

Bernd Heckmair
Neues Lernen oder Neues übers Lernen



Dipl.-Päd.

Regina Deml

staatl. anerk. Erzieherin, Fachübungsleiterin Klettersport, Hochseilgartentrainerin.
Im Leitungsteam des Eisbär e.V., Freiburg u. a. verantwortlich für den Bereich Qualitäts-
entwicklung. Organisation und Durchführung von Seminaren zur Weiterbildung und von
Schullandheimaufenthalten.

E-Mail: reginademl@eisbaer-ev.de

Website: www.eisbaer-ev.de

Regina Deml

Qualität in der Erlebnispädagogik

1. Ein Weg zu mehr Wirksamkeit (oder lediglich die Suche nach Wirksamkeitsbeweisen)?

Die Qualitätsdiskussion erreicht zunehmend mehr Bereiche der sozialen Arbeit. Viele reagieren auf Begriffe, wie Qualitätssicherung allerdings mit einer Abwehrhaltung, da sie von vielen mit mehr freiwilligem zeitlichen Einsatz und Kosteneinsparungen verbunden wird, also mit mehr Arbeit für weniger Geld und mit weniger finanziellen Ressourcen für die Kinder und Jugendlichen. Zudem fragen sich viele, ob durch den Einsatz technologischer Verfahren und vielfältiger Datenerhebungen und Messungen die pädagogische Arbeit wirklich verbessert werden kann.

Auch in der Erlebnispädagogik werden zurzeit Stimmen laut, die Qualitätsstandards für die Erlebnispädagogik in Form eines Gütesiegels einführen wollen (e&I, 2/2006, S. 32). Aber ist pädagogische Qualität überhaupt, und speziell auf diese Weise, zu sichern? Und gab es bisher keine Qualität?

Bei eingehender Beschäftigung mit dem Thema „pädagogische Qualität“, wird deutlich, dass Qualität in der Pädagogik immer schon eine Rolle gespielt hat, die neuere Qualitätsdiskussion neben Verbesserungen aber vor allem viele Probleme aufwirft, die zum größten Teil mit der Übertragbarkeit von Verfahren von Wirtschaftsunternehmen auf die Pädagogik und mit Effizienzforderungen zu tun haben.

Gerade in der Erlebnispädagogik sollte das Qualitätsthema jedoch nicht einfach als „Modeerscheinung“ bei Seite geschoben werden oder mit Abwehrhaltungen darauf reagiert werden. Da die Erlebnispädagogik häufig nur dann in das öffentliche Bewußtsein tritt, wenn sich wieder jemand über die verschwendeten Steuergelder für einen „Abenteuerurlaub“ mit straffälligen Jugendlichen beschwert oder wenn ein dramatischer Unfall passiert ist, gilt es gerade hier, neben einer sicherheitstechnischen, eine pädagogische Qualität zu entwickeln und publik zu machen, die hilft ein positiveres Außenimage aufzubauen.

Regina Deml
Qualität in der Erlebnispädagogik



Im Folgenden soll jedoch der These nachgegangen werden, dass Zertifikate keine pädagogische Qualität sichern können und bezüglich dieser sogar kontraproduktiv sind, da diese die Problematik einer Qualität in der Pädagogik verdrängen und somit sogar Qualität verhindern können.

Nach „eigenen“ Normen, Begrifflichkeiten und Kategorien zu suchen, „die geeignet sein sollen, die Spezifika pädagogischer Prozesse – gleichsam als Gegengewicht zur Terminologie der Ökonomie – zur Geltung zu bringen“ (Köpp/Neumann, 2003, S. 13) greift jedoch ebenfalls zu kurz. Denn dies verkürzt die Qualitätsdiskussion zu einer einseitigen Diskussion um Legitimation und vernachlässigt den Aspekt der Güte einer pädagogischen Arbeit. Qualitätsmodelle für die sozialpädagogische Praxis sollten jedoch beide Bedingungen erfüllen:

Gute Begründungen liefern und die pädagogische Arbeit verbessern. Um diese Aussagen verständlicher zu machen, sollen nun die Probleme im Qualitätsdiskurs und bei der Bestimmung von pädagogischer Qualität genauer betrachtet werden.

2. Probleme bei der Bestimmung einer pädagogischen Qualität

2.1. Relative Merkmale statt einheitlichem Standard

Zunächst einmal ist das „Produkt“ der Pädagogik, anders als in der industriellen Produktion, zum größten Teil vom Nutzer abhängig. Denn „die Adressaten der Intervention handeln als Subjekte nach ihren je eigenen Präferenzen hinsichtlich der Resultate von Erbringungsprozessen. Daher sind nicht antizipierbare und damit nicht vorgängig kategorisierbare Folgen sozialpädagogischen Handelns die Regel. Denn je mehr auf die freiwillige Selbständerung des Adressaten gesetzt wird, umso weniger kann im sozialpädagogischen Handeln auf standardisierte, routinierte Verfahren zurückgegriffen werden“ (Beckmann et al., 2004, S. 21) Das bedeutet, „dass ein einheitlicher, die Angebote der sozialen Dienste grundlegend und

umfassend strukturierender Qualitätsbegriff, die Möglichkeiten der Adressaten an der Festlegung dessen, was im einzelnen die Qualität von Leistungen bestimmt, systematisch ausblenden würde" (Böllert, 2004, S. 123).

Qualität ist ein Konstrukt, das außerhalb gesellschaftlicher und persönlicher Normen, Werte, Ziele und Erwartungen nicht denkbar ist" (Merchel, 1998, S. 27). Merchel betont also auch, dass nicht nur alle unmittelbar Beteiligten Qualität definieren, sondern dass auch gesellschaftliche Vorstellungen, z. B. „wie man mit Menschen umgehen sollte, was man ihnen zumuten darf und was man ihnen schuldet" (Heiner 1996, ebd.) in die Qualitätsbestimmung einfließen. „Qualität ist daher nur in relativen Merkmalen bestimmbar" (ebd., Hervorhebung [R.D.]) und sollte die Qualitätsvorstellungen aller Beteiligten berücksichtigen.

Oder wie Merchel es formuliert: „Erhebt man in der sozialen Arbeit die Forderung nach einer „objektiven Definition" (so z. B. Wetzler 1996, S. 109), dann hat man bereits die zentrale Eigenschaft des Qualitätsbegriffs verfehlt" (ebd.).

2.2. Qualität in der Pädagogik ist nicht technologisch planbar

Der Nachweis eines Zusammenhangs zwischen Ursache und Wirkung in der Pädagogik ist deshalb schon schwierig, weil zwischen einer pädagogischen Handlung und einem Effekt beim Adressaten immer mit einer zeitlichen Verzögerung zu rechnen ist. Somit ist eine bestimmte Verhaltensänderung nicht eindeutig einer bestimmten Handlung zuzuordnen. Außerdem können auch Einstellungsänderungen bewirkt werden, die nicht beobachtbar sind. Hier stellt sich also das Problem, dass bestimmte Ziele kaum zu operationalisieren und damit nicht beobachtbar und nachweisbar sind. Anders als in der Produktion von Gütern, ist ein Zusammenhang von Handlung und einem Ergebnis im pädagogischen Bereich also nicht eindeutig nachweisbar.

„Felder sozialpädagogischen Handelns zeichnen sich durch ihre Komplexität aus, so dass nur schwer eingrenzbar ist, welche Ergebnisse auf welche Ursachen zurückzuführen sind. Auswirkungen werden erst mit zeitlicher Verzögerung deutlich und können in der anschließenden Evaluation nur schwer nachgewiesen werden, weil sie noch nicht aufgetreten sind oder durch andere, möglicherweise gegenläufige Einflussfaktoren „ausgewaschen" wurden" (Beckmann et al., 2004, S. 22).

Das Problem des Ursache-Wirkungs-Zusammenhang beschreibt Luhmann durch das sogenannte „strukturelle Technologiedefizit". Diese systemtheoretische Sichtweise geht nicht nur davon aus, dass ein Ursache-Wirkungs-Zusammenhang nicht nachgewiesen werden kann, sondern auch davon, dass kein technologischer Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung besteht. Aufwand und Ertrag, Bedingung und Auswirkung sind nicht kausal verknüpft und die Intervention entsprechend nicht punktgenau planbar (vgl. Luhmann, et al., 1982). Anders formuliert: Der Nutzer handelt nach einem individuellen Eigen-Sinn, und es hängt von ihm ab, was von dem, was von verschiedenen Akteuren (nicht nur intentional) auf

ihn einwirkt, wie aufgenommen wird. Somit kann ein pädagogisches Ergebnis also nicht technologisch optimiert und geplant werden. Zertifikate können also bestenfalls das Vorhandensein von Sicherheitsstandards und von bestimmten Rahmenbedingungen belegen, aber niemals pädagogische Wirksamkeit. Sie erwecken aber den Eindruck als sei dies möglich, was öffentliche Forderungen nach Wirksamkeitsbelegen verstärkt.

Wenn Ergebnisse nicht technologisch geplant werden können, werden Pädagogen natürlich nicht überflüssig, sondern haben die Aufgabe Situationen zu planen und zu schaffen, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass der Eigen-Sinn der Adressaten getroffen wird, also etwas gelernt wird. „Gerade weil die Pädagogik an einem strukturellen Technologiedefizit leidet, sind vielfältige Sinnstiftungen gefragt, um immer wieder Ideen für das Handeln generieren zu können und somit die Chancen für positive Veränderungen bei Kindern und Jugendlichen zu erhöhen.“ (Klatetzki, 1998, S.72) Um den Eigen-Sinn besser zu treffen und so die Wahrscheinlichkeit von Wirkungen zu erhöhen, fordert z. B. der Aushandlungsansatz oder Negotiation Approach (vgl. Köpp et al., 2003; Breen et al, 2000; Merchel, 2004), Aushandlungsprozesse über Qualität unter allen am Erziehungsprozess Beteiligten.

3. Probleme im Qualitätsdiskurs

3.1. „Qualitätssicherung“

Da sich die Vorstellung von guter pädagogischer Arbeit, sowohl mit der gesellschaftlichen Entwicklung, als auch durch Veränderungen des direkten Umfeldes und der Situation der Nutzer verändert, ist die Qualitätsdefinition einem ständigen Wandel unterworfen. Weiterhin ist das, was als gute Qualität bezeichnet wird, immer von der jeweiligen Perspektive abhängig. Qualität ist also etwas, was sich nicht statisch definieren und damit also auch nicht sichern lässt. Deshalb lehnen Autoren, die diesen Charakteristika des Qualitätsbegriffs in der Pädagogik gerecht werden wollen, den Begriff der Qualitätssicherung ab und sprechen stattdessen von Qualitätsentwicklung oder Qualitätsmanagement. Qualitätsentwicklung verdeutlicht zudem, dass die Bestimmung von Qualität nur in einem Prozess entstehen kann. (vgl. Böllert, 2004, S. 123)

3.2. Legitimation durch Nachweis von Wirkungen

Das in der Pädagogik unangebrachte Denken in technologischen Ursache-Wirkungszusammenhängen wird gefördert, wenn Pädagogen diese Forderungen nicht zurückweisen, sondern auf die gleiche Weise argumentieren. So trägt z. B. auch die Einführung von Zertifikaten zu der Annahme bei, gute pädagogische Arbeit könne objektiv gemessen und somit zertifiziert werden.

Die Pädagogik manövriert sich also selbst in ein Dilemma, wenn sie öffentliche Effekterwartungen, die auf kausalschematischem Denken beruhen, nicht zurückweist, da sie „zu deren Einlösung... mit dem Instrumentarium pädagogischen Handelns überhaupt nicht in der Lage ist“ (Köpp/Neumann, 2003, S. 161). Gerade die Erlebnispädagogik läuft hier Gefahr, bezüglich Wirksamkeit lediglich auf die öffentliche Forderung nach empirischen Wirksamkeitsnachweisen zu reagieren, da gerade in der Erlebnispädagogik unter dem Schlagwort Transferproblematik, die Wirksamkeit häufig angezweifelt wird. Die Frage, was gute pädagogische Arbeit ist und wie diese erreicht und begründet werden kann, scheint in der aktuellen Qualitätsdiskussion also weniger eine Rolle zu spielen, als die Frage, wie eine definierte Qualität gemessen und dokumentiert werden kann. „Das Neue an der Qualitätsdebatte im Bildungs- und Sozialbereich besteht nicht darin, Ansprüche für gute Arbeit formulieren zu müssen. Es geht vielmehr darum, die mit der Arbeit verbundenen Effekte empirisch zu kontrollieren“ (a. a. O., S. 15). In der neuen Diskussion ist also nicht die Frage nach Merkmalen einer guten Arbeit zentral, sondern die Legitimation der Arbeit durch erwiesene Wirksamkeit und Leistung.



Regina Deml
Qualität in der Erlebnispädagogik

Das Neue an der Qualitätsdiskussion ist also vor allem eine Verkürzung des Qualitätsbegriffs und eine Verdrängung der Problematik einer Qualitätsbestimmung im sozialen Bereich. Gerade der Erlebnispädagogik schaden jedoch Forderungen nach Wirkungsnachweisen besonders, da z. B. Schullandheimaufenthalte von den Teilnehmern, bzw. deren Eltern, selbst finanziert werden. Nun erwartet jeder Käufer, dem eine bestimmte Leistung zugesichert wird, dass er diese auch erhält. Wird also der Eindruck vermittelt, dass Wirkungen, wie Erlebnisse, gesichert werden können, muss es früher oder später zu Enttäuschungen kommen, die dem Ruf der Erlebnispädagogik schaden.

Da Erlebnisse für das Individuum unerwartet und selten sein müssen, können sie nicht geplant werden (vgl. Oelkers, 1995, S. 125). Dies bedeutet, dass die Erlebnispädagogik Erlebnisse zwar nicht garantieren kann, aber einen Rahmen bieten kann, der Erlebnisse ermöglicht. Dieser setzt dann allerdings voraus, dass die potentiellen Handlungsfelder möglichst weit und wenig strukturiert sind (vgl. Meier-Gantenbein, 2000, S. 79). Gerade das zentrale Element der Erlebnispädagogik, das Erlebnis, kann also nicht garantiert werden und kann somit z. B. auch nicht zum Standard erhoben werden. Würde dies jedoch von der EP erwartet werden, dann könnten paradoxe „Erlebnisserien“ (Oelkers, 1998, S. 27) die Folge sein, die wohl eher eine konsumistische Haltung bei den Schülern fördern würden, als zur Persönlichkeitsentwicklung beizutragen.

Zudem sollte die Erlebnispädagogik nicht den Fehler machen und ihre Legitimation allein aus empirischen Untersuchungen zur Wirksamkeit der Erlebnispädagogik ziehen, da diese das Denken in Ursache-Wirkungszusammenhängen noch mehr fördern. Stattdessen wären Gedanken über Möglichkeiten zur Verbesserung von Wirkungen und über geeignete Legitimationen dringend nötig. Betrachtet man nämlich die Begründungen, die heute viele Erlebnispädagogen für ihre Arbeit heranziehen, wird deutlich, dass hier noch entscheidend an der Qualität von Erlebnispädagogik gearbeitet werden kann.

4. Zusammenfassung der Anforderungen an (erlebnis)pädagogische Qualität

1. Qualitätsstandards dürfen nicht im Sinne einer Vereinheitlichung von vornherein festgelegt sein.
2. Qualität kann nur relativ formuliert werden. Qualitätsvorstellungen aller Beteiligten müssen also berücksichtigt werden.
3. Ursache und Wirkung sind auf Grund des strukturellen Technologiedefizits nach Luhmann nicht als technologisch verknüpft anzusehen.
4. Kommunikation über Qualität und Ansprüche an die pädagogische Arbeit werden gefördert. Qualitätsansprüche werden verhandelt und in der Umsetzung berücksichtigt.
5. Statt von Qualitätssicherung wird besser von Qualitätsentwicklung gesprochen.
6. Qualitätsentwicklung soll sowohl gute Begründungen als auch die Wirksamkeit verbessern. Aushandlungsprozesse, die durch die Beteiligung aller an der Definition von Qualität, die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass eine positive Veränderung bei den Jugendlichen eintritt, stellen eine Möglichkeit dar, die Wirkung zu erhöhen und Qualität nicht allein auf bessere Begründungen für das pädagogische Handeln zu beziehen.

5. Problematische Legitimationen

Neben dem Versuch Legitimationen aus empirischen Wirksamkeitsbeweisen zu erhalten, sind auch reformpädagogische Legitimationen noch verbreitet. Dass auch Letztere nicht gerade zu einer erlebnispädagogischen Qualität beitragen, da sie erhebliche Widersprüche hervorrufen, soll u. a. durch Ergebnisse der neueren Geschichtsforschung gezeigt werden.

5.1 Erziehung nach der Natur des Kindes

Nach der traditionellen Geschichtsschreibung spricht man von der Entdeckung der Kindheit, da Reformpädagogen, wie zum Beispiel Ellen Key, die 1900 das Buch „Jahrhundert des Kindes“ veröffentlichte, forderten, „dass das Kind und seine Natur im Mittelpunkt der Erziehung stehen müssten“ (Forneck / Wrana, 2003, S. 38). Der Erzieher müsse die Natur nur durch Empathie und Authentizität zur Entfaltung bringen. Gelenkt wird das Kind „durch ein pädagogisches Arrangement, das die Verhältnisse als notwendig erlebbar macht und so einen zwanglosen Zwang ausübt“ (ebd.). Kindheit wird hier also als natürliche Kategorie gesehen. Hahn spricht, analog zu Keys „Natur des Kindes“, von einem angeborenen Eros

oder einer grande passion, deren Entfaltung durch die kranke Gesellschaft behindert wird. (Vgl. Hahn, 1934, in Knoll, 1986, S. 63 und Hahn, 1930, in Knoll, 1998, S. 56)

Problematisch an der reformpädagogischen Argumentation ist vor allem, dass sie eine Differenz zwischen Staat und Kind erzeugt, da sie sich für eine Erziehung gegen den Staat und für die Entdeckung der Natur des Kindes einsetzt. Die Vorstellung was ein Kind ist, ist jedoch nicht kulturfrei zu denken. Somit kann die Legitimation einer Pädagogik als Opposition fürs Kind und gegen die Gesellschaft also nur zu Widersprüchen führen.

Die Entdeckung der Kindheit spielt bis in die heutige Pädagogik eine große Rolle und vielerorts scheint uns nicht bewusst zu sein, dass auch die Reformpädagogen keine Methoden hatten, wie sie die Natur des Kindes in den Mittelpunkt stellen konnten und gleichzeitig eine Antipädagogik oder auch "Schmeichelpädagogik" (Heckmair / Michl, 2004, S. 41) vermeiden konnten oder mit der sie den Widerspruch zwischen Individuum und Gesellschaft oder Wollen und Sollen, auflösen konnten. Durch Schlagworte wie „Pädagogik vom Kinde aus“ und „Selbstentwicklung der schöpferischen Kräfte des Kindes“ oder wie Kurt Hahn es bezeichnete "der von Natur innewohnenden Kraft" (Hahn, 1930, in Knoll, 1998, S.49), wird uns heute oft der Eindruck vermittelt, dass eine Erziehung vom Kinde aus (ohne dass sie zu Verwahrlosung führt) wirklich möglich ist.

So werden auch heute erlebnispädagogische Seminare zum „Leben und Überleben im Wald“, mit der Begründung angeboten, dass in unserer Gesellschaft „ganz wesentliche Grunderfahrungen“ ohne die eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung nicht möglich ist, fehlen. „Grunderfahrungen, die bei einer natürlichen Entwicklung des Kindes im Elternhaus Tag für Tag im Umgang mit der Natur „ganz von selber“ gemacht werden könnten“ (Kiener / Bach, 2003, S. 25f). Dabei wird übersehen, dass das, was eine natürliche Entwicklung des Kindes ausmacht, erst von der Gesellschaft (also auch von den Autoren) konstruiert wurde.

5.2. Abgrenzung zur Gesellschaft

Kurt Hahn, sowie viele andere Reformpädagogen legitimierten ihre Arbeit indem sie sich als Gegenbewegung zur Gesellschaft sahen, die dem drohenden gesellschaftlichen Verfall entgegenwirkt.

Tenorth betont jedoch, dass die Reformpädagogik keine Gegenbewegung zur gesellschaftlichen Entwicklung war.

Insgesamt ist die Reformpädagogik, berücksichtigt man den Wandel der Lebens- und Erziehungsverhältnisse, nach ihren Themen und nach ihrem Anspruch eine erwartbare Reaktion auf die soziale Entwicklung. Sie ist aber auch Reaktion und nicht etwa autarke, alternative Konstruktion, sondern eine der vielen Antworten der Gesellschaft auf den krisenhaften Modernisierungsprozess, den man seit 1890 beobachten kann. (Tenorth, 2000, S.213)

„Die Reformpädagogik erweist sich also als widersprüchliche Realität. Ihr reformerischer Impetus wandte sich einerseits gegen die bürgerliche Gesellschaft und deren Erstarrung und autoritäre Hierarchie, zugleich gewinnt sie ihre Kritik vom bürgerlichen Standpunkt her und bleibt seinen Deutungen verbunden“ (Fornec / Wrana, 2003, S.35). In neueren geschichtlichen Untersuchungen wird also deutlich, dass sich die Reformpädagogik nicht, wie eigentlich beabsichtigt, gegen die bürgerliche Gesellschaft richtete, sondern die bürgerlichen Mentalitäten unterstützte.

Nehmen wir an, jede Zeit hat ihre Mentalitäten, so bedeutet das auch für uns heute, dass sich die Gesellschaft nicht allein pädagogisch erneuern lässt, da eine Gesellschaftsreform abhängig ist von den dominanten Mentalitäten, die nicht allein von der Pädagogik bestimmt werden. Es wird uns also verdeutlicht, dass wir vorsichtig sein sollten mit dem Ziel, die Gesellschaft zu verbessern, da wir uns als Pädagogen so zwangsläufig überfordern und Gefahr laufen, uns überfordern zu lassen. So weist Tenorth darauf hin, dass Pädagogen genau prüfen sollten, welche Ansprüche an sie gestellt werden, da gesellschaftliche Probleme gerne als Lernprobleme definiert werden, die Politik so die Verantwortung an die Pädagogik abgibt und die Pädagogik sich letztlich, statt sich am Menschen zu orientieren, nur noch nach der Politik richtet. „Das Plädoyer für „computer literacy“ ist ja nur der jüngste Beleg für die beliebte gesellschaftliche Strategie, unbegriffene Folgen sozialen Wandels zunächst als schulisches Lernproblem zu definieren und sie im Bildungssystem als pädagogische Aufgabe zu platzieren“ (Tenorth, 1986, S. 22).

Dass auch heute problematische Begründungen für erlebnispädagogisches Arbeiten verwendet werden, zeigt das Beispiel eines Anbieters, der wirkliche Erlebnisse von Kurzzeitvergnügen und Erlebnisse, die nur konsumiert werden müssen, abgrenzen will, aber wirkliche Erlebnisse dadurch definiert, dass sie selbst erfahren und herbeigeführt werden (vgl. Kiener / Bach, 2003, S. 25). Nur wird auch ein Konsumerlebnis selbst erfahren und herbeigeführt indem ich mich für den Kauf eines Erlebnisobjektes entscheide. Die Unterscheidung bleibt also unklar und es bleibt die Gefahr, genau das voranzutreiben wogegen man sich eigentlich richtet.

5.3. Pädagogisierung der Gesellschaft

Tenorth kommt zu dem Schluss, dass sich die Reformpädagogik, die in die Staatsschule übernommen wird, selbst kritisieren muss, da sie sich selbst durch die Kritik am Bestehenden definiert, und dass eine Erneuerung der Gesellschaft durch die Pädagogik nicht möglich ist. Da sich die Reformpädagogik also nur durch die Kritik am Bestehenden definiert, kann sie letztlich nie gesamtgesellschaftlich umgesetzt werden, weil sie sich sonst selbst kritisieren müsste. Da sich auch Kurt Hahn mit seiner Kritik gegen die gesellschaftlichen Verhältnisse wendet, kann er sich auch nie mit gesellschaftlichen Verhältnissen arrangieren,

Regina Deml
Qualität in der Erlebnispädagogik

was wiederum einer gesamtgesellschaftlichen Umsetzung seiner Erlebnistherapie im Wege steht. Dass nun die Absicht der Reformpädagogik sich nicht mit den gesellschaftlichen Verhältnissen arrangieren zu wollen, sondern die Gesellschaft verändern zu wollen scheitern muss betont Tenorth.

...die Nutzung der Reformpädagogik im staatlichen Bildungssystem hat für sie fatale Konsequenzen. Der Reformismus macht sie bescheiden, ihre Handlungsansprüche werden korrumpierbar, schließlich versteht sie sich selbst darauf in der didaktischen Frage und der universell gesetzten neuen pädagogischen Methode den Kern des Reformgeschehens zu sehen. Die Reformpädagogik kehrt damit zurück in die Schule, die sie kritisiert hatte, sie versucht dort ihren großen Anspruch zu erfüllen und stirbt letztlich an der nicht eingestandenen Funktionalität des Programms einer Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme. (Tenorth, 2000, S.215)

Tenorth betont also, dass die Reformpädagogik die pädagogischen Möglichkeiten zur Gesellschaftsveränderung überschätzt, da sie gesellschaftliche Probleme nicht pädagogisieren¹ kann. Doch auch heute noch findet man, nicht nur in Artikeln über Salem, Aussagen über unsere Gesellschaft, wie diese: „Selbstbezüglichkeit, Vereinzelung und grenzenloser, aber oberflächlicher, promiskuitiver Konsum bestimmen die Alltagserfahrungen. Internate wie Salem können daraus gerade heutzutage ihren wesentlichen Existenzanspruch ableiten“ (Ferenschild, 2005, S. 8). Denn gerade im Zeitalter von Bildungsreformen und PISA besteht die Gefahr, dass sich eine Erlebnispädagogik in Abgrenzung zur Schule definiert und Argumente wie „eine gesunde Entrümpelung überladener und kopflastiger Unterrichtsfächer zu Gunsten einer naturorientierten, individuelleren und bewussteren Persönlichkeitsentwicklung“ (Kiener/Bach, 2003, S. 26) gerne aufgegriffen werden.

Auch gesellschaftskritischen Stimmen, die z. B. beklagen, dass „die Wirklichkeit nur noch über das Medium Fernsehen und die anderen Massenmedien künstlich aufbereitet,...geboten“ (ebd.) wird, wird gerne zugestimmt. Erlebnispädagogische Konzepte, die die Legitimation für ihre Pädagogik nur im „Gesellschaftsverfall“ oder in der Kritik an der Schule sehen und auf eine Pädagogisierung der Gesellschaft zielen, sind jedoch, wie wir gezeigt haben, nach Tenorth, zum scheitern verurteilt. Denn eine Pädagogik, die sich nur in Abgrenzung zum Bestehenden definiert, müsste sich bei ihrer gesamtgesellschaftlichen Verwirklichung selbst kritisieren, was bedeutet, dass sie nie wirklich umgesetzt werden kann ohne sich in Widersprüche zu verstricken. Auch andere Stimmen stützen Tenorths These indem sie beto-

¹ Den Versuch die Folgen der Modernisierung durch „pädagogische Veranstaltungen aller Art, ...die Begründung neuer Wissenschaften, die sich mit dem Kinde und Jugendlichen beschäftigen... und das weite Feld sozialer Einrichtungen und Veranstaltungen, die sich ...der heranwachsenden Generation widmen“ (Tenorth, 2000, S. 204) abzuschwächen oder erträglich zu gestalten, nennt Tenorth Pädagogisierung.

nen, dass für eine Pädagogik die Begründung durch gesellschaftliche Probleme zu wenig ist. Denn dadurch würden lediglich gesellschaftliche Probleme zu pädagogischen gemacht und nicht die Situation geändert, sondern der Mensch an die Situation angepasst (vgl. v. Hentig, 1997, S. 158ff.).

Es ist also ein Selbstverständnis gefordert, bei dem der Erlebnispädagoge seine Arbeit als Ergänzung zur sonstigen pädagogischen Arbeit sieht und nicht als bessere Alternative.

6. Alternative Legitimationen

Eine Alternative zu den genannten Legitimationen für Erlebnispädagogik bietet z. B. die Systemtheorie und der Konstruktivismus. Wie z. B. Siebert (2000), zeigt, können viele Prinzipien, wie z. B. Selbstgesteuertes Lernen, Teilnehmerorientierung, Perspektivverschränkung, Emotionalität und Handlungsrelevanz aus der konstruktivistischen Sichtweise abgeleitet werden und somit ohne widersprüchliche Argumentationsweisen begründet werden. Diese lassen sich gut im Rahmen eines erlebnispädagogischen Schullandheims umsetzen und erfüllen die oben genannten Anforderungen.

Aus Platzgründen gehe ich hier lediglich auf das, nach Stüwe (1998, S. 8), zentrale Merkmal der Erlebnispädagogik, das Erlebnis, ein. Begründungen für die anderen Prinzipien finden sich bei Siebert (2000).

Begründungen für die Notwendigkeit eines Erlebnisses in der Pädagogik werden heute immer noch in der kranken Gesellschaft oder in der Besonderheit ("Natur") des Jugendalters gesehen. Wie gezeigt, sind diese Legitimationen jedoch nicht widerspruchsfrei.

Aus konstruktivistischer Sicht geschieht Lernen durch Differenzwahrnehmungen. Perturbationen² bieten zudem Anreize zum Lernen. Demnach besteht die besondere Wirksamkeit von Erlebnissen gerade darin, dass „sie durch ihre Herausgehobenheit... die gewohnte Kontinuität unterbrechen und mit Irritationen Erfahrungskorrekturen veranlassen“ (Meier-Gantenbein, 2000, S. 19).



² „In Anlehnung an Maturana und Varela stellt das Erlebnis das Wahrnehmen von Perturbationen dar“ (Meier-Gantenbein, 2000, S. 59).

7. Alternative Qualitätsentwicklungsmethoden?

Wir bei Eisbär e.V. haben unsere praktische Qualitätsentwicklung an QQS (vgl. v. Spiegel, 2000) orientiert, das die oben genannten Anforderungen erfüllt. Obwohl es für die offene Jugendarbeit entwickelt wurde, waren die Arbeitshilfen relativ einfach an unsere erlebnispädagogische Arbeit im Schullandheimbereich anzupassen. Zentral bei diesem Modell sind die Berücksichtigung der Qualitätsvorstellungen aller Beteiligten bei der Vorbereitung und Durchführung der pädagogischen Arbeit. Die verschiedenen Vorstellungen werden verhandelt und in sogenannten Konsenszielen, denen alle Beteiligten zustimmen, zusammengefasst. Außerdem berücksichtigt QQS das strukturelle Technologiedefizit indem kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Zielen und Mitteln angenommen wird. Allerdings betont v. Spiegel, dass Vorstellungen von Wirkungszusammenhängen als Hilfskonstruktion genutzt werden können, um die Arbeit planen zu können und diese nicht der Beliebigkeit zu überlassen. Zu jedem Arbeitsschritt gibt es Arbeitshilfen in Form von Tabellen, die stichpunktartig ausgefüllt werden können. Besonders positiv erlebten wir außerdem die Intensivierung von Kommunikation über Qualitätsvorstellungen im Team und mit den Lehrern³.

Begründungen für die eigene Arbeit werden durch die Entwicklung einer Konzeption angeregt. Somit wird mit QQS sowohl an der Legitimation als auch an der Verbesserung der Wirksamkeit gearbeitet. Da QQS mit Teamsupervision arbeitet, kann QQS, im Gegensatz zu Verfahren aus der Wirtschaft, wie DIN EN ISO 9000 ff : 2000 oder der Balanced Scorecard, prinzipiell ohne externe Personen durchgeführt werden. Dies macht Qualitätsentwicklung auch für kleine Vereine erschwinglich.

Es gibt also Verfahren zur Qualitätsentwicklung, die nicht nur, wie in der Wirtschaft, auf eine Standardisierung und Zertifizierung zielen, sondern die pädagogische Qualität in den Blick nehmen und helfen die Wirksamkeit der Arbeit zu verbessern. Modelle wie QQS, die an die Bedingungen der jeweiligen erlebnispädagogischen Einrichtung angepasst werden, stellen eine Alternative zu Qualitätssicherungsverfahren dar und sollten in größerem Umfang von (Erlebnis-)Pädagogen genutzt, weiterentwickelt und propagiert werden.

³ Details zur Umsetzung finden sich bei Deml (2006).

8. Fazit

Da die Erlebnispädagogik (zumindest im Schullandheimbereich) nicht direkt von staatlichen Sparmaßnahmen und Reglementierungen betroffen ist, hat sie die große Chance, ohne verordnete Qualitätskriterien, wirkliche Qualität zu entwickeln. Voraussetzung wäre allerdings, dass sich die Qualitätsdiskussion nicht länger nur auf empirische Studien und "Gütesiegel" (e&l, 2/2006, S. 32) beschränkt, sondern auch berücksichtigt wird, wie die Wirksamkeit erhöht und die Legitimation von Erlebnispädagogik fundiert werden kann. Die Erlebnispädagogik sollte diese Chance nutzen.

Literatur

Beckmann, C.; Otto, H.-U.; Richter, M.; Schrödter, M. (Hrsg.) (2004). Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böllert, K. (2004). Qualität und Wettbewerb sozialer Dienste. In: Beckmann, C.; Otto, H.-U.; Richter, M.; Schrödter, M. (Hrsg.) Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breen, M. P.; Littlejohn, A. (2000). Classroom Decision-Making. Negotiation and process syllabuses in practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Deml, R. (2006). Qualitätsentwicklung im Prozess der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Anbietern von erlebnispädagogischen Veranstaltungen. PH Freiburg: Unveröffentlichte Diplomarbeit.

Ferenschild, H. (2005). Kurt Hahn und seine Spuren im Salem von heute. In: e&l – erleben und lernen. Heft. 1, S. 7–9.

Forneck, H.J.; Wrana, D. (2003). Ein verschlungenes Feld, Einführung in die Erziehungswissenschaft. Bielefeld: Bertelsmann.

Heckmair, B.; Michl, W. (2004)⁵. Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Regina Deml
Qualität in der Erlebnispädagogik

Hentig, H. v. (1997). *Bildung: ein Essay*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kiener, B.; Bach, H. (2003). Die Zukunft der Erlebnispädagogik. Ein neuer Ansatzpunkt. In: *e&l – erleben und lernen*. Heft 6. S. 25–26.

Klatetzki, T. (1998). Qualitäten der Organisation. In: *Merchel, J.* (Hrsg.). *Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten*. Münster: Votum.

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

Knoll, M. (1998). *Kurt Hahn – Reform mit Augenmaß, Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen*. Stuttgart: Klett Cotta.

Köpp, C.; Neumann, S. (2003). *Sozialpädagogische Qualität, Problembezogene Analysen zur Konzeptualisierung eines Modells*. Weinheim: Juventa.

Luhmann, N.; Schorr, K-E. (Hrsg.) (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt

Meier-Gantenbein, K.F. (2000). *Ermöglichen statt erziehen. Bausteine einer erlebnispädagogischen Didaktik*. Freiburg i. Br.: Lambertus-Verlag.

Merchel, J. (1998). Zwischen Effizienzsteigerung, fachlicher Weiterentwicklung und Technokratisierung: Zum sozialpolitischen und fachpolitischen Kontext der Qualitätsdebatte in der Jugendhilfe. In: *ders.* (Hrsg.). *Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten*. Münster: Votum.

Merchel, J. (2004). Qualität als Verhandlungssache. Kontraktsteuerung und Professionalisierung sozialer Dienste. In: *Beckmann, C.; Otto, H.-U.; Richter, M.; Schrödter, M.* (Hrsg.). *Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Oelkers, J. (1995). Zum Verhältnis von Erleben und Erziehen. In: *Heckmair, B.* (Hrsg.): *Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit: Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis*. Verlag Dr. Jürgen Sandmann. Alling (jetzt: Augsburg: ZIEL-Verlag, Augsburg)

- Oelkers, J.* (1998). Erlebnis als Erziehung oder Erziehung als Erlebnis? Paradoxe Fragen im Umkreis der Erlebnispädagogik. In: Paffrath, H. (Hrsg.). Zu neuen Ufern. Internationaler Kongreß Erleben und Lernen. Verlag Dr. Jürgen Sandmann. Alling (jetzt: ZIEL-Verlag, Augsburg)
- Siebert, H.* (2000). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Luchterhand Verlag. Neuwied (jetzt: ZIEL-Verlag, Augsburg)
- Spiegel, H. v.* (2000). Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitshilfen und Erfahrungsberichte zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation. Münster: Votum.
- Stüwe, G.* (1998). Betrifft: Erlebnispädagogik – Eine Einführung. In: Stüwe, G.; Dilcher, R. (Hrsg.). „Tatort“ Erlebnispädagogik. Spurensuche, Qualifizierung, Tatorte, Handwerkszeug. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.
- Tenorth, H-E.* (1986). Bildung, Allgemeine Bildung, Allgemeinbildung. In: Tenorth (Hrsg.): Allgemeine Bildung. München.
- Tenorth, H-E.* (2000)³. Geschichte der Erziehung, Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim: Juventa Verlag.