dem Menschen darum nicht vorgegeben, sondern wird erst durch die „Frucht der Bildung“ herausgeformt (vgl. NOHL 49, 173). Sie ist keine bloße Naturkraft, sondern in einem historischen Zusammenhang eingebettet, welcher eine bestimmte Zeit, Lebens- und Weltanschauung aber auch einen Werthorizont vorgibt (vgl. NOHL 49, 174). Die Kultur ist aus geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Sicht eine in sich „sinnvolle Ganzheit“, welche dem Educanden einsichtig gemacht werden soll (vgl. ebenda). Es soll eine „innige Verknüpfung“ des Educanden mit dem Kulturganzen erfolgen. Dieser Prozess ist maßgeblich dafür, dass er seine Individualität ausformen kann (vgl. ebenda). Ohne Erlebnisse hinsichtlich einer Kultur kann er diese erzieherische Leistung nicht vollbringen. Die Realisierung des individuellen Seins findet also durch die Realität des Lebens selbst statt. Das Leben bleibt so immer das Erste.

Alle Begriffe können aus der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Denktradition heraus betrachtet nur aus einer Formulierung des gelebten Lebens gewonnen werden. Man kann dabei nicht „hinter“ das Leben zurückgehen (vgl. NOHL 49, 176). Lebensbezogene Erlebnisse müssen der rationalen Klärung sachlich vorausgehen (vgl. NOHL 49, 175 und NOHL 67, 22). Der Mensch erarbeitet konstruktiv einen Bedeutungszusammenhang von Wahrnehmung und Erlebnissen und schreitet so in seiner Formwerdung voran (vgl. NOHL 49, 176). Das Erlebnis ist also ein Prozess, durch das dem Heranwachsenden das „Einleben“ ins Leben erst ermöglicht wird. Bevor über Wertvorstellungen nachgedacht werden kann, müssen sie im Erlebnis aufgenommen werden. Im Zusammenhang des Lebens werden sie weiter entwickelt. So erlebt man beispielsweise

Gehorsam als Wert durch Gehorsamsein oder Enthaltensamkeit als Wert durch Enthaltensamsein etc. und kann anschließend – wenn überhaupt noch nötig – darüber nachdenken (vgl. NOHL 49, 175).

Nach geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Vorstellung entwickeln sich auf diese Weise unbewusst und wortlos die „gesunden“, „realen“, und „wahrhaftigen Kräfte“ des Menschen aus dem Erlebnis des Lebens heraus (vgl. NOHL 49, 180). Die Natur, Sagen, Lieder und Tänze, sowie handwerkliche Griffe und das kindliche Spiel und nicht zuletzt die Sprache sind dabei ebenfalls selbständige Formen der „Selbstausbildung“ der werdenden Persönlichkeit (vgl. NOHL 49, 181-185). Sie sind grundlegende Voraussetzung aller weiteren Entwicklung. Sie sind von sozialem Charakter, da sie immer in ein „gewordenes Ganzes eines Volkes einformen“ (vgl. NOHL 49, 184). Das Fällen von Urteilen soll durch Erlebnisse derselben grundgelegt werden. Im Vordergrund steht dabei das Einleben in die vorhandene Umwelt.

Dem Erziehungsprozess ist somit die Gewöhnung vorangestellt. Sie dient dazu, ein „sittliches Knochengerüst“ des Lebens vorzubereiten (vgl. NOHL 49, 188). Als Vorstufe der eigentlichen Erziehung erwirbt das Kind ohne bewusste Mitarbeit Lebensgewohnheiten, auf denen erst ein höheres geistiges Leben aufgebaut werden kann. So beginnt sich, einer zweiten Natur gleich, ein Wille zu gründen, der frei über die „Triebmechanismen“ und die „organische Entfaltung“ herrscht (vgl. NOHL 49, 194). Das „Bildungsmittel“ hierfür ist die „erziehende Gemeinschaft“ (vgl. ebenda). In den beiden „Einheitsmächten“ der Liebe und des Gehorsams wird das „Durcheinander der kindlichen Seele“ durch einen „reiferen Willen“ des Erziehenden zusammengeschweißt (vgl. ebenda). Durch seine Bereitschaft seinen „Eigenwillen“ abzugeben, kann der höhere Wille der Gemeinschaft aufgenommen werden.

Für die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik ist es ein Irrtum zu glauben, den Willen der Jugend „rein aus der Sache und der freien Hingabe an sie bilden zu können“ (NOHL 67, 34). Stattdessen bedarf es der an einem höheren Willen orientierten Hingabe sowohl des Erziehers als auch des Educanden (vgl. NOHL 49, 194). Dies kann sich beim Kind bis zu einer Form des Gehorsams steigern, bei dem es lediglich Ziele empfängt und keine eigenen Entscheidungen vornimmt (vgl. NOHL 49, 195). Der junge Mensch sucht dann die Einheit und Konzentration sowie deren Durchsetzung beim Erzieher (vgl. NOHL 49, 196). Dieser hat die Aufgabe, die große ethische Inhaltlichkeit dem Educanden darzustellen und zum Erlebnis werden zu lassen. Er übersieht die „kleine Existenz“ und beweist ihr die Wirklichkeit der Ideen und ihre Bedeutsamkeit, „notfalls mit Gewalt“ (vgl. ebenda). Die heranwachsende Person entwickelt sich „im Durchgang durch einen fremden Willen (...) alle Ideen wirken nicht in ihrer Abstraktion auf sie, sondern nur durch die Gestalt der Persönlichkeiten, in denen sie sie erfährt“ (NOHL 67, 34). Die Art und Weise, wie dem Educanden diese Wirklichkeit eingängig wird, hängt von den Erlebnissen in dieser Wirklichkeit ab. In diesem Prozess soll der junge Mensch von einem erfahrenen Menschen geführt werden.

Grundlegend für die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik ist die Vorstellung, dass ein Zusammenhang von subjektivem Ideal und kulturellem Ganzen besteht. Jede Entwicklung des Einzelnen ist nur im Rahmen eines größeren Lebens, in das das eigene mündet und von dem es getragen wird, möglich (vgl. NOHL 49, 211). Somit kann diese Entwicklung nur über Erlebnisse im Sinne eines Sich-Einlebens erfolgen. Das Leben beeinflusst und gestaltet unbewusst das Werden und Werten der Persönlichkeit (vgl. NOHL 66a, 52). Die „wirklichen Dinge“ und die „wirkliche Welt“ sind hierbei wesentliche „Bildungsmittel“ (vgl. ebenda). Sie

ermöglichen Erlebnisse, mit denen die Welt in ihrer Bedeutsamkeit derart erfasst wird, wie sie „wirklich“ ist und nicht, wie man sie in Büchern und Bildern aus zweiter Hand dargestellt bekommt (vgl. ebenda).

Kennzeichen und Ausdruck eines kulturell höheren Ganzen ist die den Aufwachsenden umgebenden „Sprache“, „Phantasie“, „Mythos“ und die „Organisation“ des „Willens“ innerhalb eines Volkes bzw. einer Kultur (vgl. NOHL 49, 211). Das Gesetz des Ganzen steht dabei der Gesinnung des Einzelnen gegenüber. Beides muss aufeinander zugehen, damit daraus eine Persönlichkeit in einer bestimmten Kultur werden kann. Um seinen Platz im Leben zu finden, bedarf es eines Pädagogen, der selber an der „lebendigen Produktivität“ seiner Zeit und ihrem „nationalen Willen“ teilnimmt (vgl. NOHL 49, 216). Jede Geistigkeit ist nur da wirklich lebendig, wo sie im Ganzen eines Volkes gebunden ist (vgl. NOHL 49, 214). In der Auseinandersetzung seiner „schöpferischen Kräfte“ mit der „objektiven Gesetzlichkeit“ erarbeitet sich der Mensch den „neuen Stil seines Lebens“ (NOHL 49, 211). Dieser Zustand wird von der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik als Zirkel aus der Struktur des Lebens und der Spannung des Einzelnen zum Ganzen bezeichnet (vgl. NOHL 49, 223).

Erlebnisse sind der einzig mögliche Weg für die Entwicklung der Einheit des Individuums. Zerlegt man Wahrnehmungen methodisch in vereinzelte Fragen, so verliert man gleichzeitig das Ganze der Wirklichkeit, das Lebendige, aus dem Blick. Darum entleert das Abstrahieren die Wirklichkeit und jede Analyse zerstört sie (vgl. NOHL 70, 98). „Das Ganze“ ist „erfassbar“ nur durch „das Ganze unserer Seele“, „das lebendige Leben“ nur durch „Erlebnisse“ (NOHL 70, 98). Um das Leben wirklich in seiner Ganzheit erfassen zu können, bedarf es der Wahrnehmung und des Erlebnisses, denn „eine Wahrnehmung gibt immer ein Ganzes, ein Gefühl immer ein Ganzes“ (NOHL 70, 99). Das Erlebnis ist in Abgrenzung

zum Interesse ein Gefühl, das den Menschen ergreift. Dazu strebt das Erlebnis sowohl nach Außen, indem es zur Manifestation, Entfaltung und Verwertung drängt, aber es wirkt auch nach innen, da es die inneren produktiven Kräfte des Menschen erweckt.

Das Lernen mittels Erlebnisprozessen ist als eine typische Form erzieherischer Tätigkeit in der Reformpädagogik zu verstehen², bei dem versucht wird, eine „Unmittelbarkeit zum Leben“ zu erreichen. Einer „jugendlichen schöpferischen Auseinandersetzung mit dem Leben“ soll so Raum gegeben werden (vgl. NOHL 66b, 365).

Grundlegend für den hier verwendeten Erlebnisbegriff ist die Vorstellung, dass nicht alles, was gedacht werden kann, wirklich ist und dass es Wirklichkeit gibt, die nicht gedacht werden kann, sogar geistige Wirklichkeit, die dem rationalen Denken nicht zugänglich ist. „Rationale Demonstration beweist kein reales Sein“ (NOHL 70, 95). Zwar kann man die äußere Welt nicht in ihrer Gesamtheit denken, aber doch über Erlebnisse aufnehmen. Erlebnisse gehen somit über das Denken hinaus und erweitern das eigene Bewusstsein, ohne das man dies rational fassen könnte. Die Einheit solcher „irrationalen Mächte“ besteht im Zusammenhang von Wahrnehmung, Gefühl und Affekt. (Vgl. NOHL 70, 99)

Alles Irrationale gilt im Erlebnis als wahr und sinnbehaftet. Es kann nicht bezweifelt werden. Selbst wenn das Erlebnis nicht real, sondern nur Illusion wäre, sind die Zusammenhänge nicht konstruiert, sondern im Erlebnis gegeben (vgl. NOHL 70, 99). Die Realität der Erlebnisse ist in der Erfahrung des Lebens enthalten (NOHL 70, 99). Das „Gefüge“ des Erlebnisses im Sinne eines „Strukturzusammenhangs“ ist nicht hinzugedacht, sondern „in sich evident“ (vgl. NOHL 70, 99). Selbst wenn

² Herman NOHL spricht hier sogar von einer Form der „Erlebnispädagogik“ (vgl. Nohl 66a, 356)

beispielsweise die Geschichten der Bibel nur erfunden wären, so können sie dennoch für den Einzelnen in „Geist und Herz“ wahr sein, da für ihn die Zusammenhänge bestehen bleiben (vgl. NOHL 70, 100). Im Erlebnis geht es vor allem „um die Steigerung des Daseinsgefühls der eigenen Wirklichkeit und der in ihr enthaltenen Kräfte und Erfahrungen“ (NOHL 70, 101).

2.3.2 Erziehung als Erlebnisprozess

War der Fokus der Lebensphilosophie im Wesentlichen auf das Erleben als Prozess der Welterkenntnis gerichtet, so werden im Kontext der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Betrachtungsweise Erlebnisse in ihrer Bedeutung für die Veränderung von Haltungen und Einstellungen betrachtet. Es geht also nicht mehr um die Frage, wie sachliche Zusammenhänge für Educanden verständlich und nachvollziehbar, sondern wie deren Einstellungen und Haltungen mittels Erlebnisprozessen verändert werden können. Erlebnisse haben hier also weniger eine erkenntnisleitende als vielmehr eine erzieherische Funktion.

Eine wesentliche Voraussetzung für das Verständnis vom Aufbau bzw. Verändern menschlicher Haltungen und Einstellungen durch Erlebnisse ist die Annahme, dass der noch junge Mensch ähnlich einem „weichen Material“ formbar ist und darum durch „die alltäglichen Eindrücke bestimmt“ wird (vgl. HAHN 59, 23). „Jedes Kind ist jedem Eindruck zugänglich. Das Kind ist fähig, alles nachzuahmen“ (ebenda). Aus diesem

Grund soll darauf geachtet werden, welches Umfeld auf die Kinder einwirkt. Die Umwelt ist für eine Erziehung im Sinne geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Konzeptionen ausschlaggebend für ein Gelingen oder Misslingen von Haltungsentwicklungen und -veränderungen. Je nach äußeren Einflüssen werden Haltungen und Einstellungen vom Educanden ausgeformt. Das „rechte“ Leben, welches als äußeres Umfeld dem Aufwachsenden als Umgebung dienen soll, muss daher vom Pädagogen gründlich aufbereitet sein (vgl. HAHN 59, 23). Es präsentiert die Welt- und Normvorstellungen, welche für den Educanden als Orientierung seiner eigenen Wertvorstellungen dienen und die er mittels Erlebnissen möglichst übernehmen soll.

Wichtig bei Entwicklungsprozessen, die auf Erlebnisprozessen basieren sollen, ist, dass es sich nicht um ein bewusstes „Nachahmen“ von vorgelebten Haltungen und Einstellungen, sondern um ein „Sich-hineinleben in eine fremde Lebensrichtung“ handeln soll (vgl. HAHN 59, 23-24). Eine solche Identifikation mit Vorgegebenem bedarf einer intensiven seelischen Berührung, wie sie beispielsweise in der Heldenverehrung oder in der „Sympathie“ zu einem Helden gegeben ist (vgl. HAHN 59, 24). Sie gibt dem Entwicklungsprozess die nötige Intensität. Allerdings kann sie auch, wenn sie nicht aufkommen kann oder will, durch eine andauernde „seelische Berührung“ (HAHN 59, 24) adäquat ersetzt werden. Hierzu müsste der Erzieher möglichst viel Zeit, am besten den ganzen Tag, mit seinen Zöglingen gemeinsam verbringen (vgl. HAHN 59, 33-34). Landerziehungsheime sind darum besonders geeignet (vgl. HAHN 59, 34-37). In ihnen kann der Einfluss des Erziehers rund um die Uhr und auf alle Bereiche des Lebens ausgedehnt werden. Die Entwicklung eigener Haltungen und Einstellungen mittels Erlebnisprozessen hofft auf eine prägende Wirkung durch das Umfeld. Man erhofft sich hierbei, dass ohne

eigenes Nachdenken und Urteilen sich eine vorgelebte Welt- und Wertvorstellung auf die Kinder übertragen lässt.

Betrachtet man die Geschichte der Pädagogik, so taucht die Idee einer Haltungsformung basierend auf Erlebnisprozessen als erstes bei Herman LIETZ auf. Er initiierte seine Heime mit dem Anspruch, dass dort das „rechte“ Leben über Erlebnisse erwerbbar sein soll. In seiner Konzeption geht es vornehmlich darum, dass nicht nur „Kenntnisse“ und Wissen“ anzustreben sind, sondern „alle Seiten“ des Menschen zur Entwicklung kommen sollen (vgl. LIETZ 1897, 138-139), so auch „alle Kräfte, Sinne, Organe, Glieder und guten Triebe der kindlichen Natur“ (LIETZ 1897, 138-139). Die Heime sollen den Kindern „möglichst“ zu einer „harmonischen Persönlichkeit“ verhelfen (vgl. LIETZ 1897, 138-139). Dies ist erst dann gelungen, wenn dem Kind eine Entwicklung eröffnet wird, die ihm den Ausbau der benötigten Fähigkeiten ermöglicht, mit Hilfe derer er sich im Leben zurechtfinden kann. Das entscheidende Erfolgskriterium für diesen angestrebten Prozess ist die jeweils erreichte Lebensfähigkeit des Kindes bzw. wie gut der Erzieher „das Leben lehrt“ (vgl. LIETZ 1897, 139).

Die Entwicklung der eigenen Haltung und Einstellung soll durch das besonders hergerichtete Umfeld unterstützt werden. Der Mensch soll nicht nur denkend sich gegenüber Welt positionieren, sondern auch als fühlendes und wollendes Wesen seine Meinung entwickeln. Dies geht nur, wenn hierfür „geeignete“ Räume für das Individuum geschaffen werden.

Wesentlich für diesen Prozess ist die Teilnahme des Heranwachsenden an einem Leben, das „Wertvolles“ darstellt und enthält (vgl. LIETZ 70, 113). Dieses „Leben“ soll im Sinne einer „guten“ und gelungenen Volksgemeinschaft gegeben sein. Dabei ist es erforderlich, dass die so implizierte Gemeinschaft Gelegenheiten im Sinne „bedeutsamer

Eindrücke“, also Erlebnisse des „richtigen“ Lebens und „vorbildlichen“ Handelns, ermöglicht (vgl. LIETZ 70, 113). Die Gemeinschaft innerhalb des Schulheimes und der –umgebung sollen dem Heranwachsenden dabei helfen, dass sich seine, in ihm bereits vorhandenen, Anlagen und Kräfte entwickeln (vgl. LIETZ 70, 113). Zwar kann man den Menschen nicht von Grund auf verändern, so doch aber aufgrund äußerer Einflüsse und der „entsprechenden Gestaltung der Einflusssphäre“, in der das Kind lebt, erwünschte Anlagen fördern und unerwünschte hemmen (vgl. LUDWIG 93, 56).

Es stellt sich für eine Haltungsbildung durch Erlebnisprozesse das Problem, dass nicht alle Elternhäuser eine geeignete Umgebung bieten können, welche alle bestehenden Einflüsse kanalisiert und selektiert. Die ganze Gesellschaft müsste erst verändert werden, um zu garantieren, dass die jungen Menschen in einem Milieu aufwachsen, dass den „richtigen“ Erlebnissen förderlich ist. Da sich die verschiedenen möglichen Ausrichtungen des Lebens im Alltag widersprechen, und eben keine einheitliche klare Struktur liefern und man eine Gesellschaft, bzw. nicht alle Eltern im erwünschten Sinne vorher erziehen kann, muss eine andere Möglichkeit gesucht werden, eine geeignete Umwelt zu schaffen, welche nicht von so genannten „Dispositionsverderbern“ und „Keimvermittlern“ durchsetzt ist, welche die Kinder an einer „guten“ Entwicklung hindern (vgl. HAHN 59, 25-27). So beanspruchen einige Vertreter geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Erziehungsvorstellungen sogar eine Trennung von Eltern und Kindern (vgl. SCHWARZ 68, 23-24). So meint beispielsweise Kurt HAHN, dass von der Geburt bis etwa zum 11. Lebensjahr der „Schutz der Mutter“ vor den „Unbilden“ der Welt noch ausreiche (vgl. HAHN 59, 26), aber danach „in den entscheidenden Entwicklungsjahren“ (HAHN 59, 26), d. h. der Pubertät, wird der Mensch für

sein ganzes Leben besonders geprägt, weshalb es einer „sorgfältigen ... Führung“ (HAHN 59, 29) bedarf. Die Kinder müssen zu diesem Zweck auf das Land geschickt werden „und auf dem Lande“ müssen „ummauerte Kulturzentren“ geschaffen werden, in denen „die rechte Lebensrichtung die herrschende ist“ (vgl. HAHN 59, 26). Diesem Anspruch wird beispielsweise in Formen der Ganztagschule nachgekommen, wobei sie vorzugsweise außerhalb der Stadt angesiedelt werden, um schlechten Einflüssen auf die Kinder vorzubeugen (vgl. LADENTHIN/ REKUS 2005).

Ideal für ein pädagogisches Handeln aus geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Vorstellung heraus ist eine Art Familienleben, welches dem Kind eine zweite Heimat bieten soll (vgl. LIETZ 1897, 82-85). In diesem Zusammenleben sollen die vorbildlich gelebten Umstände auf die Kinder Einfluss haben. Insbesondere die Erzieher sollen als „vorbildliche Persönlichkeiten“ auf die Jugendlichen „sittlich-religiös einwirken“ (vgl. LIETZ 97, 45). Das „Mittel“ der auf Haltungsentwicklung ausgerichteten Heime ist das absichtsvoll initiierte Bezugnehmen auf das „Denken, Fühlen und Wollen des Zöglings“ so dass man ihn zum „richtigen Gebrauch seiner Sinne und aller seiner Glieder“ anleitet (vgl. LIETZ 1897, 151). Die Kinder leben in einem ausgestalteten Umfeld und sollen hier eigene Wertvorstellungen entwickeln. Es gilt, den Kindern zu einem „guten Glauben“ an „idealistische Ziele“ zu verhelfen (vgl. BENNER/ KEMPER 2003, 79). Die eigene Lebenseinstellung soll im Sinne eines von Außen angestrebten „Erzeugens“ geformt werden (vgl. ebenda). Andachten am Morgen und Abend dienen beispielsweise dazu, einen „sittlich-religiösen und vaterländischen“ Sinn vorzuleben, damit durch solche Erlebnisse eine Haltungsveränderung eintritt (vgl. ebenda).

Die beabsichtigte Einwirkung auf den Educanden soll möglichst auf eine Art und Weise geschehen, die auf „äußeren Zwang“ und jede „äußerliche“

Strafe verzichtet. Stattdessen soll der Educand in den erlebten Umständen Orientierung finden (vgl. LIETZ 97, 46). Darum ist die Umwelt so zu gestalten, dass sie Erlebnisse ermöglicht, die die eigene Lebensgestaltung beeinflussen. Die Kinder werden von schlechten Milieus, wie sie vor allem in den Städten vorherrschen, fern gehalten (vgl. LIETZ 1897, 85-88) und die Lehrer sollen durch ihre Lebensart Ideale vorleben bzw. ein „geeignetes“ Milieu durch ihr gutes Beispiel schaffen (vgl. LIETZ 97, 57). Es soll dem Kind also nicht gesagt werden, was es tun soll, sondern die Umgebung soll so eingerichtet sein, dass sie moralisch gutes Handeln erlebbar werden lässt. In einem solchen Umfeld soll der Zögling veranlasst werden, seinen „Pflichten“ nachzugehen und die vorgelebten moralischen Einstellungen zu übernehmen (vgl. LIETZ 97, 46).

„Soll die rechte Lebensrichtung sich dem Kinde mitteilen, so muss sie sich nicht verworren äußern unter vielen Nebengeräuschen, die die junge Seele weghorchen lassen, sondern sie muss die ganze wirkliche und literarische Umgebung des Kindes durchtränken und in alltäglichen unzähligen und unbewussten Äußerungen auf das Kind eindringen“ (HAHN 59, 25). Dem Kind muss das „richtige“ Leben also in allen Belangen vorgelebt werden. Zu diesem Zweck wird das Umfeld der Kinder so eingerichtet, dass beispielsweise wirtschaftliche Urformen und ausgewählte Umgangsformen zum Erlebnis werden können. Die Educanden sollen die dabei anzutreffenden Wertvorstellungen erleben und für sich als maßgeblich übernehmen (vgl. ANDREESEN 34, 101). Handwerkliche Tätigkeiten sollen Erziehungsanlässe geben. Sie sollen dazu anregen, bestimmte, als positiv erachtete Einstellungen herauszubilden. Die mit diesen Tätigkeiten verbundenen Haltungen werden zu vorbildhaften Erlebnissen und für die Haltung der Kinder maßgebend. Andere, nicht erwünschte Einstellungen, sollen auf dieselbe Weise

beseitigt werden (vgl. LIETZ 97, 61). Die notwendig für das Gelingen eines Handwerks erforderlichen Tugenden wie Geduld und Sorgfalt werden eingefordert und unterstützt. Andererseits werden im Zusammenhang mit diesen Tätigkeiten „Untugenden“ wie Oberflächlichkeit und Unaufmerksamkeit „abgewöhnt“.

Die Gestaltung des Heimlebens soll so erfolgen, dass sie beim Zögling eine aufopferungsbereite Gesinnung sowie Begeisterungsfähigkeit und Nächstenliebe fördert (vgl. BENNER/ KEMPER 2003, 82). Durch Erlebnisse im Sinne eines „apprendre en agissant“ sollen die Fähigkeiten zu moralischem Handeln gefördert werden (vgl. MILLIES 95, 21; ANTES 99, 18; vgl. BOOS 99, 38; vgl. KLAWE/ BRÄUER 2001, 14; vgl. BEDACHT 2001, 6).

Es soll eine „Wirkung“ angestrebt werden, indem überall, vom „geistigen Leben, vom Interesse, den Erfahrungen, Neigungen, Bestrebungen des Zöglings“ ausgegangen und das Erlernte auf diese Weise vertieft wird (vgl. LIETZ 1897, 153). Dabei ist das „Wollen“ zu unterstützen, indem man den Kindern immer wieder Mut zu eigenem Tun macht, ihnen zeigt, dass sie durch Anstrengung und stetem Versuchen zum Erfolg gelangen (können) (vgl. LIETZ 1897, 154-155). Durch das Zusammenleben wird das Vertrauensverhältnis zueinander geweckt und vertieft. Das ganztägige Zusammensein und gemeinsame Aktivitäten bieten nicht nur Anlässe für Kommunikation und Interaktion, sondern sollen eine Lernatmosphäre besonderer Art übertragen. Das gemeinsam Durchlebte und die gemeinsamen Erlebnisse sollen Freude und positive Lebenskräfte wecken und stärken (vgl. KRUSE 99).

Das Erlebnis der Gemeinschaft in nach außen hin abgeschotteten Landschulheimen gibt Gelegenheit und Raum, sozialen Umgang wahrzunehmen, zu erleben und auszuprobieren. Die Eignung von Natur

und ländlichem Lebensstil wird hervorgehoben, da angenommen wird, dass in der Natur und im Leben auf dem Land das Gesunde und Unverdorbene bereits enthalten sei (vgl. LIETZ 1897, 3-4 und auch HENTIG 66, 73).

Nicht nur das Umfeld soll im Hinblick auf eine Haltungsentwicklung, sondern auch der Unterricht soll im Sinne eines „Gesinnungsunterrichts“ angelegt werden (vgl. LIETZ 67, 16). So soll dem Kind nicht nur zu „Kenntnissen und Fertigkeiten“, sondern auch zu einer „Wirkung in seinem Innern, seinem Denken, Fühlen und Wollen“ verholfen werden (vgl. QUERFURT 99, 4-8). Im Unterricht steht nicht der Dialog, sondern die Verbindung des Inhalts mit festen Wertvorstellungen im Mittelpunkt. Er soll so organisiert werden, dass der Schüler „selbsttätig und freudig“ daran „teilnimmt“ und eine bestimmte „Gesinnung“ in ihm „geweckt“ wird (vgl. LIETZ 97, 47). Insbesondere bei den Inhalten des Religionsunterrichts besteht die Hoffnung, dass eine „religiös-sittliche Persönlichkeit“, die dem Kind aufgrund ähnlicher biographischer Daten nahe steht und die es somit leicht verstehen kann, zu einem vorbildhaften Erlebnis wird und diese Verbundenheit zu einer ähnlichen Haltung bei dem Kind führen soll, wie sie die vorbildhafte Person aufweist (vgl. LIETZ 97, 50).

Auch der naturwissenschaftliche Unterricht ist so zu gestalten, dass nicht das Erkennen und Verstehen des Inhaltes im Mittelpunkt steht, sondern die damit möglichen Wertungen. Beispielsweise soll ein Waldboden zu diesem Zweck mit verbundenen Augen erfüllt werden, damit er nur über den Tastsinn wahrgenommen wird, was dem Kind ein Erlebnis der eigenen Wahrnehmung ermöglichen soll. Durch betont sinnliche Erlebnisse soll der Wald vertraut und mit einer besonderen Atmosphäre verbunden werden. Die Erkundung soll sich als etwas Schönes nachhaltig in der Erinnerung festsetzen (vgl. NÜTZEL 98, 4). Das Wecken positiver

Gefühle soll für einen bleibenden Eindruck sorgen und die Einstellung der Kinder gegenüber der Natur zum Positiven hin verändern (vgl. NÜTZEL 98, 6-7). Statt einer sachlichen Auseinandersetzung steht die persönliche Anteilnahme und emotionale Zuwendung zum Erlebten im Zentrum der Unternehmungen. Bei den Kindern soll das Gefühl entstehen, dass Teile des wahrgenommenen Waldes in unmittelbarer Beziehung zu ihnen stehen. So ist es möglich, dass Plätze zu „ihren“ Plätzen bzw. Bäume zu „ihren“ Bäumen“ werden (vgl. SCHMIDT 98, 32-34). Der Baum oder versteckte Platz soll so eine starke subjektive Wertschätzung seitens der Kinder erhalten. Um diese Wahrnehmungen und die „Beziehung“ zu ihnen weiter auszubauen, sollen gesammelte Waldgegenstände als Inhalte für Tastbeutel im Klassenzimmer dienen, um auch dort den Wald nachhaltig über alle Sinne fühlen zu können und später weitere Erlebnisse zu ermöglichen (vgl. SCHMIDT 98, 32-34). So soll der Spaß und die Abenteuerlust aus dem Wald ins Klassenzimmer übertragen werden (vgl. ebenda). Den Emotionen wird somit in einer Erziehungsvorstellung, die vom Erlebnis geprägt ist, eine herausragende Rolle zugesprochen.

In anderen Kontexten sollen durch Erlebnisse die Einstellungen der Menschen gegenüber anderen Kulturen ähnlich beeinflusst oder verändert werden. Sie werden beispielsweise aufgefordert, orientalische Gerichte zu kosten und Gewürze bzw. Düfte aus dem Orient zu riechen. Diese sinnlichen Zugänge sollen den Jugendlichen eine Wahrnehmung von der islamischen Kultur ermöglichen, die sie so bisher nicht hatten. Damit soll eine Einstellung gegenüber der Thematik ermöglicht werden, die von Akzeptanz, Toleranz und Respekt gegenüber dem Andersartigen geprägt sein soll (vgl. QUERFURT 99, 4-8).

Ebenso sollen Erlebnisse „genutzt“ werden, indem sie in so genannten „Lesenächten“ initiiert und in diesem Zusammenhang ein verändertes

Leseverhalten bei den Kindern zur Folge bewirken sollen. Die Gestaltung solcher Nächte soll auf die Befindlichkeit und Abenteuerlust der Kinder eingehen (vgl. BUCHNER 95). Unter Zuhilfenahme nicht nur von Büchern, sondern auch Musik und Kuschtieren, soll sich das Wohlgefühl auf die andere hier vorgestellte Freizeitgestaltung übertragen (vgl. KASUCH/ SEIBERT 97, 376) und sich als attraktiver Weg zu mehr Lebensqualität im Bewusstsein festsetzen. „Positive“ Erlebnisse sollen „ansteckend“ sein und das Verhalten der Zöglinge beeinflussen und ändern (vgl. PIELORZ 91, 273).

Erziehung hat in diesem Kontext zwei Funktionen. Zum einen, das heranwachsende Kind vor der verdorbenen Zivilisation zu schützen (vgl. BÖHM 94, 74), und zum anderen das Kind so zuzurüsten, dass es die Welt als Erwachsener verändert und verbessert. Zu diesem Zweck soll dem befürchteten „Verfall körperlicher Tauglichkeit“, dem „Nachlassen menschlicher Sorgsamkeit“, dem „Schwinden persönlicher Initiative“, der „zurückgehenden Selbstzucht“ und dem „schwindenden Mitgefühl“ in der Gesellschaft entgegengearbeitet werden (vgl. HAHN 59, 71). Die „Bekämpfung“ dieser „Kulturkrankheiten“ soll das Kind in seiner Haltung der Welt gegenüber bestärken und widerstandsfähig gegenüber Anfechtungen des Alltags machen.

Im Sinne der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik sollen Kinder gerade nicht durch Überlegungen zu eigenen Urteilen und Werten finden. Eine Haltung wird durch einen „Menschen der Tat“, nicht des Denkens, aufgebaut (vgl. BÖHM 94, 74). Es steht nicht der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten im Vordergrund, sondern die Entwicklung einer Gesinnung (vgl. BENNER/ KEMPER 2003, 84-87). Gegen die „entartete Zivilisation“ soll der Zögling mit „Herz und Hand“ tatkräftig einschreiten können und wollen (vgl. BÖHM 94, 75). Pädagogisch initiierte und

arrangierte Erlebnisse sollen dabei helfen, dass die im Menschen schlummernden Kräfte zur „Heilung“ der Welt wachgerufen werden. Bei allen Arrangements sollen „Gewohnheiten“ bei den Kindern entstehen und gefestigt werden, so dass sie ihr späteres Leben nach diesen gestalten (vgl. LIETZ 97, 54). Die Kinder sollen selbst gegen Einflüsse und Ansprüche, welche die Gesellschaft an sie heranträgt, immunisiert sein. Institutionen, die erlebnisorientiert vorgehen haben die Aufgabe, die Kinder zu schützen, damit sie später gegen die Verderbtheit der Zivilisation gewappnet sind und gegen ihre Makel vorgehen. So liegt das Bestreben hauptsächlich darin, die Kräfte der Kindheit zu erhalten und „wahre Leidenschaften“ wach zu halten, die als „Waffe“ gegen alles „Unbilden“ eingesetzt werden können (vgl. HENTIG 66, 43- 49). Das Kind muss hierzu „sich selbst treu“ bleiben, denn das vermeintlich Gute, die „richtigen Leidenschaften“ stecken bereits in ihm (vgl. ebenda).

Einer Haltungsentwicklung durch und mit Hilfe von Erlebnissen soll die Tatsache, dass eine „suggestive Kraft“ von einer Gruppe ausgeht, zu Hilfe kommen (vgl. HAHN 59, 24). So wird eine Kindergruppe das einzelne Kind mitreißen, selbst wenn es sich gegen das Verhalten der anderen innerlich sträubt, oder jeden Einzelnen dieser Gruppe unsympathisch findet (vgl. ebenda). Dieses Phänomen soll dahingehend genutzt werden, dass es zur Entwicklung einer vorbestimmten Haltung gereicht. Die Kinder werden dabei als Gruppe so geführt, dass sie sich zunehmend in der vom Erzieher erwünschten Weise verhalten (vgl. ebenda). Der Einzelne wird von der instruierten Verhaltensweise angesteckt und lässt sich durch Erlebnisse mitreißen.

Um zu verhindern, dass der in der Pubertät „durchbrechende Geschlechtstrieb“ die „seelische Energie“ der Kinder „beschlagnahmt und die kindlichen Strebungen entkräftet, die bisher ihre Welt bedeuteten“

(HAHN 59, 30), versucht man durch „menschliche Teilnahme“, „Wissensdrang“, die kindliche „Lust an phantasievollen Spielen“, dem Aufgreifen der „Freude am Abenteuer“ und dem „Drang zur körperlichen Betätigung“ ablenkende Erlebnisanlässe zu organisieren (vgl. ebenda). Es soll die „grande passion“ eines jeden jungen Menschen gefunden werden. Diese wäre beispielsweise in einer „Lust am Bauen“, einer „Sehnsucht nach Bewährung im Ernstfall“, einem „Forschungstrieb“, der „Seligkeit des musischen Schaffens“, der „Freude an einer Kunstfertigkeit“ oder der „Sorgfalt und Geduld“ des Kindes in seinem Tätigsein gegeben (vgl. HAHN 59, 73). Gelingt es, solche Kräfte wach zu halten, dann „ist der Heranwachsende gegenüber den Gefahren der Entwicklungsjahre immunisiert“ (LUDWIG 93, 143).

Damit eine kindliche Entwicklung gelingt, wird es für wichtig erachtet, dass Kinder sich möglichst wenig über Medien ihr Wissen aneignen. Durch einen medialen Zugang zur Welt wird das Leben nur unzureichend erfasst, da die Kinder nicht wirklich an ihm teilnehmen, sondern nur dessen Betrachter sind. Solch ein Zugang zur Welt, ist eine „Seuche der ‚Spektatoritis‘“ (HAHN 59, 71), bei der die Menschen sich nur noch an Gefühlen und Leistungen anderer ergötzen, anstatt selber Erlebnisse zu haben und selber etwas zu leisten. Es ist darauf zu achten, dass „die werdenden Menschen sich mit ungeteilter Kraft ans Leben werfen und nicht als ihre Beobachter, Genießer und Beschnüffler neben sich hergehen“ und sich dadurch die ursprüngliche Kraft der Erlebnisse zerstören (vgl. HAHN 59, 32). Gerade in der medialen Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit des neuzeitlichen Lebens besteht eine ernstzunehmende Bedrohung, welche die „Erlebniskraft“ des Menschen zu „Knicken droht“ (vgl. HAHN 59, 72). Hierbei jagen sich intensive Erfahrungen, ohne dass

man „einen Gedanken zu Ende“ denken oder ein „Gefühl zu Ende fühlen“ kann (vgl. ebenda).

Um der Passivität der Heranwachsenden entgegenzuarbeiten, werden Aufgaben so gestellt, dass sie möglichst selbständig zu lösen sind. Dabei steht im Mittelpunkt, dass das Mittragen großer Verantwortung zum Erlebnis werden kann. Die Aufgaben werden derart formuliert, dass ein „Versagen“ ein „den Staat gefährden“ bedeutet (vgl. HAHN 59, 35). Damit ist gewährleistet, dass wenn die Unternehmungen scheitern, diese Tatsache negative Auswirkungen für die gesamte Gemeinschaft hat. So wird ein wesentlicher Beitrag zur Erziehung geleistet, da eine „schlampige Organisation“ und „ungenaue Planung“ den Kindern direkt eine Rückmeldung geben (vgl. ebenda). Die Wichtigkeit von Sorgfalt und Genauigkeit für das Gemeinwohl wird zum schmerzhaften Erlebnis und die Kinder haben Gelegenheit ihre eigene Haltung zu überdenken.

Auch dem Erlebnis der eigenen Mittätigkeit beispielsweise bei Rettungsdiensten kommt eine ähnliche Aufgabe des Haltungsaufbaus bei Kindern zu. Zentrales Moment bei solchen Tätigkeiten ist, dass die Verhaltensänderung nicht durch eine starke emotionale Betroffenheit erfolgen soll, sondern in der kontinuierlichen emotionalen Wirkung des Erlebnisses. Es prägt den Menschen und gewöhnt ihn an ein Handeln für das Gemeinwohl. Im Zuge einer solch ununterbrochenen Einwirkung von äußeren Einflüssen kann ein Sinn für Zusammenhalt und Gemeinschaft aufgebaut werden. Wichtig ist dabei, dass der Mensch nicht einen bestimmten Dienst erlernt, sondern sich allgemein an die Hingabe für ein Gemeinwesen gewöhnt. Diese Hingabe soll als spätere „Kraftquelle“ dienen. Aus ihr speist sich jedweder „Gemeinsinn“. Die Menschen sollen sich auf diese Weise „schon früh“ in Verantwortung üben. (Vgl. HAHN 59, 78)

Sowohl auf einem Segeltörn als auch einer Klettertour oder bei der Betätigung in Rettungsdiensten wird Raum für die Schaffung „unauslöschlicher Erinnerungen, die sich im späteren Leben nicht selten als Kraftquelle bewähren werden“ (HAHN 59, 58) gegeben. Dazu zählen ebenso erfreuliche Erlebnisse wie die erlebnishaften Momente ernsterer Natur (vgl. ebenda). Wichtig für eine geisteswissenschaftlich-hermeneutische Vorstellung eines am Erlebnis orientierten Unterrichts ist, dass man in manchen Nöten zusammengehalten und Aufgaben bewältigt hat (vgl. ebenda). Erlebnisse sollen also als erinnerte Erfahrungen die eigene Haltung stützen und aufbauen.

2.4 Differenzen und Gemeinsamkeiten von lebensphilosophischem Verstehen und geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Pädagogik

Vom lebensphilosophischen Denkansatz geht ein historisch bedeutsamer Impuls für die Entstehung der Allgemeinen Pädagogik als eigenständige Wissenschaft aus. Sie ist als anstoßende Kraft anzusehen, wenn sie fordert, sich von metaphysisch fundierten Theorien abzuwenden und die Bindung an normativen Sätzen aufzuheben (vgl. FISCHER 65, 102-103). Damit wurde die Verselbständigung der Erziehungswissenschaft aus der Abhängigkeit anderer Wissenschaften forciert (vgl. SCHULZE 93, 15-16). Durch die Aufdeckung der Pluralität von Doktrinen und Idealen durch die Geschichte hindurch, wird die Gültigkeit normativer Sätze dahingehend relativiert, dass ein skeptischer Umgang mit diesen möglich wird und sie darum heute mehr als regulative, denn als dogmatische Setzungen formuliert werden.

Für die Lebensphilosophen wird aus dem Erleben die psychische Realität gewonnen. Die einzige Möglichkeit, Gewissheit darüber zu erlangen, ob man es mit Wirklichkeit zu tun hat oder nicht, erfolgt über das Erleben (vgl. OELKERS 94, 100). Gedachte Zusammenhänge, Strukturen und wissenschaftliche Denkweisen würden das Erleben einengen, indem sie die Unmittelbarkeit nehmen und erstarren lassen und ein Ergebnis erwirken, das nicht aus der wahrgenommenen Wirklichkeit selbst stammt, sondern von den Formalia und Gesetzen herbeigeführt und somit vorweg-

genommen wird. Sie lassen somit kein Erkennen der Realität zu, sondern engen den Blick nur auf vorgegebene Denkstrukturen ein (vgl. ebenda).

In den pädagogischen Theorieansätzen der Lebensphilosophie ist das Erleben eine erkenntnistheoretische Methode, mit deren Hilfe man Zusammenhänge über herrschende Paradigmen und Wertvorstellungen erhält. Die Lebensphilosophie ist somit in der Lage, das bisherige Leben auf seine denknotwendigen Voraussetzungen hin zu untersuchen und die von den Menschen gesetzten Ziele in ihrer Genese offen zu legen und in Bezug auf den gesellschaftlich-historischen Kontext zu diskutieren. Im weiteren Verlauf ist darum darauf zu achten, wie die hermeneutisch gewonnenen Erkenntnisse zudem nicht nur beschrieben, sondern nach welchen Kriterien sie in ihrer Gültigkeit aber auch Veränderbarkeit beurteilt werden können.

Ist in der lebensphilosophischen Vorstellung das Erleben die Brücke zwischen Welt und menschlichem Erkennen, so wendet die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik dieses Phänomen auf Erziehungsprozesse an. Dabei ist nicht mehr die Frage, wie der Mensch zu Erkenntnissen über die vorherrschende Wertvorstellungen und Sinnperspektiven gelangt, sondern auf welche Art und Weise er Einstellungen und Haltungen erwirbt und wie es zu Wertvorstellungen kommt. Dabei ist eine zentrale Voraussetzung für Erziehungsprozesse in geisteswissenschaftlich-hermeneutisch pädagogischem Sinne, dass Menschen in ihrem Denken und Verhalten Gewohnheiten ausbilden, die sich an den sie umgebenden historisch-gesellschaftlich gewachsenen Bedingungen orientieren. Menschen finden sich immer bereits in Situationen vor, innerhalb derer sie sich arrangieren müssen. Der Mensch bleibt in den Denkstrukturen seiner Zeit befangen. Denktraditionen und verschiedene Ideengebäude sind nur aufgrund eines bestimmten

historisch-gesellschaftlich gewachsenen Bodens denkbar und verständlich.

Die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik sieht im Erlebnis einen Übernahmeprozess, der es dem Subjekt ermöglicht, die bestehenden Zusammenhänge zu erfassen. So kann der Strukturzusammenhang gewonnen und die dem Menschen immanenten Ziele und Möglichkeiten weitergegeben werden.

Die jugendbündische Vorstellung eines erweckenden Erlebnisses wird von der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik nicht aufgegriffen. Erlebnisse, die sich ähnlich Offenbarungen in einer „inneren“ Einkehr „ereignen“, lassen sich in institutionalisierte und organisierte Unterrichts- und Erziehungssituationen nicht einbinden. Die jugendbündische Vorstellung, dass aus einem Hören auf die „innere Stimme“ des Menschen noch nicht da gewesene Ideen und Weltvorstellungen gefunden werden, kann weder im Voraus geplant, noch vorbereitet sein.

Aus der analytischen Vorgehensweise der Lebensphilosophie entwickelt sich dagegen auf dem Hintergrund des Paradigmenwechsels in der Zeit der Reformbewegungen eine normierende Vorstellung in der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik darüber heraus, welche Werte und Sinnvorstellungen mit Erziehungsprozessen angestrebt werden sollen. Werte werden nicht mehr nur diskutiert, sondern die Haltungen, die dem Zeitgeist des Lebens entsprechen, sollen im Educanden erzeugt werden. Auf diese Weise sollen Wertvorstellungen bruchlos tradiert werden. Von der bündischen Vorstellung des Erlebnisses, welches als erneuernde Kraft vom Subjekt aus gesellschaftliche Ideale verändern soll, wird Abstand genommen.

Nach dem bisher Dargelegten wäre in lebensphilosophischer und geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Perspektive zu erwarten, dass sich Werte und Normen nur aus der Lebenswirklichkeit hermeneutisch gewinnen ließen. Eine Veränderung bzw. Überarbeitung oder Kritik vorhandener Werte wäre so aber nicht zu erklären. Wenn der richtige Strukturzusammenhang von einem Erleben oder erlebnishaften Einleben desselben abhängig ist, dann ist es unmöglich, dass sich andere Gedanken oder Denkweisen bzw. neue Werte und Normen entwickeln. Veränderte Vorstellungen wären immer gleichzeitig falsche. Deswegen muss der geisteswissenschaftlich-hermeneutisch arbeitende Pädagoge, welcher auf die Tradierung der Lebenswirklichkeit bedacht ist, aus einem „positiven Sinn des sich geschichtlich Durchsetzenden“ (RUHLOFF 79, 57) heraus agieren. Wenn der Mensch abhängig ist von dem, was er in Erlebnissen an Wertvorstellungen erwirbt, ist er nicht in der Lage, „hinter das Leben“ zu schauen und kann lediglich das, was ist, weiter tragen und ein davon unabhängiges Sein nicht selber denken oder gestalten. Doch was ist es, das es ihm ein Kritisieren und Verändern seiner Werte offenbar dennoch ermöglicht?

Die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik geht methodisch davon aus, dass das Wesen des Menschen nicht logisch, sondern psychologisch zu ergründen ist (vgl. FISCHER 65, 104). Das Problem dieser psychologischen Sicht vom Menschen liegt darin, dass sie ihn in seiner Genese, also in seiner historischen Entwicklung und nicht in seinen Möglichkeiten betrachtet. Auf diese Weise kann zwar das gelebte Leben erfasst und beschrieben werden, aber Hinweise und Orientierungen auf ein erst noch zu lebendes Leben hin sind darin logisch nicht enthalten. Man kann zwar beobachten, woran Menschen ihr bisheriges Leben

ausrichten, aber nicht, woran sich ihr Leben orientieren soll. Es sei denn, das was ist, sei schon identisch mit dem, was sein soll.

Die Problematik der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik liegt nun darin, dass sie beim bestehenden pädagogischen Dissens selber Setzungen vorgeben muss. So kann auch sie nur Annahmen darüber formulieren, was in Unterricht und Erziehung als vorgegeben zu gelten habe. Die Hermeneutik selbst kann nicht aus sich heraus Normen begründen, sondern solche nur auslegen. Sollen sie verbindlich sein, müssen sie als verbindlich angenommen werden. In solchen Fällen muss auch die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik diese nur (voraus-) setzen und kann sie nicht weiter legitimieren (vgl. RUHLOFF 79, 63-64). Damit ist eine deutliche Differenz zwischen lebensphilosophischer Betrachtungsweise und geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Pädagogik auszumachen. In der Lebensphilosophie geht es grundlegend darum, die Welt und ihre Zusammenhänge zu verstehen. Eine Pädagogik dagegen kann nicht mit dem Verstehen allein auskommen. Sie muss darüber hinaus Sollensansprüche an die Educanden formulieren. Das Verstehen kann darum für eine geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik nicht die alleinige wissenschaftliche Methode bleiben.

In der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik wird im Erlebnis ein Weg gesehen, um Zusammenhänge so zu „vermitteln“, wie sie das Leben vorgibt. Im Hinblick auf die Annahme, dass es richtige und somit auch falsche Zusammenhänge gibt, ist das Bestreben, die richtigen, aus dem Leben zu gewinnenden, Wertzusammenhänge unterrichtlich zu stützen, zu verstehen.

Die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik sieht im Erlebnis ein wichtiges Mittel zur Haltungs- und Einstellungsveränderung. So

werden nicht mehr nur Werte mittels Erleben wie in der Lebensphilosophie erkannt und benannt, sondern im Umkehrschluss wird über das Erlebnis ein Wert bzw. ein Urteil versucht zu „erwirken“. Auf diese Weise versucht die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik die Kluft zwischen dem Sein und dem Sollen aufzuheben. Die Wertvorstellungen die sind, sollen auch beim Educanden vorhanden sein. Das was momentan an Zusammenhängen und Weltvorstellungen besteht, soll möglichst bruchlos weitergegeben werden.

Umstände oder Werte sollen nicht mehr wie in der lebensphilosophischen Vorgehensweise lediglich betrachtet und verstanden, sondern weitergegeben, übernommen und gelebt werden. Das Umfeld wird in einer Weise ausgestaltet, dass es den Kindern Verhaltensformen und Wertvorstellungen für bedeutsam und „übernehmenswert“ erscheinen lässt. Ob sie sich diesen nun kritisch nähern oder sich lediglich anpassen, ist zweitrangig. Aus geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Sicht ist lediglich wichtig, dass Erlebnisse Werte emotional stützen. Es sollen erwünschte und als besonders vorteilhaft angesehene Verhaltensweisen für das Kind zum Erlebnis werden. Dies ist mit der Hoffnung verbunden, dass das über Erlebnisse vorbildhafte Leben im Zögling positive Eindrücke hinterlässt und dessen Wertvorstellungen mit gestaltet.

Der Mensch wird damit nicht nur als denkendes und sich selbst bestimmendes Subjekt angesehen, sondern auch als „Objekt“. Durch äußere Einflüsse wird seine Art des Denkens und Urteilens gezielt versucht zu beeinflussen. Es ist dann nicht der Mensch, welcher Welt versteht, sondern der Mensch versteht Welt in einer bestimmten zeitgebundenen Weise, wenn er sie vorher „richtig“ über seine Erlebnisse aufgenommen und geordnet hat.

Betrachtet man die Bestrebungen der Lebensphilosophie und der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik so fällt auf, dass darin eine Grundtatsache als unumstritten vorausgesetzt wird. Diese besteht darin, dass Erlebnisse offenbar zum Menschsein gehören und für sein Lernen bedeutsam sind. Der von der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik versuchte Theorieansatz, wie mit solchen Erlebnissen umzugehen sei und der hierzu angebotene Legitimationsversuch sind aber so noch nicht einleuchtend, da er von Prämissen ausgeht, die bei näherer Betrachtung argumentativ nicht haltbar sind. Darum muss im weiteren Verlauf dieser Arbeit eine Grundlegung versucht werden, die eine theoretische Grundlage für ein pädagogisches Handeln bieten kann, welches die Bedeutung des Erlebnisses für menschliche Lernprozesse berücksichtigt und ein tragbares und in sich schlüssiges Theoriegerüst darstellt.

Es bleibt darum zu fragen, wie aus pädagogischer Sicht mit Erlebnissen umzugehen ist und in welcher Form sie maßgeblich für eine Veränderung von Haltungen sein soll. Wenn der Mensch durch äußere Einflüsse in seiner Entwicklung beeinflusst ist, aber diese Prozesse nicht unreflektiert bleiben müssen, dann ist zu fragen, wie mit dieser Tatsache umzugehen ist. Wenn es eine Fähigkeit im Menschen gibt, die es ihm ermöglicht, seine Erlebnisse zu ordnen bzw. neu oder anders ordnen zu können, dann kann dies nicht allein aus den historisch und gesellschaftlich erwachsenen Bedingungen und ihrer Interpretation oder einer mittels Erlebnissen erfolgten Übernahme von Denktraditionen heraus erklärt werden. Der menschliche Verstand muss die Bedingungen zur Möglichkeit des Reflektierens und Ordnen bereits mit sich bringen. Wenn dies zutrifft, dann ist das Reflektieren und Ordnenkönnen eine menschliche Fähigkeit. Darum kann sie als solche nicht erworben, sondern nur im Prozess des

Heranwachsens geübt oder vernachlässigt werden (vgl. REGENBRECHT 98). Damit wäre eine Freiheit des Menschen formulierbar, da er so in der Lage wäre, sich seiner Bedingungen bewusst zu werden und seine Möglichkeiten angesichts solcher Bedingungen zu gestalten.

3. Die Erlebnispädagogik

In der Zeit der Reformbewegungen bis zum II. Weltkrieg wechselten die leitenden pädagogischen Vorstellungen zwischen dem Erleben aus lebensphilosophischer und dem Erlebnis aus geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Sicht. Nach dem II. Weltkrieg zeichnete sich eine Akzentverschiebung hin zu einer geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Erlebnispädagogik ab. Gab es vor und in der Zeit der Reformbewegungen noch pädagogische Konzepte, die sich mit dem Erleben als Erkenntnismodus befassten, so ist nach dem II. Weltkrieg festzustellen, dass das punktuelle und emotional ansprechende Erlebnis, das prägnant sein und betroffen machen soll, in Theorie und Praxis bevorzugt wird. Erlebnisse sollen in kurzer Zeit Veränderungen in der Lebenseinstellung der Kinder evozieren.

Waren für beispielsweise Kurt HAHN noch die Qualität des „Weidelandes“ für eine gute Erziehung ausschlaggebend, auf der die Kinder die rechten Wertvorstellungen allmählich durch einen steten Einfluss der Umwelt entwickeln sollten (siehe Kapitel 2.3.2), so formte sich in denen von HAHN initiierten so genannten „Kurzschulen“ nach und nach die Tendenz heraus, die Unternehmungen bevorzugt unter Erlebnisaspekten zu gestalten. Die Kinder sollen in emotionaler Hinsicht gefordert und eine schnelle Veränderung ihrer Haltungen erreicht werden. Diese Kurzschulen sind als Keimzelle der heutigen Erlebnispädagogik zu verstehen (s. u.).

Überschaut man die Literatur zur Erlebnispädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg, so fällt auf, dass dieser Begriff sehr großzügig verwendet wird (vgl. MICHL 2005, 106). Es gibt weder einen „einheitlichen Begriff von

„Erlebnispädagogik‘ noch eine einheitliche Theorie zur Begründung eines in alle möglichen Richtungen verstreuten Praxisfeldes“ (SCHAD 95, 107; vgl. auch KLAWE/ BRÄUER 2001, 11). Die Erlebnispädagogik stellt sich als ein „Konglomerat der verschiedensten reformpädagogischen Strömungen dar“ (SCHÖDLBAUER 99, 36-41).

Die sich selbst als „handlungsorientiert“ und „erfahrungsorientiert“ bezeichnenden Konzepte sind im Zusammenhang mit einer Reihe „erlebnisorientierter“ Arbeitsweisen zu sehen. Dabei ist auf die Verknüpfung von Erfahrung und Handeln im Sinne von Selbermachen bzw. unmittelbar daran beteiligt sein und dem Erlebnis zu verweisen. Sobald die aus der originalen Begegnung, also aus dem eigenen Tun und Dabeisein gemachten Erlebnisse „verarbeitet“ werden und im Bewusstsein „weiter wirksam“ sind, wird das „Resultat“ Erfahrung genannt. So gründet sich die „handlungsorientierte“ und „erfahrungsorientierte“ Pädagogik auf Erlebnisse und ist insofern „erlebnisorientiert“. Um aber nicht in eine Reihe mit Unternehmungen gestellt zu werden, bei denen es lediglich um den „Kick“, das „event“ oder der „action“ geht, wählt man gezielt andere Bezeichnungen (vgl. PAFFRATH 2001, 7 Sp. 2).

3.1 Die Erlebnispädagogik unter geisteswissenschaftlich-hermeneutischem Aspekt

In England entstand unter der Initiative Kurt HAHNS bereits 1941 die erste „Outward-Bound-Schule“ in Aberdovey /Wales (vgl. HÄUSLER 2006, 10). Unmittelbar zum Ende des II. Weltkriegs begann HAHN sich für die Entstehung ähnlicher Schulen in Deutschland einzusetzen (vgl. RICHTER 66, 300). Nach anfänglichen Problemen erhielt HAHN 1952 in Weißenhaus die Möglichkeit, für die Seekadetten der ersten deutschen Frachtsegelschulschiffe, eine Kurzschule nach seinen Vorstellungen einzurichten (vgl. RICHTER 66, 302-304 und vgl. SCHWARZ 68, 87- 103). Die Konzeptionierung seiner Kurzschulen entlehnte er den pädagogischen Ideen und Vorstellungen, welche er bei der Gründung eines Internats in Salem am Bodensee seit 1925 bereits umgesetzt und weiterentwickelt hatte (vgl. SCHWARZ 68, 49-57 und auch HÄUSLER 2006). Die Kurzschulen haben sich fürderhin mit verschiedenen Schwerpunkten weltweit ausgebreitet (vgl. SCHWARZ 68, 104-143).

Unter Kurzschule ist keine herkömmliche Schule mit Unterricht und Lehrplan zu verstehen. Es geht in diesen Schulen vornehmlich um Erziehung. Durch besondere Erlebnisse soll der junge Mensch auf das zukünftige Leben vorbereitet werden. Ihre englische Bezeichnung „outward bound“ soll auf den gleich lautenden Ausdruck verweisen, womit man ein Segelschiff, das kurz vor dem Auslaufen steht, bezeichnet. Ebenso wie solch ein Schiff soll der Mensch für die „Stürme des Lebens“ zugerüstet werden.

Von der Vorstellung einer Erziehung, in der durch Erlebnisse innerhalb einer als ideal angesehenen Lernumwelt erwünschte Haltungen allmählich entwickelt werden sollen, wandeln sich die Erwartungen hin zu Erlebnissen, die „einschneidend“ und von starken Gefühlen begleitet sein sollen. Es wird nicht mehr ein allmähliches „Einleben“ positiver Werte und Kräfte erwartet, nicht mehr der gewöhnende Umgang mit den Dingen betont (siehe Kapitel 2.3.2), sondern es kommt mehr und mehr der Anspruch auf, dass durch besonders emotional getönte Erlebnisse entscheidende Veränderungen im Menschen in kurzer Zeit erreicht werden.

In den Kurzschulschulen können folgende Akzentuierung ausgemacht werden: Als erstes sind die Unternehmungen zu nennen, welche das Erlebnis speziell als Naturerlebnis in Erziehungsprozessen einbinden wollen. Wesentlich hierbei ist der sinnliche und emotionale Charakter des Erlebnisses, wie er beispielsweise bei Klettertouren im Hochgebirge oder auf Wildwasserfahrten auftritt. Der Mensch soll so von der erlebten Natur überwältigt, bewegt und im „Innersten“ angesprochen werden (vgl. SCHWARZ 68, 160-164).

Die zweite Kategorie erwünschter bzw. herbeigeführter Erlebnisse besteht in den Leistungserlebnissen. Sie sollen unabhängig von der Art der Unternehmungen dazu beitragen, dass Menschen ihr Können überschreiten und sie sich in einer Situation erleben, in der sie ihr Tun als „Bewährung“ empfinden (vgl. SCHWARZ 68, 164-165). Solche Erlebnisse treten auf, wenn beispielsweise Teilnehmer einer Exkursion eine Steilwand erklimmen, obwohl sie vorher sich diese Leistung nicht selber zutrauten oder eine andere Aufgabe erfüllen, von der sie selber annahmen, dass sie für sie zu schwer sein würde.

Das Erleben von Gemeinschaft bzw. Kameradschaft ist als Drittes zu nennen. Hierzu sollen vor allem dramatische Ereignisse erlebt werden, die den Menschen zu einer „verantwortungsvollen Kooperation zwingen“ sollen (vgl. SCHWARZ 68, 175).

Viertens spielt in den Kurzschulen der Rettungsdienst eine wesentliche Rolle. Hier sollen sich vorzugsweise Jugendliche in Situationen erleben, in denen sie etwas für andere Menschen tun. Ihre Einstellung soll sich dabei in altruistischem Sinne verbessern (vgl. SCHWARZ 68, 175-183; 195 und auch SCHWARZ 66).

In diesen vier Akzentuierungen wird das Erlebnis als eine Erfahrung, geprägt von Wagnis und Bewährung, angesehen. Es ist für die Erlebenden bedeutsam (vgl. ebenda).

Erlebnispädagogische Aktivitäten erheben den Anspruch, die Lernaufgaben in der Weise zu stellen, dass die Lernenden dabei erleben, wie es ist, wenn etwas nicht nur probeweise gearbeitet oder in einem Schonraum wie der Schule gelernt wird, sondern unmittelbar relevant für das momentane Tun ist. Die Aufgaben sollen deshalb „Ernstcharakter“ haben und dazu motivieren, sich den Anstrengungen und der Verantwortung stellen zu wollen (vgl. ERNST/ VOIGT 2001, 23-27). „Ernstcharakter“ heißt in diesem Zusammenhang, dass die Kinder Aktionen und Unternehmungen selber planen und mit einer ihnen anvertrauten Gruppe durchführen müssen, wobei diese Aufgaben nicht als Spiel, sondern als wichtige und ernstzunehmende Aufgabenstellungen empfunden werden sollen. Ihr Beitrag zum Kursalltag bzw. Seminar-geschehen soll für die Unternehmung wichtig sein. Der hohe Aufforderungscharakter dieser Aufgaben liegt vor allem darin, dass den Teilnehmern ein großes Maß an Zutrauen in ihre Fähigkeiten,

verantwortungsvoll für eine Gemeinschaft zu handeln, entgegengebracht wird (vgl. ebenda).

Diese, auch als „handlungsorientiert“ bezeichnete Arbeitsweise, besteht meist in Vorbereitung und Durchführung von Aktivitäten in der Natur. Dazu gehören zum Beispiel das Planen und Durchführen einer Zeltfreizeit oder eines „Indianerlagers“, bei dem die teilnehmenden Kinder sich erst in eine Thematik einarbeiten und sich auf die Planung der Aktionen sowie der Fürsorge um den ihnen anvertrauten Menschen einlassen müssen (vgl. ebenda).

Die Unternehmungen werden unter anderem mit dem Ziel einer Verhaltensmodifikation der Teilnehmer beispielsweise im Sinne vorgegebener ökologischer Maßregeln bzw. Normen strukturiert. Bäume und Felsen sollen dann nicht nur ein Sportgerät für Abenteurer sein, das man beliebig nutzen kann, sondern sollen in ihrem Eigenwert betrachtet, geachtet und im Sinne des Naturschutzes gepflegt werden (vgl. THIMM/WALLMÜLLER-HOCH 99, 122-123 und auch JAGENLAUF/ MICHL 95). Die Erlebnisse sollen als starke emotionale Impulse eine schnelle Wertübernahme bei den Teilnehmern ermöglichen. Diese pädagogischen Ansätze werden darum in anderem Zusammenhang als „verhaltensorientiert“ bezeichnet, da sie nicht auf das Handeln des Einzelnen aus eigener Entscheidung und Verantwortung abzielen, sondern das Verhalten der betreffenden modifizieren wollen (vgl. REKUS 2000a, 98-102; vgl. auch REKUS 2000b, 81).

An erlebnispädagogische Aktivitäten, bei denen auf die Explorations- und Abenteuerlust der Kinder eingegangen wird, werden unter Umständen ausgewählte Aktivitäten angeknüpft, die Defizite aufgreifen und beseitigen sollen. So werden beispielsweise unerschlossene Gegenden nachts

durchwandert, die Kinder im Winter nur mit Badehosen bekleidet einkaufen geschickt oder ein öffentliches Gebäude, wie beispielsweise eine Schule, als Ferienunterkunft umfunktioniert. An diese Erlebnisse knüpfen die Leiter der Unternehmungen Aktivitäten an, bei denen die erwünschten Eigenschaften wie Beharrlichkeit, Durchstehensvermögen und Überwinden von Grenzen auf die Kinder „übertragen“ werden sollen (vgl. BURG 98, 60-66). Die Erlebnisse dienen so als emotionale Grundlage für ein „besseres“ Verhalten bzw. als Motivation.

Einige geisteswissenschaftlich-hermeneutisch orientiert arbeitende Erlebnispädagogen betonen, dass beispielsweise ein Erlebnis der Natur „aus nächster Nähe“ (REINERS 91, 8) ein Bewusstsein initiieren kann, dass davon geprägt ist, dass die Natur als schützenswert anzusehen sei. Dies gelte nicht nur aufgrund der ästhetischen Qualitäten der Natur, sondern auch aufgrund der Abhängigkeit des Menschen von ihr (vgl. REINERS 91, 8). Die Erlebnispädagogik setzt somit auf die Wirkung authentischer Begegnungen im Unterschied zu medial vermittelten „Horror Meldungen“. Im Vergleich zu ersterem ist eine solche Meldung eher oberflächlich, da man sich immer noch von ihr distanzieren kann. Bei einem Erlebnis ist die persönliche Betroffenheit größer (vgl. REINERS 91, 9). So kann etwa das Tankerunglück aus Nachrichtenfilmen betrachtet und nach dem Abschalten des Fernsehers vergessen werden. Das unmittelbare Erlebnis von leidenden Kreaturen und eigener Hilflosigkeit gegenüber Naturgewalten und Katastrophen muss viel stärker ausgehalten werden, da man ihnen nicht oder nicht so leicht ausweichen kann (vgl. ebenda). Dies führe nahezu zwangsweise zu einer Auseinandersetzung mit den erlebten Problemen, gerade wenn sie das eigene Befinden oder die eigene Gesundheit unmittelbar beeinträchtigen oder bedrohen (vgl. ebenda).

Erlebnisse sollen somit „maßgebliche Eindrücke“ im Menschen hinterlassen, indem sie „in den formbaren Lebensvollzug“ des Einzelnen eingreifen und ihn „erschüttern“ bzw. emotional ansprechen (vgl. SCHWARZ 68, 195).

3.2 Die Übersteigerung des geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Erlebnisbegriffes: die existenzialistische Grenzerfahrung

Zum Begriff des Erlebnisses innerhalb der verschiedenen aktuellen erlebnispädagogischen Konzepte ist anzumerken, dass viele Schriften sich auf den geisteswissenschaftlichen Erlebnisbegriff beziehen, aber bei der weiteren Darlegung ihrer „erzieherischen Mittel“ sich von diesem abwenden und Dinge beschreiben, die nicht mehr mit jenem in Verbindung zu bringen sind (vgl. SCHWARZ 96, 110-111). So kommt es, dass „eher allgemeine Ziele der Erziehung“ (SCHWARZ 96, 111) dargelegt werden, anstatt eine „Erziehungsform“, die sich wesentlich auf Erlebnisse bezieht (vgl. SCHWARZ 96, 111). Dies spitzt sich in der Literatur zum Teil so zu, dass man bei einigen Fällen, bei denen man einen Bezug zu einem, in irgendeiner Weise pädagogisch inspirierten Erlebnisbegriff vermutete, etwas anderes vorfindet (vgl. ebenda). Dann werden Aktionen, wie Radfahren oder Sportfeste, ebenso zu erlebnispädagogischen Unternehmungen erklärt, wie ein Theater- oder Zirkusprojekt.

Untersucht man nun den Begriff des Erlebnisses nicht in seiner expliziten Ausformulierung, sondern in seiner impliziten Bedeutung, wie in der vorliegenden Arbeit vorgeschlagen wird, so sind Erlebnisse in der aktuellen Erlebnispädagogik etwas besonders emotional Ergreifendes (vgl. FISCHER 99, 276). So gesehen ragen sie aus den alltäglichen Erfahrungen heraus und haben für einen Menschen eine besondere

Bedeutung. Mit anderen Worten ist das Erlebnis ein „innerer, mentaler Vorgang“, bei dem „äußere Reize aufgrund von Wahrnehmungen, Vorwissen und Stimmung subjektiv zu einem Eindruck verarbeitet werden“ (HECKMAIR/ MICHL 2004, 100). Ein Naturerlebnis wird so beispielsweise als „das subjektive Innewerden von Naturphänomenen, die individuell als bedeutsam wahrgenommen werden“ (CORLEIS 2000, 27) beschrieben.

In Folgenden ist zu zeigen, wie sich ein geisteswissenschaftlich-hermeneutisches Verständnis des Erlebnisses von dem eines existentialistisch geprägten unterscheidet. Im Erlebnis aus geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Perspektive werden Vorgänge des „äußeren“ Lebens zum individuellen „inneren“ verarbeitet (vgl. ZIEGENSPECK 97, 1). Nur über Erlebnisse kommt der Mensch zu Erfahrungen, und nur über Erfahrungen zu Erkenntnissen. Ein Erlebnis beschreibt so das „subjektive Innewerden von Vorgängen, die als bedeutsam empfunden werden“ (ZIEGENSPECK 99, 136) Das Lernen wird über das Physische angebahnt, denn „wer etwas ‚behandelt‘, wer sich mit etwas ‚befaßt‘, wer etwas ‚begreifen‘ will, der muß dazu auch Chancen erhalten“ (ZIEGENSPECK 97, 3). Kopf, Herz und Hand bilden zwar eine Einheit, jedoch kommt es beim Lernen zu unterschiedlichen Akzentuierungen. In der Erlebnispädagogik geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Akzentuierung wird Lernen zuerst über die Hand, als die physische Brücke zwischen Sache und Mensch, sowie über das eigene Beobachten und Erfahren aufgrund der physischen Sehleistung der Augen, angebahnt. Dabei ist wichtig, dass derjenige, welcher die Erlebnisse haben soll, sich emotional angesprochen fühlt. Denn „wer Kindern und Jugendlichen keine Erlebnisanlässe verschafft, handelt erzieherisch fragwürdig, fahrlässig und gibt sich zudem als kultureller

Banause und entwicklungspsychologischer Ignorant zu erkennen“ (ZIEGENSPECK 97, 1)³.

Die Reihenfolge der auf Pestalozzi zurückgehenden Formel von „Kopf, Herz und Hand“ wird also erlebnispädagogisch in „Herz, Hand und Verstand“ umformuliert, wobei das „*Herz* für Leben und Lieben steht, die *Hand* für Handeln und Leisten, der *Verstand* für Lernen und Lenken – und mit allem soll der Welt *Sinn*, dem einzelnen Menschen *Bewußtsein* gegeben und *Emanzipation* für alle ermöglicht werden“ (ZIEGENSPECK 97, 3). Die Körperlichkeit steht im Zentrum erlebnispädagogischer Konzepte geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Prägung. So wird das Erlebnis durch den aktiven Körper und die damit verbundenen Gefühle als ein zentrales Moment gesehen (vgl. GILSDORF 2000, 4). Ein Erlebnis kann auch als eine durch gesteigerte Emotionalität geprägte Erfahrung bezeichnet werden (im Sinne des englischen „experience“, hier als „emotionale Erfahrung“ übersetzt)⁴. Sie wird durch Sinneseindrücke und ihrer Verarbeitung stimuliert (vgl. NAHRSTEDT/ BRINKMANN/ THEILE/ ROECKEN 2002, 468).

³ ZIEGENSPECK spricht hier die Tatsache an, dass Lern- bzw. Erkenntnisprozesse logisch gesehen von der Frage zur Antwort, zur Erkenntnis, verlaufen müssen. Gerade der Anlass zur Frage liegt aber in der Antwort nach der Bedeutung des zu Erkennenden, obwohl man gerade diese Frage erst dann „richtig“ beantworten kann, wenn man die Erkenntnis bereits gewonnen hat. Das würde heißen, dass man die Bedeutung, die Motivation des Lernens erst gewinnt, nachdem man einen Lern- bzw. Erkenntnisprozess beendet hat. Das Erlebnis ist dagegen ein erster Frageanlass. Es gibt vorab eine vorläufige Antwort auf die Frage darüber, warum man ein Problem untersucht, warum man nach einer Erkenntnis strebt, warum man einen Lernprozess beginnt und welche Bedeutsamkeit das zu Lernende für einen hat bzw. haben könnte.

⁴ Zwar ist das Wort „experience“ an dieser Stelle nachweislich überinterpretiert, da die gegebene Übersetzung dann im Englischen mit „inner (subjective) experience“ übersetzt werden müsste (vgl. DIETRICH/ WALTER 72, 87). Jedoch spielt dieser Übersetzungsfehler in diesem Zusammenhang weiter keine Rolle, da an dieser Stelle nur das Verständnis des Erlebnisbegriffes in der Erlebnispädagogik dargestellt wird. Dabei ist festzuhalten, dass das Erlebnis im Sinne eines stark emotional gefärbten „Erfahrens“ gesehen wird. Ähnlich muss sich die französische Sprache mit einer Umschreibung des Erlebnisbegriffes aushelfen, indem sie von einer „expérience vécu“ spricht (vgl. VISSER 2005, 22).

In einer geisteswissenschaftlich-hermeneutisch geprägten Erlebnispädagogik wird betont, dass die Handlungsrelevanz der Wertungen nicht auf sachliche Urteile, sondern auf „moralische Wertvorstellungen und gesellschaftliche Normen“ (JAHNKE 2003, 199) zu stützen sind. Man soll dabei nicht vom Kopf, sondern vom Gefühl geleitet werden (vgl. CORLEIS 2000, 33). Die emotionale Seite des Erlebnisses wird zwar als die wesentliche, aber nicht alleinige herausgestellt.

Von den Erlebnissen im Sinne erweckender und „zutiefst aufwühlender“ Begebenheiten (vgl. FISCHER 50, 272) wird dagegen erwartet, dass sie zu neuen eigenen Einstellungen, Wertungen und Deutungen des Lebens anregen, die möglichst unabhängig von der Umwelt entstehen sollen (vgl. FISCHER 50, 274). Sie gelten als einmalig und sind durch eine „Ausnahmemaßigkeit“ gekennzeichnet und deshalb nicht wiederholbar (vgl. FISCHER 50, 276). Sie haben etwas Schicksalhafteres an sich (vgl. FISCHER 50, 277). Das Erlebnis hat in diesem Zusammenhang eine „psychologische Zentralstellung“, die „Impulse zur Umkehr, Veränderung“ und „Neuorientierung“ enthält (vgl. ebenda). Die Tiefe der psychischen Kräfte liegt hierbei nicht nur in der „erkennenden, diskutierenden, sondern auch der emotionalen“ Bewegung (vgl. ebenda). Gerade in dieser Emotionalität besteht ein „Hebel der Erziehung und Entwicklung“, welchen es zu nutzen gelte (vgl. ebenda).

Es zeichnet sich somit eine Trendwende der philosophischen Grundlagen der Erlebnispädagogik ab. War zum einen das „richtige“ Erleben der weltlichen Zusammenhänge bzw. das Erlebnis vorgezeichneter Welten, die aufgrund bestimmter Werte instruiert wurden, maßgebend, so wird zum anderen verstärkt eine existenzialistische Sichtweise herangezogen, die dem „erweckenden“ und aufwühlenden Erlebnis statt dem auf Erfahrung beruhenden Erleben der Welt, den Vorrang einräumt. Mit der

Weiterentwicklung erlebnispädagogischer Konzeptionen verstärkt sich also wieder der „erweckende“ Anspruch an die Erlebnisse, wie er bereits bei den jugendbündischen Aktivitäten anzutreffen war.

Die in diesen Zusammenhängen angestrebten Erlebnisse beschreibt beispielsweise Aloys FISCHER als in ihrer Wirkweise „bekehrend“ (vgl. FISCHER 50, 273). Das Erlebnis bekommt die Aufgabe zugesprochen, dass aus ihm Regelungen von Gemeinschaften und deren Lebensformen neu erlebt und verändert werden. Dabei geht es nicht darum, dass Werte übernommen, sondern neu formuliert und aus dem Erlebnis selbst gewonnen werden

Ähnlich wie für die Existenzphilosophen, hebt mit den Erlebnissen, die aufwühlend und aufrüttelnd sich auf den Betreffenden auswirken, eine „Selbsträtselung des eigenen Lebens“ an (vgl. FISCHER 50, 277). Hierin ist zudem eine „Hindeutung auf ein großes Sinngefüge, wie etwa die Liebe oder das Weltgebäude“ zu sehen bzw. steckt „in dem, was wir erleben, auch eine Hindeutung auf das was wir sind“ (FISCHER 50, 277). Die Existenzphilosophie kann dabei als eine gesteigerte Form der Lebensphilosophie angesehen werden. Im existenzialistischen Verständnis gibt es nur eine subjektive, auf Erlebnisse beruhende Wahrheit (vgl. NOHL 46, 68). Reflexion ist dabei nur denkbar als eine, die aus dem Leben selber sich erhebt (vgl. ebenda).

In einer solchen radikalen Subjektivität ist das Selbst auch seine eigene Konkretion (vgl. OELKERS 94, 100). Jene entwirft sich „nicht auf Ideen hin und wird auch nicht durch den Willen zum Gesetz bestimmt, sondern ‚ist‘ ihre eigene Existenz“ (OELKERS 94, 100); sie ist das, was sie über Erlebnisse wird (vgl. ebenda). Empfindungen können dann von der primären hin zur einzigen Realität hochstilisiert werden. Keine Methode

darf dabei den Prozess der eigenen Entwicklung des Kindes beeinflussen oder gar antizipieren wollen (vgl. OELKERS 94, 104), denn jeder Mensch birgt seine eigene Teleologie in sich.

Damit ist jenes Phänomen angesprochen, das die Existenzphilosophen als „Existenz“ eines jeden Menschen bezeichnen. Diese scheint aus existenzphilosophischer Sicht vorzugsweise an solchen Erlebnissen durch, die ein „Scheitern“ oder eine „Katastrophe“ im eigenen Leben begleiten. Immer dann, wenn der alte Weg nicht mehr weiter führt und man sein Leben aufgrund des „totalen“ Scheiterns wandeln, neu denken und neu gestalten muss, „scheint“ diese „Existenz“ durch (vgl. BOLLNOW 68, 15).

In den erlebnispädagogischen Konzepten existentialistischer Denktradition wird das als Erlebnis ausgezeichnet, was sich aus dem „permanenten Fluss des Erlebens“ heraushebt. Dies sind „Ereignisse“, die eine besondere Bedeutung für den Betreffenden erhalten (PAFFRATH 2001, 7 Sp. 1). „Aus dem unmittelbar ablaufenden und unreflektierten Prozess, in dem ‚Subjekt‘ und ‚Objekt‘ ungeschieden in der ‚Erlebniswirklichkeit‘ - die (notwendige) Vorstufe des Bewusstseins - gegenwärtig sind, ragen sie hervor oder verdichten sich zu ‚Erlebnissen‘. Solche Augenblicke/Situationen können als Glücksmomente empfunden werden oder als Momente tiefster Verzweiflung, Angst oder Trauer, aber auch als Ereignisse der Entscheidung, der Grenze, des Sichtrauens, neuer Einsicht etc. Solche Affekt-, Willens- oder Erkenntniserlebnisse können nicht gewollt, gedacht oder vorgestellt werden. Vielmehr ‚überfallen‘ sie uns. Das Erlebnis ist etwas, was uns widerfährt, ein ganz individuelles Innewerden, auch wenn es kulturspezifische Anteile daran gibt“ (PAFFRATH 2001, 7 Sp. 1). Erlebnisse reihen sich zudem nicht zeitlich hintereinander auf, sondern „prägen zutiefst“ die Persönlichkeit (vgl. ebenda).

Erlebnisse sind für die existentialistisch ausgerichtete Erlebnispädagogik Bewusstseinsvorgänge, „in denen der Mensch tief innerlich und ganzheitlich von der Sinn – und Wertfülle eines Gegenstandes ergriffen wird“ (KLAWE/ BRÄUER 2001, 12). Dabei wird der Mensch „im Kern seiner Persönlichkeit“ und vom „wesenhaften Zug“, der „aus einem Stück Welt entgegenstrahlt“, „betroffen“ (KLAWE/ BRÄUER 2001, 12 und vgl. ROELOFFS/ REITER 90, 30).

Will man das Erlebnis in seiner Wortbedeutung für die Erlebnispädagogik existentialistischer Prägung charakterisieren, so ist als erstes Merkmal die „Intensität“ zu nennen, womit das Außergewöhnliche des Erlebnisses hervorgehoben werden soll, (vgl. BALZ 93, 5). Des Weiteren wird auf das Phänomen hingewiesen, dass man aufgrund seines intensiven affektiven Gehalts „elementar berührt“ ist. Dabei sind neurophysiologisch messbare „Spannungszustände“ nachweislich vorhanden (vgl. BALZ 93, 6).

Zusammenfassend lässt sich darum für die Erlebnispädagogik existentialistischer Ausprägung sagen, dass der Mensch für ein Erlebnis generell „offen“ sein muss (BALZ 93, 6). Dies gilt ebenso für die Wachheit seiner Sinne, als auch seiner inneren Einstellung gegenüber den möglichen Erlebnissen (vgl. ebenda). Jedes Erlebnis beruht auf einem Bezug zu einem bestimmten Gegenstand (vgl. ebenda). Erlebnisse bleiben immer subjektiv. Je nach Person sind Erlebnisse angesichts der gleichen Situation unterschiedlich (vgl. ebenda), da ein Erlebnis abhängig vom individuellen „Lebenshintergrund“, der jeweiligen „Biographie“ und sozialen Herkunft ist. Das Erlebnis ergibt sich gleichsam aus der Subjektivität des Erlebnishabenden heraus (vgl. ebenda). Dabei entscheidet sich an der Bedeutsamkeit, welche der Einzelne dem Wahrgenommenen beimisst, ob es bloß eine Erfahrung oder ein Erlebnis ist (vgl. JAHNKE 2003, 9). „Ein Erlebnis setzt sich ab, es geht mich an und

nicht verloren“ (vgl. BALZ 93, 7). Es hat eine „gewisse Resonanz“ im Sinne einer „Ich-Wirksamkeit“ (vgl. ebenda). Das Erlebnis gibt Aufschluss darüber, was „jemand kann, und damit auch darüber, wer man ist, und trägt so zur Selbstfindung und Selbsterfahrung bei (vgl. BALZ 93, 10). Auf diese Weise kann die individuelle Sicht der eigenen Persönlichkeit, immer auch im Spiegel der anderen, reifen“ (BALZ 93, 10).

Die Merkmale von Erlebnissen sind für alle erlebnispädagogischen Konzepte die „emotionale Tiefe, Aktualität und Subjektivität“ (REINERS 95, 14). Erlebnisse ergreifen den Menschen als Ganzes und umfassen deshalb Denken, Fühlen und Handeln. Erlebnisse sind unmittelbar. Sie „geschehen“ also nicht oder werden auch nicht durch Medien übermittelt. Sie machen den Menschen „ganz und gar“ betroffen, sind nicht „100%-ig“ kalkulierbar und einmalig, so dass man noch nach Jahren davon spricht. Allerdings sind Erlebnisse nur dann möglich, wenn man, laut den Vertretern der Erlebnispädagogik, auch zu einem Wagnis bereit ist (vgl. ANTES 99, 12).

3.3 Die Entwicklung des Erlebnisbegriffes von einer geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Voraussetzung zu einem existentialistischen Anspruch in der Erziehung

In der aktuellen Diskussion innerhalb der Erlebnispädagogik sind unterschiedliche Vorstellungen von der „Zielsetzung der Erziehung durch Erlebnisse“ vertreten (vgl. JAHNKE 2003, 8). So wird in vielen erlebnispädagogischen Schriften nicht deutlich, welchen Stellenwert Erlebnisse in Bezug auf die intendierten Haltungsänderungen haben (vgl. ebenda). Es finden sich zum einen Formulierungen, aus denen hervorgeht, dass das Erlebnis positiv auf die Identitätsbildung „wirkt“ (JAHNKE 2003, 11) und dass eine „emotionale Betroffenheit“ eine Beeinflussung der Werte und Einstellungen der Menschen ermögliche (vgl. JAHNKE 2003, 21), um bestimmte „gesellschaftliche Wertvorstellungen, Regeln und soziale Kompetenzen zu vermitteln“ (vgl. JAHNKE 2003, 12). Im gleichen Text wird jedoch zum anderen hervorgehoben, dass Erlebnisse helfen können, „neue Perspektiven von sich“ (JAHNKE 2003, 12) und seiner Umwelt zu „entwickeln“ (ebenda), um auf diese Weise das „eigene Verhalten von einer neuen Position und mit Distanz zu reflektieren“ (JAHNKE 2003, 13). Im Unterschied zur Konditionierung wird der Erziehungsprozess in „seinem Wesen nach“ als „reflexiv“ bezeichnet (SCHAD 95, 109). Mit anderen Worten findet hier eine klare Unterscheidung zwischen der gewünschten unkritischen Übernahme von Werten und der Reflexion derselben nicht statt.

Einig sind sich Erlebnispädagogen in dem Punkt, dass durch die „erlebnispädagogischen Maßnahmen“ intensive Erlebnisse befördert werden, welche „den Kern“ der Persönlichkeit „treffen“ und mit denen sich die Betroffenen handelnd auseinandersetzen sollen (vgl. REINERS 91, 6). Es bleibt die Frage, was unter „handelnd“ zu verstehen ist. Dies kann sowohl ein reflektiertes Handeln meinen, aber auch bloß die Übernahme von gewünschten Verhaltensmustern.

In der Frage, ob ein pädagogischer Prozess Einstellungen „bewirken“ oder „Anlass“ zum Überdenken eigener Einstellungen und Haltungen geben soll, werden einige der Erlebnispädagogen konkreter. Sie schenken Zielen wie: „Steigerung des Selbstwertgefühls, Förderung des Gemeinschaftsgefühls, Einübung von Selbstverantwortung“, denen durch erlebnispädagogische Maßnahmen „näherzukommen“ sei, ihre Aufmerksamkeit (vgl. HECKMAIR/ MICHL 2004, 103). Dabei bekennen sie sich dazu, dass Erziehung für sie der „Versuch der Einflussnahme“ (HECKMAIR/ MICHL 2004, 103) ist. Solche „Pädagogischen Praktiker“ setzen auf eine „prägende Wirkung“ (vgl. HECKMAIR/ MICHL 2004, 102) der Erlebnisse. Die Teilnehmer einer erlebnispädagogischen Unternehmung sollen „im geplanten Erlebnis vom Ereignis ergriffen werden“ (HECKMAIR/ MICHL 2004, 102). Man setzt voraus, dass „eine geballte pädagogische Energie in besonderen Erlebnissen liegt, die lange nachwirkt oder nur ins Vorbewusste abgeleitet und bei Bedarf ins Bewusstsein gerufen werden kann. Das Erlebnis wirkt also sozusagen von selbst, prägt sich – neurowissenschaftlich gesprochen – als molekulare Struktur in verschiedenen Hirnarealen ein und braucht nicht durch ein bewusstmachendes Gespräch oder andere Methoden verstärkt werden“ (HECKMAIR/ MICHL 2004, 102). Die Einflussnahme auf die Werte und Einstellungen der Teilnehmer eines erlebnispädagogischen Seminars ist

gewollt (vgl. CORLEIS 2000, 51-52) und soll empirisch überprüft werden (vgl. BOEGER/ SCHUT 2006).

Bisherige „Einstellungen“ und bisheriges „Verhalten“ sowie die eigenen „sozialen Beziehungen“ sollen „neu bewertet“ oder „geändert“ werden, indem die Teilnehmer eines erlebnispädagogischen Kurses sich mit ihren Verhaltensgewohnheiten auseinandersetzen (vgl. JAGENLAUF 94, 77). Die bei den Teilnehmern angestrebten Veränderungen sollen als „Effekt“ bzw. „Impuls-Effekt“ aus erlebnispädagogischen Kursen hervorgehen, wobei die Fragen nach „Intensität und Reichweite der einzelnen typischen Wirkungen“ offen und empirisch kaum nachweisbar sind (vgl. ebenda).

Angestrebte Erlebnisse, welche beispielsweise durch die Natur befördert werden sollen, liegen in dem Überwältigt- und Beeindrucktsein des Teilnehmers. Sie werden durch das Neuartige einer Landschaft ermöglicht (vgl. SCHWARZ 68, 160). Die Mächtigkeit und Gewalt der Natur soll Gefühle der Demut initiieren. Insbesondere Unwetter und Katastrophen sollen ihre Wirkung zeigen (vgl. SCHWARZ, 68, 162). Auch das Erleben von Einsamkeit und Stille werden in diesem Zusammenhang in seiner Wirksamkeit auf den Teilnehmer hervorgehoben (vgl. SCHWARZ 68, 161-162).

Die Wirkung der Erlebnisse soll auf die verschiedenen „Menschentypen“ individuell abgestimmt werden. Wer eher kontaktarm ist, soll in der Gruppe ihre Vorteile erleben. Wer eher individualistisch orientiert ist, soll das „Schädliche“ an einer solchen Haltung erleben, wer eher ängstlich ist, soll mehr Selbstvertrauen gewinnen und der eher schwache, soll gestärkt werden (vgl. SCHWARZ 68, 170-172).

Die Voraussetzungen zur Entwicklung beispielsweise einer „echten“ Kameradschaft liegt für Erlebnispädagogen nicht darin, dass Gruppen in

den erlebnispädagogischen Unternehmungen gebildet werden. Vielmehr wird in den Aufgaben für die jeweiligen Gruppen die Erlebnisgrundlage gesehen, welche Gemeinschaft erst ermöglicht. In solchen Situationen, in denen die Kinder gemeinsam eine Aufgabe lösen und bei der es kein Ausweichen vor den Anderen gibt, soll eine enge Verbindung zwischen den Kindern entstehen. Aufgrund gemeinsam gemachter Erfahrungen soll ein „echtes Wir-Erlebnis“ angestrebt werden (vgl. SCHWARZ 68, 175-177). Aus dem „Nebeneinander im gemeinsamen Zimmer wird ein Miteinander“ (SCHWARZ 68, 181).

In diesem Zusammenhang können noch weitere als „erlebnispädagogische Effekte“ bezeichnete Ziele genannt werden. So werden erwünschte Verhaltensänderungen mit: „Rücksicht“, „Umsicht“, „Eigeninitiative“, „Verantwortung“, „Angstbewältigung“, „Teamgeist“, „Durchhalten“, „Fitness“ und „Vertrauen“ umschrieben (vgl. JAGENLAUF 94, 88), oder auch als „Bildungswirkungen“ wie: „Selbstorganisation, Selbstmanagement, Körperbewusstsein, Entwicklung der Geschlechtsidentität, Kooperation- und Teamfähigkeit, Problemlösungsstrategien entwickeln und anwenden, mit Misserfolg umgehen, Konfliktfähigkeit, Natur- und Umweltbewusstsein“ bezeichnet (vgl. ANDERS 2004, 34).

Für die Erlebnispädagogen scheint es „überdeutlich“ (WEIS 94, 51), dass in der Pädagogik auf ein bestimmtes Menschenbild hin gearbeitet wird, denn „hier sollen in aller Regel Menschen auf ein bestimmtes Ziel hin erzogen werden“ (ebenda). Erlebnispädagogik wird so zu einem Mittel sozialtherapeutischer Art (vgl. FISCHER/ ZIEGENSPECK 2000, 28-29), das für „alle Defizite und für alles Wünschenswerte herangezogen“ (WEIS 94, 60) werden kann.

Deshalb wird die Erlebnispädagogik gerne dort angesiedelt, wo „Korrektur und Kompensation der individualistischen Konkurrenz-, Konsum- und Leistungsorientierungen erwünscht und nötig sind“ (HECKMAIR/ MICHL 94, 78). So kommt es, dass sich die Erlebnispädagogik selber zwischen Pädagogik, soziologischer Prävention und Psychotherapie in der Jugendhilfe ansiedelt (vgl. HECKMAIR/ MICHL 94, 88-100).

Die beabsichtigten Effekte lassen sich im Wesentlichen als beabsichtigte Veränderungen der Haltung des Lernenden gegenüber sich selbst und der Welt umschreiben (vgl. KLAWE/ BRÄUER 2001, 51- 53). So soll das Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen ebenso gestärkt werden, wie das Abbauen von Schranken und Ängsten, das Abbauen von Distanzen sowie der Aufbau von emotionaler Offenheit gegenüber Anderen inklusive der Fähigkeit sich (vor allem) emotional mitteilen zu können (vgl. ROELOFFS / REITER 90, 32 und vgl. KLEBER 93, 55). Grenzen gegenüber Andersartigem oder Fremdem sollen so mittels Brückenschlag durch eigene „positive“ Erlebnisse aufgehoben werden.

Die Intentionen, die mit erlebnispädagogischen Maßnahmen verbunden werden, lassen sich auf einige wenige Punkte zusammenfassen. Es geht vor allem um ein „soziales Lernen“, welches immer „absichtsvoll“ mittels Erlebnissen „initiiert“ werden soll (vgl. ANTES 99, 17). Nicht nur der Seminarleiter soll wissen, „was wie, durch welche Mittel mit der Zielgruppe“ erreicht werden soll, sondern „diese Zielvorstellungen werden jedem Seminarteilnehmer klar erläutert und in der Gruppe besprochen“ (vgl. ebenda). Es wird für eine kurze Zeit ein anderer Alltag geschaffen, der Anforderungen stellt, denen man sich nicht entziehen kann und die „nur innerhalb der Gruppe“ zu bewältigen sind (vgl. ebenda).

Weiteres wesentliches Merkmal erlebnispädagogischer Unternehmungen ist die Tatsache, dass man tätig werden muss und ohne eine Zeitverzögerung eine „Rückmeldung“ zu dem erhält, was man tut. Dies erfolgt nicht nur durch den Seminarleiter oder andere Teilnehmer, sondern Fehlritte werden bei ihrer Ausführung in ihren Konsequenzen unmittelbar physisch gespürt (vgl. KLAWE/ BRÄUER 2001, 13).

In letzter Zeit wird die individuelle Veränderung mittels erlebnispädagogischer Arrangements zunehmend als existenzialistische Grenzerfahrung verstanden und inszeniert. Besonders im Wagnis soll der Mensch seine Furcht überwinden und größeres Selbstbewusstsein gewinnen (vgl. SCHWARZ 68, 158). Der Teilnehmer kommt so an seine persönlichen Grenzen und überschreitet sie (vgl. GAULY 95, 8-12). Er überwindet sich quasi selbst und erweitert sein Zutrauen sich selbst gegenüber (vgl. PIELORZ 91, 271). Die Veränderungen seiner Werthaltungen und Verhaltensweisen erfolgen aus ihm selbst heraus, aus seinen Erlebnissen im Zusammenhang mit der ihn umgebenden Gruppe (vgl. FISCHER 99, 208-211). Nicht mehr bestimmte vorgegebene Werte sollen übernommen und mittels Erlebnissen „einsichtig“ gemacht werden, sondern Werte und angemessene Verhaltensweisen sollen aus den eigenen Erlebnissen entdeckt, gefunden und konstruiert werden. Der Zögling erfährt eine Bewährung seines Handelns, er hat ein „Erlebnis der Beglückung und Freude, der Erleichterung und Befreiung“ (SCHWARZ 68, 158). Die Bewährung in einer wagemutigen Situation ist verbunden mit einem „Moment des Umschwungs, der aus der extrem entmutigenden Krisensituation heraus blitzartig in eine gehobene Stimmungslage hinüberführt und wie eine Befreiung aus einem Engpass erscheint“ (SCHWARZ 66, 312). Nicht zuletzt eröffnet solch ein Erlebnis dem Kursteilnehmer ein höheres Leistungspotential. Er fängt beispielsweise an,

in Notsituationen sich zu überwinden und helfend einzuschreiten, satt bloß hilf- und willenlos zuzuschauen. Er beginnt, sich für die Natur einzusetzen und er lernt beispielsweise die Bedeutung bzw. den Nutzen von Gemeinschaft zu schätzen und gemeinschaftliches Handeln zu favorisieren.

Erlebnisse rühren somit an die jeweilige Existenz eines Menschen, da er in ihnen eine „Krise“ bewältigt (vgl. SCHWARZ 68, 158-159). Erlebnisse sind in diesem Sinne eine Art Erweckung der in dem Menschen schlummernden Möglichkeiten. Die Kinder sind nach den Kursen nicht mehr dieselben. So entsteht eine persönlichkeitsentwickelnde und nachhaltige Förderung des Menschen (vgl. SCHWARZ 68, 197).

Erlebnisse in diesem existentialistischen Anspruch sollen ein „Durchbrechen“ eines neuen „Lebensgefühls“ anregen (vgl. SCHWARZ 68, 197). Dieses ist gekennzeichnet durch eine „Umrißlosigkeit“, welches sich jedoch in „Spuren“ und „Formkräften“ im „jugendlichen Entwicklungsprozess“ ausmachen lassen (vgl. SCHWARZ 68, 197).

In existentialistisch geprägten Konzepten soll deshalb das Selbstwertgefühl der Teilnehmenden durch Erlebnisse gestärkt, ihr negatives Selbstbild in Frage gestellt und ihnen zu einem „positivem Wachstum“ verholfen werden (vgl. KLIMMER/ WOLF 99, 25; vgl. CZECH 99, 102-103; vgl. KLAWE/ BRÄUER 2001, 14). Das Erlebnis soll wie ein Erweckungserlebnis sein, bei dem an der eigenen Existenz des Einzelnen gerührt wird. Hierzu müssen Aktionen erfolgreich bewältigt werden. Diese Erfolge helfen einen „Kreislauf des Misserfolgs“ im bisherigen Leben zu durchbrechen, und sich selber neu einzuschätzen (vgl. FEIERABEND 99, 108). Die Teilnehmer erfahren so ihre persönlichen Handlungsfähigkeiten, ihre eigene „Selbstwirksamkeit“ und können „soziale Verantwortung,

Handlungs- und Regelungsfähigkeiten“ „authentisch“ erproben (vgl. GILLES 93, 9-10). Dies wird insbesondere durch die Erfahrung mit „psychischen und emotionalen Grenzsituationen“ bzw. dem Erfahren der eigenen Könnens- und Möglichkeitsgrenzen realisiert (vgl. BOOS 99, 42; KLAWE/BRÄUER 2001, 12). Diese Erweiterung der eigenen Selbstvorstellung schließt auch das Entwickeln eines eigenen Welt- und Selbstbildes mit ein (vgl. KLAWE/ BRÄUER 2001, 12). Insbesondere die Entwicklung der Gruppenstruktur wird in Augenschein genommen. So soll eine Gemeinschaft nicht nur über „funktionale Effektivitätsansprüche“ wachsen, sondern als eine „gewachsene Interessensgemeinschaft“, bei der die positive Entwicklung im Sinne „sozial-emotionaler Dimension“ besonders wichtig ist, entstehen (vgl. Boos 99, 35). Der Umgang der Kinder wird nach Ansicht der Erlebnispädagogen existentialistischer Ausprägung deutlich rücksichtsvoller, es kommen weniger Aggressionen auf, sie bringen mehr Verständnis füreinander auf, sie zeigen bei schulischen Aufgaben mehr Motivation und bleiben stringenter wie andere Kinder an Aufgaben dran etc. Kurz: ihre gesamten Einstellungen und ihr Verhalten ändern sich zum „Positiven“ hin (vgl. NIEMANN 98, 17-18; vgl. CUVRY/VORWERK 98, 13).

Es zeichnet sich mittlerweile eine Diskussion innerhalb der Erlebnispädagogik ab, in der darüber spekuliert wird, ob das Erlebnis, oder die Reflexion in den Mittelpunkt pädagogischer Betrachtung zu setzen sei. Das eine Lager beklagt in diesem Zusammenhang, dass dadurch das Genuine in der Erlebnispädagogik verloren gehe, wenn das „eigentliche“ Lernen nicht im Erlebnis stattfindet, sondern im anschließenden Gespräch gesehen wird (vgl. SCHÖDLBAUER 97, 39-49 und 2000, 91-92). So gäbe es in der Natur so eindrucksvolle Erlebnisse, „dass automatisch Wirkungen bezüglich des Alltagsverhaltens auftreten würden“

(SCHAD 93, 50). Die Vertreter des „outward-Bound plus“ als Gegenseite hierzu, sehen die Techniken aus Gesprächstherapie, Transaktionsanalyse, Yoga, und Maltechnik (auch „soft skills“ genannt (vgl. MICHL 93, 4)) als notwendig an das eigentliche Erlebnis anzuhängen an, da es erst dann für den Alltag nutzbar gemacht werden kann, wenn es „bewusste Erfahrung“ geworden ist (vgl. SCHAD 93, 50).

So ist beispielsweise die Konzeption des „Project Adventure“ zu nennen (vgl. MKJS B.-W. 2000 und FEIERABEND 99, 107-118), in der Erlebnisse so eingesetzt werden, dass sie bei Kletteraktionen (auch in einer Halle) als Gesprächsanlass für das eigene Verhalten dienen. Wesentlich an diesem Konzept ist der „Full Value Contract“ (vgl. FEIERABEND 99, 112). In diesem „Wertevertrag“ sind bestimmte Handlungstugenden problematisiert. Vor und nach jeder „Abenteuer-Aktivität“ wird im Hinblick auf diesen Wertevertrag die Aktivität vor- bzw. nachbereitet (vgl. FEIERABEND/GOSEBRINK/ KOPFMANN 2001, 44-45). An den Aktivitäten soll aufgezeigt werden, dass die bisherige Haltung nicht zum gewünschten Erfolg oder zu Problemen innerhalb der Gruppe führt. Eine Lösung wird erst mit einer Einhaltung oder Überarbeitung des „Full Value Contract“ möglich. (vgl. MKJS B-W 2000, 21-28).

Die Nachbesinnung kann aber auch nur in einer reflektierenden Gesprächsrunde (vgl. SCHÖDLBAUER 2000, 95-103) oder mit Hilfe einer Phantasiereise, bei der die einzelnen Stationen des Tages noch einmal durchgegangen werden, gestaltet werden. Hierbei sollen vor allem unbewusst gemachte Erfahrungen im Sinne einer nachhaltigeren Entwicklung neuer Verhaltensweisen genutzt werden (vgl. BOOS 99, 47).

Eine dritte Position versucht nun hier zu vermitteln, indem sie im metaphorischen Bezug einer erlebnispädagogischen Aktivität eine

Möglichkeit sieht, dass der Transfer von dieser zur eigenen Alltagswelt in ihrer Wirksamkeit bereits während der Aktion stattfindet und nicht durch eine bewusstmachende Reflexion aufgearbeitet werden muss (vgl. SCHÖDLBAUER 97, 41-43). Dabei erfolgt das Lernen „hauptsächlich unbewusst durch Verwerfen eines alten und Bestätigung des neuen Handlungsmusters. Der Erfolg hängt also nicht mehr von kognitiver Einsicht ab“ (SCHÖDLBAUER 97, 43). So wird die Kurssituation auf die Alltagswelt des Teilnehmers übertragen, weil beide „Strukturähnlichkeiten“ aufweisen (vgl. SCHAD 93, 52). Je eher Aktionen der Erlebnispädagogik isomorph zu problematischen Alltagssituationen sind, desto weniger müssen sie im Nachhinein reflektiert werden (vgl. SCHAD 93, 53).

Die Diskussion erfolgt also in allen drei Konzeptionen nicht darüber, ob verhaltensändernde Effekte durch erlebnispädagogische Unternehmungen erzielt werden oder die Erlebnisse Erweckungscharakter haben, sondern lediglich darüber, *wie* Erlebnisse am besten und nachhaltigsten etwas beim Menschen erreichen oder bewirken.

Der gesamten Erlebnispädagogik liegt somit ein Erziehungsbegriff zugrunde, der als ein „Voranschreiten“ in der eigenen „Weiterentwicklung“ zu sehen ist (vgl. SCHAD 95, 107). Der Erzieher hat hierbei die Aufgabe, diesen Prozess „absichtsvoll“ zu unterstützen (vgl. ebenda). Dabei sind im Verlauf eines jeden Lebens zu verschiedenen Zeitpunkten verschiedene Themen festzumachen, die „eine vorläufig herausragende und bestimmende Bedeutung für die Existenz des Individuums besitzen“ (vgl. SCHAD 95, 108). Solche Themen sind Ablösung, Liebe, Angst, Beziehung, Autonomie, Verlust einer Sache (im Gegensatz zur Ablösung geschieht diese gegen den eigenen Willen), Frustration und Körper (vgl. ebenda).

3.4 Zusammenfassung

Das beginnende 20. Jahrhundert war angesichts der gesellschaftlichen Geringschätzung gegenüber allem Emotionalen ein geeigneter Nährboden für das Aufkommen des Interesses am Erlebnis. Die in der Öffentlichkeit gelebte und hervorgehobene emotionale Beherrschtheit, das Betonen des äußeren Auftretens, fanden einen willkommenen Gegenpol in der emotionalen Hingabe am eigenen Willen. Das Eingezwängtsein in gesellschaftliche Erwartungen, stand dem Bestreben nach frei ausgelebter Körperlichkeit und dem Hören auf die eigene innere Stimme, und somit dem Irrationalen am Mensch, entgegen (vgl. BAADER 2005, 86-89; 107-114). Dabei wurde alles, was in irgendeiner Form „verkopft“ oder rational erschien, im Überschwang des Protestes gegenüber dem Zeitgeist verteufelt. Die emotionale Befindlichkeit wurde im Übereifer über die rationale Begründung gestellt. So wurde beispielsweise in der Kunsterziehungsbewegung die „ästhetische Genussfähigkeit“ offen als Ziel formuliert.

Es entwickelte sich allmählich das heraus, was heute unter dem Erlebnis verstanden wird. Der Hervorkehrung und Bevorzugung der eigenen emotionalen Befindlichkeit wurde hier der Weg bereitet. Was damals noch als Gegenbewegung zu der vorherrschenden „Verkopfung“ fungierte, wurde später von einigen Reformern bis in die Neuzeit als anzustrebender und alltäglicher Zustand propagiert. Das Streben nach Objektivierung und Argumentabilität sowie Kultivierbarkeit der Dinge verkehrte sich so in einen radikalen Subjektivismus. Nur noch das im Erlebnis selbst gewonnene konnte gut sein, und alles was auf eine verallgemeinerbare Formel gebracht werden konnte wurde der Fremdbestimmung und

kulturellen Einengung und Bevormundung verdächtigt. Aus dem Erlebnis des im Menschen schlummernden und durch Erlebnisse zu weckenden Gemeinschaftsgedankens wurde ein existenzialistischer Begriff, der sich auf ein solipsistisches Sein bezieht.

Diese historischen Bedingungen sind zu berücksichtigen, wenn es darum geht, die Bedeutung des Erlebnisbegriffes der Jugendbünde pädagogisch einzuschätzen. Die Flucht in die Innerlichkeit und zu den eigenen Erlebnissen ist darum als Gegenbewegung und Protest gegenüber der damaligen Gesellschaft zu verstehen.

Die Bemühungen der Jugendbünde damals wie heute, eine religiöse oder politisch orientierte Gemeinschaft zu erhalten und zu reformieren, ist zunächst noch kein genuin pädagogisches Anliegen. Die Erwartung, dass durch individuelle, aber auch kollektive Erlebnisse im Zusammenhang einer Gruppe zur Formung einer Gemeinschaft beitragen, sagen noch nichts darüber aus, ob solche Erlebnisse intentional herbeigeführt werden sollen.

Es wäre nun ebenso einseitig, wie die Betonung der gesellschaftlichen Ansprüche an den Menschen, würde man das Erlebnis allein als die richtungweisende Instanz für ein gelungenes Leben ansehen. Die Einkehr in das eigene Selbst und die Forderung nach eigenen Erlebnissen legitimiert sich in der Flucht vor einer als unverbesserlich und für unangemessen gehaltenen Kultur. Die alleinige Orientierung am eigenen Erlebnis würde aber unwillkürlich den Bezug zur historisch gewachsenen gesellschaftlichen Realität verlassen und den Aufwachsenden keine Anknüpfungspunkte an den Prozess gesellschaftlicher Entwicklungen eröffnen.

Betrachtet man den Erlebnisbegriff der geisteswissenschaftlich-hermeneutisch orientierten Erlebnispädagogik genauer, so fällt auf, dass damit ein Lernbegriff verbunden ist, der sich an einem Menschenbild, wie er im Empirismus vorzufinden ist, anlehnt.

In diesem Konzept wird davon ausgegangen, dass alles, was auf den Menschen über die Sinne einwirkt, in ihm bestimmte Spuren hinterlässt. Zum Teil wird diese Vorstellung abgeschwächt, indem man nicht dem Erlebnis, sondern der anschließenden „Reflexion“ zwar nicht selbst eine prägende Wirkung, jedoch eine Verfestigung der erreichten Wirkungen zuspricht (vgl. LASSAHN 93, 94-105). Hierbei ist anzumerken, dass selbst Wahrnehmungen kein Abbild aller Sinnesreize im Gehirn darstellen, sondern bereits durch subjektive Leistungen vorgeformt und so zu einem eigenständigen Bild der Welt überformt werden (vgl. ebenda). So hängt es vom bisherigen individuellen Kenntnisstand, dem situativen Kontext und der momentanen Stimmung eines Menschen ab, ob er gewisse Dinge überhaupt als Erlebnis oder nur als unbedeutende Situation interpretiert, oder erst gar nicht wahrnimmt (vgl. ebenda).

Zu fragen ist deshalb, was unter „Wirkung“ zu verstehen ist, wenn „äußere“ Reize immer einer ersten subjektiven Verarbeitung unterliegen. Wie viel ist dann an einer solchen Wirkung subjektive „Interpretation“ und wie viel tatsächlich eine Beeinflussung von Außen?

Das Erlebnis in geisteswissenschaftlich-hermeneutischem Verständnis soll dazu beitragen, dass etwas Bestimmtes als positiv wahrgenommen und erstrebenswert empfunden wird. Das Erlebnis ist in diesen Zusammenhängen dadurch gekennzeichnet, dass es den eigenen Erlebens- und Erkennensprozess umgehen und die von anderen gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse als für das eigene Leben handlungsleitend

erscheinen lassen soll. Es ist gewissermaßen der Versuch einer Verkürzung des Erkenntnisprozesses um das eigene Erleben im Sinne einer Vermittlung der bereits von anderen Menschen gewonnenen Erkenntnisse und Wertungen. Die zugestandene Reflexion dient in diesem Zusammenhang eher der Festigung des „Vermittelten“ als der selbstkritischen Prüfung.

Die Vorstellung, man könne über bestimmte Ereignisse oder bestimmte Darstellungen gewünschte Urteile und Haltungen erzeugen, setzt voraus, dass alle Erlebnisse, die der Mensch hat, auf sein Wissen, Werten und Handeln eine Wirkung haben. Dies mag vom ersten Eindruck her tatsächlich so erscheinen. Geht man aber davon aus, dass zwischen „Eindrücken“, „Wertungen“ und „Handlungen“ subjektive Verarbeitungsprozesse stattfinden, die man als Lernen bezeichnet, so ist zunächst zu klären, ob und wie der Vorgang des Lernens aus subjekttheoretischer Sicht zu verstehen ist. Es ist also zu fragen, wie aus Wahrnehmungen oder Erfahrungen Haltungen und Handlungen hervorgehen.

Wurde Aloys FISCHER als einer der ersten Pädagogen erwähnt, der die Bedeutung der Erlebnisse im existentialistischen Verständnis für die Entwicklung eines Menschen hervorhob, so soll an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass er selber anmerkte, dass solcherart Erlebnisse nicht in einem systematisierten Prozess eingebunden werden sollen, da sie dem Educanden wie ein künstliches Gebilde erscheinen würden und damit ihre Authentizität und Wirkung verloren gehen (vgl. FISCHER 50, 283). Er kritisiert somit die Instrumentalisierung und Verzweckung von Erlebnissen.

Diese Kritik wird in existenzphilosophischen Positionen geteilt, wenn etwa angemahnt wird, dass krisenhafte Erlebnisse im Leben nicht absichtlich

von Pädagogen herbeigeführt werden können und aus humanitären Gründen auch nicht herbeigeführt werden dürfen (vgl. BOLLNOW 68, 24-41). Jedes Herbeiführen einer echten Krise, wie sie die Bedrohung durch eine Krankheit oder gar den Tod darstellt, darf nicht vom Erzieher hergestellt werden wollen, denn es wäre „Hybris und eine falsche Orientierung der Erziehung am Vorgang des handwerklichen Herstellens, wenn der Erzieher sich anmaßen wollte, die Krise um ihrer heilsamen Wirkung willen bewusst herbeizuführen“ (BOLLNOW 68, 37). Diese, von der Existenzphilosophie gemeinten Erlebnisse, die im Sinne einer „Erweckung“ im Menschen Veränderungen veranlassen können (vgl. BOLLNOW 68, 42-52), entsprechen nicht den Vorstellungen von Erlebnissen in der Erlebnispädagogik. Die Existenzphilosophie kann demnach nicht zur theoretischen Grundlegung erlebnispädagogischer Konzepte herangezogen werden. Aus diesem Grund sind die theoretischen Anbindungsversuche erlebnispädagogischer Konzepte an die Existenzphilosophie, argumentativ nicht aufrecht zu erhalten.

Aus existenzphilosophischer Sicht kann es keine stetige Entwicklung des Menschen geben, die pädagogisch geführt wäre (vgl. BOLLNOW 68, 15). Die „Krise“ und die „Erweckung“ sind nicht das, was auf die Krisen des Lebens vorbereitet, sondern die Bildung. Ein Erzieher kann in den schicksalsmäßigen Krisen nur „helfend dabei sein“ (vgl. BOLLNOW 68, 37) und helfen, die Krise „in ihrem Sinn klar zu begreifen und bis ans Ende durchzuhalten“ (vgl. BOLLNOW 68, 38). Bildung zeigt und bewährt sich dagegen geradezu in der Krise. Bildung und die existentialistische Vorstellung von Leben können sich so nicht in einer Theorie vereinigen, sondern sind als zwei voneinander unabhängige Sachverhalte zu betrachten. Schicksalsschläge sind keine pädagogischen Prozesse.

Der Gebrauch des Wortes Erlebnis in der Erlebnispädagogik intendiert einen anderen Aspekt des Erlebnisses, wie er zwar in der Existenzphilosophie anklingt, aber von dieser nicht in Gänze vertreten wird. Das Erlebnis ist zwar auch in der Erlebnispädagogik von deutlich emotionalem Charakter, beinhaltet aber nur die Tatsache, dass Erlebtes vom Menschen in subjektiver Weise beurteilt und ihm damit eine subjektive Bedeutung beigemessen wird.

Waren in der Reformbewegung erlebnisorientierte Veranstaltungen zum Erhalt bzw. zur Erneuerung gesellschaftlicher Gruppierungen instrumentalisiert worden, so beginnt mit dem Rekurs auf die Existenzphilosophie eine Individualisierung innerhalb der erlebnis-pädagogischen Arbeit. Es soll nicht mehr der Kern und das Wesen der Gemeinschaft, sondern die eigene Existenz, der eigene Lebensweg, das individuelle Bestimmtsein und die Stellung des Menschen in der Gesellschaft von der Seite des Subjekts aus erfragt und verwirklicht werden.

In neueren erlebnispädagogischen Konzepten besteht das Bestreben, die „Menschen zu ermutigen, aus der Reflexion ihrer Erfahrung heraus“ eine Art „inneren Kompass“ selber zu entwickeln, der gegen „Manipulationen von außen“ immunisieren soll. Also wird hier nicht die Beeinflussung der Wertungen von anderen Menschen angestrebt. Erziehung wird nicht als ein „Entdeckungsprozess“, bei dem Werte dem Zögling „vermittelt“ werden, angesehen, sondern als ein „Feld“, in dem beständig eigene „Wertentscheidungen“ zu treffen sind. Werte werden stattdessen „in der Reflexion des eigenen Handelns“ entdeckt (vgl. GILSDORF 2000, 7).

4. Einheit und Differenz von Erleben und Erlebnis in Unterricht und Erziehung

Die verschiedenen philosophischen und pädagogischen Positionen zeigen, dass der Erlebens- und Erlebnisbegriff unterschiedlich verwendet wird. Im folgenden Kapitel wird deshalb eine systematische Klärung der Begriffe vorgenommen. Zu diesem Zweck sollen grundlegende Merkmale aus den bisher dargelegten Wortverwendungen herausgestellt werden. Das entscheidende Kriterium hierbei ist die Anschlussfähigkeit der verschiedenen Sprachgebräuche an einen pädagogisch-systematischen Kontext. Das Einbinden des Erlebens- und Erlebnisbegriffes in einen pädagogischen Theoriezusammenhang soll durch eine systematisch begriffliche Präzisierung ermöglicht werden.

4.1 Relation von Erleben und Erlebnis

Wenn das Erleben einer Situation ein ganzheitlicher Vorgang ist, wie DILTHEY ihn beschreibt, dann gibt es kein Erleben ohne Beteiligung der Physis. Das Erleben ist somit immer mit der physischen Präsenz eines Menschen verbunden. Es kann unter dieser Prämisse als ein „Selbererleben“ beschrieben werden. Das Erleben einer Situation lässt sich daher nicht unmittelbar „vermitteln“, sondern ist immer das Erleben einer bestimmten Person an einem bestimmten Ort zu einem bestimmten

Zeitpunkt. Erleben ist ein Prozess, der vom Subjekt vollzogen wird. Er umfasst ein „Ich erlebe etwas“. Das Erleben hat nicht nur als notwendige Voraussetzung, dass das Subjekt „bei etwas“ physisch präsent sein muss, sondern auch, dass es um diese Präsenz weiß.

Die Situation, die erlebt wird, ist dem Menschen zunächst nur über seine Sinne zugänglich. Die Lichtreize, die beispielsweise auf die Sehnerven treffen, sind noch nicht das Bild, welches eine Person sieht. Das durch den Schall bewegte Trommelfell ist noch nicht der Ton, der gehört wird. Erst die geistige Verarbeitung dieser physischen Reize und den damit in Zusammenhang stehenden chemischen bzw. elektrischen Reaktionen im Körper macht eine Wahrnehmung möglich (vgl. ROTH 96, 92-104; 108-125). Sofern den Reizen eine Bedeutung beigemessen wird, werden die Lichtreize als Farben und Bilder, die Bewegungen des Trommelfells als Töne, die Tastreize in den Fingern als Fühlen und die Anregung der Geschmacksnerven als Geschmack wahrgenommen (vgl. ROTH 96, 107). Es ist in pädagogischen Kontexten davon auszugehen, dass es das Subjekt ist, welches aus den verschiedenen Reizen der sinnlichen Eindrücke eine „Wahr“-Nehmung synthetisiert.

Bei Prozessen der Wahrnehmung muss unterstellt werden, dass, sofern sie pädagogisch von Belang sein sollen, die aktuellen Motive der Anlass sind, Sinnesreize zu bewussten Wahrnehmungen weiter zu verarbeiten. Stehen beispielsweise eine leere Tasse, ein Korb mit Süßigkeiten und ein Aschenbecher auf einem Tisch, so ist anzunehmen, dass sie alle gleichermaßen die Sehnerven reizen, indem sie Licht reflektieren und dieses ins Auge eines Betrachters gelangt. Dennoch nimmt er nicht zwangsläufig alle diese Gegenstände wahr. Wenn die Sinneseindrücke für die Wahrnehmung selektiert werden, liegt der Grund hierfür in den Motiven des Betrachters (vgl. FRÖHLICH 2003, 303). So wird ein Raucher

nach einem kurzen Blick auf den Tisch beispielsweise den Aschenbecher wahrnehmen, die anderen Gegenstände dagegen nicht. Eine Person, welche hungrig ist, wird den Korb mit Süßigkeiten wahrnehmen, aber nicht den Aschenbecher. Alle Gegenstände reizen die Netzhaut des Betrachters in gleichem Maße, jedoch werden die Reize in den beschriebenen Fällen offenbar so selektiert, dass nur das wahrgenommen wird, was seine Aufmerksamkeit erregt. Was das jeweils ist, darüber entscheiden die aktuellen Motive eines Menschen. Sie ändern sich je nach Situation, Stimmungslage und äußeren Bedingungen. Befindet sich beispielsweise der Raucher bei einem von ihm geschätzten Menschen, sind die Motive, die ihn dazu bewegen, die Asche nicht fallen zu lassen, andere, als wenn er sich an irgendeiner Straßenecke befindet. Eine andere Person, nimmt den Aschenbecher nicht wahr, aber die essbaren Gegenstände. Ihr Motiv besteht im Hunger, den sie verspürt⁵.

Die Sinneseindrücke sind also zu unterscheiden nach jenen, die aufgrund unserer Motive zu Wahrnehmungen weiterverarbeitet werden und nach jenen, die zwar stattfinden, aber unserer Aufmerksamkeit entgehen. Letztere können vernachlässigt werden, da wir über das, wovon wir nichts wissen, auch nicht sprechen können. Wahrnehmungen sind also als Wertungen zu verstehen, aufgrund derer physische Reize vom Subjekt strukturiert werden (vgl. LOCKE 1706, Book II, Chapter IX; vgl. auch KANT 1787, B143-B149).

Mehr noch: Ist beispielsweise eine Person in ein Gespräch vertieft, achtet sie auf Bewegungen, Mimik und Aussagen ihres Gegenübers. Die vom Gegenüber ausgehenden Reizungen der Sinne werden zu einer Wahr-

⁵ Im alltäglichen Sprachgebrauch werden Sinnesreize, Sinneseindruck und Wahrnehmung häufig gleich gesetzt. In systematischer Hinsicht ist aber eine Unterscheidung notwendig, da erst durch die Möglichkeit einer Mitwirkung des Subjekts eine pädagogisch relevante Interaktion initiiert werden kann (vgl. BENNER 91, 13-24).

nehmung verarbeitet. Gleichzeitig verursachen beispielsweise ein vorbeifahrendes Fahrrad oder Geräusche, wie Vogelgezwitscher oder Flugzeuge ebenso Reizungen der Sinnesorgane. Sie werden aber nicht beachtet. Fragt man die anwesende Person, ob sie den Vogel gehört oder das Fahrrad gesehen habe, kann es sein, dass sie dieses verneint. Die Sinne wurden zwar stimuliert, aber da keine Motive vorhanden waren die Aufmerksamkeit auf sie zu richten, wurden sie nicht wahrgenommen, d.h. zu einer Wahrnehmung geformt.

Durch die Sinneseindrücke tritt der Mensch mit seiner Umwelt in Kontakt. Ohne sie könnte er sich von der Umgebung kein „Bild“ machen. Ein Bezug zur Welt ist immer nur mittels Sehen, Riechen, Hören, Schmecken und Tasten herstellbar.

Die sinnliche Rezeption von Welt ist in diesem Zusammenhang als ein kontinuierlicher Prozess zu verstehen. Es gibt keinen Moment, in dem der Mensch nicht sieht, hört, riecht, schmeckt oder fühlt (vgl. LOCKE 1706, Book II, Chapter IX, 1.). Zwar sind nicht immer alle Sinne in gleichem Maße aktiv, doch wird die Stimulans der Sinne zu keinem Zeitpunkt unterbrochen. Dies gilt selbst in einem Zustand des Schlafs. Auch hier bleibt die Rezeption der Welt mittels der Sinne aufrecht erhalten. So ist auch erklärbar, warum eine schlafende Person die meisten Reize nicht beachtet, aber im Falle eines ungewöhnlichen Geräusches reagiert. Im Schlaf gibt es anscheinend keinen Grund, auf die üblichen Reize zu achten. Sobald aber Geräusche, Licht- oder Tastreize registriert werden, die ungewöhnlich sind, wird die betroffene Person aufwachen. So werden beispielsweise leichte Erschütterungen des Bodens nicht wahrgenommen. Bei einem leichten Erdbeben jedoch erwacht der Mensch, um sich aus der Gefahr zu begeben. Auch das Ausbleiben von Sinnesreizen kann wahrgenommen werden. Hören gleich bleibende Stimulanzen, wie das

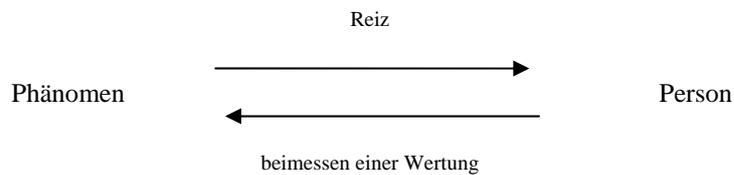
Ticken einer Uhr, auf, erwacht die betroffene Person, um nachzuschauen, was die Ursache für die Veränderung ist.

Die dargelegte wahrnehmungspsychologische Interpretation des Verhältnisses von Sinnesreiz, Motiv und Wahrnehmung ist für eine pädagogische Grundlegung noch nicht hinreichend. In der bisherigen Analyse wird der für die Pädagogik konstitutive Gedanke der Bildsamkeit (vgl. BENNER 91, 56-73) nicht zum Ausdruck gebracht. Deshalb ist das, was bisher als „Wahrnehmung von Sinnesreizen“ bezeichnet wird, genauer zu bestimmen.

Wenn selektierte Sinnesreize bisher als Wahrnehmung bezeichnet wurden, dann wurde davon ausgegangen, dass Motive zu dieser Selektion führen. Dieser Prozess scheint permanent abzulaufen, da sonst im Handeln nicht zwischen wichtigen und unwichtigen Sinnesreizen differenziert werden könnte (vgl. ROTH 96, 178-212). Aus pädagogischer Perspektive sind Wahrnehmungen deshalb als Wertungsakte zu betrachten. Der Mensch muss kontinuierlich die ihm in seinen Sinnen aufscheinende Umgebung einschätzen, um seine Handlungsentscheidungen darauf beziehen zu können. Der Ausdruck „Wahrnehmung“ macht deutlich, dass es sich um eine Wertung handelt, die auf einen angenommenen Wahrheitsgehalt zielt. Die Bewertung sinnlicher Eindrücke führt dazu, dass etwas als Tatsache vom Subjekt angenommen wird. Diese stellt für den Wahrnehmenden die „Wirklichkeit“ oder „tatsächliche Welt“ dar. Die Beurteilung der Sinneseindrücke bzw. ihre Bewertung ermöglichen es, dass sinnliche Reize nach „der Aufmerksamkeit wert“ bzw. „der Aufmerksamkeit nicht wert“ geordnet werden können, d. h. nach bedeutungsvoll oder bedeutungslos⁶.

⁶ Zur logischen Unterscheidung von Sinnesreiz und Wahrnehmung vgl. KOCH 91, 339-342

Wahrnehmung:



Die Wahrnehmungen eines Subjektes sind demnach psychophysische Vorgänge, über die der Mensch Welt für sich erfährt. Bei einer Wahrnehmung liegt eine Beurteilung darüber vor, dass der Sinnesreiz eine Bedeutung hat (vgl. VISSER 2005, 61-62; 274). Wenn die Sinnesreize verarbeitet werden, werden Farben, Töne, Gerüche, Geschmäcker bis hin zu komplexen Gegenständen, wahrgenommen.

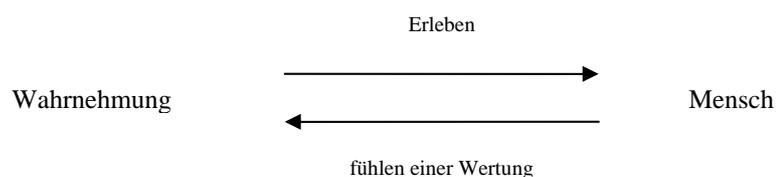
Das Wahrnehmen hat den Status einer psychophysischen Reaktion. Es geschieht. Der Mensch kann nicht verhindern, dass seine Sinne gereizt, diese von ihm beurteilt und zu einer Wahrnehmung verarbeitet bzw. als Nicht-Wahrnehmung verdrängt werden.

Nun bleibt keine Wahrnehmung als bloßes Wahrnehmen bestehen. Der Mensch ist in seinem Handeln nicht determiniert, weswegen er sich gegenüber der von ihm wahrgenommenen Situationen verhalten muss. Er kann quasi nicht anders, als zu seinen Wahrnehmungen immer auch Stellung zu nehmen. Damit misst er den sinnlichen Eindrücken nicht mehr nur eine Bedeutung bei, sondern ordnet den Wahrnehmungen eine Bedeutsamkeit für sein Handeln, bezogen auf seine jeweilige Lebenssituation, zu (vgl. FEES 2000, 269-270; 279-280).

Um den Wahrnehmungen eine Bedeutsamkeit für das eigene Handeln beimessen zu können, muss die wahrnehmende Person sich selbst

erleben. Sie muss sich als wahrnehmendes Subjekt, welches sich in einer bestimmten Situation befindet, erleben und bewertet diesen erlebten Zusammenhang. Sie bringt sich so in eine Distanz zu ihrer psychophysisch bedingten Wahrnehmung. Sie tritt in ein Verhältnis zu sich selbst und erlebt sich als wahrnehmendes Subjekt. Man kann in diesem Zusammenhang von Selbstwahrnehmung sprechen, welche in Anbetracht von Bedeutsamkeitsurteilen erfolgt. Dies lässt sich als Erlebnis bezeichnen.

Erlebnis:



Beispielsweise wird erlebte Musik durch die emotionale Bewertung zum Erlebnis. Dabei ist es irrelevant, ob diese positiv oder negativ zu verstehen ist. Die erlebte Musik kann vom Subjekt als Bereicherung oder Störung betrachtet werden. Je nachdem wird der Hörende den Ort, an dem die Musik ist, versuchen zu meiden oder zu suchen. Die erlebte Musik wird also handlungsrelevant.

Das Erleben und das Konstituieren von Erlebnissen sind nur logisch, aber nicht unter zeitlichem Aspekt zu unterscheiden. Es ist davon auszugehen, dass jede Wahrnehmung immer auch zugleich unter dem Aspekt der Bedeutsamkeit für das Subjekt betrachtet wird. Beide Vorgänge gehören zusammen, auch wenn sie theoretisch unterschieden werden können.

Der Mensch scheint so disponiert, dass er ständig von der Umwelt sinnlich stimuliert wird und diese Reize wahrnimmt. Beispielsweise sieht ein Mensch während einer Autofahrt Autos und Bäume, denen er ausweicht oder die den Weg säumen. Jeder einzelne Baum und jedes einzelne Auto, an dem er vorbeifährt, wird wahrgenommen, d. h. den Sinnesreizen werden Bedeutungen beigemessen. Sie sind für die Durchführung einer Fahrt notwendig. Dass eine Wahrnehmung erfolgt, erkennt man daran, dass die Autos in Abstand und Geschwindigkeit richtig eingeschätzt werden, der Fahrer an den Bäumen schadlos vorbeifährt und dem Straßenverlauf sicher folgt. Die Sinnesreize sind für die Fahrt also von Bedeutung.

Welche emotionalen Urteile ihnen vom Fahrer beigemessen werden, ist damit noch nicht geklärt. Das Subjekt erlebt sich selbst, wie es die Gegenstände auf der Fahrbahn wahrnimmt. Die meisten erlebten Wahrnehmungen erfordern keine Veränderungen im bisherigen Handeln, was soviel bedeutet, dass der Fahrer unbeirrt weiterfährt. Die Bedeutsamkeit der meisten Wahrnehmungen liegt also darin, dass die bisherige Praxis weitergeführt wird. Bremsst aber ein anderer Fahrer schnell ab oder gerät ins Schleudern, oder kommt ein Fahrzeug unvorhergesehen auf der gleichen Fahrbahn entgegen, dann werden die Wahrnehmungen für das Handeln des Fahrers bedeutsam. Er muss entscheiden, was er in dieser Situation tut⁷. Soll er bremsen oder beschleunigen, soll er ausweichen oder die Spur beibehalten? Die gefühlte Wertung fordert zu einer Entscheidung auf. In den obigen Beispielen handelt es sich hierbei offenbar um Gefühle wie Angst oder Erregung. Das Erlebnis ist Anlass, zu handeln.

⁷ Zur Unterscheidung von Bedeutung und Bedeutsamkeit siehe beispielsweise auch LADENTHIN 95, 24-29.

Nimmt ein Mensch beispielsweise einen Baum am Wegesrand wahr, mit dem er sich zuvor lange in Studien beschäftigt hat, dann empfindet er die Wahrnehmung dieser Pflanze für sich insofern als bedeutsam, als er sich dieser nähern und sie genauer betrachten möchte. Das Erlebnis des Baumes wird so zum Handlungsanlass. Steht eine Person etwa in einer belebten Einkaufspassage, nimmt sie unter anderem viele Kleidungsstücke wahr. Gefällt ihr eines davon, wird die Wahrnehmung der Kleider insofern bedeutsam, als sie sie genauer betrachten möchte. Die emotionale Beurteilung muss aber auch in diesem Fall nicht nur im positiven Sinne verstanden werden. Wenn zum Beispiel ein Kleidungsstück hässlich ist, beurteilt der Erlebende die Wahrnehmung dahingehend, dass er sich abwendet oder darüber lustig macht.

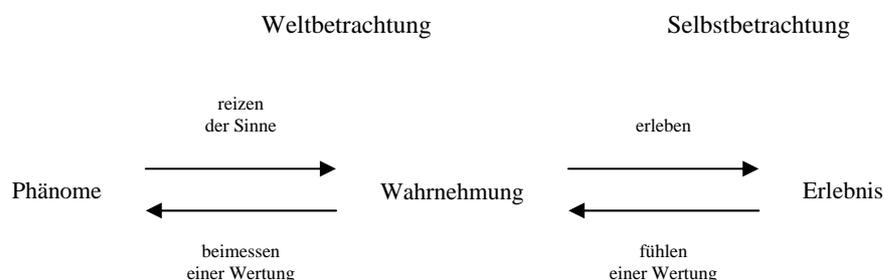
Überschaut man den Zusammenhang von Erleben und Erlebnis, dann lässt sich Folgendes festhalten: Das Wahrnehmen lässt sich nicht willentlich beeinflussen. Es geschieht gleichsam. Das Subjekt kann nicht willentlich darüber entscheiden, ob es etwas wahrnimmt. Das liegt zum einen am „Reizstrom“, der ununterbrochen stattfindet, als äußere Bedingung. Zum anderen liegt es daran, dass die wertende Selektion des Subjektes, aufgrund derer aus den Sinnesreizen eine Wahrnehmung geformt wird, nicht willentlich gesteuert ist, sondern lediglich mittelbar über die eigenen Motive erfolgt. Stets werden Sinnesreize selektiert, gehört oder überhört, gespürt oder nicht bemerkt etc.

Das Erlebnis dagegen ist von der Bedeutsamkeit einer Wahrnehmung abhängig, die ihr zugeordnet wird. Damit wird vom Subjekt die Wahrnehmung emotional geordnet. Dabei ist es gleichgültig, aus welchem Anlass die Wahrnehmung bedeutsam wird. Wichtig für den hier zu erörternden pädagogischen Zusammenhang ist nur, dass die Wahrnehmung vom Subjekt als für sein Handeln bedeutsam angesehen wird.

Auf der Folie dieser Begriffsbestimmung lassen sich die in den Positionen der Erlebnispädagogik angesprochenen Verhältnisse systematisch fassen. Es ist nach der obigen Darstellung verständlich, warum in diesen Positionen so häufig von Gefühlen die Rede ist. Wenn die Bedeutsamkeit einer Wahrnehmung artikuliert wird, dann geschieht dies vornehmlich über die Versprachlichung von Gefühlen.

Für den weiteren Gang der Untersuchung lässt sich Folgendes festhalten: Das Erlebnis ist ein Vorgang, bei dem das Subjekt sich selbst aus Anlass seiner Wahrnehmungen betrachtet. Bei diesem Vorgang erschließt sich der Mensch gewissermaßen selbst. Dieser Akt gibt ihm auf eine unverwechselbare Weise Auskunft über sich selbst (vgl. PÖPPEL 76, 47). Das Erlebnis als Erleben und Beurteilen der eigenen Wahrnehmungen beinhaltet ein Gefühl. Letzteres ist ein irrationales Urteil über die Wahrnehmung. Es gibt Auskunft über den Stellenwert der Wahrnehmung in Bezug zum eigenen Selbstkonzept. Im Gefühl erfährt sich das Subjekt selbst. Es beschreibt mit dem Gefühl die Relation von seinen Wahrnehmungen und sich selbst. Es empfindet sich angesichts seiner Wahrnehmungen beispielsweise als trauernd, hungernd, ängstlich oder freudig (vgl. ebenda). Gefühle entstehen aus Anlass von Wahrnehmungen im Subjekt. Sie sind ein spezifisches Urteil über sich selbst im Verhältnis zur Welt. Sie zeigen die Übereinstimmung des Menschen mit sich selbst bzw. seinem Selbstkonzept (vgl. PÖPPEL 76, 48).

Diese Zusammenhänge lassen sich folgendermaßen skizzieren:



Im weiteren Verlauf wird in der Hauptsache nur noch der Begriff des Erlebnisses Verwendung finden, da das Erleben als Voraussetzung für das Erlebnis anzusehen ist. Ohne Erleben, ohne eine Selbstbetrachtung des Subjekts, sind Erlebnisse nicht möglich. Das Erleben beschreibt die Tatsache, dass ein Mensch sich als ein Wahrnehmungshabender erlebt. Dies ist Bedingung dafür, dass er beispielsweise Lernaufgaben für sich formulieren kann. Er muss sich in Relation zu seinen Wahrnehmungen setzen, um Erlebnisse im Zusammenhang von sich und seinen Wahrnehmungen zu haben. Das Wahrnehmen und das sich als Wahrnehmender erleben ist also Grundvoraussetzung für alle Aktivitäten, die ein Mensch initiiert und muss darum nicht immer wieder erwähnt werden. Nur das, was erlebt wird, kann auch in weiteren Aktivitäten vom Subjekt beurteilt oder geordnet werden (vgl. PETZELT 33, 10-11).

4.2 Relation von Erlebnis und Lernhandeln

Das Erlebnis ist, wie es bisher beschrieben wurde, ein psychischer Vorgang, aber noch kein pädagogischer Prozess. Das Erleben des eigenen Ichs und die emotionale Bewertung dieses Prozesses sollen im Folgenden unter pädagogischer Fragestellung betrachtet werden.

In dem Moment, in dem sich das Subjekt selbst erlebt, stellt sich die Frage, wie es sich zu seinen Wahrnehmungen verhalten soll. Das Erlebnis kann also als Anlass betrachtet werden, Aufgaben für sich zu bestimmen.

Wahrnehmungen sind zunächst „innere“ Reaktionen auf Sinnesreize, die auf das Subjekt einströmen. Da die Wahrnehmungen nicht willentlich steuerbar sind, können sie auch nicht vom Subjekt gestaltet werden.

Der Umgang mit den gemachten Wahrnehmungen dagegen ist intentional. Welche Handlungsentscheidungen angesichts bestimmter Wahrnehmungen getroffen werden, bestimmt das jeweilige Subjekt selbst. Beispielsweise sieht ein Kind ein geschriebenes Wort, das es nicht lesen kann. Es weiß, was Schrift bedeutet. Deshalb nimmt es das Wort als Wortbild wahr. Darüber hinaus erlebt es sich in der Situation, wie es die Schrift wahrnimmt, aber nicht entziffern kann. Diese Wahrnehmung kann emotional solcherart von ihm bewertet werden, dass es die Buchstaben entschlüsseln will. Der Schriftspracherwerb wird ihm so zur Aufgabe.

Überschaut man dieses Beispiel, dann lässt sich festhalten, dass Erlebnisse Aufforderungscharakter haben. Sie fordern zu Handlungsentscheidungen auf.

Das lässt sich auch an Beispielen erlebnispädagogischen Unterrichtens verdeutlichen. So werden Bäume in einem Erlebnisparcours mit verbundenen Augen ertastet, damit sie anders als sonst wahrgenommen werden. Der ungewohnte Sinnesreiz, der nun nicht über die Augen erfolgt, lässt andere Zuordnungen hinsichtlich der sachlichen und emotionalen Beurteilungen zu. In einem anderen Beispiel wird die Wahrnehmung einer Katze Anlass, ihr eine Bedeutsamkeit für das eigene Lernhandeln zuzuordnen. Solche Anlässe werden gesucht, damit die Kinder Möglichkeiten erhalten, Fragen zu stellen. Das Ertasten der Baumborke kann beispielsweise Verwunderung und Neugierde beispielsweise bei einem Schulkind oder einem Teilnehmer an einem Erlebnisparcours zur Folge haben, da es ein ungewohntes Wahrnehmen von Welt bedeutet. Das Erlebnis des Spielens mit einer Katze ist meist mit positiven Gefühlen wie Zuneigung verbunden, da die meisten Kinder sich von ihr angezogen fühlen. Sicherlich sind die Erlebnisse nicht bei allen Kindern gleich, auch kann man sie nicht eindeutig vorhersagen. Lediglich ein zu erwartendes Interesse kann angestrebt werden.

An dieser Stelle lässt sich die pädagogische Fragestellung anbinden. Wenn Pädagogik als Wissenschaft angesehen wird, die danach fragt, wie der Mensch sich selbst so führen kann, dass er lernt, sein Leben selbst zu gestalten (vgl. BENNER 91, 57-63), dann wird unter diesem Anspruch jedes Erlebnis Anlass, nach dem „guten“ und „richtigen“ Handeln zu fragen. Bildung als pädagogisch geführter Prozess hat dann zur Aufgabe, das von der Person Wahrgenommene im Hinblick auf seine Handlungsrelevanz reflektieren zu lernen.

Jedes Erlebnis ist unter diesem Anspruch Anlass, sich seiner Wahrnehmung in selbstbestimmender Absicht zu stellen. Das Erlebnis fordert auf, gültige Antwort darauf zu geben, wie man sich zum Erlebten

verhalten soll. Pädagogisch gewendet wird es zur Aufforderung, sein bisheriges Wissen zu überschauen und die Bedeutung des Erlebten einschätzen zu lernen (vgl. BENNER 91, 265-275). Es geht darum, sich von der Gefahr des emotionalen Überwältigtseins durch Erlebnisse zu befreien und sich in eigener Verantwortung selbst zu bestimmen.

Wenn das Erlebnis Aufforderungscharakter hat, dann stellt es sowohl logisch als auch psychologisch ein wesentliches Element pädagogischer Prozesse dar. In logischer Hinsicht ist die Abfolge gemeint, nach der Lernprozesse erfolgen. So kann etwas nur dann erlernt werden, wenn - logisch gesehen - am Beginn des Lernprozesses eine Frage steht, die dem Lernprozess eine Richtung gibt. In psychologischer Hinsicht ist es genau umgekehrt. Die zu erarbeitende Antwort muss vom Lernenden überschaut werden können, damit er weiß, wozu er sich überhaupt auf den Lernprozess einlassen soll. Streng genommen kann er erst aus der Antwort auf seine Fragen entscheiden, welche Bedeutung er dem zu Erlernenden tatsächlich beimisst.

Das Erlebnis ermöglicht dem Lernenden, einen Grund seines Lernens zu bestimmen, ohne genau zu wissen, welche neuen Erkenntnisse der Lernprozess bringen wird und welche Bedeutungen mit diesen Erkenntnissen verknüpft werden können. Das Erlebnis ermöglicht gewissermaßen ein Lernhandeln. Psychologisch gesehen wird hierdurch dem Lernenden eine „wert-volle“ Aufgabe am Beginn eines Lernprozesses erkennbar. Welche Bedeutung das zu Erlernende für ihn tatsächlich haben wird, kann er erst bestimmen, wenn er den Lernprozess beendet hat. Das Erlebnis ermöglicht dem Lernenden somit vor der Beendigung des Lernprozesses das zu Erlernende emotional als wertvoll ansehen zu können. Es ist ein vorläufiges Urteil, ohne dass er sicher weiß, was letztendlich für Erkenntnisse von ihm gewonnen werden. Nur wenn es

dem Lernenden möglich ist, einen Wert der Lernaufgabe zu Beginn seines Lernprozesses zu bestimmen, kann er für sich eine Lernmotivation aufbauen.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Erlebnisse sind nicht irgendein Begleiteffekt des Lernens, nicht eine Bei- oder Zugabe, sondern – systematisch gesehen – eine Notwendigkeit. Es ist sogar so, dass sie zu einen Prozess der Auseinandersetzung des Menschen mit der wahrgenommenen Welt geradezu auffordern.

4.3 Das Erlebnis und die Strukturordnung von Unterrichtsprozessen

Geht man davon aus, dass Unterricht Lernprozesse beinhaltet, die immer vom Lernenden in eigener Aktivität durchlaufen werden (vgl. REKUS 93, 198), so ist zu klären, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit ein solcher Prozess tatsächlich selbsttätig begonnen bzw. zu Ende geführt werden kann und welche Aufgabe hierbei dem Lehrenden zukommt.

Mit Unterricht ist dann nicht die in der Institution Schule gleichnamige Zeiteinheit für ein Unterrichtsfach gemeint, sondern jedwede Aufforderung zur Lernhandlung ist eine Form des Unterrichtens. Lernhandlungen können sowohl in der Freizeit von Gruppenleitern oder in der Familie von Eltern, als auch von Lehrern in der Schule begleitet werden (vgl. HINTZ/ PÖPPEL/ REKUS 2001, 350). Unterricht bezeichnet somit jeden „Prozess der Aneignung und Differenzierung von Wissen unter dem Aspekt von Führung“ (HINTZ/ PÖPPEL/ REKUS 2001, 350). Unterrichtsprozesse sind also nicht an eine Form der Institution gebunden, sondern können überall und zu jeder Zeit stattfinden. Immer dann, wenn Menschen sich etwas erklären, sich gegenseitig unterweisen, sie Fragen stellen und nach Antworten suchen und miteinander argumentieren, findet Unterricht statt. Entscheidend für ein Zustandekommen eines Unterrichtsprozesses ist allein die Tatsache, dass ein Lernenwollender auf der einen und ein Lehrenwollender auf der anderen Seite in Relation zueinander treten (vgl. HINTZ/ PÖPPEL/ REKUS 2001, 350).

Am Beginn eines Unterrichts steht darum beispielsweise das Bemühen eines Lehrenden, die Schüler einer Schulklasse so zu führen, dass sie

ihre Aufmerksamkeit auf die Unterrichtsaufgaben richten. Er versucht darum, einen Lebensraum ins Blickfeld der Schüler zu bringen, indem er Pflanzen, Tiere oder Darstellungen dieses Lebensraums zeigt. Er kann aber auch mit den Schülern einen Unterrichtsgang zu einem Lebensraum unternehmen oder ihnen eine vorbereitende Hausaufgabe stellen, bei der sie den Lebensraum selbst aufsuchen müssen und Pflanzen, Tiere oder Fotos derselben mitbringen sollen.

Was bezweckt ein Lehrender mit einem solchen Unterrichtseinstieg bzw. einer solchen Hinführung zum Thema?

Die Begegnung mit den Pflanzen und Tieren soll über das eigene Erlebnis zum Lernen anregen. Das Wahrnehmen der Pflanzen, Tiere und Bilder soll Anlass sein, eigene Fragen zu formulieren. Der erste sinnliche Kontakt soll dazu genutzt werden, die Kinder auf Fragen und Probleme hinzuführen, die zur Klärung von sachlichen Zusammenhängen notwendig sind.

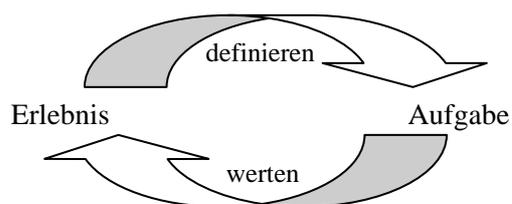
Nicht die Tiere oder der besichtigte Lebensraum sind dabei „anschaulich“, sondern die eigenen Wahrnehmungen. Der Lehrende kann nur versuchen, mittels arrangierter Reize der Sinne, wie beispielsweise das Zeigen von Pflanzen, das Zeigen eines Films oder das Streichelnlassen eines Tieres, als bedeutsame Anlässe für eigenes Fragen anzubieten, also Erlebnisse zu ermöglichen.

In einem anderen Beispiel könnte aber auch ein Großvater mit seinem Enkel in den Wald gehen, weil er diesem dort in gleicher Weise Aufgaben veranschaulichen will. Im allgemeinen Sprachgebrauch würde man hier nicht von Unterricht sprechen, sondern davon, dass der Großvater seinem Enkel den Wald, oder die Tiere des Waldes „zeigen“ möchte. Steht dieses „Zeigen“ jedoch unter einem pädagogischen Anspruch, dann entspricht es

begrifflich durchaus demselben Prozess wie in dem gewählten Unterrichtsbeispiel in der Schule. Dabei ist vorauszusetzen, dass auch der Großvater nicht nur Spaziergehen möchte, sondern sich, ähnlich wie der Lehrende in der Schule, erhofft, seinem Enkel Erlebnisse zu ermöglichen, aus Anlass derer das Kind Lernaufgaben für sich formulieren kann. In diesem Sinne ist auch der Großvater als ein Lehrender und der Enkel als Schüler zu bezeichnen.

Ein Lehrender möchte also, dass seine Schüler angesichts ihrer Erlebnisse eigene Aufgaben definieren. Solche selbstbestimmten Aufgaben sind Voraussetzungen für das Lernen (vgl. PÖPPEL 92, 51-59). Mit „Lernen“ ist hier nicht das Merken von Daten oder Fakten gemeint, sondern die Klärung und Bestimmung des eigenen Verhältnisses zur Welt (vgl. REKUS 93, 197). Die Frage nach der Bedeutsamkeit des Lernprozesses stellt sich dem Lernenden also fortwährend, da der Lernprozess ansonsten vom Educanden unter- oder abgebrochen werden würde, wenn er die Bedeutsamkeit aus dem Blick verlöre. Geht man von dem Anspruch aus, dass Lernen immer eine selbstbestimmte und selbstgeführte Aktivität ist, dann sind Lernprozesse ohne eine positive emotionale Wertung seitens des Lernenden nicht möglich.

Erlebnis und Aufgabe:



Erlebnisse sind demnach Anlässe, Lernaufgaben für sich zu definieren. Die Wahrnehmungen beispielsweise der Schüler und die emotionalen Urteile die sie diesen beimessen, sind noch keine Lernaufgaben. So sehen sie beispielsweise Tiere auf dem Unterrichtsgang, die sie eklig finden oder andere, welche sie als niedlich oder aufregend beurteilen. Die eine erlebte Pflanze ist schön und eine andere, kleinere, eher unauffällige Pflanze ohne Blüten wird als hässlich beurteilt. Ekel und Zuneigung zu einem Tier sind nötige erste Erlebnisse, um Erlebtes als fragwürdig einschätzen zu können, aber erst die an die Erlebnisse angeknüpften Fragen ermöglichen dem Schüler, Aufgaben für sich zu formulieren.

Dabei unterliegt es dem Lehrenden auf Grundlage der sowohl als negativ als auch positiv ausfallenden Erlebnisse die Lernaufgaben zu veranschaulichen. Aufgabe des Lehrenden ist es, die Erlebnisse der Schüler aufzugreifen und ihnen zu helfen, ihre Aufgaben zu formulieren (vgl. REKUS 93, 199-208). Die Erlebnisse sind hierbei Grundlage seiner Veranschaulichung. Darum weist er die Schüler, welche sich vor einem Tier ekeln, auf seine Vorzüge oder interessanten Eigenarten hin oder zeigt ihnen Besonderheiten an einer Pflanze, die ihnen als langweilig erscheint.

Die Schüler können dadurch am „widerlichen“ Käfer andere, für sie aufregende und fragwürdige Aspekte entdecken. So wird er nicht mehr nur in seinem unästhetischen Aussehen erlebt, sondern beispielsweise auch in seinen besonderen Fähigkeiten. Dabei können Kinder Fragen formulieren, wieso ein so kleines Tier, so große Kräfte entwickeln kann oder warum es keine bunt schillernden Farben hat, wie andere Käfer.

Das Erlebnis der zumal als schön beurteilten Pflanze kann aufgrund von Hinweisen des Lehrenden ein anderes Erleben ermöglichen. So werden durch ein Betasten oder Beriechen der Pflanze Erlebnisse möglich, an die

Fragen entwickelt werden können wie solche, warum diese Pflanze zum einen auffällige Farben, aber zum anderen einen unangenehm klebrigen bzw. stacheligen Stängel oder einen widerlichen Geruch hat.

Den Schülern ist es somit möglich, Fragen danach formulieren zu können, welchen „Zweck“ die unterschiedlichen Eigenschaften der Tiere und Pflanzen haben. Der hässliche Käfer ist vielleicht mit seiner Hässlichkeit auch geschützt, weil ihn seine natürlichen Feinde so schlechter sehen können. Die Pflanze hat vielleicht auffallende Farben, wodurch Insekten sie besser finden und bestäuben können und der widerliche Geruch oder die unangenehmen Stacheln sind der Grund, weswegen sie von keinem Tier gefressen wird. Des Weiteren kann das Fragen der Kinder unterstützt werden, indem der Lehrer die gleiche Pflanze herbeischafft, die aber trotz widerlichem Geruch von Schädlingen befallen ist. Mit solchen Hinweisen hilft er den Schülern, das Tier oder die Pflanze aus anderer Perspektive zu erleben und somit auch aufgrund anderer Erlebnisse ihre Fragen auszudifferenzieren.

Es ist zu erwähnen, dass Erlebnisse auch anlässlich von Erzählungen oder Berichten einzelner Informationen aufkommen. Auch Medien wie Filme, Bilder und Ausstellungsgegenstände werden ebenso wahrgenommen, erlebt und mit emotionalen Urteilen verknüpft wie ein selbst beobachtetes Lebewesen. Nicht die Art der Wahrnehmung, sondern die vom Schüler beigemessene Beurteilung zu seinen Wahrnehmungen entscheidet über die Art seines Erlebnisses.

Unterrichtsaufgaben können nur von den Schülern selbst in eigener Aktivität gelöst werden. Sie müssen sie selber bestimmen, selber gliedern, selber untersuchen. Die Aufgabe des Lehrenden dabei ist, die Schüler so

zu beraten, dass sie ihre eigenen Aufgaben selbsttätig lösen können (vgl. HINTZ/ PÖPPEL/ REKUS 2001, 319-324).

Der Lehrer versucht, ihnen bei der Bestimmung von Zusammenhängen zu helfen, indem er sie auf Punkte aufmerksam macht, die ihnen das Verstehen und Lernen erleichtern können. Er weist beispielsweise auf mögliche Zusammenhänge von Tieren und Pflanzen des erlebten Lebensraumes hin. Dadurch haben die Schüler die Möglichkeit, eigene Erkenntnisse zu gewinnen, indem sie beispielsweise feststellen, dass bestimmte Tiere sich in der Nähe von bestimmten Pflanzen ansiedeln oder ein Biotop aus einem Zusammenspiel von Flora und Fauna besteht. Der Lehrer beobachtet die Schüler bei ihren Lernprozessen, um sie in ihrem jeweiligen Lernen zu beraten (vgl. HINTZ/ PÖPPEL/ REKUS 2001, 36-43). Er hilft ihnen, die physiologischen Besonderheiten der einzelnen Pflanzen und Tiere selbst zu bestimmen und fordert sie auf, den Abhängigkeiten und Zusammenhängen selbsttätig nachzugehen. Er fordert sie mit anderen Worten auf, ihr Erleben zu interpretieren und ihre Erlebnisse aufzuklären.

Die von den Schülern formulierten Fragen müssen nun unter der Beratung des Lehrenden unter verschiedene Aspekte geordnet werden, damit die Schüler sie unter sachlichem Anspruch lösen können (vgl. REKUS 93, 193-196). So muss geklärt werden, welche Fragen man durch ein Studium literarischer Quellen beantworten kann und welche Fragen beispielsweise mittels naturwissenschaftlicher Experimente lösbar sind.

Die Schüler müssen an die Frage, warum eine Pflanze üble Gerüche oder ein Käfer große Kräfte entwickeln kann unterschiedlich herangehen, um sie sachlich lösen zu können. Um zu untersuchen warum etwas stinkt, muss es mit chemischen Mitteln untersucht werden. Um zu wissen, wie

mit kleiner Kraftursache große Kräfte hervorgebracht werden können, muss man die Hebel- und Kraftgesetze aus der Physik aus der Literatur erarbeiten und dann in einem Experiment am Käfer überprüfen. Eine sachliche Klärung der Fragen unterliegt einem wissenschaftlichen Anspruch, der darüber entscheidet, welches die richtigen Verfahren zur Lösung der Aufgaben sind.

Die unterschiedlichen Fragen und die mit ihnen verbundenen unterschiedlichen Vorgehensweisen werden nicht nur aus einem Unterrichtsfach wie Physik, Chemie oder Biologie entlehnt werden können. Der Unterricht muss fachübergreifend gestaltet werden, damit die Aufgaben der Kinder aus der Wissenschaftsmethodologie der einzelnen Fächer heraus bearbeitet werden können (vgl. HINTZ/ PÖPPEL/ REKUS 2001, 172-178). Dem Lehrer obliegt hierbei die Aufgabe, die Fragen zusammen mit den Schülern so zu gliedern, dass sie von ihnen nach wissenschaftlichen Kriterien geordnet und gelöst werden können.

Nach der Hinführungs- und Erarbeitungsphase wird im Unterricht das Erlernte überschaut, indem es beispielsweise schriftlich festgehalten bzw. dokumentiert, vertieft oder geübt wird. Der Lehrer bereitet hierzu beispielsweise Übungsblätter oder Klassenarbeiten vor (wenn insbesondere letztere nicht allein der Notenfindung dienen sollen). Solche Phasen der Festigung und Vertiefung suchen jedoch auch ihre Begründung. Warum sollen die Kinder das Erlernte noch einmal überschauen und unter anderen Aspekten vertiefen?

Das Überschauen dient dazu, das Erlernte im Hinblick auf eine weitere Handlungsrelevanz zu bewerten. (vgl. PÖPPEL 92, 73-80). Der Schüler betrachtet gleichsam im Rückblick sein Wissen und setzt seine Einsichten mit seinen Werturteilen in Bezug (vgl. HINTZ/ PÖPPEL/ REKUS 2001, 341).

Dieser Bezug, den das Subjekt zwischen dem Erkannten und sich erstellt, soll zu einem Urteil darüber führen, welche Bedeutung das Erlernte für das eigene Handeln hat. Das kann dazu führen, dass sich der Schüler dazu entscheidet, das bisher Erlernte durch weiteres Lernen zu vertiefen oder zu ergänzen oder das Lernen zu unterbrechen und sein bisher erworbenes Wissen in seinen weiteren lebensweltlichen Handlungen und den zu treffenden Entscheidungen einzubeziehen.

In der Schlussphase erlebt sich der Lernende selbst im Umgang und der Anwendung des neu gewonnenen Wissens. Dazu ist es hilfreich, wenn der Lehrer Situationen bereithält, in denen Erlebnisse neuer Art möglich werden. So geht er mit der Klasse nicht mehr auf die Wiese oder in den Wald, sondern beispielsweise in das Naturkundemuseum. Aufgrund des erworbenen Wissens können die Kinder hier unter systematischen Aspekten geordnet Erlebnisse haben, die ihnen vorher verwehrt geblieben wären. Sie können nun die Exponate aufgrund ihres Wissens beurteilen und einordnen und verbinden mit ihnen andere Emotionen, wie wenn sie zu dieser Urteils- und Zuordnungsleistung noch nicht fähig wären. Sie finden nun nicht mehr ausgestopfte Tiere vor, denen sie keine Bedeutung beimessen können, sondern entdecken neue Aspekte zu ihren gelösten Lernaufgaben und stellen angesichts ihrer neuen Erlebnisse auch neue Fragen.

Das Erlebnis ist für die Beurteilung des zu Erlernenden ebenso wichtig wie zur Beurteilung des bereits Erlernten. Am Anfang wie am Ende eines Unterrichts wird die zu lösende bzw. gelöste Lernaufgabe für das Handeln bewertet. Der Unterschied dieser beiden Urteile liegt lediglich in einer zeitlichen Differenz. Das erstere Urteil ist ein „vor“-läufiges, da es dem eigentlichen Lernakt vorausgeht. Obwohl der Lernende noch nicht weiß, welche Bedeutung er seinem neu gewonnenen Erkenntnissen beimessen

wird, entscheidet er, dass es bedeutsam ist, wenn er sich auf den Lernprozess einlässt. Mit neuem Wissensstand kann er seine Wahrnehmungen anders beurteilen.

4.4. Das Erlebnis in Erziehungsprozessen

Unterrichtsprozesse sind von Erziehungsprozessen zeitlich und logisch nicht zu trennen, können jedoch theoretisch unterschieden werden (vgl. PETZELT 64, 17).

Zunächst muss jedoch der Erziehungsbegriff erläutert werden, da es verschiedene Verwendungen desselben mit unterschiedlichem Sinnverständnis gibt (vgl. PÖPPEL 83, 11-12).

Ein erstes Verständnis von Erziehung bezeichnet jedwede Verhaltensänderung als Erziehungsvorgang. Alle Unternehmungen, mit denen beispielsweise gute Manieren und gesittetes Verhalten eingefordert oder schlechte Gewohnheiten abgewöhnt werden sollen, werden im Sinne eines weiten Erziehungsbegriffes verwendet. Problematisch an dieser Erziehungsvorstellung ist, dass sie von bestimmten Kriterien ausgehen muss, nach denen ein Verhalten als richtig und ein anderes als falsch ausgewiesen wird. Eine Erziehung als Verhaltensänderung hat nicht zum Ziel darüber aufzuklären, warum dieses und nicht vielleicht ein anderes Verhalten „rechtens“ wäre, sondern fordert ein bestimmtes Verhalten lediglich ein (vgl. PÖPPEL 83, 25). Die Frage nach den sittlichen Maßstäben für richtiges Verhalten muss dabei als geklärt vorausgesetzt werden.

Ein zweites Verständnis von Erziehung unterliegt der Vorstellung, dass die „Umwelt“ die Erziehung bereits „bewirke“ (vgl. ebenda). Die Atmosphäre, der „gute“ Umgang mit „ausgewählten“ Menschen, das Fernhalten vermeintlich „negativer“ Einflüsse soll das Verhalten der Heranwachsenden maßgeblich in ihrer Erziehung „bestimmen“. Somit werden

Prozesse, in denen Kinder Meinungen und Verhaltensweisen ihrer sozialen Umwelt unreflektiert übernehmen als Erziehungsprozesse bezeichnet. Je „besser“ der alltägliche Umgang oder je „höherwertiger“ das „Milieu“ und die „ausgewählten“ Einflüsse sind, desto eher sei ein Gelingen der Erziehung zu erwarten. Diese Erziehungsvorstellung geht davon aus, dass menschliches Verhalten in einem direkten kausalen Zusammenhang stehe und es somit möglich wäre, Kinder in der Erziehung durch äußere Umstände, zu bestimmten Verhaltensweisen „zu erziehen“. Diese Erziehungsvorstellung hat zum Problem, dass „schlechte Einflüsse“ ebenso in einer kausalen Wirkung zu den Kindern stehen und sie darum eine „schlechte Erziehung“ erfahren würden. Damit wäre es eine wichtige Aufgabe für Pädagogen, Erziehungswirklichkeiten zu schaffen, welche die erwünschten Verhaltensweisen „bewirken“ und die von den als schlecht ausgezeichneten Einflüssen bereinigt sind.

Es ist unbestritten, dass mit unterschiedlichen Umgebungen auch unterschiedliche Anpassungen im eigenen Verhalten an diese Umgebung verbunden sind. Demgegenüber ist die Frage zu stellen, wieso es dennoch Menschen gibt, die sich „gut“ in einer „schlechten“ Umgebung entwickeln können. Offenbar ist das Handeln von Menschen kein unmittelbares Produkt der Umwelt, sondern unterliegt noch anderen Bedingungen.

Eine dritte Position soll von der hier verwendeten Erziehungsvorstellung abgegrenzt werden. Diese weitere Position setzt voraus, dass die Erziehungsaufgabe darin besteht, die eigenen Wertvorstellungen den Educanden weiterzugeben (vgl. PÖPPEL 83, 26-27). In dieser extremen werterhaltenden Position wäre es Aufgabe der Erziehung, vorbestimmte Werte lediglich zu benennen und einzufordern. Die Heranwachsenden wären am Prozess des Wertens und Diskutierens von Werten nicht zu

beteiligen, sondern man wäre verpflichtet sie möglichst bruchlos zu tradieren.

Die hier dargestellten Prozesse, welche als Erziehung bezeichnet werden, sind als solche nicht zu bestreiten. Ohne Zweifel werden im Umgang mit Kindern Wertorientierungen nicht immer hinterfragt oder reflektiert und das eigene Verhalten orientiert sich auch an den sozialen Gegebenheiten. In der vorliegenden Arbeit sollen aber im Sinne eines engeren pädagogischen Verständnisses nur die Prozesse als Erziehung bezeichnet werden, welche die Mitwirkung und Zustimmung der heranwachsenden Generation beinhalten. Das bedeutet jedoch nicht, dass Werte generell nur diskutiert, aber nicht tradiert werden dürften. Das Tradieren wird jedoch im weiteren Verlauf dieser Arbeit nicht als erzieherischer Prozess bezeichnet, sondern lediglich die Prozesse, in denen Heranwachsende dazu aufgefordert werden, dass sie zu tradierten Werten in sachlicher Weise eigene Fragen stellen und sich am Prozess des Wertens in selbstbestimmender Weise beteiligen. Als Erziehung im engeren pädagogischen Sinne wird nunmehr das bezeichnet, was dazu führt, dass eigene moralische Handlungsentscheidungen möglich werden (vgl. PÖPPEL 83, 27). Die Frage danach, ob das eigene Handeln gut ist und welche Werte als Maßstäbe zu seiner Beurteilung angesetzt werden, ist somit von dem Educanden selber zu beantworten (vgl. HINTZ/ PÖPPEL/ REKUS 2001, 87-90).

Der erziehungswissenschaftlichen Literatur ist zu entnehmen, dass dieser enge Erziehungsbegriff zu einigen Erziehungsvorstellungen konträr ist (vgl. HINTZ/ PÖPPEL/ REKUS 2001, 88). Betrachtet man beispielsweise Sprachgebräuche wie sie bei DEWEY, DURKHEIM aber auch bei LUHMANN

nachzulesen sind, ist anzumerken, dass sie sich von der für die vorliegende Arbeit gewählten Begrifflichkeit unterscheiden⁸.

In einigen wissenschaftlichen Positionen werden Sozialisationsprozesse, in denen Bedeutungen gewonnen und die als unreflektiert eingestuft werden, zur Erziehung gezählt (vgl. DEWEY 93, 28-37) oder eine bestimmte Form der Disziplinierung der Bezeichnung einer „éducation morale“ zugeordnet (vgl. DURKHEIM 63). LUHMANN beispielsweise definiert Erziehung damit, „Wissen und Können an jemanden zu vermitteln, der darüber *noch nicht* verfügt“ (LUHMANN 2002, 59). Diese Positionen sind darum nicht falsch, sondern sie wenden den Erziehungsbegriff in einem anderen Sprachgebrauch an.

Erziehung, in dem in der vorliegenden Arbeit verwendeten engeren Sinne, beinhaltet, den Zögling dazu aufzufordern, sich im Urteilen zu üben. Erziehung erfolgt also nur dann, wenn der Educand aufgefordert wird, seine Handlungsmotive zu überdenken und zu begründen. Erziehung fordert dazu auf, über das selber nachzudenken und zu urteilen, was für die eigene Lebensführung gut ist. Dies setzt voraus, dass der Zögling unter sachlichen Ansprüchen seine Aufgaben klärt und ihnen unter moralischem Aspekt Urteile beimisst. Erziehungsprozesse unterliegen somit den konstitutiven Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit (vgl. BENNER 91, 56-73). Der Educand ist darum so zu führen, dass er möglichst selbsttätig und selbstbestimmt Aufgaben finden und Lernprozesse initiieren und durchführen kann.

Ein solches Erziehungsverständnis schließt an die Position von Johann Friedrich HERBART an. Für HERBART besteht das Ziel der Erziehung in der

⁸ Insbesondere bei DURKHEIM, aber auch DEWEY und LUHMANN ist zu erwähnen, dass es bereits vom jeweiligen Sprachgebrauch einer pädagogischen Position abhängt ob deren Schriften als pädagogische angesehen werden.

Moralität des Zöglings. Sittlichkeit oder Moralität fasst HERBART nicht als einen Zweck der Erziehung unter anderen, sondern als den ganzen Zweck der Erziehung (vgl. HERBART 1804, 59). Aus diesem Grund werden andere Zwecke, wie die der unreflektierten Tradierung von Werten oder Einübung von Verhaltensweisen, ausgenommen, da sie sich nicht darauf beschränken, den Educanden dazu aufzufordern, sich selbsttätig um Wissen zu bemühen und im Werten zu üben.

Es ist nun zu überlegen, welche Bedeutung dem Erlebnis in Erziehungsprozessen unter Berücksichtigung des hier vertretenen engeren pädagogischen Erziehungsbegriffes zuzuschreiben ist.

Wenn Erlebnisse ein emotionales Urteil darüber beinhalten, welches ein Lernender seinen Lernaufgaben beimisst, dann sind Erlebnisse sowohl Ausdruck als auch Anlass für eine Erziehung im engeren Sinne. Ausdruck deswegen, weil zu einem Lern- und Erziehungsprozess auch eine Reflexion über das Erlernte gehört. Das erworbene Wissen ermöglicht dem Educanden andere sachliche und emotionale Urteile über seine Wahrnehmungen und somit andere Erlebnisse. Je nach Wissenstand werden andere Urteile möglich. Erst wer beispielsweise weiß, dass ein hässlicher Käfer erstaunliche Fähigkeiten besitzt oder eine schöne Pflanze gefährliche Gifte absorbieren kann, kann dieselbe Wahrnehmung nun anders beurteilen. Ohne dieses Wissen, hätte ein Schüler (oder der besagte Enkel, welcher mit seinem Großvater in den Wald geht) den Käfer eventuell zertreten, weil er ihn hässlich findet und hätte die schöne Blume gepflückt. Aufgrund seines neuen Wissens sind ihm jetzt andere Urteile möglich. Der nach wie vor hässlich aussehende Käfer wird aufgrund seiner Fähigkeiten hinsichtlich der Beseitigung von Pflanzenschädlingen als im Garten erwünschter Helfer begrüßt und die nach wie vor schöne aber giftige Pflanze wird stengelassen.

Das Erlebnis ist Anlass für Erziehung, weil Erziehung die Aufforderung enthält, seine Wahrnehmungen und Urteile zu klären. Die eigenen Einstellungen, die Wertungen, welche im Zusammenhang mit Erlebnissen bestehen, sollen aufgeklärt und in begründete Entscheidungen überführt werden (vgl. HINTZ/ PÖPPEL/ REKUS 2001, 89-90).

Der Lernprozess hat seine erzieherische Bedeutung darin, dass er nötig ist, um das eigene Erleben und die damit verbundenen Wertungen durch Erkenntnisprozesse aufzuklären, relativieren und in begründete Urteile überführen zu können. Lernhandeln wird begonnen, weil man eine meist unbegründete Meinung über den Wert einer Aufgabe hat. Aufgrund einer sachlichen Klärung durch einen Lernprozess werden die Wertzuweisungen relativierbar. Emotionale Urteile können durch Lernprozesse dahin aufgeklärt werden, dass sie dem Lernenden ermöglichen, seinen Wahrnehmungen neue Bedeutungen zuzuweisen.

Auch wenn der Educand zu einer sachlichen Beurteilung seines Erlebens (noch) nicht in der Lage ist, legt er eine Bedeutsamkeit in Form eines emotionalen Vorurteils fest. Erlebnisse und die mit ihnen verbundene Bedeutsamkeit sind ein psychischer Vorgang, aus dem heraus der Lernende Aufgaben definieren kann. Mit dem Erwerb neuen Wissens ist der Lernende zunehmend in der Lage, sachlich begründete moralische Urteile zu fällen.

4.5 Schlusswort

Überschaut man den Unterrichts- und Erziehungsprozess, dann ist daraus zu entnehmen, dass das Erlebnis eine Voraussetzung für die Initiierung von Lernprozessen darstellt. Es wurde zudem dargelegt, dass dieser Umstand für Unterrichts- und Erziehungsprozesse wesentlich ist, da ohne eine positive Beurteilung des Lernenden keine selbsttätigen Aktivitäten von ihm initiiert werden können.

Geht man davon aus, dass Unterricht erziehend ist, dann ist im Zusammenhang mit diesem dazu aufzufordern, sachliche Zusammenhänge selbsttätig zu klären und zu beurteilen. Das zu tun, was man selber für richtig erachtet, kann vom Erziehenden nicht erwirkt werden. Der Educand kann lediglich dazu aufgefordert werden, dies selbst zu bestimmen. Der Grund des eigenen Handelns ist also zu prüfen und darf nicht aus einem unreflektierten Gefühl hervorgehen.

Erlebnisse sind Anlässe, seine Wahrnehmungen sachlich zu überprüfen und seine Emotionen zu hinterfragen. Erlebnisse sind somit als Aufgabe zu sehen, verantwortlich mit ihnen umzugehen und danach zu fragen wie man allein aus dem Gefühl einer Achtung gegenüber dem Anspruch eines guten Handelns entscheiden sollte.

Mit dem hier angesprochenen Gefühl der Achtung ist die Achtung als „indirekte Wirkung der Anerkennung des moralischen Gesetzes“ (KOCH 2003, 226) gemeint, die als die Triebfeder zum sittlich Guten anzusehen ist. Die Zustimmung dazu, ob etwas richtig oder gut ist, erfolgt nicht durch sachliche und sittliche Begründungen allein. Eine letzte Zustimmung dazu, das als richtig erkannte auch in ein Handeln umzusetzen, liegt in dem

Gefühl, dass das Subjekt dem Erkannten auch zustimmen kann (vgl. KOCH 2003, 228).

Es ist ein erzieherischer Anspruch, dass ein Lernprozess vom Subjekt aus begründeter Haltung heraus und nicht aufgrund unreflektierter Erlebnisse begonnen wird. Jede Entscheidung zu jedweden Handeln sollte vernünftig begründet und nicht mittels Erlebnissen erwirkt oder gar mit der Emotionalität des Erlebnisses entschuldigt werden.

Erlebnisse sollen also unter pädagogischem Anspruch nicht dazu genutzt werden, dass Kinder die Tiere und Pflanzen schützen und lieben, weil sie ihren „Spaß“ mit ihnen haben, sondern weil sie sachlich aufgeklärt darüber urteilen können, warum die Natur zu schützen und wie sie zu nutzen ist. Dies können sie nur, wenn sie sachlich richtige Erkenntnisse über die Natur selber erarbeiten und überprüfen, sowie selber vernünftig argumentieren können, welche Art des Umgangs mit der Natur der sittlich erstrebenswerte sein könnte.

Erlebnisse in der Natur sind demnach nicht zu initiieren, damit eine bestimmte Haltung bei den Heranwachsenden erwirkt werden soll, sondern damit Anlässe geschaffen werden, Erkenntnisprozesse selbsttätig durchführen zu können, welche ein sachliches und sittliches Urteil ermöglichen. Es soll nicht die Emotionen sein, welche den Menschen verändern, sondern die Erlebnisse sollen Anlässe sein, über Veränderungen in geistiger und sittlicher Hinsicht nachzudenken.

Die gesellschaftliche Notwendigkeit und der pädagogische Anspruch, sein Leben selbstbestimmt und eigenverantwortlich gestalten zu können, findet so seine angemessene pädagogische Umsetzung. Dem Anspruch an mehr Selbstbestimmung und Eigenverantwortung kann vom Individuum nur entsprochen werden, wenn es vielfältig und sachlich richtig Wissen

erwirbt und übt, dieses nach moralischen Aspekten zu ordnen (vgl. HERBART 1806, 85).

5. Quellen- und Literaturverzeichnis

ABROMEIT, Lars (Mitarb.): Deutschland um 1900. Aufstieg und Fall des Kaiserreichs Hamburg 2004

ANDREESEN, Alfred: Hermann LIETZ. Der Schöpfer der Landerziehungsheime. München 1934

ARNOLD, Magda. B.: Gefühl. In: ROMBACH, Heinrich (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Zweiter Band. Freiburg/ Basel/ Wien 1970, Seite 76-79

ARNOLD, Margret: Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess. München 2002

ANDERS, Christiane: Wegweiser zum Nachweis von Bildungswirkungen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit – am Beispiel einer Kletterfreizeit. In: erleben & lernen 3&4/ 2004, Seite 34-36

ANTES, Wolfgang: Erlebnispädagogik. Fundierte Methode oder aktuelle Mode? In: Jugendstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis in Aktion. Praxishilfen der Jugendstiftung Baden-Württemberg. Münster 1999⁴, Seite 11-24

BAADER, Meike Sophia: Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik. Weinheim/ München 2005

BALZ, Eckart: Erlebnispädagogik in der Schule. Schulleben – Schulsport – Schullandheim. Lüneburg 1993

BECK, Ulrich: Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden. Frankfurt am Main 2004

BECKERS, Edgar: Das Beispiel Alfred LICHTWARK. Eine Studie zum Selbstverständnis der Reformpädagogik. Köln 1976

BEDACHT, Andreas: Vertiefung im Dunkeln. Pädagogische Gratwanderung zwischen Bewusstseinerweiterung und Aktionismus. In: erleben & lernen 2/ 2001, Seite 4-13

BENNER, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München 1991²

BENNER, Dietrich/ KEMPER, Herwart: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim 2003

BERGIUS, R. Gefühl. In: DORSCH, Friedrich (Hrsg.): Psychologisches Wörterbuch. Bern/ Göttingen/ Toronto 1994¹², Seite 270-271

BLÜHER, Hans: Wandervogel. Geschichte einer Jugendbewegung. Zweiter Teil: Blüte und Niedergang. Berlin 1913²

BOEGER, Annette/ SCHUT, Thomas: Auswirkungen von Project Adventure auf personale Kompetenzen. In: erleben & lernen 2/ 2006, Seite 4-6

- BÖHM: Winfried: Über das „Praktische“ am Praktischen Lernen. In: BÖHM, Winfried/ HARTH- PETER, W./ u. a. (Hrsg.): Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik. Würzburg 1994², Seite 71-81
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Existenzphilosophie. Stuttgart 1964⁶
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung, Stuttgart/ Berlin/ Köln/ Mainz 1968⁴
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1977⁵
- BOOS, Stefan: Die erlebnispädagogische Seminarwoche. In: Jugendstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis in Aktion. Praxishilfen der Jugendstiftung Baden-Württemberg. Münster 1999⁴, Seite 29-50
- BUCHHEIM, Thomas: Die Grundlagen der Freiheit. Eine perspektivische Einführung in das ‚Leib-Seele-Problem‘. In: <http://www.thomasbuchheim.de/Die%20Grundlagen%20der%20Freiheit.pdf> am 15.11.2005
- BUCHNER, Christina: Schmökernacht in der Schule. Ein Erfahrungsbericht. In: Grundschulmagazin. Heft 9/ 1995, Seite 53-54
- BURG, Dani: querdurch. Erlebnispädagogik in Schule und Freizeit. Luzern 1998
- CORLEIS, Frank: Die Bedeutung von Naturerlebnissen in der Schule: Naturerlebnispädagogik? Lüneburg 2000

- CRAMER, K.: Erleben, Erlebnis. In: RITTER, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 2: D- F. Darmstadt 1972
- CUVRY, Andrea de/ VORWERK, Antje: „Gib ihnen ein großes Projekt und sie werden Großes vollbringen“. Das Modell Cowoto – Handlungsorientierung in der Ausbildung bei der Reemtsma Cigarettenfabriken GmbH. In: erleben & lernen 3&4/ 1998, Seite 13-16
- CZECH, Werner: Erlebnispädagogik, Berufsvorbereitung und Schulsozialarbeit. In: Jugendstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis in Aktion. Praxishilfen der Jugendstiftung Baden-Württemberg. Münster 1999⁴, Seite 101-104
- DAMASIO, Antonio R.: Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. München 2001³
- DATLER, Wilfried: Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens. In: HACKL, Bernd/ NEUWEG, Georg Hans (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Münster 2004, Seite 113-130
- DEWEY, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben von Jürgen OELKERS. Übersetzt von Erich HYLLA. Weinheim und Basel 1993
- DIETRICH, Georg/ WALTER, Helmuth: Grundbegriffe der psychologischen Fachsprache München 1972²

DILTHEY, Wilhelm (1883): Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte. GROETHUYSEN, B. (Hrsg.) Wilhelm DILTHEY. Gesammelte Schriften I. Bd.. Leipzig/ Berlin 1922

DILTHEY, Wilhelm (1894): Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. In: DILTHEY, Wilhelm: Die Geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte. Abhandlung zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Wilhelm Dilthey Gesammelte Schriften V. Band, Stuttgart/ Göttingen 1957², Seite 139-240

DILTHEY, Wilhelm: Die Geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte. Abhandlung zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Wilhelm DILTHEY Gesammelte Schriften V. Band, Stuttgart/ Göttingen 1957²

DILTHEY, Wilhelm (58a): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. DILTHEY, Wilhelm: Gesammelte Schriften Band VII. Stuttgart 1958²

DILTHEY, Wilhelm (58b): Studien zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. DILTHEY, Wilhelm: Gesammelte Schriften Band VII. Stuttgart 1958²

DILTHEY, Wilhelm: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. DILTHEY, Wilhelm. Gesammelte Schriften. Band IX. Stuttgart/ Göttingen 1960

- DILTHEY, Wilhelm: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Bearb. von Herman NOHL. Weinheim/ 1963⁴
- DILTHEY, Wilhelm: Schriften zur Pädagogik. Besorgt von GROOTHOFF, Hans- Hermann und HERRMANN, Ulrich. Paderborn 1971
- DILTHEY, Wilhelm: Grundlegung der Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und der Geschichte. Ausarbeitungen und Entwürfe zum zweiten Band der Einleitung in die Geisteswissenschaften (ca. 1870-1895). DILTHEY, Wilhelm: Gesammelte Schriften XIX. Göttingen 1982
- DORSCH, Friedrich: Psychologisches Wörterbuch. Bern/ Stuttgart/ Toronto 1987¹¹
- DORSCH, Friedrich (Hrsg.): Psychologisches Wörterbuch. Bern/ Göttingen/ Toronto 1994¹², Seite 270-271
- DURKHEIM, Emile: L'Éducation morale. Paris 1963
- dwds 2006a: Stichworte erleben und Erleben. In:
http://www.dwds.de/?woerterbuch=1&qu=erleben&last_corpus=DWDS am 06.04.2006
- dwds 2006b: Stichwort Erlebnis. In:
http://www.dwds.de/?woerterbuch=1&qu=ERlebnis&last_corpus=DWDS am 06.04.2006
- EBRECHT, Angelika: Leben und Erleben. Die Lebensphilosophie um die Wende zum 20. Jahrhundert. In: RÜLCKER, Tobias/ OELKERS, Jürgen: Politische Reformpädagogik. Bern 1998, Seite 261-277

- ERNST, Michael/ VOIGT, Dorle: Leben wie die Indianer. Ein erlebnispädagogisches Projekt. In: lernchancen 23/ 2001, Seite 23-27
- ERNST, Otto: Lesen, Vorlesen und mündliche Wiedergabe des Kunstwerkes. In: Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar am 9.,10., 11. Oktober 1903. Leipzig 1903, Seite 33-45
- EWERT, O.: Gefühl und Stimmung. Psychologisch. In: GROOTHOFF, Hans-Hermann/ STALLMANN, Martin (Hrsg.): Neues pädagogisches Lexikon. Stuttgart/ Berlin 1971⁵, Seite 388-389
- EWERT, O: Gefühle. III. In: RITTER, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel/ Stuttgart 1974, Seite 93-96
- FEES, Konrad: Werte und Bildung. Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht. Opladen 2000
- FEIERABEND, Kuno: Project Adventure. Erlebnispädagogik made in USA. Entwickelt an öffentlichen Schulen. In: Jugendstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis in Aktion. Praxishilfen der Jugendstiftung Baden-Württemberg. Münster 1999⁴, Seite 107-118
- FEIERABEND, Kuno/ GOSEBRINK, Michael/ KOPFMANN, Désirée: Abenteuerpädagogik an der Schule. Ein Einsatz von Project Adventure. In: lernchancen 23/ 2001, Seite 43-48
- FISCHER, Aloys: Arbeits- und Erlebnispädagogik. In: Leben und Werk. Bd. 2. München 1950, Seite 245-286

- FISCHER, Wolfgang: Kritik der lebensphilosophischen Ansätze der Pädagogik. In Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn, Heft 2/ 1965. Seite 98-112
- FISCHER, Wolfgang: Pädagogik und Skepsis. Bemerkungen zum skeptisch-transzendental-kritischen Ansatz in der Pädagogik. In: BORRELLI, Michele/ RUHLOFF, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band II. Hohengehren 1996, Seite 16-25
- FISCHER, Torsten: Das Erlebnis in der Schule. Frankfurt/ Berlin/ Bern/ New York/ Paris/ Wien 1999
- FISCHER, Torsten/ ZIEGENSPECK, Jörg W.: Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn 2000
- FITZA, Sabine: Erlebnisorientierte Farberziehung in der Schule. In: Grundschullehrer. Mit unseren Kindern Schule machen. Seelze 6. Mai 1986, Seite 13-15
- FRANKE, Ursula/ OESTERLE, G.: Gefühl. I. In: RITTER, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel/ Stuttgart 1974, Seite 82-89
- FRIES, Jakob Friedrich: Wissen, Glaube, Ahndung. Jena 1805
- FRÖHLICH, Werner: Wörterbuch der Psychologie. Berlin 2003
- GADAMER, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Band 1. Tübingen 1990
- GAUDIG, Hugo: Didaktische Präludien. Leipzig/ Berlin 1929³

- GAULY, Burkhard: Mut und Wildheit in der Erziehung. In: Kindergarten heute 5/ 1995, Seite 8-12
- GILLES, Christoph: Abenteuer gegen Gewalt – Möglichkeiten und Grenzen in der Jugendarbeit. In: erleben & lernen 4/ 1993, Seite 8-11
- GILSDORF, Rüdiger: Schule und Abenteuer – zwei Welten treffen aufeinander. In: erleben & lernen 1/ 2000, Seite 4-14
- GRIMM, Jacob/ GRIMM, Wilhelm: Deutsches Wörterbuch. Band 3. Leipzig 1862
- GROOTHOFF, Hans-Hermann: Gefühl und Stimmung. Philosophisch und pädagogisch. In: GROOTHOFF, Hans-Hermann/ STALLMANN, Martin (Hrsg.): Neues pädagogisches Lexikon. Stuttgart/ Berlin 1971⁵, Seite 383-388
- GRUPE, Ommo: Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Grundthemen der Sportanthropologie. Schorndorf 1982
- GUDJONS, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Bad Heilbrunn 2001⁶
- HAFEN, Roland: Populäre Musik in der Grundschule: Dann groovt mal schön! In: Grundschule. Heft 1/ 1998
- HAHN, Kurt: Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart 1959
- HALDER, Alois: Philosophisches Wörterbuch. Freiburg/ Basel/ Wien 2000

- HÄUSLER, Rüdiger: Von der Erlebnistherapie zur Outdoor Education –
Erlebnispädagogik an der Schule Schloss Salem.
Erlebnispädagogische Tradition. In: erleben & lernen 2/ 2006,
Seite 10-15
- HECKMAIR, Bernd/ MICHL, Werner: Erleben und Lernen. Einstieg in die
Erlebnispädagogik. Neuwied/ Kriftel/ Berlin (Schriftenreihe
Erleben & Lernen, Bd. 2) 1994²
- HECKMAIR, Bernd/ MICHL, Werner: Erleben und Lernen. Einführung in die
Erlebnispädagogik. München/ Basel 2004⁵
- HEILAND, Helmut/ SAHMEL, Karl-Heinz: Praxis Schulleben in der Weimarer
Republik 1918-1933. Die reformpädagogische Idee des
Schullebens im Spiegel schulpädagogischer Zeitschriften der
Zwanziger Jahre. Hildesheim/ Zürich/ New York 1985
- HEITGER, Marian: Prolegomena zur Beantwortung der Frage nach
Möglichkeit und Sinn der Geschichte der Pädagogik als
Problemgeschichte. In: BÖHM, Winfried (Hrsg.) Geschichte der
Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft.
Stuttgart 1975, Seite 54-64
- HEITGER, Marian (Hrsg.): Schule der Gefühle. Innsbruck, Wien: Tyrolia,
1994
- HEITGER, Marian: Fragestellung und Methode der systematischen
Pädagogik. In: HEITGER, Marian: Systematische Pädagogik –
Wozu? Paderborn/ München/ Wien/ Zürich 2003, Seite 32-50

- HENCKMANN, Wolfhart: Gefühl. In: KRINGS, Hermann/ BAUMGARTNER, Hans Michael/ WILD, Christoph: Handbuch philosophischer Grundbegriffe. München 1973, Seite 520-536
- HENTIG, Hartmut von: Kurt HAHN und die Pädagogik. In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerks von Kurt HAHN. Heidelberg 1966, Seite 41-82
- HERBART, Johann Friedrich (1804): Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: Johann Friedrich HERBART: Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von Dietrich BENNER. Stuttgart 1986, Seite 59-70
- HERBART, Johann Friedrich (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Johann Friedrich HERBART: Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von Dietrich BENNER. Stuttgart 1986, Seite 71-191
- HERRMANN, Ulrich: Die Pädagogik Wilhelm DILTHEYS. Ihr wissenschaftstheoretischer Ansatz in DILTHEYS Theorie der Geisteswissenschaften. Göttingen 1971
- HINTZ, Dieter/ PÖPPEL, Karl Gerhard/ REKUS, Jürgen: Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim und München 1995²
- HINTZ, Dieter/ PÖPPEL, Karl Gerhard/ REKUS, Jürgen: Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim und München 2001³

HOMFELDT, Hans Günther: „Am Anfang steht die Zumutung“ - Ein Beitrag zum pädagogischen Können in der Erlebnispädagogik. In: HOMFELDT, Hans Günther (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Geschichtliches, Räume und Adressat(inn)en, erziehungswissenschaftliche Facetten, Kritisches. Hohengehren ²1995, Seite 218-236

HÜLSHOFF, Thomas: Emotionen. Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe. München/ Basel 1999

JAGENLAUF, Michael: Wirkungsanalyse outward bound- ein empirischer Beitrag zur Wirklichkeit und Wirksamkeit der Erlebnispädagogischen Kursangebote von outward Bound Deutschland In: BEDACHT, Andreas/ DEWALD, Wilfried/ HECKMAIR, Michl/ WEIS, Kurt (Hrsg.): Erlebnispädagogik – Mode – Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik. München 1994², Seite 72-95

JAGENLAUF, Michael/ MICHL, Werner (Hrsg.): Ökologische Bildung I. (erleben & lernen 5/ 1995). Augsburg 1995

JAHNKE, Sandro: Erlebnispädagogik und Schulsozialarbeit. Überlegungen zur Integration erlebnispädagogischer Konzepte in die Schulsozialarbeit, exemplarisch dargestellt an einer Erlebnis- und Naturprojektwoche. Lüneburg 2003

JENSEN, Adolf/ LAMZUS, Wilhelm: Unser Schulaufsatz, ein verkappter Schundliterat. Hamburg/ Braunschweig 1910

JUNG, Matthias: DILTHEY. Zur Einführung. Hamburg, 1996

- KANT, Immanuel (1787): Kritik der reinen Vernunft. Herausgegeben von Wilhelm WEISCHEDL. Frankfurt am Main 1996²
- KASUCH, Maria/ SEIBERT, Peter: Nicht nur reden, erleben!
Erlebnispädagogische Impulse in der Schule. In: Pädagogische Welt. Heft 8/ 1997, Seite 373-376
- KESSLER, Alfred S./ SCHÖPF, Alfred/WILD, Christoph: Erfahrung. In: KRINGS, Hermann/ BAUMGARTNER, Hans Michael/ WILD, Christoph: Handbuch Philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe. Band 2. München 1973, Seite 373-386
- KLAFKI, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1964^{3/4}
- KLAWE, Willy/ BRÄUER, Uwe: Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Weinheim/ München 2001²
- KLEBER, Gabi: Erlebnispädagogik und Sport in der Natur. Empfehlungen für eine sportorientierte Studienfahrt. In: Lehrhilfen für den Sportunterricht 42/ 1993 Seite 54-56
- KLIMMER, Leo/ WOLF, Elisabeth: Vier Beispiele für Erlebnispädagogik. In: Jugendstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis in Aktion. Praxishilfen der Jugendstiftung Baden-Württemberg. Münster 1999⁴, Seite 25-28
- KOCH, Lutz: Logik des Denkens. Weinheim 1991
- KOCH, Lutz: KANTS ethische Didaktik. Würzburg 2003

KÖNIG, Eckard: Theorie der Erziehungswissenschaften Band 1.

Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik.

München 1975

KRUSE, Klaus: Schullandheimaufenthalte mit Grundschulklassen. In:

Grundschulunterricht 3/ 1999, Seite 32-33

LADENTHIN, Volker: Literaturunterricht im Hinblick auf die didaktischen

Prinzipien der Wissenschafts- und Erfahrungsanalogie. In:

REGENBRECHT, Aloysius/ PÖPPEL, Karl Gerhard (Hrsg.):

Erfahrung und schulisches Lernen: Zum Problem der Öffnung
von Schule und Unterricht. Münster 1995, Seite 15-29

LADENTHIN, Volker/ REKUS, Jürgen (Hrsg.): Die Ganztagschule. Alltag,

Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim und München 2005

LASSAHN, Rudolf: Grundriss einer Allgemeinen Pädagogik. Heidelberg/

Wiesbaden 1993³

LASSAHN, Rudolf: Einführung in die Pädagogik. Wiebelsheim 2000⁹

LEDOUX, Joseph: Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen.

München/ Wien 1998

LERSCH, Philipp: Aufbau der Person München 1954⁶

LIETZ, Hermann: Emlohstobba, Berlin 1897

LIETZ, Hermann: Der Gründungsaufruf von 1898. In: DIETRICH, Theo: Die

Landerziehungsheimbewegung. Bad Heilbrunn, 1967, Seite 15-

17

LIETZ, Hermann: Schulreform durch Neugründung – Ausgewählte
Pädagogische Schriften. Paderborn 1970

LIETZ, Hermann: Emlohstobba 1997

LOCKE, John (1706): An Essay Concerning Human Understanding. An
Abridgment. London 1976

LORENZ, Konrad: Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer
Naturgeschichte menschlichen Erkennens. München/ Zürich
1973

LUDWIG, Harald: Entstehung und Entwicklung der modernen
Ganztagsschule in Deutschland. Köln/ Weimar/ Wien 1993

LUHMANN, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft.
Herausgegeben von Dieter LENZEN. Frankfurt am Main 2002

MARQUARDT, Reinhard: Schulgarten- Erlebnisbereich und Unterrichtsort.
In: Grundschulunterricht. Heft 7-8/ 1998, Seite 40-42

MICHL, Werner: Pädagogische Aspekte des Handelns und der Reflexion.
In: erleben & lernen 2&3/ 1993, Seite 4-7

MICHL, Werner: Erziehung und Erlebnispädagogik. In: Arbeitskreis
katholischer Schulen in freier Trägerschaft (Hrsg.):
engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule. Bonn, Heft
1/2005, Seite 96-109

MILLIES, Marc: Rousseaus Kinder – Frankreich entdeckt seine versteckten
Ressourcen. In erleben & lernen 1/ 1995, Seite 21-25

MISCH, Georg: Vorbericht des Herausgebers. In: DILTHEY, Wilhelm: Die Geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte. Abhandlung zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Wilhelm DILTHEY Gesammelte Schriften V. Band, Stuttgart/ Göttingen 1957², VII-CXVII

MKJS B.-W.: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Praxiszug Hauptschule. Stuttgart 1999

MKJS B.-W.: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Der erlebnispädagogische Ansatz. Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule, Leitfaden 3. Stuttgart 2000

MONOD DE FROIDEVILLE/ WILLIBALD, E.: Rückkehr zum Selbst. Eine Weltanschauung auf der Grundlage des Erlebens. Frankfurt am Main 1951

NAHRSTEDT, Wolfgang/ BRINKMANN, Dieter/ THEILE, Heike/ ROECKEN, Guido: Das Erlebnis und die Pädagogik. Freizeit als Bildungszeit? Zum Lernen in Erlebniswelten. In: Pädagogische Rundschau. Frankfurt am Main 56/ 2002, Seite 457-490

NIEMANN, Ines: Mit einer Schulklasse aus Erlebnissen Erfahrungen machen. In: erleben & lernen 2/ 1998, Seite 14-18

NEUBERT, Waltraut: Erlebnisunterricht. In HOFSTAETTER, Walter/ PETERS, Ulrich: Sachwörterbuch der Deutschkunde. Band I. Leipzig/ Berlin 1930, Seite 300

NEUBERT, Waltraut: Das Erlebnis in der Pädagogik. Göttingen 1932³

- NEUHÄUSLER, Anton: Grundbegriffe der philosophischen Sprache. Begriffe
viersprachig. München 1963
- NICKOLAI, Werner: Erlebnispädagogik in der Straffälligenhilfe. In:
HOMFELDT, Hans Günther (Hrsg.): Erlebnispädagogik.
Geschichtliches, Räume und Adressat(inn)en,
erziehungswissenschaftliche Facetten, Kritisches.
Hohengehren 1995², Seite 82-91
- NOHL, Herman: Die Philosophie des Lebens. In: NOHL Herman: Einführung
in die Philosophie. Frankfurt am Main 1946², Seite 56-70
- NOHL, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre
Theorie. Frankfurt am Main 1949³
- NOHL, Herman (66a): Die Theorie der Bildung. In: NOHL, Herman/ PALLAT,
Ludwig (Hrsg.): Die Theorie und die Entwicklung des
Bildungswesens. Erster Band. Berlin/ Leipzig 1966, Seite 3-80
- NOHL, Herman (66b): Die pädagogische Bewegung in Deutschland. In:
NOHL, Herman/ PALLAT, Ludwig (Hrsg.): Die Theorie und die
Entwicklung des Bildungswesens. Erster Band. Berlin/ Leipzig
1966, Seite 302-374
- NOHL, Herman: Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik. In:
RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und
Erziehungswirklichkeit. Frankfurt am Main 1967²

- NOHL, Herman: Göttinger Vorlesungen. Die erste Phase. In: BOLLNOW, Otto Friedrich/ FRITHJOF, Rodi (Hrsg.): NOHL, Herman: Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770-1830. Göttingen 1970, Seite 92-167
- NOPPENBERGER, Anneliese: Kinder erleben den Frühling. In Grundschule. Heft 3/ 1998, Seite 32-47
- NÜTZEL, Rudi: Den Wald erleben mit Kindern. Exkursionen, Lern- und Erlebnisspiele im Vorschulalter. Ökologische Zusammenhänge verstehen und lernen. München 1998
- OELKERS, Jürgen: Unmittelbarkeit als Programm. Zur Aktualität der Reformpädagogik. In: BEDACHT, Andreas/ DEWALD, Wilfried/ HECKMAIR, Michl/ WEIS, Kurt (Hrsg.): Erlebnispädagogik – Mode – Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik. München 1994², Seite 96-116
- OELKERS, Jürgen: Zum Verhältnis von Erleben und Erziehen. In: HECKMAIR, Bernd/ MICHL, Werner/ WALSER, Ferdinand (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit. Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis. Alling 1995, Seite 113-130
- OELKERS, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim, München 1996

- OELKERS, Jürgen: Schule als Erlebnis. Eine problemorientierte Einleitung.
In: HOFER, Christine/ OELKERS, Jürgen: Schule als Erlebnis.
Vergessene Texte der Reformpädagogik. Braunschweig 1998,
Seite 6-22
- PAFFRATH, Fritz Hartmut: Erlebnispädagogik in der Schule? Plädoyer für
ein erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernmodell. In:
lernchancen 23/ 2001, Seite 4-13
- PAUL, Hermann: Deutsches Wörterbuch. Tübingen 2002¹⁰
- PERGER, Josef: Erfahrung. In: HIERDEIS, Helmwart/ HUG, Theo (Hrsg.):
Taschenbuch der Pädagogik. Hohengehren 1997⁵, Seite 268-
288
- PETZELT, Alfred: Der Begriff der Anschauung. Eine Untersuchung zur
Theorie pädagogischen Verhaltens. Leipzig 1933
- PETZELT, Alfred: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg im
Breisgau. 1964³
- PIELORZ, Anja: Werte und Wege der Erlebnispädagogik – Schule Schloß
Salem Neuwied 1991
- PINKER, Steven: Wie das Denken im Kopf entsteht. München 1998
- PLAKE, Klaus: Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines
Paradigmenwechsels. Münster/ New York 1991
- PÖPPEL, Karl Gerhard: Die emotionale Dimension in der Erziehung –
systematische Grundlegung. In: IPFLING, Hans- Jürgen: Die
emotionale Dimension in Unterricht und Erziehung. München
1976³, Seite 46-53

- PÖPPEL, Karl Gerhard: Erziehen in der Schule. Hildesheim, Zürich, New York 1983
- PÖPPEL, Karl Gerhard: Unterrichten – Grundzüge und Gestaltungsformen des Lehrens und Lernens. Hildesheim/ Zürich/ New York 1992
- PÖPPEL, Karl Gerhard: Emotionalität und Moralität – Überlegungen zu ihrem Zusammenhang und Folgerungen für den Unterricht. In: LADENTHIN, Volker/ SCHILMÖLLER, Reinhard (Hrsg.): Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werteeziehung. Opladen 1999, 243-250
- POPPER, Karl R.: Das Problem der Induktion. In: POPPER, Karl R.: Lesebuch: ausgewählte Texte zur Erkenntnistheorie, Philosophie der Naturwissenschaften, Metaphysik, Sozialphilosophie. Herausgegeben von David MILLER. Tübingen 1995, Seite 85-102
- PRANGE, Klaus: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Band 1: Der pädagogische Aufbau der Erfahrung Stuttgart 1978
- PRECHTL, Peter/ BURKARD, Franz-Peter: Metzler Philosophie Lexikon. Begriffe und Definitionen. Stuttgart/ Weimar 1999²
- QUERFURT, Renate: Gita aus Indien. In: SCHMITT, Rudolf (Hrsg.): Eine Welt in der Schule. Klasse 1-10. Projekt des Grundschulverbandes, Heft 4/ Dezember 1999, Seite 4-8
- REGENBRECHT, Aloysius: Erfahrung und Unterricht: In: Erfahrung und schulisches Lernen. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik, Heft 12. Münster 1995, Seite 1-14

- REGENBRECHT, Aloysius: Reflektierende Urteilskraft als Kriterium moralischer Erziehung im Unterricht. In: REKUS, Jürgen (Hrsg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Weinheim und München 1998, Seite 95-113
- REINERS, Annette: Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele. München 1991
- REINERS, Annette: Erlebnis und Pädagogik. Praktische Erlebnispädagogik. Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen (Themenhefte praktische Erlebnispädagogik). München 1995
- REKUS, Jürgen: Aus Prinzip zwar skeptisch, aber Skepsis ist kein Prinzip. Gedanken zur normkritisch-skeptischen und prinzipienwissenschaftlichen Aufgabe der Transzendental-kritischen Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn, Heft 1/ 1986, Seite 132-143
- REKUS, Jürgen: Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Weinheim/ München 1993
- REKUS, Jürgen (2000a): Compassion als pädagogisches Projekt - Abgrenzung und Begründung. In: Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft (Hrsg.): engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule. Bonn, Heft 2/ 2000, Seite 95-102

- REKUS, Jürgen (2000b): Compassion - ein erlebnisbezogenes
Bildungskonzept. In: METZ, Johann-Baptist/ KULD, Lothar/
WEISBROD, Adolf (Hrsg.): Compassion - Weltprogramm des
Christentums. Soziale Verantwortung lernen. Freiburg/ Basel/
Wien 2000, Seite 75-88
- RICHTER, Gustav: Die deutschen Kurzschulen – ihre Entstehung und
Entwicklung. In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Bildung als Wagnis
und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerks von Kurt
HAHN. Heidelberg 1966, Seite 300-310
- ROELOFFS Nahmen/ REITER, Reinhard: Projekte im Evangelischen
Jugenddorf Rendsburg. Zeitschrift für Erlebnispädagogik 10. Jg.
Lüneburg 1990, Seite 2-3
- RÖHRS, Hermann: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa.
Hannover/ Berlin/ Darmstadt/ Dortmund 1980
- ROMBACH, Heinrich: Erfahrung, Erfahrungswissenschaft. In: ROMBACH,
Heinrich (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik. Erster Band.
Freiburg/ Basel/ Wien 1977, Seite 234-237
- ROTH, Gerhard: das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive
Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen.
Frankfurt am Main 1996⁵
- ROTH, Gerhard: Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser
Verhalten steuert. Frankfurt am Main 2001
- RUHLOFF, Jörg: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine
Einführung. Heidelberg 1979

- SAUERLAND, Karol: DILTHEYS Erlebnisbegriff. Entstehung, Glanzzeit und Verkümmern eines literaturhistorischen Begriffs. Berlin / New York 1972
- SCHAD, Nico: Erleben und miteinander reden – Reflexionsmodelle in der Erlebnispädagogik. In: erleben & lernen 2&3/ 1993, Seite 49-53
- SCHAD, Gerhard: Erlebnispädagogik: ein pädagogisches Konzept. In: erleben & lernen 3&4/ 1995, Seite 106-110
- SCHÄFERS, Bernhard: Jugendsoziologie. Opladen 2001⁷
- SCHARRELMANN, Heinrich: Erlebte Pädagogik. Gesammelte Aufsätze und Unterrichtsproben. Hamburg, Berlin 1912
- SCHLEGEL, F: Philosophie des Lebens 1828
- SCHMIDBAUER, Wolfgang: Lexikon Psychologie. Hamburg 2001
- SCHMIDT, Katja: Die Natur- Erlebnis- Tour. In Grundschule. Heft 1/ 1998, Seite 32-34
- SCHNELL, Regina: Erfahrung und Erlebnis in der religiösen Erziehung. Zürich/ Einsiedeln/ Köln 1984
- SCHÖDLBAUER, Cornelia: Metaphern. Ein Beitrag zur erlebnispädagogischen Methodik, Ethik und Ästhetik. In: erleben & lernen 3&4, 1997, Seite 39-49
- SCHÖDLBAUER, Cornelia: Am Puls der Zeit - zwischen Erlebnishunger und Naturentfremdung. In: erleben & lernen 3&4/ 1999, Seite 36-41

- SCHÖDLBAUER, Cornelia: Metaphorisches Lernen in erlebnispädagogischen Szenarien. Eine Untersuchung über handlungsorientierte Lehr- Lern-Prozesse. Hamburg 2000
- SCHÖNDORF, Harald: Erlebnis und Wirklichkeit. In: HECKMAIR, Bernd/ MICHL, Werner/ WALSER, Ferdinand (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit. Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis. Alling 1995, Seite 23-39
- SCHOTT, Thomas: Wahrnehmen und Erleben. In: PAFFRATH, F. Hartmut/ SALZMANN, Alexandra/ SCHOLZ, Martin (Hrsg.): Wissenschaftliche Forschung in der Erlebnispädagogik. Augsburg 1999, Seite 129-136
- SCHOTT, Thomas: Kritik der Erlebnispädagogik. Würzburg 2003
- SCHULZ, Arthur: Der Mensch und seine natürliche Ausbildung. Wider das althergebrachte Verfahren in Erziehung und Unterricht. Berlin 1893
- SCHULZE, Gerhard: Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt, New York 1992²
- SCHULZE, Theodor: Die Wirklichkeit der Erziehungswirklichkeit und die Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft. In: HOFFMANN, Dietrich/ NEUMANN, Karl (Hrsg.): Tradition und Transformation der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Zur Re- Vision der WENIGER- Gedenkschrift. Weinheim 1993, Seite 13-34
- SCHULZ- HAGELEIT, Peter: Geschichte: erleben - lernen - verstehen. Düsseldorf 1987

- SCHWARZ, Karl: Expeditionen und Rettungsdienst als pädagogische Zentren in den deutschen Kurzschulen. In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerks von Kurt HAHN. Heidelberg 1966, Seite 311-325
- SCHWARZ, Karl: Die Kurzschulen Kurt Hahns. Ihre pädagogische Theorie und Praxis. Ratingen 1968
- SCHWARZ, Hans: „Erlebnispädagogik“ - Was ist das? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn, Heft 1/ 1996, Seite 105-117
- SIEFERT, Hermann: Untersuchungen zur Entstehung und Frühgeschichte der Bündischen Jugend. Ludwigsburg 1964
- SINGER, Wolf: Der Beobachter im Gehirn. Frankfurt am Main 2002
- SPITZER, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/ Berlin 2002
- STARKE-PERSCHKE, Susanne (Red.): Der Brockhaus Psychologie: Fühlen, Denken und Verhalten verstehen. Mannheim/ Leipzig 2001
- STERN, William: Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage. Haag 1950²
- THIMM, Annemarie/ WALLMÜLLER-HOCH, Jörg: Erlebnispädagogik und Ökologie. Die Faszination des Kronenraumes. In: Jugendstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis in Aktion. Praxishilfen der Jugendstiftung Baden-Württemberg. Münster 1999⁴, Seite 121-136

- THÖNY, Giosua: Philosophie und Pädagogik bei Wilhelm DILTHEY und Herman NOHL. Eine geisteswissenschaftliche Studie als historisch- systematische, komparative Problem-, Wirkungs- und Entwicklungsgeschichte. Bern und Stuttgart 1992
- ULICH, Dieter,: Emotion In: WENNINGER, Gerd (Red.): Lexikon der Psychologie: in fünf Bänden. Band 1. Berlin/ Heidelberg 2000
- VISSER, Gerard: Erlebnisdruck. Philosophie und Kunst im Bereich eines Übergangs und Untergangs. Würzburg 2005
- WÄCHTER, Jörg-Dieter: Bildung und Wissenschaft – Wissenschaftsorientierung als pädagogische Aufgabe. In: REKUS, Jürgen (Hrsg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Weinheim und München 1998, Seite 26-46
- WEBER, Erich: Emotionalität und Erziehung (Ein pädagogischer Orientierungsversuch) In: OERTER, Rolf/ WEBER, Erich (Hrsg.): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung. Donauwörth 1975, Seite 69-125
- WEBER, Max: Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus. Bodenheim 1993
- WEIS, Kurt: Menschenbilder in der Erlebnispädagogik. In: BEDACHT,Andreas/ DEWALD, Wilfried/ HECKMAIR, Michl/ WEIS, Kurt (Hrsg.): Erlebnispädagogik – Mode – Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik. München 1994², Seite 49-71

WENNINGER, Gerd (Red.): Lexikon der Psychologie: in fünf Bänden. Band 2. Berlin/ Heidelberg 2001

WESTERMANN, Henrik: Prinzip und Skepsis als Grundbegriffe der Pädagogik. Frankfurt am Main 2005

WRD: Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Band 3. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich 1999³

WRD: Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.): Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich 2001⁴

ZIEGENSPECK, Jörg: Das Erlebnis - Versuch einer Begriffsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: ZIEGENSPECK, Jörg (Hrsg.): Das Museum als erlebnispädagogischer Lernort. Museumspädagogik in den Museen der Freien und Hansestadt Hamburg und ihrer näheren Umgebung. Lüneburg 1997, Seite 1-14

ZIEGENSPECK, Jörg: Erlebnispädagogik. In: REINHOLD, Gerd/ POLLACK Guido/ HEIN, Helmut (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon München/ Wien 1999, Seite 135-139

„... Damit ist ... gesagt, daß Erziehung nicht nur Handlungen erfordert (die man nachahmen könnte), sondern Kommunikation. Denn sie erfordert, daß man zunächst lernt, was man *nicht* weiß, und sieht, was man *nicht* sieht, und dann dazu ansetzt, die Lücke zu füllen. Negatives kann aber nur durch Kommunikation, nicht durch Handlung, vermittelt werden. Kommunikation hebt etwas hervor, was sich nicht von selbst versteht. Mit der Angewiesenheit auf Kommunikation ist Erziehung zwangsläufig ein gesellschaftlicher Prozeß, während Sozialisation über Handlung und Nachahmung laufen kann. Damit ist aber noch nicht ausgemacht, *welche* Kommunikation als Erziehung aufgefaßt wird.“ (LUHMANN 2002, 53)

Die Antwort auf die Frage, was unter Erziehung zu verstehen sei, unterliegt in den Erziehungswissenschaften einem permanent zu diskutierenden Legitimationsanspruch. Das vorliegende Buch ordnet nun sowohl den Begriff des Erlebens als auch den des Erlebnisses im Hinblick auf ein bestimmtes Erziehungsverständnis ein.

Auch wenn man dem hier vertretenen Erziehungsbegriff nicht zustimmen sollte, so kann man doch aus der vorgelegten historischen Betrachtung der Begriffe „Erleben“ und „Erlebnis“ Anregungen finden, den pädagogischen Sinn verschiedener erlebnisorientierter Seminare sowie Unterrichtssequenzen neu zu überdenken und zu hinterfragen.