

**WISSENSCHAFTLICHE ARBEIT
FÜR DIE
BACHELORPRÜFUNG IN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT
AN DER
WIRTSCHAFTS- UND SOZIALWISSENSCHAFTLICHEN FAKULTÄT
DER
EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN**

**Inwiefern können Aspekte selbstbestimmten Lernens
in systemische Erlebnispädagogik
integriert werden?**

Eingereicht bei

Dr.ⁱⁿ Mirjana Zipperle

Erstellt von

Hanna Billat

3896402

Belthlestraße 9, 72070 Tübingen, hanna.billat@student.uni-tuebingen.de

Erziehungswissenschaft B.A., Sozialpädagogik/Soziale Arbeit

Tübingen, 04.08.2022

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, Hanna Billat, dass ich die vorliegende Arbeit nicht schon an anderer Stelle als Qualifikationsarbeit eingereicht habe und dass ich sie selbstständig ohne unerlaubte Hilfe und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen oder aus anderweitigen fremden Äußerungen entnommen wurden, habe ich als solche einzeln kenntlich gemacht.

Datum: 04.08.2022

Unterschrift: H. Billat

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	3
2. GRUNDLAGEN SYSTEMISCHER ERLEBNISPÄDAGOGIK.....	4
2.1 Annäherung an systemische Erlebnispädagogik	5
2.2 Zentrale Grundprinzipien und Strukturmerkmale	7
2.3 Systemische Haltung als wesentliche Voraussetzung	15
3. ANALYSE SELBSTBESTIMMTEN LERNENS MITHILFE ZWEIER PERSPEKTIVEN	20
3.1 Freiheitliche demokratische Erziehung nach Alexander S. Neill	21
3.2 Selbstbestimmungstheorie nach Edward L. Deci & Richard M. Ryan	26
3.3 Essenz zum Selbstbestimmten Lernen	32
4. KOMPOSITION SELBSTBESTIMMTEN LERNENS UND SYSTEMISCHER ERLEBNISPÄDAGOGIK	35
4.1 Gemeinsame Ziele, Grundprinzipien und Strukturmerkmale	35
4.2 Chancen und Grenzen der Integration Selbstbestimmten Lernens in systemische Erlebnispädagogik	38
4.3 Die pädagogische Grundhaltung als entscheidende Basis selbstbestimmter systemischer Erlebnispädagogik	43
5. FAZIT	45
LITERATURVERZEICHNIS.....	48
ANHANG	51
Abbildung 1: Erlebnispädagogische Waage	51
Abbildung 2: Erweiterte E-Kette	51
Abbildung 3: Maslowsche Bedürfnispyramide	52
Abbildung 4: Komfortzonenmodell	52

1. Einleitung

Nach zwei Jahren voller Einschränkungen und sozialer Distanzierung ist vor allem für Kinder und Jugendliche ein Bedeutungszuwachs für soziales Lernen und gemeinschaftliches Miteinander auszumachen, da auf dieser Basis beispielsweise Toleranz, Resilienz, Sozialkompetenz, Empathie, Teilhabe sowie Demokratieverständnis entwickelt werden können. Der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. ist davon überzeugt, dass Erlebnispädagogik sowohl kurzfristig als auch langfristig zu einer positiven Entwicklung junger Menschen beitragen kann (vgl. be, 2022, S. 1–2).

„Jede Veränderung ist ein Wunder, für den, der sie sieht. Jeden Augenblick geschehen Wunder.“ (Thoreau, 2009, S. 15) Erlebnispädagog*innen sehen in ihrer Arbeit demnach sehr viele Wunder, da sie dazu beitragen, Situationen zu schaffen, in denen Veränderung stattfinden kann. Henry David Thoreau, der sich Mitte des 18. Jahrhunderts für mehr als zwei Jahre allein in einen Wald zurückzog, um den wesentlichen Dingen des Lebens gegenüberzutreten, das wirkliche Leben zu leben und die Weisheit des Lebens zu empfangen (vgl. Thoreau, 2009, S. 88), gilt zusammen mit Jean-Jacques Rousseau gemeinhin als Vordenker der Erlebnispädagogik. Auch wenn Thoreau einzig die Methode der Einsamkeit als Erlebnis nutzte, steht diese stellvertretend dafür, durch nicht alltägliche Ereignisse die Perspektive zu wechseln und Veränderung anzustoßen. Dabei betonte schon Thoreau, dass Entwicklung sehr individuell ist und jeder Mensch diese in seiner eigenen Geschwindigkeit durchlaufen können sollte (vgl. Thoreau, 2009, S. 16 + 262).

Das besondere Interesse der vorliegenden Arbeit liegt darin, inwiefern es möglich ist, die Individualität jeder einzelnen Person innerhalb von Gruppenverbänden zu erhalten und zu fördern sowie auf erlebnispädagogischen Fahrten eine gleichsam handlungsfähige wie harmonische Gemeinschaft zu bilden. Ausgehend vom Konzept systemischer Erlebnispädagogik sowie zwei ausgewählten Perspektiven selbstbestimmten Lernens wird literaturbasiert auf theoretischer Ebene die Frage untersucht, inwiefern Aspekte des selbstbestimmten Lernens in systemische Erlebnispädagogik integriert werden können.

Hierzu werden in Kapitel zwei zunächst die Grundlagen systemischer Erlebnispädagogik dargestellt. Kapitel drei widmet sich der Analyse zweier ausgewählter Perspektiven selbstbestimmten Lernens, welche in einem Konzept Selbstbestimmten Lernens mündet. In Kapitel vier wird anhand der vorher erarbeiteten Erkenntnisse eine Kombination beider Konzepte überprüft. Dabei werden bestehende gemeinsame Ziele, Grundprinzipien und Strukturmerkmale dargestellt. Daraufhin werden Unterschiede analysiert und daraus resultierende Chancen sowie unüberwindbare Grenzen der Integration Selbstbestimmten Lernens in systemische Erlebnispädagogik erarbeitet. Schließlich wird die pädagogische Grundhaltung als entscheidende Basis der Kombination

beider Konzepte thematisiert. Die vorliegende Arbeit schließt mit dem Fazit, welches die Frage beantwortet, inwiefern selbstbestimmtes Lernen in systemische Erlebnispädagogik integriert werden kann, und einen Blick auf weiterführende Perspektiven und Fragestellungen eröffnet.

Der Kontext der Wirksamkeit der jeweiligen Theorien, Konzepte und Modelle sowie kritische Zusammenhänge werden nur vereinzelt am Rande aufgegriffen. Diese können aufgrund des Umfangs der Arbeit nicht fokussiert diskutiert werden.

2. Grundlagen systemischer Erlebnispädagogik

Einige Eltern haben möglicherweise im Rahmen eines Schullandheimes ihrer Kinder von Erlebnispädagogik gehört, manch Eine*r hat eventuell schon einmal an einem erlebnispädagogischen Betriebsausflug teilgenommen. Dass erlebnispädagogische Programme neben Spiel, Spaß und Natursportarten einiges mehr beinhalten, dürfte jedoch vielen unbekannt sein.

Alle zwei Jahre treffen sich auf dem internationalen Kongress ‚erleben und lernen‘ in Augsburg zahlreiche Vertreter*innen handlungsorientierten Lernens, um sich gegenseitig auf den aktuellen Forschungsstand zu bringen, neuste Ideen auszutauschen und Kontakte zu knüpfen (vgl. Bous et al., 2021, o.S.). Nicht nur unter Erlebnispädagog*innen findet ‚Learning by Doing‘ wachsenden Zuspruch. Auch im Konstruktivismus, in der Lernpsychologie und der Gehirnforschung wird nicht mehr angezweifelt, dass handlungsorientierte Formen des Lernens zu den effektivsten Formen zählen (vgl. Michl, 2017, S. 500–501; vgl. Rothmeier, 2019, S. 7).

Erlebnispädagogische Programme haben sich in der deutschen Bildungslandschaft etabliert und werden in Schulen, im Freizeitbereich sowie in der Sozial- und Jugendarbeit vermehrt eingesetzt (vgl. Michl, 2017, S. 497–498; vgl. Paffrath, 2017, S. 14). Entsprechende Programme sollen nicht nur die Attraktivität der Angebote steigern, sondern auch bestehende Beziehungen intensivieren und die persönliche Weiterentwicklung des Klientel fördern (vgl. Heckmair & Michl, 2018, S. 109). Dabei wird die Gestaltung des Programms in Zeitrahmen, Ort, Inhalt und Ausführung an die jeweilige Zielgruppe angepasst. Das Spektrum reicht von fünftägigen Schullandheimen über Betriebsausflüge, Kleingruppentrainings mit beispielsweise Auszubildenden, Familien- und Jugendfreizeiten, Großevents und Langzeitprojekten bis hin zu therapeutischen Maßnahmen (vgl. Paffrath, 2017, S. 14, 15 + 20). In dieser Arbeit wird der Fokus auf **einwöchigen erlebnispädagogischen Fahrten**, ohne therapeutische Ziele, mit **Kindern und Jugendlichen** zwischen acht und siebzehn Jahren liegen. Zur besseren Lesbarkeit werden meist nur die Kinder benannt oder es ist von Teilnehmenden die Rede.

Die Breite der Angebote, eine fehlende einheitliche Begriffsdefinition sowie die Vielzahl möglicher Theoriegrundlagen führen dazu, dass das Verhältnis von *Erleben* und *Erziehen*

unterschiedlich ausgelegt wird und die Grenzen dazwischen fließend verlaufen (vgl. Paffrath, 2017, S. 19–21). Daher wird in Kapitel 2.1 zunächst eine Einordnung gängiger Begrifflichkeiten vorgenommen, um daraufhin eine Annäherung an systemische Erlebnispädagogik anzugehen. In Kapitel 2.2 werden ausgewählte theoretische Grundlagen erläutert und mit deren Hilfe zentrale Grundprinzipien und Strukturmerkmale systemischer Erlebnispädagogik herausgearbeitet, sodass in Kapitel vier eine Integration selbstbestimmten Lernens in die systemische Erlebnispädagogik überprüft werden kann. Abschließend wird in Kapitel 2.3 die Relevanz der systemischen Haltung als Voraussetzung systemischen Arbeitens erörtert. So wird ein für diese Arbeit einheitliches Verständnis von systemischer Erlebnispädagogik sichergestellt.

2.1 Annäherung an systemische Erlebnispädagogik

Obwohl schon lange Zeit darum gerungen wird, gibt es bis heute **keine allgemeingültige Definition** von *Erlebnispädagogik* (vgl. be, 2018, S. 4; vgl. Paffrath, 2017, S. 21). Zusätzlich kursieren neben dem Begriff der Erlebnispädagogik etliche weitere Begrifflichkeiten, deren Bedeutung und inhaltliche Abgrenzung schwer zu fassen sind. *AbenteuERPädagogik*, *Freizeit- oder Ferienpädagogik*, *Aktionspädagogik*, *Erfahrungslernen*, *Learning by Doing* oder *Outdoor Education*, *Wilderness Education* und *City Bound* sind nur einige gängige Beispiele. Sie unterscheiden sich vor allem in ihrem Fokus, beispielsweise auf Abenteuer- und Natursportarten, Spaß, pädagogisch eingebettete Aktionen und Interaktionsaufgaben, Erfahrungen ohne pädagogische Absicht oder Erlebnisse innerhalb oder außerhalb von Gebäuden oder der Zivilisation, und zählen u.a. zusammen mit der Erlebnispädagogik zu den **handlungsorientierten Formen von Lernen** (vgl. Heckmair & Michl, 2018, S. 104–107; vgl. Paffrath, 2017, S. 15 + 17). Inwiefern in der Erlebnispädagogik andere Formen handlungsorientierten Lernens eingesetzt werden können, hängt davon ab, ob sie erlebnispädagogisch umgesetzt werden können (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 20–21). Um den erlebnispädagogischen Nutzen anderer Formen handlungsorientierten Lernens bewerten zu können, wird im Folgenden ein Grundverständnis der Erlebnispädagogik dargelegt.

Schon Kurt Hahn, der als Begründer der Erlebnispädagogik gilt, stellte die **Entwicklung des Charakters** eines Menschen über die Werte Intelligenz und Wissen. Zur Aneignung von Allgemeinwissen und sozialen Erfahrungen setzte er dabei auf die Einheit von Denken und Handeln. Die Kombination körperlicher Aktivitäten mit Aspekten der Projektplanung, Spontanität und zwischenmenschlicher Anteilnahme innerhalb einer Gruppe im naturnahen Raum sollte von innen heraus eine **humanistische, soziale und kindgerechte Erziehung** ermöglichen (vgl. Fischer, 2015, S. 308–310; vgl. Michl, 2017, S. 499).

Das *Modell der erlebnispädagogischen Waage* nach Werner Michl (vgl. Abb. 1, Anhang, S. 51) zeigt die **zentralen Elemente** von Erlebnispädagogik auf. Eingebettet in das Alltagsleben eines

Menschen können durch bewusst initiierte Ereignisse – linke Waagschale – und ausgewählte Reflexions- und Transfermethoden – rechte Waagschale –, je nach Biografie, Persönlichkeit, Einstellung und Stimmung des Menschen – Standbein der Waage –, persönliche Erlebnisse entstehen, die sich möglicherweise auf das zukünftige Alltagsleben auswirken. Die Bewertung eines Ereignisses ist so individuell, dass das subjektive Erleben eines Menschen nicht vorhergesagt werden kann (vgl. Michl & Seidel, 2018, S. 17–18). Ein Ereignis, das für den Menschen emotional besetzt, besonders intensiv, relevant oder ungewöhnlich ist, hat dabei große Chancen, als Erlebnis bewertet zu werden (vgl. Cornelissen, 2019a, o.S.; vgl. Heckmair & Michl, 2018, S. 107). Erlebnispädagog*innen können mit Hilfe von Methoden, wie Interaktionsaufgaben oder Baumklettern, lediglich ein potenziell interessantes Ereignis anbieten und damit einen **Erfahrungsraum öffnen**, „der in dem Moment durch denjenigen [oder diejenige], der [oder die] ihn betritt, gestaltet wird, indem er betreten wird.“ (Abstreiter et al., 2019, S. 64) Gleichzeitig ermöglicht die bewusste Auswahl einer bestimmten Reflexions- oder Transfermethode Erlebnispädagog*innen eine gewisse Lenkung, wie stark die erlebnispädagogische Waage in welche Richtung ausschlägt. Werden Reflexion und Transfer vernachlässigt, bleiben die Aktivitäten reine Tätigkeiten. Die bereits genannten Beispiele wieder aufgreifend, bleiben Interaktionsaufgaben also ein spaßiges Spiel und Baumklettern eine Natursportart. In diesen Fällen würde man von Abenteuer-, Freizeit- oder Ferienpädagogik sprechen. Ein hohes Maß an Reflexion und Transfer führen dazu, dass eine Aktivität in den Bereich der Selbsterfahrung, Supervision, therapeutischen Maßnahme oder des Coachings eingeordnet wird (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 50). Wie viel Beeinflussung von außen vorgenommen wird, bleibt der Einschätzung der Erlebnispädagog*innen überlassen (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 33). Heckmair und Michl konstatieren, dass Erlebnispädagogik durch ein **ausgewogenes Verhältnis von innerer Erlebnis- und äußerer Ereigniswelt** geprägt ist (vgl. Heckmair & Michl, 2018, S. 107). Unter dieser Bedingung können zwar verschiedenste Methoden handlungsorientierten Lernens erlebnispädagogisch eingesetzt werden, aber nicht jede Form handlungsorientierten Lernens kann mit Erlebnispädagogik gleichgestellt werden (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 21).

Erlebnispädagogik wurde bis vor einigen Jahren überwiegend als eine **Methode** handlungsorientierten Lernens angesehen (vgl. Cornelissen, 2019a, o.S.; vgl. Heckmair & Michl, 2018, S. 107). Inzwischen definieren namhafte Pädagog*innen sie als **ganzheitliches, handlungsorientiertes Bildungs- und Erziehungskonzept**. Erlebnispädagogik wird also nicht mehr nur als Regelsystem zur Organisation praktischer Tätigkeiten (vgl. DWDS, 2022) angewendet, sondern als **Konzept** genutzt, welches Kognition, Emotion und intendierte Handlungsoptionen berücksichtigt (vgl. Heckmair & Michl, 2018, S. 105; vgl. Paffrath, 2017, S. 22). Dadurch erhält sie eine ausgleichende Funktion gegenüber ausschließlich kognitivem Lernen, wie es meist in Schulen praktiziert wird.

Die unterschiedlichen Definitionen vereint das gemeinsame Ziel **ganzheitlicher Lern- und Entwicklungsprozesse zur Förderung von Persönlichkeitsentfaltung, Sozialkompetenz und Lebensweltgestaltung**. Zur Umsetzung werden physisch, psychisch und/oder sozial herausfordernde, nicht alltägliche und damit erlebnisintensive Aktivitäten genutzt, die meist in Gruppen, in einer natürlichen Umgebung und mit vollem Körpereinsatz ausgeführt werden. Vorbereitung, Moderation, Begleitung, Absicherung, Reflexion und Transfer der Aktivitäten obliegen ausgebildeten Erlebnispädagog*innen (vgl. be, 2022, S. 2; vgl. Heckmair & Michl, 2018, S. 108; vgl. Michl & Seidel, 2018, S. 18 + 19; vgl. Paffrath, 2017, S. 21). Dieses Verständnis von *Erlebnispädagogik* soll als Grundlage der vorliegenden Arbeit dienen.

Der Begriff der *systemischen Erlebnispädagogik* betont neben der Entwicklungsförderung die von systemischen Sichtweisen geprägte Haltung, welcher das erlebnispädagogische Arbeiten unterliegt. Eine **systemische Haltung** zeigt sich zuallererst in dem Bewusstsein der Erlebnispädagog*innen, allein durch ihre Anwesenheit, ihre eigene Biografie und Persönlichkeit, großen Einfluss auf den erlebnispädagogischen Prozess auszuüben. Zusätzliche Bedeutung erhält die Gewissheit, dass ein Ereignis nur angeboten, eingerahmt und begleitet werden kann und die **Bewertung des Ereignisses** sowie eine potenzielle Erkenntnis aus einem Erlebnis einzig durch die Teilnehmenden erfolgt. Dies erfordert ein hohes Maß an Vertrauen in die Teilnehmenden mit der Überzeugung, dass diese die Expert*innen für ihre eigenen Themen sind. Handeln wird als **zirkulärer Prozess** angesehen, was dazu führt, dass vormals aufgestellte Arbeitshypothesen an jeweils neue Beobachtungen, Handlungen, Themen und Erkenntnisse angepasst werden müssen. Systemische Erlebnispädagogik umfasst also viel mehr als nur die Anwendung systemischer Techniken im erlebnispädagogischen Kontext (vgl. Abstreiter & Zwerger, 2018, S. 69–71). Gleichzeitig werden vor allem in der Begleitung von Menschen in ihnen unbekanntem Situationen sowie in Phasen bewusster Reflexion auch systemische Methoden und Interventionsstrategien eingesetzt (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 71). „Echte Begleitung beginnt im eigenen Kopf, nicht erst in der Tat.“ (Abstreiter & Zwerger, 2018, S. 71)

2.2 Zentrale Grundprinzipien und Strukturmerkmale

Über das bereits beschriebene Definitionsdefizit hinaus, mangelt es der Erlebnispädagogik an einer einheitlichen theoretischen Grundlage. Erlebnispädagog*innen bedienen sich an für sie schlüssigen Theorien, Modellen und Erkenntnissen, vor allem aus den Fachbereichen Pädagogik, Psychologie, Philosophie, Soziologie und Neurowissenschaft (vgl. Paffrath, 2018, S. 21). In diesem Kapitel werden im Kontext der Arbeit ausgewählte relevante und häufig genutzte Modelle mit vorzugsweise **systemischem Fokus** vorgestellt. Das Modell *der erweiterten E-Kette* (vgl. Abb. 2, Anhang, S. 51) beschreibt den Prozess, den ein Ereignis über mehrere Schritte bis hin zur Entwicklung durchläuft (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 143). In dieses Schema werden an sinnvoller

Stelle ergänzende Modelle und Erkenntnisse eingebunden, sodass ein umfassendes Bild von Erlebnispädagogik entsteht. So wird ein für diese Arbeit einheitliches Verständnis von systemischer Erlebnispädagogik generiert. Die daraus resultierenden Grundprinzipien und Strukturmerkmale werden in Kapitel vier der Überprüfung der Integration selbstbestimmten Lernens in die systemische Erlebnispädagogik dienen.

Das Modell *der E-Kette* geht auf Werner Michl zurück und wurde von den Lehrtrainer*innen für systemische Erlebnispädagogik der Zwerger & Raab GmbH Roland Abstreiter, Rafaela Zwerger und Reinhard Zwerger um zwei darauf aufbauende Stufen zum Modell *der erweiterten E-Kette* ergänzt. Sie beschreibt den **Lernprozess** einer Person während und nach einer erlebnispädagogischen Aktivität. Dieser startet bei einem *Ereignis*, durchläuft schrittweise die Stufen *Erlebnis*, *Erfahrung*, *Erkenntnis*, *Erprobung* und endet im Idealfall bei einer *Entwicklung*. Besonders angestrebt wird die **Weiterentwicklung persönlicher oder sozialer Fähigkeiten**. Oft wird der Lernprozess jedoch aus verschiedenen Gründen nicht weitergeführt oder von anderen Ereignissen überschattet, woraufhin neue Lernprozesse beginnen. Folglich überschneiden sich verschiedene, parallel stattfindende Lernprozesse unterschiedlicher Stufen, die manchmal noch während, oft erst lange nach der erlebnispädagogischen Aktivität zu Erkenntnissen und Entwicklungen führen. Um ihren prozesshaften Charakter zu verdeutlichen, wird die erweiterte E-Kette meist als geschlossener Kreis, manchmal auch als Spirale dargestellt, wobei letztere die persönliche Weiterentwicklung miteinbezieht (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 48, 49 + 112).

Der erste Schritt der erweiterten E-Kette, das *Ereignis*, stellt für Erlebnispädagog*innen die Stufe der **größten Einflussnahme** auf den Lernprozess dar. Schon bevor eine Aktivität durchgeführt wird, werden potenziell erlebnisreiche *Ereignisse* ausgewählt, geplant und vorbereitet. Außerdem können die Rahmenbedingungen, unter denen die Aktivität stattfindet, individuell arrangiert werden (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 84). Besonders beliebt sind **naturnahe Settings**, die einen Kontrast zum digitalisierten und reizüberfluteten Alltag der Menschen bilden sollen (vgl. Cornelissen, 2019a, o.S., 2019b, o.S.; vgl. Rothmeier, 2019, S. 7). Passend dazu verändert sich der Trend weg von materialaufwändigen und hoch komplexen Aufbauten und Natursportarten hin zu einfacheren, und dennoch nicht minder beeindruckenden, Aktivitäten, wie beispielsweise Gebirgswanderungen oder Survivalcamps (vgl. Michl, 2017, S. 502). Nicht nur im Rahmen der Örtlichkeiten und Aktivitäten, sondern auch bezogen auf die Bereiche Ernährung, Mobilität, Entwicklung und Bildungsauftrag, tritt das Thema der **Nachhaltigkeit** immer mehr in den Vordergrund der Erlebnispädagogik (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 25 + 33; vgl. be, 2022, S. 1–3). Daran anschließend können die Rahmenbedingungen den Grundbedürfnissen von Systemen angepasst werden, welche sich an der *Maslowschen Bedürfnispyramide* (vgl. Abb. 3, Anhang, S. 52) orientieren (vgl. Zwerger, 2022a, S. 1). Die Befriedigung **körperlicher Bedürfnisse**, wie

beispielsweise die Versorgung mit ausgewogener Nahrung, ausreichende Ruhe- und Schlafenszeiten sowie angemessene Sanitäreinrichtungen, bilden eine solide Grundlage für eine positive Grundstimmung innerhalb der Gruppe (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 161). Auch das **Sicherheitsbedürfnis** der Teilnehmenden sollte ernst genommen werden. Neben dem äußeren Auftreten der Erlebnispädagog*innen, qualitativ hochwertigem Material und der umfassenden Planung möglicher Aktivitäten sowie solider Notfallmanagementstrategien, sind eine qualifizierte Ausbildung, Fachwissen, Routine sowie Erfahrung im Umgang mit Gruppen essentielle Faktoren, die Sicherheit vermitteln und gewährleisten (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 27-28 + 31-32). Der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. (*be*) setzt sich aktiv und erfolgreich für Qualitätsstandards und Zertifizierungen und damit für die Professionalisierung des Arbeitsfeldes der Erlebnispädagogik ein.¹ Durch diese Standardisierung können grundlegende Kompetenzen nach außen transparent gemacht werden und Interessierte schon im Voraus einer Aktion einen gewissen Grad an **psychischer Sicherheit** erlangen (vgl. Rothmeier, 2019, S. 12–13). Das **soziale Bedürfnis** der Teilnehmenden kann durch eine stabile Grundbeziehung zueinander, klare Abgrenzungen der Gruppe nach innen und außen sowie gemeinsam vereinbarte Regeln des Zusammenlebens und Mitbestimmungsmöglichkeiten² gestärkt werden (vgl. Zwerger, 2022a, S. 1–2). Gemäß Niklas Luhmanns Verständnis von sozialen Systemen stellt eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen auf einer erlebnispädagogischen Fahrt ein gutes Beispiel für ein soziales System dar. Er geht davon aus, dass soziale Systeme dadurch entstehen, dass den Mitgliedern bewusst ist, dass der Erfolg ihres Handelns von dem der anderen Mitglieder abhängig ist und sie keinerlei Verfügungsmacht darüber haben. Die erlebnispädagogische Aktivität wird damit zu einer kollektiven Leistung, an der die Teilnehmenden genauso beteiligt sind wie Begleitpersonen und Erlebnispädagog*innen. Ein Zugehörigkeits- und Verbundenheitsgefühl, gegenseitige Wahrnehmung, verständliche Kommunikation sowie die Dauerhaftigkeit und Historizität der Gruppe festigen das soziale System (vgl. Herzog, 2011, S. 178–179). Daher wird Erlebnispädagogik selten mit Einzelpersonen, sondern überwiegend in Gruppen durchgeführt (vgl. Rothmeier, 2019, S. 7). Das **Individualbedürfnis** umfasst die Gefühle der Anerkennung, der Beachtung, der Wertschätzung und des Respektes für die eigene Person (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 55; vgl. Zwerger, 2022a, S. 1). Die Klarheit über die eigene Rolle, bestehende zwischenmenschliche Beziehungen, das persönliche Nähe-Distanz-Bedürfnis sowie die Sinnhaftigkeit und Motivation des Handelns, befriedigen das Individualbedürfnis zusätzlich (vgl. Zwerger, 2022a, S. 2–3). Schließlich können

¹ 2009 führte er das Qualitätssiegel *beQ* für Anbieter von Klassenfahrten, Weiterbildungen und Therapiemaßnahmen ein. 2016 ließ er die bis dato ungeschützte Berufsbezeichnung beim Deutschen Patentamt mit dem Titel *Erlebnispädagog*in be*® eintragen. Die Qualität der Zertifizierungsmöglichkeiten wird mit Hilfe standardisierter (Ausbildungs-)Inhalte sowie extern unabhängiger Prüfungen und regelmäßiger Rezertifizierungszyklen abgesichert (vgl. Rothmeier, 2019, S. 12–13).

² Mögliche Vereinbarungen wären beispielsweise Absprachen über Ruhezeiten, Begrüßungsrituale, Umgangsregeln, Zuständigkeitsverteilungen oder abendliche Treffen zur Abstimmung der Aktivitäten des nächsten Tages.

die **kognitiven Bedürfnisse** der Teilnehmenden insofern in erlebnispädagogische Aktivitäten einbezogen werden, als dass sie flexibel an aktuelle Umstände, Vorlieben, Vorerfahrungen, Stimmungen und Strukturen der Gruppe individuell angepasst werden (vgl. Rothmeier, 2019, S. 8 + 14). Auch John Dewey³ betonte, dass ausgewählte Ereignisse auf die Lebenswelt und Situation der Teilnehmenden abgestimmt sein müssen und nicht darauf, welche Vorlieben, Interessen oder Ziele außenstehende Personen haben (vgl. Dewey, 2010, S. 206–207). Um dies zu erreichen, erlauben zur Verfügung stehende Wahlmöglichkeiten, aus denen die Teilnehmenden die nächsten Aktivitäten aussuchen können, sowie ein größtmögliches Maß an Kontrolle über Lernziele, Strategien, Lern- und Kontrollprozesse, dem sozialen System einen maximalen Grad an Selbststeuerung (vgl. Zwerger, 2022b, S. 9–10). Dies bedeutet ein hohes Maß an Verantwortung für und Kooperation innerhalb der Gruppe, welche sich wiederum positiv auf das individuelle und soziale Bedürfnis auswirken (vgl. Rothmeier, 2019, S. 6). Je besser die beschriebenen Bedürfnisse befriedigt sind, desto wahrscheinlicher können Teilnehmende Energie für die Erfüllung ihrer **ästhetischen Bedürfnisse** und **Selbstverwirklichung** aufwenden (vgl. Zwerger, 2022a, S. 1). Aufgabe von Erlebnispädagog*innen ist es, eine möglichst störungsfreie Umgebung zu schaffen, sodass Teilnehmende sich vollkommen auf die erlebnispädagogische Aktivität einlassen können.

Der zweite Schritt der erweiterten E-Kette ist das *Erlebnis*. Die Beziehung zwischen *Ereignis* und *Erlebnis* wurde in Kapitel 2.1 bereits mithilfe des Modells der erlebnispädagogischen Waage dargestellt. Ob ein *Ereignis* als relevant oder wertvoll bewertet wird, ist nicht vorhersehbar, da dies von der individuellen Situation der Teilnehmenden abhängig ist (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 64; vgl. Abstreiter & Zwerger, 2018, S. 69). Dewey, Heckmair und Michl, Abstreiter, Zwerger und Zwerger, Cornelissen⁴ sowie der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. (*be*) sind sich einig, dass reale und nicht gewohnheitsgemäße *Ereignisse* sowie kognitiv herausfordernde Handlungen innerhalb sozialer Systeme und vor allem die emotionale Besetzung der Gesamtsituation die **subjektive Bewertung** eines *Ereignisses* nachhaltig beeinflussen und somit besonders wirksame Reaktionen bei Menschen auslösen können (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 117 + 122; vgl. *be*, 2020, S. 4; vgl. Cornelissen, 2019a, o.S.; vgl. Dewey, 2010, S. 205–206; vgl. Heckmair & Michl, 2018, S. 72-73 + 107). Paffrath weist darauf hin, dass *Erlebnisse* in der heutigen Gesellschaft immer öfter ‚missbraucht‘ werden, um Menschen von Konsum zu überzeugen und kurzfristig glücklich zu machen. So werden beispielsweise *Erlebnis*-Stadtrundfahrten, *Erlebnis*-Wanderungen und *Erlebnis*-Shopping angepriesen. Paffrath warnt davor, dass Erlebnispädagog*innen sich aufgrund der zuvor beschriebenen Notwendigkeit neuer, unerwarteter und

³ Einige seiner Werke stehen neben solchen von A.S. Neill, E. L. Deci, P. Freire und J.-J. Rousseau auf der Liste der Buchempfehlungen der European Democratic Education Community (vgl. EUDEC, 2022c, o.S.).

⁴ Leif Cornelissen ist einer der Gründer und Geschäftsführer des N.E.W. Institut Freiburg (vgl. N.E.W. Institut, 2022, o.S.). In dessen Leitbild sind systemische Grundzüge der Erlebnispädagogik verankert (vgl. N.E.W. Institut, 2020, o.S.).

emotional besetzter *Ereignisse* und des immer mehr von *Erlebnissen* durchzogenen Alltags dazu verleiten lassen, ihre eigentlichen pädagogischen Ziele zu vernachlässigen, um in der zunehmenden *Erlebnis*-Welt mithalten zu können (vgl. Paffrath, 2017, S. 24 + 26). Katja Rothmeier, die Geschäftsführerin des *be*, betont daher die **Komplexität erlebnispädagogischer Programme** und dass diese „[...] keine Aneinanderreihung von einzelnen, möglichst spektakulären Aktionen oder Sportarten [sind].“ (Rothmeier, 2019, S. 7) Das *Erlebnis* kann von Erlebnispädagog*innen durch Vorbereitung und Moderation also nur angestoßen werden (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 117). Das von John Luckner und Reldan Nadler vorgestellte *Komfortzonenmodell* (vgl. Abb. 4, Anhang, S. 52) verdeutlicht dies. Es beschreibt drei Zonen, in denen sich ein Mensch aufhalten kann. Die meiste Zeit verbringt er in der *Komfortzone*, in der alles seine **gewohnte Ordnung** hat, er sich sicher und geborgen fühlt, sich entspannen kann und sich seines Handlungsspielraums bewusst ist. Die zweite Zone, die *Lernzone*, ist geprägt von Unsicherheiten, Herausforderungen, Problemen, Risiken und Chancen. Dem Komfortzonenmodell zufolge kann Lernen am besten stattfinden, wenn ein Mensch sich seiner natürlichen Neugier gemäß in die Lernzone wagt, sich Herausforderungen stellt, diese meistert, dadurch seinen Handlungsspielraum erweitert und **persönliches Wachstum** erfährt. In der dritten Zone, der *Panikzone*, besteht **objektive Gefahr** von Verletzungen oder Notsituationen, die Ängste und Entbehrungen sind enorm groß, der Mensch kann nicht mehr rational denken und handelt reflexartig. Seinen Urinstinkten folgend, kämpft er um sein Leben, flüchtet oder erstarrt. In dieser Zone ist Entwicklung nahezu unmöglich und es besteht die Gefahr, dass langfristige Traumata entstehen. Zwei wesentliche Aufgabe von Erlebnispädagog*innen sind daher, dafür Sorge zu tragen, dass niemand in die Panikzone gerät sowie die Teilnehmenden kurz vor, während und nach dem Durchbruch in die Lernzone bzw. bei der Akzeptanz der persönlichen Grenze zu begleiten (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 50–51; vgl. Grote, 2011, S. 45–46). Größtmögliche **physische Sicherheit** muss durch das Einhalten der aktuellen Standards der jeweiligen Fach(sport)verbände gewährleistet werden (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 31). Da die Grenzen der drei Zonen sehr individuell verlaufen, wird in der Erlebnispädagogik das Prinzip **Challenge by Choice** angewendet. Das bedeutet, dass der Grad der Herausforderung einer Aktivität von den Teilnehmenden bewusst selbst ausgewählt werden darf (vgl. Paffrath, 2018, S. 22). Dabei besteht immer auch die Option, eine Aktion auszusetzen oder abubrechen und die aktuelle Grenze beizubehalten. Diese individuelle Wahl bedeutet **große Verantwortung** für sich selbst sowie die Gruppe und sollte von allen Beteiligten akzeptiert und unterstützt werden (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 51; vgl. Cornelissen, 2019a, o.S.). Wird der Grat zwischen Komfort- und Panikzone als sehr schmal wahrgenommen, können Erlebnispädagog*innen ihre Kompetenz einbringen und **Handlungsoptionen aufzeigen**, die nicht offensichtlich sind. Dies könnte bedeuten, für Ruhe und ausreichend Zeit zu sorgen oder die Teilnehmenden zu ermutigen, eine persönliche Entscheidung über das weitere Vorgehen zu treffen. Dabei

ist nicht relevant, ob sie sich für die Ausführung der Aktivität entscheiden oder welches Niveau erreicht werden konnte, sondern was auf dem Weg dorthin erlebt wurde. (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 50 + 55). Anschließend an die Erlebnisse in der Lernzone sollten Erlebnispädagog*innen dafür sorgen, dass die Teilnehmenden zurück in ihre Komfortzone finden, um dort neue Energie zu tanken und das Erlebte zu verarbeiten (vgl. Cornelissen, 2020, o.S.). Durch diese Maßnahmen kann **maximale subjektive Sicherheit** erreicht werden (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 50–55).

Anschließend an das *Erlebnis* folgt in der erweiterten E-Kette der Schritt der *Erfahrung*. Selbst wenn ein *Ereignis* individuell als *Erlebnis* bewertet wurde, ergibt sich daraus nur eine Möglichkeit, jedoch keine Garantie, dass aus ihm eine *Erfahrung* abgeleitet wird. Die **Reflexion** der *Erlebnisse* innerhalb der Gruppe als Feedback oder Selbstreflexion kann den Teilnehmenden dabei helfen, eine *Erfahrung* aus dem Erlebten abzuleiten. Sie kann ihnen emotionale und kognitive Anteile eines *Erlebnisses* bewusst machen, diese miteinander verbinden und zur Klärung deren persönlichen Bedeutung beitragen (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 48 + 65). Der **ressourcen- und lösungsorientierte Ansatz** schreibt einem sozialen System die Fähigkeit zu, selbst Lösungen für seine Themen erarbeiten zu können. Die den Menschen innewohnenden Ressourcen müssen dafür lediglich erkannt und nutzbar gemacht werden. Erlebnispädagog*innen greifen demnach nur unterstützend ein, indem sie beispielsweise gezielt Nachfragen stellen, Metaphern der Teilnehmenden aufnehmen, das Programm flexibel an veränderte Bedingungen anpassen oder Freiraum für Diskussionen und Pausen schaffen. In jedem Fall sollen diese Eingriffe **Denk- und Handlungsoptionen eröffnen** und keine Lösungen oder Ziele vorgeben (vgl. Abstreiter & Zwerger, 2018, S. 70; vgl. Grote, 2011, S. 44; vgl. Zwerger, 2022b, S. 9). Verschiedene **Modelle der Prozessbegleitung**, die der Reflexion und dem Transfer des *Erlebten* in eine *Erfahrung* dienen, beschreiben Möglichkeiten, wie Erlebnispädagog*innen den Lernprozess der Teilnehmenden unterstützen können. Abstreiter, Zwerger und Zwerger haben in einem Kontinuum der subjektiven Einflussnahme durch Erlebnispädagog*innen verschiedene Modelle der Prozessbegleitung angeordnet. Je weniger subjektive Einflussnahme stattfindet, desto mehr Offenheit für die Themen der Teilnehmenden bleibt bestehen. Sie betonen, dass diese Einteilung keine Wertung enthält und je nach Situation über die Auswahl des geeigneten Modells entschieden werden muss. Die ursprünglichste Form der Prozessbegleitung war schon zu Zeiten Kurt Hahns gängig und ist gleichzeitig die Form der geringsten subjektiven Einflussnahme. Das Modell *The Mountains Speak for Themselves* stellt, wie der Name es bereits vermuten lässt, die **Selbstwirksamkeit der Natur** in den Mittelpunkt. Besonders eindrückliche, herausfordernde, nicht alltägliche Naturerfahrungen sollen bei den Teilnehmenden nachhaltigen Eindruck hinterlassen, zum Nachdenken anregen und spontane, aber tiefgründige Gespräche initiieren. Hierbei ist laut Abstreiter, Zwerger und Zwerger keine gezielte Reflexion von Nöten. Durch die Auswahl der Aktivität und

Örtlichkeit sowie die bloße Anwesenheit und Kommunikation über Mimik, Gestik, Sprache oder (Nicht-)Verhalten beeinflussen Erlebnispädagog*innen trotzdem nicht unerheblich das Geschehen. Das *Archetypische Modell* nutzt kollektiv konnotierte Figuren (z.B. mächtige König*innen, gute Held*innen, grummelige Zwerg*innen) und Naturmerkmale (z.B. tiefe Schluchten, Berggipfel, dunkle Wälder oder heilsame Quellen) zur **Erzählung einer fantasievollen Geschichte** inklusive Aufgabenstellung. Die Teilnehmenden identifizieren sich unbewusst mit diesen Figuren und durchleben den Lernprozess in dieser Geschichte sehr real, sodass keine zusätzliche Reflexion notwendig ist. Additiv zu den Einflüssen des vorigen Prozessbegleitungsmodells steigt der Einfluss der Erlebnispädagog*innen bei diesem um die Möglichkeiten der Vorbereitung, Erzählung, Anleitung und Durchführung der Aktivität. Beim Ansatz der *Metaphern der Teilnehmenden* greifen Erlebnispädagog*innen während oder nach der Durchführung einer Aktivität spontan von Teilnehmenden **geäußerte Metaphern** auf, hinterfragen offen deren Bedeutung oder weisen auf weitere Metaphern oder Deutungsoptionen hin.⁵ Dabei besteht der Einfluss der Erlebnispädagog*innen vor allem darin, welche Aussagen aufgegriffen werden und inwiefern nachgefragt wird (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 86–93).

Die letzte Stufe der E-Kette nach Michl ist die der *Erkenntnis*. Sie kann aus erlangten *Erfahrungen* heranreifen und in zukünftigen *Ereignissen* miteinbezogen werden. Selten ergibt sich noch innerhalb desselben erlebnispädagogischen Programms die Gelegenheit, neu erlangte *Erkenntnisse* in einer weiteren Herausforderung zu festigen. Meist müssen Erlebnispädagog*innen darauf hoffen, dass die neuen *Erkenntnisse* im beruflichen oder privaten Alltag vertieft werden (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 48–49).

Aus diesem Grund erweiterten Abstreiter, Zwerger und Zwerger Michls E-Kette um die Stufen *Erprobung* und *Entwicklung*. Das soll verdeutlichen, dass eine neue *Erkenntnis* sich im Alltag zunächst bewähren muss, bevor sie automatisiert umgesetzt wird. Um die *Erprobung* zu unterstützen, können während der Fahrt beispielsweise **persönliche Erinnerungsgegenstände** hergestellt oder **Abmachungen** für den weiteren Schulalltag auf einem Plakat festgehalten werden. Auch kleine, kreative Hausaufgaben oder eine Feedbackaufforderung können dazu beitragen, dass die Teilnehmenden sich noch einmal vertieft mit den *Erkenntnissen* auseinandersetzen oder an sie erinnert werden (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 120). Bei erlebnispädagogischen Fahrten über mehrere Tage oder regelmäßigen Erlebnispädagogik-Tagen, ist es möglich, eine Aktivität durchzuführen, die an den bereits erlangten *Erkenntnissen* ansetzt und diese dadurch festigt. In Kombination mit der dabei entstehenden tieferen Grundbeziehung begünstigt dies intensivere und nachhaltigere Lernprozesse (vgl. Rothmeier, 2019, S. 9). Gleichzeitig darf, Heckmair und Michl

⁵ Beim Bogenschießen könnte sich z.B. jemand aufregen, dass der Pfeil immer über das Ziel hinausschießt. Fragen wie „Was bedeutet diese Metapher eigentlich?“ oder „Passiert dir das öfter?“ könnten zum Nachdenken anregen.

zufolge, die Wirkung kurzzeitiger erlebnispädagogischer Angebote nicht unterschätzt werden. Gesetzte Impulse und Denkanstöße können auch noch lange Zeit nach der erlebnispädagogischen Erfahrung wieder erinnert werden und nachwirken (vgl. Heckmair & Michl, 2018, S. 109).

Der letzte Schritt der erweiterten E-Kette, die *Entwicklung*, kann nur stattfinden, wenn die Phase der *Erprobung* abgeschlossen ist. Die *Erkenntnisse* wurden dann langfristig in persönliche Denk- und Handlungsmuster internalisiert und deren **Umsetzung findet unbewusst statt**. Ziel eines erlebnispädagogischen Angebots ist es, so Abstreiter, Zwerger und Zwerger, eine E-Kette zu initiieren und damit im Idealfall eine *Entwicklung* auf persönlicher oder sozialer Ebene zu erreichen. Ob eine *Erkenntnis* noch während der Fahrt oder erst viel später erlangt, erprobt oder internalisiert wird, ist dabei irrelevant (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 121–122). Wichtig ist jedoch, den Interessierten und Auftraggebenden diese Offenheit der Lernprozesse deutlich transparent zu machen, sodass keine falschen Erwartungen generiert und Enttäuschungen vermieden werden (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 150–151).

Zusammenfassend lassen sich folgende Grundprinzipien und Strukturmerkmale systemischer Erlebnispädagogik festhalten. Die Autonomie der Teilnehmenden soll durch ein Mitbestimmungsrecht, die Verfügbarkeit von Wahlmöglichkeiten sowie das Vertrauen in die Selbststeuerung der Gruppe gefördert werden. Daran anschließend wird den Teilnehmenden durch das Prinzip Challenge by Choice ein hohes Maß an Eigenverantwortung und Selbstreflexion zugestanden. Generell werden erlebnispädagogische Aktivitäten ganzheitlich sowie ressourcen- und lösungsorientiert durchgeführt und es wird großer Wert auf nachhaltiges Handeln bezüglich Natur, Umwelt, Zusammenleben und Lernen gelegt. Um diese Grundprinzipien umsetzen zu können, werden erlebnispädagogische Aktivitäten in Gruppen durchgeführt. Sie werden umfassend durchdacht und handlungsorientierte Methoden sowie vorwiegend naturnahe Settings genutzt. Dadurch können nicht alltägliche Erfahrungen mit Erlebnischarakter ermöglicht werden. Die Begleitung des Lernprozesses durch ausgebildete Erlebnispädagog*innen sowie die Ausrichtung der Programme an aktuellen Sicherheitsstandards bilden die Basis erlebnispädagogischer Programme (vgl. be, 2018, S. 3–4; vgl. Paffrath, 2018, S. 20).

Es wird deutlich, dass systemische Erlebnispädagogik „[...] nicht losgelöst von Werten und Haltungen, die dem Menschen dienen und seiner Umwelt förderlich sind, zu betrachten“ (be, 2020, S. 1) und sie mehr als eine Methode handlungsorientierten Lernens ist. Sie ist ein **ganzheitliches, handlungsorientiertes Bildungs- und Erziehungskonzept**. In der systemischen Erlebnispädagogik bildet die systemische Haltung, auf deren Basis Erlebnispädagog*innen agieren, die Grundlage jeden Handelns. Daher wird im folgenden Kapitel die systemische Haltung als wesentliche Voraussetzung systemischer Erlebnispädagogik genauer beleuchtet.

2.3 Systemische Haltung als wesentliche Voraussetzung

Die systemische Haltung ergibt sich aus den Grundlagen systemisch-konstruktivistischen Denkens. Vereinfacht dargestellt könnte man sagen, dass alle Wesen und Dinge zusammenhängen, permanent miteinander interagieren, sich über Rückkopplungsprozesse definieren, daraus ihre eigene Wirklichkeit bilden und sich voneinander abgrenzen (vgl. Grote, 2011, S. 35). Diese Grundlagen werden nach näherer Ausführung auf die Haltung in der systemischen Erlebnispädagogik übertragen. Anschließend werden einige Möglichkeiten der Erreichung einer systemischen Haltung erläutert, bevor in Kapitel vier die Zusammenführung der Haltung Selbstbestimmten Lernens mit jener systemischer Erlebnispädagogik erörtert wird.

Lebende Systeme werden nach Luhmann dadurch definiert, dass sie auf Kommunikation beruhen, selbstständig Strukturen bilden und sich dadurch sowohl selbst erschaffen als auch erhalten. Gleichzeitig sind sie von der Umwelt nicht abgeschirmt, sondern nehmen Reize wahr und sind für den Austausch von Energie und Informationen offen. Lebende Systeme filtern äußere Einflüsse beispielsweise nach Relevanz oder Nützlichkeit und nehmen nur jene auf, die an ihre bestehende Struktur anschließen. Die Menge und Art der Informationsaufnahme sowie deren Wirkung wird dadurch reguliert und kontrolliert. Lebende Systeme grenzen sich also nach außen ab und kreieren über selektive Wahrnehmung eine eigene Sicht auf die Welt. Deshalb bezeichnet Luhmann sie als **operational geschlossen** und ihre innere Ordnung als **selbst bestimmt**. Auch ein Mensch stellt ein eigenes lebendes System mit seiner eigenen Sicht der Wirklichkeit dar und beeinflusst dadurch alle weiteren Systeme, in die er involviert ist. Seine Umgebung kann wiederum ein lebendes System sein, z.B. ein Tier, ein Baum, ein Wald und ein Nationalpark. *Soziale Systeme* differenzieren sich nach Luhmann von lebenden Systemen dahingehend, dass eine **Gruppe von Menschen** miteinander in engerer Beziehung steht als mit ihrer Umgebung. Andere soziale Systeme sowie die Umgebung reagieren entsprechend ihrer eigenen Wahrnehmung, die sie von einem sozialen System haben. Das führt dazu, dass sich die Prozesse, die innerhalb eines sozialen Systems ablaufen, auf andere soziale Systeme auswirken können, sofern diese sie als relevant bewerten. Ein Mensch kann demnach vielen, sich teilweise überlappenden, sozialen Systemen angehören, wie beispielsweise einer Familie, einem Verein, einer Schulklasse, einer Kommune und schließlich der Erdbevölkerung. Diese sind wiederum **in etliche andere Systeme involviert**. (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 68–69 + 196; vgl. Grote, 2011, S. 36–37).

Ist die Kommunikation zwischen bzw. innerhalb der sozialen Systeme gestört, kommt es zu Irritationen, die zur Neuordnung, Festigung, Auflösung oder Erweiterung der Strukturen eines sozialen Systems führen können (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 72–73). Hieraus ergibt sich der konstruktivistische Grundgedanke, dass jedes System sich mittels **Deutungs- und Bewertungsstrukturen** seine Wirklichkeit selbst bildet (vgl. Grote, 2011, S. 39). Teil der

konstruktivistischen Idee ist es, dass soziale Systeme dadurch auch in der Lage sind, ihre eigenen Probleme zu identifizieren, Lösungen dafür zu finden und diese umzusetzen. Einflüsse von außen können dazu führen, dass zusätzliche **Denk- und Handlungsoptionen** eröffnet sowie Anreize geschaffen werden, diese zu erwägen (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 69; vgl. Abstreiter & Zwerger, 2018, S. 70).

Der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. beschreibt als **übergeordnetes Ziel des Lebens** die Option selbstbestimmten Handelns mit gleichzeitiger Eingliederung und Beteiligung in einer sozialen Gemeinschaft. Daraus sollen Gesundheit, Zufriedenheit, Selbstständigkeit und Aufgeschlossenheit resultieren (vgl. Rothmeier, 2019, S. 6). Die Erlebnispädagogik strebt also die persönliche sowie soziale Weiterentwicklung der ihr anvertrauten Teilnehmenden an, deren Leben möglicherweise bedeutsam von diesen Erfahrungen geprägt wird. Erlebnispädagog*innen nehmen gemäß der Systemtheorie allein durch ihre Anwesenheit und ihre persönliche Haltung entscheidenden Einfluss auf den Lernprozess. Essenziell ist, dass sie sich dieses Einflusses bewusst sind. Deshalb stellt die **systemische Haltung** die Grundlage systemischer Erlebnispädagogik dar. Sie wird von der Identität, der Biografie, dem Charakter, den Einstellungen, der Wahrnehmung und letztendlich der Wirklichkeitskonstruktion der einzelnen Erlebnispädagog*innen beeinflusst und ist Ursache sowie Ergebnis von Denk- und Verhaltensweisen (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 69, 84, 179 + 202). Wie es gelingen kann, auf erlebnispädagogischen Fahrten gemäß einer systemischen Haltung zu agieren, wird nun anhand ausgewählter Schwerpunkte erläutert.

Systemisch-Konstruktivistisch betrachtet, ist Lernen eine Anpassung der Wirklichkeitskonstruktion eines Systems. Erlebnisse werden gemäß der individuellen Wirklichkeitskonstruktion als Erfahrungen bewertet, Erkenntnisse daraus abgeleitet und nach einer Phase der Erprobung in die Strukturen des Systems integriert. Teilnehmenden von erlebnispädagogischen Fahrten ist dabei wichtig, dass sie sich während dieses Prozesses wohl fühlen, professionell begleitet und keinesfalls bloßgestellt werden. Das dafür notwendige Vertrauen gegenüber den Erlebnispädagog*innen kann nur auf einer **positiven Grundbeziehung** aufgebaut werden (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 125–126). Um den Beziehungsaufbau von vornherein positiv zu gestalten, ist eine **wertschätzende Haltung**⁶ essenziell. Das bedeutet, alle Beteiligten nicht nur als Gruppenmitglieder, sondern als Individuen wahrzunehmen und sie zu akzeptieren. Dem zugrunde liegt die konstruktivistische Prämisse, dass alle Menschen subjektiv positive Absichten pflegen, ihr Verhalten dementsprechend sinnvoll ist, und ein Mensch nicht irgendwie *ist*, sondern sich einem

⁶ Aspekte, die eine wertschätzende Haltung ausmachen, sind wahres Interesse an der Person, ausreichend Zeit sich kennenzulernen, ein respektvoller, freundlicher und fairer Umgang untereinander, angemessene Dankbarkeit sowie Anerkennung von Leistungen und Stärken. Wertschätzung kann nur weitergegeben werden, wenn auch der eigene Umgang mit sich selbst von Wertschätzung geprägt ist (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 180–181).

bestimmten Kontext entsprechend *verhält* (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 69 + 153-154). Durch ständige **Selbstreflexion** können Erlebnispädagog*innen sich selbst besser kennenlernen, persönliche Vorurteile, Stimmungen, Reaktionsmuster und Themen herausfiltern und bestenfalls durch kollegiales Feedback oder Supervision blinde Flecken in ihrer Selbstwahrnehmung ausleuchten. Das hilft ihnen, sich selbst und in der Folge den Teilnehmenden mit mehr Wertschätzung zu begegnen (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 187–189).

Erlebnispädagog*innen nehmen während einer erlebnispädagogischen Fahrt je nach Situation **verschiedene Rollen** ein. Bei Absprachen mit den Teampartner*innen sind sie ‚Kolleg*innen‘, beim Aufbau einer Abseilstelle ‚Fachsportler*innen‘ und im Umgang mit Teilnehmenden sind sie grundsätzlich ‚Prozessbegleiter*innen‘. In der Begleitung von emotionalen Situationen sind sie ‚Vertrauenspersonen‘ und wenn potenzielle Gefahrensituationen drohen, sind sie ‚Krisenmanager*innen‘. Erlebnispädagog*innen sollten sich dieser Vielzahl an Rollen **bewusst sein**, sodass sie diese gezielt einnehmen, je nach Gelegenheit bewusst zwischen ihnen wechseln können und trotzdem den Überblick über die Gesamtsituation nicht verlieren. Interessant ist auch, welche Rollen Erlebnispädagog*innen von Teilnehmenden zugeschrieben bekommen, welche Erwartungen damit einhergehen und welche Irritationen ausgelöst werden, wenn Diskrepanzen zwischen der erwarteten und wahrgenommenen Rolle vorhanden sind. Um Rollenzuschreibungen und Missverständnissen vorzubeugen, könnte es daher von Nutzen sein, den Teilnehmenden verschiedene Rollen von Erlebnispädagog*innen transparent zu machen sowie die Erwartungen der Teilnehmenden an die Erlebnispädagog*innen zumindest bei Beginn der Fahrt abzufragen. Auch die Begleitperson der Gruppe, z.B. die schulische Lehrkraft, sollte sich mit ihrer Rolle während der Fahrt beschäftigen und diese reflektieren (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 152–153).

Ein **authentisches Auftreten** der Erlebnispädagog*innen ist in jeder Situation und Rolle entscheidend für die Zusammenarbeit mit Kindern. Wenn Gesagtes und Wahrgenommenes nicht zueinander passen, kommt es zu Irritationen. Sind diese besonders stark oder treten häufig auf und können nicht aufgelöst werden, kann dies zu Vertrauensverlust führen und die Wirksamkeit erlebnispädagogischer Aktivitäten gefährden. Echte Freude, Spaß und Humor können dabei helfen, die Teilnehmenden mit der eigenen Begeisterung für eine vorgeschlagene Aktivität anzustecken und damit nachhaltig zu einer positiven Grundstimmung beitragen. Da nur Tätigkeiten, von denen eine Person selbst überzeugt ist und die sie selbst mit Freude verfolgt, wirkliche Begeisterung auslösen können, liegt es an den Erlebnispädagog*innen, einerseits nur Aktivitäten vorzuschlagen, die diesen Kriterien entsprechen und andererseits sich selbst langfristig **Spaß und Freude** an den Aktivitäten zu erhalten. Auch der **Humor** muss zu einer Person sowie dem Kontext passen und kann dann dazu beitragen, Stimmungen aufzulockern, Beziehungen aufzubauen oder sich selbst nicht zu ernstzunehmen. (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 183–184).

Neben der Einflussnahme mittels Rollen, gibt es noch weitere Faktoren, über deren Verantwortung sich Erlebnispädagog*innen bewusst sein müssen (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 154–155). Zum einen können sie durch die Auswahl von Rahmenbedingungen und Strukturmerkmalen (vgl. Kapitel 2.2) den **Kontext der Fahrt** gestalten und dadurch unterschiedliche Dynamiken auslösen. Zum anderen können sie durch gezieltes Nachfragen, die Ausführlichkeit von Erklärungen, Lob oder allein die eigene Blickrichtung die **Aufmerksamkeit der Teilnehmenden fokussieren** und bei Bedarf auf neue Aspekte einer Perspektive, Wahrnehmung oder Verhaltensweise lenken. Auch der Einsatz und die Bedeutung von Sprache spielen eine Rolle bei der Kreation von Kontexten, der Begleitung der Teilnehmenden in Ausnahmesituationen oder der Interpretation von Erfahrungen (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 197–200). Eine systemische Haltung spiegelt sich im entsprechenden **Sprachgebrauch** wider. Sprache ist sowohl Produzent als auch Produkt der Wirklichkeit sozialer Systeme. Sie dient einerseits der Umwandlung und Filterung nicht-sprachlicher Sinneseindrücke in kognitiv-sprachliche Gedanken und damit der Wirklichkeitskonstruktion. Andererseits dient sie der Kommunikation nach außen und transportiert, wie die Welt gesehen wird, wobei Worte mehr oder weniger differierende Sinninhalte haben können. Wichtig ist, dass Erlebnispädagog*innen um die potenziellen Komplikationen und Chancen des Sprachgebrauches wissen und damit umgehen können. Naheliegende Missverständnisse können dadurch vermieden sowie Denk- und Handlungsoptionen eröffnet werden. Einem Mädchen sollte beispielsweise beim Abseilen nicht gesagt werden, dass sie ‚die Beine auseinander‘ machen soll, sondern besser, dass sie einen sicheren Stand am besten erreichen kann, wenn sie den linken Fuß weiter nach links setzt und den rechten Fuß noch etwas weiter nach rechts rückt. Ein offener und anregender Kommunikationsstil, der das Prinzip der Freiwilligkeit sowie das Vertrauen in die Expertise der Teilnehmenden für ihre eigenen Bedürfnisse betont, ist dabei besonders zielführend. Sprachliche Begleitung in systemischer Haltung aktiviert den Eigenantrieb der Teilnehmenden, eröffnet ihnen neue Sichtweisen und Handlungsoptionen und macht ein Angebot zur Wirklichkeitskonstruktion. Zusätzlich können Erlebnispädagog*innen durch eine gewisse **Routine** des entsprechenden Sprachgebrauches ihre eigene Haltung festigen, was dabei hilft, diese nach außen zu tragen (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 185–186; vgl. Grote, 2011, S. 45).

Anknüpfend daran sowie an die Inhalte der vorigen beiden Unterkapitel kann auch die Auswahl, welche Aktionen oder Modelle der Prozessbegleitung wann genutzt werden, den Lernprozess der Teilnehmenden beeinflussen. So ist es notwendig, dass Erlebnispädagog*innen mit Hilfe von **Arbeitshypothesen** Einschätzungen über die für die Gruppe relevanten Themen vornehmen und ihre Handlungen entsprechend abwägen. Entscheidend ist, dass einmal gestellte Hypothesen ständig überprüft und entsprechend der beobachteten Reaktion der Gruppe angepasst werden. Zusätzlich muss bedacht werden, dass die Themen und Strukturen der eigenen sozialen Systeme

Auswirkungen auf das eigene Verhalten haben und dies mittels Selbstreflexion regelmäßig evaluiert werden sollte (vgl. Abstreiter & Zwerger, 2018, S. 70; vgl. Zwerger, 2022b, S. 11). Die Beobachtung kann je nach Arbeitshypothese mit Hilfe **verschiedener Blickwinkel** vorgenommen werden. Die in Kapitel 2.2 erläuterten Modelle und Erkenntnisse können als Perspektive einer Beobachtung herangezogen werden. Sie fokussieren den Blick der Erlebnispädagog*innen auf unterschiedliche Themenbereiche wie den Lernprozess, Bedürfnisse oder Komfortzonen und helfen dadurch, mögliche Irritationen oder Herausforderungen der Gruppe zu identifizieren. Da Beobachtungen nicht nur aufgrund der ausgewählten Perspektive immer selektiv zu bewerten sind und es gemäß dem Konstruktivismus nicht ‚die Eine‘ Wahrheit gibt, ist ein Bewusstsein darüber wichtig, dass auch die eigene Einschätzung der Gruppe nur eine Sichtweise von vielen darstellt. Daher müssen Erlebnispädagog*innen jederzeit für die Themen der Gruppe offen bleiben (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 158-159 + 172-174). Dies kann durch die **Haltung der Neutralität und Allparteilichkeit** gelingen. Im Sinne der Allparteilichkeit sollen Erlebnispädagog*innen die Gruppe dabei unterstützen, verschiedene Meinungen der Gruppenmitglieder zu hören, sodass sich alle wertgeschätzt fühlen und die Gruppe daran wachsen kann. Unter Neutralität ist in diesem Zusammenhang zu verstehen, dass Erlebnispädagog*innen ihre eigene Meinung nicht über die Anderer stellen (vgl. Zwerger, 2022b, S. 7–8). Die neutrale Haltung beschränkt sich nicht nur auf Wirklichkeitskonstruktionen, sondern bezieht sich auch auf das soziale Gefüge, die zu erreichenden Ziele sowie den Weg dorthin. Um sicherzugehen, dass ein Ziel wirklich von der Gruppe anvisiert wird, sollte es nicht nur mit den Auftraggebenden, sondern zumindest zu Beginn sowie bei Bedarf erneut im Verlauf der erlebnispädagogischen Fahrt mit den Teilnehmenden evaluiert werden. Gruppen müssen selbst herausfinden, welches Vorgehen für sie passend ist. Da dies auf erlebnispädagogischen Fahrten immer wieder zu überraschenden Wendungen der Vorgehensweise führen kann, begünstigt eine **Haltung respektvoller Neugierde** den positiven Umgang mit solchen Situationen (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 182–183; vgl. Grote, 2011, S. 44–45).

Bereits mehrfach betont wurde, dass ständige **Selbstreflexion** entscheidend dazu beiträgt, persönliche Einflüsse zu reduzieren, die eigene Haltung zu überprüfen, korrigieren und festigen und damit eine systemische Haltung zu erreichen. Auch **Entschleunigung** während der erlebnispädagogischen Fahrt kann dabei helfen, keine voreiligen Schlüsse zu ziehen, Beobachtungen in Ruhe auszuwerten und den Teilnehmenden genug Freiraum zur Weiterentwicklung zu geben (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 216–217). Schließlich führen **Übung und Erfahrungswerte** dazu, dass eine systemische Haltung verinnerlicht sowie intuitives Handeln ausgebaut werden können und folglich den Lernprozessen der Gruppe maximale Aufmerksamkeit geschenkt werden kann (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 117).

Zusammenfassend ist eine systemische Haltung geprägt von Wertschätzung, Rollenbewusstsein, Authentizität, Neutralität, Allparteilichkeit und Neugier. Elementar dafür sind wahre Begeisterung, eine positive Grundbeziehung zueinander sowie gegenseitiges Vertrauen ineinander, ein gewisses Maß an Übung und Erfahrung sowie die Möglichkeit der Entschleunigung. Ständige Selbstreflexion sowie der bewusste Einsatz ausgewählter Beobachtungsperspektiven, veränderbarer Arbeitshypothesen und reflektierter Sprache tragen dazu bei, die systemische Haltung zu bewahren sowie persönliche Einflussfaktoren zu minimieren. Ziel einer systemischen Haltung ist es, durch Darbietung verschiedener Denk- und Handlungsoptionen soziale Systeme dabei zu begleiten, ihre Deutungs- und Bewertungsstrukturen auf persönlicher und sozialer Ebene zu ihrem Vorteil zu verändern, sodass sie ihre eigene Wirklichkeit kreieren können.

3. Analyse selbstbestimmten Lernens mithilfe zweier Perspektiven

Selbstbestimmtes Lernen, fern von Kontrolle und Einflussnahme, scheint wie ein Traum aus einer perfekten Welt, dessen Umsetzung in der Realität nicht möglich ist. Trotzdem gewinnt es zunehmend an Aufmerksamkeit und Relevanz, was die folgenden Perspektiven verdeutlichen.

Aktuell werden in Europa 120 demokratische Schulen betrieben, sechzehn davon in Deutschland und 27 weitere Schulen befinden sich in Gründung, davon elf in Deutschland. Zusätzlich gibt es einzelne Schulen in den USA, Südamerika, Afrika, Sri Lanka, Thailand und Taiwan sowie mehr als 40 Gruppen und Organisationen, deren Bestreben es ist, selbstbestimmtes Lernen zu verbreiten (vgl. EUDEC, 2022a, o.S.). Im folgenden Unterkapitel werden als erste Perspektive wesentliche Aspekte selbstbestimmten Lernens am Beispiel der von A.S. Neill gegründeten Summerhill Schule vorgestellt, welche die älteste der freien demokratischen Schulen ist.

Anschließend bietet in Kapitel 3.2 die am meisten erforschte und angewandte Theorie in diesem Bereich, die Selbstbestimmungstheorie nach Edward L. Deci und Richard M. Ryan, eine zweite Perspektive auf selbstbestimmtes Lernen. Zusammen mit den beiden Psychologen haben zahlreiche Wissenschaftler*innen auf der ganzen Welt in groß angelegten Studien selbstbestimmtes Handeln untersucht und immer wieder verblüffende Ergebnisse geliefert, die wiederum global diskutiert, kritisiert und überprüft werden (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 115–117).

Auf Grundlage der eminenzbasierten Annahmen Neills sowie der empirischen Erkenntnisse Deci und Ryans wird im dritten Schritt ein gemeinsames Konzept Selbstbestimmten Lernens ausgearbeitet. Dieses wird in Kapitel vier dazu dienen, eine Analyse der Gemeinsamkeiten, Chancen und Grenzen Selbstbestimmten Lernens innerhalb systemischer Erlebnispädagogik vorzunehmen und schlussendlich die Frage zu beantworten, inwiefern Aspekte des selbstbestimmten Lernens in die systemische Erlebnispädagogik integriert werden können.

3.1 Freiheitliche demokratische Erziehung nach Alexander S. Neill

Die freiheitlich demokratische Erziehung fußt, wie es der Name bereits sagt, auf den Prinzipien **Freiheit und Demokratie**. *Freiheit* wird im Duden beschrieben als „Zustand, in dem jemand von bestimmten persönlichen oder gesellschaftlichen, als Zwang oder Last empfundenen Bindungen oder Verpflichtungen frei ist und sich in seinen Entscheidungen o. Ä. nicht [mehr] eingeschränkt fühlt [...].“ (Duden, 2022a) In der freiheitlich demokratischen Erziehung steht neben der weitreichenden räumlichen Freiheit sowie dem Recht, selbstbestimmt Tätigkeiten ausführen zu dürfen, vor allem der Aspekt der **Unabhängigkeit und Ungebundenheit** im Mittelpunkt. Kinder dürfen jederzeit frei entscheiden, welchen Aktivitäten sie wann und mit wem nachgehen wollen, ohne dies rechtfertigen oder vorgeschriebene Ziele erreichen zu müssen. Wichtig ist, dass sie ihren persönlichen Interessen folgen und dadurch selbstbestimmt agieren. Die individuelle Freiheit endet, wo die eigenen Entscheidungen die Freiheit Anderer einschränken. Um eine gewisse Struktur in die gemeinsame Zeit zu bringen, dürfen Kinder und Jugendliche in allen für sie selbst relevanten Belangen mitsprechen und gleichberechtigt mit allen Beteiligten über Entscheidungen und Regeln abstimmen (vgl. EUDEC, 2022b, o.S.). Die *Demokratie* ist die Grundlage, über die dies erreicht werden soll und mittels derer die Rechte und Pflichten aller Beteiligten ausgehandelt und umgesetzt werden. Die **Verantwortung für die Gruppe** liegt in den Händen jedes einzelnen Gruppenmitgliedes, wodurch Werte wie gegenseitiges Vertrauen, Respekt und Toleranz ausgebildet werden (vgl. EUDEC, 2022b, o.S.).

Die **European Democratic Education Community (EUDEC)**, aus deren Grundsätzen die obige Beschreibung freiheitlich demokratischer Erziehung abgeleitet wurde, ist ein gemeinnütziger Verein, der demokratische Bildung in europäischen Schulen und Organisationen fördert und unterstützt. Das älteste und berühmteste Mitglied der mehr als 100 demokratischen Schulen in Europa ist die **Summerhill Schule**, ein Internat⁷ in Suffolk, Großbritannien (vgl. EUDEC, 2022a, o.S.). Der Pädagoge Alexander Sutherland Neill gründete Summerhill im Jahr 1921 mit dem Grundgedanken, „[...] die Schule kindergeeignet zu machen – nicht die Kinder schulgeeignet.“ (Neill, 1969, S. 22) Dadurch soll es möglich sein, das laut Neill zu erreichende **Ziel des Lebens**, nämlich sich selbst zu finden, Interesse am Leben zu haben, selbstbestimmt handeln zu können und damit ein glückliches und erfülltes Leben zu führen, zu erreichen (vgl. Neill, 1969, S. 41, 48, 96 + 120). Hierzu wurde von den Vorstellungen Erwachsener von erfolgreichem Lernen abgewichen und ein Umfeld geschaffen, in dem auf Lenkung und Beeinflussung von außen verzichtet und den Kindern die Freiheit zugesprochen wird, sie selbst zu sein (vgl. Neill, 1969, S. 22).

⁷ Die Summerhill Schule ist ein Internat für Kinder von fünf bis 17 Jahren, wobei manche Familien sehr junger Kinder extra in die Nähe der Schule ziehen, um diesen zu ermöglichen, die ersten Jahre zu Hause zu schlafen. Sobald die Kinder es selbst möchten, dürfen sie dann auch in der Schule wohnen (vgl. A.S. Neill Summerhill School, 2022, o.S.).

Bereits 1916 betonte John Dewey in seinem Werk ‚Demokratie und Erziehung‘, dass der Gegenstand des Lernens unbedingt auf der **Lebenswelt und dem Interesse der Lernenden** beruhen sollte und nicht darauf, welche Ziele Lehrende damit erreichen wollen oder was sie selbst als interessant oder relevant einstufen (vgl. Dewey, 2010, S. 206–207). Anstatt Kindern Stundenpläne und Schulfächer vorzugeben, wird in Summerhill darauf vertraut, dass sie zur individuell richtigen Zeit all das lernen, was für sie wichtig ist. Durch freies Spielen und Lernen, gepaart mit der demokratischen Grundstruktur, werden laut Neill **Charakter und Persönlichkeit** der Kinder ideal ausgebildet und sie so bestmöglich auf ihr Leben vorbereitet (vgl. Neill, 1969, S. 41–42).

Obwohl Neill seine Hypothesen durch Beobachtungen untermauerte, sein Leben lang in verschiedenen Interviews und Büchern zu erklären und argumentativ zu belegen versuchte sowie Anpassungen vornahm, wurden seine Annahmen bislang nicht wissenschaftlich anerkannt oder empirisch belegt. Inzwischen gibt es Summerhill seit 101 Jahren. Neills Tochter, Zoë Neill Readhead, wurde dort geboren, aufgezogen, hat ihre Schulzeit dort verbracht und ist seit 1985 die Rektorin der Schule. Sie hat die einzigartige Erfahrung gemacht, selbst nach den Ideen ihres Vaters erzogen worden zu sein sowie später viele Kinder beobachtet zu haben, die in dieser selbstbestimmten Umgebung aufgewachsen sind. Ihren Versuch, die Prinzipien der freien demokratischen Erziehung nach Neill auf Grundlage ihrer Erfahrungen und Beobachtungen auf ein familiäres Setting zu übertragen, hat sie in ihrem 2021 veröffentlichten Buch ‚Barefoot in November – Parenting the Summerhill way‘ festgehalten (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 12). Neill Readhead ist davon überzeugt, dass viele Aspekte von Neills Herangehensweise an Erziehung **auf andere Anwendungsbereiche übertragbar** sind (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 32). Auch die EUDEC vertritt den Standpunkt, dass demokratische Bildung für Lernende jeden Alters in jeder Lernumgebung angewendet werden kann (vgl. EUDEC, 2022b, o.S.). Bevor Zoë Neill Readheads Gedanken in Kapitel vier herangezogen werden, um die Integration selbstbestimmten Lernens in die systemische Erlebnispädagogik zu untersuchen, folgt nun ein Blick auf die wichtigsten Aspekte der freien demokratischen Erziehung nach A.S. Neill.

Selbstbestimmtes Lernen wird in der *freien demokratischen Erziehung nach A.S. Neill* durch die Kombination persönlicher Freiheit mit demokratischer Selbstregulation erreicht. Persönliche Freiheit umfasst zunächst die **Freiheit einer Person** das zu tun und zu lassen, was sie möchte, solange dadurch die Freiheit keiner anderen Person eingeschränkt wird (vgl. Neill, 1969, S. 123 + 158; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 24 + 65). Ein Kind kann zum Beispiel sein Interesse frei verfolgen, in einer Band zu spielen, solange es während der vereinbarten Ruhezeiten niemanden durch zu laute Musik stört (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 21). Großer Wert wird darauf gelegt, dass **persönliche Grenzen** reflektiert und kommuniziert werden, wodurch entstehende Einschränkungen nachvollziehbar sind (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 89). Den verantwortungsvollen

Umgang mit dieser Entscheidungsfreiheit müssen Kinder zunächst erlernen, vor allem, wenn ihnen diese Verantwortung nicht von Klein auf übertragen wurde. Deshalb ist es notwendig, **sicherheitsrelevante Grenzen**, wie schwimmen im See nur unter qualifizierter Aufsicht oder Spaziergänge jüngerer Kinder außerhalb von Summerhill nur in Begleitung älterer Kinder, vorzugeben, um der eigenen Verantwortung als Erwachsene nachzukommen und den Schutz von Leib und Leben der Kinder zu gewährleisten (vgl. Neill, 1969, S. 89; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 99). Die Herausforderung liegt darin, „[...] eine Grenze zwischen realistischer Vorsicht und Überängstlichkeit zu ziehen [...]“ (Neill, 1969, S. 38) und nur wirklich essentielle, gut begründete Regelungen festzulegen. Des Weiteren umfasst persönliche Freiheit die **Freiheit von Erwartungen** anderer Menschen. Neill war davon überzeugt, „[...] daß [sic!] Bildung an sich nicht so wichtig ist wie Charakter und Persönlichkeit [...]“ (Neill, 1969, S. 24) und Prüfungen, Zensuren oder Auszeichnungen die Persönlichkeitsentwicklung nur erschweren (vgl. Neill, 1969, S. 42). Kinder in Summerhill müssen daher keine festgelegten Ziele erreichen und es gibt **keinerlei Bewertungssystem** bezüglich erlernter Fähigkeiten und Kompetenzen. Es gibt keinen Lehrplan, keine Noten und keine Verpflichtung, einen Unterricht zu besuchen. Kinder unterstützen sich je nach Problemstellung gegenseitig und greifen bei Bedarf auf die Erfahrungen und Unterrichtsangebote der Erwachsenen zurück, um sich weiterzuentwickeln. Ein staatlicher Schulabschluss kann auf Wunsch des Kindes an einer anerkannten Partnerschule absolviert werden (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 27). Grundsätzlich sind alle involvierten Erwachsenen angehalten, ihre persönlichen Erwartungen bezüglich der Leistungen der Kinder zurückzunehmen (vgl. Neill, 1969, S. 103; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 122) sowie jegliche Situation abzuwenden, die dazu führen könnte, dass Kinder indirekte Erwartungen aus ihnen ableiten könnten, wie beispielsweise wahllos viel Lob, Tadel oder subtile Andeutungen (vgl. Neill, 1969, S. 130; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 43 + 59).

Kinder sollen lernen, **eigenverantwortlich** zu handeln und sich beispielsweise auch selbstständig um den gewünschten Kompetenzerwerb bemühen. Neill Readhead zufolge zählen neben der Fähigkeit der Selbstmotivation die der emotionalen Entwicklung, effektiven Entscheidungsfindung, Kreativität, Toleranz, Integrität, Sensibilität, Individualität, Mitgefühl, Selbstrespekt und der gesunde Menschenverstand zu den **zentralen Werten**, die durch freie, demokratisch organisierte Lernumgebungen gezielter gefördert werden können als mittels klassischer Lehrpläne und -methoden. Ein weiteres Argument für die freie Wahl der Aktivitäten durch die Kinder selbst liegt in dem **Prinzip der Gleichberechtigung** aller Mitglieder der Gemeinschaft. Neill Readhead erklärt, dass festgelegte Unterrichtszeiten und Lerninhalte einen zu deutlichen Gegensatz zu dem Prinzip der demokratischen Selbstregulation bilden würden, die nur dann wirklich funktionieren kann, wenn alle Beteiligten wahrhaft dieselben Mitspracherechte haben (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 27–29).

Auch wenn Neill von *Selbstverwaltung* spricht, wird in dieser Arbeit der Begriff der *Selbstregulation* bevorzugt. Dieser stellt nicht nur den Verwaltungsakt an sich in den Vordergrund, sondern erfasst auch die Gleichberechtigung aller sowie deren „selbstständige Beseitigung von Störungen“ (vgl. Duden, 2022b). In Summerhill wird **demokratische Selbstregulation** insofern umgesetzt, dass dreimal pro Woche eine Schulversammlung stattfindet. Deren Leitung übernehmen Kinder freiwillig, welche bereits Erfahrung mit den Prinzipien und Vorgehensweisen in Summerhill haben. Eine Teilnahme ist für alle Mitglieder der Gemeinschaft möglich, wenngleich nicht verpflichtend. Meist ist die Schulversammlung jedoch gut besucht, da je nach Bedarf und Interesse aktuelle Themen der Schule sowie die Regeln des gemeinschaftlichen Zusammenlebens diskutiert werden. Mittels einfacher Mehrheit wird über die Aufnahme neuer Regelungen in das Regelwerk, den Erhalt, die Anpassung oder den Ausschluss bereits bestehender Regeln sowie über andere wichtige Entscheidungen abgestimmt. Auch Regelverstöße und daraus folgende Konsequenzen werden in der Schulversammlung besprochen, sofern es nicht möglich ist, sie vorher untereinander oder mit Hilfe anderer Kinder zu klären. Im Fokus stehen jene **Themen, die für Kinder relevant sind**, wie beispielsweise Schlafenszeiten oder Verhaltensregeln, von denen es in Summerhill zeitweise um die 400 Stück gibt (vgl. Neill, 1969, S. 60-62 + 89; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 24–26). Andere Rahmenbedingungen, wie die Finanzen der Schule oder die Einstellung von Mitarbeitenden, interessieren die Kinder meist wenig, was jedoch nicht ausschließt, dass auch solche Anliegen in der Schulversammlung thematisiert werden (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 78). Nach Neills Ansicht „[...] ist eine Schulversammlung in der Woche von größerem Wert als der Fachunterricht einer ganzen Woche.“ (Neill, 1969, S. 70) Anstatt demokratische Werte zu lehren, erleben die Kinder sie hautnah, spüren die Vor- und Nachteile und haben die Chance herauszufinden, wie sie unter diesen Bedingungen ein wertvolles Mitglied der Gemeinschaft sein möchten. Zusätzlich dazu werden essentielle **methodische Fähigkeiten** wie die Kommunikations-, Problemlösungs- und Entscheidungskompetenz, das Verhandlungsgeschick und die Kompromissbereitschaft sowie **persönliche und soziale Fähigkeiten** wie Toleranz, Selbstbewusstsein und das gegenseitige Verständnis für unterschiedliche Perspektiven und Bedürfnisse geschult (vgl. Neill, 1969, S. 70; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 45 + 120). Innerhalb sowie außerhalb der Schulversammlung gilt in Summerhill **gleiches Recht für alle**, unabhängig von Alter, Herkunft, Status, Geschlecht, Fähigkeiten oder anderen Merkmalen. Alle haben das Recht, in der Schulversammlung gehört zu werden und Anträge einzubringen, bei der Umsetzung der Regeln mitzuwirken, sowie eine gleichwertige Stimme bei Abstimmungen zu haben (vgl. Neill, 1969, S. 27; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 45 + 50).

Während die Individualität und Persönlichkeit von Kindern gleichermaßen respektiert wird wie die von Erwachsenen, bleiben die **unterschiedlichen Rollen und Bedürfnisse jeder Person**

erhalten (vgl. Neill, 1969, S. 162–163; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 23). Kinder müssen laut Neill Readhead wachsen, reifen und mehr über ihre Mitmenschen und die Welt, in der sie leben, erfahren (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 20). Je älter sie werden, desto mehr Verantwortung übernehmen sie ihr zufolge auch ohne Einflussnahme von außen für sich selbst, ihre Umgebung und ihre Mitmenschen (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 29).

“Summerhill [...] is a planned and structured system, which allows the children to behave naturally while they are young, and then to gradually take more of an active role in both their community and in their learning and preparation for life as an adult.” (Neill Readhead, 2021, S. 29)

Die Rolle der Erwachsenen ist es Neill Readhead zufolge, ihnen dabei zur Seite zu stehen, sie bedingungslos zu lieben und ihnen zu erlauben, sie selbst zu sein. Es ist ihre Verantwortung, Kinder in schwierigen Zeiten zu führen und Gefahren für Leib und Leben von ihnen abzuwenden, während sie sich sonst unauffällig verhalten und ihre eigenen Bedürfnisse und Rechte nicht aus den Augen verlieren sollen (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 20, 61, 79 + 105). Gleichberechtigung bedeutet die ebenbürtige gemeinsame Aushandlung der für das Zusammenleben gültigen Regeln. Hierbei ist die Einbeziehung der Bedürfnisse und Wünsche aller Beteiligten von zentraler Bedeutung (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 32). Demokratische Selbstregulation im Sinne Summerhills ist durch die Betonung der Gleichberechtigung aller Beteiligten sehr viel weitreichender, als der Grad der Partizipation, der in vielen Einrichtungen der Sozialen Arbeit angestrebt wird (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2015, S. 6, 8 + 11).

Zusammenfassend verbindet selbstbestimmtes Lernen in der freien demokratischen Erziehung nach A.S. Neill die persönliche Entscheidungsfreiheit unabhängig von äußerem Erwartungsdruck mit einem durch demokratische Selbstregulation strukturierten Zusammenleben auf Basis der Gleichberechtigung aller Beteiligten (vgl. Neill, 1971, S. 11). Voraussetzungen für selbstbestimmtes Lernen sind eine vertrauensvolle Grundbeziehung untereinander, authentisches und respektvolles Miteinander sowie emotionale Freiheit (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 31, 77 + 128). Nicht zuletzt ist es von großer Bedeutung, dass die Bezugspersonen außerhalb von Summerhill so weit wie möglich nach diesen Grundsätzen handeln und für Kinder möglichst wenig Widersprüche entstehen. Um dies in den mehrwöchigen Ferienzeiten, in denen die Kinder außerhalb der Schule wohnen, umsetzen zu können, hat Neill Readhead in ‘Barefoot in November – Parenting the Summerhill way’ Vorschläge erarbeitet, an denen sich Eltern, Erziehungsberechtigte und Erlebnispädagog*innen orientieren können. All dies soll es einem Kind ermöglichen, ein Individuum zu sein und sich frei zu entfalten (vgl. Neill, 1971, S. 65; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 38–40).

Nach der Übersicht der wichtigsten Aspekte der freien demokratischen Erziehung nach A.S. Neill stellen sich nun einige Fragen bezüglich deren Integration in systemische Erlebnispädagogik. Wie ist es möglich, auf erlebnispädagogischen Fahrten in kürzester Zeit eine vertrauensvolle

Grundbeziehung zu den Teilnehmenden aufzubauen? Kann die Gleichberechtigung aller Beteiligten erreicht werden, obwohl diese Praxis in der Schule oder zu Hause wahrscheinlich nicht in diesem Ausmaß umgesetzt wird? Ist es möglich, den Kindern die freie Entscheidung über ihre Aktivitäten zu überlassen, wenn von Seiten der Eltern oder Lehrkräfte ein ausgewogenes Programm erwartet wird? Welchen Einfluss hat die Tatsache, dass oft relativ altershomogene Gruppen in Begleitung weniger Erwachsener miteinander unterwegs sind? Welche Rahmenbedingungen können angepasst werden und was können Erlebnispädagog*innen dazu beitragen, um selbstbestimmte Fahrten erfolgreich durchzuführen? Diese Fragen werden im vierten Kapitel aufgegriffen und mithilfe der Gedanken Neill Readheads sowie der im Folgenden vorgestellten empirischen Erkenntnisse zur Selbstbestimmung von Deci und Ryan diskutiert.

3.2 Selbstbestimmungstheorie nach Edward L. Deci & Richard M. Ryan

Die *Selbstbestimmungstheorie* (engl. Self-Determination Theory, *SDT*) ist eine breit angelegte Theorie zur Erklärung, Vorhersage und Förderung menschlichen Handelns und Wohlbefindens. Im Gegensatz zu behavioristischen Ansätzen, die vor allem die Veränderung menschlichen Verhaltens durch äußere Einflüsse untersuchen, liegt der Fokus der *SDT* auf verschiedenen, den Menschen innewohnenden Einflüssen sowie der Förderung dieser (vgl. Ryan & Deci, 2020, S. 1).

Die Ursprünge der Theorie fußen auf den frühen Überlegungen der Psychologen Edward L. Deci und Richard M. Ryan in den späten 1970er Jahren zur intrinsischen Motivation und den Faktoren, die diese beeinflussen (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 117). **Intrinsische Motivation** wurde schon damals definiert als interessengetriebenes, freudiges, neugieriges sowie spontanes Handeln um seiner selbst willen, das keinerlei Belohnung oder Zustimmung bedarf, da es, im Gegensatz zu extrinsischem Handeln, von sich aus befriedigend und erfüllend ist sowie der menschlichen Natur entspricht (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 225; vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 122, 2020, S. 3).

In den folgenden Jahren entwickelten eine Vielzahl an Wissenschaftler*innen in regelmäßiger Zusammenarbeit mit Deci oder Ryan die Selbstbestimmungstheorie weiter, sodass es aktuell sechs „Mini-Theorien“⁸ gibt, die den formalen Kern der *SDT* ausmachen. Diese überschneiden sich systematisch „[...] und zwar in einer Weise, die widerspiegelt, wie sie organisch entstanden sind, wobei jede neue Mini-Theorie eine Erweiterung eines bestehenden Wissenskörpers darstellt, der bereits innerhalb der *SDT* etabliert war.“ (Ryan & Deci, 2019, S. 119–120, Übersetzung

⁸ Die **Kognitive Bewertungstheorie** (*CET*) beschreibt die Zusammenhänge intrinsischer Motivation mit äußeren Anreizen. Die **Organismische Integrationstheorie** (*OIT*) befasst sich mit dem Autonomiegrad extrinsischer Motivation. Die **Theorie der Kausalitätsorientierung** (*COT*) benennt drei Orientierungsmöglichkeiten von Motivation in sozialen Kontexten. Die **Theorie psychologischer Grundbedürfnisse** (**BPNT**) legt drei psychologische Grundbedürfnisse fest. Die **Zielinhaltenstheorie** (*GCT*) erklärt den Einfluss extrinsischer und intrinsischer Lebensziele auf menschliche Motivation. Die **Beziehungsmotivationstheorie** (*RMT*) betrachtet die Dynamik zwischenmenschlicher Bedürfnisunterstützung (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 119–120).

der Verfasserin)⁹ Ihre **ständige Weiterentwicklung** sowie ihren wachsenden Einfluss verdankt die *SDT* ihrem weithin bestätigten praktischen Wert, ihrem grundlagenwissenschaftlichen Ansatz sowie einer globalen Gemeinschaft von Wissenschaftler*innen aus fast allen Teildisziplinen der Psychologie. Hierin liegt auch die größte Kritik an der Selbstbestimmungstheorie. Die breite Forschung an verschiedensten Teilphänomenen der *SDT* führt zu einer Vielzahl an Mini- und Kleinsttheorien, deren Terminologie selten aufeinander abgestimmt ist, deren Thesen nur wenige Anknüpfungspunkte zur ursprünglichen Theorie haben und aus denen nur bedingt neue Vorhersagen abgeleitet werden können. Die Tatsache, dass viele, darunter auch umstrittene Aspekte und Perspektiven in unterschiedlichen Populationen mittels verschiedenster Methoden oft mehrfach untersucht werden, sehen Deci und Ryan jedoch als große Stärke der *SDT* (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 115–116). Vor einer offiziellen Integration potenzieller Erweiterungen in die *SDT* werden diese daher einer strengen Prüfung unterzogen (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 119) sowie deren Theoreme regelmäßig in großen **Meta-Analysen** überprüft, um ungewollte Verschiebungen der Basis der *SDT* zu vermeiden. Deci und Ryan befürworten und unterstützen die Weiterentwicklung der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Ryan et al., 2021, S. 121), wengleich dies bedeutet, dass sie nicht mehr in alle Untersuchungen involviert sind, sondern oftmals die zusammenfügende Dokumentation und Beschreibung des ‚großen Ganzen‘ übernehmen (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 155). Solchen Zusammenfassungen bedient sich diese Arbeit, da eine Sichtung aller relevanten Studien aufgrund der Menge unmöglich ist.

In den letzten 35 Jahren hat sich die *SDT* zu einer allgemeinen Theorie der menschlichen Motivation, Persönlichkeitsentwicklung und des Wohlbefindens entwickelt (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 115). Deren wichtigsten Aspekte, beispielsweise die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit, besitzen altersunabhängig (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 124–125) und kulturübergreifend für alle Menschen **universelle Gültigkeit** (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 153, 2020, S. 8–9). Gleichzeitig kann sich deren Bedeutungsschwerpunkt abhängig von Kultur oder Population verändern (vgl. Ryan et al., 2021, S. 120; vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 131–132). Explizit wurde ihr **angewandter Wert** unter anderem in den Bereichen Elternschaft und Bildung nachgewiesen (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 121, 2020, S. 15). Daher werden die Erkenntnisse in dieser Arbeit genutzt, um die Frage zu beantworten, wie Aspekte des selbstbestimmten Lernens in systemische Erlebnispädagogik integriert werden können. Da es den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde, das gesamte Ausmaß der *SDT* zu erläutern, werden im Folgenden die für die Fragestellung wesentlichen Inhalte aufgegriffen und ausgeführt.

⁹ „The formal core of SDT is currently comprised of six “mini-theories” that systematically overlap in a manner that is reflective of how they have organically emerged, with each new mini-theory representing an extension of an existing body of knowledge that was already established within SDT.” (Ryan & Deci, 2019, S. 119–120)

Im Zentrum der Selbstbestimmungstheorie steht **das Selbst eines Menschen**. Besonders beleuchtet werden die Abläufe und Ergebnisse seiner Entwicklung. Neben inneren Prozessen, wie der Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse sowie der Suche nach einer Orientierungsgrundlage oder Lebenszielen, trägt die Interaktion mit der sozialen Umwelt dazu bei, dass sich das *Selbst* im Laufe der Zeit immer mehr entfalten und erweitern kann (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 223; vgl. Ryan et al., 2021, S. 120). Dieses Gedeihen des *Selbst* setzt den Zugang zu den eigenen Gefühlen und Fähigkeiten sowie die Möglichkeit, diese nutzen zu können, voraus. „Infolgedessen wird die Person wahrscheinlich sowohl ein eudaimonisches Leben führen als auch im Durchschnitt einen hedonistischen Nutzen aus dieser Befriedigung ziehen.“ (Ryan & Deci, 2019, S. 147, Übersetzung der Verfasserin)¹⁰ **Eudaimonisches Glück** bedeutet, sie wird den individuellen Sinn ihres Lebens suchen, ihm nachstreben und daraus tiefe Freude sowie Glückseligkeit schöpfen. Bei Gelegenheit wird sie hedonistischen Nutzen aus diesem Leben ziehen (vgl. Lelkes, 2017, S. 104; vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 146–147). **Hedonistische Glückseligkeit** meint den eher kurzweiligen Zustand der Lust, Freude, Befriedigung oder Schmerzfreiheit (vgl. Lelkes, 2017, S. 102–103). Aristoteles zufolge begründet sich eudaimonisches Handeln auf Selbstreflexion und Autonomie und führt zu Wohlbefinden (vgl. Lelkes, 2017, S. 103), was stark an die psychologischen Grundbedürfnisse der *SDT* erinnert, deren Erläuterung nun folgt.

Der Selbstbestimmungstheorie liegt die Annahme zugrunde, dass kontrolliertes und selbstbestimmtes menschliches Handeln die Pole eines Kontinuums darstellen. Je nach Ausprägung der äußeren Kontrolle bzw. inneren Selbstbestimmung handelt ein Mensch eher autonom, also intrinsisch motiviert oder eher fremdbestimmt, und damit extrinsisch motiviert. Der Grad der wahrgenommenen Selbstbestimmung bzw. Kontrolle schafft die Grundlage für Richtung sowie Qualität einer Handlung (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 225; vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 142). Besonders Einfluss auf das Gefühl der Selbstbestimmung bzw. Kontrolle einer Handlung nehmen der *SDT* zufolge **drei angeborene psychologische Grundbedürfnisse** – Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit. Das Bedürfnis nach **Autonomie oder Selbstbestimmung** beschreibt das Gefühl der Freiwilligkeit, die Möglichkeit, die Initiative zu ergreifen, Verantwortung zu übernehmen und somit selbstbestimmt vorzugehen. Autonomie kann durch Wertschätzung und Interesse unterstützt und durch äußere Kontrolle, Bestrafung oder Druckaufbau untergraben werden. Bei dem Bedürfnis nach **Kompetenz oder Wirksamkeit** geht es um das Gefühl, in subjektiv relevanten Situationen handlungsfähig und erfolgreich zu sein. Es kann vor allem durch ein gut strukturiertes Umfeld, das individuelle Wachstumsmöglichkeiten und Herausforderungen

¹⁰ „As a result, the individual will be likely to both live a more eudaimonic life, and on average find in those satisfactions hedonic benefits.“ (Ryan & Deci, 2019, S. 147)

bietet, sowie mit Hilfe von positivem Feedback befriedigt werden. Destruktives Feedback oder Stagnation bezüglich der eigenen Entwicklungsmöglichkeiten führen zu Frustration. Das Bedürfnis nach **sozialer Eingebundenheit oder Beziehung** umfasst das Gefühl, dass man für andere Personen bedeutsam ist und einem andere Personen gleichzeitig selbst am Herzen liegen, man also Zugehörigkeit und Verbundenheit empfindet. Respekt und Fürsorge untereinander tragen zum Gefühl der sozialen Eingebundenheit bei, während Egoismus und Hochmut ihm entgegenwirken. (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 229; vgl. Ryan & Deci, 2020, S. 2) Die **Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse** führt zu einer Tendenz des Kontinuums in Richtung Selbstbestimmung und fördert damit effektives, ausdauerndes Verhalten, psychische Gesundheit und Wohlbefinden sowie die langfristige Internalisierung von Verhaltensweisen. Handlungen werden also autonom motiviert durchgeführt und sind daher geprägt von langem Durchhaltevermögen, Kreativität und nachhaltigem Problemlösungsverhalten (vgl. Deci, 2016, S. 290). Studien zeigten, dass die subjektive Energie, die für das *Selbst* zur Verfügung steht, von selbstbestimmten Handlungen nicht nur nicht verbraucht, sondern sogar vermehrt wird, wohingegen kontrollierte Handlungen an der subjektiven Energie zehren. Dementsprechend verbessert sich das Durchhaltevermögen bei überwiegend selbstbestimmtem Handeln (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 142–145). Die **Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse** führt zu einer Tendenz des Kontinuums in Richtung Kontrolle und damit je nach Art und Dauer zu sinkender Motivation und Unwohlsein. Es kann langfristig die Entwicklung von Ersatzbedürfnissen, zerstörerischem Verhalten, Antriebslosigkeit und das Gefühl der Minderwertigkeit zur Folge haben. Die Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse hat demnach große Auswirkungen auf eine gesunde Entwicklung des *Selbst* (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 118–119).

Autonom motiviertes Handeln kann, neben der direkten Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse, durch informative Belohnung gefördert werden. Während kontrollierende Belohnung beispielsweise mittels Strafe, Leistungsdruck, Lob, Tadel oder Noten die Autonomie eines Menschen untergräbt und damit dessen intrinsischer Motivation entgegenwirkt (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 123, 2020, S. 10), kann **informative Belohnung** das Gefühl von Kompetenz und Autonomie verstärken und damit intrinsisch motiviertes Handeln fördern. Dies wird beispielsweise durch die Bereitstellung von Wahlmöglichkeiten, Wertschätzung sowie positiven Feedbacks erreicht (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 230; vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 123–124). Bei der Bereitstellung von **Wahlmöglichkeiten** kommt es darauf an, Neugierde zu wecken (vgl. Schutte & Malouff, 2019, S. 568) und das Gefühl von Initiative und Verantwortung zu erhalten, auch wenn nur eine bestimmte Auswahl an Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung steht. Die ehrliche Begründung der Einschränkung ist dabei obligatorisch. Sinnlose Wahlmöglichkeiten, beispielsweise zwischen Optionen, von denen keine gewünscht wird oder solchen, die subtilen Druck aufbauen,

anstatt Autonomie zu fördern, führen nicht zu gesteigerter intrinsischer Motivation und sollten daher vermieden werden. Des Weiteren kann die Autonomie unterstützt werden, indem genug Zeit für eigenständiges Agieren eingeräumt wird. **Wertschätzung** in Form von gegenseitigem Zuhören, Perspektivenaustausch, Klärung offener Fragen und Unverständlichkeiten sowie Anerkennung von Verbesserungen und Erfolgen kann zusätzlich das Gefühl der Selbstbestimmung stärken (vgl. Ryan & Deci, 2020, S. 6). Im Hinblick auf das **Feedback** ist es entscheidend, dass es auf autonomiefördernde Art gegeben wird, Kompetenz und Autonomie also gestärkt werden. Mit klarem Bezug zu Situationen oder Sachverhalten kann selbst inhaltlich kritisierendes Feedback als autonomiefördernd wahrgenommen werden und die intrinsische Motivation steigern, so lange es als positive Hilfestellung verstanden wird (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 231).

Selbstbestimmtes Handeln entspringt vorrangig dem unbeeinflussten Interesse eines Individuums. Wenn **intrinsische Motivation** von äußeren Akteur*innen erhalten oder gefördert werden soll, ist es von größter Relevanz, deren eigentlichen Ursprung und Zweck, wie individuelles Interesse, Vergnügen und Neugier, nicht aus den Augen zu verlieren, sodass keine Maßnahmen durchgeführt werden oder Erwartungen entstehen können, die diese Güter gefährden. Nur dann können die Früchte des selbstbestimmten Handelns, nämlich Kreativität, psychologische Gesundheit und Wohlbefinden sowie effektives Verhalten und Durchhaltevermögen, geerntet werden (vgl. Deci, 2016, S. 290).

„Extrinsische Motivation wird dagegen in Verhaltensweisen sichtbar, die mit instrumenteller Absicht durchgeführt werden, um eine von der Handlung separierbare Konsequenz zu erlangen.“ (Deci & Ryan, 1993, S. 225) Sie bezieht sich demnach auf alle Tätigkeiten, die ein Ziel verfolgen, das von der Handlung selbst losgelöst werden kann, erwartet eine Bestätigung und tritt selten aus eigenem Antrieb auf. Deci und Ryan unterscheiden vier Regulationstypen extrinsischer Motivation, die externale, introjizierte, identifizierte und integrierte Regulation¹¹. Die **integriert regulierte extrinsische Motivation** ist der Typ der externen Motivation mit dem höchsten Grad an Selbstbestimmung. Hierbei hat das Individuum im Laufe seines Lebens Ziele, Werte, Normen oder Handlungsstrategien aus ursprünglich externen Quellen in sein eigenes Selbstkonzept integriert. Es handelt nachhaltig, freiwillig und fühlt sich nicht kontrolliert, da es gemäß seines eigenen Wertesystems vorgeht. Unter diesen Voraussetzungen kann integrierte extrinsische Motivation gemeinsam mit der intrinsischen Motivation als **autonome Motivation** bezeichnet werden. Sie unterscheidet sich von der intrinsischen Motivation in der Ursache ihres Handelns.

¹¹ **External und introjiziert regulierte Motivation** beschreiben kontrolliert erlebte Verhaltensweisen, die durch externe oder interne Verstärkungen und Erwartungshaltungen beeinflusst werden. Sie liegen auf dem Kontinuum zwischen Fremdbestimmung und Selbstbestimmung näher am kontrollierten als am selbstbestimmten Pol. **Identifiziert regulierte Motivation** führt schon eher zu selbstbestimmtem Handeln, da sich das Individuum der Beeinflussung bewusst ist und ihn willentlich unterstützt (vgl. Deci, 2016, S. 291; vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 228; vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 125–126, 2020, S. 3–4).

Integriertes extrinsisches Handeln basiert auf integrierten Werten und der Überzeugung, dass das Handeln lohnenswert ist, während intrinsisches Handeln auf Interesse, Vergnügen und Neugier beruht (vgl. Deci, 2016, S. 291; vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 228; vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 125–126, 2020, S. 3–4). Menschen haben die angeborene Tendenz, externale Werte wie soziale Praktiken oder Normen in das eigene Selbstkonzept einzugliedern, wobei die Integration am Ende des Internalisierungsprozesses steht. Dies ermöglicht den Menschen einerseits, die eigenen Handlungen selbstbestimmt zu erleben und andererseits, sich mit anderen Menschen verbunden zu fühlen, was dem sozialen Wesen des Menschen entspricht (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 227). Der **Prozess der Internalisierung** kann durch Faktoren, die die psychologischen Grundbedürfnisse befriedigen, erleichtert werden. Dies begründet sich darin, dass sich das Individuum in autonomiefördernden Umgebungen grundsätzlich besser in Richtung Selbstbestimmung entwickeln kann (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 126–127).

Neben der informativen Belohnung benennen Deci und Ryan weitere Möglichkeiten, die autonome Motivation zu steigern. Ein **individuell angepasstes Anforderungsniveau** kann das Gefühl der Kompetenz unterstützen, da die optimale Herausforderung weder das Gefühl der Unter- noch Überforderung entstehen lässt (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 231). Ein **Mindset**, das mehr den gemeinsamen Weg als Erfahrung anstatt die perfekte Lösung einer Aufgabe in den Vordergrund rückt, kann das Gefühl der sozialen Eingebundenheit und Kompetenz fördern (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 129). Die Verfügbarkeit gut durchdachter **Strukturen und Rahmenbedingungen**, wie beispielsweise nützlicher Infrastruktur, klarer Absprachen, ausgewogener Versorgung oder niederschwelliger Angebote, kann dazu beitragen, dass äußere Umstände, wie fehlendes Material, Missverständnisse, Müdigkeit, Hunger oder mangelnde Vorstellungskraft, einer selbstbestimmten Handlung nicht im Weg stehen. Wichtig ist, dass die Autonomie unterstützt wird und keinesfalls ein Gefühl der Kontrolle, Einflussnahme oder Erwartung aufkommt (vgl. Ryan & Deci, 2020, S. 7–8). Durch mehrere Studien, beispielsweise von Weinstein et al. (2009), Zelenski und Nisbet (2014) und Baxter und Pelletier (2019), wurde belegt, dass auch der Aufenthalt in der Natur sowie die Beschäftigung mit natürlichen Elementen einen positiven Einfluss auf das subjektive Energieempfinden, soziale Umgangsformen, die Wertschätzung intrinsischer Lebensziele sowie das Gefühl der Autonomie und Naturverbundenheit haben. Schließlich führten diese Erkenntnisse sogar zu der Überlegung, ob der **Kontakt mit lebendiger Natur** zu den Grundbedürfnissen des Menschen ergänzt werden sollte, weshalb diese Zusammenhänge zunehmend erforscht werden (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 146).

Zusammengefasst steigert die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse die autonome Motivation und damit das selbstbestimmte Verhalten, sodass psychische Gesundheit und Wohlbefinden vermehrt, effektives Verhalten in Form von Durchhaltevermögen, Kreativität und

Problemlösungsverhalten ermöglicht und langfristig Verhaltensweisen in das eigene Selbstkonzept internalisiert werden können. Es bleibt zu betonen, dass Deci und Ryan zufolge nicht nur Kinder selbstbestimmt handeln können sollten, sondern auch Erwachsene sich gesünder fühlen und effektiveres Verhalten aufzeigen, wenn ihr Bedürfnis nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit befriedigt ist und sie autonom motiviert handeln können. Nur so können sie genug Energie und Enthusiasmus aufbringen, die Kinder bestmöglich zu unterstützen (vgl. Deci, 2016, S. 291).

Anschließend an die Erarbeitung relevanter Aspekte der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan stellen sich nun einige Fragen bezüglich der Integration selbstbestimmten Lernens in erlebnispädagogische Fahrten. Welche Strukturen und Rahmenbedingungen ermöglichen auf einer erlebnispädagogischen Fahrt mehr Selbstbestimmung? Wie kann autonome Motivation praktisch unterstützt werden, ohne den Fehler zu machen, Druck oder Erwartungen von außen einzubringen? Wie können Erlebnispädagog*innen dazu beitragen, dass selbstbestimmtes Lernen auf ihren Fahrten stattfindet?

Im folgenden Unterkapitel werden die Erkenntnisse der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan mit denen der freien demokratischen Erziehung nach A.S. Neill zu einem gemeinsamen Konzept *Selbstbestimmten Lernens* vereint. So entsteht eine Basis aus sowohl empirischer als auch erfahrungsbasierter Perspektive, die in Kapitel vier eine Analyse von Gemeinsamkeiten, Chancen und Grenzen selbstbestimmten Lernens in systemischer Erlebnispädagogik ermöglicht.

3.3 Essenz zum Selbstbestimmten Lernen

Die freiheitlich demokratische Erziehung nach A.S. Neill und die Selbstbestimmungstheorie (SDT) nach Deci und Ryan verbindet allem voran ein **gemeinsames Lebensziel – Glück**. Es soll Neill zufolge durch Selbstfindung, Interesse und Selbstbestimmung erreicht werden (vgl. Neill, 1969, S. 41 + 120). Diese Begriffe beschreiben in anderen Worten die bei Deci und Ryan aufgegriffene eudaimonische Glückseligkeit, das autonom motivierte Streben nach dem individuellen Lebenssinn. Während des fortdauernden Prozesses eines eudaimonischen Lebens, kann als Folge die zweite Dimension des Glücks, das hedonistische Glück, immer wieder zeitweise genossen werden (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 146–147). Auch diese Dimension des Glücks nimmt in Summerhill z.B. im planlosen, fantasievollen Spielen viel Platz ein (vgl. Neill, 1969, S. 76).

Bezogen auf das freie Spielen betont Neill, dass Kinder im jungen Alter von Interesse und Neugier geleitet zunächst das tun sollen, was ihnen spontan Freude bereitet (vgl. Neill, 1969, S. 42). Übertragen auf die SDT sollen sie intrinsisch motiviert die hedonistische Glückseligkeit uneingeschränkt genießen (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 225). Mit der Zeit werden sie Neill zufolge herausfinden, was sie lernen möchten (vgl. Neill, 1969, S. 43), was ihnen wichtig ist und wie sie ihre

selbstgesetzten Ziele erreichen können (vgl. Neill, 1969, S. 123–124). Im Sinne der *SDT* könnte man sagen, dass sie ihr intrinsisches Verhalten ausleben, bis sie sich, durch weitgehend unbeeinflusste Internalisierung und die **Bildung eines Selbstkonzeptes**, vormals externe Werte, soziale Praktiken und Handlungsweisen angeeignet haben. Je nach Situation werden ältere Kinder dann entweder intrinsisch oder extrinsisch identifiziert, in jedem Fall aber autonom motiviert und damit **selbstbestimmt handeln** (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 227–228; vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 126–127). Dieses Verhalten können sie laut Neill langfristig, auch außerhalb der Schule, zur Aneignung relevanter Lerninhalte und letztendlich zur Verwirklichung ihres Lebenssinns selbstbewusst fortführen (vgl. Neill, 1969, S. 78, 1971, S. 15–16; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 28–29) und entsprechend der *SDT* damit zu eudaimonischer Glückseligkeit gelangen.

Wichtigste Grundlage für ein selbstbestimmtes und damit glückliches Leben ist laut Deci und Ryan das **Gefühl der Autonomie**. Die *SDT* begreift dieses als Gefühl subjektiver Freiwilligkeit und psychologischer Freiheit (vgl. Deci, 2016, S. 290) sowie als Möglichkeit, die Initiative zu ergreifen und Verantwortung zu übernehmen (vgl. Ryan & Deci, 2020, S. 2). Die **subjektive Freiwilligkeit** ist mit der von Neill formulierten Freiheit ohne Erwartungen oder Beeinflussungen von außen vergleichbar (vgl. Neill, 1969, S. 22 + 103; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 122). Gleichzeitig wird sie durch den Aspekt des verantwortungsvollen Umgangs mit ihr ergänzt. Das bedeutet, dass neben der Grundregel, durch die eigenen Entscheidungen die Freiheit Anderer nicht einzugrenzen (vgl. Neill, 1969, S. 123 + 158), weitere Regeln der Gemeinschaft befolgt werden müssen, diese und andere Anliegen in der Schulversammlung jederzeit diskutiert und gleichberechtigt abgestimmt werden und verschiedene Ämter freiwillig begleitet werden dürfen (vgl. Neill, 1969, S. 60–62 + 89; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 24–25). Es gibt in Summerhill somit einige Möglichkeiten, die **Initiative** zu ergreifen und **Verantwortung für sich selbst und die Gemeinschaft** zu übernehmen.

Zusätzlich kann in der Schulversammlung Summerhills das **Bedürfnis nach Kompetenz** und Wirksamkeit effektiv befriedigt werden. Durch den Ausbau wesentlicher Fähigkeiten wie Kommunikations- und Diskussionskompetenz, Problemlösungsstrategien, Verhandlungsgeschick, Selbstbewusstsein und Verständnis für andere Perspektiven (vgl. Neill, 1969, S. 70; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 45 + 120) kann in subjektiv relevanten Situationen nachhaltig, angemessen und erfolgreich gehandelt werden, was wiederum der *SDT* entspricht (vgl. Ryan & Deci, 2020, S. 2).

Im ‚gleichen Recht für alle‘, das in Summerhill grundsätzlich gilt (vgl. Neill, 1969, S. 27), liegt die **Bedeutsamkeit aller Beteiligten füreinander** begründet. Es ermöglicht jeder einzelnen Person, sich frei zu entfalten und sich als individuellen Menschen unabhängig von beispielsweise Geschlecht, Herkunft oder Status selbst wertzuschätzen (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 50). Des Weiteren können alle Beteiligten nur gemeinsam ihr tägliches Leben innerhalb der Internatsstruktur organisieren (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 45). Etwa bei der Einhaltung von Regeln spielen

Respekt füreinander sowie gegenseitige Fürsorge eine große Rolle (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 24). So kann das in der *SDT* beschriebene Gefühl wahrer **Verbundenheit und Zugehörigkeit** zur Gemeinschaft entwickelt werden (vgl. Ryan & Deci, 2020, S. 2).

Neben dem Verständnis für andere Perspektiven tragen gemäß Deci und Ryan die Bereitstellung verschiedener Wahlmöglichkeiten, die natürliche Umgebung, zeitliche Flexibilität, individuell angepasste Anforderungsniveaus, das passende Mindset, konstruktives Feedback sowie die Verfügbarkeit wichtiger Rahmenbedingungen zur Autonomieförderung bei (vgl. Ryan & Deci, 2020, S. 6–8). Verschiedene **Wahlmöglichkeiten** ergeben sich in Summerhill einerseits aus den zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten sowie der Ausstattung, andererseits aus dem Unterrichtsangebot, das auf Wunsch der Kinder angepasst werden kann. So gibt es meist am Morgen Unterrichtsangebote, die auf freiwilliger Basis besucht werden können und den Rest des Tages können sich die Kinder im Labor, in der Metall- oder Holzwerkstatt, im Musikraum, in der Töpferei, im Garten, am See, im Theater- oder Kunstraum oder auf der Wiese beschäftigen (vgl. Neill, 1969, S. 30–32). Betont werden soll, dass zu Summerhill ein elf Hektar großes Gelände mit Wald- und Wiesenflächen gehört, welches jede Menge offenen Spielraum bietet (vgl. A.S. Neill Summerhill School, 2022, o.S.). Der **Wert der Natur** bzw. einer natürlichen Umgebung wird demnach, ähnlich wie von Deci und Ryan (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 146), auch in Summerhill als sehr hoch eingeschätzt. Vor allem haben die Kinder in Summerhill durch ihre **zeitliche Flexibilität** ausreichend Freiraum, alle zur Verfügung stehenden Aktivitäten nach Belieben auszuprobieren, kreativ zu werden, nach Lust und Laune zu spielen und ihren aktuellen Interessen zu folgen (vgl. Neill, 1969, S. 42). Aus den Wahlmöglichkeiten ergibt sich für die Kinder die Chance, genau den **individuellen Grad an Anforderung** zu wählen, der für sie in dem Moment stimmig ist. Auch durch das **Mindset**, nicht in der Lösung einer Aufgabe oder dem Resultat eines Schaffens allein den Mehrwert zu sehen, sondern vielmehr in dem (gemeinsam) durchlaufenen Weg dorthin, werden die in der *SDT* essentiellen Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit befriedigt (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 129). Bezogen auf das **konstruktive Feedback** ist es auch Neill wichtig, dass es vor allem situationsbezogen und nicht wahllos häufig gegeben wird (vgl. Neill, 1969, S. 130). Nicht zuletzt ermöglichen die in Summerhill verfügbaren **Rahmenbedingungen**, wie beispielsweise nützliche Infrastruktur, das Personal, die Internatsstruktur sowie ausgewogene Versorgung, dass die Kinder sich unbesorgt den Dingen zuwenden können, die ihnen wirklich wichtig sind (vgl. Neill, 1969, S. 62).

In dieser Arbeit steht der Begriff der *Selbstbestimmung* für die Vereinigung der verantwortungsvollen persönlichen Freiheit unabhängig von äußerem Erwartungsdruck mit der demokratischen Selbstregulation auf Basis ‚echter‘ Gleichberechtigung aller Beteiligten. Das aus der Kombination beider Perspektiven entstandene Konzept *Selbstbestimmten Lernens* soll demnach ein höchstes

Maß an Autonomie ermöglichen. Dabei soll Selbstbestimmtes Lernen maximal durch Hilfestellung zur Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse unterstützt werden. Jederzeit ist darauf zu achten, dass kein Gefühl der Kontrolle, Einflussnahme oder Erwartung aufkommt. Voraussetzung für ein derartiges Zusammenleben und Lernen sind eine vertrauensvolle Grundbeziehung miteinander, authentische Umgangsweise und offene Kommunikation untereinander sowie die respektvolle Achtung der individuellen Rollen und Wünsche aller Beteiligten.

4. Komposition Selbstbestimmten Lernens und systemischer Erlebnispädagogik

In diesem Kapitel werden offengebliebene Fragen aufgegriffen und anhand der zuvor erarbeiteten Erkenntnisse die Kombination Selbstbestimmten Lernens mit systemischer Erlebnispädagogik überprüft. In dem Bewusstsein, dass ein auf mehrere Jahre ausgelegter Erziehungsstil, wie das Konzept Selbstbestimmten Lernens, nur bedingt auf mehrtägige erlebnispädagogische Fahrten übertragen werden kann, wird untersucht, inwiefern dennoch einzelne oder mehrere Aspekte dessen in das Konzept systemischer Erlebnispädagogik integriert werden können.

Zunächst werden bestehende gemeinsame Ziele, Grundprinzipien und Strukturmerkmale dargestellt. Anschließend werden Unterschiede analysiert und daraus resultierende Chancen beziehungsweise unüberwindbare Grenzen der Integration Selbstbestimmten Lernens in systemische Erlebnispädagogik erarbeitet. Zuletzt wird die pädagogische Grundhaltung als entscheidende Basis beider Konzepte thematisiert.

4.1 Gemeinsame Ziele, Grundprinzipien und Strukturmerkmale

Die naheliegendste Gemeinsamkeit der systemischen Erlebnispädagogik und des Selbstbestimmten Lernens ist, dass sie maximale Hilfestellung zur **Befriedigung der menschlichen Grundbedürfnisse** im Sinne der Maslowschen Bedürfnispyramide anbieten (vgl. Zwerger, 2022a, S. 1). Die Befriedigung der Bedürfnisse auf körperlicher Ebene, wie Nahrungs- und Wasserversorgung oder Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten, wird in beiden Konzepten gewährleistet (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 161; vgl. Neill, 1969, S. 62). Das Sicherheitsbedürfnis wird mit Hilfe von qualitativ hochwertiger Ausrüstung und Ausstattung, vertrauenswürdigem und kompetentem Personal, umfassendem Sicherheitskonzept sowie der Einhaltung rechtlicher Vorschriften gestillt (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 27-28 + 31-32; vgl. be, 2018, S. 4; vgl. Neill, 1969, S. 89, 1971, S. 38; vgl. Rothmeier, 2019, S. 12–13). Auch individuelle und soziale Bedürfnisse werden in beiden Konzepten durch das Zusammenleben und -arbeiten in Gruppen abgedeckt (vgl. Rothmeier, 2019, S. 6). Kinder sollen sich auf ihre für sie aktuell relevanten Lernprozesse konzentrieren und möglichst wenig von äußeren Rahmenbedingungen abgelenkt werden (vgl. Neill, 1969, S. 62).

Beide Konzepte sehen das übergeordnete **Ziel menschlichen Lebens** darin, dass diese ihr ganz persönliches, eudaimonisches Glück, den individuellen Sinn ihres Lebens, finden, ihre Interessen selbstbestimmt und voll Freude verfolgen können und dazu in der Lage sind, als Teil einer sozialen Gemeinschaft Verantwortung für sich selbst, ihre sozialen Systeme sowie ihre Umwelt zu übernehmen (vgl. be, 2022, S. 2; vgl. Neill, 1969, S. 41 + 120; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 17; vgl. Paffrath, 2017, S. 21–22; vgl. Ryan & Deci, 2019, S.118 + 146-147). Dies soll erreicht werden, indem Kindern durch die Bereitstellung vielfältiger Denk- und Handlungsoptionen verschiedene Möglichkeiten der persönlichen und sozialen Weiterentwicklung eröffnet werden (vgl. Abstreiter & Zwerger, 2018, S. 70; vgl. Grote, 2011, S. 45; vgl. Neill, 1969, S. 24 + 42; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 29–30; vgl. Rothmeier, 2019, S. 9; vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 115). In Summerhill wird dies dank des alltäglichen Zusammenlebens, regelmäßiger Schulversammlungen, freiwilliger Unterrichtsangebote, verschiedener Räumlichkeiten und Ausstattungen ermöglicht (vgl. Neill, 1969, S. 30-32 + 60-62; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 23–25). In der systemischen Erlebnispädagogik wird dieses vor allem über den Zugang potenziell erlebnisreicher Aktivitäten sowie mit Hilfe von professioneller Begleitung verwirklicht (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 117; vgl. Heckmair & Michl, 2018, S. 108).

Idealerweise wird in keinem der beiden Konzepte von Erwachsenen richtungsweisend auf die Entwicklung eingewirkt. Stattdessen werden die aktuellen Anliegen sowie die selbstgesetzten und damit **autonom motivierten Ziele** der Kinder aufgenommen und verfolgt (vgl. Grote, 2011, S. 44–45; vgl. Neill, 1969, S. 123–124). Welchen Weg sie zur Erreichung ihrer Ziele wählen, wird nicht als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ bewertet, sondern weitestgehend unterstützt und maximal als für das aktuelle Ziel ‚wirksam‘ oder ‚unwirksam‘ angesehen. Dabei liegt die Beurteilung der aktuellen Situation sowie die Entscheidung über das weitere Vorgehen immer bei den Kindern bzw. der Gruppe und muss innerhalb des Lernprozesses, möglicherweise mehrfach, angepasst werden (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 69 + 182; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 122).

Dies spiegelt sich in dem gemeinsamen **Prinzip der Prozessorientierung** wider. Es betont die Relevanz der Anpassung der Arbeitshypothese und Interventionen an veränderte Beobachtungen, Ziele, Themen oder Umstände der Kinder. Die flexible Adaption der Aktivitäten an individuelle Wünsche und Bedürfnisse beinhaltet bei Bedarf auch Freiräume, die ohne jegliche Anleitung genutzt werden können (vgl. Abstreiter & Zwerger, 2018, S. 71). Der Fokus von Erlebnispädagog*innen sollte immer auf der Förderung der Autonomie, Kompetenz und sozialen Eingebundenheit der Kinder liegen, um ihnen größtmögliche Selbstbestimmung zu ermöglichen (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 150; vgl. Zwerger, 2022b, S. 9–10). Hilfreich ist ein offener Austausch über die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder, deren aktuelle Themen und Ziele sowie der Hinweis an Kinder, Eltern und Auftraggebende, dass Aktivitäten sich hieran orientieren werden, anstatt auf

ursprünglichen Absprachen zu beharren. Dadurch können falsche Erwartungen und Enttäuschung auf Seiten der Eltern und Lehrkräfte vermieden werden und Kinder aktiver die Möglichkeit nutzen, ein auf sie abgestimmtes Programm mitzugestalten (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 150-151 +181-183).

Dem zugrunde liegt das **Prinzip der Ressourcen- und Lösungsorientierung**. Sowohl Verfechter*innen selbstbestimmten Lernens, als auch systemische Erlebnispädagog*innen vertrauen darauf, dass soziale Systeme – und damit jedes einzelne Kind – dazu in der Lage sind, autonom motiviert Lösungen für ihre Probleme zu erarbeiten und dass alle dafür notwendigen Ressourcen in ihnen verankert sind. Diese müssen eventuell noch erkannt und nutzbar gemacht werden, wobei die Darbietung neuer Denk- und Handlungsoptionen hilfreich sein kann (vgl. Abstreiter & Zwerger, 2018, S. 70; vgl. Grote, 2011, S. 44; vgl. Neill, 1969, S. 43 + 46-47; vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 126–127, 2020, S. 10).

Eine weitere Gemeinsamkeit der Konzepte liegt in der **Handlungsorientierung**. Lernen wird als nachhaltig angesehen, wenn es mit einer sinnvollen Handlung, einem authentischen Erlebnis, verknüpft werden kann. Nur dann kann komplexes Wissen wirklich sowohl verstanden als auch transferiert werden und langfristige Qualität und Substanz erreichen (vgl. Heckmair & Michl, 2018, S. 105; vgl. Neill, 1969, S. 41; vgl. Paffrath, 2017, S. 23; vgl. Rothmeier, 2019, S. 7). Zusätzlich trägt eine emotionale Verankerung der Handlungen dazu bei, dass Ereignisse als Erlebnisse wahrgenommen und daraus Erfahrungen und Erkenntnisse abgeleitet werden, wodurch letzten Endes Entwicklung stattfinden kann (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 48-49 + 122-126). Intrinsische Motivation spiegelt dabei die ursprünglichste und nachhaltigste aller emotionalen Lernprozesse wider (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 122). Diese **Ganzheitlichkeit des Lernens** zeigt sich in Summerhill darin, dass es viele Möglichkeiten für praktische Tätigkeiten gibt und die Kinder jederzeit autonom und damit emotional geleitet entscheiden dürfen, was sie tun möchten (vgl. Neill, 1969, S. 30–32). Die systemische Erlebnispädagogik baut bereits auf handlungsorientierten Methoden auf (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 20–21; vgl. Heckmair & Michl, 2018, S. 105) und kreiert, geleitet von Beobachtungen und den Inputs der Teilnehmenden, an diese angepasste, emotional besetzte, und damit ganzheitliche Ereignisse (vgl. Abstreiter & Zwerger, 2018, S. 69–71).

Die Fülle an Gestaltungsoptionen verlangt den Kindern in beiden Konzepten ein hohes Maß an **Verantwortung und Selbststeuerung** ab (vgl. Abstreiter & Zwerger, 2018, S. 70; vgl. Cornelissen, 2019a, o.S.; vgl. Neill, 1969, S. 97 + 156-158; vgl. Paffrath, 2017, S. 23). Sowohl Selbstbestimmtes Lernen als auch systemische Erlebnispädagogik basieren auf **Gruppen als Strukturmerkmal** (vgl. Rothmeier, 2019, S. 6–7). Subjektive Zugehörigkeit, Akzeptanz, Verantwortung, Wertschätzung und Sicherheit beeinflussen nicht nur das Lernklima und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit positiv, sondern tragen auch zur Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie und

Kompetenz bei (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 55; vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 140, 2020, S. 2). Das Zusammenleben in einer Gemeinschaft hält viele Lernoptionen bereit und fördert in der respektvollen Aushandlung und Fürsorge sowohl soziale als auch persönliche Kompetenzen der Kinder (vgl. EUDEC, 2022b, o.S.; vgl. Neill, 1969, S. 36 + 188 + 191; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 24-25 + 28-29).

Nicht zuletzt ist eine **natürliche Umgebung** in beiden Konzepten von großer Bedeutung und wird als Ort für Lernprozesse gefördert (vgl. A.S. Neill Summerhill School, 2022, o.S.; vgl. Cornelissen, 2019a, o.S.; vgl. Heckmair & Michl, 2018, S. 108; vgl. Michl, 2017, S. 502; vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 146). Dabei wird großer Wert auf einen nachhaltigen Umgang gelegt. **Nachhaltigkeit** wird nicht nur in Bezug auf die Natur, sondern auch auf die Ernährung, die Mobilität, das Lernen und Zusammenleben angestrebt (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 25 + 33; vgl. be, 2018, S. 3–4, 2022, S. 1–2; vgl. Rothmeier, 2019, S. 7; vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 126 + 146).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Selbstbestimmtes Lernen und systemische Erlebnispädagogik einige gemeinsame Grundprinzipien und Strukturmerkmale aufweisen. Beide legen Wert auf die Befriedigung grundlegender Bedürfnisse, die Interaktion in Gruppen, naturnahe Settings sowie Nachhaltigkeit in vielen Kontexten. Neben dem gemeinschaftlichen Ziel des Lebens eint sie die prozess-, ressourcen- und lösungsorientierte Herangehensweise über ganzheitliche, handlungsorientierte Methoden sowie die daraus resultierende Verantwortung und Selbststeuerung sozialer Systeme. All das führt bereits zu einem hohen Maß an Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Inwiefern dies noch gesteigert werden kann und welche Grenzen der Integration sich auftun, wird im nächsten Kapitel analysiert.

4.2 Chancen und Grenzen der Integration Selbstbestimmten Lernens in systemische Erlebnispädagogik

Zunächst fällt auf, dass in beiden Themenblöcken die Begriffe *Einfluss* bzw. *Beeinflussung* häufige Erwähnung finden. Sie sind jedoch unterschiedlich konnotiert. Im Konzept des Selbstbestimmten Lernens werden **äußere Einflüsse** als etwas Negatives dargestellt. In Summerhill sollen Kinder möglichst frei und ohne jegliche Beeinflussung von außen aufwachsen (vgl. EUDEC, 2022b, o.S.; vgl. Neill, 1969, S. 22–23, 1971, S. 11; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 39–40). Die Selbstbestimmungstheorie beschreibt das **Kontinuum von Selbst- und Fremdbestimmung**. Je mehr Einfluss auf ein Handeln ausgeübt wird, desto mehr distanziert es sich in dem Kontinuum von intrinsischem, autonomen Handeln und nähert sich kontrolliertem, fremdbestimmtem Handeln an. Internalisierung, also eine Veränderung des eigenen Selbstkonzepts – in der systemischen Erlebnispädagogik entspräche das der persönlichen oder sozialen Weiterentwicklung – soll laut Deci und Ryan möglichst intrinsisch motiviert und damit ‚unbeeinflusst‘ stattfinden.

Kinder sollen sich im Sinne des Selbstbestimmten Lernens autonom, also selbstbestimmt, entwickeln und durch keinerlei Einflüsse von außen unter Druck gesetzt werden (vgl. Deci, 2016, S. 291; vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 225–229; vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 125–127, 2020, S. 2-4 + 10). Die systemische Erlebnispädagogik hingegen ist aufgrund ihres systemischen Hintergrunds davon überzeugt, dass es unmöglich ist, auf ein Kind gar keinen Einfluss auszuüben. Ebenso wie es sozialen Systemen nicht möglich ist, nicht zu kommunizieren, ist es auch unmöglich, keinen Einfluss aufeinander auszuüben (vgl. Grote, 2011, S. 36–37). Daher liegt der Fokus systemischer Erlebnispädagog*innen darauf, sich dieser **Einflüsse bewusst** zu sein bzw. zu werden, sie beispielsweise durch die Auswahl eines bestimmten Prozessbegleitungsmodells möglichst gezielt einzusetzen, dies in ständiger Selbstreflexion zu hinterfragen und bei Bedarf anzupassen. Zusätzlich werden die Kinder ermutigt, äußere Einflüsse sowie durchlebte Ereignisse differenziert zu betrachten, zu bewerten und jene Erkenntnisse daraus zu schöpfen, die ihnen individuell sinnvoll und relevant erscheinen (vgl. Abstreiter & Zwerger, 2018, S. 69–71, 187 +196). Ein Kompromiss beider Sichtweisen könnte sein, dass auch in der systemischen Erlebnispädagogik ein **möglichst geringer Einfluss von außen** angestrebt wird, sodass Kinder maximal selbstbestimmt handeln können. Dabei würde der **Kooperation** von Kindern und Erlebnispädagog*innen (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 208–209; vgl. Abstreiter & Zwerger, 2018, S. 70) sowie der **Neutralität** von Erlebnispädagog*innen gegenüber Zielen, Themen und Wirklichkeitskonstruktionen (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 182) der Kinder noch mehr Gewicht zufallen. Neill Readhead ergänzt, dass **Selbstreflexion** der Schlüssel für Erlebnispädagog*innen ist, die ihnen unbewussten Einflussfaktoren aufzudecken und zu minimieren (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 16–17).

Eine weitere Differenz tut sich um das Thema der *Freiwilligkeit* bzw. *Freiheit* auf. Im Konzept des Selbstbestimmten Lernens wird die **subjektive Freiwilligkeit** als Folge autonomer Motivation mit selbstbestimmtem Handeln gleichgesetzt. Sie wird als Freiheit mit Verantwortung, aber ohne jegliche Erwartung oder Beeinflussung von außen spezifiziert und ist damit sehr weitgreifend (vgl. Deci, 2016, S. 290; vgl. Neill, 1969, S. 22 + 103, 1971, S. 22; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 122). Selbstbestimmtes Lernen soll in höchstem Maße autonom, also intrinsisch oder extrinsisch integriert motiviert, erfolgen und maximal durch Hilfestellung zur Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse unterstützt werden (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 143–144). Dabei nimmt die **Autonomieförderung** eine große Rolle ein. Der gezielte Einsatz von Sprache, konstruktivem Feedback sowie individuellen Anforderungsniveaus und Wahlmöglichkeiten können das Gefühl der Autonomie verstärken (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 123–124). Hier setzt die systemische Erlebnispädagogik an. Diese autonomiefördernden Maßnahmen, ergänzt um das Prinzip Challenge by Choice, welches ein hohes Maß an Eigenverantwortung und Selbstreflexion abverlangt, sowie ein tiefes Vertrauen in die Selbststeuerung sozialer Systeme, tragen zur Förderung

der Freiwilligkeit bei (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 77, 186 + 199; vgl. Abstreiter & Zwerger, 2018, S. 70; vgl. be, 2018, S. 4; vgl. Cornelissen, 2019a, o.S.; vgl. Paffrath, 2017, S. 23, 2018, S. 20 + 22; vgl. Rothmeier, 2019, S. 6; vgl. Zwerger, 2022b, S. 9–10). Während also in der systemischen Erlebnispädagogik das Handeln auf dem freien Willen, einer **freiwilligen Entscheidung**, basiert, ist es beim Selbstbestimmten Lernen das Resultat umfassender **Freiheit mit Verantwortung aber ohne Erwartungen**. Diese weitgreifende Freiheit kann auf erlebnispädagogischen Fahrten schon allein deshalb nicht umgesetzt werden, weil die Kinder möglicherweise nicht einmal freiwillig an der Fahrt teilnehmen, sondern von Eltern angemeldet wurden oder im Zuge einer Klassenfahrt keine andere Wahl hatten. Zusätzlich haben Lehrkräfte oder Eltern teilweise klare Vorstellungen in Bezug auf die Inhalte der Fahrt. Wie bereits mehrfach erwähnt (vgl. Kapitel 2.2, 2.3 und 4.1), können diese Erwartungen durch klare Kommunikation der Prozessorientierung des Angebots reduziert werden (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 150-151 + 181-183). Es bleiben die Fragen, welche Strukturen und Rahmenbedingungen auf einer erlebnispädagogischen Fahrt dennoch mehr Selbstbestimmung ermöglichen und ob es überhaupt möglich ist, den Kindern innerhalb einer erlebnispädagogischen Fahrt die freie Entscheidung über ihre Aktivitäten zu überlassen, wenn sie dies von zu Hause nicht gewohnt sind? Neill Readhead schlägt vor, den Kindern immer wieder Raum zu geben, in dem **keine Aktivitäten geplant** sind, sie eigenständig ‚sein‘ und das tun können, was sie in diesem Moment interessiert bzw. was ihnen guttut (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 71-72 + 108). Diese hierdurch ermöglichten intrinsisch motivierten Handlungen bilden hedonistische Glückseligkeit ab. Sie wirken von sich aus befriedigend und erfüllend, steigern die wahrgenommene Autonomie der Kinder und damit deren Kreativität, Durchhaltevermögen, effektives Verhalten, Wohlbefinden und psychologische Gesundheit (vgl. Deci, 2016, S. 290; vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 225; vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 122 + 146-147, 2020, S. 3). Kinder müssen sich Neill Readhead zufolge auf einem ihrem Alter entsprechenden Niveau darin üben, sich selbst zu beschäftigen und kleinere Probleme selbst zu lösen. Um dies erproben zu können ist es notwendig, dass sie sich nicht ständig von Erwachsenen beobachtet fühlen und diese nicht immer direkt regulierend eingreifen (vgl. N.E.W. Institut, 2020, o.S.; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 37 + 55-56). Das **Gefühl von Initiative und Verantwortung** steigert die wahrgenommene Autonomie (vgl. Ryan & Deci, 2020, S. 2) und fördert die Ausbildung von Verantwortungsbewusstsein, Selbstregulation und Selbstmotivation (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 28–29). Beispielsweise mittels Erläuterungen der Freiwilligkeit, gemeinsamer Absprachen, zielführender Gruppeneinteilung, ausreichend Freispielzeiten und einer gewissen Regelmäßigkeit könnte der Umgang mit Wahlfreiheit und Challenge by Choice während einer mehrtägigen erlebnispädagogischen Fahrt eingeübt werden, auch wenn Kinder vorher noch wenig Berührungspunkte damit hatten. Neill Readhead betont, dass neben der Freiheit der Kinder auch die der Erwachsenen respektiert werden muss und bei Konflikten daher **Kompromisse** gefunden werden sollten, bei

denen die **Wünsche und Bedürfnisse aller Beteiligten** bedacht werden. Zusätzlich tragen gegenseitiger Respekt, Ehrlichkeit, Offenheit und besonders eine möglichst niedrige Erwartungshaltung der Erwachsenen dazu bei, dass freiwilliges Handeln tatsächlich selbstbestimmt stattfinden kann (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 129).

Eine weitere Chance der Integration Selbstbestimmten Lernens in systemische Erlebnispädagogik besteht in der **Gleichberechtigung aller Beteiligten**. Hiermit begründet Neill Readhead die freie Wahl der Aktivitäten, da demokratische Selbstregulation ihrer Ansicht nach nur mit dieser Grundlage konsistent umgesetzt werden kann (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 27–29). Gleichzeitig erweitert sie die freie Entfaltung und Autonomie um ein großes Maß an Verantwortung, Initiative und Selbstregulation (vgl. Ryan & Deci, 2020, S. 2 + 6). In der systemischen Erlebnispädagogik werden zwar Mitspracherecht, Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt, diese beruhen meist jedoch nicht auf gleichberechtigtem Stimmrecht aller Beteiligten (vgl. Paffrath, 2018, S. 22). Daher stellen sich die Fragen, ob Gleichberechtigung innerhalb einer erlebnispädagogischen Fahrt erreicht werden kann und welchen Einfluss die Tatsache hat, dass oft relativ altershomogene Gruppen in Begleitung von wenigen Erwachsenen miteinander unterwegs sind.

Demokratische Selbstregulation wird in Summerhill, aber auch in anderen demokratischen Schulen Europas, mittels regelmäßig stattfindender Schulversammlungen und darin mehrheitlich abgestimmter Regelungen sowie freiwilliger Ämter angeregt (vgl. EUDEC, 2022b, o.S.; vgl. Neill, 1969, S. 60–62; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 23–25). Hier können die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit wirksam befriedigt werden (vgl. Neill, 1969, S. 70; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 45). Dabei bedeutet Gleichberechtigung, dass die relevanten Themen des Zusammenlebens von allen Beteiligten auf **Augenhöhe** ausgehandelt werden, alle eine gleichwertige Stimme haben und deren Bedürfnisse und Wünsche dabei berücksichtigt werden. Während Alter, Geschlecht, Status, Herkunft, Fähigkeiten oder andere Merkmale keinerlei Bedeutung haben und damit die Individualität und Persönlichkeit aller Beteiligten gleichermaßen respektiert wird, bleiben **unterschiedliche Rollen bestehen** und beispielsweise Verantwortlichkeiten wie Aufsichtspflicht, Sicherheitseinweisungen oder Gefahreneinschätzung verbleiben auf den Schultern der Erwachsenen. Gleichzeitig müssen sie sich, ebenso wie die Kinder, an gemeinsam ausgehandelte Rechte und Pflichten des Zusammenlebens halten (vgl. Neill, 1969, S. 27 + 162-163; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 23, 32, 45 + 50). Demokratische Selbstregulation könnte auf erlebnispädagogischen Fahrten dadurch angeregt werden, dass beispielsweise jeden Abend eine **Besprechung der geplanten Aktivitäten** des nächsten Tages erfolgt, bei der alle Beteiligten ihre Wünsche und Bedürfnisse einbringen, Vorschläge diskutieren und Entscheidungen gleichberechtigt abstimmen. Dabei müssen bestehende Rahmenbedingungen wie das Budget, die örtlichen Gegebenheiten, personelle Fähigkeiten, verfügbares

Material sowie relevante Sicherheitsvorkehrungen berücksichtigt werden, sodass die Kinder nur **altersgemäße Entscheidungen** treffen müssen, dadurch nicht überfordert werden und gleichzeitig für ihr eigenes Leben das Gefühl von Selbstkontrolle, Einbeziehung und Zugehörigkeit haben (vgl. Neill, 1969, S. 156; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 32 + 47). Sofern dieses Vorgehen zu Beginn erläutert sowie konsequent eingehalten wird, alle Erwachsenen hinter dem Konzept stehen und dementsprechend konsistent handeln, könnte es auch innerhalb einer Woche wirksam angeregt werden, obwohl in dieser Vorgehensweise keine Vorerfahrungen bestanden. Entscheidend ist dabei, dass die Kinder intrinsisch motiviert sind, sich einbringen zu wollen, was durch Autonomieförderung, individuell angepasste Rahmenbedingungen, lebensnahe Settings und eine hohe Eigenmotivation der Erlebnispädagog*innen gestärkt werden kann (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 183 + 207; vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 225 + 230; vgl. Neill, 1969, S. 62; vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 122-124 + 142, 2020, S. 3 + 7-8; vgl. Zwerger, 2022a, S. 1). Eine weiterführende Untersuchung dieser Annahme ist sicherlich anzuraten.

Die Tatsache, dass bei erlebnispädagogischen Fahrten mit Schulklassen meist eher **alters- und erfahrungshomogene Gruppen** in Begleitung weniger Erwachsener unterwegs sind, wirkt sich auf Diskussions- und Entscheidungsprozesse deutlich aus und stellt eine Grenze der Integration Selbstbestimmten Lernens in die systemische Erlebnispädagogik dar. Die Gemeinschaft in Summerhill funktioniert als Einheit vieler Altersgruppen mit unterschiedlichem Erfahrungs- und Wissensstand. Es werden verschiedene Perspektiven, Wünsche und Bedürfnisse in eine Diskussion eingebracht und zusammen Kompromisse gefunden (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 24-25 + 46-47). Bei erlebnispädagogischen Fahrten mit Schulklassen ist es meist weder möglich noch zielführend, unterschiedliche Klassenstufen zu kombinieren, um die Heterogenität der Gruppe zu erhöhen. Oft soll der Klassenzusammenhalt gestärkt werden, weshalb die Auflösung dieses Verbundes kontraproduktiv wäre. Eventuell könnte jedoch der Faktor, dass auf diesen Fahrten Lehrkräfte oder andere Erwachsene, die im Alltag die Richtung vorgeben, für diese begrenzte Zeit schnell überstimmt werden können, entscheidend dazu beitragen, dass der Zusammenhalt der Klasse gestärkt wird, sodass die relative Homogenität der Gruppe im Zusammenhang mit kurzzeitigen erlebnispädagogischen Fahrten sogar einen positiven Effekt hat.

Eine weitere, nicht aufzulösende, Differenz zwischen systemischer Erlebnispädagogik und Selbstbestimmtem Lernen besteht darin, dass bei erlebnispädagogischen Aktivitäten nicht alltägliche **Erfahrungen gezielt angestrebt** werden (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 122; vgl. be, 2018, S. 4; vgl. Heckmair & Michl, 2018, S. 107), während Selbstbestimmtes Lernen insbesondere auf den **alltäglichen, spontanen Fragen** und Erkenntnissen der Kinder aufbaut (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 225, 229 + 235; vgl. Ryan & Deci, 2020, S. 3). Daran anknüpfend findet Selbstbestimmtes Lernen absolut ungeplant und ohne jegliche Intention statt (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 226; vgl.

Neill Readhead, 2021, S. 39), während in der systemischen Erlebnispädagogik zwar jegliche Entwicklung offenbleiben soll, jedoch gleichzeitig Aktivitäten und Prozessbegleitungsmodelle von Erlebnispädagog*innen aufgrund einer temporären Arbeitshypothese ausgewählt, geplant und umgesetzt werden (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 85–86; vgl. Abstreiter & Zwerger, 2018, S. 70–71; vgl. Zwerger, 2022b, S. 11).

Ein realistischer Kompromiss der Integration Selbstbestimmten Lernens in systemische Erlebnispädagogik könnte sein, dass in der systemischen Erlebnispädagogik **so viel Selbstbestimmung wie möglich** angestrebt wird, die Tendenz des Handelns auf dem Kontinuum zwischen Fremd- und Selbstbestimmung demnach möglichst weit in Richtung der Selbstbestimmung geht. Rein autonomes Handeln, wie es in Summerhill praktiziert und von Deci und Ryan bevorzugt wird, ist in der systemischen Erlebnispädagogik zusammenfassend nicht möglich. Stattdessen könnte durch konsequente Prozessorientierung mit Autonomieförderung und Bereitstellung verschiedener Denk- und Handlungsoptionen sowie Freiwilligkeit mittels Challenge by Choice, Wahlmöglichkeiten und gleichberechtigter Abstimmungen in regelmäßigen Besprechungen größtmögliche Selbstbestimmung erreicht werden. Einflüsse von außen können zwar nicht verhindert werden, Erlebnispädagog*innen können sich derer jedoch bewusst sein, sie ständig reflektieren und die Kinder dazu ermutigen, die für sie selbst relevanten Inhalte herauszufiltern. Um diesen Kompromiss wirksam umzusetzen, ist die pädagogische Haltung der Erlebnispädagog*innen essenziell. Dieser widmet sich das folgende Kapitel.

4.3 Die pädagogische Grundhaltung als entscheidende Basis selbstbestimmter systemischer Erlebnispädagogik

In diesem Kapitel wird die systemische Haltung mit der Haltung, die Selbstbestimmtem Lernen zugrunde liegt, kombiniert, sodass sich daraus die pädagogische Grundhaltung als entscheidende Basis selbstbestimmter systemischer Erlebnispädagogik ergibt. Einige Aspekte hiervon wurden bereits unter anderem Blickwinkel in vorigen Kapiteln aufgegriffen. Daran anknüpfend wird eine fokussierte Betrachtung die relevanten Aspekte der pädagogischen Grundhaltung selbstbestimmter systemischer Erlebnispädagogik zusammenfassen sowie offen gebliebene Fragen bezüglich der praktischen Umsetzung aufgreifen.

Nicht nur praktizierende Erlebnispädagog*innen wie Abstreiter, Zwerger und Zwerger, sondern auch der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. bringen die Erlebnispädagogik eng mit **Werten und Haltungen** in Verbindung, die dem Menschen und seiner Umwelt dienlich sind. *Haltung* beinhaltet dabei die Eigenart, wie Beziehungen sowohl zur Umwelt als auch zu sich selbst gestaltet werden und von welchen Perspektiven Denken und Wahrnehmen geleitet sind. Dies wirkt sich auf das eigene Selbstverständnis, das professionelle Auftreten sowie die Wahl

der eingesetzten Konzepte und Methoden aus. Die Haltung ist sowohl die Quelle als auch das Werk menschlicher Denk- und Verhaltensweisen und korreliert mit der eigenen Persönlichkeit, Wirklichkeitskonstruktion, Biografie, Erfahrung sowie dem Rollen- und Selbstverständnis (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 179; vgl. be, 2020, S. 1; vgl. Cornelissen, 2019a, o.S.). Deshalb bildet sie die wesentliche Grundlage des pädagogischen Handelns und wird im weiteren Verlauf als *pädagogische Grundhaltung* bezeichnet. Ihr Ziel ist es, soziale Systeme unter möglichst geringer Einflussnahme bei deren autonomer Entwicklung und Wirklichkeitskonstruktion zu begleiten, so dass diese selbstbestimmt handeln und sich wirksam in soziale Gemeinschaften einbringen können (vgl. Rothmeier, 2019, S. 6).

Wie in Kapitel 2.3 ausführlich dargelegt, umfasst die **systemische Haltung** Rollenbewusstsein, Prozessorientierung, Wertschätzung, Allparteilichkeit, Neutralität, Neugier und Authentizität sowie Vertrauen in die Ressourcen sozialer Systeme (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 152-153, 156-157, 172-174, 180-184, 202 + 208-209; vgl. Abstreiter & Zwerger, 2018, S. 70–71; vgl. Grote, 2011, S. 44–45). Auch die **Haltung Selbstbestimmten Lernens** beruht laut Neill Readhead auf den Aspekten Prozessbegleitung, Wertschätzung, Neugier, Authentizität und Vertrauen (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 50-51 + 128–130). Der Gedanke der Prozessbegleitung wird von Deci und Ryan aufgegriffen und als Mindset bezeichnet, das den Mehrwert einer Aktivität nicht in einem festgelegten Lösungsweg oder dem Resultat eines Schaffens sieht, sondern darin, den Weg als gemeinsame Erfahrung wertzuschätzen und dadurch die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit zu bedienen (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 129). Gemäß Abstreiter, Zwerger und Zwerger tragen regelmäßige Selbstreflexion, der bewusste Einsatz reflektierter Sprache sowie ausgewählte Beobachtungsperspektiven und veränderbare Arbeitshypothesen dazu bei, diese Haltung zu bewahren, neue Denk- und Handlungsoptionen zu eröffnen sowie **persönliche Einflüsse zu minimieren** (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 158-159, 185-188, 203 + 212-215; vgl. Abstreiter & Zwerger, 2018, S. 70). Hier setzt die Haltung Selbstbestimmten Lernens an. Die Autonomie der Kinder soll so gut wie möglich unterstützt und persönliche Einflüsse sowie Erwartungen von außen mittels Selbstreflexion reduziert werden (vgl. Neill Readhead, 2021, S. 16, 43, 122-123 + 129-130). **Autonomieunterstützung** bedeutet dabei, die Themen jedes einzelnen Kindes zu respektieren und damit Interesse an deren Bedürfnissen, Herausforderungen und Ressourcen zu zeigen (vgl. Ryan & Deci, 2020, S. 10). Mit dieser pädagogischen Grundhaltung können Erlebnispädagog*innen dazu beitragen, dass selbstbestimmtes Lernen auf ihren Fahrten stattfindet, ohne den Fehler zu machen, Druck oder Erwartungen von außen einzubringen.

Ferner beschreiben Deci und Ryan eine Korrelation zwischen dem **Autonomieerleben von Lehrkräften** und deren zu unterrichtenden Kindern (vgl. Ryan & Deci, 2019, S. 149–150, 2020, S. 6,

10 + 13-14). Übertragen auf selbstbestimmte systemische Erlebnispädagogik könnte daher der Ansatz hilfreich sein, Erlebnispädagog*innen in ihrer Arbeit **möglichst viel Freiraum** für Entscheidungen, z.B. bezüglich durchzuführender Aktivitäten, anzuwendender Prozessbegleitungsmodelle, Kooperation mit den Lehrkräften oder Aufteilung der zur Verfügung stehenden Zeit, zu überlassen. Dies könnte deren Gefühl von Autonomie und Kompetenz stärken, was sich folglich positiv auf das Autonomieerleben der Kinder während erlebnispädagogischen Fahrten auswirkt.

Voraussetzungen für die Wirksamkeit einer solchen pädagogischen Grundhaltung sind wahre Begeisterung sowohl für die systemische Erlebnispädagogik als auch deren selbstbestimmte Umsetzung, eine vertrauensvolle Grundbeziehung aller Beteiligten zueinander und damit das Gefühl sozialer Verbundenheit und Zugehörigkeit sowie ein gewisses Maß an Übung und Erfahrung in der Arbeit mit sozialen Systemen (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 154-155, 177-178 + 183-184; vgl. Cornelissen, 2019a, o.S.; vgl. Neill, 1971, S. 80–81). Auf erlebnispädagogischen Fahrten kann eine solche **Grundbeziehung** in kürzester Zeit über die authentische pädagogische Grundhaltung, dosierten Humor, die respektvolle Achtung der individuellen Rollen und Wünsche aller Beteiligten sowie die Möglichkeit der Entschleunigung aufgebaut werden. (vgl. Abstreiter et al., 2019, S. 152-153, 155, 183 + 216-217; vgl. Neill, 1969, S. 162–163; vgl. Neill Readhead, 2021, S. 21 + 23).

Mithilfe einer solchen pädagogischen Grundhaltung können Erlebnispädagog*innen die Basis für selbstbestimmtes Lernen auf erlebnispädagogischen Fahrten bilden.

5. Fazit

In dieser Arbeit wurde zu Beginn *Erlebnispädagogik* über eine Methode hinaus als Konzept ganzheitlichen, handlungsorientierten Lernens definiert. Anschließend wurden zentrale Grundprinzipien und Strukturmerkmale erarbeitet sowie die Spezifizierung der *systemischen Erlebnispädagogik* mitsamt der dieser zugrunde liegenden systemischen Haltung eingeführt. Nachdem aus den zentralen Aspekten zweier ausgewählter Perspektiven selbstbestimmten Lernens das Konzept Selbstbestimmten Lernens geschlussfolgert wurde, konnte in Kapitel vier anhand dieser Erkenntnisse dessen Integration in systemische Erlebnispädagogik überprüft und schließlich die pädagogische Grundhaltung selbstbestimmter systemischer Erlebnispädagogik herausgearbeitet werden. Damit lässt sich die Fragestellung der Arbeit, inwiefern Aspekte selbstbestimmten Lernens in systemische Erlebnispädagogik integriert werden können, beantworten.

Selbstbestimmtes Lernen und systemische Erlebnispädagogik verbinden einige grundlegende Aspekte, wie gemeinsame Ziele, Grundprinzipien und Strukturmerkmale, welche bereits zu einem hohen Maß an Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit führen. Einige wenige

und dennoch entscheidende Grenzen zwischen Selbstbestimmtem Lernen und systemischer Erlebnispädagogik können nicht überwunden werden. Als Kompromiss wird vorgeschlagen, möglichst weitreichende Selbstbestimmung anzustreben. Hierzu werden einige Vorschläge der Zusammenführung Selbstbestimmten Lernens mit systemischer Erlebnispädagogik beschrieben. In welchem Umfang diese Anpassungsideen in der Praxis erfolgreich sind, muss je nach Gruppe und Situation individuell eingeschätzt und optimalerweise in weiterführenden Untersuchungen überprüft werden. Neben der weitreichenden Integration Selbstbestimmten Lernens in systemische Erlebnispädagogik zeigt sich nicht zuletzt eine weitgreifende Kongruenz der systemischen Haltung mit der Haltung Selbstbestimmten Lernens. Sie ergänzen sich gegenseitig zu einer pädagogischen Grundhaltung, die als Voraussetzung für die Umsetzung selbstbestimmter systemischer Erlebnispädagogik essenziell ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass viele Aspekte Selbstbestimmten Lernens bereits mit dem Konzept systemischer Erlebnispädagogik übereinstimmen, einige andere angepasst werden können und ein paar wenige sich nicht integrieren lassen. Dies schließt m.E. die Umsetzung systemischer Erlebnispädagogik in selbstbestimmter Weise jedoch nicht aus. Dieser Vision gilt es zu nachzugehen und weiterführende Erkenntnisse zu erlangen und zu teilen. Auch Thoreau erkannte den Wert davon, persönliche Visionen zu verfolgen und damit seine Grenzen zu erweitern (vgl. Thoreau, 2009, S. 265).

Zur Stärkung der Erlebnispädagogik, gerade weil der Bedarf nach einer Zeit großer Einschränkungen und sozialer Distanzierung merklich gestiegen ist, fordert der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. in einem Positionspapier aus dem Jahr 2022 eine anhaltende und vermehrt staatliche Finanzierung sowie die Verankerung erlebnispädagogischer Inhalte und einwöchiger Klassenfahrten im Bildungsplan von Schulen. Auch auf politischer Ebene sollen verbindliche Ansprechpartner*innen für Klassenfahrten eingeführt sowie bürokratische Hürden abgebaut werden (vgl. be, 2022, S. 1–3). Diese Maßnahmen könnten dazu beitragen, dass erlebnispädagogische Programme mit selbstbestimmter Herangehensweise großflächiger durchgeführt werden, Kinder wie Erwachsene autonomer und damit zufriedener und gesünder leben und Erlebnispädagog*innen dank ihrer pädagogischen Grundhaltung zusätzlich sowohl professioneller als auch zielführender handeln.

Für die aus der Arbeit resultierten Fragen wurden aufgrund der aktuellen Studienlage neben den Gedanken Neill Readheads weitere Ideen und Anpassungsoptionen für die praktische Integration Selbstbestimmten Lernens in systemische Erlebnispädagogik eingebracht. Eine dezidierte Analyse jeder einzelnen Frage könnte Inhalt zukünftiger Forschungsprojekte sein. Die Frage nach der Wirksamkeit der jeweiligen Theorien sowie kritische Zusammenhänge wurden nur vereinzelt am Rande aufgegriffen, jedoch aufgrund des Umfangs der Arbeit nicht vertieft diskutiert. Bei

Interesse bezüglich der Zukunft von Kindern, die eine selbstbestimmte Schule besucht haben, empfiehlt sich ein Blick in das Buch „After Summerhill“, in dem die Geschichten einiger Schüler*innen der Summerhill Schule authentisch erzählt werden (vgl. Lucas, 2011, S. 13).

Abschließend laden Neills Worte ein, diese Arbeit in Demut sowie mit einem optimistischen Blick auf zukünftige Untersuchungen und Entwicklungen zu schließen.

„Nur ein Hohlkopf würde annehmen, daß [sic!] mit seiner Arbeit das letzte Wort zum Thema gesprochen worden ist. [...] Die Zukunft Summerhills mag von geringer Bedeutung sein. Doch die Zukunft der Summerhill-Idee ist für die Menschheit sehr wichtig. Neue Generationen müssen die Chance haben, in Freiheit aufzuwachsen. Wer Freiheit schenkt, gibt Liebe. Und nur Liebe kann die Welt retten.“ (Neill, 1969, S. 103–104)

Literaturverzeichnis

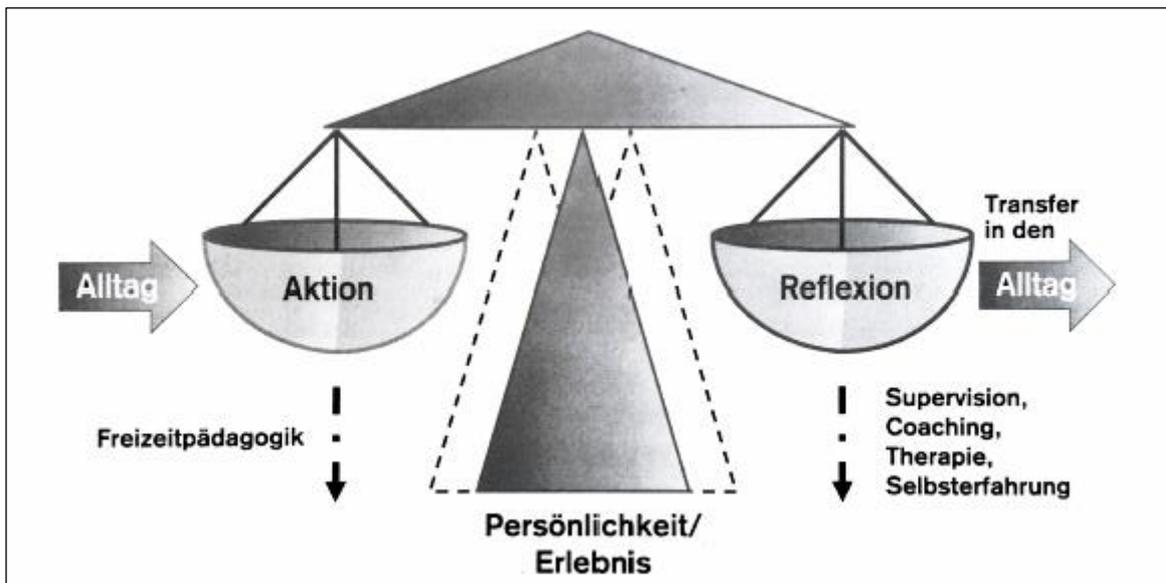
- Abstreiter, R. & Zwerger, R [Reinhard]. (2018). Systemische Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 69–72). Ernst Reinhardt Verlag.
- Abstreiter, R., Zwerger, R [Rafaela] & Zwerger, R [Reinhard]. (2019). *Außen handeln - Innen schauen: Systemische Prozessbegleitung in der Erlebnispädagogik* (2. Aufl.). *Gelbe Reihe: Praktische Erlebnispädagogik*. Ziel-Verlag.
- Baxter, D. E. & Pelletier, L. G. (2019). Is nature relatedness a basic human psychological need? A critical examination of the extant literature. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 60(1), 21–34. <https://doi.org/10.1037/cap0000145>
- be. (2018). *Qualitätsgrundlagen: für Anbieter erlebnispädagogischer Aus- und Weiterbildungen, die im Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. organisiert sind*. Dortmund. Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/fileadmin/user_upload/be-ep.de/Dateien/Pdf/Downloads/18-06-07_qualitaetsgrundlagen_erlebnispaedagogischer-aus-und-weiterbildung_aktiv.pdf
- be. (2020). *Positionspapier zur gesellschaftspolitischen Dimension der Erlebnispädagogik: Eine Ausarbeitung des Fachbereiches Aus- und Weiterbildung im Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V.* Dortmund. Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/fileadmin/user_upload/be-ep.de/Dateien/Pdf/Downloads/20-05-27_position_gesell.polit_dimension_erlebnispaedagogik.pdf
- be. (2022). *Kinder und Jugendliche brauchen mehr! Durch Erlebnispädagogik das Bildungssystem verändern und die Gesellschaft nachhaltig stärken*. Dortmund. Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/fileadmin/user_upload/be-ep.de/Dateien/Pdf/Downloads/22-05-05_be_stellungnahme_forderungen_politik.pdf
- Bous, B., Daschner, K., Fengler, J., Ferstl, A., Michl, W., Rothmeier, K., Rehm, M., Schettgen, P., Scholz, M., Schönert, S. & Thiesen, C. (2021). *Internationaler Kongress erleben und lernen: Schwerpunkt 2021*. Universität Augsburg, Lehrstuhl für Pädagogik und Lehrstuhl für Sportpädagogik. <https://www.erleben-lernen.de/kongress/>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2015). *Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen: Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen* (Für ein kindergerechtes Deutschland). <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf>
- Cornelissen, L. (2019a). *Definition Erlebnispädagogik*. N.E.W. Institut. <https://new-institut.com/erlebnispaedagogik/definition-erlebnispaedagogik/>
- Cornelissen, L. (2019b). *Wirkfelder der Erlebnispädagogik*. N.E.W. Institut. <https://new-institut.com/erlebnispaedagogik/wirkfelder-der-erlebnispaedagogik/>
- Cornelissen, L. (2020). *Komfortzonenmodell*. N.E.W. Institut. <https://new-institut.com/erlebnispaedagogik/komfortzonenmodell/>
- Deci, E. L. (2016). Intrinsic Motivation: The Inherent Tendency to Be Active. In R. J. Sternberg, S. T. Fiske & D. J. Foss (Hrsg.), *Scientists Making a Difference: One Hundred Eminent Behavioral and Brain Scientists Talk about Their Most Important Contributions* (S. 288–292). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316422250.063>

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Dewey, J. (2010). *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (E. Hylla, Übers.). mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie (J. Oelkers, Hg.) (4. Auflage). Beltz Taschenbuch.
- Duden. (2022a, 20. April). *Freiheit*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Freiheit>
- Duden. (2022b, 20. April). *Selbstregulation*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Selbstregulation>
- DWDS. (2022, 22. Mai). *Methode*. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. <https://www.dwds.de/wb/Methode>
- EUDEC. (2022a, 27. April). *Members*. European Democratic Education Community. <https://eudec.org/network/schools-and-start-ups/>
- EUDEC. (2022b, 27. April). *What is Democratic Education?* European Democratic Education Community. <https://eudec.org/democratic-education/what-is-democratic-education/>
- EUDEC. (2022c, 18. Mai). *Books*. European Democratic Education Community. <https://eudec.org/democratic-education/books/>
- Fischer, T. (2015). Kurt Hahn - Erlebnisorientierte Schulideen im 20. Jahrhundert. *Jugendhilfe*(4), 306–311. <https://research.wolterskluwer-online.de/document/9f0ed9d8-8eb2-3462-ac38-ac0c9b756c76>
- Grote, B. (2011). Was ist systemische Erlebnispädagogik? Ein Arbeitspapier. *systeme - Interdisziplinäre Zeitschrift für systemtheoretisch orientierte Forschung und Praxis in den Humanwissenschaften*, 25(1), 35–49. https://systemische-prozessgestaltung.de/wp-content/uploads/2020/10/Grote_Systemische_Erlebnispaedagogik_systeme.pdf
- Haarhaus, B. (2022). *Maslows Bedürfnishierarchie*. <https://arbeitszufriedenheit.net/maslows-beduerfnishierarchie/>
- Heckmair, B. & Michl, W. (2018). *Erleben und Lernen: Einführung in die Erlebnispädagogik* (8. Auflage). Reinhardt Verlag. <https://repository.difu.de/jspui/handle/difu/269599>
- Herzog, W. (2011). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch. Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2. Aufl., S. 163–202). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92759-6_6
- Kinne, T. (2017). Ansprüche an eine Erlebnispädagogik für alle: Theoretische Begründungszusammenhänge und konzeptionelle Überlegungen. *Schweizer Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23(7-8), 13–19. https://www.szh.ch/bausteine.net/f/51172/Kinne_1707-0813.pdf?fd=3
- Lelkes, O. (2017). Eudaimonie statt Hedonismus: das Glück als aktive und kreative Lebensaufgabe: Psychodrama als Bühne des Glücks. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*(1), 101–107. <https://doi.org/10.1007/s11620-017-0424-7>
- Lucas, H. (2011). *After Summerhill: What happened to the pupils of Britain's most radical school?* Herbert Adler Publishing.
- Michl, W. (2017). Erlebnispädagogik zwischen ISO-Norm und Innovation. *Jugendhilfe*(5), 497–502. <https://research.wolterskluwer-online.de/document/5898344c-ad94-3054-9137-a6c5813ed4f8>
- Michl, W. & Seidel, H. (2018). Erlebnis und Pädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 17–19). Ernst Reinhardt Verlag.
- N.E.W. Institut. (2020). *Unser Leitbild: Die N.E.W.sophie*. N.E.W. Institut. <https://new-institut.com/ueber-uns/unser-leitbild-die-n-e-w-sophie/>
- N.E.W. Institut. (2022). *Team*. N.E.W. Institut. <https://new-institut.com/ueber-uns/team/>

- Neill, A. S. (1969). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung: Das Beispiel Summerhill* (50. Auflage). Rowohlt.
- Neill, A. S. (1971). *Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten: Argumente, Erfahrungen, Ratschläge*. Rowohlt.
- Neill Readhead, Z. (2021). *Barefoot in November: Parenting the Summerhill way*. A.S. Neill Summerhill Trust.
- A.S. Neill Summerhill School. (2022, 17. Mai). *The Very Basics - Information for Parents*. <https://www.summerhillschool.co.uk/the-very-basics>
- Paffrath, F. H. (2017). *Einführung in die Erlebnispädagogik* (2. Aufl.). *Gelbe Reihe: Praktische Erlebnispädagogik*. Ziel-Verlag. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783944708065
- Paffrath, F. H. (2018). Zu theoretischer Konzeption und interdisziplinärem Kontext der Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 20–22). Ernst Reinhardt Verlag.
- Rothmeier, K. (2019). *Erlebnispädagogik mit Qualität*. Informationsbroschüre. Dortmund. https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/fileadmin/user_upload/be-ep.de/Dateien/Pdf/Downloads/18-01_be_infobroschuere_erlebnispaedagogik_final_nm.pdf
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2019). Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-Determination Theory. In A. Elliot (Hrsg.), *Advances in Motivation Science* (Bd. 6, S. 111–156). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2021). A Legacy Unfinished: An Appreciative Reply to Comments on Self-Determination Theory's Frontiers and Challenges. *Motivation Science*, 7(2), 120–121. <https://doi.org/10.1037/mot0000237>
- Schutte, N. S. & Malouff, J. M. (2019). Increasing Curiosity Through Autonomy of Choice. *Motivation and Emotion*, 43(4), 563–570. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09758-w>
- Thoreau, H. D. (2009). *Walden: Leben in den Wäldern* (Annelise Dangel, Übers.). Anaconda Verlag GmbH.
- Weinstein, N., Przybylski, A. K. & Ryan, R. M. (2009). Can nature make us more caring? Effects of immersion in nature on intrinsic aspirations and generosity. *Personality & social psychology bulletin*, 35(10), 1315–1329. <https://doi.org/10.1177/0146167209341649>
- Zelenski, J. M. & Nisbet, E. K. (2014). Happiness and Feeling Connected: The Distinct Role of Nature Relatedness. *Environment and Behavior*, 46(1), 3–23. <https://doi.org/10.1177/0013916512451901>
- Zwerger, R [Reinhard]. (2022a). *Grundbedürfnisse von Systemen* (Weiterbildung Systemische Erlebnispädagogik). Freiburg im Breisgau. Zwerger & Raab.
- Zwerger, R [Reinhard]. (2022b). *Grundlagen systemisches Denken* (Weiterbildung Systemische Erlebnispädagogik). Freiburg im Breisgau. Zwerger & Raab.

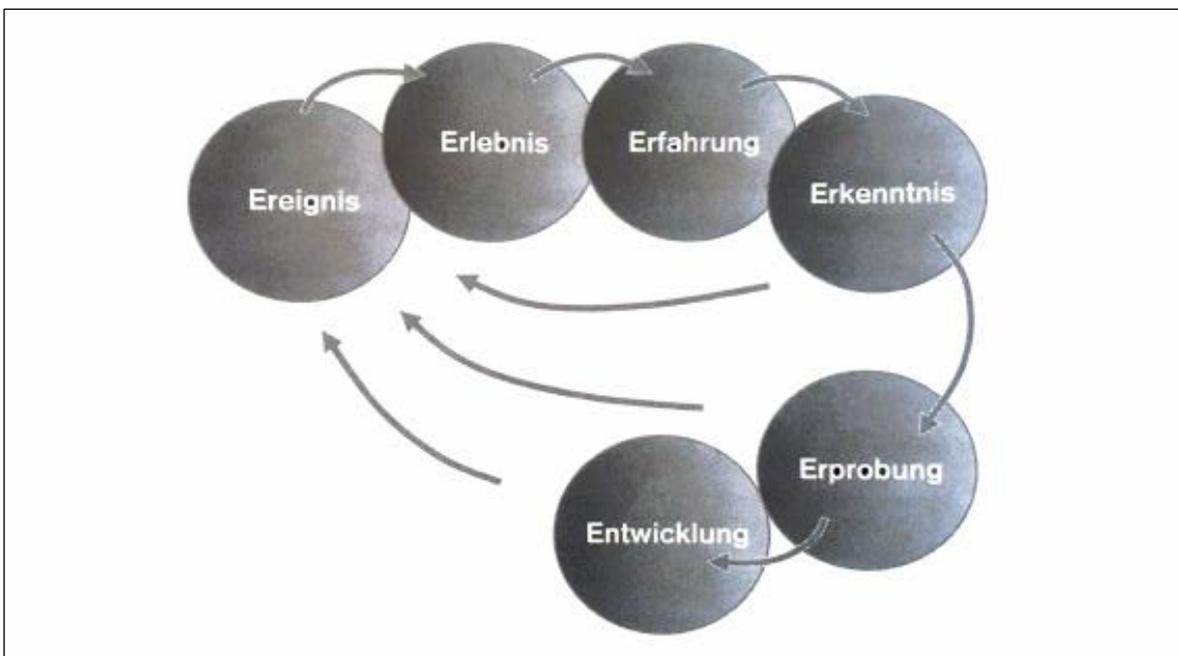
Anhang

Abbildung 1: Erlebnispädagogische Waage



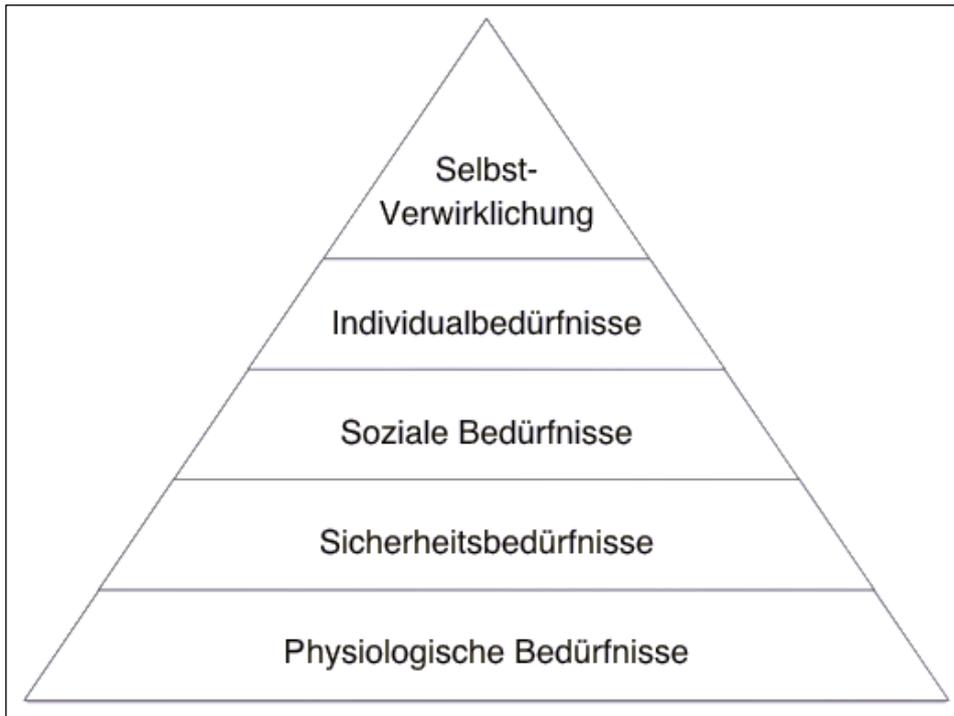
Quelle: Abstreiter et al., 2019, S. 49

Abbildung 2: Erweiterte E-Kette



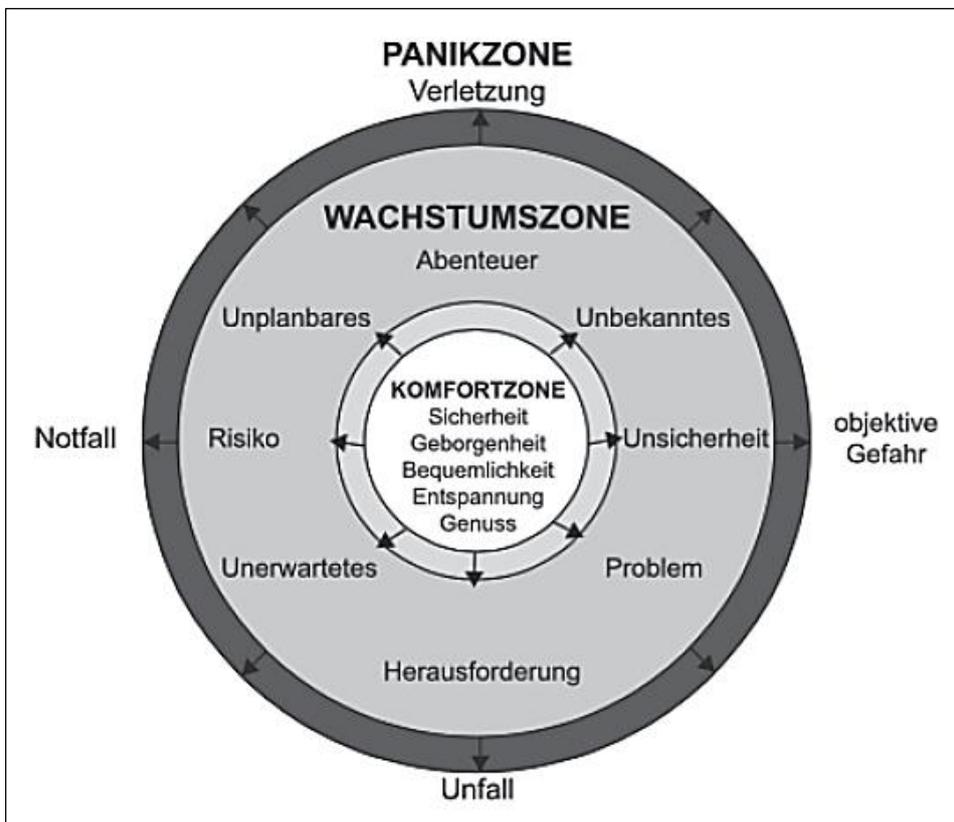
Quelle: Abstreiter et al., 2019, S. 121

Abbildung 3: Maslowsche Bedürfnispyramide



Quelle: Haarhaus, 2022, o.S.

Abbildung 4: Komfortzonenmodell



Quelle: Kinne, 2017, S. 16