

Titel

Outdoorpädagogik

Ein didaktisches Design für eine kritische Hochschullehre

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades „Master of Arts“ / MA
an der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg

eingereicht von

Peter-Felix Otto Autor, BA BSc

Matrikelnummer 0721318

Gutachter: Prof. Dr. Hermann Astleitner

Fachbereich: Erziehungswissenschaft

Salzburg, Januar 2022

ABSTRACT

DEUTSCH

In der vorliegenden Masterthesis wird mithilfe einer explorativen Literaturarbeit in kritisch-kreativer Denkarbeit ein Seminarkonzept zum Thema „Outdoorpädagogik“ für den Rahmen einer kritischen Hochschullehre entwickelt. Sowohl der Bereich Outdoor- und Erlebnispädagogik als auch Theorien zur Förderung von kritischem Denken sowie Konzepte der Hochschuldidaktik werden ausschweifend literarisch erschlossenen, historisch begründet und hinsichtlich ihrer aktuellen Relevanz diskutiert. Davon ausgehend wird ein dynamisches Anforderungsprofil für Outdoorpädagog*innen und ein „kritisches“ Anforderungsprofil für Lehrende an Universitäten entwickelt und inhaltliche Bausteine für die Vermittlung von Outdoor- und Erlebnispädagogik gesammelt. In diesem Zusammenhang werden konkrete Lernziele, Lernaktivitäten und Prüfungsformen formuliert und für den Anspruch an kompetenzorientierter Lehre in einem Constructive Alignment verbunden. Durch die Vernetzung der theoretischen Überlegungen wird ein praxisnahes didaktisches Design für ein hypothetisches Seminar entworfen, welches Studierenden Möglichkeiten aufzeigen möchte, wie mit handlungsorientierten Methoden kritisches Denken und Gestaltungskompetenz gefördert werden kann.

Schlüsselworte: Outdoorpädagogik; Erlebnispädagogik; Kritische Hochschullehre; Constructive Alignment; Didaktisches Design; kritisches Denken; Gestaltungskompetenz; Bildung für nachhaltige Entwicklung; Zivilcourage

ENGLISH

In the present master's thesis, a seminar concept focussing the subject of "outdoor pedagogy" is developed for the context of critical university teaching with the method of an exploratory literature study and critical-creative thinking. Both the field of outdoor and adventure education as well as theories for promoting critical thinking as well as concepts of teaching in higher education are extensively developed with theoretical work, historically justified and discussed with regard to their current relevance. Based on this, a dynamic competence profile for outdoortrainer and a "critical" requirement profile for teachers at universities will be developed and content-related modules for the teaching of outdoor and adventure pedagogy will be collected. In this context, specific learning objectives, learning activities and forms of examination are formulated and combined in a constructive alignment for the requirement of competence-oriented teaching. Through the networking of theoretical considerations, a practical instructional design for a hypothetical seminar is created, which aims to show students possibilities of how critical thinking and competencies for sustainable development can be promoted with action-oriented outdoor methods.

Keywords: Outdoor Adventure Education; Experiential Education; Outdoor Pedagogy; Critical Teaching in Higher Education; Constructive Alignment; Instructional Design; Critical Thinking; Competencies for Sustainable Development; Encouragement for Environmental Activism

DANKSAGUNG

Ich möchte mich bei Hermann Astleitner bedanken, der mir die nötige Freiheit ließ, selbstbestimmt meine Gedanken zu ordnen und wenn nötig, mir wertvolle Impulse für die Wegfindung gab. Danke, Julia und Jana, für das Korrekturlesen und die wertschätzenden Rückmeldungen. Danke, Christina und Muk, dass ihr mich so verständnisvoll beim Schreiben begleitet habt.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit eidesstattlich (durch meine eigenhändige Unterschrift), dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen meiner Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Die vorliegende Arbeit hat in dieser oder einer ähnlichen Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen. Literarische Inhalte wurden mit bestem Wissen und Gewissen interpretiert und in eigene Wortketten transferiert. Es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit, Richtigkeit und schon gar nicht auf Wahrheit.

Salzburg, 31.01.2022

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'F. D. ...', written over a horizontal line.

Ort, Datum, Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
1.1 Der Zeitgeist für Pädagog*innen: Rebellionen, Unwissenheit und Komplexität der Herausforderungen.....	9
1.2 Forschungsfrage und Ziele der Masterarbeit	15
1.3 Forschungsdesign.....	18
1.4 Wissenschaftstheoretische Denkhorizonte.....	24
1.5 Gütekriterien	41
1.6 Zum Aufbau der Arbeit.....	44
2. Grundbegriffe: Pädagogik, pädagogisches Handeln und Didaktik	45
2.1 Über die Hoffnung der Pädagogik	47
2.2 Pädagogisches Handeln oder die Aufgabe von Pädagog*innen	50
2.3 Didaktik oder die Kunst des Lehrens	53
3. Das Thema: Outdoorpädagogik	57
3.1 Ein Definitionsversuch zur Outdoorpädagogik	61
3.2 Pädagogische Konzepte mit historischen Entwicklungslinien	66
3.2.1 Der Pathos der Aufklärung, Romantik und Reformpädagogik.....	67
3.2.2 Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum	78
3.2.3 Rund ums Erfahrungslernen im englischsprachigen Raum	84
3.2.4 Friluftsliv in Skandinavien und weitere internationale Traditionen	88
3.2.5 Natur- und Raumbezogene pädagogische Konzepte	91
3.2.6 Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung.....	91
3.2.7 Kritische Outdoorpädagogik als zukunftsorientiertes Konzept?	97
3.3 Grundlegende Thesen und Annahmen in der Outdoorpädagogik.....	99
3.4 Perspektiven aus der Theorie und Forschung zum Draußen Lernen	109
3.4.1 Auswahl empirischer Erkenntnisse zur Outdoor- und Erlebnispädagogik.....	113

3.4.2 Implikationen aus Gehirnforschung und Neurowissenschaften	127
3.4.3 Ein Verständnis über Kommunikation, Beziehung und Gruppendynamik	129
3.4.4 Risiko und Wagnis als Bedingung von Herausforderungen.....	135
3.4.5 Reflexion und Transfer	141
3.4.6 Metaphorisches Lernen.....	143
3.4.7 Draußen-Sein als situationsspezifisches pädagogisches Setting.....	144
3.5 Die Vielfalt der Ziele von Outdoorpädagogik	147
3.6 Die Praxis von Outdoorpädagogik.....	149
3.6.1 Handlungsorte und –räume mit möglichen Outdoor-Aktivitäten.....	151
3.6.2 Zielgruppen und Arbeitsfelder.....	154
3.6.3 Didaktischer Rahmen die praktische Bildungsarbeit.....	156
3.7 Ein „dynamisches“ Anforderungsprofil für Outdoorpädagog*innen	164
3.8 Eine kritische Outdoorpädagogik? Zusammenfassung, kritische Perspektiven und Überleitung	186
4. Der Rahmen: Kritische Hochschullehre.....	191
4.1 Der Anspruch an Zukunftsfähigkeit von Forschung und Lehre	195
4.2 Ein kritischer Bildungsbegriff als Ausgangsbasis kritischer Hochschullehre.....	204
4.3 Kritische Hochschullehre als innovative Lehr- und Lernkultur	209
4.3.1 Kritisches Denken: Verantwortung für das eigene Denken und Handeln übernehmen.....	214
4.3.2 Den Prozess des kritischen Denkens fördern können.....	224
4.3.3 Weitere Methoden und Strategien zur Förderung von kritischem Denken	235
4.4 Zur allgemeinen Hochschuldidaktik und Lern- und Fachkultur an Universitäten	242
4.5 Zur Kritik am Begriff „Kompetenz“	246
4.6 Ein „kritisches“ Anforderungsprofil für Lehrende an Universitäten	251
4.7 Zusammenfassung und Überleitung	259

5. Das Konzept: Konstruktion einer Lehrveranstaltung	260
5.1 Studierende –Gestalter*innen von Zukunft	264
5.2 Vorgaben der Institution zur Gestaltung von Lehre	267
5.3 Inhaltliche Bausteine für eine kritische Lehrveranstaltung zur Outdoor- und Erlebnispädagogik.....	272
5.4 Entwicklung eines <i>Constructive Alignment</i>	279
5.4.1 Lernziele für die Absolvent*innen der Lehrveranstaltung	282
5.4.2 Lernaktivitäten	294
5.4.3 Reflexionsformen zur Leistungsüberprüfung	298
5.4.4 Kopplung von Lernzielen, Lernaktivitäten und Prüfungsformen.....	303
5.4.5 Lehr- und Lernziele als innere Struktur des Seminars.....	305
5.5 Die didaktische Gestaltungsstrategie des Seminars.....	308
5.5.1 Dramaturgien für eine kritische Lehre von Outdoorpädagogik.....	310
5.5.2 Struktur- und Gestaltungselemente.....	317
5.5.3 Lernräume	330
5.5.4 Das didaktische Design.....	334
5.5.5 Zusammenfassung – Syllabus und Seminarplan.....	350
5.6 Anforderungen an die Lehrperson	353
5.7 Kritische Diskussion	359
6. Resümee	362
Tabellenverzeichnis	369
Abbildungsverzeichnis.....	371
Literaturverzeichnis	374
ANHANG	

1. Einleitung

Vor mir baut sich ein großer Berg voller Zweifel und Unsicherheit auf. Was soll ich tun? Ich steige hinauf und genieße dort oben die Aussicht.

Michael „Krümel“ Reitsamer,
Elementar- und Wildnispädagoge aus Salzburg

Die vorliegende Masterarbeit spiegelt auf ihren Seiten die theoretische Erschließung und die konzeptionelle Entwicklung eines „kritischen“ Hochschulseminars zum Thema Outdoor- und Erlebnispädagogik wider. Die Worte zum Draußen-Sein, pädagogischen Handeln, kritischen Denken und gesellschaftspolitischen Auftrag von Pädagogik sind nicht nur Ausdruck eines Versuchs von wissenschaftlich-reflexiver Theoriearbeit, sondern auch von Erfahrungen aus meiner persönlichen Lebensgeschichte, sprich meinen subjektiven Theorien.

Hinsichtlich der Thematik kommt das auch nicht von ungefähr. Seit über 15 Jahren bin ich in der outdoor- und erlebnispädagogischen Praxis aktiv und bezeichne mich mittlerweile als selbstständig tätigen Pädagoge, der hauptsächlich draußen an der frischen Luft mit verschiedensten Klientel arbeitet¹. Die viele Zeit, die für das Erstellen der vorliegenden Masterarbeit notwendig war, bekam ich durch ein Stipendium geschenkt. Diese Chance gab mir die Gelegenheiten, mich entspannt dem Lesen und Schreiben zu widmen, mich persönlich und fachlich mit einer umfassenden thematischen Vertiefung weiter zu entwickeln. Ich konnte dadurch nicht nur meine theoretischen Perspektiven erweitern und neue Handlungshorizonte für mich entdecken, sondern auch die mit dieser Masterarbeit verbundenen persönlichen Bildungsprozesse **für meine berufliche Identitätsentwicklung förderlich nutzen**. Nur das rechtfertigt den Umfang von über 300 Seiten. „Nur“ eine Masterarbeit mit dem Ziel „Studiumabschluss“ oder „Titel“ hätte das wohl nicht gebraucht. Als wissenschaftliche Qualifikationsarbeit bin ich dazu angehalten, gewisse Standards wissenschaftlichen Arbeitens einzuhalten und mich an Richtlinien anzupassen. Trotz reflektierter Subjektivität und aller Objektivitäts- und Transparenzbemühungen hinsichtlich wissenschaftlicher Ethik und Güte ist es jedoch unmöglich, in dem vorliegenden Masterarbeitsprojekt eine autobiografische Färbung und mein momentanes Weltbewusstsein in vielen meiner Formulierungen zu verhindern. So möchte ich diesen Umstand dezidiert als Qualitätskriterium begreifen. Die Arbeit darf als Experiment gesehen werden, welches einen

¹ siehe www.freiluftleben.at

Gratgang aufzeigen möchte, wie eigene Denkhorizonte formuliert und „wissenschaftlich“ begriffen werden können. Parameter wie Erfahrung, Haltung, Ideen und Geistesblitze oder der aktuelle Zeitgeist sollen als konstituierende Elemente von schöpferischen forschenden Prozessen explizit anerkannt werden. Reflexive Theoriearbeit ist für mich Forschungsarbeit. Die konstruierten Inhalte der vorliegenden Arbeit sind demnach nichts anderes als ein Abbild der Vernetzung und Kombination zwischen fremdem und eigenem Gedankengut. Die Gedanken sind frei. Ihr Ausdruck in Worten leider manchmal auch Brei. Geistige Eskalationen, Labereien und Verirrungen seien mir verziehen.

2021. Das erste Jahr mit Corona im Alltag. Wann hört es endlich auf zu dauern? Die Zukunft ist ungewiss. Gesellschaft, Politik und Wirtschaft müssen anerkennen, dass krisenhafte Zustände eine Normalität abbilden.

Wenn Krisen als Chancen begriffen werden, sind sie immer lösungs- und zukunftsorientiert und bieten viele Möglichkeiten der Veränderung. Die Coronakrise wird sicherlich Effekte auf unser Selbstverständnis von der Welt haben. Es liegt mehr oder weniger an uns, wie wir diese Veränderungen gestalten. Aber schon in den vorherigen Jahren haben öffentliche Debatten nach gangbaren Alternativen, die „Die Welt retten!“ können, markant zugenommen. Bildungsinstitutionen wie Schulen und Universitäten sind deswegen dazu aufgefordert, sich intensiv mit den Fragen nach den „globalen Herausforderungen“ wie z.B. zur Bewältigung der Corona- oder Klimakrise zu beschäftigen. Dazu bedarf es ein breites Spektrum an reflektierten Perspektiven. Im Vorlesungsverzeichnis der Paris-Lodron-Universität Salzburg (PLUS) fallen Überschriften wie z.B. „Ein kritisch-interdisziplinärer Blick auf die Nachhaltigen Entwicklungsziele der Vereinten Nationen“ (Ringvorlesung WS 19/20)“ oder „Antworten auf den Klimawandel“ mit Ansätzen wie „Green Economy, Post-Wachstum oder ökosozialistische Alternativen“ (Ringvorlesung PLUS, SS 19) ins Auge. Universitäten und Intellektuelle scheinen Ideen, Antworten und Lösungsansätze parat zu haben. Ab dem Sommersemester 2021 kann an der PLUS sogar eine Studienergänzung und -vertiefung zum Thema „Klima und Nachhaltigkeit“ absolviert werden. In Zeiten wie diesen sind Zukunftsthemen ohne Frage „state of the art“.

Für die Pädagogik bzw. die Erziehungswissenschaft, die die elementare Frage nach den Bedingungen stellt, wie menschliche Entwicklung und Bildung passieren kann und soll, stellen Zukunftsfragen keine große Besonderheit dar. Ihr konkreter Arbeitsauftrag ist nämlich, klare Bilder einer besseren Zukunft, sprich (im optimalen Fall theoriegestützte)

Utopien von menschlichen Wirklichkeiten zeichnen zu können! Für Pädagog*innen sind Utopien demnach handlungsleitend, da sie eine wesentliche Ausgangsbasis für ihr Denken und Handeln bilden. Ein pädagogischer Entwicklungsauftrag ohne ein Bild der Zukunft, ohne eine Vorstellung von dem, was sein kann, ist kaum möglich. Um jedoch einen „Utopien-Diskurs“ praxisrelevant und realitätsbezogen zu gestalten, braucht es einen steten Austausch zwischen allen Akteur*innen, nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Ausbildung von Pädagog*innen. Nur in einer interaktiven und interdisziplinären Auseinandersetzung können Utopien entwickelt werden, die eine Balance zwischen Pragmatismus und Idealismus finden. So sollte Anspruch universitärer Bildung sein, neben einer wissenschaftlich-fundierte Ausbildung vor allem die Entwicklung einer kritisch-reflektierten Haltung bei den Studierenden zu fördern. Eine kritische Haltung würde trotz hohem Idealismus einen praktikablen, realistischen und letztendlich gangbaren Weg in der Begleitung von menschlicher Entwicklung und Veränderung aufzeigen können. Wie wäre es also mit „kritischer Hochschullehre“ (z.B. Jahn et al. 2019)?

Als gesellschaftskritisches Leitmotiv bzw. als Einstellung oder Haltung wird der Konzeption die moralisch überzeugende und auch immer mehr wissenschaftlich begründbare Notwendigkeit zugrunde gelegt, dass eine sozial-ökologische Transformation der Gesellschaft, geschehen muss, um gesellschaftliche Zukunftsfähigkeit zu wahren. Für die Pädagogik benötigt es in diesem Kontext ein transformatives, nachhaltiges und kritisches Bildungskonzept (vgl. Kapitel 4.2). Diese Forderung nach Veränderung beinhaltet ein Plädoyer für einen sozialen Wandel, welcher nicht auf moralische Imperative aufbaut, sondern sich bedingungslos auf die ethische Grundlage im humanistischen Welt- und Menschenbild stützt und ganzheitlich nachhaltiges Handeln als Bemessungsgrundlage heranzieht, sowohl auf individueller, gesellschaftlicher, politischer als auch auf wirtschaftlicher Ebene. Dazu inspirieren alternative Methoden und Ansätze wie beispielsweise das Mindset eines integralen Denkens (z.B. Wilber 2017), welches **verkrustete Denk- und Verhaltensmuster aufsprengen und durch Vernetzung und Kombination von Erkenntnisdisziplinen zu innovativen Lösungen inspirieren lassen kann. Kritisches Denken bietet hierfür eine optimale Ausgangsbasis und wahrt die Grenze zum Radikalen, Irrationalen und Esoterischen.**

Ausgehend von einer optimistischen und zuversichtlichen Stimmung der Zukunft gegenüber möchte ich mich in dieser Arbeit mit der Frage beschäftigen, wie eine Lehrveranstaltung an der Universität gestaltet werden kann, in der **nicht nur das Thema oder der Inhalt**

vermittelt wird, **sondern sowohl nebenbei als auch explizit kritisches Denken und entsprechende praktische Initiativen bei den Studierenden gefördert sowie auf aktuelle gesellschaftliche Diskurse reagiert werden kann.** Ich werde diese Frage nach kritischer Lehre spezifisch für das Fach Pädagogik und als konkretes Beispiel für das Thema „Outdoorpädagogik“ bearbeiten und an die gegebenen Rahmenbedingungen an der Universität Salzburg anpassen.

Ich setze ein Ideal als Annahme voraus: **Universitäre Lehre** (zumindest an gesellschaftswissenschaftlichen Fakultäten) und im Rahmen dieser Arbeit ganz konkret, in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft **ist genuin gesellschaftskritisch bzw. besitzt per se diesen Anspruch.** Wie soziologisches Denken (Rosa 2019a) entspringt auch pädagogisches Denken (vgl. Bernhard 2017) aus einem kritischen Impuls heraus, also es beginnt zunächst mit der Wahrnehmung von problematischen und verbesserungswürdigen Verhältnissen, um davon ausgehend alternative Denk- und Handlungsansätze zu entwickeln, die als Kompass für die komplexen Wirklichkeiten dienen können. Max Weber schreibt über den Urgrund wissenschaftlicher Reflexion wie folgt: „Man kann gehen, ohne die Anatomie seiner Beine zu kennen. Nur wenn etwas nicht in Ordnung ist, kommt diese für das Gehen praktisch in Betracht“ (Weber 1922, zitiert nach Rosa 2019a, S. 23). Gesellschaftskritik liegt der Frage zugrunde, welches die sozialen Bedingungen sind, „unter denen gelingendes menschliches Leben möglich ist – oder vereitelt wird“ (Rosa 2019a, S. 24). Diese **Frage nach dem guten Leben** stellt sich auch die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft nahezu beständig im Kontext von Menschwerdung und Bildung und nimmt dabei bewusst oder unbewusst stets „kritische“ Perspektiven als Ausgangsbasis oder als Ziel ihrer Theorien und Forschungsgegenstände. Deswegen ist in diesem Verständnis **sowohl kritische Forschung als auch kritische Hochschullehre nicht irgendein didaktisches Konzept, sondern ein innewohnendes Selbstverständnis und konstitutiver Teil ihrer wissenschaftlichen Praxis** (siehe Kapitel 4). Lehre, als die Ausbildung von Wissenschaftler*innen, muss somit (zumindest in den Kultur- und Geisteswissenschaften) immer auch die Funktion haben, kritisches Denken zu fördern. Sie müsste es deshalb eigentlich nicht dezidiert betonen.

Nicht nur in meiner Wahrnehmung scheinen Universitäten und der Wissenschaftsbetrieb von diesem Selbstverständnis allerdings wenig zu zeigen, was die vielen Forderungen danach zeigen (vgl. Pongratz 2010; Bernhard et al. 2018b). Der ursprüngliche Bildungsgedanke von Hochschulen von gesellschaftlicher Befreiung, Autonomie und Emanzipation ist kaum mehr in aktuellen bildungs- und hochschulpolitischen Diskursen zu erkennen. Er steht oftmals im

Widerspruch zur Employability, die in der Logik einer kapitalistischen und konkurrenzorientierten Maschinerie, von ökonomischen Verwertungsinteressen und Nützlichkeitsabwägungen steht, welche offensichtlich einen immer größeren Stellenwert in der Hochschulbildung bekommen. Von einer Kultivierung kritischer Bildungsideen seien wir weit entfernt, so zumindest die Analysen vieler Kritiker (siehe Kapitel 4.2). Es wäre jedoch zu einfach, jede Hochschullehre pauschal als unkritisch darzustellen. Der Wirtschaftspädagoge Dirk Jahn (2019a) merkt an, dass „viele Lehrende kritisches Denken bereits intensiv“ fördern und nur „an wenigen Stellen ihre Lehrstrategien verändern“ müssten, um den Bildungsprozess wirksamer zu machen. Ein genauerer Blick in das Lehrangebot zeigt, dass gerade Lehre schon lange kritisch ist bzw. immer kritischer wird. Als Beispiel dazu sind am Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg Seminare zur Pädagogischen Soziologie, Sozialpädagogik, Philosophie und Allgemeine Pädagogik, da sie Theorien diskutieren, die durch ihren utopischen Charakter und Idealvorstellungen eine kritische Auseinandersetzung bedingen. Beispiele von Lehrveranstaltungen wie z.B. „Kritisch-emanzipatorische Fachdidaktik“ von Wolfgang Kirchmayr (FB Geographie und Geologie, SS 15), „Es geht um Ihre Zukunft! Mit kritischem Denken im (Berufs)Leben mehr erreichen“ von Olivia Vrabl (Career Center, WS 16/17) oder „Kritisches Denken 4.0 - Pathologien der modernen Gesellschaft und Defizite sozialwissenschaftlicher Interventionen“ von Hermann Astleitner (FB Erziehungswissenschaft, SS 21) zeigen einen direkten Versuch, um konkret und bewusst die Entwicklung einer kritischen Haltung von Studierenden zu fördern und für entsprechendes Handeln zu inspirieren.

In jeder Universität wird man also auf mehr oder weniger Engagement von einzelnen Lehrenden treffen, die kritisches Denken zum Thema oder Anspruch ihrer Lehre machen. Es kann auch durchaus angenommen werden, dass Kritisches Denken als ausgewiesene akademische Disziplin ständig latent-implizit in irgendeiner Art und Weise „mit“gefördert wird. Meine „winzige“ Masterarbeit möchte diesen Appell jedoch explizit und doppelt unterstrichen betonen: **Es gibt überhaupt keine Alternative zur kritischen Lehre im Kontext von Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaften.** Kritisches Denken und seine zusammenhängende Fähigkeiten steht in vielen Bildungskatalogen (wieder) an erster Stelle; von der nationalen und internationalen Bildungspolitik wird es als wichtige Lebenskompetenz anerkannt (vgl. Europäische Union 2017; UNESCO 2017). Sowohl ein Studium als auch die Universität als Arbeitgeber sollte dem Auftrag nachweislich gerecht werden, Formen der Förderung zum kritischen Denken zu finden und zu etablieren. Wenn der Komplexität der aktuellen Herausforderungen der Wirklichkeit konstruktiv begegnet werden möchte, dann

muss von Pädagog*innen und Erziehungswissenschaftler*innen die Fähigkeit zum kritischen Denken erwartet werden. Mündiges Bürger*innentum als „großes“ Ziel von Pädagogik bzw. allgemein von Hochschulbildung, die ihr ideelles Fundament aus Überzeugungen hinsichtlich Autonomie und Freiheit, demokratischer Werteorientierung, sozialer Teilhabe, gesellschaftspolitischen Engagements oder Zivilcourage bildet, kann nur unter der Voraussetzung entstehen, wenn ein **kritisches Bewusstsein** geschult wird (vgl. David 2019). Zudem wird die Wahrung einer **kritischen Distanz** zu der ungeheuren Informationsflut sowie der **kritische Umgang mit Informationen und Medien** immer wichtiger (vgl. Schiefner-Rohs 2012).

Aufgrund einer sich immer stärker ausbreitenden „Endzeit-Stimmung“ (vgl. Schettgen et al. 2018b) und den aktuellen Herausforderungen wie die Klima- und Coronakrise, den vielen Appellen nach ökologischer Nachhaltigkeit, sozialer Gerechtigkeit oder der Verteidigung demokratischer Werte sind also gerade Schulen, Hochschulen und Universitäten umso mehr dazu aufgerufen, **die Förderung von kritischem Denken intensiver zu kultivieren und die Ausbildung „kritischer“ pädagogischer Professionals zu forcieren, die Verantwortung für das eigene Denken und Handeln übernehmen** (vgl. Jahn et al. 2019).

Die konsequente „kritische“ **Einbindung aktueller gesellschaftspolitischer Themen** und das **Zusammendenken von verschiedenen Perspektiven und Ansätzen** sollen als Leitfiguren im Entwicklungsprozess dieser Arbeit dienen. In diesem integrativen und vernetzenden Ansatz wird zudem das Potential gesehen, kritische Hochschullehre sowohl methodisch und thematisch als auch attraktiv, nahbar und sinnerfüllend für angehende Pädagog*innen zu gestalten. Mit dem Thema Outdoorpädagogik werden hierfür viele spannende Gestaltungsmöglichkeiten von universitärer Lehre gesehen.

1.1 Der Zeitgeist für Pädagog*innen: Rebellionen, Unwissenheit und Komplexität der Herausforderungen

Einmischen necessary – Von der Kunst des beherzten Handelns oder: Warum die Gesellschaft Freigeister braucht.

So lautet der Titel des 13. internationalen Kongress „erleben und lernen“, welcher am 17.-18. September 2021 in Augsburg stattfindet. Während bei dem Kongress drei Jahre zuvor „Einmischen possible“ die Bewusstseinsbildung hinsichtlich einer **gesellschaftspolitischen**

Dimension der Erlebnispädagogik im Vordergrund stand, steht nun konkret die Frage auf ihrer Agenda: Wie können Erlebnispädagoginnen und Erlebnispädagogen sich selbst und anderen Mut machen, selbst zu denken, Verantwortung zu übernehmen und auf der Grundlage eines humanistischen Welt- und Menschenbildes initiativ zu werden? Oder anders ausgedrückt:

Wie kann in den Handlungsfeldern der Outdoor- und Erlebnispädagogik kritisches Denken und Handeln gefördert werden?

In diesen Diskurs möchte die Masterarbeit einsteigen und Gedanken formulieren, die Outdoor- und Erlebnispädagogik mit Gesellschaftskritik und damit einhergehend, der Fähigkeit zum kritischen Denken zu verschränken. Es soll ein „kritisches“ Konzept von Outdoorpädagogik entstehen, welches die inhaltliche Grundlage für das Seminar bietet. Kritische Konzepte sind aber nicht nur in wissenschaftlichen Kontexten und in der Fachliteratur wichtig, sondern sie erfordern eine kritische Praxis.

Die Appelle in der pädagogischen Arbeit und in der „Szene“ werden immer lauter, vermehrt Themen wie Zivilcourage, gesellschaftliches und politisches Engagement, Toleranz und Achtsamkeit im Umgang miteinander, ökologisches Bewusstsein und nachhaltiges Handeln oder Emanzipation zu vertiefen. Es braucht mehr Mut und Zu-Mutungen, das Loslassen von Strukturen vermeintlicher Sicherheit, weniger Angepasstheit und mehr Hinterfragen, weniger Tier in der Ernährung, und und und. Schettgen, Ferstl und Bous (2018b, S. 10f.) zählen in unzähligen Stichworten, welche gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, technologischen, umwelt- und globalen Veränderungen uns „unsere gegenwärtige Situation als Desaster empfinden lassen“ kann. Die Angst und Panikmache vor Unsicherheit, Existenzverlust, Krankheiten, Viren etc. nimmt bedenkliche Ausmaße an. Anhand der vielen Phänomene könnte man sofort in eine Endzeit-Lethargie verfallen. Was könnte ein Ansatz für die Pädagogik sein, welcher diesen Herausforderungen adäquat begegnen kann? Meine Hypothese: Eine nicht allzu akademisierte und praktikable Kultivierung von kritischem und damit zukunftsfähigem Denken - Einmischen durch „vernünftige“ Empörung und „pädagogischer“ Aktivismus mit dem Ziel, einen gesellschaftlichen **Diskurs** zu fördern.

Gesellschaftlicher Aufstand braucht als Voraussetzung einen berührenden Initialevent, den Moment der kollektiven Empörung und viele Verbündete.

Stehen wir kurz vor einer Revolution, im Arendt'schen Sinne vor einer „Neubegründung von Freiheit“ (vgl. Arendt 2018)? Was sind die Anlässe, die Bürger*innen und damit die Gesellschaft in Aufbruchsstimmung versetzen sollen? Aktuell befinden wir uns inmitten der Covid-19-Pandemie oder „Corona-Krise“, die die Gesellschaft, Politik und Wirtschaft vor großen Herausforderungen stellt. Kritisches Denken wird in höchstem Maße missbraucht und instrumentalisiert von politischen Ideologen und narzistischen Trotzköpfen. Diese Pandemie wird mit ihren sozialen, politischen und wirtschaftlichen Folgen die Bedingung für die Zukunft ändern, es ist aber noch offen und unklar, wie. Matthias Horx, ein Zukunftsforscher, bezeichnet das Jahr 2021 wie 1968 als ein „Jahr der Entscheidung“ und betont dabei, dass sich vor allem die **Tendenz für „die neuen Revolten, die neuen Rebellionen** massiv verstärken“² wird.

Krisen zeigen sich schon immer als Ausgangsbedingungen für Veränderungsprozesse. Gerade in Krisen häufen sich deswegen zwangsläufig die Widerstandspraxen und Protestbewegungen, vor allem dann, wenn viele Menschen davon direkt davon berührt werden. Wir bekommen durch die Covid-19-Pandemie gerade zwischen nachvollziehbar und irrsinnig grotesk vor Augen geführt, wie unser Selbstverständnis von Freiheit und Kultur massiv eingeschränkt und teilweise ad absurdum geführt wird – so dürfen beispielsweise in die Konsummeilen von Einkaufszentren tausende Menschen strömen, während Kinder verboten bekommen, draußen gemeinsam zu balgen. Da stellt sich sofort die Frage nach dem Vogel. Corona lässt uns deutlich spüren, wie Macht unsere Gesellschaft regiert, wer eine starke Lobby hat und wer sich zu den wenigen Gewinnern oder zu den vielen Verlierern unseres Systems zählt. Es entstehen dabei höchst ambivalente Gefühle zwischen Dankbarkeit und Wut, Hinnahme und Empörung, Erschöpfung und Motivation. Höchsten Respekt an Politiker*innen, denen ich nicht unterstellen möchte, dass sie nicht mit bestem Wissen und Gewissen zum Wohle der Gesellschaft entscheiden und handeln. Von demokratischer Teilhabe sind wir oftmals weit entfernt. Viel stärker als in der Vergangenheit werden wir aktuell an unsere Bürgerpflichten erinnert. Wir haben zu akzeptieren, dass die Politik wenig kreative Alternativen zur Bewältigung von Krisen entwickelt und weiterhin rigoros von der Wachstumsökonomie diktiert wird, die sich als Garant des Wohlstands begreift. Wie dem auch sei, als „mündige Bürger*innen“ einer Demokratie sollten wir das Selbstverständnis haben, uns zu empören und zu engagieren (vgl. Hessel 2010, 2011). Das Recht auf Freiheit zum zivilen gesellschaftspolitischen Engagement ist jeden von uns Menschen zu gewähren. Allerdings ist zu fragen, inwieweit ein gewisses Wertefundament gegeben sein muss, um das

² aus einem Filmclip, <https://www.horx.com/68-jahr-der-entscheidungen-2021/>, abgerufen am 01.02.2021

rebellische Potential gesellschaftsförderlich zu nutzen. Wo liegen die Grenzen für einen Aufstand? Welche Werte dürfen trotz des Dagegen-Seins nicht verletzt werden?

Zurück zur Wahrnehmung der aktuellen gesellschaftlichen Realität. Das globale Potential für eine „**Bereitschaft zur Rebellion**“ ist durch die Corona-Krise sicherlich (wieder) gestiegen. Wenn wir ein paar Jahrzehnte zurückschauen, dann gehörten rebellische Bewegungen schon einmal zum Alltag (siehe Kapitel 3.2.6). Der Aufstieg des Wohlstands und die Fesseln der Arbeit haben uns fast vergessen lassen, uns zu empören. Ist eine Rebellion nur eine kurzweilige emotionale Form des Dagegen-Seins? Oder ist Widerstand ein notwendiger „Lernreiz“ für die Entwicklung einer resilienten Gesellschaft, sprich ihrer Krisenbewältigungsfähigkeit? Gewähren Rebellionen als Ausdruck kurzfristiger gesellschaftlicher Instabilitäten die langfristige Stabilität im Gesellschaftssystem? Der Begriff „Empörungsgesellschaft“ geistert mittlerweile gehäuft durch die Medien. Das zeigt sich bei lokalen Krisen, die beispielsweise bei Wohnungsnot, von kritisch diskutierten Umsetzungsvorhaben (z.B. Ausbau der Mönchsberggarage in Salzburg), Gewerkschaftsprotesten oder aufgrund eines unüberlegten Befehls der Regierung zur Maskenpflicht für Kindergartenpädagog*innen ausgelöst werden. Oder auch in all den verdeckten Krisen, die sich alltäglich bei Menschen in ihrem Alltag abspielen. Rebellion ist eine Reaktion auf Gewalt, auf Bevormundung, ein Akt der Befreiung (vgl. Arendt 2018). Rebellion selbst kann aber ebenso ein Akt der Gewalt sein. Jede Rebellion ist höchst kritisch auf ihre gesellschaftliche Berechtigung zu prüfen und zu argumentieren. Die Wissenschaft kann hierfür eine tragende Rolle einnehmen. Im Kontext dieser Arbeit stellt sich somit die Frage: **Welchen Widerstand kann die Wissenschaft leisten? Welche Rolle spielt dabei kritisches Denken?**

Akademische Titel repräsentieren eine gewisse Art von Seriosität. Wissenschaftler*innen genießen noch immer hohes Vertrauen, zumindest in vielen Milieus der Gesellschaft, Wirtschaft und Politik. Wenn ein hochdotierter Virologe etwas behauptet, dann hat das Hand und Fuß. Kann also etwas jemand besser wissen als Wissenschaftler*innen?

Hinsichtlich einer möglichen „Besserwisserei“ und der Propaganda von Wissen scheint die **Rolle von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)** immens zu sein, das zeigt Zunahme der Brisanz um Verschwörungstheorien, Fake-News und Netzgewalt sowie einer zunehmenden Instrumentalisierung der Medien von der Politik. Das Internet als Vernetzungs- und Verbreitungstechnologie und damit als effizientes Medium zur

Mobilisierung zeigt die Möglichkeiten, wie schnell Themen mittlerweile in eine öffentliche Wahrnehmung rücken und zur Diskussion gestellt werden können. Auch wenn endlich die Trompete von Trump langsam verstummen wird, FPÖ-TV wird weiterhin Abonnenten gewinnen und Influencer und „Meme“ die Meinungen (und das Kaufverhalten) vieler Jugendliche beeinflussen. Das Beispiel des politischen Populismus veranschaulicht eindeutig die Konjunktur der Verbreitung von Ideologien. Diese **„Pandemie der Ideologien“** hat mit den IKT einen Superspreader gefunden. Wie wirksam wäre eine „Impfung durch Bildung“? Braucht es einen stärkeren Glauben an wissenschaftliches Wissen? Wie könnte kritisches Denken viral gehen? Oder, was wäre zum Beispiel, wenn kritisches Denken (in einem wissenschaftlichen Verständnis) von politischen Entscheidungsträger*innen breit kultiviert werden würde? Könnte dann der Politik auch wieder mehr geglaubt werden?

Die Politik ist jedoch gefordert denn je, Stichwort Widerstand gegen Corona-Politik und Umgang mit Corona-Demos, Antiregierungsdemos, Querdenker-Demos etc., die von Parolen unreflektierten Wissens und radikalen Ideologien dominiert werden und Begriffe wie „kritisches Denken“ und „Freiheit“ dafür instrumentalisieren. Umso mehr würde es deswegen eine öffentliche kritische Würdigung und einen konstruktiven Dialog benötigen. Im Kurz'schen Kabarett ist man jedenfalls weit davon entfernt. Jede Art der Rebellion entspringt ja nur aus einer Wahrnehmung von gesellschaftlichen Verhältnissen, die als nicht mehr akzeptabel wahrgenommen werden und damit offensichtlich Entwicklungshilfe benötigen. Jede Reaktion hat ihren Grund. Zum Beispiel die Bewegung „Black lives Matter“ veranschaulicht wunderbar eine Kultivierung von kritischem Denken auf einer ethischen Ebene. Die Bewegung zeigt eindrücklich, wie das Thema rund um Fremdenfeindlichkeit und Gewalt gegen Menschen mit anderer Hautfarbe seit Jahren immer wieder eine große Öffentlichkeit bekommt und entfaltet damit eine große gesellschaftliche Wirkung. (An dieser Stelle möchte ich auf andere Beispiele im Kapitel 3.2.6 hinweisen wie z.B. „Fridays for Future“ oder die Idee einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, welche sich aus der Öko- und Umweltbewegung herausgebildet hat).

Summa Summarum: Die Zukunft ist ungewiss, die Herausforderungen sind anspruchsvoll, die Antworten auf die Fragestellungen zur Gegenwart und Zukunft sind oftmals unbefriedigend, da sich die Bedingungen als höchst komplex erweisen. Ergo: **So ist es gerade der Pädagogik anzuraten, eine „professionelle Widerständigkeit gegen zeitgeistige Tendenzen zu entwickeln“** (Scherr 2012, S. 6).

Natürlich sind pauschale Aussagen über Phänomene nicht zulässig, so sind meine Behauptungen über einen vermeintlichen Zeitgeist lediglich als subjektive Provokationen aus einem begrenzten Ausschnitt meiner Wahrnehmung von einer möglichen Wirklichkeit zu sehen. Ich beobachte und denke mir gerne, dass gesellschaftliche Rebellionen auf jeden Fall hohes Potential besitzen, kritisches Denken zumindest implizit zu fördern und höchst pädagogisch wirksam sind. Es stellt sich für mich die Frage, wie der damit einhergehenden Beförderung von Ideologien und unreflektiertem Mitläufertum pädagogisch begegnet werden kann. Als Vision sehe ich eine Pädagogik, die konkrete Maßnahmen entwickelt, die individuelle Lern- und gesellschaftliche Entwicklungsprozesse wirksam, aber stets kritisch-reflektiert und konstruktiv begleiten können. Wenn wir den Prognosen Glauben schenken, dann werden in der pädagogischen Praxis die Themen rund um die gesellschaftlichen Probleme, die von den „neuen Revolten“ ausgehen und in der Öffentlichkeit diskutiert werden, einen immer größeren Stellenwert bekommen. Auch Pädagog*innen müssen sich eine Fähigkeit aneignen, zu den vielen Phänomenen und Problemdimensionen in einer konstruktiv-kritischen Art und Weise Stellung beziehen zu können oder zumindest eine Haltung ihnen gegenüber zu zeigen, ohne dabei allzu normativ zu agieren.

Als moralische Grundlage für die „**pädagogische Entgegnung**“ kann ein humanistisches Welt- und Menschenbild dienen, welches sich ohne Frage historisch bewährt hat und auf dem Wertefundament von Demokratie und Menschenrechten aufbaut. Aber bräuchte es neben einer moralischen Einstellung nicht auch explizite Hard-Facts, die das Handeln legitimieren? Was bringen praktikable und wirksame Methoden ohne ein Fundament aus „solidem“ Wissen? Wieviel Tausendsasser-Attitüden können Pädagog*innen zugemutet werden? Der Anspruch an ein „All-Wissen“ zeigt sich als sehr unrealistisch. Er wird wohl nie erfüllbar sein, zu unüberschaubar und nahezu unendlich ist die Informationsdichte, zu komplex die Anforderung für Erklärungen und die wahren Hintergründe, zu schnelllebig und veränderlich die Güte. Wenn Pädagog*innen aber nicht mit Wissen „prahlen“ können (und sollten), wie können sie dann ihre Methoden rechtfertigen?

Der Zeitgeist gibt die Antwort: Wissen, Informationen oder Fragestellungen sollte **nicht falsch oder richtig, sondern kritisch** begegnet werden. Wenn Verantwortung für das eigene Denken und Handeln übernommen werden soll, dann braucht es den Mut, Fehler zu machen und das Wagnis einzugehen, mit einem bewussten Nichtwissen zu handeln. Hierfür könnten Denkmodelle zum kritischen Denken für Pädagog*innen eine gute Ausgangsbasis für ihr Handeln bilden, um mit den komplexen Wirklichkeiten umzugehen und eine Haltung ihnen

gegenüber zu entwickeln, nämlich eine kritische. Die Aneignung einer (selbst-)kritischen Grundhaltung würde bedeuten, nicht Gefahr zu laufen, sich selbst in der eigenen Subjektivität zu verfangen und sich von den Ideologien verführen zu lassen. Sie würde Objektivität und den nötigen Abstand gewähren sowie erst eine Bewertung der Dinge zulassen, wenn entsprechende Argumente wie z.B. wissenschaftliche Erkenntnisse vorliegen. Pädagog*innen wären damit in der Lage, **achtsam und selbstreflektiert** individuelle Lernwege zu initiieren und zu begleiten, ohne eine **kritische Distanz zu dem Zeitgeist** zu verlieren. Sie könnten somit einen wertschätzenden und empathischen Dialog auf Augenhöhe führen, auch mit ideologisch Andersdenkenden. Eine kritische Haltung würde womöglich auch dazu führen, sich vom Anspruch des „perfekten Ichs“, der unersättlichen Leistungssteigerung und Selbstoptimierung emanzipieren zu können. Das würde eine gewisse „Entspanntheit“ gegenüber den allgegenwärtigen Steigerungsdynamiken bieten. Diese Fähigkeit wird normalerweise nicht in die Wiege gelegt, sondern muss in einem Sozialisations- und Bildungsprozess ausgebildet werden. Wo könnten angehende Pädagog*innen also ihr kritisches Denken, ihre Diskussionen über globale, gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Herausforderungen der Moderne besser kultivieren und üben als während ihrer Sozialisation an der Universität? Welches Potential hinsichtlich nachhaltiger Entwicklung hätte es, wenn sich Lehrende und Studierende mehr Raum und Zeit gewähren, um kritisches Denken zu üben, in eine Praxis zu transformieren, die einen gesellschaftspolitischen Effekt hat? Hätte hätte Fahrradkette.

Ausprobieren muss die Devise lauten. Deswegen möchte ich hier Ideen kreieren, die sich „leidenschaftlich“ dem Thema „Kritische Hochschullehre“ widmen. Liebe Pädagog*innen, lasst uns unser Nichtwissen zum Thema machen.

Kann es sein, dass die Chancen der kollektiven Torheit in unserer angeblich aufgeklärten Zeit noch größer sind als jemals zuvor?

(Erasmus von Rotterdam, 1466-1536)

1.2 Forschungsfrage und Ziele der Masterarbeit

Die vorliegende Masterarbeit ist eine explorative Literatarbeit, aus der kreativ-entwickelnd Ideen und Produkte entstehen sollen. Sie ist keine empirische Arbeit in einer klassischen Theorie-Methode-Ergebnis-Struktur. Sie wird als **anwendungsorientierte Forschungsarbeit** („Research & Development“) geschrieben für die hochschuldidaktische Praxis von Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik, für einen Rahmen von Hochschullehre, der wie zuvor erwähnt, „kritisch“ sein soll.

Als Ziel kritischer Hochschullehre wird angenommen, dass sie nicht nur Studierenden eine professionelle Ausbildung und Selbstreflexivität ermöglicht, sondern auch das Gefühl der Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und Umwelt fördert, sich selbst und anderen Mut zum kritischen Denken macht und gesellschaftspolitisches Engagement initiiert.

Ausgehend von diesem Anspruch wird ein entsprechendes didaktisches Design zu einer Lehrveranstaltung entwickelt und diskutiert. Das hier entwickelte Seminar trägt den Arbeitstitel „Outdoor- und Erlebnispädagogik. Erfahrungsorientierte Handlungskonzepte für pädagogische Interventionen“.

Meine Forschungsfrage für diese Theorie- und Denkarbeit lautet demnach:

Wie kann ein didaktisches Design zur Vermittlung von Outdoor- und Erlebnispädagogik im Rahmen kritischer Hochschulbildung gestaltet werden?

Die Fragestellung wird literarisch fundiert („Literaturarbeit“), denkerisch bearbeitet und kreativ-entwickelnd beantwortet. Das ausgewählte Thema „Outdoor- und Erlebnispädagogik“ soll so didaktisch aufbereitet werden, dass es einerseits wesentliche inhaltliche und praktikable Elemente an Studierende vermitteln kann und andererseits deren Fähigkeit fördert, kritisch zu denken bzw. kritisches Denken hinsichtlich gesellschaftspolitischer Dimensionen anregen zu können (vgl. Schmied-Kowarzik 2018). Es soll dabei theoretisch geprüft werden, inwieweit sich das Thema Outdoor- und Erlebnispädagogik hierfür eignet und ggf. adaptieren lässt (Schettgen et al. 2018a; Quay et al. 2020). Ich bin persönlich davon überzeugt, dass zukunftsfähige und kritische Pädagogik nicht nur eine Vision, sondern auch den Mut zum Aufbruch in ein Neuland braucht, damit konkretes Handeln und damit, ein spürbares **Abenteuer** entstehen kann (vgl. Beames und Brown 2016).

Kritisches Denken lässt sich nicht einfach nebenbei in der Lehrveranstaltung fördern, sondern verlangt nach gezielt entwickelten und durchdachten didaktischen Strategien und Konzepten. Das kostet viel Zeit und Muße in der Vor- und Nachbereitung. (Jahn 2019a)

Jahn betont also, dass es entsprechende umfassende Vorüberlegungen braucht, wenn kritisches Denken erfolgreich gefördert werden möchte. Um diesen Anspruch gerecht zu werden, widmet sich die vorliegende Masterarbeit intensiv einer umfassenden und strukturierten Theoriearbeit, die auf die Entwicklung eines didaktischen Designs für eine kritische Hochschullehre abzielt. In der Aufbereitung der Auseinandersetzung mit dem **Thema Outdoor- und Erlebnispädagogik** wird das kritische Potential des Themas

ausgelotet. Um eine inhaltliche und methodische Vermittlung davon zu arrangieren, die darüber hinaus die Förderung von kritischem Denken ermöglicht, wird das Thema in den **Rahmen kritischer Hochschullehre** eingebettet. Dabei orientiere ich mich stark an den von Jahn (Jahn 2012, 2019a) formulierten „Impulsen zur Förderung von kritischem Denken in der Lehre“. In der Verschränkung des Themas im Rahmen kritischer Hochschullehre entsteht das **didaktische Konzept zur Lehrveranstaltung**³. Da Universitäten und Hochschulen eine kompetenzorientierte Lehre fordern, werden zudem entsprechende **Kompetenzmodelle für Outdoorpädagog*innen** (Kapitel 3.7) und **kritisch Hochschullehrende** (Kapitel 4.5) theoretisch entwickelt und kreativ ergänzt. Zudem wird ein Kompetenzprofil für die Absolvent*innen der Lehrveranstaltung entwickelt und daraus die allgemeinen **Lernziele für die Seminarteilnehmer*innen** abgeleitet. Aus den in Kapitel 3 und 4 entwickelten Kompetenzmodellen resultieren die konkreten **Anforderungen an die Lehrperson**. Ausgehend von diesen wird ein didaktisches Design für die Lehrveranstaltung begründet. Als Rahmenmodell hierfür wird das theoretische Modell *Constructive Alignment* (vgl. Biggs, Baumert & May, 2013) ausgewählt.

Ziel der Masterarbeit ist die Nachzeichnung von Denkprozessen und theoretischen Auseinandersetzungen, die als Begründung für die Entwicklung eines didaktischen Designs und eines inhaltlich und methodisch strukturierten Seminarkonzeptes dienen können. Hierbei zeigen die Kapitel 1 bis 6 den theoretischen, denkerischen und konzeptionellen Entwicklungsprozess des Seminars und das Spektrum der vielfältigen Perspektiven und Inhalte. Der Anhang veranschaulicht einen Einblick in die Praxis, gibt Ausblicke auf inhaltliche und methodische Leitfäden und eine Sammlung von bewährten Materialien.

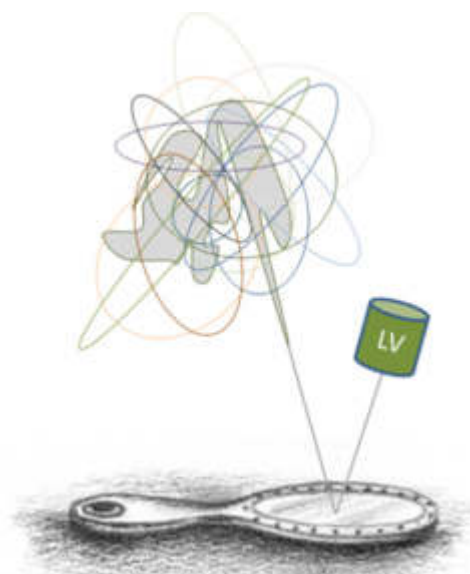


Abb. 1: Masterarbeit als Spiegel einer wilden Theoriearbeit

³ Die Ausführungen in den jeweiligen Kapiteln werden ergänzt von kritischen Impulsen aus der aktuellen Fachliteratur wie Schettgen et al. 2018a; Roters 2020; Bernhard et al. 2018b Roth 2020; von „Klassikern der Pädagogik“ z.B. Rousseau, Thoreau, Dewey, Arendt, Negt u.a. sowie renommierten Denker*innen der Neuzeit z.B. Eisenstein 2020; Hallam 2019; Hessel 2010, 2011; Rosa 2019a, 2019b; Sennet 2005; Thunberg 2019; Welzer 2013, 2020; Wilber 2017; Wright 2017. Letztere spiegeln eine Auswahl von gelesenen Büchern wieder, die mich persönlich in den letzten Jahren inspirierten und ohne Frage meine subjektiven Theorien über die Wirklichkeit beeinflussten.

Die Annahmen deuten auf eine **hohe pädagogische Relevanz** der Thematik, da der Zeitgeist und die aktuellen Herausforderungen zur Bewältigung der Wirklichkeiten die Kompetenz zum kritischen Denken und Handeln erfordert (siehe Kapitel 1.1). Studierende als Gestalter*innen einer nahen Zukunft sollten sich deswegen unbedingt eine „kritische“ Gestaltungskompetenz (vgl. Haan 2008; Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. 2020a) aneignen, welche durch eine kritische Hochschullehre (vgl. Jahn et al. 2019) gefördert werden kann.

Der Anspruch des kritischen Denkens ist tragende Leitfigur der vorliegenden Arbeit. Sie liegt eingebettet innerhalb eines konstruktivistischen Paradigmas. Das Thema Outdoor- und Erlebnispädagogik führt dazu, dass Erfahrungslernen und handlungs- und prozessorientierte Vorstellungen zum Erkenntnisgewinn und zur Arbeitsweise einen prägenden Einfluss haben. So soll das gerade lesbare Produkt nicht als Fixum, sondern als ein unfertiger Einblick in einen sich stets wandelnden Veränderungs- und Entwicklungsprozess gesehen werden. Es gibt also keinen Punkt. Jede Kritik daran lässt den Entwicklungsprozess voranschreiten. Eine kritische Lesart ist somit ausdrücklich gefordert. Dies kann wiederum durchaus kritisch gesehen werden. Hierzu mehr in den folgenden Kapiteln.

1.3 Forschungsdesign

Die vorliegende Arbeit widmet sich als Theoriearbeit in der Erforschung von Literatur und möchte aus ihnen Perspektiven extrahieren, um eine theoriegeleitete Entwicklung des didaktischen Designs zu gewähren. Die Masterarbeit soll als Forschungsprojekt (und als Forschungsobjekt) begriffen werden, auch wenn sie keinen empirischen Teil aufweist und „nur“ eine Theoriearbeit. Sie zeigt ein Experiment. Sie soll ein kreatives Produkt und eine solide Basis für kritische Auseinandersetzungen hinsichtlich der angesprochenen Thematiken sein. Die Verständnisprozesse in der Arbeit laufen daher nicht linear ab. Die Theoriearbeit wird nicht Punkt für Punkt, Kapitel für Kapitel aufgearbeitet, sondern sie entwickeln sich iterativ, in einem zunächst diffusen Suchprozess, der mehr und mehr eine klarere Struktur findet.



Abb. 2: Nicht-lineare Denkprozesse in Richtung eines möglichen Lösungsraumes

Als Output dieser Arbeit soll ein didaktisches Design entstehen, also ein praktikables und funktionales Qualitätsprodukt. Designer*innen möchten etwas Neues gestalten und sehen in der sozialen Wirklichkeit die Potenziale der Veränderung (vgl. Müller 2018). Suchmann (2011, S. 3) fordert, dass ein Design seinen „Ort“ in einer „Praxis des Wandels“ finden sollte. Ein didaktisches Design, hier im konkreten Beispiel die didaktische Gestaltungsstrategie zu einem kritischen Seminar zur Outdoor- und Erlebnispädagogik, sollte also das Potential zur Transformation inne tragen.

Ob ich ein Designproblem als gesellschaftliches formuliere oder als ökonomisches, als ökologisches oder als politisches, als formales oder als ergonomisches, als technisches oder als atmosphärisches – stets treffe ich damit implizit zugleich eine Aussage darüber, in welcher Richtung wohl Lösungen dafür zu suchen wären.

(Götz 2010, S. 55 f., zit. n. Müller 2018, S. 31)

Demnach ist trotz eines explorativen Charakters klar, wohin die Reise gehen soll. Der Beweggrund zur Bearbeitung des Designproblems (didaktisches Design für eine Hochschullehre) deutet in eine konkrete Richtung (Outdoorpädagogik und kritisches Denken), aber der schöpferische Weg dorthin durchläuft offene Phasen, die den kreativen Spielraum im Wechselspiel zwischen Entwurf, Reflexion und Überarbeitung ermöglichen. So orientiere ich mich im Prozess der Konzeptentwicklung am Design Thinking. Design Thinking adaptiert Arbeitsweisen, die normalerweise Designer*innen anwenden. Design Thinking bezeichnet ein Vorgehen, von einer Frage oder einem Problem in einem kreativen Prozess mit Iterationen, Kombinationen, Querdenkereien und Sprüngen zu einer Lösung zu kommen, die funktional und ansprechend ist. Lewrink, Link und Leifer (2020, S. 6f.) nennen für ein „**Mindset zum Design-Thinking**“ folgende Kennzeichen:

- *von Neugier und Fragen getrieben*
- *offener Prozess ohne Vorurteile und großen Erwartungen*
- *auf den Menschen und Gesellschaft fokussiert*
- *Akzeptanz von Komplexität*
- *Visualisierung und Veranschaulichungen*
- *Iterationen und Experimentierfreudigkeit*
- *Lernen und die kontinuierliche Erweiterung von Fähigkeiten*
- *Bewusstsein für die Lage im Design-Thinking-Prozess*
- *situative Kombination von verschiedenen Ansätzen*
- *Variabilität in Denkkuständen*
- *Vernetztes Zusammenarbeiten*
- *Reflexion von Denken, Handeln und Einstellungen*

Typische Formen von Design Thinking sind nicht problem-, sondern lösungsfokussiert und zeigen sich in Experimenten, bei Modellierungen und der Erstellung von Prototypen oder Produktentwicklungen, die stetig Feedbackschleifen berücksichtigen. Das „Gestalten, Synthetisieren und Bewerten“ verlangt von Design-Thinker*innen Kreativität, Flexibilität und eine schnelle Anpassungsfähigkeit an sich ständig ändernde Bedürfnisse, um gangbare (viable) Lösungen für komplexe Probleme zu entwerfen (vgl. Razzouk und Shute 2012).

In der vorliegenden Arbeit wird versucht, diese schöpferische Haltung zu adaptieren, so gut wie möglich einzunehmen und in den Prozess des Schreibens zu integrieren. Auch wenn Design Verwertungsgedanken und Effizienzstrukturen beinhaltet, widerspricht sich diese Arbeitshaltung nicht mit einem kritischen und ethischen Denken. **Design Thinking scheint sich als Denkansatz optimal für das Zusammendenken von Perspektiven zu eignen.**

Im Kontext dieser Arbeit soll der Versuch unternommen, ein ästhetisches, wirkvolles, anspruchsvolles und verwertbares Produkt (Hochschulseminar) zu designen und zu reflektieren. Ich werde dieses Produkt nicht im Team, sondern alleine mit mir selbst entwickeln und nicht testen. Ich werde auch keine ausgewiesenen Design-Thinking-Tools anwenden. Dennoch möchte ich das Forschungsdesign meines Theorieexperiments an einem Design-Thinking-Prozess veranschaulichen und meine methodische Vorgehensweise damit begründen. Im Forschungsprozess, also im Kontext dieser Masterarbeit in den Schritten zur Entwicklung des Produktes „Lehrveranstaltung zum Thema Outdoor- und Erlebnispädagogik im Rahmen kritischer Hochschullehre“ (siehe Kapitel 5, Anhang), können sechs Phasen beschrieben werden:

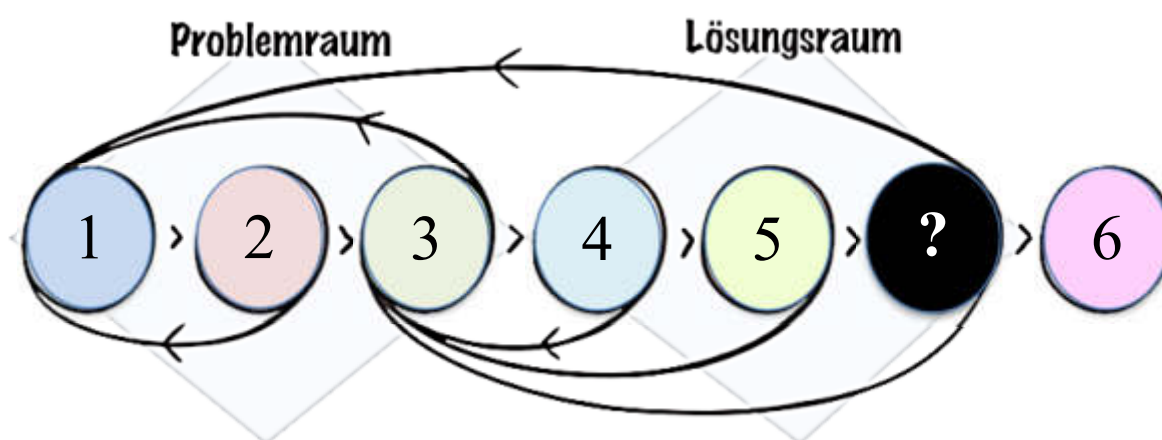


Abb. 3: Forschung als Design-Thinking-Prozess (adaptiert von Lewrink et al. 2020)

Phasen (1) bis (3) entwickeln theoriegeleitet ein inhaltliches Fundament für die Vision, die in den folgenden Schritten kontextualisiert (4) und konzeptualisiert (5) und damit in eine Form gebracht werden, die (nach der Erprobung) kritisch reflektiert (6) und ggf. weiter adaptiert wird. Die Phase (?) ist der Test in der Praxis, der im Rahmen dieser Arbeit nicht gemacht wird. Tabelle 1 möchte den Entwicklungsprozess der Masterarbeit veranschaulichen, der sich an der Struktur eines Design-Thinking-Prozess orientiert.

Tab. 1: Die Entwicklung der Masterarbeit in einem Design-Thinking-Prozess

Lernprozess-
dimensionen

I	<p>(1) Theoretische Perspektiven entwickeln: Aufbau eines theoretischen Fundaments zu den Konzepten von Outdoor- und Erlebnispädagogik (Kapitel 3), kritisches Denken und Hochschuldidaktik (Kapitel 4) sowie weitere Anreicherungen (Kapitel 1.3, 1.4, 2</p>
A	<p>(2) Perspektiven zusammendenken: Schon während der Theorie- und Denkarbeit werden ständig neue Perspektiven entwickelt, aufeinander bezogen, miteinander vernetzt und verknüpft.</p>
B	<p>(3) Haltung, Sichtweisen und Standpunkt zeigen: durch die steten neuen Impulse aus der Theorie und dem Zusammendenken wird das „Mindset“ immer klarer, man spürt, dass das Problem immer erschöpfender bearbeitet worden ist, abrundende Ergänzungen und Zusammenschau von (1) und (2)</p>
II	<p>(4) Ideen für Handlungen entwickeln: der Blick richtet sich auf die Praxis, kreatives Brainstorming, Entwurf von Modellen, theoretische Figuren, methodische Umsetzungsmöglichkeiten und eigene Standpunkte (3) werden konkret für die Handlungspraxis abstrahiert und überprüft, Synthese aus den vorherigen Phasen (Kapitel 5 und Anhang)</p>
III	<p>(5) Prototypen entwickeln: Kreation einer konkreten Gestaltungsstrategie (Didaktisches Design) für die Lehrveranstaltung (Kapitel 5) in der</p> <p>(?) Prototypen testen: der Prototyp bleibt ein Entwurf, der auf die Umsetzung in der Praxis warten, eine Expert*innen-Validierung zuvor könnte angedacht werden</p>
II	<p>(6) Reflexion: Einschätzung und Bewertung des didaktischen Design und der Ausarbeitungen, Kritik, Lernen, Ausblicke (in allen Kapiteln, Kapitel 6)</p>
D	

Das **Lernprojekt „Masterarbeit“** soll alle kognitiven Dimensionen des Lernens berücksichtigen. In der Literatur werden überwiegend sechs Stufen von Lernzieltaxonomien beschrieben (vgl. Krathwohl 2002). Aufgrund der Unmöglichkeit einer genauen Zuordnung wurden diese in Tabelle 1 in drei Lernprozessdimensionen zusammengefasst. So kann Design Thinking sowohl auf einer kognitiven Prozessdimension von Lernen, sprich **I Wissen verstehen** und *anwenden*, **II analysieren** und *bewerten* und **III** daraus etwas *gestalten* als auch auf der Dimension von Wissenskategorien, also auf einer **A faktischen** (Fachwissen), **B konzeptionellen** (z.B. Modellbildung), **C prozeduralen** (z.B. Methoden) und **D metakognitiven Ebene** (z.B. Lernstrategien) verortet werden (vgl. Zumbach und Astleitner 2016). In Tabelle 1 wurde somit versucht, den Schritten des Design-Thinking-Prozesses jeweils kognitive Prozessdimensionen (I-III) und Dimensionen von Wissenskategorien (A-D) grob zuzuordnen.

Die „Entwicklungsstufen von den „ersten Ideen“ bis hin zum fertigen Prototyp“ können in einem „Design Thinking Makrozyklus“ veranschaulicht werden:

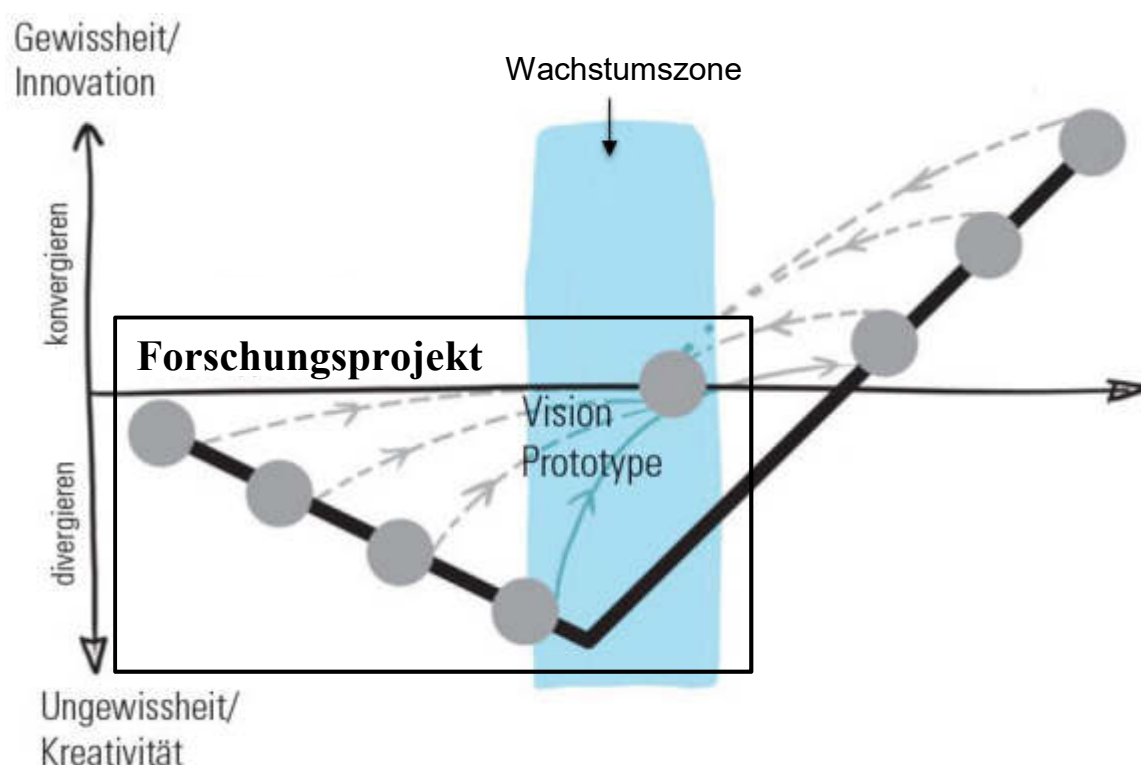


Abb. 4: Verortung des Forschungsprojektes „Masterarbeit“ im Design Thinking Makrozyklus (adaptiert von Lewrink et al. 2020, S. S. 23)

Wie in Abbildung 4 veranschaulicht, wird die Entwicklungsphase im Design-Thinking-Prozess als „divergierenden Phase“ beschrieben. Zunächst werden „möglichst viele und wilde Ideen“ entworfen, „die helfen, unsere Vision zu schärfen“ und eine erste Version eines Prototypen zu entwickeln (Lewrink et al. 2020, S. 23). In dieser Phase wird das Potential und die nötigen Bausteine erkundet. Irgendwann wird der Zeitpunkt kommen, wo Rechercharbeiten erschöpfend abgeschlossen sind. Durch die vielen Lernprozesse lassen sich nach und nach klarere und „praktikablere“ Formen der Idee erkennen. Die Gestalt des Produktes bildet sich aus, dass die theoretische Tiefe verlassen und nun den Weg in die Praxis beschreiten kann. Die in der Grafik dargestellte „Wachstumszone“ symbolisiert das Entwicklungspotential der Vision.

Das Forschungsprojekt „Masterarbeit“ bzw. dessen Arbeitsprozess endet in der Wachstumszone mit dem Erstentwurf eines Prototypen (die hier konzipierte Lehrveranstaltung, siehe Kapitel 5 und Anhang). In weiteren Schritten würde der Prototyp erprobt und Erfahrungswerte gesammelt werden. Die „konvergierenden Phase“ würde somit das designte Produkt „konkreter und hochauflösender“ entwickeln und damit praxistauglich und effizient, aber vor allem, wirksam machen (ebd.). Diese Phase wird im Rahmen dieser Masterarbeit nicht erreicht. Die Phase der Reflexion wird Ausblicke auf diese Phase geben und entsprechende Annahmen generieren.

Forschende geistige Tätigkeiten sollen sich im Kontext dieser Arbeit an dem Design Thinking Prozess orientieren. Die Masterarbeit wird in ihrem **Forschungsdesign als Kreativraum** begriffen, in dem Erkenntnisse und Ergebnisse in einer literarischen und selbstreflexiven Auseinandersetzung schöpferisch generiert werden.

Weitere Einblicke in die Designtheorie finden sich im nächsten Kapitel wie auch Perspektiven, um meinen Ansatz mit wissenschaftstheoretischen Ansätzen zu stützen.

Wenn ich eine Stunde Zeit hätte, ein Problem zu lösen, von dem mein Leben abhängt, dann würde ich 40 Minuten damit verbringen, das Problem zu untersuchen, 15 Minuten damit verbringen, die Untersuchung nochmals zu prüfen und 5 Minuten verbringen, das Problem zu lösen.

(Albert Einstein)

1.4 Wissenschaftstheoretische Denkhorizonte

Der Sondierungspunkt liegt immer im Herzen des Forschers: Welches ist meine Antwort auf die Frage nach der Natur der Erkenntnis?

(Gregory Bateson)

In diesem Kapitel werden wissenschaftstheoretische Denkhorizonte miteinander verwoben und zusammengedacht, um Anhaltspunkte für die wissenschaftliche Einordnung der im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Perspektiven zu bieten.

Wissenschaftler*innen sind Menschen, die eine institutionelle Sozialisation durchlaufen und mit diesen Sozialisationserfahrungen entsprechend geprägt werden. Es werden allgemein akzeptierte und vorherrschende Denkmuster, Haltungen, Lehrmeinungen, Standards der wissenschaftlichen Praxis angenommen, verinnerlicht und weitergegeben („This is how these things are done“, Berger & Luckmann, 1966, zit. n. Schimank 2011, S. 295). Man lernt eine neue Sprache. Man verinnerlicht ein Weltbild. Wer eine Universität über eine längere Zeit besucht, entwickelt dadurch eine bestimmte Identität, einen „Habitus Academicus“, womit inkorporierte Wahrnehmungs-, Klassifikations- und Weltdeutungsschemata aufgrund der institutionellen Sozialisation gemeint sind (vgl. Bourdieu 1987, S. 277ff.; Bourdieu 1992).

Es wird zudem angenommen, dass jede Forschung und Lehre, die von Menschen praktiziert werden, einem bestimmten „institutionellen“ Paradigma zugrunde liegen, welches die wissenschaftliche Disziplin „regiert“. So existieren an den wissenschaftlichen Fachbereichen (z.B. in der Erziehungswissenschaft) meist ein oder mehrere Forschungsparadigmen, die meist von einer Professorin oder einem Professor angeführt werden. „Innerhalb dieser Forschungsparadigmen können mehrere Forschungsprogramme angesiedelt sein“, in denen „diverse Forschungsprojekte durchgeführt“ werden, welche sich wiederum „aus einzelnen Studien“ zusammensetzen (Astleitner, 2011, S. 35f). Nach dieser Logik müsste eine Studie wie eine Masterarbeit eigentlich immer einem bestimmten Forschungsparadigma zugeordnet werden können.

Welches Forschungsparadigma liegt die vorliegende Masterarbeit zugrunde?

Hermann Astleitner, der „Doktorvater“ dieser Masterarbeit, hat mich zuvor in hohem Ausmaße in mehreren Lehrveranstaltungen und in seiner Haltung zu dem Thema „Kritisches Denken“ inspiriert. Sein Anteil an der Idee der Masterarbeit, also die Theorieentwicklung einer Outdoorpädagogik mit der Ausformung in ein didaktisches Design für eine universitäre

Lehrveranstaltung im Rahmen einer kritischen Hochschullehre, ist sicherlich spürbar. Als langjähriger Studienassistent am Arbeitsbereich Sozialpädagogik an der Universität Salzburg, welcher von der Soziologin Birgit Bütow geleitet wurde, konnte ich mich auch vom Zugang einer qualitativen und kritisch-emanzipatorischen Sozialforschung, einer ethnografischen Forschungsweise von der Einbindung soziologischer Perspektiven im Blick auf Bildungsphänomene überzeugen lassen. In dieser Zeit konnte ich mich zudem intensiv mit einem kritischen Bildungsbegriff auseinandersetzen.

Der Einfluss von bestimmten Lehrpersönlichkeiten bzw. Forscher*innen, aber vor allem in der Auseinandersetzung dieser zwei verschiedenen „Welten“ oder auch, Forschungsparadigmen, spiegelt sich v.a. in meiner diversen Theorienauswahl wider. Ein Zustand von „innerer Zerissenheit in meinen Überzeugungen“ und somit, Unsicherheit, kann nicht geleugnet werden. Selbst Zweifel an der Wissenschaft als Glaubenskonstrukt stehen im Raum. Die Überzeugungen zur Wirklichkeit liegen irgendwo zwischen Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus.

Auswahl einer „Wahrheitstheorie“

Ich möchte mich im methodischen Zugang zunächst klar von ontologischen Perspektiven der hypothesenprüfenden quantitativ-empirischen Forschung, dem Positivismus und der Idee des kritischen Rationalismus abgrenzen. Auch wenn dieser hoch standardisierte Forschungsstil mit wissenschaftlichen Zahlencodes und Formeln womöglich „klarer“ wäre, kann ich ihn aufgrund der aktuellen Haltung und inneren Überzeugungen nicht gehen. Ich möchte mich deshalb zu einem interpretativen qualitativen Verständnis von Wissenserzeugung positionieren, mich eher einer geisteswissenschaftlichen Tradition hinwenden, die Existenz von „Wahrheit“ und „Objektivität“ in Frage stellen und mich in der philosophischen Erkenntnistheorie des **Konstruktivismus**⁴ verorten, allein deswegen, weil sich dort und damit der Einfluss von Subjektivität, von Persönlichkeiten begründen lässt.

Folgendes Zitat von dem deutschen Soziologen und Kommunikationswissenschaftler Jo Reichertz veranschaulicht die grundlegende Perspektive, die eine konstruktivistische Sicht auf die Dinge der Welt einnimmt:

⁴ Ausgewählte Schlüsselwerke zum Konstruktivismus sind z.B. Ernst von Glasersfeld „radikaler Konstruktivismus“ bzw. „Sozialer Konstruktivismus“ (vgl. Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze. Band 1. Den Haag), „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie“ von Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969), Frankfurt a.M. und „La construction du réel chez l'enfant.“. Piaget, Jean (1937).

Die mühsam von der Gemeinschaft der Wissenschaftler erbauten Theorien enthüllen keineswegs die ‚Welt‘, sie ziehen auch nicht immer weitere Schleier von einer bislang verborgenen Welt, sondern im Gegenteil: alle Theorien sind neue Kleider der Wirklichkeit, es sind stets nur Interpretationen von Forschern zu bestimmten Zwecken unter bestimmten Perspektiven und Problemstellungen. Die ‚Welt‘ ist deshalb nur sichtbar im Spiegel unserer Vorstellungen, unserer Sprache(n) und Theorien.

(Reichert 2013, S. 145)

Eine konstruktivistische Haltung

Wenn wir davon ausgehen, dass Theorien und Erkenntnisse aus einer „klassisch“ wissenschaftlicher Perspektive immer nur mit der Relation zu einem bestimmten Paradigma eine gewisse Gültigkeit oder Wahrheitsanspruch besitzen, dann kann eine konstruktivistische „Einstellung“ helfen, um diesen Annahme aufzugeben. Die wissenschaftstheoretische Position des Konstruktivismus lässt die Freiheit zu, sich zwischen Forschungsparadigmen (und Glaubensrichtungen) zu bewegen. Der Forschungsprozess selbst wird als subjektive Konstruktion einer Wirklichkeit anerkannt und kann durch offene Reflexion objektiviert werden. So eignet sich eine konstruktivistische Vorgehensweise dazu, Theorien mit unterschiedlichen Erkenntnislogiken, Theorien aus verschiedenen Forschungsrichtungen, sich widersprechende Theorien subjektive Theorien in ein „Trotz der verschiedenen „Stränge“ im Konstruktivismus können gewisse Gemeinsamkeiten in diesem Paradigma festgehalten werden (vgl. Flick 2009; Pörksen 2015)

- Der Prozess und die Entstehung der Erkenntnis stehen im Vordergrund.
- Die Erkenntnis ist abhängig von der/dem Forscher/in.
- Wahrheit und Allgemeingültigkeit wird abgelehnt.
- Eine (vermeintliche) Autonomie im Forschungsprozess soll gegeben sein.
- Es gibt ein „Interesse an Differenz und der Pluralität von Wirklichkeitsauffassungen“ und „an zirkulären und paradoxen Denkfiguren“

(Pörksen, 2015, S. 13f.)

Lernen im konstruktivistischen Verständnis erkennt beim lernenden Subjekt seine **Strukturdeterminiertheit** (Reaktion kann nicht von außen veranlasst werden, sondern sie wird von der internen Struktur des Subjektes bestimmt), **Selbstreferenzialität** (Wirklichkeitskonstruktionen werden ständig angewendet, neu entwickelt, überprüft, bestätigt

oder verworfen) und **Nicht-Trivialität** (jeder menschlicher Organismus hat durch seine Biografie und Sozialisation eine eigene strukturelle Dynamik und besitzt damit keine kausale und lineare Beziehungsstruktur zwischen Input und Output) an (vgl. Arnold und Schön 2019, S. 26). Das Gehirn ist im konstruktivistischen Verständnis „ein informationell geschlossenes System“, in dem Wissen „konstruiert und intern modelliert“ wird und veranlasst, um „mit einer Situation operieren zu können“ (ebd., S. 27).

Die konstruktivistische Haltung dient in erster Linie der **Legitimierung pluralistischer Vorgehensweisen sowie subjektiven Kausalitäten und** in dieser Masterarbeit. Diese Denkweise hilft mir dabei, Perspektiven des „Subjektiven“, des „Unsicheren“, des „Möglichen“, der „Chancen“, des „Ambivalenten“, des „Irrationalen“ oder des „Paradoxen“ zu begründen. Die Arbeit verfolgt weder das klassisch erwartete Schema (Theorie – Empirie – Diskussion) noch stringente Methode oder bekennt sich nicht klar zu einem Paradigma, auch wenn das konstruktivistische Paradigma sicherlich die größte Überzeugungskraft bietet. Sie verweigert Eindeutigkeit und Vollständigkeit. Sie schafft sich ein eigenes Bild an Orientierungen, die in den jeweiligen Konstruktionen als sinnvoll erscheinen. Es muss deswegen ein zweifelndes und skeptisches Verständnis von Wissen angenommen und objektive Bewertungen davon infrage gestellt werden. Durch eine kritische Haltung sollte möglich sein, selbst die Konstruktion eines Paradigmas dekonstruieren zu können, um paradigmenerferne Blickwinkel zuzulassen, anzuerkennen und zu würdigen. Die ausgewählten Theorien und die Literaturhinweise dienen nicht zur Erklärung einer Realität oder Wahrheit, sondern vielmehr als Impulsgeber für neue Perspektiven und damit, neuen Konstruktionen.

Ernst von Glasersfeld, der Begründer des radikalen Konstruktivismus, geht davon aus, dass alles **Wissen auf Grundlage eigener Erfahrung** konstruiert und somit im Kopf aktiv aufgebaut wird. Wissen besteht demnach im Kopf des „denkenden Subjektes“, eine Wissenschaft ist die Summe der denkenden Subjekte. Die Kognition, der Geist organisiert somit die subjektive Erfahrungswelt und entwirft die Möglichkeiten, wie das Handeln an die äußere Wirklichkeit angepasst werden kann. Die Qualität der Handlung wird anhand ihrer Viabilität bestimmt (vgl. Kricke und Reich 2015; Pörksen 2015). **Viabilität** bedeutet die „Gangbarkeit von Wissen und Lernen, als Voraussetzung erfolgreicher Wirklichkeitskonstruktion, die allerdings jeweils nicht die einzig mögliche ist“ (Müller 2015a, S. 121).

Es gibt „keine Möglichkeit (...), die Welt objektiv („so wie sie wirklich ist“) zu erkennen. Jede Wahrnehmung ist eine Konstruktion. Aus diesem Grund kann man nicht sagen, eine Wahrnehmung – oder besser: eine Aussage über eine Wahrnehmung – sei „wahr“. Der Begriff „Wahr-Nehmung“ ist also unangemessen“.

(Patry 2007, S. 18)

Gerade aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive erscheint die Abwendung vom traditionellen Objektivitätsverständnis der Naturwissenschaften, welcher noch immer die sozialwissenschaftliche Methodologie verbreitet diktiert, absolut plausibel. Aus einer konstruktivistischen Perspektive kann somit weder die Wissenschaft, Politik, Gesellschaft, Wirtschaft oder ein Individuum eine Wahrheit beschreiben, da Wirklichkeit nicht direkt wahrnehmbar sei. Mit der Anerkennung von geistigen Konstruktion als Handlungsimpulse schafft sie viable Bedingungen in einer situationsspezifischen Realität. Somit geben erst diese Wirklichkeitskonstruktionen den Handlungen eine Sinnhaftigkeit. Sie erweisen sich als Voraussetzung, um sich den Herausforderungen des Lebens zu stellen. Ich teile jedoch die Ansicht, dass subjektive Wirklichkeitskonstruktionen stets in Spannung stehen zu „einem sozialen und kulturellen Umfeld, mit zahlreichen Einflussgrößen, die das Subjektive relativieren und in die schon vorhandenen und vorliegenden Konstrukte anderer einbeziehen“ (Kricke und Reich 2015, S. 164). Wie könnte man sonst die Natur wahrnehmen? Die Landschaften? Den Wind? Gerade Umweltreize oder auch zwischenmenschliche Phänomene erschaffen “wahrnehmbare Qualitäten” und wirken direkt und unmittelbar.

Der Prozess der Bildung steht damit im unmittelbaren Zusammenhang mit der Erfahrung in seiner konstruierten Wirklichkeit. Im Forschungsprozess wird man gleichermaßen angezogen als auch beeinflusst von den Theorien, die als sinnvoll erachtet werden, in subjektiven Konstruktionen einzuflechten. Mit jedem Fortschritt im Prozess der wissenschaftlichen Forschung und damit im Fortschritt meiner Biografie ändere ich mich als aktuell handelndes Produkt meiner Sozialisation und setze neue Voraussetzungen für die nächste Entscheidung. Meine subjektive Wirklichkeit ändert sich also ständig durch die Beziehung mit der objektiven Wirklichkeit. Reich (2001; 2010) schlägt als Denk- und Handlungsweise einen „Dreiklang“ von Erfinden, Entdecken und Enttarnen von Wirklichkeiten vor: **Konstruktion, Rekonstruktion, Dekonstruktion.** Der folgende Überblick deutet auf die Qualitäten und Perspektiven eines konstruktivistischen Ansatzes erkenntnistheoretischen Anspruch der vorliegenden Arbeit hin:

Tab. 2: Zuwendung zu drei wissenschaftlichen Arbeitsformen im Konstruktivismus (aus Reich, 2001, S. 356)

Konstruktion	Methode	Praxis
Realitivität Singularität Pluralität	Begründung Geltung Verständigung	Viabilität
Freiheitsposition Autonomieanspruch Dekonstruktivismus Poststrukturalismus Postmoderne Diskurse	Verfahrenssicherheit Logische Richtigkeit Eindeutigkeit Wahrheitsanspruch Empirischer Nachvollzug	Anwendungshäufigkeit Interessenlagen Macht Strukturelle Bedingungen Faktizität
Problem: postmoderne Beliebigkeit	Problem: ideale rationale Akzeptiertheit	Problem: Erfolg des Machbaren

Pongratz merkt kritisch an, dass eine konstruktivistische Didaktik alles andere als gesellschaftlich neutral, da sie hinsichtlich der sozialen Ungleichheit eine Selektionswirkung hat aufgrund einer „neoliberalen Programmatik im Windschatten der konstruktivistischen Rhetorik von Selbstorganisation und Selbstentfaltung“. Die ‚ursprüngliche Autonomie‘, die konstruktivistische Pädagog*innen selbstorganisierten Systemen per se zusprechen möchten, bedeutet nämlich keineswegs Mündigkeit, sondern ebenso einen Zwang, fremden Steuervorgaben ‚freiwillig‘ zu folgen (Pongratz 2020, S. 159). Gerade in krisenhaften Gesellschaften mit viel Überforderungspotential für uns Menschen scheinen verinnerlichte **konstruktivistische Denkfiguren ein Privileg** zu sein, das für viele Lernende aufgrund des hohen Grades an Abstraktheit und Komplexität nur schwer erreichbar sein wird. Diese kritische Perspektive gilt es anzuerkennen und entsprechende Diskurse in der Diskussion zu öffnen. Die Konstruktion von Theorienkonglomerate, die pluralistisch strukturiert und subjektiv ideologisch gefärbt sind, welche relativiert werden und viable Wege für eine „kritische“ Praxis aufzeigen sollen (= z.B. die inhaltliche Entwicklung eines didaktischen Design zu einer Lehrveranstaltung im Rahmen kritischer Hochschullehre!) müssen sich gegen den Vorwurf der Naivität, Willkür oder Beliebigkeit behaupten. Damit steht oder fällt der Erfolg des Machbaren. **Reflexivität** kann helfen, diesen zu entschärfen und ideologische Muster im Denken aufzuspüren, zu objektivieren, sowohl bei einem selbst als auch beim Gegenüber, ob Mensch oder Institution (vgl. Charmaz 2011). Für die Denk- und Arbeitsweise in dieser Arbeit möchte ich mich deswegen von einem Forschungsparadigma aus der empirischen Sozialforschung, von Denkfiguren der *Grounded Theory* inspirieren lassen.

Interessen, Macht, Propaganda und Gehirnwäschemethoden spielen in der Entwicklung der Erkenntnis und der Wissenschaft eine viel größere Rolle, als allgemein angenommen.

(Paul Feyerabend)

Methodologie von Grounded Theory als Vorbild für wissenschaftliche Denkfiguren

Natürlich ist mir bewusst, dass diese Arbeit nicht als empirische Sozialforschung kategorisiert werden kann! Ich möchte dennoch den Versuch wagen, grundlegende Ideen und Gedanken der Grounded Theory in den Kontext dieser Arbeit zu transformieren und als Ankerpunkte für eigene Denkhorizonte und einen wissenschaftstheoretischen Rahmen zu setzen. Gerade im Kontext der Förderung von kritischem Denken erscheinen mir Denkmuster der Grounded Theory für mein **wissenschaftliches bzw. denkerisches Experiment**, was die vorliegende Arbeit ohne Frage ist, äußerst passend. Durch den “entdeckenden” Anspruch scheint sie prädestiniert für meine theoretische Konzeptualisierungen zu sein. Im Forschungsstil einer “Reflexiven Grounded Theory” (vgl. Breuer et al. 2019) finden sich zudem eine Vielfalt theoretischer Argumentationsmuster, wie Subjektivität in einem wissenschaftlichen Forschungsprozess begründet und anerkannt werden kann.

Historisch gesehen ist Grounded Theory als Antithese, als Alternative zur (quantitativen) Mainstream-Forschung in den bewegten Zeiten der 60er Jahre entstanden. Jörg Strübing, ein deutscher Soziologe, bezeichnet sie als ein “Produkt der Rebellion”, als Protest “gegen die Routinen und Verkrustungen des universitären Betriebs” (vgl. Strübing 2014, S. 1). Für den kritischen Anspruch dieser Arbeit bildet sie damit ein ideales „Vorbild“. Die Pioniere Anselm L. Strauss und Barney G. Glaser beschäftigten sich mit der Frage, wie sich mit qualitativen Fallstudien und Einzelfallanalysen allgemeine theoretische Modelle ableiten lassen. Sie entwickelten und verfeinerten nach und nach ein Verfahren, welches mittlerweile in der interpretativen Sozialforschung eine breite Anwendung findet (Anmerkung: Eine kompakte Übersicht zur Geschichte der Grounded Theory, den Streit zwischen Strauss und Glaser sowie zu den verschiedenen Entwicklungslinien findet sich z.B. in Breuer, Muckel & Dieris, 2019, S. 16-36). In dieser Masterarbeit findet zwar keine qualitative Datenanalyse gemäß der Grounded Theory statt, dennoch sollen aus der Methodologie dieses Forschungsparadigmas einige ihrer Ideen kreativ extrahiert und für den Bauprozess meines Denkkonstruktes übernommen werden (vgl. Strübing, 2014).

Methodologien liefern den theoretischen Begründungsrahmen für methodische Vorgehensweisen. Sie liefern die Argumente für die Legitimation der jeweiligen Methoden als wissenschaftlich angemessene Verfahren des Erkenntnisgewinns.

(Strübing, 2014, S. 27)

Strauss (1998, S. 30) bezeichnet die Grounded Theorie Methodologie (GTM) als “keine spezifische Methode oder Technik”, sondern als “Stil” oder Haltung, wie man qualitativen Daten und damit „Text“ begegnen kann. Es ist kein präskriptives Verfahren, es gibt keine standardisierte Anleitung, keine explizite Regeln, keine allgemein anerkannte Vorgehensweisen, nur vage Richtlinien, Orientierungen, Ideen, ein “Spektrum an Varianten”. Als wesentliche Bedingung wird gesehen: eine entsprechende Haltung. Strübing (2014) weist aufgrund dieser oft sehr pragmatische Vorstellungsweise kritisch darauf hin, dass gerne übersehen wird, dass es sich dennoch um eine spezifische Form eines “systematisch-experimentellen Wirklichkeitszugangs handelt, der einer klaren, wissenschaftstheoretisch orientierten Entdeckungs- und Falsifikationslogik unterliegt”.

Die Tatsache der äußerst heterogenen Auslegungs- und Publikationspraktiken werden oft begründet mit “national-kulturellen Denkweisen sowie lokalen akademischen Traditionen und Präferenzen” (Breuer, Muckel & Dieris, 2019, S. 20ff.). Die GTM im sozialkonstruktivistischen Ansatz von Charmaz (2011) weist stark auf den Aspekt der **Selbstreflexivität** und ihrer immensen Wichtigkeit hinsichtlich einer Güte im Forschungsprozess hin. Um Subjektivität als Qualitätskriterium in der Wissenschaft anzuerkennen, benötigt es Transparenz und ein kritisches Infragestellen.

Inwieweit wird Forschung beeinflusst von theoretischen Vorwissen, Praxis- und Erfahrungswissen, der Ausprägung der “theoretischen Sensibilität”, von persönlichen Werten, Moralvorstellungen und Überzeugungen der/des Forschenden? Wie können in einer wissenschaftlichen Arbeit die eigenen “Bilder im Kopf” objektiviert und als eigene Erkenntnisquelle beschrieben werden?

Ich möchte durch eine **selbst-reflexive Denk- und Arbeitsweise** die Subjekt-Perspektive für den Erkenntnisgewinn qualifizieren und hierfür ausgewählte Denkfiguren aus dem Konzept einer “**Reflexiven Grounded Theory**” vorstellen, welches Methoden entwickelt, um die “Person” der/des Forschenden und die Interaktionen im Forschungsprozess für die Erkenntnisbildung besonders berücksichtigen. Dieser Forschungsstil bzw. die Haltung beinhaltet „eine Ermächtigung der Forschenden, auch und gerade von Forschungs-Novizinnen, einen eigenständigen Blick auf den gewählten Weltausschnitt zu werfen und dabei eigene Theorie-Erfindungen zu machen” und weist ihnen „eigene kreative Potenz” und die “Lizenz zum Selbst-Denken” (Breuer, Muckel & Dieris, 2019, S. 4). Diese wissenschaftliche Haltung fügt sich Kontext eines kritischen emanzipatorischen Denkens gut ein (siehe Kapitel 4.3.1). Sie erkennt an, dass die/der Forschende “eine persönliche

Positionierung und Haltung, eine Handschrift und einen Stil” in ihrer/seiner Arbeitsweise herausbildet und als “(sozialisierte) Forscherin als Person (...) die wissenschaftliche Erkenntnisse hervorbringt”. Die Konfiguration der “Schritte und Verfahren erfolgt in einem Prozess des Auswählens und Aushandelns (...) unter Berücksichtigung der zustande kommenden Erkenntnisfortschritte”, die “selbst-/reflexiv” in einem offenen Raum gestaltet werden, welcher “durch vielerlei Handlungsoptionen gekennzeichnet” ist, “Kreativität” erfordert und “Eigenständigkeit und Eigenverantwortung bei den Abwägungen verlangt” (ebd, S. 5).

Wenn Forschung Arbeit ist und Arbeit als dialektisches Wechselverhältnis zwischen Subjekt und Objekt aufgefasst wird, dann muss das Resultat des Prozesses, die erarbeitete Theorie, immer auch ein subjektiv geprägtes Produkt sein.

(Glaser, zit. n. Strübing, 2014, S. 27)

Ich sehe im Rahmen dieser Arbeit **das eigene, das fremde und das interpretierte geschriebene Wort als eine Art qualitatives Forschungssample**. Es ist mein Untersuchungsgegenstand, “mein qualitatives Datenmaterial”, mein “subjektiv geprägtes Produkt”. Das Untersuchungsfeld befindet sich also inmitten in der hier vorliegenden Arbeit, die Ausdruck der eigenen Subjektivität sowie Interpretationen, Ideen und Inspirationen aus ausgewählter Literatur und anderer Medien ist.

Meine „Explorationen“ münden in der Entwicklung eines konkreten Produktes, in der Konzeption einer Lehrveranstaltung. Das Produkt kann aber nicht mehr als eine Hypothese sein, da es denkerisch im systematischen Zusammendenken von theoretischen Perspektiven entwickelt wurde. Der Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit bezeichnet also lediglich Theorie- und Denkarbeit und deren Übersetzung, Ausdruck oder Interpretation in schriftlichen Formulierungen. Im geisteswissenschaftlichen oder erkenntnistheoretischen Kontext wird die hermeneutische Methode abgewandt, um das Verstehen von Texten reflektiert verstehen und interpretieren zu können. Ein zirkulärer Prozess hätte man auch in der Entstehungsgeschichte dieser Arbeit abbilden können, da sie tief geprägt wurde von dem ständigen Erarbeiten und Überarbeiten von Worten und einem Hin- und Herspringen zwischen den Kapiteln. Da dieser Prozess nicht methodisch-kontrolliert stattgefunden hat, kann von einem hermeneutischen Verfahren nicht wirklich die Rede sein. Es braucht eine andere Perspektive zum Verstehen und damit zum Erkenntnisgewinn.

Chaos und Kontingenz

Es wird angenommen, dass in einem Forschungsprozess großes Potential für Emergenz („Innovationen“) besteht. Der Ausgangspunkt von Forschung ist das Chaos, der Beweggrund die Hoffnung auf das Finden von Kontingenz. **Forschung is also per se suchend.** In der Natur des Suchens liegt die Unsicherheit, die Ungewissheit, die Unwissenheit, das Mögliche und Unmögliche, das Unbekannte und möglicherweise auch das Erschreckende. Suchen ist das Ausloten von Grenzen. Forschung, und dazu zähle ich die Theorie- und Denkarbeit hinzu, ist ein **Abenteuer**. Wie können neue Wege gefunden werden?

Ein offene, konstruktivischer und reflektierter Forschungsstil erlaubt es, das Chaos anzunehmen und die Natur des Suchens als Ressource zu begreifen. Es liegt einem systemischen Verständnis zugrunde, dass neue Ordnungen und somit „Erkenntnis“ aus chaotischen Zuständen entstehen. Eine GTM wurde anfangs als induktive Methode missverstanden. Vielmehr ist GTM jedoch einer „abduktiven Erkenntnislogik“ zuzuordnen (vgl. Hoidn 2010; Reichertz 2013; Strübing 2014).

Abduktion ist keine Methode, sondern beschreibt einen neugierigen Charakter, eine geistige Offenheit, die Bereitschaft, sich überraschen zu lassen und vorherige Überzeugungen zu überdenken, aufzugeben und neue zu erfinden, einen „Sprung ins Dunkle“ zu wagen: „Man weiß nicht wirklich, was einen erwartet: die Leere oder fester Boden“ (Reichertz, 2013, S. 22). Eine Forschung dieser Art ist explorativ, spekulativ, sentimental und manchmal auch serendipitös (Serendipität = etwas zufällig entdecken, wird von Ludwig Fleck (1989, zit. n. Müller 2018; S. 42) als „Kolumbus-Effekt“ beschrieben: *Man sucht eine Route nach Indien und findet Amerika.*

Die Abduktion ist ein mentaler Prozess, ein geistiger Akt, ein gedanklicher Sprung, der das zusammenbringt, von dem man nie dachte, dass es zusammengehört.

(Reichertz 2011, S. 286)

Mit einer **abduktiven Haltung** wird der eigene Wissens- und Erfahrungsschatz als wirkmächtige Forschungs- und Gestaltungsmethode begriffen, dabei aber auch stets zur Disposition gestellt und (zumindest gedankenexperimentell und gefühlsmäßig, in einem Dialog mit sich selbst) überprüft. So unterscheidet sich der Erkenntnisgewinn der Abduktion klar von der Deduktion sowie der Induktion, wird aber dennoch als Verfahren der logischen

Schlussfolgerung als “vernünftig” betrachtet. Abduktives Denken ist kreativ, schöpferisch, visionär und innovativ. Die Abduktion “liefert uns Weltdeutungen, die, würde sie sich als richtig erweisen, uns bei Problemen handlungsfähig macht, angesichts derer wir zuvor handlungsunfähig waren” So produziert sie “nicht Überzeugungen und Gewissheit”, sondern schlägt eine Regel vor, “die (würde sie zutreffen, was gewissenhaft zu prüfen ist) neue Gewissheit verschafft” (Reichertz 2013, S. 87). Anders ausgedrückt: **Abduktion generiert unwillkürlich neue Hypothesen.** Reichertz (2013, S. 22) zieht einen Vergleich innerhalb der Methoden wissenschaftlichen Schlussfolgerns:

*Die Haltung, die (zumindest in der empirischen Forschung) mit der Deduktion verbunden ist, das ist die (durch die Erfahrung gehärtete) **Ignoranz**. Man ignoriert einfach, dass es auch ganz anders sein könnte. Die Haltung der qualitativen Induktion ist die des festen **Glaubens**, dass die Vergangenheit etwas über die Zukunft sagt und dass Gott nicht würfelt, sondern sich an Regeln hält. Die mit der Abduktion verknüpfte Haltung ist die (durch Verzweiflung oder Optimismus entfachte) **Hoffnung**, dass es auch ganz anders sein könnte als man bisher dachte.*

Abduktionen erklären weder etwas Überraschendes noch verstehen etwas Unverständliches, sie sind keine Anwendungen von Codes Regel oder Regeln, sondern lediglich Impulse zur Erfindung von neuen Regeln und Codes (Reichertz, 2013, S. 91f.). Sie sind demnach als praktikable Konstruktionen bzw. Glaubenskonstrukte zu begreifen, die sich an ein Handeln in der Zukunft orientieren.

Abduktives Denken entspringt der Erfahrung, führt zu logischen, aber kreativen Schlussfolgerungen und nutzt die Überprüfung dieser Schlussfolgerungen anhand von Hypothesen, um zu einer plausiblen theoretischen Erklärung der Erfahrung zu gelangen. (Charmaz, 2011, S. 192)

Abduktive Erkenntnismomente bedeuten also, “kreative Schlüsse” zu ziehen, zu improvisieren. “Sie können, müssen aber nicht logisch, erklärend und ökonomisch sein” (Reichertz, 2013, S, 93). Im Kontext meiner Arbeit glaube ich, dass das, ich maße mir an das zu behaupten, “kreative” Zusammendenken meiner subjektiv konstruierten Fragestellungen wie z.B. *Wie kann eine Outdoorpädagogik kritisch gelehrt werden?* oder *Wie kann Subjektivität in der Entstehungsgeschichte der vorliegenden Arbeit stets mitegedacht*

werden?, das Design-Thinking, die reflektierte Subjektivität, das chaotische Sprunghafte und vermeintlich ziellos Irrende, das Zweifeln, das Ausschweifende, Eskalierende, aber auch der hohe Anspruch an die Einhaltung wissenschaftlicher Argumentationslogiken in meinen Konzeptualisierungen mit all den abstrusen Vernetzungen neben induktivem Schlussfolgerungen und wilder Kombinatorik als Ausdruck einer abduktiven Denklogik beschrieben werden kann. Im Hinblick auf die Wahrung der geforderten Wissenschaftlichkeit werde ich den Anspruch von Charmaz (2011) annehmen, meine Ausführungen „plausibel theoretisch“ zu erklären. Ich möchte mich zwar durchaus als intentional handelnder Akteur sehen, welcher aber aus Verantwortungsgefühl zur (womöglich nicht-existierenden, aber geforderten) Objektivität durch diverse Perspektivierungen und Denkfiguren aus der wissenschaftlichen Publikationswelt eine kritische Distanz zu sich selbst und zur Erfahrungswelt zu wahren versucht. Zur hypothetischen Prüfung von abduktiven Schlussfolgerungen werde ich also ausgewählte, stimmige, widersprechende, fachliche und fachfremde oder einfach nur inspirierende Literatur verwenden.

Creativity is our great need, but criticism, self-criticism is the way to its release.

(John Dewey)⁵

Eine „abduktive“ Haltung erscheint mir unglaublich passend dafür, um kreativ und kritisch Antworten auf die Fragen in dieser Arbeit mit bestem Wissen, Unwissen und Gewissen zu suchen und entsprechend zu gestalten und dabei den Anspruch der Selbstreflexivität zu wahren.

Darüber hinaus eignet sich die Abduktion auch als „ideologiekritischer“ Moment gegenüber Effizienz- und Rationalisierungs-Logiken, da sie „gerade *nicht* einer ‘Economy of Research’“ unterliegt, sondern viel Muße und Zeit benötigt, um „das Erfinden ungewöhnlicher Lesarten und neue Ideen“ zu kultivieren und sich auf ein „zeitintensives Nachdenken“ einzulassen (Reichert, 2013, S. 93). Das innewohnende Kritische der Abduktion unterstreicht den Plädoyer für eine kritische Hochschullehre, der in dieser Arbeit mal explizit, mal implizit, aber stetig gefordert wird. Kreative Prozesse wie die Gestaltung eines didaktischen Designs schreien förmlich nach abduktivem Denken. Als Theorie für die Zusammenführung, für die Gestaltung, für den Entwurf möchte ich die Designtheorie auswählen.

⁵ aus seinem Werk *Art as Experience*, 1934.

Designtheorie

Ein Ziel dieser Arbeit ist der Entwurf eines Prototyps eines didaktischen Designs. Um dieses Ziel zu erreichen und den Entwicklungsprozess zu gestalten, benötigt es ein Forschungsdesign. Es schreitet also nach einer Theorie zum Design. Designtheorie ist als verstehend-interpretierende (“hermeneutische”) Theorie der Rekonstruktion von “Erfahrungsweisen kultureller Ausdrucksgestalten” (Schweppenhäuser 2016, S. 15) zu verstehen. Eine Designtheorie widmet sich den Entwurfs- und Gestaltungsprozessen eines sowohl funktionalen als auch ästhetischen materiellen oder immateriellen Produktes oder Handlungsprozesses. Design ist “Gestaltung der Freiheit und der Notwendigkeit, der Arbeit und der Muße, der Reproduktion und der Kreativität, (...) sowohl Entwurf für den bestehenden Bedarf als auch Entwurf eines noch gar nicht Seienden. Design ist “(...) im Horizont einer konkreten sozialen Utopie gedacht” (ebd.). So bringt Design verschiedene Welten in Beziehung, es entwirft neue (Lebens)formen, Orientierungen und stellt einen entsprechenden Handlungsrahmen den Akteur*innen zur Verfügung.

Designers are suspended between the concrete and abstract world”

(Beligatamulla et al. 2019, S. 99)

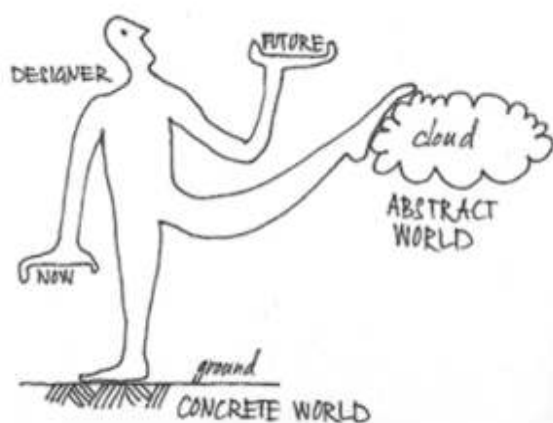


Abb. 5: Design als Vermittlung zwischen Realität und Zukunft (aus Beligatamulla et al 2019, S. 99)

Schweppenhäuser (2016, S. 13) betont, dass Design-praktiker*innen bestimmte Vorstellungen haben, “wie Menschen leben wollen, Wahrnehmungen machen, denken fühlen” und somit sich auch als Theoretiker*innen innerhalb verschiedener inter-disziplinärer Wissensgebieten bewegen. Wie in Abbildung 6 veranschaulicht verbindet ein Design verschiedene Wirklichkeiten zu einer “lebendigen” Gestalt, im Mittelpunkt und als zentrales Bindeglied steht dabei die/der Designer*in (vgl. Beligatamulla et al 2019). Das Gestaltungspotential liegt somit bei ihr/ihm, das Subjektive gilt als grundlegende Bedingung dafür. Jedes Design ist ein künstlerischer Ausdruck, welcher ohne die Imagination und Vorstellungskraft der Designer*innen kaum entstehen wird. Wie bei der Abduktion steht Design im Dienst von

Innovation und geht somit mit großer “erkenntnistheoretischer Neugier” (Mareis 2011, S. 10) einher, welche durch Kreativität getragen wird.

Mareis (2011) beschäftigt sich in ihrer ausgezeichneten Dissertation mit historisch gewachsenen Interferenzen zwischen Design- und Wissensdiskurs. Damit, wie “Designpraktiken als Wissens- und Forschungspraktiken” in einer Kultur von Wissenschaft eingeordnet werden können, wie “Gegenstände und Praktiken diskursiv zu Objekten des Wissens gemacht und als solche perpetuiert werden” (ebd., S. 17). Sowohl Design als auch Wissenschaft werden von ihr als “dichte “Gespinnste” von Diskursen, Praktiken, Institutionen, Akteuren und Objekten” beschrieben, welches “historisch formiert wurden und entsprechend dieser Prägungen jeweils eigene Wertesysteme und “Wahrheiten” etablieren konnten” (ebd., S. 16). So ergänzt Design aus einer diskursiven Sichtweise eine Haltung, welche die Wirklichkeit als subjektive und gesellschaftliche Konstruktion beschreibt (siehe Abschnitt “Eine konstruktivistische Haltung”). Deren Phänomene können als “vielgestaltige Effekte”, als “soziale und kulturelle Gebilde” und nicht als “überzeitlich und überkulturell definierbare Entitäten” begriffen werden. Aus Sicht von Design und Gestaltung zeigt sich auch wieder das Postulat der Aberkennung von Objektivität und mit der gleichzeitigen kritischen Aufforderung, die “Konstruktionsmaschinerien von Wissen”, die “Gefüge von Konventionen und Instrumenten, die sich als organisiert, dynamisch, aber nur teilweise reflektiert erweisen und die von einzelnen Personen selbst nur begrenzt bestimmt werden können” im Auge zu behalten (ebd. S. 17).

Design verbindet Ästhetik, Funktionalität und Ideologie. Design vermittelt Wissen, Handlungen und Ideologien künstlerisch. Ein “beeindruckendes” Design verführt, zieht in seinem Bann, transportiert Gefühle, macht das Erleben lebendig, vergibt einen Wert und erscheint dabei noch als “praktisch” und “zielorientiert”. Kunst trifft Effizienz. Nicht umsonst kritisiert die Designsoziologin Milev (2011, S. 46) scharf, dass „der zweck- und funktionsverbissene Blick auf Design“ das Design als Fortschrittmacher für Konsumgüter ideologisiert und kapitalistischer Governance unterliegt. Design spricht die demagogische Sprache der Bilder. So zieht es Instrumentalisierungsbestreben durch das hohe Verblendungspotential förmlich an (Beispiele: Werbung, Corporate Identity, Lifestyle, etc.). Design erweist sich als ideologisch “gefährlich” und kann als Machtpraktik und wirkmächtiges Propaganda-Instrument missbraucht werden. Es birgt das Potential, als populistisches Instrument missbraucht zu werden. Dennoch kann gerade kritische Wissenschaft hierfür die nötige Reflexivität geben, um Ideologien transparenter zu machen.

So soll **Design** erstmal neutral **als Gestaltungspotential für Wirklichkeiten** begriffen und als zeitgemäße moderne Wissenskultur verstanden werden (Mareis, 2011).

Hinsichtlich des Entwurfs eines Lehr-Lern-Szenario soll Design primär als handlungsorientiertes Gestaltungsinstrument sozialer Räume vorgestellt werden. Ein handlungsorientiertes Design entwirft und gestaltet “Beziehungen, Kommunikationsräume und Kommunikationsformen”. Somit wird die Designpraxis von “vitalen Faktoren des modernen Lebens” getrieben, die in folgendem Spannungsverhältnis stehen: “einerseits das Bedürfnis nach der Gestaltung einer humanen Lebenswelt und andererseits der Wunsch nach Optimierung der Arbeitswelt” (Schweppenhäuser, 2016, S. 11).

Design soll demnach multiple Perspektiven kommunizieren:

- *Individuelle (“Bedürfnis”),*
- *sozio-ökologische und ethische (“Lebenswelt”) und*
- *funktionale (“Optimierung”) Perspektiven werden eingeordnet in einer*
- *kapitalistischen Verwertungslogik (“Arbeitswelt”).*

(Schweppenhäuser, 2016, S. 11).

Letztendlich verbindet ein Design diese Perspektiven zu einem funktionalen Handlungsmodell, welches konkret bestimmte Ansprüche an die Wirklichkeit stellt. Auch wenn Anspruch und Wirklichkeit weit auseinanderliegen mögen möchte ich letztendlich damit erreichen, dass die Gestaltung von Denksystemen, Überzeugungen, Wirkräumen und auch konkret, Lehr-Lern-Umgebungen gewisse Formen bekommen, die **praktikabel und handlungsorientiert** sind.

Der schöpferische kreative Entwurf eines Design zeigt natürlich auch immer einen elitären Anspruch des Designers, dem Werk einen unverkennbaren Ausdruck zu verleihen. Neben der Egobefriedigung liegen jedoch mein Beweggründe vielmehr der scheinbaren Praktikabilität für die Gestaltung einer Forschungspraxis und einer sozialen Praxis zugrunde. Design gibt die Hoffnung verständlich zu illustrieren, wie z.B. Idealismus als konkret gedachte Wirklichkeit in einem *funktionalen praktikablen verwertbaren* Modell vorgestellt werden kann. Damit ist nicht gemeint, Design als Marketing- und Propaganda-Instrument für eigene Ideen zu instrumentalisieren, sondern als *Idee eines kleines Versuchslabors* namens “Masterarbeit” als pragmatischer Kompromiss möglichst authentisch im Diktum der Formalia und Kriterien der

Wissenschaft *kommunizieren* zu können. Das Forschungsdesign dieser Arbeit (siehe Kapitel 1.5) soll sowohl diesem Ziel als auch dem Prozess dahin eine Gestalt geben und viable Wege aufzeigen, wie Gedanken in Handlungen ausgestaltet werden können. Im Hinblick auf die “Wie-Fragen” der Forschungsfragen beschreiben die Design-Handlungen den Prozess und das Resultat. Die letztendliche Gestalt erkennt man jedoch nicht im Resultat, sondern im Schöpfungsprozess, in dem die “potentiellen Einsatzfähigkeiten, Umnutzungen, Verwendungen, aber auch Nichtverwendbarkeiten” liegen (Mareis, 2011, S. 115). Es erscheint mir als äußerst spannend, eine “Design-Methodik” zu verwenden, um Lernprozesse als “reale Utopie” zu sehen, wo in einem partizipativen Reallabor geforscht, kritisches Denken gepflegt, Erfahrungslernen praktiziert und somit Kompetenzen für ein zukunftsfähiges pädagogisches Handeln entwickelt wird, dass Geiste einer transformativen Bildung gelebt wird (vgl. Defila und Di Giulio 2018a; Wright, 2017). Die hier konzipierte Lehrveranstaltung (siehe Kapitel 5) soll deswegen als Reallabor gesehen werden, wo auch in der Planung, sprich in die vorliegende Masterarbeit, ein „transformatives Mindset“ kultiviert wird.

Zusammenfassung der Erkenntnisphilosophie in der vorliegenden Arbeit

Der Wandel der Zeit schreitet stets voran und verändert unaufhörlich die Parameter, die die Phänomene in der Welt begreifen lassen. Um der Komplexität und Dynamik der Welt gerecht zu werden, benötigt es eine offene Einstellung gegenüber Veränderungen unserer Denksysteme und Wissensstrukturen, um alternative und innovative Sichtweisen zu entwickeln (vgl. Astleitner 2011). Gerade in Krisen bleibt uns nichts anderes übrig, als unsere Welt neu zu denken (vgl. Göpel 2020). Zudem bedarf es die Erkenntnis, bereits vorhandenes oder neu generiertes Wissen, Beobachtungen und Erfahrungen lediglich als Bausteine für neue theoretische Konstruktionen zu begreifen, um überhaupt erst die unzähligen Kombinations- und Interpretationsmöglichkeiten entdecken zu können. Für die Wissenschaft und Forschung bedeutet das, interdisziplinär, transdisziplinär und vor allem, transformativ zu forschen (Defila und Di Giulio 2018b). Auch für die Praxis bedeutet es, die Perspektiven zu erweitern, eingefahrene Praktiken damit zu durchbrechen und letztendlich, Theorien über die Wirklichkeit zu verändern bzw. neue Theorien zu entwerfen. Das gesellschaftliche Innovationspotenzial ist mit der Diskussion und der Erprobung von neuen Theorien über die soziale Wirklichkeit stark verwoben. Aus systemischem Blickwinkel verändern sich nämlich durch das Entstehen anderer Perspektiven immer auch die Interaktion der Systeme sowie das Handlungsverständnis der Akteurinnen und Akteure untereinander. Es passiert Veränderung und somit auch, gesellschaftliche Transformation. Nach Astleitner (2011, S. 14) benötigt es

für die Entwicklung neuer Theorien sowie wissenschaftlich fundierter Annahmen, Ansätze und Sichtweisen über unsere Welt eine „Kompetenz zur Modellbildung“, eine „kritisch-emanzipatorische“ und eine „kreativ-innovative“ Kompetenz. So werden in dieser Arbeit vorhandene Theorien zusammengedacht, miteinander vernetzt und Modelle kreiert, wie Hochschuldidaktik kritisch, kreativ und womöglich sogar innovativ gedacht werden. Dabei entsteht etwas Neues durch die neue Interpretation von Altem unter Bezugnahme von Aktuellem. In der vorliegenden Arbeit forscht in erster Linie der Geist, der einem steten Wandel durch das Lernen aus dem Forschungsprozess unterworfen ist. Die Arbeit spiegelt somit einen Lernprozess wieder, der durch wissenschaftliches Denken geprägt wird. Transformatives Potential soll für die Praxis erkundet werden, weniger für die Wissenschaft.

1.5 Gütekriterien

Aufgrund den vorherigen Überlegungen zu den wissenschaftstheoretischen Denkhorizonten, die in dieser Arbeit gelten sollen, wird deutlich, dass klassische Gütekriterien wie Objektivität, Validität und Reliabilität nicht gelten können. Diese Arbeit ist „nur“ schriftliches Wort, d.h. durch subjektive Interpretation und Wortformung des Autors kann schwer Überprüfbarkeit, Gültigkeit und Zuverlässigkeit garantiert werden. Auch Gütekriterien qualitativer Forschung sind schwer übertragbar, da Gegenstand der Forschung (im Sinne der „Entdeckung von Neuem“) nicht das Geschriebene, sondern das Schreiben selbst ist. Es werden weder Triangulation noch analytische Induktion systematisch angewandt, auch die Transparenz in den Vorgehensweisen ist nicht immer gegeben (vgl. Flick 2019). In dieser Arbeit wird keine empirische Sozialforschung betrieben, sondern „nur“ **Literatur-, Denk- und Schreibearbeit**. Dennoch benötigt es bei Arbeiten, die einen wissenschaftlichen Anspruch haben, gewisse Kriterien der Güte. Allgemein gültige Kriterien einer wissenschaftlichen Qualität wie beispielsweise „inhaltliche Relevanz“, „methodische Strenge“, „ethische Strenge“ und „Präsentationsqualität“ (Döring und Bortz 2016, S. 90ff.) können aufgrund des „kreativen“ und „explorativen“ Anspruchs von Design-Thinking in dieser Arbeit nur bedingt eingehalten werden. Die inhaltliche Relevanz ist zunächst nur für mich persönlich hoch, es wird kein systematisches und etabliertes Verfahren zur Textgestaltung angewandt, ethische Fragen können mit dem Anspruch kritischen Denkens stets relativiert werden und die Präsentationsqualität ist gering, da sich trotz der gefundenen Struktur die Lesbarkeit sowie die Stringenz der Argumentation und Ableitungen in Grenzen hält. Wenn überhaupt, können allgemeine Qualitätsaspekte wissenschaftlicher Forschung als Leitfigur herangezogen werden. Lincoln und Guba (1985, zit. n. Döring und Bortz 2016, S. 109f.) nennen Aspekte, deren Bemühungen zur Einhaltung zumindest teilweise erkennbar sein sollten:

- Wahrheitsgehalt (*Truth Value*): Es werden Bemühungen um theoretische Validität aufgrund vielfältiger Auswahl von Literatur und damit Perspektivenvielfalt gezeigt.
- Anwendbarkeit (*Applicability*): Das Produkt der Arbeit kann als „Fundament“ für eine praktische Umsetzung dienen. Die Praxis ist das Ziel der Forschung.
- Konsistenz (*Consistency*): Es ist zumindest denkbar, die Inhalte und Überlegungen auf weitere Kontexte, sowohl in der Hochschullehre als auch im Feld der Outdoorpädagogik, zu übertragen.
- Neutralität (*Neutrality*): Dieser Aspekt kann NICHT eingehalten. Diese Arbeit beinhaltet ausdrücklich eigene Vorurteile, Motivationen, Interessen und Perspektiven.

Solche Standards werden meist für empirische Wissenschaft formuliert und müssen im Kontext dieser Arbeit entsprechend relativiert werden. Fahr und Zacherl (2019, S. 294)

merken kritisch an, dass wir den „Kurzschluss“ vermeiden sollten, „dogmatisch (...) Wissenschaft auf jene Wissenschaften zu verkürzen, die empirische Zusammenhänge beispielsweise mit statistischen Methoden zu erfassen suchen“. In der Didaktik und Pädagogik sind dahingehende Attitüden von Akademiker*innen oftmals zu beobachten. Unabhängig eines Paradigmas kann beispielsweise eine kritische Pädagogik konstruktive Perspektiven aufzeigen, wie vielfältig Wissenschaft verstanden und gelebt werden kann (vgl. Biesta 2011; Bellmann und Müller 2011). Im Rahmen dieser Arbeit dienen Ideen als „kreativer Moment“ und werden als valide bewertet, auch wenn sie sich nicht nur aus wissenschaftlicher Literatur, sondern aus anderen Theorien ableiten, die vom Mainstream der wissenschaftlichen Lobby oftmals auch als „unwissenschaftliche“ Wissenschaft tituliert wurden (z.B. Felber 2019; Göpel 2020; Welzer 2013; Wilber 2017; Wright 2017). Eine Anerkennung der Perspektivenvielfalt von Ideen und damit „Wahrheitsmöglichkeiten“ und damit eine „normative Paradoxie“ sollen im Rahmen dieser Arbeit kultiviert werden.

So wird **Kreativität als Gütekriterium** festgelegt, um intellektuelle und schöpferische Freiheit zu gewährleisten. Satzcreationen, die nicht neutral, nicht valide, nicht objektiv, nicht konsistent und womöglich fehlerhaft sind, können unabhängig von falsch oder richtig oder einer Faktizität als künstlerischer Ausdruck gewürdigt werden. In der Kunst gibt es nur ein einziges Gütekriterium: Die Kunst selbst. Kreativität im Kontext dieser Arbeit wird meist auf den Stufen „produktiver Kreativität“ und „erfinderischer Kreativität“ gezeigt (vgl. Preiser 2006). Das geschriebene Wort wird damit als künstlerischer Ausdruck des Denkens begriffen. Als Gütekriterium erkennt es ästhetische Qualität an, das Wirken-Lassen und die Aufforderung zur Interpretation. Die Arbeit provoziert mit dieser „Güte des schöpferischen Egos“ die institutionellen Kriterien und den objektiven Bewertungskatalog für eine Masterarbeit. Sie kultiviert das Risiko des Scheiterns, da sie als Qualifikationsarbeit natürlich einer objektive Bewertung standhalten muss. Aufgrund ihren künstlerischen Ambitionen braucht es für eine wissenschaftliche Güte demnach **Transparenz**, da „Leser sich ein eigenes Bild über Anspruch und Wirklichkeit des Projektes machen können“ (Flick 2019, S. 485). Durch Transparenz kann die Qualität von Ambiguität, Provokation, Paradoxie oder Ambivalenz erst gewürdigt werden. Zudem wird eine reflektierte Ideologie mit Bezugspunkten zur Wissenschaft ohne Frage als „besser“ bewertet als eine unreflektierte (und damit intransparente) Ideologie, wenn wir davon ausgehen, dass jedes geschriebene Wort ideologisch gefärbt ist. Deswegen soll der Anspruch an eine kritische Pädagogik und im Kontext von Hochschuldidaktik, an eine kritische Hochschullehre den normativen Rahmen dieser Arbeit bilden, trotz der Gefahr, damit dogmatisch zu sein (siehe Kapitel 4). In diesem

Zusammenhang braucht es beim Lesen der vorliegenden Arbeit eine ständige Bewusstheit, dass sie ein Ausdruck isolierter Denkarbeit ist. In einer solchen kann nur unter der Bedingung der Reflexion das bewertete Angenommene wieder der Diskussion zugänglich gemacht werden. Der „einsame“ Forschungsprozess des Lesens, Denkens und Schreibens benötigt eine Methode, um eigene Denkblasen wieder zerplatzen zu lassen.

Das **Gütekriterium Selbstreflexivität** wird deswegen als übergeordneter Anspruch an jedes geschriebene Wort ausgewählt, um eine Transparenz der eigenen Subjektivität und somit eine selbstkritische Haltung zu ermöglichen. Dieses Gütekriterium lässt sich nicht immer explizit erkennen, sondern wirkt oftmals implizit. Es soll die Aufforderung kommunizieren, jedes geschriebene Wort kritisch zu hinterfragen. Selbstreflexivität als Methode dient dazu, eine gewisse „Objektivität“ im schöpferischen Prozess zu gewähren. Nicht umsonst dient im Kontext qualitativer Forschung das Gütekriterium „Reflektierte Subjektivität“ (vgl. Steinke 1999, zit. n. Breuer et al. 2019, S. 359) dazu, den nicht zu verhindernden subjektiven Einfluss zumindest etwas transparenter zu machen. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion wird gerade im Rahmen kritischer Hochschullehre als wesentliche Bedingung gesehen, um diese überhaupt erst praktizieren zu können (vgl. Fahr und Zacherl 2019). Selbstreflexivität ist Ausdruck einer kritischen Haltung. Eigene Formulierungen, Interpretationen, Gedanken und Hypothesen werden als Angebot, als Einladung zu einem Dialog, einer Diskussion, einem Diskurs für die soziale Interaktion gesehen. Das „practical inquiry model“ (Garrison et al. 2001) oder reflexives Denken nach Dewey (siehe Kapitel 3.4) bietet sich hierfür als Leitfaden für konstruktiven Reflexionsprozesse mit sich selbst und seiner Umwelt an. Eine Selbstreflexionskompetenz (vgl. Pachner 2013) oder „reflektierte Subjektivität“ (vgl. Breuer et al. 2019; Kenneweg und Wunderlich 2019) wird als Voraussetzung tituliert, um Lehre kritisch und transformativ gestalten zu können (siehe Kapitel 4.6) sowie Reflexion als Schlüsselmethod für nachhaltiges Lernen anzuerkennen (vgl. Arnold und Schön 2019; Schön 1983). So gilt für dieses Arbeit neben Design Thinking als Denkfigur für ihren Entwicklungsprozess das Gütekriterium der Selbstreflexivität auf zwei Ebenen:

- auf der Ebene „Masterarbeit“ hinsichtlich einer selbstkritischen und reflexiven Haltung des Autors „zwischen den Worten“ sowie
- auf der Ebene des „didaktischen Design“, sprich das Produkt der Arbeit hat den verinnerlichten Anspruch, Selbstreflexionsfähigkeit und damit, die wesentliche Bedingung zum kritischen Denken zu fördern.

Die Güte der Arbeit ist auf Kreativität und Selbstreflexivität kritisch zu prüfen und als Status Quo zu bewerten. Kritische Dialoge und Zukunft werden Perspektiven wieder verändern.

1.6 Zum Aufbau der Arbeit

In Kapitel 1 wurden die Relevanz des Themas, die Forschungsfrage und Ziele, das Forschungsdesign, wissenschaftstheoretische Perspektiven und Gütekriterien dargestellt.

Kapitel 2 zeichnet eine grundlegende Vorstellung darüber, wie Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft sowie pädagogisches und didaktisches Handeln allgemein verstanden werden kann, um einen disziplinären Bezugsrahmen zu erstellen.

Kapitel 3 dient dem theoretischen Framing des Seminarthemas. Es wird ein Begriffsverständnis von Outdoorpädagogik entworfen, Einblicke zur Geschichte, Theorie, Praxis und Methoden gegeben und in diesen Kontexten kritische Perspektiven aufgezeigt. Zudem wird ein Kompetenzprofil für Outdoor- und Erlebnispädagog*innen entwickelt.

Kapitel 4 widmet sich dem Konzept von kritischer Hochschullehre. Ausgehend von dem Anspruch an Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit sowie einem kritischen Bildungsbegriff wird ein Prozessmodell vorgestellt, wie kritische Hochschullehre didaktisch aufbereitet werden kann. Ein Kompetenzprofil für Hochschuldidaktiker*innen, die kritisches Denken fördern möchten, wird gezeichnet.

Die Kapitel 1 bis 4 spiegeln einen Explorationsraum für Gedanken und Ideen wieder.

In Kapitel 5 werden die vorherigen Kapitel zusammengedacht und in den Entwurf eines didaktischen Designs für ein Seminar zur Outdoorpädagogik im Rahmen kritischer universitäre Lehre überführt. Zuvor wird ein *Constructive Alignment* erstellt, welches der Vorgabe an kompetenzorientierter Lehre begegnet. Darin werden entsprechende Lernziele mit den ausgewählten Methoden und den Prüfungsformen in Übereinstimmung gebracht. Die besondere Anforderung an die Seminarleiter*innen für das konzipierte Seminar werden diskutiert.

Kapitel 6 dient der Zusammenfassung und einer kritischen Würdigung der Schöpfungsprozesse.

Im Anhang findet sich ein hypothetischer Vorschlag für eine Präsentation im Bildungsangebot der Universität Salzburg auf PlusOnline und Blackboard. Zudem findet sich ein Vorschlag eines Readers, eine Methodensammlung mit vielen Tipps aus der Praxis. Eine Vita des Autors findet sich anbei.

2. Grundbegriffe: Pädagogik, pädagogisches Handeln und Didaktik

Reflektierte und bewusste Entscheidungen in der pädagogischen Praxis befinden sich immer in einem Zusammenspiel von Theorien. In einem wissenschaftlichen Verständnis über ein entsprechendes Handeln wird dies sogar explizit gefordert. Das Wissen über Theorien liefert Perspektiven auf bestimmte Phänomene bzw. lässt diese erst erkennen und in stimmigen Gesamtkontexte erscheinen. Theorien können als Ausgangsbasis für Entscheidungen und die Art und Weise im (pädagogischen) Handeln gesehen werden. Pädagogik als theoretische Disziplin der Praxis benötigt also ein breites Zusammendenken von Theorie und Praxis und deren Wechselspiel. Die Interdependenz zwischen Wissen und Handeln muss anerkannt werden, wenn Brücken zwischen Universität und Praxis gebaut werden wollen. So gilt für Pädagog*innen, die sich an einer Universität bilden, der Anspruch, sich intensiv und kritisch-reflexiv mit Theorien und deren geschichtlichen Hintergrund auseinanderzusetzen. Das gleiche gilt natürlich ebenso für all jene, die den Bildungsauftrag inne tragen, die dafür verantwortlich sind, wie wissenschaftliche Lehre gestaltet und praktiziert wird: Hochschuldidaktiker*innen.

Um diese Triade aus Pädagogik – Praxis – Hochschuldidaktik stets anzuerkennen, soll versucht werden, bei der Gestaltung eines entsprechenden didaktischen Design den Lerninhalt so zu entwickeln, dass die **Theorie** und dessen historische Entwicklungsmomente stets **mit aktuellen Herausforderungen der pädagogischen und der didaktischen Praxis verknüpft** werden. Subjektive Theorien als Erfahrungstheorien der Praxis sollen dabei anerkannt, mit einem kritischen Blick gewürdigt und in das Theoriekonzept eingebettet werden.

Es wird angenommen, dass durch einen offenen und selbstkritischen Umgang mit ideologischer Denkhorizonte und entsprechend gefärbten Begriffs- und Theorienverständnisse die Rahmenbedingungen für eine kritische Lehre geschaffen werden können, das gilt sowohl für die Lehre selbst als auch für deren Einbindung in eine Institution. Denn nicht nur durch Fach- und Methodenwissen, sondern vor allem durch Transparenz der eigenen Subjektivität und einem kritisch-reflexiven Charakter der Lehrenden kann letztendlich eine diskursive Lehr- und Lernkultur entstehen, wie sie in der Denkfigur einer kritischen Hochschullehre (Jahn et al. 2019) existiert (Gütekriterium „Selbstreflexivität“, vgl. S. 26). Eine kritische Lehrpraxis sollte also stets begründet werden durch (1) theoretische Überlegungen, (2) eigene Überzeugungen, Haltungen und Erfahrungen sowie (3) die Aufforderung, diese stets zu hinterfragen, kritisieren und auf Ideologien zu prüfen. Zudem

kann durch vernetzende Theoriearbeit mit selbstreflexiven Anspruch die Entwicklung von pädagogischer Professionalität wie z.B. im Ausdruck eines “Reflective Practitioner” (Schön 1983, 1987; vgl. Pachner 2013) gewahrt werden (siehe Kapitel 4.5).

In dieser Arbeit geht es ja nicht um eine objektive Untersuchung mit mathematischer Überprüfbarkeit, sondern um eine zwar theoriegeleitete, aber durch Interpretation und die Übertragung in eigenen Formulierungen dennoch subjektiv gefärbte Konzeption von zu lehrenden Inhalten. Deswegen wird es als wichtig erachtet, zunächst ein übergreifendes Verständnis, ein fundamentales Statement zu folgende Über-Begriffen zu formulieren:

- 1 Pädagogik (Geschichte, Theorie und Konzepte)**
- 2 Pädagogisches Handeln (Praxis von Pädagogik)**
- 3 Didaktik (Lehre von Pädagogik)**

Ziel der kurzen Abhandlung zu diesen drei „großen Überschriften“ ist es, vorneweg gewisse Mindsets, Annahmen, Überzeugungen oder Einstellungen zu rahmen, die nicht direkt, aber sehr wohl zwischen den Zeilen in dieser Arbeit zum Ausdruck kommen. Viele der folgenden (unvollständigen und bruchstückhaften) Überlegungen zeigen auch etwas von meiner „eigenen“ Philosophie von Pädagogik allgemein, die sich im Laufe der persönlichen Erfahrungen in der pädagogischen Praxis, während meiner „akademischen Sozialisation“ hauptsächlich an der Universität Salzburg und bei unzähligen Fort- und Weiterbildungen entwickelt haben.

2.1 Über die Hoffnung der Pädagogik

*Pädagogik f. 'Wissenschaft von der Erziehung und Bildung', entlehnt (18. Jh.)
'(Kunst der) Erziehung', dem Fem. des von paidagōgós (s. oben) abgeleiteten
Adjektivs paidagōgikós (παιδαγωγικός) 'den Erzieher betreffend, zur Erziehung
gehörig'. pädagogisch Adj. 'die Pädagogik betreffend, erzieherisch' (Mitte 18.
Jh.)*

(Pfeifer 1993)

Das Wort „Pädagogik“ („Kunst der Erziehung“, griech. paidagōgiké téchnē (παιδαγωγική τέχνη), ab dem 18. Jh. Erziehungswissenschaft, Wissenschaft von der Erziehung und Bildung, bezeichnet eine geisteswissenschaftliche Strömung, welche zumeist in einem hermeneutisch-geschichtliches Wissenschaftsverständnis begriffen wird (Raithel et al. 2009). Die Erforschung der Bedingungen pädagogischen Handelns hat unterschiedliche Traditionen und baut nicht nur auf den meistens quantitativen Methoden der empirisch-analytischen Sozialforschung oder Naturwissenschaften auf, sondern ebenso auf qualitative Methoden der Erfahrungs- und Sozialwissenschaften (Bernhard et al. 2018a). Pädagogik erforscht Erziehungswirklichkeiten und muss dabei auch „gedanklich-begrifflichen Reflexionen des Bildungsgeschehens in seiner Spezifität“ und „philosophische Überlegungen zum Bildungsbegriff, zur Menschwerdung und Subjektentwicklung“ anerkennen (Bernhard et al. 2018a, S. 13).

Sie entwirft, sammelt und diskutiert Theorien für eine Gestaltungspraxis von Erziehung und Bildung und entwickelt diese ständig weiter, für ein Verständnis einer ganzheitlichen Menschwerdung, für individuelle und gesellschaftliche Entwicklungsprozesse, angepasst an die aktuellen Herausforderungen der Wirklichkeit. Das Prinzip der „Theorie der Erziehung“ ist nach Friedrich Schleiermacher (1768-1834), einer der Vordenker einer wissenschaftlichen Pädagogik, das, „wovon die Realisierung aller sittlichen Vervollkommnung ausgehen muss“ (Schleiermacher 2000, S. 36, zit. n. Dollinger 2012b). Durch ständige Rekonstruktion einer pädagogischen Wirklichkeit soll in einer hermeneutischen Vorgehensweise neue Erkenntnisse wieder zurück zur Praxis vermittelt werden, um dem Ziel der „sittlichen Vervollkommnung“ stets ein Stück näher zu kommen. Pädagogik orientiert sich somit stets an höchsten Maßstäben.

*„Die Praxis als das Erfahrungsmäßige ist immer eher, und die Theorie folgt erst,
wenn man einsieht, dass das eine gut, das andere schlecht geraten sei“*

(Friedrich Schleiermacher)

Pädagogische Theorien können nach Dietrich Benner (2015) auf drei Ebenen veranschaulicht werden:

- **Theorien zur pädagogischen Praxis** (Handlungswissen, Erfahrungen von Praktikern)
- **pädagogische Handlungstheorien** (Theorien zur Erziehung, zur Bildung und zu pädagogischen Institutionen)
- **erziehungswissenschaftliche Forschung** (wissenschaftliches Wissen)

Pädagogik (= Theorie) wird also gemacht für die die Ausformung in pädagogischen Wirklichkeiten, in Erziehungsrealitäten, in Bildungslandschaften (= Praxis) z.B. für die konkreten Handlungspraxis von Pädagog*innen, aber auch zur Reform des Bildungssystems, zur Weiterentwicklung von institutioneller Bildungsarbeit.

Pädagogik agiert dabei stets kritisch, da ihr als Triebfeder liegt die ständige „Verbesserung der Welt“ innewohnt. Pädagog*innen und Erziehungswissenschaftler*innen scheinen überzeugt davon zu sein, dass nachhaltige gesellschaftliche Veränderung abhängig von einer „richtigen“ Erziehungs- und Bildungskultur sei (Bernhard et al. 2018a). So ist Pädagogik eine wichtige Akteurin in dem Prozess, sich den ökologischen, ökonomischen und sozialen Herausforderungen zu stellen und einen umfassenden gesellschaftlichen Wandel herbeizuführen. Sie arbeitet dabei sowohl an den Grundlagen als auch an der Zukunft der Gesellschaft, da sie sich der Bildung und Erziehung von Menschen widmet, also einem Prozess, der sich über die gesamte Lebensspanne entwickelt. Als ein „Wesenselement der Pädagogik in diesem und auch im kritischen Sinne ließe sich ein utopischer Überschuss und ein permanenter Reformgedanke nennen“ (Döpp-Vorwald, 1964, zit.n. Raithel et al. 2009, S. 12). Pädagogik beinhaltet somit stets eine Hoffnung und somit die Vision für eine „bessere“ Zukunft, projiziert diese in eine Utopie und spannt mit ihrer Praxis ein Band zwischen der Wirklichkeit (Oelkers 1990). Pädagogik hat dabei immer auch etwas Leidenschaftliches. So wirkt Pädagogik als Erziehungs- und Bildungswissenschaft zwar durchaus analytisch-beschreibend und empirisch-forschend, für die Praxis handlungsorientiert und unmittelbar, aber darüber hinaus auch stets kritisch-hinterfragend und visionär-entwickelnd.

Pädagogik stellt sich immer die Frage, wie Menschen dabei unterstützt werden können, ihre Potenziale zu entfalten. Dafür entwirft sie Ideen, wie solche Räume der Potentialentfaltung gestaltet werden können. Ziele in der Pädagogik können jedoch nie wirklich erreicht werden, sondern Pädagogik lebt als „mind-set“ in der Praxis, als „never-ending story“, als unaufhaltsamer Prozess, der ständig neue Ziele erschafft. Pädagogik nimmt die menschliche Entwicklung als Forschungsgegenstand und muss deswegen eine dynamische, veränderliche,

komplexe Forschungskultur verfolgen, um dieser gerecht zu werden. Die Unschärfe der Wirklichkeit, der Wahrheit, der Erkenntnis, der Prognose ist also unweigerlich anzuerkennen. Trotz der Unschärfen unternimmt Pädagogik dennoch den Versuch, Konstruktionspläne für wirksame Werkzeuge zu erschaffen, welche individuelle Lernerfahrungen, Bildung und Persönlichkeitsentwicklung fördern, Kommunikation und Interaktion zwischen Menschen verbessern sowie gesellschaftliche Transformationsprozesse wirksam initiieren können.

Die Hoffnung der Pädagogik entspricht der Vision einer Utopie.

2.2 Pädagogisches Handeln oder die Aufgabe von Pädagog*innen

Pädagoge m. 'Erzieher, Lehrer, Wissenschaftler der Pädagogik', entlehnt (15. Jh.) aus lat. paedagōgus, griech. paidagōgós (παιδαγωγός), zusammengesetzt aus griech. páis, Genitiv paidós (παῖς, παιδός) 'Kind, Knabe, Sohn' und agōgós (ἀγωγός) 'leitend, führend; Leiter, Führer', zu griech. ágein (ἄγειν) 'treiben, führen, geleiten'. Das griech. Wort bezeichnet ursprünglich einen Sklaven, der die Knaben zur Schule und zum Sportplatz (Gymnasium) führt und beaufsichtigt, dann den 'Aufseher, Betreuer der Knaben', schließlich den 'Erzieher, Leiter, Lehrer'. Im Dt. ist Pädagoge anfangs der 'Haus- oder Privatlehrer', seit dem 16. Jh. auch der 'behördlich angestellte Lehrer', seit dem 18. Jh. besonders der sich mit der wissenschaftlichen Erziehungslehre befassende Lehrer oder Theoretiker.

(Pfeifer 1993)

Als Pädagog*innen werden heute normalerweise all jene gesehen, die einen entsprechenden Bildungsabschluss aufweisen (z.B. ein Masterstudium in Erziehungswissenschaft oder eine pädagogische Ausbildung) und als qualifizierte Personen in erzieherischen und/oder wissenschaftlichen Kontexten professionell agieren. Als „Arbeiter*innen“ der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft sollen sie hier sehr praxisorientiert im Zusammenhang mit ihren Aufgaben verstanden werden. Allgemein beziehen sich die Aufgaben von Pädagog*innen auf Prozesse des Lehrens und Lernens sowie der Erziehung und Bildung. Es dominieren zwei Grundverständnisse von Erziehung. In einer technizistischen Annahme streben Pädagog*innen als „Bildhauer bzw. Handwerker“ einen Zweck an, den sie unter Zuhilfenahme bestimmter Mittel und Methoden versuchen zu erreichen. Erziehung ist demnach ein „herstellendes“ Handeln. Im Kontrast dazu ist in einer naturalistischen Annahme Erziehung ein „begleitendes Wachsen lassen“, Pädagog*innen agieren hier eher wie ein „Gärtner bzw. Bauer“ (Raithel, Dolliner & Hermann, 2009, S. 24). Die Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ stehen ebenso kontrovers gegenüber. Schlömerkemper (2017, S. 12) merkt an: „Erziehung gilt manchen als repressiv, anderen als emanzipatorisch; Bildung soll die autonome Persönlichkeit ermöglichen, sie ist aber zugleich Medium der sozialen Abgrenzung.“ So ist pädagogisches Handeln mit einem antinomischen Blick zu sehen, um eine Balance in einem ständigen Widerspruch zu finden. Es benötigt eine gegenseitige Anerkennung zwischen Führen und Wachsen lassen, Repression und Emanzipation, Autonomie und Abhängigkeit, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit.

Im Gegensatz zum ersten Paidagōgós im alten Griechenland, der gelehrte Sklave, welcher die Knaben zur Schule begleitet hat, der sich währenddessen mitunter auch um dessen weltliche Bildung bemühte, ist der Anspruch an Pädagog*innen als Wegbegleiter*innen mittlerweile gewachsen. So sollen sie heute theoriegeleitet lernende Menschen in verschiedenste Bildungssituationen auf ihren Entwicklungswegen bei ihrer Potentialentfaltung möglichst individuell achtsam begleiten und dabei stets authentisch ein kritisch-emanzipatorisches Persönlichkeit vorleben. Die **Vorbildfunktion** ist sicherlich eine wesentliche Rolle, die Pädagog*innen annehmen sollten, um verantwortungsbewusst die asymmetrische pädagogische Beziehung, also die Interaktions- und Kommunikationsformen zwischen Lernenden und Lehrenden gestalten zu können, die letztendlich die Grenzen und Möglichkeiten des Lernens bestimmen (vgl. Lippitz und Woo 2019). Hattie (2008) verweist ebenso auf die elementare Rolle der Lehrperson auf gelingende Lernsituationen. Die pädagogischen Praxis wird somit im erheblichen Ausmaß von „Persönlichkeiten“ bestimmt, welche soziale Bildungssituationen initiieren und dabei aktiv Lernprozesse begleiten bzw. den Lernenden die Partizipation daran ermöglichen, mit dem Ziel, die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern.

In jedem Fall aber stehen hier die Erzieher dem Jugendlichen als Vertreter der Welt gegenüber, für die sie Verantwortung übernehmen müssen, obwohl auch sie sie nicht gemacht haben, selbst wenn sie heimlich oder offen wünschen sollten, sie sei anders als sie ist.

(Arendt 1994, S. 270)

Arendt (1994) weist hiermit auch auf die Verantwortungsübernahme für die gegebene Realitäten und somit die Erforderlichkeit einer kritischen Haltung bei Pädagog*innen hin. Ein rasanter Zeitgeist voller Ungeduld zeigt auf, wie sich das Ideal von der Wirklichkeit entfernen kann. So vergessen z.B. viele Lehrer*innen an Schulen ihre pädagogische „Funktion“ durch das getriebene Durchhetzen des Lernstoffs oder sogenannte Erlebnispädagog*innen feuern eine Übung nach der anderen durch das Programm, ohne sich dabei auch nur eine Minute um die Reflexion bemühen oder in einem Moment der Stille die Achtsamkeit auf die Umgebung zu lenken. Auch wenn Animation durchaus als pädagogische Methode eingesetzt werden kann, geht es Pädagog*innen nicht um Ablenkung, Konsum oder Bespaßung, sondern um eine Vertrauensbildung, um ein achtsames Einfühlen in die stets besondere pädagogische Situation. Der Aufbau einer pädagogischen Beziehung ist die Voraussetzung für ein wirkvolles pädagogisches Handeln, das Konzept des Vertrauens (Selbstvertrauen und Fremdvertrauen) legt dabei das Fundament für gelingende Entwicklungs- und Lernprozesse

(vgl. Hüther 2012). Es wird dabei deutlich, dass pädagogisches Handeln ein höchst subjektiver Prozess ist. Pädagogisches Handeln ist immer individuell, situationsspezifisch sowie abhängig von dem persönlichen Bildungshorizont (=Verinnerlichung von Theorien) der Pädagog*innen, von deren Biografie (=Erfahrungsschatz) und deren Persönlichkeit (=Haltung, Charakter). Auch dies verdeutlicht wieder die wichtige Rolle der Vorbildfunktion. Der Pädagoge und Philosoph Johann Friedrich Herbart betont: *Das pädagogische Interesse ist nur eine Äußerung unsers ganzen Interesses für Welt und Menschen.*

So entsteht pädagogisches Handeln letztendlich immer aus eigenem Interesse, wird gefärbt von persönlichen Überzeugungen, mit denen auch die eigene Biografie zum Ausdruck kommt. Es wird dann professionell bezeichnet, wenn theoriegeleitet Entscheidungen getroffen und entsprechende Methoden angewandt werden. Aber auch hier liegen die Theorien im Spektrum einer bestimmten persönlichen Auffassung eines Bildungsideal zugrunde und somit der eigenen Ideologie. Zusammenfassend kann demnach erklärt werden: Pädagog*innen gestalten Lernsettings und begleiten Lernerfahrungen. Die Aufgabe von Pädagog*innen ist die Auseinandersetzung mit pädagogischen Theorien und deren Übersetzung in eine eigene Handlungspraxis. Eine kritische Haltung ist dabei unabdingbar.

2.3 Didaktik oder die Kunst des Lehrens

Bildung ist en vogue, die pädagogische Begleitung von Menschen bei ihrer Bildungsgeschichte erfordert komplexer und sich stetig veränderter politischer, ökonomischer und soziokultureller Rahmenbedingung eine „Reinterpretation des Didaktikbegriffs“ (vgl. Siebert 2012). Nicht die vermittelnden Inhalte in einem Unterricht oder Seminars, sondern die Gestaltung von Lernumgebungen, das Initiieren von Lerngelegenheiten in institutionellen Kontexten, ob Universität oder in der Arbeitswelt rückt immer mehr in den Vordergrund. Didaktik ist somit nachwievor ein Schlüsselthema bei Bildungsthemen. Didaktik (gr. didaksein „Lehre“ „Kunst des Lehrens“) als wissenschaftliche Disziplin entwirft Ideen zur Praxis und Theorie des Lehrens und Lernens. Sie bemüht sich um die Frage,

- wer
 - was
 - wann
 - mit wem
 - wo
 - womit
 - warum
 - wozu

lernen soll (vgl. Jank und Meyer 2011).

Didaktik verknüpft Ziele und Inhalte von Lernsituationen mit methodischen Wegen und gibt die theoretische Grundlage für eine konkrete Gestaltungsstrategie zur Lehre („didaktisches Design“).

Didaktik ist prinzipiell die Vermittlung zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologie des/der Lernenden. Zur Sachlogik gehört eine Kenntnis der Strukturen und Zusammenhänge der Thematik, zur Psychologie die Berücksichtigung der Lern- und Motivationsstrukturen der Adressat/innen.

(Siebert 2012, S. 10)

Didaktisches Handeln bezeichnet vor allem die Prozesse und Entscheidungen, die für die **Planung und Vorbereitung einer Bildungsveranstaltung** notwendig sind und in der Konzeption eines Lehr-Lern-Arrangements münden. Die Lehrsituation an sich wird eher geprägt von dem pädagogischen Handeln, hinsichtlich der Hochschuldidaktik, von der fachlichen und methodischen Kompetenz, von den Moderations- und Kommunikationsfähigkeiten des Lehrenden und für eine kritische Hochschullehre, Studierenden die Fähigkeit zum kritischen Denken fördern können (siehe Kapitel 4.5). Eine Siebert (2012, S. 12) unterscheidet drei Dimensionen des didaktischen Planens, einmal eine

„curriculare, vorbereitende Planung“ (z.B. Auswahl von Lernziele, Inhalte, Materialien, Methoden, Orte etc.), eine „Überlegung möglicher Alternativen und Varianten“ (z.B. bei sich ändernden Rahmenbedingungen“ und der Aufbau eines „Mind-Sets“, wie z.B. mit Überraschungen, Konflikten, unerwartete Situationen etc., um eine „**Haltung neugieriger Gelassenheit**“ einnehmen zu können.

Eine konstruktivistische Didaktik hat folgende Charakteristika (vgl. Reich 2012):

- *Lernen als aktiver, subjektiver und konstruierender Prozess in möglichst lebensnahen und komplexen Kontexten unter Berücksichtigung der Vorerfahrung der Lernenden*
- *Kollektives Lernen als Ort der Modifikation individueller Sinnzuschreibungen*
- *Experimentieren und Problemlösen als zentrale Methodik (Fehler machen!)*
- *Gefühle und persönliche Identifikationen als Determinanten des Lernprozesses*
- *Lernumgebungen als Ort von Lernerfahrungen*

Didaktik aus konstruktivistischer Sicht orientiert sich also an dem Subjekt, welches sich durch eigene Erfahrung die Welt erschließt und konstruiert und sich somit Wissen selbsttätig und selbstständig aneignet. Lernende seien zwar lernfähig, aber unbelehrbar, so ihr Postulat. So zeigt sich Didaktik nicht normativ-geleitet und wenn, dann nur implizit. Aus dieser Perspektive kann „*Didaktik als Handlung* und dabei als *learning by doing* (im Sinne von John Dewey) begriffen werden“ (Reich 2012, S. 137). Im Rahmen dieser Arbeit wird die Annahme einer konstruktivistischen Didaktik zugrunde gelegt, da ihr innewohnendes Bildungsverständnis und ganzheitlicher Anspruch einhergeht mit Haltungen, die sowohl in der Outdoor- und Erlebnispädagogik als auch in der kritischen Hochschullehre gelebt werden. So ist die Masterarbeit in dem aktuellen Trend einzuordnen, den Wandel von der „traditionellen“ Instruktions-, Vermittlungs-, Erzeugungs- und Belehrungsdidaktik hin zu einer Aneignungs-, Bewährungs- und Ermöglichungsdidaktik mitzugestalten (Arnold und Schön 2019; Siebert 2012; Reich 2012). Pongratz (2010; 2020) merkt kritisch an, dass die Wende hin zur konstruktivistischen subjektorientierten Bildungsarbeit („konstruktivistische Wende in der Pädagogik“) als neoliberale Reform und Individualisierungsinstrument zunächst „unkritisch“ ist und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen außer Acht lässt. Im Kontext dieser Arbeit, in der Kultivierung eines ermöglichungsdidaktischen Ansatzes im Rahmen kritischer Hochschullehre ist eine gesellschaftstheoretische „kritische Ausrichtung“ jedoch gewährleistet. Im Hinblick auf die universitäre Lehre und die Forderung nach Kompetenzorientierung und die Förderung individueller Lernprozesse erfordert ein didaktisches Arrangement somit eine „aktive, handelnde und problemorientierte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen“ und somit „aktivierende Formen der Lehr-

/Lerngestaltung in Form authentischer Aufgaben und Anforderungskontexte (...) wie z.B. forschendes und problem- sowie projekt-basiertes Lernen mithilfe von Fallstudien, Lernportfolios, Projektarbeiten, Planspielen“ (Schaper et al. 2012, S. 4). Methodenkoffer wie „Accelerated Learning“ bzw. „Active Training“ (vgl. Weidenmann 2015) oder „Spielend Seminare planen“ (vgl. Müller et al. 2012) geben hierfür inspirierende Anregungen.

Reich (2012) unterstreicht die komplexen Rahmenbedingungen für die Lehre, nicht nur die institutionellen, sondern auch die gesellschaftlichen und deren Ambivalenz zueinander. Der moderne Mensch strebt eine Identität an, die von einer „Balance aus individueller Erfolgsekstase bei gleichzeitig sicherer Landung in sozialen und ökonomischen Netzen“ (ebd., S. 57) gehalten werden soll. Was bedeutet das für das didaktische Handeln? Wie können Lernziele hinsichtlich postmoderner Herausforderungen zwischen „Ich will-“, und „Ich-soll“-Ansprüchen formuliert werden? Was muss eine postmoderne Didaktik leisten können, um den Anspruch an Zukunftsfähigkeit (siehe Kapitel 4.1) zu wahren? Wie kann Lehre als Zukunftswerkstatt gestaltet werden? Welche Grundbedingungen braucht es dafür? Wie sind tatsächlichen Bildungschancen zu bewerten z.B. im Hinblick auf Bildungsmilieus (vgl. Siebert 2012, S. 442ff.)? Welche Rolle spielen soziale Ungleichheiten bei der Bildungsbeteiligung? Wie lässt sich Gendersensibilität und Diversität gestalten? Wie können Bildungsangebote inklusiv gedacht werden? ... Es zeigt sich eine Vielfalt an Perspektiven und offene Fragen, die für die Konzeption eines Lehr-Lern-Arrangement berücksichtigt werden könnten.

Die Aufgabe von Didaktiker*innen ist somit mittlerweile mehr als eine reine Übersetzung bewährter didaktischer Theorien und Methoden in die eigene Lehrpraxis. Meiner Meinung nach sollten durchaus normative Aspekte hinsichtlich ethischen und ökologischen Dimensionen bei didaktischen Überlegungen stets mitgedacht werden. Wenn das so wäre, dann muss in einem postmodernen Entwurf von Didaktik demnach immer auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Herausforderungen des Zeitgeistes (siehe Kapitel 1.1 und 4.1) stattfinden, in die Lehre fix implementiert werden und einen Rahmen entwerfen, der eine kritisch-konstruktive Reflexion dieser Lehre erlaubt, damit das normative nicht dogmatisch wird. Erst eine „kritische Didaktik“ begreift **Lehr-Lern-Szenarien als pädagogische Labore**, die Lernende nicht nur als selbsttätige und selbständige, sondern auch als **mutige, selbstverantwortliche Subjekte** begreift, die im sozialen Miteinander die Probleme der Gegenwart lösen und nicht als solistische Einzelkämpfer*innen. Dabei muss nicht zwingend als Voraussetzung eine hohe „kompetenzorientierte Lehrkompetenz“ (vgl. Reinmann 2015a)

gelten, sondern lediglich eine entsprechende Einstellung gegenüber der Lehre, ein Verantwortungsbewusstsein hinsichtlich des eigenen Vorbildes und für die Begleitung von Studierenden in ihrer selbsttätigen und selbstverantwortlichen Aneignung von Wissen, Können und Haltungen.

Der Entwurf eines didaktischen Design, bei dem verschiedene mögliche Perspektiven möglichst umfassend und erschöpfend bearbeitet wurde, scheint zunächst als ein Ding der Unmöglichkeit im Hinblick auf diese komplexe Herausforderungen. Ich nehme die Haltung gelassener Neugier an und lasse mich gerne für die Arbeit von folgendem Sprichwort dazu motivieren:

Das habe ich noch nie vorher versucht, also bin ich völlig sicher, dass ich es schaffe!

(Pippi Langstrumpf)

In dem nächsten Kapitel werde ich das Thema Outdoorpädagogik inhaltlich aufschlüsseln, den Rahmen einer kritischen Hochschullehre skizzieren und davon ausgehend versuchen, eine Gestaltungsstrategie für eine universitäre Lehrveranstaltung zu entwickeln, die fachlichen, methodischen, kritischen und persönlichen Ansprüchen genügt.

3. Das Thema: Outdoorpädagogik



Ich werde im Rahmen dieser Arbeit als Thema der Lehrveranstaltung eine Pädagogik aufgreifen, die an der frischen Luft („Draußen-Pädagogik“) praktiziert wird. Hierfür erschien mir während der Suche nach einem neutralen, modernen Begriff die Wortkombination aus **Outdoor** und **Pädagogik** als gut geeignet. So können einerseits ein breites Spektrum an Theorien berücksichtigt und andererseits eine eindeutige Grenze markiert werden: Sobald man für pädagogisches Handeln die Tür nach draußen öffnet, fällt man unter die Kategorie Outdoorpädagogik.

In der fachliterarischen und wissenschaftlichen Publikationslandschaft findet der Begriff jedoch kaum eine Erwähnung. Während im englischsprachigen Raum teilweise abgrenzbare Begrifflichkeiten zur Outdoorpädagogik existieren und differenzierte Forschungsevidenz aufweisen, hat sich im deutschsprachigen Raum und Forschungslandschaft der Begriff *Erlebnispädagogik* für nahezu jegliche Outdoorpädagogik etabliert und wird meist synonym verwendet und verstanden. Manfred Hofferer, ein kommerzieller österreichischer Anbieter, bezeichnet Outdoorpädagogik zwar als “eigenständige pädagogische Richtung” (Hofferer und Fanninger 2011), aber sein Profil weist lediglich eine praxisorientierte Methodensammlung aus, die sich nicht von der Erlebnispädagogik abgrenzt. Hildmann (2020) und andere Wissenschaftler*innen (vgl. Bous et al. 2018; Bous et al. 2020) benutzen „Outdoor- und Erlebnispädagogik“ als zusammenhängende, sich überschneidende und doch sich voneinander abgrenzende Begrifflichkeiten, v.a. in einem international reflektierten Verständnis.

Im Phänomenbereich von Erlebnispädagogik finden sich viele Bezeichnungen, wie beispielsweise Abenteuerpädagogik, Aktionspädagogik, Wanderpädagogik, Erfahrungspädagogik, Outdoor-Pädagogik, Outward-Bound-Pädagogik, Experimental Learning, Wilderness Experience, Outdoor Development, Challenge Programmes, Adventure Programmierung u.a.m., mit denen Erlebnispädagogik (vermeintlich) gleichgesetzt oder assoziiert wird.

(Raithel, Dolliner und Hörmann 2009, S. 298)

Erlebnispädagogik hat sich eindeutig als deutschsprachiger Begriff und Konzept für außerschulisches Lernen für Gruppen in der Natur durchgesetzt, in dem es allgemein um Herausforderungen, Persönlichkeitsförderung und Gruppenbildungsprozesse geht. Aktuelle

Professionalisierungsbestrebungen und eine marktorientierte Entwicklung in dem Bereich fordern, dass der Begriff Erlebnispädagogik nicht mehr breit und vielfältig verstanden werden soll (vgl. Bundesverband Individual-und Erlebnispädagogik e.V. 2018). Dieser Trend schärft zwar das erlebnispädagogische Profil, grenzt jedoch klare Formen aus, die zuvor unter dem Begriff Erlebnispädagogik subsummiert wurden z.B. Outdoor Education, bei der „hingegen die Vermittlung von Fachinhalten aus dem Bildungsplan im Vordergrund steht“ (Au 2016, S. 15). Dieser Entwicklung soll hier Zoll getragen werden. Erlebnispädagogik wird im Rahmen dieser Arbeit autonom, differenziert und abgrenzbar verstanden (siehe Kapitel 3.2.2).

Der Arbeitstitel der Lehrveranstaltung wird aus keywordtaktischen und diskursöffnenden Überlegungen „*Outdoor- und Erlebnispädagogik. Erfahrungsorientierte Handlungskonzepte für pädagogische Interventionen*“ heißen, um einerseits mit dem Titel explizit auf die Notwendigkeit eines differenzierten Verständnisses hinzuweisen, aber andererseits doch die tragende Rolle der Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum anzuerkennen.

Erlebnispädagogik als handlungsorientiertes pädagogisches Konzept hat sich in der Praxis etabliert und ist in der Literatur mehr als erschöpfend abgehandelt. So sehe ich keinen Mehrwert in einer schematischen Rezeption der schon tausendfach durchgekauten Erlebnispädagogik. Es zeigt sich jedoch, dass der Begriff Outdoorpädagogik noch nicht wirklich klar umrissen ist. Dies nehme ich zum Anlass, ein „neues“ Begriffsverständnis von Outdoorpädagogik vorzuschlagen und damit dem Begriff mit dieser Masterarbeit ein klareres Profil zu geben. Mein Anliegen ist es, dass der Begriff Outdoorpädagogik nicht mehr adhoc synonym mit Erlebnispädagogik, sondern differenziert verstanden wird. Wie kann der Begriff Outdoorpädagogik verstanden werden?

Eine erste Abgrenzung wird darin deutlich, dass ein erlebnispädagogisches Setting draußen natürlich immer auch ein outdoorpädagogisches, aber eben nicht jedes outdoorpädagogische ein erlebnispädagogisches Setting ist. Der Begriff *Outdoor* weist konkret einen klar abgrenzbaren Handlungsraum aus, wohingegen eine Erlebnispädagogik nicht zwingend immer draußen stattfinden muss. Auch die Wortkomposition weist auf einen deutlichen Unterschied hin: *Erlebnis* fokussiert ein individuelles subjektives Empfinden und betont die „psychologische“ Komponente, *Outdoor* lediglich einen neutralen Raum, in dem das Empfinden und das Erlebnis des Subjekt nicht immer zum Thema gemacht werden muss. Die Erlebnispädagogik beansprucht jedoch für diese beiden Perspektiven eine gewisse Definitionsmacht. Die Frage ist: Darf die Erlebnispädagogik alle Pädagogik in Anspruch

nehmen, die draußen an der frischen Luft praktiziert wird? Ist jede Naturerkundung, Exkursion, jeder Schulausflug und Ausbildungskurs draußen an der frischen Luft automatisch Erlebnispädagogik? Was ist mit klassischer Wissenslehre und „Education“, die outdoor passiert? Oder die elementaren Erziehungsprozesse in einem Waldkindergarten? Oder die Lernerfahrungen bei einer Wanderung, die nicht auf das Erlebnis zurückzuführen sind?

Siebert (2010, S. 54f.) weist darauf hin, dass erlebnispädagogische Methoden „eine besondere Rolle in der Umweltbildung (Naturerfahrung, Schulung der sensorischen Wahrnehmung), aber auch in der Gesundheitsbildung (Körpererfahrung, Meditation), in der musisch-kulturellen Bildung (z.B. Malerei, Fotografie), im Fremdsprachenunterricht (z.B. Fahrradtouren im Dreiländerdreieck, alternative Stadtführungen)“ spielen. Natürlich löst jede Outdoor-Situation ein Erlebnis aus, sicherlich intensiv und eindrucksvoller als vielleicht im Klassenzimmer oder in einem Videochat, aber es erscheint mir als zu einfach und unreflektiert, jedes Lehren und Lernen outdoor als Erlebnispädagogik zu bezeichnen.

Erlebnispädagogik wird in einem modernen Verständnis nicht als Methode, sondern als selbstständiges Konzept (Heckmair und Michl 2018; Paffrath 2017a; Bundesverband Individual-und Erlebnispädagogik e.V. 2018) mit mittlerweile einem konkreten Entwurf eines Berufsbildes (vgl. Seidel 2017) verstanden (siehe Kapitel 3.7). Die aktuellen Entwicklungen des immer enger werdenden Professionsverständnisses haben zur Folge, dass sich die Anwendung von handlungsorientierten Methoden im pädagogischen Setting Draußen klar von der mittlerweile mächtigen „Lobby“ der Erlebnispädagogik emanzipieren muss. Der Trend der Erlebnispädagogik *quick and dirty*, „von der Hahn’schen Expedition zur Parkplatz-Pädagogik“, also hin zu ökonomisch-effizienten Kurzzeitinterventionen und Mikro-Lernprojekten, deutet klar darauf hin, dass einst tragende Formate, die Naturerlebnis, Stille, lange Weilen und Muße befördern, immer mehr von der Zeitarmut unserer Wohlstandsgesellschaft verdrängt werden (Heckmair 2018b). Der Begriff Outdoorpädagogik könnte sich anbieten, um klar gestaltbare Schlupflöcher für handlungsorientiertes Handeln zu bieten, ohne sich dabei an der Governance durch Qualitäts- und Qualifikationsstandards der Erlebnispädagogik unterordnen zu müssen.

Aus dieser Perspektive lässt sich der Begriff Outdoorpädagogik mit mehr pädagogischen Konzepten als nur mit Erlebnispädagogik füllen. Es wird deutlich, dass Outdoorpädagogik nicht wie Erlebnispädagogik ein eigenständiges pädagogisches Konzept sein kann (siehe Kapitel 3.2.2), wohl aber als eigene Kategorie, als Filter, als Überschrift für pädagogische Konzepte, die outdoor praktiziert werden. Outdoorpädagogik könnte als neutraler Begriff,

ohne dabei das Konzept von Erlebnispädagogik allzu „instrumentalisieren“ zu müssen. Hinzu kommt die marktaugliche Attraktivität des Wortes „Outdoor“ – der Begriff wirkt modern.

Mein Anspruch ist nicht, eine eigene Theorie einer Outdoorpädagogik zu entwickeln, sondern im Zusammenspiel bestehender Ansätze und Traditionen, die den Fokus auf das pädagogische Handeln draußen an der frischen Luft setzen, eine Vorstellung davon zu entwickeln, was unter Outdoorpädagogik alles verstanden werden kann.

Im Rahmen dieser Arbeit möchte der Begriff Outdoorpädagogik jegliche Konzepte des Draußen-Lernens subsummieren und diese in einen konkreten Kontext pädagogischen Handelns einordnen. Hierzu gibt der jeweilige praktische Ausdruck, das pädagogische Setting die notwendige Orientierung. Im Gegensatz zum Begriff Erlebnispädagogik beinhaltet Outdoorpädagogik neben dem deutschsprachigen erlebnispädagogischen Diskurs auch entsprechende Perspektiven aus englischsprachigen Konzepten (vgl. Hildmann 2020) oder anderen Strömungen wie eine Friluftsliv-Pädagogik (vgl. Hofmann et al. 2015). Darüber hinaus berücksichtigt der Begriff andere Ausprägungen des Draußen-Lernens, wie Themen zu Umwelt, Ökologie und Nachhaltigkeit mit verschiedensten Bildungskonzepten und -Ansätzen bearbeitet werden (vgl. Au und Gade 2016; Clees 2020; Kamer 2018; Rost 2002; Schleußer 2020). Auch die pädagogische Outdoor-Arbeit mit diversen Zielgruppen (z.B. inklusiver Bergsport)⁶ oder Projekte hinsichtlich Gesundheitsförderung und -prävention (vgl. Alpenverein Österreich 2016) werden darunter berücksichtigt. Outdoorpädagogik wirkt aus dieser Perspektive besser als „Sammelbehälter“ als der Begriff Erlebnispädagogik. Der wissenschaftliche Anspruch im Kontext der Auseinandersetzung mit Outdoorpädagogik kann sein, lediglich Fachliteratur und empirische Forschung in hoher Breite und Qualität zu zeigen und innerhalb den davon berührten Disziplinen wie Pädagogik, Philosophie, Ökologie, Soziologie, Sportwissenschaft, Psychologie und Neurowissenschaft zu vernetzen, zu kombinieren und ggf. sogar zusammenzudenken. Outdoorpädagogik könnte somit zur „Vernetzung“ der Disziplinen beitragen und als „wertneutraler“ Begriff konstruktiv Brücken bauen und kritische Perspektiven entwickeln und für einen interdisziplinären Diskurs eröffnen.

Zugegeben, schön ist eine Verschmelzung zwischen englischen und deutschen Wörtern nicht, aber beide Wörter eignen sich nicht gut, sie in die jeweilig andere Sprache übersetzen. Im Englischen finden wir keine passenden Äquivalente für *Pädagogik* oder *Bildung*, im

⁶ z.B. Angebote und Projekte der alpinen Vereine wie z.B. „Team ROL TI – inklusive Transalp (www.alpenverein.at/jugend/projekte/inklusion/inklusive-transalp/index.php) oder in der Arbeit in Vereinsgruppen (www.alpenverein.de/bergsport/inklusion-integration/gute-beispiele-von-inklusion-angebote-fuer-menschen-mit-behinderung-im-dav-aid-15263.html), abgerufen am 10.12.2020

Deutschen hat sich das Wort *Outdoor* sowohl im Sprachgebrauch als auch in der Wirtschaft etabliert, in der deutschen Übersetzung wirkt das nominalisierte Adjektiv „Draußen“ etwas störrisch. Von der Begrifflichkeit abgesehen, das Phänomen *Outdoor* zeigt gerade hinsichtlich der Entwicklung eines didaktischen Designs für eine universitäre Lehre mit kritischem Bildungsanspruch ein hohes Abstraktionsniveau und lässt vielfältiges Diskussionspotential erwarten (siehe Kapitel 4). *Outdoor* ist im Trend, ob als Leitfigur für einen aktiven Lebensstil oder als globalisierter Wirtschaftszweig für unsere Wohlstandsgesellschaft. Somit provoziert dieser „werb wirksame“ Begriff ebenso eine optimale Ausgangslage für ideologiekritische und gesellschaftspolitische Fragestellungen und bietet sich demnach gut an für ein kritisches universitäres Lehr-Lern-Setting.

Das folgende Kapitel versucht nun, ein klares Verständnis zu formulieren, was unter dem Begriff Outdoorpädagogik verstanden werden kann.

3.1 Ein Definitionsversuch zur Outdoorpädagogik

Viele differenzierte literarische Auseinandersetzungen im deutschen Sprachgebrauch über die Wortkomposition aus *Outdoor* und Pädagogik finden sich nicht. Google spuckt zügig folgende Definition aus:

Die Outdoorpädagogik befasst sich als eigenständige pädagogische Richtung – aufbauend auf einem ganzheitlichen Menschenbild – mit dem gezielten Bereitstellen von außergewöhnlichen Naturspiel-, Experimentier- und Entwicklungsräumen und verfolgt das Ziel der gemeinsamen Erweiterung der Erlebens- und Handlungsfähigkeit sowie der Entwicklung personaler, sozialer und emotionaler Kompetenzen, unter Berücksichtigung natürlicher Lern- und Entwicklungsformen unter Verwendung aufeinander abgestimmter wissenschaftlich evaluierter und in der Praxis erprobter Methoden, Techniken sowie Evaluations-, Interventions- und Transferformen in und mit der Natur“.

(Hofferer und Fanning 2011, S.12):

Sowohl in der öffentlichen Präsentation als auch in der begrifflichen Konzeption von Hofferer und Fanning (2011) lässt sich jedoch bei näherer Betrachtung eine konzeptuelle Eigenständigkeit nicht erkennen. Es weist keine historische und literarische Entwicklungslinie auf und es lässt sich keine klare Abgrenzung gegenüber dem Konzept der

Erlebnispädagogik erkennen, da es gleiche bzw. ähnliche konkrete Zielsetzungen verfolgt und einen konkreten Fokus auf die Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen hat (vgl. Heckmair und Michl 2018; Hofferer und Fanninger 2011). Es bemüht sich jedoch um eine „Lobby“ für Outdoortrainerinnen und Outdoorpädagogen, veranstaltet entsprechende Ausbildungen und Lehrgänge und verbindet die Absolvent*innen des zertifizierten Lehrgangs im „Netzwerk Outdoorpädagogik – Gemeinsam in und mit der Natur“⁷. Von einer Blase eigener Denkkonstrukte und gefestigten Ideologien scheint sich jedoch nicht emanzipiert zu werden. Dieses Outdoorpädagogik-Konzept und dessen Vermarktung ist als Produkt eines privatwirtschaftlichen Anbieters für Erwachsenenbildung (<https://www.bildungspartner.eu>) relativ eindeutig in die Kategorie Erlebnispädagogik zuzuordnen. Eine „eigenständige“ Outdoorpädagogik müsste neben einer gesellschaftlichen Entwicklungsgeschichte auch ausgewiesene Theorien der Erziehung und Bildung enthalten, die der Erstellung von Handlungskonzepten dienen, um ein Alleinstellungsmerkmal argumentieren zu können wie z.B. in der Erlebnispädagogik, die historisch erwachsen ist (siehe Kapitel 3.2.1 und 3.2.2). Es fehlt zudem eine ausgewiesene wissenschaftliche Forschung und damit eine Evidenzbasierung.

Die **IOA® - Initiative Outdoor Aktivitäten** emanzipiert sich schon eher als „eigener Zweig“ von der breiten Erlebnispädagogik, da sie konkret eine akademische Ausbildung für eine konkrete Zielgruppe (*Personen, die mit der Beratung und Leitung von Gruppen beschäftigt sind und verantwortungsvoll handlungsorientierte Lern-Konzepte in ihr Handeln einbeziehen wollen*)⁸ anbietet und einen pädagogisch-psychologisch fundierten Ansatz lehrt, der eine eigene Publikationsbasis⁹ aufweist (z.B. mit Hemmelmayr und Amesberger 2020; Rameder 2020). Als Konzept zum handlungsorientierten Lernen grenzt sich IOA® zur traditionellen Erlebnispädagogik dahingehend ab, dass er sich ein „seriöses“ Hochschulniveau anheftet, als theoretische Basis die Psychologie stark betont und mit dem kostenpflichtigen Universitätslehrgang der Markt der Erwachsenenbildung, sprich zahlungskräftige Zielgruppen aus wirtschaftlichen Kontexten fokussiert. Das zumindest lässt die starke Betonung der Worte „Training“ „Beratung“ „Personal-, Team- und Organisationsentwicklung“ vermuten. Der Universitätslehrgang kann mit dem Titel „Akademische/n TrainerIn/BeraterIn“ oder „Master of Science“ abgeschlossen werden.

⁷ siehe www.greencare.at/projekte/netzwerk-outdoorpaedagogik/, abgerufen am 11.11.2020

⁸ entnommen von www.ioa.at/universitaetslehrgang/, abgerufen am 11.11.2020

⁹ siehe www.ioa.at/publikationen/, abgerufen am 11.11.2020

Outdoorpädagogik wird auch anders interpretiert, so bietet z.B. die „Fernakademie für Pädagogik und Sozialberufe“ einen Kompaktkurs „Outdoorpädagogik“ speziell für Kindergartenpädagog*innen an, welcher die Vermittlung umweltpädagogischer Aspekte betont¹⁰. Weitere Verknüpfungen finden sich mit der Wildnis-, Wald- und Naturpädagogik.¹¹ Von einer eigenen Theorieentwicklung und der Konstruktion eines eigenen Konzeptes möchte ich mich abwenden. Für einen wissenschaftlichen Diskurs zeigt der Begriff *Outdoorpädagogik* wenig Innovationspotential. Er ist weder traditionell noch kulturell verankert. Allerdings fehlt ein annehmbares Begriffsverständnis und Klarheit über dessen Verwendung.

Im Rahmen dieser Arbeit soll der Begriff also lediglich in dem simplen Verständnis der Wortkomposition aus dem englischen „Outdoor“ und dem deutschen Wort „Pädagogik“ verstanden werden – als Pädagogik, sprich als Theorien und Konzepte von Erziehung und Bildung, welche sich auf ein pädagogisches Handeln beziehen, das nicht in geschlossenen Räumen („indoor“) passiert. **Outdoorpädagogik umfasst also jegliche Konzepte für pädagogisches Handeln draußen an der frischen Luft.**

Beispiel: *Die erlebnispädagogische Übung „Der Moorpfad“ fällt unter die Kategorie Outdoorpädagogik, wenn sie draußen in der Natur durchgeführt wird. Wenn sie im Klassenzimmer durchgeführt wird, dann nicht. Es ist dann „nur“ Erlebnispädagogik.*

Das *Draußen-Lernen* als Theorie der Praxis (vgl. Bous et al. 2020) wird somit als wesentliche *Bedingung* für eine Outdoorpädagogik bestimmt. Eine Outdoorpädagogik soll aber nicht allgemeine Handlungstheorien des „Draußen-Lernens“ subsummieren, sondern sich über ein **situationsbezogenes spezifisches Verständnis des unmittelbaren Ausdrucks der Praxis, aus der beobachtbaren Bildungswirklichkeit** definieren. So wird angenommen: Wenn pädagogisches Handeln draußen an der frischen Luft stattfindet, dann fällt es zunächst allgemein unter die Kategorie Outdoorpädagogik. Die Ausprägungen davon passieren jedoch in vielfältigen und unterschiedlichen Kontexten.

Im Rahmen einer Outdoorpädagogik sollte die Outdoor-Aktion im Mittelpunkt des pädagogischen Arrangements stehen, lediglich die Vorbereitungen (z.B. Tourenplanung) oder

¹⁰ siehe www.faps-fernstudium.de/kurse/kurs?event_id=8240, abgerufen am 10.11.2020

¹¹ siehe www.kinderbuero.at/blog/outdoorpaedagogik-im-wald-braucht-es-nicht-viel-programm/, abgerufen am 10.11.2020

auch pragmatische Teile (z.B. Übernachtung auf einer Hütte) dafür können hinzugezählt werden, auch wenn diese indoor stattfinden.

Auch ohne spezifische Zuordnung zu einer „Tradition“, ohne eine Anleitung von zertifizierten Erlebnispädagog*innen finden wir viele Ausprägungen einer Outdoorpädagogik in der gelebten Praxis von Vereinen, Kindergärten, Bildungseinrichtungen wie Schulen und Hochschulen, Unternehmen, im Gesundheitssystem, im therapeutischen Setting oder von Profis im Outdoorbereich wie z.B. Übungsleiter- und Bergführer*innen. Nicht nur die vielfältigen Formen der Erlebnispädagogik, sondern beispielsweise ebenso ein Waldlauf im Sportunterricht, ein Regenspaziergang mit Senior*innen oder eine Exkursion zu einem Naturschutzgebiet kann auch hinzugezählt werden. Auch die Bergführerin, die auf umweltpolitische Aspekte sensibilisiert, ist als Outdoorpädagogin unterwegs. Die Bedingung dafür ist lediglich der Ort an der frischen Luft verbunden mit einem mehr oder weniger intendierten pädagogischen Setting. Sobald erkennbar ist, ob bewusst oder unbewusst, dass das Handeln der Akteur*innen auf Erziehung und Bildung gerichtet ist, kann von pädagogischem Handeln gesprochen werden. Unabhängig davon, ob das individuelle Erleben, soziales Lernen, theoriegeleitete Wissensaneignung, Umweltbildung oder „nur“ eine unreflektierte Erfahrung fokussiert wird.

Mit dem bewussten Blick auf Situationen, wo ein Lernen und Lernen beim Draußen-Sein passiert, zeigt sich die immense Vielfalt, was Outdoorpädagogik sein kann. Sie zeigt sich in einem konkreten Ausdruck einer Praxis, in Momenten des Tuns. Diese bekommen ein solides, vielfältiges theoretische Fundament durch etablierte Handlungstheorien, die den jeweiligen Bereichen zugrunde liegen oder auch durch subjektive Erfahrungstheorien, die nicht immer einem wissenschaftlichen Anspruch genügen müssen. Der wissenschaftliche Diskurs in der Erlebnispädagogik ist vor allem hinsichtlich Professionalisierung ein formgebender Teil einer Outdoorpädagogik, hinzu kommen jedoch viele interdisziplinäre Perspektiven aus der Elementar-, Schul-, Sport- und Sozialpädagogik, von der Ökologie und Umwelt- und Naturbildung, von der Soziologie und Psychologie, aus Theorien über Nachhaltigkeit und Gesellschaft, Gender und Diversity. Der Begriff Outdoorpädagogik weist in diesem Verständnis zwar auf bestimmte Lernkulturen hin („Draußen Lernen“), aber erhebt keinen Anspruch auf eine eigene Disziplin, da Rahmentheorien zum konkreten pädagogischen Handeln erst dann entstehen, wenn das spezifische pädagogische Szenario abgesteckt wird bzw. die spezifische Situation sich zeigt. Sie benötigt also Parameter, die zuvor festgelegt werden, um sie zu entwickeln. Outdoorpädagogik in diesem Verständnis bezeichnet somit einen reaktiven Begriff, dessen ideologischer Nährboden sich stets aus

einem interdisziplinären Diskurs heraus entwickelt und sich unmittelbar in der pädagogischen Situation zeigt. Outdoorpädagogik bezeichnet allgemein ein Draußen-Lernen. Die Theorien zum Draußen-Lernen entwirft sie jedoch nicht selbst. So wird folgendes Verständnis festgelegt:

Der Begriff Outdoorpädagogik wird als Container für die Theorie und Praxis aller bestehenden und historisch gewachsenen pädagogischen Konzepte verwendet, welche mehrheitlich oder teilweise draußen praktiziert werden. Er dient somit als Hülse für jegliche Theorien und Konzepte zum Draußen-Lernen.

Etablierte pädagogische Konzepte, die typisch den naturnahen Raum als Wirkstätte nutzen, historische Entwicklungslinien aufweisen, Handlungsorientierung und Erfahrungslernen (experimental learning) als lerntheoretische Grundlage nutzen und sich zumindest teilweise voneinander abgrenzen sind beispielsweise (vgl. Au und Gade 2016; Hildmann und Higgins 2018; Dettweiler und Allison 2018; Paffrath 2018d; Liedtke 2018):

- **Erlebnispädagogik** im deutschsprachigen Raum
- **Friluftsliv** in den skandinavischen Ländern
- **Outdoor Adventure Education** – die Erlebnispädagogik im englischsprachigen Raum
- **Outdoor Education** als schulisches Draußen-Lernen und die fachliche Ausbildungen zu Outdoor-Aktivitäten
- **Umweltbildung (Environmental Education)**
- **Elementarpädagogik**
- **Draußen Schulen**
- **Ervaringslernen** in den Niederlanden
- **Wilderness Therapie / Erlebnistherapie**
- **und andere**

Das folgende Kapitel setzt sich nun differenzierter mit ausgewählten Konzepten auseinander, die einer Outdoorpädagogik zugeordnet werden können.

3.2 Pädagogische Konzepte mit historischen Entwicklungslinien

Der Mensch ist frei geboren und überall liegt er in Ketten.

(Jean-Jaques Rousseau)

Erfahrungs- und handlungsorientierte Pädagogik draußen in der Natur, in der Wildnis gilt unbestritten als ein Gegenmodell zu etablierten Bildungs- und Erziehungsansätzen. Historisch betrachtet lag die Entwicklung von Alternativen, von „anderen“ pädagogischen Theorien und Denkfiguren, von gelebten Formen pädagogischen Handelns stets einer scharfen Kritik an den bestehenden Verhältnissen in Gesellschaft, Kultur und Politik zugrunde. Rousseau, Thoreau oder Hahn waren nicht nur visionäre Querdenker für die pädagogische Praxis, sondern ebenso überzeugte Gesellschaftskritiker. In diesem Abschnitt werden nun die grundlegenden „geschichtlich gewachsenen“ Konzepte skizziert, welche unter einer modernen Outdoorpädagogik subsummiert werden können. Es wird dabei versucht, stets die gesellschaftskritische Dimension und die Stellung als pädagogische Alternative zu betonen.

Das folgende Kapitel widmet sich ausgewählten Vordenkerinnen und Vordenker, die in der pädagogischen Zunft bis heute als Legenden oder als Mythos verehrt und zitiert werden. Es ist ein regelrechter Kult um sie entstanden. Sie gelten als Pioniere, die weitere Pioniere nachhaltig beeindruckt und beeinflusst haben. Mein Anliegen ist es, knapp eine kleine Auswahl ihres überlieferten kritischen Potentials zu unterstreichen und auf ihre große Ausstrahlungskraft zu verweisen. Davon ausgehend, dass *Bildung* das große Zukunftsthema der Gesellschaft ist, betont Tenorth (2003a, S. 8), dass es leichtfertig sei, „auf das Problembewusstsein zu verzichten, dass in der Tradition bereitliegt, es sei denn, man reduziert das Wünschbare auf das hier und jetzt leicht Mach- und Messbare“. Die Rückschau auf Klassiker und die Entstehungsgeschichte von Ideen wird als wichtig befunden, um (1) das Fundament der kritischen Denkhorizonte nachempfinden zu können, auf welchen die heutige Theorien und Konzepte zur Outdoor- und Erlebnispädagogik nachwievor basieren und (2) um den eigenen Bildungshorizont so zu erweitern, dass historische Bezüge in aktuellen kritischen Auseinandersetzungen zur Thematik bewusst hergestellt werden können. Die Ideen der Klassiker können stets aktuell gedacht werden, da sie allgemeine pädagogische Aufgaben „symbolisieren und repräsentieren (...), die immer neu zu bewältigen sind, und erziehungstheoretische Probleme, in denen die Konstruktion der Aufgabe und die Hypothesen zu ihrer Lösung immer neu erforscht werden“ (ebd., S. 12).

Somit dienen sie nicht nur zur Orientierung und zur Argumentation, sondern schaffen die Basis für einen intellektuellen Austausch. Um den Ethos der vorliegenden Arbeit zu wahren, werden die gesellschaftskritischen Aspekte im Pathos der Klassiker betont.

Generell empfiehlt sich in den nächsten Kapiteln eine nicht allzu normative Lesart, sondern eher eine offen-inspirierende. Hierbei sei angemerkt, dass so gut wie keine „Originale“ zitiert, sondern lediglich Quellen aus sekundärliterarischen Abhandlungen aufgegriffen werden. Für eine wahre „Ehrung“ der Ideengeschichte würde natürlich nur ein Studium der alten Original-Schriften und eine tiefe Auseinandersetzung des philosophischen Diskurses bedeuten. Vielleicht wird die Zeit dafür noch kommen. Als einstimmende Vertiefung in die Traditionslinien der Pädagogik lohnen ebenso die Lektüren von Tenorth (2003a; 2003b), Dollinger (2012a), Böhm (2012) und Rieger-Ladich (2019).

3.2.1 Der Pathos der Aufklärung, Romantik und Reformpädagogik

Eigentlich müsste man bei den Philosophen der Antike anfangen, um die Genese pädagogischen Gedankenguts zu skizzieren. Beginnen wir jedoch später, als Erziehung nicht mehr als Selbstverständnis, sondern als Aufgabe gesehen wurde. Schon in Zeiten des dreißigjährigen Krieges forderte der Theologe Johann Amos Comenius (1592-1670) vehement eine Reform des Bildungswesens und entwickelte eine systematisch-aufgebaute Unterrichtslehre. Er gilt mit seiner *Didactica Magna* als Begründer der Didaktik und der Mathetik. Im Glauben an die Menschlichkeit plädiert er für eine ganzheitliche humanistische Erziehung für jedes Kind, unabhängig von Herkunft und Geschlecht: *omnes omnia omnino excoli* – Lehre alle alles in Rücksicht auf das Ganze. Comenius sah die Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendliche als Notwendigkeit für eine Zukunft ohne Krieg. Er lehnte alles Zwanghafte ab und kommunizierte mit seiner Didaktik, dessen Ziel die Förderung der Selbstständigkeit und eigenverantwortlichen Handlungsfähigkeit der Heranwachsenden ist, seine Hoffnungen auf eine humane und wertorientierte friedvolle Welt. Comenius' Pädagogik war stark von den eigenen theologischen Überzeugungen geprägt, sie war idealistisch und zeichnete Utopien einer besseren friedvolleren Welt. Seine Ideen spiegeln sich bis heute in der pädagogischen Praxis wider und beeinflussten viele namhaften Pädagog*innen (vgl. Raithel et al. 2009; Bojack und Bojack 2008, Schaller, 2003). Ab dem 18. Jahrhundert zeigen weltliche Ansätze erste Konturen.

Die Epochen der Aufklärung und Romantik zeigen sich als große Entwicklungslabore von pädagogischen Alternativen.

Sapere aude - Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Wage es, weise zu sein! **Immanuel Kant (1724-1804)** fordert mit diesem „Wahlspruch“ der Aufklärung individuelle Mündigkeit, also die Emanzipation von gesellschaftlichen Zwängen, mit der Bedienung des „eigenen Verstandes ohne Leitung eines andern“ (Kant 2018/1784). Das Fundament unserer heutigen europäischen Geisteskultur und unseres Freiheitsverständnisses wird erschaffen. Und somit auch das „Axiom“ von Pädagogik, die Entwicklung von Heranwachsenden hin zu mündigen Bürger*innen zu begleiten.

Jean-Jaques Rousseau (1712-1768), ein großer Kultur- und Gesellschaftskritiker und Visionär, aber auch einer der meistkritisiertesten Schriftsteller seiner Zeit, entwickelte aus seinen anthropologischen Überzeugungen und der damit verbundenen Kritik an den unmenschlichen Ausformungen und Wirkungen der Zivilisation, aus den Zwängen der Gesellschaft radikale Ideen einer alternativen Pädagogik. Gegen den Glauben der Aufklärung sieht er in der modernen Gesellschaft keinen Fortschritt, sondern einen Irrweg. Er fordert die Befreiung davon und sieht in der von gesellschaftlichen Einflüssen unberührten Natur den einzigen Ort für eine gesunde Kindesentwicklung. Er thematisiert Erziehung damit selbst das erste Mal als eigenen Gegenstand (Böhm 2012; 2014). Der Pädagoge sei lediglich der „Anwalt der natürlichen Bedürfnisse des Kindes“ (Heckmair und Michl 2018), der kompromisslos die Selbstbestimmung befürwortet und davon überzeugt ist, dass kindliches Lernen nicht durch Bücher, Belehrungen, Instruktionen, Reden ermöglicht werden kann, sondern im eigenen Versuch, im Erleben und Fühlen passiert. „Das Bild der Pflanze, die gepflegt und gehegt, geschützt und gedüngt werden muss, ist Metapher für Rousseaus Vorstellung von Erziehung“ (ebd., S. 14). In seiner Annahme sollen Heranwachsende „in einem pädagogisch gestalteten Schonraum (...) bis zur Erlangung seiner eigenen Urteilsfähigkeit frei entfalten können“ und zeichnet ein Modell einer „indirekten, negativen Erziehung“ (in seinem fiktiven Roman *Emile oder über die Erziehung*, frz. *Émile ou de l'éducation*), welches „die eigenständige Entwicklung des jungen Menschen ohne direkte Einwirkung und Zwang von außen“ (Paffrath 2018c) in den Vordergrund stellt. Die Anerkennung des Eigenwertes der Kindheit, das Kind altersgemäß (frz. *selon son âge*) behandeln, der Verzicht auf Macht oder Überredung, ein pädagogisches Verhältnis, welches Selbstbestimmung und Eigentätigkeit forciert sind Prinzipien, die „Emiles Erziehung zu einem unabhängigen und wahrhaftigen, d.i. zu sich stehenden Menschen leiten und die zusammen als System erscheinen“ sollen (Hentig 2003, S. 78ff.). Erziehungskunst in seinem Sinne ist, wenn die „Erziehung durch die Natur“ die Spur vorlegt und die „Erziehung durch die Dinge und durch die Menschen“, also des die „Bildung des theoretischen, des praktisch-

moralischen und schließlich des religiösen Urteils“ (Hansmann 2012, S. 38) sich darauf bewegen. *Emile* gilt als eine Würdigung der Eigenständigkeit der Kindheit. Das Kind darf nicht zu früh aus dem Schlaf der Vernunft geweckt werden und bestmöglich von der als verdorben angenommenen Vergesellschaftung ferngehalten werden. Auch wenn die Erzählung von *Emile* Gelegenheiten „affirmativen sozialen Lernens“ ausgrenzt, Geschlechtergerechtigkeit propagiert und auch sonst „keine Anhalte für Vervollkommnung pädagogischer Professionalität“ (Hansmann 2012) beinhaltet, so wirken seine Ideen höchst irritierend und inspirierend. So sind bis heute alle pädagogischen Konzepte zum Draußen-Lernen mit seinem Credo „Zurück zur Natur“ fast unweigerlich verbunden. Ich übersetze sein romantisches Plädoyer mit *Kinder Kinder sein lassen und sie in und mit der Natur aus Erfahrung lernen lassen*. Nicht umsonst bezeichnet ihn Paffrath (2018a) als „Ahnherr für die Erlebnispädagogik“. Seine pädagogische Theorie liegt dabei einer fundamentalen Gesellschafts- und Kulturkritik zugrunde bzw. stützt sich darauf. Rousseau begreift die Entwicklung der Menschen gleichermaßen als Entwicklung der Menschen zu Bürger*innen. Die „Entwicklung des Menschen vom Naturwesen zum Gesellschaftswesen“ skizziert Rousseau als „höchst zwiespältigen und in sich spannungsreichen Vorgang“, der Kultur und Gesellschaft einerseits benötigt, aber auch „die Wurzeln des Bösen“ beinhaltet (Böhm, 2014, S. 69). Seine pädagogischen und somit gesellschaftlich-transformativen Vorstellungen sind in den Diskurs zum Gesellschaftsvertrag (frz. *théorie du contrat social*) einzuordnen, in die Philosophie zur bürgerlichen Freiheit (bzw. Un-Freiheit), getragen in einem Denkschatz, welcher von den großen Philosophen der Aufklärung wie Thomas Hobbes, John Locke oder Immanuel Kant getragen wird.

Pädagogisches Ziel war der aufgeklärte Mensch, der sich aus der bequemen Komfortzone der Unmündigkeit befreien konnte, der jederzeit selbst denken kann, um bei Kant zu bleiben. Rousseau stellt einen klaren Zusammenhang zwischen Pädagogik und einer Philosophie der moralisch-sittlichen und institutionellen Legitimierung einer bürgerlichen Gesellschaft her. Er denkt Gesellschaftskritik und Pädagogik zusammen und ruft damit zur Reform und Veränderung auf, die von Erziehung ausgeht. **Rousseaus „politisches und pädagogisches Denken passen zusammen wie Schlüssel und Schloss“** (Heckmair und Michl 2018, S. 13). Sein gedankliches Experiment einer „hypothetischen Anthropologie“ (Lehre vom Menschen im Naturzustand) und der „politisch-utopischen Philosophie des Gesellschaftsvertrags“ muss an der Kraft seiner Irritation gemessen werden, die ohne Zweifel bis heute wirkt (Hansmann 2012).

Pädagogische Theorie und deren Belebung in der pädagogischen Praxis waren (und sind) stets auch ein Ausdruck von Kritik an den bestehenden Verhältnissen.

Die Erziehungstheorie Rousseaus gibt wichtige Impulse für ein modernes „verschränktes“ Verständnis von Pädagogik, bei dem stets die gesellschaftspolitische Dimension leidenschaftlich mitgedacht wird. Er inspirierte wie kein anderer pädagogischer Denker dazu, wie pädagogische Theorie als Ausdruck von Kritik an den bestehenden Verhältnissen begriffen werden kann und sollte. Die Lichtgestalt Rousseau zog viele an, und blendete viele. Bis heute.¹²

Während Rousseau ein Theoretiker bleibt und seine Ideen reine Fiktion blieben, griffen die **Pädagog*innen der Aufklärung** seine Überlegungen auf und entwickelten erste konkrete Ausformungen in der Praxis z.B. im von Gotthilf Salzmann gegründeten *Philanthropinum Schnepfenthal*, mit der reflexiven Praxis einer Leibes- und Sporterziehung nach Johann Christoph Friedrich GutsMuths oder von Daniel Defoe mit Reisen in imaginäre Abenteuerwelten wie die des Robinson Crusoe. Die von Sinnlichkeit, Kreativität, Ganzheitlichkeit und Körperlichkeit zeigten Wege in eine neue Freiheit (vgl. Paffrath 2018c).

Johann Friedrich Pestalozzi (1746-1827), ebenso nachhaltig von Rousseau inspiriert, avancierte zum großen pädagogischen Klassiker, als Symbol der Aufklärungspädagogik, als Vordenker der Reformpädagogik, als Gründer der Sozialpädagogik, als Prediger einer ganzheitlichen Pädagogik. Sein Entwurf eines ganzheitlichen Konzeptes von Bildung, getragen von seinem Slogan “Kopf, Herz und Hand” wird heute noch rege rezipiert, der Entwurf seines systematischen Programms einer naturgemäßen Erziehung (*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*) gibt viele Impulse für auf allen Ebenen berührendes pädagogisches Handeln mit handlungsorientierten Methoden. Der Schweizer Nationalheld wird damit als großer Schulreformer gehandelt. Sein Werk lässt zwar „weniger Konzepte und systematische Argumentationslinien als durchgehende Züge, Haltungen und Abgrenzungen feststellen“ und besteht nahezu aus „missionarisch-pädagogisch gestalteten Texten, die nicht systematisch, rational argumentierend, sondern auf Wirkungen angelegt sind“ (Osterwalder 2012, S. 61). Nichtsdestotrotz fasziniert Pestalozzi mit seinem hohen moralischen Anspruch und idealistischer Überzeugtheit. Er sieht die Vollendung der menschlichen Entwicklung in einem aufgeklärten selbsttätigen Staatsbürgertum, in der Überwindung des Egoismus und in der Verinnerlichung von humanistischen Werten: nur der sittliche und gesellschaftsfähige Mensch ist imstande, das naturgegebene Gute in seinem Innern, seine Anlagen und Kräfte zu

¹² Vertiefende Sekundärliteratur zu Rousseau siehe Hansmann 2012; Hentig 2003.

entfalten. Dabei sei die Harmonie von Kopf, Herz und Hand, also die „Liebe (...) das einzige, das ewige Fundament der Bildung unserer Natur zur Menschlichkeit“ (Pestalozzi, 1806, zit. n. Brühlmeier, 2020). Er war ebenso überzeugt davon, mit der Methode der Erziehung soziale Differenzen und Armut in der Bevölkerung überwinden zu können und damit den Problemen der Industrialisierung, strukturellen Diskriminierungen und sozialen Ungerechtigkeiten zu trotzen. Wie Rousseau sieht auch er die Veränderungsbedingung der Gesellschaft im Bildungssystem. Unter diesem Gesichtspunkt sei es deswegen notwendige Aufgabe des Staates, einen institutionellen Rahmen zu schaffen, der eine ganzheitliche Erziehung fördert und somit die Emanzipation des Individuums aus gesellschaftlichen Zwängen ermöglicht¹³.

Die **Romantik** teilt diesen Optimismus nicht. In der Abkehr vom Rationalismus der Aufklärung und mit der Kritik an der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Verhaftung im Nützlichkeitsdenken, an der der funktionalen Verwertung des Menschen im Dienst der Industrialisierung, ruft sie zur **Flucht in besinnliche Gefühlswelten** auf. Die Sehnsucht nach einer Alternative zum grauen Alltag wird gestillt im Erleben der beseelten Natur. Auch wenn die Romantik kein eigenes Bildungsprogramm entwirft, betont sie im hohen Maße die Förderung der Fähigkeiten zu fühlen, zu empfinden, zu erleben. Nicht der Geist, die Ratio, sondern das Gefühl und die Seele, das Irrationale und Traumhafte, die Unvernunft weisen den Weg zum Glück (vgl. Paffrath 2018b). Der norwegische Dichter Henrik Ibsen (1826-1906) erwähnt das erste Mal das Friluftsliv, ein tiefes naturverbundenes Erleben von Aktivitäten in unberührten Landschaften (vgl. Bittner 2009).

Wenn ein Mensch die Hälfte eines jeden Tages damit zubringt, in den Wäldern spazieren zu gehen, weil er sie liebt, läuft er Gefahr, als Faulenzer angesehen zu werden; aber wenn er seinen ganzen Tag als Spekulant vertut, der diese Wälder abhauen und die Erde vorzeitig kahl werden lässt, wird er hochgeachtet als fleißiger und unternehmender Bürger.

(Thoreau 2017 (1886), S. 11)

Den Weg in die Unabhängigkeit, in die Freiheit, Einfachheit und Einsamkeit suchte **Henry David Thoreau (1817-1862)** mit einem enthaltsamen Lebensstil und seinem „Walden“-Experiment (*Walden or Life in the Woods, 1854*), ein zweieinhalbjähriger Rückzug aus der Zivilisation zu sich selbst, ein naturnahes Leben eines Einsiedlers als Selbsttherapie. Sein philosophische Konzept der Lebenskunst ist eine moralisch begründeter Gegenentwurf zum „American Way of Life“, zur „Aufbruchsstimmung und Naturbeherrschung, Technik und

¹³ Vertiefende Sekundärliteratur zu Pestalozzi siehe Brühlmeier 2020; Osterwalder 2012.

Industrialisierung, Naturwissenschaft und Fortschritt, Expansion und Eroberung“ (Heckmair und Michl 2018, S. 19). Thoreau galt als Skeptiker und Kritiker des herrschenden Zeitgeist des aufkommenden Kapitalismus, schrieb über die Pflicht des zivilen Ungehorsam gegen den Staat (*The Resistance to Civil Government, On the Duty of Civil Disobedience 1849*) und die Ungerechtigkeiten in der Demokratie. Er inspirierte damit Mahatma Ghandi zur Idee des gewaltfreien Widerstandes bzw. den Widerstand gegen staatliches Unrecht oder Martin Luther King und die amerikanische Bürgerrechtsbewegung (*Civil Rights Movement*) (vgl. Cain 2000). Er gilt als großer Impulsgeber für die Ökologiebewegung und Vorbild für alle, die das einfache bodenständige und minimalistische Leben für sich entdeckten, die sich nicht von Geld, Konsum und Kommerz verführen lassen wollen. Als Pädagoge sieht Thoreau die „Natur und die Kultur als die großen Erzieher“, wie Rousseau sieht er es als Aufgabe an, Kinder „vor dem Verlust der Kindlichkeit zu bewahren“; ihm geht es um „Unmittelbarkeit und Augenblick, um eigene Erfahrung, um Lernen durch Versuch und Irrtum, um möglichst reale Situationen“ (Heckmair und Michl 2018, S, 24). Thoreau gilt als einer der prägendsten Philosophen, die die eigentlichen Bedürfnisse des Menschen im unmittelbaren Leben in und mit der Natur begründeten. Seine Lektüre fand ich äußerst bereichernd.

Als einer der ersten Philosophen setzte sich **Wilhelm Dilthey (1833-1911)** mit dem Begriff “Erlebnis” differenziert auseinander und bildete die Grundlage für den pädagogischen Diskurs über die Wirkungsweisen darüber (vgl. Kozljanic 2018). In seiner Lebensphilosophie bekommt das subjektive Fühlen und Erleben einen neuen Stellenwert in der Idee von menschlicher Entwicklung und Identitätsfindung. Es entsteht ein wirkmächtiger Gegenspieler gegenüber dem Geist, ein lauter Aufruf gegen die Dominanz der Ratio in Psychologie und Philosophie. Im Pathos der Suche der Jugend nach Freiheit und einem selbstbestimmten Leben wird Abenteuer, Naturbegeisterung und Erlebnis (wieder-)entdeckt.

Das Sich-Spüren und die Entfaltung von Fantasie und Kreativität bekommt mit der reformpädagogischen Bewegung um 1900 eine große Anhängerschaft. Die **Reformpädagogik** als Teil der sozialen und kulturellen Reformbewegungen zu Beginn des 20. Jahrhundert versuchte unter Berufung auf Rousseaus moralisches Gedankengut und seine Lehren eine neue Erziehungskultur im Spannungsfeld Natur, Gesellschaft und Individuum zu etablieren (vgl. Böhm 2012). Ausgangslage für die Bewegung war ein ausgeprägtes „Krisenbewusstsein“: Man war überzeugt davon, dass das aktuelle Bildungssystem sich in einer Krise befindet und es einer Erneuerung bedarf (vgl. Link 2018). Ausgangspunkt der Kritik war die Kopflastigkeit und der Zwangscharakter des Schulsystem, welches die kindliche Natur weder anerkennt noch würdigt (vgl. Matthes und Schütze 2018). So

begründet sie sich in einer elementaren Erziehungs- und Schulkritik und sieht sich als Verfechterin neuer Lehr- und Lernformen einer modernen Pädagogik, einer neuen lebensnahen Erziehung. Reformpädagogik geht von einem pädagogischen Naturalismus vom Kinde und dessen natürlichen Neigungen, Interessen und Bedürfnissen aus und plädiert für die individuelle Selbsttätigkeit, freie Entfaltung und spontane Entwicklung des Kindes in einer Gemeinschaft (vgl. Böhm 2012). So verkündet Ellen Key das "Jahrhundert des Kindes", Mario Montessori (1870-1952) proklamiert die Selbsttätigkeit des Kindes («Hilf mir, es selbst zu tun») und eine kosmische Erziehung, Fritz Gansberg (1871-1950) und Heinrich Scharrelmann (1871-1840) sprechen von Erlebnisunterricht und Erlebnisschulen (vgl. Paffrath 2018b). Als weitere Pioniere reformpädagogischer Konzepte und Ansätze ist Georg Kerschensteiner (1854-1932) und William Heard Kilpatrick (1871-1965) als Begründer der Arbeitsschulen (siehe auch Abschnitt John Dewey), Herrmann Lietz (1868-1919) und Paul Geheeb (1870-1961) mit ihren Landerziehungsheimen, Rudolf Steiner und die Waldorfpädagogik und Paul Oestreich als Schulreformer anzuführen (vgl. Böhm 2012).

Alexander Sutherland Neill (1883-1973) gründete die demokratische Schule *Summerhill* und setzte dort auf eine freiwillige Teilnahme am Unterricht bei seinen „Problemkindern“. Janusz Korczak (1878-1942) unterstrich den gegenseitigen Respekt und bedingungslose Achtung in der pädagogischen Beziehung und entwickelte die Kinderrechte (*Magna Charta Libertatis*). Célestin Freinet (1896–1966) und Élise Freinet (1898–1983) bzw. die Freinet-Pädagogik förderte nicht nur den Druck von Schülerzeitungen, sondern gegenseitige Verantwortlichkeit und Selbstverantwortlichkeit, demokratisches Bewusstsein und forderte zur kritischen Auseinandersetzung mit der Umwelt auf. Der revolutionäre Geist in der Reformpädagogik wird gefüttert vom Protest gegen die zunehmende Industrialisierung und Technisierung, gegen "erstarrte Regeln der bürgerlichen Gesellschaft, staatlicher Vereinnahmung, Funktionalisierung und ökonomischer Ausbeutung" (Paffrath 2017a, S. 35). Reformpädagogik war vor allem international vernetztes Labor für pädagogische Alternativen, „ein Zeugnis moderner (Schul-)Pädagogik, Didaktik und Methodik“ (Link 2018, S. 25), die noch heute in vielen Bereichen als „State of the Art“ gilt.

Einer der wichtigsten amerikanischen Pädagogen und Philosophen, der Vater des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens ist unumstritten **John Dewey (1859-1952)**. In seinem pädagogischen Pragmatismus „wird Theorie durch Handeln, das Erfahrung erzeugt, beständig umgestaltet“, die „Erziehung an sich hat für ihn kein Ziel außerhalb ihrer selbst und ist so ununterbrochene Rekonstruktion und beständige Neuorganisation von Erfahrung“ (Heckmair und Michl 2018, S. 40f.). Er stellte die Lösung praktischer und aktueller Probleme in den

Mittelpunkt seiner Pädagogik und Philosophie, die zusammengedacht wurden. Er verzichtete auf einen „ideologisch-moralischen Überbau“ bzw. ließ lediglich die Demokratie als „moralische Kodierung“ gelten (ebd., S. 41). Er wehrte sich vehement gegen eine „Allgemeingültigkeit gesellschaftlicher Erziehungs- und Bildungsziele“ (ebd., S. 43) und vertraute auf die „Eigendynamik des über weite Strecken selbst gesteuerten Lernprozesses“ (ebd., S. 42). Er unterscheidet er sich grundlegend von Haltungen der europäischen Reformpädagogik und revolutioniert mit seinem radikal neuen Ansatz die allgemeine Theorie der Pädagogik. Im Gegensatz zu Peirce und James steht Dewey „für eine zweite Generation des Pragmatismus, die Demokratie auf ihre Fahnen geschrieben hat (...), der sozialer Natur (...) und weder als Naturalismus noch als Instrumentalismus fassbar“ ist (Oelkers 2009, S. 10f.).

Democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience

(Dewey 1885, zit. n. Oelkers 2009, S. 128)

Dewey setzt Demokratie als Theorienorm, als Haltung und Lebensform, als alternativlose evolutionstheoretisch begründete Moral für den Menschen, die an die Bedingung der Bildung geknüpft ist. Nur durch Bildung können ethische Fragen durch intelligente Problemlösungen beantwortet werden (*intelligent citizenship*). Antworten sollten jedoch keine Überzeugungen darstellen und zu festen Gewohnheiten werden, sondern es müssen „unaufhörliche Anpassungen dieser Gewohnheiten im Rahmen öffentlicher Auseinandersetzungen“ erfolgen. „Erziehung wurde von ihrer Funktion für die demokratische Gesellschaft und ihrer Entwicklung her verstanden, nicht als Selbstzweck“ (ebd., S. 115f) und soll einer „differenten Gesellschaft, die nur noch durch demokratische Verfahren zusammengehalten werden kann“ und nicht von „Werten, ewigen Ideen, nationalen oder völkischen Idealen“ dienen. Freiheit und Demokratie bilden den Rahmen für eine „neue Erziehung“, die durch „beständige Rekonstruktion der Erfahrung besteht, die von Hypothesen und induktivem Lernen geprägt wird“ (ebd. S. 128) (zu John Dewey siehe auch Kapitel 3.2.3, 3.3 und 4.2).

George Herbert Mead (1863-1843), der Gesellschaft als Beziehungs- und Interaktionsgeflecht sah und so wie Dewey praktisches Wissen und Intelligenz in einem dynamischen sozialen Austausch sah, entwickelte die Idee der demokratischen Erziehung weiter und gab wichtige Impulse zum entdeckenden Lernen (*discovery learning*) sowie zum sozialen Lernen (*meeting of minds* oder *universe of discourse*). „Soziale oder pädagogische Reform ist für Mead abhängig von Arbeitshypothesen, die mit Erfahrung getestet werden,

also gelingen oder scheitern können“ (ebd., S. 130f.). Erfahrungen sind alle Beziehungen des Menschen zu seiner Umwelt, sie sind intersubjektiv und bieten Gelegenheiten, aktiv zu werden. Die Entwicklung des Menschen wird bestimmt von der „zentralen Rolle des Spiels, also der sozialen Wechselwirkung“ und „Qualität der sozialen Erfahrung“ (ebd., S. 131). Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass Pädagog*innen maßgeblich dafür verantwortlich sind, wie Interaktionen mit der Umwelt und der Gruppe und damit Erfahrungen ermöglicht und Entwicklungs- und Wachstumsprozesse begleitet werden. Der pragmatische Blick auf das Finden einer intelligenten Problemlösung für das Handeln in der Praxis, die jetzt gültig ist und daran jetzt wachsen kann, kann als tragende Leitfigur in der Gestaltung von Lernarrangements (Projekten) dienen. Das pädagogische Ziel heißt Lernen, Lernen ist Erfahrung und passiert dynamisch im Tun, also ständig im Leben: Learning by doing. Da die Entwicklung der Moral sozial und interaktiv verstanden wird, wird sich Demokratie (im Verständnis von Dewey) dabei von selbst entwickeln, unabhängig davon, ob das demokratische Ideal (bei den Pädagogog*innen) schillert. Sowohl Demokratie als auch Fortschritt und Wachstum ist beständige intelligente Aushandlungssache.

Dewey und Mead sind wohl eine der wichtigsten Denker, die Erfahrungslernen salonfähig gemacht haben und wichtige Impulse für jegliche Outdoor- und Erlebnispädagogik geben. Dadurch, dass ihre Demokratietheorie von der Annahme einer zunehmenden sozialer Komplexität und Differenzierung ausgeht und genuin ideologiekritisch ist, ist sie zudem unglaublich inspirierend für den Diskurs zu aktuellen gesellschaftspolitische Fragestellungen und der Transformation zu einer sozial gerechteren Gesellschaft. Auch in der Entwicklung der Idee einer pädagogischen Haltung, die kritisches Denken als Leitfigur annimmt, ist sie äußerst bereichernd.

Mit dem Pragmatismus entstand in Amerika eine philosophische Bewegung, die sich Fragen der Verwirklichung von Praxis und Möglichkeiten stellt und sich selbstbewusst aus den geisteswissenschaftlichen Vorgaben der abendländischen Philosophie zu lösen versucht.

Kurt Hahn (1886-1974) als einer der bekanntesten Reformpädagogen erschien ebenso „die Arbeitsgemeinschaft als ideales Instrument der staatsbürgerlichen Erziehung in einer demokratisch verfassten Gesellschaft“, es ging ihm vor allem um die „Charaktererziehung und politische Bildung“, die „Tugenden der Gerechtigkeit, des Gemeinsinns und der Zivilcourage standen im Salemer Reifezeugnis an oberster Stelle“. Er wollte „tatkräftige, pflichtbewusste Menschen und Bürger heranbilden, die fähig waren, sittlich zu denken und – in Staat und Gesellschaft – verantwortungsvoll zu handeln“ (Knoll 2018, S. 113).

1920 gründete er Schloss Salem, ein Landschulheim und Internat und entwickelte in weiterer Folge immer konkreter werdendes ganzheitliches Erziehungs- und Bildungskonzept. Mit seinen sieben Salemer Gesetze (1930: *The Seven Laws of Salem*) formulierte er konkrete Prinzipien seiner pädagogischen Haltung (vgl. Michl 2009):

- 1. Gebt den Kindern Gelegenheit sich selbst zu entdecken*
- 2. Lasst die Kinder Triumph und Niederlage entdecken*
- 3. Gebt den Kindern Gelegenheit zur Selbsthingabe an die gemeinsame Sache*
- 4. Sorgt für Zeiten der Stille*
- 5. Übt die Phantasie*
- 6. Lasst Wettkämpfe eine wichtige, aber keine vorherrschende Rolle spielen*
- 7. Erlöst die Söhne und Töchter reicher und mächtiger Eltern von dem entnervenden Gefühl der Privilegiertheit*

Die Nazizeit machte seine Arbeit in Deutschland unmöglich, er verbrachte sie im Exil in Großbritannien. 1941 gründete seine erste Kurzschule Outward Bound in Aberdovey (Wales) und die gleichnamige Organisation, die alle weiteren Kurzschulen mit der gleichen Flagge ausstattete. Es folgte eine regelrechte Outward-Bound-Bewegung. Nach dem zweiten Weltkrieg sah Hahn seine Kurzschulen in Deutschland wie z.B. in Weißenhaus an der Ostsee (ab 1952 bis 1975), in Baad (ab 1957) oder in Berchtesgaden (ab 1968 bis 1994) als erlebnistherapeutische Maßnahme, der traumatisierten Nachkriegsjugend verschiedener sozialer Herkunft zu einem neuen Verantwortungsgefühl und gemeinschaftlichen Miteinander, zu neuen Möglichkeiten einer zukunftsfähigen Charakter- und Persönlichkeitsentwicklung zu verhelfen. Auch dem Konzept von Hahn liegt eine genuin gesellschaftskritische Einstellung zugrunde, die auf einem humanistischen Werteverständnis basiert und sich gegen die Verzweckung des Menschen als verwertbares Objekt wendet (vgl. Paffrath 2017b). Er wurde von vielen als „politischer Pädagoge“ bezeichnet und sah in der „Arbeit“ mit dem Erlebnis große Potentiale für Persönlichkeitsbildung und die Ausbildung demokratischer Werte. Seine Methoden wie „Projektlernen“, die „Expedition“, das „körperliche Training“ oder den „Dienst am Nächsten“ sah er als vorbeugende und heilsame Methoden für eine selbstbestimmte und gesunde Verortung in der rastlosen getriebenen modernen Welt. Er begründet letztendlich mit seinem Entwurf der „Erlebnistherapie“ (vgl. Knoll 2018) und dem Outward Bound Modell damit die konkrete Pädagogisierung von Erlebniswelten. Heute sind weltweit über 250 Outward Bound Schulen auf über 30 Ländern

verteilt und begleiten um die 150.000 Menschen pro Jahr¹⁴, in Deutschland gibt es allein über 10 Standorte. Zudem entsteht durch dessen sozialintegrative Ausrichtung vor allem in Deutschland ein Verständnis einer Erlebnispädagogik als sozialpädagogische Methode (vgl. Raithel et al. 2009; Sommerfeld 2006). Mit der Kommerzialisierung und damit dem weltweiten Siegeszug von Outward Bound, die dadurch ausgelösten Abzweigungen, Alternativen und Weiterentwicklungen prägten nachhaltig den Weg zu einer „modernen Erlebnispädagogik“ (Baig-Schneider 2012), im folgender Grafik anschaulich dargestellt.

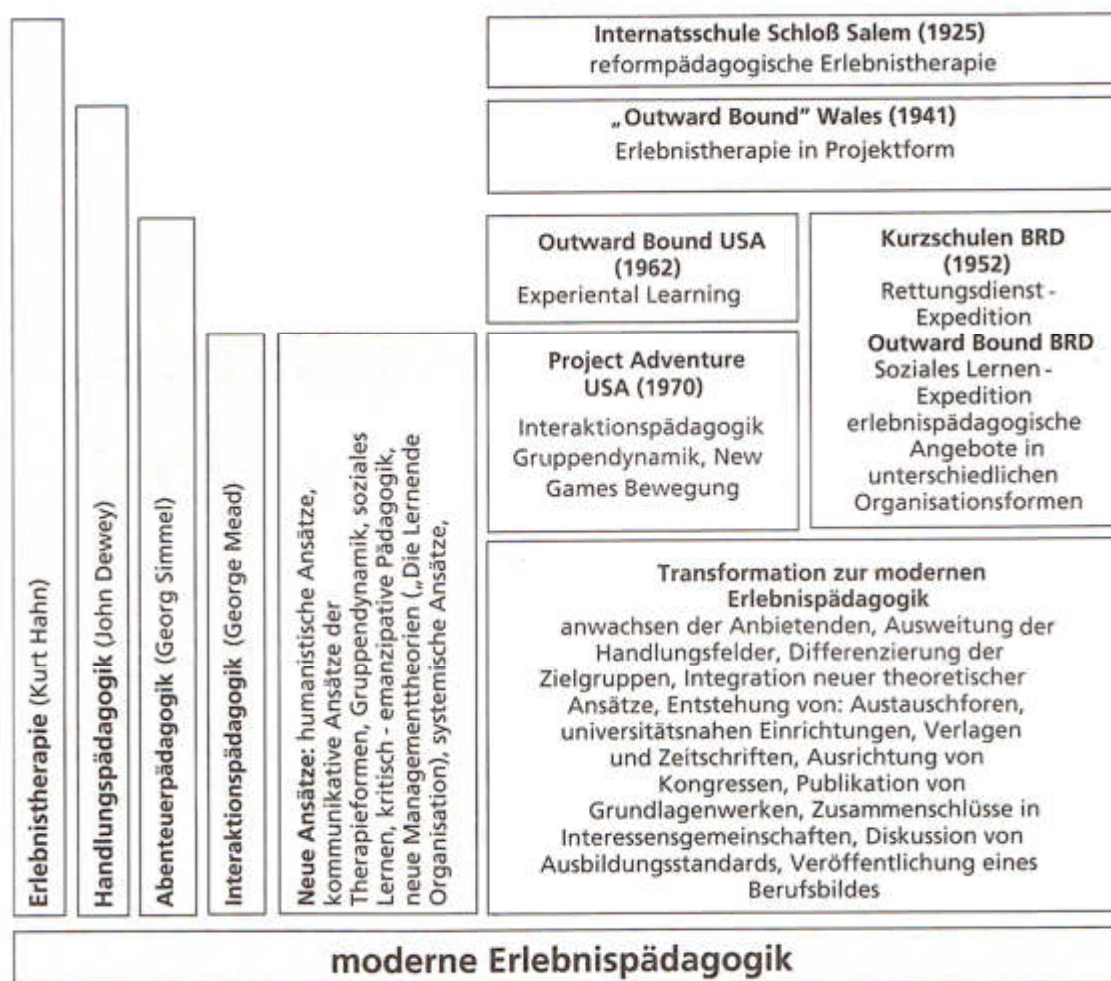


Abb. 6: Der Weg zur modernen Erlebnispädagogik (aus Baig-Schneider 2018, S. 119)

Als weitere Denker*innen einer handlungs- und erfahrungsorientierten Pädagogik und somit Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik wären noch viele weitere Persönlichkeiten nennen.¹⁵ In den folgenden Kapiteln werden die ausgewählte Konzepte im Rahmen der Outdoorpädagogik (siehe Kapitel 3.1) ausführlicher beleuchtet.

¹⁴ siehe www.outwardbound.net

¹⁵ siehe folgende Schriftenreihe, hrsg. von Jörg W. Ziegenspeck: www.ziel-verlag.de/wegbereiter

3.2.2 Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum

Historisch erwachsen aus der Lebensphilosophie und der Reformpädagogik ist im Laufe der Zeit ein immer konkreter werdender Ansatz einer Pädagogik mit dem Erlebnis entstanden. Kurt Hahn und John Dewey als Begründer des Weges zur modernen Erlebnispädagogik (vgl. Baig-Schneider 2012) stellten die ideellen Weichen, dass sich dieser Ansatz als eigenständige pädagogische Disziplin etablieren konnte. Erlebnispädagogik ist nicht nur heute en vogue, sondern kann zudem eine vielfältige empirische Forschungsgrundlage aufweisen (vgl. (Bous et al. 2018; Bous et al. 2020).

Während „handlungsorientierte Methoden“ oder „Outdoor Learning“ nur indirekt auf eine pädagogische Handlung hinweisen, sondern eher den “Gegensatz zu den zahlreich verkopften Formen der politischen Bildungsarbeit“ (Heckmair und Michl 2018, S. 105) betonen, entsteht in der Erlebnispädagogik und verwandte Ausprägungen wie z.B. *Outdoor Adventure Education* oder *Experiential Education* ein **direktes Verhältnis von Erleben und pädagogischem Handeln**. Pädagogisches Handeln im Kontext von Erlebnispädagogik nutzt und provoziert also konkret Emotionen und Wahrnehmungen der Individuen, die als ”erlebt“ empfunden werden, mit der Hoffnung, dass dieses Erlebnis etwas Besonderes ist, dass es als Erfahrung im Gedächtnis bleibt, erzählt und davon gelernt werden kann. Die erlebnispädagogische Lernspirale setzt dies voraus, denn "reines Erleben ist Aktionismus, reines Erinnern ist ein Gefängnis, (...), reines Erzählen wird zum leeren Geschwätz“ (Michl und Seidel 2018a).

Erlebnispädagogik versucht, dem Erleben als subjektives Empfinden einen konkreten Erziehungszweck zu geben und mit der Konfrontation damit nachhaltige Lerneffekte zu generieren. Sie nutzt sozusagen individuelle physische und psychische Reaktionen der Teilnehmer*innen und nimmt an, dass dadurch (ganzheitliche) Bildungsprozesse angeregt werden. Als Begriff der psychologischen Fachsprache wird das „Erlebnis als innerer, mentaler Vorgang gesehen, bei dem die äußeren Reize aufgrund von Wahrnehmung, Vorwissen und Stimmung subjektiv zu einem Eindruck verarbeitet wird“ (Heckmair und Michl 2018, S. 106). Wer „die innere Erlebnis- und die äußere Ereigniswelt ins rechte Maß zueinander bezieht, darf sich zu den Erlebnispädagogen zählen“ (Heckmair und Michl 2018, S. 107).

Pädagogisches Handeln kann mit diesem Beispiel als **Gestaltung der Lernbedingungen** übersetzt werden: Die Waage der Erlebnispädagogik (siehe Abbildung 7) veranschaulicht dies mit einem (pädagogisch) inszenierten Ereignis, der **Aktivierung durch**

Herausforderung, durch dessen Eindruck beim Individuum ein Erlebnis entsteht, welches wiederum zu einem Lernobjekt im Ausdruck von **Erfahrung, Reflexion und Transfer** gemacht wird. Auf der rechten Seite steht die Inszenierung eines zielgerichteten Ereignisses (meist für Gruppen), dass bei jedem einzelnen Individuum ein eigenes subjektives Erlebnis bewirkt. Auf der linken Seite steht die Sicherung des Lernergebnisses bzw. die Prüfung des Transfers z.B. in Form von Reflexion des Erlebten und explizite Fragen wie *Was nehme ich davon mit? Was kann ich bzw. können wir davon lernen?* Dabei ist der Anspruch der erlebnispädagogischen Methode, **Ereignis und Reflexion in Balance** zu halten. „Werden nur Erlebnisse angeboten (...) dann haben wir es mit Freizeitpädagogik zu tun. Befassen wir uns hauptsächlich mit der Auswertung von Erlebnissen, (...) so haben wir es eher mit dem Bereich der Selbsterfahrung zu tun“ (Michl und Seidel 2018a). „Erlebnispädagogik tariert also das **Gleichgewicht von Eindruck und Ausdruck** aus“, dabei ist in einem „nichtpsychologischen Sinne“ das Erlebnis „nichts anderes als das besondere Ereignis“ (Heckmair und Michl 2018, S. 107). Erlebnispädagogik kann sich somit als „Alternative und Ergänzung tradierter und etablierter Erziehungs- und Bildungseinrichtungen“ (Ziegenspeck, 1992, zit. n. Michl & Seidel, 2018, S. 18), die neue Wege in der Konstruktion von Bildungswirklichkeiten aufzeigen möchten bzw. als innovative Inspirationsquelle für bestehende Erziehungswirklichkeiten dienen soll¹⁶.

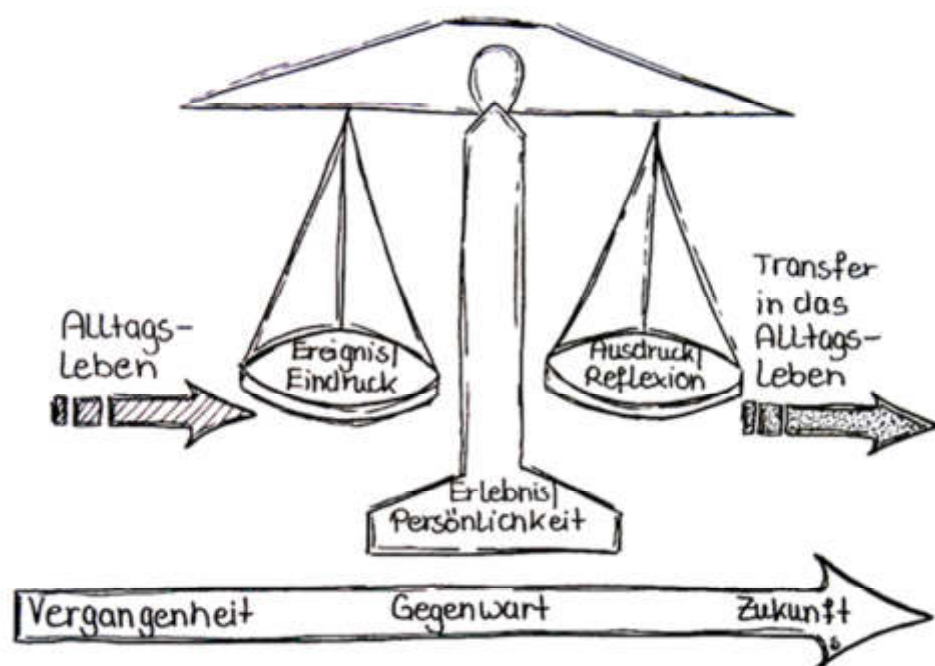


Abb. 7: Die Waage der Erlebnispädagogik (aus Michl und Seidel 2018a, S. 17)

¹⁶ In Kapitel 3.6 werden eine Auswahl an Ereignissen beschrieben, die outdoorpädagogisch inszeniert werden können. Kapitel 3.4.5 und 3.4.6 beschäftigt sich mit den Bedingungen und methodischen Möglichkeiten des Transfers in das Alltagsleben.

Paffrath (2017a) begreift Erlebnispädagogik nicht als Methode, sondern als “handlungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept. Physisch, psychisch und sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive Aktivitäten dienen als Medium zur Förderung ganzheitlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Ziel ist es Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen und zur verantwortlichen Mitwirkung in der Gesellschaft zu ermutigen (ebd.) . Er betont damit auch klar den konzeptübergreifenden allgemeinen pädagogischen Anspruch, neben individuellen Lernerträgen auch gesellschaftspolitische Verantwortung zu fördern und somit, mündige Bürger*innen in einer (demokratischen) Gesellschaft zu „erziehen“. Erlebnispädagogik in diesem Verständnis wird damit einen kritischen Anspruch zugeschrieben und kann somit zur Dekonstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeiten dienen. Dabei wird ethisch normativ gedacht - ein humanistisches Bildungsideal soll das pädagogische Handeln prägen.

Der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. (be) sieht in der Erlebnispädagogik ebenso ein pädagogisches Konzept, mit dem “zielorientiert und bevorzugt in der Natur oder dem naturnahen Raum” gearbeitet wird und “vorrangig der Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen” dient (Bundesverband Individual-und Erlebnispädagogik e.V. 2018). Für Heckmair und Michl galt in ihrem Klassiker “Erleben und Lernen - Einführung in die Erlebnispädagogik” lange die Definition, Erlebnispädagogik sei eine “handlungsorientierte Methode” (vgl. Michl und Seidel 2018a). Sie änderten ihre Meinung und schlugen in der aktuellen Auflage folgende Definition vor:

Das Konzept der Erlebnispädagogik will als Teildisziplin der Pädagogik junge Menschen durch exemplarische Lernprozesse und durch bewegtes Lernen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen – vornehmlich in der Natur – stellen, um sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und sie zu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.

(Heckmair und Michl 2018, S. 108)

Amesberger (1992) merkte schon vor knapp 30 Jahren an, dass für die allgemeinen Ziele von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training wie Persönlichkeitsentwicklung, die Förderung von sozialer Kompetenz und der Umgang mit zwischenmenschlichen Beziehungen, Naturerfahrung, die „Philosophie“ über Werte, Lebensstil, Konsumkritik sowie die Aneignung exemplarischen Wissens und Könnens sowie technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang Mensch und Natur, weitgehend Konsens herrscht. Er geht davon

aus, dass den Zielen „nur begrenzte Bedeutung zukommt, da sie letztlich durch die dahinter stehenden Konzeptionen (...) Wirkung erhalten“ (Amesberger 1992, S. 54). Mit dieser Einschätzung weist er implizit auf die Schlüsselrolle des pädagogischen Arrangements, auf eine überlegte Komposition von Methoden und Inhalten hin. Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass neben **“Persönlichkeitsentwicklung”** und **„sozialem Lernen“** die Mündigkeit, Partizipation, Emanzipation, die verantwortungsvolle Lebensweltgestaltung“ oder in den Worten von Kurt Hahn, die „Erziehung zur Verantwortung“ wesentliche Ziele der Erlebnispädagogik sind.

Ziele können sich auch von bestimmten Zielgruppen ableiten. Die „klassische“ Erlebnispädagogik zielt mehrheitlich auf Kinder und Jugendliche sowie sozialpädagogisches Klientel. Um sich davon abzugrenzen, haben oftmals erlebnispädagogische Programme, die sich an Unternehmen wenden, das Kürzel **Training** oder nennen sich anstatt Erlebnispädagogik **Outdoor-Training**. Dieser englischsprachige Begriff hat sich bei der handlungsorientierten Arbeit mit Teams in Unternehmen (Teambuilding, Team-, Organisations- und Personalentwicklung) durchgesetzt (vgl. König und König 2005). König und König (2005) bezeichnen „Outdoors“ als Zweig der Erlebnispädagogik und differenzieren hinsichtlich verschiedener Zielthemen und Zielgruppen, in folgender Tabelle veranschaulicht:

Tab. 2: Ziele Erlebnispädagogik und Outdoor-Training (aus König und König 2005, S. 23)

	Zielthemen	Zielgruppen
Erlebnispädagogik	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialverhalten • Persönlichkeitsentwicklung • Aufbau von Selbstvertrauen • Gruppenbildung • Verminderung dysfunktionaler Verhaltensweisen • Übernahme von Verantwortung 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler • Studenten • Menschen mit Behinderungen • Teilnehmer sozialer Einrichtungen • Multiplikatoren
Outdoor-Training	<ul style="list-style-type: none"> • Führungskompetenz • Projektmanagement • Teamentwicklung • Persönlichkeitsentwicklung • Cross-Culture, Entwicklung interkultureller Kompetenz • Optimierung von Kommunikations- und Kooperationsprozessen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fach- und Führungskräfte • Nachwuchsführungskräfte • Teams • Projektgruppen • Auszubildende • Trainees • Neu zu strukturierende Abteilungen

Sobald eine (psychische) Krankheit mit handlungsorientierten Methoden geheilt werden möchte, spricht man von **Erlebnistherapie**. **Adventure Therapie**¹⁷ hat sich als eigenständiger Ansatz in England etabliert, ist aber weitgehend unreguliert, auch in der deutschsprachigen Ausprägung (vgl. Natynczuk 2020). Die Praxis weist sich als „eine Mischung aus Gesprächstherapie und Naturheilkunde, Wildnis-, Abenteuer- und Erlebnispädagogik“ (ebd., S. 10) aus. Seit 2018 gibt es im *be* eine Arbeitsgruppe, in der sich Praktiker*innen von Erlebnistherapie zusammenfinden und an einem einheitlichen Selbstverständnis arbeiten. Als „therapeutisches Ergänzungsverfahren“ kommen erlebnistherapeutische Einheiten bei Menschen mit Abhängigkeitserkrankungen, psychosomatischen Krankheitsbildern oder „schweren seelische Problemen“ wie „Ängste, Ess- und Schlafstörungen, Burn-Out, Persönlichkeits-, Belastungs- und Anpassungsstörungen, bipolare Erkrankungen, Schmerzstörungen, Depressionen und Psychosen“ zur Anwendung (Klein-Isberner und Wenzel 2020, S. 22). In der „stationären“ Jugendhilfe zeigt sich Erlebnistherapie beispielsweise als eintägige Outdoortage, mehrtägige Touren oder mehrwöchige Projekte (vgl. ebd., Hotstegs und Hauser 2020). Gerade Risikoaktivitäten wie Klettern scheinen als therapeutische Maßnahme besonders attraktiv zu sein (vgl. Kowald und Zajetz 2015; Lakemann 2018). Lakemann (2018) merkt an, dass sich jedoch bei akuten Krankheitszuständen eine erlebnisorientierte Therapie eher nicht eignet und dass hinsichtlich den Wirkungsimpulsen von Erlebnistherapie (und damit hinsichtlich dem Erreichen von Therapiezielen) noch Forschungsbedarf besteht.

Erlebnispädagogik, oftmals bezeichnet als „Methode der Sozialen Arbeit“, hat sich in sozialpädagogischen Kontexten stark etabliert. Sozialpädagogik ist ohne den handlungsorientierten Ansatz der Erlebnispädagogik kaum denkbar. So werden beispielsweise in der offenen Kinder- und Jugendarbeit „abenteuer- und erlebnispädagogische Ansätze inzwischen insbesondere im Zusammenhang mit präventiven Angeboten zu den Themen Gewalt, Drogen, Schulverweigerung und Gesundheit, im Hinblick auf die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder unter einer allgemein bildungsorientierten Perspektive umgesetzt“ (Schirp 2013, S. 347). Schon Thiersch (1993, zitiert nach Schirp 2013) ordnete Erlebnispädagogik als ein Konzept lebensweltorientierter Sozialer Arbeit ein und betonte das „Abenteuer“ als Weg zur Jugend, als eine Möglichkeit, einen Zugang zu ausgegrenzten Jugendlichen zu bekommen, wo andere Pädagogiken längst scheitern.

¹⁷ Anmerkung: Der Begriff „Adventure“ ist nicht wie der deutsche Begriff „Abenteuer“ zu verstehen. „Adventure“ ist eher als Erfahrung oder Erlebnis zu lesen.

Ob und wie Ziele erreicht werden, das entscheidet letztendlich der gelebte Prozess in der Praxis, also das Tun und Handeln, die von bestimmten pädagogische Haltungen, gewachsenen Wertüberzeugungen und sozialisierten Denkhorizonten geprägt werden. Die „sittliche“ Theorie der Erlebnispädagogik gibt sich jedoch inkonsistent und verliert durch die rasant und komplex ändernde Wirklichkeit immer mehr an Kontur. Der Konsum von Erlebnis und Abenteuer boomt, „Erlebnispädagogik“ wird zunehmend entfremdet von ihrer ursprünglichen Idee. Eine „moderne“ Erlebnispädagogik (Baig-Schneider 2012) kann also weder nur Theorie noch nur Praxis sein, sondern ein sich dynamisch an die Anforderungen der Wirklichkeit anpassende Konzeption, die in der konkreten Situation ein „Bündel von Anforderungen“ erfüllen sollte.

Hierfür kann ein pädagogischer Pragmatismus, wie ihn John Dewey postulierte, eine passende Rahmentheorie geben. „Erfolgreiche Konzepte haben eine realistische Analyse der Wirklichkeit als Voraussetzung und eine bodenständige Theorie, aus der sich Zielvorstellungen entwickeln lassen, als Bedingung“ (Heckmair und Michl 2018, S. 290). So kann das Konzept der Erlebnispädagogik demnach eine solide Grundlage für ein bestimmtes didaktisches Design sein, welches durch einen bewährten Methodenpool ein

- *Lernen durch Kopf, Herz und Hand*
- *Lernen durch die Sinne*
- *Lernen durch die Muße*
- *Lernen am Beispiel*
- *Lernen durch Erleben*
- *Lernen und Heilen,*

zusammenfassend also eine „ganzheitliche Bildung“ erwirken möchte (Heckmair und Michl 2018, S, 292).

Wenn Bildung definiert wird durch Merkmale wie Muße, Reife, sich Zeit lassen, neue Zeit- und Raumperspektiven entwickeln, heraustreten aus dem zweckbestimmten Alltag, dann kann Erlebnispädagogik zu einem wichtigen Mosaikstein in den Programmen der Bildungsstätten werden

(Heckmair und Michl 2018, S. 110).

Erlebnispädagogik wird im Rahmen dieser Arbeit als **modernes Bildungskonzept** verstanden und verwendet. Sie möchte sich klar abgrenzen von einer reinen Abenteuerpädagogik und Freizeitpädagogik. Eine kritische Auseinandersetzung zu Begriffsabgrenzungen findet sich in Paffrath (2017a). Die Abgrenzung zum Begriff Outdoorpädagogik findet sich in der Einleitung zum Kapitel 3. Die Literatur wird jedoch nicht differenziert behandelt, so gelten nahezu die meisten theoretischen Abhandlungen zur Outdoorpädagogik auch für die Erlebnispädagogik und umgekehrt, solange diese ein Draußenlernen thematisiert.

So beschreibt Kapitel 3.3 grundlegende Annahmen und Thesen, die (auch) einer Erlebnispädagogik zugrundeliegen, das Kapitel 3.4 zeigt generelle Wirkdimensionen von Outdoor- und Erlebnispädagogik im Durchblick der Literatur, im Kapitel 3.7 wird ein ausgewiesenes Kompetenzprofil für Erlebnispädagog*innen dargestellt.

Der Begriff Erlebnispädagogik hat sich fest im deutschsprachigen Raum etabliert und hat sich in der Praxis bewährt, die Begriffe *experiential education* oder *outdoor adventure education* übersetzen ihn zumeist ins Englische. Das nächste Kapitel widmet sich dem *experiential learning* und der Begriffsvielfalt im englischen Raum, die darunter subsummiert werden kann.

3.2.3 Rund ums Erfahrungslernen im englischsprachigen Raum

Experience means primarily not knowledge but ways of doing and suffering.

(Dewey 1917, zit.n. Oelkers 2009, S. 142)

Der von John Dewey und seiner pragmatischen Pädagogik beeinflusste anglo-amerikanische Raum zeigt sich hinsichtlich Bildung und Erziehung im Outdoorbereich weit entwickelt. So dient Deweys Theory des Erfahrungslernens (*experiential learning*) als Fundament für jede Art von wissensbasierten, erzieherischen, bildenden, spielerischen, abenteuerlichen, (natur)sportlichen, experimentellen, emotionalen, therapeutischen Formen handlungsorientierten Lernens des Hier und Jetzts. Der Zugang unterscheidet sich von dem psychologisch-pädagogisch orientierten europäisch geprägten Erlebnispädagogik: Nicht das Erlebnis und eine bevormundender pädagogischer Ethos ist der Fokus, sondern schlicht und praktisch die erfahrungsgeleiteten Lernprozesse des Menschen. Zunächst egal ob draußen oder drinnen, jung oder alt, männlich, divers oder weiblich, sozial benachteiligt oder

privilegiert. Im Vordergrund steht erstmal das lernende Subjekt in der Situation im Hier und Jetzt. Erfahrungslernen passiert auch bei der „ziellosen“ Ausübung von Outdoor-Aktivitäten in der Freizeit oder auch im normalen Alltag in Bildungsinstitutionen, in der Kinder- und Jugendhilfe, auch eine belebt vorgetragene Rede kann eine nachhaltige Erfahrung sein.

Natürlich ist die Überschrift „Erfahrungslernen“ viel zu allgemein, um die verschiedensten Ausprägungen davon gerecht zu werden. Abbildung 8 von skizziert die verschiedenen Erlebnis- und handlungsorientierten Programmtypen im anglo-amerikanischen Sprachraum:

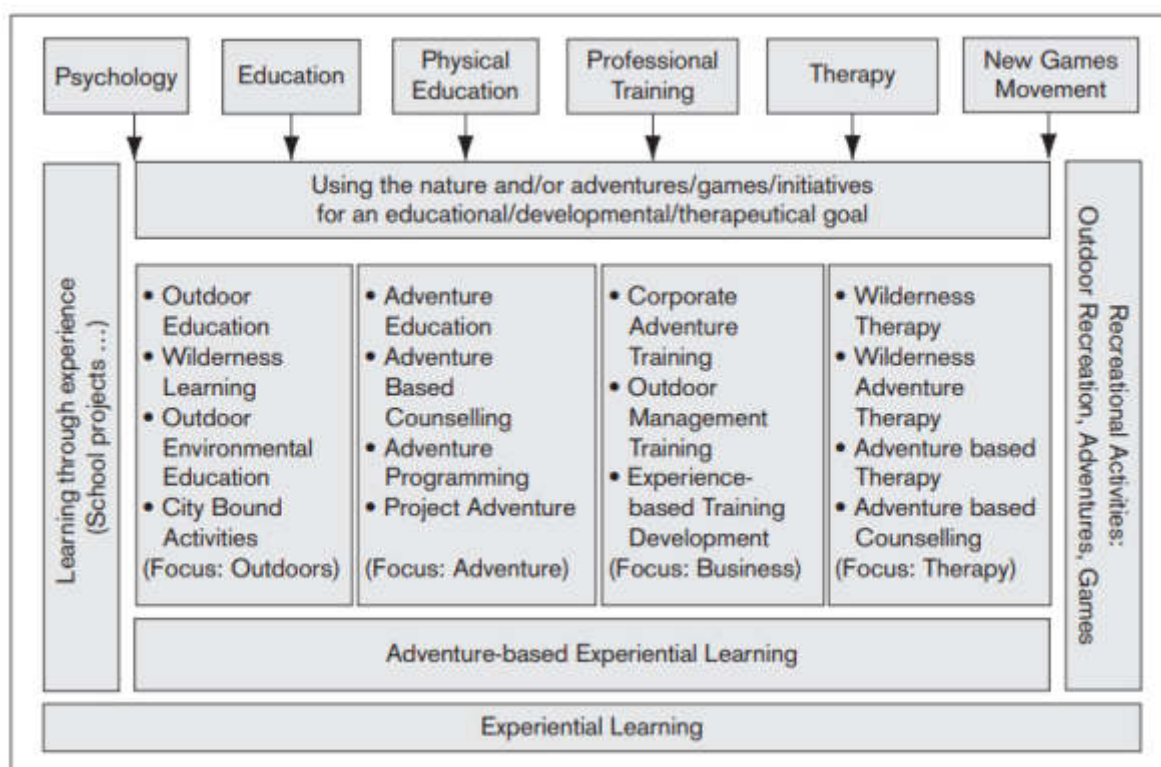


Abb. 8: Erlebnispädagogik im englischsprachigen Raum (aus Paffrath 2017a)

Die Suche nach einem englischen Äquivalent zur Erlebnispädagogik führt uns direkt zu dem englischen Begriff *Outdoor Adventure Education* (Hildmann und Higgins 2018; Dettweiler und Allison 2018). **Outdoor Adventure Education** (OAE) betont Lehr-Lern-Arrangements in der Natur und außerhalb von Gebäuden, betont aber vielmehr den bewussten pädagogischen Einsatz von Outdoor- und Wildnis-Erfahrungen und somit das Erfahrungslernen outdoors. In den USA entwickelte sich mit den Outward Bound – Schulen seit den 60er Jahren erste Outdoorprogramme mit „erzieherischen Auftrag“, heute dominieren die drei großen Anbieter *Outward Bound*, *Project Adventure* und *National Outdoor Leadership School (NOLS)* den kommerziellen Markt (Dettweiler und Allison 2018).

In Großbritannien wird mehr der Begriff **Outdoor Education** (OE) eingesetzt. Dahinter verbergen sich einflussreiche Fach- und Berufsverbände zu Natursportarten sowie ein großer kommerzieller Markt (vgl. Hildmann und Higgins 2018). Außerhalb der Schule bezeichnet OE einerseits die Ausbildung von Outdoor-Skills um die Aneignung von technischen Fertigkeiten und entsprechenden Fähigkeiten, um damit professionell als *Instructor*, *Leader* oder *Guide* zu agieren. Andererseits beinhaltet OE durchaus auch eine „pädagogische“ Komponente. Die Trainingscamps des Projektes Risk'n'Fun vom Alpenverein Österreich wäre zum Beispiel eine typisch gelebte Outdoor Education mit pädagogischem Auftrag.

Allgemein bezeichnet OE oder Outdoor Learning auch Sport und Unterricht draußen, an außerschulischen Lernorten und Exkursionen. Outdoor Education wird bei der Verwendung in der deutschen Sprache ganz konkret mit schulischem Lernen in Verbindung gebracht (vgl. Au und Gade 2016). Es gibt viele Beispiele zeigen, wie Outdoor Education auch in der Hochschullehre implementiert wird (z.B. Lindner et al. 2016).

Outdoor Environmental Education (OEE) beinhaltet zwar (meist) auch Abenteuer und Aktivität, hat aber den Fokus auf den Umgang und die Beziehung mit Natur, Wildnis oder Umwelt (vgl. Priest 1986). Das deutsche thematische Äquivalent wäre die Umweltbildung, Ökopädagogik oder eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (siehe Kapitel 3.2.6) in der Ausprägung von Praxisprojekten und Exkursionen, bei denen die direkte Begegnung mit der Natur, die unmittelbare Erfahrung im Vordergrund steht.

Indigenous Education (IE), also die Vermittlung des Wissens von Naturvölkern, wird vor allem in Australien, Neuseeland und USA zur OE hinzugezählt. In Australien und Neuseeland ist Outdoor Education sogar ein Pflichtfach in der Schule, der pädagogische Anspruch im Vergleich zu europäischen Maßstäben ist nicht sehr entwickelt und zielt eher auf die körperliche Herausforderung und das Durchhaltevermögen (Heckmair und Michl 2018, S. 90). Das Plädoyer für eine Vernetzung von Mensch, Umwelt und Tradition als zukunftsfähiger Ansatz einer OE wird in der Szene immer lauter:

Outdoor education split from environmental education and largely ignored indigenous education over the past 100 or so years. Outdoor education often uses physical adventure to learn the capabilities of our minds and bodies. However, tearing through an environment without seeking to understand it, doesn't make sense. Arguably just as much might be learnt by sitting in place and observing

and interacting with that place over time, or by listening to an Indigenous creation story and participating in a yarning circle, or by learning how to work with nature (e.g., foraging, hunting, gardening, and sustainable farming) to harvest sustenance. Such eco-integrated outdoor activities could provide novel learning experiences for post-industrial societies whose citizens have largely lost touch with the activities of deeply-rooted subsistence living.

(Quay et al. 2020)

Allgemein lässt die große Begriffsvielfalt englischer Ausdrücke keine eindeutig abgrenzbaren Definitionen zu. Jedes Konzept hat jedoch eine gewisse Eigenständigkeit. Konzepte von Outdoor Education oder Experiential Education können als arrangierte Lernszenarien unter Outdoorpädagogik subsummiert werden. Experiential Learning bezeichnet darin allumfassend den Prozess des Lernens, welcher durch kognitive, emotionale und motorische Wahrnehmung das Outdoorerlebens und der Handlungsorientierung ausgelöst wird.

Priest (1986) beschreibt zwei Arten von Outdoor Education – einmal die Adventure Education, die sich mit dem Individuum und der Gruppe auseinandersetzt und die Environmental Education, die gesellschaftliche, urbane und globale Herausforderungen in Beziehung zu dem Lernenden setzt. Beide Ausprägungen verwenden die gleiche Lerntheorie - das Erfahrungslernen oder auch handlungsorientiertes Lernen, ein ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen. Abbildung veranschaulicht die Ausprägungen von Outdoor Education mit dem Bild eines Baumes, siehe die Grafik nebenbei (vgl. Priest 1986, S. 14f.).

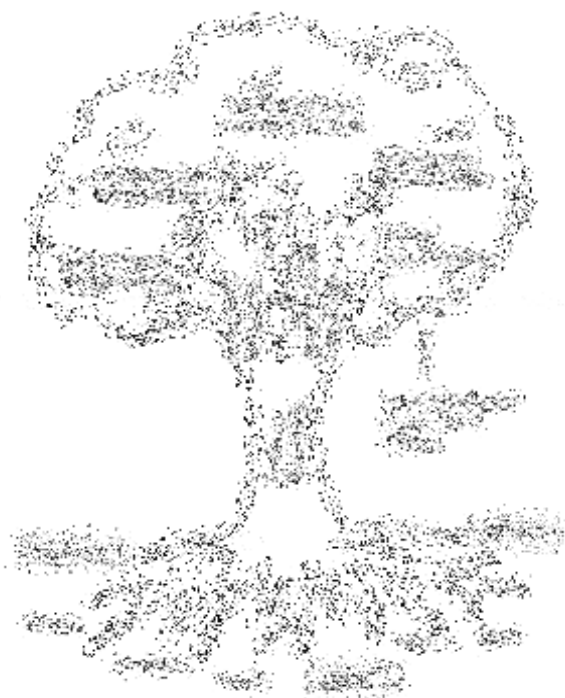


Abb. 9: Der „Outdoor Education Tree“ (aus Priest 1986, S. 15)

Gelingensfaktoren von Erfahrungslernen im Kontext von Adventure Education (= Erlebnispädagogik, siehe Kapitel 3.4.2, 3.3, 3.4) und Environmental Education (= Umweltbildung, siehe Kapitel 3.2.6) werden in weiteren Kapiteln diskutiert. Eine gute Übersicht zum Begriff Outdoor Education gibt Au (2016).

3.2.4 Friluftsliv in Skandinavien und weitere internationale Traditionen

If you want to create a nature friendly future, people need to get acquainted with nature and make friends with it.

(Nils Faarlund)

Durch die weiten unzivilisierten Flächen der nordischen Länder ist das Draußen-Sein und die Naturerfahrung tief im kulturellen Bewusstsein verankert. Dieses Bewusstsein wird dort Friluftsliv genannt, was wörtlich übersetzt Freiluftleben heißt. Für den Friluftsliv-Pionier Fridtjof Nansen (1861-1930) bedeutete es “das freie, einfache Leben, in frischer Luft, das uns das Privileg wiedergibt, das zu tun, was die ursprüngliche Bestimmung des Menschen ist“ (Nansen, 1916, zit. n. Hofmann et al. 2015, S. 26). Die Erfahrung in und mit der Natur wird als zentraler Lebenssinn angesehen. In der norwegischen Verfassung ist das *Allmannsretten* (Jedermannsrecht) verankert, d.h. die Ermöglichung eines Zugangs zur Natur für alle Menschen. Nils Faarlund (2007), Gründer von Norges Høgfjellsskole, die 1967 gegründete erste Alpenschule Norwegens sowie einer der einflussreichsten Friluftsliv-”Lobbyisten” der letzten Jahrzehnte, schlägt eine Werteorientierung vor, um ein Verständnis von Friluftsliv zu entwickeln. Entstanden in der Epoche der Romantik transportiert es deren Werte wie Gefühl, Intuition, Leidenschaft, Erlebnis, Genuss, individuelle Freiheit, Sehnsucht, Fantasie, Träume, Idealismus, schöpferisches Wirken, Mystik, das Irrationale und Unbewusste als “Kiel und Ruder für Denken und Taten” (vgl. Bittner 2009; Faarlund 2007). Friluftsliv ist die „unnützliche“ Beschäftigung in und mit der Natur und birgt damit die Möglichkeit, die “wahre” Schönheit der Wildnis zu erkennen und somit einen Weg zu sich selbst zu finden.

Damit einhergehend wendet sich Friluftsliv als “Kind der Romantik” kritisch gegen Idee von Konkurrenz, gegen Rationalismus, die Aufklärung, das Etablierte, das Bürgertum, das Konservative, das ehrgeizige Streben nach wirtschaftlicher Effizienz und gewinnorientierter Funktionalität. Vor allem nach dem 2. Weltkrieg bekommt Friluftsliv eine starke gesellschaftskritische Haltung. Die Ausbeutung der Welt erreicht mit der zunehmend globalisierten Wirtschaftswelt und Macht der Unternehmen immer wieder neue Höhepunkte. Nicht nur der Widerstand gegen die Naturzerstörung, auch das “Mahnen” eines umweltbewussten und naturfreundlichen Lebensstils wird immer mehr zur inhärenten Aufgabe von Friluftsliv. Sigmund Kvaloy Setreng (1934-2014) und Arne Nass (1912-2009), “hartnäckige Gegner aller Auswüchse von Ökonomisierung und Wachstumsgesellschaft” (Liedtke und Reuter 2018, S. 14), bekennende Umwelt-Aktivisten und eine der Hauptakteure

der “modernen“ Friluftsliv-Szene, begründeten Ende des letzten Jahrtausends die ökophilosophische Bewegung, welche das Entwickeln von öko-sozialen Lebensformen und Möglichkeiten für ein Leben im Einklang mit Mensch und Natur sprichwörtlich “lebte”. Für Nass war Friluftsliv ein Lebensstil-Konzept, um sich bewusst und respektvoll gegenüber der Natur und Umwelt zu verhalten, anstatt “den Planeten für die Befriedigung von menschlichen Luxusbedürfnissen” zu missbrauchen. Er nannte seinen Ansatz “Tiefenökologie”, heute nennen wir es Nachhaltigkeit (vgl. Liedtke und Reuter 2018; Hofmann et al. 2015).

Friluftsliv ist keine bestimmte Aktivität, sondern eine Einstellung, eine Lebensphilosophie, eine Haltung. Es drückt tiefe Verbundenheit mit der Natur aus und fordert Empathie für die Umwelt.

Friluftsliv wird als gelebte Philosophie “im Tun” stets mitgetragen. Die Erholung von der Zivilisation und die Ausübung körperlicher Aktivitäten in der Natur ist in Norwegen anerkanntes kulturelles Gut und ist dort gut verankert im Bildungssystem. Schüler*innen haben Friluftsliv als Schulfach, und es gibt unzählige Vereine und Organisationen, die Friluftsliv anbieten. In Schweden existieren neben Friluftsliv die Begriffe Aventyrpädagogik (Abenteuerpädagogik) und Utomhupedagogik (Naturerfahrungspädagogik). Ein klassisches Bild von Outdoor Education nach einer Friluftsliv-Pädagogik zeigt die Udeskole Denmakr (Draußen-Schule) mind. 20% von der Schulzeit passiert draußen, idealerweise einen ganzen Tag pro Woche (vgl. Westersjo 2007; Liedtke 2018).

Friluftsliv hat das Bildungsziel, dass sich Menschen

- Einstellungen (z.B. Lebensstil, Umweltbewusstsein und Verhalten ändern),
- Fähigkeiten (z.B. Risikobewusstsein oder Handlungskompetenz steigern) und
- Fertigkeiten (z.B. Feuer machen oder Steigeisen richtig anwenden)

aneignen und damit einen “gesunden” und ganzheitlichen Zugang zu körperlichen Aktivitäten und Bewegungsformen in der Natur bekommen (vgl. Bittner 2009; Faarlund 2007)

Bittner (2009, S. 24) identifiziert folgende charakteristische Merkmale von Friluftsliv:

- *im Freien*
- *achtsam und umweltbewusst*
- *nicht motorisiert*
- *kein Konkurrenzdenken*
- *körperlich und intellektuell fordernd*
- *einfach*

Das didaktische Konzept wird als *veiledning* („Anleitung auf dem Weg“ bzw. helfen, den eigenen Weg zu finden) bezeichnet, ein offenes situationsangepasstes Konzept, das authentisch mit einer Friluftsliv-Haltung gelebt werden sollte und das wichtige pädagogische Ziel verfolgt, Menschen „die Befähigung und Motivierung von Friluftsliv in der Freizeit – alleine, mit Freunden oder mit Gruppen“ zu befördern (Liedtke 2018, S. 134).

Friluftsliv als „identitätsstiftendes Kulturgut“ (Heckmair und Michl 2018, S. 84) genießt einen hohen Status in Norwegen und ist bei all jenen, die das Privileg haben, sich Friluftsliv leisten zu können, ein fester Bestandteil des Lebens. Das „moderne“ Friluftsliv hat natürlich nicht vor der touristischen Instrumentalisierung halt gemacht, so steht bei vielen Anbietern nicht mehr „nur“ das Naturerlebnis und die Lernerfahrung, sondern oftmals auch „Action“ und „Outdoor-Konsum“ im Vordergrund. Das traditionelle „romantische“ Verständnis rückt durch die Kommerzialisierung oftmals in den Hintergrund. Allerdings befindet sich die Gesellschaft im steten Wandel. So wird Friluftsliv im neo-ökologischen Zeitgeist zunehmend wieder richtig „hip“ und reiht sich gut neben Denkhorizonten wie Minimalismus, Work-Life-Balance und Klimabewusstsein ein. Friluftsliv bekommt nach wie vor starken politischen Rückhalt in Norwegen und wird dort breit gefördert. Es steht im Rahmen von Vermittlung von Kultur und Tradition, der Gesundheitsförderung und Förderung von Umweltbewusstsein auf der politischen Agenda (ebd., S.29). Es scheint so, dass Norwegen schon lange verstanden hat, dass es ein Menschenrecht ist, regelmäßig der „dicken“ Luft der Zivilisation zu entkommen, um wieder „freie“ Luft atmen zu können. Das Recht auf Freiluftleben.

3.2.5 Natur- und Raumbezogene pädagogische Konzepte

Natur- und Ortsbezogene Konzepte können eindeutig als Outdoorpädagogik beschrieben werden. Nachstehend eine unvollständige Aufzählung:

- Waldpädagogik (vgl. Bach und Bach 2016; Bolay und Reichle 2015)
- Wildnispädagogik (vgl. Young et al. 2014, 2017)
- Alpinpädagogik (vgl. Einwanger 2007; Streicher et al. 2015b)
- Naturpädagogik oder Ökopädagogik (vgl. Cornell 2017; Gebhard 2020; Raith und Lude 2014)
- placed-be orientated pedagogy (vgl. Clees 2020)

Weitere eigene im deutschsprachigen Raum als eigenständig begriffene Konzepte, die ebenso „outdoorpädagogisch“ interpretiert werden, aber die nicht weiter behandelt werden, sind:

- Sportsozialarbeit (vgl. Löwenstein et al. 2020)
- Schulpädagogik (outdoor education) (vgl. Au und Gade 2016)
- Elementarbildung nach der Montessori-, Waldorf- oder Reggio-Pädagogik

Diese und weitere Konzepte, die unter einer Outdoorpädagogik subsummiert werden könnten, werden im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter vertieft. Als letztes „großes“ Thema beschäftigt sich das nächste Kapitel mit der Umweltbildung, der gesellschaftspolitischen und ökologischen Dimension einer Outdoorpädagogik.

3.2.6 Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Gedanken zum Natur-, Tier- und Heimatschutz gibt es schon als Reaktion auf die zunehmende Industrialisierung seit Beginn des 19. Jahrhunderts. Naturfreunde und der Bund für Naturschutz stammen aus dieser Zeit. Doch erst mit der spürbaren Auswirkungen der Industrie auf die Luft, das Wasser und den Boden ab den 1960er Jahren setzen sich vermehrt Bürgerinitiativen gegen die Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen aktiv und aktivistisch ein. Das Europäische Naturschutzjahr 1970 gilt als das Geburtsjahr der Umwelt- und Ökologiebewegungen. Rettet die Wale, Rettet den Regenwald, Atomkraft? Nein danke, Anti-Kohle, Wald- und Artensterben, Ozonloch, Klimawandel, Recycling, die Grünen, Greenpeace, Sea Shepherd und WWF, Nationalparks und vieles mehr sind vielen engagierten Umweltaktivist*innen und Organisationen zu verdanken, die das Thema Umwelt- und Naturschutz in die öffentliche Wahrnehmung beförderten und in weiterer Folge auf die Agenda gesellschaftlicher und politischer Diskussion brachten (vgl. Sperfeld et al. 2016)

Der Club of Rome mahnte 1972 das erste Mal an die breite Öffentlichkeit die „Grenzen des Wachstums“. 1987 wurde das „Leitbild der Nachhaltigkeit“, 1992 in Rio de Janeiro Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (UNCED) mit der Agenda 21 die ersten „Sustainable Development Goals (SDGs)“ definiert. Das Bewusstsein über die planetaren Grenzen und den Einfluss der Wohlstandsentwicklung darauf sollte immer mehr umweltpolitische und sozio-ökonomische Entscheidungen beeinflussen, mit dem Ziel, einer zukunftsfähigen Entwicklung der Menschheit und der Erde zu gewährleisten (vgl. Wolf 2005, S. 88ff.)

Nachhaltige Bildung ist dadurch gekennzeichnet, dass globale Entwicklungsprozesse thematisiert, dass ihre Zielsetzungen sich am Leitbild des Sustainable Development orientieren und dass sie Zukunftsfähigkeit beansprucht.

(Wolf 2005, S. 103)

Schon vor den weltpolitischen Nachhaltigkeitsdebatten entstanden in den 1970er Jahre das erste Mal entsprechende Bildungskonzepte. Klassische Umweltbildung, Umwelterziehung oder Ökopädagogik (vgl. Beer und Haan 1984) gilt zwar mittlerweile überholt, da „eher konservierend, monovalent (der Schutz der Natur als oberster Wert) und rein handlungsorientiert war“ (Rost 2002, S. 11). Welzer (2013) kritisiert den fehlenden Utopieentwurf der „historischen“ Ökologiebewegung, klassifiziert sie als „antiutopisch“ und unterstellt ihr einen eklatanten Mangel an Reflexivität. „Es geht weniger positiv um die Frage, wie die Gesellschaft sein solle zu denken wäre, sondern negativ und immer präsentistisch darum, wie gerade nicht sein sollte“ (Welzer 2013, S. 102).

Eine moderne Umweltbewegung möchte sich gegen die Stereotypen alternativer Ökos, grüner Idealisten und ideologische Einzelkämpfer der 70er und 80er abgrenzen. Sie agiert heute im Zuge professioneller Kampagnen und Mobilisierung, begründet ihre Forderungen auf wissenschaftlich-fundierte Erkenntnissen und wird von wirkmächtigen Institutionen getragen. Sie möchte Utopien einer besseren Welt zeichnen und konkrete Handlungsvorschläge miteinbringen (z.B. Der Jugendrat der Generation Stiftung 2019). Mittlerweile ist das Thema Umwelt, Natur- und Klimaschutz breit im Bewusstsein der gesellschaftlichen Mitte angekommen und hat sich im Mainstream als Megatrend Neo-Ökologie¹⁸ etabliert, der für eine neue Konsumkultur und ein stärkeres Bewusstsein für Nachhaltigkeit sorgt die sozial-ökologische Transformation der Wirtschaft und Gesellschaft

¹⁸ vgl. Die Zukunft der Umwelt – Auf dem Weg zur Green Economy: www.zukunftsinstitut.de

als unumgänglich für eine lebenswerte Zukunft sieht. Fair, grün und nachhaltig - das Umweltbewusstsein ist als Lifestyle-Produkt angekommen, der Karma-Kapitalismus wächst rasant. Die Marktwirtschaft kann die Hoffnung auf Wohlstand und Wachstum nicht mehr glaubhaft nähren, da sie dafür eindeutig die Ausbeutung der Natur und der Menschen in Kauf nimmt. Die Zerstörungskraft unserer turbokapitalistischer Wachstumsblasen ist immens, heuchlerische Werbung und verwerfliche Praktiken wie geplante Obsoleszenz und fast fashion befördern eine Wegwerfgesellschaft. Da klingen Ideen zum natürlichem Wachstum oder Degrowth (Postwachstum) wesentlich zukunftsfähiger und menschlicher. Der neo-ökologische Zeitgeist verändert zunehmend Gesinnungen in Politik und Wirtschaft, eine Green Economy etabliert sich immer mehr und Umweltkonzepte und Nachhaltigkeitsstrategien werden in großem Maße die Zukunftsfähigkeit von Unternehmen bestimmen (vgl. Diensdorfer und Welan 2016, besonders Rauch 2016).

Die Mainstream-Unterhaltungsbranche reagiert darauf mit berührenden Dokumentationen wie z.B. *Plastic Planet* (Werner Boote, 2010), *Tomorrow* (Mélanie Laurent & Cyril Dion, 2016), *Before the Flood* (Leonardo di Caprio, 2016) oder *Unser Planet* (David Attenborough, 2019), unbegrenztes Streaming aufwendiger Reportagen zu Umweltthemen sind mittlerweile unüberschaubar zu finden. Sowohl in der öffentlichen Tagespresse als auch in den sozialen Medien (z.B. youtube, netflix und co. in facebook-gruppen, bei instagram-influence, tiktok etc.) zeigt sich eine gut etablierte „grüne“ Bildungskultur, fast schon zumutend als „green ideology“. Wir merken selbst, wie der Nachhaltigkeitsgedanke zunehmend unser Handeln beeinflusst. Jeder bewusste Kauf von verpackungsfreiem Obst und Gemüse bestätigt dies aufs neue. Umweltthemen sind aktueller denn je und Menschen sind wieder bereit, dafür auf die Straße zu gehen, zu protestieren und zu rebellieren.

Greta Thunberg, eine junge schwedische Klimaschutz-aktivistin, konnte 2018 die weltweite Fridays-for-Future-Bewegung initiieren (siehe die Dokumentation *I am Greta*, Nathan Grossman, 2020). Ihre öffentlichen Reden (vgl. Thunberg 2019) bewegten Millionen Schüler*innen und Studierende weltweit auf der Straße, um klimapolitische Maßnahmen zu fordern



Abb. 10: Schüler*innen protestieren für eine lebenswerte Zukunft - Fridays for Future

© [picture-alliance/dpa/M. Kappeler](#)

und auf die nahe Erschöpfung der planetaren Grenzen hinzuweisen. Die Angst um unsere Umwelt und Natur, die Grundlage allen Lebens, ist berechtigt und hat dazu noch hohe wissenschaftliche Evidenz¹⁹. Um sich nicht unreflektiert von dieser Angst leiten zu lassen, bedarf es entsprechende Bildungskonzepte, eine zukunftsorientierte Strategie, globales Denken und Handeln gewissenhaft und undogmatisch zu fördern. Wie bereits erwähnt, wurde bereits in der Agenda 21 die große Bedeutung von Bildung im Kontext von nachhaltiger gesellschaftlicher Entwicklung betont. So entwickelte sich das Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) zu einer weltweiten Bildungsinitiative, die sich seit nunmehr knapp 30 Jahren den „mentalenden Wandel“ hin zu einer „Bewusstseinsbildung“ gegenüber den „ökologischen Menschenrechten“ widmet (Haan 2008, S. 24). Bildung für nachhaltige Entwicklung ist mittlerweile national und international auf der politischen Bildungsagenda (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014).

Die „(bildungs-)politische Zauberformel BNE thront als scheinbar alternativloses Konzept für die Förderung von Kompetenzen hinsichtlich der Haltung und dem Handeln gegenüber ökologischer Problematiken über den Bildungsinstitutionen. Im pädagogischen Diskurs wurden dadurch jedoch eine „Vielzahl alternativer und konkurrierender pädagogischer Ansätze – wie wie Ökopädagogik, Ökologisches Lernen, Pädagogik im Atomzeitalter, Umwelterziehung bzw. -bildung, Ökologische Fundamentaldidaktik, Friedenspädagogik etc.- (...) nahezu vollständig abgelöst (...) und Perspektiven und Konzepte dieser Ansätze – v. a. derjenigen, die eine relativ grundsätzliche (Selbst-)Kritik an der Reproduktion der Gesellschaft (durch Pädagogik) artikulierten – in und mit dieser staatlich geförderten und daher dominanten BNE-Pädagogik auch hegemonial verdrängt worden (Kehren und Bierbaum 2018, S. 641).

Nichtsdestotrotz war und ist die Umweltbewegung extrem erfolgreich und schafft es wie keine Religion der Welt, Menschen zu überzeugen. Umweltthemen sind höchst pädagogisch wirksam, da sie auf grundlegende Werte beruhen und ganzheitliches Denken und Gefühl fördern. Umweltbildung verweist implizit auf einen Bildungsbegriff, der sich auf Mündigkeit und ethisch-moralischen Prinzipien bezieht. Umweltbildung heutzutage orientiert sich an nachhaltiger Entwicklung und vermittelt Werte und Kompetenzen. Sie hat den Anspruch, ein komplexes Gebilde zu veranschaulichen und Zusammenhänge zwischen Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Natur und Klima regional und global herzustellen.

¹⁹ siehe Scientists for Future, Wissenszentrum: <https://info-de.scientists4future.org/fakten/>, abgerufen am 10.11.2019

Umweltbildung im Rahmen von Outdoorpädagogik und Konzepten zum Draußen-Lernen ist an eine unmittelbare Umwelt- und Naturerfahrung geknüpft. So zeigen beispielsweise Projekte wie BNE outdoor mit Natursport (Lohmann et al. 2019) oder die Schüler*innenexpedition zur Erforschung des Klimawandels „Our Common Future“ (Dettweiler 2018) konkrete Praxisbeispiele, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung im Rahmen von Outdoorpädagogik umgesetzt werden kann. Erfahrungslernen in Form von Exkursionen, Felduntersuchungen, das Erleben von Naturphänomenen, Wildnistrainings, der Erkundung einer Community of Practice oder eine place-based pedagogy (vgl. Clees 2020) scheint ein wichtiger Träger für die Auseinandersetzung mit den SDGs zu sein.

Die Ermutigungen für das Glauben an die weltweite Vision der Agenda 2030²⁰, für eine „(i)ebenswerte Zukunft (vgl. Schlehofer 2020) oder einen „sozial-ökologischen Wandel“ (vgl. Preuschen 2018) im Kontext von outdoor- und erlebnispädagogischen Diskurse deuten darauf hin, dass der Zeitgeist (siehe Kapitel 1.1.) die zukünftige Entwicklung der Profession erheblich verändern wird. Die immer höher werdende Relevanz der gesellschaftspolitische und ökologische Dimension in der Outdoor- und Erlebnispädagogik (vgl. Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. 2020a; Schettgen et al. 2018a) geht einher politischen Forderung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. So drängt sich BNE nicht nur im schulischen Kontext auch, sondern immer mehr im außerschulischen und informellen Bereich. Menschen sollen aktiv Verantwortung für die Zukunft übernehmen und diese mitgestalten.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit lässt sich das Konzept BNE wunderbar im Rahmen einer kritischen Hochschullehre einbinden und mit dem Thema Outdoor- und Erlebnispädagogik bearbeiten. Tobias Kamer (2018, S. 82) betont, dass sich die didaktische Prinzipien „Situationsorientierung“, „Handlungsorientierung“, „Problemlöseorientierung“, „Interdisziplinarität“ und „Kooperationsorientierung“ mit der Förderung der Kompetenzen der BNE als sehr stimmig erweisen. So kann Outdoor- und Erlebnispädagogik „vielfältige Lernfelder zur Entwicklung der Gestaltungskompetenz bieten“. Er stellt Vorschläge zu Lernsettings und Lernergebnisse der Erlebnispädagogik den entsprechenden Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz gegenüber (vgl. Kamer 2018 82ff.).

²⁰ siehe Publikationen zu den SDG z.B. <https://agenda2030.at> oder <https://www.2030agenda.de>

Abschließend werde ich zehn grundlegende Lernziele einer BNE anführen, die das Forum Umweltbildung (2021) zusammengefasst hat:

- (1) **KONKRET HANDELN**
Lernen, dass nur die Umsetzung konkreter Ideen reale Veränderungen schafft. Lernen, selbst etwas zu tun.
- (2) **EMOTIONEN MITEINBEZIEHEN**
Lernen, dass alle Emotionen wie z. B. Freude und Angst unser Handeln wesentlich mitbestimmen. Lernen, unseren Emotionen Beachtung zu schenken.
- (3) **MIT WISSEN BEWUSST UMGEHEN**
Lernen, dass Wissen über Zusammenhänge, Ziele und Möglichkeiten wesentlich für nachhaltige Veränderungen ist. Lernen, mit Wissen kritisch umzugehen.
- (4) **VISIONEN ENTWICKELN**
Lernen, dass positive Zukunftsbilder ein motivierender Faktor für Engagement sind. Lernen, eigene positive Bilder der Zukunft zu entwickeln.
- (5) **REFLEKTIEREN**
Lernen, dass Reflexion die Qualität unserer Arbeit und unseres Engagements wesentlich erhöhen kann. Lernen, inne zu halten, die eigenen Handlungen zu überdenken und Schlüsse für Veränderungen zu ziehen.
- (6) **KRITISCH DENKEN**
Lernen, dass viele für uns alltägliche Herangehensweisen nicht nachhaltig sind. Lernen, mit Informationen kritisch umzugehen und Zusammenhänge zu erkennen.
- (7) **KOMMUNIZIEREN**
Lernen, dass Kommunikation wesentlich zum Gelingen jeglichen gemeinsamen Handelns beiträgt. Lernen, respektvoll und wertschätzend zu kommunizieren.
- (8) **KOOPERIEREN**
Lernen, dass Kooperation wirkungsvolles Handeln ermöglicht. Lernen, mit anderen zusammen zu arbeiten.
- (9) **PARTIZIPIEREN**
Lernen, dass dauerhafte Lösungen nur mit Beteiligung der Betroffenen zustande kommen. Lernen, sich in Gestaltungsprozesse einzubringen.
- (10) **METHODENVIELFALT**
Ein Methodenmix ist ratsam, da verschiedene Menschen auf verschiedene Sinneseindrücke (visuelle, akustische, lesend, schreibend, sich körperlich bewegend, etc.) unterschiedlich stark ansprechen und dadurch vielfältige Lernwege erschlossen werden können.

Kritisches Denken gilt somit als Schlüsselkompetenz für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. Diese Aspekte sollen demnach als Richtschnur hinsichtlich eines Anforderungsprofils für Outdoor- und Erlebnispädagog*innen (siehe Kapitel 3.7) und ebenso für das Kompetenzprofil der Absolvent*innen zu der hier konzipierten Lehrveranstaltung dienen. Im Rahmen einer kritischen Hochschullehre ist somit die Vernetzung zu den Lernzielen der BNE nahezu unausweichlich.

3.2.7 Kritische Outdoorpädagogik als zukunftsorientiertes Konzept?

Gesellschaftskritische Positionen haben sich in der Outdoor- und Erlebnispädagogik historisch entwickelt, ob aus dem Pathos der Aufklärung, Romantik und Reformpädagogik (siehe Kapitel 3.2.1) oder aus der Umweltbewegung (siehe Kapitel 3.2.6). Das Ziel, Menschen in der Entwicklung zu „selbstverantwortlichen Bürgern als Maßnahme gegen gesellschaftliche Missstände und Zerfallstendenzen“ (Schettgen et al. 2018b, S. 12) zu begleiten und dabei, ob implizit oder explizit, eine moralische und demokratische Werteentwicklung zu leisten. Eine Pädagogik, die sich an humanistischen und demokratischen Idealen richtet, kann sich nicht von Werten befreien. Dadurch wird es zu ihrer Pflicht, Mündigkeit, gesellschaftspolitischem Engagement, Zivilcourage, Partizipation, Achtsamkeit, Nachhaltigkeit, ökologische Verträglichkeit, Umweltbewusstsein undsoweiter als normative Leitfiguren, als schillernde Ideale, als „Werte für die Zukunft“ zu fördern.

Ahrlichs und Fritz (2020) stellen interessante Überlegungen vor, wie Demokratiebildung in und durch Erlebnispädagogik geschehen kann. Sie empfehlen eine „erneute Beschäftigung mit John Dewey“, für den Erfahrungslernen „untrennbar mit der Idee der Demokratie als Form des Zusammenlebens verbunden“ ist (ebd., S. 7). Demokratie im Sinne von Dewey kann bezeichnet werden als „eine an Normen gebundene Form sozialer Kooperation und Lebensform (...), die einem ständigen Wandel unterliegt und immer wieder neu ausgehandelt werden muss“ (Baldioli 2019, S. 224).

Mende (2018) stellt ein spannendes Konzept vor, wie Demokratiekompetenz mit kooperativen Übungen und Problemlöseaufgaben, Übungen „mit Machtpotential“, Geocaching oder Plan- und Rollenspielen „erlebbar“ gefördert werden kann.

Stiglmayr (2021) berichtet von der Erprobung eines einjährigen schulischen Lehr-Lern-Konzeptes, welches Naturerfahrungsräume für Bildungsprojekte im Kontext von BNE, Demokratielernen und regionaler Bewusstseinsbildung erschloss. Das Projekt „Abenteuer Film Expedition“ hatte das Ziel, mit einem Dokumentarfilm zu zeigen, wie das „Draußensein als Keimzelle zur Demokratisierung von Lerninhalten“ genutzt werden kann. Schüler*innen planten lokale Exkursionen mit konkreten Forschungsaufträgen, welche mit einer Filmproduktion dokumentiert und reflektiert wurden. Mit „Rad, Zelt und Kamera“ erkundeten sie mehrere Tage lang ihre „Lebensregion“, um in einem Reallabor eine „neue Art des Lernens“ zu kultivieren (ebd., S. 13ff.). Dieses Erfahrungslernen par excellence wurde begleitet von einem interdisziplinären Team aus Outdoor- und Medienpädagoginnen sowie Lehrer*innen.

Ferstl, Scholz und Thiesen (2008) beschäftigen sich theoretisch intensiv mit der Frage, wie Menschen hinsichtlich einer globalem Verantwortung gestärkt werden können und welchen Beitrag eine Outdoor- und Erlebnispädagogik dazu leisten kann. Paffrath (2018a) fragt aber nicht umsonst, ob „Einmischen“ wirklich possible“ ist oder es eher einer „Mission impossible“ gleicht. Nichtsdestrotz wird die gesellschaftspolitische Dimension in der Pädagogik immer breiter diskutiert, da gesellschaftliche Spaltungstendenzen, Globalisierung, Krisen und die komplexen Herausforderung einer beschleunigten und entfremdenden Welt (Rosa 2019a) sie auch immer mehr unausweichlich fordern.

Es liegt auf der Hand, dass sich in diesem Kontext die handlungsorientierte Methode der Outdoor- und Erlebnispädagogik förmlich für ein wirksames Zeichensetzen anbietet, besonders dann, wenn im Rahmen von Bildungsprojekte das transformative Potential einen öffentlichen Ausdruck findet. Das kann in Form von Videoproduktionen, Service Learning, aber auch, mit Ausdrücken von Widerstand (z.B. Kunstwerken aus Müll), Rebellionen und politischem Aktivismus geschehen. Es scheint zudem großes Potential vorhanden zu sein, Outdoorerfahrungen für ein gesellschaftspolitisches Engagement (z.B. hinsichtlich der Umwelt- oder Klimathematik) zu nutzen und damit einhergehend demokratische Bewusstseinsbildung und gesellschaftliche Solidarität zu fördern.

Es wird sich zeigen, ob „Act for Future“ „nur“ eine Einladung zum Querdenken bleibt (z.B. Hovelynck und Gilsdorf 2016; Schettgen et al. 2018a) oder ob es zum Selbstverständnis einer Disziplin, ja sich gar zu einem eigenen Bildungskonzept entwickeln kann. Die gesellschaftskritische Tradition der Erlebnispädagogik würde eine Renaissance erfahren, eine Symbiose mit den Bestrebungen zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und Demokratiebildung eingehen und „draußen“ aktive Impulse für eine bessere Welt setzen können, gestützt von einem soliden historisch fundierten und empirisch bewährtem Fundament. Eine Bildung für nachhaltige Entwicklung würde dann ergänzt mit einer „handlungsorientierten“ Bildung zum gesellschaftspolitischen Aktivismus, die kritisches Denken und Handeln und somit, Verantwortungsübernahme für das eigene Denken und Handeln explizit fördert. Noch zeigt sie sich vielerorts in der Praxis in einer Maschinenlogik gefangen. Eine emanzipatorische und kritische Outdoor- und Erlebnispädagogik bleibt eine Vision. Der Diskurs hinsichtlich den gesellschaftspolitischen Ambitionen ist jedoch schon lange eröffnet, die Forderung nach der gesellschaftspolitischen Dimension in den Köpfen der Professionist*innen (vgl. Bundesverband Individual-und Erlebnispädagogik e.V. 2020a), die Entwicklung zeigt sich spannend.

Welche grundlegenden Thesen und Annahmen sie bisher vertritt, soll an ausgewählten Beispielen im nächsten Kapitel gezeigt werden.

3.3 Grundlegende Thesen und Annahmen in der Outdoorpädagogik

Outdoor- und Erlebnispädagogik wird immer in Zusammenhang mit dem Ort und dem Wetter, mit der Zeit, der Zielgruppe gedacht und in die aktuellen kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen eingewoben. Sie ist kein universeller, sondern ein kontextbezogener Lernansatz. Wie jede Pädagogik geht sie von einer prinzipiellen **Erziehungsbedürftigkeit der Menschen** aus. Es hat sich historisch eine Praxis etabliert, die auf unzähligen Erfahrungswerten aufbaut und für die meisten Beteiligten wahrnehmbar funktioniert.

Die Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Forschung und die Schaffung von empirischen Grundlagen für die Outdoor- und Erlebnispädagogik (siehe Kapitel 3.4.1) wird noch immer in der Praxis nur ambivalent angenommen, da ihr innewohnendes Wesen eine Verallgemeinerung von Erkenntnissen und Wirksamkeiten nicht zulässt, neben einer zusätzlich doch verbreiteten Wissenschaftsaversion von Praktiker*innen.

Dennoch gibt es gemeinsame Strukturmerkmale, die mehr oder weniger die meisten outdoorpädagogischen Arrangements prägen. (Paffrath 2017a) betont die konzeptionelle Grundidee, erlebnispädagogischer Lernszenarien mit einer „Herausforderung“ zu aktivieren, sie „durch handlungsorientierte erlebnisintensive Aufgaben Entwicklungsprozesse zu unterstützen. Die jeweiligen Szenarien sollen

- **Ernstcharakter** besitzen
- **Grenzerfahrungen** ermöglichen
- **selbstgesteuert** und
- **ganzheitlich** sein
- **interaktive, soziale und gruppendynamische Aspekte** berücksichtigen
- **Ressourcen aktivieren** und
- Wirksamkeit und Nachhaltigkeit durch **Reflexion bzw. Transfer** sichern“

Hinsichtlich Umweltbildung wäre noch die explizite Einnehmen von **ökologischer und nachhaltiger Perspektiven mit entsprechender Reflexion** zu nennen. Das Fehlen in Paffraths Auflistung wundert nicht, da der Aufbau von ökologischem Wissen und Bildung für nachhaltige Entwicklung zu den „vernachlässigten Themen“ der Erlebnispädagogik zählt (vgl. Heckmair und Michl 2018, S. 254ff.).

Auch wenn für nachstehende Thesen, Annahmen und Ansätze oftmals „wissenschaftliche Evidenz“ fehlt, finden sie eine überzeugte Anwendung unter Praktiker*innen:

> **Humanistisches Menschenbild**

Wenn im Outdoorbereich mit Menschen gearbeitet wird, wird man oft auf einen Lebensstil reduziert, der vorrangig von Individualität, Abenteuer, Freiheit und Naturverbundenheit getragen wurde. Als pädagogische Komponente wirkt jedoch vielmehr das Werteverständnis dahinter, welches alternativlos von ethischen Vorstellungen getragen werden sollte. Outdoor- und Erlebnispädagog*innen gehen also „in ihrer Tätigkeit von einem Menschenbild aus, das in der Werteordnung der Menschenrechte wurzelt“ (Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. 2020b).

> **Ganzheitlichkeit oder das Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“**

Erfahrungslernen als systemisch-konstruktivistischer Ansatz wird als ein ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen, mit Geist, Körper und Seele begriffen. Outdoor- und Erlebnispädagog*innen sind deswegen oftmals sehr von den Effektstärken in ihrer Arbeit überzeugt und lassen den Pathos der Geschichte (siehe Kapitel 3.2.1) und sprühenden Idealismus engagiert aufleben. (Paffrath 2017a) merkt an, dass „idealistischen Wunschdenken“ und das damit konstruierte Menschenbild „der Wirklichkeit nicht oder nur teilweise entspricht“. Der Begriff „Ganzheitlichkeit“ deutet auf den Anspruch hin, eine Alternative oder Erweiterung zum traditionellen Lernen zu sein.

> **Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen**

„Die“ Pauschalanahme oder das Lernziel schlechthin: Die eigenen Programme draußen an der frischen Luft haben stets einen (positiven) Effekt auf die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und wenn diese mit Gruppen stattfinden, was sie meistens tun, dann passiert dabei immer auch soziales Lernen. Es existieren oftmals nur breite Annahmen und unkonkrete Richtungen zu den erhofften Wirkungen, die konkreteren Lernziele entwickeln sich oftmals erst in den prozessorientierten und ergebnisoffenen Einheiten. Die Annahme von Persönlichkeitsentwicklung durch handelndes Tun basiert auf dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit (engl. self-efficacy) (Wahl 2018a).

> **Natur, Bewegung und Gesundheit**

Natur als Grundbedürfnis des Menschen, als Raum zur Flucht aus der Zivilisation, zur Erholung und körperlichen Betätigung ist ein „Big Player“ im Kontext von Gesundheit. Die

unzähligen positiven gesundheitlichen Effekte für die Psyche, Physis und Lebensqualität werden breit in der Literatur beschrieben (z.B. Alpenverein Österreich 2016; Cervinka et al. 2014; Gebhard 2020; Raith und Lude 2014). Renz-Polster und Hüther (2013) und Louv (2011) betonen die immense Wichtigkeit von Naturerfahrung für eine gesunde menschliche Entwicklung. Spitzer (2016, S. 91) unterstreicht sogar, dass allein die Betrachtung natürlicher Landschaften prosoziale Gedanken beim Menschen aktiviert und im Miteinander erlebte Naturerfahrungen „weg vom Egoismus und hin zur Wertschätzung gegenüber anderen Menschen“ führt. Jedes gemeinsame Draußen-Sein ist also allein aus dieser Tatsache ein „Teambuilding“. Eine ausführliche Auseinandersetzung hierzu siehe Kapitel 3.4.1.

> **Handlungsorientierung als lerntheoretisches Fundament**

Action preceeds understanding. (Milton Erickson)

Die Handlung geht dem Verstehen voraus. Auch neurowissenschaftlichen Implikationen (siehe Kapitel 3.4.2) zufolge kann der Mensch als ein Wesen begriffen werden, der sich seine Welt vermehrt im Handeln und in der Beziehung zu seinen Mitmenschen erschließt. 90% behalten wir von dem, was wir selber tun, 80%, was wir selber in Worte formulieren, jedoch nur 30% der visuellen und 20% der auditiven Informationen (vgl. Witzenbach 1985, zit.n. (Paffrath 2017a)). So nehmen nahezu alle Konzepte zum Draußen Lernen das „**Learning by Doing**“ als Leitfigur und gehen davon aus, dass **Lern- und Bildungsprozesse im handelnden Tun** passieren und somit nicht möglich ohne den Bezug auf die eigene Erfahrung sind. Allgemein wird dieses Lernen als Erfahrungslernen (experiential Learning) bezeichnet (siehe Kapitel 3.2.3). In der Lerntheorie von Kolb (1994) kann Lernen und menschliche Entwicklung in seinem „Experiential Learning Cycle“ veranschaulicht werden. Lernen passiert demnach, wenn durch die Reflexion oder einer ähnlichen bewussten Auseinandersetzung einer Erfahrung eigene persönliche Konzepte zum Denken und Handeln verändert werden, welche in ihrer Erprobung im „handelnden Tun“ wiederum zu neuen Erfahrung werden und somit immer weitere Lernprozesse aktivieren.

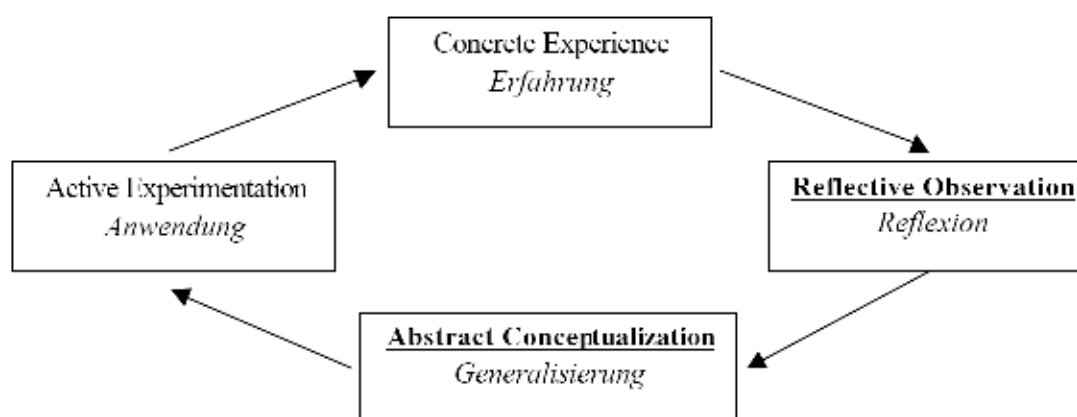


Abb. 11: Erfahrungslernen – der „Experiential Learning Cycle (aus Kolb 1984)

Kolb bezeichnet das handelnde Tun als aktives Experimentieren, als eine Handlung mit ungewissem Ausgang. Als Metapher erscheint das Experiment als gut geeignet, um die Wichtigkeit von Neugier, Experimentierfreudigkeit und Wagnis im Kontext handlungsorientierten Lernens zu betonen. Ein „experimenteller“, ergebnisoffener Zugang kann den Lernflow optimal initiieren (vgl. dazu Cornell 2017).

Ein „experiential learning“ nach John Dewey begründet sich theoretisch in 1938 entwickelten Erziehungsphilosophie, der „Theory of Inquiry“ (vgl. Dettweiler und Allison 2018), das daraus entwickelte Lernphasenmodell wird als „inquiry-based-learning“ (vgl. Pedaste et al. 2015) bezeichnet, dass im Kontext von kritischem Denken eine tragende Rolle spielt (siehe Kapitel 4.3.2). Vor allem Deweys Konzept von Erfahrungslernen, welches er konsequent mit Demokratiebildung zusammendenkt, erscheint äußerst bereichernd, um gesellschaftspolitisches Engagement durch handlungsorientierte Methoden zu fördern (siehe auch dazu Kapitel 3.2.7.)

> Beziehung als Verbindung zwischen Umwelt, Lernenden und Pädagog*innen

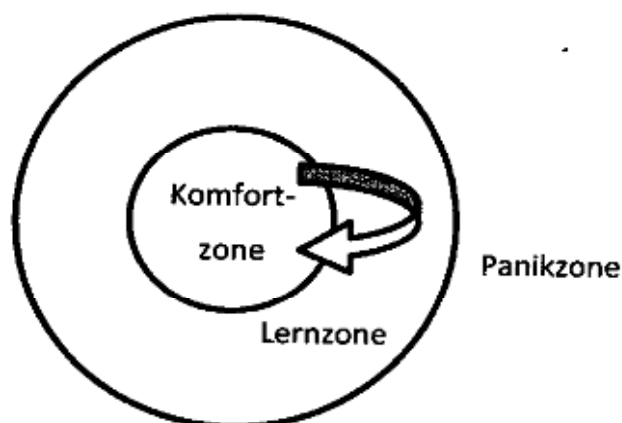
Mit der Beziehung, egal ob privat oder professionell, verhält es sich, laut Paul Watzlawick, ähnlich wie mit der Kommunikation: Wir können nicht nicht in Beziehung treten. (Bous 2020, S. 26)

Indem wir mit unserer Umwelt in Beziehung treten, können wir etwas daraus beziehen. Beziehung als „das“ Kernelement von Interaktion, ob zur Natur, zu den Menschen oder sich selbst, sollte einen wichtigen Stellenwert bei jeglicher pädagogischer Intervention bekommen. Gerade in handlungs- und prozessorientierte Lehr-Lern-Situationen, bei denen Risiken, Unsicherheiten und individuelle Wagnisse implementiert werden, benötigen eine achtsame Begleitung und ein gutes Gespür für die Teilnehmer*innen und somit, einen „guten“ Aufbau

einer pädagogischen Beziehung. „Eine gelingende Beziehungsgestaltung erfordert Arbeit an und mit der eigenen Person, der eigene individuelle Stil muss reflektiert und weiterentwickelt werden und die eigene Haltung bilden das Fundament“ (Bous 2020, S. 28). Janusz Korczak (2012) berichtet eindrucksvoll, wie innige pädagogische Beziehungen gestaltet werden können und dennoch eine professionelle Distanz gewahrt wird. Im Kapitel 3.4.3 werden weitere Perspektiven dazu beschrieben, vor allem hinsichtlich Beziehungsprozessen, die in Gruppen entstehen.

> Das Lernkomfortzonen-Modell

„Der“ Klassiker, der jede Herausforderung begründet: Keine Angst, abwägen und dann wagen, aus der Komfortzone auszubrechen. Die Aktivierung von Lernsituationen geschieht durch Herausforderungen. Das Wagnis, das Erlebnis, das Abenteuer verspricht eine tief spürbare, unvergessliche und damit nachhaltige und ganzheitliche Lern-erfahrung. Nur so kann Veränderung geschehen,



können Kompetenzen erweitert und die eigene Komfortzone erweitert werden. **Mut zum Risiko, auf in das Abenteuer** (vgl. Einwanger 2007).

Abb. 12: Das Komfortzonenmodell (nach Nadler/Luckmann, zit. n. Hildmann, 2018, S. 65)

(Paffrath 2017a) fasst zusammen, dass Grenzerfahrungen gewohnte Verhaltensmuster verunsichern und damit Krisen auf folgenden Ebenen auslösen:

- *Irritation, Konfusion, Desorientierung, Chaos* → *kognitive Ebene*
- *Beunruhigung, Verstörung, Ärger, Angst* → *emotionale/psychische Ebene*
- *Ausschüttung von Adrenalin, erhöhte Anspannung* → *physiologische Ebene*
- *Erschrecken, Flucht, Aggression* → *Handlungsebene*

Das Lernen begründet sich in der Provokation von Fehlern bzw., Fehlverhalten und ist geprägt von einem Wechselspiel von „Zuversicht und Zweifel, Mut und Angst, von Irritation und Perspektivenwechsel, von Versuch und Irrtum“ (ebd.).

Zudem gelten Outdoor-Aktivitäten in der Gruppe und die damit zusammenhängenden “ernsthaften Herausforderungen” (Wahl 2018a) als wichtigster Produzent von Erlebnissen, von denen angenommen wird, dass diese wirksam hinsichtlich Persönlichkeitsentwicklung

und Kompetenzförderung sind. Eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Lernzonenmodell findet sich in (Paffrath 2017a), eine kritische und perspektivenerweiternde Auseinandersetzung damit in Hildmann (2018).

> **Flow Learning nach Joseph Cornell**

Cornell (2017) hat eine in der Praxis bewährte und überaus erfolgreiche Methode entwickelt, die eine pädagogische Inszenierung von Naturerfahrung besonders wirksam macht - das „Flow Learning“. Er empfiehlt zur Strukturierung einer naturpädagogischen Intervention einen Ablauf in vier Stufen (ebd., S. 33):

- (1) Begeisterung, Neugier und Staunen wecken
- (2) Konzentriert wahrnehmen
- (3) Unmittelbar erfahren
- (4) Andere an den Erfahrungen teilhaben lassen

> **The Mountain speaks for themselves**

Bezeichnung der Wirkungen und Lerneffekte bei Aktivitäten, die nicht „pädagogisiert“ und z.B. bei Reflexionen zerpfückt werden. Lernen durch handelndes Tun kann auch unbewusst, allein durch das Tun an sich passieren. Der „Berg“ (= die Herausforderung) spricht jedes Individuum „persönlich“ an, womöglich auf verschiedensten Ebenen. Eine Generalisierbarkeit von intendierten Lernerfahrungen ist unmöglich. Es kann eine hohe „pädagogische“ Qualität haben, einfach „nur“ die Tage draußen verbringen. Dieses Lernmodell kann wirksam inszeniert werden, mal abgesehen davon, dass es auch ständig in der Zeit „dazwischen“ wirkt. Lernen passiert oftmals „en passant“, nebenbei, unbeabsichtigt. Das Modell beschreibt also oft unbewusstes, aber höchst individualisiertes Lernen von der Umwelt und der Aktivität par excellence. Die Deutung der Erfahrung obliegt einem Selbst.

> **Aktion, Reflexion und Transfer**

In den meisten erfahrungsorientierten Lernarrangements finden jedoch Reflexionen und die kognitive **Suche nach dem Sinn** des Erlebten eine Anwendung, es gilt sogar als „das Bestimmungsmerkmal erfahrungsorientierten Arbeitens schlechthin“ (Gilsdorf 2018, S. 39). Mit der Gestaltung von Reflexionsräumen möchte das Erlebte vertieft und der Transfer in das Alltagsleben bewusst gemacht werden. Oder eben bewusst nicht. Eine differenziertere Auseinandersetzung findet sich in Kapitel 3.4.5.

> **Metaphorik und Isomorphie**

Die Verwendung von Metaphern (Bacon 1998) beim handlungsorientierten Lernszenarien geht von der Prämisse aus, dass alte Erinnerungen von Erfahrungen mit der Sprache von Bildern, Symboliken, Geschichten, Anekdoten o.ä. reaktiviert und damit erneuert werden können, wenn Strukturähnlichkeiten beim aktuellen Erleben bestehen. Ein Lerntransfer nach diesem Modell funktioniert mit einer metaphorischen Übertragung als lernwirksame Erfahrung, die eine Veränderung, eine Neu-Konstruktion des Selbst veranlasst. Das metaphorische Modell ist eine weitere Annahme, wie handlungsorientierte Pädagogik wirken kann. Weitere Ausführungen finden sich im Kapitel 3.4.6.

> **Raum als „dritter“ Erzieher**

Raum und Aktivität bestimmen das Ereignis von einer pädagogischen Intervention und beeinflussen im hohen Maße das individuelle Erleben davon. Raum wirkt einerseits als physischer Raum der sinnlich erfahrbaren Umgebung und als konstruiertes „sozialpsychologisches“ Phänomen innerhalb Mensch-Mensch und Mensch-Raum-Beziehungen. Scholz (2020) nimmt die verschiedenen Wirkdimensionen des Raums und die wechselseitige Beziehung zwischen Raum und Aktivität genauer in den Blick und differenziert neben der Beziehung zwischen Mensch und Raum auch zwischen dem „pädagogischen Raum“, dem „Raumgefühl“ und der „Raumatmosphäre“. Er sieht ein großes Potential für Handlungsspielräume und damit die Ermöglichung von gestaltbaren Lebensräumen, wenn der Raum bewusst pädagogisch inszeniert und damit persönlich bedeutsam gemacht wird. Der Bildungsraum „Outdoor“, der Verwendung der erlebbaren Umwelt bei Lehr-Lern-Kompositionen, ob natürlich oder urban, wird eine große Wirkmächtigkeit zugeschrieben. Die positiven Effekte der Natur auf die menschliche Entwicklung werden nicht angezweifelt (Gebhard 2020) und qualifizieren den Raum prinzipiell als „guten“ Pädagogen. Gerade in der Erlebnispädagogik werden auch Räume mit pädagogischen Absichten neu gestaltet z.B. mit Seilaufbauten oder Orte exklusiv zugänglich gemacht z.B. mit Klettern, Canyoning, Segeln etc.. Raum als pädagogische Dimension wirkt, auch wenn er sich nicht als unabhängige Variable im pädagogischen Prozess zeigt, sondern davon abhängig ist (vgl. Schluß und Lachmann 2007). Eine weitere Perspektive hinsichtlich der Wirksamkeit von Räumen gibt Deinet (2005) mit dem Konzept der sozialräumlichen Aneignung. Er beschreibt, wie Sozialräume und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen durch Aneignungsprozesse entstehen, wie und wo diese stattfinden und wie diese Prozesse pädagogisch gefördert oder eben auch behindert werden können. Er sieht hinsichtlich der Aneignung von „riskanten“ Räumen ein großes Potential in der Erlebnispädagogik, „die

sozusagen pädagogisch inszenierte Risiken zur Verfügung stellt und damit Aneignungsmöglichkeiten, die von Jugendlichen deshalb oft sehr akzeptiert werden“ (Deinet 2005, S. 51). Für ihn strukturieren Räume die Lebenswelten von Menschen. Abbildung 13 zeigt das Beispiel einer „städtische Umwelt eines Kindes“ und damit auch die potentiellen Wirkbereiche einer raumbezogenen Outdoorpädagogik.

Virtuelle Räume ermöglichen ebenso Interaktion und Kommunikation und können ebenso „angeeignet“ und damit als gestaltbare Lebenswelt begriffen werden (vgl. Deinet 2010)



Abb. 13: Die städtische Umwelt des Kindes²¹ (aus Deinet 2005, S. 55)

²¹ Sozialökologisches Modell der kindlichen Entwicklung: "Die städtische Umwelt des Kindes" (nach Thomas 1979, S. 38, zit. n. Deinet 2005)

> **Freiwilligkeit (Challenge by Choice)**

Ein Grundprinzip: Die Entscheidung zu Herausforderungen sollte freiwillig passieren. Jede*r darf „Nein“ oder „Stop“ sagen. Es stellt sich jedoch die kritische Frage, wie freiwillig wirklich was sein kann, denn meistens sind die Teilnehmer*innen „zwanghaft“ zu dem outdoorpädagogischen Programm verpflichtet (z.B. sozialpädagogisches Projekt, Schulklasse etc.) und sie „müssen“ mittun. Währenddessen wird oftmals aufgrund einer Verblendung durch die Erlebensintensität, durch Gruppendruck, Erwartungen oder Gehörigkeit die tatsächliche Freiwilligkeit verwirkt.

> **Outdoor Leadership**

bezeichnet notwendige Führungskompetenzen von Outdoor-Pädagog*innen für Gruppen und die Fähigkeit, effektives Risiko-, Notfall- und Krisenmanagement bei Outdoor-Programmen situationsadäquat zu betreiben (vgl. Rohwedder 2017). Die tatsächlich erforderlichen „Hard und Soft Skills“ sind natürlich individuell abhängig von dem Risikopotentialen der jeweiligen Handlungskontexten (z.B. in der Stadt oder am Berg, Landart oder Klettern). Im Kapitel 3.7 werden entsprechende Kompetenzen zusammengefasst.

> **Herausforderungen: Migration, Gender und Inklusion**

Da unsere Gesellschaft durch Migrationsbewegungen und hohe Mobilität divers hinsichtlich Herkunft, Kulturen und Sprachen vermischt ist, ist **interkulturelle Kommunikation** bei erlebnispädagogischen Interventionen vor allem im Kontext sozialpädagogischer Arbeit mit Migrant*innen oftmals gefordert, um gelingende Interaktion zu ermöglichen (vgl. Losche und Püttker 2009). Ein humanistisches Menschenbild als ethisch-moralisches Fundament (siehe S. 93) bekämpft ohne Ausnahme Rassismus, Diskriminierung und Geschlechterungerechtigkeit und deren zugrunde liegenden Logiken und Mechanismen. Schirp (2013, S. 353f.) weist darauf hin, dass aufgrund ihrer biographischer Sozialisation Jungen und Mädchen überwiegend einen unterschiedlichen Zugang „zu abenteuerlichen und sich wagenden Praktiken“ und somit zur Risikobereitschaft entwickeln, unterschiedliche Räume beanspruchen und unterschiedliche Körperstile entwickeln, um ihre Geschlechterrollen zu präsentieren. So sind demnach **geschlechtsbewusste Perspektiven** bei der Planung und Gestaltung zu berücksichtigen. Feministische Forderungen und das Thema „Gender und Diversity“ stellen Pädagog*innen vor neuen Herausforderungen. Eine weitere Herausforderung in der Erlebnispädagogik ist zudem die inklusive Arbeit. Der Wichtigkeit wird mit die Forderung nach Empowerment oder „Inklusiv, Nachhaltig, Ökologisch“ zwar gesellschaftlich stark gefordert, aber Behindertenarbeit in der Erlebnispädagogik ist bisher

noch immer schwach ausgeprägt (vgl. Kinne und Theunissen 2013). Vor allem zwischen der Jahrtausendwende war das Motto „Leben gewinnen. Erlebnispädagogik unter dem Vorzeichen (körperlicher) Behinderung“ sehr präsent in der erlebnispädagogischen Szene und Möglichkeiten und Potenziale einer inklusiven Erlebnispädagogik wurden breit diskutiert (Hinrichs. Anke 2018). Spannende Beispiele finden sich in Handlungskonzepten wie City Bound (vgl. Häb 2018). Die oftmals nicht vorhandene „Barrierefreiheit“ bringt outdoor unwiderbringlich die Herausforderung für die beeinträchtigten Teilnehmer*innen mit, diese Barrieren zu überwinden. Aus diesem Blickwinkel zeigt sich großes Potential für eine **handlungsorientierte inklusive Arbeit**.

> **Individualistische Dimension - Outdoor Lifestyle als (bessere) Alternative**

Die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit als Phänomen der Moderne prägt ungemein das Arbeitsverständnis in der Outdoor- und Erlebnispädagogik. Handeln wird danach ausgerichtet, um sich bestmöglich in der Gesellschaft zu positionieren und Grundbedürfnisse wie Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Einbindung (vgl. Deci und Ryan 1993) zu erfüllen. Ein Outdoor-Lifestyle genießt eine hohe gesellschaftliche Anerkennung, nachhaltiger und umweltbewusster Lebensstil, eine ausgewogene Work-Life-Balance, Achtsamkeit mit sich selbst und sprühende Lebensfreude und ausgewogener Optimismus werden oft damit in Verbindung gebracht. Gerade Individualisten, Extremsportler*innen, Naturmenschen und Abenteurer*innen wird oft mit Achtung und Anerkennung begegnet, da in sie eigene unerfüllte Sehnsüchte, Wünsche und Träume projiziert werden. Gerade Outdoorpädagog*innen, die auch exklusivere Risikoaktivitäten in ihrer Freizeit kultivieren, zeigen sich gerne als einzigartiges zu bewunderndes Kunstwerk. Dies ist eine eigene Meinung.

...

Die Übersicht könnte noch erweitert werden. Diese unvollständige Aufzählung diene dazu, das Vokabular rund um die Annahmen der Outdoor- und Erlebnispädagogik zu umreißen. Für eine ausführliche Beschäftigung empfiehlt sich die Lektüre der Grundlagenliteratur wie (Paffrath 2017a; Michl 2009; Michl und Seidel 2018b; Heckmair und Michl 2018; Beer und Haan 1984; Kehren und Bierbaum 2018).

3.4 Perspektiven aus der Theorie und Forschung zum Draußen Lernen

Effekte von Erlebnispädagogik sind eindeutig sichtbar und werden von vielen unreflektiert-überzeugten und naiv-idealistischen Praktiker*innen als selbstverständlich angenommen. Oftmals überwiegt jedoch Glaube, Träumerei und Überzeugung, ein Nachweis von konkreten Effekten und deren nachhaltige Wirkung ist nicht vorhanden. Wie glaubwürdig kann die Praxis einer Outdoor- und Erlebnispädagogik hinsichtlich wissenschaftlicher Ansprüche gelebt werden?

Eine einheitliche Beforschung von nicht standardisierbaren pädagogischen Programmen draußen an der frischen Luft, die unzählige Möglichkeiten von Ausprägungen und einen meist höchst individuellen und offenen Verlaufsprozess aufweisen, ist nahezu unmöglich.

Das Paradigma der empirischen Wissenschaften löste nach und nach eine hermeneutisch geprägte Pädagogik des Erklärens und Verstehens ab und hob die systematische quantitative Erkenntnislogik als höchste Bemessungsgrundlage für „gute“ Sozialforschung. Vor allem Bildungsinstitutionen wie Schule und Universität gerieten in den Fokus systematischer Evaluationen. Die Outdoor- und Erlebnispädagogik als außerschulische Handlungspraxis ist lange davon verschont geblieben, da sie als alternative Randgruppe von der Bildungsökonomie zunächst vernachlässigt wurde. Heute ist ihre Verwissenschaftlichung jedoch voll im Gange, die Arbeitsfelder sollen mehr und mehr in eine evidenzbasierte Praxis transformiert werden. Das Nutzen von experimentell gesicherten und generalisierbaren Wissen über „what works“ als Basis für pädagogisches Handeln und pädagogische Professionalität wird jedoch kontrovers diskutiert (vgl. Bellmann 2011). Da z.B. eine Orientierung der Praxis an erfahrungsbasiertem Wissen, an Ideen, Ideologien oder auch an pädagogischen Klassikern, wie es z.B. in der Outdoor- und Erlebnispädagogik passiert, wenig „Gehalt“ in der evidenzbasierten Forschung hat, postuliert das Diktum der Evidenzbasierung eine „Hierarchie wissenschaftlichen Wissens – mit systematischen Übersichtsarbeiten zu randomisierten kontrollierten Einzelstudien an der Spitze“ (Bellmann und Müller 2011, S. 25). Dieser Top-Down-Ansatz wirkt nach Ansichten vieler kritischer Stimmen nicht nur hinsichtlich der Bewertung von Nützlichkeit von Forschung als Leitstern für Politik, Wirtschaft und Praxis, sondern auch die Wissenschaft selbst betreffend mit der Ausstattung der Labels „minderwertig“ oder „hochwertig“. Die Konjunktur evidenzbasierter Pädagogik trägt damit zur Reduktion eines postmodernen pluralistischen Wissenschaftsverständnisses bei und das „Wissen darüber, was wirkt“, erzeugt für die pädagogische Praxis „ein sozialtechnologisches Steuerungsversprechen, das sich als gleichermaßen unrealistisch wie feldinadäquat erweisen könnte“ (Bellmann und Müller 2011, S. 27f.). Biesta (2011, S. 99)

weist darauf hin, dass evidenzbasierte Forschung nur danach fragt, was wirkt und nicht danach, „zu welchem Zweck etwas wirken sollte und wer eben dies festlegen sollte“. Er postuliert die Notwendigkeit von einer erweiterten Sichtweise auf Forschung, Politik und Praxis. Weitere wissenschaftskritische Ausführungen finden sich in Kapitel 1.4 und dienen ebenso zur Begründung einer kritischen Hochschullehre, siehe Kapitel 4.

Welche wissenschaftliche Forschung gibt es zur Outdoor- und Erlebnispädagogik? Gibt es für diese prozessorientierte, ergebnisoffene und durch viele Stör- und Moderatorvariablen geprägte pädagogische Handlungspraxis empirische Evidenz? Was sind die Wirkfaktoren?

Janne Fengler (2018) schlägt für den Diskurs und die wissenschaftliche Herangehensweise zur Beforschung dieses komplexen Feldes einen **Trialog erster und zweiter Ordnung** vor: eine erste Ebene, die die Verzahnung und wechselseitige Beeinflussung von Forschung, Theorie und Praxis untersucht und eine weitere Ebene, die in einer Metareflexion die erste Ebene kritisch reflektiert und hinterfragt. Nachstehend eine grafische Darstellung der Trialoge erster und zweiter Ordnung:

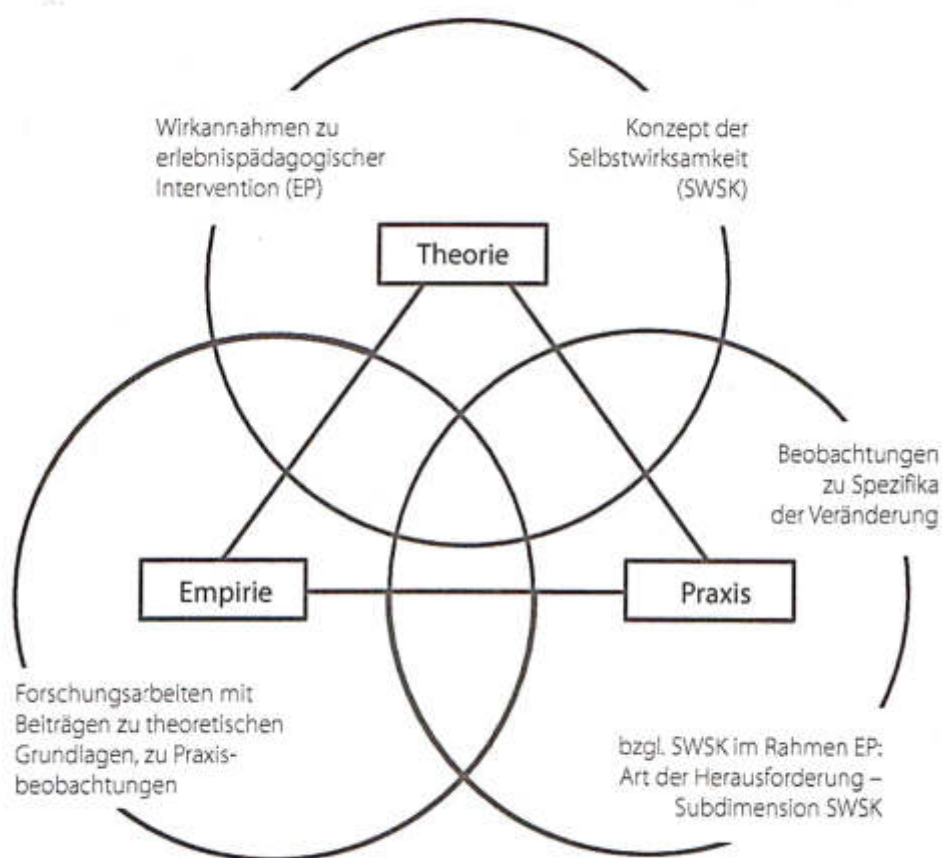


Abb. 14: Trialog erster und zweiter Ordnung (aus Fengler 2018, S.22)

Dieser Vorschlag dieser Sichtweise bietet eine gute Grundlage dafür, wie Forschung zur Outdoor- und Erlebnispädagogik begegnet werden kann, sowohl in der Konzeption eines möglichen Forschungsdesign als auch in der konstruktiven Auseinandersetzung mit entsprechenden Forschungsarbeiten und Erfahrungsberichten. **Konzepte, Annahmen, Erfahrungen, Beobachtungen und Untersuchungen** (wie in Abbildung dargestellt) sollten eine **Metareflexion** zur Epistemologie erfahren, mit folgenden Leitfragen:

- **Welches Paradigma** (positivistisch vs. naturalistisch)?
- **Welche Forschung** (quantitativ oder qualitativ)?
- **Welcher Fokus** (Ergebnisse vs, Prozesse)?

Die folgende Abbildung veranschaulicht diesen metareflexiven Denkprozess.

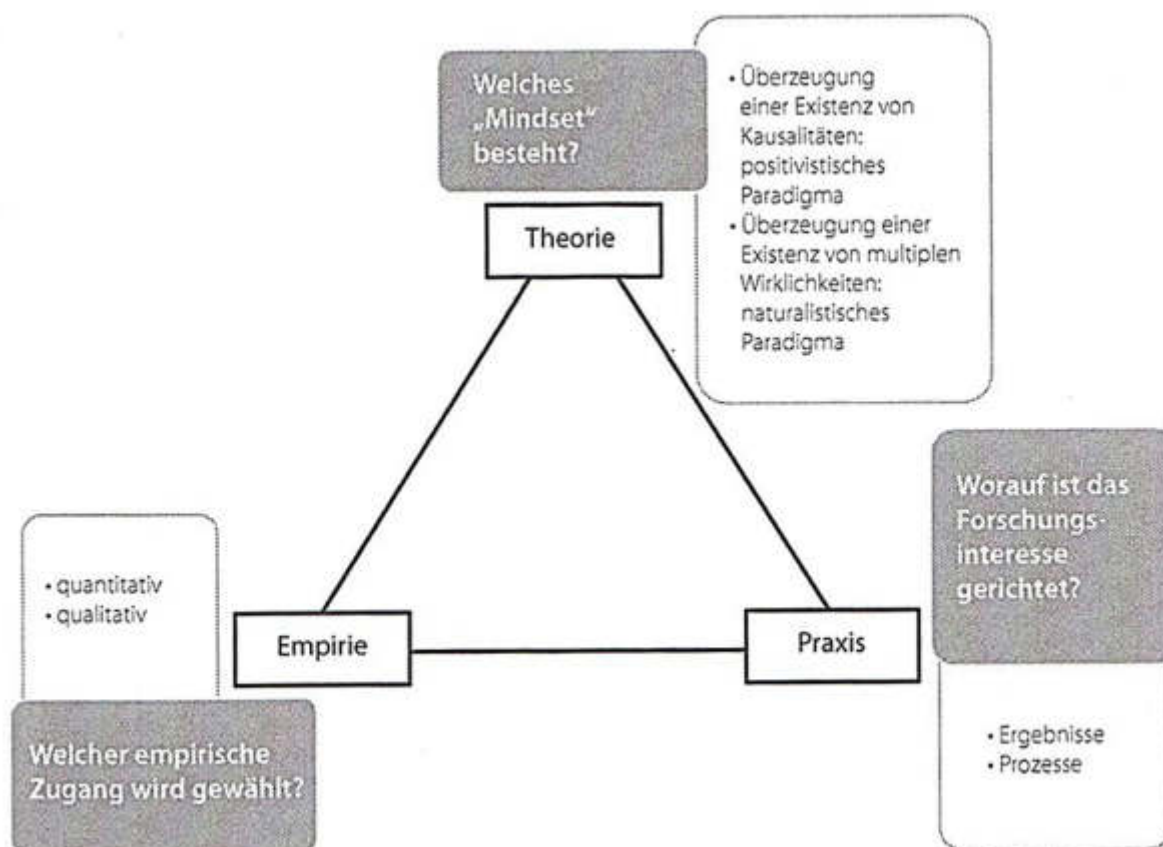


Abb. 15: Metareflexiver Denkprozess zur Forschung (aus Fengler 2018, S.25)

Die Idee der Metareflexion und des Trialoges dient auch als Leitfigur zur Entwicklung bestimmter Methoden zur Förderung von kritischem Denken in einer outdoorpädagogischen Praxis, sowohl als Hochschullehre als auch in pädagogischen Handlungsfeldern (siehe Kapitel 5.5). Sie eignen sich besonders auch für den Rahmen einer kritischen Hochschullehre,

um das differenzierte Zusammenspiel von Theorie, Empirie und Praxis „kritisch“ zu diskutieren, reflektieren und Alternativen zu argumentieren (siehe Kapitel 4). Im Kapitel 5.4 werden kreativ Methoden entwickelt, die sich in der Idee des Trialoges und der Metareflexion begründen.

Der Trialog als Denkfigur eröffnet viele Spielräume für einen konstruktiven und zukunftsfähigen Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis.

Trialoge können die Chance auf „Methoden-Reflexivität und -Flexibilität“ bei der erlebnispädagogischen Forschung geben (Fengler 2017, S. 328). Sie bieten vielversprechende Entwicklungspotentiale einerseits „für die Arbeit mit Theorien und für die Verbesserung und weitere Ausgestaltung praktischer erlebnispädagogische Maßnahmen“ mit der „Lockerung festgefahrener, haltungsbezogener Positionierungen“ und andererseits die „reflektierte Weiterentwicklungen forschungsbezogener Ansätze und gemeinschaftlicher Integrationsbemühungen“, die im „eigenen Wirkungskreis und kollegialen Netzwerk eine Gestalt“ finden können (Fengler 2018, S. 31). Trialoge erscheinen als eine praktikable Reaktion auf die kritischen Stimmen von Biesta (2011) und Bellmann (2011). Mit einem Verständnis, bei dem der Diskurs nicht als Krieg zwischen Kulturen, sondern als Lernchance begriffen wird, können so tragfähige Brücken zwischen Empirie und Theorie, Praxis und Theorie und Praxis und Empirie gebaut werden. Die Vorstellung einer Wissenschaft mit kritisch-reflexiven Charakter mit Anspruch an nachhaltige und zukunftsfähige Entwicklung (siehe Kapitel 4) öffnet ebenso Perspektiven für Politik und Wirtschaft.

Seminarleiter*innen von „kritischen“ Lehrveranstaltungen (siehe Kapitel 5.5) kann eine „trialogische“ Haltung empfohlen werden, um konstruktive, kritisch-reflektierte Auseinandersetzungen zwischen Wissenschaft und Praxisfeldern wie der einer Outdoor- und Erlebnispädagogik begleiten zu können. „Trialogisch“ meint hier, Perspektiven, Ansätze, Erkenntnisse und „Ideologien“ miteinander zu verknüpfen, bewerten und kontextsensibel in eigene Handlungen integrieren zu können.

3.4.1 Auswahl empirischer Erkenntnisse zur Outdoor- und Erlebnispädagogik

Does outdoor education work? It's a big and complex question but the answer (...) ist hat, yes, outdoor education does ,work'.

(Neill und Richards 1998, S. 3)

Outdoor- und Erlebnispädagogik wird heute weltweit breit beforscht, die Forschungsstand zur Wirksamkeit gilt als gesättigt und es hat sich zu einem soliden Konzept von Bildung und Erziehung entwickelt. Die Forschungslandschaft zeigt sich vielfältig und hat sich mittlerweile differenziert weiter entwickelt. Durch die institutionelle Eingliederung an Universitäten hofft man durch die Einrichtung von ausgewiesenen Lehrstühlen und der Ermöglichung von empirischen Abschlussarbeiten eine weitere Ausdifferenzierung und Fundierung in der Forschungslandschaft (vgl. Fengler 2017; Scholz 2018a). Dennoch betont Hildmann (2020), dass sich die Forschung oftmals den Vorwurf von wissenschaftlicher Ungenauigkeit, fehlender Transparenz und Nachprüfbarkeit gefallen muss.

„Das positivistische Diktat, Qualität in der Forschung ließe sich nur durch quantitative Methoden erreichen“, hat lange Zeit eine alternative Forschungslandschaft zum Scheitern verurteilt und „hat lange Zeit die Selbstzweifel und das Minderwertigkeitsgefühl geschürt, welche die Erlebnispädagogik noch heute bremsen (Hildmann 2020, S. 24). So bedarf es „eine breite Brust“ für die komplexe Forschung outdoorpädagogischer Wirklichkeiten mit ihren kaum kontrollierbaren Phänomenen und ihrer Vielzahl an Störfaktoren und vor allem, die Entwicklung neuer und kreativer Forschungsmethoden, um die Forschung zur Outdoor- und Erlebnispädagogik innovativ zu beleben (vgl. Prince und Humberstone 2019).

Paffrath (2017, S. 210) betont die Ausrichtung der Forschung auf die „Effektivität, d.h. messbaren und quantifizierbaren Erfolg ausgerichteten Systems der Vermarktung, Verrechtlichung und Verwaltung“ in einer Zweck-Mittel-Denklogik und zeigt sich damit sehr kritisch gegenüber die aktuelle Forschungslandschaft, vor allem der „Publikationsflut“ in den Fachjournals. Wie dem auch sei, eine Disziplin könnte sich ohne wissenschaftliche Erkenntnisse nur schwierig qualitativ weiterentwickeln und gesellschaftspolitisch anerkannt werden. Wissenschaftler*innen wissen zwar, dass pädagogische Outdoorprogramme meist effektive und nachweisbare Effekte erzeugen, aber sie wissen noch immer nicht genau, warum das so ist. Dieses Statement durchzieht sich nahezu die gesamte Forschungsliteratur zur Outdoor- und Erlebnispädagogik. Dieses Kapitel soll nun dazu dienen, ausgewählte

Einblicke in die wissenschaftlichen Forschungslage zum Draußen-Lernen zu geben. Dabei werde ich nur eine Auswahl als wesentlich oder interessant erachteter Wirkfaktoren aus Fallstudien und Ergebnissen der Grundlagen- und aktuellen Forschung beschreiben und anführen, ohne oft jedoch explizit und ausführlich darauf einzugehen.

Zusammenfassend kann zumindest allgemein gesagt werden, dass pädagogische Programme im Freien wirken und die nachhaltigsten Effekte hinsichtlich Dimension zum **Selbstkonzept** erzielt werden können (vgl. Hattie et al. 1997).

Im englischsprachigen Raum etablierte sich wissenschaftliche Forschung zur Outdoor- und Erlebnispädagogik seit den 1970er Jahre, die Forschungslage zu dessen allgemeiner Wirksamkeit gilt als zufriedenstellend. Es finden sich in der englischen Fachliteratur eine Anzahl von Meta-Analysen zur Wirksamkeit zum Draußen-Lernen und das Lernen mit Erlebnis und Abenteuer. Als allgemeine Merkmale für entsprechende Outdoorprogramme gilt ein kollaboratives Lernsetting, dass emotionale und physische Outdoor- und Wildniserfahrungen und Herausforderungen für die Gruppe provoziert und die Prozesse reflektiert. **„Experiential Learning“ und „outdoor adventure learning“ als informelles Lernen wird überwiegend als wirksame Lernmethode anerkannt, um Lernziele zu erreichen und Kompetenzen zu fördern.** Auf eine differenzierte Zusammenschau wird verzichtet, generell zeigen die Studien eine gute Wirksamkeit von Outdoorprogrammen. Es zeigen sich moderate bis hohe Effekte und signifikante Verbesserungen gegenüber Kontrollgruppen hinsichtlich der typisch untersuchten Variablen wie Selbstkonzept, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeitserwartungen und der sozialen Kompetenz. Zum Beispiel konnten bei entsprechenden Studien folgende durchschnittliche Effektstärken gezeigt werden:

- Cason und Gillis (1994) - Analyse von 43 Studien: $d = 0.31$
- Hattie et al. (1997) - Analyse von 96 Studien (>12.000 TN): $d = 0.34$
- Bowen und Neill (2013) - Analyse von 197 Studien: $d = 0.47$

Die Meta-Analyse von Gillis und Speelman (2008) analysierten 44 Studien, die die Wirksamkeit von herausfordernden Seilaufbauten, ein methodischer Klassiker in der Erlebnispädagogik und im Outdoortraining, untersuchten. Ihre Analyse ergab eine durchschnittliche Effektstärke von $d = 0.43$. Es konnten höhere Effekte für Erwachsenengruppen gefunden werden konnten ($d = 0.80$), es zeigte sich eine hohe Wirksamkeit der Methode für das Training von Problemlösekompetenz innerhalb Gruppen (d

= 0.62). Es zeigten sich höhere Effekte, wenn die Methode in therapeutischen ($d = 0.53$) und in entwicklungsfördernden ($d = 0.47$) Programmen eingesetzt wurden als im schulischen Kontext, sprich als Transfermethode von fachlichen Inhalten ($d = 0.17$). Alle Effekte waren signifikant.

Hildmann (2020) beschreibt im Hinblick auf die „Erlebnispädagogik“ eine umfangreichen Zusammenstellung von Metanalysen und Studien aus dem englischsprachigen Raum zur Wirksamkeit und Wirkfaktoren von *Outdoor Adventure Education* (OAE). Die aktuelle Forschungslage zu OAE aus dem englischsprachigen Raum kann im Wesentlichen auf viele Konzepte von Outdoorpädagogik übertragen werden. Folgende Kompetenzzuwächse können durch entsprechende OAE-Aktivitäten erzielt werden (vgl. Hildmann 2020, S. 16f.):

- *Sozio-emotionale Kompetenzen*
- *emotionales Wohlbefinden und psychische Gesundheit*
- *Körperliche Gesundheit und Fitness*
- *Führungskompetenzen und positives Führungsverhalten*
- *Umweltbewusstsein und Verbundenheit zur Natur*
- *Lernplanbezogenes Fachwissen und Fertigkeiten*
- *Aktivitätenbezogene Fertigkeiten*

Im deutschsprachigen Raum konnte in einer Pionierarbeit Michael Jagenlauf in seiner von 1985 bis 1989 durchgeführten empirischen Studie „Wirkungsanalyse Outward Bound“ das erste Mal eindrucksvoll zeigen, dass der **nicht-alltägliche Charakter** und die dadurch **von der Normalität abweichende Realität** von handlungsorientiert inszenierter Programme eindeutige **positive Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung und auf das soziale Lernen** erzeugt (vgl. Paffrath 2017a).

Amesberger (1992) untersuchte Veränderungen bei sozial benachteiligte Jugendliche, die durch ein erlebnispädagogisches Programm ausgelöst wurden. Dabei stellte er positive allgemeine Effekte auf die allgemeine Befindlichkeit, das Selbstwert-Gefühl, die Zielorientierung sowie die Beziehungs- und Konfliktfähigkeit fest. Dennoch stellt er hinsichtlich der Zielgruppe fest, dass sein Projekt wenig an der konkreten Lebenssituation der Teilnehmer*innen ändern konnte. Er sieht die Problematik im Scheitern der Transferphase und empfiehlt, dass pädagogisch inszenierte Outdoor-Aktivitäten stets durch Kombination mehrerer Programme und/oder Folgeprojekte erweitert werden müssten, um einen Transfer

sicher stellen zu können. „Letzlich erhöhen derartige Lernprozesse ‚nur‘ die Chance, Alltagssituationen besser zu bewältigen und es kommen eine Reihe zusätzlicher Faktoren hinzu, die mitbeeinflussen, ob ein Transfer möglich wird oder nicht“ (Amesberger 1992, S. 234). An dieser **Transfer-Problematik** hat sich bis heute nichts geändert.

Lakemann (2005b) zeigt in einer Zusammenschau von ausgewählten Fallstudien, dass Erlebnispädagogik und Outdoortraining keine „technische Methode“ ist, mit der Wirkungen programmiert werden können, aber eindeutig wichtige individuelle und soziale Wirkungsimpulse auslöst und Lernpotentiale bereithält. Die Vielfalt an von Wirkfaktoren erfolgreicher Outdoor- und Erlebnispädagogik, die in der nationalen und internationalen Forschungslandschaft beschrieben und ausdifferenziert werden, kann nicht vollständig und erschöpfend abgebildet werden. Deswegen hier eine „kleine“ Zusammenschau ausgewählter Parameter, die für eine „wirkvolle“ outdoor- und erlebnis pädagogische Arbeit dienlich sein können:

> **Die Rolle der Intensität und Dauer**

Sowohl in Planung als auch in der Umsetzung bzw. im pädagogischen Handeln gilt es, einen Rahmen zu gestalten, welcher Klient*innen bestmöglich fordert und fördert und auf keinen Fall überfordert. Diese Einstellung des „Grades der Herausforderung“ („degree of challenge“, vgl. Prince 2020) ist von vielen Faktoren abhängig (siehe auch Kapitel 3.3). Es besteht Evidenz darüber, dass nachhaltige Wirkungen von Outdoorerfahrungen von deren Intensität und von deren Dauer abhängen. So ist davon auszugehen, dass z.B. eine mehrtägige oder gar mehrmonatige Aktionen größere Effekte erzielt als eine kurze Intervention (Fiennes et al, 2015 Neill und Richards 1998)). Für Gruppen scheint das gemeinsame Übernachten, das gemeinsame Teilen von Raum und Zeit sowie das Arbeiten auf ein gemeinsames Ziel in „peer-to-peer“ und „peer-to-adult“-Interaktionen von großer Bedeutung zu sein (Pierce, 2020, S. 14). Bei mehrwöchigen Programmen beeinflusst vor allen dessen Unausweichlichkeit sowie der gruppenspezifische Prozess intensiv das Lernen der Teilnehmer*innen. So identifiziert Prince (2020) das „Selbstvertrauen“, die „Unabhängigkeit“ und die „Kommunikation“ als wesentliche Wirkfaktoren bei mehrwöchigen/mehrmonatigen Aufhalten von Jugendlichen im Kontext von Abenteuer- und Outdoorprogrammen.

> **Kompetenzen für Erlebnispädagog*innen und Outdoortrainer*innen**

Reiners (1993, S. 21) beschreibt in ihrem Anforderungsprofil für Erlebnispädagog*innen die fachliche Kompetenz, das Wissen um Sicherheitsstandards und die Kenntnis umweltbezogener Faktoren als **Hard Skills**. Daneben betont sie die Notwendigkeit von **Soft Skills** (wie Organisatorische Fähigkeiten (Betreuung, Anleitung), eigene „Helfer“-Qualitäten) und **Meta Skills** (wie flexibler Führungsstil, Problem-/Konfliktbewältigungsstrategien, ethisches Denken, gesunder Menschenverstand).

Simon Priest (1987) differenziert Hard Skills, Soft Skills und Meta Skill für Outdoor-Leadership weiter aus und beschreibt *12 key elements of effective outdoor leadership* (vgl. Priest, 1986; Priest 1987; Priest & Gass, 2005), im folgender Grafik dargestellt:

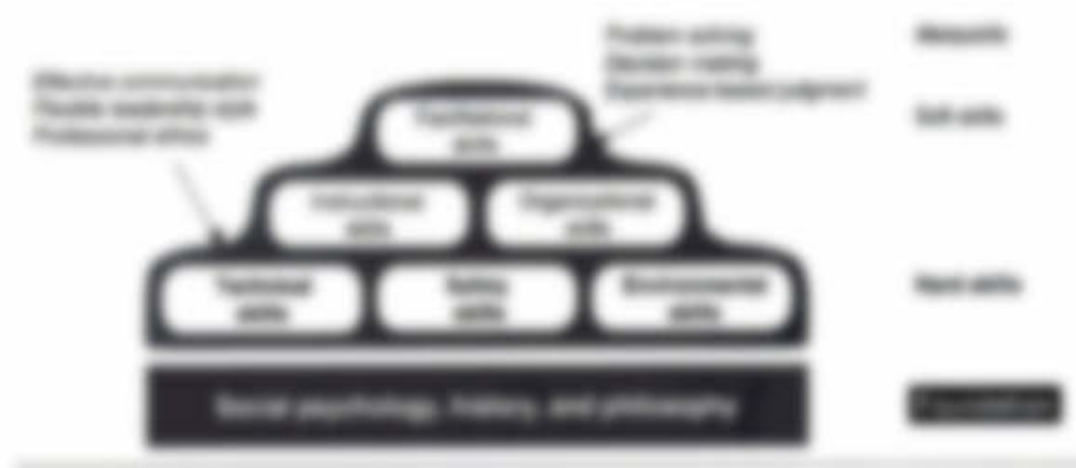


Abb. 16: Wall of effective outdoor leadership (aus Priest & Gass, 2005, S. 13)

Priest und Gass (1987, S. 12) betonen die Wichtigkeit eines soliden „theoretischen“ Fundaments: „arrangement of outdoor adventure leadership preparation is built on a rock-solid theoretical foundation of philosophy, history, and individual and group behaviours“. Dies ist ausschlaggebend für die Gewährleistung einer gewissen „Tiefe“ in ihrer theoretischen Reflexionsfähigkeit und somit die Fähigkeit, Qualität nicht nur mit subjektiven Kriterien zu bewerten. Zum Beispiel benötigt es ein Verständnis über vielfältige theoretische Perspektiven, wenn Pädagog*innen zielorientiert isomorphe, metaphorische Aktivitäten initiieren und lernfördernd begleiten (vgl. Bacon 1998), ein Verständnis über die Gruppe als Lernfeld entwickeln (vgl. Fürst 2009) oder Reflexionen achtsam und empathisch gestalten möchten (vgl. Rutkowski 2015).

Müller und Sand (2016) zeigen in ihrer qualitativen Studie auf, dass die methodische und inhaltliche Aufbereitung eines Outdoortrainings eine wichtige Rolle trägt. Vielmehr scheint

aber dessen Erfolg im Zusammenhang mit der Erfahrung und der situativen Flexibilität der Trainerin / des Trainers zu stehen. Sie entwickeln 4 wesentlichen Schlüsselkompetenzen für Outdoortrainer*innen:

- Fachkompetenzen („professional and methodological skills“)
- Selbstkompetenzen („personal skills“)
- Sozialkompetenzen („social-communicative skills“)
- Handlungskompetenzen („Activity, decision-making and responsibility“)

Die Entwicklung eines Berufsbild im deutschsprachigen Raum wird vor allem vom Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V und der „Augsburger Szene“ in den letzten 5 Jahren stark vorangetrieben (Seidel 2017; Seidel 2018), differenziert diskutiert und beforscht (Bous 2018; Wahl 2018b). Von diesem Verband wird seit 2018 der geschützte Titel „Erlebnispädagogin be® / Erlebnispädagoge be®“ an Personen mit ausgewiesenen Qualifikationen und Praxiserfahrungen vergeben. Unternehmen und Institutionen können ein Qualitätssiegel beantragen.

Vor allem die Perspektiven von Wolfgang Wahl (2018b) sensibilisieren darauf, dass es mit der aktuellen Forschungsgrundlage nur schwer zu beantworten ist, explizit erlebnispädagogisches Handeln von allgemein professionellem (sozial)pädagogischen Handeln abzugrenzen. Die meisten Untersuchungen zum erlebnispädagogischen Berufsbild fokussieren ein Handlungsfeld, das Kooperationsübungen und Problemlöseaufgaben beinhaltet. Es kommen je nach Risikokontext notwendige fachliche Anforderungen als undiskutable „Voraussetzung“ zum Tragen (gemäß „Hard Skills“, vgl. Priest & Gass, 2005). Die Frage, welchen Einfluss das „Outdoor Leadership“ auf das „pädagogische“ Handeln haben sollte, wird in weiterer Folge noch mehrmals diskutiert werden (z.B. im Kontext von dem Bild „Mensch-Maschine-Pädagog*in“ im Kapitel 3.7). Ausgehend von diesen Perspektiven sowie Ableitungen aus der theoretischen Auseinandersetzung mit den Konzepten zur Outdoorpädagogik wird in Kapitel 3.7 versucht, wesentliche Punkte eines „Anforderungsprofil für Outdoor- und Erlebnispädagog*innen“ zu formulieren.

> **Der Einfluss von Pädagog*innen, Trainer*innen, Lehrenden**

Wagner und Roland (1992) zeigten erstmals in einer repräsentativ angelegte Evaluation von Outdoortrainings, die überwiegend mit wenig risikoreichen Initiativ- und Kooperationsübungen gestaltet wurden, dass Gruppenprozesse und Interaktionsfähigkeiten signifikant dadurch verbessert werden konnten. Sie konnten damit aber auch zeigen dass der Erfolg einer Maßnahme mehr von der **Gestaltung des Prozesses und vom Beitrag der Trainerin bzw. des Trainers** abhängig ist und als von dem gegebenen Setting (Lakemann 2005a). Povilaitis et al. (2019) überprüfen systematisch in einer Meta-Analyse, ob und wie Outdoor-Trainer*innen auf die Teilnehmer*innen bzw. deren Ergebnisse beeinflussen. In der Zusammenschau von Studien identifizierten sie zwölf Verhaltensweise bei Outdoorpädagog*innen, die einen möglichen Einfluss auf das Lernen haben können (vgl. ebd., S. 228):

- (1) **Sicherheitsbewusstsein** („forstering safety“)
- (2) **Unterstützung und Hilfsbereitschaft** („beeing supportive“)
- (3) **Selbstständiges Handeln ermöglichen** („facilitating autonomy“)
- (4) **authentische Rolle vorleben** („role modeling“)
- (5) **Feedback geben** („providing feedback“)
- (6) Verfügbarkeit und Präsenz zeigen („beeing accessible or available“)
- (7) Betreuen und Begleiten („mentoring“)
- (8) Beraten („coaching“)
- (9) Lernzentrierter pädagogischer Ansatz („using student-centered approach“)
- (10) klaren Rahmen abstecken („clearly framing activities“)
- (11) Persönliche Beziehungen eingehen („cultivating interpersonal connection“)
- (12) sich an klaren Vorgaben halten („following a formal curriculum“)

In den untersuchten Studien wurden nachhaltige und signifikante Effekte hinsichtlich der Erreichung von Lernergebnisse, einer positiven Wirkung auf die soziale Kompetenz, emotionale Entwicklung, den Gruppenzusammenhalt und die individuelle Identitätsentwicklung beschrieben. Sie empfehlen für die zukünftige Forschung, Messwerkzeuge theoretisch mit „Leadership“Theorien zu fundieren und somit weitere quasi-experimentelle Studien vergleichbarer zu machen.

Rameder (2020) untersuchte in einer quasi-experimentellen empirischen Studie, wie das Reflexionssetting und das Reflexionssetting (Einzel- oder Paarsetting) zusammenhängen. Er

befragte hierfür Teilnehmer*innen direkt nach einer Reflexionseinheit. Es zeigten sich signifikante Effektstärken beim „besseren Verstehen des Verhaltens und Handelns anderer“ ($g^+ = 0.430$) und bei Einschätzungen zur „persönlichen Relevanz der Erkenntnisse“ ($g^+ = 0.501$). Weiters beeinflussten „das Geschlecht, die Vorerfahrung betreffend des Lernziels sowie der Gesundheitszustand signifikant das Reflexionsergebnis“ (Rameder 2020, S. 89).

> **Die Wirksamkeit der Natur und Umwelt**

Die positiven Auswirkungen von Naturerfahrung auf Gesundheit, Wohlbefinden und psychosoziale Parameter zeigen mittlerweile eine hohe Evidenz; es können mittlerweile eindeutige Wirkfaktoren von Natur, Umwelt und Wildnis identifiziert werden. Die Medizinische Universität Wien / Zentrum Public Health und die Universität für Bodenkultur Wien hat beispielsweise eine umfassende Literaturstudie zur Gesundheitswirkung von Waldlandschaften durchgeführt und belegen eindrucksvoll die zahlreiche positive Effekte auf die physische, psychische und soziale Gesundheit und auf das Wohlbefinden (vgl. Cervinka et al. 2014).

Renz-Polster und Hüther (2013, S. 9) bezeichnen die Natur für Kinder als „ihr angestammter Entwicklungsraum“, in dem sie vier wesentliche Quellen für den Bau ihres Lebensfundaments und somit den Erwerb von Lebenskompetenzen finden: „Freiheit, Unmittelbarkeit, Widerständigkeit, Bezogenheit“. Das von Louv (2011) beschriebene „Nature-Deficit Disorder“ ist ein mahnender Hinweis an alle Eltern und Pädagog*innen auf die zunehmende Naturentfremdung unserer Kinder und damit ein dringender Appell zur Notwendigkeit von Naturerfahrungen für eine gesunde Entwicklung.

Raith und Lude (2014) zeigen in ihrer wissenschaftlichen Recherche einen differenzierten Überblick über konkrete Forschungsergebnisse, die fundierte Aussagen über den Einfluss der Natur auf die kindliche Entwicklung (bis zum 12. Lebensjahr) zulassen. Sie stellen eine Auswahl an 115 sozial-empirischen Untersuchungen und fassen wissenschaftliche Erkenntnisse über den (positiven) Einfluss der Natur zusammen. Sie identifizieren folgende Parameter, wie Natur wirkt:

Tab. 3: Mögliche positive Wirkungen von Natur auf die kindliche Entwicklung (aus Raith und Lude 2014, S. 6)

<i>Positive Wirkungen von Natur auf die mentale Entwicklung hinsichtlich</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Wohlbefinden <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbesserung des Wohlbefinden ▪ Natur puffert die Auswirkungen negativer Lebensereignisse ▪ Natur dämpft Stress • Selbstwahrnehmung <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbesserung Selbstwertgefühl ▪ Verbesserung des Selbstbewusstsein ▪ Verbesserung des Selbstvertrauen • Selbstkompetenzen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbesserung von Kreativität ▪ Verbesserung von Motivation, zu lernen und zu entdecken ▪ Verbesserung von Konzentrationsfähigkeit ▪ Förderung von Selbstständigkeit ▪ Förderung von Sprachkompetenz ▪ Stärkung von Selbstdisziplin • Sachkompetenzen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Stimulierung von Lernprozessen ▪ Verbesserung der Lernerfolge
<i>Positive Wirkungen von Natur auf die soziale Entwicklung hinsichtlich</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialkompetenz <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbesserung des Sozialverhaltens ▪ Förderung der Kooperationsfähigkeit und ▪ Kommunikationsfähigkeit • Spielverhalten: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Spiel ist vielfältiger, intensiver und kreativer
<i>Positive Wirkungen von Natur auf die physische Entwicklung hinsichtlich</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Gesundheit <ul style="list-style-type: none"> ▪ Förderung von Krankheitsresistenz • Bewegung <ul style="list-style-type: none"> ▪ Förderung von motorisches Fähigkeiten ▪ Umfang: im Freien bewegen sich Kinder mehr ▪ gesünderes Körpergewicht

*Positive Wirkungen von Natur auf die **Entwicklung des Umweltbewusstseins** hinsichtlich*

- **Naturverbundenheit**
 - *Naturvorstellungen werden von Naturerfahrungen gemeinsam mit sozialen Rahmenbedingungen bestimmt*

- **Umweltwissen**
 - *der Aufenthalt in der Natur fördert das Umweltwissen*
 - *Kinder, die sich mehr Wissen über die Umwelt aneignen, ekeln sich weniger*

- **Umwelteinstellung und -handeln**
 - *der Aufenthalt in der Natur verbessert die Einstellung ihr gegenüber*
 - *Kinder treffen Naturschutzentscheidungen emotional*
 - *Handeln ist schwerer zu beeinflussen als Einstellung oder Wissen*

Raith und Lude (2014) fanden zudem Studien, die auf Geschlechterunterschiede zwischen Mädchen und Jungen hinwiesen z.B. in der Art des Umweltwissens (ebd., S. 50f.) oder in ihrer Bereitschaft, umweltbewusst zu handeln (ebd., S. 53f.). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist die Frage nach Korrelationen von Naturerlebnissen und dem Umweltbewusstsein sehr interessant. Gebauer (2007) konnte beispielsweise in seiner empirischen Mixed-Methods-Studie, in der er Naturkonzepte von Grundschulkindern untersuchte, eindeutig einen positiven Zusammenhang von Naturerfahrung und Umweltbewusstsein zeigen (vgl. Gebauer 2007, S. 126ff.). Er merkt an, dass biografische Voraussetzungen und die Rolle von Vorbilder und Medien zwar ebenso in diesem Zusammenhang bedeutsam sind, aber die Wirksamkeit von der direkten Erfahrung scheint den größten Stellenwert zu haben. Auch Raith und Lude (2014) betonen, dass Kinder ihr Umweltbewusstsein in der „direkten“ Erfahrung in einem sozialen Kontext heranbilden und damit den Stellenwert von dem familiären Hintergrund und der Einfluss von Freund*innen, Lehrer*innen, Pädagog*innen etc.. Lude (2001, zit. n. Raith und Lude 2014, S. 56) merkt an, dass sich für Naturerfahrungen anscheinend wenig „Sättigung“ zeigt, d.h. „Je häufiger die Erfahrung gemacht wird, umso größer ist der Wunsch nach weiteren Erfahrungen dieser Art“.

Allerdings führe die Erfahrung mit und in der Natur nicht direkt zur Heranbildung von Naturkonzepten bei Kindern. Naturerfahrung reiche alleine nicht aus und „muss in einem sozialen und kulturellen Kontext stattfinden, der dem Kind hilft, sinnstiftende Konzepte aufzubauen“ (Raith und Lude 2014, S. 57; vgl. dazu auch Gebauer 2007).

Eine vom Alpenverein initiierte „wissenschaftliche“ Untersuchung über das Bergwandern²² (vgl. Niedermeier et al. 2016) zeigt unmittelbare Effekte auf psychologische Parameter wie Stimmung und Gelassenheit mit großen Effektstärken ($d > 0.8$) bei den Teilnehmer*innen. Die Studie erhob auch psychologische Parameter, deren Aussagekraft jedoch starke Limitationen aufweisen. Generell zeigen jedoch die Forschungsergebnisse, dass bei der Ausübung von Bergsport nachhaltige Effekte auf die Gesundheit zu erwarten sind. Sie wurden im Rahmen eines Fachsymposiums ansprechend visualisiert, siehe Abbildung 17.

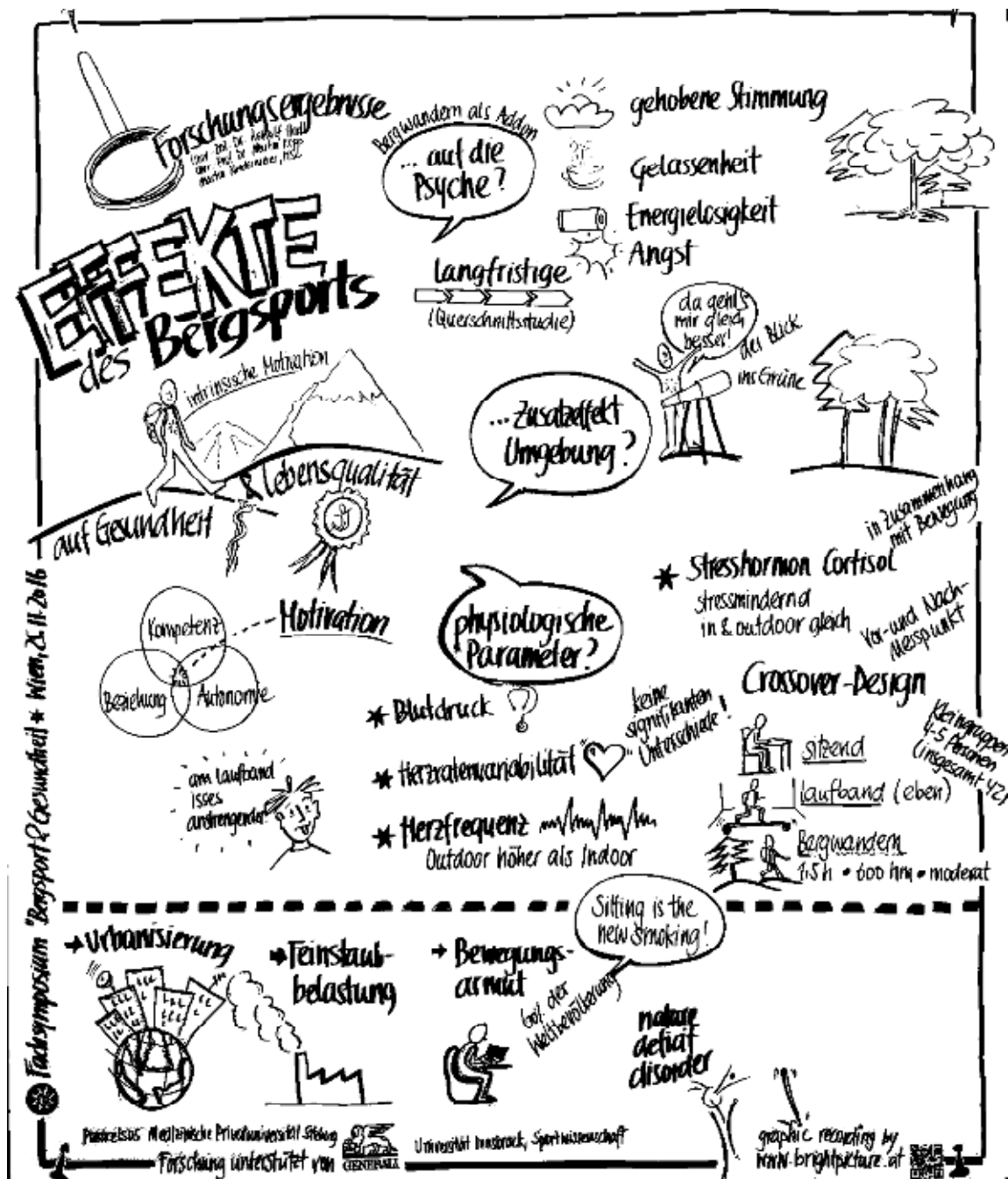


Abb. 17: Effekte des Bergsports (vgl. Niedermeier et al. 2016) © Edith Steiner-Janesch

²² siehe https://www.alpenverein.at/portal/news/aktuelle_news/2016/2016_11_25_fachsymposium-bergsport-und-gesundheit.php

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die positiven Auswirkungen von Naturerfahrung auf Gesundheit, Wohlbefinden und psychosoziale Parameter eine hohe Evidenz zeigen; es können eindeutige Wirkfaktoren von Outdooraktivitäten sowie von der Natur, Umwelt und Wildnis identifiziert werden. Studien zeigen zudem, dass frühe **Naturerfahrungen prägend** wirken und ausschlaggebend sind **für ein späteres Engagement für Natur- und Umweltschutz** (vgl. Tanner 1980; Palmer/Suggate 1996; Palmer u.a. 1998; Sward 1999; zit.n. Gebhard 2020, S. 117).

Somit zeigen sich **vielfältige Potentiale für das Draußen-Lernen und die Möglichkeit wertvoller Bildungserfahrungen**, ob hinsichtlich der Förderung einer gesunden menschlichen Entwicklung oder auch konkret und explizit für eine Natur- und Umweltbildung bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung (siehe Kapitel 3.2.6).

> Natur und Umwelt bei pädagogischen Programmen?

Daran anknüpfend stellen zum Beispiel Raith und Lude (2014) ebenso interessante Erkenntnisse zur Wirkung von Umweltbildung vor. Zusammenfassend stellen sie fest, dass Umweltbildung erfolgreich wirken kann, am meisten hinsichtlich dem Zuwachs an Wissen, dann für die Einstellungen und am wenigsten für das umweltbewusste Handeln (ebd., S. 54f.). **Je früher** pädagogische Maßnahmen hinsichtlich der Förderung von Umweltwissen,-einstellungen und –handeln ergriffen werden würden, je mehr diese in einem „**sozialen**“ **Setting** passen, je mehr diese **im Freien** stattfinden, und von den Teilnehmer*innen „sinnlich“ wahrgenommen werden können, desto wirksamer zeigen sie sich (ebd., S. 55f.). Allerdings weisen sie auf die großen Unterschiede hinsichtlich der Teilhabemöglichkeiten von Naturerfahrungen - vor allem erwähnen sie die Benachteiligung hinsichtlich des Wohnraumes (also ob ein Kind in der Stadt oder auf dem Land aufwächst) oder hinsichtlich der sozialen Herkunft, die die Wahrnehmung von Umwelt und Natur erheblich bestimmen (ebd., S. 64). Um diese Ungerechtigkeiten im Zugang zur Natur kompensieren zu können, erweisen sich pädagogische Programme als wichtige Intervention. Sie geben ein klares Plädoyer für mehr Draußenlernen, also für die Wichtigkeit von **mehr Naturerfahrung in Kontexten von institutioneller Bildung und Erziehung**.

Kessener (2018, S. 169) merkt zum „Rückzugsraum Natur“ an, dass Teilnehmer*innen outdoorpädagogischer Interventionen oftmals einen Raum erleben, „in dem sie sich besinnen und sich korrigierend ausrichten können, um ihren Alltag entsprechend ihrer bewusster

gewordenen Bedürfnisse und Werte zu gestalten. Die Konfrontation mit der Natur erzeuge eine Selbstauseinandersetzung und damit ein Bewusstseinszuwachs. Meßler (2020, S. 68) betont das Potential von Friluftsliv-Aktivitäten, die gerade bei Kinder und Jugendliche mit geringem Selbstwert- und Körpergefühl zur „Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit, Erweiterung der Bewegungserfahrungen, der Entwicklung eines Gesundheitsbewusstseins (...), der Fähigkeiten, sich körperlich auszudrücken, etwas zu wagen und zu verantworten“ führt.

Welche Wirkfaktoren zeigen sich zusammenfassend im Kontext von outdoorpädagogischen Programmen hinsichtlich dem Raum, also der Natur und der Umwelt? Hildmann (2020, S. 20f.) beschreibt fünf Parameter des pädagogisch inszenierten Draußen-Lernens, die auf empirisch geprüfter Grundlage (positive) Effekte zeigen:

- *Pflanzen, Grünflächen, Landschaft*
- *Abwesenheit von Zivilisationseinflüssen*
- *Spiegelfläche und Symbolkraft*
- *Herausforderungen*
- *wertneutrale Konsequenzen*

Bei pädagogischen Programmen outdoor wirken zudem folgende Faktoren, die entscheidend für den Lernerfolg sind (Hildmann 2020, S. 17):

- **Beziehungsfaktoren** (*Gruppe, Pädagog*innen, Natur und Umwelt*), das
- **Programmdesign** (*Zielorientiertes Arbeiten, Auswahl passender Kernaktivitäten, Prozessbegleitung, Länge der Maßnahme*) und
- **Kontextfaktoren** (*Raum wie Wald oder Wildnis, Wetter, weitere*)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Outdoorpädagogik sich nicht verstecken muss. Sie kann wirksame positive Effekte auf die individuelle Entwicklung erzielen und darüber hinaus einen wichtigen gesellschaftlichen Beitrag leisten.

> **Outdoorpädagogik und Hochschulbildung**

Es gibt weltweit vor allem im englischsprachigen Raum (US, UK) eine lange Tradition, Nachhaltigkeit („sustainability“) und Outdoorpädagogik („outdoor education“) in der Hochschulbildung zu verankern (vgl. Backmann, 2016).

In den nordischen Ländern wie z.B. Norwegen oder Finnland ist der Bezug zur Natur nicht nur kulturell, sondern auch im Bildungssystem anders verankert wie hier im deutschsprachigen Raum (siehe Kapitel 3.2.4). Aber auch im deutschsprachigen Raum entstehen in den letzten Jahrzehnten immer mehr Angebote im universitären Kontext (vgl. Scholz 2018a). Hochschulen zeigen sich dabei als Akteure der Bildung und Weiterbildung (vgl. Michels 2017). Wie akademisch kann oder darf eine outdoorpädagogische Ausbildung sein?

Sarivaara, Keskitalo und Ratinen (2020) haben in ihrer Studie Studienanfänger*innen des Universitätslehrgangs „Sustainability and Outdoor Education-Oriented Teacher Education Master’s Programme“, University of Lapland, Finland, zum Verständnis einer Outdoorpädagogik befragt und wie die Natur mit dem Lernen zusammenhängt. Interessant an den Analysen war, dass die meisten Studierende von dem „Spielen im Wald“ in ihrer Kindheit schwärmten, aber eher zunächst eine undifferenzierte und romantisch verklärte Sicht auf das pädagogische Handeln draußen in der Natur haben. Sie implizieren, dass sich Studierende die Fähigkeit der Reflexion aneignen müssen, um ihre pädagogischen Optionen besser zu verstehen (Sarivaara, Keskitalo & Ratinen, 2020, S. 8). Auch die Entwicklung eines ganzheitlichen Verständnisses von der Beziehung zwischen Mensch und Natur scheint eine wesentliche Anforderung an Pädagog*innen zu sein, die draußen in und mit der Natur arbeiten möchten.

Daraus kann für eine Lehrveranstaltung zur Outdoorpädagogik abgeleitet werden, dass sie einerseits Handlungsoptionen für das eigene pädagogische Handeln und andererseits Entwicklungspotentiale für das eigene Bewusstsein gegenüber dem Draußen-Sein geben könnte.

Kritik

Brookes (2007) merkt kritisch an, dass die Praxis und auch die Forschung zur Outdoorpädagogik oftmals einem „Attributionsfehler“ unterliegt, dass stets von vornherein positive Effekte von ihr angenommen werden und somit die Interpretation von Ergebnissen davon beeinflusst wird. So benötigen sicherlich viele Studien eine genauere kritische Würdigung, um „beschönigenden“ Elemente von der Überzeugung verblendeten Wissenschaftler*innen zu relativieren. Zudem konnte ich keine Studien finden, die explizit von „negativen“ Effekten von Naturerfahrungen auf die menschliche Entwicklung berichten.

Bestätigt von Wissenschaft und Praxis scheint die pädagogische Arbeit draußen an der frischen Luft stets eine „gute“ zukunftsfähige Alternative zu sein, vor allem hinsichtlich des „verkopften“ schulischen Lernens. Es sei jedoch gewarnt vor einer „Überhöhung“ der Wirksamkeit, da sie nie „klinisch“ passiert, sondern von einer Vielzahl von teils unkontrollierbaren Einflüssen abhängt.

Outdoorpädagogik ist nachwievor in seiner tatsächlichen Ausprägung in der Bildungslandschaft ein kleines Nischenprodukt (vgl. Au und Gade 2016) und kämpft nachwievor um gesellschaftliche und politische Anerkennung. Gerade die COVID-19-Pandemie hat uns vor Augen geführt, wie viele großen Potentiale von der „offenen“ Outdoorpädagogik ungenutzt blieben und Bildungsinstitutionen radikal und ohne viel Spielraum die „kontrollierbare“ virtuelle Lehre verordnet bekamen. Sie zeigt eindrücklich, dass Outdoorpädagogik so gut wie keine Lobby aufweist. Vielleicht kann in Zukunft eine immer stärkere empirische Evidenz und die gesellschaftspolitischen Ambitionen der Disziplin dazu führen, dass Entscheidungsträger*innen und relevante politische Akteuer*innen zu dem Wagnis bewegt werden, Outdoorpädagogik auszuprobieren – in der Schule, in der Universität, noch viel mehr in der Kinder- und Jugendarbeit, in der inklusiven und interkulturellen Arbeit, im Kontext von Gender und Diversity und und und...

Dieses Kapitel hat einige als interessant befundene Perspektiven aus der vielfältigen Forschungslandschaft und wissenschaftlichen Literatur auf. Es hat kein Anspruch auf die erschöpfende Darstellung des aktuellen Forschungsstandes. Eine vertieft-reflektierte Auseinandersetzung mit der Forschungslage im Anspruch eines Trialoges wird im Rahmen dieser Masterarbeit nicht stattfinden können. In den nächsten Kapiteln finden sich weitere als relevant erachtete Perspektiven aus der Literaturlandschaft, die allerdings nicht dezidiert empirisch begründet sind, sondern sich aus Theorie und Praxis zur Profession ergeben.

3.4.2 Implikationen aus Gehirnforschung und Neurowissenschaften

Der „Hype“ um die Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften ist ungebrochen. Endlich bestätigt eine allseits angesehene Naturwissenschaft mit Untersuchungen und damit mathematischen Zahlen und Fakten das, was Praktiker*innen schon lange „gespürt“ haben.

Nicht nur Kinder be-greifen mit allen Sinnen die Welt, auch Erwachsene können sich bis zu ihrem Lebensende weiterentwickeln, wenn sie es nur zulassen. Ich werde nun zu ausgewählten Stichworten einige aus neurowissenschaftlichen Perspektiven kurz beleuchten:

Bewegung

Wer sich viel bewegt, macht sich schlau. Es werden viele Gehirnregionen stimuliert, durch die Aktivierung von Neurotransmittern entstehen neue synaptische Verbindungen. Mal abgesehen von den Chancen von Bewegung für Entwicklungs- und Bildungsprozesse wie die Förderung von Wohlbefinden und Gesundheit, Selbstwahrnehmung, Sinnlichkeit, Beweglichkeit und Fitness, Körperlichkeit und Körperbild, Aufmerksamkeit, Konzentration, Stresstoleranz, Work-Balance-Ausgleich, sozialen Beziehungen, Nähe, Distanz u.v.m. Es besteht Evidenz darüber, dass körperliche Fitness in einem positiven Zusammenhang „mit sogenannten exekutiven Funktionen, also unseren Fähigkeiten zur Konzentration, Selbstregulation und selektiver Wahrnehmen“ stehen (vgl. Beck 2014).

Beziehung und Kooperation

Es ist allseits bekannt, dass der Mensch zu allererst ein Gemeinschaftswesen ist. „Kooperation ist der Normalfall, nicht die Ausnahme“ (Heckmair 2018a, S. 14) und ist "wahrscheinlich der bedeutsamste "Verstärker" des Lernens" (Spitzer, 2003, zitiert nach Heckmair 2018a). Die Wissenschaft, die versucht, menschliches Sozialverhalten mit neurowissenschaftlichen Methoden zu erklären, wird als soziale Neurowissenschaft (Social Neuro Science) bezeichnet (Hein 2018). Sie untersucht emotionale und motivationale Prozesse der sozialen Interaktion und ist deswegen gerade für die Erlebnispädagogik höchst interessant. Hüther (2012) betont, dass der Mensch die Dinge, die er lernt, um sich in der Welt zurechtzufinden, wiederum auf andere Menschen und Beziehungsgestalten bezieht. Diese sozialen Lernprozesse sind zwar nicht kontrollierbar, aber sie laufen ständig ab, entsprechende Hirnaktivitäten können durch bildgebende Verfahren nachgewiesen werden. Der Aufbau einer pädagogischen Beziehung ist also ein entscheidender und beeinflussender Wirkfaktor, das Beziehungsgeflecht und sozialen Strukturen und Entwicklungen innerhalb einer Gruppe (sowie ebenso externe „Beziehungsprobleme“, also jede „soziale“ Beschäftigung des Gehirns) beeinflussen nachweislich die Prozesse des Lernens von förderlich bis hinderlich. Vaitl (2012) weisen auf die hohe Bedeutsamkeit des sozialen Dialogs und damit die Art und Weise der Beziehungsgestaltung für unsere Gehirnentwicklung hin. Angst, Überforderung, ein hohes Stressniveau und Druck legen das normalerweise „offene“ und „neugierige“ Gehirn lahm. Diese Zustände können ein Konzept des Vertrauens und der Selbstwirksamkeit verhindern, welches als Fundament für Lernprozesse und damit Bildung und Persönlichkeitsentwicklung gesehen werden

Weiters kann von neurobiologischer Seite bestätigt werden, dass Naturerfahrung einen Einfluss auf die emotionale Entwicklung und auf die Lernfähigkeit hat. Eine „Notwendigkeit“ wird Naturerfahrungen betont (vgl. Renz-Polster und Hüther 2013, siehe Kapitel 3.4.1).

Mittlerweile gibt es schon Methodensammlungen, die ausgehend von den Erkenntnissen der Gehirnforschung erstellt worden sind, Stichwort Neurodidaktik (vgl. Hütter und Lang 2020).

3.4.3 Ein Verständnis über Kommunikation, Beziehung und Gruppendynamik

Der Mensch als soziales Wesen formiert sich in nahezu allen privaten und wirtschaftlichen Bereichen als Gruppe (z.B. Familie, Clique, Schulklasse, Arbeitsteams, Vereinsleben, Unternehmensführung etc.). Menschen treten über Kommunikation in Kontakt zueinander, bauen Beziehungen auf, es entstehen Dynamiken. Sprich, es menscht. Gruppen entwickeln mit der Zeit

- *ein Wir-Gefühl der Gruppenzugehörigkeit und des Gruppenzusammenhaltes,*
- *ein System gemeinsamer Normen und Werte als Grundlage der Kommunikations- und Interaktionsprozesse und*
- *ein Geflecht aufeinander bezogener sozialer Rollen, die auf das Gruppenziel gerichtet sind* (König und Schattenhofer 2020)

Der Begriff Team als Sonderform einer Gruppe wird als „Sammelbezeichnung für alle arbeits- und aufgabenbezogenen Gruppen, deren Mitglieder kooperieren müssen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen“ (König und Schattenhofer 2020) verwendet, die Teamarbeit (Arbeitsteams, die regelmäßig zusammenarbeiten) hat sich in vielen Ausprägungen bis hin zur Selbstführung in der Arbeitswelt etabliert.

Die Praxis der Outdoorpädagogik, ob mit Gruppen oder Teams, ist Beziehungsarbeit. Jede Beziehung formiert sich über **Kommunikation**. Das berühmte erste Axiom der zwischenmenschlichen Kommunikation „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick et al. 1969) weist klar darauf hin, dass Kommunikation überall ist, wo Menschen sind. Sie passiert mit Sprache, Mimik, Gestik, Gefühl und womöglich auf weiteren Ebenen, die wir nur erahnen können. Erfolgreiche Kommunikation ist von vielen Faktoren abhängig, so zeigt sie sich äußerst komplex und schreit regelrecht nach Konflikten, Problemen und Störungen. Nicht umsonst merkt der Soziologe Niklas Luhmann an: »Kommunikation ist

unwahrscheinlich. Sie ist unwahrscheinlich, obwohl wir sie jeden Tag erleben, praktizieren und ohne sie nicht leben würden« (Luhmann 1981, S. 26). Er sieht die großen Herausforderung von Kommunikation im Verstehen, im Erreichen und im Erfolg. So lohnt es sich, mit der Theorie darüber auseinanderzusetzen und in der Praxis zu üben. Jede pädagogische Handlung ist eine Kommunikationssituation und möchte sie professionell inszeniert werden, dann ist etwas Know-How über die Regeln der Kommunikation fast unumgänglich.

Es gibt unzählige Kommunikationsmodelle und Erklärungen zu Kommunikations- und Beziehungsprozessen, so wird hier nur auf einige wenige hingewiesen werden, die für die Praxis der Outdoorpädagogik hilfreich erscheinen.

Im der Praxis der Outdoor- und Erlebnispädagogik wird meist mit Teams und Gruppen gearbeitet und soziales Lernen, also die Förderung sozialer Kompetenz, ist in vielen Ausprägungen pädagogischer Settings ein wichtiges Ziel. Deswegen schaffen Theorien über Gruppen und zwischenmenschlicher Interaktion ein gutes Fundament, um reflektierte Entscheidungsprozesse beim pädagogischen Handeln zu erwirken. Womöglich können bestimmte pädagogische Intentionen nur verfolgt werden oder bestimmte Interaktions- und Verhaltensmuster zwischen Individuen nur verstanden werden, wenn entsprechendes Theoriewissen vorhanden ist. Die **Kommunikationsmodelle von Schulz von Thun** zeigen einen starken Anwendungsbezug und eine hohe Praktikabilität. Die Methode der Metakommunikation, also das Reden über das Miteinander Reden, ist beispielsweise bei erlebnispädagogischen Programmen eine gängige Methode in der Reflexion. Seine Modelle sollen „helfen, kommunikativ musikalisch zu werden, aber nicht als Richtschnur für die richtigen, korrekten Töne dienen. Wenn ich die Harmonielehre studiert habe, wenn ich weiß, welche Prinzipien da wirksam sind, dann kann ich besser komponieren und improvisieren. (...) Das Kommunikationsquadrat hat den Zweck, die eigene Sensibilität zu steigern und im Bedarfs- und Konfliktfall die Analyse zu ermöglichen und das gerade Mitschwingende in Worte zu fassen“ (Pörksen und Schulz von Thun 2014. S. 33). In seinem Hauptwerk beschreibt er in leicht verständlicher Weise die Anatomie einer Nachricht (eine Botschaft enthält Sachinhalt-Selbstoffenbarung-Beziehung-Appell-Information, kann explizit oder implizit, kongruent oder inkongruent sein, etc.), die mit vier Ohren empfangen werden kann und veranschaulicht ausgewählte Probleme aus der Alltagspraxis von zwischenmenschlicher Beziehungen (vgl. Schulz von Thun 1981). Er entwickelt die Denkfigur des Werte- und Entwicklungsquadrates als „Modell zu einer Schule der Würdigung, die abgelehnte

Eigenschaften und Verhaltensweisen, Macken und Schwächen leichter besprechbar macht“ (Pörksen und Schulz von Thun 2014, S. 120) und beschreibt die verschiedenen Kommunikationsstile von Menschen (vgl. Schulz von Thun 1989). Auch sein Modell des „inneren Teams“ kann Entwicklungsimpulse geben, vor allem hinsichtlich der Anerkennung der eigenen Pluralität und einer wertschätzenden Kommunikation zu sich selbst (vgl. Schulz von Thun 1998). Sein Appell „Schau auch in dich selbst hinein“ bzw. zur Selbstreflexion gehört meiner Meinung nach für Pädagog*innen nicht nur als Fachwissen, sondern zu einem professionellen Selbstverständnis dazu.

Wenn Gruppen ihren Kommunikationsstil und ihre Beziehungskultur verbessern möchten, dann kann vor allem das **Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI)** nach Ruth Cohn (vgl. Cohn 2009) kostbare Impulse geben, da es nach Balance zwischen den Bedürfnissen der einzelnen Personen und den kollektiven Bedürfnissen strebt und Respekt, Anerkennung und Wertschätzung zu sich selbst und zur Gruppe fördert. Das Modell baut auf einer humanistischen Psychologie auf, die den Mensch als autonomes Wesen selbst befähigen möchte, Verantwortung für sich selbst, Andere und gegenüber der Welt zu übernehmen. TZI zielt darauf ab, dass Gruppen lernen, sich selbst zu steuern. In der pädagogischen Arbeit mit Gruppen werden mehr oder weniger immer die vier Faktoren der TZI bearbeitet: entweder bekommt das Individuum, das aktuelle Ich den Fokus (z.B. bei der Reflexion) oder das Gruppengeflecht und die Entwicklung der aktuellen Interaktionsmuster. Oder man konzentriert sich auf die Aufgabe, die Mission, den Inhalt oder das Thema oder aber auf das Umfeld, das die Gruppe und ihr Tun beeinflusst. Die Denkfigur des Wertequadrates (vgl. Schulz von Thun 1989) spielt in der TZI eine elementare Rolle. Es geht bei der TZI um das Herstellen einer „pädagogisch-therapeutischen Situation“, die die Fähigkeit fördert, „sich der Welt und sich selbst verantwortlich handelnd zuzuwenden und seiner autonom-interdependenten Wirklichkeit Rechnung zu tragen“ (Cohn 2009, S. 176). Somit fördert die TZI den kritischen Blick auf sich selbst, die Gruppe und die Umwelt und kann gut in die Praxis von Outdoorpädagogik „mit kritisch-reflektierten Anspruch“ integriert werden.

Ein weiterer „hilfreicher Kompass in der Gruppenarbeit“ und als Methode zum Bewusstwerden von Strukturen und Wechselwirkungen in Gruppen bietet das Riemann-Thoman-Modell, wo bestimmte Präferenzen von Menschen in Gruppen wie *Nähe* und *Distanz* (X-Achse) und *Dauer* und *Wechsel* (Y-Achse) in einem Koordinatensystem verortet und je nach Punkt den Gruppentypen *Gemeinschaft*, *Team*, *Truppe* oder *Haufen* zugeordnet werden können (vgl. Friebe 2016; Roschke 2021).

Fest steht, dass jede Gruppe einzigartig ist und deswegen auch einzigartige Dynamiken erzeugt. Ein allgemeingültiges Modell zur Gruppendynamik, das die Realität perfekt erklärt, kann es somit nicht geben. Vielen Modellen ist jedoch gemein, dass sie sowohl stabile und produktive also auch instabile, konfliktreiche und klärungsträchtige Phasen beschreiben. Das Wissen darüber kann in der Praxis helfen, „für die Gruppe und das Lernen hilfreiche Aufgaben der Kursleitung zu identifizieren und wahrzunehmen“ (Kamer 2017). Das klassische **Phasenmodell der Teamentwicklung** geht auf Bruce Tuckmann (1965) zurück. Kramer (2017) hat das Modell an das Setting von Erlebnispädagogik und Outdoortraining angepasst und den Phasen jeweils Aufgaben von Outdoor-Trainer*innen zugeordnet.

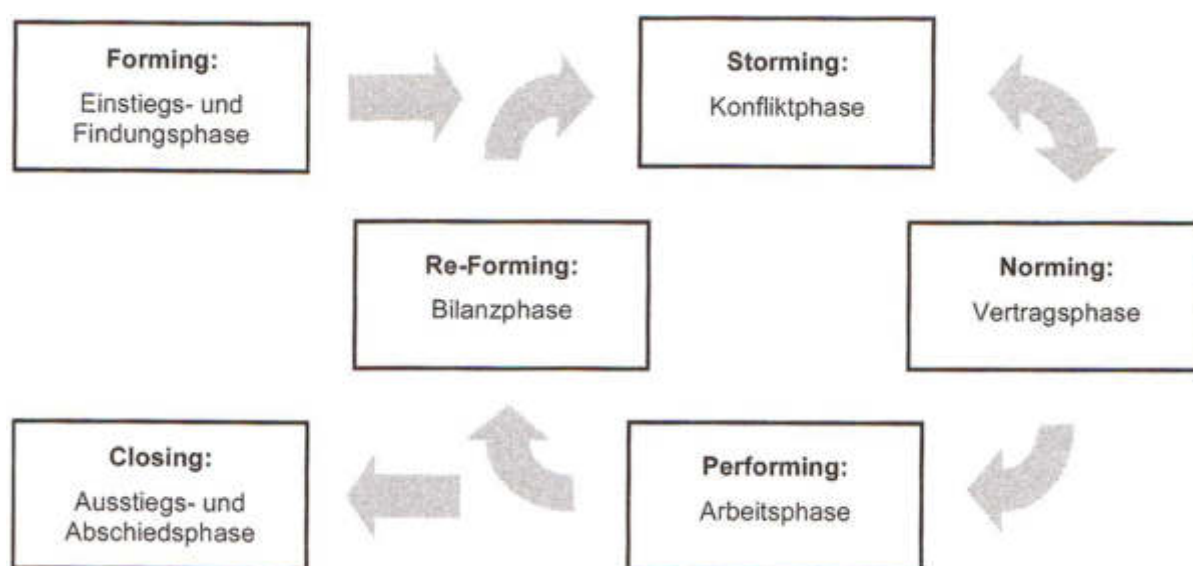


Abb. 18: Die Phasen der Gruppendynamik (aus Kamer 2017, S. 85)

Auch wenn in der Outdoor- und Erlebnispädagogik häufig mit Gruppen und Teams gearbeitet wird, die bereits lange vorher existieren und eine „eigene“ Dynamik mitbringen, ist jeder Start eines Programms, eines Seminars, Trainings oder Workshop ein Neuanfang, wo ein Forming bzw. Re-Forming passiert, d.h. eine Phase der Orientierung, in der die Gruppenstruktur aus- bzw. neu gebildet wird und sich an die neue Situation anpasst, die meist in eine turbulente konfliktreichen Stormingphase mündet, in der Problem- und Konfliktlösekompetenz der Gruppe erfordert wird, in der sich Rollen ausbilden und Ziele formuliert werden. Es gilt hier, die „destruktive Konfliktdynamik zu begrenzen“, die „emotionale Verkräftbarkeit im Auge“ zu behalten und falls nötig, „Konfliktmoderation zu übernehmen“ (vgl. Kamer 2017). Der Übergang in die Phase des Norming – also die Bearbeitung der Streitpunkte und das Aushandeln eines Konsens bzw. Kompromisses, ist oftmals nicht klar trennbar, deswegen werden die Konflikt- und Vertragsphase oftmals als

Phase der Gärung und Klärung (vgl. Langmaack und Braune-Krickau 2010) bezeichnet. Wenn die Konflikte überwunden und geklärt sind, stabilisiert sich die Gruppe und sie kann sich eine Zeit lang als sehr produktiv, leistungsfähig und aufgabenorientiert zeigen. Nun heißt es, nur behutsam zu intervenieren und die Selbstorganisationsprozesse achtsam zu begleiten. „Phasen der Gruppenselbststeuerung sind elementare Bestandteile von Erlebnispädagogik und Outdoortraining“ (Kamer 2017). Die Gruppe kann nun Entscheidungen selbst treffen und dafür Verantwortung übernehmen. Für Pädagog*innen, die Selbstorganisation begleiten möchten, benötigt es demnach Kompetenzen des „Lassenkönnens“:

- *Los-lassen können: Abhängigkeiten von alten Sicherheiten überwinden*
- *Ver-lassen können: Alte, gebahnte Wege verlassen, um neue Wege zu gehen*
- *Zu-lassen können: Ungewohnte Perspektiven und Sichtweisen Raum geben*
- *Ab-lassen können: Ritualisierte Aktivitätsdrang zum Abklingen bringen*
- *Aus-lassen können: Mut zur Lücke, zur diskontinuierlichen Entwicklung aufbringen*
- *Sich ein-lassen können: Frei werden für unübersehbare Entwicklungen*
- *Gelassenheit als Kompetenz des „Lassenkönnens“: Ein neues Verhältnis zum problematisch gewordenen und problemverstärkenden Sicherheits- bzw. Kontrollbedürfnis aufbauen*

(Schäffter 2001, S. 8)

Für die Prozessgestaltung von prozessorientierten Gruppenprogrammen und speziell in dieser Phase gibt die Ermöglichungsdidaktik weitere bereichernde Perspektiven (siehe auch Kapitel 2.3, vgl. Arnold und Schön 2019; Gieseke et al. 2012).

Die Gruppe ist nun in Hochform, aber der Wandel ist gewiss, auch hier können ändernde Rahmenbedingungen und Herausforderungen wieder eine Re-Forming oder Re-Storming-Phase auslösen. Outdoorpädagogische Einheiten haben oft ein natürliches Ende, dann, wenn sich der Tag zu Ende neigt, wenn es wieder zurück in den Alltag oder nach drinnen geht. Für die Phase des Abschlusses und des Abschieds bleibt oftmals nur wenig Zeit, aber sie ist für die Lernerfahrung und für den Erinnerungswert immens wichtig. Im Closing passiert die Würdigung der gemeinsamen Gruppenzeit, die Zusammenfassung und Ausblicke für den Transfer in den Alltag, aber auch die Aufarbeitung von Stimmungen, die „zwischen Euphorie und Besinnlichkeit bis hin zu nostalgischem Schwelgen in den gemeinsamen Erlebnissen

pendeln“ (Kamer 2017) können. In Kapitel 3.6 wird ein Planungstool für die Praxis vorgestellt, wie Outdoorpädagogik gut vorbereitet und abgerundet werden kann.

Als wichtige für eine Outdoorpädagogik relevante Theorie zur Gruppendynamik ist noch Raoul Schindlers rangdynamisches Modell zu nennen (vgl. Fürst 2009, S. 166ff.), nach dessen Annahme jede und jeder Gruppenteilnehmer*in eine bestimmte Funktion hat (Alpha – Beta – Gamma – Omega), die notwendig für ein dynamisches Gleichgewicht in der Gruppe ist. Rangdynamik lässt sich vor allem bei zielgerichteten Gruppenaufgaben, gemeinsamen Interessen, in Wettkampf- oder Leistungssituationen bzw. in Arbeitsteams beobachten.

Das Wissen von Theorien über Kommunikation, zwischenmenschlicher Beziehung und Gruppendynamik ermöglicht Pädagog*innen einen Weitblick und ein breites Gespür, mögliche Konflikte wahrzunehmen und Begründungen dafür zu finden.

Für eine Vertiefung in der Thematik würde ich die Schriften von Pörksen und Schulz von Thun (2014) und Cohn (2009) ausgewählt empfehlen, als konkreter Ansatz im Handlungskontext von Pädagog*innen das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation von Rosenberg (2007). Marshall B. Rosenberg zeigt ein „Constructive Alignment“ der zwischenmenschlichen Kommunikation, einen Weg auf, wie eine Art des Miteinanders kultiviert werden kann, die auf Anerkennung, Wertschätzung und Respekt beruht und welches das Leben, die Beziehungen und die Welt in Übereinstimmung mit den eigenen Werten zu bringen versucht sozusagen. Vor allem hinsichtlich eines achtsamen Dialoges mit Akteur*innen im pädagogischen Versuch des Brücken-bauens zwischen divergenter Persönlichkeiten, umkämpften Disziplinen, verhärteten Fronten, Ideologien und Glaubenskonstrukten bietet dieses Konzept wertvolle Inspirationen und konkrete Handlungsoptionen. Das Wissen und regelmäßige Fort- und Weiterbildungen zum Thema Kommunikation sind meiner Meinung ein „Muss“ für Pädagog*innen, die kritisch-konstruktiv und selbst-reflexiv mit ihrer Umwelt in Interaktion treten, ihre Perspektiven für Gruppenprozesse und Beziehungsphänomene erweitern und ihr empathisches Gespür verbessern möchten.

Im nächsten Kapitel geht es um das Wagnis, Risiko als Bedingung für die Aktivierung von Herausforderungen und somit für ganzheitliches Lernen zu begreifen.

3.4.4 Risiko und Wagnis als Bedingung von Herausforderungen

Nichts geschieht ohne Risiko, aber ohne Risiko geschieht auch nichts.

(Walter Scheel)

Das outdoorpädagogische Setting, das sich bewusst aus der Komfortzone „Indoor“ bewegt, nach draußen in die gefährliche Stadt, in die gefährliche Natur, provoziert Risiken fast automatisch und lässt eine Zwangsjacke aus Watte nicht zu. Deswegen ist für Praktiker*innen, welche draußen im Wald, am Berg, im Wasser, in der Stadt wirken, das „Spiel“ mit dem Risiko, das Lernen von Selbstverantwortung gegenüber möglichen Konsequenzen ein wesentlicher Bestandteil ihres pädagogischen Selbstverständnis: Sie sind überzeugt von der Notwendigkeit, das **„Risiko“ als essentieller Bestandteil von Lernprozessen**, „als Lernbedingung, oder wie U. Beck sagt: Risiko, ergo, sum“ (Einwanger 2014, S. 17) zu begreifen. Wagnisse sind Herausforderungen, die die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und fördern. So plädiert der Sozialpädagoge Einwanger (2007) eingehend dafür, **Risiko und Unsicherheit** als essentielle „pädagogische“ Bedingung zum Lernen anzuerkennen. Die österreichische Alpenvereinsjugend als größter Anbieter von Outdoorpädagogik in Österreich „lebt“ als Institution eine klare risikopädagogische Haltung, die tief von Persönlichkeiten wie Luis Töchterle, Gerald Koller und Jürgen Einwanger geprägt wurde. Sie zeigt als vorbildliches Beispiel, wie eine (Bildungs-)Institution sich dazu bekennt, die Aneignung eines „gesunden“ Umgangs mit Risiko und Unsicherheiten als Schlüsselkompetenz für Heranwachsende und Lernende im 21. Jahrhundert zu begreifen:

Eine Gesellschaft hat die Aufgabe, die kommende Generation auf ihr Leben vorzubereiten. In Zeiten zunehmender Verunsicherung ist dies ein immer komplexer werdendes Anliegen. (...) Wer lernt sich Herausforderungen und Risiken zu stellen, Lösungen zu suchen und flexibel immer wieder neue Situationen zu meistern, der kann diese aufbauen.

(Einwanger 2020, S. 14)

Nicht nur für das pädagogische Handeln, auch für die Auseinandersetzung mit dem Risikobegriff eignet sich perfekt, mit kritischem Denken zusammenzudenken, welches auch den Mut erfordert, selbst zu denken und Verantwortung für das eigene Denken und Tun zu übernehmen. Sowohl als Lernziel für Lernende als auch als notwendige Kompetenz bei Pädagog*innen, die der „Sicherheitsgesellschaft“ mit ihrer Haltung und pädagogischem

Handeln kritisch begegnen können (oder eben nicht). Es wäre bedenklich, wenn der gesellschaftliche Trend, alles Handeln der Sicherheit unterzuordnen (vgl. Bogner 2015), auf die Pädagogik übergreift. Nicht nur als Ausdruck im erzieherischen Handeln (Stichwort „Heilkopter-Eltern“, eine „lieber-nicht“-Mentalität, die Angst vor „was-wäre-wenn“), sondern auch in vielen Bildungsinstitutionen sind bereits die massiven Auswirkungen des Sicherheitsfanatismus zu spüren. Corona zeigt eindrücklich, wie wir als Gesellschaft bereit sind, welche Freiheiten wir für „unsere Sicherheit“ bereit sind aufzugeben. Diese Tendenz könnte bis zur pädagogischen Handlungsunfähigkeit führen, gerade in outdoorpädagogischen Handlungsfeldern, so die Befürchtung. Zudem es ein wesentlich Selbstverständnis in der Outdoor- und Erlebnispädagogik massiv provoziert. Umso mehr braucht es ein tragfähiges Konzept kritischen Denkens, das ohne gesellschaftliche und subjektive Ideologien zu fördern, sondern einen selbstentdeckenden, kritischen Umgang mit der Herausforderung.

Koller (2012) gibt wertvolle Inspirationen, mit Risiko im Kontext von Lernen umzugehen. Er ordnet Verhaltensmöglichkeiten den jeweiligen Bereichen im Lernzonenmodell zu (siehe Kapitel 3.3), die Lernzone begreift er als „Wagniszone“. Er formuliert folgende sechs Risikostrategien (vgl. ebd.):

- (1) **Abstinenz** – in (vermeintlicher) Sicherheit bleiben, ängstlich, besorgt, vorsichtig
- (2) **Risikominimierung** – nur das nötigste Risiko, und dass mit allen möglichen Vorkehrungen
- (3) **unbewusstes Eingehen von Risiko** – Gefahr! Es benötigt Aufklärung!
- (4) **Flow und volle Bewusstheit** – optimale Wagnis-Erfahrung, die in der Komfortzone integriert wird (z.B. durch Reflexion)
- (5) **Kick/Thrill** – Sensation Seeking Push the limits, schneller-weiter-höher- (gefährlicher), an der Grenze
- (6) **Todesmut und Wahnsinn** – Missbrauch von Risikoerfahrungen



Abb. 19: Lernen in der Wagniszone (eigene Skizze)

Als Pädagog*innen ist man gefordert, eine pädagogische Situation zu inszenieren, die das Wagnis optimal einsetzen kann. Je nach Bedürfnissen der Zielgruppe kann ein Wagnis auch bedeuten, etwas „nur“ in der Komfortzone zu bewegen. Die Veränderung von Gewohnheiten und Alltagsmuster muss für den pädagogischen Alltag nicht heißen, immer mit tatsächlich existenziell bedrohenden Risiken zu arbeiten und Wagemut, Abenteuerlust und Risikofreudigkeit durch Outdoorsport zu erzeugen. Es kann auch bedeuten, das Risiko einzugehen, einmal „unpünktlich“ zu sein, vor der Gruppe zu reden oder jemanden „anzurufen“. Die Inszenierung einer fordernden Situation und die selbstständige Bewältigung dieser sowie die behutsame und einfühlsame Begleitung dieses „Grenzgangs“ kann bewirken, dass die Risikoerfahrung wertvolle Entwicklungsimpulse bietet und wirksame Lerneffekte erzielt.

Gerade für Kinder und Jugendliche führt das Ausüben von Risikoaktivitäten („risky play“), wie die Erfahrung von großer Höhe (z.B. das Hinaufklettern mit dem Risiko, herunterzufallen), großen Geschwindigkeiten, gefährlichen Gegenständen (z.B. Messer) oder Ereignissen (z.B. Feuer), aber auch, ein „roher“ Umgang im Miteinander (z.B. beim Raufen) oder das Unbeaufsichtigt-Sein bzw. das Sich-Entfernen von der Aufsichtsperson zu wichtigen Lernerfahrungen, vor allem hinsichtlich der gesunden Entwicklung des Angstempfindens und ihrer Resilienz (vgl. Sandseter 2009). Sie identifizieren in ihrer Studie über die Charakteristiken des „risky play“ sechs Kategorien von Risikoaktivitäten, die Kinder einfach „magisch“ anziehen, in Abbildung 20 überblickhaft dargestellt. Der Schluss liegt nahe: Menschen brauchen Wagnisse, um ein gesundes Verhältnis zu all den Risiken aufzubauen, die Lebenswelten manifestieren. Lernen, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen, passiert mit der Konfrontation mit Unsicherheiten. No Risk, no Life! Ein verantwortungsvoller Umgang damit kann erst die nötige Sicherheit geben, die jeder Mensch, wenn das Leben selbstverantwortlich und selbstbewusst gestaltet werden möchte.

Es braucht deswegen ein (pädagogisches und gesellschaftliches!) Selbstverständnis, dass gerade Kinder und Heranwachsende das Wagnis benötigen, um in Kontakt mit der unsicheren und gefährvollen Welt zu treten und zu ihr eine gesunde Beziehung aufzubauen, mit dem Risiko, zu scheitern, sich zu verletzen und ja, auch zu sterben. Bereits Janusz Korczak (1878-1942) betonte das Grundrecht des Kindes auf den eigenen Tod und fordert damit den Freiraum, die Autonomie und die Selbstbestimmung, den Kinder für eine gesunde Entwicklung benötigen (vgl. Korczak 2012).

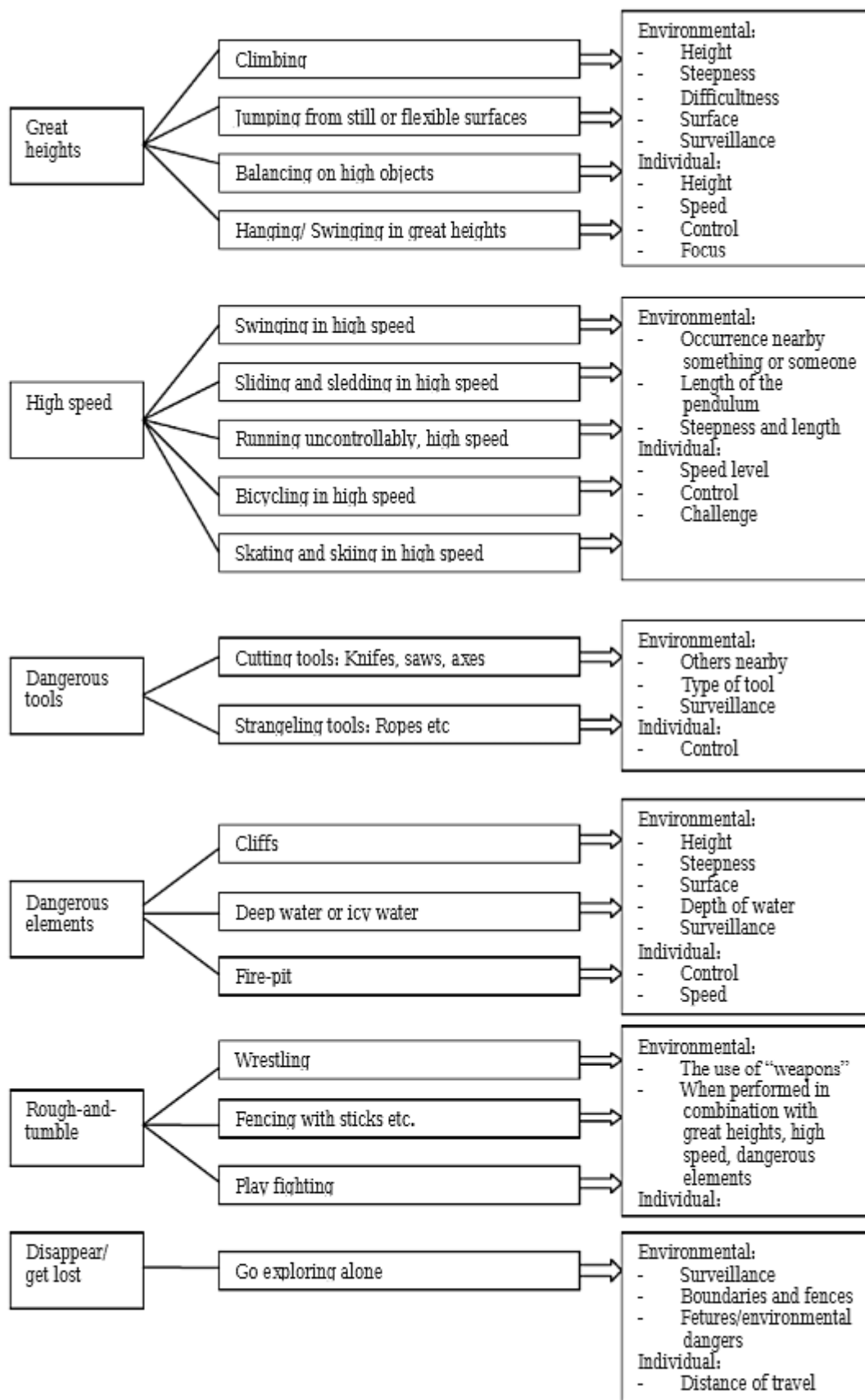


Abb. 20: Kategorien von „risky play“ mit Risikoaktivitäten (aus Sandseter 2009, S. 11)

So ist es unabdingbar, dass Pädagog*innen ein gutes Gespür im Umgang mit Risiken entwickeln sowie einen Handlungsrahmen zu gestalten, um Risikoerfahrungen pädagogisch wirksam zu gestalten (vgl. Arbeitskreis Wagnis im be 2020a, 2020b) Der Arbeitskreis Wagnis im Bundesverband Individuel- und Erlebnispädagogik e.V. (2020a, S. 10) formuliert drei **Grundsätze für sicheres und Wagnis-gestaltendes Handeln**:

- *Die eingegangene Situation sollte während der Aktion und in der Rückschau als im Wesentlichen positiv, also anspruchsvoll, aber durchführbar und kontrollierbar eingeschätzt*
- *Die vertretbare und gewünschte Dosis des Abenteuers muss geplant sein. Eine Gruppe soll nicht ins unkontrollierte Abenteuer gehen.*
- *Sicherheitsmaßnahmen vorzunehmen heißt auch, die Gesetze und Gefahren der Natur wahr- und anzunehmen.*

Diese Grundsätze spiegeln den „Mainstream“ in der Erlebnispädagogik wieder – Pädagog*innen stehen in der Verantwortung, Wagnisse zu provozieren, wenn, polemisch ausgedrückt, 100%ige Sicherheit garantiert ist. Es ist selbstverständlich, dass der Schutz des Lebens oberste Priorität haben sollte, aber wirkt nicht hinter dieser Forderung das Diktum der Sicherheit, die Angst, das Misstrauen?

Eine kritische Auseinandersetzung mit der Thematik rund um die widersprüchliche „Planung eines Abenteuers“ und Blicke in die Zukunft geben Ferstl, Scholz und Thiesen (2014) in ihrem Sammelwerk, der autobiografische Beitrag von Wahl (2014) mit der Nachzeichnung der Entwicklung von einer ökologie- und friedensbewegten Outdoorpädagogik, die noch „wahrhafte“ Abenteuer (und manchmal schmerzliche Erfahrungen) erlebte hin zu der durch Kontrolllogiken geprägte „Erlebnispädagogik als Programm“, zeigt viele kritische Perspektiven auf, wie sich die Entwicklung des Mainstream einer Disziplin an gesellschaftspolitischen Tendenzen anpassen kann.

Davon wird auch abhängen, ob die Erlebnispädagogik ihrem Anspruch gerecht bleibt, eine Pädagogik zu sein. Das heißt auch, eine Wissenschaft und wissenschaftlich reflektierte Praxis, die fähig ist, ihre eigenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu hinterfragen, sich gegenüber Fremdbestimmung und Anpassungsdruck zu behaupten. Demgegenüber ist es meines Erachtens nicht weniger wahrscheinlich, dass die Erlebnispädagogik den weiteren Weg in

Richtung hin zu einer Sozialtechnologie einschlägt und sich dabei ganz dem Markt und dessen Logik der Effizienz unterordnet. Damit hätte sie sich von ihrem einstigen politisch-ökologischen und emanzipativen Anspruch verabschiedet. Erlebnispädagogik wäre dann eine Art ErlebnisSozio-Technologie zur Herstellung des kompetenten Teamworkers.

(Wahl 2014, S. 25)

Die Entwicklungen des Mainstreams sind aus risikopädagogischer Sicht äußerst kritisch zu betrachten. Können wir Abenteuer planen?, fragt Tobias Kamer (2017). Der Umgang von Pädagog*innen mit Risiko ist eine Frage der Haltung – die zeigt sich nicht nur im konkreten pädagogischen Handeln in Form einer „supportiven Haltung gegenüber riskanten Verhaltensweisen“ (Raithel 2007, S. 82), sondern in einem Selbstverständnis und in Bildungshorizonten „mündiger“ Pädagog*innen, die den Mut haben, das Potential ihrer Gestaltungskompetenzen hinsichtlich der Förderung gesellschaftspolitischen Engagements und kritischen Denkens in ihrem pädagogischen Handeln auszuschöpfen.

Harper und Obee (2020) betonen die Notwendigkeit des kreativen Interpretierens gesetzlicher Rahmenbedingungen, um praktikables pädagogisches Handeln zu ermöglichen, welches mit Unsicherheiten und Gefahr agiert (vgl. ebd, S. 7). Sie geben damit wichtige Impulse, wie das „risky play“ für Kinder achtsam ermöglicht und begleitet werden kann, ohne allzu große „Spannungen“ im Hinblick sicherheitsrestriktiver Politik zu erzeugen.

Für die Praxis bedeutet das, einen pädagogischen Ansatz zu kultivieren, der dieses Potential anerkennt. Der österreichische Pädagoge Gerald Koller (2012) zeigt mit seinem „risflecting“-Handlungsmodell nicht nur, wie eine „risikopädagogische“ Praxis gestaltet werden kann, sondern ebenso, wie dabei eine gesellschaftspolitische Projektion stets mitgedacht wird und Dialoge zwischen den verschiedenen Akteur*innen gestaltet werden können. Risiko- und Rauschpädagogik provoziert kritisches Denken, allein schon durch die Forderung und Förderung einer kritischen Auseinandersetzung mit den in einer „Sicherheitsgesellschaft“ (vgl. Singelstein und Stolle 2006) kontrovers-konnotierten Begriffen wie „Rausch“ und „Risiko und agiert damit im Rahmen einer kritischen und emanzipatorischen Pädagogik. Die Projektionen auf eine gesellschaftspolitischen Ebene (Stichworte „Helikopter-Eltern“ „Sicherheitsfanatismus“ „Krankhafte Ängstlichkeit“ „Angst vor Kontrollverlust und Unsicherheit“ etc.) liegen auf der Hand.

Der Umgang mit Sicherheit, Wagnis und Risiko fordert von Pädagog*innen eine entsprechende Gestaltungskompetenz (siehe Kapitel 3.7). Sie sollten sich auf keinen Fall mit der Formel „Ich würde ja, aber die Vorschriften erlauben es mir nicht“ aus der Verantwortung stehlen, das Risiko in das pädagogische Handeln einzubinden, sondern „lernen“, mit offenen Situationen umzugehen, und Abschied von einer „Sicherheit“ nehmen, die es ohnehin nicht gibt (Einwanger, 2013, S. 19).

Eine gängige Formel dazu ist: „Unterforderung erzeugt Langeweile – Überforderung erzeugt Frust“. Gelingt es uns als Erwachsenengeneration, für unsere Kinder eine Balance innerhalb des Spektrums herzustellen, ist das einer der zentralen Bausteine des geforderten Umstiegs von der „Bewahrungs- zur Bewährungspädagogik“. Risiko und Wagnis wird darin als elementare Lernbedingung gesehen.

3.4.5 Reflexion und Transfer

„Unter Reflexion lässt sich das Nachdenken über die (eigenen) Handlungen, Gedanken und Gefühle mit dem Ziel, sich seiner selbst bewusst zu werden, verstehen. Nachdenken ist dabei aber durchaus auch im Sinne von Vorausdenken gemeint: Wie muss sich jemand verhalten, damit er eine bestimmte Herausforderung schafft? Reflexion ist somit der Blick zurück, um nach vorn zu schauen.“

(Friebe 2018, S. 45)

Friebe (2018) sieht die Reflexion als wesentliche Methode, um aus Erlebnissen eine Erfahrung zu machen. Reflexionsfähigkeit wird als Schlüsselkompetenz zur Bewältigung der Herausforderungen in einem komplexen Alltag gesehen. Gerade in der Praxis der Erlebnispädagogik hat sich die Reflexion als wirksame Methode bewährt, die Wirkung einer Aktion zu vertiefen und einen Transfer zumindest kognitiv herzustellen. Gilsdorf (2018) schlägt für den Reflexionsprozess die Metapher eines Experimentes vor: Der Verlauf und das Ziel sind ungewiss und die Erkenntnis soll im Prozess „entdeckt“ werden, bei dem die unmittelbare Erfahrung des Lernenden im Vordergrund steht. Reflexionen bewegen sich „immer in Richtung der Erkundung und Verwirklichung vorhandener und noch auszuschöpfender Potentiale“ (Gilsdorf 2018, S. 40). Reflexionen sollten nicht nur in einen sinnvollen Kontext stattfinden, sondern Lehrende sollten auch die Kunst des Fragens

beherrschen und/oder aus einem kreativen Methodenpool schöpfen können (vgl. Friebe 2016). Dabei sollten sie sich ihrer „Macht“ bei der Kommentierung von Aussagen und in der Kontrolle bei der Auswahl von Redebeiträgen bewusst sein. In jedem Statement kommt die eigene Haltung zum Vorschein, jede Auswahl unterliegt (oft unbewusst) eigenen Vorlieben und führen dazu, dass etwas oder jemand übersehen wird oder offene Dialoge nicht entstehen können. Reflexionen können auch jenseits von Sprache z.B. mit nonverbalen Ausdrucksformen wie Handlungen, Bewegungen, Kunst und andere Darstellungen, Schrift, Symbolen etc. oder direkt in der Aktion stattfinden „Reflexion-in-Aktion-Modell“ nach Hovelynck). Für Reflexionsfragen findet sich viele pragmatische Anregungen in der Literatur wie der „reviewing cycle“ nach Greenaway, die „levels of processing“ nach Luckner und Nadler, den „debriefing funnel“ nach Priest und Gass, die „Reflexionsspirale“ nach Friebe, die „reflexionsschleife“ nach Rutkowsky etc. (vgl. Gilsdorf 2018, S. 40),

Friebe (2018, S. 46f.) empfiehlt für die Planung und Gestaltung von Reflexionen vier Schritte, die auch intuitiv, spontan oder situationsangepasst ausgewählt werden können:

- (1) Ziel: Welches Ziel hat die Veranstaltung?
- (2) Kunst des Fragens: Angebot, Motivierend, Einfühlend, sprachlich lebendig, ...
- (3) Aktivierung: Reden, Schreiben, Zeichnen, Gestalten, Auswählen, Quantifizieren, Aufstellen, Zuordnen, Besinnen (vgl. Friebe 2016)
- (4) Aufbau in **4 Besprechungsebenen** und **3 Zeitabschnitten:**

1. Handeln	I. Rückblick
2. Denken	II. Einblick
3. Fühlen	III. Ausblick
4. Sein	

Ein ganzheitlicher Vertiefungsprozess in der Reflexion kann anhand der „U-Theorie“ nach Otto Scharmer veranschaulicht werden, die sowohl die rationale als auch die emotionale Ebene in einem Prozess vereint und „mehr als nur ein Handwerkzeug“ ist, sondern auch eine „Antwort auf dringende Probleme der Zeit“ ist, „da sie hilft, nicht nur den sachlichen Austausch zu gestalten, sondern mit spiritueller Intelligenz auch sinnvolle und erfüllende Prozesse zu kreieren“ (Friebe 2016, S. 15). Reflexion wird in diesem Kontext als ein Lernzyklus gesehen, um nachhaltige Veränderungen zu erwirken. Die U-Theorie dient nicht nur zum Aufbau einer Reflexionseinheit, sondern kann ebenso als „Design“ für eine gesamte Lernveranstaltung dienen.

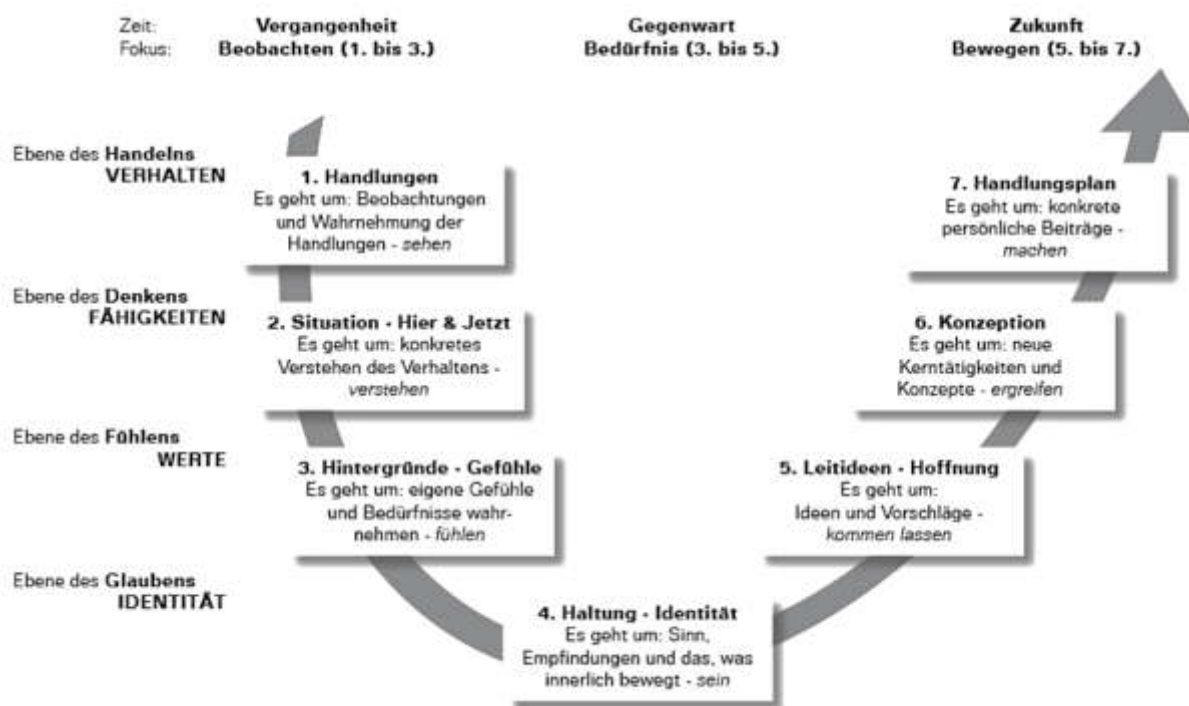


Abb. 21: U-Theorie von Otto Scharmer, adaptiert von Friebe (aus ebd. 2016, S. 14)

Dabei ist anzumerken, dass es nie garantiert werden kann, ob ein Transfer gelingt, zu unterschiedlich und individuell können sich die Bedingungen dafür zeigen. Eine Reflexion kann eine „wertvolle Grundlage für den Transfer dienen, ist aber keine zwingende Voraussetzung“ (Hildmann 2014, S. 83). Als ein Transferhindernis gilt oftmals die „Insellage“ einer pädagogischen Maßnahme (ebd., S. 84).

Weitere Inspirationen gibt Hildmann (2014), eine breite Einführung zur Theorie und Praxis von Reflexion gibt Rutkowski (2015), eine interessante Methodensammlung findet sich in ebd. und Friebe (2016).

3.4.6 Metaphorisches Lernen

„Wirkungsvoller Transfer verlangt wesentlich, dass die Kurserfahrungen mit den Lebenserfahrungen des Lernenden hochgradig isomorph sind.“

Die meisten pädagogischen Programme in der Outdoor- und Erlebnispädagogik sind darauf angelegt, dass sie (sich dem Risiko eines Misserfolgs zwar stellen, aber letztendlich) ausdrücklich Erfolgserlebnisse fördern. Die positive Erfahrung in einem Programm soll als Lebenserfahrung aufgenommen und im Alltag förderlich genutzt werden.

Die Strategie, die Menschen für die Gestaltung ihrer Landkarten der Wirklichkeit anwenden, bezeichnet Bacon (1998) als *transderivationale Suche*, bei der Äußerungen eines anderen und der Umwelt dekodiert werden. Die „wesentliche Aktivität besteht darin, konkrete Erfahrungen aus der Erinnerung des Empfängers abzurufen, so dass abstrakte Bezeichnungen zu buchstäblichen Entsprechungen gelangen“ (Bacon 1998, S. 31). „Diese Fähigkeit, eine neue Strategie zu erlernen, indem man konkrete Erinnerungen neu ordnet und reorganisiert, ist der fundamentale Prozess – der wirksame Bestandteil – in der traditionellen Psychotherapie und Erziehung“ (Bacon 1998, S. 34). In einem pädagogisch inszenierten Setting durchleben die Teilnehmer*innen zwei Realitäten: einerseits macht sie die Erfahrung als Teilnehmende*r einer pädagogischen Intervention und andererseits als „korrespondierende Lebenserfahrung“, die durch den „Mechanismus der transderivationalen Suche“ nicht zu trennen sind. Wenn diese beiden Erfahrungen isomorph, also eine ähnliche Struktur mit Situationen aus dem Lebensalltag aufweisen, können die Aktivitäten, die mit Metaphern zu alltäglichen Lebenserfahrungen eingekleidet helfen, wirksame Entwicklungsprozesse einleiten und Veränderungsprozesse erwirken. Pädagog*innen können diese „Macht der Metaphern“ nutzen, in dem sie die gewünschten Botschaften verdeckt oder offen z.B. mit dem Einsatz von Geschichten, mit direkten oder ablenkenden Suggestionen, mit affektiven und nonverbalen Methoden, durch Umdeutungen oder weiteren Gestaltungstechniken darin einkleiden (vgl. Bacon 1998, S. 48ff.). Metaphorisches Lernen ist also ein Lernen aus Analogien, aus Fantasie und mit Archetypen (Scholz 2018b). Heckmair und Michl (2018, S. 60) bezeichnen metaphorisches Lernen als „Modell der Zukunft“, welches sich für das Erfahrungslernen in der Situation und nicht für ein Lernen nach der Aktion ausspricht. Wenn eine Nachbesprechung oder das „Debriefing“ durchgeführt wird, dient sie im metaphorischen Modell nicht der Rekapitulation des Erlebten, sondern lediglich zur Vertiefung des Bewusstseins hinsichtlich Analogien des Erlebten zum Lebensalltag. Der Einsatz von Metaphern sollte jedoch nicht bewirken, dass der Lernraum vom Lehrenden aus determiniert, von seinen Projektionen bestimmt und nach seinen Wünschen subtil gestaltet wird. Bilder und Vorstellungen sollten im Sinne des Erfahrungslernens vom Lernenden selbst entworfen werden.

3.4.7 Draußen-Sein als situationsspezifisches pädagogisches Setting

Das pädagogische Handlungsfeld im Freien kann als Synthese aus Unsicherheit, Können, Handlungsfähigkeit und Authentizität gesehen werden (vgl. Beames und Brown 2016). Outdoor ist immer etwas ungewiss, also ein Abenteuer, das unausweichlich spürbar ist und

entsprechend bewältigt werden muss. Pädagogisches Handeln erfordert einen authentischen Umgang mit der Unsicherheit und somit entsprechende Skills, um handlungsfähig sein zu können. Die Parameter dabei sind höchst komplex, da Gruppe, Individuum und Umwelt im Zusammenspiel die Bedingungen der Situation stets ändern. Für die Praxis zur Outdoorpädagogik lässt sich deswegen nur schwer eine Theorie finden, die pädagogisches Handeln für die unendliche Vielfalt der Situationen und Handlungsfelder allgemein angemessen beschreiben kann. Die Wirksamkeit des pädagogischen Settings ergibt sich im hohen Maße direkt aus dem Prozess und somit aus dem unmittelbaren Einfluss von den handelnden Akteur*innen (wie Teilnehmer*innen und Pädagog*innen) in einer spezifischen Umgebung (z.B. im Wald, in einer Schlucht, bei Regen in der Stadt etc.).

Dabei kann die Theorie der **Situationspezifität** (vgl. Patry), die auf dem **Prinzip „Nicht zuviel und nicht zuwenig“** basiert, für das pädagogische Handeln draußen an der frischen Luft bzw. für dessen Entscheidungsprozess als Leitfigur dienen. Die **Aktivierung von Herausforderung, welche das Individuum von der Komfortzone in die Lernzone bewegt**, verlangt nicht nur von den Pädagog*innen einen situativen vorausschauenden Blick und eine Beurteilung komplexer Risikoparameter, sondern auch ein „Gespür“ für die Situation, für individuelle Bedürfnisse und die Beziehungen, die zwischen allen Beteiligten bestehen.

Dieses Prinzip erst gewährleistet eine handlungs- und prozessorientierte Vorgehensweise, eine Initiierung von möglichen Lernprozessen, die auf einem **Vertrauensvorschluss** beruhen, da die Pädagogin bzw. der Pädagoge entscheidet, inwieweit die Teilnehmer*innen als mündig beurteilt werden können, sich einer „härteren“ Wirklichkeit zu stellen. Kann ich dem Teilnehmenden zutrauen, die Passage ohne Seil zu gehen, auch wenn ein Ausrutscher fatale Konsequenzen hätte?

Je nach situativen und gegenwärtigen Zusammenspiel von Individuum, Gruppe und Umwelt kann der Entscheidungsprozess der Pädagog*innen höchst variieren. Ein „zuviel“ auf Sicherheit achten würde vielleicht die Erfahrung beschneiden, sich selbst etwas zuzutrauen oder Selbstwirksamkeit zu erfahren. Ein „zuwenig“ auf Sicherheit achten kann die Situation jedoch existenzbedrohend machen und damit fahrlässiges Handeln erwirken. So kann ein Seil bei noch nicht geländeerfahrenen Menschen jeden Alters oder rutschigem Untergrund absolut sinnvoll sein. City Bound mit Kleinkindern erfordert einen anderen Sicherheits- und Beziehungsrahmen als City Bound mit Jugendlichen. Die Beispiele deuten auf die Wichtigkeit von umfassenden didaktischen Handlungsprozessen (siehe Kapitel 2.3) hin, die sich vor allem in der Planung und Vorbereitung des Lernarrangement zeigen. Vielmehr

weisen sie aber auf die **Kunst von pädagogischem Handeln** hin, stets eine situationsbedingt angemessene und taktvolle Handlungsoption im sich ständig ändernden und komplexen Zusammenspiel von Individuum, Gruppe, Umwelt und den eigenen Zielvorstellungen zu finden. Dabei wird ersichtlich, dass nicht „die“ eine Lösung geben kann, sondern es kann prinzipiell entschieden werden zwischen einer Vielzahl an Handlungsoptionen. Die Situation zeigt die **Risiken** auf, Outdoorpädagog*innen müssen diese **wahrnehmen, beurteilen und** sich für eine Handlungsoption **entscheiden** können, die einerseits Lernen ermöglicht und andererseits Leib und Leben schützt (vgl. Einwanger 2007).

Walter Fürst (2009, S. 23f) betont dabei den **Handlungsdruck in der gegenwärtigen Situation**, der sich aus einer „situationsimmanenten Problemstellung“ ergibt und meist eine „situationsimmamente Konsequenz“ anspricht. Dieser wird erheblich beeinflusst von „härteren“ und „weicheren“ Wirklichkeiten, wobei erstere unmissverständlich auf eine direkte situative Konsequenz hindeuten (z.B. Absturzgefahr oder eine viel befahrene Straße) und zweite meist ausgehandelt werden können (z.B. soziale Spielregeln und Normen) (vgl. Fürst 2009; Priest 1986). Anders als das Indoor-Setting begrenzen die physikalischen und räumlichen Bedingungen aber vielmehr den pädagogischen Handlungsrahmen und erfordern ein hohes Maß an Erfahrungswissen und ggf. technischem Know-How der Pädagogog*innen, um härtere Wirklichkeiten objektiv, risikobewusst und achtsam bewerten zu können. Diese Entscheidung ist in der Praxis der Outdoorpädagogik als Bedingung zu sehen, da von ihr abgeleitet wird, inwieweit darin eine weiche Wirklichkeit eingebettet werden kann. Das Handeln outdoor, ob in der Natur oder in der Zivilisation, kann erfordern, dass situationsspezifisch eine „autoritäre“ Führung aus sicherheitsrelevanten Aspekten absolut erforderlich ist, auch wenn prinzipiell pädagogisches Handeln „auf Augenhöhe“ passiert. Auf diese notwendige Ambivalenz in der Outdoorpädagogik wird im Kapitel 3.7 in der Konstruktion eines Anforderungsprofil spezifisch darauf eingegangen. Man kann für den Entscheidungsprozess zum pädagogischen Handeln für eine Outdoorpädagogik festhalten: Der Raum begrenzt den Rahmen, also Outdoor vor Pädagogik, Umwelt vor Gruppe bzw. Individuum.

3.5 Die Vielfalt der Ziele von Outdoorpädagogik

Ausgehend von der Forschung und der Praxis zum Draußen-Lernen, den Ausführungen aus den vorangegangenen Kapiteln (vgl. v.a. Kapitel 3.2.2 „Ziele von Erlebnispädagogik und Outdoortraining, S. 74, .Kapitel 3.2.6 „Lernziele der BNE“, S. 87) und dem lerntheoretischen Fundament des Erfahrungslernen möchte ich folgendes breites Zielespektrum für die Teilnehmer*innen outdoorpädagogischer Interventionen zusammenfassen, welches mit zwei Überschriften versehen wird. Diese Überschriften können als allgemeine Hauptziele begriffen einer outdoorpädagogischen Praxis begriffen werden: das **Draußen-Sein** an sich und den damit einhergehenden **Bildungs-** und Entwicklungsprozessen, als das **Lernen**.

Draußen Sein

„outdoor experience“

- Spaß und ein Erleben mit allen Sinnen**
- Bleibende Erinnerungen und eindrucksvolle Erfahrungen outdoors**
- Zeit im Miteinander, gemeinsam „raus gehen“**

Lernen

„Bildung und Entwicklung“

PERSPEKTIVE: ICH

- Persönlichkeitsentwicklung** durch Herausforderung
 - o Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung und Reflexionsfähigkeit
 - o Klärung eigener Bedürfnisse
 - o Entwicklung der Spontaneität, Kreativität
 - o Bildung von Selbstvertrauen, -bewusstsein, -wertgefühl
 - o Bildung von Vertrauen in andere
 - o Steigerung des Selbstwertgefühls
- Förderung der Lern-und Bildungsbereitschaft**
- Umgang mit Risiko und Unsicherheit – abwägen und wagen**
- Aneignung von Wissen, Erweiterung von Perspektiven**
- Aneignung von Outdoor Skills und Know-How**
- Kritisches Denken**

PERSPEKTIVE: ICH + GRUPPE

- **Soziales Lernen** durch Interaktion, Kommunikation und Kooperation
 - o Förderung der Kommunikationsfähigkeit
 - o Förderung der Kooperationsfähigkeit
 - o Entwicklung der Konfliktfähigkeit
 - o Übernahme von Verantwortung für sich und andere
 - o Entwicklung eines Wir-Gefühls

PERSPEKTIVE: ICH + UMWELT

- **Bewusstsein für Natur, Umwelt, Nachhaltigkeit und Klimaschutz**
- **interdisziplinäre Blickwinkel einnehmen**
- **Förderung von Gestaltungskompetenz hinsichtlich nachhaltiger Entwicklung**

PERSPEKTIVE: ICH + GESELLSCHAFT

- **Gesellschaftskritik und Aufforderung zu gesellschaftspolitischen Engagement**
- **Förderung mündigen Bürgertums und demokratische Verantwortung**

Eine Konfrontation mit den verschiedenen Themen (siehe nächstes Kapitel), die zur Zielerreichung dienen können und somit, eine handlungsorientierte Auseinandersetzung damit kann zu Aha-Effekten und in weiterer Folge, womöglich auch zu Lebensstil-Veränderungen führen. So kann als weiteres übergeordnetes Ziel bzw. als „Konsequenz“ von outdoorpädagogischen Bildungserfahrungen eine Hoffnung formuliert werden: Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sollen Inspirationen für einen körperlich-aktiven, einen umwelt- und naturbewussten sowie einen gesellschaftlich-partizipativen **Lebensstil**, also eine **nachhaltige Adaption von alltäglichen Verhaltens- und Handlungsmustern eines Individuums**, gegeben werden. Outdoor- und Erlebnispädagog*innen spielen dabei als Vorbilder eine tragende Rolle (siehe Kapitel 3.7). Auch wenn die Formel **Draußen + Lernen → Änderung des Lebensstils** als Hypothese im Raum stehen bleibt, dient sie zumindest **als Hoffnung und Wunschziel von Erfahrungslernen** und kann somit für engagiertes pädagogisches Handeln motivieren.

Da Outdoorpädagogik durch die direkte Ausformung in der Praxis bestimmt wird (siehe Kapitel 3.1), ist die Zielsetzung immer abhängig von dem Anliegen des Auftraggebers bzw. der eigenen Anliegen. Die letztendliche praktische Ausformung von Outdoorpädagogik wird

deswegen stets an eine jeweilige Zielgruppe (Alter, Herkunft, Größe, Besonderheiten), an das Setting (z.B. Wald, Wildwasser, Stadt, Park, Felswand, Berg etc.) und an situative Kontexte (z.B. Wetter, plötzlich weniger Teilnehmer*innen, Notfälle etc.) angepasst. Daraus ergibt sich eine Vielfalt von Zielen und damit ebenso, eine Vielfalt der Praxis. Darauf wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

3.6 Die Praxis von Outdoorpädagogik

Outdoorpädagogik als pädagogische Praxis „draußen“ nutzt

- **einen höchst variablen Raum** (wie z.B. Wald, Wiese, Fels, Berg, Wasser, Wege, Stadt, Parks, Siedlungen, im Garten etc. bei Sonne, Regen, Schnee, Wind ,zwischen -20° und +40°, bei Nacht etc.)
- **mit unterschiedlichsten Aktivitäten und Methoden** (wie z.B. Diskussionen, Gruppenspiele, Vertrauensübungen, mit Naturmaterialien etwas bauen, lauschen, anschleichen, Selbsterfahrungen, Meditationen, Aktivitäten mit erhöhtem Risiko wie Wandern, Klettern, Seilaufbauten etc.)

In der Outdoorpädagogik zeigt sich hinsichtlich den Zielgruppen höchste Diversität (siehe Kapitel 3.6.2). Um konkrete Ziele erreichen zu können oder Anliegen von Gruppen zu bearbeiten, können in und mit outdoorpädagogische Interventionen u.a. folgende **Schwerpunkte und Themen** bearbeitet werden

Tab. 4: Mögliche Schwerpunkte und Themen bei outdoorpädagogischen Interventionen

GRUPPE	UMWELT	GESELLSCHAFT
	Erfahrungslernen Bildung Kompetenz	
	Draußen-Sein Spaß und Freude Dialoge und Diskussionen	
<ul style="list-style-type: none"> • Naturerfahrung • Umweltbewusstsein • Raumwahrnehmung 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Nachhaltigkeit, Zukunftsfähigkeit • Umweltengagement und –aktivismus • Bildung für nachhaltige Entwicklung („BNE“) • <i>Rollen- und Planspiele</i> 	

GRUPPE	UMWELT	GESELLSCHAFT
<ul style="list-style-type: none"> • Teamwork, -fähigkeit • Gruppendynamik • Wir-Gefühl, Teambuilding • Prinzipien/Bedingungen für das soziale Miteinander • Konflikte & Probleme bearbeiten bzw. lösen • Ziele entwickeln und erreichen • Kooperation • Kommunikation & Interaktion • Spiel • Erlebnis • Wildnis „Into the Wild“ • Abenteuer, Risiko, Grenzen • Wagnis • Rausch, Kick, Flow, Thrill • Angst, Mut, Panik • (Selbst-)Vertrauen, sich trauen • (Selbst-)Wert • Verantwortung übernehmen • (Selbst-, Fremd) - Beobachtung • Achtsamkeit, die bewusste Wahrnehmung, Entspannung • Sinneswahrnehmung • Konzentration, Fokussieren • Gesundheit, Ernährung, Lebensstil • Resilienz • Kreativität • Humor • Emotionen und Gefühle, • Empathie • Körperlichkeit, Bewegung, Sport • Orientierung durch Kartenkunde, GPS • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Umweltwissen, -bildung • Natur- und Umweltschutz • Klimakrise • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Provokation • Interkulturelle Begegnungen, Migration • Inklusion – inklusives Erleben outdoors • Community of Practice • Lebenswelten, Sozialräume • Öffentlichkeit • Medien, Erlebnis und Outdoor • kritisches Denken, politisches Engagement • Zivilcourage und Aktivismus • Zukunftslabor • ...

Für nahezu jedes Thema lässt sich heutzutage formidable Literatur, inspirierende Erfahrungsberichte und Methodenkataloge recherchieren. In diesem Kapitel soll deswegen nur sehr knapp über eine „Praxis“ der Outdoorpädagogik berichtet werden. Beispiele aus der „Praxis“ finden sich im Anhang dieser Arbeit. Nachstehend findet sich deswegen nur eine überblickshafte Zusammenfassung über ausgewählte Handlungskontexte, Aktivitäten, Methoden und Zielgruppen.

3.6.1 Handlungsorte und -räume mit möglichen Outdoor-Aktivitäten

Outdoorpädagogik findet draußen statt. So sind allgemein jegliche Orte denkbar, die für den Menschen zugänglich sind bzw. gemacht werden. Rund um Salzburg ergibt sich somit ein riesiger „Seminarraum“ in unmittelbarer Schlagdistanz²³, siehe Abbildung 1. Die **Jahreszeiten** und das **Wetter** geben im ständig einen wechselnden Anstrich. Die Vielfalt pädagogischer Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich des „Raumes“ zeigt sich somit immens. Die Welt bietet neben urbanen und urbannahen Umwelten noch viele weitere potentielle Handlungsorte für Outdoorpädagogik wie z.B. Meere und Küsten, weite Wälder, karge Wüsten etc. Landschaften verwandeln sich innerhalb den Klimazonen und innerhalb den Jahreszeiten. Zudem werden sie beeinflusst von globalen Veränderungen wie z.B. die Klimakrise.

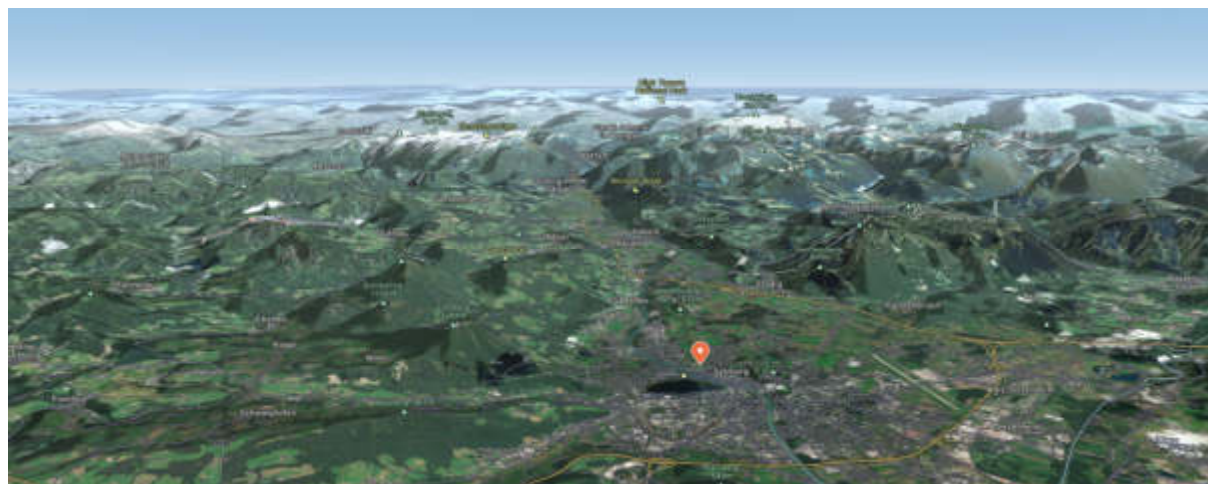


Abb. 22: Der riesige Seminarraum „Outdoor“ rund um Salzburg © fatmap

Pädagogische Arbeit draußen kann einiges an zusätzlichen Kompetenzen und ausgewiesene Outdoor-Skills benötigen, die Situationen aus bestimmter Zielgruppe mit bestimmter Aktivität in einem bestimmten Raum kann einiges von den Pädagog*innen fordern (siehe

²³ Im Anhang findet sich differenziertere Betrachtung der Umgebung rund um Salzburg

Kapitel 3.7). Die Möglichkeiten des Raumes sind zunächst nahezu unbegrenzt, aber sie werden unumgänglich sehr schnell begrenzt von den weiteren Parametern (wie Wetter, Verhältnisse, Skills, Gruppe, Ziele, Gesetze etc.), die für die geplante pädagogische Intervention letztendlich berücksichtigt werden müssen. Zu ihrer komplexen Planung werden tiefergehende Perspektiven im Kapitel 3.6.3 aufgezeigt und in 3.7 im Anforderungsprofil für Outdoor- und Erlebnispädagog*innen zusammengeführt. Im Folgenden soll nun beispielhaft an eine (unvollständige) Bandbreite an Möglichkeiten aufgezeigt werden, welche Orte mit Aktivitäten und Experimenten potentiell „pädagogisch bearbeitet“ werden könnten:

Tab. 5: Urbane Räume mit Spektrum an Aktivitäten

<ul style="list-style-type: none"> - Innenstadt - Stadtplätze - Konsummeilen - Märkte - Touristische Attraktionen - Hinterhöfe, einsame Ecken, auf Dächern - Friedhöfe - Bahnhof 	<ul style="list-style-type: none"> → Interaktions- und Kooperationsspiele → gruppenspezifische Übungen und Aufgaben → City Bound Aktivitäten → Lernprojekte → Stadtrallye → Spiritualität → Orientierung, Solo → zu Fuß unterwegs
<ul style="list-style-type: none"> - Fußgängerzone, Gassen - Radwege - Straßen - Straßen im Wohngebiet - Brücken - Parkplätze 	<ul style="list-style-type: none"> → mit dem Rad unterwegs → Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel → Street Art → Aktivismus (z.B. Flash Mobs, Plakate, kreativer Straßenprotest, Müllmahnmale etc) → Slackline & niedrige Seilaufbauten in Parks
<ul style="list-style-type: none"> - Flussufer - Parks und andere Naherholungsorte - Badeseen, Schwimmbäder - Zoo - Freizeitparks 	<ul style="list-style-type: none"> → Parkour – kreatives Bewegen → Bewegung, Training, Sport und Spiele (Basketball, Fußball, Tischtennis, Ultimate Frisbee, Joggen, Yoga, Skaten, Funktionelles Training und Outdoorfitness etc)
<ul style="list-style-type: none"> - Schulhöfe 	
<ul style="list-style-type: none"> - Sportplätze, -stätten - Spielplätze - Spielwiesen 	
<ul style="list-style-type: none"> - Dorf - Dorfplatz - Bauernhof, Felder - Straßen in der Siedlung - Landstraße 	
<ul style="list-style-type: none"> - Campingplätze 	
u.v.m.	

Tab. 6: Natürliche Räume mit Spektrum an Aktivitäten

<ul style="list-style-type: none"> • Fels 	→ Interaktions- und Kooperationsspiele
<ul style="list-style-type: none"> • Wiesen 	→ gruppendynamische Übungen und Aufgaben → Naturerfahrungsspiele
<ul style="list-style-type: none"> • Wald 	→ Naturkunde und Umweltbildung, Exkursionen → Naturlehrpfade, Umweltbaustellen
<ul style="list-style-type: none"> • Berg sanft • Berg schroff • Berg hochalpin 	→ Land-Art, Naturwerkstatt → Geo-Caching, GPS, Orientierung → unterwegs sein
<ul style="list-style-type: none"> • Flüsse und Wildwasser • Ufer 	→ Wandern, auf Tour gehen, am Berg gehen → Trekking, mehrtägige Wanderungen, Weitwandern
<ul style="list-style-type: none"> • Teiche • Seen 	→ Bergsteigen, Alpinklettern → Fahrrad und Mountainbike
<ul style="list-style-type: none"> • Meer 	→ Biwakieren / Zelten → Waldspaziergang → Kräuterwanderung, Schwammerl suchen → Schwimmen, Baden, ins Wasser springen → Solo, Visionssuche → Outdoorküche → Survival-Training → Slackline & niedrige Seilaufbauten → Hohe Seilaufbauten, Seilgärten → Canyoning → Paddeln → Felsklettern → Klettersteig → Baumklettern → Wandern & Spazieren → Raften, Kanadier, Kajak → Yoga, meditative Bewegungsformen → Höhlentouren → Schneeschuhwandern, im Winter unterwegs → Schneehöhlenbau → Floßbau → Segeln → Spiritualität
<ul style="list-style-type: none"> • Naturschutzgebiete • Wildnis, Urwälder und andere ursprünglich (belassene) Landschaften • ausgesetzte Wildnis (z.B. Wüsten, große Wälder, Gebirge, auf hoher See, etc.) <p>*z.B. mehrere Tagesmärsche von der Zivilisation entfernt, nur zu Fuß/Boot erreichbar</p>	

Die meisten Aktivitäten finden am Tag statt, einige aber auch in der Nacht bzw. im Dunkeln wie z.B. das Biwak, Höhlentouren oder bestimmte Interaktions- und Kooperationsspiele (vgl. Hildmann 2017, S. 72ff.). Neben den Räumen an der frischen Luft können auch in virtuellen Outdoor- und Naturräumen bzw. in „**virtuellen Realitäten**“ Lernerfahrungen gemacht werden, die handlungsorientierten Charakter haben. Die Arbeit mit Virtual Reality-Brillen zeigt dabei immense Möglichkeiten, Erlebnisse auch digital zu erzeugen und pädagogisch zu

nutzen. Es werden positive Erfahrungen beschrieben (vgl. Hotstegs 2018). Wir stehen erst am Anfang in der Ausnutzung des pädagogischen Potentials von Parallelwelten (vgl. Astleitner 2013). Outdoor- und Erlebnispädagogik muss demnach auch digitale Lebenswelten anerkennen und in ihre Praxis immer mehr integrieren, da sie mittlerweile im Alltag von v.a. Jugendlichen und Erwachsenen (fast) nicht mehr wegzudenken sind. Es kann sehr sinnvoll und zeitgemäß sein, die modernen technischen Möglichkeiten in der Arbeit zielgruppengerecht einzubinden. Am Beispiel Orientierung verlieren zum Beispiel haptische Karten und Kompass immer mehr an Bedeutung, da durch Smartphones hochwertiges digitales Kartenmaterial zur Verfügung steht, das an Informationsdichte kaum zu übertreffen ist. Die Verwendung von GPS und mobilem Internet und somit, die „digitalen“ Möglichkeiten finden als Werkzeuge, aber auch als Methode immer mehr Einzug in die outdoorpädagogische Praxis (vgl. Winter 2011). Vielleicht wird irgendwann einmal das „Abenteuer“ nur noch „im künstlichen Raum“ erlebt und kann dort immer wieder wiederholt, neu programmiert werden, ohne sich dabei in Gefahr zu begeben (Heckmair und Michl 2018, S. 296).

3.6.2 Zielgruppen und Arbeitsfelder

Outdoor-Aktivitäten können mit wenigen Einschränkungen (siehe Kapitel 3.2.2 „Erlebnistherapie“) prinzipiell mit allen Menschen durchgeführt werden. Somit können outdoorpädagogische Interventionen für diverse Zielgruppen gestaltet werden. Die einfachste Differenzierung ist hinsichtlich des **Alters**: Kleinkinder, Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene, Erwachsene und Senior*innen unterschiedlichster sozialer Herkunft und Bedürfnisse. Zudem können Programme für verschiedene **Gruppengröße** gestaltet werden – für das Einzelsetting, für Kleingruppen und Großgruppen.

Outdoorpädagogik zeigt sich dabei selten als leitendes pädagogisches Konzept, sondern nahezu immer als Ergänzung oder Bereicherung, ob für andere „Pädagogiken“, als Fort- und Weiterbildung oder als besonderes „Event“ für Unternehmen.

So zeigen sich folgende Arbeitsfelder für entsprechende Zielgruppen, bei denen sich die handlungs- und erfahrungsorientierten Methoden der Outdoor- und Erlebnispädagogik etablieren konnte (vgl. Au und Gade 2016; Michl und Seidel 2018a, die Kapitel "Arbeitsfelder und Institutionen der Erlebnispädagogik" und "Zielgruppen der Erlebnispädagogik"; Paffrath 2017a, S. 152ff.):

Tab. 7: Arbeitsfelder und entsprechende Zielgruppen

Arbeitsfeld	Zielgruppe
Elementarpädagogik (z.B. Waldkindergärten)	Kleinkinder von 0 bis 6 Jahren
Outdoor Education, Draußen-Schulen, Exkursionen und Projektstage	Schüler*innen
Sozialpädagogik und Soziale Arbeit (offene) Kinder- und Jugendarbeit Hilfen zur Erziehung	Kinder und Jugendliche, sozial benachteiligte Menschen, Menschen in sozialen Problemlagen (z.B. Jugend-WGs, Teilnehmer*innen von sozialpädagogischen Programmen der Kinder- und Jugendhilfe und psychosozialen Einrichtungen etc.), Erwachsene im Rahmen von Resozialisierungsmaßnahmen
Jugend- und Verbandsarbeit, Arbeit in kirchlichen Bildungsstätten (z.B. Österreichische Alpenvereinsjugend, Naturfreundejugend, Pfadfinder, Wanderjugend etc.)	Kinder und Jugendliche
Freizeitpädagogik (Kinderbetreuung, Abenteuerspielplätze, Outdoorcamps, Jugendherbergen, Reisen etc.)	Kinder, Jugendliche, Erwachsene
Breiten- und Leistungssport	Kinder, Jugendliche, Erwachsene
Kultur – und Freizeiteinrichtungen (z.B. Museen, Zoo, Science Center, Erlebnisswelten etc.)	
Interkulturelle Arbeit	Migrant*innen
Sonderpädagogik, Heilpädagogik	Menschen mit körperlicher, geistiger und seelischen Behinderungen
Gesundheitsförderung - Prävention und Rehabilitation	Menschen mit Gesundheitsrisiken und/oder -problemen
Therapie	Menschen mit (meist psychischen) Krankheiten
Hochschule, Universitäten	Studierende, Personal
Arbeitsmarkt	Auszubildende
Unternehmen, Organisationsentwicklung, Beratung	Führungskräfte, Arbeitsteams
Betriebliche Gesundheitsförderung, Personalentwicklung	Arbeiter*innen, Unternehmer*innen
Erwachsenenbildung	Erwachsene
Fort- und Ausbildung Betriebliche Weiterbildung	Erwachsene, die sich fachlich hinsichtlich Outdoor- und Erlebnispädagogik qualifizieren möchten
Altenarbeit	Senior*innen als „neue Zielgruppe“ (Paffrath 2017a, S. 192)

Wie man sieht, zeigt sich Outdoorpädagogik meist als „informelle“ Bildungsmaßnahme sowohl in gemeinnützigen als auch in kommerziellen Arbeitskontexten. Leitlinien, wie outdoorpädagogische Interventionen strukturiert und gestaltet werden können, gibt das folgende Kapitel.

3.6.3 Didaktischer Rahmen die praktische Bildungsarbeit

Wie in den vorangegangenen Kapiteln in der beschriebenen „Vielfalt von Zielen, Aktivitäten, Zielgruppen, Arbeitsfeldern und Handlungskontexte“ ersichtlich geworden ist, ist es schwer, ein Standard-Planungstool für outdoorpädagogische Interventionen zu entwerfen. Dennoch empfiehlt sich die bewährte Strukturierung in den drei Phasen **Vorbereitung – Durchführung – Evaluation** sowie für die Einheit selbst die Aufteilung in **Einleitung – Hauptteil – Schluss**.

Eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung eines Rahmens spielt dabei das zu erwartende Risiko bei den Aktivitäten und der Umfang – eine mehrtägige oder gar mehrwöchige pädagogische Intervention in der Wildnis birgt andere Herausforderung als ein eintägiges oder gar nur dreistündiges Teambuilding in einem Stadtpark.

Siebert (2018) beschreibt das Ziel „Zero Accident“ als anzustrebendes, aber dennoch nie erreichbares Ziel, da Outdoor-Aktivitäten und Risikosportarten immer eine gewisse Akzeptanz von möglichen Unfällen mit sich bringen. Es wäre jedoch grob fahrlässig, wenn ein outdoorpädagogisches Programm bewusst das Leben der Teilnehmer*innen gefährdet. Auch wenn die Möglichkeit von Unfällen oder gar des Sterbens nie zur Gänze ausgeschlossen werden kann („Das Leben ist tödlich“), sollte sie stets unwahrscheinlich sein. Eine transparente Kommunikation eines Restrisikos ist v.a. gegenüber Auftraggeber*innen und Teilnehmer*innen ist zu empfehlen.

Generell sollte bei der Vorbereitung eines outdoorpädagogischen Programms immer Fragen hinsichtlich Sicherheit geklärt werden – hierbei gelten folgende Grundsätze (vgl. Herrmann 2018):

- Sicherheit durch Risikoanalysen und Best Practice
- Sicherheit durch Ausbildung und Erfahrung (vgl. Rohwedder 2017)
- Sicherheit durch Redundanz
- Sicherheit durch Standardisierung (SOPs: Standard-Operation-Procedures)

Eine Übersicht über Sicherheitsstandards hinsichtlich den Erlebnisfeldern Wasser – Klettern – Auf Tour – Seilaufbauten – Schnee – Stille findet sich in Mastalerz und Brünner (2012), Hinweise auf Sicherheitsaspekte für pädagogische Programme im alpinen Raum geben Streicher, Harder und Netzer (2015b). Das Finden der Balance zwischen notwendiger Sicherheit und dem „Mut zum Risiko“ (vgl. Einwanger 2007) ist eine große verantwortungsvolle Herausforderung für Outdoor- und Erlebnispädagog*innen (siehe Kapitel 3.4.4).

Für die Organisation und Planung bedeutet das, dass relevante Parameter gefunden und berücksichtigt werden, damit Outdoorpädagogik gelingen kann. Vor allem die Natur als Lernraum für Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit bietet sich für ein methodisches Handeln an, das durch Einfachheit und Entschleunigung geprägt ist (vgl. Schreyer 2017). Generell hilft dabei neben der Erfahrung ein solides theoretisches Fundament, vor allem hinsichtlich allgemeiner Konzepte zur Gruppendynamik, Kommunikation und zwischenmenschliche Beziehungen und Interaktion (siehe Kapitel 3.4.3). Mit der Grundlage von theoretisch reflektierter Erfahrung lassen sich bereits viele potentielle Herausforderungen antizipieren.

Fürst (2009) sieht die Gestaltung eines Gruppenrahmens und die reflektierte Rolle der Gruppenleitung als Gelingensbedingung für das (soziale) Lernen in der Gruppe. Nach ihm sollte auf der theoretischen Grundlage der themenzentrierten Interaktion (TZI) die „Förderung der persönlichen Sicherheit in der Zusammenarbeit“ und der „Aufbau einer kooperativen Arbeitshaltung in der Gruppe“ jeder pädagogischen Einheit vorangestellt werden (ebd., S. 124). Er gibt wertvolle Anregungen für die Praxis zu den jeweiligen Entwicklungsphasen in Gruppen.

Streicher, Harder und Netzer (2015a, S. 13ff.) formulieren für die Planung outdoorpädagogischer Einheiten wichtige allgemeine Leitfragen, die zuvor geklärt werden sollten:

- (1) **Kultur** – Unternehmenskultur? Sozialmilieu? Sozialisation? Teilnehmenden? Werte?
 - (2) **Modell von Veränderung** – Lernziele? Entwicklungsbedarf? Maßnahmen? Verantwortlichkeiten?
 - (3) **Auftrag und Ziel** – Auftragsklärung? Wünsche und Erwartungen von Auftraggeber und Teilnehmenden? Kosten? Ziele?
 - (4) **Rahmenbedingungen** – Ort? Wetter? Zeit? Umfang? Ausrüstung? Material? Risiko?
 - (5) **Teilnehmende** – Homogenität der Gruppe? Alter? Gruppengröße? Besondere Bedürfnisse? Fitness? Befindlichkeit? Stärken? Schwächen? Antizierbare Problematiken? Lernstile?
- ➔ **Art der Maßnahme** – Auswahl der Methoden? Anmoderation? Aktivitäten? Pädagogische Intervention? Reflexion? Transfer?

Sie betonen, dass die Antwort auf die Fragen hinsichtlich den Ebenen (1) – (5) die Entscheidung und damit die Art der letztendlichen Maßnahme bedingen.

Kamer (2017) schlägt ein umfassendes Modell zur didaktischen Planung erlebnispädagogischer Kurse vor, welches Pädagog*innen eine Orientierung bieten kann, um wichtige Faktoren von Lern- und Erfahrungsprozesse in ihrer Planung zu berücksichtigen und angemessen aufeinander abzustimmen. Ausgangsbasis bildet für ihn Frage nach der Wirkung und Intention der pädagogischen Intervention, die in institutionelle, örtliche, räumlich-zeitliche und materielle Bedingungen gerahmt und abhängig von den persönlichen und soziokulturellen Voraussetzungen der Teilnehmenden sowie deren internen und externen Ressourcen ist. Auch die Kompetenzen der Pädagog*innen spielen dabei eine Rolle. Unter diesen Rahmenbedingungen steht dann die Frage nach den Entscheidungen, die hinsichtlich Ziele/Absichten der Aktivität, den damit verbunden Themen/Inhalten/Metapher, die Auswahl der Methoden/Lernsettings/Sozialformen sowie Orte/Material/Medien/Objekte getroffen werden müssen (vgl. ebd., S. 27). Er legt besonderes Augenmerk auf die „Interdependenzen, d.h. auf den Beziehungen und Abhängigkeiten zwischen den Bedingungsfeldern und Wirkungszielen einerseits und den Entscheidungsfeldern andererseits, aber auch auf die wechselseitige Beeinflussung der Entscheidungsfelder“ (Kamer 2017, S. 29).

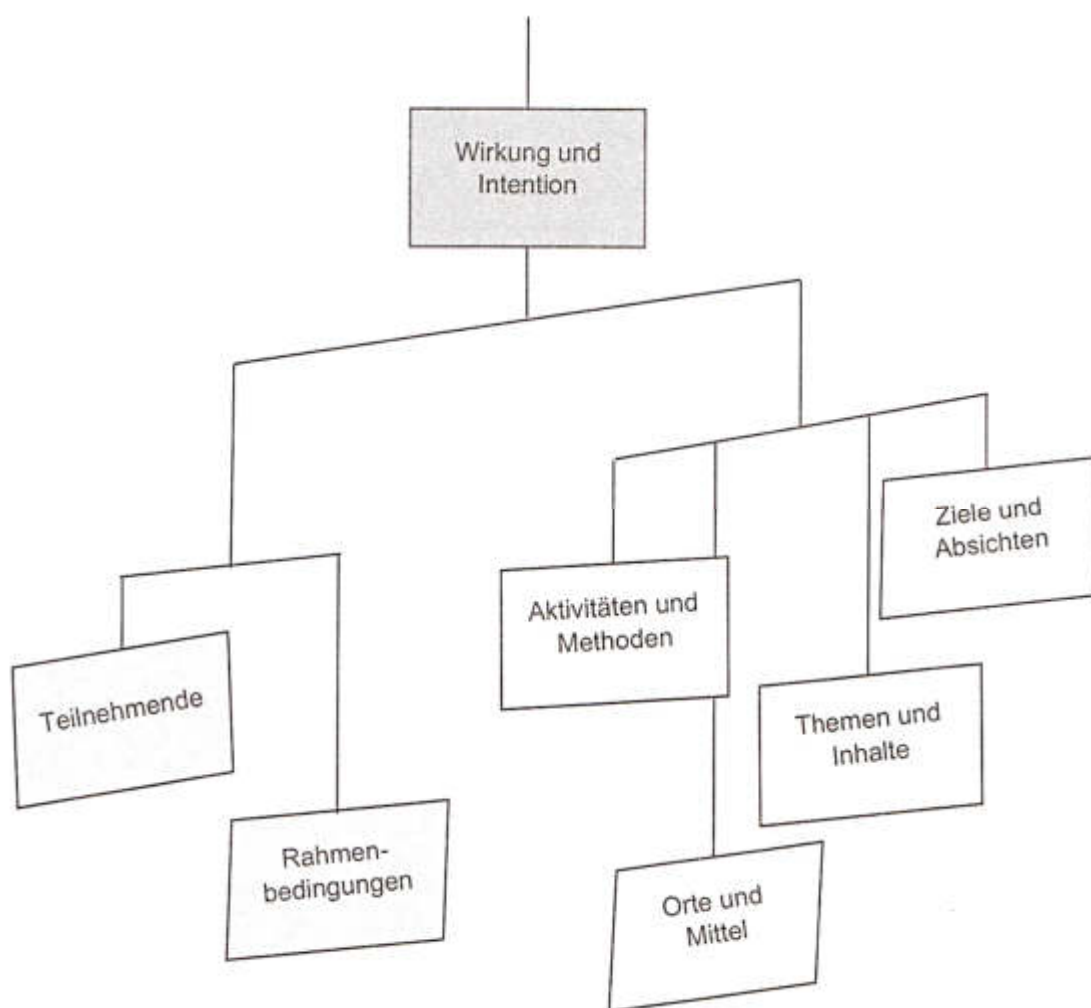


Abb. 23: Didaktisches Mobile nach Kamer (2017, S. 28)

Er stellt sein Modell anhand eines **Mobiles** dar, eine systemisches Bild, um darauf hinzuweisen, dass jedes Teil in der Planung und während der Durchführung Einfluss auf alle anderen Teile hat.

Outdoorpädagogischen Programmen werden prozessorientiert gestaltet und erkennen damit an, dass „Veränderung und Wachstum in Einzelpersonen und Gruppen nicht linear und zuverlässig planbar sind“ (Hildmann 2017, S. 15). Trotzdem sollten Themen und Inhalte, Herausforderungen, Übungen, Reflexionen und Pausen sinnvoll aufeinander aufgebaut werden, um die intendierten Lernziele bestmöglich bearbeiten zu können. Eine bloße Aneinanderreihung von Aufgaben und Einheiten wird nicht als sinnvoll gesehen, sondern es braucht andere „Zwischen-den-Zeilen-Methoden zur Prozessbegleitung“ (ebd., S. 16). Ein Arrangement von Spiel, Übungen und Training folgt deswegen generell einem ähnlichen Aufbau, wechselt ab zwischen Aktivitäten, Nachfragen und Reflexionen in einem steigenden

Schwierigkeitsgrad und Anforderungssetting. So gliedern sich erlebnispädagogische Programme, vor allem eintägige Lernprojekte (vgl. Heckmair 2018b), mehrheitlich in eine Struktur, wie in dem folgendem Wellenmodell (CEP 2016, zitiert nach Hildmann 2017) beschrieben:

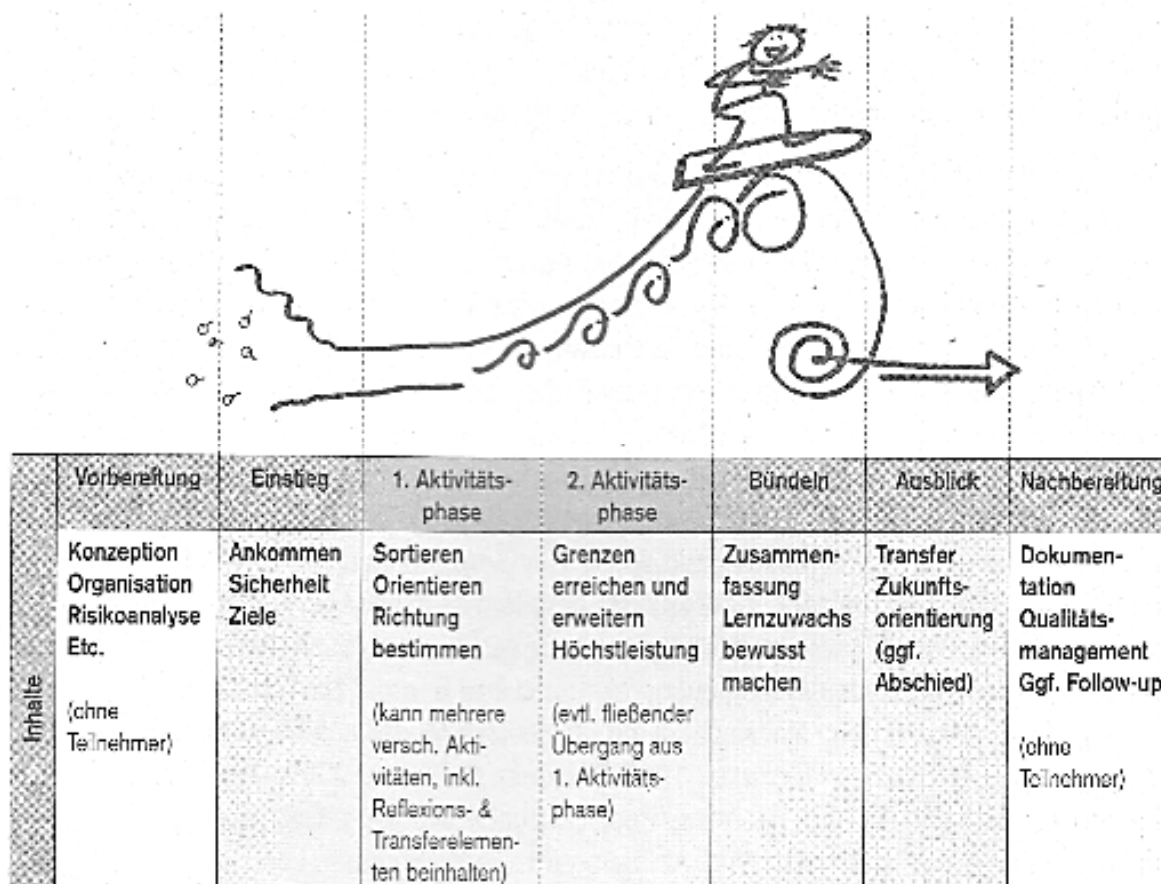


Abb. 24: Das Wellenmodell zum Aufbau handlungsorientierter Maßnahmen (aus Hildmann 2017, S. 16)

Diese „grobe“ Richtlinie für den Aufbau und für die Prozessbegleitung bei outdoor- und erlebnispädagogischen Maßnahmen eignet als Leitfaden zur Struktur und Konzeption von eintägigen Programme, um bestimmte Lernziele zu erreichen. Ebenso kann das Bild der „Welle“ bei der Gestaltung von Aktionen bei mehrtägigen Programme, Feriencamps und Kinder- und Jugendfreizeiten helfen, um Methoden und Aktivitäten auszuwählen, die achtsam den jeweiligen Gruppenphasen angepasst werden sollen (siehe Kapitel 3.3 und 3.4.3). So können wirkvolle pädagogische Interventionen in ein aufbauendes Lehr-Lern-Setting integriert werden und damit ein Rahmen gestaltet werden, in dem prozess- und handlungsorientiert nachhaltige Bildungsprozesse entstehen können (vgl. Autor 2014; Schleufer und Kreuzinger 2010). Je nach Zielgruppe, Intention und „Stand im Prozess“ kann eine inhaltliche Orientierung minimal bis hochstrukturiert sein (Fürst 2009, S. 126). Generell

hat sich bewährt, wenn die Gruppenleitung zu Beginn und am Ende aktiver ist und sich im Hauptteil in der Zurücknahme übt (siehe Kapitel 3.6.1). Neben der Förderung einer sozialen Orientierung sieht Fürst (2009) die Förderung einer kooperativen Arbeitshaltung und Gruppenkohäsion als elementares Ziel bei outdoor- und erlebnispädagogischen Maßnahmen. Hierfür können erlebnisorientierte Aktivitäten und kooperative Abenteuerspiele sowie interaktive Aufgaben und Übungen dienlich eingesetzt werden.

Gilsdorf und Kistner (2015a, 2015b, 2015c) differenziert kooperative Abenteuerspiele in

- *Kennenlernen*
- *Warming up*
- *Wahrnehmung*
- *Vertrauen*
- *Kooperation*
- *Abenteurer*
- *Abenteureraktionen*
- *Reflexion.*

Reiners (2009b) präsentiert Übungen zum

- *Kennenlernen und*
- *Warming-Up, zum*
- *Perspektivenwechsel, zur Einstimmung und Wahrnehmung,*
- *Kommunikation, Argumentation und Entscheidung*
- *zur Förderung von Kooperation und strategischen Fähigkeiten,*
- *zu City Bound und Aktivitäten im urbanen Raum,*
- *zur Reflexion und zum Ausklang.*

Crowther (2005) und Klein und Wustrau (2017) stellen City-Bound-Aktivitäten vor und weisen auf die besonderen Bedingungen im urbanen Raum hin. Inspirationen zu Aktivitäten zum gesellschaftspolitischen Aktivismus finden sich z.B. in Amann (2011).

Für die **Planung der Durchführung einer konkreten Übungen** sind folgende Fragen zu klären (vgl. Crowther 2005; Gilsdorf und Kistner 2015a, 2015b, 2015c; Hildmann 2017; Klein und Wustrau 2017; Reiners 2009a, 2009b):

- Was ist die Altersgruppe?
- Wie groß ist die Gruppe?
- Welcher Raum wird für die Übung benötigt?
- Wieviel Zeit wird die Übung beanspruchen?

- Benötigte Materialien?
- Was sind die Themen, die ich mit der Übung bearbeiten möchte?
- Wie ist der Ablauf? Was ist die Aufgabenstellung? Welche Regeln braucht es?
- Sicherheitsanweisungen?
- Welche Vorbereitungen sind zu treffen?
- Welche Varianten, Ausbaumöglichkeiten oder Alternativen gibt es?
- Wie wird die Übung ausgewertet? Welche Reflexionsfragen? Wie kann ein Transfer gewährleistet werden?
- Gibt es bereits Erfahrungsberichte?

Es empfiehlt sich, die Übung im Kopfe vorher durchzuspielen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten der **Anmoderation**. Die Anleitung oder Erklärung kann in folgender Reihenfolge geschehen:

1. Überblick und Ziele
2. Begrenzung des Raums / Spielfeld
3. Erklärung des Ablaufs / der Aktivität
4. Regeln, Vereinbarung, Zeit
5. Informationen zur Sicherheit – mögliche Gefahren?
6. Ende der Übung
7. Fragen?
8. ggf. Gruppenbildung

Die Anleitung kann verbal geschehen, aber ebenso visualisiert werden, erarbeitet oder in kreativer Art und Weise dargestellt werden. Durch explizites Nachfragen oder die Aufforderung, die Anleitung zu paraphrasieren, kann das Verständnis der Anleitung kontrolliert werden. In Kapitel 3.3 und 3.4 finden sich wichtige Elemente, die eine outdoorpädagogische Übung bzw. eine Einheit strukturieren und theoretisch fundieren. Die Rolle des metaphorischen Lernens sowie der Reflexion und des Transfers muss v.a. im Kontext erlebnispädagogischer Interventionen stark betont werden.

Gilsdorf und Kistner (2015c, S. 16) beschreiben die Leitungsaufgaben – und rollen in der

- **Planungsphase als Dramaturgie**
- **Präsentationsphase als Animation**
- **Aktionsphase als Prozessbeobachtung**
- **Reflexionsphase als Prozessmoderation**

Zusammenfassend kann folgendes Bild eine Orientierung für die Planung und Konzeption skizziert werden:

Eine outdoorpädagogische Interventionen sollte als „didaktisches Mobile“ möglichst ausgewogen und balanciert auf einer „methodischen Welle“ in Küstennähe surfen können. Je nach Bedingungen (Wetter, Gruppe, Ort) wird sie zunächst sanft dahingleiten, bis sie sich immer mehr aufbaut, bis sie letztendlich bricht. Zu diesem Zeitpunkt ist sicherlich die größte Herausforderung, die Welle zu reiten. Jede Welle wird sich aber wieder beruhigen, und dann, nachdem das Wasser kurz das Land (Ziel) berührt hat, sich auch wieder zurück ins weite Meer ziehen (Reflexion, Abschied). Ein eintägiges Lernprojekt kann in dieser Metapher wie Windsurfen gesehen werden, mehrtägige Aktionen wie ein Ausflug mit einem Segelboot auf eine Insel, für mehrwöchige anspruchsvolle sozialpädagogische Projekte in der Wildnis kann als Metapher z.B. eine Ozeanüberquerung dienen, bei der große Wellen mitunter auf hoher See kommen können, wo das Land noch lange nicht in Sicht ist. Als Dramaturgen, Animateure, Risikomanager und achtsame Begleiter*innen bei Prozessen nehmen sie in diesem Prozess verschiedene anspruchsvolle Rollen ein.

Metaphern mit Naturlandschaften und die Bewältigung der Naturgewalten werden gerade im Kontext von Outdoorpädagogik als optimal angesehen. Im nächsten Kapitel wird aufbauend auf dieser Rolle nun differenziert ein Anforderungsprofil von Outdoorpädagog*innen entwickelt.

3.7 Ein „dynamisches“ Anforderungsprofil für Outdoorpädagog*innen

Outdoorpädagogik stellt sich in der Praxis nicht nur die Frage nach der Emotion und dessen Bewältigung (*Wie kann ich ein Erlebnis provozieren?*), sondern nach dem Ziel für eine bestimmte Zielgruppe, dass mit einem

- **Ort** (*Wozu eignet sich der Raum hier draußen?*),
- mit einem **Thema** (*Welchen Raum benötige ich für dieses Thema?*) und
- mit einer entsprechenden **Aktivität** (*Welchen Raum benötige ich für diese Aktivität?*)

erreicht werden kann.

Die **Synthese aus den intendierten pädagogischen Zielen für die Gruppe und dem Ort, dem Thema und der Aktivität** ergibt die Idee eines adäquaten pädagogischen Handelns bzw. Arrangement, dessen Ideologie und den Anspruch auf die ggf. provozierte Emotion abgeleitet werden sollte. Das pädagogische Handeln ist also ganz klar zielgerichtet, d.h. es wird eine „Kenntnis der Ausgangslage, Definition der Ziele der Handlung und Vorstellungen über die Mittel, die zu diesem Ziel führen können“ (Heckmair & Michl, 2018) benötigt (siehe Kapitel 3.6.3).

Aus den vorangegangenen Beschreibungen über die vielfältigen Handlungsfelder in der Outdoorpädagogik und mit der nicht verallgemeinerbaren Ausprägungsmöglichkeiten in den Dimensionen „Raum – Gruppe – Aktivität“ kann nur unter Betrachtung der spezifischen Situation gesagt werden, welche Kompetenzen wirklich im jeweiligen Handlungsfeld notwendig sind und wie ein Kompetenzmodell aufgezeichnet werden kann. Ein Beispiel hierzu:

Eine Erlebnispädagogin, die mit einer Gruppe Erwachsener eine risikoreiche Abseilaktion über einen Felsen durchführt, benötigt andere Fähigkeiten als ein Sozialpädagoge, der mit seinen Jugendlichen eine niederschwellige City-Bound-Aktion durchführt oder ein Kindergartenpädagoge, der mit seinen Zwergen Feenhäuser aus Naturmaterialien baut.

So wird schnell klar, dass für draußen arbeitende Pädagog*innen zwar ein breites Spektrum an Kompetenzen notwendig sein könnten, aber nicht zwingend müssen. Die Arbeit im Outdoorbereich lässt sich nicht einfach standardisieren, zu komplex und unvorhersehbar ist das potentielle Handlungsspektrum, zu vielfältig die Möglichkeiten. Zudem spielt es eine wichtige Rolle, ob im Einzelsetting, mit einer Kleingruppe oder Großgruppe gearbeitet wird

und aus welchen Persönlichkeiten und unterschiedlichen Bedürfnislagen sich die Zielgruppe zusammensetzt. So werden allgemeine Kompetenzen wie Flexibilität, Veränderungsbereitschaft, Spontanität, Entscheidungsfähigkeit und vor allem Empathievermögen von großer Wichtigkeit sein, um erfolgreiche pädagogische Handlungen setzen zu können und dafür die Verantwortung zu übernehmen. Eine gute Stimme und die rhetorische Gewandtheit für kurze wichtige Ansagen ist für die pädagogische Arbeit hilfreich.

Als Pädagog*innen sind sie zudem generell der **Vorbildwirkung** verpflichtet, somit sollten sie **ethische Grundprinzipien** verinnerlicht haben und authentisch einen **achtsamen Umgang mit Mensch, Umwelt und Natur** leben (siehe Kapitel 3.3). Gerald Koller, Entwickler von „risflecting“, ein Modell zur Risiko- und Rauschpädagogik und Ashoka Fellow für sozialen Wandel, appelliert: „Das wesentlichste pädagogische Modell ist: Ihr Vorbild“ (Koller 2012, S. 35). Menschen akzeptieren ein Vorbild jedoch nur unter spezifischen Bedingungen, nämlich nur dann, „wenn dahinter a) eine funktionierende Beziehung steht, und b) wenn das Beispiel „emotional positiv konnotiert“ ist (...) wenn die Vorbildgeber von dem, was sie da machen, auch wirklich überzeugt und begeistert sind“ (Renz-Polster und Hüther 2013, S. 14).

Wo kann für eine Outdoorpädagogik die Grenze zwischen den „normalen“ pädagogischen Anforderungen und den fachlichen Kompetenzen gezogen werden?

Das Können ist des Dürfens Maß.

Paul Preuß (1886-1919), Pionier des Felskletterns

Als sehr wichtige Kompetenz von elementarer Bedeutung für Outdoor-Praktiker*innen scheint die **Fähigkeit** hervorzuheben, **sich selbst einschätzen zu können und sich selbst gegenüber ehrlich zu sein** (vgl. Paffrath 2017a). Eine gute Selbstkenntnis, die Courage, auf allen Ebenen auch mal „Nein“ zu sagen, das Wissen um die eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Qualitäten kann durchaus als wesentliche Voraussetzung zu sehen, um draußen (outdoor) verantwortungsvoll und (un)sicherheitsbewusst praktizieren zu können (vgl. Arbeitskreis Wagnis im be, 2020, S. 9), vor allem dann, wenn die Konsequenzen „real“ sind. Hinzu kommt die Notwendigkeit, über die rechtlichen Rahmenbedingungen und ggf. Ausbildungserfordernisse Bescheid zu wissen.

Die Fähigkeit, sich selbst einschätzen zu können, sollte v.a. folgende Ebenen in den Blick nehmen:

- **Sicherheit und Risiko:** Absturz, Verletzung, Wetter, Exponiertheit, Notfall, Gesetze
- **Gruppe:** Klientel, Alter, Geschlecht, soziales Milieu, Homogenität, Dynamik
- **Selbst:** fachliches Können, Befindlichkeit, vorhandene Materialien/Ausrüstung

So fordert ganzheitliches Sicherheitsdenken oder im Sinne von Fürst (2009), die Gestaltung eines „sicherheitsgerechten Entscheidungsrahmens“ im outdoor- und erlebnispädagogischen Kontext explizit **Wagnis-gestaltende Kompetenzen** bei den Pädagog*innen (vgl. Arbeitskreis Wagnis im be, 2020, S. 10).

Nichtsdestotrotz, ein einheitliches Einheitsprofil für outdoorpädagogisch handelnde Pädagog*innen ist unmöglich zu entwerfen, da es immer an die jeweilige „einzigartige“ Persönlichkeit und den jeweiligen Kontext gebunden ist. Outdoorpädagogik als Containerbegriff für viele Konzepte des Draußen-Lernens hat ein viel zu breites variables Spektrum an Ausprägungen (siehe Kapitel 3.1).

Aus diesen Überlegungen und aus der Synthese der vorangegangenen Kapiteln soll nun „ein **Konglomerat**“ von **Anforderungen zum pädagogischen Handeln draußen** mit Gruppen entwickelt werden. Folgende Dimensionen können differenziert sowohl in generelle und outdoorspezifische Anforderungen beschrieben werden:

Für Pädagog*innen, die draußen wirken möchten, wird als unerlässlich angesehen:

- **Selbstreflexivität** und das Vermögen einer realistischen **Selbsteinschätzung** und dazu,
- **Selbstständigkeit** mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung

OUTDOOR

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">○ (outdoor)pädagogische Planungs- und Gestaltungskompetenz (z.B. Vorbereitung, Anleitung von Übungen, Begleitung, Beratung, Moderation, Präsentation). |
|--|
- Fähigkeit, Lernwege und Gruppenprozesse zu begleiten und zu reflektieren bzw. Dialoge, Diskussionen und Reflexionen zu moderieren. Das impliziert das Vorhandensein entsprechender
 - Sozialkompetenz sowie
 - kommunikativer Gewandtheit (rhetorische Kompetenz).
 - Programme evaluieren, kritisch-konstruktiv bewerten und davon ausgehend entsprechend adaptieren können.

OUTDOOR

In den meisten Kontexten, die von einer Herausforderung bestimmt werden, sind

- Wagnis-gestaltende Kompetenzen für die Förderung von Unsicherheitsbewusstsein und einen konstruktiv-reflexiven Umgang mit Risiko obligat.

OUTDOOR

Je nach Tätigkeitsfeldern braucht es abgestimmte

- fachliche (und sicherheitstechnische) Qualifikationen (3.6)
- Kompetenzen zum Outdoor Leadership und Konfliktmanagement
- Methodenkoffer und Arbeitsmaterialien
- interdisziplinäres Know-How

Generell sollten folgende Charaktereigenschaften vorhanden sein:

- Menschenbild (im moralischen Horizont der Menschenrechte)
- Weltoffenheit, Neugier
- Gesellschaftspolitisches Interesse und demokratischer Bildungshorizont
- Umweltbewusstsein und nachhaltiger Lebensstil

OUTDOOR

- eine authentische Beziehung zur Umwelt, Natur und zum Draußen-Sein

- Empathievermögen
- vorurteilsfreies, respektvolles, wertschätzendes und anerkennendes Sozialverhalten

Outdoorpädagog*innen benötigen zusammenfassend also neben ausgewiesenen fachlichen Fertigkeiten eine gute Selbstkenntnis, das Vertrauen in die eigenen Handlungsmöglichkeiten und methodischen Fertigkeiten sowie einen feinen Umgang mit und ein gutes Gespür für Menschen und die Umwelt. Letztendlich wird es immer auf die besondere Situation vor Ort ankommen, da die Praxis in hohem Maße situationsspezifisch ist (siehe Kapitel 3.4.7).

Hinzu kommt, dass viele verschiedene Professionen draußen an der frischen Luft pädagogisch wirken. So sind im outdoorpädagogischen Bereich beispielsweise folgende verschiedene Menschen aktiv tätig:

- | | |
|----------------------|--|
| - Lehrer*innen | - Erziehungswissenschaftler *innen |
| - Sportlehrer*innen | - Elementarpädagog*innen und Erzieher*innen |
| - Übungsleiter*innen | - Sozialpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen |
| - Bergführer*innen | - NGOs und Vereine |
| - Trainer*innen | - Unternehmen |
| - Eltern | - ... |

Hier ein textlicher Vorschlag, wie Pädagog*innen, die draußen an der frischen Luft pädagogisch handeln, unabhängig ihrer Methode, ob Erlebnispädagogik, Outdoor Education, place-based pedagogy oder im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung (siehe Kapitel 3.2), beschrieben werden könnten:

Outdoorpädagog*innen sind in einem Einzel- oder Gruppensetting draußen unterwegs. Sie nutzen und nutzen dort die vielfältigen Erfahrungsräume wie Wald, Wiese, Wasser, Berg, Stadt, Parks, Sportplätze, bei Sonnenschein, Regen, Schnee, Wind, bei Kälte oder Hitze für ihre Arbeit. Ihr Handwerk besteht einerseits aus der achtsamen Begleitung der selbsttätig Lernenden, andererseits aber auch durch die Provokation mitunter herausfordernder Entwicklungs- und Bildungssituationen durch die Bewältigung der Outdoorsituation bzw. unter Nutzung dieser. Sie begleiten verschiedene soziale Konstellation bei Outdoor-Aktivitäten und Draußen-Unternehmungen, oftmals mit einem klaren Bildungsauftrag (z.B. als Umweltbildung, Elementarbildung, Erwachsenenbildung etc.). Lernorte sind draußen, sie erhoffen sich durch das Draußen-Sein eine Wirkung. „Draußen-Lernen“ ist ihr Motto.

Es muss aber dezidiert festgestellt werden:

Durch die große Kontextabhängigkeit kann im Verständnis von Outdoorpädagogik als Containerbegriff kein allgemeingültiges Kompetenzmodell entworfen werden.

So muss vielmehr ein bewegliches Anforderungsprofil für „Outdoorpädagog*innen“ skizziert werden, welches aber kein Standard und schon garnicht eine Norm sein darf. Ein solches kann jedoch eine Orientierung und Reflexionshilfe für Pädagog*innen bieten, die ihr Handlungsfeld nach draußen erweitern bzw. dort erweitern oder professionalisieren möchten (siehe Kapitel 2.2).

Hinsichtlich der Forderung nach der Entwicklung eines differenzierten und berufsspezifischen Kompetenzprofils wird deswegen nun der **Fokus auf das erlebnispädagogische Handlungsfeld** gelegt, auch deswegen, weil es ein Schwerpunkt in der in Kapitel 5 konzipierten Lehrveranstaltung ist. Ich werde hierzu die Beschreibung zum Berufsbild „Erlebnispädagog*in“ verwenden, welche der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. (2018; siehe auch Seidel 2017; 2018) differenziert entwickelt hat, in folgender Tabelle dargestellt.

Tab. 8: Berufsbild Erlebnispädagog*in (aus Bundesverband Individual-und Erlebnispädagogik e.V. 2018a)

Aufgaben und Tätigkeiten

*Die spezifischen Aufgaben und Tätigkeiten von Erlebnispädagog*innen liegen in der zielgerichteten, fachlich fundierten Planung und Durchführung handlungsorientierter Lernszenarien, vorzugsweise in und mit der Natur als Erfahrungsraum. Sie arrangieren ganzheitlich orientierte, individuell herausfordernde und nicht alltägliche Situationen, die entwicklungs- und bildungswirksame Erlebnisse ermöglichen. Diese fördern vorrangig personale und soziale Kompetenzen. Bei der Planung, Durchführung und Evaluierung der Lernszenarien berücksichtigen Erlebnispädagog*innen grundlegende Strukturmerkmale wie beispielsweise Selbststeuerung, Eigenverantwortung, Freiwilligkeit, Ressourcen- und Prozessorientierung sowie die Dimension der sozialen Interaktion. Neben der Beachtung aktueller Sicherheitsstandards stehen die physische, psychische und soziale Unversehrtheit der Teilnehmenden im Vordergrund. Im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung wird Wert auf einen achtsamen Umgang mit Natur und Umwelt gelegt. Um einen Lerntransfer und Entwicklungsprozesse in die Lebens- und Arbeitswelt zu unterstützen, setzen Erlebnispädagog*innen verschiedene Reflexionsmethoden ein. Sie arbeiten theoriegeleitet und greifen dabei auf spezifische Lern- und Wirkungsmodelle zurück.*

Lernräume und Aktivitäten

Charakteristische Angebote reichen von natursportlichen Aktivitäten wie zum Beispiel Wandertouren, Segeln, Klettern, Kanufahren über Wildnis- und Naturaufenthalte bis zu Interaktionsübungen und handlungsorientierten Projekten. Solozeiten, kreativrituelle Angebote oder City Bound gehören zum weiteren Spektrum.

Arbeits- und Handlungsfelder

*Erlebnispädagog*innen sind im Bereich ‚Pädagogik‘ zum Beispiel in der Kinder- und Jugendarbeit, Jugendhilfe, im schulischen, außerschulischen und tertiären Bildungsbereich oder in der Erwachsenenbildung und Heilpädagogik tätig.*

*Im Bereich ‚Wirtschaft‘ arbeiten Erlebnispädagog*innen vorzugsweise als Prozessbegleiter*innen und Trainer*innen im Rahmen von Personal- und Organisationsentwicklung.*

*Auf dem Gebiet der ‚Gesundheitsförderung‘ sind Erlebnispädagog*innen vor allem in der Prävention und Rehabilitation tätig.*

*Im Handlungsfeld der ‚Therapie‘ unterstützen Erlebnispädagog*innen als Teil eines multiprofessionellen Teams therapeutische Prozesse.*

*Ein erweitertes Arbeitsfeld finden Erlebnispädagog*innen im Bereich der Natur- und Umweltbildung sowie in der Bildung für nachhaltige Entwicklung.*

Sie sind ferner in freizeitpädagogischen und touristischen Bereichen tätig, arbeiten dort aber vorwiegend erlebnisorientiert.

Kompetenzen und Ausbildung

*Erlebnispädagog*innen erwerben im Rahmen ihrer Ausbildung neben pädagogischen und psychologischen Kompetenzen zur angemessenen Prozessbegleitung und verantwortungsvollen Gruppenführung auch die erforderlichen technischen Qualifikationen zur sicheren Anleitung der Teilnehmenden in den entsprechenden erlebnispädagogischen Lernräumen und Aktivitäten.*

Grundlegend sind hierbei die Orientierung an einem humanistischen Menschenbild, eine wertschätzende Haltung gegenüber menschlicher Vielfalt und einem Wertesystem, das sich in den Menschenrechten verankert sieht.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden und sie professionell und bewusst einsetzen zu können, sind fachliche, personale und soziale Kompetenzen notwendig.

Diese erlangen sie durch eine qualifizierte pädagogische Ausbildung sowie eine fundierte erlebnispädagogische Qualifizierung, wie sie der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. formuliert hat. Darüber hinaus ist eine für die spezifischen Aktivitäten und Lernräume entsprechende (fachsportliche) Qualifikation erforderlich.

Das Berufsbild wurde vom ‚Hochschulforum Erlebnispädagogik‘ und dem Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. (Fachgruppe „Aus- und Weiterbildung“) in einem dreijährigen Prozess entwickelt und am 13.03.2015 verabschiedet. Es wird regelmäßig aktualisiert.

© be – Berufsbild Erlebnispädagog*in 06/2018

Ausgehend von der Beschreibung des Berufsbildes können die Tätigkeiten und Fähigkeiten von Erlebnispädagog*innen, die im Freien agieren, folgendermaßen beschrieben werden:

Erlebnispädagogog*innen, die draußen arbeiten, initiieren ganz bewusst ein handlungsorientiertes Arrangement für Gruppen. Sie nutzen dabei ein bestimmtes Thema zur individuellen Kompetenzförderung (z.B. Umgang mit Risiko und (Un)Sicherheit) und haben ausgeklügelte Reflexionsmethoden im Einsatz, durch diese der Transfer in den Alltag erhofft wird. Manchmal lassen sie aber auch mal das Erlebte für sich sprechen. Sie initiieren nicht-alltägliche intensive Outdoor-Erlebnisse und provozieren dabei herausfordernde Gruppendynamiken. Sie möchten durch ihre Einheiten konkret Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen fördern und dabei persönliche und soziale Lernprozesse möglichst intensiv, ganzheitlich und nachhaltig begleiten. Entweder sind sie ausgebildete Erlebnispädagog*innen bzw. Outdoor-Trainer*innen mit entsprechenden fachlichen Zusatzqualifikationen oder sie befähigen sich durch ihre Persönlichkeit, ihren Erfahrungsschatz und Bildungshorizont.

Mit ihrem Anforderungsprofil bekommen Erlebnispädagog*innen nahezu Superheldenstatus und benötigen „universale“ Eigenschaften. Welche Spezie sind Erlebnispädagog*innen und Outdoortrainer*innen? Wer kann dieses augenscheinlich anspruchsvolle Berufsprofil erfüllen?

At the end of the day an outdoor trainer is in my opinion an egg-laying wool-milk-pig (German saying about someone who can do everything), who can do everything somehow, is always in a good mood, and likes what he does”

(Müller & Sand, 2016, S. 510)

In Kapitel 3.4.1 wurden bereits das Hard-Soft-Meta-Skills-Konzept von Reiners, die „Wall of effective outdoor leadership“ von Priest und das „Kompetenzmodell“ für Adventure Management von Müller und Sand theoretisch umrissen. Dennoch scheint es schwer zu erfassen, was letztendlich in der ungemein vielfältigen Praxis eine situative Handlungskompetenz ausmacht. Es stellt sich die kritische Frage, ob überhaupt wissenschaftliche Forschung darauf eine Antwort geben kann. Letztendlich geht es bei einem Anforderungsprofil um Handlungskompetenz, um eine „Güte“ der individuellen Performanz in der pädagogischen Praxis. Handlungskompetenz beschreibt Paffrath (2017, S. 213) in einem Zusammenspiel aus vier elementaren Kompetenzebenen:

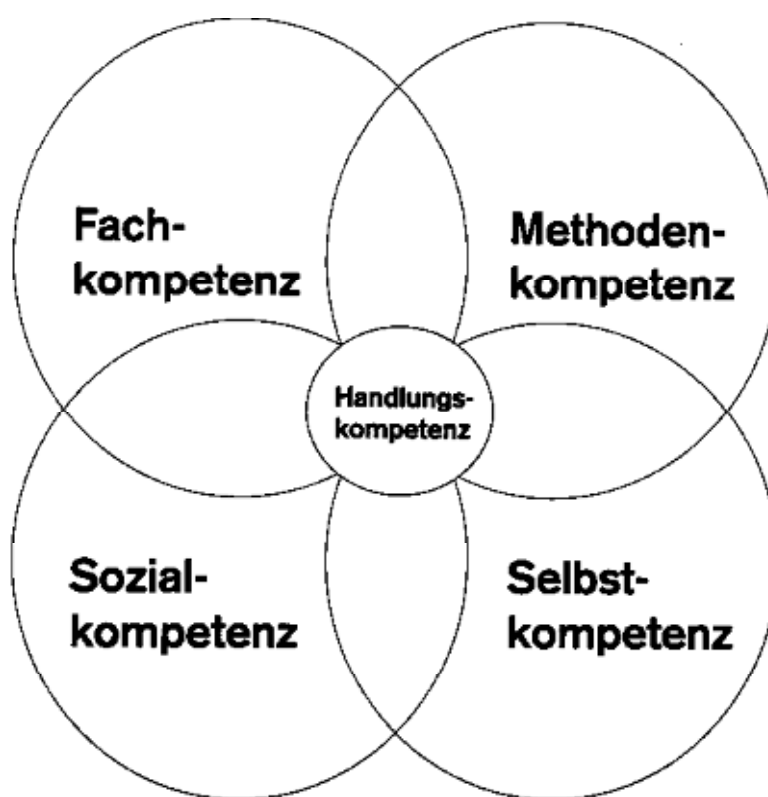


Abb. 25: Handlungskompetenzen und ihre vier Teilkompetenzen (Paffrath 2017, S. 213)

Nach Paffrath (2017, S. 214f.) ergibt sich demnach die Handlungskompetenz aus den

- **fachlichen** Kompetenzen wie technisch-instrumentelles Können / Vertrautheit mit dem Medium, methodisch-didaktische Gestaltungsfähigkeit, aktive Prozessbegleitung, hohe Gestaltungs- und Leitungskompetenz für aktions-/handlungs-/bewegungsorientierte Programme, aufbauend auf einem pädagogischen Basiswissen und einer theoretischen Verankerung

- **persönliche Kompetenzen** wie Glaubwürdigkeit, Authentizität, Verlässlichkeit, Offenheit, Gelassenheit, Verantwortungsbereitschaft, Initiative und Spontanität, Empathie, Toleranz und Offenheit, kreative Neugier und Lust auf neue Prozesse und Herausforderungen, physische und psychische Belastbarkeit, hohe Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeiten etc. (vgl. Paffrath 2017b).

Es ist nachvollziehbar, dass alle beschriebenen Eigenschaften sicherlich pädagogisches Handeln qualitativ steigern können. Aber auch die Anforderungen in den Handlungsfeldern befinden sich im steten Wandel. So ist eine aktuelle Anforderung an Erlebnispädagog*innen die verstärkt geforderte Thematisierung der **„gesellschaftspolitischen Dimension der Erlebnispädagogik“** (Bundesverband Individual-und Erlebnispädagogik e.V. 2020a; Schettgen et al. 2018a). Teilnehmende sollen mit „gesellschaftspolitische Themen handlungsorientiert“ konfrontiert werden und damit „zur aktiven Teilhabe und verantwortlichen Gestaltung im Sinne einer weltoffenen, solidarischen, ökologischen und nachhaltigen Gesellschaft ermutigt werden“ (Bundesverband Individual-und Erlebnispädagogik e.V. 2020a, S. 28). Die Notwendigkeit, „aktiv zu werden und das eigene pädagogische Handeln anzupassen“, damit „im Sinne der Anbahnung eines Transfers in erlebnispädagogischen Programmen und Ausbildungen“ sowohl „Teilnehmende“ als auch „Betreuende“ als „Botschafter*innen“ fungieren (ebd., S. 29). Wo ist die Grenze zur „normalen“ Pädagogik? Kann es überhaupt so etwas geben wie ein abgrenzbares Kompetenzprofil für Outdoorpädagog*innen? Fest steht, dass Erlebnispädagog*innen mittlerweile ausdrücklich als Erweiterung ihrer individuellen Handlungskompetenz ebenso eine **Gestaltungskompetenz** (vgl. ebd.), die ausgiebig im Kontext der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ diskutiert wurde (vgl. Haan 2008), erwartet wird. Die Praxis von Outdoorpädagogik erfordert also nicht nur Gestaltungskompetenz, sondern leistet ebenso einen Beitrag zur Entwicklung dieser. Anders ausgedrückt: Pädagog*innen sind dazu angehalten, ihr Handeln auf Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit auszurichten bzw. die Fähigkeit zu fördern, gesellschaftliche Innovationen zu denken und zu schaffen. In Kapitel 3.2.6 wird die Gestaltungskompetenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung im Modell des Forum Umweltbildung (2021) näher beschrieben. Aus dieser Haltung heraus werden alle weiteren Entwicklungen zu Anforderungsprofilen an (angehende) Professionist*innen gestützt, die im weiteren Kontexten dieser Arbeit bearbeitet werden (siehe Kapitel 4.5, 5.6 und 5.7).

So wird mittlerweile eine kritische Haltung als Erwartung von der Profession angenommen. Es entsteht ein konkreter Auftrag für das professionelle pädagogische Handeln:

Outdoor- und Erlebnispädagog*innen können gesellschaftspolitische Themen aufgreifen und lernförderlich gestalten sowie eine „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in ihren Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales“²⁴ vertiefen.

Das Potential von Outdoor- und Erlebnispädagogik, **„Gestaltungskompetenz mit handlungsorientierten Methoden und Lernszenarien zu entwickeln und zu fördern** (Bundesverband Individual-und Erlebnispädagogik e.V. 2020a, S. 29), soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit weiter erkundet werden. Die **Vernetzung zum kritischen Denken als Voraussetzung für demokratisches, solidarisches und gesellschaftspolitisches Handeln** liegt hierbei auf der Hand. Ein wahrhaft hoher Anspruch an die pädagogische Profession. Die kritische Frage stellt sich, ob der dogmatische Anspruch an Kompetenzen nur ein Ausdruck von verträumtem Idealismus zwanghaft-perfektionistisch Geistiger in Elfenbeintürmen ist, die sich von der Praxis bereits weit entfernt haben?

„Klassische“ Kompetenzprofile und standardisierte Normkataloge für Pädagog*innen den Eindruck erzeugen oftmals den Eindruck, dass stets „Superman“ gefordert wird (vgl. Paffrath 2017a). Sie erzeugen meiner Meinung einen surrealen Erwartungsdruck für Praktiker*innen und einen überhöhten Anspruch an die tatsächlich lebbare Praxis. Wie kann also die Frage geklärt wenn, welche Kompetenzen in outdoorpädagogischen Kontexten tatsächlich praxisrelevant sind? Ist eine Antwort überhaupt aufgrund der hohen Variabilität in den Ausprägungen der Handlungskontexte möglich?

Pädagogisches Handeln ist keine Fließbandarbeit, sondern künstlerisch-kreativer Ausdruck situativer Entscheidungen von Persönlichkeiten. Je mehr konkret versucht wird, das Handlungsfeld Erlebnispädagogik zu umreißen, zu strukturieren, zu standardisieren, desto mehr wird es bewirken, dass man nicht dem Bild entspricht, von der Oberfläche verschwindet, nicht anerkannt und damit, implizit entwertet wird. Die sicherlich wichtige und wertvolle Lobby- und Entwicklungsarbeit von großen Bildungsträgern und Verbänden wie der deutsche Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik, einen Qualitätsstandard zu etablieren und klare Kriterien zu schaffen (Bundesverband Individual-und Erlebnispädagogik e.V. 2018), wirkt im gleichen Zug auch als neoliberaler Auftrag im Lichte von

²⁴ vgl. Bundesverband Individual-und Erlebnispädagogik e.V. 2020a, S. 28

Gouvernementalität: Sie gibt der Institution eine Deutungsmacht für die Qualität und den Preis, und lässt die Logik der Konkurrenz zwischen Professionist*innen der Erlebnispädagogik aufkeimen, die sie einst so anwiderte. Ohne Frage ist ein angemessenes Maß „zwischen Anpassung und Abenteuer“ (vgl. Ferstl et al. 2014) schwer zu finden und höchst ambivalent zu werten. Um diesen Grat begehen zu können, wird ein steter kritischer und am Zeitgeist orientierter Diskurs als unausweichlich gesehen, um einen gangbaren Kompromiss finden zu können, der stets neu ausgehandelt werden muss. Eine inspirierende Gedankenquelle hierzu gibt John Deweys philosophischer Pragmatismus (vgl. Oelkers 2011).

Ausgehend von einem „pragmatischen“ Mindset und dem von Jean-Luc Patrys eingepflanztem Gedankengut zur „Situationsspezifität“ möchte ich nun abschließend eine (soeben induktiv aufblitzende) Alternative zu den klassischen Kompetenzmodellen vorstellen:

Ein „dynamisches“ Anforderungsmodell für outdoorpädagogisches Handeln

Hinsichtlich den vielen von Perspektivenvielfalt geprägten Überlegungen möchte ich nun versuchen, ein möglichst einfaches und verständliches, für die Vermittlung und einer Diskussion greifbareres Kompetenzmodell zu entwickeln. Dieses selbst entworfene Kompetenzmodell möchte sich von den komplexen abstrakten Begriffen „Fachkompetenz“ „Methodenkompetenz“ „Sozialkompetenz“ „Selbstkompetenz“ entfernen und das situationsspezifische pädagogische Setting würdigen (siehe Kapitel 3.4.7), dass gerade im outdoorpädagogischen Kontexten mitunter auch von Personen gestaltet werden kann, die standardisierte und starre Kompetenzprofile (siehe oben) oder auch die mitunter sehr explizit formulieren „normativen“ Vorgaben von Berufsbildern (siehe Tabelle 1) nicht erfüllen. Die Praxis von Outdoorpädagogik zeigt, dass ohne Frage eine hohe pädagogische Qualität nicht nur bei ausgebildeten Pädagog*innen, sondern auch von anderen Personen, die mit Gruppen draußen unterwegs sind, erzeugt werden kann. Ein (eigenes) Beispiel:

*Die herzliche Försterin, die zwar keinerlei (wald-) pädagogische Ausbildung hat, kann auch ohne theoretische Überlegungen zur Reflexion und Transfer höchst lernwirksam und interessant eine outdoorpädagogische Einheit gestalten. Sie kann womöglich sogar einen höheren Lernertrag bei Teilnehmer*innen erwirken, auch wenn sie über „ihre“ Bäume im simplen Dialektdeutsch erzählt, als der frisch ausgebildete und wissenschaftlich gebildete Waldpädagoge, der die als „effektivsten“ titulierten kollaborativen Methoden und Interaktionsformen aneinanderreicht.*

Wie können demnach individuelle Qualitäten wie Erfahrung oder Menschenbild in einem „allgemeinen“ Anforderungsprofil anerkannt und entsprechend „professionell“ wertgeschätzt und gewürdigt werden? Die Frage ist nur paradox und widersprüchlich zu beantworten. Es braucht einerseits gewisse „harte“ Standards und andererseits „weiche“ Standards, die anerkennen, dass viele Wege zum Ziel führen. So würde sich beispielsweise methodische Kompetenz dabei nicht an idealisierten Perfektionen wie Reflexionsvermögen, Wellenmodellen oder didaktischen Modellen orientieren, sondern daran, wie letztendlich die Erfahrung wirkt. Nicht unbedingt die intendierten, sondern die tatsächlichen Lerneffekte bewerten die Qualität des pädagogischen Settings. Es braucht eine Loslösung von dem professionellen Kontrollzwang, der sich meiner Meinung nach aus einer Konkurrenzlogik heraus bildet, da lediglich ein „Titel“ zur Bewertung dient, wie gut pädagogisches Handeln sein kann. „Titel“ als vermeintliche Nachweise von Kompetenzen befördern die Verwertung, den Konkurrenzkampf um Anerkennung und bedingen zwangsgemäß die Herabwürdigung einer persönlichen Qualität, ich zitiere meine Freundin und Kollegin Eva Schider: „Ich habe erst Bergführerin werden müssen, damit ich ernst genommen werde.“ Sie war jedoch ohne Frage zuvor schon höchst „wertvoll“ aus pädagogischer und menschlicher Perspektive unterwegs.

Ob einer outdoor- und erlebnispädagogischen Aktion nur eine Qualität zugesprochen wird, wenn sie von einem zertifizierten Erlebnispädagogen be® geleitet wird, ist nämlich in erster Linie eine politische oder rechtliche Frage (z.B. hinsichtlich geschützter Berufsbezeichnung) und nicht unbedingt ein Frage nach Qualität und nach pädagogischer Wirksamkeit. Ein situationsspezifisches Anforderungsmodell würde sich gegen eine starre Standardisierung und Vereinheitlichung von Kompetenzen wenden, da es sich an den tatsächlichen Wirkungen und viablen Antworten in pädagogischen Momenten orientieren würde. **Ein dynamisches Modell ist demnach immer ein Plädoyer für Heterogenität und Diversität.** Ein solches Modell würde eine Haltung transportieren, die stark von John Deweys philosophischen Pragmatismus und einer konstruktivistischen Erkenntniskritik geprägt wäre. Ein solches könnte darauf sensibilisieren, in welchem Handlungskontext welche Kompetenzen wirklich erforderlich sind und welche verschiedenen situativer Bewältigungsstrategien damit einhergehen. Erst nach der Analyse des Raumes und antizipierbarer Risiken sowie den Bedürfnissen und Grenzen hinsichtlich der Zielgruppe ein Spektrum von Handlungsmöglichkeiten aufwirft, aus denen ein erforderliches Kompetenzprofil abgeleitet wird. Um ein solches dynamisches Anforderungsmodell anwenden zu können, braucht es zwei Fähigkeiten: **die Fähigkeit, in die Zukunft zu blicken**, also Situationen bzw. situative Herausforderungen zu antizipieren, sich

vorzustellen und die **Fähigkeit, aus der Vergangenheit zu lernen**, also einer kritisch-reflexiven Bewertung von Situationen, die das Ziel haben, das Antizipationsvermögen stets zu erweitern, sprich die Spezifitäten von Situationen immer besser zu erkennen. John Dewey nennt dies Erfahrungslernen, ein Lernen aus **Reflexion** der unmittelbar erlebten Situation, die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten durch neue **Konstruktion** und eine verbesserte Bewältigung dieser durch **Antizipation**.

Welche Metaphern können hierzu gefunden werden, die ein Anforderungsprofil kontextsensibler und situationsspezifischer beschreiben? Wie kann ein solches qualitativ priorisiert werden? Inspiriert von dem Lernzonenmodell (siehe Kapitel 3.3) entstehen hierzu folgende Überlegungen, was und wann von Outdoorpädagog*innen allgemein erwartet werden sollte:

- In der Todeszone braucht es die **Qualität einer Maschine**, Fehler sind existenzbedrohend.
- In der Lernzone braucht es eine **pädagogische Qualität**, sonst keine Lerneffekte.
- In der Komfortzone braucht es die **Qualität des Mensch-Sein**, sonst keine Beziehung. Die Persönlichkeit, also das Mensch-Sein, bedingt zudem die pädagogische Qualität.

Anstatt Kompetenzen werden für ein **„dynamisches“ Anforderungsprofil für Outdoorpädagog*innen** die Metaphern **„Maschine“**, **„Pädagog*in“**, **„Mensch“** festgelegt:

Wenn es die Situation notwendig macht, sollten Outdoorpädagog*innen wie eine Maschine funktionieren können, vor allem dann, wenn es um die Gewährleistung von Sicherheit oder Genauigkeit geht. Weitere Assoziationen damit sind Funktion, Effizienz, Führung, Getaktet, Autoritär. Beispiele hierzu wären die notwendigen Fähigkeiten zum Outdoor Leadership oder die fachliche Voraussetzungen für bestimmte Aktivitäten z.B. Klettersteig erfordert die Qualifikation Bergführer*in, da Führung von Gruppen im alpinen Gelände viel Expertise benötigt und ein möglicher Unfall komplexe Rettungstechnik verlangen würde. Wenn die Maschine versagt, kann das existenzielle Konsequenzen mit sich bringen, von den rechtlichen mal abgesehen. Outdoorpädagogik ist dennoch in erster Linie Pädagogik, also Pädagog*innen sollen eine hohe professionelle Qualität zeigen, um Lernprozesse wirksam und zielorientiert zu begleiten. Als Professionist*innen sollten sie überlegte pädagogisch-motivierte Handlungen setzen, diese methodisch-didaktisch rahmen und im besten Fall theoretisch-fundieren können. Hier geht es um die Fähigkeit, möglichst lernwirksame Interventionen möglichst angemessen auf die Zielgruppe und den situationsspezifischen Handlungskontext abzustimmen. „Pädagog*in“ und die „Maschine“ erwirken die notwendige professionelle

Distanz gegenüber den Teilnehmer*innen. Bei einer outdoorpädagogischen Aktion (z.B. in einem Klettersteig) befinden sich diese beiden Kompetenzdimensionen im ständigen Wechselspiel. Trotz der „professionellen Maske“ agieren gerade Pädagog*innen nicht losgelöst von ihrer Persönlichkeit. Humane Berufe funktionieren vielfach über den Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen und im Agieren eines Vorbildes. Sie brauchen deswegen eine persönliche Qualität, um zugänglich und nahbar wahrgenommen zu werden. Vor allem der funktionell-effiziente Rahmen, den die Maschine begrenzt, wird mit den pädagogischen und menschlichen Interventionen mit Leben befüllt und macht pädagogisches Handeln einzigartig und persönlich. Ein weiteres Beispiel:

Beim Klettern hat ein Kind große Angst und möchte nicht mehr weiterklettern. Sie ist nicht rational und sicherheitstechnisch unbegründet, weil es an einem Seil hängt. Dennoch heißt es nun, achtsam eine Beziehung zu dem ängstlichen Kind aufzubauen. Es braucht es ein gutes Gespür, um diese Situation einerseits kindgerecht und andererseits aber auch lernwirksam aufzulösen. Ein nicht einfühlsames „Weitermotivieren“ könnte zu einer traumatischen Erfahrung führen, ein „sanftes“ Ablassen auf den sicheren Boden und ein empathische Reflexion dieser Angsterfahrung kann womöglich erwirken, dass sich das Kind entscheidet, die Herausforderung noch einmal anzunehmen. Vielleicht braucht es aber auch einfach das Gefühl, dass Angst nichts mit Versagen zu tun hat. Ein Verhalten nach der Maschinenlogik wäre hier völlig fehl am Platz.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass es viele verschiedene Möglichkeiten geben kann, die eine Situation „erfolgreich“ lösen können.

Die **Qualität in der Praxis** zeigt sich nach nach diesem Modell in dem Zusammenspiel zwischen einer maschinell-funktionellen, pädagogisch-professionellen und menschlich-persönlichen Kompetenz, in folgender Abbildung 1 veranschaulicht.

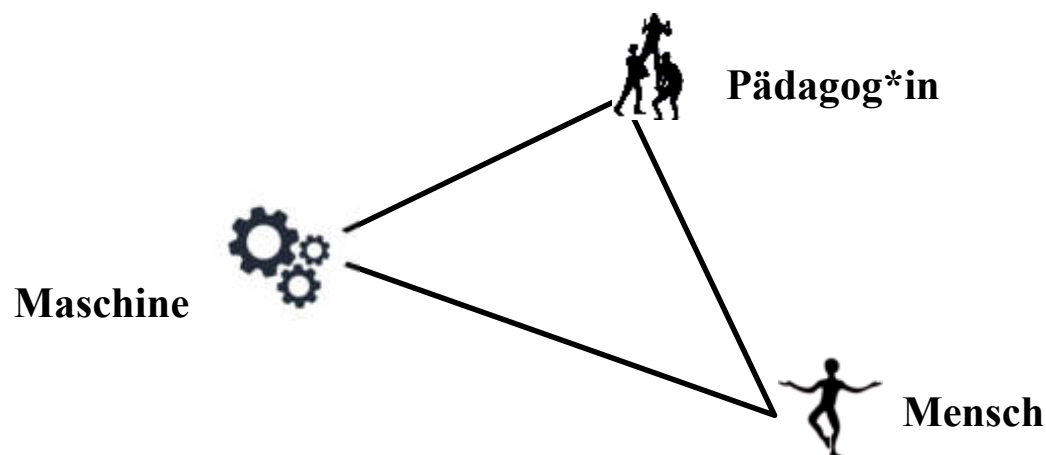


Abb. 26: Ein innerer Dialog zwischen Mensch-Sein, pädagogischer Professionalität und notwendiger Funktionalität (eigene Darstellung)

Dieses Bild kann Fragen zur outdoorpädagogischen Kompetenz provozieren: Wann und wozu ist es wichtig, manchmal wie eine Maschine zu funktionieren? Worin zeigen sich Widersprüche? Wie praxisrelevant ist theoretisch-fundiertes Handeln wirklich? Wie „pädagogisch“ ist deine Persönlichkeit?

Viele weitere Fragen sind denkbar. Somit erscheinen die Begriffe als gut geeignet für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff und lassen eine hohe Diskussionsbreite zu. Sie erzeugen ein offenes Verständnis, dass pädagogisches Handeln immer in einer spezifischen Situation mit spezifischen Anforderungen passiert.

Wie kann der Fakt, dass die Qualität in der Praxis von ihrer Situationsspezifität abhängt und damit nicht verallgemeinerbar ist, für ein Kompetenzprofil für Outdoorpädagog*innen verallgemeinert werden?




Bevor ich einen Antwortversuch starte, möchte ich festlegen:

Existenzbedrohendes muss in der Outdoorpädagogik höchste Priorität haben. Das, was bedrohen kann, kann hinsichtlich der Entwicklung eines Kompetenzprofils nicht verallgemeinerbar dargestellt werden, es ist höchst variabel. Es ist aber klar, dass jede noch so einfühlsame Pädagogik keine Berechtigung hat, wenn Gefahr für Leib und Leben existiert. So braucht es zur Verhinderung davon neben den notwendigen Fertigkeiten vor allem die Bewusstheit über die Gefahren und das Risiko, die nur durch Erfahrung und durch ausgewiesene fachsportliche Ausbildung erlangt werden kann.

Für ein Anforderungsprofil für Outdoorpädagog*innen heißt das jedoch, dass dieses nicht am allgemeinen Können, sondern an spezifischen Handlungsqualitäten ausgerichtet werden soll.

So kann für Outdoorpädagog*innen, im Folgenden als „OP*“ bezeichnet, folgende Funktionen zugewiesen werden:

Tab. 9: Das persönliche, professionelle und funktionelle Ich von Pädagog*innen

<p>OP* als Maschine</p> 	<p>Das funktionelle Ich → Die geforderten Hard Skills, sprich die geforderten (sicherheits-)technischen fachlichen Kompetenzen sind kontextabhängig und können je nach Handlungsfeld der Pädagog*innen völlig unterschiedlich sein. → Im konkreten Handlungsfeld können Hard Skills jedoch zwingend erforderlich sind und müssen höchste Priorität bekommen. → das Handeln wie eine Maschine kann, aber muss nicht zwingend pädagogische Effekte erwirken</p> <p>! NICHT VERALLGEMEINERBAR für OP*, da höchst situationsspezifisch und ortsabhängig</p>
<p>OP* als Pädagog*in</p> 	<p>Das professionelle Ich → Methodisch-didaktische Kompetenzen (Planung und Vorbereitung, didaktisches Design und Dramaturgie, zielgruppenangepasste und situationsangemessene Methodenauswahl – Prozessgestaltung und -begleitung – Reflexion, Transfersicherung, Follow-Up) → Situationsspezifische Entscheidungs- und Handlungskompetenz, pädagogischer Takt, Sozialkompetenzen → Gestaltungskompetenz → Theoretisches Fundament und Perspektivenvielfalt, siehe Kapitel 3</p> <p>TEILS VERALLGEMEINERBAR für OP*, da zwar ständig wirksam, aber situative Anpassung erforderlich</p>
<p>OP* als Mensch</p> 	<p>Das persönliche Ich → Die Vorbildfunktion und das Leben einer bestimmten Haltung wird für eine gelingende Praxis eine große Rolle zugewiesen, pädagogische Effekte sind jedoch unbestimmt und nicht planbar. Authentizität, Ausstrahlung, Einstellungen und Lebenserfahrung sind hier wohl wirksame Faktoren. → Ethisch-moralische Überzeugungen hinsichtlich eines humanistischen Menschenbildes und ein demokratisches Wertefundament sind zur Verortung der/des OP* als Mensch aus pädagogisch-professioneller Perspektive relevant.</p> <p>!!! VERALLGEMEINERBAR für OP*, da situationsübergreifend</p>

Ausgehend von Tabelle 8 lässt sich vice versa gedacht sagen, dass **OP* als Menschen** eben NICHT verallgemeinerbar sind, sondern ihre Individualität und damit die persönliche Haltung authentisch leben sollen. OP* als Menschen geben einem outdoorpädagogischen Setting die einzigartige „persönliche Qualität“. Als menschliches Fundament gibt sich diese Ebene eher unbeweglich, sie ist also immer wirksam und weist keine hohe Variabilität auf. Sie erzeugt für die Praxis ihre Ausstrahlung und ihre Einzigartigkeit und wirkt damit auf einer Gefühlsebene. Die menschliche Ebene soll auf die „stabilen Traits“ hinweisen, die in einer gelingenden pädagogischen Beziehung wirken. **Selbstkompetenzen** wie Selbstreflexivität, ethisch-moralische Einstellungen, Werte- und Demokratiebewusstsein, verinnerlichtes Nachhaltigkeitspostulat sowie **Beziehungskompetenzen** wie Empathievermögen, situatives

Gespür oder Liebesfähigkeit fallen in diese Kategorie. Sie entspricht einem Bildungsideal, welches **als Ideal** eine übergreifende Wunschvorstellung beschreibt. Auch wenn im (outdoor-)pädagogischen Kontext eine ökologisch-sensiblen, humanistisch-orientierten und demokratisch-geprägten Leitfigur für Denken und Handeln gefordert wird, sollte diese Ebene NICHT nicht normativ gedacht werden, sonst wäre es ideologische Dogmatisierung. Hier zeigt sich der Gratgang und zugleich die Überschneidungen mit der Funktion von OP* als Pädagog*innen oder auch zur Maschine. Dahingegen kann sehr wohl relativ eindeutig gesagt werden, welche Handlungsfelder explizit fachliche Kompetenzen benötigen z.B. wer Klettersteig als erlebnispädagogische Methode einsetzen möchte, der benötigt als Selbstständige*r eine Bergführer*innen-Ausbildung. Der Maßstab ist das Risiko – Wer sich dem Risiko nicht bewusst ist, der darf keine Wagnisse pädagogisch inszenieren, sonst wäre es gefährliche Fahrlässigkeit. Die Ebene **OP* als Maschine** MUSS normativ gedacht werden. Sie kann mit einem Führerschein verglichen werden. Dennoch ist er nicht immer erforderlich. Die Ebene **OP* als Pädagog*in** kann als sehr bewegliche Ebene zwischen Mensch und Maschine gesehen werden. Die situationspezifische Herausforderung beim Begleiten von prozess- und handlungsorientiertem Lernen zeigt sich, stets abzuwägen, wieviel „Farbe“ es jeweils von diesen drei Ebenen im Moment braucht, um im Moment adäquat pädagogisch zu handeln. Adäquat kann vieles sein, es gibt kein richtig oder falsch, es gibt kein schwarz oder weiß, sondern es gibt nur das, wie ein Mensch in der Ausübung seiner Profession bestmöglich agiert. In Abbildung soll veranschaulicht werden, dass die Analyse der situationspezifischen Anforderungen eine bestimmte „Farbe“ für das Handeln ergibt. Aus dieser „Farbe“ leitet sich das erforderliche situative Kompetenzprofil ab.

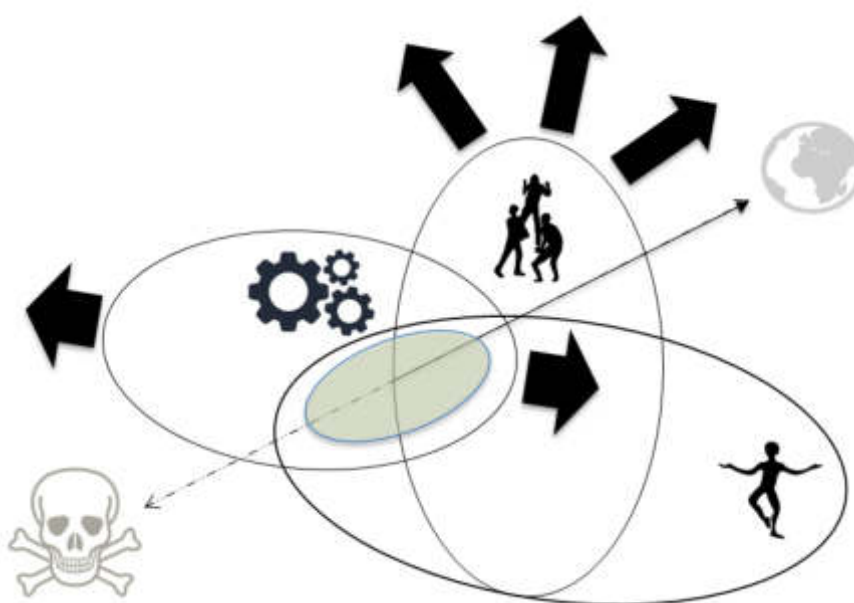








Abb. 27: Handlungsraum zwischen Mensch, Maschine und Pädagog*in (eigene Darstellung)

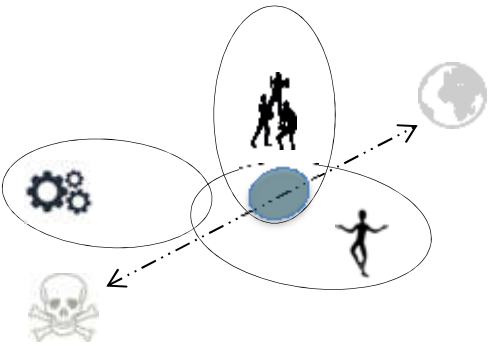
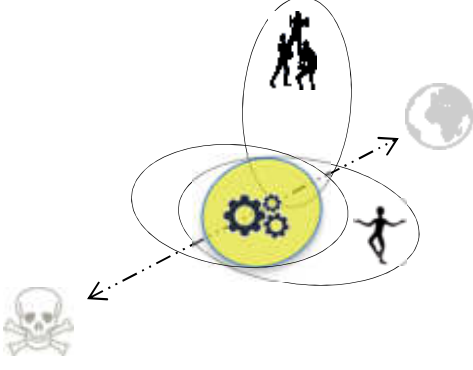
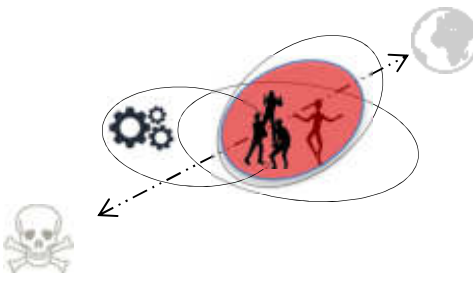
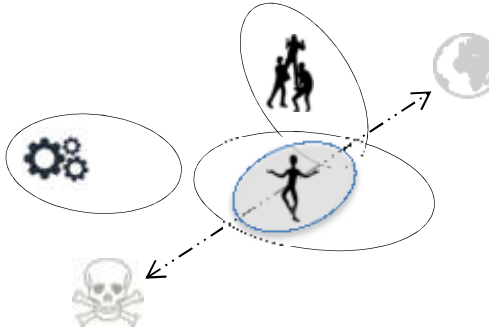
Tab. 10: Legende zu Abbildung 27: Erklärung der Symbole

	Symbol für die Kompetenz, alle möglichen Fähig- und Fertigkeiten, das gesamte Potential für das Denken und Handeln hinsichtlich den Kategorien Mensch-Maschine-Profession
	Symbol für die situationsspezifische Beweglichkeit und Verschiebungen der Ebenen
	Symbol für das Leben, die Welt, das Ziel, die intendierten Lernziele, Erwartungen, Hoffnungen der Lehre
	Symbol für Bedrohung, Verletzung, Panik, aber auch Zerstörung, No-Gos, Grenzen
	Symbol für den Handlungsraum in die Situation und deren „Färbung“, die sich aus den situativen Anforderungen und Herausforderungen, den spezifischen Notwendigkeiten der Situation ergibt
	Handlungsoptionen / -korridor

Wie möchte dieses Modell die Dynamiken veranschaulichen? Die Ausgangsbasis (Komfortzone, Fundamentum) bildet dabei stets das persönliche Ich, die Qualität des Mensch-Seins. Aus dieser heraus entwickelt sich das pädagogische Handeln, dass je mehr von einer funktionierenden Maschine kontrolliert wird, desto mehr die Situation die Gefahr für Verletzung und Tod birgt. Das intendierte Ziel liegt immer außerhalb der Situation, da es (zunächst) hypothetisch ist und einen Prozess benötigt, um es zu erreichen und nachhaltig zu festigen. Die Situation und damit der Spielraum dafür zeigt sich deswegen nur innerhalb den Schnittpunkten der Ebenen, die im Handlungskorridor liegen. Die situationsspezifischen Anforderungen grenzen diesen Korridor in einer konkreten Situation ein, situationsübergreifend und im Laufe des Prozesses ist dieser Handlungskorridor einem ständigen Wandel unterworfen.

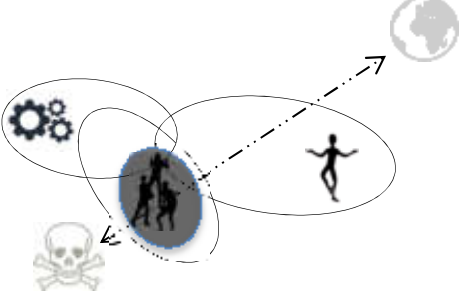
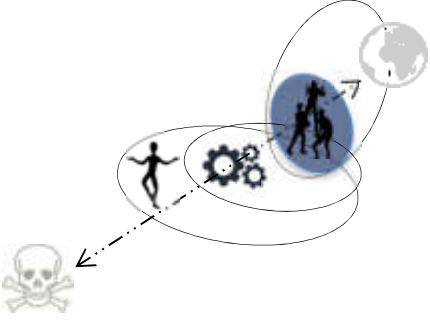
Wenn eine pädagogische Intervention nach diesem Modell konzipiert wird, dann entsteht eine bewegte Bilderreihe. Die Ableitung der tatsächlichen Anforderungen passiert mit einem Daumenkino, das aus antizipierten Situationen und den vermutenden Situationsspezifitäten der geplanten pädagogischen Intervention entsteht. Die Extreme grenzen damit das erforderliche Spektrum von Handlungsmöglichkeiten ein und spiegeln damit das erforderliche Kompetenzprofil für den Prozess wieder. Das gedankliche „Durchspielen“ wird als elementares konzeptionelles Instrument für outdoorpädagogische Intervention gesehen. Wie solch ein dynamisches und prozessorientiertes Anforderungsprofil verstanden werden kann, wird nun versucht, mit folgenden Beispielen zu veranschaulichen:

Tab. 11: Situationsspezifische Anforderungen als Bemessungsgrundlage

Situationsspezifische Anforderungen	Erklärung
(1) Beispiel: Anleitung einer kooperativen Übung	
	<p>Eine hohe professionelle Distanz ist gefragt. Hier werden pädagogische Handlungen arrangiert, die ein klares Ziel verfolgen und die wenig pädagogische Beziehung, Authentizität und fachsportliche Expertise benötigen.</p>
(2) Beispiel: Verantwortungsübernahme in einer gefährlichen Situation z.B. Führung durch eine riskante Kletterpassage	
	<p>Autorität und Führung ist gefragt. Die Kontrolle über die Situation wird nahezu komplett von den OP* übernommen, um die Sicherheit zu gewährleisten. Erforderliches, aber dennoch authentisches Handeln zeigen die hohe Entscheidungskompetenz, die einen sicheren Weg durch die Situation bewirkt.</p>
(3) Beispiel: Durchführung einer aktivistischen, aber dennoch kontrollierten Protestform in der Öffentlichkeit	
	<p>Die/Der Pädagog*in in seinem Element, im Flow. Es ist genügend Vertrauen vorhanden, um höchst authentisch und persönlich nahbar zu sein. So kann das damit einhergehende große pädagogische Potential ausgeschöpft werden. Mit bedachten „funktionellen“ Interventionen wird der Sicherheitsrahmen stets mitgedacht, ohne dominant zu wirken.</p>
(4) Beispiel: Nachbesprechung einer pädagogischen Einheit mit einer Kollegin.	
	<p>Eine persönliche Reflexion benötigt es die kritische Distanz zum funktionellen und professionellem Ich. Die/Der Pädagog*in sollte bei sich selbst sein und einen tief ehrlichen Zugang zu sich selbst pflegen, um eigene Entwicklungspotentiale zu erkennen. Die Nachbesprechung sollte ein „Lernen“ aus der Praxiserfahrung bewirken und von der Kollegin für ihre berufliche Entwicklung genutzt werden können.</p>

Mit dem Modell können natürlich auch Situationen antizipiert werden, die eher zu vermeiden sind. In nachstehender Tabelle werden zwei Beispiele hierzu angeführt.

Tab. 12: Situationen, die aus professioneller Sicht vermieden werden sollten

<p>(1) Beispiel: Teilnehmer*innen riskant bei tödlicher Absturzgefahr ohne Seil klettern lassen</p>	
	<p>Hier wäre der pädagogische Handlungsbereich in der Todeszone angesetzt. Ein hohes Risiko wird in Kauf genommen, das Verhalten wäre fahrlässig. Auch wenn eine solche Erfahrung durch die existenzielle Auseinandersetzung höchst lernintensiv sein könnte, ist sie in einem pädagogischen Arrangement nicht zu rechtfertigen.</p>
<p>(2) Beispiel: ein „Volllabern“ der Teilnehmer*innen über die vermeintlich potentiell „großen Gefahren“ in einer Situation, die objektiv jedoch nicht wirklich gegeben sind. Die gesetzten Sicherheitsmaßnahmen sind unverhältnismäßig.</p>	
	<p>Diese Konstellation könnte eine Indoktrination oder ein Überprotektionismus veranschaulichen. Der pädagogische Handlungsbereich wird stark geprägt von dem funktionellen Ich, das nicht notwendig wäre, da der pädagogische Handlungsbereich kein existenzielles Risiko birgt. Zudem zeigt das Handeln wenig Authentisches und orientiert sich wohl an einer Illusion oder an der Ideologie. Emotionale Gründe wie Angst stehen im Vordergrund. Es entsteht kein Lernprozess, sondern mehr eine spitzfindige Präsentation von unhinterfragt Hingenommenen.</p>

Das Modell fragt immer nach den Anforderungen der antizipierten Situation. Es fragt: Welche „Maschinen-Skills“ sind für die Situation notwendig? Was begrenzt das pädagogische Handeln in der jeweiligen Situation? Zu welchem Zeitpunkt ist es möglich und (pädagogisch) sinnvoll, sich als Professionist*in persönlich zu öffnen, als Mensch nahbarer zu werden?

Kritisch anzumerken ist, dass es wenig Gehalt bietet, um den Vorwurf der Beliebigkeit argumentativ zu begegnen. Es fehlt ein abgrenzendes theoretisches Fundament, das Konstrukt der Situationsspezifität zeigt nämlich keine hohe theoretische Konsistenz. Deswegen eignet es sich nicht für ein klar umrissenes Berufsbild oder für eine allgemeine Berufsnorm, sondern

nur als Denkfigur, um aus Risiko- und Situationsanalysen spezifische Anforderungen und um die „pädagogische Aufbereitung und Gestaltung“ zu gewinnen, die eine einmalige Geltung aufweisen: nämlich genau nur in der jeweiligen Situation. Zudem befindet sich ein Erstentwurf eines Modell immer in einem frühen Entwicklungsstadium, so braucht es neben einer kritischen Dekonstruktion von Andersdenkenden vor allem eins: die Erprobung in der Realität, in der Praxis.

Zusammenfassend können folgende wesentliche Kompetenzen festgehalten werden, die es für eine Anwendung eines „dynamischen“ Anforderungsmodell benötigt:

- **Fähigkeit zur Antizipation von Situationen:** Situationen sollten vor-gedacht werden, um deren spezifische Anforderungen im besten Wissen und Gewissen zu erkennen. So kann das prozessorientierte Handlungsfeld schon im Vorhinein begrenzt werden
- **Fähigkeit zur kritischen Reflexion:** über stattgefundene Situationen sollte nach-gedacht werden können, um Veränderungspotential für die Zukunft zu schaffen
- **Fähigkeit zur viablen Konstruktion:** das aus der kritischen Reflexion resultierende Veränderungspotential sollte praktikable Ideen generieren, wie Situationen in Zukunft anders gestaltet werden zu können – die so adaptierten Handlungsideen für bestimmte Situationen werden in zukünftige Antizipationen neu integriert

So zeigt sich das „dynamische“ Modell der situativen Anforderungen ganz klar im Geiste von Erfahrungslernen und Handlungsorientierung (siehe Kapitel 3.2, 3.3). Es unterstreicht vor allem die Tatsache, dass Pädagog*innen Menschen bleiben, somit authentisch ihre verinnerlichten Werte vorleben und persönlich nahbar in Interaktion treten können. Sie müssen nicht „Superman“ sein, ihre pädagogische Qualität bemisst sich auch nicht in den angehefteten „Kompetenztiteln“. Wie jede Menschen dürfen und sollen sie Fehler machen, die unter einer einzigen Voraussetzung, nämlich einer (selbst-)kritischen Haltung, die unzertrennlich mit einer Reflexionsfähigkeit verbunden ist, die Grundlage für die immerwährenden Entwicklungs- und Bildungsprozesse sind. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit dient das Modell also ebenso dazu, die Förderung von kritischem Denken aktiv in der Praxis zu gewährleisten. Vor allem Bilder wie „Outdoorpädagog*in als Mensch, Pädagog*in und Maschine“, OP* als Vermittler*innen zwischen Tod und Leben, zwischen existenziellen Fragen des Selbst und der Welt, im Zusammenspiel mit dem Zeitgeist und der kapitalistischen Maschinenlogik lassen spannende Diskussionen erwarten. Das hier gedachte

„dynamische“ Modell ist offensichtlich unfertig, es ist roh, womöglich auch unverdaulich oder sogar falsch, darum geht es aber nicht. Es dient lediglich zur Provokation von alternativem Denken, von Querdenken, um einen kritischen Diskurs mit den vorhandenen Kompetenzprofilen zu eröffnen. Die Kunst dabei wird es wohl sein, stets die pragmatische Balance zu finden, eine mögliche Wahrheit wird sich wohl irgendwo in der Mitte zeigen. Das Mensch-Maschine-Pädagog*in-Anforderungsmodell zeigt sich damit besonders geeignet für eine Seminarunterlage.

So viel zum Kompetenzmodell, zur **Idee eines dynamischen Anforderungsprofils für Outdoorpädagog*innen**. Ich möchte an dieser Stelle explizit darauf hinweisen, dass die Entwicklung „nur“ durch die Methode des abduktiven Blitzens (siehe Kapitel 1.4) entstanden ist. Die Grundlage für die in dem Modell verarbeiteten Gedanken zeigt sich implizit in der tiefen vielschichtigen theoretischen Auseinandersetzung, die in den vorhergegangenen Monaten mit der Thematik Outdoorpädagogik und kritisches Denken geschehen ist. Sie lassen sich jedoch nicht mehr explizit den Quellen zuordnen. Hierfür bräuchte es statischere, objektivere, quantifizierbare Methoden. Es ist wahrhaft eine spannende Frage, wie valide ein solches „pragmatisches“ Modell sein kann. Die Antworten sind wohl in der Philosophie zu suchen.

Dafür spricht, dass die Erlebnispädagogik mit ihren ideengeschichtlichen Wurzeln bei Vordenkern wie Jean Jacques Rousseau, Henry David Thoreau und Kurt Hahn seit jeher gesellschaftskritische Positionen mit dem Ziel verfolgt hat, die Erziehung junger Menschen zu selbstverantwortlichen Bürgern als Maßnahme gegen gesellschaftliche Missstände und Zerfallstendenzen zu ergreifen. Die Erlebnispädagogik wurde schon immer durch Gesellschaft geprägt und nimmt zugleich Einfluss auf das gesellschaftliche Geschehen. Die Erlebnispädagogik war seit ihrer Entstehung noch nie frei von gesellschaftlichen Werten, die implizit oder explizit den erzieherischen Programmen eine Orientierung gaben: politische Mündigkeit, bürgerschaftliches Engagement, Partizipation, Handlungskompetenz, Zivilcourage, Demokratie...

(Schettgen, Ferstl & Bous, 2018, S. 12)

Im letzten Kapitel werden die möglichen Perspektiven aufgezeigt, die das Konzept von Outdoorpädagogik mit dem in diesem Kapitel vielfältig gezeigten Facetten hinsichtlich einer kritischen Bildungspraxis bietet.

3.8 Eine kritische Outdoorpädagogik? Zusammenfassung, kritische Perspektiven und Überleitung

Die Vision eines selbstbestimmten, eigenverantwortlichen Lebens, wie sie in der europäischen Aufklärung zum Durchbruch kommt, lässt sich nur in einer offenen Gesellschaft realisieren. Deshalb hat die Pädagogik neben der Förderung individueller Lern- und Entwicklungsprozesse zu prüfen, inwieweit bestehende gesellschaftliche Verhältnisse dies ermöglichen und verhindern. So steht das Interesse am Subjekt – dem einzelnen Menschen – in engem Zusammenhang mit dem Interesse an den konkreten Lebensbedingungen. Ohne einen solchen gesellschaftlichen Bezug würden Pädagoginnen und Pädagogen ihr Mandat als Anwälte von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verfehlen.

(Paffrath 2017a)

Wie das Smartphone oder das Teambuilding hat sich der Begriff Outdoor im deutschen Sprachgebrauch etabliert und ist in einer breiten Spanne von Kontexten in Verwendung. Er wird ohne Missverständnis erstmal adhoc mit „Draußen sein“ „Abenteuer“ „Erlebnis“ „Natur“ etc. konnotiert. Aber Outdoor ist auch einfach nur Draußen-Sein. Ebenso lässt er durch seine Popularität auf einen aktuellen Zeitgeist schließen und weist damit latent auf eine hohe gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedeutung hin. So transportiert ein Modebegriff auch immer implizit gewisse „Ideale“ der heutigen globalisierten, beschleunigten und medialisierten Gesellschaft und wird entsprechend gefärbt durch eine innewohnende Verwertungslogik. Die Köder der Outdoorbranche sind nicht umsonst das Wecken der Sehnsucht der Menschen nach dem Außer-Alltäglichen, dem Ausbruch aus der Gesellschaft, das einzigartige Erlebnis, das tiefe Spuren von sich selbst. Der Begriff Outdoor eignet sich demnach durch sein kontroversen Charakter vorzüglich für kritische Diskussionen. Outdoor ist nämlich nicht nur draußen im Freien sein. Outdoor ist auch, ein Produkt, ein Lifestyle, ein Hype, eine Werbestrategie, ein Traum nach Freiheit, eine egoistische Möglichkeit, sich mit Erlebnis, Abenteuer, Kick selbst zu befriedigen. Dieser Zeitgeist weitet sich auch auf die „pädagogischen“ Ausprägungen aus. Sowohl für die Erlebnispädagogik als auch für eine Begriffe rundherum wie Outdoorpädagogik oder Abenteuerpädagogik sieht man, dass sie sich schon längst auf einem großen Vermarktungsschiff befinden. Das große Problem dabei: Nicht überall, wo Pädagogik draufsteht, ist auch Pädagogik drin. Pädagogik wird als Begriff

instrumentalisiert. Ein „animalisches“ Erlebnis oder ein Adrenalinprodukt lässt sich besser verkaufen als die Komplexität pädagogischer Ansprüche. Pädagogik wird damit entwertet oder stigmatisiert. So ist es meiner Meinung nach die Pflicht einer Profession, deren Anspruch und Qualität einzufordern, die es begründen kann und somit verdient.

Im Kontext von Draußen-Lernen braucht es eine Pädagogik, die es schafft, sich von den vorangestellten Begriffen *Erlebnis* oder *Outdoor* kritisch zu emanzipieren.

Diese Haltung macht damit auch eine Übertragung hin zu dem Verständnis einer kritischen Outdoor- und Erlebnispädagogik unumgänglich. Eine **kritische Outdoorpädagogik** sollte zwei Ebenen des Zugangs ermöglichen, zunächst auf einer

- **emotionalen Ebene** das Erleben und die Wahrnehmungen im Moment und dann auf einer
- **kognitiven Ebene** die Abstraktion und die kritische Reflexion.

Sie würde erfordern, sich stets von den reizenden verführerischen Wirkungen wie Outdoor, Erlebnis, Natur, Abenteuer etc. auch lösen zu können, diese auf eine weiteren Metaebene zu diskutieren und auf den persönlichen Alltag und auf gesellschaftlichen Verhältnisse zu übertragen. Der von Fengler (2018) beschriebene Trialog, also die Reflexion des Reflektierenden, könnte eine gangbare Methode sein, wie kritisches Denken im outdoorpädagogischen Settings gefördert werden könnte (siehe Kapitel 5).

Welche Auseinandersetzung mit „zeitgeistige Phänomene des gesellschaftlichen Diskurses“ kommt für outdoorpädagogische Intervention in Betracht?

Hier eine unvollständige Auflistung von Begriffen, die in Kontexten einer Outdoor- und Erlebnispädagogik mit einem kritischen Blickwinkel handlungsorientiert und draußen an der frischen Luft bearbeitet werden könnten:

- **Umwelt und Natur**
- **Risiko und Sicherheit**
- **Verweichlichung, Wohlstand, Komfortzone, Resilienz**
- **Urbanisierung, Zivilisation, Gesellschaftsphänomene**
- **Inklusion, Teilhabe, Partizipation**
- **Kommunikation, Interkulturelle Verständigung, Interaktion zwischen verschiedener Sozialmilieus**
- **Outdoor-Lifestyle, Konsum von Erlebnis, „schneller-weiter-höher“**
- **Outdoor und Tourismus – Naturzerstörung für Erlebnisindustrie**

- **Sehnsucht der Flucht aus der Gesellschaft**
- **Naturdefizitsyndrom**
- **Individualisierung und Distinktion**
- **Klima und globale Herausforderung**
- **Utopia, Visionen, Zukunft – die „bessere“ Welt von morgen**
- **Nachhaltige Entwicklung, Grüne Politik**
- **Green Economy, Degrowth, Gemeinwohl, Kreislaufwirtschaft**
- ...

Eine kritische Outdoor- und Erlebnispädagogik muss dabei stets selbstkritisch bleiben und reflektieren können, um das Ziel von nachhaltiger Bildung und Erziehung nicht für eine ideologische Propaganda zu missbrauchen.

Paffrath (2017) weist auf das “Korsett der Erlebnisgesellschaft” hin, dass des Amusements, der Unterhaltung, der Verwirklichung eines Egotrips dient. Wie kann ich in der Arbeit mit dem Erlebnis mich von dem Vorwurf emanzipieren, Egoismus und Konkurrenzdenken zu befördern? Es muss mehr sein als die Message „Geht raus in die Natur und spürt das Leben“ oder „Get out of your comfort zone“. Was zeigt uns diese starke Sehnsucht nach dem Abenteuer in der Gesellschaft? Erzeugt die Erlebnisgesellschaft nur einen “homo eventus”, der sich einem “unablässigen Stakkato der Reizimpulse” (ebd.) aussetzt und sich theatralisch selbstinszeniert (z.B. in sozialen Medien)? Braucht eine Persönlichkeitsentwicklung wirklich den Mut zum Risiko? Können Gefahr und Wagnis als pädagogische Figuren gerechtfertigt werden? Darf Rausch und Sünde für sinnlich-intensive Lernerfahrung instrumentalisiert werden? Stehen Pädagog*innen in der Pflicht, gegen die Sicherheitsgesellschaft zu rebellieren? Wo finden wir überhaupt noch einen Ausgleich zur den rasant beschleunigten Alltagswelten und den fortschreitenden Zivilisationsprozess, zu den immer mehr digitalisierten Lebenswelten? Gibt es Alternativen zum Takt der Gesellschaft? Was bringt ein Adrenalinkick? Braucht es mehr Träume, Visionen und Utopien? Finden wir einen natürlichen Zugang zu uns selbst nur noch in die Natur?

Unsere Gesellschaft verlangt nach Identität und Selbstverwirklichung. Die Moderne konfrontiert “das Subjekt mit der Aufgabe, sich sowohl nach außen - gegenüber anderen – als auch nach innen - gegenüber sich selbst – als eine originäre Größe darzustellen” (Bette 2004). „Die Vokabel vom individualisierten Lebensstil und von aktiv ihre Wirklichkeit konstruierenden Akteuren verzaubert die hässliche Welt der Konkurrenz in ein

abenteuerliches, wenngleich riskantes Unternehmen in Sachen Selbstverwirklichung” (Bernhard et al. 2018a).

Die Frage ist, inwieweit eine Outdoor- und Erlebnispädagogik diese Phänomene befördert und inwieweit diesen entgegenwirkt. Dabei könnte ein großer Blickwinkel auf den Moment der Schlüssel sein, um gesellschaftliche Phänomene und den Zeitgeist „pädagogisch sinnvoll“ zu nutzen. Das heißt nicht, dass das Gefühl im Jetzt, dass vom Erlebnis initiiert werden, völlig von der Bildfläche verschwinden muss. Es sollte nur nicht dabei bleiben, sondern ausgehend von dem Gefühl braucht es eine Metaebene, warum der individuelle Lernerfolg wichtig ist für die Entwicklung der Gesellschaft. Das pädagogische Ziel könnte sein, die Teilnehmer*innen dahingehend zu sensibilisieren, sich selbst als Teil des Ganzen, als tragender Baustein einer Gesellschaft zu begreifen. Das Erlebnis und die Konfrontation mit der Umwelt, mit dem Raum kann dabei helfen, um diese Wirkbarkeit intensiv zu spüren. Die gesellschaftspolitischen Forderungen im Kontext von Erlebnispädagogik zeigen einen Umbruch, in dem die individualistischen Zielsetzungen immer schwächer betont werden (z.B. die Entwicklung von „Einmischen possible“ zu „Einmischen necessary“)²⁵. Das Erlebnis verliert an Geltung, es geht wieder ums Lernen, um gesellschaftliche Nutzbarmachung, um die Förderung von Gestaltungskompetenz. Dabei werden oftmals explizit reale Probleme wie sichtbarer Umweltzerstörung und den Folgen des Fortschritts der Zivilisation thematisiert. Auch wenn die „ökopädagogischen“ Zielsetzungen in der Erlebnispädagogik nachwievor vernachlässigt werden (vgl. Heckmair & Michl, 2018), wird der Zeitgeist immer mehr erwirken (siehe Kapitel 1.1), dass **Beziehungsgestaltung und Teamfähigkeit nicht nur für ein wertschätzendes, lebenswertes und produktives Miteinander, sondern auch zum Schutz unserer Umwelt und Planeten bis hin zur Transformation von Wirtschaft und Politik als pädagogisches Ziel** forciert wird. Der pädagogische Auftrag der Förderung einer natur- und umweltbewussten Haltung und nachhaltigen Entwicklung führt zu dem Anspruch, die Dinge immer vernetzter und zusammenhängender zu denken und kritisch zu begegnen. Die international diskutierten Konzepte wie „Climate Change Education (CCE)“ (vgl. Stevenson et al. 2017) oder „Education for sustainable development (ESD)“ (siehe Kapitel 3.2.6) verfolgen nicht nur den Bildungsauftrag, eine Sensibilisierung gegenüber den eigenen ökologischen Fußabdruck zu erwirken, sondern auch, mit dem Mindset einer globalen Perspektive konkret sich zu engagieren, gesellschaftspolitisch aktiv oder sogar aktivistisch zu werden. Die Praxis von Outdoorpädagogik ist prädestiniert dazu, diese wichtigen „Themen der Zukunft“ handlungs- und prozessorientiert zu bearbeiten. Eine kritische pädagogische

²⁵ siehe <https://www.erleben-lernen.de/>

Praxis wäre der nächste Schritt, welche zwar unausweichlich in die gegebenen sozialen, politischen, wirtschaftlichen, kulturellen Verhältnissen eingebunden ist, diese jedoch kritisch hinterfragt und von dort heraus wirksam agiert. Die Praxis von Outdoorpädagogik könnte die Forderung „Zurück zur Natur“ wieder aufnehmen und in ihren Handlungsfeldern sowohl einen natürliche Erziehung als auch einen natürlichen Zugang zur Umwelt etablieren.

Ein Vorbild für einen „pragmatischen“, nicht wertüberladenden Zugang gibt der philosophische Pragmatismus John Deweys, der kritisch-reflexives Lernen als Bedingung für die Entwicklung mündigen Bürger*innentums sieht und die gesellschaftspolitische Dimension (Demokratie) somit als pädagogischen Auftrag stets mitdenkt.. Für eine „kritische“ Pädagogik inspiriert ebenso das theoretische Konzept von Rousseau, der eindrücklich zeigt, wie pädagogisches und politisches Denken wie Schlüssel und Schloss zusammenpassen kann (vgl. Heckmair und Michl 2018). Mit einer kritischen und vor allem, „pragmatischen“ Haltung könnten damit Pädagog*innen an der Transformation der Gesellschaft mitwirken und in ihren Wirk- und Handlungsfeldern den Wandel hin zu einer lebenswerteren Welt mitgestalten.

Eine kritische Pädagogik braucht kritisch denkende Pädagog*innen. Damit sich angehende Pädagog*innen, die ihre Ausbildung an einer Universität absolvieren, eine kritische Haltung aneignen bzw. weiterentwickeln können, dient eine bestimmte universitäre Lehr-Lern-Kultur als Voraussetzung. Deswegen beschäftigt sich das nächste Kapitel eingehend mit einem Konzept kritischen Denkens mit besonderen Fokus auf eine kritische Pädagogik und einer kritischen Hochschullehre.

4. Der Rahmen: Kritische Hochschullehre



There are huge efforts that do go into making people, to borrow Adam Smith's phrase, "as stupid and ignorant as it is possible for a human being to be". A lot of the educational system is designed for that, if you think about it, it's designed for obedience and passivity.

Don't take assumptions for granted. Begin by taking a skeptical attitude toward anything that is conventional wisdom. Make it justify itself. It usually can't. Be willing to ask questions about what is taken for granted. Try to think Things through for yourself. There is plenty of information. You have got to learn how to judge, evaluate and compare it with other things.

(Noam Chomsky)

Noam Chomsky, Professor für Linguistik, aber auch ein weltweit zitierter „kritischer Geist“ und politischer Dissident letzten 50 Jahre, ein intellektueller Aktivist, ist wohl einer der angesehensten Persönlichkeiten und damit größten Lobbyisten der Öffentlichkeit für kritisches Denken. Ohne eine Kritik der sozialen Verhältnisse, ohne einen kritischen Umgang mit Informationen und deren normative Unterscheidung wäre kein emanzipiertes Handeln denkbar, welches Entscheidungen fällt, die einen wünschenswerten „humanistischen“ Soll-Zustand anpeilen. Kritik ist also konstitutiver Bestandteil menschlicher Praxis (vgl. Jaeggi und Wesche 2019). Wo könnte eine Kultur der Kritik besser „geduldet“ und vor allem, „gelebt“ werden als auf einer Universität? Das Credo sollte lauten: Lehrende und Studierende aller Länder, vereinigt euch!

Die Pädagogik als „praktische Wissenschaft“, der es um „die Aufklärung der pädagogisch Handelnden über die ihnen vorgegebene Praxis zur Orientierung der ihnen aufgegebenen Praxis geht“, muss sich demnach als „gesellschaftskritische Wissenschaft verstehen (Schmied-Kowarzik 2018, S. 44). Eine **kritische Pädagogik** als Theorie und Praxis (vgl. Bernhard et al. 2018b) geht von einem mündigkeitsorientierten Verständnis von Erziehung und Bildung aus, dessen Ziel ist, sich von gesellschaftlichen Reproduktionsmechanismen zu lösen und die Befähigung zu fördern, das Gegebene zu dekonstruieren, hinterfragen, reflektieren und sich ihm gegenüber distanzieren zu können. Dabei ist jedoch nicht die Idee der Gerechtigkeit, sondern die der Ethik, die Idee der sittlichen Bildung, die Idee des guten Lebens von Menschen in der Pädagogik handlungsleitend. Eine kritische Pädagogik sieht

kritisches Denken als innewohnende Überzeugung und emanzipiert sich aus dem unreflektierten Dienst der Reproduktion von Wissen und Verhalten. Im Feld der Erwachsenenbildung und somit in Hochschulen und Universitäten bietet sich z.B. kapitalismuskritische Bildungsarbeit (vgl. Veiglhuber 2018) oder eine „kritische“ Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. Kehren und Bierbaum 2018) als wirkvolle Fördermaßnahmen für kritisch-reflektiertes Handeln bis hin zum gesellschaftspolitischen Engagement an.

Wie die politische Praxis, die eine solidarische Gesellschaft erstrebt, ist auch die sich in dieses Projekt einbeziehende Erziehungs- und Bildungsarbeit eine gemeinsame Praxis von Menschen, die sich für eine solidarische und ökologische Zukunft der Menschheit engagieren.

(Schmied-Kowarzik 2018, S. 62)

Dieses Verständnis impliziert die "Forderung, dass das Moment der Kritik die Einführung in Gegenstände, Inhalte und Arbeitsfelder der Pädagogik konzeptionell anleiten soll" (Bernhard et al. 2018a). Nur unter der Voraussetzung eines kritischen Verständnisses von Pädagogik kann im Kontext der vorliegenden Arbeit in weiterer Folge ein didaktisches Design entstehen, welches den Anspruch einer kritischer Hochschullehre (vgl. Jahn et al 2019) verfolgt.

Kritische Pädagogik als Theorie und Praxis sollte stets ermöglichen, ideologie- und gesellschaftskritische Perspektiven einzunehmen und einen Rahmen bieten, um entsprechende Erziehungs- und Bildungsprozesse begleiten zu können.

Bildungsinstitutionen, die einen kritischen Anspruch haben, sollten sich in der Lage fühlen, Lernende

- 1) bestmöglich individuell zu fordern und fördern, um sie auf
- 2) komplexe, sich wandelnde, beschleunigte und leistungsorientierte Lebenswelten vorzubereiten, zu denen sie stets in der Lage sind,
- 3) ein kritisches Verhältnis einzunehmen, damit sie
- 4) nachhaltig selbstbestimmt und gesund einen Platz in Gesellschaft und Wirtschaft finden können.

Die Realität scheint von diesem Anspruch weit entfernt. Die Kritik an der Praxis unseres Bildungs- und Ausbildungssystems, welches sich nicht vom Diktum ökonomischer Verwertungsmechanismen und Rationalisierungszwängen emanzipieren vermag, steht hoch

im Kurs. Unsere Bildungsinstitutionen richte sich in ihrem Wirken wenig an der Selbstbefähigung des Menschen aus, sondern vorrangig nach Standards und funktionalen arbeitsmarktorientierten Prinzipien, die Praxis überfordere Lehrende sowie Lernende und erfülle nicht die Erwartungen an Innovation und Zukunftsorientierung, so pauschale Vorwürfe bestimmter Kreise aus Politik, Medien und Wissenschaft. Auf der anderen Seite stöhne man über praxisuntaugliche einundzwanzigjährige Masterabsolventen, die realitätsferne Ansprüche an die Arbeitswelt stellen und meist dann schnell durch selbstlose Aufopferung ihr erstes Burn-Out erleben müssen. Auch die Bildungsinstitutionen befinden sich also in einer Klimakrise. Braucht es einen Systemwandel?

Ein kurzer Blick möchte ich nun auf die staatliche Bildungsinstitution Hochschule, auf die “Universität” lenken. Wer das Privileg hat, studieren zu können, erwartet als Anwärter/in auf eine geistig-intellektuelle Elite ein Lehr-Lern-Setting auf höchstem Niveau. Universitäten schreiben sich deswegen gerne den Anspruch von “exzellenter” Lehre auf die Fahnen. Wenn man etwas in ihre Räume hineinhorcht, dann stellt man jedoch schnell auch dort fest, dass es nicht immer so scheint wie es scheint. Ein Jammern auf hohem Niveau par excellence. Studierende stöhnen über “zu viel oberflächliche Wissensvermittlung in Massenvorlesungen, Prüfungen, die rein auf Auswendiglernen abzielen, streng getaktete Stundenpläne, kaum Raum für Reflexion oder Gelegenheit, mal über den eigenen fachlichen Rand hinauszublicken und dies alles unter enormen Leistungsdruck von Anfang an” (Jahn 2019a, S. 4). Auf der anderen Seite stellen wiederum Lehrende bei vielen Studierenden eine niedrige Bildungsbereitschaft fest und zeichnen ein Bild von “extrinsisch motivierte Credit-Point-Jägerinnen und kühlen Workload-Berechnungsstrategen, die zwar für gute Zensuren, aber kaum mehr für wissenschaftliche Inhalte brennen und nur dann aus ihrer akademischen Lethargie aufwachen und zu kritischen Kontroversen mit messerscharfen Argumenten übergehen, wenn ihre Noten in Gefahr sind” (ebd., S. 4).

Bildungsexpert*innen sehen das Übel in den wenigen “echten” Bildungserfahrungen, die Studierende heutzutage ermöglicht bekommen (vgl. Bieri 2017; Lederer 2014; Lissmann 2006; Pongratz 2010). Ausgehend von einem humanistischen Bildungsverständnis kritisieren sie eine immer mehr funktional ausgerichtete und an den Wirtschaftsmarkt angepasste Ausbildung, in der das “praktische Können im Form der Kompetenzorientierung überbetont wird” (Jahn 2019a, S. 5). Der Bildungsbegriff würde zunehmend von Begriffen wie “Kompetenz bzw. bedeutungsgleiche Termini (Skills, Schlüsselqualifikationen, etc.)” ersetzt sowie “im Sinne individueller Employability auf postfordistischen Arbeitsmärkten der

Wissensgesellschaft bzw. als strategische Humankapitalinvestition im Rahmen standortbezogener Konkurrenzlogiken” (Lederer 2014, S. 21) verstanden werden.

Empirische Evidenz gibt es für all diese Vorwürfe nur wenig. Sehr leicht wird übersehen, wie sich auch neue Chancen in der Lehre durch Reformen eröffnet haben und das es viele engagierte Lehrende gibt, die höchste Ansprüche an ihre Lehre haben (siehe auch Kapitel 1). Auch wenn die Forschung zur Qualität von universitärer Lehre weit nicht so breit ist wie zum Unterricht in der Schule, ist nämlich nicht erst seit der monumentalen Studie von John Hattie (vgl. Hattie 2008) bekannt, dass der Lernerfolg immer auch mit der Lehrpersönlichkeit zusammenhängt. Nach Hattie sei Lehre „dann erfolgreich, wenn Lehrer das Lernen mit den Augen der Schüler sehen und Schüler sich selbst als ihre eigenen Lehrer betrachten“ (Terhart 2011, S. 137). Ein/e „gute/r“ Lehrer*in kann sich bei seiner Gestaltung von Lernaufgaben empathisch in die Schüler*innen hineinversetzen, Schwierigkeiten antizipieren und Erfahrungen aus der Vergangenheit einarbeiten. Ziel von Unterricht sei es, den Lernenden kontinuierlich und aktivierend Rückmeldungen über ihren Lernerfolg zu geben und damit, den Lernfortschritt zu kontrollieren. Dabei sollte die Lehrperson so selbstkritisch sein, um stets offen dafür zu bleiben, den eigenen Unterricht verändern und optimieren zu wollen. Diese Erkenntnis scheint auch für den Kontext universitärer Lehre hilfreich zu sein.

4.1 Der Anspruch an Zukunftsfähigkeit von Forschung und Lehre

Der Nachhaltigkeitsperspektive für eine zukunftsfähige Weltgesellschaft liegt im Prinzip die ‚einfache‘ Erkenntnis zugrunde, dass die Erde im Gegensatz zum klassischen und neoliberalen Wirtschaftspostulat nicht unendlich ist.

(Kreibich 2020, S. 97)

Organisation und Institutionen haben eine tragende und verantwortungsvolle Rolle in der Gestaltung gesellschaftlicher Realität, egal ob Vereine oder Schulen, Unternehmen oder Universitäten. Einer zukunftsorientierten Hochschullehre wird eine immer größere gesellschaftliche Relevanz zugewiesen (Rieckmann 2011, 2018). Es ist natürlich schwer messbar und vorhersagbar, inwieweit kritische Hochschulbildung (und damit einhergehend die Praxis kritischer Hochschullehre) für gesellschaftlich transformative Prozesse eine wirkliche Rolle spielt (siehe Kapitel 5, „didaktischer Doppeldecker“). Zumal es kontrovers diskutiert wird, inwieweit wissenschaftliche Fragestellungen die Gesellschaft und umgekehrt, inwieweit gesellschaftliche Fragestellungen die Wissenschaft überhaupt bestimmen sollen. Krause (2017) beschreibt Wissenschaft als Subsystem einer modernen Gesellschaft, dass darin ambivalent, also einerseits abhängig und andererseits autonom eingebettet ist. Weingart (2006) spricht von einem **metaphorischen Vertrag zwischen Gesellschaft und Wissenschaft**, der abhängig von dem gesellschaftlichen Vertrauen die Kontrolle einschränkt oder ausweitet z.B. mit der Regulierung von Forschung durch explizite Nützlichkeitsersparungen. An der aktuellen Debatte um die Notwendigkeit der Transformation hin einer ökologisch nachhaltigen und sozial gerechteren Welt kann dieser metaphorischen Vertrag gut veranschaulicht werden: Im Kontext des Klimawandels muss ausgehandelt werden, inwieweit Wissenschaft die Verantwortung zur Aufklärung trägt für eine Gesellschaft, Politik und Wirtschaft, die ihre eigenen Lebensgrundlagen durch ihre Lebensweise sukzessive entzieht (vgl. Cook et al. 2018; Scientists for Future²⁶). Schneidewind und Singer-Brodowski (2014) fordern eine **transformative Wissenschaft mit einer aktiven Einmischung von zivilgesellschaftlicher Akteur*innen in das Finden von wissenschaftlichen Lösungsansätzen bei wichtigen gesellschaftlichen Fragen** und damit eine „normative Wende“ in der strukturellen und inhaltlichen Entwicklung von Wissenschaft. Auch Roth (2020) betont, dass Impulse aus der Zivilgesellschaft in wissenschaftlichen Nachhaltigkeitsdebatten mehr Aufmerksamkeit verdient und ihr Potential unterschätzt wird.

²⁶ siehe <https://info-de.scientists4future.org/fakten-aus-der-wissenschaft>.

Strohmeyer (2014) sieht generell eine klare „Unhintergebarkeit des Nachhaltigkeitspostulats“ (ebd., S. 176) aus moralischen Gründen, da keine Option denkbar ist, die gegen Nachhaltigkeit spricht. Er plädiert für die Bewertung wissenschaftlicher Erkenntnisse nach ihrem Potential für die Lösung von Problemen der Nachhaltigkeit. Das Konzept einer transformativen Wissenschaft sei „nicht zuletzt dadurch gekennzeichnet, dass es unter dem Prinzip von Nachhaltigkeit als globalem und menscheitsgeschichtlichem Letztwert das wissenschaftlich Wahre, das politisch Nützliche sowie das normativ Gute und Richtige – man möchte sagen: geradezu platonistisch – wieder ineins schließt“ (ebd., S. 190).

Nicht nur das Postulat der Nachhaltigkeit und die Forderung nach einer transformativen Wissenschaft, sondern auch die Problematik in der Kommunikation und Medialisierung von wissenschaftlichem Wissen bekommt eine immer höhere Bedeutung. Da es keine objektive Form von Kommunikation gibt, sondern nur eine verhandelte, zeigt sie sich oftmals in Form von Übertreibungen, Dramatisierungen, Unterlassungen, Verschweigen, einer strategisch kalkulierten Selektion (vgl. Weingart und Schulz 2014). Auch der radikale Wandel in der Informationsverbreitung durch Internet und soziale Medien („Fake-News-Problematik“) und dessen Effekte auf die Konstruktion von subjektiven Wirklichkeiten stellen Wissenschaft vor großen Herausforderungen. Um den Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft zu ermöglichen, verfasste beispielsweise ein Netzwerk von Wissenschaftler*innen in einem innovativen Konsensprozess einen leicht verständlichen Leitfaden zum kritischen Umgang mit Informationen (Lewandowsky et al. 2020). Transformative Ideen von Wissenschaft bringen den Elfenbeinturm immer mehr ins Wanken, da sie nicht (nur) einen intellektuellen Diskurs fordern, sondern sich (auch) auf einen Dialog auf Augenhöhe einlassen.

Für aufgeklärte, offene demokratische Gesellschaften überlebenswichtig sind Transparenz und wechselseitige Lernfähigkeit von Wissenserzeugung und Wissensnutzung. Gelernt werden muss in beiden Systemen, und gelernt werden muss im Verhältnis beider zueinander. Eine Brücke dazu kann ein engeres Zusammenwirken zwischen den modernen empirischen und technischen Wissenschaften mit den Geisteswissenschaften bilden. (Roters 2020, S. 26)

Da Wissenschaft als besonderes regelgeleitetes Verfahren des Verstehens und Erklärens ihre Produkte transparent, präzise und nachvollziehbar beschreibt, genießt die Universität in der Produktion von Wissen und Information noch immer ein hohes Vertrauen in der Gesellschaft und für Wirtschaft und Politik (Vogt 2019). Es zeigt sich jedoch noch immer eine klare

Grenze von Erkenntnissen in den Naturwissenschaften bei deren ethisch-normativen Bewertung. Nach dem Soziologen Max Weber (1864-1920) vermag eine empirische Wissenschaft „niemanden zu lehren, was er soll, sondern nur, was er kann“ (Weber 1988, zit.n. Vogt 2019). Um die Frage des Sollens jedoch beantworten zu können, benötigt es unbedingt verschränkte Perspektiven aus der Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaft und somit, Perspektiven, die sich aus einem humanistischen Bildungsverständnis bzw. aus der Idee von Demokratie und den Menschenrechten (vgl. Lederer 2014) in Verschränkung mit aktuellen Kontexten und Ideen zur Nachhaltigkeit generieren.

Nachhaltigkeit ist zwar in aller Munde, aber die Kultivierung eines historisch gewachsenen humanistischen und „kritischen“ Bildungsideals scheint jedoch nicht mehr en vogue zu sein. Zur sehr sind Universitäten und Wissenschaftler*innen damit beschäftigt, Publikationen und Innovation anzuhäufen, um im internationalen Ranking emporzuklettern. Quantität und das Vorzeigbare steht dabei an erster Stelle. Die Priorisierung liegt auf dem unaufhaltsamen technologischen Fortschritt, der zwar stets auch neue soziale Innovationen produziert, die sich jedoch am Diktum der Wirtschaft ausrichten. Auch wenn Hochschulranking und Bewertungssysteme den Wettbewerb und damit Innovation fördern, könnte diese Kraft in die Richtung der Transformation einer nachhaltigeren Zukunft gelenkt werden, wenn sich die Kriterien und Bewertungsmaßstäbe hinsichtlich nachhaltiger Entwicklung ändern würden (vgl. z.B. Fadeeva und Mochizuki 2010). Die Gemeinwohl-Ökonomie hat beispielweise eine Bewertungsmatrix für Unternehmen hinsichtlich ihres Engagement hinsichtlich Menschenwürde, Solidarität und Gerechtigkeit, Ökologische Nachhaltigkeit, Transparenz und Miteinscheidung entwickelt. Dieses Konzept wird hinsichtlich seines Potential auch in wissenschaftlichen Kreisen diskutiert (vgl. Gydke und Koch 2020). Es mangelt nicht an innovativen Ideen für Veränderung, aber von „Walk the Talk“ sind viele Institutionen noch weit entfernt. Die Vermarktung bestimmt weiterhin die Forschung und Studiengänge werden weiterhin für die Wirtschaft zurechtgestutzt und an ihrer Employability bemessen. Die (quantitative) Messbarkeit spielt hierzu eine große Rolle – alles, was nicht messbar ist, ist nichts wert oder gültig. Humankapital- und Kompetenzkritiker*innen dreschen die Phrasen rund um Bildung statt Ausbildung und sehen Kompetenzorientierung und Lernzieltaxonomien als Rückschritt zum Behaviorismus. Dabei meint Employability („Beschäftigungsfähigkeit“) als zentrales Leitmotiv der Bologna-Reform nicht unbedingt die „Determinierung der Hochschulbildung durch den Arbeitsmarkt, sondern vor allem die Thematisierung und Reflexion des Zusammenhangs von Hochschule und Arbeitsmarkt in einem wissenschaftsbasierten Studium“ (Schubarth und Speck 2014, S. 9).

Dennoch bewirkt die Bewertung von Bildungsabschlüsse anhand marktwirtschaftlicher Kriterien, dass sie weder gleichberechtigt behandelt noch im Wettbewerb fair wertgeschätzt werden. Abschlüsse beispielsweise in den Naturwissenschaften sind wesentlich „rentabler“ und Erkenntnisse „anerkannter“ als in den Sozialwissenschaften; bei MINT ist wirtschaftlicher Erfolg und Aufmerksamkeit garantiert, während z.B. die Philosophie als brotlose Kunst belächelt und von der öffentlichen Bildfläche kaum wahrgenommen wird. Es bleibt oftmals nur der gesellschaftliche Status, die prekär verdienende Akademikerin mit Dokortitel ist keine Seltenheit. Generell haben sich ökonomische Ideale tief in der gesamten Bandbreite von Wissenschaft verflochten. Bisher wurde vorrangig ein einziger Zukunftspfad verfolgt, „den der naturwissenschaftlich-technisch-industriellen Entfaltung“ (Kreibich 2020, S. 72). Mittlerweile wird jedoch stark um eine höhere Anerkennung von Ethik, Ökologie und Philosophie in der Wirtschaft gefochten (z.B. Felber 2019; Kehren und Bierbaum 2018). Für eine wissenschaftsbasierte Zukunftsforschung, die nicht im alten „Wissenschaft-Technik-Industrie-Fortschritt-Paradigma“ (Kreibich 2020) verhaftet bleibt und der Komplexität der Welt (Roters 2020) begegnen kann, braucht es vor allem einen Dialog zwischen den Disziplinen und das kreative Zusammendenken verschiedener Perspektiven und einen interaktiven Austausch zwischen Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Wissenschaft.

Im Folgenden werden zwei Beispiele für aktuelle Leitbilder von Universitäten vorgestellt:

Wir treten für Chancengleichheit, Antidiskriminierung und Fairness ein. Wir tragen Verantwortung gegenüber den Zielen unserer Universität, der Gesellschaft, allen Universitätsangehörigen ganz besonders auch gegenüber allen Studierenden, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Jede Person ist als Individuum zu beachten, die Würde muss respektiert und die Fähigkeiten gefördert werden. Wir sind stets um ein hohes Qualitätsniveau bemüht, unsere Arbeit korrekt und gewissenhaft zu erledigen. Wir setzen uns für eine diskriminierungsfreie Arbeitswelt ein, für Qualitätssteigerung, die Verbesserung der Arbeitsbedingungen, den Schutz der Umwelt, sowie auch für Kostenreduzierung. (aus dem Leitbild der Universität Salzburg, 2020)

Tübingen ist eine internationale Spitzenuniversität, die sich klar zu den gemeinsamen europäischen Werten bekennt. Dazu gehören maßgeblich die Freiheit von Wissenschaft und Forschung, die Meinungs- und Redefreiheit, die Gleichheit aller Menschen und die Achtung der Menschenwürde, unabhängig von

Herkunft, Religion, sozialem Status, Geschlecht und sexueller Orientierung. Die Universität Tübingen setzt sich aktiv für eine positive Entwicklung der Gesellschaft und für ein friedliches Zusammenleben ein, für die nachhaltige Entwicklung der Wirtschaft und den Schutz der Umwelt. Die Vielfalt unserer Studierenden und Beschäftigten ist unsere Stärke, ganz gleich aus welchem Teil der Erde sie zu uns kommen. Sie in ihrem Streben nach Wissen, Erkenntnis und Bildung zu fördern ist unsere wichtigste Aufgabe. Ein wesentlicher Faktor einer erfolgreichen Universität sind nicht zuletzt motivierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Vor diesem Hintergrund engagiert sich die Universität für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie Familie und Studium. (aus dem Leitbild der Universität Tübingen, 2020)

Wenn wir den schillernden Wertekodex von Universitäten betrachten, dann steht dort auf den Flaggen so etwas wie Verantwortung, Bildung, Nachhaltigkeit, Klima- und Umweltschutz, Gleichstellung, Inklusion, Gender, Soziale Gerechtigkeit, Frieden, sinnstiftende Arbeit und faire Arbeitsbedingungen und so weiter. Universitäten als elementare autonome Impulsgeber für gesellschaftliche (und wirtschaftliche) Innovation bekennen sich somit ganz klar zu ihrer gesellschaftlicher Verantwortung und ihrer nachhaltigen Entwicklung. Ein unvollständiger Blick auf die Leitbilder von diversen Universitäten bestätigt diese Wahrnehmung (siehe Abbildung 28 und 29). Sie markieren einerseits eine **moralische Vorbildsrolle** und andererseits auch eine

unternehmerische

Vorbildsrolle für die Gesellschaft und der Welt gegenüber. Es gilt, hierfür die Verantwortung zu übernehmen und die Werte nicht nur oberflächlich, sondern auch im Verdeckten zu



Abb. 28: Ökologische und kritische Statements der Universität Salzburg © PLUS | Scientists4Future Salzburg

leben. Müller (2015) weist auf die **Ambivalenz zwischen Schein und Sein** hin und zeigt eindeutig, dass sich Universitäten vorwiegend als Marktkulturen in ihren Leitbildern darstellen. So transportierten (und leben) Universitäten unternehmerische Werte wie Wachstum, Erfolg, Exzellenz, Produktivität, Unternehmertum, Förderung und Entwicklung der Mitarbeitenden etc. mit und begreifen sich somit in einer kapitalistischen Denklogik nicht nur als funktional-produktive, sondern auch als untereinander konkurrierende

Unternehmen im Wettbewerb um Wissen und Innovation (Müller 2015b). Im Lichte einer transformativen Wissenschaft wird die Herausforderung sein, den neoliberalen Geist, der Konkurrenzgedanken und ein weit verbreitetes individualistische Ego von Wissenschaftler*innen tief im heutigen Wesen der Universität implementiert hat, radikal mit alternativen kooperativen und integrativen Ansätzen auszustatten, wenn Nachhaltigkeit und soziale Gerechtigkeit institutionell gelebt werden soll.

Nach der „Magna Charta Universitatum“ (www.magna-charta.org) wird **Forschung und Lehre** neben der Wahrung von Autonomie und der intellektuellen und moralischen Unabhängigkeit von Politik und Wirtschaft **als grundlegende Aufgaben von Hochschulen** gesehen (David 2019). So legitimiert der genuin universitäre Anspruch von Forschung und Lehre an Unabhängigkeit und Autonomie das **kritische Denken als elementarer Bestandteil einer wissenschaftlichen Haltung**, die nicht nur auf der Produktion verwertbarer empirisch-epistemischer Analysen beruht, sondern Verantwortung hinsichtlich ethischer und sozialökologischer Fragestellung übernimmt.

Dieser Anspruch kann nicht nur historisch argumentiert werden wie etwa mit Überlegungen großer Denker*innen wie Platon, Rousseau, Marx, Hegel, Adorno, Bourdieu, Sennet oder Butler oder auch nicht nur mit aktuellen Erkenntnissen und Forderungen von Wissenschaftler*innen (z.B. zum Thema Klima oder Nachhaltigkeit), sondern auch mit einem aktuellen „unternehmerischen“ Trend, dass soziale Disparitäten und ökologische Risiken immer tiefer reflektiert werden, weil ökologisch.-nachhaltiges, soziales und gesellschaftliches Handeln zunehmend als wirtschaftlicher Erfolgsfaktor gesehen, wie z.B. die Green Economy, der Shared Value Ansatz (vgl. Porter & Kramer, 2006), CSR (Corporate Social Responsibility), Umweltzeichen oder andere Öko-Labels zeigen. So könnte nicht mehr die moralische, sondern die unternehmerische Vorbildrolle von Universitäten dazu führen, dass Green Campus irgendwann zur Selbstverständlichkeit wird und Hochschulbildung einhergeht mit einer interdisziplinären und kritisch-reflexiven Lehr-Lern-Kultur, die gesellschaftliche Transformation anstatt wirtschaftliche Fusion im Sinne hat.

Zukunftsfähigkeit (...) verlangt notwendig ökologische Nachhaltigkeit (sustainability). Nachhaltigkeit bezeichnet hierbei nicht, statisch, eine Erhaltung des jetzigen Ökosystems der Erde, auf dem alles Leben einschließlich des Menschen gründet, sondern, dynamisch, die Erhaltung der Potentiale dieses Systems, also seiner Entwicklungsfähigkeit, Vitalität, Produktivität, Elastizität und Robustheit. (Dürr 2000, S. 13)

Die Frage nach der Zukunftsfähigkeit ist gesellschaftspolitisch ambivalent. Einerseits wird sie in Gesellschaften zum Thema, die sich ihrer Zukunft nicht mehr sicher sind und wachsende Zweifel an ihrem Fortbestand haben; andererseits setzt die Frage trotzig auf eigene Fähigkeiten, zumindest auf die Möglichkeit, sie zu entwickeln. (Roth 2020, S. 329)

Es braucht einen Leitstern, um der Komplexität der Wirklichkeit zu begegnen. Kann es die stete Frage nach **Zukunftsfähigkeit** sein? Die zivilgesellschaftlichen Bewegungen der Energiewende, des Klimawandels oder der Willkommenskultur, aber auch gesellschaftliche Krisen wie die Finanzkrise oder die Coronakrise weisen eindrücklich auf die Notwendigkeit einer veränderten Zukunft hin. There is no Planet B. Sie stellen die Frage an Politik und Wissenschaft, welche Bedingungen eine lebenswerte gesellschaftliche Zukunft haben sollte. Universitäten stehen in Verantwortung zur Gesellschaft und sollten die Entwicklung dieser Bedingungen fördern. Es gilt, den Anspruch an eine zukunftsfähige Forschung und Lehre disziplinenübergreifend annehmen. Fachhochschulen und Berufsakademien, die viel enger als klassische Universitäten mit Unternehmen verflochten sind, haben bereits vielmehr den Anspruch an eine Zukunftsfähigkeit ihrer Ausbildungen, die jedoch nicht stringend im Kontext von Nachhaltigkeit gedacht wird.

Am Beispiel der Universität Graz und konkret in Form der Kampagne „Noch eine Frage für die Zukunft“ sieht man, wie sich Universitäten mittlerweile zum kritischen Denken als wesentliche Eigenschaft einer Universität (wieder) bekennen und offen damit „werben“. Die **Eigenschaften von kritischem Denken** werden als klare **Voraussetzung** anerkannt, durch das Hinterfragen des Gegebenen überhaupt erst **Fragen zu den möglichen Entwicklungswegen der Gesellschaft stellen, Antworten mit Forschung und Lehre entwickeln und Veränderungen gestalten** zu können.

Dabei gilt es, die Entwicklung zu akzeptieren, dass sich Universitäten mittlerweile zu mächtigen Unternehmen in einer komplexen entwickelt haben, die schnell vergängliches



oder: Don't believe everything you think.

Abb. 29: Die Kampagne „Noch eine Frage für die Zukunft“ © Universität Graz

Wissen produzieren und dieses nicht mehr unter Kontrolle haben. Die schnelllebige Instrumentalisierung von Wissen lässt kritische Aufschreie schnell wieder verstummen, weil die Wirklichkeiten der Moderne sich unaufhaltsam ändern (Rosa 2019a). Ein „neuer“ Leitstern der Zukunftsfähigkeit würde nichts anderes bedeuten, als aus einer trägen Wohlstandslethargie herauszukommen und anerkennen, dass es nicht nur um Innovation geht, sondern um das (sowohl menschliche als auch wirtschaftliche) Überleben geht. Eine durchgängige **Orientierung an Zukunftsfähigkeit**, ob im Rektorat oder von den Stakeholdern, in der Kultur in den Fachbereichen oder in jeder einzelnen Lehrveranstaltung, würde ein Mindset schaffen, dass Veränderungspotential aktiv bearbeiten kann und sich nicht darauf ausruht. Die Universität Graz²⁷ kommuniziert in ihrer Kampagne „We work for tomorrow“ leidenschaftlich den Anspruch an die Zukunftsfähig

Universitäten gestalten Zukunft. Die Methode? Man durchleuchtet das Gestern mit wissenschaftlicher Leidenschaft. Man reflektiert die Gegenwart mit kritischem Geist. Um schließlich zu Lösungen für die Welt von morgen beizutragen. Denn: Welchen Grund hätte eine Gesellschaft, wissenschaftliche Einrichtungen zu finanzieren, wenn diese nicht etwas hervorbrächten, das uns weiterbringt?

Die Hypothese liegt nicht fern, wenn Zukunftsfähigkeit institutionell gelebt werden möchte, dann wird kritische Wissenschaft eine Renaissance erleben und kritisches Denken in der „Unternehmenskultur“ der Universität wieder mehr verinnerlicht werden. Das Modell einer „Entrepreneurial University“ (vgl. Ferreira et al. 2018) scheint sich immer mehr zu festigen und es ist die elementare Aufgabe der Universität, dem kritisch zu begegnen, um Autonomie und Unabhängigkeit zu bewahren und freie Bildung und Forschung trotzdem zu ermöglichen. Kritisch heißt in diesem Kontext auch, entweder zur Revolution aufzurufen oder eben die vielen Möglichkeiten und Chancen darin zu sehen. Es gäbe ja viele „Management“-Vorbilder für Konzepte emanzipierter Kulturen in Institutionen, die das **Unbequeme von kritischem Denken explizit und aktiv einfordern** und **Zukunftsfähigkeit in einem ganzheitlichen Verständnis institutionell leben**. Sie zeigen, wie die gefürchtete Ineffizienz der Diskussion integriert und damit nicht nur Diskurs und Dialog, sondern auch Kooperation, Partizipation, Autonomie, Selbstverwaltung oder sogar Selbstführung effizient und sinnstiftend gestaltet werden kann. Hierbei braucht es eine entsprechende Offenheit für alternative effektive

²⁷ siehe <https://www.uni-graz.at/de/die-universitaet/die-universitaet-graz/we-work-for-tomorrow/wir-tragen-zur-gesellschaft-von-morgen-bei/>, abgerufen am 30.01.2021

Vorgehensweisen, vor allem gegenüber „spirituelle“ Ansätze, die von einer evidenzbasierten Wissenschaft und in ihren eigenen Denkblasen verhafteten Wissenschaftler*innen oftmals nur belächelt werden (wie z.B. in der evolutionär-integrale Führungsstile, Soziokratie, Holacracy, Gemeinwohlökonomie etc., vgl. z.B. Laloux 2015; Felber 2019; Strauch und Reijmer 2018; Robertson 2016; Wilber 2017). Wo können alternative Sichtweisen und Praxiserfahrungen aber besser diskutiert werden als in universitären Lehrveranstaltungen? Soll Hochschullehre eigentlich nur Kompetenzen fördern, die auf das fachliche Handlungsfeld bzw. reduziert werden? Sind Seminare auf der Universität nicht auch Ausdruck von „reale“ Utopien, als Forschungslabore für die Zukunft, für die Kultivierung eines alternativen Mind-Sets, dass sich von dem Mainstream oder der Top-Down-Anweisung löst (vgl. Wright 2017).

Diese gewagten Überlegungen haben sicherlich utopischen Charakter. Aber als Begleiter*innen von Entwicklungsprozessen benötigen gerade Pädagog*innen für ihren Auftrag Visionen einer veränderten Zukunft. Um diese wissenschaftlich seriös zu kommunizieren, braucht es gelebtes kritisches Denken und eine hohe Selbstreflexionskompetenz, um im Diskurs auch gegenüber „alternativen“ Ideologien eine kritische Distanz zu wahren und auch „andere“ Ideen zu würdigen und anerkennen sowie den eigenen Denkfanatismen und ideologischen Verirrungen auf die Spur zu kommen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass auf Zukunftsfähigkeit ausgerichtete Forschung und Lehre heißt, **Nachhaltigkeit systemisch zu leben**. Und auch, Netzwerk und Interaktion mit relevanten Akteurinnen und Akteuren zu ermöglichen. Dafür benötigt es produktiven und gegenseitig wertschätzenden Austausch mit Politik, Organisationen und Wirtschaft. Deswegen benötigt eine Universität umso mehr die **Wahrung einer „kritischen“ Haltung und Organisationskultur**, um sich von der Mächtigkeit wirtschaftlicher Lobbys, finanziellem Druck, von Demagogie und politischem Einfluss emanzipieren zu können. Wer sind dabei die Akteurinnen und Akteure?

Ich möchte eine Antwort hierzu annehmen: Um Zukunftsfähigkeit institutionell zu leben, benötigt es eine unabhängige Universität mit kritischen und selbstreflektiertem Personal, welche kritische Hochschullehre praktiziert und damit kritische Bildung ermöglicht. Das Fundament hierfür bildet ein kritischer Bildungsbegriff, der von den Lehrpersonen „gelebt“ wird. Überlegungen hierzu werden im nächsten Kapitel skizziert.

4.2 Ein kritischer Bildungsbegriff als Ausgangsbasis kritischer Hochschullehre

Studierenden werden nicht nur fachlich ausgebildet, sondern erleben lebensentscheidende Sozialisationsprozesse und werden in ihrer Menschwerdung begleitet. Die Lehre hat dabei einen prägenden Einfluss. Dieser Verantwortung muss sich jede Bildungsinstitution und vor allem, jede Lehrperson stellen. Eine These ist, dass **kritische Hochschullehre als zukunftsfähige Methode** gesehen werden kann, einen pädagogischen Gratgang zwischen der Ermöglichung von "klassischer" Bildung und die Entwicklung von Kompetenzen zu beschreiten, um den aktuellen und zukünftigen gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. (vgl. Kultusminister Konferenz 2017). Ein kritische Hochschullehre muss neben der fachlichen Vermittlung auch die aktuellen Verhältnisse auf verschiedenen Ebenen in den Fokus nehmen können (Pongratz 2010). **Bildung** kann allgemein als „Prozess“ der Identitätsentwicklung gesehen werden, der Begriff **Kompetenz** bezeichnet eher ein „Produkt“ z.B. aus einer Bildungsmaßnahme. Zur dialektischen Auseinandersetzung zwischen den beiden Begriffen verweise ich auf Lederer (2014). Dieses Kapitel möchte kritische Blickwinkel hinsichtlich des Bildungsbegriffs aufzeigen. Ein kritisches Verständnis von Bildung wird nämlich als das Fundament kritischer Hochschullehre angesehen.

Bildung beginnt mit Neugierde. Man töte in jemanden die Neugierde ab, und man stiehlt ihm die Chance, sich zu bilden” (Bieri 2017, S. 8).

Für Bieri (2017) beginnt Bildung mit **Neugierde**. Er konnotiert Bildung mit Weltorientierung, Aufklärung, historisches Bewusstsein, Artikuliertheit, Selbsterkenntnis, Selbstbestimmung, moralische Sensibilität, poetische Erfahrung und Leidenschaft und beschreibt den Gebildeten als jemand, "der ein möglichst breites und tiefes Verständnis der vielen Möglichkeiten hat, ein menschliches Leben zu leben (ebd., S. 24). Er betont in seinen Überlegungen zum Gebildet-Sein ebenso die Notwendigkeit, nicht nur die Möglichkeit der eigenen Handlungen, sondern auch die Natur und Umwelt und ihre komplexen Kreisläufe und Zusammenhänge verstehen zu können. Als Eigenschaften von "klassisch gebildeten Menschen" zählt Lissmann (2017, S. 8) ein "fundiertes Wissen, das es erlaubt, auch ohne Zensurbehörden die Fakten von den Fiktionen zu trennen, ästhetische und literarische Kenntnisse und Erfahrungen, ein differenziertes historisches und sprachliches Bewusstsein, ein kritisches Verhältnis zu sich selbst, eine auf all dem gründende abwägende Urteilskraft und gesteigerte Sensibilität gegenüber den Lügen, Übertreibungen, Hypes, Phrasen, Moralisierungen und Plattitüden der

Gegenwart“ auf. Dirk Jahn (2019, S. 5) nennt „ethisches Handeln und kritisches Denken, Kontemplation, Müßiggang, Reflexion, die Auseinandersetzung mit Erkenntnistheorie und Kunst, die Entwicklung eines ästhetischen Urteilvermögens“ als weitere wichtige Aspekte von Bildung. Schon Wilhelm von Humboldt (1767-1835, Begründer des deutschen Schulwesens) sah die bedingungslose Förderung von Selbstbestimmung und Mündigkeit an einer (wirtschaftlich und politisch) unabhängigen Hochschule als wesentliche Voraussetzung für das Gelingen einer humanistischen Bildung (vgl. Lederer 2011b).

Wenn man die unzählige Literatur, welche sich mit dem Begriff der Bildung auseinandersetzt, zusammenfassen würde, muss jedoch feststellen: Es gibt kaum ein Begriff, welcher so vielschichtig, interpretationsoffen und unkonkret beschrieben wird wie der Bildungsbegriff. Lederer (2011b) beschreibt die Sammlung der Abhandlungen als „unvollständiges Bedeutungspotpourri“. Er sieht „verbindliche Definitionsversuche (...) zum Scheitern verurteilt“ (ebd., S. 13). Im Kern beschreibt für ihn „Bildung die Aneignung von Welt“, und „dient der **Förderung der Identität**“ (ebd., S. 29) sowie in der Anerkennung des Prozessgeschehens von Identitätsentwicklung, also der damit einhergehenden und lebenslang ablaufenden Lernprozesse, der biographischen und kulturellen Sozialisationsprozesse und den damit verbundenen Erlebnissen (ebd., S. 30f.). Es gibt demnach kein Lernen ohne Bildung, keine Lehre ohne Bildung, keine Pädagogik ohne Bildung oder auch, kein Leben ohne Bildung. Bildung bezeichnet damit den Prozess der Menschwerdung. Der Bildungsbegriff ist demnach ein Lebensziel. In einer pädagogischen Intervention fundiert er ein Lernziel, welches auf individuelle Selbstorganisations- und Handlungsfähigkeit zielt (vgl. Lederer 2014, S. 328).

Somit steht eine Outdoor- und Erlebnispädagogik, deren ausgesprochene Ziele Persönlichkeitsbildung bzw. Selbstbildung sowie soziales Lernen sind, im klaren Auftrag der Förderung von Bildung. Eine „kritische“ Outdoor- und Erlebnispädagogik müsste demnach einen „kritischen“ Bildungsbegriff zugrundeliegen, genauso wie eine kritische Hochschullehre. Ein erstes Fazit könnte bis hierher lauten: Bildung ist eine Idee, ein Ideal, eine Leitfigur zur Menschwerdung, ein abstrakt-konstruiertes Verständnis von Intellektuellen über Ist- und Soll-Zustände im menschlichen Entwicklungs- und gesellschaftlichen Einbettungsprozess. Jeder pädagogischen Motivation fußt auf einem Verständnis von Bildung. Im humanistischen Sinne beruht eine Konstruktion von „Bildung“ auf den Menschenrechten und damit auf demokratischen Werten. In geistigen Ergüssen der Denker*innen unserer Welt (vgl. Hastedt 2012) wurde in der bisherigen Geschichte das

Facettenreichtum von „Bildung“ beleuchtet und gesellschaftskritisch eingeordnet. Die Suche nach Anspruch und Wirklichkeit kannte und kennt nachwievor dabei keine Grenzen.

Die Eigenschaften, die dem „klassischen“ humanistischen Bildungsideal zugrunde liegen bzw. daraus interpretiert werden können wie ethisch-ökologische Überzeugungen, legen einen relativ eindeutigen moralischen Wertehorizont fest. Kritische Fähigkeiten wie Perspektivenerweiterung, Ideologiebewusstsein und Selbstreflexion, aber auch, Empathie, das Vermögen von Kommunikation, Kooperation und Partizipation, zeigen sich immer mehr als wichtige Eigenschaften für den Arbeitsmarkt der Zukunft. Deswegen werden die Rufe nach „mehr“ Bildung und die Rückbesinnung auf „alte“ Ideale an Universitäten immer lauter. So wird mittlerweile explizit die Förderung von (Selbst-)Reflexionsfähigkeit, der kritische Umgang mit Wissen, mehr globales Verantwortungsbewusstsein und hohe Entscheidungsfähigkeit explizit als Ziele eines Hochschulstudiums formuliert. Die Eigenschaften, die im klassischen Bildungsideal vereint werden, zeigen sich als genuin kritisch. Eigentlich gab es demnach nie etwas anderes als ein kritisches Bildungskonzept. Lederer (2014, S. 321) deutet auf die Notwendigkeit hin, einen „humanistisch-reflexiv-kritischen Bildungsbegriff“ in erziehungswissenschaftlichen Diskursen einzufordern und sich damit kritisch gegen das instrumentelle Kompetenzverständnis zu wehren (siehe Kapitel 4.5).

In diesem Zusammenhang und auch im Hinblick auf das Thema „Outdoor- und Erlebnispädagogik“ können die kritischen Perspektiven des Philosophen John Dewey aus seinem Konzept der „Bildung aus Erfahrung“ und seiner Forderung eines „reflexive thinking“ dazu dienen, das im deutschsprachigen Raum das abgehobene, von Werten überladene und tief geisteswissenschaftlich geprägte Bildungsverständnis hinsichtlich einer zukunftsfähigen Neuorientierung wieder etwas pragmatischer und lebensweltorientierter zu begreifen (vgl. Oelkers 2009; Rieger-Ladich 2019). Dewey kritisiert die klassische Metaphysik, die der Genese des abendländischen Bildungsbegriffs nach Humboldt, Hegel, Fichte oder Schleiermacher zugrunde liegt. Er sieht das „rigorose Denken in Dualismen“, also die „unversöhnliche Gegenüberstellung“ von „Theorie und Praxis bzw. Erkennen und Handeln“ in der Wissenschaft bzw. Philosophie als ein Ausdruck, sich eher von „einer zunehmend komplexen, verwirrend uneindeutigen Welt“ zu entfernen als sich an der „Bewältigung konkreter Problemlagen“ zu bewähren und somit, sich der Verantwortung zur Bearbeitung gesellschaftlicher Krisenphänomene zu stellen. Die Verknüpfung von Dewey's Überlegungen eines „freien Wettbewerbes“ mit einer „ethisch-moralischen“ Regelung einer humanistischen Bildungstheorie lässt den pädagogischen **Denkhorizont der Kooperation**

anstatt der Konkurrenz entstehen. Das Miteinander anstatt das Gegeneinander zeigt sich bei Gestaltung einer kritischen Bildungspraxis mit Gruppen wie z.B. die der Outdoorpädagogik ein hohes praktisches Potential zur „Bewältigung konkreter Problemlagen“. Wenn in einem kollaborativen Setting alle Akteur*innen „auf Augenhöhe“ miteinander kooperieren und damit am Bildungsgeschehen partizipieren, sich gegenseitig anerkennen und sich in ihrer Unterschiedlichkeit wertschätzend begegnen, dann entstehen die produktiven Bedingungen zur Entwicklung kritischer Konzepte zum Denken und Handeln. In solch einem Lernraum können verschiedene Perspektiven und Qualitäten vereint, konstruktiv bearbeitet und ethisch bewertet werden. Somit kann so etwas wie kritische Hochschullehre entstehen. Das Denken in dieser Philosophie „ist nun nicht länger eine den Alltagsproblemen entrückte Angelegenheit der Meisterdenker, sondern wird als eine Disziplin entworfen, die den Austausch mit Vertreterinnen anderer Fächer sucht und tatkräftig an der Verbesserung der menschlichen Angelegenheit mitarbeitet“ (Rieger-Ladich 2019, S. 74) und damit konkret der pädagogischen Gestaltungspraxis dient. Hierfür braucht einen „Modus des Erkennens, der nicht länger „vom Standpunkt sub specie aeternitatis ausgeht und auf die Ewigkeit gerichtet ist, sondern aus der **Perspektive der endlichen und wandelbaren Menschenwelt** und auf eine wandelbare Wirklichkeit abzielt, vor allem mit der Intention, die menschlichen Verhältnisse zu verbessern (Hampe, 2006, zitiert nach (Rieger-Ladich 2019, S. 73).

Kritisches Denken bleibt in diesem Verständnis nicht beim Denken oder beim „Kritisieren“, sondern führt zu einer praktischen Handlung. Eine „kritische“ Bildung begleitet in diesem Verständnis also immer auch die **Bewältigung konkreter Problemlagen**. Jedes Individuum benötigt in der Auseinandersetzung mit der Welt das Bewusstsein ihrer eigenen „Handlungswirksamkeit“. Dieser wird im Rahmen dieser Arbeit mit dem Konzept einer **kritischen Gestaltungskompetenz** in der Entwicklung eines Anforderungsprofil für Hochschuldidaktiker*innen und (angehenden) Pädagog*innen einen hohen Stellenwert beigemessen bzw. als Leitfigur auserkoren. Ein **kritisches Bildungsverständnis, also Differenz- und Pluralitätsdenken, experimentelle Wagnisse und Offenheit, kooperative und partizipative Arbeitsformen und der direkte Zusammenhang von Reflexion und Erfahrung**, wird somit als wichtige Grundlage bzw. als Notwendigkeit für ein kritisches Konzept von Hochschullehre gesehen.

Die **Dimensionen kritischer Bildung** kann an den 1993 von Wolfgang Negt entworfenen Schlüsselqualifikationen aufgezeigt werden. Sie veranschaulichen aktueller denn je die Aufgabe von Universitäten, welche Kompetenzen aus kritischer Perspektive bei Studierenden

gefördert werden soll und natürlich auch implizit jene Dimensionen, die selbst authentisch in einer „kritischen“ Institution, in einer kritischen Pädagogik gelebt werden sollten (Negt 1993, S. 663ff., zit. n. David 2019, S. 87):

- **Erfahrungslernen** soll die Basis für weiteres anspruchsvolles Lernen und Begreifen dienen. Dazu gehören das Begreifen von Zusammenhängen bei der Weltauffassung im Gegensatz zu der Fragmentierung von Nachrichten sowie Zusammenhänge in eigene Lebenskontexten. Dabei geht es nicht um additives Lernen, sondern um eine Lagerhaltung, sie situationsabhängige Selbstdeutungen im gesellschaftlichen Zusammenhang ermöglicht.
- **Identitätskompetenz** zielt als aufgeklärte Umgangsweise auf das Identitätsmanagement mit bedrohter und gebrochener Identität ab. Damit ist konkret der Umgang mit anderen Identitätsmustern als den eigenen und die Kompetenz der Selbst- und Fremdwahrnehmung gemeint.
- **Technologische Kompetenz** bezeichnet Wissen um die gesellschaftlichen Ursprünge und um komplexe Wirkungen von Technologien. Dazu gehört das Bewusstsein über das Herrschafts- und Gefahrenpotential als auch das Befreiungspotential von Technik.
- **Gerechtigkeitskompetenz** stellt die Kenntnis über Rechte da, die es ermöglichen, solidarisch um deren Verwirklichung zu kämpfen. Das benötigte Wissen dient als Orientierungshilfe und dem Bewusstsein um tägliche Enteignungserfahrungen. So kann daraus politisches Handeln entstehen.
- **Ökologische Kompetenz** ermöglicht einen gezielt reflexiven Umgang mit Menschen und Dingen auf pflegerische, gewaltfreie Art. Gemeint ist hier einerseits nicht nur das Verhältnis des Menschen zu der äußeren Natur, sondern auch zu der inneren Natur sowie Umweltfolgen und psychosoziale Folgen industrieller Produktionsweisen. Dazu bedarf es Wissen und Erkenntnismittel und nicht nur Einstellungen.
- **Historische Kompetenz** bezieht sich auf Wissen von der Geschichte einer Gesellschaftsformation, Klassenstrukturen, politischen Entwicklungsgesetzen und der eigenen Lebensgeschichte.

Dieses **Kompetenzmodell von Negt** wird hinsichtlich der Fragestellung der vorliegenden Arbeit als geeignet empfunden, die **Vermittlung von Outdoorpädagogik mit der Förderung von kritischem Denken** zu verschränken und in ein entsprechendes didaktisches

Design zu überführen, bei dem die Potentiale sowohl von kritischer Hochschullehre als auch von outdoorpädagogischer Praxis bestmöglich genutzt werden können (siehe Kapitel 5).

Dieses Kompetenzmodell fügt sich optimal ein in das Konzept kritischer Hochschullehre, welches nun im folgenden Kapitel näher vorgestellt wird.

4.3 Kritische Hochschullehre als innovative Lehr- und Lernkultur

Lehrende unterliegen zunächst dem Diktat der Institution. Kritische Hochschullehre muss sich institutionelle Rahmenbedingungen anpassen, die Freiheiten liegen in der Praxis. Nach Schimank (2016) stehen soziales Handeln und soziale Strukturen in einem Wechselverhältnis: Strukturen prägen Handeln, Handeln produziert Strukturen. Da in einer Lehrveranstaltung das Handeln aufgrund der hohen Vermittlungsanteile und dem hierarchischen Gefälle normalerweise ungleich auf die Lehrperson verteilt ist, liegt die Veränderung der Struktur im großen Maße in ihrer Verantwortung. Dennoch weist es ebenso darauf hin, dass auch die Lernenden eine gewisse Macht für Veränderung der Strukturen haben, wenn sie Handeln „dürfen“. So zeigt sich kritische Hochschullehre als Sozialisationsinstanz für Studierende, aber auch für Lehrende und die Institution. Sie fordert die Kultivierung von Veränderung an der Lehr-Lern-Kultur der Hochschule. Sie strebt nach kritischer Identitätsentwicklung. Und letztendlich möchte sie durch den kritischen Dialog zwischen den handelnden Akteur*innen institutionelle Strukturen hinterfragen und dessen Veränderung bewirken.

Die Zielgruppe von kritischer Hochschullehre ist wie jede Hochschullehre Studierende, also angehende Akademiker*innen und in diesem Beispiel, angehende Pädagog*innen. Sie fokussiert also das zu bildende Individuum und dient in erster Linie zu dessen Entwicklung der Persönlichkeit im Lichte eines kritischen Bildungsgedankens. Sie zielt auf die Förderung der kritischen Denkfähigkeit bei Studierenden ab und dient weniger der Vorbereitung auf ein konkretes Berufsfeld. Sie hat den Anspruch, kritisch denkende Subjekte zu „erziehen“, die selbstbestimmt, ethisch verantwortungsvoll und vor allem, selbstreflektiert handeln können, ob für die Forschung oder für die Wirtschaft. Der Bildungsanspruch ist demnach höher einzuordnen als den Anspruch an Beschäftigungsfähigkeit, zumindest nicht direkt.

Studierende lernen an Hochschulen reflexives und innovatives Handeln, welches wissenschaftlich „fundiert“ ist. Die wissenschaftliche Methode des Formulierens einer Hypothese und deren Überprüfung mittels eines Experiments ist tief im akademischen Denken eingeprägt. Die Empirie erzeugt demnach Aussagen, die als wahr oder unwahr

angenommen werden können. Diese Denklogik, von der breit angenommen wird, dass sie richtig ist, liegt einem blinden Vertrauen in die Wissenschaft zugrunde. Das sich Wissenschaft und Lehrveranstaltungen oftmals schon „zum verlängerten Arm der Wirtschaft mittels verlockender Forschungsgelder und anderer Anreizsysteme umgestaltet haben, in denen Studierenden unreflektiert die Problemstellungen und Forschungsfragen der Unternehmen nach deren Spielregeln lösen lernen“ (Jahn und Kenner 2019, S. 10), ist der aktuellen Tendenz zu intensiven Vernetzungsbemühungen zwischen Universität und Wirtschaft geschuldet. Das betrifft auch die Fachbereiche in den Kultur- und Gesellschaftswissenschaften und wird zunehmen, dass Soft Skills das neue Kapital der Zukunft ist. Universitäten sind nicht nur für Unternehmen, sondern auch für politische Parteien und sonstige Ideologien eine lukrative Vernetzungsplattform und agieren als Stakeholder, ob verdeckt oder unverdeckt. Gibt es den Autonomieanspruch der Wissenschaft noch? Was wäre eine Gesellschaft, wenn keine Institution mehr wirtschaftliche Unabhängigkeit und politische Neutralität wahren kann? Auch wenn viele Entwicklungen in diese Richtung sinnvoll sein mögen, wird im Rahmen dieser Arbeit klar postuliert, dass der kritische Geist der Universitäten nicht verschwinden darf und die Freiheit für die Lehre und Forschung verteidigt werden werden. Vorbild und Ausdruck dessen kann vor allem in Lehrveranstaltung, in der Lehre gelebt werden.

*Wenn kritische Bildung das Programm einer Universität ist und die Ausbildung von kritischem Denken auf dem Weg zum mündigen Bürger*innen ein konkretes Ziel darstellt, dann ist ein entscheidender Baustein dahin die Lehre. (David 2019, S. 87)*

Eine kritische Hochschullehre sollte den Anspruch haben, sowohl wissenschaftliche Denktraditionen und Forschungsansätze zu vermitteln als auch die kritische Fähigkeit dazu zu entwickeln, sich auch wieder von Denklogiken bzw. einem blinden Vertrauen emanzipieren zu können. Das gilt sowohl auf individueller, institutioneller als auch auf gesellschaftlicher und globaler Ebene. Sie soll das Gegebene, das Gedachte und Verstandene mit Fragen konfrontieren und prüfen, mit dem Ziel, damit womöglich neue Sicht- und Handlungsweisen zu entdecken. Dabei liegt ihr ein „gegeneinander Ausspielen von funktionaler Ausbildung für den Beruf auf der einen und einer Lehre auf der anderen Seite, die sich rein an den Idealen klassischer Bildung orientiert“ fern, „kennt die Dialektik der beiden auf den ersten Blick so unterschiedlich wirkenden Bereiche“ und nimmt dennoch die „Kritikpunkte zur Verwertungslogik“ (Jahn und Kenner 2019, S. 10).

Kritische Hochschullehre möchte also nicht die Verhärtung der Fronten und Meinungen, die Konkurrenz zwischen den Paradigmen und Traditionen, die Abgrenzung der Disziplinen und Fachbereiche fördern und auch nicht eine links-moralische Abkehr vom Kapitalismus oder ein Wissensmonopol erwirken, sondern lediglich **einen kritischen Dialog fördern und mit der Methode des kritischen Denkens** versuchen, Studierenden das Wissen, das Können und die Haltung zu vermitteln, wie man wissenschaftlichen Perspektiven vernetzen kann, damit Brücken gebaut werden können und sich ein veränderbares Bild von der Wirklichkeit konstruieren lässt.

Kritische Hochschullehre ist eine Lehre, die primär kritisches Denken „kritisch“ fördern möchte, d.h. sie plädiert nicht dogmatisch für eine ausgewählte Linie, sondern versucht, angepasst an die jeweiligen Anforderungen des Kontextes die verschiedenen Perspektiven von kritischem Denken zu kombinieren und zu integrieren, um möglichst ein ganzheitliches Verständnis von kritischem Denken zu erwirken. Sie fordert einerseits das selbstständige Denken, die Freiheit in den eigenen Gedanken sowie andererseits den konstruktiven Dialog damit, die Interaktion im Miteinander und pflegt darin eine **offene Fehlerkultur**. Ich möchte folgende Definition im Rahmen dieser Arbeit verwenden:

*„ **Kritischer Hochschullehre geht es um das Lernen, um ganzheitliche Bildung. Sie sieht sich mehr als nur der Förderung ökonomischer Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt, praktischem Nutzen oder dem technischen Fortschritt verpflichtet. Ihr Anliegen ist immer auch die Förderung von Mündigkeit, Autonomie und der Stärkung von Freiheit – auch wenn das von Studierenden erst einmal als Zumutung erlebt werden kann. Kritische Hochschullehre will sich in die Verhältnisse einmischen, indem sie die Lernenden für die sozialen, ökologischen oder ökonomischen Herausforderungen unserer Zeit sensibilisiert, nachdenken lässt und gemeinsam mit ihnen handelt. Sie entfaltet sich nicht nur aus Neugierde, die Welt besser verstehen zu wollen, sondern auch aus dem Gefühl der Weltverbundenheit und Nächstenliebe.**“*

(Jahn und Kenner 2019, S. 11)

In der Pädagogik /Erziehungswissenschaft kann kritische Hochschullehre folgende Dimensionen beleuchten (eigene Interpretationen):

- 1) **Bildungsverständnis:** Linie zwischen Wissensvermittlung und Selbstentwicklung
- 2) **Menschenbild:** moralphilosophische Überzeugungen
- 3) **Aktuelle Themen** zu Gesellschaft, Medien, Politik, Wirtschaft, Ökologie und globale Herausforderungen: Blick auf den Zeitgeist
- 4) **Institution („Hochschule“):** Unabhängigkeit vom Dienstgeber und Vorgesetzten
- 5) **Lehre:** Anspruch an eigene Lehrpraxis vs. Reputationsstreben in der Forschung

Konkret für die Gestaltung der Lehre heißt das, dass sich die Lehr-Lern-Ziele an einem kritischen Bildungsbegriff orientieren sollten, entsprechende Kompetenzen daraus abgeleitet werden (siehe vorheriges Kapitel) und methodisch-didaktisch und inhaltlich obige Dimensionen teilweise oder vollständig berücksichtigt werden.

Wie stark ist das Gelingen kritischer Hochschullehre an die Lehrperson geknüpft?

Der Ausdruck „kritische“ Hochschullehre als didaktischer Praxisleitfaden sagt nichts darüber aus, wie die tatsächlich gelebte Realität an Universitäten und Hochschulen ist und inwieweit sich Lehrende und Studierende von institutionell und gesellschaftlich verfestigten Strukturen „wirklich“ emanzipieren können. Kritische Hochschullehre fordert nämlich nicht nur explizit gewisse Haltungen von den Lehrenden, sondern systemisch gedacht vielmehr implizit eine Revolution in der Institution, im Verständnis der Disziplin (z.B. „Pädagogik als gesellschaftskritische Wissenschaft“) oder weiter gedacht, auch in der Politik und Gesellschaft. So ist kritische Hochschullehre zunächst nichts anderes als ein Denkkonstrukt. Sie ist vielmehr Ausdruck einer kritischen Haltung von Lehrenden.

Die Konzeption einer Lehrveranstaltung im Rahmen „kritischer“ Hochschullehre kann also nur von der idealen Annahme ausgehen, dass Hochschullehre per se den Anspruch hat, kritisch zu sein. Sie sieht, aus Mangel am Veränderungspotential „gefestigter“ institutioneller Strukturen, eindeutig **Lehrende als Schlüsselfiguren**, um von einem kritischem Bildungskonzept geforderten Haltungen und Fertigkeiten wie kritisches Denken zu fördern (Jahn 2012; Jahn et al. 2019). Rieckmann (2011) spricht von der Notwendigkeit einer zukunftsorientierten Hochschullehre („future oriented higher education“), damit sich Studierende die Fähigkeit aneignen, nicht nur kritisch-analysierend und theoretisch-reflektiert, sondern auch kreativ-schöpferisch mit den komplexen Herausforderungen des Anthropozän umzugehen. Hierzu benötigt es Gelegenheiten, um aus dem „Moment der

Kritik“ innovative Fragestellungen zu entwerfen, die konkret **die Entwicklung einer „besseren“ Zukunft** fokussieren. Im Kapitel 4.6 werden aus diesen Ansprüchen konkrete Anforderungen an eine „kritische“ Lehrperson formuliert.

Viele der hier genannten Perspektiven wurden inspiriert oder entwickelt von dem Wirtschaftspädagogen Dirk Jahn (Jahn 2019a). Er ist nicht nur Forscher, sondern auch erfahrener Hochschulpraktiker in der Förderung von kritischem Denken. Er schlägt folgende Handlungsschritte vor, wie Lehrende ihre Lehre konzeptionell und didaktisch gestalten können, um damit kritisches Denken zu fördern:

- 1 Eigenes Konzept kritischen Denkens für den Fachbereich bestimmen**
- 2 Rahmenbedingungen der Lehrpraxis analysieren**
- 3 Lernziele für die Denkschulung aufstellen**
- 4 Prozess des kritischen Denkens fördern**
- 5 Denkschulung und entsprechende Methoden durchführen**
- 6 Evaluation und Transfer**
- 7 Adaption und Weiterentwicklung**

Ich möchte für die Gestaltung des didaktischen Designs (siehe Kapitel 6) an diesen Handlungsschritte orientieren. Den kontextuellen Bezug zum Fachbereich und die Rahmenbedingungen werde ich in Kapitel 5 herstellen. Im nächsten Kapitel werde ich nun das Konzept kritischen Denkens näher bestimmen.

4.3.1 Kritisches Denken: Verantwortung für das eigene Denken und Handeln übernehmen

Kritisches Denken ist ein Denkwerkzeug, das zu mehr Mündigkeit führen kann. Es erleuchtet aber nicht. Es versetzt auch nicht in die Lage, die Welt verlässlich zu verstehen und ausdeuten zu können. Die Idee, dass durch harte (Denk)-Arbeit immer richtige Lösungen für die jeweiligen Fragestellungen produziert werden, ist eine Illusion. Dies kann neben einem Gefühl der Emanzipation und Freiheit auch zu Traurigkeit führen. Der Mensch muss im kritischen Denken lernen, mit Widersprüchlichkeit zu leben. Er muss erkennen, dass existenzielle Fragen unbeantwortet bleiben werden. Die „Dinge an sich“ bleiben dem Denken verborgen.

(Jahn, 2012, S. 124)

Bevor ein Konzept von kritischem Denken differenziert betrachtet wird, ein kurzer Abriss über die etymologische Herkunft:

Das Wort Kritik stammt von dem griechischen Verb *krino* ab und bedeutet „trennen, auseinander setzen oder stellen“. Und auch: „auswählen, einen Streit entscheiden, urteilen, denken oder dass etwas oder jemand so und so ist“. Das Wort *krisis*, ein Verbalsubstantiv von *krino*, bezeichnet den Wendepunkt (einer Krankheit), ob zum Besseren oder Schlechten. Eine Krise erfordert immer Veränderung. So wird klar, dass der Prozess des „Kritisieren“ notwendig ist, um Veränderung zu initiieren. Kritik, lat. *criticus* und gr. *kritikos* liegt der Vermutung einer Krise zugrunde und „darf“ von jemand geäußert werden, dem eine hohe Urteilskraft zugeschrieben wird, wer gelehrt ist und „insbesondere der Grammatik kundig“ ist (vgl. Bittner 2019). Demnach ist das Üben von Kritik zunächst ein Privileg der philologisch Gelehrten. Im Kant’schen Sinne wäre Kritik neutral und „ein descriptives, nicht zu bewertendes Unternehmen (Bittner 2019, S. 137), eine Auswahl und Prüfung von Quellen, aus denen Erkenntnis erwartet werden kann. Kritik bezeichnet jedoch im heutigen Verständnis keinen neutralen Prozess, sondern ein „Reden und Schreiben, bei dem etwas in seinem Wert beurteilt wird“. Kritik muss zwar nicht, wie im üblichen Sprachgebrauch üblich verstanden, ein ungünstiges Urteil bedeuten, sondern begründet lediglich ein Umstand mit Argumenten. Letztlich ist Kritik jedoch immer auch eine normative Wertung, ein Urteil über Menschen und Werke von Menschen“ (Bittner 2019, S. 134ff.). Dieses Verständnis von Kritik erschwert jedoch eine Umsetzung in der Pädagogik, weil es die Fähigkeit zur Kritik und somit umfassende Maßstäbe bereits voraussetzt. Vor allem in der Informations- und

Mediengesellschaft immer wichtiger werdende Ideologiekritik (Stichwort: „Verschwörungstheorien“) muss sich dem Paradoxon stellen, wie Normatives gedacht werden kann, ohne sich auf die Seite eines Normativen zu stellen. „Je grundsätzlicher man anderen den ideologiekritischen Vorwurf macht, strukturell falschen Überzeugungen und Praktiken zu folgen, desto wichtiger werden die normativen Fundamente solcher Kritik, um sich vor dem Verdacht zu schützen, selbst ideologisch zu sein“ (Sonderegger 2019, S. 58). So bleibt für die Pädagogik und hier im Konkreten einer kritischen Hochschullehre nur ein „transzendentes“ Verständnis von Kritik, also eine Kritik, die nicht wertet, sondern nur offenlegt, was im Wertes vorausgesetzt wird. So kann Kritik objektiv bleiben, auch wenn sie subjektiv formuliert wird bzw. nur subjektiv formuliert werden kann. So ist eine Übereinkunft im kritischen Denken, sich „mit der Explikation, Evaluation und Konstruktion von Annahmen“ zu beschäftigen und damit beispielsweise „Beweggründe, Absichten, Anschauungen oder Werte anderer Personen aufzufindig zu machen und Denkmuster zu identifizieren“ (Jahn 2019a). Auch Kritiker*innen können sich nicht aus ihrem eigenen Verständnis und aus bestimmten biografischen Sozialisationsmustern lösen. Argumente werden deswegen trotz größter kritischer Sorgfalt subjektiv gefärbt sein. Dies gilt es anzunehmen, sich dem neugierig hinzuwenden und konstruktiv zu hinterfragen. Eine „reflektierte Subjektivität“ (Kenneweg und Wunderlich 2019, S. 109) sollte ein professionelles Selbstverständnis für Hochschuldidaktiker*innen bzw. Lehrende sein. Die Förderung von (Selbst-)Reflexionsfähigkeit scheint hierfür eine elementare Rolle zu spielen (vgl. Pachner 2013; Siebert und Arnold 2011), sowohl bei Lehrenden (z.B. in hochschuldidaktischen Weiterbildungen) oder bei Studierenden (in den Lehrveranstaltungen).

Eine wissenschaftliche Haltung des Lehrenden dient in diesem Zusammenhang als Vorbild, denn mit ihr wird ein ganz bestimmtes, gegebenes Phänomen oder Sachverhalt lediglich beschrieben, analysiert und theoriegeleitet mit den formalen Regeln der Logik begründet. Diese an sich schon reflektierte Haltung, die sich auf der bildungstheoretischen Idee der Bildung durch Wissenschaft stützt (Schleiermacher, Kant, Humboldt, etc.) stützt, kann „in Zeiten postmoderner Einebnung von Geltungsansprüchen, ‚alternativer Fakten‘ und einem grundlegendem Misstrauen gegen objektive Wissensansprüche“ Orientierung bieten und vor ideologischen Verführungen schützen (Cursio 2019, S. 51). **Kritisches Denken ist zunächst ein abstraktes Konzept mit unterschiedlichen Ansätzen, dass in großer Vielfalt verstanden wird.** Folgende ausgewählte Zitate ausgewiesener Expert*innen zum kritischen Denken sollen dies kurz verdeutlichen:

Robert Hugh Ennis (1962, zitiert nach Jahn 2019, S. 21): *As a root notion of critical thinking it is taken to be the correct assessing of statements.*

Facione (1990, zitiert nach Jahn 2012, S. 71): *We understand critical thinking to be purposeful, self regulatory judgement which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgement is based.*

Lewis Vaughn (2013, zitiert nach Jahn 2019, S. 23): *Critical thinking involves the evaluation of arguments and evidence, the use of analysis and investigation, and the application of many other skills that help us decide what to believe or do.*

Diane Halpern (2007, zitiert nach Jahn 2012, S. 69): *Critical Thinking ist the use of those cognitive skills or strategies that increase the probability of a desirable outcome. It is used to describe thinking that is purposeful, reasoned and goal directed – the kind of thinking involved in solving problems, formulating inferences, calculation likelihoods, and making decisions, when the thinker is using skills that are thoughtful and effective for the particular context and type of thinking task.*

Brookfield (2005, S. 13): *As an educational activity, ideology critique focuses on helping people to come to an awareness of how capitalism shapes social relations and imposes – often without our knowledge – belief systems and assumptions (that is, ideologies) that justify and maintain economic and political inequity.*

John Dewey (1997, S. 6): *Reflective Thinking is an active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of grounds that support it and further conclusions to which tends*

Daniel Schugurensky (2002, zitiert nach Jahn 2019, S. 25): *Critical Reflection is the process of unveiling the social, economic and political dynamics of oppression, that are embedded in everyday situations and practices (...) Hence, in the radical tradition of adult education ,critical reflection“ is fundamentally emancipatory since it involves social critique, addresses oppressive social structures, and results in a transformation of a comprehensive worldview and eventually social change*

Jennifer Moon (2008, S. 9): *Since i tAstltheorize about learning – and thinking – from a constructivist stance, i acknowledge that the concept of critical thinking that will emerge is related to the routes i have taken into the topic – and its roots in the development of my knowledge.*

Hermann Astleitner (1998, S. 31): *Angemerkt wird, daß kreatives Denken, spontane Einfälle, Intuition, das Umgehen mit nicht genau definierbaren, multiplen oder chaotischen Zuständen oder Ereignissen, subjektiven Überzeugungen, Vorurteile, egozentrische oder irrationale Ansichten u.ä. ebenso Bestandteile kritischen Denkens sind.*

Dirk Jahn (2019, S. 26): *Kritisch zu denken heißt, Verantwortung für das eigene Denken und Handeln zu übernehmen. Das gilt auch für unterlassene Gedanken und Taten.*

Otto Kruse (Kruse 2010) beschreibt fünf Verständnisse von kritischem Denken:

- **Kritisches Denken als methodisch bewusstes Denken:** Anwendung wissenschaftlicher und logischer Denkweisen
- **Skeptizismus als Denkhaltung:** ständige Prüfung von Information und Wissen, Wissenschaft als ständiger Korrekturprozess
- **Kritisches Denken als selbstreflexives Denken:** der eigenen Irrtumsmöglichkeiten stets bewusst sein, Relativierung der eigenen Standpunkte
- **Kritisches Denken als sozialer Prozess:** Dialog, Diskussion, Gespräch, Disputation, Diskurs
- **Kritisches Denken als Habitus:** Haltungen, Werte, Einstellungen, Sozialisation

Eine weitere vertiefte Auseinandersetzung mit den vielen Facetten, Strömungen und Traditionen des kritischen Denkens kann im Rahmen dieser Masterarbeit nicht geschehen. Hierzu möchte ich auf die Lektüre von Jahn (2012), Astleitner (1998), Jaeggi und Wesche (2019), Moon (2008) und Brookfield (2005) verweisen.

Kritisches Denken als ein Bildungsziel charakterisiert sich als höchst ambivalent, komplex und gefährlich. Es ist nämlich nicht klar, ob es das Wohl oder die Demut eines Menschen fördert. Die Kunst der Kritik und die Transformation des kritischen Geistes in das eigene Handeln stellt eine Fähigkeit dar, welche zwar nie in Vollkommenheit aufblühen kann,

aber dessen Aneignung vor allem hinsichtlich der Entwicklung zu einem mündigen Menschen („democratic citizenship“) angestrebt werden sollte. Die verschiedensten Anforderungen und Maßstäbe an kritischem Denken stehen nicht selten mit den menschlichen Züge und Leidenschaften im Widerspruch zueinander. Auch wenn Realitäten durch dialektische Reflexion entschleiert, Missstände mit plausibler Argumentationslogik aufgedeckt werden, die sofort zu Aufschrei und zivilem Ungehorsam auffordern müssten, muss doch stets dabei ein Kompromiss zwischen den gesellschaftlichen Zwängen, sozialen Verpflichtungen und dem situativen Selbst gefunden werden. Eine Person, die sich das Prädikat „kritisch denkend“ auf die Stirn schreibt und meint, sie könnte mit der Propaganda eigener Normative die Welt verbessern, führt sich selbst ins Abseits der Kritik. Alle Kritik braucht wiederum Kritik im Detail und kritisch-selbstreflexive Performanz im Ganzen. Kritisches Denken unterliegt somit auch dem Anspruch des Widerspruchs und des Zweifels. Sie sind die treibenden Kräfte im kritischen Diskurs und die Wurzel aller Dynamiken. Eine kräftige Wirkmacht bekommen sie aber erst durch eine Begründung mit Argumenten und relativierende Einbettung in einen gesellschaftlichen und/oder individuellen Kontext. Die Entwicklung eines kritischen Vermögens mündet in einer/einem selbstbestimmten, „mündigen“ Bürgers/Bürgerin. Kritisches Denken ist damit unwiderruflich mit dem Bildungsbegriff verbunden (vgl. Bieri 2017; Hastedt 2012; Lederer 2011a).

Gerade in Zeiten, wo sich sprühender Individualismus zu taktischer Konformität verbindet, Alltäglichkeiten im verführendem Götzentum des Kapitalismus unhinterfragt hingenommen werden, die Aussicht auf materiellen Wohlstand zur körperlichen, geistigen und sozialen Aufopferung führt, pausenloser Medienkonsum die Realität in Parallelwelten aufteilt, ohne dabei auf Authentizität zu verzichten, welche an Business-Codes entfremdet wird; in Zeiten, wo fortschrittlichste Staaten grausame Verbrechen an der Menschheit unterstützen, in denen man sich besser fühlt, wenn man ein veganes Schnitzel verzehrt, aber dabei Unterhosen trägt, die von Kindern der dritten Welt genäht sind, sich idealistische Schönfärberei mit melancholischem Jammern vermischt und die ständige Suche nach Selbstverwirklichung in der tauben Maske eines schizophrenen Narziss endet, wo unbegründete Behauptungen über die Missstände der Welt aufgegriffen werden, um damit den eigenen Palast der Selbstdarstellung zu schmücken, ja, in solchen Zeiten ist kritisches Denken gefragter denn je. Unsere Welt würde sicherlich das transformative Potential von kritischem Denken, also ein Mehr an Fragen, unabhängigem Denken oder ein Hinterfragen der Gegebenheiten in offenen Diskursen gut tun; einerseits zum Bewusstmachen und Bewerten von Annahmen und andererseits als Voraussetzung für ein verantwortungsvolles Handeln in unserer Gesellschaft

als „critical mass“, vor allem im Hinblick auf unsere heranwachsende Generation. Hierbei bekommt kritisches Denken eine hohe pädagogische Relevanz, da wir dafür verantwortlich sind, wie unsere Kinder eine Gesellschaft von morgen gestalten werden.

Kritisches Denken stellt für die Menschen im Informationszeitalter des 21. Jahrhunderts eine elementare Schlüsselkompetenz dar. Um in den immer komplexer werdenden Welten – sozial wie real, aber auch virtuell – als Individuum „unabhängiger und bewusster urteilen, entscheiden und handeln“ (Jahn, 2012, S. 26) zu können, wird kritisches Denken mittlerweile als Lebenskompetenz gesellschaftspolitisch anerkannt und eine tragende zukunftsfähige Rolle zugemessen. Kritisches Denken ist in vielen Bildungsaufträgen verschiedenster Institutionen fest als Lernziel verankert:

Kompendium der Lebenskompetenzen und ihrer Merkmale			
Zwischenmenschliche Kompetenzen	Kommunikative Kompetenzen	Kognitive Kompetenzen	Persönliche Kompetenzen
Führungsqualitäten, Konfliktlösung, Planung und Organisation, Teamarbeit, Verhandlungsgeschick, interkulturelles Bewusstsein.	Ansichten und Standpunkte zum Ausdruck bringen (bzw. ihnen Gehör schenken), diskutieren und debattieren, digitale Kompetenz und Medienkompetenz, Präsentationsfähigkeit, Standpunkte verteidigen.	Kritisches Denken, logische Analyse, kreatives Denken, Problemlösung, Entscheidungsfindung, Interpretationsvermögen, Urteilsvermögen.	Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Resilienz, Autonomie, Eigeninitiative, Empathie.
<p>Diese Lebenskompetenzen sind</p> <p>ganzheitlich, insofern als sie auf die Entwicklung der ganzen Person abzielen und ihr helfen sollen, als Individuum wie auch als soziales Wesen eine positive Selbstverwirklichung zu erreichen;</p> <p>bereits an und für sich von Wert, da sie jungen Menschen positive und bereichernde Lernerfahrungen, die ihre Entwicklung unterstützen, bieten;</p> <p>komplementär und einander verstärkend, da sie das Lernen und die Entwicklung junger Menschen in Bezug auf Bildung und Ausbildung, in der Familie, in der Gemeinschaft, im staatsbürgerlichen und im gesellschaftlichen Leben sowie am Arbeitsplatz unterstützen;</p> <p>transversal und sektorenübergreifend, und zwar unabhängig vom Kontext, sei es in der Bildung, am Arbeitsplatz, in der Gemeinschaft oder bei der Ausübung kultureller, sozialer oder politischer Aktivitäten, wobei die erworbenen Fähigkeiten von unmittelbarer Relevanz und von unmittelbarem Nutzen sind;</p> <p>geeignet, junge Menschen zu ermächtigen und in die Lage zu versetzen, ihren Talenten, Fähigkeiten und Kapazitäten sowie ihren Verhaltensweisen und Einstellungen im persönlichen, staatsbürgerlichen, kulturellen und beruflichen Leben auf konstruktive Weise Ausdruck zu verleihen.</p>			

Abb. 30: Kompendium der Lebenskompetenzen (aus Europäische Union 2017, S. 34)

Das Kompendium der Lebenskompetenzen ist aus dem Amtsblatt C 189 (Europäische Union 2017) entnommen, welches Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates u.a. ausspricht zu

- Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen,
- zur Validierung des nicht formalen und informellen Lernens
- neue Weiterbildungspfade und Bildungschancen für Erwachsene
- Schlussfolgerungen zum Beitrag einer qualitativ vollen Jugendarbeit zur Entwicklung zum Wohlbefinden und zur sozialen Inklusion junger Menschen
- Entschließungen zur Förderung der politischen Teilhabe junger Menschen am demokratischen Leben in Europa

Dieses Kompetenzmodell verdeutlicht, wie wichtig die „klassischen Bildungsideale“ (vgl. Kapitel 4.2) oder „Lebenskompetenzen“ in einer moderneren Sprache auf der höchsten politischen Ebene gesehen werden.

Hinsichtlich einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ werden kritisches Denken und die damit zusammenhängenden Fähigkeiten zudem als elementare Schlüsselkompetenz gesehen (siehe Kapitel 3.2.6). Die UNESCO (2017) hat mittlerweile mehr oder weniger einen Konsens entwickelt hinsichtlich eines Kompetenzansatzes (key competencies for sustainability) für Lernende im Kontext von Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Folgende **Nachhaltigkeitskompetenzen** führen sie an (UNESCO 2017, S. 10):

- **Kompetenz zum kritischen Denken** („Critical thinking competency“)
- Kompetenz zum vernetzten Denken („Systems thinking competency“)
- Kompetenz zum vorausschauenden Denken („Self-awareness competency“)
- Normative Kompetenz („Normative competency“)
- Kompetenz zur integrierten Problemlösung („Integrated problem-solving competency“)
- Strategische Kompetenz („Strategic competency“)
- Kooperationskompetenz („Collaboration competency“)

Marco Rieckmann (2018, S. 9) sieht für die Entwicklung dieser Schlüsselkompetenzen eine „**handlungsorientierte transformative Pädagogik**“ als Voraussetzung und versteht BNE als „emanzipatorisches Bildungskonzept“, worin kritisches und reflektierendes Denken tief verankert ist.

In Bezug auf das Thema dieser Arbeit „Outdoor- und Erlebnispädagogik“, welches in ihrer Praxis sowohl die zwischenmenschlichen, kommunikativen und persönlichen Kompetenzen als auch die Kompetenzen im Umgang mit der Natur und Umwelt fördern möchte sowie aus der Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (siehe Kapitel 3.2.6), zeigt sich das große Potential, das **handlungs- und prozessorientierte Draußen-Lernen mit der expliziten Förderung von kritischem Denken zu kombinieren**. Hierbei ist anzumerken, dass dabei lineare Schlussfolgerungen nicht zulässig sind (also Methode 1 ist für das Ziel 1), da Handlungs- und Prozessorientierung eher „ganzheitlich“ wirkt. Ein didaktische handlungsorientierte Methode zur Förderung kritischen Denken wird deswegen kaum nur isoliert die kognitive Ebene ansprechen, sondern ebenso im hohen Maße sowohl die zwischenmenschliche, kommunikative und persönliche Ebene als auch die Ebene des Raumes oder der Umwelt, zu der eine Beziehung aufgebaut wird.

Ich werde im Folgenden die Ausarbeitungen zum kritischen Denken von dem Erziehungswissenschaftler und Medienpädagogen Dirk Jahn (2012; 2019) aufgreifen und in weiterer Folge für die Bearbeitung meiner Fragestellung mehr oder weniger 1:1 verwenden. Sein mehrperspektivischer Blick von kritischem Denken hinterlässt ein Konzept, dass viele Überschneidungen findet mit den Kompetenzen, die vielfach auch im Rahmen sowohl von Pädagogik allgemein als auch konkret hinsichtlich Outdoorpädagogik diskutiert werden (siehe Kapitel 3.7 und vgl. UNESCO 2017; Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. 2020a). Er sieht kritisches Denken auf vier Ebenen:

- (5) **Logisch-epistemologisches Denken oder die Kunst, folgerichtig zu denken**
- (6) **Perspektivisches Denken oder die Kunst, sich in jemanden oder etwas hineinversetzen**
- (7) **Ethisches Denken oder die Kunst, sich von den Ideologien zu lösen**
- (8) **Konstruktives Denken oder die Kunst, Alternativen zu finden**

Er formuliert folgende Definition:

Kritisches Denken heißt, sich grundlegende Annahmen zu einem gegebenen Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven bewusst zu machen und diese Annahmen auf logischer, empirischer, erkenntnistheoretischer, ethischer und konstruktiver Ebene zu evaluieren, um unabhängiger und bewusster urteilen, entscheiden und handeln zu können.

(Jahn 2019a)

Kritisches Denken nach den Ausführungen von Jahn (2010) als Prinzip zur Wahrung von Wissenschaftlichkeit, ist notwendige Voraussetzungen für die Explikation, die Evaluation und die Konstruktion von Annahmen in einem inter- und transdisziplinären Entwicklungsprozess von Wissen. Er betont, dass kritisches Denken aufgrund seiner Komplexität nie allgemein gedacht werden kann, sondern für jeden unterschiedlichen Kontext definiert und ggf. neu bestimmt werden muss. Je nach Anwendung oder Fachbereich spielen bestimmte Denkebenen eine größere oder kleinere Rolle. Er sieht es als Aufgabe der Lehrenden, kritisches Denken für ihren Fachbereich und Anwendungsfall zu konkretisieren und zu veranschaulichen. Abbildung 31 (siehe nächste Seite) soll dabei helfen, dass Lehrende für sich klären können, was kritisches Denken bedeuten kann und welche Seite davon von wichtiger Bedeutung für den Anwendungsfall sind. In diesem Zusammenhang wird es als wichtig erachtet, konkrete Lernziele für das kritische Denken zu formulieren. Diese sollten „spezifisch, beobachtbar, anspruchsvoll und dabei realistisch sein“ und bilden „die Basis für die Entwicklung eines didaktischen Förderkonzeptes (Jahn 2019a).

Er entwickelt aus einer breit angelegten Recherche (vgl. Jahn 2012) heraus vier Dimensionen des kritischen Denkens und formuliert hinsichtlich diesen die jeweilig erforderlichen Kompetenzen oder auch, die intendierte Lernziele, die bei der Förderung kritischen Denkens erreicht werden möchten (siehe Tabelle). Sein Modell wirkt eher wie eine abstrakte Denkfigur und lässt die große Vielfalt zu, wie kritisches Denken gedacht werden kann. Im Hinblick auf die Entwicklung eines entsprechenden didaktischen Designs (siehe Kapitel 5) unter der Anforderung von Kompetenzorientierung sowie im Zusammendenken mit der gesellschaftspolitischen Dimension von Outdoor- und Erlebnispädagogik (Schettgen et al. 2018a) kann sein Modell sehr gut und vor allem, praktikabel eingebunden werden.

Vier Ebenen des kritischen Denkens			
<p>Logisch-epistemisches Denken: <i>Prüfung von Logik, Empirie und dem Zustandekommen von Wissen</i></p>	<p>Perspektivisches Denken: <i>Erweiterung der Perspektive</i></p>	<p>Ethisches Denken: <i>Machtverhältnisse, Handlungs- und Technikfolgen analysieren</i></p>	<p>Konstruktives Denken: <i>Konstruktive Entwicklung von Lösungsansätzen</i></p>
<p>Implizite und explizite Annahmen in (eigenen) Gedankengängen zu einem bestimmten Sachverhalt verdeutlichen</p> <p>Annahmen auf logische und empirische Richtigkeit überprüfen. Plausibilität, Wahrscheinlichkeit und Beweiskraft von Belegen und Beispielen einschätzen</p> <p>(Eigene) Schlussfolgerungen und die dabei verwendeten Denkstandards und Maßstäbe im Hinblick auf Grenzen der Erkenntnis untersuchen und würdigen</p>	<p>Unterschiedliche Sichtweisen zu einem Sachverhalt ausfindig machen und erschließen, auch wenn diese exotisch, fehlerhaft oder provokant wirken</p> <p>Gefundene Interpretationen bzw. Annahmen miteinander vergleichen: Unterschiede, Widersprüche und Unvereinbarkeiten beschreiben, Gemeinsamkeiten herausarbeiten</p> <p>Entstehung und (begriffliche) Entwicklung der jeweiligen Sichtweise nachvollziehen</p>	<p>Gegebenheiten im Hinblick auf offene und verdeckte Formen von Machtausübung, Zwang oder Ausbeutung beleuchten</p> <p>Ökologische, soziale oder existenzielle Auswirkungen von Handlungen bzw. Folgen von Technik analysieren</p> <p>Entstehung und Funktion von Herrschaftsstrukturen analysieren, z.B. wer oder was übt Macht aus und wie? Welche Folgen zieht das nach sich? Warum und wie entsteht Leid? Was steht der freien Selbstbestimmung entgegen?</p>	<p>Nach Wegen suchen, um noch nicht überprüfte Annahmen überprüfen zu können</p> <p>Alternative Denk- und Handlungsweisen zur Lösung gefundener Probleme und Missstände entwickeln</p> <p>Lösungsansätze auf den eigenen Lebenskontext anwenden und vernünftig in eigenes Handeln einbeziehen</p>
 <p>Interdependenz der Denkaktivitäten</p>			

us

Abb. 31: Die vier Ebenen des kritischen Denkens (aus Jahn 2019a, S. 29)

4.3.2 Den Prozess des kritischen Denkens fördern können

Kritisches Denken ist anspruchsvoll und muss auf vielfältigste Weise sehr oft geübt werden. (...) Es bedarf neben einer benötigten Haltung und Einstellung vieler einzelner elementarer sowie anspruchsvoller Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zielgerichtet und kombiniert eingesetzt werden müssen, um den Prozess kritischen Denkens durchlaufen zu können.

(Jahn, 2012, S. 125)

Im vorherigen Kapitel wurde veranschaulicht, wie komplex und auf verschiedenen Ebenen kritisches Denken begriffen werden kann. Für die pädagogische Arbeit bzw. den Entwurf eines didaktischen Szenarios zu Förderung kritischen Denkens bedarf es hierbei zunächst **eine eigene Definition, ein „eigenes Verständnis, eine eigene Idee vom kritischen Denken, angepasst an den eigenen Kontext**. Dies kann je nach Lernarrangement aus der Literatur oder selbst bzw. kollaborativ im Seminar entwickelt werden. Ausgehend von dieser Definition sollten sich Pädagog*innen bzw. Hochschuldidaktiker*innen dann Frage stellen sollten: Was möchte ich konkret fördern? Die Antwort auf diese Frage ist eine **Formulierung der Lernziele**, welche den „Kompass der Lehrveranstaltung“ (Jahn 2019b) darstellen. In Abbildung 31 (siehe vorherige Seite) werden allgemeine fächerübergreifenden Lernziele oder auch erstrebenswerte Kompetenzen formuliert und den jeweiligen Perspektiven des kritischen Denkens zugeordnet. Lernziele können auch konkreter formuliert sein z.B. „Studierende können Adornos „Theorie der Halbbildung“ erläutern“ oder „Studierende sind in der Lage, vier verschiedenen Ebenen kritischen Denkens zu differenzieren“.

Es stellt sich die Frage, wie kann die Förderung kritischen Denkens nun praktisch in die Lehre eingebaut werden. Astleitner (1998) gibt mit der Zusammenschau vieler Konzepte und einer praxisorientierten Methodensammlung für Unterricht und Lehre wichtige Ideen dazu. Mit KRIT.NET entwickelte er und Kollegen ein webbasierter Onlinekurs für Lehrende, um diese auf ihre Kompetenz zur Argumentation zu sensibilisieren. Er beschäftigt sich heute noch immer intensiv mit dem Thema, sein damals noch sehr von der Logik und Psychologie geprägtes Verständnis vom kritischen Denken hat sich mittlerweile um vielfältige Perspektiven erweitert. Mit seinem „Parallelwelt-Modell“ entwirft er z.B. eine konkrete „Hypothese“ zur Förderung von kritischem Denken und zur politischen Bildung (Astleitner 2013) oder diskutiert in seiner Vorlesung „*Kritisches Denken 4.0 (Pathologien der modernen Gesellschaft und Defizite sozialwissenschaftlicher Interventionen*“ (Paris-Lodron Universität

Salzburg, Sommersemester 2021) unter wissenschaftskritischen Perspektiven die Möglichkeiten eines Updates, wie traditionelle Konzepte zur Förderung des kritischen Denken methodisch und thematisch an die aktuellen Herausforderungen der Gegenwart adaptiert werden können. Er verfolgt dabei den Ansatz, kritisches Denken in einer eigenständigen Lehrveranstaltung zum Thema zu machen und entsprechende Denkaktivitäten bei den Studierenden zu provozieren.

Ennis (1989, zitiert nach Jahn 2012, S. 126) unterscheidet vier verschiedene Ansätze zu dessen Implementierung in Bildungseinrichtungen, in folgender Grafik veranschaulicht:

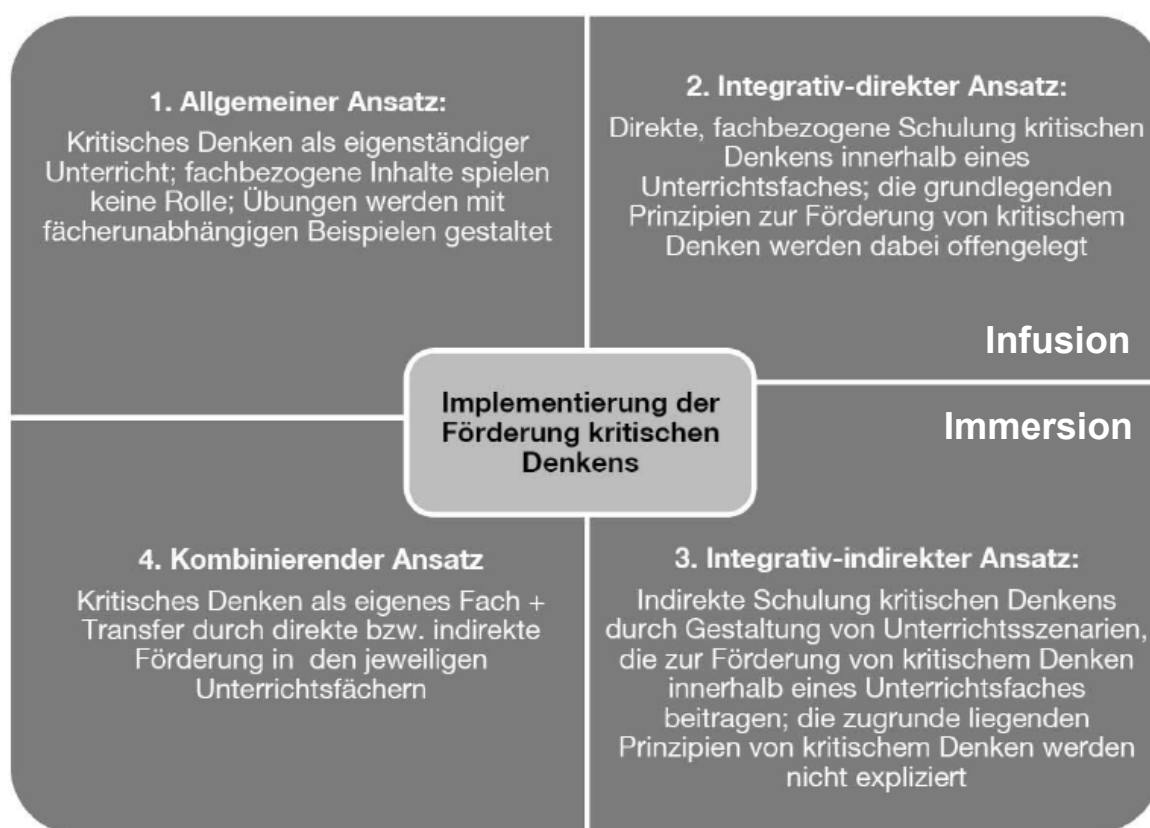


Abb. 32: Typologie der Ansätze zur Förderung kritischen Denkens (Jahn 2012, S. 127)

Im allgemeinen Ansatz ist kritisches Denken selbst der Inhalt der Lehrveranstaltung z.B. eine Denkschulung, bei der die Methodik der Logik erlernt wird. Beim Integrativ-direkten Ansatz liegt einem Verständnis von kritischem Denken zugrunde, welches von der kognitiven Psychologie geprägt ist. Es wird offen kommuniziert, dass kritisches Denken in der Bearbeitung eines konkreten fachlichen Inhaltes nun explizit gefördert werden möchte und es werden entsprechende Methoden und Prinzipien eingelernt. Beim integrativ-indirekten Ansatz passiert dies nicht, sondern die Lernumgebung wird durch geeignete Lehr-Lern-Arrangements so gestaltet, dass kritisches Denken „unbewusst“ praktiziert und damit

gefördert wird. Diese Tradition entspringt der „kritischen“ Pädagogik und der pädagogischen Praxis, die oftmals im Korsett von institutionellen Rahmenbedingungen agiert. Der kombinierende Ansatz nutzt und variiert die Methoden und Prinzipien der ersten drei Ansätze in den jeweiligen fachlichen Lehrveranstaltungen wie z.B. in einem Curriculum, in dem als Anspruch formuliert wurde, kritisches Denken als fächerübergreifende Kompetenz zu fördern (vgl. Jahn 2012, S. 124ff.).

Der Erfolg oder Misserfolg der Förderung von kritischem Denken hängt von einer Vielzahl von Variablen ab, unabhängig von den verfolgten Ansätzen und didaktischen Richtlinien. So scheint es schwer vorstellbar, wie gut aufgrund der kontextuellen Moderatorvariablen eine interne Validität bei den Untersuchungen zur Wirksamkeit der Förderansätze sein kann, abgesehen von der Frage, ob kritisches Denken überhaupt in seiner Komplexität und Multidimensionalität gemessen werden kann.

Die umfassende **Meta-Analyse von Abrami et al. (2015)** untersuchte 867 englischsprachige sowohl quasi-experimentelle oder echt-experimentelle Studien zur Wirksamkeit der verschiedenen Förderansätze zum kritischen Denken. Nach einer kritischen Qualitätsranking wurden 341 ausgewählt und näher ausgewertet. Die Studien waren heterogen in den Altersgruppen (von Kindes- bis Erwachsenenalter) und in der fachlichen Richtung. Sie nutzten als Grundlage für ihre Metaanalyse die APA-Definition von Facione (1990, zitiert nach Abrami et al. 2015, S. 277):

We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgement which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgement is based... . The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fair-minded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgements, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit.

Sie untersuchten das methodisch-didaktische Vorgehen bei Fördermaßnahmen von wenigen Stunden bis hin zu einem Semester, die standardisierte oder selbst konstruierte Tests für die Messung zur Überprüfung deren Wirksamkeit verwendeten. Dabei zeigte sich, dass der **kombinierende Ansatz die höchste Effektstärke** ($g^+ = 0.38$) aufwies, die anderen drei

Ansätze zeigten Effektstärken von $g^+ = 0.26$ (Allgemeiner Ansatz), $g^+ = 0,29$ (Infusion) und $g^+ = 0.23$ (Immersion) (Abrami et al. 2015, S. 297). Sie entwickelten aus der Analyse der Studien vier allgemeine Formen mit jeweiligen Unterformen der methodischen Interventionsmöglichkeiten (vgl. ebd., S. 289ff.):

- I. **Individuelle Lernprozesse und Selbstlernen** (*Individual Study*) z.B. beim Lesen, Zuhören, Zuschauen, Nachdenken oder selbst eine Lösung für ein Problem finden
- II. **Lernen durch Dialog und Diskussion** (*Dialogue*)
 - a. Fragen stellen an die Lernenden
 - b. Fragen stellen an die/den Lehrenden
 - c. Gruppenarbeiten bzw. Dyaden ohne/mit minimaler Partizipation der/des Lehrenden
 - d. Diskussionen in der Großgruppe ohne/mit minimaler Partizipation der/des Lehrenden
 - e. Diskussionen in der Kleingruppe ohne/mit minimaler Partizipation der/des Lehrenden
 - f. Gruppenarbeiten bzw. Dyaden unter Anleitung der/des Lehrenden
 - g. Diskussionen in der Großgruppe unter Anleitung der/des Lehrenden
 - h. Diskussionen in der Kleingruppe unter Anleitung der/des Lehrenden
 - i. Debattieren über ein bestimmtes Thema/bestimmten Sachverhalt
 - j. Präsentation der/des Studierenden mit anschließender Diskussion
 - k. Sokratischer Dialog (vgl. Kapitel 4.3.2)
- III. **Anwendungsorientiertes (situiertes) Lernen** (Authentic oder Anchored Instruction)
 - a. aktive Lösung von hypothetischen und praktischen Problemstellungen und Dilemmata
 - b. Diskussion von ausgewählten Fallbeispielen/-studien (*Case Studies*)
 - c. Simulationen (meist ein Lernen in Computerumgebungen)
 - d. Spiele
 - e. Rollenspiele
- IV. **Coaching, Tutoring, Beratung, Begleitung**, (*Mentoring*)
 - a. Persönliche Eins-zu-Eins-Interaktion zwischen Lehrende*r und Studierende*r
 - b. Peer-to-Peer-Beratung
 - c. Praktikum und Austausch mit Expert*innen

Die Ergebnisse zur Wirksamkeit der Interventionsformen zeigten, dass die die höchste Effektstärke und somit die größte praktische „Güte“ bei der **Kombination der Methoden** in den Dimensionen II+III+IV lag ($g^+ = 0.57$). Die Ebene I wurde aufgrund mangelnder Datenlage nicht berücksichtigt.

Anwendungsorientierte Instruktion ($g^+ = 0.25$) und **Dialogbasierten Lernen** ($g^+ = 0.23$) hatten signifikant höhere Effektstärken als die Kontrollgruppe, in der Kombination ebenso ($g^+ = 0.32$). Die Subkategorien (IIa) **Lehrende fragen Lernende** ($g^+ = 0.38$, $k = 19$, $p < .001$), und die **Diskussionen unter Anleitung der/des Lehrenden** sowohl in der (IIg) Großgruppe ($g^+ = 0.42$, $k = 16$, $p < .001$) als auch in der (IIh) Kleingruppe ($g^+ = 0.41$, $k = 14$, $p < .001$) zeigen signifikante Effekte, wie auch (IIIa) **Angewandte Problemlösungen** ($g^+ = 0.35$, $k = 31$, $p < .001$) und (IIIe) **Rollenspiele** ($g^+ = 0.61$, $k = 5$, $p < .001$). Beim IV Mentoring konnten keine signifikanten Effekte gezeigt werden, weder als Hauptkategorie noch in den Subkategorien. Allgemein ergab die Analyse eine durchschnittliche Effektgröße von $g^+ = 0.33$, $k = 140$, $p < .05$, die der zufälligen Effekte $g^+ = 0.30$, $p < .001$, die Heterogenität war gegeben ($Q = 826,10$, $df = 139$, $p < .001$) (vgl. ebd., S. 298).

Damit kann zusammenfassend gesagt, dass kritisches Denken mit unterschiedlichen Förderansätzen und Methoden wirksam gefördert werden kann und vor allem deren Kombination nachhaltigere Effekte erzeugt. Natürlich wurde hier ein stark psychologisch-orientiertes Konzept zugrunde gelegt, trotzdem lassen sich wertvolle Erkenntnisse für die Gestaltung eines hochschuldidaktischen Settings davon ableiten. In einer Lehrveranstaltung ist sowohl die direkt-bewusste als auch indirekt-unbewusste Förderung wirksam, die Rolle des Lehrenden sollte eher die eines Lerncoaches sein (z.B. im Sinne einer **Ermöglichungsdidaktik**, vgl. Arnold und Schön 2019, siehe auch Kapitel 4.4). Dialog und Diskussion, eine konkrete Anwendungsorientierung und Situationsbezogenheit, das Herstellen eines Praxisbezuges sowie aktives Handeln und Tun z.B. in einem Rollenspiel steigern die Wahrscheinlichkeit, die kritischen Denkfähigkeiten und Dispositionen bei den Lernenden effektiv und wirksam zu fördern.

Die Förderung von Kritisches Denken ist demnach nicht nur in einem individuellen kognitiv-intellektuellen Prozess herzustellen, sondern vielmehr auch in sozialer Interaktion und berührender Erfahrung.

Das Erfahrungslernen, dass von John Dewey im Kontext von Erziehung und Bildung unterstrichen wird, scheint sowohl für die Förderung kritischen Denkens als auch mit dem

Thema der vorliegenden Arbeit Outdoorpädagogik ein starkes philosophisches Fundament zu bieten. Sein Begriff der Erfahrung im Kontext von Pädagogik, die „pragmatische“ Verknüpfung von Denken, Handeln und Lernen (siehe Kapitel 3.2.1, vgl. Oelkers 2009) und der Bezug auf die Erfahrungswirklichkeit beim Lösen von Problemen nimmt im Zusammenhang mit der Förderung von kritischem Denken eine zentrale Rolle ein. Probleme sollten gesellschaftlich relevant sein und in einem handlungsorientierten, von der Erfahrung geleiteten Prozess bearbeitet werden. Er beschreibt in seiner 1910 veröffentlichten Abhandlung „How we think“, wie Lehrende bei den Lernenden das „reflective thinking“ als zentraler Faktor des Denkens nicht nur mit dem Denken selbst, sondern vielmehr auch mit handelndem Tun und mit „Erfahrung“ natürlichen Lernens fördern können (vgl. Dewey 1997). Von Dewey inspiriert entwickelte Schön (1983) später das Konzept eines „Reflective Practitioner“.

Kritisch-reflexives Denken („reflective thinking“) ist für Dewey ein Lernen als aktiver forschungsorientierter Problemlöseprozess. Die reale Erfahrung der Konstruktion, Erprobung und Anwendung sieht er als Notwendigkeit, um in einem pädagogischen Arrangement die **Mündigkeit der Bürger*innen** (weiter) zu **entwickeln** und dadurch die **Demokratie zu stärken** (vgl. Oelkers 2011). Eine „vollkommene“ Denkhandlung strukturiert sich nach Dewey in vier Phasen (Jahn 2012, S. 108):

- (1) Auftreten eines Problems oder beunruhigenden Phänomens
- (2) Beobachtung und Prüfung der Tatsachen zur Abgrenzung und Erklärung des Problems
- (3) Entstehung von Hypothesen oder möglichen Lösungen und ihre gedankliche Vorstellung
- (4) Prüfung der entwickelten Ideen (neue Beobachtung und Experimente)

John Dewey beschreibt damit in den Grundzügen die Phasen der Lehr-Lern-Strategie des „inquiry-based learning“: Orientierung – Konzeptualisierung mit Fragen und Hypothesen – Beforschen durch Interpretation, Exploration oder Experimente – Konklusion – Diskussion durch Kommunikation und/oder Reflexion (vgl. Pedaste et al. 2015).

Der Problemlöseprozess ist also ein Prozess der Transformation der Erfahrung, in der eine zunächst beunruhigende oder irritierende Situation in weiterer Folge mit adäquaten und neuen Perspektiven ausgedacht werden kann und neue Handlungsoptionen entwickelt werden. Dieser Erfahrungsprozess passiert in zwei Sphären – einerseits in der Interaktion, in einem Diskurs mit der Umwelt und andererseits als individuelles Lernerlebnis, als

Reflexionsprozess mit sich selbst. Das „practical inquiry model“ (Garrison et al. 2001) wurde zwar als praktischer Ansatz für die Bewertung kritischer Diskurse für technologiebasierte Lernumgebungen entwickelt, bietet sich aber hier an dieser Stelle als übergreifende Denkfigur an, wie aus dem Zentrum der Erfahrung das Lernen und konkret, das kritische Denken gefördert werden kann, siehe in folgender Abbildung.

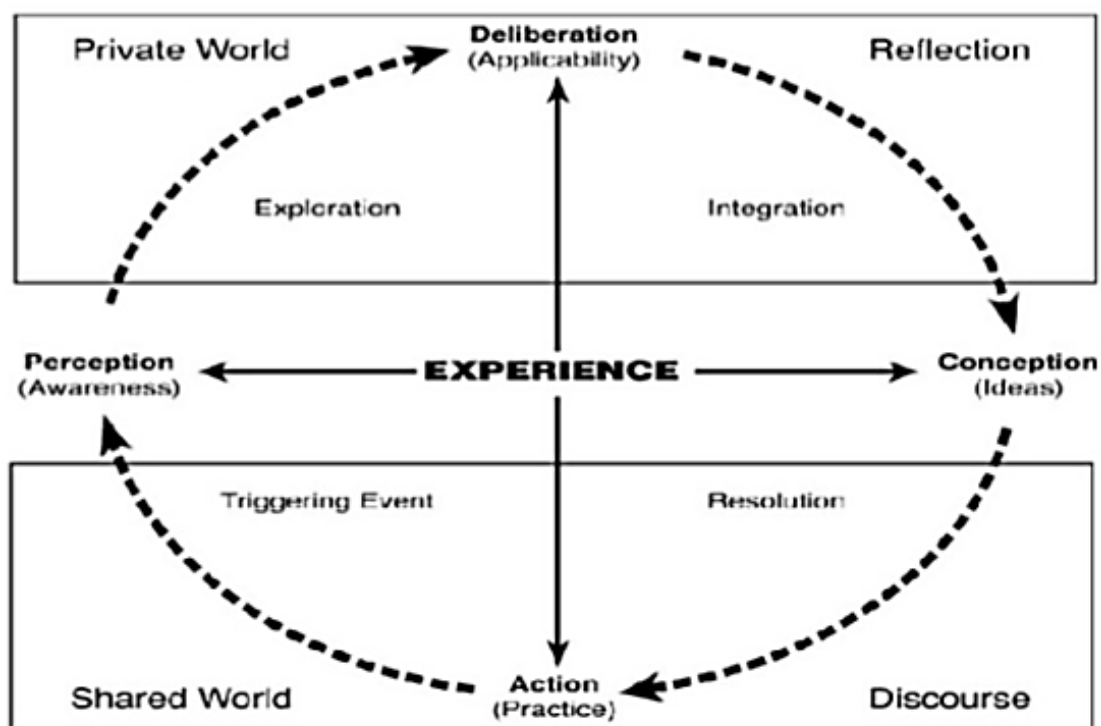


Abb. 33: Das „practical inquiry model“ (aus Garrison et al. 2001) © D. R. Garrison, 2000.

Die „praktische“ Untersuchung eines Problems in beständiger Reflexion und im Diskurs mit der „critical community of inquiry“ gekennzeichneten Lehr-Lern-Szenarios, also im Ausmaß der kognitiven Präsenz der Lernenden, bestimmt im hohen Maße die Qualität und Tiefe der kritischen Auseinandersetzung. Das Modell veranschaulicht, dass jeder Veränderungsprozess und damit auch jede Initiierung eines Lernprozesses, der die Fähigkeit des kritischen Denkens bei den Lernenden erweitern möchte, ausgelöst von einem Reiz („triggering event“) aus der Umwelt („shared world“) wird, der zunächst bewusst wahrgenommen und „gespürt“ werden sollte („perception regarding awareness“). Erst dann kann in einem interativen Prozess zwischen einer explorativen inneren Auseinandersetzung des Nachdenkens („private world“) und im sozialen Austausch nach anwendbaren Möglichkeiten („deliberation regarding applicability“) zur Problemlösung gesucht werden. Die so entwickelten Konzepte werden versucht abzuwägen und in die eigene Erfahrungswelt zu integrieren. Dieser Prozess der Reflexion mündet letztendlich in die Vorstellung einer konkreten Idee bzw. Handlungsoption

(„conception regarding ideas“), die sich in der Umwelt aber erst bewähren muss („resolution“) und somit im Tun bzw. im Handeln („action regarding practice“) wieder einen Diskurs erfährt und zunächst nichts anderes als ein erneutes Experiment ist, dass den Prozess wieder von vorne auslösen kann (vgl. Garrison et al. 2001, S. 9ff.). Das Modell zeigt ein Rahmen für eine kritisch-reflexive Praxis.

Der Förderprozess benötigt also **Stimulation und Zeit**, um die entwickelten Perspektiven zu reflektieren, um soziale Austauschprozesse und das praktische Testen zu ermöglichen.

Dirk Jahn entwickelte aus diesem Modell eine konkrete Gestaltungstrategie für ein Setting, welches in seinem didaktischen Konzept und Begriffsverständnis die vier Ebenen des kritischen Denkens fördern kann. Er zeichnet einen idealtypischen Prozess und damit einen „**didaktischer Wegweiser**“ (Jahn 2019a) zur ganzheitlichen Förderung kritischen Denkens. Im Zentrum dabei steht das lernende Individuum und seine Erfahrungen, also seine kritische Denkvorgänge und Handlungen, deren Fortschritt mit der Einteilung in Phasen strukturiert wird.

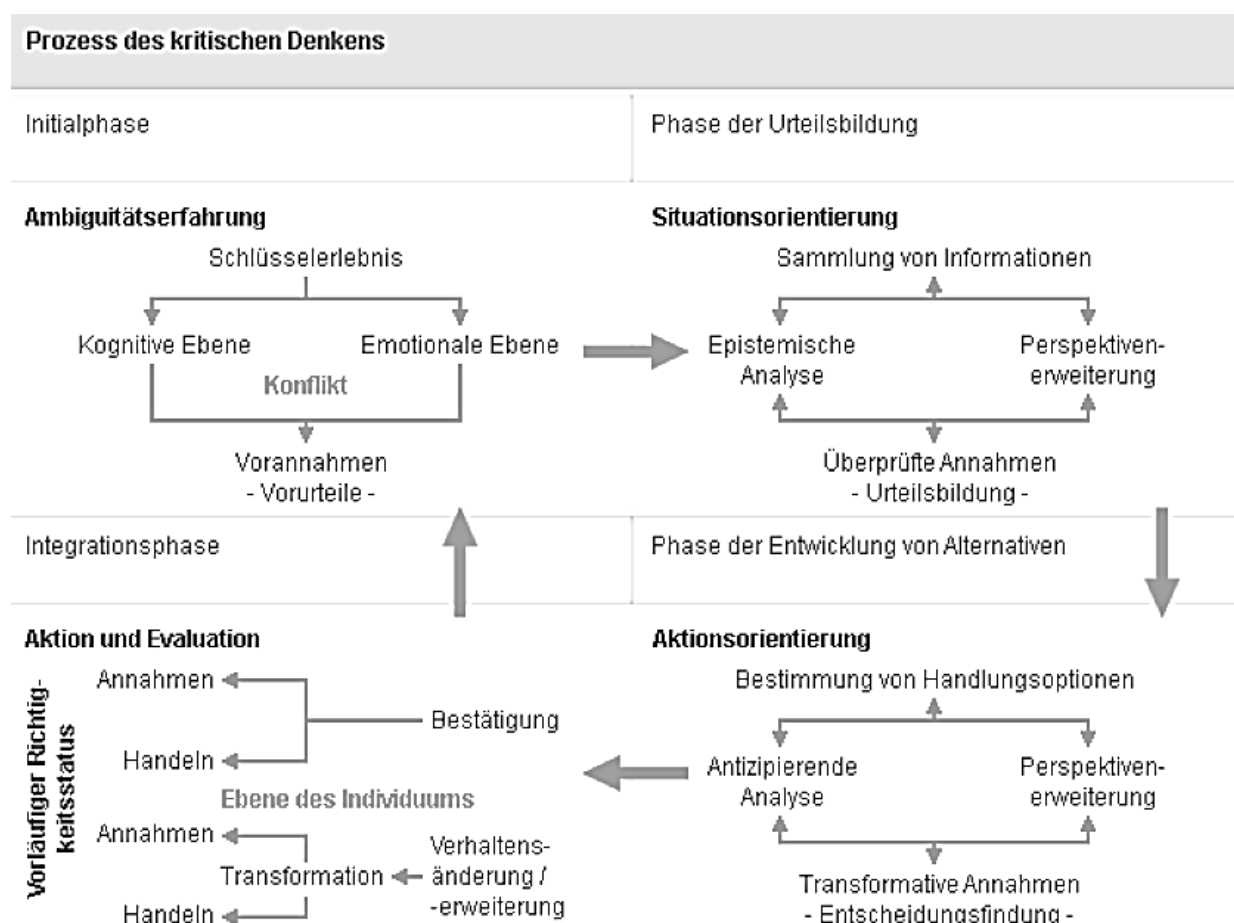


Abb. 34: 4-Phasen-Modell kritischen Denkens nach Jahn (2012, S. 219)

Um den Prozess des kritischen Denkens fördern pädagogisch zu begleiten, sollten 5 Schritte in der Planung des didaktischen Arrangements berücksichtigt werden (vgl. Jahn 2019a):

- (1) Benötigtes Lernklima etablieren (Vorbereitung):** Voraussetzungen schaffen für eine Denkschulung mit Erläuterung von Sinn und Zweck der Lehrveranstaltung, Lernziele und ihr Zusammenhang mit kritischem Denken thematisieren, kollaborativ Regeln für Diskussionen und für eine konstruktive und wertschätzende Gesprächskultur entwickeln, auf Erwartungen und Wünsche der Lernenden eingehen, mit Humor und Leichtigkeit Lernende auf Augenhöhe begegnen etc.) → Ziel ist, eine offene, entspannte und (fehler-)freundliche Atmosphäre zu schaffen

- (2) Initialphase gestalten und kritisches Denken stimulieren (Trigger Event):** Lernende vor Problemstellungen stellen, mit Ambiguität arbeiten, aProvokation auf der kognitiven und emotionalen Ebene durch beispielsweise Verwirrung, Schmerz, Verwunderung, Staunen, Skepsis, Mitgefühl, Betroffenheit, Verunsicherung, Alarmbereitschaft etc. mit einer Frage, einer Darstellung, einem Beitrag, einem Konflikt, einem Beziehungsaufbau etc., anregenden Medien (z.B. Bilder, Filmausschnitte, Tondokumente, Zitate, Comics, authentische Quellen etc.), „echten“ Erfahrungen und Erlebnissen → Ziel ist die Genese von nicht überprüfte (expliziten und impliziten) Annahmen und ersten impulsiven Deutungsversuche

Kritisches Denken braucht eine ausgewogene „Betriebstemperatur“. Sorgen Sie im rechten Maße dafür, dass sich Denken und Fühlen zwar erhitzen, dann aber wieder abkühlen, um eine analytische, nüchterne Distanz zu den Dingen einnehmen zu können. (Jahn 2019a)

- (3) Phase der Urteilsbildung begleiten und Perspektiven erschließen (Exploration):** Anregende Lernumgebung anbieten! Erkundung verschiedener Sichtweisen und Ideen, Sammeln von Informationen und Belegen, das Einnehmen ideologiekritischer und multiperspektivischer Blickwinkel, dabei die Lernenden selbstständig denken lassen, Zeit zum Nachdenken und Phasen des Dialogs, der Interaktion und der Reflexion ermöglichen, Entwurf von Annahmen und deren Prüfung zulassen, Diskussion mit relevanten Akteur*innen, Recherchetätigkeiten, Selbstreflexionen u.v.m. → Ziel ist die subjektive Erkenntnis, ein „wohlbegründetes und differenziertes Urteil, wie der Sachverhalt sich erklären lässt und zu werten ist“ (Jahn 2019a), ein weiteres Ziel dabei ist die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von kritischem Denken

(4) Phase der Entwicklung von Alternativen unterstützen (Integration): Gibt es Möglichkeiten, die bestehende Praxis / den Sachverhalt zu verändern? Lernende dabei begleiten, eigenständige Urteile zu fällen, Suche und Bewertung nach Handlungsoptionen bzw. nach neuen Konzepten zur Verbesserung bzw. Lösung der Probleme, erneute Urteilsbildung und Diskussion von Konsequenzen, Prognosen und antizipierende Analysen, erneute kritische Prüfung der entwickelten Alternativen, auch im Hinblick auf ihre Folgen → Ziel sind transformative Annahmen, Urteile und Entscheidungen bzw. die Entwicklung neuer Ansätze

(5) Möglichkeiten zur Erprobung schaffen (Resolution) – Walk the Talk: Operationalisierung konkreter Vorgehensweisen und Handlungsplänen auf Grundlage der transformativen Annahmen und Entscheidungen, konstruktive und vernunftgeleitete Erprobung, Verteidigung, Erforschung der Lösungs- bzw. Handlungsansätze in der Praxis, Reflexion der Erfahrungen beim „Walk the Talk“ → Ziel ist die Evaluation der Resultate, ggf. wird ein neuer Zyklus kritischen Denkens eingeleitet bei entsprechender Reaktion des Umfeldes oder des Individuums

Kritisches Denken fördern heißt: Fragen stellen, Nachfragen, Provozieren, Kontraste schaffen, sich berühren lassen, ein authentisches, leidenschaftliches und selbstkritisches Vorbild zu präsentieren, anderen Perspektiven empathisch zu begegnen, Argumente suchen, finden und formulieren lassen, die Entwicklung konstruktiver und ethischer Standpunkte oder auch Visionen zu begleiten, die „rhetorische“ Erprobung in Dialogen, Diskussionen und Reflexionsrunden ermöglichen, konstruktive Rückmeldungen zu geben, aber auch, konkret-praktisches Handeln zu initiieren, Aktivismus begleiten und Verantwortung dafür zu übernehmen und damit auch, einen vertraulichen Rahmen zu schaffen, in dem auch Scheitern, Schmerz und Frustration passieren darf. Als Lehrende*r bedeutet dies vor allem, den Lernenden Zeit und Raum zu geben und selbstständig denken und handeln zu lassen, Fehler und andere Meinungen zu würdigen, sich zurückhalten und so gut es geht der Versuchung widerstehen, ihnen die Denkarbeit abzunehmen.

Letztendlich orientiert sich das didaktische Vorgehen an den jeweiligen Kontext und ist „von zahlreichen Faktoren abhängig: der Lehrperson, ihrer Auffassung von kritischem Denken, den anvisierten Lernzielen, den Studierenden, dem individuellen Verlauf der Lehreinheit (...),

den Lehr-Lernkulturen, den fachlichen Inhalten“ (Jahn, 2019a, S. 43). Die Förderung kritischen Denkens stößt in der Hochschullehre gerade in der Phase der Entwicklung von Alternativen und ihrer praktischen Erprobung schnell an seine Grenzen. Eine klare Handlungsorientierung, wie z.B. beim Ansatz des forschenden und problemorientierten Lernen oder beim Service Learning (Lernen durch soziales Engagement) ist meist in universitären Lehrveranstaltungen rar gesät. Die handlungsorientierten Methoden der Outdoor- und Erlebnispädagogik zeigen sicherlich ein gewisses Potential, diese auch in der Hochschullehre vermehrt anzuwenden und mit der Förderung von kritischem Denken zu verschränken (siehe Kapitel 5). Lernen im 21. Jahrhundert bekommt das Postulat an ein „**deeper learning**“, d.h. „ein Lernen, das über die reine Wissensaneignung hinausgeht und darauf abzielt, Handlungs- und Problemlösefähigkeit auf der Grundlage von fundierten Wissen zu ermöglichen“ (Klopsch und Sliwka 2019, S. 166). Das Fördermodell zum kritischen Denken kann diesem Anspruch sicherlich Rechnung tragen.

Im nächsten Kapitel werden didaktische Implementierungsformen vorgestellt, die vor allem hinsichtlich des Themas der vorliegenden Arbeit als praktikabel erscheinen.

4.3.3 Weitere Methoden und Strategien zur Förderung von kritischem Denken

Es ist eine große Vielfalt didaktischer Szenarien denkbar, wie kritisches Denken geübt und eine kritische Haltung entwickelt werden kann. Im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung wird das Setting aus Präsenzstunden und Selbstlernphasen, aus Einzel- und Gruppenarbeiten, aus Präsentationen und interaktiven Lehrmethoden sowie aus praktischen Erprobungen bestehen. Um die methodisch-didaktischen Perspektiven zu erweitern und sich bei der kreativen Gestaltung neuer Methoden inspirieren zu lassen, wird in diesem Kapitel eine Auswahl von weiteren in der Literatur beschriebenen Methoden und Strategien vorgestellt. Prinzipiell würde ich es nicht ausschließen, dass die meisten Methoden auch im Kontext der Outdoor- und Erlebnispädagogik verwendet werden können und somit auch draußen an der frischen Luft und nicht nur in einem seminaristischen Setting funktionieren. Im Hinblick auf Kapitel 5 dient dieses Kapitel als „Pool“, um daraus kreativ ausgewählte Methoden an das Outdoorsetting zu adaptieren.

Welche Möglichkeiten gibt es, im Kontext von akademischer Lehre kritisches Denken zu fördern

Zunächst gilt die **Reflexion** einer Lernerfahrung als Schlüsselement für die Förderung kritisches Denken. Klopsch und Sliwka (2019) beschreiben in Anlehnung an das Modell des „Reflective Practitioner“ (Schön 1983) **drei unterschiedliche Schritte einer reflexiven Praxis:**

Zunächst steht das Bewusstsein des eigenen Fachwissens für das Handeln im Vordergrund („knowing-in-action“), das durch die Reflexion des eigenen Handelns im Projekt („reflection-in-action“) ergänzt wird. Diese Reflexion in der Handlungssituation manifestiert sich nicht zwangsläufig als „stop-and-think“, sondern ist vielmehr oft unbewusst in eine Handlung eingebettet und nimmt direkten Einfluss auf sie, ohne sie zu unterbrechen. Neben dieser impliziten Reflexion im Handlungsprozess finden Lernprozesse auch im Rahmen der „reflective conversation with the situation“ statt, die von den Hochschuldozierenden als methodisch geleitete Reflexion von Handlungssituationen („reflection-on-action“) explizit geplant und organisiert wird.

(Klopsch und Sliwka 2019, S. 171)

Somit ist die **Reflexionsmethode als eine elementare Methode des kritischen Denkens** zu verstehen. Das gilt für die Lehre an sich, also für den direkten Einsatz im Seminar (vgl. Friebe 2016), hinsichtlich einer wissenschaftlichen Metaebene z.B. mit Methodenreflexion (vgl. Cursio 2019) oder auf einer selbstreflexiven Ebene (vgl. Fahr und Zacherl 2019; Pachner 2013) (Pachner & Fahr und Zacherl . Ein „Reflective Practitioner“ (Schön 1983) sollte im Rahmen von kritischer Hochschullehre nicht nur vorgelebt werden, sondern entsprechende Kompetenzen dezidiert bei den Studierenden gefördert werden (Schön 1987).

Jahn präsentiert in einem Webinar Methoden für den Lehralltag und anspruchsvolle Methoden (vgl. Jahn 2019b). Nachstehend ein Screenshot von seinen Folien:

FAU

Methoden zur Förderung kritischen Denkens

Für den Lehralltag: <ul style="list-style-type: none">▪Anregender Medieneinsatz▪Probleme aufwerfen▪Think-Pair-Share▪Pro-Contra-Debatte▪Lehrgespräch▪Gruppendiskussion▪Sokratisches Gespräch▪Reflexionsberichte▪Rollenspiele▪Interessante Gäste einladen	Für die anspruchsvolle Lehre: <ul style="list-style-type: none">▪Forschendes Lernen▪Service Learning▪Case-Study-Methode▪Projektunterricht▪Web-Quest-Methode▪Flipped-Classroom▪(...)
---	--

Critical Thinking - Ansätze für die Hochschullehre | Dr. Dirk Jahn 04.12.2019 22

Abb. 35: Methoden zur Förderung kritischen Denkens: Screenshot (aus Jahn 2019b)

Klopsch und Sliwka (2019, S. 167) nennen folgende **Handlungsweisen für ein „deeper Learning“:**

- Aktives Fragen
- kreatives Arbeiten
- Debattieren
- Teamarbeit
- Projekte
- Design
- Selbstentwicklung
- Selbst-Ausdruck

In Siebert (2010) finden sich eine Fülle von Methoden für eine anregende und „konstruktivistische“ Bildungsarbeit. Sein „Leitfaden für aktivierendes Lernen“ stellt Methoden des Lehrens und Lernens vor, die im Kontext von Förderung von kritischem Denken äußerst praktikabel erscheinen. Um einige ausgewählte „Formen in der Lehre bzw. des Unterrichts“ zu nennen:

- Organisationsformen wie *Open Space*, *Projektmethode*, *World Café* oder die *Zukunftswerkstatt*
- Lernkulturen wie *Erlebnispädagogik*, *Lernlandschaft* oder *ökologische Bilanzierung*
- Lerntechniken wie *Brainstorming*, *Metaphernanalyse*, *Querdenken* oder *Schlüsselfragen*
- Evaluationstechniken wie *Lerntagebuch*, *Lernportfolio*, *Reflecting Team*, *Rückmeldungen*

Wie die basisdemokratische und integrative Methode der **Zukunftswerkstatt** (vgl. Rost 2002) zeigt auf wissenschaftlicher Ebene das Format **Reallabor**, das mehr im Kontext transformativer Wissenschaft und Forschung einzuordnen ist, hohes Potential hinsichtlich der Förderung kritischer Bildung. Reallabore möchten nicht nur neue Ideen und neues Wissen generieren, sondern allen Akteur*innen als forschende Lernende begreifen. So können in einem partizipativen Setting mit dieser inter- und transdisziplinären Projektmethode innovative Theorien gesellschaftlicher Transformation entwickelt werden (vgl. Defila und Di Giulio 2018a). Reallabore verfolgen folgende Ziele (ebd., S. 24):

- *Forschungsziele, also die Erzeugung neues Wissens*
- *Praxisziele, also das Anstoßen und Begleiten von Transformationsprozessen und*
- *Bildungsziele, also das Anregen und Unterstützen von Lernprozessen.*

Es scheint so, als würden sich Seminare, die als Reallabor konzipiert sind, perfekt für die Kultivierung kritischen Denkens, sprich für eine kritische Hochschullehre eignen.

Als handlungsorientierte Methode würde sich das **Service Learning**, also das Praktizieren sozialen Engagements und damit einhergehend das Arbeiten in „professionellen Lerngemeinschaften“ für die Förderung (über-)fachlicher Kompetenzen anbieten (Klopsch und Sliwka 2019). Dieser Ansatz möchte „praktisches Handeln und fachlich-wissenschaftliche Auseinandersetzung in einen unmittelbaren Wirkzusammenhang bringen“ (ebd. S. 165.). Klopsch und Sliwka (2019) geben inspirierende Gestaltungshinweise für ein Service-Learning-Seminar an der Hochschule.

Diskussion und Dialoge sind wohl seit Sokrates die beliebtesten Methoden zur Kultivierung kritischen Denkens. Brookfield (2019, S. 144ff.) beschreibt folgende Methoden:

- *Circle of Voices*: Diskussionskreise, wo jede*r zu Wort kommt
- *Chalk Talk*: Ein visuelles Live-Protokoll einer Diskussion
- *Circular Response*: Diskussionskreise, wo jede*r zum Zuhören verdammt wird
- *Bohman Dialogue*: Runden kollektives Denken und Problemlösens

Auch ein **kritischer Dialog** (vgl. Kergel und Heidkamp-Kergel 2019) kann nicht nur für eine digital gestützte Lehre, sondern im Rahmen von handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangements eingesetzt werden. Vor allem in der Hochschule, die als „Raum des Infrage-Stellens“ und damit „Raum der Werteorientierung“ kann durch „dialogisch-kollaboratives Denken (...) durch eine kritische Multiperspektivität neues Wissen generiert“ (ebd., S. 154f.) werden. Ein Dialogkreis kann wie ein *Circle of Voices* gestaltet werden (siehe oben).

Eine Universität ohne Literatur wäre nicht denkbar. Deswegen ist kritisches Denken auch beim Lesen von Literatur zu üben. Hierzu bietet sich die **Methode des kollektiven genauen Lesens** an, welche das bewährte literaturwissenschaftliche Interpretationsverfahren *close reading* in einem kollaborativen Arrangement praktiziert. In der Lerngruppe werden gemeinsam Textpassagen gelesen und anschließend gemeinsam interpretiert.²⁸

Methoden, die das Konzept der **Parallelwelten** als Ausgangsbasis nehmen, scheinen sich ebenso für die Förderung kritischen Denkens und für politische Bildung zu eignen (Astleitner 2013). Auch **Humor** kann als „kritische“ Methode eingesetzt werden (Zumbach und Astleitner 2016, S. 165). Viele weitere Inspirationen finden sich in Astleitner (1998).

Rieckmann (2018) sieht folgende zentrale pädagogische Ansätze im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklungen:

- *Lerner*innenzentrierte Ansätze*
- *Handlungsorientiertes Lernen*
- *Transformatives Lernen*

²⁸ Eine persönliche Anmerkung: Die vorliegende Literaturlarbeit ist eher mit der Methode des wide reading erstellt worden.

Er zählt dazu folgende „Schlüsselmethoden“ für das **Lernen der SDGs** auf (vgl. ebd., S. 9):

- *Kollaborative Projekte in Ernstsituationen wie Service-Learning-Projekte und Kampagnen für verschiedene SDGs*
- *Methoden zur Entwicklung von Zukunftsentwürfen wie Zukunftswerkstätten, Szenarioanalysen, utopische/dystopische Erzählungen, Science-Fiction-Denken sowie Prognosen und Backcasting*
- *Analysen komplexer Systeme durch partizipative Forschungsprojekte, Fallstudien, Stakeholder-Analysen, Akteursanalysen, Modellierung, Systemspiele, etc.*
- *Kritisches und reflektierendes Denken durch Fisch-Bowl-Diskussionen, Lerntagebücher, etc.*

Diese Methoden bereichern den Methodenkoffer, um mit dem Lernen der SDGs kritisches Denken zu fördern. Nicht nur für die Hochschullehre, sondern auch für die handlungsorientierte outdoorpädagogische Praxis zeigen sich diese „Schlüsselmethoden“ als höchst interessant.

Jahn (2019b) hat sich im Kontext der Förderung von kritischem Denken vertiefend mit dem didaktischen Einsatz von Medien auseinandergesetzt, vor allem mit der Präsentation von Videoclips oder Filmsequenzen,. Hierzu gibt er wertvolle Inspirationen für die Praxis. In dem folgenden Screenshot stellt er hierzu drei Übungen vor:

Funktion	Methode	Didaktische Funktion
Kontrastierung	Sichtung von Sequenzen, die zu einem wichtigen Problembereich verschiedene und auch widersprüchliche Perspektiven veranschaulichen. Studierende sollen dabei die Sichtweisen klären, begründen usw.	Aufwerfen von Denkanstößen, Erzeugung von Widersprüchlichkeit, Weckung von Empathie etc.
Fokussierte Inhaltsanalyse	Angeleitete Rezeption etwa mit Hilfe eines Beobachtungsbogens, der sowohl inhaltliche als auch filmsprachliche Aspekte beinhalten kann (evtl. in Gruppen mit unterschiedlichen Beobachtungsaufgaben); anschließende Diskussion	Inhaltserarbeitung, Perspektivenerweiterung, Erfahrung der Mehrdeutigkeit von Film; Schulung analytischer Fertigkeiten
Handlungsverlaufsübung	Zeigen eines Filmausschnittes bis zu bestimmten Schlüsselstellen; Lernende sollen dann mögliche Ausgangsszenarien dazu entwerfen, etwa durch Präsentation und Diskussion	Perspektivenübernahme, kreativ-konstruktives und analytisches Denken fördern

Abb. 36: Übungen zum kritischen Denken mit Filmen / Clips: Screenshot (aus Jahn 2019b)

Für die in dieser Arbeit konzipierten Lehrveranstaltung (siehe Kapitel 5) ist der methodische Einsatz von Videos geplant, vor allem zu Themen wie Umwelt- und Klimaschutz, aber auch andere erscheinen dafür interessant (siehe Kapitel 5 und Anhang). Stiglmayr (2021) gibt zudem wertvolle Inspirationen, wie in partizipativen Lehr-Lern-Setting „kritische“ Videoclips und Filme zum Demokratielernen selbst produziert und pädagogisch genutzt werden können.

Baldioli (2019) zeigt in einem Pilotprojekt, wie niederschwellige Verfahren und Methoden in einem Seminarkonzept integriert werden können, die demokratisches Handeln und Denken fördern. Sie betont, dass Mitbestimmung die Grenze dort hat, wo sie zur Überforderung von Studierenden und Lehrenden führt. Dennoch sieht sie Partizipation sowohl als demokratisches als auch lernpsychologisches Grundprinzip – „Ohne Teilhabe keine Demokratie, ohne Beteiligung kein Lernen“ (ebd., S. 225). Zudem gibt sie Hinweise, wie Lehrende für demokratische Prozesse sensibilisiert werden können z.B. durch **Selbstreflexion**. Sie nennt folgende Hintergrundinformationen und Methoden, die im Lehralltag hinsichtlich der Entwicklung einer demokratischen Haltung im Sinne von Dewey leicht anwendbar sind (ebd., S. 229ff.):

- **Die Rolle des Lehrenden als Vorbild:** Lehre ist ein Lernangebot, sie ist freiwillig, Fehler sind erlaubt und „bitte stören“, also fragen, fragen, fragen...
- **Den Anfang gestalten:** Murrelgruppe als Vorstellungsrunde, „Sanfter Zwang“, Erwartungen klären, gemeinsame Regeln aufstellen
- **Philosophisches Gespräch** anstatt Kontroversen: Perspektivenerweiterung, Polilog, nichtdirektive Gesprächsführung, Metagespräch, offenes selbstbestimmtes Fragen
- **Analytische Methode:** „frei sprechen“, eigenen Standpunkt formulieren lassen (Worum geht's? Wie ist die Situation? Was sind die Gründe? Was wollen wir erreichen? Wie kommen wir hin?)
- **Argumente und Argumentieren:** den eigenen Standpunkt begründen und reflektieren (Argumentationsstrategien, Toulmin-Schema (inhaltlich-logischer Aufbau von Argumenten), Scheinargumente)
- **Schritte demokratischer Entscheidungsfindung:** Konsensprinzip, Methoden wie Systemisches Konsensieren u.w.
- **Qualitative Zwischenevaluation:** Studierende fragen Was unterstützt mein Lernen? Was behindert mein Lernen? Welche Verbesserungsvorschläge habe ich zur Lehrveranstaltung?

Sie unterstreicht, dass nicht das Verfahren, sondern die gemeinsame „Reflexion von Lehrenden mit Studierenden darüber, was demokratisch ist und wie das Miteinander in der Lehre demokratisch gestaltet werden kann und soll“ (ebd., S. 244) von großer Bedeutung ist. Sie empfiehlt eine Lehre, die Möglichkeiten eröffnet, die „akademische Blase“ zu verlassen z.B. durch Service Learning.

Für weitere Inspirationen dient folgende „lose“ Aufzählung:

Rollenspiele, Planspiele, Simulationen, handlungsorientierte Methoden, World Café, Workshop, „flipped classroom“, dialogbasiertem Lernen, Prozesslernen, Mentoring, Peer Teaching, Forschendes Lernen, Problembasiertes Lernen, Projektmethode, Projektlernen, Selbstlernphasen, Lernfragen, Lerntagebuch, Sokratische Methode, Arbeit mit Bildern, Videos, Texten, eLearning, Videochat, Blended Learning, Lehren lernen, Dekonstruktion, Diskursanalysen, Methoden aus feministischer Wissenschaft und Gender Studies, Kritische Theorie, Inklusion, Bildungsgerechtigkeit, Diversity, Demokratiepädagogik, Umweltpädagogik, Umweltbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, ...

Eine riesige Fundgruppe für überwiegend „konstruktivistische Methoden“ findet sich im Methodenpool der Uni Köln²⁹ bzw. in Reich (2012).

Dewey (vgl. Oelkers 2011) weist auf viele Chancen und das große pädagogische Potential hin, wenn Lehrende Lernenden die Verantwortung übergeben, sich die Lerninhalte selbst erarbeiten zu lassen. Eine umgedrehte Pädagogik („flipped pedagogies“, vgl. Maier und Clemens 2019) könnte zukünftig die traditionelle Hochschullehre immer mehr abschaffen. Hochschullehre wäre demnach keine Lehre mehr, sondern ein Workshop für Studierende, die den Raum der Universität und den Austausch mit Workshopleiter*innen (=Lehrende) nutzen, um in Selbstlernphasen erarbeitete Inhalte (vgl. Hiltmann et al. 2019) und eigene thematische Auseinandersetzungen dort zu reflektieren und zu diskutieren.

Die hier beschriebene Methodensammlung ist ein kleiner Einblick in die Möglichkeiten, wie die Förderung kritisches Denken initiiert werden kann. Die methodische Ebene ist vielfältig denkbar und gestaltbar. Das folgende Kapitel thematisiert die didaktische Ebene und deren Gestaltungsmöglichkeiten für ein „kritisches“ Lehr-Lern-Arrangement.

²⁹siehe <http://methodenpool.uni-koeln.de/>, hrsg. von Kersten Reich

4.4 Zur allgemeinen Hochschuldidaktik und Lern- und Fachkultur an Universitäten

Der russische Psychologe und Pädagoge Lew Semjonowitsch Wygotski (1896 – 1934) hat schon sehr früh treffend erkannt, dass wegen der Diversität von Lernenden stets einzigartige Lernwege ergeben, da sich jede lernende Person in einer eigenen „Zone ihrer nächsten Entwicklung“ befindet. So ist Lernen zunächst ein höchst individueller Prozess und hängt von der Basis der vorhandenen Kompetenzen bzw. des Wissens, der Lernmotivation, der

Lernstrategien, der Fähigkeit, Instruktionen zu entschlüsseln und zu verstehen, auch die Lerntempi unterscheiden sich teilweise erheblich, einerseits individuell und auch je nach Alters- bzw. Lerngruppe (vgl. Wahl 2013). Die Lernenden mit ihren individuellen

persönlichen Eigenschaften beeinflussen damit das Lerngeschehen und den Lernertrag im hohen

Ausmaß selbst. Hochschuldidaktik entwickelt Ideen, wie Hochschullehre besonders lernwirksam und nachhaltig gestaltet werden könnte. Sowohl in der Frontalversion einer Vorlesung als auch in der kollaborativeren Seminarform zeigt sich **Hochschullehre als eine pädagogische Situation**, in der Lehrende und Studierende in einem didaktisch aufbereiteten Raum aufeinandertreffen und interagieren, mit dem Ziel von Bildung und/oder Kompetenzentwicklung.

Die **Hochschuldidaktik stellt die zentrale Frage, welche Methoden für welche Lehr- und Lernziele** eingesetzt werden können. Sie gibt wissenschaftlich fundierte Empfehlungen, wie Hochschuldidaktik*innen durch gezielte Methoden- und Medienwahl möglichst gute Lernergebnisse erwirken können. Das Wie der Gestaltung der Lernumgebungen betrifft also wie in Abbildung 37 hauptsächlich die Ebenen der pädagogisch-arrangierten Umwelt und die der Lehrenden, denn die Medien leiten sich daraus ab und die lernende Person sowie die

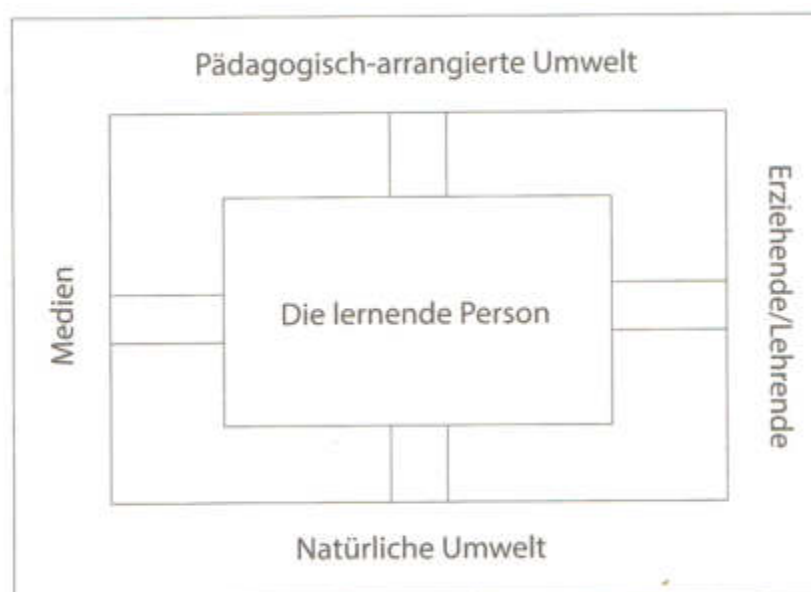


Abb. 37: Komponenten der pädagogischen Situation nach Weidenmann (2001, zitiert nach Zumbach und Astleitner 2016, S. 37)

natürliche Umwelt sind mehr oder weniger nicht beeinflussbar (vgl. Zumbach und Astleitner 2016). Beim Lernen am Lernort Hochschule wirken demnach vier Aspekte wesentlich auf den Lernenden ein (Zumbach und Astleitner 2016, S. 37):

- (1) die/der Lehrende: Einstellung/Haltung
- (2) Pädagogisch-Arrangierte Umwelt: Methoden, Spezifika und Gestaltungsmerkmale im Lernort
- (3) Medien: Projektionsflächen der Inhalte
- (4) Natürliche Umwelt: räumliche Charakteristika, Traditionen und Kulturen der Hochschule

Reinmann und Mandl (2006, zitiert nach Zumbach und Astleitner 2016, S. 38f.) beschreiben zwei Pole von methodischen Gestaltungsmöglichkeiten von Lernumgebungen:

- **Gegenstandszentrierung:** die/der Lehrende als Instruktor*in (Aufgabe: Anleiten, Darbieten, Erklären), der Lernende „konsumiert“ die Inhalte z.B. Präsentation von Fachwissen
- **Lerner*innenzentrierung:** aktives Erarbeiten der Inhalten in einem konstruktiven, situativen und sozialen Prozess mit Lehrenden als Begleiter*in (Aufgabe: Unterstützen, Anregen, Beraten, z.B. bei Gruppenarbeiten)

Hattie (2008) stellt generell eine höhere Wirksamkeit der Lerner*innenzentrierung fest. Das zeigen auch allgemein die Ergebnisse von Abrami et al. (2015) im Kontext der Förderung von kritischem Denken. In der Praxis im Hochschulbereich zeigt sich jedoch vermehrt eine Gegenstandszentrierung. Ist Hochschullehre somit unwirksamer? Nein, pauschale Annahmen diesbezüglich sind unzulässig. Hochschullehre wirkt anders. Zur Konzeption einer Lehrveranstaltung sollte womöglich eine Balance zwischen beiden Formen bei der Wahl der Methoden gefunden werden. Methoden sollten entsprechend der zu erreichenden Lehr-Lern-Ziele bzw. den angestrebten Kompetenzerwerb bei den Lernenden kombiniert werden.

Um beim Entwurf der hier entwickelten Lehrveranstaltung einen hochschuldidaktischen Leitfaden zu verfolgen, wird für die vorliegende Arbeit als Rahmenmodell das didaktische Konzept *Constructive Alignment* zur Lehrveranstaltungsplanung verwendet (siehe Kapitel 5.4). Damit wird sichergestellt, dass sich der Entwurf einer Lehrveranstaltung an den intendierten Lernzielen der Studierenden orientiert (vgl. Kapitel 5.4.1). Die intendierten Lernziele sollten die Wahl der Methoden beeinflussen (siehe Kapitel 5.5) bzw. wenn möglich sich konkret an den Kompetenzen bzw. an dem Kompetenzprofil der

Seminarteilnehmer*innen ableiten (siehe Kapitel 5.3). Sowohl gegenstandsorientierte als auch lerner*innenorientierte kompetenzorientierte Lehrmethoden und didaktische Maßnahmen können dabei auf folgenden drei Ebenen praktiziert werden (Itzlinger et al., 2011, zitiert bzw. erweitert nach Zumbach und Astleitner, 2016, S. 63f.)

- **affektive Lehrmethoden** z.B. persönliche Berührungspunkte herstellen, Herausforderungen, Gruppenarbeiten
- **metakognitive Lehrmethoden** z.B. mit konstruktivem Feedback, Reflexionsmethoden
- **kognitive Lehrmethoden** z.B. Lernaufgaben, Zwischentests

Zumbach und Astleitner (2016, S. 65) betonen, dass „**Kompetenzorientierung** nicht durch einzelne gut gemeinte Aktionen (...), sondern durch einen Prozess mit aufeinander abgestimmten Phasen, in denen es darum geht, den Status Quo zu ermitteln, passende Lernmaterialien herzustellen, Lehrveranstaltungen als kompetenzorientiert auszuweisen und sich laufend abzustimmen“. Um die Qualität von Kompetenzorientierung zu erhöhen, regen sie eine höhere Evidenzbasierung von wissenschaftlicher Lehre an.

Reinmann (2015a) sieht **forschendes Lernen** „als Inbegriff universitären Lernens und damit auch das Ziel universitärer Lehre“ (ebd., S. 28). Eignet sich ein „Cognitive Apprenticeship“ - Ansatz (vgl. Zumbach und Astleitner 2016, S. 87ff.) für eine kritische Hochschullehre? Ja, prinzipiell schon, denn das Modell zur Förderung kritischen Denkens (vgl. Jahn 2012) zeichnet implizit einen (hermeneutischen) Erkenntnisprozess nach und ist Ausdruck einer wissenschaftlich-reflektierten Vorgehensweise zur Erforschung und Bildung von Denkhorizonten. Freise (2018, S. 14) stellt jedoch fest, dass forschendes Lernen „vor allem Studierende mit hoher Lernorientierung und starker intrinsischer Motivation anspricht“ und „ein Problembewusstsein“ voraussetzt, „dass wiederum stark vom Wissensstand der Studierenden abhängt“. Das Lernen von kritischem Denken wird wohl eine ähnliche Problematik aufweisen. So kann vermutet werden, dass kritische Hochschullehre mit ihrem hohen Anspruch auch zu einer „Spaltung“ der Seminarteilnehmer*innen führen kann und nur von „einer studentische Elite“ angenommen wird.

Gerade in der freiwilligen Universität tragen Lernende eine große Verantwortung für ihr selbstbestimmtes Lernen. Die Lernmotivation und Partizipation in einem Lehr-Lern-Setting zeigt sich selten homogen, sondern hoch divers. Um dieses Charakteristikum von Hochschullehre didaktisch und methodisch zu begegnen, bietet sich im Kontext kritischer

Hochschullehre der Ansatz und die Haltung der **Ermöglichungsdidaktik** (Arnold und Schön 2019) als Inspiration an. Diese betont die entscheidende Rolle der Lehrperson in der Gestaltung der Rahmenbedingungen, damit Lernenden **eigenständiges und selbstständiges Lernen** ermöglicht wird. Eine Ermöglichungsdidaktik erkennt die Freiwilligkeit von Lehre an und nimmt in Kauf, dass Lernende durchaus etwas anderes lernen als Lehrende beabsichtigen. Das Hauptaugenmerk liegt deswegen auf der Begleitung eines selbstregulierten Lernprozesses. Arnold und Schön (2019) nennen folgende ermöglichungsdidaktische Prinzipien auf:

- Eigenverantwortung
- Rückkopplung
- Multiple Perspektiven
- Öffnung des Lehr-Lern-Prozesses
- Gelassenheit und Takt
- Lebensweltbezug und Prozessorientierung
- Irritationen
- Coaching und Beratung
- Handlungsorientierung und iterative Reflexionsschleifen
- Emotionalität
- Nachhaltigkeit

Der Lehrende ist vielmehr Lernbegleiter*in, Lernberater*in oder ein Coach für Lernende.

Dieses „ermöglichungs(hochschul)didaktische“ Verständnis lässt sich im Geiste dieser Arbeit gut vertreten. Es harmoniert mit konstruktivistischen Ansätzen von Lehr-Lern-Arrangements (siehe Kapitel 1.4 und 2.3), mit den Vorstellungen einer emanzipatorischen und transformativen Pädagogik als Wissenschaft (siehe Kapitel 2.1 und 4.2) sowie der gesellschaftspolitischen Forderung nach einer Entwicklung zur Nachhaltigkeit und deren Implementierung in Bildungsinstitutionen (vgl. Rieckmann 2018). Im Hinblick auf die „akademische Lehre“ von Outdoor- und Erlebnispädagogik bietet sich **Handlungsorientierung als Leitfigur** in diesem Zusammenhang förmlich an.

Handlungsorientierte und prozessoffene Ansätze provozieren unmittelbar eine kritische Auseinandersetzung mit dem Mainstream, sprich mit Kompetenz- und Zielorientierung,

Planbarkeit, Bildungsstandards oder deren Ausrichtung auf die Beschäftigungsfähigkeit (Employability). Hochschuldidaktik ist ein Feld, welches zwar einer steten Professionalisierung unterliegt, aber in der Praxis nachwievor verschiedenste Qualitäten der Ausprägung zeigt. Es scheint viele gangbare Wege zu geben, wie Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsentwicklung oder lebenslanges Lernen als Ziel einer Hochschullehre bzw. der fachdidaktischen Interpretation von Hochschullehre nachhaltig bei Studierenden gefördert werden können. Für eine intensivere Auseinandersetzung siehe Zumbach und Astleitner (2016)

4.5 Zur Kritik am Begriff „Kompetenz“

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird der Kompetenzbegriff oftmals kritisch diskutiert. Es stellt sich zunächst die Frage, ob das Kompetenzparadigma für den Kontext kritischer Hochschullehre überhaupt passend ist. (Reinmann 2015a) stellt fünf Thesen aus, die Schwachstellen in der Kompetenzdiskussion aufstellen und den Kompetenzbegriff im Kontext von Hochschuldidaktik infrage stellt:

1. *Dem Kompetenzbegriff ist das genuin Pädagogische abhandengekommen.*
2. *Kompetenzdefinitionen haben ein gestörtes Verhältnis zum Wissen.*
3. *Die Kompetenzdiskussion hat etwas von einer Tugendethik.*
4. *Kompetenzmodelle für Hochschullehrer sind unspezifisch für die Profession.*
5. *Ein Verzicht auf den Kompetenzbegriff wäre hochschuldidaktisch vorteilhaft.*

Reinmann begreift den „Willen des Lehrenden und dessen eigene Gründe“, also „die persönliche Autonomie“ als wesentliches Charakteristikum von Hochschuldidaktik (ebd., S. 21). Der Vorbildfunktion des „einzigartigen“ Lehrenden verliert durch die Kompetenzorientierung an Bedeutung. Ebenso verliert dadurch Lehre einen pädagogischen Auftrag – die Ermöglichung individueller Identitätsentwicklung. Kompetenz ersetzt ein Bildungsziel durch ein standardisiertes messbares Zielkonstrukt. Das genuin Pädagogische sieht sie vor allem durch den wachsenden ökonomischen Druck und einem stark naturwissenschaftlich geprägten Kompetenzverständnis in Gefahr. Sie bezeichnet dieses pädagogische Spannungsfeld als Freiheit und Zwang. Das zweite Spannungsfeld sieht sie im Verhältnis von Wissen und Können. Der mittlerweile „göttliche“ Status von Kompetenzen und eine hilflose Alternativlosigkeit zur Kompetenzorientierung im Kontext von Hochschullehre – oder wie Dallmann (2009, S. 42, zit. n. ebd., S. 27) es formuliert: das naturwissenschaftliche Kompetenzverständnis birgt die Gefahr, „Pluralismus durch

Homogenisierung zu ersetzen“, sollte kritisch begegnet werden. Zudem kommt, dass Kompetenzmodelle, die ursprünglich für Schulen entwickelt worden sind, nachwievor die Grundlage für Lehrkompetenzmodelle für Universitäten bieten. So kommt die Entwicklung, dass Dozierende an Universitäten immer mehr mit Forderungen nach Lehrqualität und Überprüfung von Lernleistungen konfrontiert werden. Hochschullehrende sind jedoch keine Schullehrer*innen. Sie betont vor allem die komplexe Herausforderung der Doppelrolle von Hochschullehrenden als Forschende und Lehrende, welche sie in ihre Lehrpraxis vorleben sollten. Diese Doppelrolle lässt sich schwer mit einem Kompetenzkonzept beschreiben, da sie sich situativ und spezialisiert zeigt. Sie stellt zur Debatte: „Wie wäre es denn, wenn wir nicht Lehrkompetenzen fördern, sondern das Wissen um Lehre, das Können in der Lehre und die Haltung zur Lehre positiv verändern wollen?“ (ebd., S. 30f.). Oder einfach nur Bildung (siehe Kapitel 4.2)?

Eine umfassende dialektische und von Perspektivenvielfalt geprägte Auseinandersetzung zwischen den Begriffen „Kompetenz“ und „Bildung“ gibt der Erziehungswissenschaftler Lederer (2014). Er sieht den Kompetenzbegriff als „Hype“, der „den Diskurs der beruflichen Bildung und Erwachsenenbildung“ seit Ende des 20. Jahrhunderts dominiert, als ein „Synonym für die in Marktgesellschaften allenthalben eingeforderte Marktförmigkeit des Individuums im Sinne eines unternehmerischen Selbst“ (ebd., S. 321). Im Gegensatz zum Bildungsbegriff erscheint der Kompetenzbegriff zunächst als pragmatische Orientierung an „den tatsächlichen Handlungsanforderungen der gesellschaftlichen Praxis und den von dieser geforderten individuellen Problemlösefähigkeiten“ (ebd., S. 326). Dennoch, auch wenn sich für eine quantitative empirische Bildungsforschung der moderne Kompetenzbegriff vermeintlich leichter operationalisieren lässt als der klassische Bildungsbegriff, verkürzt er die pädagogische Realität auf begrenzte und vor allem, funktionale Vorstellungen des Mensch-Seins. Er hat die These, dass „speziell im Begriff/Konzept der Reflexion/Reflexivität eine inhaltliche Brücke zwischen besagten Begrifflichkeiten zu sehen ist“ (ebd., S. 329). Eine weitere radikalere Kritik von Kompetenz gibt der Philosoph Gelhard (2018). Er sieht die zunehmende Kompetenzorientierung im Bildungssystem als eine Anpassung der Bürger*innen an politische, schulische und wirtschaftliche Anforderungen und als eine Methode der sozialen Kontrolle. Wie Reinmann betont er, dass Kompetenz kein pädagogisches Konzept sei, sondern ein Produkt einer „radikalpragmatischen Psychologie, die privates Lebensglück, soziale Sicherheit, schulischen und beruflichen Erfolg unterschiedslos auf die Ausbildung individueller Fähigkeiten zurückführt“, diese mit psychologischen Testformaten und Messverfahren operationalisiert werden und damit in einer

Konkurrenzlogik das „Kompetenzkapital als Wettbewerbsvorteil“ anpreist (ebd., S. 7). Kompetenz oder Bildung – der Diskurs ist nahezu prädestiniert als ideologisches Buschfeuer zwischen den Paradigmen und Disziplinen.

So stellt sich die berechtigte Frage, welcher Kompetenzbegriff für die wissenschaftliche Lehre in der Pädagogik geeignet sein könnte. So wird im Folgenden ein mögliches Konzept von Kompetenzen beschrieben, welches sich für eine kritische Hochschullehre eignen könnte. Reiber (2015) bezeichnet den Begriff Kompetenz als „Integrationsmetapher“, da er „Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten als personale Ressourcen“ beschreibt, die „situationsbezogen miteinander“ verknüpft werden, „um eine bestimmte Herausforderung bewältigen zu können (ebd., S. 40). Sie sieht folgende Kompetenzdimensionen im Spiegel von Hochschulbildung, die bei Studierenden im Rahmen eines Studiums gefördert werden (Reiber 2015, S. 43):

- *Fachbezogene Kompetenzen (→ Disziplin vs. Profession)*
- *Berufsbezogene Kompetenzen (→ Bildung vs. Qualifikation)*
- *Gesellschaftsrelevante Kompetenzen (→ Individuum vs. Gesellschaft)*

Für ein Anforderungsprofil an Hochschullehrende bedeutet das:

- Lehrende sind Fachexpert*innen, d.h. sowohl in ihrer Disziplin (z.B. Pädagogik) als auch in ihrer Profession oder Spezialisierung (z.B. Erlebnispädagog*innen, Hochschuldidaktiker*innen)
- Lehrende schaffen es, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den allgemeinen Bildungszielen eines Studiums (z.B. Schlüsselkompetenzen) und praxisrelevanten Fertigkeiten (z.B. Anleitung einer gruppenspezifischen Übung, Moderation von Reflexionsrunden) in ihrer Lehre zu vermitteln
- Lehrende begleiten Persönlichkeitsbildung von Studierenden (z.B. mit der Förderung der Fähigkeit zum kritischen Denken oder ihrer ethisch-moralischen Entwicklung). Ziel ist es, dass sich Studierende „durch das Privileg eines Studiums der Gesellschaft gegenüber verpflichtet sehen, zum Gemeinwohl und zur Weiterentwicklung dieser Gesellschaft beizutragen“ (Reiber 2015, S. 42f.)

Hierzu benötigen Lehrende neben ihrer fachlichen Kompetenz und der Selbstkompetenz angepasste (hochschul-)didaktisch-methodische und sozial-kommunikative Kompetenzen. In diesem Zusammenhang wirkt der Kompetenzbegriff wieder attraktiv, da er Fähigkeiten und Fertigkeiten und damit explizit, das (angestrebte) Können von Lehrenden beschreiben kann.

Er nimmt dabei ebenso die **Bewältigung konkreter Problemlagen** in den Blickpunkt, spricht universitäre Lehre mit dem Blick auf Herausforderungen in der Praxis. Ob Kompetenzen nun immer als standardisiert messbare Persönlichkeitsmerkmale verstanden werden müssen oder auch einfach nur als „andere“ Perspektive im Bildungsdiskurs, die auch bestimmte Vorteile haben kann wie z.B. dass Lern- und Entwicklungsziele einer Bildungsmaßnahme klarer beschrieben und Kontexten zugeordnet werden können, sei nun dahingestellt. Ein *Constructive Alignment* stellt zwar ein Konzept da, wie Lern- und Lehrziele überprüft werden können (und damit auch die Qualität von Lehre), aber kompetenzorientierte Lernziele sind oftmals sehr unspezifisch und allgemein beschrieben, sodass eine valide und reliable Messung mit Prüfungen stark hinterfragt werden sollte. Durch eine explizite Formulierung von Lernzielen und deren Messmethoden passiert etwas höchst unpädagogisches – ein offener Lernprozess wird ersetzt durch eine mathematische Rechnung. Die „Dominanz“ der Kompetenzorientierung vermittelt den Eindruck, dass Lehren und Lernen linear und mathematisch funktionieren könnte. Es wird vermutet, dass dieser Irrglaube entwickelt wurde durch die einseitige Forderung nach Quantifizierung und Evidenzbasierung von Pädagogik (vgl. Bellmann und Müller 2011; Biesta 2011). Nach und nach wurde für Lehr-Lern-Ziele der philosophisch-begründete Bildungsbegriff von besser messbaren und überprüfbaren Kompetenzbegriffen ersetzt.

Behalten wir den Blick auf der Zielgruppe von Hochschullehre, auf den Studierenden. Der Siegeszug von Kompetenz hat zur Folge, dass der Erwerb kognitiver Kompetenzen den höchsten Stellenwert in universitärer Lehre hat. Solche können beispielsweise im Modell von Krathwohl (2002) veranschaulicht werden, welches sich an Lernzieltaxonomien orientiert und sich damit für die kompetenzorientierte Gestaltung von Lernumgebungen anbietet (vgl. Kapitel 5.4). Im Kopf erarbeitetes Wissen (Kognition) umfasst darin

- *Faktenwissen (z.B. Fachbegriffe oder fachliche Details)*
- *konzeptuelles Wissen (z.B. Klassifikationen, Kategorien, Prinzipien, Modelle)*
- *prozedurales Wissen (z.B. Verfahren, Techniken, Kriterien)*
- *metakognitives Wissen (z.B. Strategien, Aufgabenwissen, Selbstwissen)*

(Zumbach und Astleitner 2016, S. 57)

Darüber hinaus können affektive Kompetenzen beschrieben werden, die auf Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung wie die emotionale, moralische, soziale, spirituelle, künstlerische

oder motivationale Entwicklung hinweisen. In einem integralen Modell unterscheidet man in der Hochschuldidaktik oft vier Kompetenzbereiche:

- *Fachkompetenz (Fachwissen)*
- *Methodenkompetenz (Anwendungswissen)*
- *Sozialkompetenz (Kommunikation und Kooperation)*
- *Personalkompetenz (Einstellungen, Haltungen, Selbststeuerung)*

(Zumbach und Astleitner 2016, S. 58)

An diesen beiden Beispielen wird deutlich, dass im Kontext von Kompetenzen oftmals bei Überschriften bleibt. Dahinter verbergen sich zwar höchst komplexe menschliche Eigenschaften und deren individuelle Ausprägung. Die notwendige theoretische Tiefe, die es braucht, um Kompetenzen zu verstehen, kann weder von den Lehrenden als auch von den Lernenden erwartet werden. Die *venia legendi* (Befugnis zum Lehren) wird jeder und jedem Wissenschaftler*in erteilt (Bachelor ausgenommen), die hochschuldidaktische und pädagogische Qualität ist jedoch breit verteilt. Wie soll eine Formulierung kompetenzorientierter Lernziele von Lehrenden erwartet werden, wenn das Hintergrundwissen dazu fehlt? Fahr und Zacherl (2019, S. 287) haben in Kursen zur Hochschuldidaktik die Erfahrung gemacht, dass die Teilnehmenden, also Lehrende an Hochschulen, unerwartet große Schwierigkeiten haben, „sich didaktische Modelle anzueignen“ und sich theoretisch fundiert mit Lehre auseinanderzusetzen. Aus ihren Erfahrungen schließen sie, dass es sinnvoller sei, bei Lehrenden die Reflexionsfähigkeit zur Gestaltung von Lehr-Lehr-Situationen zu erhöhen als diese schematisch anzuleiten, wie sie ihre Lehre mit Kompetenzbeschreibungen und Lernzielen auskleiden können, um verzweifelt einen Standard für das Protokoll zu erfüllen, der aber oftmals nicht gehalten werden kann.

Es ist augenscheinlich, dass Hochschullehrende Kompetenzen (wie oben beschrieben) im Rahmen ihres Lehrauftrages bereits „besitzen“ sollten. Von Akademiker*innen sollte erwartet werden, selbstreflektiert und damit ehrlich zu sich selbst entscheiden zu können, welche Kompetenzen sie für die Lehre mitbringen und in welchen Bereichen sie Entwicklungspotential oder Verbesserungsbedarf sehen. So sollten sie im Kontext kritischer Hochschullehre Lehrender selbstverständlich kritisch denken können (siehe Kapitel 4.2 und 4.3.1), sprich die Fähigkeit besitzen, logisch-epistemisch, perspektivisch, ethisch und konstruktiv denken zu können und ihr Handeln davon abzuleiten (vgl. Jahn 2012). Kritische Lehre kann ohne kritische Haltung nicht passieren. Ohne die Fähigkeit, fundierte und begründete Meinungen zu gesellschaftlichen Phänomenen formulieren und vertreten zu

können und wenn nicht, dann dazu stehen, kann kein authentisches Vorbild in der Lehre gezeigt werden. Kritisch zu sein bedeutet nämlich auch, sich einzugestehen, dass man vieles nicht wissen kann. Kritisch zu sein bedeutet ebenso, sich kontinuierliches Feedback über die Qualität der eigenen Lehre einzuholen. Für die didaktische Aufbereitung und Vermittlung sind sie dazu angehalten, sich didaktisch-methodische Fähigkeiten anzueignen und weiter zu entwickeln (siehe Kapitel 4.3.2 und 4.3.3). Lehre erfordert demnach immer eine **Vermittlungskompetenz** bei Lehrenden, die aber nur schwer standardisiert ausgedrückt werden kann. Zumal aus konstruktivistischer Perspektive Vermittlung immer als Illusion gekennzeichnet werden muss, da nur der Lernende selbst sich das zu Vermittelnde konstruieren kann (vgl. Arnold und Schön 2019). Hochschullehre ist wie jede Pädagogik zudem stark an die Situation gebunden. Der Kompetenzbegriff wirkt als pädagogische Leitfigur für Lehre unbeholfen, da er sich nicht sensibel für den situativen Kontext zeigt sowie suggeriert, dass Kompetenz über eine Input-Output-Relation hergestellt werden kann. Um aus dem Kompetenzparadigma zu flüchten, kann auch, wie Reinmann (2015) schreibt, für die Hochschullehre schlicht und einfach gelten, dass es auf den jeweiligen Kontext angepasstes Wissen, Können und eine entsprechende kritische Haltung braucht.

Welche Voraussetzungen sollten also generell die Hochschullehrenden und -didaktiker*innen mitbringen, um eine gute kritische Lehre zu gestalten? Wie können die Fähig- und Fertigkeiten explizit beschrieben werden, die „kritisch“ Hochschullehrende verfügen sollten? Im nächsten Kapitel soll versucht werden, auf diese Fragen eine Antwort zu finden.

4.6 Ein „kritisches“ Anforderungsprofil für Lehrende an Universitäten

Aber was gehört dazu, um richtige Beobachtung, zuverlässige Erfahrungen anzustellen? Sehr viel. Ein Geist von Vorurteilen und Parteilichkeit frei; ein geübtes Auge; ein durchdringender Blick; eine weiche Seele, die alle Eindrücke annimmt, welche die beobachtenden Gegenstände auf sie machen; eine lebhaftere Vorstellung von der Möglichkeit, sich zu irren, die zur Behutsamkeit und Wiederholung der angestellten Versuche leitet.

(Trapp 1780, zitiert nach Kenneweg und Wunderlich 2019, S. 97)

Diese über 200 Jahre alte Zitat aus Trapps „Versuch einer Pädagogik“ fasst bereits die wesentlichen Erwartungen kritisch Hochschullehrende wunderbar zusammen: Sie sollten

offen und respektvoll, achtsam und aufmerksam, authentisch und empathisch, visionär und selbstkritisch, mutig und kreativ, geduldig und handlungsmotiviert sein.

Wie in Kapitel 4.3.2 erläutert, ist die Förderung von kritischem Denken besonders wirksam mit sozialer Interaktion und berührender Erfahrung (siehe auch David 2019; Jahn 2019a. Zumbach und Astleitner 2016). Ein interaktives und kollaboratives oder auch, ein handlungs- und prozessorientiertes Lehr-Lern-Setting scheint dafür optimal geeignet. Immer wieder möchte ich auf John Dewey hinweisen. Die Gestaltung von Lehre und damit, Erfahrungslernen, sollte nach ihm pragmatisch, also auf die aktuellen und zukünftigen Herausforderungen ausgerichtet werden soll. Aber gleichzeitig nimmt er auch das Normative von demokratischen Wertüberzeugungen als „hidden curriculum“ und somit leitendes Paradigma der Pädagogik an. So sollte auch für kritisch Lehrende gelten, dass sie sich als „mündige Bürger*innen“ verstehen (vgl. David 2019), oder wie Trapp es formuliert: „Ein Geist von Vorurteilen und Parteilichkeit frei“ haben. Auch das Nachhaltigkeits-Postulat würde sich als normative ethisch-ökologische Überzeugung anbieten (siehe Kapitel 3.2.6 und 4.1).

Gemäß Bologna müsste nun in diesem Kapitel ein Profil zur akademischen Lehrkompetenz bzw. hochschuldidaktischen Kompetenz entwickelt werden. Von der abstrakten Überlegung zu Kompetenzen möchte ich mich abwenden. Ich erachte es als nicht sinnvoll, eine weitere „Liste zur Lehrkompetenz“ (Zumbach und Astleitner 2016, S. 168f.) oder ein weiteres Normprofil für Lehrende und Hochschuldidaktiker*innen zu erstellen. Auf „allgemeine“ und auch institutionelle Anforderungen zur Ausübung universitärer Lehre werde ich noch im Kapitel 5.2 hinweisen. In diesem Kapitel sollen eher konkrete Anforderungen für die Umsetzung einer kritischen Hochschullehre beschrieben werden. Es ist nämlich offensichtlich, dass kritische Hochschullehre Kompetenzen zum kritischen Denken erfordert bzw. fördern möchte und entsprechendes Wissen, Können und eine kritische Haltung dafür notwendig ist, sowohl bei Lehrenden als auch bei Studierenden. Was bei Studierenden gefördert werden möchte, sollte bei Lehrenden generell vorausgesetzt werden (siehe Kapitel 4.3). Welche speziellen Anforderungen und Herausforderungen stellt also eine kritische Hochschullehre an Lehrende und Hochschuldidaktiker*innen?

Kritische Hochschullehre ist geprägt von einer **Offenheit für Veränderungen** und der Erkenntnisbemühung von Entwicklungspotentialen. Das betrifft auch die Lehre selbst und mit der Forderung nach Selbstreflexivität somit auch die Lehrenden speziell (siehe weiter

unten). Zumbach und Astleitner (2016, S. 161) beschreiben folgende „Auslöser von Veränderungen in der Lehrkompetenz“:

- a. *kritische Ereignisse oder neue Anforderungen in der eigenen Lehrpraxis*
- b. *Besuch von Seminaren oder Workshops mit hochschuldidaktischen Fokus*
- c. *eigene Reflexion oder neue Perspektiven*
- d. *Feedback und kollegiales Lernen*
- e. *Fachliteratur und persönliche Motive sowie*
- f. *zusätzliche Ressourcen (z.B. Unterstützung durch Tutorien)*

Sie heben hervor, dass die Förderung von Lehrkompetenzen eine hohe Komplexität aufweist und dafür spezielle Aus- und Weiterbildungsprogramme notwendig sind. Für den Lehrenden selbst und hinsichtlich eines Anforderungsprofils bedeutet das aber vor allem, dass sie sich den „Auslösern und Möglichkeiten für eigene Lernprozesse“ bewusst sein sollten. Kritisch Lehrende sind demnach auch kritisch Lernende. Sie überlegen sich Maßnahmen nicht nur für die Zielgruppe, sondern auch für sich selbst. Zur **Ermöglichung von Selbstveränderung** und somit die **Provokation von eigenen Bildungsprozessen** als Anforderung an kritisch Lehrende sollte als Ableitung aus der obigen Liste a.-f. gelten:

- **Mut und experimentelle Wagnis** für die Gestaltung von Lehre (z.B. Ausprobieren neuer Methoden, Experimente, Praktizieren von Ermöglichungsdidaktik, Übertragung der Lehre auf die Studierenden) → Provokation von a.
- Kontinuierliche **Weiterbildung und Professionalisierung** → Provokation von b. | e.
- Leben einer **Kultur der Kollaboration, des Feedbacks, des Austausches und der Reflexion** → Provokation von c. | d. | f.

Kenneweg und Wunderlich (2019, S. 109) schlagen eine „**reflektierte Subjektivität**“ als **professionelle Haltung** für kritische Hochschuldidaktiker*innen und Lehrende vor, da eine solche „Umstände nicht einfach als gegeben hinnimmt, sondern zu einer neugierigen Hinwendung und einem konstruktiven Hinterfragen einlädt. Auch Fahr und Zacherl (2019) betonen bei Lehrenden die Notwendigkeit der Selbstreflexionsfähigkeit . „Es besteht (...) kein Zweifel daran, dass Lehrende fähig sein müssen, sich selbst in ihrer Rolle als Lehrende“ sowie darüber hinaus „die Wissenschaft und die wissenschaftliche Vorgehensweise und Haltung“ (ebd., S. 286) zu reflektieren. Pachner (2013) weist der „Selbstreflexionskompetenz“ eine besondere Bedeutung für Lernen, Veränderung und Innovation in der Erwachsenenbildung zu. Selbstreflexion hilft, um Denken und Handeln zu

verändern, mit Erfahrungswerten zu vergleichen und künftiges Denken und Planen zu strukturieren. Sie sieht Lehrende in der Rolle des „Reflective Practitioner“, welcher aufgrund der Reflexion über sein implizites „knowing-in-action“ sich ein immer besseres „knowledge-in-action“ aneignet. Reflexion kann dabei während („reflection-in-action“) oder nach der Handlung („reflection-on-action“) erfolgen (vgl. Schön 1983). Erwachsenenbildner*innen wie z.B. Hochschullehrende sollten „vor dem Hintergrund eines schwindenden Vertrauens in die Leistungsfähigkeit professionellen Wissens und professioneller Expertise (...) angesichts zunehmender Komplexität, Unsicherheit, Unbeständigkeit, Einmaligkeit und konfluierender Werte in beruflichen Handlungssituationen“ (Pachner 2013, S. 5) fähig sein, auch jenseits von Fachwissen wirksam agieren zu können. Selbstreflexion ermöglicht Erwachsenenbildner*innen „nicht in ihrem berufspraktischem Erfahrungswissen zu verharren, sondern immer wieder situationsangemessenes, innovatives Lehrverhalten zu zeigen – umso mehr, wenn es darum geht, offene, divergente Situationen zu bewältigen“ (ebd., S. 7). Die kritische Reflexion und somit die Anwendung von wissenschaftlichem Wissen auf konkrete Situationen gibt sich als Qualitätsmerkmal für professionelles Handeln, und das nicht nur im Kontext von kritischer Hochschullehre.

Nach David (2019, S. 90f.) haben Lehrende Ansprüche

- *an die Planung und den Verlauf einer Lehr-Lern-Veranstaltung,*
- *an Teilnehmende,*
- *an den Lehrberuf und an die eigenen Eigenschaften und Kompetenzen als Lehrende,*
- *an die Aufgaben und Absichten von Lehrenden und*
- *an die Interaktion.*

Diese Ansprüche sollten stets kritisch-reflexiv hinterfragt werden. David (2019) identifiziert hierzu zwei verschiedene Ebenen der **selbsteinschließenden Reflexion**: die Reflexion der Handlung (mit **Monitoring und Evaluation**) sowie Reflexion der eigenen „subjektiven Tatsachen und Gewissheiten (**teaching belief**)“ (ebd., S. 91). Die Bewusstheit über die Gewissheiten an obige Ansprüche dient letztendlich zur Begründung von Lehrentscheidungen, die eine Einladung zur kritischen Auseinandersetzung, zum Hinterfragen von Wahrheiten sein sollte, inklusive der eigenen subjektiven Wahrheit. Kenneweg und Wunderlich (2019) nennen drei Bereitschaften, die Lehrende für eine kritische Lehrpraxis mitbringen sollten:

- **Aufmerksamkeit lenken:** Situationen und Persönlichkeiten bewusst wahrnehmen
- **Offenheit kultivieren:** Anerkennung, dass Lernende anders funktionieren als man selbst
- **Geduld üben:** Zeit und Gelegenheit zur Begegnung und zum Dialog

Diese drei Bereitschaften erscheinen für ein Anforderungsprofil an kritisch Lehrende elementar. Sie sollten unabhängig von dem Lehrsetting (Seminar, Vorlesung, selbstgesteuertes Lernen, handlungsorientiertes Erfahrungslernen etc) und der Lehrorientierungen vorhanden sein, also völlig egal, ob eine

- Lernprozessorientierung (Selbstreguliertes Lernen im Fokus),
- Inhalts- und Vermittlungsorientierung (Theoretisches und praktisches Fundament),
- Alltags- und Berufsorientierung (Lehre, die explizit auf eine (mögliche) zukünftige Berufs- und Erfahrungswelt der Studierenden abzielt),
- Feedbackorientierung (Reflexion über Lern- und Lehrleistung) oder
- Interaktionsorientierung (Kollaboratives Lehr-Lern-Setting) verfolgt wird.

(vgl. Zumbach und Astleitner 2016, S. 164)

Hierunter fällt nicht nur die Performanz im Lehr-Lern-Geschehen. Aufmerksamkeit, Offenheit und Geduld braucht es ebenso für die didaktische Planung von Lehre. Ein angemessenes Zusammenspiel zwischen Theorie und Praxis, zwischen Anspruch und Wirklichkeit sollte gefunden werden. Dieses „Spannungsverhältnis zwischen didaktischer Ambition und Selbstorganisation gilt es auszuhalten und fruchtbar zu machen“ (Reiber 2015, S. 46).

Eine weitere Komponente, die für kritische Lehre als unverzichtbar angesehen wird, ist das im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung diskutierte Konzept der Gestaltungskompetenz (vgl. Haan 2008; Rieckmann 2011). Damit sind Fähigkeiten gemeint, die auf die Entwicklung von (nachhaltigen) Alternativen zielen, welche in einer kritische Hochschullehre im Verständnis von Jahn (2019a) explizit gefordert wird. Kritisch Hochschullehrende sollten also Fähigkeiten im Kontext von Zukunftsorientierung und Zukunftsfähigkeit ausrichten (siehe Kapitel 4.1). Rieckmann (2011, S. 6) formuliert eine Liste entsprechender Kompetenzen, die in diesem Zusammenhang als erstrebenswert betrachtet werden können:

- Antizipationsvermögen
- interdisziplinäres Arbeiten
- Fähigkeit zur kosmopolitischen Wahrnehmung und Perspektivenwechsel
- Umgang mit unvollständigen und komplexen Informationen
- Umgang mit Dilemmata und individuellen „abweichenden“ Entscheidungen
- Selbstständigkeit
- Motivation, Interesse, Freude
- ethisch-moralische Einstellung als Fundament für das Handeln
- Fähigkeit zur Empathie und Solidarität

Nahezu all diese Kompetenzen werden auch im Zusammenhang mit kritischem Denken erwähnt (vgl. Jahn 2012). Sie fügen sich komplikationslos ein in das Bild eines kritisch-reflektierten Lehrenden.

Kritische Hochschullehre sollte **ambitioniert und engagiert** angelegt sein. Lehrende und Hochschuldidaktiker*innen sollten leidenschaftlich überzeugt sein von der Wichtigkeit, kritisch denken zu können und von der absoluten Notwendigkeit, dies zu fördern. Sie Studierende wie eigene „Kinder der akademischen Sippe“ sehen, denen man aus Selbstverständlichkeit die besten Bildungschancen ermöglicht. Forschende, die ihre Lehre als „mühsame Pflicht“ sehen, könnten einen „kritischen“ Lehrauftrag aus dem offensichtlich mangelndem Interesse am „wissenschaftlichen Nachwuchs“ nur begrenzt erfüllen. Dennoch, Lehrkompetenz ist nicht unbedingt der einzige Faktor, der Lehre kritisch machen kann. Auch eine fachlich „geniale“ Persönlichkeit, die sich zwar für die Gestaltung einer methodisch-didaktisch interessanten Lehre als inkompetent erweist, kann es z.B. mit **Immersion** („integrativ-indirekter Ansatz“, siehe Kapitel 4.3.2) dennoch schaffen, dass sich Lehre höchst wirksam für eine Förderung von kritischem Denken zeigt. Auch unbeabsichtigte Effekte können effektiv sein (z.B. die Provokation kritisches Denken durch lange Weile).

Gerade auch aus diesem Gesichtspunkt ist ein standardisiertes und verallgemeinerndes Kompetenzprofil für kritisch Lehrende als kritisch zu bewerten.

Gegenspieler, aber durchaus auch Auslöser von kritischem Denken wären beispielsweise

- ideologische Überzeugtheit und Propaganda
- Egoismus und Narzissmus
- Glaube und Wahnsinn
- Schwarz-Weiß-Denken
- Verschwörungstheorien
- ...

Diese Eigenschaften wären bei Lehrenden zu hinterfragen, vor allem dann, wenn sie einen allgemeinen, einen kombinierenden oder integrativ-direkten Ansatz zur Förderung von kritischem Denken in ihrer Lehre verfolgen möchten (siehe Kapitel 4.3.2).

Es kann also allgemein gesagt werden, dass kritisch Hochschullehrende einen Rahmen schaffen können sollten, der ermöglicht,

- eine kritische Lehre zu initiieren, also planen und umzusetzen (Methodik und Didaktik),
- Teilnehmer*innen beim „Lernen“ von kritischem Denken pädagogisch zu begleiten (Handeln) und
- sich selbst weiter entwickeln zu können (Reflexion)

Die als wesentlich erachteten Anforderungen an Lehrende und Hochschuldidaktiker*innen im Rahmen kritischer Hochschullehre sollen nun in folgender Grafik veranschaulicht werden. Ich wende mich ab vom Kompetenzbegriff und verwende die von (Reinmann 2015a) vorgeschlagene Strukturierung zwischen Wissen – Können – Haltung.



Abb. 38: Anforderungen an Lehrende für die Gestaltung kritischer Hochschullehre (eigene Darstellung)

Zusammenfassend benötigen Kritisch Hochschullehrende natürlich ein fachliches und methodisch-didaktisches Wissen. Ausgehend von einem (humanistischen) Bildungsverständnis bilden Konzepte rund um das kritische Denken (vgl. Jahn 2012) das theoretische Fundament. Dies dient als „knowledge-in-action“ (vgl. Schön 1983) zur Planung und Gestaltung von intendierten Handlungen, in denen sich in der Lehr-Lern-Situation letztendlich das Können als Lehrperson zeigt. Monitoring (reflection-in-action“) und Evaluation („reflection-on-action“) sowie eine offene Feedback- und Fehlerkultur begleiten das pädagogische Geschehen kritisch Als professionelle Haltung wird eine „reflektierte Subjektivität“ postuliert (vgl. David 2019; Pachner 2013; Kenneweg und Wunderlich 2019), die von Werten getragen wird. Es braucht Engagement, Mut und Kreativität, um die Förderung von kritischem Denken attraktiv und spannend zu begleiten.

Das Wissen, Können und eine Haltung von Lehrenden steht im Kontext einer kritischen Hochschullehre immer im Zusammenhang mit kritischem Denken und Handeln. Lehrende, die eine kritische Lehre gestalten möchten, stehen somit zu ihrer Verantwortung für das eigene Denken und Denken und letztendlich auch die Verantwortungsübernahme als „mündige“ Bürger*innen einer demokratischen Gesellschaft. Kritische Hochschullehre ist damit auch immer „citizenship education“.

Die Darstellung hat kein Anspruch auf Vollständigkeit. Das Anforderungsprofil soll lediglich eine Orientierung bieten, welche Dimensionen eine „kritische“ Lehrkompetenz beeinflussen können.

4.7 Zusammenfassung und Überleitung

Es ist traurig, dass der Rahmen kritischer Hochschullehre explizit eingefordert werden muss, denn eigentlich sollte Hochschullehre nicht „unkritisch“ sein. Im „wie die Lehre stattfindet (methodisch- didaktisch) und welche Merkmale kritischer Lehre innewohnen.

(David 2019, S. 87)

Im Endeffekt geht es also bei kritischer Lehre wie bei jeder Lehre um das Gestalten von motivierenden Lernumgebungen für eine bestimmte Zielgruppe an einem ausgewähltem Lernort, mit dem betonten Ziel ihres „heimlichen“ Lehrplans, stets dabei kritisches Denken fördern zu wollen. Hierzu bieten sich verschiedene Ansätze an. Jahn (2019a) schlägt fünf konkrete Schritte vor, wie die Förderung von kritischem Denken in der universitären Lehre stattfinden kann (siehe Kapitel 4.3.3). Unter Berücksichtigung eines aktuellen Zeitgeistes soll in dem Prozess stets das Postulat an Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit mitgedacht werden (siehe Kapitel 4.1). Zusammenfassend sollte Kritische Hochschullehre dabei:

- theoretisches Wissen rund um Konzepte des kritischen Denkens präsentieren
- problembezogen und beobachtend agieren
- Fähigkeiten zum kritischen Denken schulen
- Reflexionsprozesse initiieren und begleiten
- gesellschaftspolitische Dimensionen beleuchten
- eine kritische Haltung gegenüber Politik und Wirtschaft einnehmen
- gender- und diversitätssensibel sein
- methodologische Offenheit und forschungsmethodischen Pluralismus anerkennen
- sich mit aktuellen Zeitphänomenen vernetzen, also kritische Zeitdiagnostik betreiben
- Alternativen entwickeln
- Studierenden ihre Selbstwirksamkeit erhöhen, Zukunft (mit)gestalten zu können
- nachhaltiges Lernen ermöglichen.

Der nächste Abschnitt steht ganz im Sinne von „walk the talk“. Nicht nur reden, sondern auch etwas schaffen, was sich für eine Praxis eignen könnte und dort (hoffentlich) umgesetzt wird, in welcher Form auch immer. Im letzten Kapitel vereinen sich viele Gedanken und Ideen, die auf den vorhergegangenen Seiten dargestellt wurden. Sie finden Ausdruck in einem didaktischen Design. Das Thema „Outdoorpädagogik“ wird hierzu mit „kritischer Hochschullehre“ verschränkt, mit dem Ziel eines Lehrveranstaltungskonzept, bei dem sich die Teilnehmer*innen grundlegende Einblicke in eine handlungsorientierte kritische pädagogische Praxis draußen an der frischen Luft verschaffen können.

5. Das Konzept: Konstruktion einer Lehrveranstaltung



Das hier konzipierte Seminar zum Thema „Outdoor- und Erlebnispädagogik“ hat den Anspruch, den Teilnehmer*innen einerseits ein Überblick über die historischen und theoretischen Bezugspunkte zum pädagogischen Handeln draußen nahe zu bringen und andererseits, ihnen Inspirationen und einen Methodenkoffer für die pädagogische Praxis an der frischen Luft mitzugeben. Für den Rahmen der kritischen Hochschullehre braucht es den bewussten Blick auf die Förderung von kritisch-reflektiertem Handeln und die hierzu notwendigen Kompetenzen. So gilt es, die Entwicklung der grundlegenden „kritischen“ bzw. „akademischen“ Fähigkeiten in der Gestaltung kompetenzorientierter Lehre stets mitzudenken.

Wie zuvor erwähnt, zeigt sich also der **Bildungsauftrag** für das hier zu entwickelnde Lehrveranstaltungskonzept auf zwei Ebenen:



Einführung zur Theorie und Praxis der Outdoor- und Erlebnispädagogik (OP)



Förderung von kritischem Denken – kritische Hochschullehre (KD)

Im weiteren Verlauf möchte ich die beiden Ebenen als primärer (OP) und sekundärer (KD) Bildungsauftrag bezeichnen. Das Thema (siehe Kapitel 3) wird in eine didaktische Rahmentheorie (siehe Kapitel 4) eingebettet und miteinander verschränkt. Ziel dieses Kapitels ist also, das Thema „Outdoor- und Erlebnispädagogik“ möglichst stimmig und erschöpfend in ein didaktisches Konzept zu verpacken, welches im Rahmen kritischer Hochschullehre angewendet werden kann.

In dem Prozess des Zusammendenkens gilt folgende Annahme:

Die Fähigkeiten zum kritischen Denken und der damit verbundenen Persönlichkeitsentwicklung kann in einer handlungsorientierten Auseinandersetzung mit der Theorie und Praxis der Outdoor- und Erlebnispädagogik wirksam gefördert werden.

Als weitere Voraussetzung wird zudem angenommen:

Für einen authentischen Einblick in ein pädagogisches Praxisfeld im Rahmen einer kritischen Hochschullehre benötigt es das Wissen, Können und entsprechende Haltungen von erfahrenen Praktiker*innen und versierten Theoretiker*innen.

Hierzu siehe auch meine Ausführungen zu den Anforderungen an Dozent*innen einer kritischen Outdoor- und Erlebnispädagogik (siehe Kapitel 5.6).

Diese Hypothesen werden im Rahmen dieser Arbeit nicht empirisch überprüft. Aufgrund der Erkenntnisse aus der vorhergegangenen Theoriearbeit wird es als zulässig erachtet, diese Hypothesen nun anzunehmen und die Entwicklung des didaktischen Designs und die Planung der Lehrveranstaltung darauf aufzubauen. Neben der Vielfalt der theoretischen Argumente bin ich auch persönlich davon überzeugt, dass Outdoor- und Erlebnispädagogik ein hohes Potential aufweist, um eine attraktive und spannende Hochschullehre zu gestalten, sprich: Lehr-Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten, die durch handlungsorientierte Methoden und Umwelterfahrungen kritisches Denken und gesellschaftspolitische und nachhaltige Bildung auf „akademischen Niveau“ fördern.. Welchen Rahmen bedarf es hierzu?

Wie von Jank und Meyer (2011) vorgeschlagen, zeigen die Antworten auf folgende Fragen die wesentlichen Perspektiven für die Planung des Hochschulseminars auf (siehe Kapitel 2.3):

Tab. 13: Didaktische Leitfragen

Frage:	Antwort:
Wer soll lernen?	Studierende im Bachelorstudium Pädagogik
Was?	Methoden und Theorien rund um Outdoor- und Erlebnispädagogik
Wann?	in einem Semester (eher Sommersemester)
Mit wem?	Gruppe, Lehrperson, ggf, Expert*innen und Professionals
Wo?	vorrangig Outdoor, im lokalen urbanen Raum und in der Natur
Womit?	Selbsterfahrung, Methoden der Erlebnispädagogik bzw. des Outdoortrainings, der Umweltbildung und kritischen Pädagogik
Warum?	Einführung in das pädagogische Handlungsfeld Outdoor- und Erlebnispädagogik, Förderung kritischen Denkens
Wozu?	Entwicklung einer professionellen (theoriegestützten, kritischen und selbstreflexiven) Haltung für das Handeln in der Praxis

In dem Bewusstsein dieser Perspektiven folgt nun die konkrete Planung der Lehrveranstaltung. Chronologisch kann Lehre allgemein in drei Phasen abgebildet werden: „**vor – während – nach der Lehrveranstaltung**“ (Brendel et al. 2019, S. 15). Der umfangreiche Prozess der Lehrveranstaltungsplanung ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Wie schon an in Tabelle 12 ersichtlich, sollte deswegen folgende Punkte konkret und vertieft berücksichtigt werden (vgl. Zumbach und Astleitner 2016):

- **Zielgruppe** (An wen möchte ich vermitteln?)
- **Rahmenbedingungen der Institution** z.B. Curricula, Vorgaben, Standards (Wie darf ich was wozu vermitteln?)
- **fachliche und fachwissenschaftliche Inhalte** (Lehrziele - Was möchte ich vermitteln?)
 - die Perspektiven der **Kompetenzen** (Lernziele - Wozu möchte ich vermitteln?) und
 - **didaktische Aspekte** (Wie möchte ich vermitteln?)

An dieser Struktur möchte ich mich in diesem Kapitel orientieren. So beschreibt Kapitel 5.1 zunächst ausgewählte Besonderheiten und Charakteristika der Zielgruppe „Studierende“ und im Konkreten „Pädagogikstudierende“. Kapitel 5.2 wird der institutionelle Kontext und die gegebenen Rahmenbedingungen am Beispiel der Universität Salzburg beschrieben. Kapitel 5.3 stellt ein „inhaltliches Potpourri“ der geplanten Lehrveranstaltung zusammen und strukturiert dieses im Hinblick auf Kapitel 5.4, welches sie in ein *Constructive Alignment* überführt. In diesem Kapitel werden die konkreten Lernziele, die geplanten Lernaktivitäten und bzw. die Lehr- und Lernmethoden sowie die Prüfungsmethoden für den Entwurf der Lehrveranstaltung ausgewählt, formuliert und aufeinander abgestimmt. Ausgehend von dem Bildungsauftrag der Lehrveranstaltung und den Lehr- und Lernzielen wird damit eine Grobstruktur des Seminars entwickelt. Kapitel 5.5 entwickelt die konkrete didaktische Gestaltungsstrategie der geplanten Lehrveranstaltung für die Lehrperson. Inhalte und *Constructive Alignment* werden somit mit der Dimension Zeit und Ort verschränkt und entsprechend verfeinert, aufeinander aufbauend methodisch-didaktisch strukturiert und metaphorische Bilder entwickelt. Im Kapitel 5.6 werden die Anforderungen beschrieben, die an ein*e Lehrveranstaltungsleiter*in werden. Davon ausgehend widmet sich Kapitel 5.7 eine kritischen Rückschau.

Wie in den vorherigen Abschnitten ersichtlich gemacht wurde, wird der Kompetenzbegriff für die Hochschullehre sehr kritisch gesehen, sowohl von mir persönlich als auch von vielen Wissenschaftler*innen und Hochschuldidaktiker*innen. Dennoch zeigt sich in der Kritik stets nur ein Wunsch und nicht die Realität. Die realen Gegebenheiten erfordern (noch) die Verwendung des Kompetenzbegriffes, zu mächtig wirkt Bologna in der Hochschulpolitik. So werden Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Können, Haltungen etc. in den nachstehenden Kapiteln meist als Kompetenzen ausgewiesen. Durch die Erstellung des Constructive Alignment als kompetenzorientierte Rahmenstruktur für das didaktische Design erfüllt das hier konzipierte Seminar aktuelle Standards für die Hochschullehre. Es bleibt die Aufgabe für die praktische Umsetzung, sich mit Begrifflichkeiten kritisch auseinanderzusetzen und diese zu dekonstruieren, neue Perspektiven entwickeln, sie unter ethisch-ökologischen Gesichtspunkten zu bewerten, konstruktiv Alternativen zu entwerfen und zu erproben. In einer kritischen Hochschullehre würde dieser Prozess auf Augenhöhe mit den Studierenden passieren.

Nun aber zum ersten Punkt, zur Zielgruppe: Wer sind die Menschen, die (Pädagogik) studieren? Wer würde sich potentiell für die hier skizzierte Lehrveranstaltung anmelden?

5.1 Studierende –Gestalter*innen von Zukunft

Wie im zweiten Kapitel beschrieben, liegt einer pädagogischen Motivation stets eine Utopie zugrunde. Pädagog*innen wollen daran mitwirken, eine „bessere“ Welt zu erschaffen. Das Modell, das sie antreibt, ist eine Vision. Pädagogisches Handeln heißt, Menschen auf ihren Entwicklungswegen achtsam zu begleiten und ihnen dabei Lernchancen zu ermöglichen (siehe Kapitel 2.2). Lernen ist also immer ein Update für eine bessere Zukunftsbewältigung. Studierende der Pädagogik sollen deswegen allgemein eine „intellektuelle Neugierde und Freude im Umgang mit Menschen“ für das Studium mitbringen, wie Burkhard Gniewosz, Leiter des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der PLUS, betont³⁰. Um die Begeisterungsfähigkeit von Studierenden für ein Seminar zu wecken, lohnt zunächst der Blick auf die psychologischen Grundmotive von Menschen. Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993, S. 229) sieht als wesentliche menschlichen Bedürfnisse das Erleben von

- *sozialer Eingebundenheit (oder soziale Zugehörigkeit)*
- *Autonomie (oder Selbstbestimmung) und*
- *Kompetenz (oder Wirksamkeit).*

Hinsichtlich der **Lernmotivation** in der Lehre bedeutet dies, dass sie von Kommunikation und Interaktion geprägt ist, selbstbestimmte Entscheidungen ermöglichen und Selbstwirksamkeit spüren lassen sollte sowie Studierende dazu auffordert, ihr Können zu erproben. Das didaktische Design (siehe Kapitel 5.6) sollte sich bei der methodisch-didaktischen Konzeption stets die Frage stellen, inwieweit die Seminarzeit die psychologischen Grundbedürfnisse erfüllen kann, da von ihnen die Lernmotivation der Studierenden im hohen Maße abhängig ist. Ein ermöglichungsdidaktischer und lerner*innenzentrierter Zugang lässt ein hohes Potential erwarten, Lernmotivation zu erzeugen und aufrecht zu halten. Der handlungsorientierte Ansatz und das gruppendynamische Setting sprechen die psychologischen Grundbedürfnisse auf allen drei Ebenen an.

Studierende studieren ein Fach wie Pädagogik meist aus eigenem hohem Interesse, zu unattraktiv wären extrinsisch motivierte Anlässe wie (die kaum vorhandenen) finanziell-attraktiven Verwertungsaussichten am Markt oder Prestigeträchtigkeit des Berufstandes. Outdoor- und Erlebnispädagogik als handlungsorientiertes Praxisfeld stellt sich für viele

³⁰ siehe <https://blog.sbg.ac.at/2020/03/09/erziehungswissenschaft-in-salzburg-studieren/>, abgerufen am 20.03.2021

Pädagog*innen als spannender Arbeitsbereich dar. Der Praxis von Outdoorpädagogik mit ihren vielfältigen Handlungsfeldern und –möglichkeiten zeigt sich hinsichtlich der Anwendungspotentiale in unterschiedlichsten Berufsfeldern als höchst attraktiv für Studierende (siehe Kapitel 3.6). Das Thema „Draußenlernen“ ist ein „Spezialbereich“ der Pädagogik und würde damit eher als frei wählbares Angebot im Studienkatalog eingeordnet werden.

Pädagogikstudierende (wie auch alle Studierende) sind prinzipiell eine äußerst dankbare Zielgruppe, da sie freiwillig und intrinsisch motiviert das Ziel verfolgen, sich bewusst zu bilden und sich Kompetenzen anzueignen. So ist sehr wahrscheinlich, dass bei den Seminarteilnehmer*innen eine **hohe Begeisterungsfähigkeit** für das Thema existieren wird. Kompetenzzuwächse hinsichtlich der Selbstkompetenz und im Kontext von Persönlichkeit können angenommen werden, auch für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie im Kontext des sozialen Lernens sind nachhaltige Effekte zu erwarten. Da die Lehre als „didaktischer Doppeldecker“ (siehe Kapitel 5.6) konzipiert wird, wirkt sie als „praxisnahe Lehre“ vor allem hinsichtlich der Aneignung von Methoden- und Sachkompetenz sehr förderlich. Aber auch Kritisches Denken als genuin wissenschaftliche Disziplin und intellektuelle Herausforderung für angehende Akademiker*innen ist in diesem Kontext absolut kohärent zu sehen.

Zu berücksichtigen ist, dass Pädagogikstudierende keine „sportliche“ Homogenität aufweisen, sprich sie bringen unterschiedliche physische und koordinative Voraussetzungen mit. Das Konzept der Lehrveranstaltung sollte deswegen **sportlich niederschwellig sowie barrierefrei und inklusiv** gestaltet werden. Zudem wird die Zielgruppe ebenso unterschiedliche Einstellungen und Haltungen, Vorwissen sowie theoretische und ideologische Denkhorizonte aufweisen. Diese Diversität sollte stets wertschätzend und anerkennend begegnet werden. **Diversität soll als Chance für kollaboratives und demokratisches Lernen** gesehen werden. Partizipation auf Augenhöhe sollte jeder/jedem Teilnehmer*in ermöglicht werden, unabhängig von Persönlichkeit, Herkunft und Sprache.

Vor allem Bachelorstudierende jammern oftmals über den fehlenden und kaum vorhandenen Praxisbezug sowie über die umfangreiche und intellektuell herausfordernde Theoriearbeit im Rahmen von universitären Lehrveranstaltungen. Die hier konzipierte Lehrveranstaltung wirkt mit ihrem handlungs- und prozessorientierten Ansatz und durch die hohen Erfahrungsanteile „draußen an der frischen Luft“ wie eine erfrischende Ausnahme. Das soll sie auch. Dennoch

kann dies auch zu einer großen Herausforderung für die Lernmotivation bei den Studierenden werden. Der hohe Wert der Praxis erzeugt nämlich auf der anderen Seite die didaktisch-methodische Frage, wie auch die Wahrnehmung eines hohen Wertes der Theorie sichergestellt werden kann. Es besteht die Gefahr, dass der hohe Erlebniswert der Praxis die Güte der Theorie überstrahlt bzw. erst gar nicht erkennen lässt.

Zusammenfassend ist zu antizipieren, dass die Zielgruppe Pädagogikstudierende intensive und motivierte Lehr-Lern-Erfahrungen erzeugen wird. Dabei werden sich alle Beteiligten, also Studierende und die/der Seminarleiter*in, als Lernende verstehen (siehe Kapitel 2.3).

Wenn Studierende als Gestalter*innen von Zukunft begriffen werden, dann bekommen sie mit einem kritischen Seminar zur Outdoor- und Erlebnispädagogik eine Fülle an Inspirationen, einerseits für die Erweiterung von theoretischen Perspektiven und das Bewusstsein zur gesellschaftspolitischen Dimension von Outdoor- und Erlebnispädagogik sowie andererseits hinsichtlich kooperativer und interaktiver Methoden für Gruppen. Studierende bekommen durch das Seminar einen Einblick, wie sie ihre eigene Bildungspraxis mit ihren Voraussetzungen handlungsorientiert und nachhaltig gestalten können.

5.2 Vorgaben der Institution zur Gestaltung von Lehre

In diesem Kapitel soll zunächst auf die Berücksichtigung von institutionell geforderter Formalia hingewiesen werden. Zumbach und Astleitner (2016) bezeichnen die Aufgabe, sich zunächst mit den Bezugssystemen auseinanderzusetzen, als übergeordnete Aufgabe der Lehrveranstaltungsplanung zu Beginn. Als **primäres Bezugssystem** wird **die Universität** bzw. die Hochschule als Auftraggeber gesehen, da sie die normativen, strukturellen und ideologischen Vorbedingungen zur Lehrveranstaltung festlegen. Als sekundäre Bezugssysteme wären Kooperationen z.B. hinsichtlich Service Learning und Praktika im Rahmen der Lehrveranstaltung denkbar.

Als Beispiel für den institutionellen Kontext, in dem die Lehrveranstaltung eingebettet werden soll, wird die

Paris-Lodron-Universität Salzburg (PLUS) ausgewählt.



Abb. 39: Logo der PLUS

Eine persönliche Begründung hierfür: Da ich erstens an der PLUS mein Studium absolviert und zweitens 6 Jahre am Fachbereich für Erziehungswissenschaft als Studienassistent gearbeitet habe, liegt es mir nahe, die PLUS als Beispiel auszuwählen. Als weiterer Anlass sehe ich meine persönliche Motivation, mich mit der Masterarbeit selbst als Lehrender oder „Experte“ dort zu empfehlen, einhergehend mit meiner Überzeugung, dass Thema „Outdoor- und Erlebnispädagogik“ die Lehre an einer Universität und konkret, am Fachbereich Erziehungswissenschaft bereichern würde. Praktikabel und verwertbar gedacht kann die Masterarbeit als eine Art „Referenz“ für ein mögliches Bewerbungsschreiben zu einem Lehrauftrag dienen. So wird die Masterarbeit als Qualifikationsarbeit dazu dienen, ggf. die Möglichkeiten meiner beruflichen Perspektiven zu erweitern.

Ich denke, dass der Versuch, ein zeitgemäßes Seminkonzept zum Thema „Outdoorpädagogik“ als kritische Hochschullehre für den Fachbereich Erziehungswissenschaft an der PLUS zu entwickeln, eine für Studierende attraktive und zukunftsfähige Ergänzung zum aktuellen Studienangebot sein kann. Das Feld hat sich fest in der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft etabliert (siehe Kapitel 3.4). Outdoorpädagogik („Draußen Lernen“) gerade als Gegenpol z.B. zur Medienpädagogik („Distance Learning“) wird in Zukunft eine immer wichtigere Rolle in der pädagogischen Praxis spielen. Die während der **Covid-19-Pandemie** fast ausschließlich von den Bildungsinstitutionen praktizierte digitale Lehre hat Lehrenden, Studierenden und Schüler*innen viele Potentiale

und Umsetzungsmöglichkeiten, aber auch die vielen Grenzen wie den fehlenden sozialen Kontakt, die erschwerte Kommunikation und Interaktion oder den schwieriger Austausch untereinander vor Augen geführt. Die Gesellschaftswissenschaften, deren Lehrpraxis normalerweise von Dialogen und Diskussionen lebt, leiden beispielsweise gerade sehr unter dem Verlust der Präsenzlehre (vgl. Breitenbach 2021). In verwirren Zeiten wie diesen wäre eine „akademische“ Präsenzlehre draußen zwar mutig, aber sicherlich in einem gewissen Rahmen gut praktikierbar, ohne die Pandemie-Maßnahmen zu verletzen. Es müsste nur endlich begonnen werden, die Grenzen und Möglichkeiten auszutesten.

Von der aktuellen Lage mal abgesehen hätte Outdoor Education das Potential, auch in Zukunft in universitären Kontexten einen größeren Stellenwert einzunehmen, ganz gemäß nach dem Sprichwort „Mischwald ist besser als Monokultur“. Sinnlich-spürbares Erfahrungslernen hat eine andere Qualität als das Lernen am Computer vor dem Bildschirm. Handlungsorientierte Pädagogik könnte gerade in der sonst so verkopften Universität und immer mehr digitalisierten „kalten“ Welt vor den Bildschirmen wieder zu etwas mehr „Balance“ verhelfen und ein „anderes“ Lernen ermöglichen. Nicht nur Corona, sondern auch der Zeitgeist und die Anforderungen an Gesellschaft und Wirtschaft zeigen, dass Hochschuldidaktik vor großen Herausforderungen gestellt wird, neue Bildungsräume und Lernorte anspruchsvoll zu erschließen, die eine hohe praktische Güte aufweisen. Es ist sicherlich eine Herausforderung für akademische Lehre, wie ihre hohen Qualitätsstandards und ihre kognitive Orientierung auch am Lernort „draußen“ eingehalten werden können. Jedes alternative Produkt muss sich jedoch gerade zu Beginn an die vorgegebenen Qualitätsstandards und Richtlinien halten. Es braucht einen Deckmantel der Anpassung, wenn eingefahrene institutionelle Muster mit frischem Wind irritiert werden wollen. Aber auch, um sich in einem „sicheren“ Raum bewähren zu können. So müssen institutionelle Vorgaben zumindest in der Planungsphase dieser Lehrveranstaltung umfassend berücksichtigt werden.

Ein explizit geforderter Standard von Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre ist die **Kompetenzorientierung** (Aufbau und Messung studentischer Kompetenzen). In diesem Zusammenhang haben Astleitner, Wageneder, Lengenfelder und Jekel (2015) **Tipps für eine kompetenzorientierte Lehre** formuliert.

Darin empfehlen sie zusammenfassend, den **didaktischen Ansatz der geplanten Lehrveranstaltung und deren intendierte Lernergebnisse zu beschreiben** und sich dabei am intendierten Wissen und Können der Studierende zu orientieren. Die Relevanz der

intendierten Lernergebnisse sollten wiederholt betont werden und **Förderung fächerübergreifende Kompetenzen** sollte ebenso berücksichtigt werden wie das **Vorwissen** und bereits erworbene Kompetenzen der Studierenden. Bei der Formulierung ist darauf zu achten, dass diese eine **Inhaltsebene und eine Verhaltenskompetente** aufweisen (z.B. „die relevanten Eckpunkte zusammenfassen können“). Die zu Beginn sehr breit und allgemein formulierten Lernziele werden im Seminarplan verfeinert und für die einzelnen Lehr-Lern-Einheiten differenzierter dargestellt. Als **Lerncoach** sollte man Lernprozesse anregen und begleiten, Selbstverantwortung fördern und der Heterogenität der Studierenden gerecht werden können. Hierzu eignen sich Wahlmöglichkeiten und die Gestaltung von Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeiten, Anspruchsniveaus und Bereitstellung von Ressourcen unter **Transparenz** einer entsprechenden **Gewichtung (Fundamentum und Additum)**, um möglichst große individuelle Lernfortschritte zu ermöglichen. Für die Gestaltung von Lehre können fachspezifische Kompetenzmodelle und fachdidaktische Lehrmethoden und verwendet bzw. entwickelt werden. Im Handbuch für Curricularkommissionen kann hierzu wertvolle Hinweise geben. Generell sollte ein **Constructive Alignment**, also die Abstimmung der Lernergebnisse, der Lehr-Lern-Methoden und Prüfungsformen, als Grundlage für das Lehrveranstaltungskonzept dienen. Lernziele und Prüfungen sollten auf allen Ebenen der Bloom'schen Lehrzieltaxonomien konstruiert werden und ggf. auf andere Bereiche ausgeweitet werden (z.B. affektive, moralische, psychomotorische etc.). Tobias Zimmermann (2014, zit. n. Astleitner et al. 2015, S. 6) postuliert sogar, dass Lehrende "nur dann sinnvolle Leistungsnachweise (...) durchführen (können), wenn wir verbindliche Lernziele festgelegt haben, die in einem systematischen **Zusammenhang mit den übergeordneten Studienzielen** stehen (...). Denn die Studierenden können sich auf einen Leistungsnachweis nur dann angemessen vorbereiten, wenn sie wissen, welchen Wissens- und Könnensstand sie erreichen sollen, mit welchen Instrumenten dieser gemessen wird und welcher Maßstab an die gemessenen Leistungen angelegt wird." Davon abgeleitet sollte also jede Lehrveranstaltung im Gesamtzusammenhang mit dem Studium gedacht und miteinander verschränkt werden (siehe Curricula oder Modulhandbücher). Zudem ist eine **Evaluation** hinsichtlich der tatsächlichen Kompetenzzuwächse bei den Studierenden zu fordern. Das Lehrveranstaltungskonzept sollte auf Grundlage dessen weiterentwickelt werden, sodass auch ein Kompetenzzuwachs beim Lehrenden entstehen kann (vgl. ebd).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Universität Salzburg hinsichtlich einer kompetenzorientierten Lehrveranstaltung folgendes empfiehlt:

Tab. 14: Empfehlungen der PLUS für kompetenzorientierte Lehre

Vor der LV:	Während der LV:	Nach der LV:
<ul style="list-style-type: none"> • Konzeption eines didaktischen Designs • Formulierung der intendierten Lernergebnisse auf Inhalts- und Verhaltensebene, differenziert und verfeinert dargestellt in den jeweiligen Lerneinheiten (Seminarplan) • Verschränkung von Kompetenzmodellen und fachdidaktische Methoden • Übereinstimmung von Lernzielen, Lernaktivitäten und Prüfungsformen (<i>Constructive Alignment</i>) • Berücksichtigung möglichst aller Ebenen von Lehrzieltaxonomien • Inhalte sollten gewichtet werden (Fundamentum und Additum) • Einordnung der LV in den Gesamtkontext des Studiums 	<p>Lehrende begleiten, coachen, beraten Studierende bei ihren Lernprozessen</p> <p>Studierende können handlungs- und prozessorientiert Lernerfahrungen sammeln und reflektieren</p>	<p>Evaluation und Adaption</p>

Im Rahmen der hier konzipierten Lehrveranstaltung sollen diese Punkte bestmöglich berücksichtigt werden.

Welche Standards und Qualitätskriterien für Hochschullehre gelten an der PLUS?

Die PLUS hat darüber hinaus ausgewiesene Qualitätsstandards für Studium und Lehre entwickelt und umgesetzt wie z.B.:

- Qualitätsstandards Lehre (Vizerektorat Lehre der Universität Salzburg 2020)
- Qualitätshandbuch für Lehrende (Universität Salzburg - Qualitätsmanagement 2020)
- Qualitätshandbuch für Curricularkommissionen
- Handbuch für Fachbereichsleitungen
- Div. Empfehlungen, insb. in Form der "12 Tipps zu ..."
- LV-Evaluation und Workload-Erhebung
- Absolvent/inn/enbefragung
- Studienabschlussbefragung
- Tag der Lehre (Lehre-Track am Tag der Universität)
- Lehrpreis
- hochschuldidaktische interne Fortbildungsmöglichkeit mit dem HSD+, interner Lehrgang für Hochschuldidaktik der PLUS
- ...

Das ist Universität. Hauptsache der Schein lässt höchste Ansprüche trügen. Im Endeffekt bleibt dann dich glücklicherweise viel Selbstverantwortung. Zumindest noch.

Im Qualitätshandbuch für Lehrende (vgl. Universität Salzburg - Qualitätsmanagement 2020) wird auf **die Informationspflicht des Lehrenden über Ziele, Inhalte, Methoden, Beurteilungskriterien und –maßstäbe, studentischer Arbeitsaufwand und Präsenzzeit** (1 Semesterstunde = 15 Einheiten (UE) à 45min | 1 ECTS = 25 Zeitstunden) und **Studienziele** (Learning Outcomes = Kenntnisse und Kompetenzen der Studierenden) hingewiesen. Für dessen transparente Kommunikationen wird die Erstellung eines **Syllabus** empfohlen, der alle notwendigen Angaben zur Lehrveranstaltung wie Titel, Kennzahl, Form, LV-Leiter*in, Kontaktadresse, Kurzbeschreibung und Ziele, Zweck und Inhalte sowie deren Relevanz, zur Organisation (z.B. thematische Gliederung), die Beschreibung der Kursmaterialien (z.B. Literatur, Ausrüstungsliste), Voraussetzungen, Anforderungen, Hinweise zu Methoden und Vorbereitungsmöglichkeiten, Erwartungen und Termine (Zumbach und Astleitner 2016, S. 41ff.). Für die Ausschreibung der Lehrveranstaltung in PLUSonline ist ein Syllabus notwendig. Ein Entwurf eines Syllabus zur hier konzipierten Lehrveranstaltung findet sich in Kapitel 5.6.4.

Das hier vorgestellte Lehrveranstaltungskonzept wird für das Bachelorstudium Pädagogik an der PLUS konzipiert. Den Anspruch an Kompetenzorientierung sowie die Qualitätsstandards der PLUS werden bei der Entwicklung des Seminars berücksichtigt. In Kapitel 5.4.1 wird zudem auf aktuelle Curricula der Fachrichtung Bezug genommen.

In den folgenden Kapiteln geht es nun konkret um Art und Weise der inhaltlichen, methodischen und didaktischen Gestaltung der Lehrveranstaltung.

5.3 Inhaltliche Bausteine für eine kritische Lehrveranstaltung zur Outdoor- und Erlebnispädagogik



In einer Rückschau durch alle vorherigen Kapitel werden nun folgende Zutaten als wesentliche Punkte für das didaktische Design zur Lehrveranstaltung mit dem Arbeitstitel „*Outdoor- und Erlebnispädagogik. Erfahrungsorientierte Handlungskonzepte für pädagogische Interventionen*“ zusammengefasst und auf verschiedenen Ebenen strukturiert. Die Auswahl dieser Perspektiven, Dimensionen, Inhalte, Methoden, Zielen und Fragestellungen wurden aus dem zuvor Geschriebenen extrahiert, gebündelt und zusammengefasst (Hinweise zu den Bezugskapiteln werden angeführt).³¹

Die Bausteine bezeichnen konkrete inhaltliche Ziele der Lehrveranstaltung zum Wissen, zum Können, zur Bildung einer Haltung und zum Anwenden, Bewerten und Gestalten von Gelerntem (Lehrziele). Eine studentische Auseinandersetzung mit diesen „Bausteinen“ in der (noch hypothetischen) Praxis der Lehrveranstaltung soll dazu führen, dass die Lernziele (siehe Kapitel 5.4.1) erreicht werden

Die Lehrziele und Lernziele resultieren aus dem Bildungsauftrag der Lehrveranstaltung. Der zwei Komponenten des Bildungsauftrages spiegeln sich in allen „Bausteinen“ für die Lehrveranstaltung wieder, also auf der Ebene der

- **Haltungen**, die die Lehrperson gegenüber fachlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Dimensionen verkörpert und die Thematik einnimmt.
- **Theorie**, die der Thematik allgemein und speziell zugrunde liegen.
- **Praxis**, die sich in verschiedenen Handlungsfeldern und Schwerpunkte differenziert.
- **Themen**, mit denen eine kritische Auseinandersetzung stattfinden kann und somit eine Praxis erzeugt wird, wie auf Grundlage der Theorie die Haltungen geübt werden können

³¹ Die Auswahl wird mehr oder weniger induktiv erschlossen. Die theoretischen Abhandlungen in dem vorherigen Kapiteln lassen den Schluss zu, dass die Inhalte zunächst als „allgemein gültig“ für eine Lehre angenommen werden können. Die postulierte kritische Haltung lässt für diese induktiv getroffene Auswahl jedoch jederzeit Momente der Abduktion zu (d.h. die Struktur, die in diesem Moment gedanklich sinnvoll erscheint und auch argumentiert werden kann, dient zwar als Ausgangsbasis für den weiteren Prozess, im gleichzeitigen Wissen, dass das Angenommene einem Gültigkeitsverfall ausgesetzt ist, dass andere Formen der Struktur ebenso sehr sinnvoll sein könnten und dass Überraschungen, eine kritische Prüfung oder neue Erkenntnisse die Annahme jederzeit wieder verworfen oder verändert werden könnte). Damit wird mit keinem regelgeleiteten Verfahren gearbeitet, sondern mit einer wissenschaftskritischen Haltung. Das hier entwickelte *Constructive Alignment* bzw. didaktischen Designs dient als Einladung zum Weiterdenken, als Objekt für eine kritische Auseinandersetzung, als Testobjekt für eine empirische Bewährung. Die entstehende Subjektivität im Entwicklungsprozess (siehe Kapitel 1.4) dient zur Provokation und wirkt somit als didaktisches Element hinsichtlich der externen Auseinandersetzung mit dieser Arbeit. Falls irgendjemand sie lesen sollte...

Die **Bausteine** werden hinsichtlich der Lernzielentwicklung und der Struktur zum Seminarplan zunächst grob anhand der zwei Symboliken  und  thematisch dem Bildungsauftrag zugeordnet. Die Zuordnung bedeutet, dass im Rahmen der Lehrveranstaltung bei der Bearbeitung der Thematik eine Methode angewandt wird, die explizit den Fokus auf den zugeordneten Bildungsauftrag setzt. Es werden 4 Bausteine festgelegt, die Lehrziele in den Dimensionen HALTUNGEN – THEORIE – PRAXIS – THEMEN beschreiben. Im folgenden werden diese differenziert dargestellt :

HALTUNGEN

Der Baustein HALTUNGEN spiegelt gewisse Überzeugungen, Leitfiguren und Denkansätze wieder, die im Rahmen des Seminars „gelebt“ werden sollen, von der Lehrperson als Vorbild sowieso und im Verlauf des Seminars vermehrt auch von den Lernenden. Dieser Baustein dient der Entwicklung einer kritisch-reflexiven Haltung. Diese Lehrziel wird nicht konkret inhaltlich bearbeitet, sondern wird durch die präsentierte Einstellung und Haltung des Lehrenden latent vermittelt. Dieser Baustein kommt auf allen taxonomischen Ebenen zum Ausdruck.

Humanistisches Menschenbild: Anerkennung von Andersartigkeit und Vielfalt, wertschätzende Haltung, ethisches Denken, in Menschenrechte verankertes Wertesystem, Inklusion und Diversität als Selbstverständnis



Selbstreflexivität als Gütekriterium → 1.4 | 3.4.3 | 3.7 | 4.3.1 | 4.6



Wissenschaft als geistreiches Abenteuer und kreativer Schöpfungsprozess → 1.4

- Konstruktivismus
- Abduktion und Serendipität
- Designtheorie und Design-Thinking



Pädagogik als kritische und vernetzende Wissenschaft → 2.1 | 4

- kritischer Bildungsbegriff
- kritische Hochschullehre
- interdisziplinäre Perspektiven



Zukunftsfähigkeit und nachhaltige Entwicklung → 1.1 | 1.4 | 2.2 | 3.2.6 | 3.8 | 4.1



Zeitgeist - Orientierung an aktuellen Herausforderung der Gegenwart

→ 1.1 | 3.4 | 3.8 | 4.1



Potentiale des Draußen-Lernens, von Orten und Bildungsräumen draußen → 3



THEORIE

Der Baustein THEORIE spiegelt die thematischen Inhalte wieder, die in der Lehrveranstaltung kognitiv bearbeitet werden um im Sinne der taxonomischen Stufen „erinnert“ und „verstanden“ werden sollen (vgl. Krathwohl 2002). Dieser Baustein befindet sich vorwiegend auf der **Ebene des Wissens**.

PÄDAGOGIK UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT



Pädagogik und Pädagogisches Handeln → 2.1 | 2.2

Konzepte von Bildung → 3.3 | 4.2

OUTDOOR- UND ERLEBNISPÄDAGOGIK



Definition von Outdoorpädagogik → 3.1

Geschichte und Klassiker der Pädagogik → 3.2.1

Erlebnispädagogik → 3.2.2

Outdoor Education und John Deweys Experiential Learning → 3.2.3

Friluftsliv, Kultur und Naturphilosophie → Kap 3.2.4

Raum- und Naturpädagogische Konzepte → Kapitel 3.2.5

Ökopädagogik, Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung → 3.2.6

Gesellschaftspolitische Dimensionen in der Outdoorpädagogik → 3.2.1 | 3.3 | 3.4.7 | 3.8

Outdoor Lifestyle und gesellschaftliche Trends → 1.1 | 3 | 3.3

Wissenschaft – Empirische Evidenz zur Outdoorpädagogik → 3.4

Natur und Gesundheit → 3.3 | 3.4.1

Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen → 3.3

Lernzonenmodell, Handlungsorientierung, Erfahrungslernen → 3.3

Kommunikation und Gruppendynamik → 3.4.3

Risiko und Wagnis, Abenteuer, Grenzen, Unsicherheit → 3.4.4

Reflexion → 3.4.5

Metaphorik → 3.4.6

Spiel, Übung, Workshop, Training, Seminar, Betreuung, Begleitung → 3.6

Prävention und Therapie → 3.6

Sicherheit, Standards, Risikomanagement, Outdoor Leadership → 3.6.3

Handlungskontexte, Anwendungsfelder, Zielgruppen → 3.6.1 | 3.6.2

Möglichkeiten zur Ausbildung und Qualifikation, Berufsbilder → 3.6.4

Dynamisches Anforderungsprofil an OP* Mensch-Maschine-Pädagog*in → 3.7

KRITISCHES DENKEN



John Dewey – Reflektiertes Denken → 3 | 4.2

Konzept von kritischem Denken → 4.2 | 4.3

Phasenmodell zur Förderung kritischen Denkens → Kapitel 3

PRAXIS

Der Baustein PRAXIS spiegelt Methoden und Arbeitsfelder wieder, die im Rahmen des Seminars beispielhaft im handelnden Tun erfahren werden oder zumindest als Inspiration dienen. Dieser Baustein befindet sich vorwiegend auf der **Ebene des Könnens**.

OUTDOOR- UND ERLEBNISPÄDAGOGIK

Planung von outdoorpädagogischen Interventionen → Kapitel 3.1 | 3.6.3

Instruktion und Moderation → 3.6 | 3.6.3

Reflexion und Debriefing → 3.4.5

Workshop Notfallmanagement Outdoor → Kapitel 3.5

Workshop Wetterkunde → Kapitel 3.5

Simple Things → Anhang

Rollenspiele → Kapitel 3.4 | 4.3.3

Projektmethode → Kapitel 5.3.4

Erlebnispädagogik und Schulklassen → Kapitel 3.1

Lernprojekte und City Bound als sozialpädagogische Intervention → Kapitel 3.5

Outdoortraining und Teambuilding → Kapitel 3.5

Naturerfahrung, Achtsamkeit und Bewusstheit für die Umwelt → Kapitel 3.2.5

place-based pedagogy → Kapitel 3.2.5

Outdoor-Aktivitäten als pädagogische Intervention → Kapitel 3.2.1

- Klettern
- Wandern
- Canyoning
- Mountainbike
- Free Running und Parkours
- ...

Geocaching → Kapitel 3.6.1

Land Art und Street Art → Kapitel 3.6.1

Niedere Seilaufbauten → Kapitel 3.6.1

Wildniserfahrung, Survival, Biwak → Kapitel 3.6.1

Outdoorpädagogik und Inklusion → Kapitel 3.6.2

Outdoorpädagogik und Migration → Kapitel 3.6.2

Outdoorpädagogik und Gender und Diversity → Kapitel 3.6.2

Outdoorpädagogik und Elementarbildung → Kapitel 3.6.2

Ökopädagogik und Umweltbildung → Kapitel 3.2.6

Bildung für nachhaltige Entwicklung → Kapitel 3.2.6 | 4.1

Gesellschaftspolitische Bildung → Kapitel 2.1 | 3.2.6 | 4.2

KRITISCHES DENKEN



Methoden und Strategien zur Förderung kritischen Denkens → 4.3.2 | 4.3.3

Aktivismus → Anhang

Exkursion und Projektstage → Anhang

Projektumsetzung → Anhang



THEMEN



Der Baustein THEMEN gibt einen Ausblick auf mögliche „kritische“ und „zeitgeistige“ Thematiken, die im Kontext des Seminars bearbeitet werden können. Dieser Baustein bedient die höheren kognitiven Lehrzieltaxonomien wie Anwendung des Verstandenen, Analysieren, Bewerten und Visionen zukünftiger Gestaltungsmöglichkeiten. Beispiele hierzu finden sich v.a. im Kapitel 1.1 und Kapitel 3.8.

Hier eine kleine Auswahl weiterer möglicher „kritischer“ Themen, die im Rahmen des Seminars aufgegriffen werden könnten:

- Kapitel 1.1: Medien, Verschwörungen und Fake-News, Widerstand, ...
- Kapitel 1.2: Wissenschaft, Wissenschaftlichkeit
- Kapitel 2.2: Pädagogisches Handeln und die Aufgaben von Pädagog*innen
- Kapitel 3.2.1: Klassiker und Zukunft, John Dewey – Demokratie und Erfahrung
- Kapitel 3.2.2: Gesellschaftspolitische Dimension der Erlebnispädagogik, Erlebnisgesellschaft, Sensation Seeking
- Kapitel 3.2.5: Naturräume, Wildnis, Urbanisierung
- Kapitel 3.2.3: Kapitalismus, Ökonomisierung, Wachstumsgesellschaft, Freiheit, Individualisierung, Egoismus, homo oeconomicus
- Kapitel 3.2.6: Ökologie, Klima, Nachhaltigkeit, Umweltbewegungen
- Kapitel 3.4.4: Sicherheitsgesellschaft, Risiko, Angst
- Kapitel 4: Kritische Pädagogik
- Kapitel 4.1: Zukunftsfähigkeit, Entrepreneurship-Mentalität
- Kapitel 4.2: Bildungsbegriff
- Kapitel 4.3: Kritisches Denken
- Kapitel 4.5: Selbstoptimierung, Kompetenzideologie (u.v.m.)

Zusammengefasst gelten also vier Bausteine für die Lehrziele des Seminars:

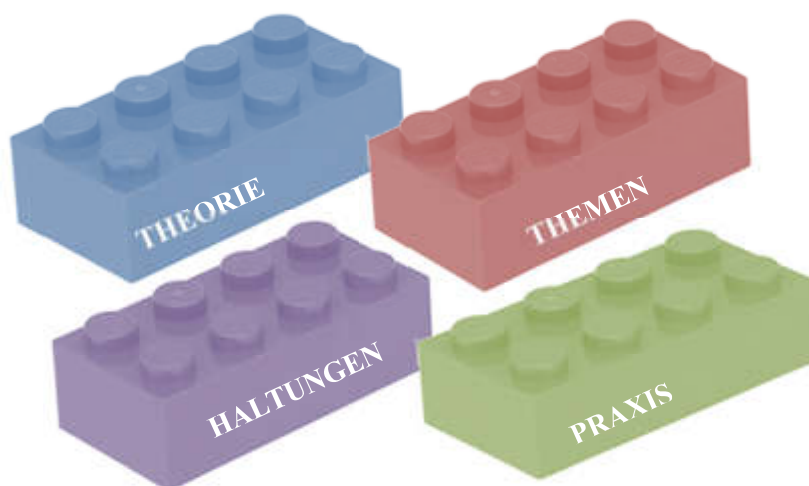


Abb. 40: Vier Bausteine als Lehrziele für das Seminar

Ausgehend von diesen Lehrzielen beschäftigt sich das nächste Kapitel mit den Lernzielen und den Gestaltungsmöglichkeiten kompetenzorientierter Lehre. Es entsteht ein *Constructive Alignment*, welches die Lehrziele mit den Lernzielen verschränkt.

5.4 Entwicklung eines *Constructive Alignment*

In constructive alignment, we start with the outcomes we intend students to learn, and align teaching and assessment to those outcomes.

(John Biggs)

Um diese Voraussetzungen in dem Konzept der Planung, Gestaltung, Durchführung und Evaluation integrieren zu können, wird als Rahmenmodell das **Constructive Alignment** (nach John Biggs, vgl. Baumert und May 2013) ausgewählt, welches konkrete Lehr- und Lernziele als Kompetenzen sowie die Lehr-/ Lernaktivitäten zur dessen Erlangung formuliert und Prüfungsformen und Feedbackmethoden beschreibt, um den Erwerb der Kompetenzen beurteilen zu können. Das Modell der Lernergebnisse wurde im Rahmen des Bologna-Prozesses diskutiert, um Bildungsprogramme transparenter und vergleichbarer zu machen und reiht sich damit in die Bestrebungen ein, kompetenzbasierte Bildung voranzutreiben, international zu vernetzen und in nationalen Qualifikationsrahmen zu verankern. Es erscheint zunächst als Widerspruch, dass Lernzielorientierung in einem „starren“ Rahmenmodell für eine erfahrungsgeleitete, handlungsorientierte Lehrveranstaltung, deren Ziele dynamisch sind und sich oftmals in nur bedingt steuerbaren Entwicklungsprozessen neu begründen, dienen soll. Bei einem Hochschulseminar geht es neben der Vermittlung von Wissen und Lerninhalten primär um die Aneignung akademischer und fachlicher Kompetenzen. Deswegen sind nicht die zu lehrenden Inhalte, sondern die **Lernziele das entscheidende Kriterium für hochwertige Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung** (vgl. Siebert 2012).

Die Ausrichtung von Lehre an den intendierten Lernzielen orientiert sich an den Kompetenzen, die sich Lernende während einer Bildungsmaßnahme aneignen. Der Fokus wird somit von der zufälligen Auswahl der Inhalte des Lehrenden (siehe Kapitel 5.3) auf **tatsächliche Ergebnisse im Lernprozess** verlagert. Der Anwendung des *Constructive Alignment* wird eine Förderung von Lehrkompetenz zugesprochen, da es „eine Integration bzw. Abstimmung unterschiedlicher lehr- und lernwirksamer Größen“ erfordert und damit eine „mit der Lehrveranstaltung verknüpfte Grundlage“ darstellt, „um eigenes Lehrverhalten reflektieren und planen zu können (Zumbach und Astleitner 2016, S. 215). Das Konzept des *Constructive Alignment* zur Sicherstellung einer kompetenzorientierten Lehre hat sich mittlerweile fest im europäischem Hochschulwesen etabliert.

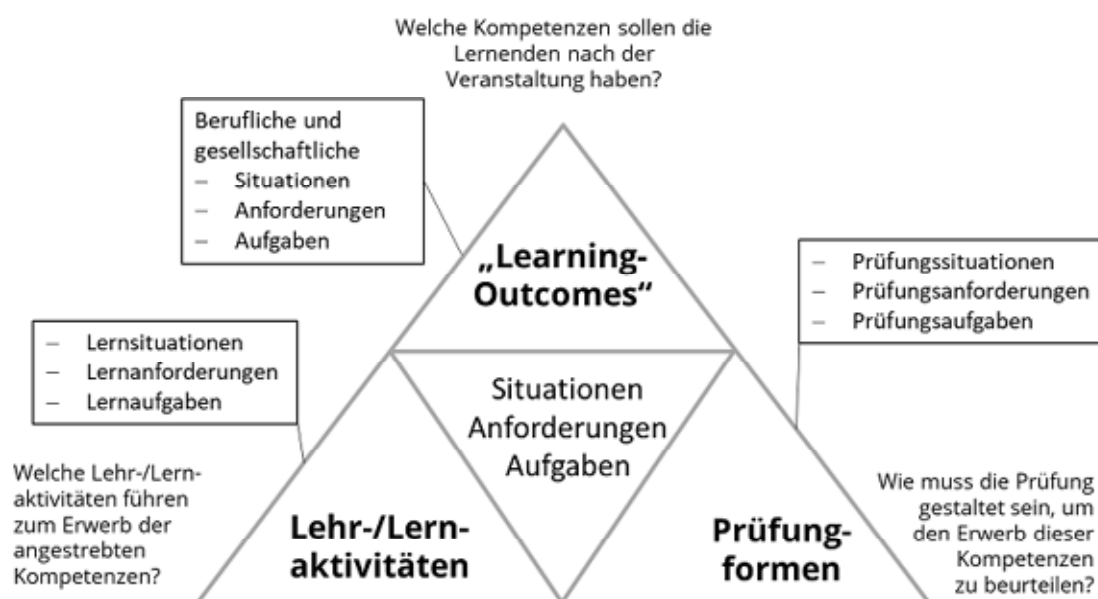


Abb. 41: Das *Constructive Alignment* nach John Biggs © e-teaching.org³²

Das Modell steht unter dem Einfluss einer konstruktivistischen Didaktik, da es postuliert, dass Wissen nur vom Lernenden selbst konstruiert werden kann. Aus einer konstruktivistischen Sichtweise können die intendierten Lernergebnisse kaum von dem Lehrenden beeinflusst werden – die Lerngegenstände werden individuell konstruiert. So liegt es umso mehr in der Gestaltung der Lernumgebung, um gewünschte Kompetenzen wirksam und tatsächlich fördern zu können. Wie kann komplexes (Erfahrungs-)Lernen und individueller Lernfortschritt linear gedacht und auf wenig Vokabular reduziert werden? Wie kann handlungs- und prozessorientiertes Lernen in einem ermöglichungsdidaktischen Ansatz mit dem instruktionstheoretischen Modell *Constructive Alignment* zusammengedacht werden?

Ergebnisse einer explorativen Studie zeigen, dass Beschreibung von Lernergebnissen („Learning Outcomes“) in den Lehrplänen qualitativ oftmals als mangelhaft zu bewerten ist (vgl. Schoepp 2019). Es wird vermutet, dass das Modell der Lernergebnisse nicht der Komplexität gerecht werden kann, wie Wissen konzeptualisiert wird. Lernergebnisse können zwar vorteilhaft pädagogisch eingesetzt werden und bieten wertvolle Perspektiven in der Lehre, eignen sich jedoch nur bedingt als Governance-Instrument, also zur Steuerung von Lehr-Lern-Situationen, da sie oftmals nicht objektiv bewertet und verschieden interpretiert werden. Aus einer kritischen Perspektive können sie somit auf vielen Ebenen zur Überwachung der Leistung „missbraucht“ werden (vgl. Hussey und Smith 2002; Lassnig 2012). Im kritischen Diskurs wird angeklagt, dass die Freiheit akademischer Lehre

³² Grafik von www.e-teaching.org/didaktik/konzeption/constructive-alignment, abgerufen am 10.06.2020

eingeschränkt ist und das Management mit den Lernergebnissen zu sehr die Aufmerksamkeit auf Verwaltungspraktiken wie der der Qualitätssicherung lenkt (vgl. Havnes und Prøitz 2016). Durch die Ausrichtung der Lehre an messbaren Ergebnissen (durch Prüfungen) riskieren Lehrende, jene wünschenswerte Ergebnisse aus dem Blick zu verlieren, die nicht messbar sind (vgl. Biesta 2009). Zudem wird befürchtet, dass sich Lernende zu sehr auf die Inhalte konzentrieren, die geprüft und gemessen werden und aus dem Auge verlieren, die Dinge in einem Gesamtzusammenhang betrachten zu können.

Das Thema Outdoorpädagogik knüpft überwiegend Lernen an handelndes Tun („learning by doing“), ist prozessorientiert und produziert damit direkte „symbolische oder immaterielle“ Ergebnisse. Sie macht die einhergehenden Erfahrungen zum Ausgangspunkt von Bildungs- und Lernprozessen (Wahl 2018a) und bietet damit in ihrer Praxis einen Kontrast zum eher kognitiv-orientierten universitären Lernen, zu Vorlesungen oder klassisch seminaristischen Lehr-Lern-Formen. Im Rahmen einer kritischen Lehre wird Handlungsorientierung konkret gefordert, gerade im Kontext für eine Bildung zur nachhaltigen Entwicklung. Die Frage ist, ob und wie ein *Constructive Alignment* das intendierte Erfahrungslernen einschränkt oder bereichert.

Allen Bedenken zum Trotz, es spricht nichts gegen eine Verwendung dieser Planungshilfe für Lehrveranstaltungen, da es viele Qualitäten aufweist und aus guten Überlegungen heraus als institutionelle Richtlinie gilt. Zumal eine kritische Haltung, in dieser Arbeit zu kultivieren versucht wurde, stets Offenheit und Neugierde mit sich bringen sollte. Deswegen wird die Erstellung eines *Constructive Alignment* als spannendes Experiment gesehen, wie ein offenes und handlungsorientiertes Thema in ein schmales Kompetenz-und-Prüfungskorsett hineingezwängt werden kann. Der Versuch gibt somit eine Vorlage, um Ambivalenzen und Grenzen, aber auch Chancen und Möglichkeiten zu veranschaulichen. Es sei erwähnt, dass hierzu lediglich *allgemeine und übergeordnete* Ziele- Inhalte- Methoden- Prüfungsformen zum Seminar entwickelt werden, da eine durchgeplante Taktung nicht vereinbar ist mit dem prozessorientierten Ansatz des Seminar-konzepts.

Wie können also die **Lernziele der Studierenden als Ausgangsbasis für die didaktische Gestaltung** einer Lehrveranstaltung gerahmt werden?

Um eine Antwort darauf zu finden, werden folgende Schritte als strukturierte Vorgehensweise zur Erstellung eines *Constructive Alignment* festgelegt und entsprechend bearbeitet (vgl. Astleitner et al. 2015; Zumbach und Astleitner 2016):

- 1 Schritt: Lernziele formulieren
- 2 Schritt: Lernaktivitäten, Aufgaben und Methoden beschreiben
- 3 Schritt: Überprüfung der Lernaktivitäten überlegen
- 4 Schritt: Übereinstimmung von Lernzielen, Lernaktivitäten und deren Überprüfung
- 5 Schritt: Entwurf einer Grobstruktur eines Seminarplans, orientiert am Alignment

Diese 5 Schritte werden in jeweils in den folgenden fünf Kapitel differenziert bearbeitet.

5.4.1 Lernziele für die Absolvent*innen der Lehrveranstaltung

Vor der Lehre stellt sich zunächst die Frage, welche Ergebnisse damit erreicht werden sollten bzw. gefordert werden (Wissen, Können und Haltung der Studierenden). Wie im vorherigen Kapitel schon angerissen, hat der sog. „Bologna-Prozess“ vor allem das Können der Studierende wieder mehr in den Fokus der Hochschullehre gerückt und fordert darin eine verstärkte **Ziel- und Kompetenzorientierung** (vgl. Schaper 2012; Zumbach und Astleitner 2016; Brendel et al. 2019). Universitäre Lehre soll sich demnach nicht nur an den Lehrzielen, sondern vermehrt an den **Lernzielen** orientieren. Zumbach und Astleitner (2016, S. 27) definieren Lehrziele als das, „was man plant bei der Wissensvermittlung zu erreichen“. Lernziele beschreiben das, was Lernende tatsächlich erreichen und können (sollen). Müller et al. (2012) formulieren einen Leitgedanken für die Seminarplanung: „Lehrziele sollen die Teilnehmer*innen, Lernziele wollen sie erreichen. Im Idealfall kommen Lehr- und Lernziele zur Deckung.“ (ebd., S. 53).

Zunächst wird ein Blick auf das Curriculum geworfen, um die Lehrveranstaltung im Gesamtkontext des Studiums einzuordnen (siehe Kapitel 5.2). Die Lehrveranstaltung sollte sich, wie im vorherigen Kapitel erarbeitet, zunächst orientieren an dem curricular vorgesehenen Kompetenzprofil für Studiumabsolvent*innen, an den allgemeinen Learning Outcomes, die für ein Studium in dem dazugehörigen Curriculum formuliert wurden (siehe Tabelle 12). Die intendierten Lernergebnisse der Lehrveranstaltung und daraus implizit erschließbar, die zu fördernden Kompetenzen bei den Studierenden sollten in der Entwicklung eines Lehrveranstaltungskonzeptes berücksichtigt werden.

Es wird (hinsichtlich der Gewichtung von Lerninhalten und der Erreichen der Metaziele eines Studiums) sowohl das Curriculum zum Bachelorstudium Pädagogik als auch zum darauf aufbauende Masterstudium berücksichtigt. Im aktuellen Curriculum für das Bachelorstudium Pädagogik an der PLUS, dass eine wissenschaftliche Vorbildung mit der Möglichkeit sein soll, in dem der Erwerb eines individuellen Kompetenzprofils durch offene Wahlmodule vorgesehen ist, steht geschrieben (Curricularkommision Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Paris Lodron-Universität Salzburg 2016a, S. 3):

Tab. 15: Curriculare Lernziele des Bachelorstudiums Pädagogik an der PLUS

Die Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums Pädagogik verfügen über

- *wissenschaftlich gestützte Kenntnisse der menschlichen Entwicklung, Erziehung und Bildung aus erziehungswissenschaftlicher sowie interdisziplinär aus psychologischer, soziologischer, kulturwissenschaftlicher und philosophischer Perspektive;*
- *wissenschaftliche Erkenntnisse der interdisziplinären Geschlechterforschung;*
- ***Sensibilität für Benachteiligung und Bedürfnisse sowie Empathiefähigkeit gegenüber Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien;***
- ***ein kritisches Verständnis des Zusammenhangs von Gesellschaft und Bildung, der Interessen***
- ***und Akteure im Feld sowie der Möglichkeiten und Grenzen der Bildungspolitik;***
- ***Fertigkeiten, die der Initiierung demokratieförderlicher Erziehungs- und Bildungsprozesse und dem Aufbau eines professionellen pädagogischen Ethos dienen;***
- *Forschungskompetenzen, die es erlauben, pädagogischem Fachpersonal unterstützend zur Seite zu stehen und Vorschläge zur Weiterentwicklung von Erziehungs-, Bildungs- und Beratungsangeboten zu unterbreiten*

(...)

Die Erziehungs- und Bildungspraxis in modernen Gesellschaften unterliegt einem ständigen Wandel. Im Bachelorstudium Pädagogik erwerben die Studierenden die notwendige Fachkenntnis und das methodische Repertoire, um flexibel und verantwortungsvoll auf diesen Wandel reagieren und ihn innovierend mitgestalten zu können.

Es lässt sich klar erkennen, dass sowohl Fachkenntnis und die Aneignung eines methodischen Repertoires zur demokratieförderlicher Gestaltung von pädagogischen Arrangement als auch die Fähigkeit, kritisch zu denken und handeln und damit, gesellschaftlichen Wandel kreativ und innovativ mitzugestalten, explizit als Lernziele angestrebt werden. Dies deckt sich mit meinen Ausarbeitungen und Ansprüchen an kritischer Hochschullehre wie Zukunftsfähigkeit, Nachhaltigkeit und Kritisches-Denken-fördern-können (siehe Kapitel 4).

Die übergeordneten Lernziele des Bachelorstudiums sind prüfungsrelevant und werden als „Fundamentum“ gekennzeichnet. Das Masterstudium Erziehungswissenschaft an der PLUS, welches zur forschungsorientierten Vertiefung dient mit dem Ziel, dass Studierende die theoretischen und methodologischen Voraussetzungen erwerben, „um einerseits Fragen erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung weiter voranbringen sowie andererseits Problemen der Handlungspraxis durch die Entwicklung neuer, innovativer Konzepte begegnen zu können, werden die „Learning Outcomes“ wie folgt formuliert (Curricularkommision Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Paris Lodron-Universität Salzburg 2016b, S. 3):

Tab. 16: Curriculare Lernziele des Masterstudium Erziehungswissenschaft an der PLUS

Die Absolventinnen und Absolventen des Masterstudiums Erziehungswissenschaft verfügen über

- *ein breites Wissen in Bezug auf aktuelle Problemstellungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung;*
- *spezialisierte Kenntnisse und **Handlungskompetenzen** in Diagnostik, Beratung und **Intervention**, die für verschiedene Berufsfelder in der Erziehung, Bildung und sozialen Hilfe relevant sind;*
- *vertiefte Forschungskompetenzen und methodologische Fertigkeiten für die Reflexion erzieherischer und beratender Handlungspraxis;*
- *Kenntnisse verschiedener (erziehungs-)wissenschaftlicher Paradigmen, um diese gegeneinander abgrenzen sowie konstruktiv miteinander verbinden zu können;*
- *eine ausgeprägte pädagogische Professionsethik sowie eine theoriegestützte Haltung für das Handeln in der Praxis.*

Die Erweiterung von Handlungskompetenzen, die Verinnerlichung einer Professionsethik und die Entwicklung einer theoriegestützten Haltung passiert mit der intensiven Auseinandersetzung und vermehrten Konfrontationen, sprich Erfahrungen mit Thematiken und der Praxis. So sollen die als „Additum“ gekennzeichneten Inhalte die Offenheit symbolisieren, sich im Verlauf des Seminars zu spezialisieren und sich einer explorativen Vertiefung zu widmen.

Das „Additum“ lässt individuelle Vertiefungsmöglichkeiten und alternative Lernwege bei Studierenden zu. Die Masterebene der Lernziele soll in der Lehrveranstaltung gefördert, aber nicht geprüft werden.

So werden somit folgende **curricularen Lernziele** als übergeordnete Ziele der hier konzipierten Lehrveranstaltung:

Fundamentum (Bachelor-Ebene)

- I. Aneignung eines methodischen Repertoires zur demokratieförderlicher Gestaltung pädagogischer Arrangements für verschiedene Zielgruppen**
- II. Erlernen der Fähigkeit, kritisch(er) zu denken und handeln**
- III. Entwickeln von Ideen und Methoden, wie gesellschaftlicher Wandeln kreativ und innovativ mitgestaltet werden kann**

Additum (Master-Ebene)

- i. Erweiterung von Handlungskompetenzen**
- ii. Verinnerlichung einer Professionsethik**

Aus den curricularen Lernzielen des Bachelor- und das darauf aufbauende Masterstudium im Anspruch kritischer Bildung und Persönlichkeitsentwicklung leitet sich demnach das wesentliche Ziel universitärer Ausbildung ab, welches als **Metaziel universitärer Ausbildung** begriffen wird. Der Prozess der Erreichung von Metazielen beginnt mit dem ersten Semester und endet mit dem Studienabschluss (bzw. in der Verinnerlichung des lebenslangen Lernens mit dem Tod). Die Förderung der Metaziele passiert demnach mit jedem Moment universitärer Bildungszeit.

So wird ein wichtiges Metaziel universitärer Ausbildung³³ wie folgt formuliert:

- ➔ Entwicklung einer professionellen (theoriegestützten, kritischen und selbstreflexiven) Haltung für das Handeln in der Praxis**

³³ Anmerkung: Die „Entwicklung einer professionellen Haltung für das Handeln in der Forschung und in der Wissenschaft“ wäre ein weiteres Metaziel von universitärer Bildung. Im Rahmen dieser Arbeit liegt jedoch der Fokus hinsichtlich der Entwicklung eines didaktischen Designs (siehe Kapitel 5.4) eher auf der Praxis, somit wird dieses weitere Metaziel nur implizit verfolgt und eher mit dem Vorbild im Sinne einer „Haltung“ des Lehrenden vermittelt.

Die Lernziele auf Bachelor-Ebene sind als „Fundamentum“ im Rahmen des Seminars explizit zu verfolgen, das „Additum“, also die „Erweiterung der Handlungskompetenzen“ und „Verinnerlichung einer Professionsethik“, wird immer im Lehr-Lern-Geschehen „mit“ angeboten. Dies wird hinsichtlich der Ermöglichung individueller Lernwege sowie der Verfolgung der Metaziele bzw. einer möglichen Vertiefung auf „Master-Ebene“ im Rahmen der Lehr-Lern-Prozesse als sinnvoll erachtet. Handlungsleitend aus hochschuldidaktischer Perspektive ist damit stets die „Utopie“ der Metaziele und damit, die **individuelle Begleitung in der professionellen Entwicklung von Persönlichkeiten** (siehe Kapitel 2.1).

Jede Teilnahme an einer Lehrveranstaltung bedeutet für Studierende somit ein wichtiger Schritt (und damit ein wichtiger Bildungs- und Sozialisationsprozess) zum Erreichen der Metaziele eines Studiums und die expliziten curricularen Lernziele und damit, ausgewiesene Schlüsselqualifikationen oder Kompetenzen. Es offenbart sich, dass die Lernzielbeschreibungen aus dem Curricula der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft an der PLUS bereits viele wesentliche Aspekte der Lernziele von kritischer Hochschullehre bzw. kritischer Bildung beinhalten (siehe Kapitel 4.2: *Kompetenzmodell mit gesellschaftskritischem Anspruch nach Negt* und Kapitel 4.3.1: *Vier Ebenen des kritischen Denkens nach Jahn*). Die PLUS bzw. der Fachbereich Erziehungswissenschaft bekennt sich zu einer kritischen Hochschullehre und unterstreicht damit den „genuinen“ Anspruch kritischer Bildung an einer Universität.

Im Hinblick auf die Entwicklung eines kritischen Seminarkonzeptes, den Ansprüchen des Themas „Outdoorpädagogik“ und des aktuellen „Zeitgeistes“ (siehe Kapitel 2.1) soll hinsichtlich der Entwicklung von Lernzielen der Studierenden vor allem

- das **Erfahrungslernen** und die **Dimension der Ökologischen Kompetenz nach Negt** (siehe Kapitel 4.2) sowie
- die **Entwicklung von mehrperspektivischen, ethischen und konstruktiven Denkens nach Jahn** (siehe Kapitel 4.3.1)

einen hohen Anteil einnehmen. Erfahrungslernen, umweltbewusstes und kritisches Denken werden als „keywords“ und damit als Leitfiguren für die hier konzipierte Lehrveranstaltung auserkoren.

Diese Auswahl wird deswegen getroffen, da sich nämlich in diesem Kontext **eine unmittelbare Verschränkung mit dem Konzept *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE)** anbietet. Das Konzept BNE hat sich in der Bildungspraxis bewährt und ist zudem hoch aktuell. Wie im Kapitel 3.2.6 und 4.3.1 beschrieben, wird dem Konzept von BNE bzw. „konstruktivistischer Umweltbildung“ (Wolf 2005) ein hohes Potential zugesprochen, kritisches und reflektierendes Denken wirksam zu fördern und konkret und konstruktiv in ein Handeln zu transformieren. Es zielt darauf ab, bei Bürger*innen eine **Gestaltungskompetenz** (vgl. Haan 2008) bzw. **Nachhaltigkeitskompetenzen** (vgl. Rieckmann 2018) zu fördern. Gestaltungskompetenz als Kernkompetenz von Bürger*innen einer Demokratie zur Zusammenarbeit, zur Meinungsäußerung und zur aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen ist auch in den curricularen Lernzielen (siehe oben) bzw. auch implizit, im Metaziel universitärer Lehre verankert. Das Konzept BNE erscheint damit für eine zukunftsorientierte Hochschullehre als geeignet (vgl. Rieckmann 2011), da damit Schlüsselkompetenzen bzw. „übergreifende Nachhaltigkeitskompetenzen“ entwickelt werden können, die Menschen als „Nachhaltigkeitsbürger*innen“ benötigen (Rieckmann 2018, S.6).

Ein Erreichen der Lernziele von BNE und damit, die Ausbildung von Gestaltungskompetenzen bei Studierenden (siehe Kapitel 5.1) kann ein Beitrag dazu leisten, letztendlich die Nachhaltigkeitsziele (SDGs: Sustainable Development Goals)³⁴ und somit „gesellschaftliche Lehrziele“ zu erreichen (vgl. Rieckmann 2018). Zudem wird Gestaltungskompetenz auch hinsichtlich der „gesellschaftspolitischen Dimension“ einer Outdoor- und Erlebnispädagogik diskutiert und als zielführend gesehen (Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. 2020a). So erscheint das Konzept BNE als besonders geeignet als Leitfigur für eine Lehre, die Outdoorpädagogik kritisch und aus vielfältigen Perspektiven beleuchten möchte. Für eine Kompetenzorientierung der Lehrveranstaltung werden somit die übergeordneten curricularen Lernziele mit der Orientierung an dem im Kontext von BNE diskutierten Kompetenzkonstrukt „Gestaltungskompetenz“ ergänzt bzw. konkretisiert. So soll die **Förderung von Gestaltungskompetenz**, die sowohl in der pädagogischen Praxis als auch als angehende Wissenschaftler*in als Handlungskompetenz zum Tragen kommt, im Rahmen der geplanten Lehrveranstaltung **eine leitende Rolle** einnehmen. Erfahrungslernen, Umweltbildung und kritisches Denken nehmen dabei eine Schlüsselfunktion ein.

³⁴ Das Konzept Nachhaltigkeit sollte im Rahmen einer kritischen Lehre natürlich nie den Status einer Norm bekommen, sondern stets aus kritischer Perspektive z.B. aus Blickwinkeln von Gouvernamentalität im Foucault'schen Sinne oder kapitalistischer Logiken betrachtet werden. Die Frage ist: Was spricht gegen die Ideologie von Nachhaltigkeit? Welche Auswüchse können beobachtet werden? Gibt es überhaupt Alternativen?

Das heißt konkret, dass Teilnehmer*innen einer kritischen Lehrveranstaltung der PLUS zum Thema Outdoor- und Erlebnispädagogik generell ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich ihrer

- a. Sach- und Methodenkompetenz**
- b. Selbstkompetenz**
- c. Sozialkompetenz**

weiter entwickeln sollten (vgl. Haan 2008). Konkret heißt das, die Studierenden sollten darin gefördert werden (vgl. Forum Umweltbildung 2021, siehe Kapitel 3.2.6),

- a**
 - 1. konkret zu handeln,**
 - 2. vielfältige Methoden anzuwenden**
 - 3. mit Wissen bewusst umzugehen,**
 - 4. Visionen zu entwickeln,**
 - 5. Emotionen mit einzubeziehen,**
- b**
 - 6. zu reflektieren**
 - 7. kritisch zu denken,**
 - 8. zu kommunizieren,**
- c**
 - 9. zu kooperieren und**
 - 10. zu partizipieren**

Die BNE-Kompetenzen gehen mit dem Bildungsauftrag des im Rahmen dieser Arbeit geplanten Lehrveranstaltungskonzeptes konform. Im Hinblick auf Kapitel 3 (Thema) und Kapitel 4 (Rahmen) heißt es nun, solche Idealvorstellungen von kritisch-reflektierten Outdoor- und Erlebnispädagog*innen, die das Konzept einer BNE tief verinnerlicht haben, auf das Ziel herunterzubrechen, wie „normale“ Pädagogikstudierende bestmöglich in ihrem wissenschaftlichen und praktischen Berufsalltag von der Lehrveranstaltung profitieren können. So benötigt es natürlich konkrete und kontextualisierte Lernziele:

Welches Wissen und Können sollten sich angehende Pädagog*innen (ohne fachliche Ausbildung) nach erfolgreicher Teilnahme an dem hier konzipierten Seminar angeeignet haben?

Absolvent*innen der LV sollten die **vielfältigen theoretischen Perspektiven einer „Outdoor- und Erlebnispädagogik“** kritisch betrachten können, von der **Selbsterfahrung Lernpotentiale und Entwicklungsmöglichkeiten** von zukünftigen Professionalisierungsambitionen davon ableiten und selbst entscheiden können, welche der präsentierten Methoden für die **eigene Gestaltungspraxis pädagogischen Handelns** infrage kommen. Der Rahmen kritischer Hochschullehre sollte ermöglichen, dass stets das **kritische Denken** dabei kultiviert wird (siehe Kapitel 4.6). Das angeeignete Wissen und Können sollte natürlich mit der Entwicklung einer professionellen Haltung konform gehen (siehe Metaziel universitärer Ausbildung).

So kann ein Kompetenzprofil für Absolvent*innen anhand den zwei Ebenen des Bildungsauftrages der hier konzipierten Lehrveranstaltung veranschaulicht werden. Das Konzept der Gestaltungskompetenz gibt hierfür die Struktur. Damit begründet sich folgende Vorgehensweise: Es werden drei wesentlichen Elemente zum Wissen und Können (Lernziele) ausgewählt und jeweils den drei Dimensionen der Gestaltungskompetenz (Sach- und Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz) zugeordnet. Die Lernziele werden, wie gefordert (siehe Tabelle 12), auf allen Ebenen der Taxonomie nach Anderson und Krathwohl (vgl. Krathwohl 2002) formuliert. Sie werden den auf den vorherigen Seiten beschriebenen curricularen Lernzielen (I-III, i-ii) und Zielen von BNE (1-10) ungefähr zugeordnet. Für eine leichte Zuordnung im weiteren Verlauf der Arbeit werden sie mit einer Überschrift versehen. Die Ableitungen erfolgen dabei mehrheitlich induktiv. Die Auswahl der als wesentlich erachteten Lernziele lässt sich jedoch mit den Ausführungen in Kapitel 3 und 4, im Besonderen in Kapitel 3.7, 3.8, 4.2, 4.3, 4.6 und 4.7 begründen. Der Begründungszusammenhang wird nicht objektiv nachvollziehbar dargestellt.

Die Lehrveranstaltung soll folgenden **Arbeitstitel** haben:

**Outdoor- und Erlebnispädagogik.
Erfahrungsorientierte Handlungskonzepte für pädagogische Interventionen.**

Es werden nun folgende Lernziele für Studierende bzw. Absolvent*innen und damit, die „Learning Outcomes“ der Lehrveranstaltung formuliert:



OP Einführung zur Theorie und Praxis der Outdoor- und Erlebnispädagogik

a. Sach- und Methodenkompetenz

1 OP Wissen

Grundlegende historische und theoretische Konzepten und Modellen in der Outdoor- und Erlebnispädagogik (Kapitel 3), mit besonderem Augenmerk auf BNE, Natur und Ökologie, Umwelt- und Klimaschutz sowie auf gesellschaftspolitische Dimensionen und kritische Perspektiven, können erinnert werden. → I, ii | 3

2 OP Methoden

Erfahrungslernen (im Sinne von John Dewey) und damit einhergehend, handlungs- und prozessorientierte Methoden, deren Ziele verstanden werden, sowie entsprechende Reflexions- und Transfermethoden, die sich in der outdoorpädagogischen Praxis bewährt haben, können angewendet werden.

→ I | 1, 2, 3

3 OP Sicherheit

Objektive Risiken und Gefahren, aber auch (versicherungs-)rechtliche Rahmenbedingungen können bewusst wahrgenommen und beurteilt, entsprechend verantwortungsbewusste und wagnis-gestaltende Entscheidungen können dzbl. getroffen werden. → II, i | 1, 3

b. Selbstkompetenz

1 OP Selbstreflexivität

Die eigene pädagogisch-professionelle Performanz im Rahmen von Outdoorpädagogik kann selbstreflexiv analysiert und kritisch bewertet werden, um die eigenen Entwicklungspotentiale (z.B. Aneignung fachsportlicher Qualifikationen) zu erkennen und weiterzuentwickeln.

→ II, i, ii | 6,7

2 OP Praktikabilität

Die eigenen outdoorpädagogischen Handlungsmöglichkeiten können in den eigenen Arbeitskontexten realistisch und praktikabel eingeschätzt und initiiert werden. → III, i, ii | 6, 7

3 OP Handeln

Outdoorpädagogischen Einheiten im Lichte handlungs- und prozessorientierten Lernens können selbstständig und zielgruppen-angepasst gestaltet, sprich geplant, durchgeführt und evaluiert werden. → I-III, i-ii | 1-10

c. Sozialkompetenz

1 OP Kommunikation

Kooperative Gruppenprozesse können lernförderlich und sensibel hinsichtlich Gruppenphasen und -dynamiken sowie Kommunikationsproblematiken begleitet werden. → I | 8-10

2 OP Zielgruppen

Empathie kann für diverse Zielgruppen gezeigt werden, Programme können an spezielle Bedürfnisse einer Zielgruppe angepasst werden. → I | 5, 8-10

3 OP Motivation

Motivation, Mitarbeit und Partizipation kann gezeigt und eingefordert werden. → I | 4, 5, 8-10



KD Förderung von kritischem Denken – kritische Hochschullehre

a. Sach- und Methodenkompetenz

1 Kritisches Wissen

Konzepte zum kritischen und reflektiertem Denken (4 Ebenen-Modell von Jahn, kritischer Bildungsbegriff, Deweys philosophischer Pragmatismus und Demokratielernen) können erinnert werden (Kapitel 4), aber auch das Wissen um gesellschaftspolitische Dimensionen von Erlebnispädagogik → I, II | 3

2 Kritische Methoden

Methoden und Modelle zur Förderung kritischen Denkens können erinnert und verstanden sowie in einem entsprechenden Reflexionsrahmen eingebettet werden (Fördermodell zum kritischen Denken nach Jahn) → I, II | 2

3 Kritische Wahrnehmung

Kritisches Denken und Handeln kann mit den aktuellen gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und ökologischen Herausforderungen verschränkt und vernetzt werden (Zeitgeist) → II, III | 4, 5

b. Selbstkompetenz

1 Kritische Haltung

Dimensionen kritischer Bildung (Negt) und Postulate an Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit können verstanden, kritisch bewertet und als Handlungsgrundlage angenommen werden. Dafür benötigt es vor allem auch eine selbstkritische und selbstreflektierte Haltung. → I, II, i, ii | 1-10

2 Kritisches Handeln

Outdoorpädagogische Einheiten, die die gesellschaftspolitische Dimension thematisieren und kritisches Denken und Gestaltungscompetenz bei den Teilnehmer*innen fördern, können selbstständig und zielgruppenangepasst geplant, durchgeführt und evaluiert werden. (Selbstwirksamkeit) → I-III, i, ii | 1-10

3 Kritische Reflexion

Vergangenheit kann kritisch analysiert, die Gegenwart kritisch bewertet und die „Zukunft“ nachhaltig (mit)gestaltet werden. → I-III, i, ii | 1-10

c. Sozialkompetenz

1 Kritische Kooperation

Im Team können kollaborativ und konstruktiv Pläne, Handlungen und Entscheidungen getroffen werden. → I-III | 1-10

2 Kritische Partizipation

An Diskussionen, Dialogen und Konfliktprozessen kann erfolgreich und kritisch partizipiert werden. → I-III | 1-10

3 Kritische Achtsamkeit

Pädagogische Handlungen sind gender- und diversitätssensibel sowie interkulturell-wertschätzend und können achtsam auf die individuellen Bedürfnisse angestimmt werden sein. → I-III | 1-10

Das ergibt folgenden differenzierten Bildungsauftrag für die Lehrveranstaltung:

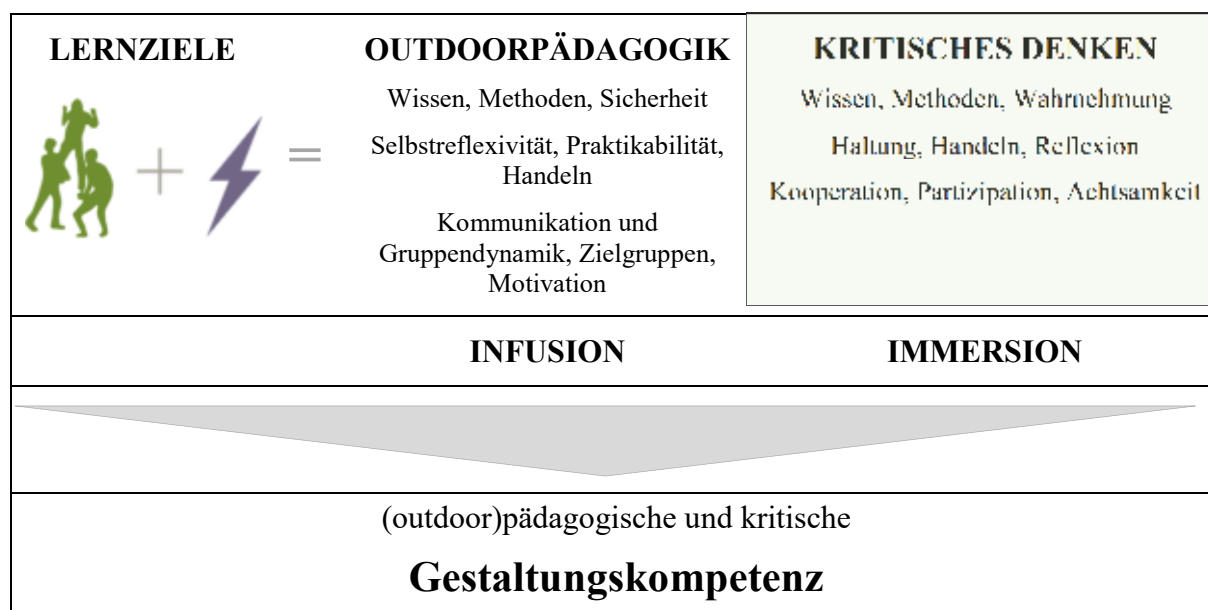


Abb. 42: Bildungsauftrag der Lehrveranstaltung

Jeder Studierender, der sich zu einer solchen Lehrveranstaltung anmelden wird, kommt mit der Erwartung, sich mit dem Thema Outdoor- und Erlebnispädagogik vertiefen zu können. Und nicht mit dem Ziel des „heimlichen Lehrplans“, kritisches Denken zu kultivieren.

Deswegen sollen die Lernziele hinsichtlich der *Einführung zur Theorie und Praxis der Outdoor- und Erlebnispädagogik* mittels direkter Infusion (→ Struktur für den Seminarplan, Theorie, Methoden und Modelle, Lehrinhalte) erreicht werden, die aufgrund kritischer Hochschullehre gelebte Förderung kritischen Denkens soll mittels indirekter Immersion (→ Konfrontation der Studierenden mit Themen, die eine kritische Auseinandersetzung provozieren (siehe Kapitel 3.8) sowie mit der Vorbildwirkung des Lehrenden (siehe Kapitel 4.6)) erreicht werden.

Mit dem ausgewiesenen **Lernziel Gestaltungskompetenz** für Absolvent*innen der Lehrveranstaltung wird angenommen, dass ein Lehr-Lern-Arrangement gestaltet werden kann, welches sowohl die curricularen Lernziele als auch die inhaltlichen Lehrziele (siehe Kapitel 5.2) bearbeiten kann. Die Förderprozesse rund um Gestaltungskompetenz führen zudem direkt zum zuvor genannten Metaziel universitärer Bildung (Entwicklung einer professionellen (theoriegestützten, kritischen und selbstreflexiven) Haltung für das Handeln in der Praxis). Vor allem die Entwicklung einer „kritischen“ Gestaltungskompetenz kann ebenso förderlich für ein professionelles Handeln in einer zukünftigen selbstständigen Forschungspraxis sein, die im Anschluss eines Masterstudiums möglich wäre (siehe Kapitel

4). Kompetenzen sind nicht unbedingt fachlich gebunden, nicht umsonst wird beispielsweise kritisches Denken als Lebenskompetenz beschrieben (vgl. UNESCO 2017).

Ich möchte noch einmal betonen: Lernziele dürfen nie linear gedacht werden (z.B. in der Logik „mit Input A erfolgt Output A“). Trotz vielen didaktischen Bemühungen muss anerkannt werden, dass Lernziele nie vollständig abgebildet, geschweige denn erreicht werden können. Je höher die taxonomische Ebene des Lernziels angesiedelt ist, desto unmöglicher wird deren vollständige bzw. adäquate Messbarkeit z.B. mit Prüfungen.

Im nächsten Kapitel werden konkrete Lernaktivitäten zur Erreichung der Lernziele formuliert.

5.4.2 Lernaktivitäten

Für eine kompetenzorientierte Lehre sollten die Lernziele als Ausgangsbasis für die methodisch-didaktische Planung dienen. Die Frage ist: Mit welchen Lernaktivitäten können die Lernziele erreicht werden?

Um Lernaktivitäten zu initiieren, braucht es zunächst eine Aktivierung oder eine Demonstration mit Blick auf ein intendiertes Lernziel oder zu vermittelnde Inhalte (Lehrziel), sodass es zu einer Anwendung und Integration kommen kann (vgl. Zumbach und Astleitner 2016, S. 134). Die Inhalte können den Seminarteilnehmer*innen erst mit Methoden zugänglich gemacht werden, „wenn sie durch „Gegenstände repräsentiert werden“ (Müller et al. 2012, S. 67). Die Sammlung der „inhaltlichen Bausteine“ dient somit als Pool, um daraus „tatsächliche Gegenstände“ zum Lernen zu entwerfen – also wie die Inhalte repräsentiert werden können z.B. durch eine **Erfahrung in der Wirklichkeit** (Situationen), durch **Bilder** und/oder durch **Sprache** und entsprechende Beispiele (z.B. Texte, Vorträge, Grafiken, Fotografien, Geschichten, Filmen etc.), die Art und Weise (Induktion, Deduktion, Parallelisierung, Kontrastierung, etc.) (vgl. ebd.). Ausgehend von dem Lernziel und einem übereinstimmenden Lehrziel (inhaltliche Bausteine) wird die Frage geklärt, mit welchem Gegenstand (Wirklichkeit, Bilder, Sprache) der Inhalt repräsentiert werden soll. Zudem lassen sich aus methodisch-didaktischer Perspektive drei Formen der Vermittlung differenzieren (vgl. ebd.):

- **darbietend** (Lehrende aktiv)
- **interaktiv** (Lehrende und Lernende anteilig aktiv)
- **erarbeitend** (Lernende aktiv)

Die Frage nach der Repräsentation der Inhalte dient der Vorbereitung methodischer Entscheidungen und bestimmt die Auswahl der Aktionsformen.

Lernaktivitäten werden mit Aktionsformen wie Methoden initiiert. Eine lernförderliche Aufgabe für Studierende im Rahmen einer Lehrveranstaltung wird in den meisten Fällen eine Lehr-Lernmethode darstellen, die ein bestimmtes Lehrziel verfolgt. Müller et al. (2012, S. 76) schlägt als sinnvolle Gliederung von Lernschritten bzw. aufeinander aufbauende Lernphasen ein einfaches Schema vor: *Einsteigen* → *Erarbeiten* → *Integrieren* → *Auswerten*. Sobald ein konkretes Lehrziel bzw. dessen Inhalte angepasst an die vorher formulierten Lernziele wurde, kann eine als angemessen erachtete Lehr-Lern-Methode ausgewählt werden. Lehr-Lern-Methoden bestimmen somit die die Lernaktivität. In der nachstehenden Abbildung soll verdeutlicht werden, dass den Lernzielen zunächst die entsprechenden Lehrziele zugeordnet werden müssen, um abgestimmte Lernaktivitäten zu initiieren.

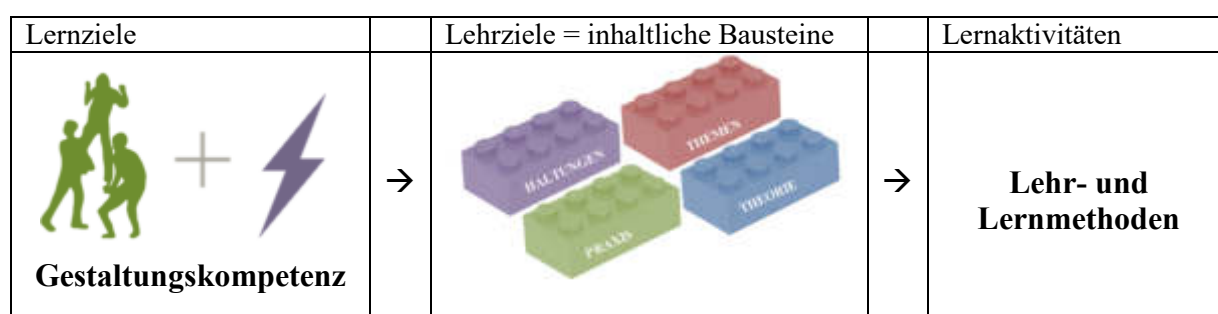


Abb. 43: Passung von Lernziele und Lehrziele als Ausgangsbasis für die methodisch-didaktische Gestaltung von Lernaktivitäten

In der nachstehenden Tabelle wird nun der Versuch unternommen, die in Kapitel 5.4.1 entwickelten Lernziele den in Kapitel 5.3 entwickelten inhaltlichen Bausteine des Seminars, sprich Lehrziele zuzuordnen und entsprechende Lehr-Lern-Methoden vorzuschlagen. Die Tabelle soll als Orientierung für die Gestaltung des didaktischen Designs und des Seminarplans dienen (siehe Kapitel 5.5). Allerdings sei gesagt, dass die Zuordnungen nicht in Stein gemeißelt werden sollten, vor allem hinsichtlich der Möglichkeit, abduktive Überraschungen zu berücksichtigen. Das Alignment wird somit eher als Inspirationsquelle für das kreative Designen des Lehr-Lern-Arrangement und als weiteren Ideenkoffer für die nächsten Schritte gesehen. Im nächsten Kapitel fällt der Blick auf mögliche Formen der Prüfung, der Reflexion und des Feedbacks hinsichtlich den intendierten Lernzielen.

Tab. 17: Auswahl von Lernaktivitäten passend den Lehr-Lern-Zielen

Lernziel = Gestaltungskompetenz	Lehrziel = inhaltliche Bausteine	Lehr-Lern-Methoden → Lernaktivitäten
OP Wissen	<ul style="list-style-type: none"> • Definition von Outdoorpädagogik • Geschichte und Klassiker der Pädagogik • Erlebnispädagogik • Outdoor Education und John Deweys Experiential Learning • Friluftsliv, Kultur und Naturphilosophie • Ökopädagogik, Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung • Natur und Gesundheit • Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen • Lernzonenmodell, Handlungsorientierung, Erfahrungslernen • Reflexion • Metaphorik • Spiel, Übung, Workshop, Training, Seminar, Betreuung, Begleitung 	<ul style="list-style-type: none"> • Reader, Texte, Lernunterlagen, Selbststudium → Lesen, wissenschaftliches Lesen, Zusammenfassen, Memotechniken anwenden • Fragen beantworten, Lernkontrollfragen → Schreiben, Sprechen, Denken, Zusammenfassen, Wiedergeben • Vortrag, Unterricht → Zuhören, Fragen, Mitschrift • Präsentation, Rede, Powerpoint, Flipchart → Wissen aufbereiten, Verbalisieren, Visualisieren, Präsentieren • Lernplattform, eLearning, Blended Learning → Lesen, Schreiben, Aufgaben bearbeiten • Video → Anschauen, denken, Mitschreiben
<i>Kritisches Wissen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftspolitische Dimensionen in der Outdoorpädagogik • Wissenschaft – Empirische Evidenz zur Outdoorpädagogik • Zeitgeist - Orientierung an aktuellen Herausforderung der Gegenwart 	<ul style="list-style-type: none"> • Vortrag, Unterricht → Zuhören, Fragen, Mitschrift • Dialogkreis, Gespräche → Verbalisieren • Diskussion → Argumentieren • Erleben
OP Methoden	<ul style="list-style-type: none"> • Erlebnispädagogik und Schulklassen • Lernprojekte und City Bound als sozialpädagogische Intervention • Outdoortraining und Teambuilding • Naturerfahrung, Achtsamkeit und Bewusstheit für die Umwelt • place-based pedagogy • Outdoor-Aktivitäten als pädagogische Intervention • Geocaching • Land Art und Street Art • Niedere Seillaufbauten • Wildniserfahrung, Survival, Biwak 	<ul style="list-style-type: none"> • Vortrag, Präsentation → Zuhören, Fragen • Performanz, Selbsterfahrung → Erleben, Handeln, Selbstwirksamkeit • Erfahrungslernen → Erleben, Handeln, Lernen • Präsentation, Rede, Powerpoint, Flipchart → Wissen aufbereiten, Verbalisieren, Visualisieren, Präsentieren • Lerngruppe, Gruppenarbeit → kollaboratives Arbeiten, Zusammenarbeit • Übung durchführen → Anleiten, Moderieren • Reflexion → Fragen stellen, Nachdenken
<i>Kritische Methoden</i>	<ul style="list-style-type: none"> • John Dewey – Reflektiertes Denken • Konzept von kritischem Denken • Phasenmodell zur Förderung kritischen Denkens • Methoden und Strategien zur Förderung kritischen Denkens • Rollenspiele, Planspiele • Projektmethode 	<ul style="list-style-type: none"> • Vortrag, Unterricht → Zuhören, Fragen • Think-Pair-Share → Einzelarbeit-Austausch im 2er-Gruppe, Präsentation • Lerngruppe, Gruppenarbeit → kollaboratives Arbeiten, Zusammenarbeit • Rollenspiel, Planspiel, Simulation → Rollenübernahme, Erleben, Kommunikation • Erfahrungslernen → Erleben, Handeln, Lernen
OP Sicherheit	<ul style="list-style-type: none"> • Sicherheit, Standards, Risikomanagement, Outdoor Leadership • Workshop Notfallmanagement Outdoor • Workshop Wetterkunde 	<ul style="list-style-type: none"> • Vortrag, Unterricht → Zuhören, Fragen • Workshop → interaktiv • Erfahrungslernen → Erleben, Handeln, Lernen

<i>Kritische Wahrnehmung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Risiko und Wagnis, Abenteuer, Grenzen, Unsicherheit • Potentiale des Draußen-Lernens, von Orten und Bildungsräumen draußen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vortrag, Unterricht → Zuhören, Fragen • Einzelarbeit → Denken, Schreiben, Konzentration • Diskussion, Pro-Contra-Debatte → Argumentieren
OP Selbstreflexivität	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion und Debriefing • Anforderungsprofil Mensch-Maschine-Pädagog*in 	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback → Zuhören, kritisch hinterfragen • Reflexion → Fragen stellen, Nachdenken • Dialogkreis, Gespräche → Verbalisieren
<i>Kritische Reflexion</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstreflexivität als Gütekriterium → THEMEN 	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback → Zuhören, kritisch hinterfragen • Reflexion → Fragen stellen, Nachdenken • Diskussion → Argumentieren
OP Praktikabilität	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten zur Ausbildung und Qualifikation, Berufsbilder • Simple Things 	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelarbeit → Denken, Schreiben, Konzentration • Dialogkreis, Gespräche → Verbalisieren
OP Handeln	<ul style="list-style-type: none"> • Planung von outdoorpädagogischen Interventionen • Instruktion und Moderation 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrauftritt → Rollentausch, Erleben • Performanz, Selbsterfahrung → Erleben, Handeln, Selbstwirksamkeit • Erfahrungslernen → Erleben, Handeln, Lernen • Feedback → Zuhören, kritisch hinterfragen
<i>Kritisches Handeln</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ökopädagogik und Umweltbildung • Bildung für nachhaltige Entwicklung • Gesellschaftspolitische Bildung • Aktivismus 	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion → Argumentieren • Zukunftsmethoden → Zukunftswerkstatt, utopische Erzählungen, Projektlernen, Story Telling • Performanz, Selbsterfahrung → Erleben, Handeln, Selbstwirksamkeit
<i>Kritische Haltung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Humanistisches Menschenbild • Pädagogik als kritische und vernetzende Wissenschaft • Zukunftsfähigkeit und nachhaltige Entwicklung • Wissenschaft als geistreiches Abenteuer und kreativer Schöpfungsprozess → THEMEN 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion → Fragen stellen, Nachdenken • Diskussion → Argumentieren • Dialogkreis, Gespräche → Verbalisieren • Performanz, Selbsterfahrung → Erleben, Handeln, Selbstwirksamkeit
OP Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation und Gruppendynamik 	<ul style="list-style-type: none"> • Vortrag, Unterricht → Zuhören, Fragen • Workshop → interaktiv • Erfahrungslernen → Erleben, Handeln, Lernen
OP Zielgruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungskontexte, Anwendungsfelder, Zielgruppen • Prävention und Therapie • Inklusion • Migration • und Gender und Diversity • Elementarbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Peer Teaching → Wissen aufbereiten, vermitteln • Workshop → interaktiv • Diskussion → Argumentieren
OP Motivation	<ul style="list-style-type: none"> • Exkursion und Projektstage • Projektumsetzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Performanz, Selbsterfahrung → Erleben, Handeln, Selbstwirksamkeit • Erfahrungslernen → Erleben, Handeln, Lernen
<i>Kritische Kooperation</i>	siehe OP-Methoden	<ul style="list-style-type: none"> • Performanz, Selbsterfahrung → Erleben, Handeln, Selbstwirksamkeit • Feedback → Zuhören, Denken
<i>Kritische Partizipation</i>	siehe kritische Methoden	
<i>Kritische Achtsamkeit</i>	siehe OP-Handeln	
	siehe kritisches Handeln	

Das nächste Kapitel stellt sich die Frage, wie die Erreichung der Lernziele und damit der Lernerfolg überprüft werden kann.

5.4.3 Reflexionsformen zur Leistungsüberprüfung

Zumbach und Astleitner (2016, S. 46) beschreiben Lehr- und Lehrziele als „Basis für die sog. Lernerfolgskontrollverfahren“, ein „Sammelbegriff über alle Methoden wie etwa Seminararbeiten, schriftliche, mündliche oder praktische Prüfungen, mit denen festgelegt werden kann, ob eine Person die definierten Lehrziele erreicht bzw. erfüllt hat, bzw. mit welcher Qualität diese Leistung erbracht wurde“. Durch die Bologna-Reform wird kompetenzorientiertes Prüfen gefordert, am besten objektiviert durch kumulierte Leistungspunkte, die auf erreichte Fähigkeiten schließen (vgl. Terhart et al. 2009).

Die behavioristische Art des Diagnostizieren, Messen, Testen und damit Überprüfen, Beurteilen und Bewerten von standardisierten Lehrzielen ist aus konstruktivistischer Sicht kritisch zu sehen, da damit weder individuelle Lernprozesse noch nachhaltig kognitiv verankertes Wissen valide gemessen werden kann (siehe Kapitel 1.4). Es ist schwer vorstellbar, wie in einem handlungs- und prozessorientierten Lehr-Lern-Arrangement eine Leistungsbeurteilung nur mit einer Prüfungsform gerecht und

Einer „Testkultur“, also das „Teaching to test“ und prüfungsorientiertes Lernen (vgl. ebd.), welche zudem mit einem Instrument wie dem *Constructive Alignment* normalerweise befördert wird, soll mit einer vielfältigen und unterschiedlichen Auswahl an Methoden und Formate der Leistungsüberprüfung entgegnet werden. Prüfungsformate sollen als **Reflexionsformen** begriffen werden. Sie werden nicht als Kontrollinstrument, sondern als Lerninstrument gesehen. Das Wort „Prüfung“ wird wie das Wort „Kompetenz“ dennoch im verwendeten Vokabular weiterverwendet. „Prüfungen der Lernziele“ haben die Aufgabe, eine Rückmeldung zum individuellen Lernprozess (und damit zu einer Objektivierungsmöglichkeit zum aktuellen Kompetenzstatus) zu geben. Sie sollen nicht direkt bewertet oder beurteilt werden, sondern erst in der Zusammenschau am Seminarende. Die institutionelle Vorgabe der Leistungsbeurteilung wird damit nicht nur von dem Lehrenden und einen objektiv kontrollierten Prüfungskatalog festgelegt, sondern im hohen Maße von den Studierenden selbst. Fehler, Schwächen, Wissenslücken, Kompetenzdefizite usw. werden nicht negativ, sondern im Gegenteil, positiv bewertet. Es soll eine Atmosphäre etabliert werden, in der die ständigen „Prüfungen“ als bestmögliche Information für das eigene Lernen begriffen werden, in der kritisches Denken ohne Legitimierungszwang und Angst und der Mut zum Scheitern und Fehler machen kultiviert werden kann. Lernerfolg soll überwiegend am individuellen Lernfortschritt bemessen werden, nicht an einem standardisierten Normprofil oder aus einer Momentaufnahme. Wenige Ausnahmen wie „reine“ Wissensüberprüfungen könnten ermöglichen, auch eine Varianz in der (erforderlichen)

Notengebung zu gewährleisten. Noten werden als „notwendiges Übel der Selektion“ nicht als Vergleichsinstrument begriffen, sondern als Feedbackinstrument, welches individuell relativiert werden kann³⁵. **Die beste Note ist nicht ein Sehr Gut, sondern aktive Partizipation, Neugier und Begeisterung.** Diese Haltung soll von dem Lehrenden bestmöglich als Vorbild präsentiert werden. Welche Reflexionsformen bieten sich für eine Leistungsbeurteilung prozessorientierter Lehre an?

Zunächst sollte geklärt werden, was geprüft werden soll. Eine kompetenzorientierte Lehre sollte Lernziele überprüfen. Im Rahmen dieser Arbeit ist das Prüfungsziel „Gestaltungskompetenz“ bzw. ihre Subkompetenzen Sach- und Methodenkompetenzen, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. In Kapitel 5.4.1 finden sich die genauen Lernziele hierzu, auf die kompetenzorientierte Prüfungen zielen. Im universitären Kontext wird unterschieden zwischen folgenden **Prüfungsformen** (vgl. Manukjan und Wendt 2017; Zumbach und Astleitner 2016):

- **mündliche Formate** (z.B. Prüfungsgespräche, Referate, Präsentationen, Interviews)
- **schriftliche Formate** (z.B. Klausuren (Multiple-Choice-Tests, offene Fragen, Problemlöseaufgaben), Hausarbeiten, Essays, Lernjournale, Portfolios, Protokolle, Forschungsbeiträge, Berichte, Aufgaben, Onlineprüfungen etc.) und
- **praktische Formate** (z.B. Experimente, Simulationen, Wissenschaftspraktische Tätigkeiten, Entwürfe, Zukunftswerkstätten, Prüfungsparcours, Fallstudien, Expert*innengruppen, Gestaltung von Medienprodukten)

Generell sollten Prüfungsformate kritisch auf die Kriterien Objektivität, Validität und Reliabilität sowie auf den Lehraufwand (Konstruktion und Durchführung des Prüfungsformates), auf den Lernaufwand und den potentiellen Lerngewinn seitens der Studierenden geprüft werden (Manukjan und Wendt 2017; Terhart et al. 2009). Zumbach und Astleitner (2016, S. 230f.) führen Vor- und Nachteile auf.

Walzik (2012, zit. n. Zumbach und Astleitner 2016, S. 224f.) schlägt für die Dimension „Wissen“ mündliche und schriftliche, für „Einstellungen“ auf Ebene des moralischen Urteilens schriftliche, auf Ebene des moralischen Handelns praktische und ggf. mündliche sowie für „Fertigkeiten“ praktische Prüfungsformate vor.

³⁵ Zumbach und Astleitner (2016, S. 217ff.) geben eine differenzierte Übersicht über die didaktische und gesellschaftliche Funktionen der Leistungsüberprüfung.

Tab. 18: Ausgewählte Formate der objektivierbaren Überprüfung von Lernzielen

Formate	Wissen <i>Erinnern. Verstehen. Verstehen. Analysieren.</i>	Einstellungen <i>Bewerten.</i>	Fertigkeiten <i>Anwenden. Kreieren/Gestalten/Entwickeln</i>
	→ Lernziele OP / KD	→ Metaziele → Curriculare Lernziele	→ Lernziele OP / KD
mündlich	> Referat, Kurzreferat > Präsentation (Poster, Powerpoint, Vortrag etc.)		> Projektpräsentation
	> Interview		
schriftlich	> Klausur (Multiple-Choice-Test, offene Fragen) > Lernkontrollfragen (Reader) > Seminararbeit > Online-Aufgaben (Lernplattform) > Fragenkatalog		> Projektbericht > Entwurfs-, Planungsbericht > Reflexions- und Feedbackmethoden: • Mini-Reflexionen und Feedbackkärtchen • Reflexionsprotokolle, -berichte
	> Lernjournal > Portfolio > Reflexionsprotokolle		
praktisch		> Performanz (in Gesprächen, Diskussionen, Debatten, Übungen, Situationen etc.)	> Lehrauftritte > Simulationen > Projekt (Aktion, praktisches Problemlösen) > Praktikum
	> Medienprodukte (Video, Collage, Podcast, Blog, Story etc.) > Performanz und Mitarbeit (z.B. Zukunftswerkstatt, Reallabor, Experimente, Planspiele)		

Allgemein können Prüfungen einzeln oder in Gruppen abgehalten werden. Bei Prüfungen in der Gruppe sollten Einzelleistungen für eine individuelle Bewertung ersichtlich sein. Prüfungen sollten der formativen Evaluation unterliegen (vgl. Zumbach und Astleitner 2016). Mit der COVID-19-Pandemie wurden digital gestützte Lehrformate und Prüfungsformen sehr wichtig und veränderten mit einem Schlag die universitäre Lehre (vgl. Dittler und Kreidl 2021). Die vorliegende Arbeit nimmt jedoch die Normalität vor der COVID-19-Situation an. Das könnte sehr naiv sein. So sollten digitale Prüfungsformate aufgrund der Unsicherheit der Prognosen in der Gestaltung von Hochschullehre zukünftig mitgedacht werden. Digitale Prüfungssituationen können mit Online-Klausuren, Take-Home-Leistungen, Videochats, E-Portfolios etc. erzeugt werden (vgl. ebd.). Zudem können digitale Formale generell eine Lehre ergänzen und bereichern (Blended Learning).

In Tabelle 18 werden nun den Lernzielen (siehe Kapitel 5.4.1) passende Prüfungsformate zugeordnet.

Tab. 19: Übersicht der Prüfungen zu den Lernzielen

Lernziel	Ebene	Reflexionsformen	
		notenrelevant	freiwillig
OP Wissen	Wissen	> Klausur (Multiple-Choice-Test, offene Fragen) > Online-Aufgaben (Lernplattform) > Präsentation (Poster, Powerpoint, Vortrag etc.)	> Lernkontrollfragen (Reader)
<i>Kritisches Wissen</i>	Wissen		> Lernjournal
OP Methoden	Fertigkeiten	> Klausur (Multiple-Choice-Test, offene Fragen) > Lehrauftritt > Portfolio > Performanz und Mitarbeit	> Performanz und Mitarbeit
<i>Kritische Methoden</i>	Fertigkeiten		
OP Sicherheit	Fertigkeiten	> Portfolio (Entwurfs-, Planungsbericht)	
<i>Kritische Wahrnehmung</i>	Fertigkeiten		
Selbstreflexivität	Einstellungen	> Interview > Portfolio (Selbstreflexionsprotokolle)	
<i>Kritische Reflexion</i>	Einstellungen		
OP Praktikabilität	Wissen	> Interview > Portfolio (Entwurfs-, Planungsbericht)	
OP Handeln	Fertigkeiten	> Lehrauftritt > Reflexionsprotokolle > Entwurfs-, Planungsbericht > Performanz und Mitarbeit	
<i>Kritisches Handeln</i>	Fertigkeiten		
<i>Kritische Haltung</i>	Einstellungen		
OP Kommunikation	Wissen Fertigkeiten	> Portfolio > Klausur (Multiple-Choice-Test, offene Fragen)	
OP Zielgruppen	Wissen Fertigkeiten	> Portfolio	
<i>Kritische Kooperation</i>	Einstellung Fertigkeiten		
<i>Kritische Partizipation</i>	Einstellung Fertigkeiten		
<i>Kritische Achtsamkeit</i>	Einstellung Fertigkeiten		

All diese ausgewählten Prüfungsformate wären notfalls auch digital denkbar.

Eine stärkere Gewichtung bekommen die Lernziele OP Wissen, OP Methoden, OP Handeln und Selbstreflexivität.

Ein Sonderstatus bekommt das Lernziel „OP Motivation“ (siehe Tabelle 19). Es wird im Rahmen des Seminars erreicht durch die Performanz und Mitarbeit. Eine „Überprüfung“ findet nur in Form der Anwesenheitskontrolle nach. Allerdings wird das Lernziel dadurch in jeder Einheit „bearbeitet“.

Tab. 20: Motivation und Projekt zum kritischen Handeln als freiwillige Lernziele

Lernziel	Ebene	Reflexionsformen	
		notenrelevant	freiwillig
OP Motivation	Einstellung Fertigkeiten	> Performanz und Mitarbeit	> Projekt (Aktion, Aktivismus, praktisches Problemlösen) > Projektbericht, Medienprodukt > Projektpräsentation
<i>Kritisches Handeln</i>	Fertigkeiten		> Lernjournal > Performanz und Mitarbeit

Zudem wird das Seminar eine „freiwillige“ Einheit zum kritischen Handeln anbieten. Es soll **Projekte zum gesellschaftspolitischen Engagement** initiiert werden, welche freiwillig und in einem gesonderten Rahmen bearbeitet werden sollen (Planung, Durchführung, Nachbereitung). Ziel davon ist die **Förderung der intrinsischen Motivation zum kritischen Handeln**. Deswegen sollte eine Teilnahme „keine Benefits“ erwirken und darf keinen Einfluss auf eine Benotung haben. Womöglich könnten Anerkennungen für Praktikumszeiten angedacht werden. Das Projekt bzw. die Projekte können einzeln, in Kleingruppen oder in der Großgruppe geschehen. Sie passieren nicht im Rahmen der Hochschullehre, sondern selbstorganisiert von den Studierenden. Das Ziel, die Art und die Gestaltung des Projektes sollen offen bleiben. Die Entwicklung des konkreten Produktes (z.B. ein Kurzfilm, ein Schauspiel, ein Workshop mit Schulklasse, Social Learning, kreative Protestformen (vgl. Amann 2011), andere aktivistische Aktivitäten etc.) soll im Laufe des Seminars prozessorientiert geschehen. Ein Projektbericht könnte z.B. in Form eines Medienproduktes öffentlich wirksam kollaborativ erstellt werden. Im Lernjournal kann es reflektiert werden, in den Sozialen Medien könnte es innerhalb der Gruppe präsentiert werden.

Das **freiwillige Projekt** soll trotzdem dezidiert **als ein wesentliches Ziel der Lehrveranstaltung** ausgewiesen werden.

Abschließend werden in Tabelle 20 die ausgewählten notenrelevanten Prüfungsformate für das Seminar dargestellt.

Tab. 21: Notenrelevante Prüfungsformate









In der Einzelarbeit	In einer Gruppenarbeit
<ul style="list-style-type: none"> • Klausur (Multiple-Choice und offene Fragen) (60min) • Online-Aufgaben (Lernplattform) • ein kritisches Portfolio (Selbsterfahrung, Beobachtungen, Mini-Reflexionen, Selbstkritik, Feedback, Auszüge aus dem Lernjournal (max. 20 Seiten) • Interview, Einzelgespräch (15min) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrauftritt (2-3h): eine Einheit selbstständig planen und durchführen • ein Dokument zum Lehrauftritt (Planung für den Lehrauftritt, Reflexionsprotokoll) • eine Präsentation (max 15min)
<p>Performanz und Mitarbeit</p>	

Im nächsten Kapitel werden zusammenfassend die Lernziele, Lernaktivitäten und die entsprechenden Prüfungsformen in einem *Constructive Alignment* dargestellt.

5.4.4 Kopplung von Lernzielen, Lernaktivitäten und Prüfungsformen

In den vorherigen Kapiteln wurden die Lernziele, Lernaktivitäten und Prüfungsformen für die Lehrveranstaltung zu Outdoor- und Erlebnispädagogik ausgewählt und aufeinander abgestimmt. In Tabelle 21 wird nun das „fertige“ *Constructive Alignment* vorgestellt, welches nun hinsichtlich der Gestaltung eines didaktischen Designs und der praktischen Umsetzung als „individuelle Reflexions- und Planungsgrundlage“ (Zumbach und Astleitner 2016, S. 215) dienen kann.

Tab. 22: Das *Constructive Alignment* der Lehrveranstaltung

Lernziel	Lehrziel	Lehr-Lern-Aktivität	Lernzielkontrolle	h	F/A
F = Fundamentum (prüfungsrelevantes Bildungsangebot) A = Additum (freiwilliges Bildungsangebot)					
Sach- und Methodenkompetenz					
OP Wissen		Reader, Vortrag, Präsentation, Lernplattform, Video	Schriftliche Prüfung, Präsentation Online-Aufgaben, Lernkontrollfragen (Reader)	40	F
<i>Kritisches Wissen</i>		Reader, Vortrag, Dialog, Diskussion	Lernjournal	10	F A
OP Methoden		Vortrag, Erfahrungslernen, Gruppenarbeit, Selbsterfahrung	Schriftliche Prüfung, Lehrauftritt, Portfolio	25	F
<i>Kritische Methoden</i>		Erfahrungslernen, Gruppenarbeit, Diskussion, Reflexion	> Performanz		F A
OP Sicherheit		Vortrag, Workshop, Diskussion	> Portfolio	15	F
<i>Kritische Wahrnehmung</i>	Vortrag, Diskussion, Einzelarbeit		F A		
Selbstkompetenz					
Selbstreflexivität		Dialog, Reflexion, Diskussion	> Interview > Portfolio (Selbstreflexionsprotokolle)	15	F A
Praktikabilität		Einzelarbeit Dialogkreis und Austausch	> Interview > Portfolio (Entwurfs-, Planungsbericht)	5	F
OP Handeln		Einzelarbeit, Gruppenarbeit Erfahrungslernen Feedback	> Lehrauftritt > Reflexionsprotokolle > Entwurfs-, Planungsbericht > Performanz und Mitarbeit	20	F
<i>Kritisches Handeln</i>		Gruppenarbeit	Performanz und Selbsterfahrung	-	A
<i>Kritische Reflexion</i>		Dialog, Reflexion, Diskussion	Performanz und Selbsterfahrung	-	A
<i>Kritische Haltung</i>		Dialog, Reflexion, Diskussion	Performanz und Selbsterfahrung	-	A
Sozialkompetenz					
OP Kommunikation		Vortrag, Workshop, Erfahrungslernen	> Portfolio > Klausur (Multiple-Choice-Test, offene Fragen)	5	F A
OP Zielgruppen		Vortrag, Workshop, Erfahrungslernen	> Portfolio (Entwurfs-, Planungsbericht)	5	F
OP Motivation		Seminarzeit, Erfahrungslernen, Projektmethode Praktikum, Aktivismus	> Performanz // freiwilliges Projekt	60	F
<i>Kritische Kooperation</i>		Gruppenarbeit, Reflexion	Performanz und Selbsterfahrung	-	A
<i>Kritische Partizipation</i>		Gruppenarbeit, Reflexion	Performanz und Selbsterfahrung	-	A
<i>Kritische Achtsamkeit</i>		Gruppenarbeit, Reflexion	Performanz und Selbsterfahrung	-	A

Im nächsten Kapitel werden diese Lernziele aufbauend in eine Reihenfolge gebracht.

5.4.5 Lehr- und Lernziele als innere Struktur des Seminars

Als Lernziel der Lehrveranstaltung, die den **Arbeitstitel** *Outdoor- und Erlebnispädagogik. Erfahrungsorientierte Handlungskonzepte für pädagogische Interventionen* tragen wird, wurde **Gestaltungskompetenz** festgelegt. Auch wenn sich dieses Lernziel aus beiden Ebenen des Bildungsauftrages generiert, die Ebene 1: *Einführung zur Theorie und Praxis der Outdoor- und Erlebnispädagogik* und die Ebene 2: *Förderung von kritischem Denken*, wird die Strukturierung der Seminarzeit ausschließlich an den Lernzielen von Ebene 1 orientiert.

Ausgehend von dem *Constructive Alignment*, theoretischer Sinnhaftigkeit und methodisch-didaktischen Vorüberlegungen könnte das Seminar folgende innere Rahmenstruktur bekommen, die sich aus den Lernzielen ableitet (und damit die Konfrontation der Studierenden mit entsprechenden Inhalten sicherstellt).

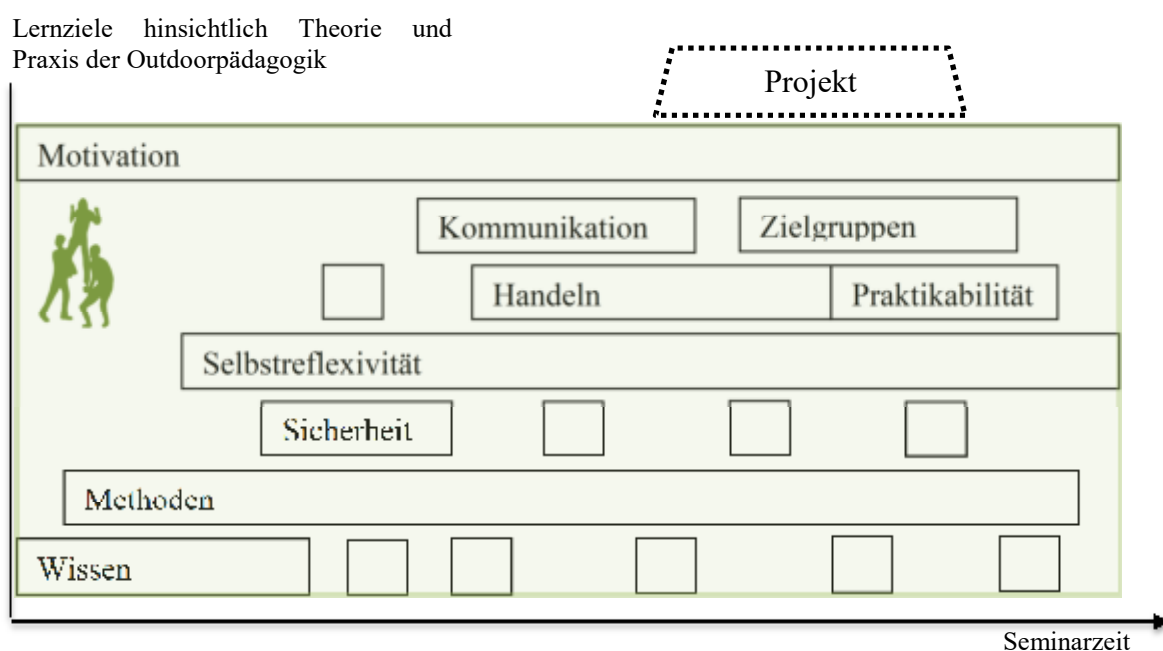


Abb. 44: Eine kompetenzorientierte Rahmenstruktur für das Seminar

Mithilfe des *Constructive Alignment* und im Besonderen im Hinblick auf Tabelle 16 könnte das Seminar nun zumindest inhaltlich strukturiert und befüllt werden. Natürlich braucht es diesbezüglich noch eine weitere Feinabstimmung und ausdifferenzierte didaktische Überlegungen, wie die Inhalte letztendlich in der Seminarsituation für die Vermittlung (oder in einem ermöglichungsdidaktischen Verständnis als Lernangebot) gestaltet werden. Das passiert im Kapitel 5.6 mit dem Entwurf eines didaktischen Designs. Wie kann aber nun in dieser Rahmenstruktur die Ebene des sekundären Bildungsauftrages (Förderung kritischen Denkens) eingebettet werden?

Der übergeordnete Rahmen von kritischer Hochschullehre fordert explizit die direkte als auch die indirekte Förderung kritischen Denkens in den Lehr-Lern-Szenarien. Deswegen möchte das Lehrveranstaltungs-konzept eine Initiation von Lehr-Lern-Prozessen erwirken, die zunächst einen **integrativ-indirekten Ansatz der Förderung kritischen Denkens** verfolgen und zunehmend im weiteren Verlauf des Seminars einen **kombinierenden Ansatz** (siehe Kapitel 4.3.2). Folgende Abbildung soll diesen Prozess veranschaulichen.

Methodische Transparenz zur
Förderung kritischen Denkens

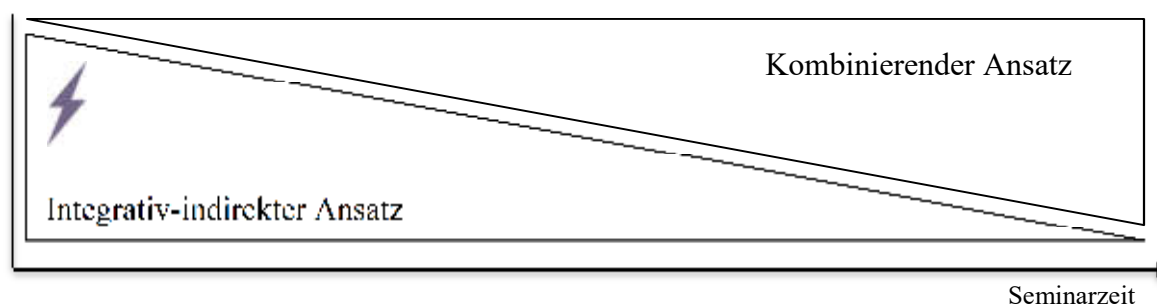


Abb. 45: Indirekte und direkte Förderung kritischen Denkens im Seminarverlauf

Zu Beginn soll kritisches Denken implizit gefördert werden, die/der Lehrende haltet seine Ambitionen diesbezüglich verdeckt. Mit zunehmender Beziehungsstärke und Vertrauen gegenüber den Studierenden wird die Förderung transparenter gemacht. Es entsteht nach und nach ein offener Dialog. Die Studierende sollten im Verlauf des Seminars also immer mehr den „heimlichen“ Lehrplan kritischer Hochschullehre erkennen können. Vor allem die Forderung nach einer Auseinandersetzung mit der gesellschaftspolitischen Dimension sowie mit dem Konzept BNE verlangt danach, dass die dahinterliegende Förderprozesse hinsichtlich kritischen Denkens für die Studierenden auch transparent gemacht werden, um sie für eigene Lern-, Reflexions- und Transferprozesse zugänglich zu machen. Dies ist auch sinnvoll hinsichtlich der Funktion von Lehre als didaktischer Doppeldecker (siehe Kapitel 5.6), sprich: das Seminar sollte als Vorbild für eine spätere Praxis der Studierenden dienen.

Auf der Lerntransferebene ergibt sich somit das Bild, dass die Vermittlung eines „kritischen“ Rahmens für das pädagogische Handeln fast wichtiger erscheint als das eigentliche Thema Outdoor- und Erlebnispädagogik. Das Thema (bzw. das Wissen und Handeln hinsichtlich eines Praxisfelds) wäre prinzipiell austauschbar. Die Vermittlung eines methodisch-didaktischen Rahmens für kritische Bildungsprozesse, der übertragbar ist auf die Bearbeitung vieler Thematiken, wird für ein Hochschulseminar als höchst sinnvoll angesehen. Deswegen werden

als Lernziel für Absolvent*innen die „kritischen“ Ziele dezidiert betont und differenziert dargestellt (siehe Kapitel 5.4.1). Diese Ziele orientieren sich vielmehr an den eigentlichen curricularen Lernzielen und Metazielen universitärer Lehre und sollen deswegen explizit verfolgt werden, um die Entwicklung einer kritisch-reflexiven und somit „wissenschaftlichen“ Haltung von Studierenden förderlich begleiten zu können. Abbildung 46 verteilt die Lernziele hinsichtlich der Förderung kritischen Denkens lose im Seminarverlauf.

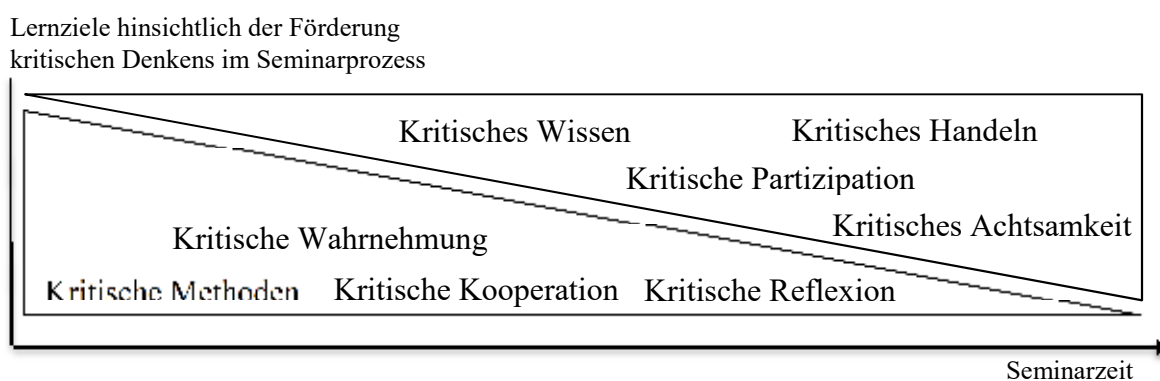


Abb. 46: Lernziele hinsichtlich der Förderung kritischen Denkens im Seminarverlauf

Im folgenden Kapitel entsteht nun das didaktische Design der Lehrveranstaltung. Dieses Kapitel beschreibt das Ergebnis dieser Arbeit. Es wird die Summe aller in dieser Arbeit bearbeiteten Perspektiven widerspiegeln, entweder implizit oder explizit.

5.5 Die didaktische Gestaltungsstrategie des Seminars

Didaktische Überlegungen verfolgen das Ziel, Lehre professionell und theoriefundiert zu planen und im Sinne einer „kritischen Didaktik“. Wie in den vorherigen Kapiteln erarbeitet, soll das Seminar einen ermöglichungsdidaktischen und damit einen konstruktivistischen Ansatz verfolgen (siehe Kapitel 4.4). Mit dem *Constructive Alignment* und der Entwicklung der Lehr- und Lernziele wurden bereits der Ausgangs- und der Endpunkt sowie ein klarer Richtungsweiser für das geplante Seminar bestimmt. Ein didaktisches Design als Gestaltungsstrategie für eine Lehrveranstaltung versucht nun, konkrete inhaltliche, methodische und didaktische Überlegungen sowohl funktionell und zielorientiert als auch ästhetisch und sinnlich-erfahrbar zu verknüpfen (siehe Kapitel 1.4).

Aufgrund Ansatz und Haltung wird der Begriff Instruktionsdesign im Rahmen dieser Arbeit nicht verwendet, da er stark von der „psychologischen“ Ecke und entsprechenden Denkhorizonten geprägt worden ist. Er würde vermuten lassen, dass das Lehrveranstaltungskonzept theoretisch mit „Modellen, Theorien und Befunden der Lern- und Kognitionspsychologie“ begründet ist (vgl. Zumbach und Astleitner 2016). Der Begriff „didaktisches Design“ ist zwar auch ein technologischer geprägter Begriff, da er oft im Kontext von eLearning und Medienpädagogik verwendet wird (vgl. Reinmann 2015b). Dennoch ist der Begriff „Didaktik“ im Vergleich zur „Instruktion“ wesentlich stärker mit der Pädagogik verbunden (siehe Kapitel 2.3). (Lehrzielorientierte) Instruktion zielt eher auf die Aufgaben des Lehrenden, wohingegen lernzielorientierte Didaktik eher die Handlungen der Lernenden in den Fokus nimmt. Die Kultivierung einer kritischen Pädagogik, die sich mit ganzheitlicher Bildung von Menschen beschäftigt und mündiges Bürger*innen-tum als Ziel hat, benötigt eine anerkennende Haltung, welche mit einer linear-logisch-psychologisch-mathematischen Strukturierung und Schwarz-Weiß-Denken nur schwer gelebt werden kann. Im Anspruch der vorliegenden Arbeit wird eine offene und multiperspektivische Haltung als Voraussetzung gesehen, um Brücken zwischen den verschiedenen Denkhorizonten und Paradigmen zu bauen und gegenseitige Anerkennung zu fördern. Hinzu kommt, dass die Praxis von „Outdoor- und Erlebnispädagogik“ mit ihrer prozessorientierten und ganzheitlichen Einstellungen gegenüber dem Lernen UND Lehren sich von einem instruktionalen Verständnis einer Didaktik klar abwendet. Outdoorpädagog*innen haben ein anderes Arbeitsverständnis als Instruktor*innen, obwohl viele outdoorpädagogische Situation natürlich „auch“ fachsportliche und sicherheitsrelevante Instruktionen erfordern (siehe Kapitel 3.7).

Design als Leitfaden für eine pädagogische Maßnahme kann einen Gratgang zwischen „kreativer Auslebung“ (Design), zielorientierter „Funktionalisierung“ (*Constructive Alignment*) und hohen Qualitätsansprüchen (umfassende und reflektierte Vermittlung einer pädagogischen Thematik, Förderung von kritischem Denken) gehen. Design Thinking und Selbstreflexivität (siehe Kapitel 1.3 und 1.4) soll dabei helfen, den Prototyp der Lehrveranstaltung in einem zunächst ergebnisoffenen und kreativen Prozess durch eine iterative Vorgehensweise zu entwickeln. Für eine konkrete Gestaltungsstrategie für die Lehre fehlt noch eine Antwort auf folgende Fragen (vgl. Reinmann 2015b):

- (1) Wie kann das Thema für eine „kritische“ Lehrveranstaltung methodisch-didaktisch aufbereitet werden? → **Dramaturgie, Drehbuch**
- (2) Wie können Lernende in den Seminareinheiten aktiviert werden? → **Aufgaben, Übungen, Beat-Sheet**
- (3) Wie können die Lernprozesse bewertet werden? → **Prüfung, Noten, Evaluation**
- (4) Wie kann eine sinnvolle Struktur und ein zeitlicher Verlauf des Seminars gestaltet werden? → **Seminarplan, Zeitrahmen, Ort**
- (5) Wie können Lernende im Rahmen der Lehrveranstaltung betreut bzw. begleitet werden? → **Rolle des Lehrenden, Feedback, Coaching**

Zudem sollte wohl seit den zwanziger Jahren des 21. Jahrhundert aufgrund der pandemischen Zukunft eine **Distanzlehre-Notfall-Option** mitgedacht werden. Welche Möglichkeiten gibt es, Präsenzveranstaltungen oder zumindest Teile davon in virtuelle Bildungsräume zu verlagern? Welche Methoden gibt es, um handlungsorientierte Lehr-Lern-Arrangement trotz Abstandsregeln und Hygienevorschriften zu gestalten?

Die Antworten auf diese Fragen sollen das didaktische Design der Lehrveranstaltung füllen. Beginnen wir mit der ersten Frage: Wie können die Inhalte des Seminars methodisch-didaktisch inszeniert werden?



5.5.1 Dramaturgien für eine kritische Lehre von Outdoorpädagogik

Es soll nun die Frage geklärt werden, mit welcher methodisch-didaktischen „Dynamik“ Outdoor- und Erlebnispädagogik im Rahmen einer kritischen Hochschullehre gestaltet werden kann.

Hierzu werden zwei Modelle aus der Praxis, das Wellenmodell für handlungsorientierte Einheiten (siehe Kapitel 3.6.3) und das Phasenmodell zur Förderung kritischen Denkens (siehe Kapitel 4.3.2) zusammengedacht.

Folgende Tabelle soll das Zusammendenken veranschaulichen.

Tab. 23: Wellenmodell aus Hildmann (2017) und Phasenmodell nach Jahn (2019a) in der Gegenüberstellung – Grundlage für eine didaktische Strategie?

 Wellenmodell für handlungsorientierte Einheiten (aus Hildmann 2017)	 Phasenmodell zur Förderung kritischen Denkens (nach Jahn 2019a)
Planung, Vorbereitung 1. Einstieg 2. 1. Aktivitätsphase 3. 2. Aktivitätsphase 4. Bündeln 5. Ausblick Nachbereitung, Evaluation	Planung, Vorbereitung 1. Warmin-Up (Lernklima etablieren) 2. Initialphase (Trigger Event) 3. Urteilsbildung - Perspektivenerweiterung (Exploration) 4. Entwicklung von Alternativen (Integration) 5. Möglichkeiten der Erprobung (Resolution) – Walk the talk Nachbereitung, Evaluation

Die Wellen dienen als Metapher für den erlebnis- und handlungsorientierten Aufbau der Einheit, die Spiralformen dienen als Metapher für Entwicklung und Lernen (vgl. evolutionäres Entwicklungsmodell nach Wilber 2017). Sie sollen die Lernzyklen des Erfahrungslernens veranschaulichen (siehe Kapitel 3.3 und 4.3.2). Wie in Tabelle 22 in der Gegenüberstellung des Wellenmodells zur erlebnispädagogischen Komposition von Einheiten und des Fördermodells zum kritischen Denken ersichtlich wird, durchlaufen beide Prozessmodelle fünf Phasen. Wie kann eine handlungsorientierte pädagogische Einheit so aufgebaut werden, dass sie möglich parallel ebenso den Prozess des Fördermodells zum kritischen Denken durchläuft?

Das Rad muss dabei nicht neu erfunden werden. Wie deutlich gemacht wurde haben sowohl die handlungsorientierte Outdoorpädagogik als auch die Förderung kritischen Denkens den gemeinsamen Nenner *Erfahrungslernen*. Um eine kritische Outdoorpädagogik zu erwirken braucht es einen Impuls („Trigger Event“) für eine bewusste kritische Auseinandersetzung mit der Situation oder Themen (siehe Kapitel 3.8 und 5.3). Konkret könnte die Planung und Vorbereitung von entsprechenden Einheiten wie folgt aussehen:

0: Neben Zielgruppe und Rahmenbedingungen werden Ziele und Absichten sowie ein leitendes „kritisches“ Thema der Einheit festgelegt. Weitere Inhalte, Aktivitäten und Methoden werden ausgewählt und aufeinander abgestimmt, Orte und Mittel festgelegt (vgl. Kamer 2017)



1. Der Einstieg sollte thematisch und gruppendynamisch optimal die Teilnehmer*innen auf den weiteren Verlauf einstellen. Je nach Gruppenphase ist die Phase länger (zu Beginn einer Arbeit mit einer Gruppe) oder kürzer (in der Hochphase im Teamwork).



2. Die 1. Aktivitätsphase beinhaltet eine oder mehrere **handlungsorientierte Lernaktivitäten/Übungen** inkl. Reflexion, die **als „Trigger Event“** kritische Denkprozesse initiieren. Beispielsweise kann die Übung „Säuresee“ als Metapher für das Migrationsthema dienen, die Reflexionsübung „Fußabdruck“ könnte ebenso den „ökologischen Fußabdruck“ thematisieren, die Übung „Eisscholle“ die Klimathematik, eine Orientierungsübung mit dem Smartphone das Thema „Abhängigkeit von digitalen Technologien“, der Ort dazu in Szene gesetzt werden. Umweltverschmutzung und Konsumgesellschaft kann z.B. bei einem Müllfund während eines Waldspaziergangs auch mal „spontan“ aufgegriffen werden.



3. Die 2. Aktivitätsphase widmet sich der **Vertiefung des „kritischen Themas“** und nutzt die „Performance“ der Gruppe. Erlebnisorientiertes Lernen kann dazu genutzt werden, die Lernintensität erhöhen. Übungen in Kleingruppen, Solos in der Wildnis, intensive Naturerfahrungen, Interviews mit Passanten, Grenzerfahrungen, Überwindungen etc. sollen Perspektiven erweitern, neue Gedanken und Ideen provozieren, die Dinge hinterfragen.



4. Je nach Thema sollte genügend Zeit eingeplant werden, um das Erlebte zu bündeln und sich der **Entwicklung von Konsens, Alternativen oder Visionen** zu vermitteln. Zuvor gemachte Erfahrungen werden reflektiert und Fragen zum Transfer bearbeitet. In dieser kreativen und dialogischen Arbeitsphase sollte kein Zeitdruck entstehen. So kann die Übung „magischer Spaziergang“ zu einem inspirierenden „kritischen Spaziergang“ werden, Dialogkreise, Diskussionsrunden können interaktiv neue kreative Ideen und Lösungsvorschläge entwickeln, eine Land Art Galerie könnte Gesellschaftskritik künstlerisch verpacken.



5. Der **Ausblick** oder auch die „**Würdigung des Geschehenen**“ kann vielfältig gestaltet werden. Oftmals wird es eine Abschlussreflexion sein. Je nach Thema und Umsetzungspotential der Alternativen kann es aber auch direkt in die praktische Erprobung gehen z.B. in Form von Aktivismus oder kreativen Straßenprotest, Müll Art, Service Learning, Medienprodukten (wie Dokumentarfilm oder eine „Story“ auf Instagram etc.). Bei mehrtägigen Programmen wird der Ausblick Spannung auf den nächsten Tag erzeugen können, vor allem dann, wenn zuvor eine Aktion gemeinsam ertüftelt wurde.

Die Nachbereitung sollte das Geschehene zusammenfassen und bewerten können. **Feedback und formative Evaluation dient der Qualitätsentwicklung.** Im besten Fall baut das entwickelte Produkt auf das Thema der nächsten Einheit auf. Mehrere Einheiten mit einer Gruppe sollten nie isoliert, sondern aufeinander aufbauend bzw. in Beziehung zueinander gestaltet und in einem Gesamtzusammenhang gesetzt werden. Durch **qualitative Zwischenevaluationen** sollen Prozesse optimiert werden (vgl. Jahn 2019a). Kritisches handlungsorientiertes pädagogisches Handeln spiegelt unabhängig vom Umfang ein Lernprojekt mit der Gruppe wieder, welches das wesentliche Ziel verfolgt, kritisches Denken und Gestaltungskompetenz zu fördern.

Natürlich kann dieser skizzierte „Standardablauf“ der „Welle“ nur eine **Orientierung für die Gestaltung einer Seminar- und Einheitenstruktur** bieten. Sie kann gute Haltepunkte bieten, einerseits für die Komposition von handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangement zum kritischen Denken fördern und andererseits, um trotz unplanmäßiger Verläufe wieder zu

einer thematischen und dynamischen Struktur zurück zu finden. Pläne sind jedoch dazu da, um geändert zu werden. Ein Abenteuer beginnt nämlich dort, wo die Pläne enden. In der Praxis werden sich somit die Phasen überschneiden, übereinander schachteln, womöglich übersprungen werden oder garnicht stattfinden. In den wenigsten Situation wird der „didaktische Plan“ so linear wie dargestellt ablaufen. Es werden sich Wege aufzeigen, die ins Neuland gehen. Es wird so kommen wie es kommt. Die Emanzipation von den Plänen, das davon Lassen-Können (vgl. Schäffter 2001, siehe Kapitel 3.4.3) zeigt die wahre Qualität von handlungs- und prozessorientiertem pädagogischen Handeln in der Praxis.

Aber zurück zur Theorie. Eine kompetenzorientierte Hochschullehre benötigt eine umfassende didaktische Planung, so gebührt es ihr Anspruch. Eine Lehrveranstaltung an der Universität dauert regulär meist ein Semester. Für die Förderung der Lernziele bedeutet das ein halbes Jahr Zeit mit einer Lerngruppe. Das übergeordnete **Lernziel Motivation** sollte in jedem Moment verfolgt werden, auch, weil „Motivation als Grundvoraussetzung von Beteiligung“ (Baldioli 2019, S. 226) gesehen wird und Partizipation wiederum als Grundvoraussetzung für den Förderprozess kritischen Denkens gilt (siehe Kapitel 4.3.2).

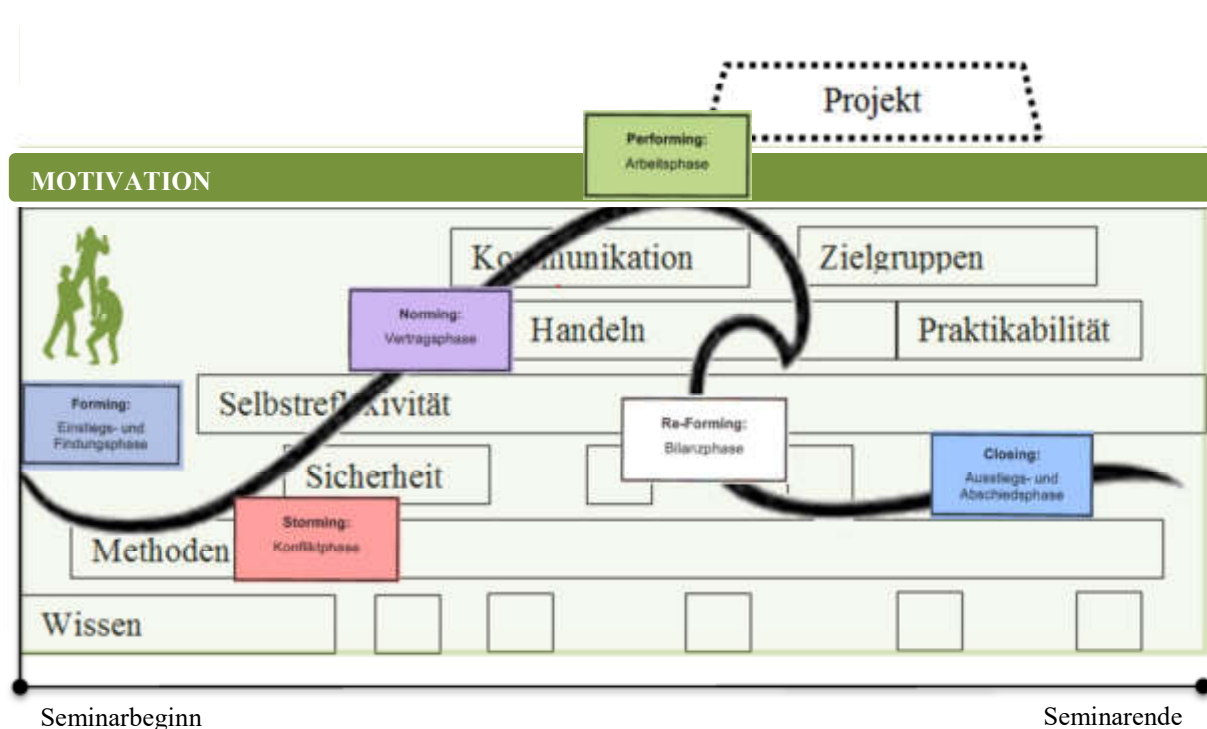


Abb. 47: Gruppensdynamische Dramaturgie über den gesamten Seminarverlauf dfg

Für den dramaturgischen Aufbau auf einer makroskopischen Ebene (über die gesamte Seminarzeit) bietet sich die Metapher der Welle an, um darauf hinzuweisen, dass die Komplexität der Lerninhalte, die Partizipationsmöglichkeiten und Selbstbestimmtheit von

Lernprozessen peu à peu erhöht wird. Die Provokation von Erlebnisintensitäten ist jedoch nicht unendlich. Sobald ein Höhepunkt (auf gruppensdynamischer, thematischer Ebene, hinsichtlich Anforderungen und Engagement) erreicht ist, sollte auch noch genug Zeit für die Auflösung, Nachbearbeitung und Transferprozesse eingeplant werden. Zudem symbolisiert die Welle die gruppensdynamischen Entwicklungsphasen nach dem Modell von Bruce Tuckmann (vgl. Kamer 2017). Die Seminargruppe wird als Arbeitsteam begriffen, dass gemeinsam die Erreichung der Lernziele verfolgt. Es braucht somit die Achtsamkeit hinsichtlich der Entwicklung der Gruppenprozesse (Forming.-Storming-Norming-Performing-ReForming-Adjourning, siehe Kapitel 3.4.3) in jeder Seminareinheit. Somit fällt über den gesamten Verlauf des Seminars ein Blickwinkel auf die zu erwartenden Gruppenprozessphase, um das Teamwork optimal mit den Methoden, Aufgaben, Themen und Inhalten abzustimmen (siehe Kapitel 3.2.3).

Mit der **Einbindung von Gruppendynamik ins Seminkonzept** soll sichergestellt werden, dass das *Lernziel Motivation* (und auf der übergeordneten Ebene des kritischen Denkens die Lernziele *Kritische Kooperation*, *Kritische Partizipation* und *Kritische Achtsamkeit*) (siehe Kapitel 5.4.1) und damit, die Ebene „**Sozialkompetenz**“ als Bestandteil von Gestaltungskompetenz optimal durch eine entsprechende **Gestaltung einer gruppendynamischen Struktur** gefördert wird. Das Lernen geschieht auf dieser Ebene im gesamten Prozess des Seminars aus Performanz und Erfahrung.

Auf einer mikroskopischen Ebene der einzelnen outdoor- und erlebnispädagogischen Einheiten hat jede Einheit eine eigene Dynamik (eine eigene „Welle“). Auf dieser Ebene werden konkrete Methoden eingesetzt, die sowohl den inhaltlichen (siehe Kapitel 5.3) als auch didaktischen Aufbau der Lehrveranstaltung zum Ziel haben. Dort werden vor allem Sach- und Methodenkompetenzen bewusst und aktiv entwickelt. Als Metapher kann die Ebene Outdoorpädagogik als **harmonische Struktur der Komposition** des Seminars gesehen werden. Die Noten, die Melodie und den Rhythmus werden für jede Einheit kompositorisch geplant und eröffnen zumindest ein dynamisches Konzert in jeder Lerneinheit (siehe Kapitel 3.6). Da manche Einheiten durch die Prozessorientierung ergebnisoffen angelegt sind, sollten Phasen der Improvisation ermöglicht werden.

Die Metapher der Improvisation soll sich als innere **dynamische Struktur der Komposition** zeigen. Die inneren Dynamiken sollen durch Förderprozesse zum kritischen Denken erzeugt

werden. Sie laufen parallel und werden nicht fixiert, da sie als übergeordnetes Lernziel „nur“ lernrelevant und nicht prüfungsrelevant sind (hinsichtlich (5) Noten, Prüfung, Evaluation).

In jeder Lerneinheit spielt damit die **Perspektive der Motivation eine tragende Rolle für die Gesamtkomposition der Lehrveranstaltung**. Sie soll mit der Methode *Feedback* und *Reflexion* entsprechend situationsspezifisch thematisiert werden (siehe Kapitel 5.4.2). Alle anderen Lernziele werden in einer oder mehreren abgestimmten Lerneinheiten explizit oder implizit, einzeln oder gemeinsam, nacheinander oder parallel behandelt.

Folgende Abbildung versucht, die verschiedenen Dramaturgien der geplanten Lehrveranstaltung zu veranschaulichen.

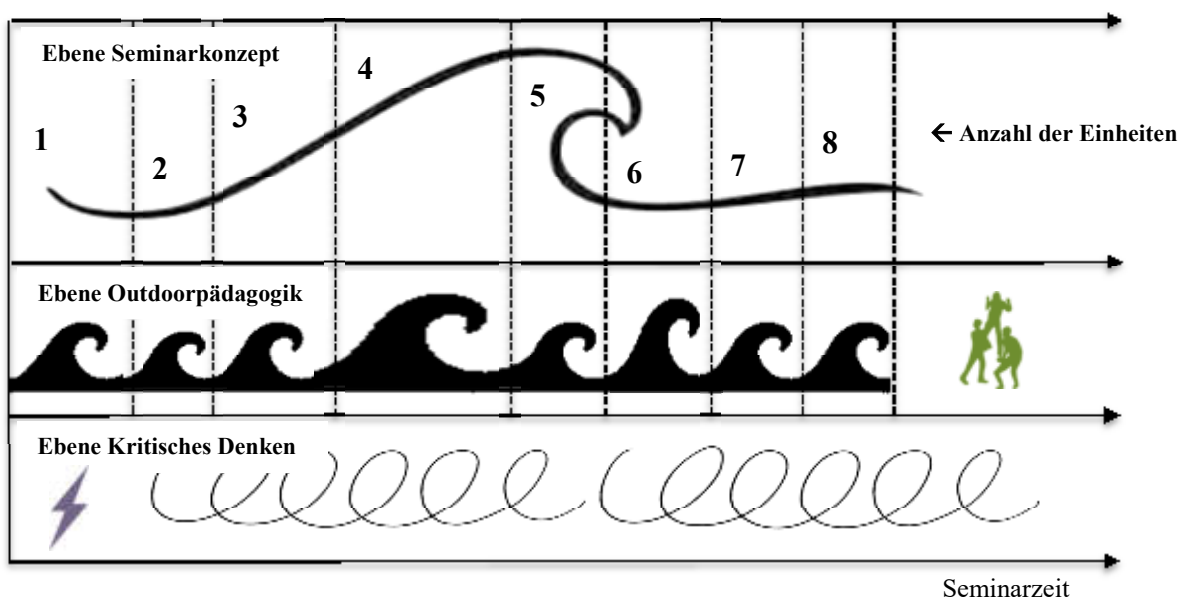


Abb. 48: Dramaturgie auf den Ebenen Seminarconcept, Outdoorpädagogik und kritischem Denken

Damit sich eine innere Dynamik entwickeln kann, braucht es neben der Atmosphäre stets einen „Trigger Event“, der im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik möglichst selbstgesteuert „erfahren“ wird. Der Initialevent zum kritischen Denken bringt das Bewusstsein auf eine Metaebene im Erfahrungslernen. Auf dieser **Ebene der kritischen Prozesse** kann sich „neben dem Geschehen“ eine weitere Eigendynamik entwickeln. Wenn ein kritischer Prozess in der Gruppe initiiert werden konnte, benötigt es den Raum zur Entfaltung. Das bis dahin „geplante“ Konzert öffnet sich nun der Improvisation. Das Seminar wird immer mehr zum Workshop (siehe Kapitel 4.3.3 „flipped pedagogies“). Die Aufgabe des Lehrenden wandelt sich von der Instruktion hin zum Begleiten (siehe Kapitel 2.3).

Folgende Abbildung veranschaulicht den Wandel vom Lehren zum Lernen, von der zunehmenden Verantwortungsübertragung der Lehre auf den Lernenden:

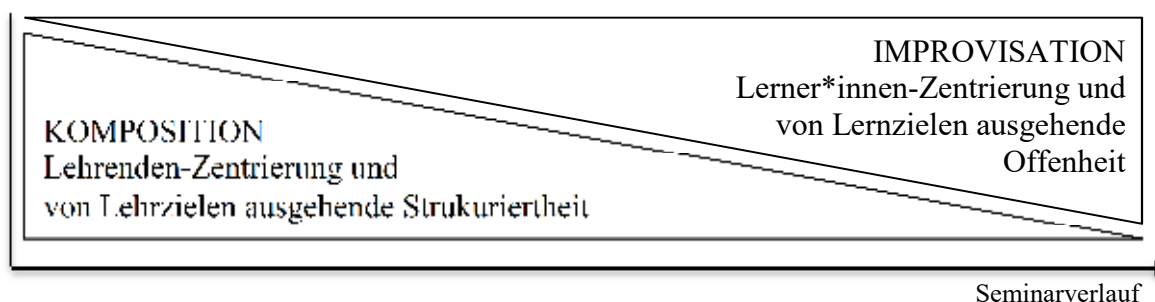


Abb. 49: Ermöglichungsdidaktik – von der Komposition zur Improvisation

Wie bereits oben erwähnt, werden für die Übergangsprozesse von der Komposition zur Improvisation werden die Kompetenzen des „Lassen-Könnens“ von der Lehrperson gefordert (vgl. Schäffter 2001, siehe Kapitel 3.4.3).

Der Förderprozess zum kritischen Denkens, der mit jeder Lerneinheit ebenso „neu“ initiiert wird (siehe Tabelle 22) soll eine „thematische Stabilität“, d.h. es sollen immer thematische Anknüpfungspunkte zur vorherigen und nächsten Einheit gebildet werden. Die „Trigger Events“ werden mit handlungsorientierten Methoden der Outdoor- und Erlebnismethodik provoziert. Erlebnisse erscheinen dafür als optimal geeignet. Im Gesamtverlauf des Seminars werden die „Trigger Events“ und damit die Phasen der Improvisation durch thematische Anknüpfungspunkte eingeleitet. Beispielsweise wird es durchaus als sinnvoll erachtet, z.B. das Thema „Risiko und Sicherheit“ in mehreren Einheiten „kritisch“ zu bearbeiten und damit mehrere Perspektiven zu erzeugen, um damit ein „deeper learning“ zu gewährleisten, welches es braucht, wenn die Entwicklung einer kritischen Haltung das Ziel sein soll (siehe Kapitel 4.3.1 *Metaziel universitärer Ausbildung* und Kapitel 4.3.2). Als Symbol hierfür werden die Entwicklungsschleifen ausgewählt. So bekommt die innere dynamische Struktur der Komposition ihre Stabilität durch die ausgewählten Themen (siehe Abbildung 49).

5.5.2 Struktur- und Gestaltungselemente

Als übergeordneter Leitfaden dient das *Constructive Alignment*, welches eine grobe Struktur (siehe auch Abbildung 44) anhand der Lernziele vorgibt. So soll die Förderung von Gestaltungskompetenz (Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz) mit entsprechenden Lernzieltaxonomien und Lernzieltypen (siehe Kapitel 5.4.1), mit ausgewählten Lernaktivitäten (siehe Kapitel 5.4.2) und Überprüfungsmodalitäten (siehe Kapitel 5.4.3) sowie der Bearbeitung der Lehrziele (Theorie, Themen, Praxis, Haltungen) erreicht werden (siehe Kapitel 5.3).

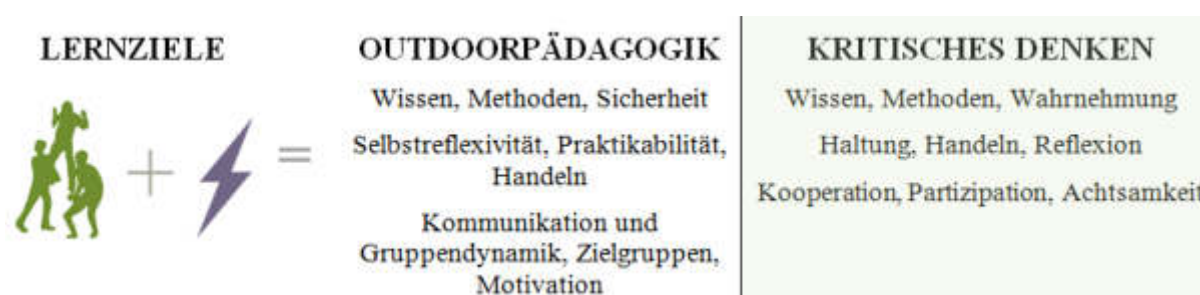


Abb. 50: Outdoorpädagogik als prüfungsrelevantes Lernziel und Kritisches Denken als übergeordnetes Lernziel

Als Hauptziele gelten für die hier konzipierte Lehrveranstaltung die **Förderung von Outdoor Leadership und kritischem Wissen, Können und Haltungen – also kritische Gestaltungskompetenz für outdoorpädagogisches Handeln** (siehe Kapitel 3.7 und 4.6).

Die hier in dieser Arbeit entwickelten Lernziele (siehe Kapitel 5.4.1) werden jedoch für das didaktische Design zusammengefasst und in den Zieldimensionen „**Wissen, Haltungen, Können**“ dargestellt und kommuniziert (siehe Tabelle in Kapitel 5.5.4). Dadurch sollen Lernziele einfach, leicht verständlich und nicht komplex kommuniziert werden. Ebenso wird damit auch etwas „provokativ“ eine kritische Haltung gegenüber dem Kompetenzbegriff gezeigt (siehe Kapitel 4.5). Der Kompetenzbegriff soll nur für die notwendige Fassade verwendet werden, um der Forderung kompetenzorientierter Hochschullehre auch formell gerecht zu werden. Das in Kapitel 5.4.4 dargestellte *Constructive Alignment* und die dem Lernzielen zugeordneten Lernaktivitäten dienen als inhaltliche Grundlage für das didaktische Design. Die Seminarstruktur ergibt sich nicht aus dem *Constructive Alignment*, sondern aus methodisch-didaktischen Überlegungen und aus eigenen Ideen. Aufgrund des starken

Praxisbezug und der handlungs- und prozessorientierte Charakter des Seminars und damit, des Anspruches an ganzheitliches Lernen, wird für die Lernzieldimensionen Pestalozzis Symbolik „**Kopf, Herz und Hand**“ verwendet (vgl. Forum Umweltbildung 2021; Müller et al. 2012). Damit soll vor allem verdeutlicht werden, dass Lernen in einem handlungsorientiertem Setting nahezu nie linear oder seriell geschieht und das Kompetenzen nie isoliert erlernt werden können. Ganzheitliches Lernen bedeutet, dass verschiedenste Dimensionen von Lernzielen parallel bearbeitet werden und in Wechselbeziehung zueinander stehen

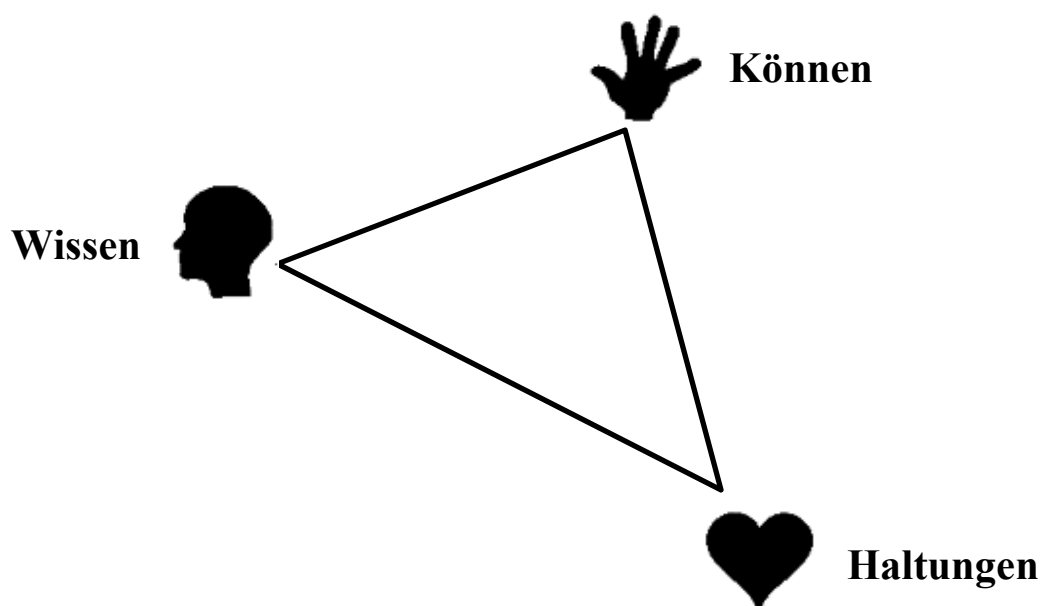







Abb. 51: Wissen, Haltungen und Können als wesentliche Lernziele des Seminars

Diese Symboliken sollen im „Beat Sheet“ der jeweiligen Einheiten auf die Lernziele hinweisen, die mit dieser Einheit bearbeitet werden sollten. Dort werden die Aktions- und Sozialformen bestimmt und die ausgewählten Methoden als „Werkzeuge des Lehrenden“ (vgl. Müller et al. 2012, S. 80) ausgewählt. In Kapitel 5.4.2 findet sich hierzu eine undifferenzierte Zusammenstellung von Lehr-Lern-Aktivitäten, die den Lernzielen zugeordnet wurden.

In folgender Tabelle wird versucht, das Lernziel „Gestaltungskompetenz“ und dessen Subkompetenzen und damit alle untergeordneten Lernziele (vgl. Kapitel 5.4.1) auf die Begriffe Wissen – Haltungen - Können zu übertragen.

Tab. 24: Gestaltungskompetenz als ganzheitliche Symbiose von Wissen, Haltungen und Können

LERNZIEL GESTALTUNGS- KOMPETENZ		 Outdoor- pädagogik	 Kritisches Denken
	Lernen	<i>via Infusion</i>	<i>via Immersion</i>
Sach- und Methodenkompetenz	 WISSEN	Wissen Sicherheit	Wissen Wahrnehmung
Selbstkompetenz	 HALTUNGEN	Haltung Selbstreflexivität Motivation	Haltung Reflexion Achtsamkeit
Sozialkompetenz	 KÖNNEN	Methoden Praktikabilität Kommunikation Zielgruppe	Methoden Handeln Kooperation Partizipation

Mit dieser Gegenüberstellung soll gezeigt werden: Wenn spezifisches „Können“ und damit spezifische Praxisfertigkeiten geschult werden möchten, benötigt es ein spezifisches Lernen auf allen taxonomischen Ebenen und damit, einen ganzheitlichen Anspruch an das Lernen. Es braucht Erfahrungslernen. Handeln ist immer Ausdruck einer Symbiose von Kompetenzen oder auch, Wissen, Haltungen und Können. Die Farben sollen den ganzheitliche Anspruch des Seminars verdeutlicht, bei dem Erfahrungslernen und Handlungsorientierung im Vordergrund steht. Sach- und Methoden, Selbst- und Sozialkompetenzen werden zwar implizit entwickelt, im Seminar soll jedoch spezifisch das Wissen, die Haltungen und das Können, welches es für deine „kritische outdoorpädagogische Praxis“ explizit braucht. Deswegen wird die Betonung von abstrakten Kompetenzen bei den Lernzielen im didaktischen Design nicht als sinnvoll erachtet. Wissen, Haltungen und Können oder Kopf, Herz und Hand sind als Lernziele wesentlich greifbarer und für die Praxis viel besser fassbarer.

Generell zeigen sich **Modelle mit drei Dimensionen** als sehr verständlich und praktikabel. Theoriemodelle und Erfahrungswirklichkeiten sollen deswegen im Rahmen des Seminars oft in dreidimensionalen Darstellungen abstrahiert werden (z.B. Mensch-Maschine-Pädagog*in, Wissen-Haltung-Können, Komfortzone-Lernzone-Panikzone, Körper-Geist-Seele, Kopf-Herz-Hand, Sach Wahrnehmen-Beurteilen-Entscheiden, Aktion-Reflexion-Transfer, Geburt-Leben-Tod, Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft etc.).

Der Rahmen „Kritische Hochschullehre“ gibt das das Bildungsverständnis und damit das übergeordnete Ziel der Lehre vor („Kritischer Bildungsbegriff“, siehe Kapitel 4.2). Wie bereits in Kapitel 5.4.3 beschrieben, ist jedoch nur der **primäre Bildungsauftrag prüfungsrelevant**, die Lernziele auf der Ebene von Outdoorpädagogik werden somit bewertet. Eine Überprüfung der drei Lernzieldimensionen und damit eine Benotung wird:

- **Wissen:** eine Klausur, eine Präsentation, die Bearbeitung von Online-Aufgaben
- **Haltung:** ein selbstkritisches Portfolio sowie ein abschließendes Einzelgespräch mit der Lehrperson
- **Können:** die Performanz und Mitarbeit der Studierenden, ein Lehrauftritt und ein zugehöriges Planungsdokument (siehe Tabelle 20 in Kapitel 5.4.3).

Neben der Vermittlung von **Basiswissen** (Stichwort Geschichte, Konzepte, Theorien, siehe Kapitel 3.1-3.5) und **Handlungswissen** (Stichwort Methoden, Sicherheit, Zielgruppe, Kommunikation, Praktikabilität, siehe Kapitel 3.5 und 3.6) wird bei Auswahl der Inhalte und Methoden wird als besonders wichtig erachtet:

- **Gruppendynamik** mitbedenken, Stichwort Gruppenphasen (siehe Kapitel 3.4.3, vgl. Abbildung 47)
- **Kultur der Kollaboration, des Feedbacks, des Austausches und der Reflexion etablieren** (siehe Kapitel 4.6)
- **Selbstlernphasen** initiieren, Workshop-Charakter, Stichwort *flipped pedagogies* (siehe Kapitel 4.3.3)
- **Erfahrungslernen** forcieren, Stichwort Handlungsorientierung (siehe Kapitel 3.3)

Das Lernen soll **methodisch divers**, d.h. sowohl mit darbietenden (z.B. Vorträge, Präsentationen) und interaktiven (z.B. Dialoge, Exkursion) als auch mit erarbeitenden (Reflexion, Blitzlichter, Übungen, Gruppenarbeiten, Workshops etc.) Formen initiiert werden (siehe Kapitel 5.4.2). Sowohl Methoden der Outdoorpädagogik (siehe Kapitel 3.6 und Anhang) als auch Methoden für eine kritische Hochschullehre (siehe Kapitel 4.3) kommen zur Anwendung.

Im Rahmen des Seminars soll grob zwischen zwei verschiedenen Einheiten unterschieden werden: Es gibt welche, die eher „**klassisch seminaristisch**“ gestaltet werden, also eher Wissen vermitteln sollen, sowie welche gelebter Outdoor- und Erlebnispädagogik, also die

handlungsorientiert und praxisnah gestaltet werden. Hybrid- und Sonderformen (Klausur, eLearning, Hausarbeiten etc.) werden nicht näher expliziert.

Die im Rahmen der Seminararbeit als bedeutsam erachtete „inhaltlichen Bausteine“ (Lehrziele) wurden vorrangig für die eigene Perspektivenerweiterung und Wissensaneignung recherchiert, analysiert, strukturiert, diese reflektiert und (siehe Kapitel 5.3). Die umfangreiche Aufbereitung des Themas zeigt eine immense Menge an Stoff auf, deren Vermittlung im Rahmen eines einsemestrigen Seminars nahezu unmöglich erscheint. Um den Lernstoff für die Lehrveranstaltung „bewältigbar“ für die Studierende zu machen, braucht es den Schritt der **didaktischen Reduktion**. Die Inhalte müssen auf etwas reduziert werden, das als wesentlich erachtet wird, bestmöglich auf Vorwissen aufbaut und didaktische Grundsätze berücksichtigt. Hierzu wird keine systematische Vorgehensweise verfolgt, sondern mit dem eigenen „Gespür“ entschieden und die Reduktion der Situation überlassen.

Designer*innen sind Künstler*innen, so ist Subjektivität und der eigene Erfahrungsschatz der Lehrperson von hoher Güte. Die Komposition eines didaktischen Designs ist kreative und künstlerische Arbeit. Meiner Meinung nach kann eine Gestaltungsstrategie durchaus einen hohen Anspruch haben und darf idealistisch und vollständig geträumt werden. Die Praxis hat jedoch die Aufgabe, diesen Anspruch stets zu relativieren und Gedanken auf den Boden der Tatsachen zu bringen. Reduktion soll mit Gewichtung der Einheiten und Priorisierung der Inhalte in „unbedingt“ und „optional“ bereits in der Planung berücksichtigt werden. Die „wirkliche Reduktion“ passiert ohnehin automatisch in einer situationsspezifischen Praxis, vor allem in einem prozessorientierten Setting von Ermöglichungsdidaktik. Da Wendungen, Entwicklungen auf inhaltlicher und thematischer Ebene provoziert werden, wird die Kunst dabei ist sein, dennoch eine Struktur aufrecht zu erhalten. So wird angenommen, dass die **eigentliche Struktur der handlungsorientierten Seminareinheiten durch Dramaturgie und Dynamik** gebildet wird, nicht von theoretischen und praktischen Inhalte und Themen. Um im Verhältnis zum eigenen Anspruch entspannt zu bleiben, soll Selbstreflexivität, Lernen aus Fehlern und die Erkenntnis der Unmöglichkeit der Vollständigkeit deswegen besonders kultiviert werden. Dramaturgie und Dynamik braucht die Situation, und im Rahmen von universitärer Lehre Steuerung. Die Komposition muss auch dirigiert werden. Die Dirigentin oder der Dirigent des Lehr-Lern-Konzertes ist die Lehrperson, die im ermöglichungsdidaktischen Sinne als Coach oder Lernbegleiter*in gesehen wird.

Für die Entwicklung des didaktischen Designs und des Seminarplans sind folgende **Perspektiven in der Ich-Ebene der Lehrperson** besonders wichtig:

- (1) **Perspektive Lernende:** Welche Seminarinhalte finde ich als Lernbegleiter*in für Studierende (Bachelor Pädagogik) besonders sinnvoll? (Lernziele, Kompetenzen)
- (2) **Perspektive Lehrende:** Was kann ich als Lernbegleiter*in aus eigener Erfahrung authentisch und praxisrelevant von mir geben? (Lehrziele, Wissen, Können, Haltung)
- (3) **Methodisch-didaktische Perspektive:** Wie kann ich als Lernbegleiter*in möglichst nahbar, gangbar und attraktiv mein Lernangebot initiieren und inszenieren? (Repräsentationen, Aktionsformen, Sozialformen, Lernüberprüfungen, ...)

Die Berücksichtigung der individuellen Perspektive der Lehrperson wird, entgegen der Logik von Kompetenzorientierung, als wesentliche Gelingensbedingung der Lehre gesehen. Handlungsleitend vor allem im Kontext der Vermittlung eines pädagogischen Praxisfeldes an der Hochschullehre wird die Idee des **didaktischen Doppeldeckers** (siehe Kapitel 5.6) verfolgt: Die Einheiten sollen bestmöglich als Vorbild oder zumindest als Inspiration für eine zukünftige reale Praxis dienen.

Ein **Kartenausschnitt** kann zur Visualisierung der Ortwechsel und Wege, die als Methode genutzt werden. Planungen mit der Karte können sehr differenziert gestaltet werden, so könnten beispielsweise zu jedem Wegpunkt die geplanten Aktivitäten beschrieben. Beispiele hierfür sowie für „Methodenrucksack“ und „Übungen“ im Anhang.

In der Seminarzeit werden methodische Grundsätze wie „Vom Einfachen zum Schwierigen“ oder „Vom Bekannten zum Unbekannten“ berücksichtigt. Vielfalt und Klarheit dienen als Grundsätze, Lernförderung und Kompetenzentwicklung als Ziel und instruktionale Kohärenz als Anspruch an die Lehre (Sequenzierung von Lernzielen, systematischer Aufbau der Lehr-Lern-Einheiten). Im Verlauf des Seminars wird sich das Seminar aufgrund des ermöglichungsdidaktischen Ansatzes immer inhaltsöffener, explorativer und prozessorientierter entwickeln. Studierenden sollen immer selbstständiger, selbstwirksamer und selbstregulierter werden. Durch die Provokation von größerer Prozessoffenheit wird eine „planbare“ Systematik immer schwieriger und widersprüchlicher. Lehre sollte also berücksichtigen, dass sich aus der Aktion und Interaktion heraus sich überraschende und unvorhersehbare Wendungen ergeben können. Wer also die zunächst unsichtbaren Lerneffekte zumindest ansatzweise ergründen, operationalisieren möchte, der benötigt nicht

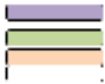




nur Prüfungen, sondern situativ einfach einsetzbare Methoden, um diese zu erkunden. Als Standardmethode der Erlebnispädagogik hat sich dafür die Methode der Reflexion etabliert (vgl. Kapitel 3,3 | 3.4.5).



Hinsichtlich des Seminars zur „Outdoorpädagogik“ im Rahmen „kritischer Hochschullehre“, die auf ermöglichungsdidaktischen Prinzipien fußt, wird deswegen eine **spontane Reflexionsrunde mit Metareflexion** als ritualisierte Methode entwickelt, als konstruktivistische und situationsspezifische Strategie zur Überprüfung der Lernprozesse, die zur Erreichung der Lernziele initiiert werden sollen (inspiriert von der Denkfigur des Trialoges, siehe Kapitel 3.4). Eine Überprüfung passiert situationsspezifisch durch „reflection-in-action“ und „reflection-on-action“ (Schön 1983; siehe Kapitel 4.6). Die spontane Reflexion als prozessorientierte Methode entsteht situationsspezifisch und ist keine Methode, die genau geplant werden kann. Sie kann sowohl von der Lehrperson als auch von den Teilnehmer*innen eingefordert werden. Als Methode zur „Überprüfung“ der Lernziele kann sie helfen, vor allem Lernziele auf höheren taxonomischen Ebenen zu operationalisieren und bewusst werden zu lassen.

Die Methode einer Mehrebenen-Metareflexion dient vor allem der Förderung der Metaziele universitärer Bildung und im Besonderen kritischen Denkens (vgl. Kapitel 5.4.1). Metareflexionen, also die Reflexion über die Reflexion, dienen vor allem dazu, im Spiel innehalten zu können und auf einer Metaebene einen kritisch-konstruktiven Blick auf den Status Quo der Entwicklungsprozesse hinsichtlich den Lernzielen sowie auf die aktuelle Situation werfen zu können. Zudem schafft sie einen Raum, welcher Distanz zu dem vorherigen Erlebnis herstellt. Man kann sich emotional davon lösen, eine neue Perspektive einnehmen und im wahrsten Sinne „übergeordnetete“ Lernziele bearbeiten. Als Reflexionsmethode für den situativen Einsatz im Prozess soll sie im Rahmen des gesamten Seminars die Reflexion auf drei Ebenen als immer wiederkehrendes Ritual eingeführt werden.

Sie wird im Folgenden als **3x3-Metareflexion** bezeichnet. In umseitiger Tabelle wird die Methode kurz beschrieben.

Tab. 25: Beschreibung der entwickelten Methode „3x3-Metareflexion“

	<p>Die Methode der „3x3-Metareflexion“</p>
<p>SITUATION</p> 	<p>HIER UND JETZT</p> <p>Im Handlungsprozess kann geplant oder ungeplant, spontan oder ankündigend entweder vor, während oder nach einer Aktion sowohl von Lernenden als auch von Lernbegleiter*innen eine 3x3-Metareflexion über die aktuelle Situation eingefordert werden z.B. durch ein unmissverständliches Codewort.</p>
<p>REFLEXION</p>	
	<p>EBENE ICH UND GRUPPE</p> <p>Reflexion über die erlebte Situation, vor allem hinsichtlich der persönlichen emotionalen Ebene: Wie fühle ich mich? Wie geht's mir gerade mit der Gruppe? Was sind meine Bedürfnisse? Was ist mein Bauchgefühl? Was sind meine Bitten? Rituale wie ein <i>Blitzlicht</i> können eingeführt werden (vgl. Kapitel 3.4.5)</p>
	<p>EBENE PROFESSION</p> <p>Reflexion über die erlebte Methode, es wird vor allem die Ebene der pädagogischen Situation mit einer „trialogischen Haltung“ (vgl. Kapitel 3.4): Chancen und Problematiken? In welchen professionellen Kontexten könnte die Methode praktikabel angewendet werden? Welche Blickwinkel gibt die Wissenschaft, also Theorie und Empirie? Was kann ich aus der Selbsterfahrung für meine professionelle Praxis als Pädagog*in und Forscher*in lernen?</p>
	<p>EBENE PERSPEKTIVEN</p> <p>Ein Dialog oder eine Debatte über weitere Perspektiven und Themen zur Zukunftsfähigkeit, Nachhaltigkeit oder gesellschaftspolitischer Transformation, die die erlebte Situation und die erlebte Methode provoziert hat bzw. provozieren könnte. Transferpotentiale auf Alltag und Weltgeschehen werden erkundet. Auf dieser Ebene wird explizit kritisches Denken unter Moderation durch die Lehrperson praktiziert. Fragen ergeben sich impulsiv und situativ, diverse Methoden können angewendet und kombiniert werden (vgl. Kapitel 4.4.2). Mögliche Fragestellungen:</p> <p>Welche kritische Themen können mit der Situation und der Methode bearbeitet werden? Welche Ideen, Informationen, Optionen und andere Meinungen und Perspektiven gibt es? Welche Möglichkeiten habe ich / die Gruppe / der Staat / die Gesellschaft, etwas zu verändern? Lokale, Regionale und Globale Perspektiven?</p> <p>Was kann ich aus der Selbsterfahrung für meine kritische Haltung lernen?</p>

<p style="text-align: center;">x 3</p> 	<p>EBENE KREATION</p> <p>Zusammenfassung der kreativen Prozesse der 3x3-Metareflexion und Reduktion auf ein ganzheitliches Fazit, der Blick auf einen möglichen Transfer. Für das Resümee bzw. die Ergebnissicherung bieten sich die Übertragung auf ein (wissenschaftlich fundiertes) Theoriekonstrukt wie verständliche Drei-Ebenen-Modellen (wie Lernzonenmodell, Pädagog*in-Mensch-Maschine, Kopf-Herz-Hand, Wissen-Haltung-Können, Sach-Selbst-Gestaltung Dialog etc.) oder auf andere Zuordnungen (z.B. Lernzyklen, Riemann-Thomann-Kreuz, TZI, Gewaltfreie Kommunikation etc.), die Verwendung von Metaphern (z.B. Landkarten, Räume, Symbole, Bilder etc.) oder die Abstraktion mit anderen Handlungsformen (z.B. Schreiben, Zeichnen, künstlerisches Gestalten oder Darstellen, etwas mit hohem Erinnerungswert auswählen, Quantifizierungen, systemische Aufstellungen, Innehalten, Stille, Meditation etc.) an. Ausmaß und</p>
	<p>ORIENTIERUNG</p> <p>Was ist unser Ziel? Welchen Weg gehen wir weiter? Was ist der nächste Schritt?</p>

Die hier entwickelte **Methode der 3x3-Metareflexion** zeigt also zusammenfassend fünf verschiedene Phasen:

1. Phase: Persönliche Reflexion
2. Phase: Reflexion zum Thema (Outdoorpädagogik)
3. Phase: Reflexion zum Rahmen (Kritisches Denken)
4. Phase: Reflexionsergebnis(se)
5. Phase: (Neu-)Orientierung








In jeder Phase können neben dem verbalen Austausch verschiedene Methoden der Bearbeitung zur Anwendung kommen. Ausmaß und Anspruch an Qualität sind situativ und kontextuell abzuwägen, genauso wie die Bearbeitungsformen (individuell, in Partnerarbeit, in der Klein- und Großgruppe). Der kreative Prozess der 3x3-Metareflexion kann zwischen wenigen Minuten und mehreren Stunden andauern. Die U-Theorie der Reflexion (vgl. Kapitel 3.4.5) gibt eine gute theoretische Struktur für die Lernwege und Veränderungsprozesse. Der Moment der Anwendung dieser Methode sollte gut ausgewählt sein und es sollte sich den möglichen Konsequenzen bewusst sein, da sie möglicherweise die inhaltliche und thematische Richtung der Seminareinheit verändern kann. Erfahrung und situatives Gespür der Lehrperson sind hierfür wohl erforderlich.









Um eine anerkennende und wertschätzende Atmosphäre zu etablieren, werden als Maßstab die **Gruppenprinzipien aus dem Kommunikationstraining von Andreas Paschon** (Paschon 2007) ausgewählt. In den Einheiten sollen die Prinzipien des Miteinanders und Teamworks selbst von den Teilnehmer*innen entwickelt werden. Gruppenprinzipien gelten als eine Art „Verfassung“ für Teilnehmer*innen während der Seminarzeit. Eine Haltung, die Anerkennung, Wertschätzung und Respekt im Miteinander verinnerlicht, wird als Fundament gesehen, um gruppenspezifische Prozesse sozial würdigend und wertvoll begleiten zu können. Die integrale Vision nach Wilber (2017) und die von Laloux (2015) sinnstiftenden Formen der Zusammenarbeit dienen für kooperative Arbeitsverständnisse als reiche Inspirationsquelle.

Die Struktur der einzelnen handlungsorientierten Seminareinheiten leitet von der zu initiierten Dramaturgie ab (vgl. Tabelle 21 in Kapitel 5.5.1). Die Leitfrage dabei ist: Welche Methode schafft mir die nötigen Bedingungen, um die gewünschte Dynamiken zu erzeugen? So fordert in diesem Kontext der Rahmen von kritischer Hochschullehre eine Trigger Event-Exploration-Integration-Resolution-Dynamik, das Thema Outdoorpädagogik eine wellenförmige Dynamik. Je nach Ziel und Inhalt der jeweiligen Seminareinheit wird die „methodische“ Provokation dieser Dynamiken unterschiedlich „didaktisch“ inszeniert.

Um die Provokation und die Zusammenführung der beiden Dynamiken möglichst verständlich darzustellen, werden in den Beat Sheets (vgl. Kapitel 5.5.4) gewisse Symbole verwendet, in folgender Legende kurz erklärt. Die Beat Sheets berücksichtigen die Elemente des didaktischen Mobiles von Kamer (2017) sowie weitere Empfehlungen zur Gestaltung der Rahmenbedingung erlebnispädagogischer Einheiten (vgl. Kapitel 3.6).

Tab. 26: Legende zu der verwendeten Symbolik

Titel	Thema / Überschrift der Seminareinheit
	 Lern- und Lehrziele
	Forming Storming Norming Performing Re-Forming Closing
	Rolle der Lehrperson
	Treffpunkt (google.map – Link), ggf. Infos zur Anreise:
	Dauer der Einheit in Minuten
	Körperliche Anforderungen, Schwierigkeiten, Risiko

	Ausrüstungsliste, benötigtes Schuhwerk und Kleidung für die Seminarteilnehmer*innen
	Benötigte Materialien Methodenrucksack
	Beispiele für eine zukünftige Übertragung der Seminareinheit auf eine zukünftige Praxis (Didaktischer Doppeldecker)
	Dramaturgie - Dynamische Struktur der Einheit (siehe Kapitel 5.5.1)
	Kurzbeschreibung der Lehr-Lern-Settings: Anleitungen, Aufgaben und Gruppenarbeiten
	Fokus primärer Bildungsauftrag: Auswahl konkreter Methoden → Infusion von Förderung outdoorpädagogischer Kompetenzen
	Fokus sekundärer Bildungsauftrag: Überlegungen, Auswahl möglicher Methoden → Immersion von Förderung von kritischem Denken
	3x3-Metareflexion

Zusammenfassend sollen also

- Lernziele und Prüfungen in Wissen – Haltungen – Können dargestellt
- Basiswissen und Handlungswissen entsprechend gewichtet (Fundamentum und Additum – „unbedingt“ und „optional“),
- Einheiten durch Dramaturgie und Dynamik mit *Beat Sheets* strukturiert,
- Ich-Perspektiven der Lehrperson berücksichtigt,
- die Lehr-Lern-Einheiten praxisnah als didaktischer Doppeldecker konzipiert,
- Gruppendynamik als Qualitätsanspruch (Gruppenprinzipien) begriffen und
- 3x3-Metareflexion als Standardmethode etabliert werden.

Ausgehend von der Theoriearbeit, den institutionellen Vorgaben (siehe Kapitel 5.2), dem Constructive Alignment (siehe Kapitel 5.4), didaktisch-dramaturgischen Überlegungen (siehe Kapitel 5.5.1) und eigenen persönlichen Erfahrungen wird für den Entwurf des Lehrveranstaltungskonzeptes folgende Terminstruktur vorgeschlagen, welche ich mir zutrauen würde, als Lehrperson zu begleiten:

Tab. 27: Strukturierungsvorschlag für die Seminareinheiten

Präsenztermine	Funktion	Aktions- und Sozialformen
1 Vorbesprechung	Begrüßung, Klären der Voraussetzungen, Anforderungen, Inhalte und Rahmenbedingungen, Lernplattform, Organisatorisches	Vortrag
2 Kennenlernen	eintägiges Teambuilding zur Förderung eines Wir-Gefühls und einer produktiven Arbeitsgemeinschaft	kooperative Übungen, Outdoortraining
3 Präsentationen	Vorbereiten und Präsentation von OP Wissen in Gruppenarbeit	Lesen, Teamwork, Gruppenarbeit, Collage, Präsentation, Vortrag,
4 Klausur	schriftliche Prüfung, die von den Studierenden positiv absolviert werden muss, Grundlage bietet der Reader (siehe Anhang) und Bearbeitung von Online-Aufgaben (Lernplattform)	Lesen, Schreiben Einzelarbeit
5-7 Praxis-einheiten	halbtägige oder ganztägige praxisrelevante Lehr-Lern-Einheiten zur Selbsterfahrung und vertieften Bearbeitung einer bestimmten Thematik, Vorbereitung eines Lehrauftrittes in Gruppenarbeit	kooperative Übungen, Teamwork, Lehrauftritt, Gruppenarbeit
8-11 Exkursion	ein mehrtägiges handlungsorientiertes Intensivsetting in der Natur, Inhalte und Richtung ergeben sich im Laufe des Seminars, offene, explorative, kreative Atmosphäre, Projektidee wird entwickelt	geleitete Diskussionen, Workshops, Outdoorerlebnisse, Reflexionsmethoden, Zukunftslabor
Projekt	sollte aus Überzeugung intrinsisch motiviert sein und als Chance gesehen werden, deswegen freiwillig und vielfältig gestaltbar, nicht prüfungsrelevant → kritisches Handeln sollte für mündige Bürger*innen ein Selbstverständnis, deswegen nicht mit ECTS bewerten ! (würde eine ökonomische Logik fördern)	Aktivismus, Lernprojekt o.ä.
12 Abschluss	dient zur Zusammenfassung, Integration in den Alltag, Abgabe Portfolio, Lerndialoge	Dialoge, Feedback- und Evaluationsmethoden

Hinsichtlich **Distanzlehre** wären gewisse Seminarteile auch online gut möglich (Vorbesprechung, Präsentationen, Klausur, Abschluss). Eine Distanzlehre der handlungsorientierten Einheiten wie das Kennenlernen, die Praxiseinheiten und die Exkursion wird als nicht sinnvoll erachtet. Für das freiwillige Projekt als „heimliches“ Lehrziel (siehe Kapitel 5.4.3) sind die Möglichkeiten breit gesät, ebenso „Online-Projekte“ wären denkbar.

Desweiteren werden natürlich implizit und explizit auch weitere die in dieser Masterarbeit entwickelten Überlegungen und Gedanken im didaktischen Design verarbeitet und sollen auch in der Lehre situativ diskutiert werden. Viele der eigenen Überlegungen und Gedanken können aber „nur“ als Potential oder als Pool für die Lehre dienen. Es kann, soll und darf nicht alles geplant werden, vor allem im Kontext von prozessorientierter Pädagogik. Die Möglichkeit einer situationsspezifischen „impulsiven“ und spontanen Auswahl von Themen als weitere diskursöffnende „Trigger Events“ soll deswegen immer gewährt werden. Die Verantwortung darüber trägt die Lehrperson, Spontanität lernzielförderlich einzusetzen.

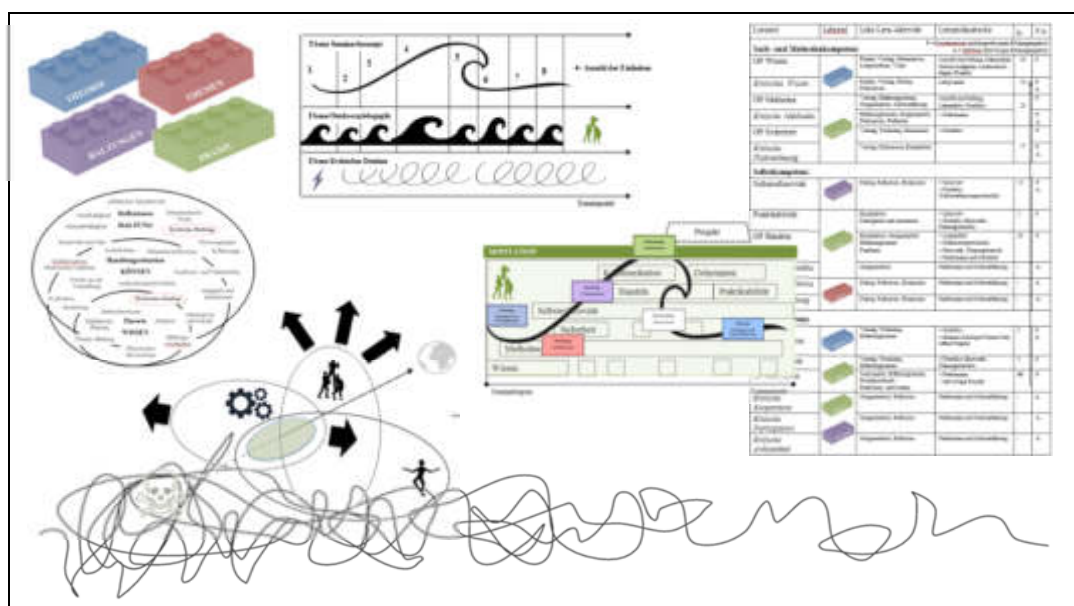


Abb. 52: Seminar als Ausdruck von Theoriarbeit und eigener Gedanken und Überlegungen

Mit der hier vorgeschlagenen Seminarstruktur in Tabelle 23 soll nun in das didaktische Design entstehen, also eine differenzierte Strategie zur inhaltlich-methodisch-didaktisch-räumlichen Seminarplanung.

Das Seminar soll lokal in Salzburg stattfinden. Deswegen wird noch kurz einen Blick auf mögliche Lernorte des Seminars geworfen.

5.5.3 Lernräume

Die Lehrveranstaltung zur Outdoorpädagogik soll überwiegend draußen stattfinden. So nutzt die Lehrveranstaltung lokale Nahräume in der Stadt und in der Natur als Lernorte. Draußen-Sein soll das Sinnbild für das Erfahrungslernen sein. Das Seminar soll bewusst das pädagogische Potential von lokalen Orten unter saisonalen Rahmenbedingungen erkunden und die Teilnehmer*innen darauf sensibilisieren, denn je nach Wetter, Temperatur, Tageszeit und Jahreszeit sowie Gruppengröße und intendierten Aktivitäten eignen sich Orte draußen unterschiedlich gut für pädagogische Interventionen.

Die Stadt Salzburg mit den Stadtbergen, den vielen Grünflächen und der überschaubaren Innenstadt zeigt sich als Eldorado für vielfältige Outdoorpädagogik-Programme. Durch die kleinen Stadtteile sind verschiedenste Sozialräume und Milieus nah miteinander verbunden, sodass mit einem Outdoorpädagogik-Angebot viele reale Zielgruppen angesprochen werden können. Alle Orte sind gut mit dem Fahrrad, zu Fuß oder zumindest öffentlich erreichbar. Da der Nachhaltigkeitsgedanke und das Umweltbewusstsein in der „Haltung“ im Rahmen des Seminars gezeigt werden soll, sollen die Treffpunkte nicht motorisiert erreicht werden. Die **Anreise zu Fuß, mit dem Rad oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln** wird dezidiert empfohlen. Ausnahme bilden die möglichen Orte für eine Exkursion (z.B. Weißbach bei Lofer oder Grödig), die jedoch zumindest problemlos öffentlich erreichbar werden sollten. So wird auch die Lehrperson ihre Vorbildfunktion gerecht werden und auf das Auto verzichten (außer eine Anreise mit dem Auto ist unmöglich). Überwiegend wird die Lehrperson als Outdoorpädagog*in bei den Praxiseinheiten nur mit ihrem *Methodenrucksack* (siehe Anhang) zu Fuß oder mit dem Fahrrad unterwegs sein.

Der Unipark Nonntal als Sinnbild für das „akademische Lernen“ an Universität bzw. Hochschullehre wird als Ort gesehen, wo die Erfahrungen in den Outdooreinheiten gesammelt, reflektiert, zusammengeführt und integriert werden. Deswegen befindet sich Anfang und Ende sowie die Prüfung in den Mäuren der Universität. Alle anderen Seminarteile finden außerhalb und outdoor statt. Zudem wird der Rahmen „kritische Hochschullehre“ mit diesem Lernort verbunden. Die Methode der Metareflexion und des Trialoges soll in jeder Einheit stets an den „akademischen“ Anspruch und den „heimlichen“ Lehrplan (Förderung kritischen Denkens) erinnern.

In den folgenden beiden Abbildungen werden die Seminarorte symbolisiert mit einer Fotografie der Landschaft von Salzburg und einer Landkarte, einem Kartenausschnitt mit Salzburg in der Mitte.

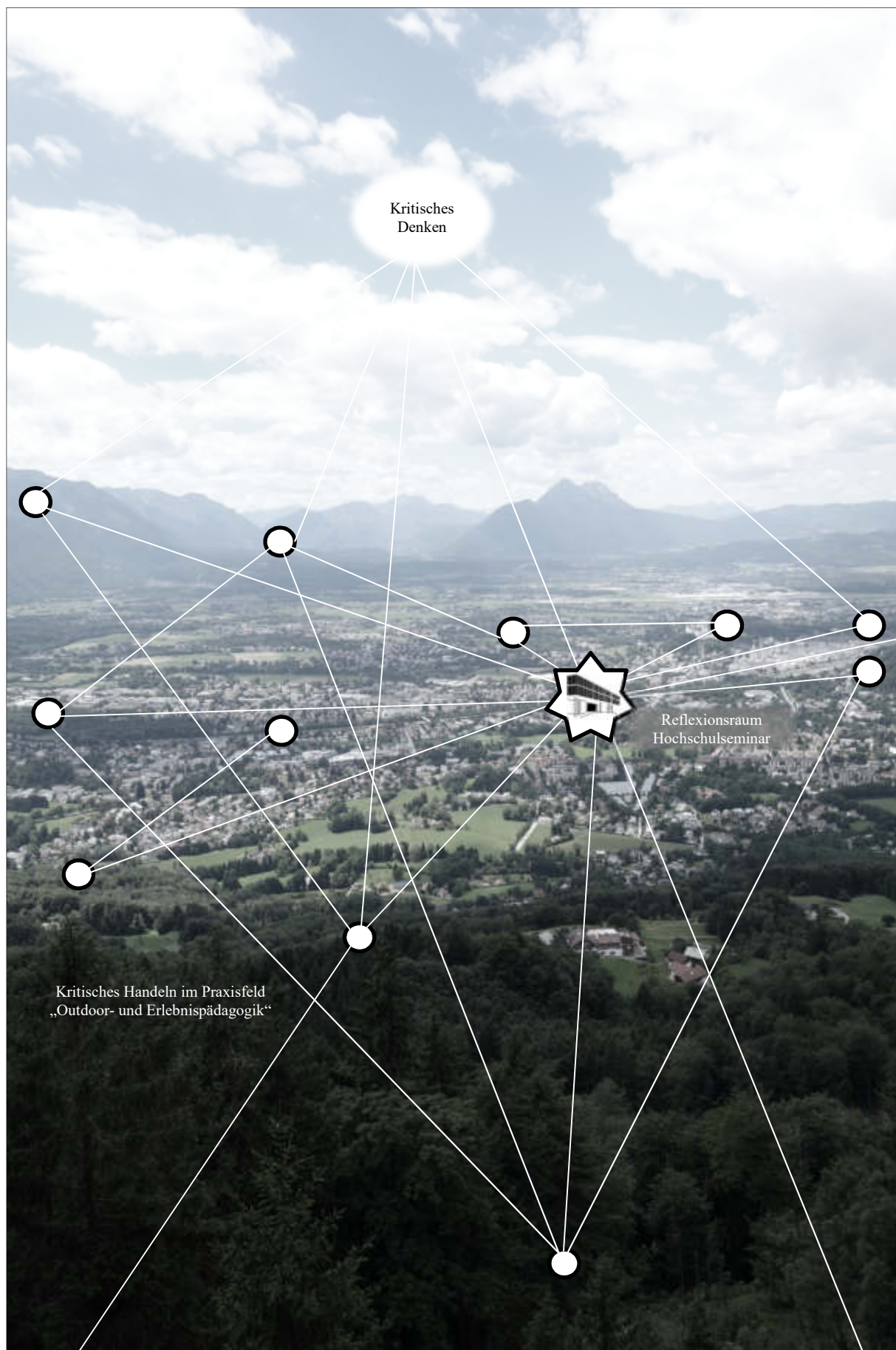


Abb. 53: Outdoor-Lernorte rund um den Unipark Nonntal in Salzburg - Fotoansicht

Die Metapher der Landschaft weist auf die Schönheit, Unmittelbarkeit und Natürlichkeit des Draußen-Seins hin und auf die unzähligen kreativen Möglichkeiten, draußen pädagogisch und kritisch zu wirken. Zudem haben Landschaften, ob natürliche oder urbane, immer einen ganzheitlichen, vernetzten Charakter und alles ist in gewisser Art und Weise mit allen in Verbindung. Es steht alles in einem systemischen Zusammenhang. In Kapitel 3.6 werden Outdoor-Handlungsorte differenziert beschrieben.

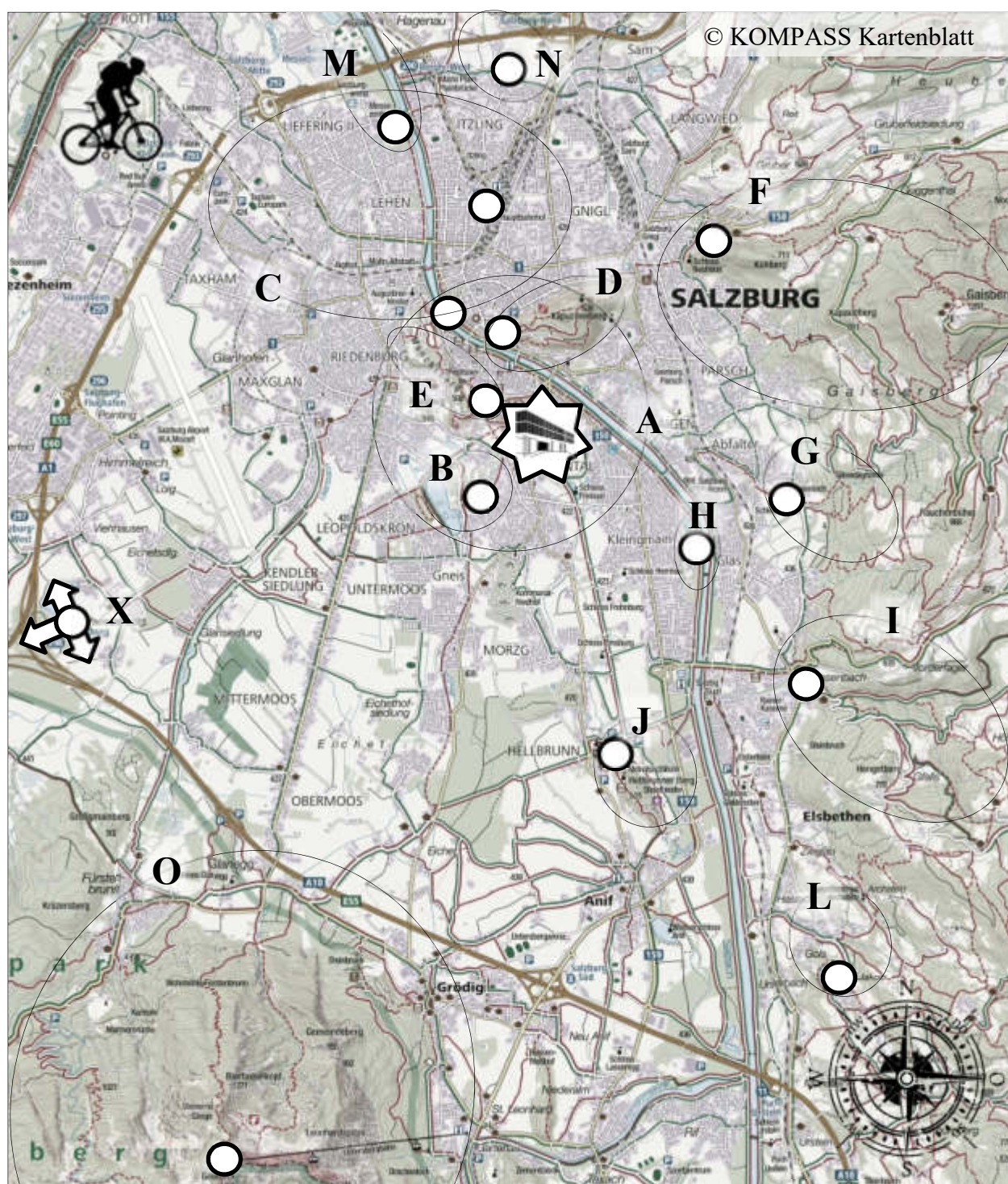


Abb. 54: Treffpunkte und Bewegungsräume A-O in Salzburg - Kartenansicht

Die Metapher der Landkarte weist auf die Wege und Orte des Lernens und deren Erreichbarkeit. Eine topographische Karte ist Orientierungshilfe, Wegweiser und Navigationsinstrument, bei dem man Entfernungen messen und Punkte bestimmen kann. Kartenmaterial ist damit ein elementares Planungstool für Unternehmungen in der Umgebung. Als Landkarte des Lernens können Lernziele und Lerninhalte in der Landkarte abgebildet werden. Die Landkarte als konstruktivistische Metapher weist auf die eigenen inneren Landkarten hin, die sich das Individuum mit den Erfahrungen konstruiert.

Der Seminarplan könnte ebenso mit einer Landkarte dargestellt werden. Im Seminar selbst soll deswegen die Landkarte als „Methode“ haptisch und interaktiv eingesetzt werden.

In Abbildung 48 wird eine Auswahl möglicher (mit dem Fahrrad erreichbare) Treffpunkte und Bewegungsräume in Salzburg für pädagogische Outdoorprogramme dargestellt, im Folgenden kurz genannt:

*A Altstadt und Salzachufer | B Leopoldskron, Weiher, Almkanal und
Donnenbergpark | C Lehen, Lieferung, Itzling und Bahnhof | D Kapuzinerberg | E
Mönchsberg | F Gaisberg | G Aignerpark | H Josefiaw | I Glasenbachklamm und
Erentrudisalm | J Hellbrunn | L St. Jakob am Thurn | M Glanspitz und
Salzachseen | N Plainer Wald | O Untersberg und Umgebung
X die unzähligen Orte in der Umgebung, allerdings eher öffentlich oder
motorisiert zu erreichen*

Als Information für die Seminarteilnehmer*innen braucht es vor einer Einheit jeweils nur einen Treffpunkt und eine Uhrzeit. Treffpunkte auf Karten können genau und unmissverständlich festgelegt werden (z.B. via GPS oder google.maps).

Die Metapher „Landschaft“ und „Landkarte“ stellen in der Kombination ein elementares Charakteristikum von Outdoorpädagogik dar: Die ästhetische und sinnlich erfahrbare Landschaft, die von unaufhaltsamer Veränderlichkeit über die Zeit geprägt ist, die entdeckt werden möchte, wirkt in ihrer Erscheinung im Moment. Bei der ungeplanten Erkundung ist der Weg das Ziel. Die Landkarte ist das „stabile“ Pendant zur Landschaft. Durch Kartographie wird Landschaft abstrahiert und auf unveränderliche Eigenheiten reduziert. So können Ziele zugänglich gemacht und entsprechende Wege aufgezeigt werden. Eine Landkarte gibt Orientierung und Planbarkeit für die Erreichung von Zielen.

Die „Landschaft“ und die „Landkarte“ sind Metaphern für Wege, wie Lernprozesse begleitet werden können – im Moment, im konkreten Tun, aber auch in der Vorbereitung und in der Nachbereitung.

5.5.4 Das didaktische Design

Nach Reinmann (2015b, S. 7f.) bezeichnet didaktisches Designen „planerisch-konzeptionelle und operativ-gestalterische Prozesse von Lehrenden“, aber nicht „das Handeln in der konkreten und damit stets einzigartigen Lehr-Lernsituation sowie der Umgang mit ungeplanten und prinzipiell nicht planbaren Ereignissen“.

In einem didaktischen Design werden also lediglich Ziele, Inhalte und Räume methodisch verbunden und in eine stimmige Reihenfolge („Gestaltungsstrategie“) gebracht. Zudem werden wichtige Rahmenbedingungen für die einzelnen Lerneinheiten ermittelt und im Gesamtkontext des Seminars eingeordnet. Es bleibt jedoch ein Entwurf didaktischer Szenarien, der sich in der Praxis erst bewähren muss.

Ein didaktisches Design stellt also nur einen Leitfaden für die Lehrperson für einen möglichst sinnvollen inhaltlich-methodisch-räumlichen Aufbau von Seminarstrukturen dar. Es zeigt eine konkrete Gestaltungsstrategie für die Seminareinheiten und lässt diese auf makroskopischer Ebene des Bildungsauftrages als „stimmig“ erscheinen. Es gibt die Antwort auf die Frage, wie einzelne Lehr-Lern-Einheiten mit einer bestimmten Zielgruppe an einem bestimmten Ort gestaltet werden können, um bestmöglich die Seminarziele zu erreichen. Für eine handlungsorientierte Praxis zeigt ein didaktisches Design die wichtige Struktur, den roten Faden für die Lehr-Lern-Praxis. Es ist jedoch **keine Anleitung und Steuerung von Lernprozessen** (wie im instruktionspsychologischen Verständnis!). Ein didaktisches Design kann als Idee der Zukunft keine Garantie für einen Lehr-Lern-Erfolg bieten. Erst die praktische Umsetzung kann aufzeigen, welche intendierten Lernprozesse tatsächlich stattfinden konnten. Deswegen wird die „Ästhetik“ als auch die „Funktion“ eines didaktischen Designs von Einfachheit, der didaktischen Reduktion der Inhalte, der Komposition von Methoden und der damit intendierten Dramaturgie bestimmt. Ein didaktisches Design vor allem für handlungs- und prozessorientierte Bildungssetting darf nicht zu eng strukturiert werden. Der **Fakt der Veränderung** sollte stets berücksichtigt und „mitgeplant“ werden, wenn Lehrende oder besser, „Lernbegleiter*innen“ authentisch ein Vorbild zeigen möchten, dass von Offenheit, Spontanität und Kreativität charakterisiert wird. Weniger ist mehr, heißt die Devise. Aber auch, nicht zu viel und nicht zu wenig, um Jean-Luc Patry zu ehren. Nur so können Räume entstehen, in denen sich qualitativ hochwertige Ermöglichungsdidaktik auf akademischen Niveau entfalten kann und in dieser Masterarbeit verdeutlichte Ansätze und Haltungen „gelebt“ werden (vgl. Kapitel 1-4).

Ausgehend von der zuvor vorgeschlagenen Seminarstruktur (siehe Tabelle 23 in Kapitel 5.5.2) möchte ich die die Gestaltungsstrategie in vier Akten visualisieren:

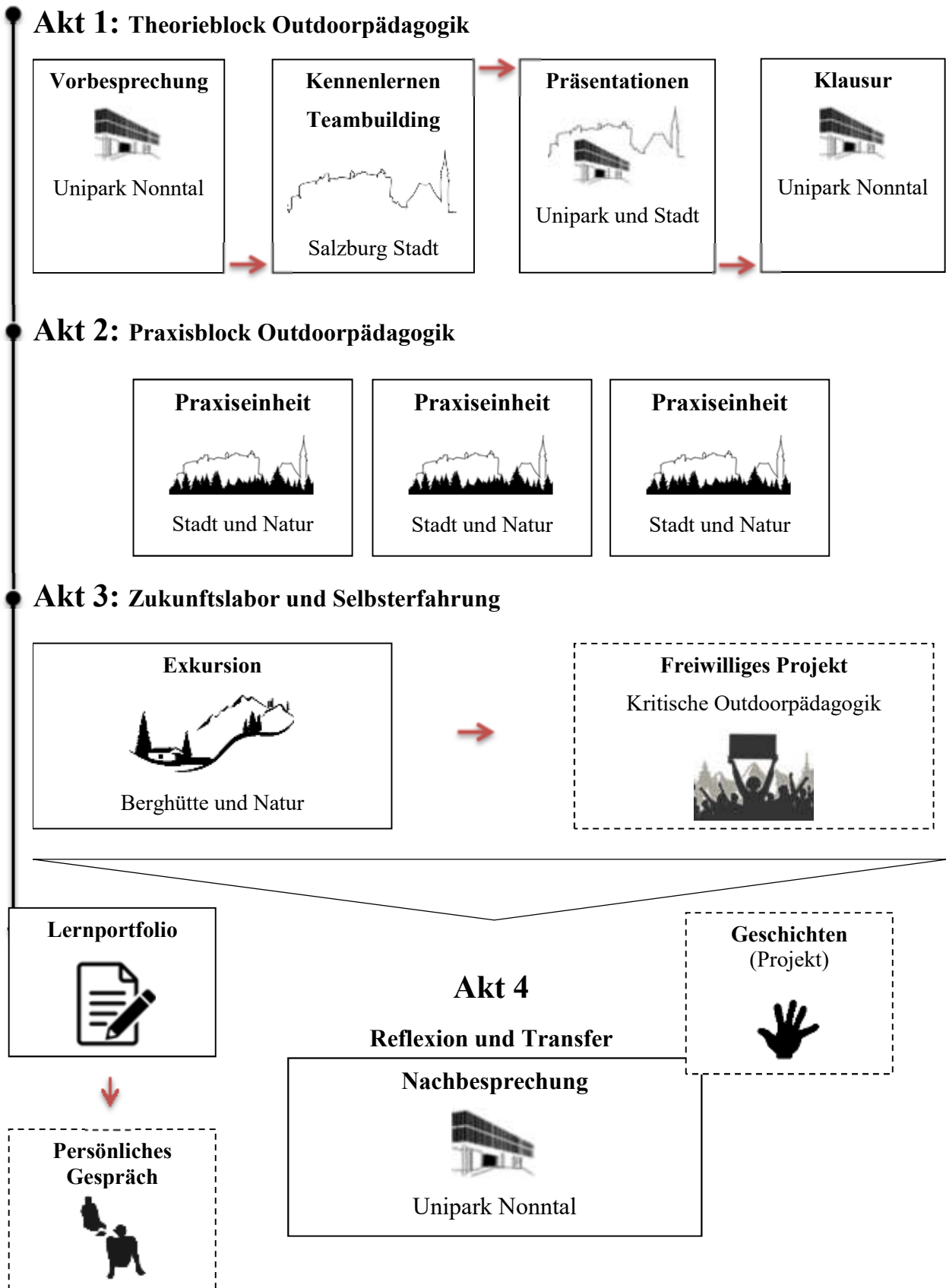







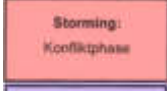





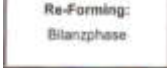
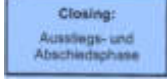


Abb. 55: Gestaltungsstrategie (Didaktisches Design) des Seminars in 4 Akten

Die dargestellte Struktur weist folgende Designelemente auf:

Tab. 28: Gestaltungselemente des Seminars



	Lernziele	Lehrziele	Inhalte		Dramaturgie
			OP	KD	
Akt 1					
Akt 2					
Akt 3					
Akt 4					
					

Ausgangspunkt für das didaktische Design bietet das Constructive Alignment, die Passung von Lehr- und Lernzielen mit Prüfungsformen. Lernziele und Lehrziele geben die Themen vor. Ausgehend davon werden die Aktions- und Sozialformen bestimmt. Die Aufgabe von Methoden ist die lernzielorientierte Aktivierung von Lernprozessen bei den Seminarteilnehmer*innen (siehe Kapitel 5.4). Im Kontext von Outdoorpädagogik haben zudem die Lernräume („Orte“) großen Einfluss auf das pädagogische Geschehen (vgl. Kapitel 3.6 und 5.5.3).

Im Folgenden soll lediglich die nötigen Vorbereitungen und der erste Akt im Drehbuch des Seminarkonzeptes differenzierter betrachtet werden. Allgemein gilt, dass vor allem der Beginn eines Seminars zunächst stark strukturiert und gut geplant werden sollte (vgl. Kapitel 3.4 und 3.6). Nicht umsonst gibt es die Sache mit dem ersten Eindruck. So werde ich notwendige Vorbereitungsmaßnahmen aufzählen sowie zu jeder Phase des ersten Aktes für ein seminaristisches Setting einen *inhaltliche Struktur* und für ein handlungsorientiertes Setting einen *Beat Sheet* (= Gliederung der Einheit in wesentliche Teile und Beschreibung der wichtigsten methodisch-didaktischen Elemente) erstellen. Die *Beat Sheets* geben den handlungsorientierten Einheiten eine als sowohl theoretisch als auch subjektiv sinnvoll erachtete und aufeinander aufbauende Struktur vor (siehe Kapitel 1-4), die das Ziel hat, im besten Fall zu einer „guten Story“ (= ein erfolgreiches Seminar) zu werden.

VORSPIEL


Der erste Raum des Kontaktes mit potentiellen Seminarteilnehmer*innen ist der **virtuelle Raum**. Die Anmeldungen zu den Lehrveranstaltungen passiert an der PLUS via dem Informationsmanagementsystem „plusonline“ und eine mögliche Kommunikation via Email, im Verlauf des Seminars über die eLearningplattform „Blackboard“. Die inhaltliche Befüllung dieser virtuellen Räume obliegt in erster Linie dem Lehrenden. So sind folgende Vorbereitungen zu treffen:

	<p><i>Kurzbeschreibung und Infos zur Lehrveranstaltung (Titel, Nummer, Art, Semesterstunden, Semester, Vortragende, Organisation, Stellung im Studienplan, ECTS-Credits, Inhalt, Inhaltliche Voraussetzungen, Ziel, Lehrsprachen, Lehr- und Lernmethode, Abhaltungstermine, Teilnahme Kriterien und Anmeldung, Angaben zur Prüfung, Empfohlene Fachliteratur, Online Informationen), Termine, Fristen...</i></p>
	<p><i>Kurzbeschreibung der LV, Kontaktdaten zur Lehrperson, ggf. Tutor*innen, digitale Dokumente wie Seminarplan (vgl. Kapitel 5.5.5), ausgewählte Literatur (Reader, vgl. Anhang), Infos zu Terminen / Exkursion, erweitert im Verlauf z.B. Handouts der Präsentationen...</i></p>
<p>Organisatorisches</p>	<p><i>Räume reservieren in plusonline, Infos und Termine aktualisieren, Sekretariat „briefen“ für mögliche Fragen von Studierenden, Kosten klären, Unterkunft (Berghütte) für Exkursion reservieren, Grundbesitzer fragen, Outdoor-Plätze überprüfen, ggf. Plan adaptieren, ...</i></p>

Mit Ende der Anmeldephase wird die Liste der Seminarteilnehmer*innen gereiht und ggf. eine Warteliste erstellt. Es wird davon ausgegangen, dass das Seminar als Präsenzlehrveranstaltung stattfinden kann. So werden im Folgenden nur **reale Räume** geplant (Optionen für Distanzlehre siehe Kapitel 5.5.2). Wenn möglich, sollen die Teilnehmer*innen mit allen Sinnen in Kontakt zueinander kommen und ganzheitliches Lernen ermöglicht bekommen. Zur Vorbesprechung können alle Interessierten erscheinen, die endgültige Entscheidung über die Teilnahme wird dort entschieden.


Es wird eine Seminarteilnehmer*innen-Anzahl von **max. 20 Studierenden** festgelegt. Das Seminar wird für das Sommersemester konzipiert, eine Durchführung im Wintersemester wäre ebenso möglich. Nachstehend werden die Lehr-Lern-Einheiten in den Akten beispielhaft kurz skizziert und für ausgewählte Einheiten eine *inhaltliche Struktur*, ein *Beat Sheet* (und ein exemplarischer *Exercise Sheet*) sowie von den *Aufgaben* für die Seminarteilnehmer*innen vorgeschlagen. Zur besseren Veranschaulichung und Verständlichkeit wird jeder Teil des Seminars zu Beginn mit erfundenen *Story* von Philine, einer fiktiven Seminarteilnehmerin, eingeleitet.

ANMELDUNG




<p>Interesse</p>  <p>online</p>	<p><i>Ich bin Philine und studiere seit 3 Semestern Pädagogik an der PLUS neben meiner Arbeit im soziotherapeutischen Bereich. Ich arbeite mit sozial benachteiligten Jugendlichen, aber aktuell sitze ich meistens vor dem Bildschirm oder in einem Einzelsetting im Seminarraum. Gerade nach dem Jahr Corona brauchen wir unbedingt andere Alternativen für pädagogische Handlungsoptionen. Als ich über das Lehrveranstaltungsangebot „Outdoor- und Erlebnispädagogik“ gestolpert bin, habe ich mich sofort angemeldet. Erfahrungslernen, Draußen-Sein, reale Erlebnisse, das würde meine Jugendliche sicherlich motivieren und aus der Resignation locken. Ich erinnerte mich sofort an eine frühere Exkursion mit der Schulklasse. Damals wanderten wir gemeinsam in einen Nationalpark und waren dort als Natur-Forscher*innen unterwegs. Ich glaube, dass war damals der Auslöser für mein Engagement bei Greenpeace. Ich bin überzeugt davon, dass nachhaltiges Lernen im Tun passiert. Ich freue mich auf die Möglichkeit, mir mit diesem Seminar hoffentlich einen Outdoor-Werkzeugkoffer anzueignen. Hoffentlich ist das Seminar nicht nur Theorie.</i></p>
---	--

AKT 1


EINHEIT 1

<p>Vorbereitung</p>  <p>Unipark Nonntal</p>	<p><i>Yeeh, Fixplatz. Freu mich, das Seminar klingt spannend. Der Theorie-Reader ist zwar echt fett und der Aufwand klingt nach viel. Hoffentlich wird's nicht allzu stressig, all die Aufgaben zu erledigen. Immerhin, die Prüfung ist schon in einem Monat. Soo cool, dass wir so viel draußen sein werden. Ich wollte schon immer mal klettern. Leider kenne ich niemanden in der Gruppe, immerhin wirkt der Seminarleiter sympathisch. Die Exkursion wird sicherlich 'ne intensive Geschichte. Klingt ja fast wie ein Andi-Seminar. Hoffentlich macht uns ein Virus keinen Strich durch die Rechnung.</i></p>
---	---















INHALTLICHE STRUKTUR





	Seminarraum X im Unipark Nonntal, 09.00 – 20.30 Uhr	
 min		
10	Begrüßung, Kurzpräsentation / Vorstellung des Seminars	
20	Voraussetzungen, Anforderungen, Inhalte, Gruppengröße	
15	Zuteilung Fixteilnehmer*innen, ggf. Wartelistenplätze	
15	- Pause - (die TN auf Warteliste können nach Hause gehen)	
15	Organisatorisches, Termine, Aufgaben, Reader, Work Flow	
15	Unklarheiten, Offene Fragen, Eröffnen einer Messenger-Gruppe (z.B. Whatsapp)	
15	Ausblick auf den nächsten Termin, Verabschiedung	

EINHEIT 2

<p>Kennenlernen Teambuilding</p>  <p>Salzburg Stadt</p>	<p><i>Ein intensiver Tag. Der Vormittag draußen auf der Dachterasse, die Teamwork-Rallye, was ein Spaß. Der Spaziergang auf dem Mönchsberg tat gut, habe mich währenddessen echt super mit Erika unterhalten. Die Aktion, als wir die Flüchtlinge vor dem Ertrinken retten mussten, fand ich heftig. Da wird einem so bewusst, wie ungerecht und unbarmherzig noch vieles auf unserer Welt ist. Eigentlich habe ich lang nicht mehr so berührt über Menschenrechte nachgedacht. Die Äußerung von Frederik, dass wir eigentlich nichts tun können, hat mich traurig und wütend zugleich gemacht. Nein, wir können was tun, davon bin ich überzeugt. Die Diskussion war dann echt spannend. Die Gruppe ist total nett. Der Anfang war mir zwar etwas zu persönlich, immer wieder unglaublich, wie sich da einige gleich zu Beginn tief öffnen können. Ich brauch' da sicherlich noch ein bisschen. Aber hab das Gefühl, dass da eine sehr vertrauensvolle Atmosphäre entsteht. Ich war überrascht, wie ich still realisierte, wie ich doch auch Vorurteile habe. Mit Max wollte ich eigentlich nicht zusammenarbeiten. Weiß garnicht, warum. Jetzt muss ich mit ihm das Referat vorbereiten. Passt auch. Das Thema „Umweltbildung und BNE“ taugt mir voll.</i></p>
---	--

BEAT SHEET


	am xx.xx.xxxx um xx Uhr auf der Dachterasse Unipark Nonntal (https://goo.gl/maps/VW1bBGvzb5izdidE7), Ende ca. xx Uhr Schlechtwetteralternative: Am Haupteingang des Uniparks			
		Kennenlernen bewährter kooperativer Teamübungen, „Vorbild“ für ein „Outdoor-Kennenlerntag“ sehen, Erfahrungslernen, soziales Lernen und Empathie, Sensibilisierung von Selbst- und Fremdwahrnehmung		
	Forming			
	Lehrperson führt als Outdoortrainer*in die Gruppe durch den Tag und gestaltet vorwiegend alleine die Einheit.			
	kleiner Ball, 20m Seil, 30m Kletterseil, 3x 5m Reepschnüre, 2 Klettergurte, 2 Karabiner, 2 Helme, 2 Lederhandschuhe, Augenbinden, schwarze und weiße Babypuppe, Spielfigur („Winnetou“), Bastelmaterial (Stifte, Scheren, Kleber, Moderationskarten, A4/A3 Karton etc.), Erste Hilfe, Handy			
	Grundfitness (Aktivitäten niederschwellig, Programmgestaltung barrierefrei möglich)			
	sportliche, dem Wetter angepasste Bekleidung + Schuhwerk			
				
Vorbereitung	Unipark-Gebäudemanagement fragen, ob Nutzung Dachterasse / Außenbereich möglich, Veranstaltungskalender	-	-	
	5 15 40	Treffen auf der Dachterasse Unipark Begrüßung, Ziel vom Tag, Rahmen klären (Selbstverantwortung, lebt von Fragen und Mitarbeit, Signale „freeze“ „stopp“) <u>Warmin Up und Kennenlernen</u> z.B. UE Wachklopfen. UE Rotierender Ball UE Partner*innen-Interview „Small Talk“, Vorstellen der/des P. vor der Gruppe	- Gestalten einer Warming-Up-Phase mit einer neuen Gruppe - das Thema „Kennenlernen“ initiieren: persönlicher Austausch und Kontakt, Hemmungen abbauen, Partnerübung, das erste Mal Präsentieren vor der Gruppe	Lernklima etablieren
	30	<u>Interaktive und kooperative Übungen</u> z.B. UE Richtig oder Falsch, UE Teamwork Rallye	- Selbsterfahrung von handlungsorientierte Übungen und interaktive Methoden mit der Großgruppe zum Thema	Trigger Event mit Thema „Stereotype-Vorurteile“, Provokation von Schubladendenken, Selbsterfahrung durch

	30	UE Ein Schritt zurück Reflexionsrunde mit UE Gleichgewicht	Kennenlernen, Vertrauen, Teamwork - Vorbild für Übungsanleitungen und Reflexionsrunden - freie Zeit für persönliche Gespräche schaffen (Spaziergang)	Benachteiligung, Spüren von Ungerechtigkeit
	15	Blitzlicht Rückblick Vormittag, Ausblick Nachmittag		
	45	Pause und Ortswechsel, Spaziergang auf den Mönchsberg in Richtung Richterhöhe (oder in einen nahen Park), selbstständig	- eine - Vorbild für die Methode „Dialogrunde“ (geführter Austausch in der Gruppe) - ggf. 3x3-Metareflexion	Exploration - Gleichberechtigung vs. Gerechtigkeit - Chancengleichheit - gesellschaftspolitische Dimensionen - Menschenrechte - im persönlichen Austausch mit der Gruppe Urteilsbildung, Perspektivenerweiterung
	60	Ort: Nahe der Stupa / Mönchsberg oder Donnenbergpark Blitzlicht Rückblick: Reflexion ggf. Gruppenteilung <u>Interaktive und kooperative Übungen</u> UE „Säuresee“ adaptiert: „Kritische Metapher auswählen“ z.B. „im Mittelmeer soll das Baby vor dem Ertrinken gerettet werden“ (Thema Flüchtlinge, Menschenrechte), ggf. mit Zeitdruck, durch Puppen und Rollenspiel ein berührendes Event, Reflexion, Hinleitung zum Thema Menschenrechte ggf. 		
	15	<u>Dialogrunde</u> Thema Menschenrechte, persönliche Kommentare		
	60	<u>Workshop</u> Prinzipien der Zusammenarbeit, des Miteinanders entwickeln – Gemeinsames Gestalten von einem Plakat / Vertrages etc.	- AGB (<i>Allgemein gewünschte Bedingungen</i>) für Kommunikation, Partizipation, Kooperation, Kollaboration erstellen - Gruppenregeln - Reflexion zum Ort und Umgebung (Eignung)	Integration: Rahmenbedingungen für die Kultivierung kritischen Denkens, für die Kommunikation und ein Miteinander auf Augenhöhe entwickeln: Leitfiguren sind Anerkennung, Respekt, Wertschätzung, Toleranz
	30	<u>Spielerunde</u> Persönliche Methodensammlung erweitern: WUP, Fillings z.B. - UE Wo ist Winnetou? - UE Ultimate Ninja - UE Knoten im Seil ...	- OP Methoden - Gruppenwissen aktivieren - interaktiver Austausch - Spiele anspielen, Neues ausprobieren - Methodensammlung erweitern	Resolution: im handelnden Tun das vorher Entwickelte anwenden
	30	<u>Gruppenfindung</u> - Gruppenfindung (2er-Teams) mit UE Pärchen – Themenverteilung (UE Tauschmarkt) für die Präsentationen der nächsten Einheit - auf Lernjournal hinweisen (Infos im Blackboard)		
Evaluation Abschluss	15	Abschlussreflexion - Was kann ich mitnehmen - Ausblick	- Nach Denken - Motivation	



Kennenlertage für Schulklassen, Teambuilding, Outdoortraining, Einführung
Gruppendynamik


Das Wissen um das Was, Wozu, Wie, Wo ist Voraussetzung zur Anleitung, Durchführung und Reflexion der einzelnen pädagogischen Übungen im Beat Sheet. Entweder die/der Gruppenleiter*in hat entsprechendes Know-How oder ein „Exercise Sheet“ wurde vorher erstellt (hierzu hilfreich das Studium von Literatur und Übungssammlungen z.B. Gilsdorf und Kistner 2015a, 2015b, 2015c; Reiners 2009a, 2009b u.a.), am folgenden Beispiel veranschaulicht:

EXERCISE SHEET	
Bezeichnung	Säuresee (mit Trigger zur gesellschaftspolitischer Dimension)
Intention	Erlernen von Problemlösestrategien, Zusammenarbeit, Förderung der Diskussionsfähigkeit
Aktionsform	Kooperative Übung
Sozialform	Kleingruppe (10 Personen)
Ort	optimal ist eine ebene Wiesenfläche mit einem freistehenden gut verzweigten Baum, Variationen im Gelände können Herausforderung steigern
Zeitbedarf	ca 20-30 min
Materialbedarf	ein Baum o.ä., ein Kletterseil (30m), ein 20m Seil, eine Augenbinde, ein „Mensch“ (z.B. Kinderpuppe) in einem „Boot“ (z.B. A3-Karton), Arbeitshandschuhe, ev. Klettergurt, Helm, Karabiner
Vorbereitung	Ein „See“ (ca. 5m Durchmesser) wird mit einem Seil nahe dem Baum gelegt. In seiner Mitte wird ein „Boot“ (A3-Papier o.ä.), in dem ein „Kind“ (Puppe) um Hilfe schreit.
Aufgabe	Die Gruppe soll einen möglichst schnellen Weg finden, wie sie mit dem säureresistenten Kletterseil, Gurt, Helm und Karabiner gemeinsam das „Flüchtlingskind aus dem Boot“ aus dem See mit giftiger Säure retten können. Wenn sich eine Person über den „See“ bewegt, müssen die Augen vor den giftigen Dämpfen mit einer Augenbinde und die Hände mit Lederhandschuhen geschützt werden. Die Gruppe hat 15min Vorbereitungszeit.
Sicherheit	Achtsamer Umgang mit der über dem „See“ schwebenden Person (Höhe, Verletzungsgefahr), Achtung auf die Hände, nicht ohne Handschuh am Seil entlangrutschen (Verbrennungen/Einschneiden des Seil), Gurt, Karabiner, Knoten überprüfen
Varianten	Dramaturgie steigern: Zeitlimit setzen, Nur ein Versuch Schwierigkeit steigern: ohne Gurt / Karabiner
Reflexionsfragen	 3x3 Metareflexion: 1 Ebene ICH + GRUPPE (z.B. Was war meine Rolle? Wie habe ich mich bei der Übung gefühlt? Wie hat sich die Strategie entwickelt? Wie wurde mit der Gruppe mit Alternativvorschlägen umgegangen? Wie ist es zu einer Entscheidung gekommen?) 2 Ebene PROFESSION (z.B. Wozu kann die Übung wirkvoll eingesetzt werden?) 3 Ebene PERSPEKTIVEN (z.B. Was denke ich über die Situation auf dem Mittelmeer? Was braucht es für eine menschliche Welt? Wie kann ich einen persönlichen Beitrag dazu leisten? Reflexionsprozess von einer geleiteten Diskussion mit einem fließenden Übergang zur folgenden Dialogrunde (siehe Beat Sheet)
Literatur	aus Reiners (2009a, S. 121), „Flüchtlings-Idee“ von Mende (2018), zur Gestaltung von wirkvollen Metaphern und dessen Reflexion siehe Bacon (1998)
Gesellschaftspolitische Dimension	„Klassiker wie der „Säuresee“ können (...) genutzt, ohne dass der bisherige Inhalt und der erhoffte mögliche Transfer verloren geht. Wenn der Säuresee zum Mittelmeer wird (als einziger persönlicher Ausweg vor Leid und Verfolgung von Menschen) und statt einem Gegenstand in der Mitte eine bekleidete Schaufensterpuppe vorm Ertrinken gerettet werden soll, dann bekommt die kooperative Übung eine weitere Dimension: eine globale wie auch persönliche gesellschaftspolitische Bedeutung. Diese gilt es auszuhalten und zu verarbeiten, um mit der Gruppe einen Weg zu finden, wie ggf. mit sozialkritischen oder sogar sozialdarwinistischen Bemerkungen Anderer umzugehen ist“ (Mende 2018, S. 192)

Persönliche Anmerkung	<i>Geht auch ohne Gurt und Karabiner! Mit Kindern oder Jugendliche ist die Gruppengröße „egal“, kann auch mit einer ganzen Schulklasse gespielt werden. Wenn die Gruppe gut arbeitet, wird die Aufgabe schnell gelöst, bei Misserfolg kann die Übung jedoch auch sehr lange dauern (erneute Diskussions- und Erprobungsphasen), entsprechend Alternativen und Zeitpuffer mitbedenken.</i>
Nach der Durchführung:	
Kommentar	


Weitere Beispiele von handlungsorientierten Übungen mit „gesellschaftskritischem“ Anspruch (und damit das Potential zur Förderung kritischen Denkens) finden sich im Anhang.

ZWISCHENZEIT

Gruppenarbeit 	<i>Ohje, Max hat so wenig Zeit, hätte mich gerne persönlich mit ihm getroffen. Naja, so haben wir jetzt zumindest per Videochat die Themen verteilt und uns auf eine Frist geeinigt. Wir treffen uns in einer Woche nocheinmal und werden unsere Präsentation konkret gestalten. Bis dahin werden wir uns einlesen und die wichtigsten Eckpfeiler zusammenfassen.</i>
---	---


AUFGABE



!	<p>Bereitet zu zweit eine fünfzehnminütige Präsentation zu eurem Thema vor. Die Auswahl der Präsentationsformen, verwendete Medien und Orte (indoor / outdoor) stehen euch frei.</p> <p>Erstellt hierfür ein Handout (max. 1 Seiten) und eine Literatursammlung zu eurer Thematik (mind. 5 verschiedene Literaturangaben) und stellt beide Dokumente spätestens 3 Tage vor dem Präsentationstermin auf die Lernplattform in die entsprechenden Ordner.</p>
	<p>Präsentationsthemen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Konzepte Outdoorpädagogik 2 Geschichte und Persönlichkeiten 3 Handlungsfelder - Orte 4 Umwelt, Ökologie, Klima, Meteorologie, Natur 5 Bildung für nachhaltige Entwicklung und Umweltbildung 6 Erfahrungslernen, Reflexion 7 Gruppendynamik, Kommunikation 8 Risiko, Abenteuer und Wagnis 9 Sicherheit, Wetter, Planung 10 Programmplanung u –vorbereitungen (Didaktisches Mobile)

Reader 	<i>Lesen. Studium. Theorie finde ich immer abstrakt. Die Texte sind zumindest spannend zum Lesen. Bisschen verrückt, diese riesige Menge Stoff für die Klausur. Ich muss unbedingt in Erfahrung bringen, wie „tief“ wir die Literatur studieren müssen oder ob nur die Bearbeitung der Fragen reicht.</i>
--	---


AUFGABE




!	Der Reader ist Grundlagenliteratur zur Klausur. Studiert die Texte, bearbeitet die Lernkontrollfragen und die Online-Aufgaben auf der Lernplattform. <i>(siehe Anhang)</i>
---	--

Lernjournal 	<i>Ich muss mir vornehmen, den Eintrag am gleichen Tag zu tun. Jetzt ist das schon fünf Tage her und ich kann den Tag nur mehr schwach rekonstruieren. Vielleicht schlage ich der Lehrperson vor, ob wir das nächste Mal Zeit bekommen, uns schon während der Einheit ein paar Notizen zu machen.</i>
---	---

AUFGABE	
 	Selbstreflexivität bei den Studierenden fördern, Persönliche Reflexion und möglicher Transfer (<i>Ebenen Handeln, Denken, Fühlen, Sein – Rückblick, Tiefblick, Ausblick, vgl. Kapitel 3.4.5</i>)
!?	Mache nach jeder Einheit einen Eintrag in dein Lernjournal. Form und Medium steht dir frei. Spüre noch einmal tief in dich hinein und sei ehrlich zu dir selbst: Was habe ich heute erlebt? Wie war mein Befinden in und mit der Gruppe? Welche Themen haben mich berührt? Was fand ich herausfordernd? Was habe ich dabei für mich selbst gelernt? Was kann ich daraus für meine eigene pädagogische Praxis mitnehmen? Ich bin dankbar für diesen Tag, weil.... Ich nehme für die nächste Einheit vor, dass...

EINHEIT 3

Präsentationen  Unipark und Stadt	<i>Der Theorietag! Ich war überrascht, wie unterschiedlich und abwechslungsreich der Tag verlaufen ist. Sehr lässig, wie kreativ von manchen Gruppen die Orte für die Präsentation gewählt wurden. Der Umwelt-Spaziergang mit Kopfhörer in den Ohren, auf der Dachterasse, top. Leider war es teilweise schwer, alles mitzubekommen, da muss ma echt aufpassen, dass so wenig wie möglich Störungen passieren, wenn draußen etwas präsentiert wird, Vögel, Wind, Menschen, Autos etc. Und zuviel Ortswechsel fand ich auch nicht so angenehm, immer wieder neu ankommen, neu anpassen, das wird's dann schwierig mit der Konzentration auf die Inhalte. Die Erkenntnis: Die intime und vertraute Atmosphäre im Seminarraum eignet sich für Wissensvermittlung einfach echt gut, einen Teil draußen ist eine erfrischende Abwechslung.</i>
--	---

INHALTLICHE STRUKTUR	
	Seminarraum X im Unipark Nonntal, 09.00 – 16.30 Uhr, im Nahbereich des Uniparks (indoor und outdoor)
 min	Kurzpräsentationen der theoretische Grundlagen und verschiedene Perspektiven zur Outdoor- und Erlebnispädagogik, Chancen und Grenzen des Seminarraums „Outdoor“ erkunden 
Vorb	Die Präsentationen nach den „Orten“ reihen,
10	Begrüßung, Rückblick, Präsentation der Zeitstruktur (15min Präsentation + 15 min Diskussion)
10x15	Referate
10x15	Fragen, Diskussion, Ergänzungen
100	Pausen, Zeitpuffer
30	Der Seminarraum draußen? Wozu eignet er sich gut, wozu nicht? Welche Rahmenbedingungen sollten gegeben sein?
10	Ausblick auf die Klausur, den weiteren Verlauf

EINHEIT 4

Klausur



Unipark Nonntal

Die Prüfung war fair und ich habe auch während der Prüfung wieder etwas gelernt. Positiv wird's schon sein ;) Ich habe den Reader gewissenhaft gelesen, die Lernkontrollfragen haben wir gemeinsam mit der Gruppe bearbeitet. Das war super, die Idee mit dem google-Dokument. Das hat mich gut auf die Prüfung vorbereitet. Theorie weg, jetzt freu ich mich so auf die Praxis!

AUFGABE

!


Vor der Klausur wird ein Zettel ausgeteilt mit den Möglichkeiten für die Praxiseinheiten. Drei Praxiseinheiten sollen ausgewählt werden, die Entscheidungsfindung soll „systemisch konsensiert“ werden. Jeder soll zu jeder möglichen Praxiseinheit sein Widerstand auf einer Skala von 1 (*kein Widerstand, ich wäre voll dabei!*) bis 10 (*starker Widerstand, ich lehne diese Möglichkeit entschieden ab*). Zudem soll erhoben werden, ob Die Zettel werden von der Lehrperson eingesammelt. Die weitere Vorgehensweise wird den Studierenden via Email bzw. Lernplattform mitgeteilt.

Dann wird die Klausur ausgeteilt.

Nach Beantwortung möglicher Fragen haben die Studierende 60min Zeit, die Klausurfragen zu beantworten.


AKT 2

ZWISCHENZEIT



Info 	<p><i>Schade, dass wir nicht Klettern gehen. Freu mich aber auf den City Bound Tag und auf die Erkundung der Stadt mit pädagogischen Blick. Draußen-Sein und Tun, das ist die Hauptsache.</i></p>
--	---

AUFGABE


!	<p>Infoemail:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zeitplan der drei Praxiseinheiten - Planungsdokument für die Lehrauftritte (Zuordnungen der Personen nach Auswertung der systemisch konsensierten Abstimmung) - Aufgabe, den eigenen Lehrauftritt zu planen - Treffpunkt für die nächste Einheit
---	---

Lehrauftritt 	<p><i>Ich habe mich entschlossen, alleine den Lehrauftritt vorbereiten. Bin jetzt schon nervös, aber ich sehe das als Chance für mich selbst. Find ich gut, dass wir mal aus dem Schutz der Gruppe „ausbrechen“ können und mal auf uns alleine gestellt sind. Ich werde das „Closing“, die letzte Stunde des Wandertages gestalten. Die Gruppe und die Lehrperson gibt mir das Gefühl, dass ich dabei alle Fehler machen darf, die man machen kann. Freu mich darauf, auf den Tag, auf meine Pbung und auf das Feedback.</i></p>
---	--




AUFGABE

 	<p>Selbstreflexivität bei den Studierenden fördern, Persönliche Reflexion und möglicher Transfer (<i>Ebenen Handeln, Denken, Fühlen, Sein – Rückblick, Tiefblick, Ausblick, vgl. Kapitel 3.4.5</i>)</p>
!?	<p>Bereite alleine (oder zu zweit) eine Gruppenübung vor (Gesamtdauer 20min). Du wirst die Übung selbstständig anleiten, begleiten und durch die Reflexion führen. Du wirst hierzu konstruktives Feedback erhalten. Die Übung sollte zu dem Thema der Praxiseinheit passen und in die bestehende Dramaturgie bestmöglich stimmig eingefügt werden. Das Planungsdokument zu den Praxiseinheiten, die Einteilung der Lehrauftritte und die Zuordnung zu den Praxiseinheiten finden sich auf der Lernplattform.</p> <p>Erstelle zu der Übung ein Planungsdokument (wie <i>Exercise Sheet</i>) (max. 1 Seite) und stell dieses spätestens 3 Tage vor der Praxiseinheit auf die Lernplattform in den entsprechenden Ordner (siehe Anhang).</p> <p>Mögliche Themen für die Übung, je nach Thema und Zeitpunkt in der Dramaturgie:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Warming up 2 Wahrnehmung 3 Vertrauen 4 Kooperation 5 Abenteuer 6 Closing / Nachbereitung <p>Reflexion.</p>

EINHEIT 5 - 7


<p>Praxiseinheit</p>  <p>Stadt und Natur</p>	<p><i>Ich merke immer mehr, wie sehr die Gruppe zusammenwächst. Die Diskussionen werden lebendiger, gehaltvoller, jede und jeder ist motiviert. Ich glaube, dass wir alle viel von den Praxiseinheiten profitieren können. Das WUP X und die Übung Y, das Rollenspiel Z werde ich sicherlich mal mit meinen Jugendlichen durchführen. Das Seminar hat jetzt schon einen hohen Erinnerungswert und ist wahrhaftig eine bewegte Abwechslung zum Unialltag.</i></p>
--	--

TASK SHEET

		<p>Selbsterfahrung, Lernen im handelnden Tun, Reflexionsrahmen erleben, Kennenlernen von Themen, Konzepte, Methoden</p>
<p>!?</p>	<p>Je nach ausgewählten Aktivitäten wird ein Beat Sheet mit Lücken erstellt und mit Lehrauftritten befüllt. Die Personen, die mit ihrem Lehrauftritt in der Praxiseinheit vorgesehen werden, werden sich vorher mit der Lehrperson via Videochat austauschen und ggf. offene Fragen klären.</p> <p>Mögliche Praxiseinheiten wären (vgl. Kapitel 5.3 und 3.6.1):</p> <ul style="list-style-type: none"> - City Bound / urbane Lernprojekte - Naturerfahrung: <ul style="list-style-type: none"> - Wald-Wiesen-Wasser-Weilen - Land Art - Kräuterpädagogik - Umweltkunde, Ökopädagogik und Umweltbildung - Outdoor Leadership Skills <ul style="list-style-type: none"> - Erste Hilfe Outdoor - Orientierung und Geocaching - placed-based-pedagogy - Outdoor-Activities <ul style="list-style-type: none"> - am Fels: Klettern und Klettersteig - im Wasser: Canyoning - am Berg: Wandern - in den Bäumen: niedere und hohe Seilaufbauten - als Sport: Mountainbike, Trailrunning /-walking - in der Stadt: Free Running, Parkours - Themenzentriertes Outdoor-Seminar <ul style="list-style-type: none"> - Inklusion - Migration - Gender & Diversity - Elementarbildung <p>Im Prozess sollte pro Praxiseinheit einmal eine 3x3-Metareflexion stattfinden, ev. im Beat Sheet antizipieren</p>  <p>In drei Einheiten sollen drei Themen intensiv behandelt werden, ein Teil der verbliebenen Themen werden im Rahmen der Exkursion bearbeitet, viele Themen bleiben unbehandelt. Der Prozess wird das Interesse leiten.</p>	


AKT 3


ZWISCHENZEIT

<p>Info</p> 	<p><i>Rucksack packen und los geht's!</i></p>
--	---

AUFGABE	
<p>!</p>	<p>Infoemail:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zeitplan, Anreise, Koordination Fahrgemeinschaften, Treffpunkt - Anforderungen - Ausrüstungsliste - Verpflegung

EINHEITEN 8-11

<p>Exkursion</p>  <p>Berghütte und Natur</p>	<p><i>Ohne Worte, eine intensive, erlebnisreiche, herausfordernde und lernreiche Zeit. Mein normaler Alltag habe ich schnell vergessen, bin schnell versunken in den besonderen Flow mit der Gruppe. Die Berghütte als isoliertes Setting und die wunderschöne Naturlandschaft lassen wirklich eindrücklich spüren, wie wertvoll und wirkungsvoll Outdoor- und Erlebnispädagogik inszeniert werden kann. Auch wenn es mich viel Überwindung gekostet hat, bin so dankbar für die Biwaknacht allein draußen im Wald, die werde ich wohl nie vergessen. Zudem konnte ich 20 Personen sehr persönlich kennenlernen, vor allem zu Max, Frieda und Elena hat sich eine schöne Freundschaft gebildet. Danke.</i></p>
---	--

AUFGABE	
	<p>Selbsterfahrung, Vertiefung des Wissens, Etablierung der erlernten Skills (Können), Kultivierung einer Haltung</p>
<p>!?</p>	<p>Um eine möglichst erwartungsarme Haltung und eine offene Vorfreude zu erwirken, wird für die Exkursion keine Vorbereitung notwendig sein. Sie wird konzipiert als geschlossene mehrtägige Einheit, die Methode Zukunftslabor und die Gruppenprinzipien geben den Orientierungsrahmen, die konkreten Methoden, Inhalte, Themen, Aktivitäten ergeben sich im Prozess.</p> <p>Die Beat Sheets der Tage werden vor Ort und kollaborativ entwickelt, die Methoden hierzu situationsspezifisch angepasst.</p> <p>Im Prozess wird mehr und mehr die 3x3-Metareflexion kultiviert und in verschiedenen Variationen und Ausprägungen erlebt. Es soll sich die Überzeugung einer kritischen Haltung entwickeln und eine intrinsische Motivation hinsichtlich kritischen Aktivismus. Ziel wäre es, wenn sich Ideen für ein freiwilliges Projekt im Laufe der Exkursion entwickeln.</p> <p>Das Projekt wird nicht begleitet, sondern entsteht in der Selbstorganisation. Das Projekt ist explizit kein Bestandteil des Seminars, d.h. die Verantwortung darüber liegt bei den Aktivist*innen.</p>

ZWISCHENZEIT
ACT FOR FUTURE

Freiwilliges Projekt

Kritische Outdoorpädagogik



*Das werde ich nie vergessen, die Initiierung der Müllsammelaktion mit den Schulklassen, 300 Schüler*innen mit Müllsäcken durch die Stadt und die Aufhäufung des Mülls auf einem großen Müllberg inmitten des Mirabellgartens. Ein Mahnmal an die Gesellschaft, unser Instragram-Account glüht. Wir haben nun spontan eine Aktionsgemeinschaft gegründet mit dem Ziel, weiter solche Aktionen zu machen. Die Schulen zeigen großes Interesse an einem jährlichen Müllsammeltag. Das nächste Jahr gestalten wir vielleicht offene Workshops rund um den Müllberg. Oder machen ein Kunstwerk draus.*

FREIWILLIGE AKTION





...die Weichen hierfür wurden während der Exkursion gelegt. Die Ideen sind in alle Richtungen denkbar ;)



Weitere Informationen zu dieser Idee siehe Kapitel 5.4.3 und 5.5.2.

AKT 4

EINHEIT 12


<p>Nachbesprechung</p>  <p>Unipark Nonntal</p>	+	<p>Geschichten</p> 	<p><i>Der Rückblick war wunderbar, soo viel gelacht beim Video und der Bildershow über die Exkursion und das Müllprojekt. Der Abschluss wurde gefeiert, der Ausklang ging bis tief in die Nacht!</i></p>
--	---	---	--

AUFGABE



		Festigung der Lernerfahrungen, Erfahrungsschatz bewusst werden lassen: Ebene GRUPPE
!?	Würdigung des Erlebten (Rückblick - Seminarzeit, Projekt, ggf. Bilder- und Videoshow), eine letzte Dialogrunde (Tiefblick - Feedback und Reflexion), der Blick nach vorne (Ausblick – wie ändert sich meine Idee von der Zukunft?), Evaluation des Seminars (ggf. formative Evaluation via Email / Online-Fragebogen)	

Alle guten Dinge sind 13. Metapher?

EINHEIT 13

<p>Persönliches Gespräch</p> 	<p><i>Das Reflexionsgespräch mit der Lehrperson war nochmal soo lehrreich, ich konnte mich noch einmal bewusst und tiefgehend auf mich besinnen und nachempfinden, welche wertvollen Erfahrungen ich in der Zeit des Seminars machen durfte. Danke.</i></p>
---	---

AUFGABE

		Festigung der Lernerfahrungen, Erfahrungsschatz bewusst werden lassen: Ebene ICH
!?	Persönliche Reflexion gemeinsam mit der Lehrperson über das „Lernjournal“, das im Verlauf des Seminars bei jedem und jeder Seminarteilnehmer*in entstanden ist. Klärung offener Fragen, persönliches wertschätzendes zukunftsorientiertes Feedback von der Lehrperson	

ENDE

5.5.5 Zusammenfassung – Syllabus und Seminarplan

Die komplexe Gedankenvielfalt und Qualität, die sich hinter der Konzeption der methodisch-didaktischen Gestaltungsstrategie des Seminars („Didaktisches Design“, siehe Kapitel 5.5) verbirgt, ist für einen interessierten Studierenden zunächst irrelevant. Wenn Studierende zu Beginn des Semesters das LV-Angebot in PLUSonline die Online-Plattform der PLUS zur Verwaltung und Lehrveranstaltungsanmeldung, durchforsten, dann existieren völlig andere Beweggründe für eine Anmeldung z.B. attraktiver Lehrveranstaltungstitel, persönliches Interesse, eigenes Zeitbudget bzw. Teilnahmemöglichkeiten an den Präsenzterminen, zu erwartender Aufwand, passend für den eigenen Studienfortschritt etc.. So wird der „Syllabus“ zur Lehrveranstaltung (siehe Kapitel 5.3) maßgeblich darüber entscheiden, ob sich ein*e Student*in anmelden wird oder nicht.

In Kapitel 5.3 wurden die Vorgaben der Institution erläutert. Eine Skizze für einen möglichen Syllabus für die hier konzipierte Lehrveranstaltung könnte wie folgt aussehen (siehe auch in erweiterter Form im Anhang):

Tab. 29: Entwurf eines Syllabus

Arbeitstitel:	Outdoor- und Erlebnispädagogik. Erfahrungsorientierte Handlungskonzepte für pädagogische Interventionen
Rahmen:	Proseminar (Blockseminar) für Bachelorstudium Pädagogik, Wahlfach 20 Studierende 6 ECTS \cong 150h + freiwillig 2 ECTS \cong 50h anrechenbar für Pflichtpraktika* 5 SWS (= 54h Präsenz)
Voraussetzungen:	keine (bzw. lt. Curriculum), Studieneingangsphase
Ziel:	Bei diesem Seminar erlernen die Studierende grundlegende Konzepte zur Theorie und Praxis der Outdoor- und Erlebnispädagogik mit handlungsorientierten Methoden kennen. Die Studierenden wissen und verstehen Theorien über handlungsorientiertes Lernen. Sie können selbstständig entsprechende outdoorpädagogische Interventionen und Lehr-Lern-Situationen in ihren eigenem pädagogischen Alltag planen, bewerten, gestalten und mit Zielgruppen kritisch reflektieren.
Sprache:	Deutsch
Lehr- und Lernmethode:	Reader, Digitale Lernplattform, Präsentation, Moderation, Interaktion, Selbsterfahrung, Dialog, Diskussion, Reflexion, Metaphorik, kooperative Übungen, Abenteuer
Beurteilungsschema:	Mitarbeit, Lernzielkontrollen, schriftliche Prüfung, Persönliches Gespräch, Lehrauftritt, Portfolio, Reflexionsbericht prüfungsimmanent – mehrere Teilleistungen der TN

Der Seminarplan ist die für die Öffentlichkeit sichtbare Struktur von einer Lehrveranstaltung. Es ist somit unmittelbar praktisch relevant ist. Studierende werden ihn in den Händen halten. Es reduziert eine komplexe Idee auf eine einfache Struktur. Der Seminarplan spiegelt das didaktische Design wieder und reduziert es auf einen leicht erfassbaren Überblick. Der Seminarplan koppelt die Lehrveranstaltungstermine (Präsenzveranstaltungen) mit „Überschriften“ der einzelnen Lehr-Lern-Einheiten.

Der (hypothetische) Seminarplan der im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Lehrveranstaltung könnte wie folgt ausschauen:

Tab. 30: Seminarplan – Wann? Wo? Was? Wie lange?

LV Outdoor- und Erlebnispädagogik.					
Erfahrungsorientierte Handlungskonzepte für pädagogische Interventionen.					
5 SWS (72 UE à 45min), 6 ECTS, Sommersemester					
				Zeitaufwand	
	Wann?	Wo?	Was?	Präsenz h UE	Vorb. h
1	01.03.20xx 17.00 – 18.30 Uhr	Unipark Nonntal <i>indoor</i>	Vorbesprechung: Begrüßung, Voraussetzungen, Überblick, Anforderungen	1,5 2	0
2	02.03.20xx 09.00 – 16.00 Uhr	Mönchsberg <i>outdoor</i>	Praxiseinheit Kennenlerntag und Teambuilding	6 8	3
3	03.03.20xx 09.00 – 16.00 Uhr	Unipark Nonntal <i>indoor / outdoor</i>	Präsentationen „Theorie und Praxis um Outdoorpädagogik	6 8	12
4	04.03.20xx 09.00 – 10.30 Uhr	Unipark Nonntal <i>indoor</i>	Schriftliche Prüfung	1,5 2	40
5	05.03.20xx 09.00 – 12.00 Uhr	Salzburg Stadt <i>outdoor</i>	Praxiseinheit z.B. City Bound	3 4	2
6	06.03.20xx 09.00 – 16.00 Uhr	Gaisberg <i>outdoor</i>	Praxiseinheit z.B. Outdoor Activites	6 8	2
7	07.03.20xx 09.00 – 12.00 Uhr	Aigner Park <i>outdoor</i>	Praxiseinheit z.B. Erste Hilfe Outdoor	3 4	2
8 9 10 11	08.03.20xx, 12.00 – 11.03.20xx, 12.00 Uhr	Natur, Berg, Hütte <i>indoor / outdoor</i>	Block Selbsterfahrung, Vertiefung Outdoor Leadership, Zukunftslabor, Idee Praxisprojekt	24 32	2
	PROJEKT (freiwillig)				3
12	13.03.10xx 09.00 – 12.00 Uhr	Unipark Nonntal <i>indoor</i>	Austausch, Reflexion, Transfer, Evaluation	3 4	12
Summe				54 72	78

Optional: + 50h Praktika (2 ECTS)

5.6 Anforderungen an die Lehrperson

Wissenschaftliche Lehre heißt immer auch, eine Haltung exemplarisch den Studierenden vorzuleben. Und dies bedeutet letztlich, das eigene lehrende Handeln zum Gegenstand der – in einer wissenschaftlichen Haltung praktizierten – Beobachtung und Erforschung zu machen. Die Lehre in ihrer engen Beziehung zu dem Bestreben Zusammenhänge zu erkennen, Anwendungen zu finden und die neuen Erkenntnisse in einem Zusammenhang zum bekannten Wissen zu bringen, wird in diesem Sinne selbstreflexiv.

(Fahr und Zacherl 2019, S. 285)

Im Kapitel 1.5 wurden die Gütekriterien „Selbstreflexivität“ und „Transparenz“ beschrieben, die in der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit gelten. Vor allem die Kompetenz zur Selbstreflexion wird im Rahmen kritischer Hochschullehre als wesentlich erachtet (vgl. (David 2019; Fahr und Zacherl 2019; Jahn 2019a; Pongratz 2010; Pachner 2013; Veiglhuber 2018)). Wie in Kapitel 4.6 differenziert dargestellt, werden sie als Lehrende und Lernende zugleich gesehen. Selbstreflexive Lehre ist Anspruch und Ziel zugleich und damit ebenso Ausdruck einer wissenschaftlichen Haltung – **Lehrende an Hochschulen sollten ihr Denken und Handeln kritisch reflektieren und zur Diskussion stellen können.** Diese selbstreflexive und lernoffene Haltung bei Lehrenden soll im Kontext des Lehrveranstaltungskonzepts dezidiert gefordert werden. Sie bildet das „Rückgrat“ in einer gelebten kritischen Bildungspraxis in der Wissenschaft. Als Denkfigur für einen wissenschaftlichen Diskurs bietet sich der von Fengler (2018) vorgeschlagene metareflexive Denkprozess eines Dialoges erster und zweiter Ordnung an (siehe Kapitel 3.4).

Die Anforderungen an die spezifische Lehre ergeben sich aus einer Synthese der zu vermittelnden Handlungspraxis und den Bedingungen von Hochschuldidaktik. Lehrende, die die Leitung eines kritischen Seminars mit dem Titel „Outdoor- und Erlebnispädagogik. Erfahrungsorientierte Handlungskonzepte für pädagogische Interventionen“ übernehmen möchten, sollten sowohl das Anforderungsprofil an Outdoorpädagog*innen (siehe Kapitel 3.7) als auch an kritisch Hochschullehrende (siehe Kapitel 4.6) erfüllen. Da beide Professionen eine „genuin“ kritische Haltung verkörpern, wird davon ausgegangen, dass sie wie Schlüssel und Schloss zusammenpassen: Kritische Outdoorpädagog*innen + Kritische Hochschullehrende = Kritisches Seminar zur Outdoorpädagogik. Es zeigt sich großes Potential, um gesellschaftspolitische Dimensionen (siehe Kapitel 3.8) handlungsorientiert im Rahmen eines Hochschulseminars (siehe Kapitel 4.7) wissenschaftlich reflektiert zu bearbeiten. Lehrende sollten Studierende als „Gestalter*innen der Zukunft“ (siehe Kapitel

5.1) begreifen und sie in der Entwicklung ihrer Gestaltungskompetenz begleiten können. So bekommen Teilnehmer*innen des Seminars nicht nur durch die „akademische“ Auseinandersetzung ein theoriegestütztes Fundament für ein spezielles Handlungsfeld, sondern vielmehr durch die Seminarerfahrung ein davon unabhängiges schlagkräftiges Argument, eine kritische Handlungspraxis selbst in Zukunft etablieren zu wollen.

Anforderungen an eine kritische Hochschullehre von Outdoorpädagogik bilden sich somit in den entwickelten Anforderungsprofilen in Kapitel 3.7 und Kapitel 4.6 ab.

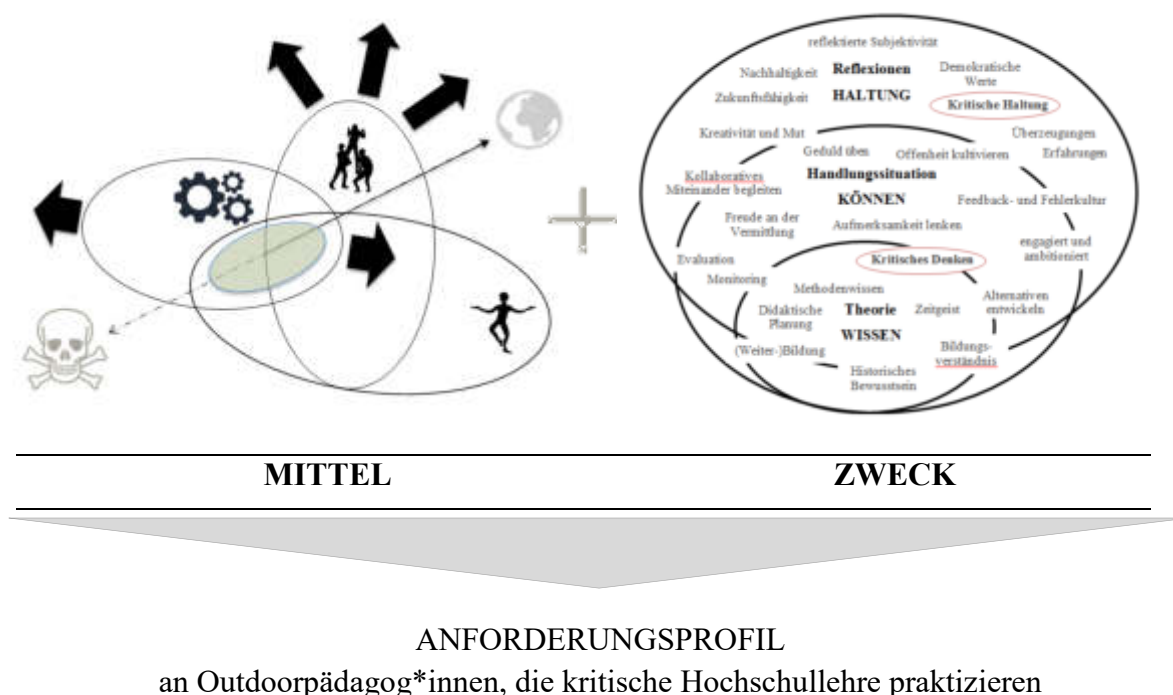


Abb. 56: Outdoorpädagogog*innen als „kritische“ Hochschullehrende

Zusammenfassend kann gesagt werden: Kritische Hochschullehre erfordert von den Lehrenden, einen fachlichen Lehrplan (z.B. die Vermittlung des Praxisfeldes Outdoorpädagogik) als **Mittel** benutzen zu können, um den eigentlichen **Zweck**, die Kultivierung der Förderung kritischen Denkens, zu erfüllen. Wie im Kapitel 5.4.1 beschrieben, soll deswegen das Thema *Outdoorpädagogik* überwiegend durch Infusion, das Ziel oder der „heimliche“ Lehrplan *Kritisches Denken* durch Immersion transportiert werden. Kritisches Denken wirkt hierbei eher wie ein Erziehungsziel. So können Hochschullehrende ebenso als „Pädagog*innen von Studierenden“ bezeichnet werden.

Lehrende haben den Auftrag, durch die Anwendung ausgewählter Methoden und Präsentationsformen aktiv Lerngelegenheiten für die Studierenden zu schaffen, die der Erfüllung des Bildungsauftrages (und damit der Lernziele) der Lehrveranstaltung dienen (siehe Kapitel 5). Damit benötigen sie nicht nur didaktische Kompetenz zur Förderung von Handlungs- und Gestaltungskompetenzen (siehe Kapitel 5.4), sondern selbst auch die Kompetenz zum kritischen Handeln und zur Gestaltung kritischer und nachhaltiger Lehre.

Im Anspruch kritischer Hochschullehre wird von ihr ausdrücklich erwartet, Studierende in der Entwicklung zu selbstverantwortlichen mündigen Bürger*innen zu begleiten. So müssen Lehrende nicht nur selbst Verantwortung für das eigene Denken und Handeln übernehmen können, sondern diese Fähigkeit auch explizit fördern können. Die Lehrperson ist also dazu aufgefordert, neben der fachlichen Wissensvermittlung achtsam nachhaltige und selbstregulierte Lernprozesse zu „unterstützen, begleiten, fordern und fördern“ (Brendel et al. 2019, S. 17). Im Kontext der hier konzipierten Lehrveranstaltung sollten sie Studierenden eine selbstbestimmte Bildungszeit ermöglichen, die aus ermöglichungsdidaktischen Perspektiven (siehe Kapitel 4.4) sinnvoll strukturiert ist. Sie begreifen sich in ihrem Selbstverständnis eher als Lernbegleiter*innen, Lernberater*innen oder Coaches für Lernende (vgl. Arnold und Schön 2019). In einem „pädagogischen“ Seminar sollten **Lehrende Lernenden das Lernen lehren**. Handlungsorientierte Methoden, soziale Interaktionen, Erfahrungslernen und selbstbestimmtes Arbeiten geben hierfür einen optimalen Entwicklungsraum. Weidenmann (2015, S. 19) empfiehlt hinsichtlich Motivation und Teilhabe der Teilnehmer*innen, dass sie sich zwei Drittel der Seminarzeit „aktiv sein und sich mit dem Thema selbstständig beschäftigen“ sollen.

Somit bietet sich für die Präsenzphase in der Lehre der „**didaktische Doppeldecker**“ als Leitfigur für die Lehre an: Studierende und Absolvent*innen können durch das „Vorbild“ der Lehre selbst zu kompetent handelnden Personen im (späteren) beruflichen Alltag werden (vgl. Wahl 2013). Zudem kann das Vorbild des Seminars und der Lehrperson als Referenz oder als kritischer Blick für eine mögliche Berufspraxis dienen. Da Outdoor- und Erlebnispädagogik eine prozess- und handlungsorientierte Praxis hat, sollten Lehrende demnach das Hochschulseminar zumindest auch in den Praxisphasen möglichst prozess- und handlungsorientiert gestalten, um die Vorbildfunktion des „didaktischen Doppeldeckers“ zu erfüllen. Um diese Vorbildfunktion verantwortungsbewusst annehmen zu können, ist eine **hohe Lehrmotivation** (und damit Interesse, Freude und überzeugte

Wirksamkeitserfahrungen) wohl zwingende Voraussetzung (vgl. Zumbach und Astleitner 2016).

Für eine lernzielorientierte Seminarplanerstellung bzw. eines didaktischen Designs im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik benötigt es eine „**Haltung neugieriger Gelassenheit**“ (siehe Kapitel 2.3). Die Wege, Gestaltungskompetenz bei den Studierenden zu fördern, sind nämlich überhaupt nicht eindeutig. Der Anspruch ist hoch, wenn das Ziel erreicht werden möchte, fachliche Inhalte praxisnah methodisch aufzubereiten und dabei stets die Förderung kritisches Denkens zu berücksichtigen. Aufgrund des handlungs- und prozessorientierten Ansatzes muss zudem stets der Moment der Veränderung und unvorhergesehenen Wendung mitgedacht werden. Wer Erfahrungslernen pädagogisch begleiten möchte, der muss anerkennen, dass es in jedem Moment, in jeder Handlung eine Veränderung passieren kann. Erfahrungslernen macht einerseits eine kompetenzorientierte Lehre „einfach“, da Kompetenzen eher „ganzheitlich“ gefördert werden. Andererseits können Effekte, die sowohl auf kognitiver als auch auf affektiver und womöglich auch auf moralischer Ebene zu beobachten sind, nicht eindeutig den Lernzielen zugeordnet werden. Studierende werden zwar zunächst als „relativ planbar bespielbar“ gesehen. In einem prozessorientierten Anspruch entwickeln sie sich jedoch nach und nach auch zu aktiven Mit-Gestalter*innen der Lehr-Lern-Prozesse selbst. Die/Der Lehrende verliert willentlich die Kontrolle über die Planbarkeit darüber. Selbstständiges Lernen in frei gewählte Richtungen wird ermöglicht. Damit einhergehend verändert sich auch die Funktion des Lehrenden zunächst von der Leitung und Führung immer mehr zur Begleitung im Verständnis eines Lerncoaches (vgl. Arnold und Schön 2019; Astleitner et al. 2015). Zudem ist ein prozessorientiertes pädagogisches Setting mit Gruppen immer auch ein kooperatives Setting (vgl. Arnold und Schön 2019). Demnach wird eine Kommunikation und Interaktion aller Beteiligten „auf Augenhöhe“ angestrebt.

Lehrende eines Hochschulseminars zum Thema Outdoorpädagogik sollten neben den allgemeinen Voraussetzungen (z.B. einen Master-Titel), hochschuldidaktischen Qualifikationen und persönlichen Bildungshorizontem vor allem selbst langjährige Erfahrung in der pädagogischen Arbeit draußen haben, um das Seminar authentisch, beweglich und praxisbezogen gestalten zu können.

Da es in dem historisch gewachsenen pädagogischen Handlungsfeld Outdoor- und Erlebnispädagogik weder eine einheitliche Ausbildung sowie allgemeingültige Standards gibt, die eine gewisse Güte garantieren, kann nur über eine **individuelle Biografie** entschieden werden, inwieweit das Wissen, Können und die Haltung einer Person sie für eine

solche Lehre qualifiziert. Eine einseitige Orientierung an formalen Maßstäben im Zusammenhang mit Outdoor- und Erlebnispädagogik sind äußerst kritisch zu bewerten. Es gibt zwar eine mittlerweile strukturierte Beschreibung eines Berufsbildes, formulierte Qualitätsstandards sowie anerkannte Zertifizierungsmöglichkeiten (vgl. Berufsverband für Erlebnis- und Individualpädagogik 2020), dennoch lassen sich davon keine validen Rückschlüsse auf die Qualität in der Praxis ableiten. Ich bin persönlich kritisch gegenüber diesen Governance-Bestrebungen eingestellt. Die gelebten Ausprägungen in der Praxis sind äußerst inhomogen und nachwievor scheint das individuell einzigartig Biografische, das Charismatische, das Authentische einen sehr hohen Stellenwert hinsichtlich der pädagogischen Qualität zu haben. Als einziges Kriterium sind die notwendigen fachlichen Qualifikationen zu nennen, die einen Sicherheitsrahmen in der risikoreichen Praxis (und damit in dem Seminar) mehr oder weniger „garantieren“ können.

So wird angenommen: Ein handlungs- und prozessorientiertes Hochschulseminar zum Thema Outdoor- und Erlebnispädagogik benötigt als Lehrperson eine*n kritische*n denkende*n Praktiker*in, die/der sich hochschuldidaktische Kompetenzen angeeignet hat. Eine Lehrperson sollte also

- (1) die Voraussetzungen für einen Lehrauftrag an der Universität erfüllen und allgemeine hochschuldidaktische Kompetenzen haben (siehe Kapitel 5.2),
- (2) sowohl einen kritischen Bildungsgedanken sowie ein ökologisches und gesellschaftspolitisches Bewusstsein verinnerlicht haben und vorleben können (siehe Kapitel 4.2 | 4.3),
- (3) die nötige fachliche Expertise und Praxiserfahrung für die Lehre von Outdoorpädagogik mitbringen und Einheiten sowohl gruppendynamisch kooperativ-partizipativ als auch ziel- und themenorientiert gestalten können (siehe Kapitel 3),
- (4) einen vielfältigen Methodenkoffer besitzen, welcher sowohl praxisbewährte handlungsorientierte Methoden (siehe Kapitel 3.3 | 3.6 | Anhang) und wirkvolle Methoden zur Förderung kritischen Denken (siehe Kapitel 4.3) aufweist und letztendlich
- (5) ein didaktisches Arrangement planen und durchführen können, welches kritisches Denken in der Auseinandersetzung mit dem Thema fördern kann (siehe Kapitel 4.5 | 5.4 | 5.5).

Die Wahrung einer Professionellen Distanz, also die situative und einfühlsame bewusste Regulierung von Nähe und Distanz in der Interaktion mit den Studierenden, wird in dem

„kontaktfreudigen“ handlungsorientierten Lehr-Lern-Setting, das den Anspruch „Auf Augenhöhe“ erhebt, als wichtig erachtet.

Als „kritisch“ Hochschullehrende sollten sie zuvor ein eigenes Konzept kritischen Denkens für den Fachbereich bestimmen und die institutionellen Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Spielräume für eine entsprechende Lehrpraxis analysieren können (vgl. Jahn 2019a, siehe Kapitel 4.3).

5.7 Kritische Diskussion

Das Konzept des didaktischen Designs ist ein Versuch, vielschichtige Planungsebenen herunterzubrechen und möglichst theoriegeleitet auf ein methodisch-didaktisches Gesamtkonzept für die Hochschullehre zu reduzieren. Der Autor möchte damit eine individuell-gerichtete und handlungsorientierte Perspektive verfolgen und **einen Mehrwert schaffen, der unmittelbar der Praxis** dient. Sie fokussiert als grundlegende Bedingung dafür primär eine individuellen Ebene, also Studierende und Lehrende.

Das didaktische Design bleibt als **Erstentwurf** im Rahmen dieser Masterarbeit, d.h. er wird sich mit Sicherheit noch ändern und verfeinert werden, bis eine mögliche Umsetzung real werden kann. Ich möchte dezidiert darauf hinweisen, dass das didaktische Design keinen Anspruch an Vollständigkeit und schon garnicht an irgendeine Wahrheit hat. Es soll lediglich aufzeigen, wie ausgehend von einer tiefen und umfangreichen theoretischen Auseinandersetzung ein „Produkt“ für die Praxis entstehen kann. Wie in Kapitel 1 erwähnt, dient es in erster Linie der Erweiterung von Berufsperspektiven für den Autor dieser Arbeit, spricht für meine berufliche Zukunftsfähigkeit. Auch wenn meiner Meinung nach gewisse Kreationen meiner Ideen durchaus für eine wissenschaftliche Betrachtungsweise interessant sein könnten, verfolgt die Masterarbeit keinen expliziten Anspruch, einen Erkenntnisgewinn zu produzieren.

So bleibt zunächst nur eine selbstkritische Analyse. Folgende ausgewählte Kritikpunkte möchte ich nennen:

- Die **Ableitungen und Argumentationen** aus der bearbeiteten Literatur auf die Verwendung im Constructive Alignment und weitergehend, aus dem Constructive Alignment auf das didaktische Design wurden **nicht systematisch**, sondern im großen Stil adhoc, impulsiv, abduktiv und damit unsystematisch, nicht konkret zuordenbar und chaotisch gemacht (siehe Erkenntnisphilosophie und die Beschreibung einer wissenschaftliche Haltung im Kapitel 1.4)
- Das Constructive Alignment (vgl. 5.4) Kapitel wird nur sehr bruchstückhaft in das didaktische Design (vgl. Kapitel 5.5) integriert, in der Rückschau wirkt es aktuell wie ein Fragment, das etwas hilflos im Raum steht und verzweifelt einen Anschluss sucht (vgl. dazu Kapitel 4.5).
- Die Ebene der Auswahl von Methoden wurde im Rahmen dieser Arbeit nahezu nicht thematisiert. **Methoden wurden lediglich beschrieben** (vgl. Kapitel 3.6 und 4.3), aber nicht konkret und systematisch für das didaktische Design ausgewählt. Zudem

hat eine Prüfung, ob eine bestimmte Methode empirische Evidenz hinsichtlich der zugeordneten Lernziele und damit, den zu entwickelten Kompetenzen aufweist, nicht stattgefunden.

- Durch den langen Entstehungsprozess und den ständigen Iterationen in diesem Prozess und damit, einem nicht linear produzierten, sondern einen sich ständig verändernden Arbeitsdokument wurden viele **Widersprüche, inhaltliche Inkonsistenz und logische Denkfehler** provoziert, die trotz vielen Bemühungen bisher unerkannt geblieben sind. Die Arbeit zeichnet einen individuellen Lernprozess nach und ist Ausdruck eines Status Quo.
- **Persönliche Überzeugungen** prägen die vertretene „Haltung“ in dieser Arbeit und etwaige Forderungen werden teilweise nur oberflächlich aus der Theorie abgeleitet z.B. *Lehrpersonen brauchen die Fähigkeit einer kritischen Selbstreflexivität aufweisen* oder *Die Gesellschaft braucht mehr Mut zum Risiko*.
- Durch das iterative Schreiben entstand ein **exorbitant hohes Seitenausmaß** - der Umfang dieser Arbeit wuchs damit auf über 300 Seiten. Die Masterarbeit spiegelt demnach eine Rohfassung wieder. Die Reduktion auf das Wesentliche steht in einem weiteren Bearbeitungsschritt aus. Es stellt sich die Frage, welche Kapitel es wirklich zur Entwicklung des didaktischen Designs benötigt werden und welche nur Ausdruck geistigen Schmückwerkes (oder mitunter auch geistigen Durchfalls) sind.
- Zwischen 2009 und 2010 besuchte ich vier Seminare bei Andreas Paschon, Dozent und Curricularvorsitzender am Fachbereich Erziehungswissenschaft der PLUS, die mich sowohl damals als auch heute noch als Form für Theorie-Praxis-Seminare überzeugten, vor allem aus der Perspektive von nachhaltigem Lernen. Die Lernerfahrungen waren sehr prägend. Auch wenn ich zu gewissen Dynamiken der „Andi-Seminare“ durchaus kritisch gegenüber stehe, die **Ähnlichkeiten mit dem persönlich erlebten Vorbild der Seminare von Andreas Paschon** sind nicht zu übersehen und zeigen sich im Ausdruck des didaktischen Designs. Ich möchte keinen geistigen Klau betreiben, sondern mich damit bei ihm bedanken und seine wertvolle Praxis von Hochschullehre wertschätzend würdigen.
- Die „Wissenschaftlichkeit“ kann durchaus kontrovers diskutiert werden (vgl. Kapitel 1.4), genauso der Umstand, ob die vorliegende Arbeit den Kriterien und den Anforderungen an eine Masterarbeit gerecht wird.
- Der Inhalt der Arbeit ist in Entwicklungsschleifen entstanden. Somit gibt es viele Wiederholungen und Paraphrasierung gleicher oder ähnlicher Gedanken und Ideen.

- Die Zukunft der Hochschullehre ist durch die aktuelle Pandemie noch ungewiss und nicht planbar. Diesen Umstand habe ich nur sehr vage berücksichtigt, in den meisten Ausführungen gehe ich von einer **Normalität wie vor Corona** aus (vg. dazu Dittler und Kreidl 2021)

Meine selbstkritische Liste könnte noch fortgesetzt werden.

Das in meinem Kopf konstruierte didaktische Design soll deswegen nun geöffnet für eine externe kritische Auseinandersetzung. Es ist von großer Wichtigkeit, dass nun Expert*innen (wie z.B. mein Doktorvater) und andere Professionist*innen das Konzept begutachten und kritisch zerlegen. Der nächste Schritt wäre nun eine Expert*innen-Validierung. Nur so kann ein hoher Qualitätsanspruch an akademische Lehre gewährleistet werden. Im Sinne von Design-Thinking zeigt das hier vorgestellte didaktische Design nichts anderes als die **Erstversion eines Prototypen**, der in einem selbstreflexiven und iterativen Entwicklungsprozess (= die Entstehungsgeschichte der Seiten dieser Masterarbeit) entstanden ist. Nach der Einarbeitung konstruktiver Rückmeldung braucht es dann noch den letzten Schritt: die reake Umsetzung des didaktischen Designs in einer Handlungspraxis. Nur durch Erfahrung kann herausgefunden werden, ob sich etwas bewährt oder nicht und wenn nicht, wie es möglich adaptiert werden könnte, für einen nächsten Versuch in der Praxis.

6. Resümee

Man kann nicht in die Zukunft schauen, aber man kann den Grund für etwas Zukünftiges legen - denn Zukunft kann man bauen.

Antoine de Saint-Exupery

Die Antwort auf Frage, wie kritisches Denken und damit, eine kritische Haltung von Studierenden mit handlungsorientierten Methoden der Outdoor- und Erlebnispädagogik im Rahmen von Hochschullehre gefördert werden kann, bleibt offen. Die Masterarbeit präsentiert lediglich eine gedankliche Möglichkeit davon, die im besten Falle eine gewisse theoretische Evidenz aufweist. Sie spiegelt ein theoretisches und gedankliches Forschungsprojekt wieder. Das Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit ist es, ein inspirierendes Beispiel zu sein, wie verschiedene theoretische Perspektiven kreativ kombiniert, zusammengefügt und sowohl innovativ als auch pragmatisch für die Praxis gedacht werden können.

Die Arbeit stellt sich der Herausforderung, wie ein technologisches Instrument wie ein „Constructive Alignment“ als ein von der politischen Ebene gefordertes Effektivitäts-Qualitätstool für die Ausrichtung der Hochschullehre an den Anforderungen des Arbeitsmarktes (Stichwort: Employability) zusammengedacht werden kann mit dem historisch gewachsenen Auftrag von Hochschulen und Universitäten, Studierende in ihrem Prozess zu aktiven mündigen Bürger*innen demokratischer Gesellschaften zu begleiten. Sie beschäftigt sich konstruktiv mit dem Widerspruch, der sich in der immer mehr bildungspolitisch geforderten Anpassung der Gesellschaft an Wirtschaft hinsichtlich der gesellschaftspolitisch geforderten Kritik und Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse als Triebfeder der Emanzipation zeigt. Die Arbeit zeichnet Wege, wie eine Bildungsinstitution wie eine Universität diesen Widerspruch zumindest legitimieren kann.

Wie kann die vorliegende Arbeit mit wenigen Worten zusammengefasst werden?

Die Arbeit kultiviert generell eine humanistische Bildungsidee und Erkenntnisphilosophie innerhalb eines konstruktivistischen Paradigmas, welches von Anerkennung, Respekt und Wertschätzung gegenüber dem Anderen geprägt ist. Ein Design-Thinking-Mindset soll die iterative und kreative Arbeitsweise legitimieren (vgl. Kapitel 1.3). Leit motive in der Arbeit sind Ideen zu Partizipation, Kooperation, Kommunikation, Kritik, Reflexion, Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit. Weiters präsentiert die Arbeit inhaltlich eine

allgemeine theoretische Einführung zu dem Thema Outdoor- und Erlebnispädagogik und entwickelt einen „kritischen“ Anspruch an Bildung und Ausbildung für den tertiären Bildungsbereich. Die Theoriearbeit mündet in ein Anforderungsprofil für Praktiker*innen von Outdoor- und Erlebnispädagogik und für kritisch Hochschullehrende. Ausgehend davon wird ein ermöglichungsdidaktisches Design einer Lehrveranstaltung entworfen und eine Möglichkeit veranschaulicht, wie eine Einführung zum Thema Outdoor- und Erlebnispädagogik im Rahmen einer kritischer Hochschullehre methodisch-didaktisch-dramaturgisch konzipiert werden könnte.

Die Arbeit zeigt den Versuch,

1. eine wilde Gedanken- und Theoriearbeit zu strukturieren,
2. viele Perspektiven darin aufzuzeigen und dabei
3. eine selbstreflexive und kritische Haltung zu kultivieren (siehe Gütekriterien, Kapitel 1.5).

Die „wilde“ Literaturarbeit und vor allem die Einbindung von „gesellschaftspolitischer“ und „visionärer“ Literatur zur Inspiration soll als implizite Kritik an dem Erkenntnisdogma einer „evidence based ideology“ und der psychologisch-mathematischen dominierten „journal power“ wirken. Der überwiegend praktizierte Zugang in der Literaturarbeit des flüchtigen Durchblätterns mit den stetig suchendem Blick nach einem aussagekräftigen Zitat unterstreicht die Ambivalenz zwischen der Frage, ob Wissenschaftlichkeit durch eine „quantitative“ Darstellung von Perspektivenvielfalt oder im Ausdruck eine „qualitativ“ tiefen, verstehenden und erschöpfenden Lesearbeit gewahrt werden soll. Auf jeden Fall wurde ich in der Theoriearbeit durch persönliche Entdeckungen wie Oskar Negt, Henry David Thoreau und John Dewey bereichert. Diesen Persönlichkeiten werde ich mich sicherlich in Zukunft vertieft theoretisch widmen.

Ich möchte nun die Arbeit mit einer persönlichen Reflexion abschließen. Der Entwicklungsprozess der Masterarbeit hat mir eindrücklich gezeigt, dass viele meiner eigenen Ideen letztendlich nicht gut sind bzw. von mir überbewertet wurden. Die wenigen Ideen, die mich gedanklich vorangetrieben haben, waren wenige spontane Einfälle, die nicht beim Schreiben entstanden. Sie kamen oftmals wie ein Blitz, ob morgens beim Radlfahren, beim Einschlafen, im Wachtraum inmitten in der Nacht oder in der Früh oder während einer Pause. Leider habe ich rückblickend viel zu oft und viel zu lange während des Schreibens in eine Richtung gedacht, mit einer mäßigen Idee stundenlang gearbeitet und viel Energie und Arbeit verschwendet. Einfälle, die sich wirklich „genial“ anfühlten, kamen leider sehr selten. Die Bearbeitung von Ideen verlangt zudem nach einer Arbeitsatmosphäre, in der Kreativität

entfaltet werden kann. Diese ist allerdings nicht planbar. Oft habe ich lange auf diese kreative Phasen warten müssen. Die gleichzeitige Erkenntnis, dass Termine und Zeitdruck ein großer Zerstörer von kreativen Phasen und Flow-Prozesse sind, die immer wiederkehrenden Frustrationen und die verzweifelte Suche nach Anknüpfungspunkten nach längeren Schaffenspausen haben mir immer mehr und spürbarer meine eigenen persönlichen Entwicklungspotentiale aufgezeigt: Ich muss endlich kompetent darin werden, mich mehr zu fokussieren und mich mehr zu disziplinieren. Als Ideensprudler und kreativer Chaot benötige ich unbedingt eine Strategie, um die Qualität von Ideen bewerten zu können. Die stringente Berücksichtigung des Pareto-Prinzips wäre ein erster wichtiger Schritt für mich, denke ich.

Ich bin sehr gespannt, was von diesem Gedankensammelsurium wirklich einen praktischen Ausdruck in der Zukunft erfährt. Die hier lesbaren Worte sind nun zwar in Text, aber nicht in Stein gemeißelt. Ihre (wünschenswerte) Kritik wird als Geschenk für eine Weiterentwicklung betrachtet. Die Erwartung an eine gute Benotung ist zwar vorhanden, viel wichtiger wäre mir aber konstruktives Feedback. Eine Nummer kann kurzzeitig erfreuen oder enttäuschen, ist aber für den persönlichen Wert dieser Arbeit völlig irrelevant. Als überzeugter Konstruktivist kann für mich jedes geschriebene Wort nur eine Momentaufnahme sein, die versucht, Gedanken und Eindrücke zu spiegeln, mit Buchstaben zu interpretieren. Die Zeit erzeugt stetigen Wandel. Im Rahmen einer vertieften kritischen Theoriearbeit können sich somit die Gedanken mit jedem weiteren gelesenen Wort verändern. Systemisch gedacht kann sich sogar ein gesamtes Gedankenkonstrukt schnell ändern, vor allem dann, wenn besondere Aha-Momente auftreten. Die Worte und Sätze in dieser Arbeit zeigen also lediglich einen vergangenen Moment in einem persönlichen Bildungs- und Veränderungsprozess. Somit erheben sie keinen Anspruch auf Aktualität. Ein Ergebnis würde womöglich heute anders formuliert werden.

Für die vorliegende Arbeit, ein Puzzle-Werk aus mehreren Bauphasen, gilt das besonders. Der Erarbeitungsprozess hatte eine wesentliche Konstanz: die hohe Veränderlichkeit. Kapitel wurden hinzugefügt, gestrichen, Themen bearbeitet, verworfen, überarbeitet, wenn etwas an der Einleitung geschrieben wurde, dann änderte das den Schluss. Auch wenn der Autor durchaus das Gefühl hatte, trotz teilweise überfordernden Dimensionen einen Überblick halten zu können, zeigt sich die Arbeit im genaueren Blick als inhaltlich inkonsistent, unvollständig, voller Ambivalenzen, gedanklicher Fehler und Trugschlüsse. Klar, je mehr Worte formuliert werden, desto mehr Fehler können gefunden werden, desto mehr bieten sie Angriffsfläche für Kritik. Das möchte ich als Chance oder Qualität sehen. So darf ich nun aus den vielen Fehlern und Irrwegen lernen. Die Arbeit soll deswegen als Einblick in eine

persönliche Kunstwerkstatt begriffen werden, worin bereits ein paar schöne Skulpturen erschaffen wurden, vieles noch im Entstehen ist und einiges auch schon wieder aussortiert wurde. Mir ist bewusst, dass über 300 Seiten und 30 Seiten Anhang eher als produktive Eskalation und geistiger Wahnsinn zu werten sind, zumal es ein Dokument gibt, welches noch knapp 200 Seiten Outtakes sammelt. Insgesamt zeigt mein Arbeitsordner am Computer über 2300 Dateien in 230 Ordnern. Sicherlich hätten mehr effizient-strukturierte als künstlerische Arbeitsprozesse geholfen, die Dimensionen etwas zu begrenzen und den Studienabschluss mit Maß und Ziel anzugehen. Tief innerlich zeigte sich jedoch so oft ein Widerstand gegen die Vorgabe, strukturiert, diszipliniert und effizient arbeiten zu sollen. Ich verstehe jeden Sinn dahinter, aber ich wollte dafür nicht meinen eigenen wertvollen persönlichen Bildungsanspruch opfern. Jede Sekunde, die ich etwas „hingeschmiert“ hätte, wäre mir eigentlich zu schade gewesen. Ich hatte das Studieren nie als Berufsausbildung gesehen, sondern immer als Privileg, durch Freude am eigenen und fremden Intellekt meine Persönlichkeit zu entwickeln. Nun bekam ich durch ein Stipendium eine erneute Chance auf die Muße des Studierens, die ich aufgrund der letzten Jahre, die durch Arbeit und Aufbau der Selbstständigkeit geprägt waren, kaum mehr spüren konnte. Corona kam da wie gelegen. Ich hätte ja eh wenig „arbeiten“ können. So entschied ich mich, mich dem Formulieren völlig hinzugeben, darin aufzugehen, mir die Freiheit für die Kunst, die Freiheit für die Gedanken zu nehmen. Augen auf und durch. Letztendlich zeigt die Auseinandersetzung mit den unzähligen theoretischen Perspektiven und die gefundene Strukturierung der Arbeit einen hilflosen Versuch, ein überschäumendes Chaos von Ideen und Gedankenblitzen und grenzwertigen Perfektionismus zu zähmen. Der anfängliche Versuch und die gutgemeinten Ambitionen, den eigenen hohen Anspruch in ein Korsett begrenzter Gültigkeit und enger Modelle zu zwängen, ist kläglich gescheitert. Herr Astleitner muss ich danken für die Geduld und des Machen-Lassens, nachdem er realisierte, dass ich sowieso meinen Kopf durchsetzen werden würde. Mit dem Stipendium nutzte ich die seltene Möglichkeit, mich den langen Weilen des Lesens und Schreibens zu widmen. Zusehends kippte ich immer mehr in die Selbstvergessenheit des Denkens und Tuns. So kann ich mit Sicherheit eine Anforderung an eine Masterarbeit, eine Fragestellung kompakt und begrenzt zu bearbeiten, nicht erfüllen. Die unerreichbaren hohen Ziele und die Hoffnung auf einen Moment wohlthuender Anerkennung trieben mich zusehends immer mehr in einen hoffnungslosen Wahnsinn, bei dem es irgendwann zu spät war, einen anderen Weg einzuschlagen. Fast schon zwanghaft trieben mich Perfektionismus und Anspruch an. Der Gestaltungsprozess der vorliegenden Masterarbeit hat mir als Extrem gezeigt, dass ich mir in Zukunft ans Herz nehmen sollte, funktional, effektiv und achtsam mit den eigenen kostbaren Zeitressourcen umzugehen. Nicht

für mich, sondern aus Respekt gegenüber meinem persönlichen Umfeld, im Besonderen meine Familie und den sonstigen Arbeitsverpflichtungen und Verantwortlichkeiten als Unternehmer. Der Egotrip „Bildung“ sollte in Zukunft lediglich ein gesundes Hobby sein und nicht in monatelange geistige Abwesenheit enden. Immerhin bin ich persönlich sehr zufrieden mit der Arbeit und kann sie nun mit gutem Gefühl so stehen lassen. Die Reise mit mir selbst hat nun ein Ende, das ist gut so. Danke.

Normalerweise schließt eine Forschungsarbeit mit der Diskussion. Ich habe auf eine vertiefte inhaltliche Diskussion verzichtet, da die gesamte Arbeit durch den selbstreflexiven und kritischen Charakter mehr oder weniger ein Diskussionsteil darstellt. Mit der Idee des Design-Thinking und die Erarbeitung in iterativen Schleifen fand eine kritische Auseinandersetzung mit den geschriebenen Inhalten stets parallel statt. So möchte ich die Arbeit stehen lassen als ein für mich persönlich wichtiger wertvoller Rohdiamant, der noch viel geschliffen werden muss, wenn er in seinem vollen Glanz erstrahlen möchte.

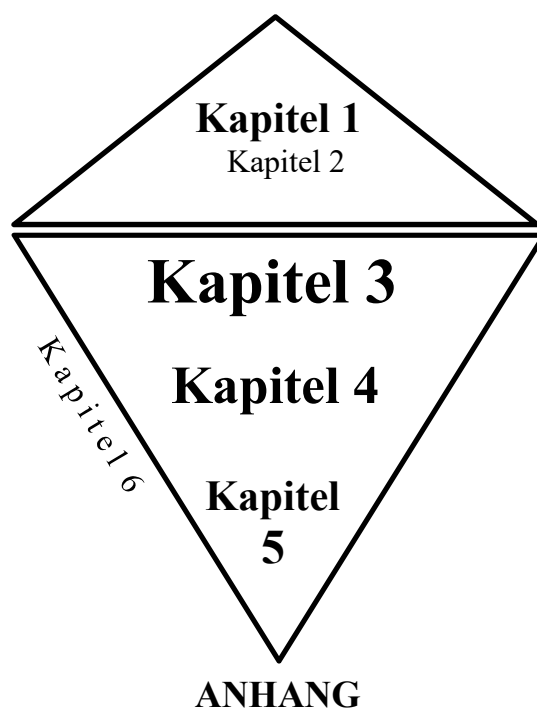


Abb. 57: Masterarbeit als persönlicher Rohdiamant

Eine Frage stellt sich mir: Wen spreche ich eigentlich mit dieser Masterarbeit an? Mich selbst? Den Fachbereich? Interessierte Studierende? Oder habe ich sie einfach für meinen Sohn geschrieben?

Ich weiß es nicht genau, was mich zu den vielen Worten getrieben hat. Auf jeden Fall kann ich Teile der Arbeit für Öffentlichkeitsarbeit verwenden. So werde ich einige Theorieteile für den eigenen Weblog aufbereiten und dort veröffentlichen³⁶.

Ich möchte meine Masterarbeit mit den Worten von Hans Thiersch enden:

Der Pädagoge agiert in der Vermittlung zwischen dem Gegebenen und dem Möglichen und Sinnvollem im „pädagogischen Kompromiss“. Der aber ist geprägt durch die Angst vor einengender Nähe und erfordert eine fördernde Distanz, die mit der selbstkritischen Reflexion der strukturellen Probleme im pädagogischen Umgang einhergeht.

(Thiersch 2019, S. 49f.)

In tiefer Dankbarkeit für das Privileg, selbst zu denken.

³⁶ siehe z.B. <https://www.freiluftleben.at/berichte/friluftsiv-norw-freiluftleben/>, abgerufen am 15.05.2021

Anmerkung:

Bei Zitaten von berühmten Denker*innen wurde bewusst auf eine Quellenangabe verzichtet, da ihnen einen Charakter von Lebensweisheiten zugesprochen werden. Sie dienen nicht als Begründung, sondern lediglich zur Inspiration.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Die Entwicklung der Masterarbeit in einem Design-Thinking-Prozess.....	21
Tab. 2: Zuwendung zu drei wissenschaftlichen Arbeitsformen im Konstruktivismus.....	29
Tab. 3: Mögliche positive Wirkungen von Natur auf die kindliche Entwicklung.....	121
Tab. 4: Mögliche Schwerpunkte und Themen bei outdoorpädagogischen Interventionen ...	149
Tab. 5: Urbane Räume mit Spektrum an Aktivitäten	152
Tab. 6: Natürliche Räume mit Spektrum an Aktivitäten	153
Tab. 7: Arbeitsfelder und entsprechende Zielgruppen.....	155
Tab. 8: Berufsbild Erlebnispädagog*in	169
Tab. 9: Das persönliche, professionelle und funktionelle Ich von Pädagog*innen.....	179
Tab. 10: Legende zu Abbildung 27: Erklärung der Symbole	181
Tab. 11: Situationspezifische Anforderungen als Bemessungsgrundlage.....	182
Tab. 12: Situationen, die aus professioneller Sicht vermieden werden sollten	183
Tab. 13: Didaktische Leitfragen	261
Tab. 14: Empfehlungen der PLUS für kompetenzorientierte Lehre.....	270
Tab. 15: Curriculare Lernziele des Bachelorstudiums Pädagogik an der PLUS	283
Tab. 16: Curriculare Lernziele des Masterstudium Erziehungswissenschaft an der PLUS ..	284
Tab. 17: Auswahl von Lernaktivitäten passend den Lehr-Lern-Zielen	296
Tab. 18: Ausgewählte Formate der objektivierbaren Überprüfung von Lernzielen.....	300
Tab. 19: Übersicht der Prüfungen zu den Lernzielen	301
Tab. 20: Motivation und Projekt zum kritischen Handeln als freiwillige Lernziele	302
Tab. 21: Notenrelevante Prüfungsformate	303
Tab. 22: Das <i>Constructive Alignment</i> der Lehrveranstaltung.....	304
Tab. 23: Wellenmodell aus Hildmann (2017) und Phasenmodell nach Jahn (2019a) in der Gegenüberstellung – Grundlage für eine didaktische Strategie?.....	310
Tab. 24: Gestaltungskompetenz als ganzheitliche Symbiose von Wissen, Haltungen und Können.....	319
Tab. 25: Beschreibung der entwickelten Methode „3x3-Metareflexion“.....	324

Tab. 26: Legende zu der verwendeten Symbolik.....	326
Tab. 27: Strukturierungsvorschlag für die Seminareinheiten	328
Tab. 28: Gestaltungselemente des Seminars.....	336
Tab. 29: Entwurf eines Syllabus	350
Tab. 30: Seminarplan – Wann? Wo? Was? Wie lange?	352

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Masterarbeit als Spiegel einer wilden Theoriearbeit	17
Abb. 2: Nicht-lineare Denkprozesse in Richtung eines möglichen Lösungsraumes	18
Abb. 3: Forschung als Design-Thinking-Prozess (adaptiert von Lewrink et al. 2020)	20
Abb. 4: Verortung des Forschungsprojektes „Masterarbeit“ im Design Thinking Makrozyklus (adaptiert von Lewrink et al. 2020, S. S. 23)	22
Abb. 5: Design als Vermittlung zwischen Realität und Zukunft	36
Abb. 6: Der Weg zur modernen Erlebnispädagogik (aus Baig-Schneider 2018, S. 119).....	77
Abb. 7: Die Waage der Erlebnispädagogik (aus Michl und Seidel 2018a, S. 17).....	79
Abb. 8: Erlebnispädagogik im englischsprachigen Raum (aus Paffrath 2017a)	85
Abb. 9: Der „Outdoor Education Tree“ (aus Priest 1986, S. 15).....	87
Abb. 10: Schüler*innen protestieren für eine lebenswerte Zukunft - Fridays for Future.....	93
Abb. 11: Erfahrungslernen – der „Experiential Learning Cycle (aus Kolb 1984).....	102
Abb. 12: Das Komfortzonenmodell.....	103
Abb. 13: Die städtische Umwelt des Kindes (aus Deinet 2005, S. 55).....	106
Abb. 14: Dialog erster und zweiter Ordnung (aus Fengler 2018).....	110
Abb. 15: Metareflexiver Denkprozess zur Begegnung von Forschung (aus Fengler 2018)..	111
Abb. 16: Wall of effective outdoor leadership (aus Priest & Gass, 2005, S. 13)	117
Abb. 17: Effekte des Bergsports (vgl. Niedermeier et al. 2016) © Edith Steiner-Janesch....	123
Abb. 18: Die Phasen der Gruppendynamik (aus Kamer 2017)	132
Abb. 19: Lernen in der Wagniszone (eigene Skizze)	136
Abb. 20: Kategorien von „risky play“ mit Risikoaktivitäten (aus Sandseter 2009, S. 11)....	138
Abb. 21: U-Theorie von Otto Scharmer, adaptiert von Friebe (aus ebd. 2016, S. 14)	143
Abb. 22: Der riesige Seminarraum „Outdoor“ rund um Salzburg © fatmap.....	151
Abb. 23: Didaktisches Mobile nach Kamer (2017, S. 28).....	159
Abb. 24: Das Wellenmodell zum Aufbau handlungsorientierter Maßnahmen.....	160
Abb. 25: Handlungskompetenzen und ihre vier Teilkompetenzen.....	171
Abb. 26: Ein innerer Dialog zwischen Mensch-Sein, pädagogischer Professionalität und notwendiger Funktionalität (eigene Darstellung)	177

Abb. 27: Handlungsraum zwischen Mensch, Maschine und Pädagog*in (eigene Darstellung)	180
Abb. 28: Ökologische und kritische Statements der Universität Salzburg	199
Abb. 29: Die Kampagne „Noch eine Frage für die Zukunft“ der Universität Graz	201
Abb. 30: Kompendium der Lebenskompetenzen (aus Europäische Union 2017, S. 34)	219
Abb. 31: Die vier Ebenen des kritischen Denkens (aus Jahn 2019a)	223
Abb. 32: Typologie der Ansätze zur Förderung kritischen Denkens (Jahn 2012, S. 127)	225
Abb. 33: Das „practical inquiry model“ (aus Garrison et al. 2001)	230
Abb. 34: 4-Phasen-Modell kritischen Denkens nach Jahn (2012, S. 219)	231
Abb. 35: Methoden zur Förderung kritischen Denkens (aus Jahn 2019b)	236
Abb. 36: Übungen zum kritischen Denken mit Filmen und Videoclips (aus Jahn 2019b)	239
Abb. 37: Komponenten der pädagogischen Situation nach Weidenmann (2001, zitiert nach Zumbach und Astleitner 2016, S. 37)	242
Abb. 38: Anforderungen an Lehrende für die Gestaltung kritischer Hochschullehre (eigene Darstellung)	257
Abb. 39: Logo der PLUS	267
Abb. 40: Vier Bausteine als Lehrziele für das Seminar	278
Abb. 41: Das <i>Constructive Alignment</i> nach John Biggs © e-teaching.org	280
Abb. 42: Bildungsauftrag der Lehrveranstaltung	293
Abb. 43: Passung von Lernziele und Lehrziele als Ausgangsbasis für die methodisch-didaktische Gestaltung von Lernaktivitäten	295
Abb. 44: Eine kompetenzorientierte Rahmenstruktur für das Seminar	305
Abb. 45: Indirekte und direkte Förderung kritischen Denkens im Seminarverlauf	306
Abb. 46: Lernziele hinsichtlich der Förderung kritischen Denkens im Seminarverlauf	307
Abb. 47: Gruppendynamische Dramaturgie über den gesamten Seminarverlauf	313
Abb. 48: Dramaturgie auf den Ebenen Seminarkonzept, Outdoorpädagogik und kritischem Denken	315
Abb. 49: Ermöglichungsdidaktik – von der Komposition zur Improvisation	316

Abb. 50: Outdoorpädagogik als prüfungsrelevantes Lernziel und Kritisches Denken als übergeordnetes Lernziel.....	317
Abb. 51: Wissen, Haltungen und Können als wesentliche Lernziele des Seminars.....	318
Abb. 52: Seminar als Ausdruck von Theoriearbeit und eigener Gedanken.....	329
Abb. 53: Outdoor-Lernorte rund um den Unipark Nonntal in Salzburg - Fotoansicht.....	331
Abb. 54: Treffpunkte und Bewegungsräume A-O in Salzburg - Kartenansicht.....	332
Abb. 55: Gestaltungsstrategie (Didaktisches Design) des Seminars in 4 Akten	335
Abb. 56: Outdoorpädagogog*innen als „kritische“ Hochschullehrende	354
Abb. 57: Masterarbeit als persönlicher Rohdiamant.....	366

Literaturverzeichnis

- Abrami, Philip C.; Bernard, Robert M.; Borokhovski, Eugene; Waddington, David I.; Wade, C. Anne; Persson, Tonje (2015): Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research* 85 (2), S. 275–314.
- Ahlich, Rolf; Fritz, Fabian (2020): Demokratiebildung im (Sport-)Verein. In: *Erleben und lernen* 28 (5), S. 4–7.
- Alpenverein Österreich (Hg.) (2016): Bergsport & Gesundheit. Tagungsband zum Fachsymposium. Innsbruck. Online verfügbar unter https://www.alpenverein.at/symposium_wAssets/docs/unterlagen/Alpenverein_Tagungsband-Fachsymposium-Bergsport-Gesundheit.pdf, zuletzt geprüft am 10.05.2020.
- Amann, Marc (Hg.) (2011): Go. Stop. Act! Die Kunst des kreativen Straßenprotests. Grafenau/Frankfurt am Main: Trotzdem Verlagsgenossenschaft.
- Amesberger, Günter (1992): Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten. 1. Aufl. Frankfurt am Main, Griedel: Afra-Verl.
- Anderson, L. W.; Krathwohl, David R.; Airasian, P. W.; Cruikshank, K. A.; Mayer, R. E.; Pintrich, P. R. et al. (Hg.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Arbeitskreis Wagnis im be (2020a): Sicherheit, Risiko und Wagnis in der Erlebnispädagogik. In: *Erleben und lernen* 28 (1), S. 8–11.
- Arbeitskreis Wagnis im be (2020b): Sicherheit, Risiko und Wagnis in der Erlebnispädagogik. Ein Positionspapier des Arbeitskreises „Wagnis“ im Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. Hg. v. Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. Online verfügbar unter https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/fileadmin/user_upload/be-ep.de/Dateien/Pdf/Downloads/20-01-30_be_positionspapier_sicherheit-risiko-wagnis.pdf, zuletzt geprüft am 10.10.2020.
- Arendt, Hanna (1994): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München: Piper.
- Arendt, Hanna (2018): Die Freiheit, frei zu sein. München: dtv.

- Arnold, Rolf; Schön, Michael (2019): Ermöglichungsdidaktik. Ein Lernbuch. 1. Auflage. Bern: hep der Bildungsverlag.
- Astleitner, Hermann (1998): Kritisches Denken - Basisqualifikation für Lehrer und Ausbilder. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Astleitner, Hermann (2011): Theorientwicklung für SozialwissenschaftlerInnen. Wien: Böhlau.
- Astleitner, Hermann (2013): Das Parallelwelt-Phänomen. Sozialwissenschaftliche Grundlagen und Methoden kritischen Denkens. Münster: Waxmann.
- Astleitner, Hermann; Wageneder, Günter; Lengenfelder, Paul; Jekel, Alexandra (2015): 12 Tipps für eine kompetenzorientierte Lehre. Salzburg. Online verfügbar unter http://www.unisalzburg.at/fileadmin/multimedia/Qualitaetsmanagement/documents/Handbuecher/12_Tipps_f%C3%BCr_eine_kompetenzorientierte_Lehre.pdf.
- Au, Jakob von (2016): Einführung und Überblick. In: Jakob von Au und Uta Gade (Hg.): "Raus aus dem Klassenzimmer". Outdoor Education als Unterrichtskonzept. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 13–39.
- Au, Jakob von; Gade, Uta (Hg.) (2016): "Raus aus dem Klassenzimmer". Outdoor Education als Unterrichtskonzept. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Autor, Felix (2014): frei*zeit. Zeit nehmen und Zeit geben – Entwicklungsräume in der Jugendarbeit. In: *3D - Denkraum für die Jugendarbeit* (03), S. 11–13.
- Bach, Hajo; Bach, Tobias (2016): Erlebnispädagogik im Wald. Arbeitsbuch für die Praxis. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bacon, Stephen (1998): Die Macht der Metaphern. The Conscious Use of Metaphor in Outward Bound. Alling: Sandmann.
- Baig-Schneider, Rainald (2012): Die moderne Erlebnispädagogik. Geschichte, Merkmale und Methodik eines pädagogischen Gegenkonzepts. 1. Aufl. Augsburg: ZIEL (Gelbe Reihe : Praktische Erlebnispädagogik).
- Baldioli, Christa (2019): Demokratische Prozesse in der Lehre. In: Dirk Jahn, Alessandra Kenner, David Kergel und Birte Heidkamp-Kergel (Hg.): Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. [1. Auflage]. Wiesbaden: Springer VS (Research).

- Baumert, Britta; May, Dominik (2013): Constructive Alignment als didaktisches Konzept. Lehre planen in den Ingenieur- und Geisteswissenschaften. In: *Journal Hochschuldidaktik* 24 (1-2), S. 23–27, zuletzt geprüft am 10.10.2020.
- Beames, Simon; Brown, Mike (2016): *Adventurous Learning: A Pedagogy for a Changing World*. London: Routledge.
- Beck, Frieder (2014): *Sport macht schlau. Mit Hirnforschung zu geistiger Höchstleistung*. Berlin: Goldegg.
- Beer, Wolfgang; Haan, Gerhard de (Hg.) (1984): *Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur*. Weinheim: Beltz.
- Beligatamulla, Gnanaharsha; Rieger, Janice; Franz, Jill; Strickfaden, Megan (2019): Making Pedagogic Sense of Design Thinking in the Higher Education Context. In: *Open Education Studies* 1, S. 91–105.
- Bellmann, Johannes (Hg.) (2011): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Bellmann, Johannes; Müller, Thomas (2011): Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In: Johannes Bellmann (Hg.): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 9–32.
- Benner, Dietrich (2015): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 8. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bernhard, Armin (2017): *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. 8. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Pädagogik und Politik, Band 1).
- Bernhard, Armin; Rothermel, Lutz; Rühle, Manuel (2018a): Einleitung. In: Armin Bernhard, Lutz Rothermel und Manuel Rühle (Hg.): *Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 11–23.
- Bernhard, Armin; Rothermel, Lutz; Rühle, Manuel (Hg.) (2018b): *Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Bette, Karl-Heinrich (2004): X-treme. Zur Soziologie des Abenteuer- und Risikosports. Bielefeld: transcript.
- Bieri, Peter (2017): Wie wäre es, gebildet zu sein? München: Komplett-Media.
- Biesta, Gert (2009): Good Education in an Age of Measurement: on the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. In: *ducational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (1), 33–46.
- Biesta, Gert (2011): Warum "what works" nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In: Johannes Bellmann (Hg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 95–121.
- Bittner, Rüdiger (2019): Kritik, und wie es besser wäre. In: Rahel Jaeggi und Tilo Wesche (Hg.): Was ist Kritik? 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp, S. 134–149.
- Bittner, Swantje (2009): Friluftsliv. Ein pädagogischer Ansatz mit Parallelen zur Erlebnispädagogik? 1. Aufl. Augsburg: ZIEL (Hochschulschriften).
- Bogner, Alexander (2015): Gesellschaftsdiagnosen: ein Überblick. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böhm, Winfried (2012): Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren. München: C.H. Beck (Beck'sche Reihe, v.2743). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=4864314>.
- Böhm, Winfried (2014): Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. 4. Aufl. München: C.H.Beck (Beck'sche Reihe, 2353).
- Bojack, Regina; Bojack, Barbara (2008): Comenius, ein moderner Pädagoge. Unter Mitarbeit von Johann Amos Comenius. Wismar: Hochschule Fachbereich Wirtschaft (Wismarer Diskussionspapiere, 2008,03). Online verfügbar unter <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/39187/1/587986891.pdf>, zuletzt geprüft am 27.09.2020.
- Bolay, Eberhard; Reichle, Berthold (2015): Waldpädagogik. Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): Homo Academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bous, Barbara (2018): Blickpunkt Erlebnispädagogik/Erlebnispädagoge. Bestandsaufnahme und Forschungsergebnisse zur Entstehung eines Berufsbildes. In: Barbara Bous, Thomas Eisinger, Jule Hildmann und Martin Scholz (Hg.): Im Erlebnis forschen - Durch Erlebnis forschen. Erlebnispädagogik in Wissenschaft und Forschung. 1. Auflage. Augsburg, Bay: ZIEL (Edition Erlebnispädagogik), S. 46–63.
- Bous, Barbara (2020): Ich, Du, MeToo oder Wir? Zur pädagogischen Beziehung in der Erlebnispädagogik - im Allgemeinen. In: *Erleben und lernen* 28 (3&4), S. 26–29.
- Bous, Barbara; Eisinger, Thomas; Hildmann, Jule; Scholz, Martin (Hg.) (2018): Im Erlebnis forschen - Durch Erlebnis forschen. Erlebnispädagogik in Wissenschaft und Forschung. ZIEL - Zentrum für Interdisziplinäres Erfahrungsorientiertes Lernen. 1. Auflage. Augsburg, Bay: ZIEL (Edition Erlebnispädagogik).
- Bous, Barbara; Hildmann, Jule; Scholz, Martin (Hg.) (2020): Draußen Lernen: handlungsorientierte Bildungsprojekte - Forschung rund um die Erlebnispädagogik. ZIEL - Zentrum für Interdisziplinäres Erfahrungsorientiertes Lernen. 1. Auflage. Augsburg: ZIEL.
- Bowen, Daniel J.; Neill, James T. (2013): A Meta-Analysis of Adventure Therapy Outcomes and Moderators. In: *The Open Psychology Journal* 6 (1).
- Breitenbach, Andrea (2021): Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen. Marburg. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21274/pdf/Breitenbach_2021_Digitale_Lehre_in_Zeiten.pdf, zuletzt geprüft am 06.02.2021.
- Brendel, Sabine; Hanke, Ulrike; Macke, Gerd (2019): Kompetenzorientiert lehren an der Hochschule. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Breuer, Franz; Muckel, Petra; Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Brookes, Andrew (2007): A critique of neo-Hahnian outdoor education theory. Part two: “The fundamental attribution error” in contemporary outdoor education. In: *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 3 (2), S. 119–132.
- Brookfield, Stephen D. (2005): The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brookfield, Stephen D. (2019): Using Discussions to Foster Critical Thinking. In: Dirk Jahn, Alessandra Kenner, David Kergel und Birte Heidkamp-Kergel (Hg.): Kritische

Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. [1. Auflage].
Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 135–151.

Brühlmeier, Arthur: Heinrich Pestalozzi: Erziehung und Bildung. Online verfügbar unter
<http://www.heinrich-pestalozzi.de/grundgedanken/erziehung-bildung/?L=876>, zuletzt
geprüft am 30.09.2020.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014): Grundsatzterlass Umweltbildung für
nachhaltige Entwicklung. Online verfügbar unter
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_111/BGBLA_2013_I_111.html, zuletzt geprüft am 03.10.2020.

Bundesverband Individual-und Erlebnispädagogik e.V. (2018): Qualitätsgrundlagen. Online
verfügbar unter [https://www.bundesverband-
erlebnispaedagogik.de/fileadmin/user_upload/be-ep.de/Dateien/Pdf/Downloads/18-
06-07_qualitaetsgrundlagen_erlebnispaedagogischer-aus-und-
weiterbildung_aktiv.pdf](https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/fileadmin/user_upload/be-ep.de/Dateien/Pdf/Downloads/18-06-07_qualitaetsgrundlagen_erlebnispaedagogischer-aus-und-weiterbildung_aktiv.pdf), zuletzt geprüft am 15.09.2020.

Bundesverband Individual-und Erlebnispädagogik e.V. (2020a): Die gesellschaftspolitische
Dimension der Erlebnispädagogik. Ein Positionspapier des Fachbereiches Aus- und
Weiterbildung. In: *Erleben und lernen* 28 (5), S. 28–29.

Bundesverband Individual-und Erlebnispädagogik e.V. (2020b): Ethikrichtlinien des
Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. für natürliche und juristische
Mitglieder. Online verfügbar unter [https://www.bundesverband-
erlebnispaedagogik.de/fileadmin/user_upload/be-
ep.de/Dateien/Pdf/Downloads/01_20-08-03_ethikrichtlinie_sve_mitglieder_aktiv.pdf](https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/fileadmin/user_upload/be-ep.de/Dateien/Pdf/Downloads/01_20-08-03_ethikrichtlinie_sve_mitglieder_aktiv.pdf),
zuletzt geprüft am 10.11.2020.

Cain, William E. (Hg.) (2000): A historical guide to Henry David Thoreau. Oxford, New
York: Oxford University Press (Historical guides to American authors). Online
verfügbar unter <http://lib.myilibrary.com/detail.asp?id=56006>.

Cason, Dana; Gillis, H. Lee (1994): A meta-analysis of outdoor adventure programming with
adolescents. *Journal of Experiential Education* 17 (1), S. 40–47.

Cervinka, Renate; Höltge, Jan; Pirgie, Laura; Schwab, Markus; Sudkamp, Jennifer; Haluza,
Daniela et al. (2014): Zur Gesundheitswirkung von Waldlandschaften.
Bundesforschungszentrum für Wald: BFW-Berichte 147. Wien. Online verfügbar

unter http://bfw.ac.at/050/pdf/BFW_Bericht147_2014_GreenPublicHealth.pdf, zuletzt geprüft am 02.02.2021.

Charmaz, Kathy (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer VS, S. 181–205.

Clees, Kris (2020): Place-based pedagogy: Umsetzungspotentiale in einem abenteuerpädagogischen Konzept. Augsburg: ZIEL.

Cohn, Ruth C. (2009): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 16., durchges. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften).

Cook, John; van der Linden, Sander; Maibach, Edward; Lewandowsky, Stephan (2018): Handbuch zum Klimakonsens. Warum der wissenschaftliche Konsens zum Klimawandel wichtig ist. Online verfügbar unter https://skepticalscience.com/docs/Consensus_Handbook_German_A4.pdf.

Cornell, Joseph (2017): Cornells Naturerfahrungsspiele für Kinder und Jugendliche. Die besten Klassiker und neue Spiele (Sonderedition). Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Crowther, Christina (2005): City Bound. Erlebnispädagogische Aktivitäten in der Stadt. München: Ernst Reinhardt.

Curricularkommission Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Paris Lodron-Universität Salzburg (2016a): Curriculum für das Bachelorstudium Pädagogik an der Universität Salzburg (Version 2016). Mitteilungsblatt - Sondernummer 77. Online verfügbar unter https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/Erziehungswissenschaft/documents/2016_BA-P%C3%A4dagogik_mb160310.pdf, zuletzt geprüft am 10.02.2020.

Curricularkommission Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Paris Lodron-Universität Salzburg (2016b): Curriculum für das Masterstudium Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg. Mitteilungsblatt - Sondernummer 78. Online verfügbar unter https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/Erziehungswissenschaft/documents/2016_MA-Erziehungswissenschaft_mb160310.pdf, zuletzt geprüft am 10.02.2021.

- Cursio, Michael (2019): Bildung durch Wissenschaftstheorie - Ein Plädoyer für Methodenreflexion in der Lehre. In: Dirk Jahn, Alessandra Kenner, David Kergel und Birte Heidkamp-Kergel (Hg.): Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. [1. Auflage]. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 47–80.
- David, Lisa (2019): Mündige Bürger*innen als Ziel einer kritischen Hochschullehre. In: Dirk Jahn, Alessandra Kenner, David Kergel und Birte Heidkamp-Kergel (Hg.): Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. [1. Auflage]. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 81–96. Online verfügbar unter http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-25740-8_4.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 223–238.
- Defila, Rico; Di Giulio, Antonietta (2018a): Reallabore als Quelle für die Methodik transdisziplinären und transformativen Forschens – eine Einführung. In: Rico Defila und Antonietta Di Giulio (Hg.): Transdisziplinär und transformativ forschen. Eine Methodensammlung. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–35.
- Defila, Rico; Di Giulio, Antonietta (Hg.) (2018b): Transdisziplinär und transformativ forschen. Eine Methodensammlung. Wiesbaden: Springer VS.
- Deinet, Ulrich (2005): "Aneignung" und "Raum" - zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzeptes. In: Ulrich Deinet (Hg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–58.
- Deinet, Ulrich (2010): Aneignung öffentlicher und virtueller Räume durch Jugendliche. In: Georg Cleppien und Ulrike Lerche (Hg.): Soziale Arbeit und Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–51.
- Der Jugendrat der Generation Stiftung (2019): Ihr habt keinen Plan. Darum machen wir einen. 10 Bedingungen für die Rettung unserer Zukunft. München: Karl Blessing Verlag.
- Dettweiler, Ulrich (2018): Our Common Future. Chronologie einer Schülerexpedition zur Erforschung des Klimawandels. In: Barbara Bous, Thomas Eisinger, Jule Hildmann und Martin Scholz (Hg.): Im Erlebnis forschen - Durch Erlebnis forschen. Erlebnispädagogik in Wissenschaft und Forschung. 1. Auflage. Augsburg, Bay: ZIEL (Edition Erlebnispädagogik), S. 172–187.

- Dettweiler, Ulrich; Allison, Pete (2018): Erlebnispädagogik in den USA. In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 125–127.
- Dewey, John (1997): How we Think. (Originalausgabe: 1910). Bosten: Dover Publications.
- Diensdorfer, Gertraud; Welan, Manfred (Hg.) (2016): Demokratie und Nachhaltigkeit. Verbindungslinien, Potenziale und Reformansätze. Innsbruck: StudienVerlag. Online verfügbar unter <https://www.studienverlag.at/produkt/5577/demokratie-und-nachhaltigkeit/>.
- Dittler, Ulrich; Kreidl, Christian (Hg.) (2021): Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Dollinger, Bernd (Hg.) (2012a): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollinger, Bernd (2012b): Klassiker der Pädagogik. Einleitende Anmerkungen zu einer eigentümlichen Spezies. In: Bernd Dollinger (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–24.
- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): Qualitätskriterien in der empirischen Sozialforschung. In: Nicola Döring und Jürgen Bortz (Hg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 81–119.
- Dürr, Hans-Peter (2000): Was ist Zukunftsfähigkeit? In: Klaus Grenzdörffer, Adelheid Biesecker und Wolfram Elsner (Hg.): Vielfalt und Interaktion sozioökonomischer Kulturen. Modernität oder Zukunftsfähigkeit. Herbolzheim, s.l.: Centaurus Verlag & Media (Institutionelle und Sozial-Ökonomie), S. 13–32.
- Einwanger, Jürgen (Hg.) (2007): Mut zum Risiko. Herausforderungen für die Arbeit mit Jugendlichen. München: Reinhardt (Erleben & Lernen, 10). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2949829&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Einwanger, Jürgen (2014): Wie riskant ist Sicherheit? Über die Herausforderung, Eigenverantwortung zuzulassen. In: *Erleben und lernen* 22 (4), S. 17–19.
- Einwanger, Jürgen (2020): Mut zum Risiko. In: *Erleben und lernen* 28 (1), S. 12–14.

Eisenstein, Charles (2020): Wut. Mut. Liebe! Politischer Aktivismus und die echte Rebellion. Zürich: Europa Verlag.

Europäische Union (2017): Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Amtsblatt C 189 der Europäischen Union vom 15.06.2017. Brüssel. Online verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2017:189:FULL&from=EN>, zuletzt geprüft am 01.01.2021.

Faarlund, Niels (2007): friluftsliv. Das norwegische Modell einer naturbezogenen Lebensform. Online verfügbar unter <https://www.bergundsteigen.at/file.php/archiv/2007/3/print/76-81%20%28friluftsliv%29.pdf>, zuletzt geprüft am 10.10.2020.

Fadeeva, Zinaida; Mochizuki, Yoko (2010): Higher education for today and tomorrow. University appraisal for diversity, innovation and change towards sustainable development. In: *Sustainability Science* 5 (2), S. 249–256.

Fahr, Uwe; Zacherl, Ramona (2019): Hochschullehre und Reflexion - Ein multimodales Lehr-Lern-Konzept am Beispiel eines Hochschuldidaktik-Kurses. In: Dirk Jahn, Alessandra Kenner, David Kergel und Birte Heidkamp-Kergel (Hg.): *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur*. [1. Auflage]. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 281–303.

Felber, Christian (2019): *This is not economy. Aufruf zur Revolution der Wirtschaftswissenschaft*. Wien: Zsolnay, Paul; Deuticke Verlag.

Fengler, Janne (2017): Zur Frage des Forschungsstandes in der Erlebnispädagogik. In: *Bildung und Erziehung* 40 (3), S. 319–334.

Fengler, Janne (2018): Forschung, Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik. Zur Notwendigkeit eines Dialoges erster Ordnung und zweiter Ordnung. In: Barbara Bous, Thomas Eisinger, Jule Hildmann und Martin Scholz (Hg.): *Im Erlebnis forschen - Durch Erlebnis forschen. Erlebnispädagogik in Wissenschaft und Forschung*. 1. Auflage. Augsburg, Bay: ZIEL (Edition Erlebnispädagogik), S. 16–35.

Ferreira, João J.; Fayolle, Alain; Ratten, Vanessa; Raposo, Mario (Hg.) (2018): *Entrepreneurial University. Collaboration, Education and Policies*. Cheltenham: Edward Elgar.

- Ferstl, Alex; Scholz, Martin; Thiesen, Christiane (Hg.) (2008): Menschen stärken für globale Verantwortung. Augsburg: ZIEL Verlag.
- Ferstl, Alex; Scholz, Martin; Thiesen, Christiane (Hg.) (2014): Erlebnispädagogik: quo vadis? Zwischen Anpassung und Abenteuer. Augsburg: ZIEL Verlag.
- Flick, Uwe (2009): Konstruktivismus. In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 150–164.
- Flick, Uwe (2019): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 473–488.
- Forum Umweltbildung (2021): BNE-Kompetenzen. Das BNE-Modell des Forum Umweltbildung. Hg. v. Bildung 2030. Plattform für Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wien. Online verfügbar unter <https://bildung2030.at/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/bne-kompetenzen/>, zuletzt geprüft am 11.02.2021.
- Freise, Matthias (2018): Forschendes Lernen in der politikwissenschaftlichen Hochschullehre. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Friebe, Jörg (2016): Reflektierbar. Reflexionsmethoden für den Einsatz in Seminar und Coaching. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.
- Friebe, Jörg (2018): Reflexionen in der erlebnispädagogischen Praxis. In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 45–48.
- Fürst, Walter (2009): Gruppe erleben. Soziales Lernen in der erlebnispädagogischen Gruppe. München: Reinhardt.
- Garrison, D. Randy; Anderson, Terry; Archer, Walter (2001): Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. In: *American Journal of Distance Education* 15 (1), S. 7–23.
- Gebauer, Michael (2007): Kind und Naturerfahrung. Zugl.: Leipzig, Univ., Habil.-Schr., 2007. Kovač, Hamburg.
- Gebhard, Ulrich (2020): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. 5., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

- Gelhard, Andreas (2018): Kritik der Kompetenz. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Zürich: Diaphanes.
- Gieseke, Wiltrud; Nuissl, Ekkehard; Schüßler, Ingeborg (Hg.) (2012): Reflexion zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold. Unter Mitarbeit von Rolf Arnold. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv (Forschung). Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1594573>.
- Gillis, H. Lee; Speelman, Elizabeth (2008): Are Challenge (Ropes) Courses an Effective Tool? A Meta-Analysis. In: *Journal of Experiential Education* 31 (2), S. 111–135.
- Gilsdorf, Rüdiger (2018): Reflexion - Nachdenken, Suchen und Erkennen in der Erlebnispädagogik. In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 38–44.
- Gilsdorf, Rüdiger; Kistner, Günter (2015a): Kooperative Abenteuerspiele 1. Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. 22. überarbeitete Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Gilsdorf, Rüdiger; Kistner, Günter (2015b): Kooperative Abenteuerspiele 2. Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. 20. überarbeitete Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Gilsdorf, Rüdiger; Kistner, Günter (2015c): Kooperative Abenteuerspiele 3. Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. 3. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Göpel, Maja (2020): Unsere Welt neu denken. Eine Einladung. Berlin: Ullstein.
- Gydke, Tim; Koch, Günter (Hg.) (2020): Economy for the Common Good. A Common Standard for a Pluralist World? Hamburg: tredition.
- Haan, Gerhard de (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Inka Bormann und Gerhard de Haan (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–43.
- Hüb, Paul (2018): Erlebnisraum Stadt. City Bound für die Zielgruppe Menschen mit Beeinträchtigung. In: Peter Schettgen, Alex Ferstl und Barbara Bous (Hg.): Einmischen possible! Die gesellschaftspolitische Dimension der Erlebnispädagogik. 1. Auflage. Augsburg: ZIEL, S. 105–111.

- Hallam, Roger (2019): *Common Sense. Die gewaltfreie Rebellion gegen die Klimakatastrophe und für das Überleben der Menschheit*. Berlin: Ullstein.
- Hansmann, Otto (2012): Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Über die Kunst der Erziehung zur moralischen Freiheit in der entfremdeten Welt. In: Bernd Dollinger (Hg.): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–52.
- Harper, Nevin J.; Obee, Patricia (2020): Articulating outdoor risky play in early childhood education: voices of forest and nature school practitioners. In: *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 20. DOI: 10.1080/14729679.2020.1784766.
- Hastedt, Heiner (Hg.) (2012): *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Stuttgart: Reclam.
- Hattie, John (2008): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, John; Marsh, H. W.; Neill, James T.; Richards, Garry E. (1997): Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Difference. In: *Review of Educational Research* 67 (1), S. 43–87.
- Havnes, Anton; Prøitz, Tine S. (2016): Why use Learning Outcomes in Higher Education? Exploring the Grounds for Academic Resistance and Reclaiming the Value of Unexpected Learning. In: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 28 (3), S. 205–223.
- Heckmair, Bernd (2018a): Hirnforschung und Konstruktivismus - zu den Grundlagen erlebnispädagogischen Lernens. In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): *Handbuch Erlebnispädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 12–16.
- Heckmair, Bernd (2018b): Lernprojekte. In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): *Handbuch Erlebnispädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 239–242.
- Heckmair, Bernd; Michl, Werner (2018): *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik*. 8., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag (Erleben & Lernen, Band 2). Online verfügbar unter https://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783497610129.
- Hein, Grit (2018): Neurowissenschaftliche Sozialpsychologie oder Soziale Neurowissenschaften. In: Oliver Decker (Hg.): *Sozialpsychologie und Sozialtheorie*. Band 1: Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 189–202.

- Hemmelmayr, Paul; Amesberger, Günter (2020): Systemisch-handlungsorientierte Gruppenarbeit. Mit Kindern und Jugendliche in der Natur. Ausgesuchte empirische Ergebnisse. In: Barbara Bous, Jule Hildmann und Martin Scholz (Hg.): Draußen Lernen: handlungsorientierte Bildungsprojekte - Forschung rund um die Erlebnispädagogik. 1. Auflage. Augsburg: ZIEL, S. 124–139.
- Hentig, Hartmut von (2003): Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit. München: Beck.
- Herrmann, Michael (2018): Sicherheit in der Erlebnispädagogik. In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 350–353.
- Hessel, Stéphane (2010): Empört euch! Berlin: Ullstein.
- Hessel, Stéphane (2011): Engagiert euch! Im Gespräch mit Gilles Vanderpooten. Berlin: Ullstein.
- Hildmann, Jule (2014): Nicht für die Action, für den Alltag lernen wir! - Transfer verstehen und verstärken. In: Alex Ferstl, Martin Scholz und Christiane Thiesen (Hg.): Erlebnispädagogik: quo vadis? Zwischen Anpassung und Abenteuer. Augsburg: ZIEL Verlag, S. 83–89.
- Hildmann, Jule (2017): Schatzkiste der Simple Things. Eine Sammlung erlebnisorientierter Aktivitäten mit Alltagsmaterial. Augsburg: ZIEL Verlag.
- Hildmann, Jule (2018): Die Überwindung des Lernzonenmodells. Eine Herausforderung für die Erlebnispädagogik. In: Barbara Bous, Thomas Eisinger, Jule Hildmann und Martin Scholz (Hg.): Im Erlebnis forschen - Durch Erlebnis forschen. Erlebnispädagogik in Wissenschaft und Forschung. 1. Auflage. Augsburg, Bay: ZIEL (Edition Erlebnispädagogik), S. 64–88.
- Hildmann, Jule (2020): Forschungsstand und Herausforderungen in der englischsprachigen Fachliteratur der Outdoor- und Erlebnispädagogik. In: Barbara Bous, Jule Hildmann und Martin Scholz (Hg.): Draußen Lernen: handlungsorientierte Bildungsprojekte - Forschung rund um die Erlebnispädagogik. 1. Auflage. Augsburg: ZIEL.
- Hildmann, Jule; Higgins, Pete (2018): Erlebnispädagogik in Großbritannien. In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 128–131.
- Hiltmann, Stephanie; Hutmacher, Fabian; Hawelka, Birgit (2019): Selbstlernphasen Studierender unterstützen. In: Dirk Jahn, Alessandra Kenner, David Kergel und Birte

- Heidkamp-Kergel (Hg.): Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. [1. Auflage]. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 305–322.
- Hinrichs, Anke (2018): Junge Menschen mit Behinderung. In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 296–300.
- Hofferer, Manfred; Fanninger, Renate (2011): Praxishandbuch Outdoorpädagogik. Wien: Eigenverlag Outdoorpädagogik Austria.
- Hofmann, Annette R.; Rolland, Carsten Gade; Rafoss, Kolbjørn; Zoglowek, Herbert (2015): Friluftsliv - ein norwegisches Phänomen. Eine Lebensphilosophie in Theorie und Praxis. Münster, New York: Waxmann.
- Hoidn, Sabine (2010): Lernkompetenzen an Hochschulen fördern. Wiesbaden: Springer VS.
- Hotstegs, Jochen (2018): Virtuelle Realitäten im erfahrungsorientierten Lernen. In: Peter Schettgen, Alex Ferstl und Barbara Bous (Hg.): Einmischen possible! Die gesellschaftspolitische Dimension der Erlebnispädagogik. 1. Auflage. Augsburg: ZIEL, S. 219–227.
- Hotstegs, Jochen; Hauser, Norbert (2020): Erlebnistherapie in der Jugendhilfepraxis. In: *Erleben und lernen* 28 (2), S. 18–20.
- Hovelynck, Johan; Gilsdorf, Rüdiger (2016): Erlebnis und Erfolg. Eine Einladung zum Querdenken. In: *Erleben und lernen* 5, S. 4–9.
- Hussey, Trevor; Smith, Patrick (2002): The Trouble with Learning Outcomes. In: *Active Learning in Higher Education* 3 (3), S. 220–233.
- Hüther, Gerald (2012): Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In: *Erziehung Unterricht* 162 (3-4), S. 226–234.
- Hütter, Franz; Lang, Sandra Mareike (2020): Neurodidaktik für Trainer. Trainingsmethoden effektiver gestalten nach den neuesten Erkenntnissen der Gehirnforschung (Bonn: managerSeminare Verlags GmbH).
- Jaeggi, Rahel; Wesche, Tilo (Hg.) (2019): Was ist Kritik? 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Jahn, Dirk (2012): Kritisches Denken fördern können - Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals. Aachen: Skaker Verlag.
- Jahn, Dirk (2019a): Verantwortung für das eigene Denken und Handeln übernehmen: Impulse zur Förderung von kritischem Denken in der Lehre. In: Dirk Jahn, Alessandra Kenner,

- David Kergel und Birte Heidkamp-Kergel (Hg.): Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. [1. Auflage]. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 19–46.
- Jahn, Dirk (2019b): Förderung von Critical Thinking. Methoden & Durchführung zur Hochschuldidaktik. Webinar. ZaQ- Zentrum für akademische Qualitätssicherung und –entwicklung / Hochschuldidaktik. Berlin, 04.12.2019. Online verfügbar unter <https://media.hwr-berlin.de/category/video/Critical-Thinking/c4772f41c8036f0cb48b6114b9a8cdc0/44?t=224>, zuletzt geprüft am 13.02.2021.
- Jahn, Dirk; Kenner, Alessandra (2019): Über die angebliche Vertreibung des kritischen Geistes aus einer bildungsvergessenen Hochschullehre und über das Anliegen einer kritischen Hochschullehre. In: Dirk Jahn, Alessandra Kenner, David Kergel und Birte Heidkamp-Kergel (Hg.): Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. [1. Auflage]. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 3–15.
- Jahn, Dirk; Kenner, Alessandra; Kergel, David; Heidkamp-Kergel, Birte (Hg.) (2019): Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. [1. Auflage]. Wiesbaden: Springer VS (Research).
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2011): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen.
- Kamer, Tobias (2017): Abenteuer planen? Didaktisches Handeln in Erlebnispädagogik und Outdoortraining. München: Ernst Reinhardt.
- Kamer, Tobias (2018): Bildung für nachhaltige Entwicklung und Erlebnispädagogik. In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 81–84.
- Kant, Immanuel (2018): Beantwortung der Frage. Was ist Aufklärung? In: Basistexte Pädagogik. Darmstadt: WBG, S. 24–26.
- Kehren, Yvonne; Bierbaum, Harald (2018): Pädagogik und Nachhaltigkeit. In: Armin Bernhard, Lutz Rothermel und Manuel Rühle (Hg.): Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 641–654.
- Kenneweg, Anne Cornelia; Wunderlich, Antonia (2019): Überlegungen und Vorschläge zur Beobachtungspraxis in Hochschullehre und Hochschuldidaktik. In: Dirk Jahn, Alessandra Kenner, David Kergel und Birte Heidkamp-Kergel (Hg.): Kritische

- Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. [1. Auflage].
Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 97–112.
- Kergel, David; Heidkamp-Kergel, Birte (2019): Der kritische Dialog - Überlegungen zur akademischen Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. In: Dirk Jahn, Alessandra Kenner, David Kergel und Birte Heidkamp-Kergel (Hg.): Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. [1. Auflage]. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 153–162.
- Kessener, Franziska (2018): Bildungspotenziale des Projekts "Rückzugsraum Natur". In: Barbara Bous, Thomas Eisinger, Jule Hildmann und Martin Scholz (Hg.): Im Erlebnis forschen - Durch Erlebnis forschen. Erlebnispädagogik in Wissenschaft und Forschung. 1. Auflage. Augsburg, Bay: ZIEL (Edition Erlebnispädagogik), S. 156–171.
- Kinne, Tanja; Theunissen, Georg (2013): Erlebnispädagogik in der Behindertenarbeit. Konzepte für die schulische und außerschulische Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klein, Tanja; Wustrau, Christian (2017): Abenteuer City Bound. Spielideen für soziales Lernen in der Stadt. 2. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Klein-Isberner, Thomas; Wenzel, Katja (2020): Erlebnistherapie als therapeutisches Ergänzungsverfahren. In: *Erleben und lernen* 28 (2), S. 21–24.
- Klopsch, Britta; Sliwka, Anne (2019): Service Learning als "deeper learning": Durch soziales Engagement (über-)fachliche Kompetenzen fördern. In: Dirk Jahn, Alessandra Kenner, David Kergel und Birte Heidkamp-Kergel (Hg.): Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. [1. Auflage]. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 163–181.
- Knoll, Michael (2018): Kurt Hahn: Erlebnispädagogik als "Erlebnistherapie". In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): Handbuch Erlebnispädagogik, 113-115. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Koller, Gerald (2012): spring ...und lande. Landkarten für die Rausch- und Risikopädagogik. Seewalchen am Attersee: Edition LIFEart.
- König, Oliver; Schattenhofer, Karl (2020): Einführung in die Gruppendynamik. Neunte Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH (Carl-Auer compact).
- König, Stefan; König, Andrea (2005): Outdoor-Teamtrainings. Von der Gruppe zum Hochleistungsteam. Augsburg: ZIEL Verlag.

- Korzczak, Janusz (2012): *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kowald, Anne-Claire; Zajetz, Alexis Konstantin (Hg.) (2015): *Therapeutisches Klettern. Anwendungsfelder in Psychotherapie und Pädagogik*. Stuttgart: Schattauer.
- Kozljanic, Robert Josef (2018): *Entdeckung und Entfaltung des Erlebnisbegriffes in der Lebensphilosophie*. In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): *Handbuch Erlebnispädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 102–106.
- Krathwohl, David R. (2002): *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*. In: *Theory into Practice* 41 (4).
- Krause, Norbert (2017): *Wissenschaft und Gesellschaft – Welche Funktionen erfüllt die Wissenschaft für die Gesellschaft?* In: Hanna Kauhaus und Norbert Krause (Hg.): *Fundiert forschen. Wissenschaftliche Bildung für Promovierende und Postdocs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–149.
- Kreibich, Wolfgang (2020): *Zukunftsfähigkeit und Zukunftsgestaltung aus der Sicht der zwei dominierenden Weltleitbilder*. In: Wolfgang Roters, Horst Gräf und Hellmut Wollmann (Hg.): *Zukunft denken und verantworten. Herausforderungen für Politik, Wissenschaft und Gesellschaft im 21. Jahrhundert*. 1. Auflage 2020. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS, 71-101.
- Kricke, Meike; Reich, Kersten (2015): *Konstruktivistische Ansätze*. In: Norman Braun und Nicole J. Saam (Hg.): *Handbuch Modellbildung und Simulation in den Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 154–179.
- Kruse, Otto (2010): *Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. Auswege aus der Verschulungsmisere*. In: *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* (1), 77–86.
- Kultusminister Konferenz (2017): *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf, zuletzt aktualisiert am 24.10.2020.
- Lakemann, Ulrich (2005a): *Theoretische und empirische Grundlagen der Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training*. In: Ulrich Lakemann (Hg.): *Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training*. Empirische

- Ergebnisse aus Fallstudien. 1. Aufl. Augsburg: ZIEL (Gelbe Reihe: Praktische Erlebnispädagogik), S. 7–33.
- Lakemann, Ulrich (Hg.) (2005b): Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. Empirische Ergebnisse aus Fallstudien. 1. Aufl. Augsburg: ZIEL (Gelbe Reihe: Praktische Erlebnispädagogik).
- Lakemann, Ulrich (2018): Erlebnispädagogik in therapeutischen Ansätzen. In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 267–271.
- Laloux, Frederic (2015): Reinventing Organizations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit. München: Verlag Franz Vahlen.
- Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael (2010): Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen ; ein praktisches Lehrbuch. 8., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz. Online verfügbar unter http://eres.lb-oldenburg.de/redirect.php?url=http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621279932.
- Lassnig, Lorenz (2012): 'Lost in Translation': Learning Outcomes and the Governance of Education. In: *Journal of Education and Work* 25 (4), S. 299–330.
- Lederer, Bernd (Hg.) (2011a): „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lederer, Bernd (2011b): Der Bildungsbegriff und seine Bedeutungen. Der Versuch einer Kompilation. In: Bernd Lederer (Hg.): „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 11–44.
- Lederer, Bernd (2014): Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Zugl.: Innsbruck, Univ., Habil. 1. Aufl. Innsbruck: Innsbruck univ. press (Thesis series). Online verfügbar unter http://digitool.hbz-nrw.de:1801/webclient/DeliveryManager?pid=5556713&custom_att_2=simple_view

- Lewandowsky, Stephan; Cook, John; Ecker, Ulrich; Albarracin, Dolores; Amazeen, Michelle A.; Kendeou, Panayiota et al. (2020): *The Debunking Handbook 2020*. DOI: 10.17910/b7.1182.
- Lewrink, Michael; Link, Patrick; Leifer, Larry (2020): *Das Design Thinkin Tool Book. Die besten Werkzeuge & Methoden*. München: Verlag Franz Vahlen.
- Liedtke, Gunnar (2018): *Friluftsliv - Kultur trifft Pädagogik*. In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): *Handbuch Erlebnispädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 132–136.
- Liedtke, Gunnar; Reuter, Bea (2018): *Gelebte Philosophie. Arne Næss, Sigmund Kvaloy Streng und Nils Faarlund*. In: *Erleben und lernen* 26 (2), S. 14–15.
- Lindner, Martin; Lindau, Anne-Kathrin; Finger, Alexander (2016): "Let's go outside". Wie kann Outdoor-Education im Studium auf die spätere Lehrpraxis vorbereiten? In: Jakob von Au und Uta Gade (Hg.): "Raus aus dem Klassenzimmer". *Outdoor Education als Unterrichtskonzept*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 96–100.
- Link, Jörg-W. (2018): *Reformpädagogik im historischen Überblick*. In: Heiner Barz (Hg.): *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS (Handbuch), S. 15–26.
- Lippitz, Wilfried; Woo, Jeong-Gil (2019): *Pädagogischer Bezug. Erzieherisches Verhältnis*. In: Wilfried Lippitz (Hg.): *Phänomene der Erziehung und Bildung. Phänomenologisch-pädagogische Studien*. Herausgegeben von Malte Brinkmann. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–101.
- Lissmann, Konrad Paul (2006): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay.
- Lissmann, Konrad Paul (2017): *Bildung als Provokation*. Wien: Paul Zsolnay.
- Lohmann, Julia; Wegner, Elisabeth; Gieß-Stüber, Petra (2019): *BNE outdoor – Eine Modulkonzeption zur Bildung für nachhaltige Entwicklung durch Natursport*. In: *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft* 1 (3), S. 5–13. Online verfügbar unter https://www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Aktuelles/Publikationen_und_Berichte/Publikationen/Zeitschrift_Studium_und_Lehre_in_der_Sportwissenschaft/Ausgabe_1_2019/DSHS-ZSLS-5-13-DOI_10.25847zsls._2018.011.pdf.

- Losche, Helga; Püttker, Stephanie (2009): Interkulturelle Kommunikation. Theoretische Einführung und Sammlung praktischer Interaktions. Augsburg: ZIEL Verlag.
- Louv, Richard (2011): Das letzte Kind im Wald? Geben wir unseren Kindern die Natur zurück [Originaltitel: Last Child in the Woods – Saving our Children from Nature-Deficit Disorder]. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Löwenstein, Heiko; Steffens, Birgit; Kunsmann, Julie (2020): Sportsozialarbeit. Strukturen, Konzepte, Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Luhmann, Niklas (1981): Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. Soziologische Aufklärung 3. Opladen: Westdeutscher Verlag. Online verfügbar unter https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-663-01340-2_2#citeas.
- Maier, Craig T.; Clemens, Cody M. (2019): Classroom as Workshop. In: Dirk Jahn, Alessandra Kenner, David Kergel und Birte Heidkamp-Kergel (Hg.): Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. [1. Auflage]. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 343–354.
- Manukjan, Anke; Wendt, Claudia (2017): Handreichung: Kompetenzorientierte Prüfungsformate (mit Checkliste und weiterführenden Beschreibungen). Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. MAgeburg. Online verfügbar unter https://www.fokuslehre.ovgu.de/fokuslehre_media/Publikationen/Handreichungen+_+Konzepte/Handreichung_Prüfungsformate_17_04_12-p-614.pdf, zuletzt geprüft am 23.02.2021.
- Mareis, Claudia (2011): Design als Wissenskultur: Interferenzen zwischen Design- und Wissensdiskursen seit 1960. Bielefeld: transcript.
- Mastalerz, Daniel; Brüner, Almud (Hg.) (2012): Sicherheit und Risiko in der Erlebnispädagogik. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Matthes, Eva; Schütze, Sylvia (2018): Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. In: Heiner Barz (Hg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer VS (Handbuch), S. 31–41.
- Mende, Christian (2018): Demokratie erLeben. In: Peter Schettgen, Alex Ferstl und Barbara Bous (Hg.): Einmischen possible! Die gesellschaftspolitische Dimension der Erlebnispädagogik. 1. Auflage. Augsburg: ZIEL, S. 187–198.
- Meßler, Carolin Friederike (2020): Bewegungstherapeutische Inhalte unter Naturexposition mit übergewichtigen und adipösen Kindern und Jugendlichen. In: Barbara Bous, Jule

- Hildmann und Martin Scholz (Hg.): Draußen Lernen: handlungsorientierte Bildungsprojekte - Forschung rund um die Erlebnispädagogik. 1. Auflage. Augsburg: ZIEL, S. 60–73.
- Michels, Harald (2017): Hochschulen als Akteure der Bildung und Weiterbildung in der Erlebnispädagogik. In: *Bildung und Erziehung* 70 (3), S. 293–304. Online verfügbar unter <https://www.degruyter.com/view/journals/bue/70/3/bue.70.issue-3.xml>.
- Michl, Werner (2009): Erlebnispädagogik. München, Basel: E. Reinhardt (UTB, 3049).
- Michl, Werner; Seidel, Holger (2018a): Erlebnis und Pädagogik. In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 17–19.
- Michl, Werner; Seidel, Holger (Hg.) (2018b): Handbuch Erlebnispädagogik. Ernst Reinhardt Verlag. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Milev, Yana (2011): Emergency Design. Anthropotechniken des Über/Lebens. Berlin: Merve.
- Moon, Jennifer (2008): Critical Thinkin. An exploration of theory and practics. Abingdon: Routledge.
- Müller, Albert (2015a): Das Muster, das verbindet. Gregory Batesons Geist und Natur. In: Bernhard Pörksen (Hg.): Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Wiesbaden: Springer VS, S. 112–179.
- Müller, Francis (2018): Designethnographie. Methodologie und Praxisbeispiele. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, Romina (2015b): Wertpräferenzen an deutschen Universitäten – Eine Leitbilderanalyse zur Organisationskultur. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 37 (4), S. 64–78.
- Müller, Ulrich; Alsheimer, Martin; Iberer, Ulrich; Papenkort, Ulrich (2012): methodenkartothek.de. Spielend Seminare planen für Weiterbildung, Training und Schule. Online-Tool zur Seminarplanung, Anleitung zum didaktischen Planen, mehr als 100 Infokarten, Wegweiser durch den Methoden-Dschungel. Bielefeld: Bertelsmann. Online verfügbar unter https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/6004255_Web.pdf, zuletzt geprüft am 12.10.2020.
- Natynczuk, Stephan (2020): Adventure Therapy analysiert. Eine Reise zum guten Praktiker und zur professionellen Praxis. In: *Erleben und lernen* 28 (2), S. 10–14.

- Neill, James T.; Richards, Garry E. (1998): Does Outdoor Education Really Work? A Summary Of Recent Meta-Analyses. In: *Journal of Outdoor and Environmental Education* 3 (1), S. 2–9.
- Niedermeier, Martin; Einwanger, Jürgen; Hartl, Arnulf; Kopp, Martin (2016): Effekte des Bergsports auf Lebensqualität und Gesundheit. In: Alpenverein Österreich (Hg.): *Bergsport & Gesundheit*. Tagungsband zum Fachsymposium. Innsbruck, S. 11–23.
- Oelkers, Jürgen (1990): Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1), S. 1–13.
- Oelkers, Jürgen (2009): *John Dewey und die Pädagogik*. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Oelkers, Jürgen (Hg.) (2011): *John Dewey: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Osterwalder, Fritz (2012): Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Von der Erziehung als Reform der Gesellschaft zur Erziehung zur Innerlichkeit – große Erwartungen, wiederholte Misserfolge, der Weg zur pädagogischen Erlöser- Figur und Klassiker. In: Bernd Dollinger (Hg.): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53–74.
- Pachner, Anita (2013): Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 20. Online verfügbar unter https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/06_pachner.pdf.
- Paffrath, F. Hartmut (2017a): *Einführung in die Erlebnispädagogik*. 2., überarbeitete Auflage. Augsburg: ZIEL (Gelbe Reihe praktische Erlebnispädagogik).
- Paffrath, F. Hartmut (2017b): Historische Wurzeln und theoretische Grundlagen der Erlebnispädagogik. In: *Bildung und Erziehung* 70 (3), S. 243–266. Online verfügbar unter <https://www.degruyter.com/view/journals/bue/70/3/bue.70.issue-3.xml>.
- Paffrath, F. Hartmut (2018a): "Einmischen possible" oder "Mission impossible". In: *Erleben und lernen* 26 (5), S. 4–7.
- Paffrath, F. Hartmut (2018b): Reformpädagogik zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): *Handbuch Erlebnispädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 110–112.

- Paffrath, F. Hartmut (2018c): Wegbereiter der Erlebnispädagogik von Rousseau bis zur Reformpädagogik. In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 107–109.
- Paffrath, F. Hartmut (2018d): Zu theoretischer Konzeption und interdisziplinärem Kontext der Erlebnispädagogik. In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 20–22.
- Paschon, Andreas (2007): Gruppenprinzipien für einen geschützten Rahmen. Seminar-Arbeitsbehelf. Salzburg.
- Patry, Jean-Luc (2007): Konstruktivistisches E-Teaching als Ermöglichung von Viabilitäts-Checks. Ein Anwendungsbeispiel 11, S. 15–31, zuletzt geprüft am 10.05.2018.
- Pedaste, Margus; Maeots, Mario; Siiman, Leo A.; Jong, Ton de; van Riesen, Siswa A.N.; Kamp, Ellen T. et al. (2015): Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. In: *Educational Research Review* (14), S. 47–61.
- Pfeifer, Wolfgang (1993): Pädagogik. In: Wolfgang Pfeifer (Hg.): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (dtv, 3358). Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/etymwb/P%C3%A4dagogik>.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-531-17685-7>.
- Pongratz, Ludwig A. (2020): Konstruktivismus. In: Gabriele Weiß und Jörg Zirfas (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden, Germany: Springer VS (Handbuch), S. 151–160.
- Pörksen, Bernhard (2015): Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Eine Einführung. In: Bernhard Pörksen (Hg.): Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–25.
- Pörksen, Bernhard; Schulz von Thun, Friedemann (2014): Kommunikation als Lebenskunst. Philosophie und Praxis des Miteinander-Redens. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl. Online verfügbar unter <http://www.vlb.de/GetBlob.aspx?strDisposition=a&strIsbn=9783849700492>.
- Povilaitis, Victoria; Riley, Michael; DeLange, Ruan; Verkouw, A. J.; Macklin, Kate; Hodge, Camilla J. (2019): Instructor Impacts on Outdoor Education Participant Outcomes: A

- Systematic Review. In: *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership* 11 (3), S. 222–238.
- Preiser, Siegfried (2006): Kreativitätsdiagnostik. In: Karl Schweizer (Hg.): *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 112–125.
- Preuschen, Friederike (2018): Menschen stärken für den sozial-ökologischen Wandel. In: Peter Schettgen, Alex Ferstl und Barbara Bous (Hg.): *Einmischen possible! Die gesellschaftspolitische Dimension der Erlebnispädagogik*, 153-163. 1. Auflage. Augsburg: ZIEL.
- Priest, Simon (1986): Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. In: *Journal of Environmental Education* 17 (3).
- Prince, Heather; Humberstone, Barbara (Hg.) (2019): *Research Methods in Outdoor Studies*. Abingdon: Routledge.
- Quay, John; Gray, Tonia; Thomas, Glyn; Allen-Craig, Sandy; Asfeldt, Morten; Andkjaer, Soren et al. (2020): What future/s for outdoor and environmental education in a world that has contended with COVID-19? In: *Journal of Outdoor and Environmental Education* 23 (2), S. 93–117. DOI: 10.1007/s42322-020-00059-2.
- Raith, Andreas; Lude, Armin (2014): *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert*. München: oekom verlag.
- Raithel, Jürgen (2007): *Jugendliches Risikoverhalten. Eine Einführung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raithel, Jürgen; Dollinger, Bernd; Hörmann, Georg (2009): *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91828-0>.
- Rameder, Paul (2020): Wirkung von Debriefing- und Reflexionsmethoden in handlungsorientierten Lernprozessen - Stand der Forschung und empirische Befunde. In: Barbara Bous, Jule Hildmann und Martin Scholz (Hg.): *Draußen Lernen: handlungsorientierte Bildungsprojekte - Forschung rund um die Erlebnispädagogik*. 1. Auflage. Augsburg: ZIEL, S. 74–94.
- Rauch, Franz (2016): Bildung für eine nachhaltige Gesellschaft - Konzepte und Befunde aus österreichischer Perspektive. In: Gertraud Diensdorfer und Manfred Welan (Hg.):

- Demokratie und Nachhaltigkeit. Verbindungslinien, Potenziale und Reformansätze. Innsbruck: StudienVerlag, S. 121–148.
- Razzouk, Rim; Shute, Valerie (2012): What Is Design Thinking and Why Is It Important? In: *Review of Educational Research* 82 (3), S. 330–348.
- Reiber, Karin (2015): Zur Ausgewogenheit eines Studiums zwischen Bildungsanspruch und Beschäftigungsfähigkeit – Ein Kompetenzmodell für Hochschulbildung. In: Olaf Hartung und Marguerite Rumpf (Hg.): *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–48.
- Reich, Kersten (2001): Konstruktivistische Ansätze in den Sozial- und Kulturwissenschaften. In: Theo Hug (Hg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 4: Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 356–376.
- Reich, Kersten (2010): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, Kersten (2012): *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reichertz, Jo (2011): Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: Springer VS, S. 279–297.
- Reichertz, Jo (2013): *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reiners, Anette (2009a): *Praktische Erlebnispädagogik. Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele - Band 1*. Augsburg: ZIEL Verlag.
- Reiners, Anette (2009b): *Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung handlungsorientierter Übungen für Seminar und Training - Band 2*. Augsburg: ZIEL Verlag.
- Reinmann, Gabi (2015a): Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In: Olaf Hartung und Marguerite Rumpf (Hg.): *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–36.

- Reinmann, Gabi (2015b): Studententext Didaktisches Design. Hg. v. Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen. Universität Hamburg. Online verfügbar unter https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext_DD_Sept2015.pdf, zuletzt geprüft am 10.04.2017.
- Renz-Polster, Herbert; Hüther, Gerald (2013): Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum - ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Denken und Fühlen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rieckmann, Marco (2011): Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning. In: *Future* 44 (2), S. 127–135.
- Rieckmann, Marco (2018): Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 41 (2), S. 4–10.
- Rieger-Ladich, Markus (2019): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Robertson, Brian J. (2016): Holacracy. Ein revolutionäres Management-System für eine volatile Welt. München: Verlag Franz Vahlen.
- Rohwedder, Pit (2017): Outdoor Leadership. Führungsfähigkeiten, Risiko-, Notfall- und Krisenmanagement für Outdoorprogramme. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg: ZIEL Verlag.
- Rosa, Hartmut (2019a): Kritik der Zeitverhältnisse. Beschleunigung und Entfremdung als Schlüsselbegriffe der Sozialkritik. In: Rahel Jaeggi und Tilo Wesche (Hg.): Was ist Kritik? 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp, S. 23–54.
- Rosa, Hartmut (2019b): Unverfügbarkeit. Aus der Reihe "Unruhe bewahren". Wien/Salzburg: Residenz Verlag.
- Roschke, Anja (2021): Das Rieman-Thoman-Modell. Ein hilfreicher Kompass in der Gruppenarbeit. In: *Erleben und lernen* 29 (1), S. 28–30.
- Rosenberg, Marshall B. (2007): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Rost, Jürgen (2002): Umweltbildung - Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? In: *ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 25, S. 7–12. Online verfügbar unter

https://www.pedocs.de/volltexte/2013/6176/pdf/ZEP_2002_1_Rost_Umweltbildung_Bildung_fuer_eine.pdf.

Roters, Wolfgang (2020): Zukunft denken und verantworten – eine Einleitung. In: Wolfgang Roters, Horst Gräf und Hellmut Wollmann (Hg.): Zukunft denken und verantworten. Herausforderungen für Politik, Wissenschaft und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. 1. Auflage 2020. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS, S. 1–34.

Roth, Roland (2020): Zukunftsfähigkeit: Impulse der Zivilgesellschaft. In: Wolfgang Roters, Horst Gräf und Hellmut Wollmann (Hg.): Zukunft denken und verantworten. Herausforderungen für Politik, Wissenschaft und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. 1. Auflage 2020. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS, S. 329–351.

Rutkowski, Mart (2015): Der Blick in den See. Reflexion in Theorie und Praxis. 2. Auflage. Augsburg: ZIEL Verlag.

Sandseter, Ellen Beate Hansen (2009): Characteristics of risky play. In: *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 9 (1), S. 3–21.

Schäffter, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 25).

Schaper, Niclas (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre (unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt, Eva Horvath und Elena Bender). Projekt nexus - gestalten, Studienerfolg verbessern. Hochschulrektorenkonferenz. Bonn. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fachgutachten_kompetenzorientierung/, zuletzt geprüft am 14.10.2020.

Schaper, Niclas; Schlömer, Tobias; Paechter, Manuela (2012): Editorial: Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 7 (4), S. 1–10.

Scherr, Albert (2012): Zeitgeist in der Sozialen Arbeit. In: *Sozial Extra* 12 (5/6), S. 6–10.

Schettgen, Peter; Ferstl, Alex; Bous, Barbara (Hg.) (2018a): Einmischen possible! Die gesellschaftspolitische Dimension der Erlebnispädagogik. 1. Auflage. Augsburg: ZIEL.

- Schettgen, Peter; Ferstl, Alex; Bous, Barbara (2018b): Vorwort der Herausgeber. In: Peter Schettgen, Alex Ferstl und Barbara Bous (Hg.): Einmischen possible! Die gesellschaftspolitische Dimension der Erlebnispädagogik. 1. Auflage. Augsburg: ZIEL, S. 9–16.
- Schiefner-Rohs, Mandy (2012): Kritische Informations- und Medienkompetenz im Hochschulstudium. Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und erste empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/239624971_Kritische_Informations-_und_Medienkompetenz_Theoretisch-konzeptionelle_Herleitung_und_empirische_Betrachtungen_am_Beispiel_der_Lehrerbildung.
- Schimank, Uwe (2011): Handeln in Institutionen und handelnde Institutionen. In: Friedrich Jäger und Jürgen Straub (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 2: Paradigmen und Disziplinen. Stuttgart und Weimar: J. B. Metzler, S. 293–307.
- Schimank, Uwe (2016): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schirp, Jochen (2013): Abenteuer- und erlebnispädagogische Ansätze in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Ulrich Deinet und Benedikt Sturzenhecker (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 347–358.
- Schleußer, Anke (2020): Bildung für eine l(i)ebenswerte Zukunft. In: *Erleben und lernen* 28 (3&4), S. 4–8.
- Schleußer, Anke; Kreuzinger, Steffi (2010): Natur Erlebnis Ferien. Handbuch für die Gestaltung umweltpädagogischer Kinder- und Jugendfreizeiten. Augsburg: ZIEL Verlag.
- Schlömerkemper, Jörg (2017): Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schluß, Henning; Lachmann, Stefanie (2007): Raum als pädagogische Dimension? In: *Bildung und Erziehung* 60 (1), S. 79–95, zuletzt geprüft am 10.10.2020.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (2018): Pädagogik als gesellschaftskritische Wissenschaft. In: Armin Bernhard, Lutz Rothmel und Manuel Rühle (Hg.): Handbuch kritische

- Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 44–64.
- Schneidewind, Uwe; Singer-Brodowski, Mandy (2014): Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. 2., verb. und aktualisierte Aufl. Marburg: Metropolis-Verl.
- Schoepp, Kevin (2019): The state of course learning outcomes at leading universities. In: *Studies in Higher Education* 44 (4), S. 615–627.
- Scholz, Martin (2018a): Erlebnispädagogische Ausbildung an Hochschulen. In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): *Handbuch Erlebnispädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 372-378.
- Scholz, Martin (2018b): Metaphorisches Lernen in der Erlebnispädagogik. In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): *Handbuch Erlebnispädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 49–53.
- Scholz, Martin (2020): Die Mensch-Raum-Beziehung in der Erlebnispädagogik 28 (6), S. 4–7.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Perseus Books.
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the reflective practitioner*: Jossey-Bass Publishers.
- Schreyer, Jens (2017): *Outdoortraining für Gesundheitsförderung und Persönlichkeitsentwicklung*. Praxisbuch mit 51 Übungen. München: Ernst Reinhardt.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten (2014): *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium*. Bonn: HRK. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf, zuletzt geprüft am 26.12.2020.
- Schulz von Thun, Friedemann (1981): *Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen: Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (rororo rororo-Sachbuch, 7489).
- Schulz von Thun, Friedemann (1989): *Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung: Differentielle Psychologie der Kommunikation*. Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Schulz von Thun, Friedemann (1998): Miteinander Reden 3. Das "Innere Team" und situationsgerechte Kommunikation: Kommunikation, Person, Situation. Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schweppenhäuser, Gerhard (2016): Designtheorie. Wiesbaden: Springer VS.
- Seidel, Holger (2018): Von der Berufung zum Beruf. Ein Plädoyer für die Berufsbildforschung Erlebnispädagogin/Erlebnispädagoge. In: Barbara Bous, Thomas Eisinger, Jule Hildmann und Martin Scholz (Hg.): Im Erlebnis forschen - Durch Erlebnis forschen. Erlebnispädagogik in Wissenschaft und Forschung. 1. Auflage. Augsburg, Bay: ZIEL (Edition Erlebnispädagogik), S. 36–45.
- Seidel, Horst (2017): Berufsbild Erlebnispädagoge – Zusammenfassung und Zwischenbericht eines Entwicklungsprozesses. In: *Bildung und Erziehung* 70 (3), S. 281–292. Online verfügbar unter <https://www.degruyter.com/view/journals/bue/70/3/bue.70.issue-3.xml>.
- Sennet, Richard (2005): Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: BVT.
- Siebert, Horst (2010): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. 4., aktualisierte und überarb. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann (Perspektive Praxis).
- Siebert, Horst (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 7. überarbeitete Auflage. Augsburg: ZIEL Verlag.
- Siebert, Horst; Arnold, Rolf (2011): Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In: Rolf Arnold (Hg.): Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Systemia, Bd. 6), S. 9–18.
- Siebert, Walter (2018): Zero Accident in der Erlebnispädagogik. In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 342–346.
- Singelstein, Tobias; Stolle, Peter (2006): Die Sicherheitsgesellschaft. Soziale Kontrolle im 21. Jahrhundert. Wiesbaden: Springer VS.
- Sommerfeld, Peter (2006): Erlebnisorientierung / Erlebnispädagogik. In: Bernd Dollinger und Jürgen Raithel (Hg.): Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109–126.

- Sonderegger, Ruth (2019): Wie diszipliniert ist (Ideologie-)Kritik? Zwischen Philosophie, Soziologie und Kunst. In: Rahel Jaeggi und Tilo Wesche (Hg.): Was ist Kritik? 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp, S. 55–80.
- Sperfeld, Franziska; Niebert, Kai; Klostermeyer, Theresa; Ebert, Hauke (2016): Winning the campaign but losing the planet – Stärken und Schwächen der Umweltbewegung auf dem Weg in eine erwachsene Gesellschaft. Online verfügbar unter https://www.degrowth.info/wp-content/uploads/2016/06/DIB_Umwelt.pdf, zuletzt geprüft am 28.11.2020.
- Spitzer, Manfred (2016): Der Weg ins Glück. Wandern in der Natur. In: Alpenverein Österreich (Hg.): Bergsport & Gesundheit. Tagungsband zum Fachsymposium. Innsbruck, S. 89–91.
- Stevenson, Robert B.; Nicholls, Jennifer; Whitehouse, Hilary (2017): What Is Climate Change Education? In: *Curriculum Perspectives* 37 (1), S. 67–71. DOI: 10.1007/s41297-017-0015-9.
- Stiglmayr, Andreas (2021): Draußensein als Keinzelle zur Demokratisierung von Lerninhalten. Ein einjähriges Abenteuer-Filmseminar ersetzt (herkömmlichen) Unterricht. In: *Erleben und lernen* 29 (1), S. 11–15.
- Strauch, Barbara; Reijmer, Annewiek (2018): Soziokratie. Kreisstrukturen als Organisationsprinzip zur Stärkung der Mitverantwortung des Einzelnen. München: Verlag Franz Vahlen.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. 2. Aufl. München: Fink.
- Streicher, Bernhard; Harder, Heidi; Netzer, Hajo (2015a): Besonderheiten der Erlebnispädagogik in den Bergen. In: Bernhard Streicher, Heidi Harder und Hajo Netzer (Hg.): Erlebnispädagogik in den Bergen. Grundlagen, Aktivitäten, Ausrüstung und Sicherheit. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 10–23.
- Streicher, Bernhard; Harder, Heidi; Netzer, Hajo (Hg.) (2015b): Erlebnispädagogik in den Bergen. Grundlagen, Aktivitäten, Ausrüstung und Sicherheit. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Strohmeier, Peter (2014): Zur Politik der Transformativen Wissenschaft. In: André Brodocz, Dietrich Herrmann, Rainer Schmidt, Daniel Schulz und Julia Schulze Wessel (Hg.):

- Die Verfassung des Politischen. Festschrift für Hans Vorländer. Unter Mitarbeit von Hans Vorländer. Wiesbaden: Springer VS, S. 175–192.
- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Suchmann, Lucy (2011): *Anthropological Relocations and the Limits of Design*. In: *Annual Review Anthropology* 40, S. 1–18.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (2003a): *Klassiker der Pädagogik. Erste Band. Von Erasmus bis Helene Lange. Orig.-Ausg. München: Beck (Beck'sche Reihe, 1521)*.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (2003b): *Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band. Von John Dewey bis Paulo Freire. Orig.-Ausg. München: Beck (Beck'sche Reihe, 1521)*.
- Terhart, Ewald (2011): *Besprechungen. Hattie, John: Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (1), S. 136–139.
- Terhart, Ewald; Baumgart, Franzjörg; Meder, Norbert; Sychowski, Gaja von (2009): *Standardisierte Prüfungsverfahren in der Erziehungswissenschaft: Kontext, Formen, Konsequenzen*. In: *Erziehungswissenschaft* 38 (20), S. 9–36.
- Thiersch, Hans (2019): *Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit*. In: Margret Dörr (Hg.): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 42–59.
- Thunberg, Greta (2019): *No one is too small to make a difference*. London: Penguin Books.
- UNESCO (2017): *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Online verfügbar unter <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>, zuletzt geprüft am 10.10.2020.
- Universität Salzburg - Qualitätsmanagement (2020): *Qualitätshandbuch für Lehrende der Universität Salzburg*. Salzburg. Online verfügbar unter <https://im.sbg.ac.at/download/attachments/87753991/Handbuch%20Lehrende%20ohne%20Kommentare%20fu%CC%88r%20Intranet%20v06112020.pdf>, zuletzt geprüft am 08.01.2021.
- Vaitl, Dieter (2012): *Veränderte Bewusstseinszustände. Grundlagen - Techniken - Phänomenologie*. Stuttgart: Schattauer.

- Veiglhuber, Wolfgang (2018): Kapitalismuskritische Bildungsarbeit. In: Armin Bernhard, Lutz Rothermel und Manuel Rühle (Hg.): Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 552–567.
- Vizerektorat Lehre der Universität Salzburg (2020): Standards & Empfehlungen für die Qualität von Studium und Lehre an der Universität Salzburg. Salzburg. Online verfügbar unter https://im.sbg.ac.at/download/attachments/87753991/Q-Standards_Lehre_v28.10.2020.pdf, zuletzt aktualisiert am 08.01.2020.
- Vogt, Thomas (2019): Against Fake. Wie Wissenschaft die Welt erklärt. [1. Auflage 2019]. Berlin: Springer.
- Wagner, Richard J.; Roland, Christopher C. (1992): How Effective Is Outdoor Training? In: *Training and Development* 46 (7), S. 61–66.
- Wahl, Diethelm (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wahl, Wolfgang (2014): Erlebnispädagogik zwischen Inszenierung und Kontrolle. In: Alex Ferstl, Martin Scholz und Christiane Thiesen (Hg.): Erlebnispädagogik: quo vadis? Zwischen Anpassung und Abenteuer. Augsburg: ZIEL Verlag, S. 13–25.
- Wahl, Wolfgang (2018a): Bildung und Kompetenzerwerb. In: Werner Michl und Holger Seidel (Hg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 27–32.
- Wahl, Wolfgang (2018b): Was tun Erlebnispädagoginnen und -pädagogen? Empirische Befunde zur Struktur und Typik professionellen, erlebnispädagogischen Handelns auf der Basis ethnografischer Beobachtungen. In: Barbara Bous, Thomas Eisinger, Jule Hildmann und Martin Scholz (Hg.): Im Erlebnis forschen - Durch Erlebnis forschen. Erlebnispädagogik in Wissenschaft und Forschung. 1. Auflage. Augsburg, Bay: ZIEL (Edition Erlebnispädagogik), 90-11.
- Watzlawick, Paul; Bavelas, Janet Beavin; Jackson, Don D. (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Originalausgabe. Bern: Huber.
- Weidenmann, Bernd (2015): Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

- Weingart, Peter (2006): Die Wissenschaft der Öffentlichkeit. Essays zum Verhältnis von Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit. 2. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Weingart, Peter; Schulz, Patricia (Hg.) (2014): Wissen - Nachricht - Sensation. Zur Kommunikation zwischen Wissenschaft, Öffentlichkeit und Medien. 1. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Welzer, Harald (2013): Selbst denken. Eine Anleitung zum Widerstand. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Welzer, Harald (2020): Die nachhaltige Gesellschaft. Eine konkrete Utopie. In: Wolfgang Roters, Horst Gräf und Hellmut Wollmann (Hg.): Zukunft denken und verantworten. Herausforderungen für Politik, Wissenschaft und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. 1. Auflage 2020. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS, S. 103–111.
- Westersjo, John H. (2007): Friluftsliv in Norway. In: Gunnar Liedtke und Dieter Lagerstrom (Hg.): Friluftsliv - Entwicklung, Bedeutung und Perspektiven. Gesundheitsorientierte Bewegungsbildung durch naturbezogene Aktivitäts- und Lebensformen. Aachen: Meyer & Meyer, S. 42–58.
- Wilber, Ken (2017): Ganzheitlich handeln. Eine integrale Vision für Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Spiritualität. (Originaltitel: A Theory of Everything: An Integral Vision for Business, Politics, Science and Spirituality). Unter Mitarbeit von Stephan Schuhmacher. Freiburg: Arbor.
- Winter, Andrea (Hg.) (2011): Spielen und Erleben mit digitalen Medien. Pädagogische Konzepte und praktische Anleitungen. München: Ernst Reinhardt.
- Wolf, Gertrud (2005): Konstruktivistische Umweltbildung. Ein postmoderner Entwurf im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wright, Erik Olin (2017): Reale Utopien. Wege aus dem Kapitalismus. Berlin: Suhrkamp.
- Young, Jon; Haas, Ellen; McGown, Evan (2014): Mit dem Coyote-Guide zu einer tieferen Verbindung zur Natur - Grundlagen der Wildnispädagogik. Band 1 - Handbuch für Mentoren. Extertal: Biber-Verlag.
- Young, Jon; Haas, Ellen; McGown, Evan (2017): Mit dem Coyote-Guide zu einer tieferen Verbindung zur Natur - Grundlagen der Wildnispädagogik. Band 2 - Handbuch der Aktivitäten. Extertal: Biber-Verlag.

Zumbach, Jörg; Astleitner, Hermann (2016): Effektives Lehren an der Hochschule. Ein Handbuch zur Hochschuldidaktik. Stuttgart: Kohlhammer.

ANHANG

Inhalt

1. LV-Kurzbeschreibung und Inhalte auf der Lernplattform am Beispiel der PLUS.....	2
a. Anmeldung zur LV: Plus Online.....	2
b. eLearning-Plattform: Blackboard.....	6
2. Reader zur LV und Fragen zur Lernzielkontrolle	7
a. Geschichte	7
b. Theoretische Grundlagen.....	8
c. Praxis.....	10
d. Aktuelle Herausforderungen	11
3. Methodensammlung für die Praxis.....	13
a. Baukasten Outdoor- und Erlebnispädagogik.....	13
b. Beispiel aus der Praxis: Freiluftleben.....	14
c. Tipps zur Konzeption und Organisation outdoorpädagogischer Programme.....	16
a. Gelebte Erlebnispädagogik – Kommentare aus der Praxis.....	19
b. Inspirationen für die Praxis zur Förderung von BNE und kritisches Denken	28
c. Packliste für Outdoor- und Erlebnispädagogik mit Rucksack und Radl	29
4. Vita und fachliche Qualifikationen des Autors	31