

FÜR INTERESSIERTE

Erlebnis- und handlungsorientierte Methoden sind in der Pädagogik seit den 1990er Jahren im Aufwind (vgl. Michl 2009: 8). Neben den sich darauf spezialisierten Anbietern, stehen sowohl in der Ausbildung zum/r Erzieher:in als auch in Sozial- und Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Hochschulen und Universitäten erlebnis- und handlungsorientierte Methoden zunehmend auf dem Lehrplan (vgl. Heckmair/Michl 2012: 54). Zu diesen Methoden zählen u. a. Freizeitpädagogik, Ferienpädagogik, Sportpädagogik, Medienpädagogik, Theaterpädagogik und Naturerlebnispädagogik – all diese pädagogischen Disziplinen werden in der erlebnispädagogischen Praxis angewandt (vgl. Michl 2009: 14). Doch was wird unter dem Begriff Erlebnispädagogik verstanden? Baig-Schneider trägt (2012) verschiedene Definitionen von Erlebnispädagogik zusammen. Er verweist darauf, dass Erlebnispädagogik je nach Arbeitsfeld unterschiedlich verstanden wird, wodurch eine vereinheitlichte Definition nicht durchsetzbar ist (vgl. Baig-Schneider 2012: 13-18). Nach Auffassung von Schad/Michl (2004) kann man nur von Erlebnispädagogik sprechen, wenn mehrere der folgenden Kriterien erfüllt sind:

- * Sie findet in der Regel unter freiem Himmel statt
- * Sie verwendet häufig die Natur als Lernfeld
- * Sie hat eine hohe physische Handlungskomponente
- * Sie setzt auf direkte Handlungskonsequenzen der verwendeten Aktivität
- * Sie arbeitet mit Herausforderungen und subjektiven Grenzerfahrungen
- * Sie benutzt als Medien eine Mixtur von klassischen Natursportarten, speziellen künstlichen Anlagen sowie eine Palette von Vertrauensübungen und Problemlösungsaufgaben
- * Die Gruppe ist ein wichtiger Katalysator der Veränderung
- * Das Erlebte wird reflektiert: Was wurde gelernt und wie wirkt es sich auf den persönlichen und beruflichen Alltag aus? Auf die Reflexion folgt der Transfer in den persönlichen und/oder schulischen und/oder beruflichen Alltag

(Schad/Michl 2004 zit. in
Michl 2009: 11-12)

Wie oben veranschaulicht findet eine Definition nur im jeweiligen Kontext Anwendung (vgl. Kornmeier 2013: 109). Daher wird im Folgenden genannt, was die Gesellschaft zur Förderung von Erlebnispädagogik (GFE) | erlebnistage e. V. (2014) als der größte und führende Anbieter von Erlebnispädagogik in Deutschland unter Erlebnispädagogik versteht (vgl. GFE | erlebnistage e. V.):

„Unter Erlebnispädagogik verstehen wir eine handlungsorientierte Methode, die – bevorzugt im Lern- und Erfahrungsraum Natur – mit einem pädagogisch zielgerichteten Arrangement einer nicht-alltäglichen Situation arbeitet, aus der für den Einzelnen (in der Gruppe) eine Herausforderung entsteht, die ihn in einen Prozess der aktiven Auseinandersetzung Erfahrungen sammeln lässt, aus denen für den Alltag ein Zuwachs an v. a. Selbst- und Sozialkompetenzen erwachsen soll“ (GFE | erlebnistage 2014).

Dieser Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit einer nicht-alltäglichen Herausforderung und deren Funktionsweise ist anhand des Erlebniskettenmodells beschreib- und erklärbar (vgl. Michl 2009: 10-11): „Aus Ereignissen werden Erlebnisse. Erlebnisse bündeln sich zu Erfahrungen, aus Erfahrungen werden Erkenntnisse gezogen“ (Michl 2009: 10). Erlebnispädagogen:innen inszenieren in der Natur nicht-alltägliche Herausforderungen mit hohen Anforderungscharakter für den/die Einzelne als auch für die Gruppe (Ereignisse). Diese Ereignisse werden bspw. durch Natursportarten wie Klettern und Wandern oder Problemlösungsaufgaben, welche die Gruppe nur in Zusammenarbeit bewältigen können, inszeniert (vgl. ebd). Ziel dabei ist es, die Adressaten:innen aus der Komfortzone in die Lernzone zu stoßen. In der Komfortzone überwiegt das Gefühl der Sicherheit. Sie bietet Raum für Entspannung und Genuss, kann aber zu Bequemlichkeit führen und dazu, dass die eigenen Stärken und Schwächen nicht erprobt werden. In der Lernzone treffen die Adressaten:innen auf Unbekanntes. Dies führt zu einer Unsicherheit – die Adressaten:innen sind gefordert: Probleme tun sich auf, Risiken werden abgewogen, unerwartete Herausforderungen müssen bewältigt werden – ein Lernprozess wird eingeleitet (vgl. Michl

2009: 39-41; Hansen 2010: 26). Diese Ereignisse stellen sowohl den/die Einzelne:n als auch für die Gruppe vor intensive psychische und physische Herausforderungen. Gelernte Verhaltens- und Kommunikationsmuster brechen auf, Emotionen werden demaskiert ausgedrückt (vgl. Michl 2009: 38). Die Übergänge von einer Handlung zur nächsten werden fließend (vgl. Lakemann 2005: 10). Während dieses Prozesses wird Unbekanntes zu Bekanntem und Unsicherheit wird in Sicherheit verwandelt, es gibt „... kaum eine Trennung zwischen sich und der Umwelt, zwischen Stimulus und Reaktion oder zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (v. Cube 1990 zit. in Michl 2009: 41). Diese Ereignisse werden individuell im Abgleich mit der inneren Wirklichkeit zu *Erlebnissen* be- und verarbeitet (vgl. Zuffelato/Kreszmeier 2007: 85; Michl 2009: 11). Dabei spielen Faktoren wie Vorkenntnisse, Vitalität, Motivation und emotionale Besetztheit zum Ereignis entscheidende Rollen (vgl. Gnahs 2007: 48). Die Gruppe tauscht sich über das Erlebnis bzw. über die Ergebnisse der individuellen Be- und Verarbeitung des Ereignisses aus (vgl. Michl 2009: 10-11). Anders ausgedrückt kommuniziert die Gruppe über die subjektiv wahrgenommen und interpretierten Erlebnisse, wodurch eine Neu-Interpretation sowohl für die Einzelnen als auch für die Gruppe vorgenommen wird (vgl. Zuffelato/Kreszmeier 2007: 85-86; Michl 2009: 10-11). Es entsteht ein Zuwachs an *Erfahrung* (vgl. Michl 2009: 10-11). Diese Erfahrungen werden in einer Reflexion behandelt (vgl. ebd.). Unter Reflexion verstehen Erlebnispädagogen „...die Auseinandersetzung mit dem inneren Erleben und den daraus resultierenden Schlussfolgerungen und Werthaltungen, Denk- und Handlungsmustern“ (Zuffelato/Kreszmeier 2007: 131). Die Erfahrungen sollen bewusst gemacht werden: unbewusste Verhaltensweisen, Motivationen und Handlungsmuster kommen zu tage (vgl. Zuffelato/Kreszmeier 2007: 131-132). Es werden *Erkenntnisse* aufgebaut, mit der Absicht diese aus der Lernsituation in vergleichbare Kontexte des Alltags zu transferieren (vgl. Michl 2009: 10-11; Zuffelato/Kreszmeier 2007: 161).

KURT HAHN – Geschichtliche Grundlage der Erlebnispädagogik

Kurt Hahn wurde 1886 in Berlin geboren. Nach seinem Abitur wandte er sich dem Studium der Philosophie, Philologie, Psychologie, Pädagogik und der Ökonomie (vgl. Hahn 1998: 348). Sein Leben widmete er politischen und pädagogischen Fragen (vgl. Hahn 1998:

298). Er trug zur Gründung verschiedener politischer Organisationen bei und entwarf ein Bildungskonzept, das er in seinen Schulen verwirklichte (vgl. Hahn 1998: 348-351). Dieses nannte er Erlebnistherapie (vgl. Hahn 1998: 298). Der Ursprung der Erlebnistherapie ist auf Hahns Kritik an Gesellschaft, Schule und Familie zurückzuführen (vgl. Hahn 1998: 298). Er beklagte „[...] den Verfall der körperlichen Tauglichkeit, den Verfall der Unternehmungslust, der Selbstzucht, des Gedächtnisses und der Phantasie, den Verfall der Sorgsamkeit und den schlimmsten Verfall, den Verfall des Erbarmens“ (Hahn 1998: 298). Bezogen auf diese Verfallerscheinungen konzipierte Hahn die vier Säulen der Erlebnistherapie (vgl. Hahn 1998: 301): körperliches Training, Expedition, Projekt und Dienst am Nächsten (vgl. Hahn 1998: 301-303). Dem Verfall der körperlichen Tauglichkeit soll durch körperliches Training entgegengewirkt werden (vgl. Hahn 1998: 301-302). Hahn wünscht dem Bewegungsmangel in Schulen durch leichtathletische Übungen und Natursportarten wie Klettern, Wandern und Segeln auszugleichen (vgl. ebd.). Das zweite Element ist die Expedition, um den Mangel an Initiative und Spontanität auszugleichen (vgl. Michl 2009: 27). „Die Expedition zu Wasser und zu Lande sollten Voraussicht in der Planung und Sorgsamkeit, Umsicht, Entschlu[ss]kraft und Zähigkeit in der Durchführung fordern“ (Hahn 1998: 302). Das Projekt wirkt den Mangel an Sorgsamkeit entgegen. Es kennzeichnet sich dadurch, dass auf ein im Vorhinein definiertes Ziel hingearbeitet wird und es Vertiefung und Ausdauer verlangt. Projekte können nach Hahn (1998) künstlerischer, dichterischer, wissenschaftlicher oder auch bautechnischer Natur sein (vgl. Hahn 1998: 302-303). Mit dem Dienst am Nächsten soll dem Mangel an menschlicher Anteilnahme entgegengewirkt werden (vgl. Hahn 1998: 303). Hahn bezieht sich auf einen Aufruf von James. Dieser richtet sich v. a. an Pädagog:innen: „Wenn Behagen und Gewinn [...] die beherrschenden Ziele im Frieden werden, dann bleibt ein elementares Verlangen unbefriedigt und liegt auf der Lauer: Die Sehnsucht, einer Sache zu dienen, an die man sich verlieren kann: dann besteht die Gefahr, da[ss] in einer internationalen Krise der Krieg zum Verführer wird und als Befreier von einem flügelahmen Frieden begrüßt wird.“ (Hahn 1998: 303).

Hahn versteht seine Erlebnistherapie als präventive Kur dieser Verfallerscheinungen (vgl. Hahn 1998: 301). Er setzte jeder Erscheinung ein kompensierendes Element entgegen. Es fällt auf,

dass die von Hahn kritisierten Probleme noch immer aktuell sind: adipöse Kinder- und Jugendliche, Passivität, Defizite sozialer Kompetenzen etc. (vgl. Michl 2009: 28-29). Aufbauend auf den vier Elementen der Erlebnistherapie, formulierte Hahn die sieben Salemer Gesetze (vgl. Michl 2009: 29).

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

(Michl 2009: 29)

PRINZIPIEN DER ERLEBNISPÄDAGOGIK

Hahns Erlebnistherapie und die Salemer Gesetze bilden die Grundlage der modernen Erlebnispädagogik (vgl. ebd.). Darauf aufbauend haben sich fünf Prinzipien etabliert, nach denen Programme und die darin enthaltenen Aktivitäten gestalten werden: *Handlungsorientierung*, *Ganzheitlichkeit*, *Aktion und Reflexion*, *Gruppenorientierung* und *Freiwilligkeit*. Bei genauer Betrachtung fällt auf, dass diese nicht isoliert neben einander stehen, sondern sich gegenseitig ergänzen.

Das Prinzip *Handlungsorientierung* verweist auf den experimentellen Charakter der Erlebnispädagogik. Im Gegensatz zum intellektualisierten Schulalltag steht das Handeln, d. h. das direkte Umsetzen der eigenen Ideen in dafür inszenierten Situationen im Vordergrund (vgl. Wagner 2008: 40). Hierbei werden mit Bezug zur natürlichen Lebenswelt bereits vorhandenes Wissen und Fertigkeiten praktisch erprobt, um psychische und soziale

Prozesse der Individuen und der Gruppe aufzudecken, mit dem Ziel lebensnützliche Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. Hansen 2010: 15). Der Mensch wird dabei ganzheitlich betrachtet. Schule, Familie, Freundschaften etc. stehen in einem dynamischen Verhältnis zueinander. So zielt das Prinzip *Ganzheitlichkeit* auf die Bildung des Menschen in all seinen Erlebnisfeldern ab (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2008: 24). Hahns Motto ‚mit Kopf, Herz und Hand‘ verdeutlicht dieses Prinzip. Der Kopf steht hierbei für den Verstand; für das Wissen. Das Herz steht für Leben und Lieben; also auch für Werte und Motivation. Die Hand für das Handeln und Leisten; für Fertigkeiten, und die Möglichkeit diese zum Ausdruck zu bringen (vgl. Harz 2007: 10-11). In der erlebnispädagogischen Praxis wird die Idee vom Zusammenspiel von Kopf, Herz und Hand durch das Prinzip von *Aktion und Reflexion* deutlich. Die Aktion und die Reflexion stehen nach den Modellen der Erlebnispädagogik nebeneinander, können aber in der Reihenfolge und Anwendung verschiedenartig ausgestaltet werden. Bei der Aktion werden bereits vorhandene Kompetenzen durch Erproben sichtbar. In der Reflexion werden diese besprochen, mit dem Ziel individuelle und gruppeninterne förderliche und hinderliche Verhaltensweisen der Einzelnen und der Gruppe herauszuarbeiten sowie Kompetenzen zu fördern. In der darauf folgenden Aktion wird durch erneutes Erproben sichtbar, ob ein Lernprozess stattfindet bzw. stattgefunden hat. In der Reflexion werden diese Prozesse ausgedrückt (vgl. Wagner 2008: 41). Dabei *orientieren* sich die Anleiter:innen *an der Gruppe*. Aktivitäten werden so gestaltet, dass sie nur in Zusammenarbeit lösbar sind. Dies löst gruppenspezifische Prozesse aus: Beziehungen, Rollen sowie Stärken und Schwächen der Einzelnen und der Gruppe werden sichtbar und gezielt bearbeitbar. Bei allen Aktivitäten gilt stets das Prinzip der *Freiwilligkeit*. Die Selbstbestimmung wird hervorgehoben und das Selbstbewusstsein gefördert (vgl. Wagner 2008: 41-42).

LERNMODELLE DER ERLEBNISPAEDAGOGIK

Reflexions-/Transfermodelle oder auch Lernmodelle genannt, haben in der erlebnispädagogischen Praxis eine große Bedeutung. Es geht darum aus Erlebnissen Erfahrungen werden zu lassen und daraus Erkenntnisse zu ziehen (vgl. Michl 2009: 10-11; vgl. Kap. 1). Um dies zu ermöglichen bedient sich die Erlebnispädagogik an vier

Reflexions- bzw. Transfermodellen, die alle auf unterschiedliche Art funktionieren (vgl. Reiners 1995: 59-86). Dabei gibt es solche Modelle die auf Verhaltensänderung nach der Aktion abzielen (The Mountains Speak for Themselves und Outward Bound plus) und welche, die entwicklungsfördernde Kräfte während der Aktion nutzen (das metaphorische Modell und die unterstützende Prozessbegleitung). Diese Modelle stehen nebeneinander und können individuell bei erlebnispädagogischen Aktionen wie Klettern, Wandern und Interaktionsübungen angewandt werden (vgl. Hansen 2010: 31). Die Konstruktionen der Modelle sind zurückzuführen auf Ergebnisse der Lernforschung aus konstruktivistischer Sicht. Es geht hervor, dass Lernen nachhaltiger ist, wenn es intrinsisch motiviert erfolgt, anschlussfähig an bereits vorhandene Wissensbestände, thematisch relevant und dauerhaft verfügbar ist. Dabei Kognitionen, als auch Emotionen angesprochen werden sowie Erfahrungs- und Handlungsbezogen in Kontexten stattfindet (vgl. Siebert in: Altenberger et. al. 2003: 25). Aus diesen Erkenntnissen lassen sich für die Erlebnispädagogik vier Lerngesetze formuliert (vgl. Michl 2009: 44-45):

Lernen ist ein aktiver und konstruktiver Prozess

Lernen ist situations- und kontextgebunden

Lernen ist ein selbstgesteuerter Prozess

Lernen ist ein sozialer Prozess

(Michl 2009: 44-45)

The Mountains Speak for Themselves

Dieses Modell vertritt die Annahme, dass die Adressat:innen selbstständig Erlebnisse zu Erfahrungen verarbeiten und daraus automatisch Erkenntnisse ziehen (vgl. Zuffelato/Kreszmeier 2007: 239; Reiners 1995: 60): Es wird keine Reflexion durch die Anleiter:innen durchgeführt, sondern vertraut auf die prägende Wirkung der Natur (vgl. Michl 2009: 67). Die Anleiter:innen organisieren lediglich das Setting: Raum, Zeit und Sicherheit für neue Erfahrungen (vgl. Reiners 1995: 60). Anders ausgedrückt vertraut dieses Lernmodell auf die Autopoiesis: es geht davon aus, dass durch die erlebnispädagogische Aktion ein

Selbstorganisationsprozess angestoßen wird, der die Adressaten auf eine selbstreflektierende Ebene bringt und eine Transferleistung in die alltägliche Lebenswelt vollzogen wird (vgl. Lakemann 2005: 19).

Cutward Bound Plus

Nach diesem Modell findet direkt im Anschluss an die Aktion eine angeleitete Reflexion statt

(vgl. Michl 2009: 67). Durch die kognitive Verarbeitung des Erlebnisses soll das eigene Handeln bewusst werden und der Transfer in den Alltag stattfinden (vgl. Reiners 1995: 60; Schad 1993: 50). Das bedeutet die Probleme der Adressaten (z. B. Defizite im kooperativen Umgang oder chaotisches Arbeitsverhalten) werden direkt angesprochen und für die Adressat:innen sichtbar. Somit findet ein Vergleich zwischen dem Ergebnis der Aktion und der alltäglichen Lebenspraxis direkt und im gemeinsamen Austausch statt (vgl. Reiners 1995: 61). So wird z. B. bei einer Aktion auf der Slackline die Anweisung gegeben sich auf der Slackline zu bewegen ohne nach unten zu schauen. In der anschließenden Reflexion wird dann danach gefragt, was das Balancieren sicher machte? Ob die balancierende Person sich auf die sichernden Personen verlassen habe? Ob er/sie auch im Alltag Schule sich auf den Rückhalt der Gruppe verlassen kann? Und woran das liegt? (vgl. Rutkowski 2010: 44). Die Anleiter:innen sind also neben dem Inszenieren von Grenzerfahrungen hier auch darin gefordert Gruppenprozesse sowie das individuelle Verhalten zu beobachten und diese Beobachtungen lösungsorientiert in die anschließende Reflexion miteinzubringen (vgl. Michl 2009: 67-68).

Das metaphorische Modell nach Bacon

Das metaphorische Modell ähnelt dem Modell ‚The Mountains Speak for Themselves‘. Mit dem Unterschied, dass die Aktivitäten isomorph zu Lebenswelt der Adressaten/innen gestaltet werden (vgl. Reiners 1995: 62). Isomorphie bedeutet Strukturgleichheit. Praktisch heißt das, dass Lernszenarien möglichst nah an den Alltagsthemen der Adressaten:innen gestaltet werden (vgl. Zuffelato/Kreszmeier 2007: 77). Nach Bacon (1983) sind die

Adressaten:innen dabei gleichzeitig mit den Anforderungen der erlebnispädagogischen Situation und den Anforderungen isomorpher Alltagssituationen konfrontiert (vgl. Reiners 1995: 65). Bei der Ausgestaltung einer Aktion werden um eine Isomorphie herzustellen drei Regeln beachtet: „[...] unter Mitwirkung der Archetypen arbeiten, isomorphe Metaphern bilden und Erfolgserlebnisse herbeiführen“ (Michl 2009: 70).

Bei der Mitwirkung der Archetypen bezieht sich dieses Modell auf Theorien der Tiefenpsychologie nach Jung (vgl. Michl 2009: 70). Es geht darum, das Unbewusste im Menschen anzusprechen. Dieses Unbewusste zeigt sich in den Urbildern des Menschen, den Archetypen. Archetypen sind u. a. die Rolle des/der Helden:in, der Mutter, des Vaters, des/der Weisen, des/der Einsiedler:in, der Führer:in oder auch als Familie bzw. Gemeinschaft (vgl. Michl 2009: 70). Archetypen werden z. B. in Märchen, Mythen und Träumen geweckt, aber auch der Natur, bspw. bei einer Lichtung im Wald, beim Erklimmen eines Berges oder bei der Überquerung einer Schlucht. Durch das Wecken der unbewussten Archetypen in den Individuen werden durch Steuerung und Unterstützung unbewusste, nachhaltige Lernprozesse ausgelöst (vgl. ebd.). Dazu werden isomorphe Metaphern eingesetzt, die vor oder während des Trainings für die Adressaten:innen Bedeutung erhalten. Es werden z. B. Symbole, prägende Bilder, Redewendungen, Gedanken und Fantasien gezielt verwendet mit Bezug auf die alltägliche Lebenswelt der Adressaten:innen (vgl. Michl 2009: 71-72). Die Umsetzung dieses Modells beruht auf einer minutiösen Planung mit dem Ziel eine Verhaltensänderung bei den Adressaten:innen herbeizuführen. An dieser Stelle bezieht sich das Modell auf die Verhaltenspsychologie: „Das erwünschte neue Verhalten [...], das durch das archetypische Setting unterstützt wird, soll zum Erfolg führen und sich somit einprägen“ (Michl 2009: 71). Anders ausgedrückt darf altes, für Misserfolg verantwortliches Verhalten nicht zum Erfolg führen und soll durch Manifestierung des neuen Verhaltens abgelegt werden (vgl. Michl 2009: 71).

Bei diesem Lernmodell werden hohe Anforderungen an die Anleiter:innen gestellt. Sie müssen das metaphorische Potenzial der erlebnispädagogischen Aktivitäten kennen. Diese Aktivitäten in einen isomorphen Rahmen einbinden und Interventionen in der Rückhand haben, um die Adressaten:innen bei auftretenden Schwierigkeiten im Lernprozess unterstützen zu können (vgl. Reiners 1995: 67).

Unterstützende Prozessbegleitung nach Gass und Priest

Gass und Priest (1997) veränderten und vertieften vorangegangene Lernmodelle. Sie entfernten aus dem ‚metaphorischen Modell‘ den Bezug zu den Archetypen und ergänzten zu dem Konzept der isomorphen Metaphern vier Typen nach denen erlebnispädagogische Programme gestaltet werden können (vgl. Michl 2009: 73-74): Diese sind Freizeit und Erholung und gehen auf das Befinden der Adressat:innen ein. Erziehung und Bildung, mit dem Ziel auf die Denkmuster der Adressat:innen positiv zu verändern. Während im Training und in der Weiterbildung der Fokus auf den Haltungen der Adressat:innen liegt, beabsichtigt der Programmtyp Selbsterfahrung und Therapie Fehlverhalten zu korrigieren (vgl. Michl 2009: 74). Bei der Ausgestaltung der Programmtypen stehen den Anleiter:innen sechs Methoden zur Verfügung (vgl. ebd.): Das ‚Handlungslernen pur‘ ist identisch zu dem Lernmodell *The Mountain Speaks for Themselves*. Beim *kommentierten Handlungslernen* werden nach der Aktion die Beobachtungen der Anleiter:innen den Adressat:innen mitgeteilt und Verbesserungsvorschläge gegeben. Nach dem *Outward Bound plus* - Modell folgt auf die Aktion eine Reflexion. Weiter gibt es das *direktive Handlungslernen*, hier weisen die Anleiter:innen auf die Ziele und Schwierigkeiten der Aktion und der Gruppe hin. Das *metaphorische Handlungslernen* setzt auf isomorphe Metaphern um eine Strukturähnlichkeit zur alltäglichen Lebenswelt der Adressat:innen zu schaffen. Die Methode *Indirekt-metaphorisches Handlungslernen* fordert durch Provokationen den Antrieb der Adressat:innen heraus, bspw. kann durch die Anleiter:innen darauf hingewiesen werden, dass an der bevorstehenden Aktivität viele Gruppen scheitern, weil sie ihre Kommunikationsschwierigkeiten nicht gelöst bekommen (vgl. ebd.). Die ‚Unterstützende Prozessbegleitung‘ kombiniert und modifiziert die vorangegangenen Lernmodelle und ordnet diese in einen neuen Rahmen ein. Die Anleiter:innen sind dabei gefordert, die erlebnispädagogischen Programme minutiös zu planen. Das bedeutet sie müssen die geplanten Aktivitäten und das Potenzial dieser genau kennen. Bei der Durchführung müssen die Einzel- und Gruppenprozesse beobachtet und diese Beobachtungen währenddessen, danach oder vor der anstehenden Aktivität sinnvoll eingebracht werden (vgl. Michl 2009: 67-68). Weiter müssen sie mögliche

Schwierigkeiten erkennen können, um die Gruppe durch gezielte Intervention unterstützen zu können (vgl. Reiners 1995: 67).