

**Anja Reissauer**

## Geocaching in der Erlebnispädagogik

Die Konzeption von regionalen Geocachingangeboten im Rahmen erlebnispädagogischer Aktivitäten in Sachsen.  
Eine qualitative Studie anhand von Leitfadeninterviews

**Magisterarbeit**

# BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei [www.GRIN.com](http://www.GRIN.com) hochladen  
und kostenlos publizieren



## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlanges. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

## **Impressum:**

Copyright © 2012 GRIN Verlag  
ISBN: 9783656543619

## **Dieses Buch bei GRIN:**

<https://www.grin.com/document/264991>

**Anja Reissauer**

## **Geocaching in der Erlebnispädagogik**

**Die Konzeption von regionalen Geocachingangeboten im Rahmen erlebnispädagogischer Aktivitäten in Sachsen. Eine qualitative Studie anhand von Leitfadeninterviews**

## **GRIN - Your knowledge has value**

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite [www.grin.com](http://www.grin.com) ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

### **Besuchen Sie uns im Internet:**

<http://www.grin.com/>

<http://www.facebook.com/grincom>

[http://www.twitter.com/grin\\_com](http://www.twitter.com/grin_com)

Technische Universität Chemnitz  
Philosophische Fakultät  
Institut für Pädagogik und Philosophie  
Professur Allgemeine Erziehungswissenschaft

# Magisterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades  
„Magister Artium“ im Fach Pädagogik

## Geocaching in der Erlebnispädagogik

Die Konzeption von regionalen Geocachingangeboten im Rahmen  
erlebnispädagogischer Aktivitäten in Sachsen  
Eine qualitative Studie anhand von Leitfadeninterviews

vorgelegt von: Anja Reißauer

Semester: 18  
Studiengang: Magister Pädagogik  
Geburtsdatum: 22.04.1983  
Abgabetermin: 19.06.2012

# Inhaltsverzeichnis

	Inhaltsverzeichnis	1
1	Einleitung	4
2	Erlebnispädagogik	8
2.1	Begriffsdefinitionen	8
2.1.1	Erklärung des Begriffs Erleben	9
2.1.2	Darlegung des Begriffs Erlebnis im Vergleich zu dem des Erlebens	12
2.1.3	Festlegung der Begriffe Erziehung, Bildung, Lernen und Erlebnispädagogik	15
2.1.3.1	Erziehung	15
2.1.3.2	Bildung	17
2.1.3.3	Lernen	18
2.1.3.4	Auseinandersetzung mit dem Begriff der Erlebnispädagogik	20
2.2	Die Entwicklung der Erlebnispädagogik	21
2.2.1	Wurzeln der Erlebnispädagogik – von der Antike bis zur Reformpädagogik	22
2.2.2	Kurt Hahn und sein Konzept der ‚Erlebnistherapie‘	23
2.2.3	Die Entwicklung der pädagogischen Praxis von den 1950er Jahren bis heute	25
2.3	Theoretische Begründungsversuche der Erlebnispädagogik	27
2.3.1	Zielsetzungen und Merkmale erlebnispädagogischer Arrangements	27
2.3.2	Reflexionsmodelle der Erlebnispädagogik	29
2.3.2.1	Das Modell ‚The mountains speak for themselves‘	30
2.3.2.2	Das Modell ‚Outward Bound Plus‘	31
2.3.2.3	Das ‚Metaphorische Modell‘	32
3	Geocaching als Freizeitaktivität	33
3.1	Mit moderner Technik auf Schatzsuche	33
3.1.1	Der Ablauf einer Geocachesuche	34
3.1.2	Die Entstehung und Entwicklung der Aktivität Geocaching	35
3.1.3	Die unterschiedlichen Arten eines Geocaches	36
3.1.4	Das Verstecken und Suchen beim Geocaching	37

3.2	Global Positioning System – zum technischen Hintergrund des GPS-Systems und GPS-Empfangsgeräten	39
3.2.1	Das Funktionsprinzip des GPS-Systems	39
3.2.2	Die grundlegenden Funktionen eines GPS-Empfangsgeräts	41
3.2.3	Zur Genauigkeit des GPS-Systems	42
4	Geocaching in der erlebnispädagogischen Praxis	43
4.1	Die Zusammenhänge zwischen Lernen, Erleben und Erlebnis vor dem Hintergrund der Erlebnispädagogik und in Bezug auf Geocaching	43
4.2	Die erlebnispädagogischen Reflexionsmodelle in ihrer Anwendung mit Geocaching	46
5	Zum Forschungsstand von Geocaching in der Pädagogik	49
5.1	„Natursportcamps und deren Potenziale zur Bildung für nachhaltige Entwicklung“	49
5.2	Projekt zu „GPS und Umweltbildung“	53
5.3	Multimediale Schatzsuche in Anlehnung an Geocaching	55
5.4	Resümee der erläuterten Untersuchungen vor dem Hintergrund der Konzeption von erlebnispädagogischen Geocaching-Programmen	59
6	Methodische Rahmung	62
6.1	Erhebungsdesign	62
6.2	Auswertungsdesign	67
7	Datenauswertung der durchgeführten Interviews	70
7.1	Darbietung des inhaltsanalytischen Auswertungskonzepts	70
7.1.1	Bestimmung des Ausgangsmaterials	70
7.1.2	Fragestellungen der Analyse	71
7.1.3	Analysetechnik und Ablaufmodell der Analyse	72
7.1.4	Präsentation erster Befragungsergebnisse	73
7.2	Interpretation des Interviewmaterials	78
7.2.1	Interpretation hinsichtlich der ersten Analysefrage	78
7.2.1.1	„Affektive Aspekte“	78
7.2.1.2	„Kognitive Aspekte“	79
7.2.1.3	„Verhaltensbezogene Aspekte“	81
7.2.1.4	Fazit zur ersten Analysefrage	83



7.2.2	Interpretation hinsichtlich der zweiten Analysefrage	83
7.2.2.1	„Pädagogische Ansätze“	83
7.2.2.2	„Psychologische Ansätze“	87
7.2.2.3	Fazit zur zweiten Analysefrage	88
7.2.3	Interpretation hinsichtlich der dritten Analysefrage	89
7.2.3.1	„Konzeptbedingungen“	89
7.2.3.2	„Konzeptinhalte“	92
7.2.3.3	„Konzeptstruktur und -variationen“	95
7.2.3.4	„Konzepterfahrung“	99
7.2.3.5	Fazit zur dritten Analysefrage	103
7.3	Auseinandersetzung mit Gütekriterien der empirischen Sozialforschung	104
7.4	Diskussion	106
8	Schlussbetrachtung	118
	Literaturverzeichnis	121
	Abkürzungsverzeichnis	129
	Anhang	130
A.)	Interview-Leitfaden	130
B.)	Abbildungen	132
C.)	Tabellen	137
D.)	Interview-Transkripte	198

## 1 Einleitung

Die moderne Erlebnispädagogik ist mit der Kluft zwischen ihrer Theorie und Praxis konfrontiert – ein Problem das bereits in der Vergangenheit und noch heute im Verhältnis zwischen der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Professionalität vorzufinden ist (vgl. Schott 2003; S. 171, Koring 1997, S. 85). Betrachtet man kritische Äußerungen hinsichtlich der Erlebnispädagogik, kristallisieren sich zwei grundlegende Ansichten heraus: Einerseits plädiert man für eine Fortsetzung des offenen Suchprozesses im Sinne einer Fortentwicklung der Erlebnispädagogik, weil angenommen wird, dass „wo eine in sich geschlossene Theorie fixiert ist, [...] sich die Erlebnispädagogik begrenzen und abgrenzen [wird]“ (Ziegenspeck 1993, S. 19, Auslassung, Anpassung: A. R.). Demnach kann sich diese pädagogische Teildisziplin nur solange konstruktiv entfalten, wie sie eben nicht durch theoretische Begründung in ihrem Wesen eingeschränkt wird. Folglich scheint sie ihre Eigenheit genau in dem Moment zu verlieren, in dem man sie in ein ‚Korsett theoretischer Konstruktionen‘ zu pressen versucht. Andererseits besteht „ein Defizit an fundierter Theoriebildung“ vor dem Hintergrund „eine[r] starke[n] Zunahme von erlebnispädagogischen Aktivitäten“ (Schott 2003, S.171, Anpassung: A. R.). Daraus ist zu schließen, dass in der erlebnispädagogischen Praxis in Form von entsprechend arrangierten Maßnahmen Aktivitäten eingebunden werden, deren Anwendung und Wirkungsweise weder plausibel erklärt noch empirisch überprüft wurde.

Als eine dieser Tätigkeiten, die jüngst Anwendung in der erlebnispädagogischen Praxis fanden, kann Geocaching genannt werden. Geocaching ist eine natursportliche Freizeitaktivität, bei der anhand von Koordinaten mit Hilfe eines GPS-Geräts versteckte „Schätze“ gesucht werden und der Fund im Internet registriert und kommentiert wird. Der hier nun relevante Aspekt ist die Art und Weise, zu dem Versteck zu gelangen. Da diese Suche sehr vielfältig gestaltet sein kann, so dass mitunter sportliche Aktivitäten wie Klettern oder Paddeln mit einbezogen werden, erschließt sich die Annahme, dass sich Geocaching daher auch für erlebnispädagogische Maßnahmen zu eignen scheint. Auf dieser Perspektive bauen sich das Erkenntnis- und Forschungsinteresse dieser Arbeit auf.

Obwohl Geocaching bisher noch nicht konkret vor einem erlebnispädagogischen Hintergrund empirisch erforscht wurde, sind folgende wissenschaftliche und praktisch

orientierte Studien zu finden, die sich der Thematik Geocaching in Ansätzen widmen. So wurde diese Aktivität in den Bereichen schulischer Unterricht (Ihamäki 2007; Wright et al. 2008; Scheiring 2010; Jones 2012), Umweltbildung (Humer 2006; Kaiser 2008), Erlebnis- und Sportpädagogik (Jacoby 2010) sowie im Rahmen der Entwicklung von „Location-based Games“ (Neustaedter / Judge 2011) untersucht. Dabei ist Jacobys Studie (2010) am geeignetsten auf das Thema dieser Arbeit anzuwenden. Sie erforschte im Rahmen von Natursportcamps, welche sich auch an der Erlebnispädagogik orientierten, unter anderem Geländespiele. Die Aktivität Geocaching war dabei nicht Gegenstand der Untersuchung. Dennoch ähnelten die dabei ausgeübten Tätigkeiten der Teilnehmer deutlich der des Geocachings und zum Teil wurde auch das GPS-Gerät verwendet. Bezüglich der Aktivitäten während der Geländespiele konnte Jacoby Lernpotenziale seitens der Teilnehmer feststellen und belegen, weshalb die Vermutung nahe liegt, dass auch Geocaching Lernpotenziale birgt und demnach für die Erlebnispädagogik eine relevante Aktivität darstellt.

Aus diesem Grund soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersucht werden, wie erlebnispädagogische Arrangements konzipiert sein sollten, die Geocaching als übergeordnete Aktivität integrieren, damit es seine Potenziale hinsichtlich der Ansprüche und Zielsetzungen der Erlebnispädagogik entfalten kann.

Die Besonderheit Geocachings liegt darin verwurzelt, dass es zwingend der Ausübung weiterer Tätigkeiten bedarf: Neben dem Beobachten der Umgebung und der Orientierung vor Ort ist der Umgang mit dem GPS-Gerät sowie die Suche nach Details oder auch konkrete Problemlösungsversuche wie beispielsweise Rechnen, Assoziieren und das Erkennen von Zusammenhängen bedeutend. Daher bietet es sich an Geocaching in Kleingruppen auszuüben, weil die Gemeinschaft von den unterschiedlichen Fähigkeiten der Gruppenmitglieder profitieren kann. Zudem kann das Agieren in Gruppen soziales Lernen beispielsweise in Hinsicht auf die Förderung der Kommunikationsfähigkeit oder der Toleranz gegenüber Konflikten begünstigen. Weiterhin kann Geocaching mit der Vermittlung von Wissensbeständen kombiniert werden, dessen Anwendung im Rahmen entsprechender Aufgabenstellungen zum Tragen kommen. Jene Aspekte des Agierens und Lernens in Gruppen sowie der praktischen Anwendung dargebotener Inhalte können auf kreative Weise in die Aktivität des Geocachings integriert werden und deshalb vor dem Hintergrund erlebnispädagogischer Zielsetzungen in entsprechend arrangierte Angebote zur

Anwendung kommen.

Um herauszufinden wie die Integration von Geocaching in erlebnispädagogischen Programmen praktisch umgesetzt werden kann, wurde eigens eine qualitative Untersuchung bezüglich erlebnispädagogischer Geocaching-Programme in Sachsen anhand von Leitfadeninterviews durchgeführt und mittels Qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Dem thematischen Schwerpunkt der Arbeit entsprechend wird Erlebnispädagogik in Kapitel 2 dargelegt. Dabei werden eingangs im Abschnitt 2.1 kontextuell relevante Begriffe wie Erleben, Erlebnis, Erziehung, Bildung sowie Lernen und Erlebnispädagogik auf den hier verwendeten Bedeutungsgehalt festgelegt. Anschließend wird die Entwicklung der Erlebnispädagogik geschildert und ihre theoretische Begründung anhand pädagogischer Reflexionsmodelle dargelegt. Das dritte Kapitel stellt Geocaching als Freizeitaktivität in den Mittelpunkt, wobei seine Entstehung und Entwicklung, seine wesentlichen Charakteristika, der Ablauf einer Geocachesuche sowie die unterschiedlichen Arten eines Geocaches und essentielle technische Grundlagen des verwendeten Global Position Systems (GPS) umfangreich erklärt werden. Um eine mögliche, gemäß der Fragestellung relevante und fruchtbare Verbindung zwischen den erläuterten, erlebnispädagogischen Aspekte und der Aktivität Geocaching herzustellen, wird in Kapitel 4 der Versuch unternommen, Geocaching und Erlebnispädagogik zusammen zu führen. Anschließend wird im fünften Kapitel der Forschungsstand zur Anwendung von Geocaching in der Pädagogik beleuchtet. Hinsichtlich der Thematik dieser Arbeit erschienen der Forschungsbeitrag von Jacoby (2010) vor dem Hintergrund der Erlebnis- und Sportpädagogik, die bei Humer (2006) und Kaiser (2006) thematisierte Studie im Bereich der Umweltbildung sowie die von Neustaedter / Judge (2011) durchgeführte Untersuchung bezüglich der Entwicklung von „Location-based Games“ relevant, weil sie Teilaspekte der Aktivität Geocaching thematisieren, ihre Lernpotenziale zum Teil belegen und Aufschluss hinsichtlich wichtiger Informationen zur Konzipierung von Geocaching-Angeboten geben. Das sechste Kapitel legt das methodische Vorgehen der Untersuchung dar. Demnach werden im Rahmen des Erhebungsdesigns im Abschnitt 6.1 mögliche Instrumentarien diskutiert und die Wahl der Methode des Leitfadeninterviews begründet. Im Abschnitt 6.2 werden bezüglich des Auswertungsdesigns qualitative Analysemethoden thematisiert und die Festlegung auf die

Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring dargelegt. Anschließend erfolgt in Kapitel 7 die Auswertung der Interviewdaten. Dabei wird zu Beginn unter anderem das Auswertungskonzept erläutert. Bevor die umfangreiche Interpretation des Untersuchungsmaterials erfolgt, wird vorab ein knapper Überblick hinsichtlich der Ergebnisse aus den Befragungen gegeben, um die eigentliche Interpretation nachvollziehbar zu gestalten. Eine umfassende Ergebnisdiskussion unter Bezugnahme verschiedener theoretischer Ansätze auf die Anwendung von Geocaching im Rahmen erlebnispädagogischer Arrangements rundet das siebte Kapitel ab. Zum Abschluss der gesamten Arbeit wird eine Schlussbetrachtung hinsichtlich der wichtigsten Ergebnisse bezüglich der Hauptfragestellung geliefert, welche zudem als übergreifende Zusammenfassung des behandelten Themas zu verstehen ist.

## 2 Erlebnispädagogik

Im Rahmen dieser Arbeit wird die Aktivität Geocaching erlebnispädagogisch beleuchtet, weshalb in diesem Kapitel grundlegende Wesenszüge der Erlebnispädagogik dargestellt werden. Der Adressat soll auf diese Weise einen Einstieg in die Thematik der Pädagogik allgemein und ein umfassendes Bild der pädagogischen Teildisziplin Erlebnispädagogik im Speziellen erhalten. Dazu wird einerseits ihre historische Verwurzelung und Entwicklung aus reformpädagogischen Bewegungen des 19. und 20. Jahrhunderts, mit einem der renommiertesten Wegbereiter, Kurt Hahn, bis heute betrachtet. Andererseits soll ihre pädagogische Zielsetzung sowie ihre Theoriengeschichte anhand der Reflexionsmodelle von Bacon dargebracht werden. Im folgendem Kapitelabschnitt werden zudem relevante pädagogische Begriffe definiert, um diese an späterer Stelle der Arbeit auf Geocaching beziehen zu können und eine fruchtbare Verbindung der Ansätze der Erlebnispädagogik mit der Freizeitaktivität Geocaching auszuloten.

### 2.1 Begriffsdefinitionen

Um das Wesen der Erlebnispädagogik zu erfassen, erscheint es sinnvoll sich im Vorfeld mit den Begriffen Erleben, Erlebnis sowie Erziehung, Bildung und Lernen, wie sie innerhalb der pädagogischen Forschung definiert werden, zu beschäftigen. Die Auseinandersetzung mit Definitionen zum Begriff der Erlebnispädagogik soll diesen Abschnitt dabei abrunden.

Eher unbefriedigend fällt die Suche nach Erlebnis und Erleben im „Lexikon Pädagogik“ aus – zum Erlebnisbegriff werden lediglich Hinweise zur historischen Verwendung des Wortes Erlebnis geliefert, und Erleben wurde erst gar nicht unter den erklärungswürdigen Begriffen erwähnt (vgl. Tenorth / Tippelt 2007, S. 195). Anders bei Reinhold, Pollak und Heim – sie erklären, dass die Begriffe Erlebnis und / oder Erleben allgemein das bezeichnen, „[...] was wir in uns, an uns (innerpsychisches E., Körper- und Leiberfahrung) und um uns erfahren (sinnliche Erfahrung, Wahrnehmung)“ (Reinhold / Pollak / Heim 1999, S. 135, Auslassung: A. R.). Etwas genauer formuliert, beschreiben die Ausdrücke „multisensorische Eigen- bzw. Selbstwahrnehmung von Prozessen und Resultaten seelische[r] und

körperlicher Existenz des Menschen“ und können „bewusst oder unbewusst, reflektiert oder unreflektiert“ sein (Reinhold / Pollak / Heim 1999, S. 135, Anpassung: A. R.). Schott hingegen befasst sich in seiner Abhandlung zur „Kritik der Erlebnispädagogik“ tiefgründig mit den Begriffen des Erlebens und des Erlebnisses. Entgegen häufiger Gleichsetzung in der Literatur, grenzt er Begriffe wie Empfindungen, Bewusstsein und Selbstbewusstsein von denen des Erlebens und Erlebnisses klar ab (vgl. Schott 2003, II. Teil, Kap. 3). Aus diesem Grund wird Schotts Auseinandersetzung mit dieser begrifflichen Differenzierung in den folgenden Abschnitten näher dargestellt. Unter einer Empfindung versteht er die „selbsttätige Hinwendung eines Organismus auf dessen Außen- oder Innenwelt“, wobei sie die Grundlage für Erleben bildet, so dass sinnlich Empfundenes dem äußeren Erleben und innerlich Empfundenes dem inneren Erleben entspricht (vgl. Schott 2003, S. 166). Damit stellt Schott den Begriff der Empfindung dem des Erlebens zeitlich voran, wobei sie gleichzeitig als Voraussetzung für den Erlebensprozess zu sehen ist. Als Bewusstsein bezeichnet Schott „die Gerichtetheit auf bzw. [...] [das] Wissen um einen Gegenstand [...], das zum Teil erhebliche graduelle Unterschiede aufweist“ (Schott 2003, S. 166, Auslassung, Anpassung: A. R.). Dabei betont er, dass die Inhalte des Bewusstseins Gegenstände des inneren und äußeren Erlebens sind (vgl. Schott 2003, S. 166, ). Hingegen wird Selbstbewusstsein „als Gerichtetheit auf bestimmte Gegenstände“ festgelegt, die aus „Abläufen des bewußten Erlebens“ resultieren (Schott 2003, S. 166). Demnach ist das Bewusstsein die Vergegenständlichung des Erlebens und Selbstbewusstsein die Fokussierung auf Aspekte, die dem Erlebensprozess entspringen.

### **2.1.1 Erklärung des Begriffs Erleben**

Schott charakterisiert das Erleben anhand seiner äußeren und inneren Struktur. Bezüglich der äußeren Struktur des Erlebens stellt er fest, dass das Leben, das Ich und das seelische Ich wesentliche Voraussetzungen dafür sind, damit der Mensch überhaupt erst erleben kann. Das Leben liefere die existenzielle Grundlage für das Ich und die Seele, über das körperliche Ich könne der Mensch die Inhalte erfassen, die von der Seele empfunden werden, und das seelische Ich ermögliche erst das körperliche Ich und die „Vergegenständlichung von Dingen“ (vgl. Schott 2003, S.

167)<sup>1</sup>. Außerdem stellte er fest, dass das Ich auf direkte und indirekte Weise Dinge erfassen kann, wobei der direkte Weg dem unbewusstem Erleben entspricht und sich auf innerliches und äußerliches Empfinden bezieht. Der indirekte Weg, der als Bewusstsein oder Selbstbewusstsein erlebt wird, beruht auf Feststellungen in Form von vorbewusstem und bewusstem Erleben (vgl. Schott 2003, S. 167).

Die inneren Strukturmerkmale des Erlebens unterscheidet Schott anhand von elementaren und sekundären Momenten des Erlebens. Zu den elementaren Momenten des Erlebens zählt er Unmittelbarkeit, „Einheitscharakter“, Spannungsverhältnisse, Zeitlichkeit, Manifestation, Drang zu Auseinandersetzung, wechselseitige Kommunikation und die Eigen- oder Selbsttätigkeit des Erlebens (vgl. Schott 2003, S. 138-145, 167). Bezüglich der Unmittelbarkeit richtet sich das Erleben direkt auf das vom Bewusstsein und Selbstbewusstsein Festgestellte und auf innere und äußere Empfindungen (vgl. Schott 2003, S. 138). Der „Einheitscharakter“ des Erlebens ergibt sich Schott zufolge daraus, dass zwischen dem Erleben und den Abläufen des Denkens, Fühlens und Wollens Wechselwirkungen auftreten, die es erlauben, Gedanken und Gefühle auf einander zu beziehen, sodass „unterschiedlich Erlebtes zu einem ‚umfassenden‘ Erleben verknüpft wird, ohne an Eigenstruktur zu verlieren“ (vgl. Schott 2003, S. 139)<sup>2</sup>. Spannungsverhältnisse zeichnen das Erleben hinsichtlich Allgemeinheit und Individualität, Abstand und Nähe, Dynamik und Statik sowie Willkürlichkeit und Unwillkürlichkeit aus (vgl. Schott 2003, S. 140 f.)<sup>3</sup>. Das Moment der Zeitlichkeit berücksichtigt den Einfluss zurückliegender biografischer Gegebenheiten auf das aktuelle Erleben (vgl. Schott 2003, S.141). Unter Manifestation versteht Schott die Tendenz des Erlebens, sich zu vergegenständlichen, in dem Sinne, dass der Erlebende den Drang verspürt etwas verarbeiten zu müssen (vgl. Schott 2003, S. 142). Ähnlich verhält es sich mit dem Drang des

---

<sup>1</sup> Schott (2003) diskutiert diesen Punkt ausführlich auf den Seiten 126 -137.

<sup>2</sup> Weiterhin erklärt Schott an anderer Stelle, dass das Erleben als „wechselseitige Einflussnahme von Sinnlichkeit, Verstand, Gefühl und Wollen“ Grundlage des Lernens sei und stellt auf diese Weise einen direkten Bezug zwischen Lernen und Erleben her (vgl. Schott 2003, S.251).

<sup>3</sup> Zwar erleben alle Menschen Trauer, Freude, Glück, Schmerz etc., aber jeder erlebt diese Gefühle auf individuelle Art und Weise (vgl. Schott 2003, S. 140). Gleichzeitig steht Erleben in engen Beziehungen zu kurz oder länger zurückliegenden Ereignissen und zur Außen- und emotionalen Innenwelt des Erlebenden (vgl. Schott 2003, S. 140). Mit Dynamik und Statik beschreibt Schott die Stellung des Erlebens als Bindeglied zwischen den „ruhlosen Schichten“ der biologischen Begierden“ und dem „feststellenden Bewusstsein und Selbstbewusstsein“ (vgl. Schott 2003, S. 140). Weiterhin stehen sich im Erleben willkürliche und unwillkürliche, also Verstandes-bezogene und emotional begründete, Aspekte gegenüber und trotz der vereinheitlichenden Funktion des Erlebens bleibt ihre Eigentümlichkeit erkennbar (vgl. Schott 2003, S. 140 f.).



Erlebten zu Auseinandersetzung. Schott bezieht sich an dieser Stelle auf Dilthey, der verdeutlicht hat, dass „das Erleben den Grundstein von Ausdruck und Verstehen darstellt“, weil das Erleben die Verdinglichung dessen und damit Sinn- und Bedeutungszuschreibungen erlaubt, sodass Verstehen überhaupt erst möglich wird (vgl. Schott 2003, S. 142). Das Moment der wechselseitigen Kommunikation betrifft Erleben zwischen Denken, Fühlen, Wollen und Empfinden, zwischen innerer und äußerer Empfindung sowie zwischen Geist und Seele (vgl. Schott 2003, S. 142 f.) Das abschließende Kriterium der Selbsttätigkeit des Erlebens ist dahingehend zu verstehen, dass sich das Erleben nicht erzwingen lässt, weil es nur aus sich selbst heraus entstehen kann – gleichzeitig ist aber das Subjekt in der Lage, das Erlebte bewusst zu erfassen und dadurch zum Teil selbst zu steuern (vgl. Schott 2003, S. 143 f.).

Zu den sekundären Merkmalen des Erlebens zählt Schott Qualität, Quantität, Relation und Modalität. Dabei bezieht er sich auf die äußeren Faktoren von Erleben wie Beschaffenheit, Deutlichkeit, Umfang, Größe<sup>4</sup> sowie das Verhältnis des Erlebten zum Gegenstand aus subjektiver Sicht<sup>5</sup>. Dahingehend unterscheidet er erstens mögliches und wirkliches Erleben, zweitens positives und negatives Erlebtes und drittens kognitives, affektives oder konatives Erlebtes (vgl. Schott 2003, S. 167 f.)<sup>6</sup>. Im Erleben interagieren Körper, Geist und Seele. Dadurch können Dinge, Gefühle und Feststellungen bewusst und unbewusst, indirekt und direkt, wahrgenommen werden. Eine Vielzahl erlebter Aspekte werden im Zusammenspiel von Körper, Geist und Seele als intensives Erleben aufgefasst und zwingen das Subjekt zu Auseinandersetzung mit dem Ereignis. Der Prozess des Erlebens kann durch biografische Umstände beeinflusst sein und entsteht nur aus sich selbst heraus. Dennoch entscheidet das Subjekt, mit seiner offenen oder ablehnenden Haltung zum Ereignis, wenigstens teilweise, wie es dieses erlebt.

---

<sup>4</sup> Beispielsweise kann die Größe des Erfahrungsschatzes und die Dauer oder Absicht eines bestimmten Ereignisses gemeint sein.

<sup>5</sup> Das Verhältnis des Erlebten zum Gegenstand ergibt sich aus Einstellungen, Neigungen und Begierden des Subjektes sowie aus verschiedenen Arten und Weisen des Erlebens.

<sup>6</sup> Der Autor erläutert diese Punkte umfangreich auf den Seiten 145-150.

### **2.1.2 Darlegung des Begriffs Erlebnis im Vergleich zu dem des Erlebens**

Unter den gleichen Gesichtspunkten betrachtet Schott nun das Erlebnis und versucht auf diese Weise, Unterschiede aufzudecken, um das Erlebnis vom Erleben abzugrenzen. Schotts Ausführungen zufolge unterscheidet sich das Erlebnis rein äußerlich betrachtet überhaupt nicht vom Erleben: Es kann genauso von Empfindungen, Bewusstsein und Selbstbewusstsein unterschieden werden und hat auch das Leben, das körperliche sowie das seelische Ich als Bedingung (vgl. Schott 2003, S. 151).

Vergleicht man die zentralen Elemente des Erlebnisses mit denen des Erlebens von der inneren Struktur her, zeigen sich sowohl Übereinstimmungen als auch Unterschiede. Zum einen weisen das Erlebnis ebenso wie das Erleben unmittelbare Charakterzüge auf, d.h. das Erlebnis wird nie absolut der Wahrheit oder Realität entspringen, sondern immer auch subjektiv gefärbt sein. Daneben sind sowohl das Erleben als auch das Erlebnis durch den Drang nach Manifestation und Reflexion gekennzeichnet, beide zwingen also das Subjekt zur Auseinandersetzung mit dem Ereignis (vgl. Schott 2003, S. 151 f., 154). Dabei ist anzumerken, dass ein Erlebnis das Subjekt zu intensiverer Thematisierung des Ereignisses zwingt als das Erleben (vgl. Schott 2003, S. 151). Zum anderen überwiegen bezüglich der inneren Struktur des Erlebnisses im Vergleich zum Erleben deutlich die Unterschiede.

Zwar können beide Begriffe mit Einheitlichkeit charakterisiert werden, aber auf unterschiedlicher Weise. Einheit im Erleben meint den Berührungspunkt innerer und äußerer Empfindungen, an dem Denken, Wollen und Fühlen in Kontakt treten (vgl. ebenda, S. 139). Einheit im Erlebnis beschreibt das Verschmelzen von Empfinden, Denken, Fühlen und Wollen zu einem Ganzen (vgl. Schott 2003, S. 152). Abweichungen zeigen sich auch in den Spannungsverhältnissen. Während des Erlebens treten die bereits erwähnten Spannungsverhältnisse von Allgemeinheit und Individualität über Abstand und Nähe, Dynamik und Statik sowie Willkürlichkeit und Unwillkürlichkeit auf, hingegen spielen im Erlebnis lediglich die Spannungsverhältnisse Allgemeinheit und Individualität sowie Abstand und Nähe eine Rolle – die Spannungsverhältnisse Dynamik und Statik sowie Willkürlichkeit und Unwillkürlichkeit sind hier nicht von Bedeutung (vgl. Schott 2003, S. 152 f.). Zeitlichkeit prägt sowohl das Erleben als auch das Erlebnis. Der Unterschied besteht jedoch

darin, dass während eines Erlebnisses zeitliche Grenzen, was Zukunft und Vergangenheit betrifft, regelrecht aufgehoben werden, so dass dem Subjekt alles gegenwärtig erscheint bzw. das Zeitgefühl in diesem Moment verloren scheint (vgl. Schott 2003, S. 154). Auch der Drang zur Auseinandersetzung lässt sich im Erleben und im Erlebnis wiederfinden, jedoch ist das Erleben Voraussetzung dafür, dass etwas verstanden werden kann, wo hingegen das Erlebnis zu tieferer Reflexion zwingt und damit die Wahrscheinlichkeit für grundlegende Verhaltens- oder Einstellungsänderung erhöhen kann (vgl. Schott 2003, S. 154 f.).

Erleben und Erlebnis sind zudem durch ein kommunikatives Element gekennzeichnet, wenn auch wieder in unterschiedlicher Weise. Im Erleben zeigt sich Kommunikation in Form von Wechselwirkungen zwischen den Empfindungen einerseits und dem Denken, Fühlen und Wollen andererseits – im Erlebnis aber kommunizieren alle vier Faktoren, Denken, Empfinden, Fühlen und Wollen so intensiv mit einander, dass glatte Informationsflüsse möglich werden (vgl. Schott 2003, S. 155 f.). Des Weiteren zeichnet sich das Erlebnis durch seinen Resultatscharakter aus und meint die Ganzheit oder Einheit der einzelnen Faktoren eines reibungslos, quasi unkontrolliert funktionierenden Systems. Oder wie Schott es ausdrückt: „Das Erleben ermöglicht etwas, [...]. Im Erlebnis dagegen ist etwas. [...] Im Erlebnis ist Ganzheit“ (Schott 2003, S. 156, Auslassung: A.R.). Das abschließende Element der inneren Strukturen von Erleben und Erlebnis bildet ein übergeordnetes Moment – das der Eigen- bzw. Selbsttätigkeit: Es bezieht sich im Erleben auf alle bisher genannten Strukturmerkmale in der Art, dass alle Elemente in der Lage sind, aus sich selbst heraus zu entstehen (vgl. Schott 2003, S. 156). Das Erlebnis hingegen entsteht nicht nur aus sich selbst heraus, es ist viel mehr völlig unabhängig zu sehen und kann weder von außen, z.B. durch einen Pädagogen, noch von innen, durch das Subjekt selbst, absichtlich herbei geführt werden (vgl. Schott 2003, S. 156).

Schott betrachtet auch die sekundären Momente des Erlebnisses im Vergleich zu denen des Erlebens. Dabei zeigt sich, dass bezogen auf die Qualität, das Erlebnis, ähnlich wie das Erleben, anhand der Deutlichkeit der Inhalte gemessen werden kann, was jedoch im Erlebnis insofern einen Schritt weiter geht, dass Unterschiede erfasst werden können (vgl. Schott 2003, S. 169). Die Quantität zeigt sich im Erlebnis in Hinsicht auf dessen Ausdehnung, Häufigkeit und Ausmaß bzw. seiner Dauer.

Bezüglich der Dauer existiert im Erlebnis ein Unterschied zum Erlebten, nämlich dass es einer zeitlichen Abgrenzung unterliegt und somit nur in einem gewissen Zeitfenster stattfindet (vgl. Schott 2003, S. 169). Das quantitative Merkmal der Intensität beim Erlebnis bezieht sich auf den Inhalt und dessen Nützlichkeit. Im Gegensatz zur der Intensität im Erleben verfügt es über einen deutlich höheren Nützlichkeitsfaktor, was zudem auch anhand gravierender Verhaltensänderungen des tangierten Subjektes deutlich werden kann (vgl. Schott 2003, S. 169). Das Relationskriterium ist auf das Verhältnis des Erlebnisses zu seinem Inhalt ausgerichtet und deutet auf die Überwindung der Diskrepanz zwischen Subjekt und Objekt hin, im Gegensatz zur Relation im Erleben (vgl. Schott 2003, S. 169). Das Gütekriterium der Modalität unterscheidet mit Blick auf das Erlebnis drei Modi. Wie im Erleben muss im Erlebnis zwischen wirklichen und möglichen Erlebnissen unterschieden werden. Hinsichtlich der Differenzierung in positive bzw. negative Erlebnisse trifft dies, wie im Erleben, zu. Schließlich muss, wie im Erleben, auch das Erlebnis getrennt in affektiv, kognitiv und konativ betrachtet werden (vgl. Schott 2003, S. 170).

Wie das Erleben, basiert auch das Erlebnis auf einem Zusammenspiel von Körper, Geist und Seele. Jedoch treten Denken, Fühlen, Wollen und Empfinden nicht nur in Kontakt, wie es beim Erleben der Fall ist, sondern verschmelzen miteinander zu einer Einheit. Informationen laufen glatt ab und die Reaktionen gleichen intuitivem Verhalten, wobei gleichzeitig das Gefühl für die Zeit in den Hintergrund treten kann. Vergangenheit und Zukunft sind während des Erlebnisses nicht von Bedeutung. Das Subjekt befindet sich in diesem Moment ganz im Hier und Jetzt und lenkt all seine Aufmerksamkeit auf das Ereignis bzw. die Ereignisfolge. Das Erlebnis kann weder vom Pädagogen noch vom Subjekt gesteuert werden. Es bricht über das Subjekt herein und bewirkt dessen Betroffenheit<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> „Betroffenheit bedeutet alltagssprachlich [...] die an ein Erlebnis oder eine Erfahrung [sich] anschließende psychische Reaktion einer plötzlichen, heftigen Verwunderung und Überraschung [...] zu sein“ (vgl. Reinhold / Pollak / Heim 1999, S. 77, Anpassung: A.R.).

### **2.1.3 Festlegung der Begriffe Erziehung, Bildung, Lernen und Erlebnispädagogik**

Wie bei allen pädagogischen Ausrichtungen soll auch im Rahmen der Erlebnispädagogik erzogen, gebildet und gelernt werden. Aus diesem Grund ist es für diese Arbeit notwendig, auch die Begriffe Erziehung, Bildung und Lernen auf einen bestimmten Bedeutungsgehalt festzulegen.

#### **2.1.3.1 Erziehung**

Oelkers und Miller-Kipp zufolge kann Erziehung nicht definiert werden – in der Praxis und Theorie wird sich vielmehr nach eigenem Ermessen auf einen Erziehungsbegriff festgelegt (vgl. Oelkers / Miller-Kipp 2007, S. 204). So liefern die Autoren auch eher allgemeine Erklärungen in Hinsicht auf den Begriff der Erziehung: „Erziehung [...] meint zentral diejenigen Akte, die sich auf das heranwachsende Individuum richten und dessen Entwicklung fördern wollen“ und „diese Akte werden [...] als intendiert, personal getragen und verantwortet [...] begriffen“ (Oelkers / Miller-Kipp 2007, S. 204 f., Auslassung: A. R.). Es wird nicht deutlich, welche Art von Entwicklung gemeint ist. Neben körperlicher und psychischer Reifung findet die Entwicklung eines Menschen auch im Rahmen einer Orientierung an den sozialen, kulturellen, normativen und moralischen Gegebenheiten der vorherrschenden Gesellschaft statt. Weiterhin bemerken die Autoren, dass die „Träger und Subjekte dieser Akte, deren Dauer und Ort, Mittel und Ziele samt ihrer Legitimation sowie die gesellschaftliche Funktion von Erziehung nicht festliegen, [ ] [einem] historischen Wandel [unterliegen]“ (Oelkers / Miller-Kipp 2007, S. 204, Anpassung: A. R.). Dieser Erklärungsansatz spiegelt den Erziehungsprozess lediglich von außen auf den Menschen wider. Selbst wenn diesem „unterstellt ist [...], es handle sich um positives und konstruktives bzw., moralisierend, um *gutes* Einwirken [...]“, bedarf es doch der Einwilligung des Subjektes, sich auf dieses Einwirken einzulassen, in dem es beispielsweise versucht Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen (Oelkers / Miller-Kipp 2007, S. 205).

Eher praxisorientiert formuliert Schwenk den Erziehungsbegriff als „bewusste, in unmittelbaren zwischenmenschlichen Beziehungen und durch Auseinandersetzung

mit der Umwelt und sich selbst erfolgende Bewusstseinsformung und körperliche Entwicklung der Persönlichkeit“ (vgl. Schwenk 1995, S. 386 f.).

Eine umfangreiche Diskussion des Erziehungsbegriffs liefert Marian Heitger. Sie bezieht Erziehung auf „die Art des Wissens, auf den Umgang mit ihm, [und] auf Ich-Verhalte“ und sieht sowohl die Möglichkeit als auch die Notwendigkeit von Erziehung „im Subjektsein des Menschen“ in Form seiner Selbstbestimmung begründet (vgl. Heitger 1999, S. 144, Anpassung: A. R.). Gleichzeitig geht sie davon aus, dass Erziehung nur im interpersonalen Dialog erfolgen kann, wenn dieser den Menschen zur Betrachtung seiner Selbst motiviere – erst dann kann sich Erziehung als Selbstbestimmung vollziehen bzw. kann von Erziehung überhaupt die Rede sein (vgl. Heitger 1999, S. 143 f.). Sowohl Schwenk als auch Heitger betonen in ihren Überlegungen die Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst.

Der Aspekt der Selbstbetrachtung kann dabei mit dem Begriff der Reflexion verbunden werden. Reflexion leitet sich vom lateinischen Wort ‚reflectere‘ ab, bedeutet soviel wie zurückbeugen, zurück-werfen oder spiegeln und wird im Sinne eines „[...] prüfende[n] und vergleichende[n] Nachdenken[s], Überlegen[s] und Betrachten[s] eines Sachverhaltes oder Verhaltens; [und] [der] Auseinandersetzung mit dem inneren Erleben und den daraus resultierenden Schlussfolgerungen und Werthaltungen, [sowie] Denk- und Handlungsmustern“ verwendet (Zuffellato / Kreszmeier 2007, S. 131, Auslassung, Anpassung: A. R.). Im pädagogischen, therapeutischen und psychologischen Bereich wird Reflexion im Sinne eines „sprachliche[n] Austausch[s] und [der] Rückschau in eine[ ] Gruppe“ angewendet (Zuffellato / Kreszmeier 2007, S. 131, Anpassung: A. R.). Dem steht natürlich nicht entgegen, dass sprachliche Interaktion und Rückschau auch auf das Verhalten und Handeln eines einzelnen angewendet werden können. Reflexion kann somit von außen erfolgen, z. B. durch einen Pädagogen, als auch von innen durch das Subjekt selbst – hier spricht man von Selbstreflexion.

Im Rahmen pädagogischer Angebote zielt die Reflexion von außen gerade auf den Anstoß und das Vortreiben der Reflexion des Subjekts über sich selbst. Daher ergibt sich für diese Arbeit ein Verständnis von Erziehung dahingehend, dass sich ein Individuum mit sich und seiner Umwelt auf Ebene von interpersonalem Dialog aber auch in Form interpersonaler Handlungen auseinandersetzt, sich selbst und seine Umwelt beobachtet und lernt, sein Handeln und Verhalten mit dem der anderen in

Relation zu setzen, mit dem Ziel der Selbstbestimmung anhand bewusster Unterscheidung und verantwortungsvoller Entscheidung für sich, aber auch als Teil einer Gemeinschaft.

### **2.1.3.2 Bildung**

Der Begriff der Bildung gilt als einer der grundlegenden Begriffe der Pädagogik und soll deshalb hinsichtlich des Themas dieser Arbeit ebenfalls betrachtet werden. Koch zufolge hat Bildung sowohl Prozess- als auch Resultatscharakter. Da sich Bildung als Prozess eher auf Unterricht und Unterweisung bezieht, kann im Rahmen dieser Arbeit davon Abstand genommen werden (vgl. Koch 1999, S. 78 f.). Bildung als Resultat spielt vor dem Hintergrund der Erlebnispädagogik eine bedeutendere Rolle und kann als eine „durch Erfahrung und vielfältige Anstrengung erworbene individuelle Prägung im Denken, Fühlen und Handeln, die das Welt- und Selbstverhältnis des Menschen bestimmt“ definiert werden (Koch 1999, S. 78). In seinem Artikel zu Bildung bietet Tenorth in dem von ihm unter anderem ihm selbst herausgegebenen „Lexikon Pädagogik“ keine Definition, die den Bildungsbegriff zumindest im allgemeinen Verständnis auf den Punkt brächte (vgl. Tenorth 2007, S. 92 ff.). Detaillierter äußert sich Ehrenspeck zum Bildungsbegriff. Vor dem Hintergrund formaler Bildung, ohne diese zusätzlich zu erklären, versteht sie Bildung „unabhängig von den Bildungsinhalten als [individuelles] Vermögen im Sinne von Fähigkeit und Kompetenz“ (Ehrenspeck 2006, S. 68, Anpassung: A. R.). Zudem verweist sie auf „Kräfte, Kompetenzen, Qualifikationen, Vermögen [...]“ die dem Subjekt die Möglichkeit bieten sollen, sich selbst zu bilden (vgl. Langewand 1994, S. 83, zitiert nach: Ehrenspeck 2006, S. 68, Auslassung: A. R.). Vor dem Hintergrund des Themas orientiert sich diese Arbeit in erster Linie an der Definition von Koch, da sich gerade der dort erwähnte Aspekt der Erfahrung, aber auch der der „vielfältigen Anstrengung“, gut in der Erlebnispädagogik verorten lässt<sup>8</sup> (Koch 1999, S. 78).

---

<sup>8</sup> Dem Zusammenhang von Bildung und Erlebnispädagogik soll an späterer Stelle des Kapitels auf den Grund gegangen werden.

### 2.1.3.3 Lernen

Als weiterer pädagogischer Begriff von bedeutender Tragweite soll das Lernen beleuchtet werden. Aus neurobiologischer Sicht kann Lernen als „eine Form flexibler Anpassung lebender Systeme an ihre (wechselnden) Umweltbedingungen durch Veränderung ihrer Möglichkeiten, sich zu verhalten“ verstanden werden“ (Trembl 2006, S. 288). Diese Art der Anpassung erfolgt durch „individuelle[ ] Erfahrungen, der Speicherung erfolgreicher Anpassungen [...] [sowie] der Fähigkeit, [...] vorhandene Kompetenzen durch Erfahrungen modifizier[en], [...] bei Bedarf wieder aktivier[en] und in Verhalten übersetzt[en] [zu] können“ (Trembl 2006, S. 288 f., Anpassung, Auslassung: A. R.).

Auch aus psychologischer Sicht steht Lernen in engem Zusammenhang mit Veränderung und Erfahrung. Bower / Hilgard verstehen unter Lernen „eine Veränderung im Verhalten oder Verhaltenspotenzial eines Individuums in einer gegebenen Situation, die sich zurückführen lässt auf wiederholte Erfahrungen [...] in dieser Situation“, unter der Voraussetzung, dass „die Verhaltensänderung nicht auf der Basis von angeborenen Reaktionstendenzen, Reifung oder vorübergehenden Zuständen“, wie Müdigkeit, erklärt werden kann (Bower / Hilgard 1981, S. 11, Übersetzung: Weidenmann, zitiert nach: Weidenmann 1993, S. 161, Auslassung: A. R.).

Koch hingegen betrachtet den Lernbegriff insbesondere anhand seines Prozesscharakters. Dabei gilt es nicht nur „das Neue und Unvertraute ins Bewusstsein auf[zun]ehmen“ und „durch Wiederholung ins Gedächtnis ein[zun]präg[en]“ (Koch 1999, S. 353, Anpassung: A. R.). Es soll auch das Behalten und Verstehen des Lerngegenstandes durch „begriffliche[s] Erfassen und Bestimm[en] [...] [sowie dessen] Vertiefung zur Einsicht bzw. [seines] Rückgang[s] auf Gründe und Ursachen [gefördert werden], wodurch [...] das Lernen selbst reflexiv wird“ (Koch 1999, S. 353, Anpassung und Auslassung: A. R.). Allerdings muss Koch zufolge der intraspezifische Transfer selbst gelernt werden (vgl. Koch 1999, S. 353).

Lernen, als pädagogischer Begriff, kann zudem unter sehr spezifischen Gesichtspunkten, zum Beispiel dem der Entdeckung, betrachtet werden. Girg bezeichnet den Vorgang des Entdeckens „als ‚Innere[n] Dialog‘ des Individuums beim Erschließen