

Inhalt

1	Einleitung	7
2	Zur Nachhaltigkeitsbildung: Einführung in eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung	19
2.1	Gestaltungskompetenz als Kernkonzept	27
2.2	Transformative Bildung für Nachhaltige Entwicklung	41
2.2.1	Notwendigkeit einer ‚Großen Transformation‘	43
2.2.2	Bildung als ein transformativer Prozess	50
2.2.3	Whole Institution Approach und Service Learning	67
2.2.4	Anmerkungen zum Diskurs	73
2.3	Nachhaltigkeitskonzepte: starke und schwache Nachhaltigkeit	80
3	Grundzüge einer nachhaltigkeitsbildenden Erlebnispädagogik	91
3.1	Bildungsverständnis	95
3.1.1	‚Lernen mit Kopf, Herz und Hand‘	96
3.1.2	Transformative Bildung	110
3.1.3	(Differenz-)ästhetische Bildung	126
3.1.4	Förderung von Gestaltungskompetenz	144
3.2	Naturverständnis	154
3.2.1	Natur als ‚anthropogene Natur‘ und konstruierte Natur	155
3.2.2	Bildungsmomente in ‚anthropogener Natur‘	178
3.3	Nachhaltigkeitsverständnis	187
3.3.1	Starke Nachhaltigkeit als favorisiertes Nachhaltigkeitskonzept	188
3.3.2	Zum Verhältnis von Nachhaltigkeitsbildung und Nachhaltigkeitspolitik	195
3.4	Zusammenfassung: ein Definitionsvorschlag	205
4	Einblicke in die Bildungspraxis einer nachhaltigkeitsbildenden Erlebnispädagogik	211
4.1	Etablierung stark nachhaltiger Strukturen	212
4.2	Fokus auf nachhaltigkeitsbildende Angebote	218

4.3	Suffizienz- und Subsistenzprojekte als neue Umweltbaustellen	223
4.4	Nachhaltigkeitsreflexionen zu ausgewählten Aktivitäten der Erlebnispädagogik.....	228
5	Exkurs: nachhaltigkeitsbildende Erlebnispädagogik und Soziale Arbeit	235
6	Fazit	247
7	Literaturverzeichnis	253

1 Einleitung

Wenn mit dieser Arbeit angekündigt wird, in eine nachhaltigkeitsbildende¹ Erlebnispädagogik einzuführen, dann könnte man meinen, dass es sich um kein neues Vorhaben handelt. Denn erlebnispädagogische Aktionen scheinen bereits ständig im Namen von Nachhaltigkeit und Nachhaltigkeitsbildung unterwegs zu sein. Mit dem gezielten Aufsuchen von naturnahen Räumen, möglichst „abseits der Zivilisation“ (Lietdke 2018a: 13), und der oftmaligen Verwendung von einfachen Ausrüstungen geriert sich die Erlebnispädagogik als einer der wenigen (pädagogischen) Orte eines kurzzeitigen Ausstiegs aus „der Gesellschaft der Nicht-Nachhaltigkeit“ (Blühdorn 2020: 133).

Auch in den einschlägigen Standardwerken der Erlebnispädagogik muss man nicht lange suchen, um Hinweise auf Nachhaltigkeit und Nachhaltigkeitsbildung zu finden. Nach Ziegenspeck „beziehen“ (2000: 183) Angebote der Erlebnispädagogik „die natürliche Umwelt mit ein und verfolgen damit meist zugleich einen ökologischen Bildungsanspruch“ (ebd.: 183f.). Man könne die „Erlebnispädagogik als Umwelterziehung“ (Fischer/Ziegenspeck 2008: 281) begreifen. Reiners (2013) argumentiert, dass die Erlebnispädagogik „[d]as Wachsen eines systemischen, ökologischen Bewusstseins“ zum Ziel hat, um „einen proaktiven Einsatz für die Bewahrung von Naturräumen und -schönheiten“ (ebd.: 13) zu befördern. Für Paffrath (2017a) kann die Erlebnispädagogik eine „Einsicht in [...] das Wechselverhältnis Mensch-Natur“ bieten und zur „Verantwortung für nachhaltige Entwicklung“ (ebd.: 82) beitragen. Heckmair und Michl (2018) betonen, dass „ökologisches Lernen sozusagen der Grundtenor, der Charakter in einer erlebnispädagogischen Aktivität sein [soll]“ (ebd.: 258). „Die Teilnehmer sollen lernen, Verantwortung für sich selbst, für die anderen und für ihre Umwelt zu übernehmen“ (ebd.: 120). Michl (2020) unterstreicht noch einmal: „An mindestens zwei Kriterien muss sich die Erlebnispädagogik messen lassen: Sicherheit und Ökologie“ (ebd.: 18).

Überblickt man – ausgehend von diesen prominenten Hinweisen – die weitere Fachliteratur der Erlebnispädagogik, dann stößt man vielfach auf Thematisierungen von Nachhaltigkeit und Nachhaltigkeitsbildung im weitesten Sinne. Eine Systematisierung des Diskurses lässt sich vielleicht anhand der folgenden drei Diskursstränge vornehmen:

Ein erster Diskursstrang fokussiert die erlebnispädagogischen Angebote und deren „ökologische Verträglichkeit“ (Heckmair/Michl 2018: 119). Ein ökologisch sorgfältiger Umgang mit den naturnahen Räumen wird als eine Zielstellung hervorgehoben: „Keinen Müll zu hinterlassen ist eine Selbstverständlichkeit, fremden Müll mitzunehmen eine verständliche Maßnahme. Bei der Befahrung von Flüssen sind die Brutpflegezeiten zu beachten, von Höhlen-

1 Zu den Begriffen ‚Nachhaltigkeitsbildung‘ und ‚nachhaltigkeitsbildend‘ siehe Kapitel 2.

erkundungen sollte nicht mehr übrig bleiben als der Fußabdruck unserer Schuhe im Lehm“ (ebd.: 119f.) und „bei Fahrradtouren kann deutlich gemacht werden, dass es kein effektiveres Fortbewegungsmittel gibt, das zudem so schonend mit der Umwelt umgeht“ (ebd.: 120). Muff (2001) fasst diese Aspekte unter dem Begriff einer „Ökologisierung der Rahmenbedingungen“ zusammen und buchstabiert für die Erlebnispädagogik mögliche Handlungsprinzipien in den „alltagsökologischen Bereiche[n] Verkehr, Müll, Ernährung, Energie und Versorgung“ (ebd.: 131) aus. Kölsch und Wagner (2004) weisen darauf hin, dass eine ökologische Ausrichtung ein „ökologisches Verhalten vor, während und nach erlebnispädagogischen Aktivitäten“ (ebd.: 36) notwendig macht. Diesbezüglich fordern sie: „Menschen, die erlebnispädagogisch tätig sind und Gruppen leiten, müssen sehr genaue Kenntnisse über das einzelne Ökosystem besitzen“ (ebd.: 38). Albert (2021) präzisiert dies vor dem Hintergrund natur- und umweltschutzrechtlicher Fragen. „Wer Naturräume nutzt, kommt nicht umhin, sich mit dem Thema Umweltschutz auseinanderzusetzen“ (ebd.: 361). Wenn Erlebnispädagog_innen mit Gruppen in naturnahe Räume gehen, dann würden sie sich „nicht selten in Schutzgebiete[n]“ bewegen und müssten wissen, „welches Reglement jeweils gilt, was genau zu berücksichtigen ist und warum“ (ebd.). Liedtke (2021) macht auf das Konzept „von Leave No Trace“ (ebd.: 37) aufmerksam, das in der Outdoor-Pädagogik „zu einem weit verbreiteten Standard geworden“ (ebd.: 40) ist, und erweitert es um umweltethische Reflexionen (vgl. ebd.: 40–45).

Ein zweiter Diskursstrang beschäftigt sich mit den nachhaltigkeitsbezogenen Bildungspotenzialen von Erlebnispädagogik. Schlehofer (1992) sieht die Erlebnispädagogik in einer direkten Nähe zu einer ökologischen Bildungsarbeit: „Erlebnispädagogik und Ökopädagogik sind sicherlich unterscheidbare Methoden moderner Pädagogik, doch sie haben auch vieles gemeinsam und lassen sich fruchtbar und wirksam miteinander verbinden. Sowohl in der Erlebnispädagogik wie auch in der Ökopädagogik geht es um die drei Elemente: Individuum – Gruppe – Natur“ (ebd.: 67). Breß kommt in seiner Monografie „Erlebnispädagogik und ökologische Bildung“ (1994) zu dem Schluss, dass die Erlebnispädagogik „wirksam zur Förderung des ökologischen Bewußtseins beitragen kann“ (ebd.: 247). Ebenso rückt Muff (2001) in seinem Entwurf „einer ökologisch orientierten Erlebnispädagogik [...] die Bildung ökologischen Bewußtseins“ (ebd.: 113) in den Vordergrund. In neueren Veröffentlichungen wird zunehmend auf das Konzept einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)² verwiesen. Schlehofer und Kreuzinger (2010) präsentieren ihre „Naturerlebnisfreizeiten für Kinder“ als einen „Beitrag zur UN-Dekade ‚Bildung

2 Der Begriff Nachhaltige Entwicklung wird in dieser Arbeit sowohl alleinehend als auch eingebettet in eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung großgeschrieben. Er wird hier als eine feststehende Bezeichnung für ein bestimmtes Diskursfeld verstanden und daher als ein Eigenname verwendet.

für nachhaltige Entwicklung (2005 – 2014)““ (ebd.: 7). Kamer (2021) trägt tabellarisch zusammen, wie die Gestaltungskompetenz einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung durch erlebnispädagogische Angebote gefördert werden kann. Merz positioniert gleichfalls die „Erlebnispädagogik als Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2021). Drüen und Späker (2021) widmen sich der „Natur als Resonanzraum zur Nachhaltigkeit“ (ebd.: 131) und stehen exemplarisch für verschiedene Autor_innen, die nachhaltigkeitsbildende Hoffnungen in Naturerfahrungen setzen (vgl. z.B. Reiners 2013: 17; Paffrath 2017a: 126; Heckmair/Michl 2018: 119; Albert 2021: 365; Verch 2023a).

Ein dritter Diskursstrang erörtert die gesellschaftspolitischen Handlungsmöglichkeiten der Erlebnispädagogik. Dieser wurde in jüngster Zeit durch die beiden Tagungsbände „Einmischen possible!“ (Schettgen et al. 2018a) und „Einmischen necessary!“ (Schettgen et al. 2021a) gestärkt. Nachhaltigkeitsfragen etwa zum Klimawandel stellen dabei einen Bezugspunkt dar (vgl. Schettgen et al. 2018b: 11; 2021b: 12). Aus der Praxis wird zum Beispiel das etablierte Konzept der „Umweltbaustelle“ (Wahl/Gerritzen 2021: 83) angeführt. Mit diesem wird die Chance verbunden, dass die Erlebnispädagogik „als umweltpolitischer Akteur nach außen hin“ auftritt und gleichzeitig „einen wichtigen Beitrag zur Widerstandsfähigkeit von Ökosystemen gegenüber der zunehmenden Klimaerwärmung [leistet]“ (ebd.: 93). Der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (2020) sieht eine wachsende Bedeutung der Erlebnispädagogik „vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftspolitischer Themen“ und nennt explizit „Klimaschutz und ökologische Nachhaltigkeit“ (ebd.: 1). Darüber hinaus wird gemäß der „Agenda 2030“ eine „Transformation unserer Welt“ (UN 2015: 1) anvisiert und die Erlebnispädagogik für einen „Konvivialismus“ (Liedtke 2021: 45) und die Ausgestaltung von „Postwachstumsgesellschaften“ (Preuschen 2018: 160) ins Feld geführt.

Betrachtet man diese drei Diskursstränge, dann könnte man endgültig geneigt sein, in der Erlebnispädagogik eine pädagogische Disziplin zu erkennen, die Nachhaltigkeit und Nachhaltigkeitsbildung umfassend integriert hat. Im Sinne der erlebnispädagogischen Metapher von „Outward Bound“, mit der ein „zum Ablegen bereite[s] Schiff“ (Michl 2020: 23) gemeint ist, könnte man denken, die Erlebnispädagogik sei ein top ausgerüsteter Öko-Segler, der nur darauf wartet, die Leinen loszumachen, um die Besatzung und die Gesellschaft auf den Kurs einer Nachhaltigen Entwicklung zu bringen. Doch der Schein trügt. Bei genauerem Hinsehen offenbart sich die Erlebnispädagogik in Sachen Nachhaltigkeit(sbildung) eher als ein in die Jahre gekommener Kutter mit Leckagen und einer einseitig besetzten Crew. Der Nachhaltigkeitsdiskurs der Erlebnispädagogik zeigt folgende grundständige Defizite:

Erstens ist er an vielen Stellen veraltet. Darauf deuten schon die in den obigen Zitaten verwendeten Begrifflichkeiten hin. „Ökopädagogik“ (Schlehufer 1992: 67), „Umwelterziehung“ (Fischer/Ziegenspeck 2008: 281), „ökologisches Lernen“ (Heckmair/Michl 2018: 258) – damit werden pädagogische

Konzepte bemüht, die von einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung weitgehend abgelöst wurden. Auch die beiden einzigen umfassenden Werke innerhalb der Erlebnispädagogik zu einer Nachhaltigkeitsbildung im weitesten Sinne (vgl. Breß 1994; Muff 2001) geben diesen veralteten Diskursstand wieder. Breß (1994) rekurriert auf den Ansatz „ökologischer Bildung“ (ebd.: 205), Muff (2001) vor allem auf „ökologische[.] Bildung“ (ebd.: 137) und „ökologisches Lernen“ (ebd.: 141). Muffs Dissertation, die noch die neuere der beiden Arbeiten ist, wurde im Jahr 2001 – also vor über zwanzig Jahren – das letzte Mal erweitert und neu aufgelegt. Dennoch wird bis heute auf diese Arbeiten verwiesen, wenn sich die Erlebnispädagogik mit Nachhaltigkeitsbildung befasst, so zum Beispiel in der mittlerweile achten Auflage des Standardwerks von Heckmair und Michl (vgl. 2018: 257–259).

Zweitens wird der Nachhaltigkeitsdiskurs in der Erlebnispädagogik fragmentarisch geführt. Die neueren Veröffentlichungen, die sich wörtlich auf Nachhaltigkeit und Bildung für Nachhaltige Entwicklung beziehen, bleiben oft nur an der Oberfläche und steigen nicht tiefer in den interdisziplinären Diskurs ein. Paffrath (2017a) lässt beispielsweise die von ihm angeführte „Verantwortung für nachhaltige Entwicklung“ (ebd.: 82) kommentarlos stehen. Der Kurzbeitrag von Kamer „Bildung für nachhaltige Entwicklung und Erlebnispädagogik“ (2021) arbeitet in wenigen Sätzen die „Agenda 21“, „die Weltdekade der Vereinten Nationen für Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sowie die „Agenda 2030“ (ebd.: 81) ab und trägt dann unter dem Kapitel „Gestaltungskompetenz und Erlebnispädagogik“ (ebd.: 82) lediglich stichwortartig Aktivitäten der Erlebnispädagogik zusammen, in denen die Gestaltungskompetenz von Menschen gefördert werden kann. Merz (2021), der sich ebenfalls direkt auf eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung beruft, erörtert diese knapp mit einem Fokus auf die Gestaltungskompetenz (vgl. ebd.: 114–116). Anschließend verfolgt er sie aber nicht weiter, sondern präsentiert seine selbst entwickelte Idee von „Anbindungskompetenz“ (ebd.: 121) und entfernt sich damit vom allgemeinen Diskurs einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Dazu passt, dass die führende erlebnispädagogische Fachzeitschrift *e&l – erleben und lernen*³ in einem Schwerpunktheft vier Beiträge zu Nachhaltigkeit präsentiert (vgl. Dick 2020; Luth/Kutzschenbach 2020; Schleußer 2020; Trommer 2020), die eher bruchstückhaft auf den Nachhaltigkeitsdiskurs eingehen. Als

3 Die Verwendung einfacher Anführungszeichen ist in dieser Arbeit immer wieder zu finden. Einmal werden sie genutzt, um – wie an dieser Stelle – Markennamen hervorzuheben. Dann wird auf einfache Anführungszeichen zurückgegriffen, um Formulierungen zu markieren, die eine Ambivalenz oder Mehrdeutigkeit offenbaren und bei denen sich daher ein genaueres Hinschauen lohnt. Weiterhin werden mit den einfachen Anführungszeichen punktuell prägnante Begrifflichkeiten oder Formulierungen von anderen Autor_innen erinnert, die zuvor bereits zitiert und ausführlich besprochen wurden. Derart sollen die vielfältigen (Rück-)Bezüge in dieser Arbeit sichtbar gemacht werden, ohne Gefahr zu laufen, Bonmots von anderen Autor_innen unbemerkt und über Gebühr mit dem eigenen Sprachschatz zu verweben.

zusätzliches Indiz kann man geltend machen, dass sich in erlebnispädagogischen Veröffentlichungen oft eine Alltagssprachliche Verwendung des Nachhaltigkeitsbegriffs und seiner Variationen findet (vgl. z.B. Baig-Schneider 2012: 35, 42, 156; Liedtke 2018a: 15; Michl 2020: 13, 16, 43, 57, 60, 71; Heckmair 2021: 12, 15; Merz 2021: 109; Wahl 2021a: 232, 234). Dies mag damit zu erklären sein, dass Nachhaltigkeit innerhalb der deutschen Sprache „ein Doppelleben [führt]“, gleichwohl stützt es den Eindruck, dass die Erlebnispädagogik Nachhaltigkeit „als“ einen „politische[n] Begriff“ (Grober 2013: 17) noch nicht vollständig durchdrungen hat.

Drittens fällt auf, dass die neueren Veröffentlichungen mit Nachhaltigkeitsbezügen überwiegend aus der Praxis der Erlebnispädagogik stammen. Schlehfer und Kreuzinger, die ihr Handbuch „Natur – Erlebnis – Ferien“ (2010) motiviert von den „Diskussionen um die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ (ebd.: 7) aktualisiert haben, betonen, dass sie „aus der Praxis für die Praxis [schreiben]“ (ebd.: 6). Gleichmaßen bringen Preuschen (2018; 2020), Tauss (2018), Krieg (2021) und Merz (2021) ihre Perspektiven in erster Linie als Praktiker_innen ein. Das nachhaltigkeitsbezogene Statement vom Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (2020) weist denselben Hintergrund auf. Aus der wissenschaftlichen Erlebnispädagogik kommt im Vergleich dazu wenig. Heckmair und Michl (2018) argwöhnen gar: „Das wird so weit getrieben, dass [...] die Natur- und die Erlebnispädagogik für die ‚Nachhaltige Entwicklung‘ in die Pflicht genommen wird“ (ebd.: 258). Die wissenschaftliche Erlebnispädagogik scheint einen eher größer werdenden blinden Fleck zu haben⁴.

In Anbetracht dieser Defizite verfolgt diese Arbeit das Ziel, einen Entwurf einer nachhaltigkeitsbildenden Erlebnispädagogik zu entfalten. Sie will die Konzepte von Erlebnispädagogik und Bildung für Nachhaltige Entwicklung umfassender zusammendenken, verschränken, und so ein Grundlagenwerk auf der Höhe der Zeit und des (nachhaltigkeitsbildenden) Diskurses anbieten. Für den bestehenden erlebnispädagogischen Nachhaltigkeitsdiskurs geht es um eine wissenschaftliche Aktualisierung und Erweiterung, die unter Verwendung der (veralteten) Fragmente ein klareres Bild entstehen lassen will.

Ein solcher Anspruch lässt sich nicht uferlos verfolgen. So geht es hier, wie der Titel anzeigt, um mögliche *Grundzüge* einer nachhaltigkeitsbildenden Er-

4 Wertvoll kann diesbezüglich auch ein Blick auf die internationalen Diskurse um ‚outdoor education‘ und ‚outdoor adventure education‘ sein, selbst wenn diese nicht voll in einer Erlebnispädagogik aufgehen. Für die ‚outdoor adventure education‘ hält Stonehouse (2022) fest, dass sich eine Hinwendung zu Nachhaltigkeit nur sehr langsam vollzieht und dass „the means through which OAE programs might educate for sustainability are largely absent in the literature“ (ebd.: 5, Herv. i. O.). Fox und Thomas resümieren in ihrem systematischen Review zu den Fachartikeln in den Zeitschriften ‚Journal of Outdoor and Environmental Education‘ und ‚Australian Journal of Outdoor Education‘, dass zum Beispiel der Klimawandel in der fachlichen Auseinandersetzung bisher kaum eine Rolle spielt (vgl. 2023: 183).

lebnispädagogik. Von Interesse sind vor allem die Gegenstandsbereiche *Bildung, Natur und Nachhaltigkeit*. Was für ein Bildungsverständnis kann für eine nachhaltigkeitsbildende Erlebnispädagogik fruchtbar sein? Wie sollte eine nachhaltigkeitsbildende Erlebnispädagogik Natur als einen Bildungsort begreifen und einordnen? Und was für ein Nachhaltigkeitsverständnis kann eine nachhaltigkeitsbildende Erlebnispädagogik rahmen? Diese Interessen lassen sich in fünf leitende Forschungsfragen übersetzen, auf die diese Arbeit eine Antwort geben will:

1. Inwiefern kann eine transformative Bildungstheorie, wie sie in einer Transformativen Bildung für Nachhaltige Entwicklung zum Ausdruck kommt, als eine zentrale Bildungstheorie einer (nachhaltigkeitsbildenden) Erlebnispädagogik verstanden werden?
2. Wie lässt sich eine (differenz-)ästhetische Bildungstheorie mit den transformativen Bildungsbezügen einer nachhaltigkeitsbildenden Erlebnispädagogik verbinden?
3. Inwiefern kann eine nachhaltigkeitsbildende Erlebnispädagogik zur Förderung von Gestaltungskompetenz beitragen?
4. Welche Verständnisse *von* und welche Perspektiven *auf* Natur als Bildungsort sind für eine nachhaltigkeitsbildende Erlebnispädagogik leitend?
5. Welches Verständnis von Nachhaltigkeit beziehungsweise einer Nachhaltigen Entwicklung bietet sich für eine nachhaltigkeitsbildende Erlebnispädagogik bevorzugt an?

Mit dem geschilderten Zuschnitt mag diese Arbeit den Anschein erwecken, auf eine ‚Bindestrich-Erlebnispädagogik‘ hinauslaufen zu wollen, die dem Beispiel „einer ökologisch orientierten Erlebnispädagogik“ (2001: 113) nach Muff folgt und ein Randprodukt für die Erlebnispädagogik entwirft. Als eine ‚Bindestrich-Erlebnispädagogik‘ wäre eine nachhaltigkeitsbildende Erlebnispädagogik wohl nur für einen kleinen Kreis innerhalb der Erlebnispädagogik diskursrelevant. Der hier vorgenommene Entwurf ist jedoch von der Hoffnung getragen, dass er den allgemeinen erlebnispädagogischen Diskurs theoretisch weiterentwickeln kann. Diese Hoffnung beruht wesentlich darauf, dass die im Zentrum stehenden Fragen nach dem Bildungs- und Naturverständnis gleichfalls den Kern der Erlebnispädagogik betreffen. Die Grundzüge einer nachhaltigkeitsbildenden Erlebnispädagogik behandeln generelle Grundzüge der Erlebnispädagogik. Deutlich wird dies unter anderem in Kapitel 3, in dem eine nachhaltigkeitsbildende Erlebnispädagogik an den „Grundwortschatz“ (Ernst 2001: 17) gängiger Definitionen der Erlebnispädagogik angebunden wird. Auf diesem Weg kann eine nachhaltigkeitsbildende Erlebnispädagogik vielleicht einen breitenwirksamen Impuls darstellen.

Dieser Impuls speist sich explizit aus einem wissenschaftlichen Zugang zur

Erlebnispädagogik. Er wird primär geleitet von bildungstheoretischen sowie leib- und körpersoziologischen Ansätzen. Damit knüpft diese Arbeit an Wahl an, der – selbst aus dem Hochschulbereich stammend – mit seinem Buch „Erlebnispädagogik. Praxis und Theorie einer Sozialpädagogik des Außeralltäglichen“ (2021a) eine kritische Sicht auf den erlebnispädagogischen Diskurs erneuert hat, die zuvor etwa von Winkler (2007), Schott (2009) und P. Becker (vgl. 2012: 41) eingebracht wurde. Wahl (2021a) problematisiert, dass es „in Deutschland“ zwar einen „Konsens“ darüber gibt, „[w]as Erlebnispädagogik ist und was sie beabsichtigt, was Erlebnispädagogen tun, was die Teilnehmer erlebnispädagogischer Maßnahmen erleben und wie sie lernen“ (ebd.: 10). Dieser ‚Konsens‘ beruhe aber lediglich auf einem „*Sammelsurium* historischer Wegbereiter, methodischer Verfahrensbeschreibungen und allgemeiner pädagogischer Zielvorstellungen“ (ebd.: 12, Herv. d. Autor). Es sei wissenschaftlich noch nicht ausreichend geklärt, „was die Erlebnispädagogik als solche charakterisiert“ (ebd.: 11). „Eine ausgearbeitete Theorie der Erlebnispädagogik und ihrer Wirkungen“ (ebd.: 12) wurde nach Wahl bis heute nicht geleistet. Ihm kommt in dieser Sache das Verdienst zu, dass er einen ersten Aufschlag zur theoretischen Fundierung von Leiberfahrungen in der Erlebnispädagogik anbietet (vgl. ebd.: 152–171)⁵. Zum Natur- und Nachhaltigkeitsverständnis möchte diese Arbeit selbst einen Vorschlag unterbreiten, um die von Wahl monierte ‚Theorielosigkeit‘ der Erlebnispädagogik anteilig zu beheben⁶.

Offenkundig liegt der Fokus dieser Arbeit auf der Seite der Erlebnispädagogik. Mit der Ausarbeitung von Grundzügen einer nachhaltigkeitsbildenden Erlebnispädagogik soll eine Spur im Diskurs der Erlebnispädagogik hinterlassen werden. Dies ist aber nicht als eine Einbahnstraße gedacht. Es besteht zugleich das Ziel, mit dieser Arbeit den Diskurs einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung punktuell weiterzudenken.

Hierfür wird unter anderem an wissenschaftliche Beiträge angeknüpft, die aus der Bildung für Nachhaltige Entwicklung heraus nach Verbindungslinien zur Erlebnispädagogik und zu Naturerfahrungen suchen (vgl. z.B. Lude 2001; Hottenroth et al. 2017; Verch 2017; 2021; 2023a; Glettler 2019; Lohmann et al. 2019; Mosimann/Büsing 2019; Moormann et al. 2021; Gröber/Kühn 2023). Diese Fäden sollen mit dem Entwurf einer nachhaltigkeitsbildenden Erlebnispädagogik gestärkt werden. Grundsätzlich bietet eine nachhaltigkeitsbildende Erlebnispädagogik mit ihrem handlungsorientierten, (differenz-)ästhetischen

5 Wenn Wahl in seiner grundsätzlichen Einschätzung zum wissenschaftlichen Stand der Erlebnispädagogik gefolgt wird, dann ist damit zugleich eine kritische Betrachtung seiner eigenen Argumentationen verbunden. Beispielsweise vertieft er Körper und Leib nicht ausreichend hinsichtlich ihrer (ästhetischen) Bildungspotenziale. Zudem betrachtet er den Konstruktivismus mitsamt seinen (pädagogischen) Implikationen für die Erlebnispädagogik verkürzt (vgl. Wahl 2021a: 174–177) (siehe ausführlicher Kapitel 3.1.1).

6 Zum Naturverständnis haben vor allem Späker (2018a; 2018b; 2020) und Liedtke (2018a; 2018b) theoretische Überlegungen in den Diskurs der Erlebnispädagogik eingebracht, die in Kapitel 3.2.1 aufgegriffen und weitergeführt werden.

Bildungsansatz für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung eine Gelegenheit, ihr primär „cognitivist [...] picture of learning for sustainable development“ (Boström et al. 2018: 5) zu dezentrieren. Lingenfelder (2020a) fordert „ganzheitliche Ansätze“ bei transformativen, nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsangeboten, „die nicht ‚nur‘ die kognitive Dimension des Menschen ansprechen“ (ebd.: 56). Eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung könnte diesbezüglich Anleihen nehmen bei der Theorie und Praxis einer nachhaltigkeitsbildenden Erlebnispädagogik.

Darüber hinaus erscheint es nicht abwegig, eine nachhaltigkeitsbildende Erlebnispädagogik als potenzielle Akteurin des aktuellen Programms „BNE 2030“ (UNESCO/DUK 2021: 3, Herv. i. O.) zu verstehen. Für die Bearbeitung der „[p]rioritäre[n] Handlungsfelder“ (ebd.: 25) könnte eine nachhaltigkeitsbildende Erlebnispädagogik, zum Beispiel als eine Methode der Sozialen Arbeit (vgl. z.B. Galuske 2013: 253–263; Braches-Chyrek 2019: 64–71) (siehe Kapitel 5), mehrfach einen Beitrag leisten. So wäre sie in der Lage, eine „[g]anzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen“ (UNESCO/DUK 2021: 28) dadurch zu unterstützen, dass sie dieses Anliegen in die Bildungseinrichtungen der Erlebnispädagogik hineinträgt. Hinsichtlich der geforderten „Kompetenzentwicklung von Lehrenden“ (ebd.: 30) wären mit einer nachhaltigkeitsbildenden Erlebnispädagogik jene Sozialarbeiter_innen, Erzieher_innen, Schul- und Hochschullehrer_innen erreichbar, die mit der Erlebnispädagogik im Berufsalltag arbeiten. Nicht zuletzt könnte eine nachhaltigkeitsbildende Erlebnispädagogik bei einer „Stärkung und Mobilisierung der Jugend“ (ebd.: 32) dienlich sein, da die Erlebnispädagogik als Teil der Kinder- und Jugendhilfe in dem Ruf steht, Jugendliche in besonderer Weise anzusprechen (vgl. z.B. Schirp 2012; 2021; Baig-Schneider et al. 2017; Huber 2021; Bous 2023). Um diese möglichen Potenziale für das Programm BNE 2030 ausschöpfen zu können, braucht es aber zunächst ein Zusammendenken von Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Erlebnispädagogik, das dann in die Praxis diffundieren kann.

Bei all den Ansprüchen, die mit dieser Arbeit einhergehen, sollen zugleich ihre Limitationen offengelegt werden. Denn diese Arbeit verkörpert einen vielfach begrenzten Versuch.

Zuallererst wird sie als eine bildungstheoretische Ausarbeitung realisiert, die sich damit in einem bestimmten Teilbereich der Bildungswissenschaften bewegt. Koller (2012a) charakterisiert die „Bildungstheorie“ als einen „Ort der *kritischen Reflexion* pädagogischer Aussagen und vorfindbarer pädagogischer Praxis“ (ebd.: 8, Herv. i. O.). Sie widme sich „neben Aufgaben und Zielbestimmung“ ebenso der „Kritik pädagogischen Denkens und Handelns“ (ebd.: 8). Innerhalb dieses Rahmens wird hier ein *spezifischer Zugang* gewählt, der sich mit Koller als „hermeneutisch-textexegetisch“ (ebd.: 7) beschreiben lässt. Das heißt, es handelt sich bei dieser Ausarbeitung um eine literaturgestützte, konzeptionelle Arbeit, die keinen empirischen Anteil im Sinne quantitativer