

Abenteuer Schule

Rüdiger Gilsdorf,
Kathi Volkert (Hrsg.)



Gelbe Reihe : Praktische Erlebnispädagogik







Kathi Volkert & Rüdiger Gilsdorf – Einleitung 8

Teil 1: Kontext & Konzept



Rüdiger Gilsdorf – Abenteuer in der Schule? 12



Rüdiger Gilsdorf – Aufbruch ins Ungewisse.
Grundzüge eines erlebnispädagogisches Konzepts 24



Günter Kistner, Katharina Becker, Rüdiger Gilsdorf, Stephanie Loser,
Kerstin Utsch – NEPAL – Das Netzwerk erlebnispädagogischer
Projekte und abenteuerlichen Lernens 66



Kathi Volkert – Überblick über die Projektberichte 72

Teil 2: Kurzzeitprojekte



Rainer Loosen – Wandertag ins Abenteuerland 78



Jule Elfert-Jacobi – Die gemeinsame Vertreibung
des Drachen von Dhan 90



Stephanie Loser – Spannung, Spaß, Abenteuer 104



Margit Mickley – Die Eroberung der Burg Manda 116









Heide Kunz – Das Projekt Klettern 134









Thomas Mößer – Deutsch – Französische
Begegnung am dritten Ort 146



Teil 3: Klassenfahrten

	Olaf Willms – Der weite Weg zum Schatz	166
	Kathi Volkert – Auf den Spuren der Booser Geschichte	186
	Hans-Martin Schmitz – Die Albert-Schweitzer Ritter auf einer Klasse(n) Fahrt	210
	Heide Kunz & Rüdiger Gilsdorf – Kanuexpedition auf Nahe und Glan	230
	Sylvia Gruber – Auf den Spuren Manitus	240
	Martina Sprotte & Martin Rink – Erlebnispädagogisch orientierte Klassenfahrten – Versuch eines Vergleichs	254

Teil 4: Langzeitprojekte

	Matthias Hünemann & Rüdiger Gilsdorf – Ein Jahr Argo	270
	Rainer Tempel – Vom Abenteuerspiel ins Abenteuer	280
	Wolfgang Arbogast – Die Adventure-AG	290
	Gerhard Röthig & Michael Vyskocil – Phantastische Abenteuer	322
	Hans-Martin Schmitz – Die 9-Freunde-Aufgaben	374
	Ulrike Roth & Rüdiger Gilsdorf – Der kleine Hobbit	396

Teil 5: Perspektiven

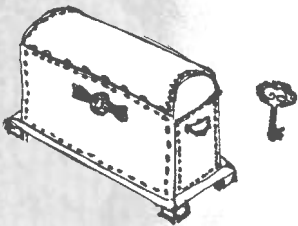
	Martin Rink & Martina Sprotte – Erlebnispädagogik an der HS Boppard – Ein Rück- und Ausblick	426
	Kathi Volkert – „Die Schule neu denken“ – ein perspektivisches Nachwort	436
	Literatur	440
	Herausgeber und Autoren	445

Einleitung

Manche Bücher haben schon eine lange Geschichte hinter sich, wenn sie vom ersten Leser aufgeschlagen werden. So ist es auch mit diesem Buch. Bereits 1994 entstanden im Anschluss an die Fortbildungsreihe „Abenteuer, Risiko, Kreativität“ erste skizzenhafte Projektberichte, die den VerfasserInnen zum gegenseitigen Informationsaustausch dienten. Einige der für dieses Buch ausgewählten Berichte wurden – meist in kürzerer Form und z.T. auch unter anderem Titel – bereits in pädagogischen Fachzeitschriften veröffentlicht. Es sind dies die Artikel „Auf den Spuren der Booser Geschichte“, „Soziales Lernen an Gymnasien?“ und „Natur- und Erlebnis-AG“, die in e&l – Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik, Heft 6/95, sowie die Artikel „Kanuexpedition auf Nahe und Glan“ und „Klettern am Schulzentrum Herxheim“, die in umwelterziehung praktisch, Heft 34 „Sport und Umwelt“, 1995 erschienen sind.

Unter der Vielzahl erlebnispädagogischer Erfahrungsberichte waren und sind solche aus dem schulischen Bereich doch bislang eher selten. So entwickelte sich mit zunehmenden erlebnispädagogischen Praxiserfahrungen in der Schule die Idee eines Projektbuches. Ein Autorenteam fand sich zusammen und traf sich über fast drei Jahre hinweg immer wieder mit dem Ziel, eine praxisrelevante Veröffentlichung zu erstellen, die sowohl für erlebnispädagogische „Insider“ interessant ist, vor allem aber auch PädagogInnen, die bislang wenig oder noch gar nicht mit Erlebnispädagogik vertraut sind, einen Einblick in Theorie und Praxis dieses Ansatzes bietet.

Mit dem breiten Spektrum an Erfahrungsberichten, die in diesem Buch zu finden sind, denken wir diesem Anspruch gerecht zu werden. In ihrem zeitlichen Umfang variieren die Projekte von der Spielaktion an einem Wandertag über mehrtägige Klassenfahrten bis hin zum einjährigen Unterrichtsprojekt. Es finden sich hier also sowohl Anregungen für überschaubare Arbeitseinheiten als auch Perspektiven für eine konzeptuelle Integration der Erlebnispädagogik in den Schulalltag. Vor allem aber sind Projekte aus fast allen Schularten dokumentiert. Das macht deutlich, dass der Ansatz der Erlebnispädagogik vielfältig im schulischen Bereich zum Tragen kommen kann. Ein Schwerpunkt liegt dabei in den weiterführenden Schulen: Haupt- und Realschule, Regionale Schule, Gesamtschule und Gymnasium. Kindern und Jugendlichen dieser Altersgruppe hat die Erlebnispädagogik einiges bei der Bewältigung ihrer natürlichen Entwicklungsaufgaben zu bieten. Einige Berichte aus Grund- und Sonderschulen zeigen aber auch, dass Erlebnispädagogik mit etwas Kreativität auch für jüngere SchülerInnen sinnvoll verwirklicht werden kann.



22 AutorInnen haben dieses Projektbuch gestaltet. Das bedeutet, dass sie unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben und dass sie auch in ihrem Stil, diese mitzuteilen, variieren. Wir haben uns bemüht, dieser individuellen Vielfalt Raum zu geben und gleichzeitig einen Rahmen mit verbindlichen Kriterien für alle Berichte abzustecken.

Im Sprach- und Schreibstil der Dokumentationen erschien uns allen keine sprachliche Form der Differenzierung zwischen und Berücksichtigung von weiblichen und männlichen Menschen befriedigend, so dass wir die verschiedensten Varianten zuließen. Auch in den Texten, in denen nur die männliche Sprachform gewählt wurde, sind immer beide Geschlechter gemeint.

Was die Rechtschreibung angeht, so konnten uns die neuen Regeln noch nicht völlig überzeugen. Aber auch der alten Rechtschreibung haben wir nicht durchgängig die Treue gehalten, so dass beide Formen zur Geltung kommen.

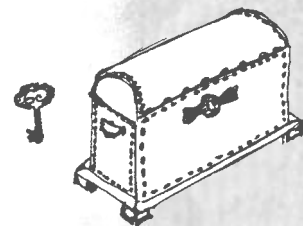
Wir hoffen, dass unsere LeserInnen – dem Titel entsprechend – ein spannendes und praxisrelevantes Buch vorfinden und zu neuen Abenteuern in der Schule angeregt werden. An dieser Stelle aussprechen wollen wir jedoch auch eine

Warnung!

Dies ist kein Rezeptbuch. Wir freuen uns, wenn die Berichte dieses Buches zur Konzeption und Durchführung neuer erlebnispädagogischer Projekte in der Schule oder auch in anderen Bereichen beitragen. Deshalb haben wir uns bemüht, sie so anschaulich zu gestalten, dass sie nachvollziehbar sind und konkrete Anregungen für die eigene Praxis liefern. Wer jedoch ein Projekt „kopiert“, ohne dabei die unterschiedlichen Rahmenbedingungen des eigenen Praxisfeldes umfassend zu berücksichtigen, läuft Gefahr, damit Schiffbruch zu erleiden. Ein Projekt, das nicht in der einen oder anderen Form Neuland erschließt, also auch für die Initiatoren spannend ist, wäre im Grunde genommen ohnehin nicht erlebnispädagogisch zu nennen.

In diesem Sinne hoffen wir, einen Anstoß zu einer phantasievollen Weiterentwicklung der Erlebnispädagogik zu geben in dem Bewusstsein, dass unsere Projekte erst einen Teil der abenteuerlichen Möglichkeiten erschließen, welche gerade in der Schule noch verborgen liegen.

Doch bevor die LeserInnen sich in Konzeptüberlegungen und Praxiserfahrungen der Erlebnispädagogik vertiefen, möchten wir nicht versäumen, auf all jene hinzuweisen, die in irgendeiner Form an der Entstehung dieses Buches mitgewirkt haben. Wenn so viele AutorInnen an einem Buch beteiligt sind, wie es hier der Fall ist, lassen sich die Personen, die uns mit Rat und Tat zur Seite standen, kaum mehr vollständig erfassen. Deshalb möchten wir uns an dieser Stelle ganz herzlich bei allen die mitgemacht, geholfen bzw. unsere Projekte wohlwollend unterstützt haben, bedanken.



Kontext & Konzept

1

Abenteuer in der Schule?

Woran denken wir, wenn die Rede auf die Schule kommt? Sicherlich nicht an Abenteuer. Ganz im Gegenteil! Den meisten Menschen dürften im Rückgriff auf ihre eigene Schulerfahrung unmittelbar recht stereotype Bilder durch den Kopf gehen: von scheinbar endlosen Unterrichtsstunden, von lästigen Hausaufgaben, von unangenehmen Prüfungen. Auch Jahrzehnte nach ihrer Verfilmung scheint die „Feuerzangenbowle“ den recht unbeweglichen um nicht zu sagen geradezu starren Kern von Schule ganz gut zu treffen. „Der Club der toten Dichter“ ergänzt dieses Bild: die guten Erinnerungen, die wir an Schule haben, verbinden sich meist mit einzelnen LehrerInnen, die durch ihre Persönlichkeit aus dieser monotonen Struktur herausragten. Wenn es aber um Inhalte und Formen des Lernens geht, sind selbst der Phantasie derer, die sich eine andere Schule wünschen, oft enge Grenzen gesetzt.

Schule, das ist eine sehr ernste Sache, bei der allein der Gedanke an Spielräume schon als Bedrohung erlebt werden kann. So sorgen sich Eltern, gerade in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit, zunächst einmal um gute Noten und Abschlüsse als Voraussetzung für die berufliche Zukunft ihrer Kinder. LehrerInnen sehen sich immer noch überwiegend als VertreterInnen ihrer Fächer, und deren Inhalte scheinen vielen kaum Platz für kreative Lernwege zu lassen.

Und die SchülerInnen selbst? Was für Bilder und Visionen haben sie von Schule? Eine groß angelegte Befragung von Jugendlichen innerhalb einer Längsschnittstudie kam zu folgenden interessanten Ergebnissen (Hurrelmann 1994, 109ff):

- Der Sinn der Schule wird, in Einklang mit den ebenfalls befragten LehrerInnen und Eltern, in der „Vorbereitung auf das spätere Leben“ gesehen.
- Die Verteilung gesellschaftlicher Chancen und die damit verbundene Auslese wird von den Jugendlichen als zentrale Funktion von Schule erkannt und auch anerkannt. Entsprechend richten sich ihre Lernbemühungen vor allem auf das Ergebnis in Form eines möglichst guten Abschlußzeugnisses.
- Schule fordert aus der Sicht der SchülerInnen schließlich eine Zurückstellung der eigenen Bedürfnisse und Interessen, wird quasi wie eine industrielle, den Gesetzen der Lohnarbeit folgende Tätigkeit gesehen.
- Viele Jugendliche lassen sich auf das offizielle Programm der Schule, den Unterricht, nur soweit ein, wie es unbedingt nötig ist. Ihre sozialen Erfahrungen organisieren sie hingegen auf „Hinterbühnen“, die sich dem Einfluß der LehrerInnen entziehen.

Ein eher trostloses Bild von der Schule zeichnet sich in dieser Untersuchung ab. Assoziationen von Freiheit, Entdeckung und eigener Gestaltung jedenfalls scheint sie bei den unmittelbar von ihr Betroffenen nicht gerade wachzurufen.



Hurrelmann kommt anlässlich seiner Ergebnisse sogar zu folgender Schlußfolgerung: „Wahrscheinlich gehört die Schule zu denjenigen gesellschaftlichen Instanzen, in denen das Leistungsprinzip als Basis der Selektionsfunktion und damit der Vergabe von Privilegien innerhalb und der Vorbereitung von Privilegien außerhalb der Schule in der reinsten Form in Kraft ist“ (ebd., 108).

Kein Wunder also, dass die Abenteuer- und Erlebnispädagogik, die seit einigen Jahren in der außerschulischen Jugendarbeit und – wenngleich unter anderem Label – in der beruflichen Bildung und im Managementtraining eine beachtliche Resonanz gefunden hat, in der Schule bestenfalls ein Schattendasein fristet. Abenteuer – das nicht vollständig planbare, spannende und außergewöhnliche Erlebnis – scheint in vielerlei Hinsicht geradezu das Gegenteil der auf Kontrollierbarkeit angelegten schulischen Routine zu sein. Und der Anstaltscharakter der Schule ist trotz aller Reformbemühungen und tatsächlichen Entwicklungen der letzten Jahre in Richtung offener Unterricht tief im Bewußtsein aller Beteiligten eingepägt. So kommen selbst der Erlebnispädagogik interessiert gegenüberstehende PädagogInnen zu dem Schluß, dass SchülerInnen sich an der Schule reiben müssten, Erlebnisse durchaus wichtig aber nicht pädagogisierbar seien, eine lineare Verbindung von Erziehung und Erlebnissen also weder möglich noch wünschenswert wäre, weil die Folgen letzterer weder absehbar noch beherrschbar sind (Oelkers 1992, 107).

Wenn Erlebnispädagogik bislang von der Schule nur am Rande wahrgenommen wird, so hat das aber sicherlich auch etwas damit zu tun, wie sie sich selber darstellt. Bauer (1993, 148) stellt fest, dass insgesamt diejenigen Ausprägungsformen das Bild von der Erlebnispädagogik prägen, „die eher hin zum Spektakulären, Aktionistisch-Materialhaften, Äußerlichen und Extremen tendieren“. LehrerInnen suchen hingegen verständlicherweise eher methodische Anregungen, die sie ohne allzuviel Aufwand in ihren unterrichtlichen Alltag integrieren können. Das Abenteuer, verstanden als Extremerlebnis, bietet sich dazu kaum an. Diese Selbstdarstellung und Fremdwahrnehmung hat zu einer gewissen Randposition der Erlebnispädagogik innerhalb der aktuellen Bemühungen um die Weiterentwicklung der Schule geführt. Das geht bisweilen so weit, dass selbst dort, wo spannende und abenteuerliche Projekte durchgeführt und geschildert werden, der Begriff Erlebnispädagogik bewußt vermieden oder sogar abgelehnt wird (z.B. Kressel 1995, 6).

Ein bedeutsamer Punkt in diesem Zusammenhang dürfte es sein, dass in der deutschsprachigen erlebnispädagogischen Literatur bislang nur wenig über Lernen nachgedacht, gelegentlich sogar plakativ der Eindruck erweckt wird, als handele es sich bei Erleben und Lernen um Gegensätze (Fischer 1996, Fischer et al. 1985).



Dabei erscheint es zunächst naheliegend, wenn sich die Erlebnispädagogik über den Erlebnisbegriff definiert. Ein Blick auf die Literatur aus dem amerikanischen Raum macht jedoch deutlich, dass darin die Gefahr einer unnötigen Verengung ihres Selbstverständnisses liegt. Der dort verwendete Begriff „experiential education“ ließe sich vielleicht am treffendsten mit „erfahrungsorientierte Pädagogik“ übersetzen. Der Focus liegt hier weniger auf dem einmaligen, außergewöhnlichen Erlebnis, als vielmehr darauf, Lernen so zu organisieren, dass abstrakte Inhalte auf dem Hintergrund eigener konkreter Erlebnisse, Erfahrungen und Handlungen begriffen werden können.

Eine Abenteuer- und Erlebnispädagogik, die sich auf diesen Weg macht, hat, so meinen wir, der Schule einiges zu bieten. Sie kann mehr sein als ein gelegentliches Highlight in einem ansonsten grauen Schulalltag. In ihrer besten Form ist sie ein fortlaufender Beitrag dazu, dass Lernen sich in der Schule als ein spannender, manchmal gemeinschaftlicher, manchmal höchst individueller Prozess entfalten kann.

Einige der Chancen und Ziele erlebnispädagogischen Arbeitens in der Schule sollen im folgenden etwas eingehender beschrieben werden.

1. Aufbruch als Chance – die besondere Bedeutung von Abenteuern und Grenzerfahrungen im Jugendalter

„Das Jugendalter ist typischerweise durch eine Aufbruchstimmung gekennzeichnet, die zu intensiven Gefühlen, starken und unmittelbar erfahrbaren Identitätserlebnissen und Sinneserfahrungen im körperlichen, psychischen und sozialen Bereich und zur Expansion des eigenen Ich mit dem Wunsch von Stärke und Durchsetzungsfähigkeit neigt. Die Ansprüche an seelische und sensorische Sensationen sind hoch, auch die Erwartungen von Glück und Lebenserfüllung bewegen sich oft auf einem extrem hohen Niveau“ (Hurrelmann 1994, 234/235). Das Abenteuer, wenngleich eine grundlegende menschliche Lebenserfahrung, scheint in besonderer Weise eine Antwort auf die entwicklungspsychologische Situation des Jugendalters und somit auch ein möglicher Weg zur Jugend (Thiersch 1993) zu sein. Jugendliche sind auf der Suche, und auf dieser Suche testen sie immer wieder auch ihre Grenzen. S-Bahn-Surfen, Car-Crashing und Stage-Diving sind Beispiele für die den Erwachsenen oft bizarr und grotesk vorkommenden Erscheinungsbilder der jugendlichen Suche nach dem Extremen. Jenseits dieser medienwirksamen Formen dürfte jedoch eine wesentlich größere Vielfalt problematischen, wenngleich weniger spektakulären Risikoverhaltens liegen. Und größer noch ist vielleicht die Frustration angesichts fehlender Möglichkeiten, die eigenen legitimen Bedürfnisse auszuleben. Jugendliche wollen Action, sie wollen etwas losmachen, das subjektiv bedeutungsvoll ist. Jugendliche wollen sich als Handelnde und Gestaltende erleben, wollen geistig *und* körperlich aktiv sein.



Doch wo sind die *Spielräume*, in denen das möglich ist? In mancher Hinsicht können problematische Risikoverhaltensweisen geradezu als eine Folge der von den Erwachsenen geschaffenen und im Laufe der letzten Jahrzehnte deutlich veränderten Lebensbedingungen gesehen werden. „Umweltnähräume sind enger, gefährlicher, lauter, verschmutzter, monotoner, vergifteter und vieles mehr geworden – ökologisch wilde, ursprüngliche Räume sind kaum mehr vorhanden“ (Bauer 1993, 149). Entsprechend schwierig ist es für Kinder und Jugendliche, heute authentische, selbstorganisierte Abenteuer zu erleben.

Weitgehend von der Bildfläche verschwunden sind auch die Kinder- und Jugendbanden (Heckmair & Michl 1998³, 95ff), die früher in diesen Räumen ein vergleichsweise ungefährliches Erfahrungsfeld hatten. An ihre Stelle getreten sind einerseits stärker vorstrukturierte Freizeit- und Konsumangebote, insbesondere auch die Welt der elektronischen Medien mit ihrer Tendenz zur Vereinzelung. Andererseits machen von Ausgrenzung bedrohte oder betroffene Jugendliche in letzter Zeit wieder stärker in Form von Banden auf sich aufmerksam, Banden allerdings, die mit hohen Risiken für sich selbst und für ihr Umfeld experimentieren.

Die Schule scheint auf den ersten Blick nicht prädestiniert zu sein, in dieser Situation einen Beitrag zur konstruktiven Entfaltung jugendspezifischer Bedürfnisse zu leisten. Ihre gegenwärtigen Rahmenbedingungen – große Klassen, 45-Minuten-Takt, Fachlehrersystem, Notendruck u.v.m. – machen erfahrungsorientiertes Arbeiten nicht gerade leicht. Hinzu kommt, dass sich in der Folge der Einstellungspolitik der vergangenen Jahre das durchschnittliche Alter der LehrerInnen in einem Bereich bewegt, in dem – ebenfalls legitimerweise – Bedürfnisse nach Ruhe und nach überschaubaren Abläufen vorrangig werden. Wenn Schule sich aber von ihrem Selbstverständnis her bezüglich jugendlicher Bedürfnisse nach Abenteuer, Aufbruch und Erlebnis nicht für zuständig erklärt, ist das aus der Geschichte der Institution zwar verständlich, keineswegs aber akzeptabel. Das haben auch viele LehrerInnen erkannt. Zahlreiche Beispiele unterschiedlicher Innovationen spiegeln die sich durchsetzende Erkenntnis wider, dass „schwierigen“ Schülern und Schülerinnen und „schwierigen“ Klassen nicht mehr alleine durch mehr Leistungsdruck oder Disziplin begegnet werden kann.

Abenteuer- und Erlebnispädagogik kann hier mehr bieten, als bislang von schulischer Seite wahrgenommen wird. Insbesondere kann sie anregen, Spielräume zu schaffen, in denen Jugendliche innerhalb eines verantwortbaren Rahmens mit Herausforderungen und Grenzen experimentieren können. Für die Schule liegt darin die Chance, einen weiteren Schritt weg von der Anstalt und hin zu einem attraktiven Ort des Lernens zu gehen. Nicht zuletzt sind solche Spielräume auch eine Chance für die begleitenden LehrerInnen, aus einer veränderten, weniger direktiven Rolle heraus, neu mit ihren SchülerInnen in Kontakt zu kommen. Natürlich hat die Begegnung der Generationen auf dem Gebiet des Abenteuers auch Grenzen. Die jugendliche Erfahrungssuche zeichnet sich u.a. aus durch ein



Bedürfnis nach Autonomie und Abgrenzung gegenüber der Erwachsenenwelt. Zacharias (1995) warnt in diesem Sinne vor einer pädagogischen Kolonisation des Raums. Pädagogisch begleitete Abenteuer können die „wirklichen“ Abenteuer nie ersetzen. Hinterbühnen und Nebenschauplätze müssen den Jugendlichen bleiben. Die Erfahrung zeigt, dass sie dafür immer auch selbst sorgen.

2. Gefahren auf dem Weg – Herausforderungen an die Sucht- und Gewaltprävention

Jede Suche birgt in sich die Gefahr der Verirrung. Und so ist das Jugendalter natürlicherweise auch eine Zeit der Krisen. Ohnehin ist der Weg ins Erwachsenenalter in der modernen westlichen Gesellschaft durch zunehmende Ausbildungszeiten ein sehr langer und bei steigender Arbeitslosigkeit auch ein sehr unsicherer Weg geworden. Hinzu kommt, dass angesichts der Vielfalt möglicher Lebensszenarien von einem richtigen Weg eigentlich gar nicht mehr die Rede sein kann.

Umgekehrt scheint es leichter, „fehlgeleitete Formen der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenslage“ (Hurrelmann 1994, 196) auszumachen. Sucht und Gewalt stehen als solche im Brennpunkt der pädagogischen Diskussion. Beide können als Bewältigungsstrategien in schwierigen Lebenssituationen verstanden werden (ebd., 197f). Der wesentliche Unterschied besteht in der Art der Verarbeitung von Frustration: während aggressive und gewalttätige Jugendliche nach außen und direkt gegen andere gerichtet reagieren, ist das Kennzeichen von Sucht eine rückzugsorientierte Problemverarbeitung nach innen.

Schiffer (1993, 8) sieht Sucht als ein Handeln, „über das ein innerer Zustand des Unglücklichseins, der Spannung und der Unruhe oder der qualvollen Leere verändert werden soll“. Mit der eindrucksvollen Metapher von der Sucht als „Phantasie auf der Intensivstation“ (ebd., 72) lenkt er den Blick vor allem auf die Bedeutung der Kreativität und der zweckfreien spielerischen Tätigkeit für eine gesunde menschliche Entwicklung. Und auch er macht deutlich, wie nah Aggressionen nach innen oder nach außen als Folge mangelnder Ich-Stärkung beieinander liegen: „Wenn die eigene Phantasie eines Menschen sich nicht entfaltet, das heißt: wenn er keinen Eigen-Sinn entfalten kann, so bleibt er blind, auch für den Eigen-Sinn seines Gegenübers, kann diesen dann genauso überrollen, wie er selbst überrollt worden ist“ (ebd., 40).

Was hat das alles mit Schule zu tun? Auch wenn der Einfluß der familialen Erziehung bei der Entstehung von Sucht- oder Gewaltproblemen sicherlich hoch gewertet werden muss, spielen schulische Mißerfolgs- und Versagenserlebnisse ebenfalls eine Rolle (Hurrelmann 1994, 111ff). Gerade Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien erscheint Schule „als ein fremdartiger und belastender Erfahrungsbereich, für dessen Bewältigung sie nicht ausreichend gerüstet sind“



(ebd., 109). Erlebnisse, die im Sinne von Schiffer die Phantasie und die innere Welt der Kinder und Jugendlichen anregen, stehen dagegen immer noch zu wenig im Mittelpunkt der Lehrpläne und der Unterrichtsrealität.

Die Schule kann nicht für die Lösung so weitreichender Phänomene wie Sucht und Gewalt verantwortlich gemacht werden. Aber sie kann einen Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention leisten, der über Information, Abschreckung und Belehrung hinausgeht. Der erlebnispädagogische Ansatz weist einen Weg im Sinne einer ganzheitlichen Prävention. Die jugendliche Risikosuche wird hier nicht grundsätzlich verurteilt, sondern zum Ausgangspunkt einer Suche nach alternativen Handlungsfeldern genommen. Spannende Herausforderungen ermöglichen ein Probehandeln, in dem gerade auch kreative Lösungen gefragt sind. Frustrationen, die beispielhaft überwunden werden können, sind Bestandteil dieses Prozesses. Bei allem bleibt immer ein spielerischer Grundton, der für die Entfaltung der Phantasie so wichtig ist.

3. Auf der Suche nach dem Selbst – Erlebnispädagogik als Pädagogik des Möglichen

So wichtig die Auseinandersetzung mit den Gefahren in der jugendlichen Entwicklungsphase ist, so sehr kann sie auch den Blick auf deren Möglichkeiten verstellen. Gerade die Erlebnispädagogik läuft Gefahr, als exklusive Methode für besonders schwierige Jugendliche mißverstanden zu werden. Eine ausschließliche Arbeit mit Randgruppen im Sinne einer „Pädagogik des letzten Rettungsankers“ beinhaltet nicht nur die Gefahr einer weiteren Ausgrenzung eben dieser Gruppen, sie vernachlässigt auch die emotionalen und sozialen Bedürfnisse der Jugendlichen, die nicht auffallen. Auf der Suche sind aber auch diese Jugendlichen.

Grundlegende Themen jeglicher Entwicklung sind die Suche nach der eigenen Identität und nach Möglichkeiten einer sinnvollen und befriedigenden Lebensgestaltung. Die pädagogische Zielrichtung, die sich aus dieser Erkenntnis ableitet, wird am besten durch den Begriff *Empowerment* auf den Punkt gebracht. Dabei geht es um so vielfältige Dinge wie das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, die Wahrnehmung und Akzeptanz der eigenen Gefühle, die Fähigkeit intensiv zu erleben und zu genießen, den Mut sich mit Neuem und Unbekanntem auseinanderzusetzen und die Sicherheit, dem eigenen Urteil zu vertrauen und eigene Entscheidungen zu treffen.

Genau darum geht es der Erlebnispädagogik: Menschen stark zu machen, gerade auch in der Konfrontation mit schwierigen Situationen. Mehr als auf die Beschäftigung mit Defiziten und Störungen ist ihr Augenmerk, wie Kimball und Bacon (1993, 34f) hervorheben, auf die Entdeckung und Nutzung von inneren Potentialen gerichtet. Das verleiht ihr eine Anziehungskraft, mit der sich viele Chancen verbinden. Jugendliche schauen nach vorne, beschäftigen sich mit



Entwürfen für ihre eigene Zukunft. Ihre Zeitperspektive ist andererseits unmittelbarer als die der meisten Erwachsenen.

Unmittelbarkeit aber ist in der Erlebnispädagogik geradezu Programm. Anders als das in der Regel in der Schule ist, gehen Lernprozesse von ganz konkreten Erfahrungen aus und werden erst anschließend abstrahiert. Gerade in der Auseinandersetzung mit der Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen dürfte dieser Weg zumindest eine Bereicherung der schulischen Praxis darstellen.

Wenn es um die Stärkung des Selbstwertgefühls und die Suche nach Lebensentwürfen geht, dann müssen allerdings auch geschlechtsspezifische Unterschiede bedacht werden.

Thiersch weist auf die bedenkliche Nähe des Abenteuers zum traditionellen männlichen Lebensentwurf hin, und appelliert, „kritisch die Struktur des Abenteuerlichen von der Struktur des besonders Männlichen zu unterscheiden“ (1993: 39ff). Und Rose macht deutlich, dass in „der grundsätzlich anderen weiblichen Sozialisationsgeschichte Risiko, Wagnis und Abenteuer zunächst keine identitätsstiftende Rolle spielen“ (1993, 100). Jungen gehen direkter an klassische Risikosituationen heran, sie interpretieren sie leistungs- und konkurrenzorientiert und scheinen sich oftmals fast zwanghaft an ihnen beweisen zu müssen. Mädchen brauchen mehr Zeit und Sicherheit, um sich solchen Risiken anzunähern, haben andererseits auch eine größere Wahrnehmungsvielschichtigkeit, die es ihnen erlaubt, im Abenteuer mehr als einen beständigen Kampf gegen die Natur oder gegen Konkurrenten zu erleben.

Für die erlebnispädagogische Praxis ergeben sich daraus wichtige Folgerungen bezüglich der Auswahl und der Präsentation von Abenteueraktivitäten.

Amesberger formuliert die in dieser Hinsicht interessante Zielrichtung, „Abgrenzung von Konzepten des Überlebens, hin zu Konzepten des Lebens und der Lebensqualität abseits von materiellem Luxus und Konsum“ (1992, 69).

4. Gemeinschaft erleben – Soziales Lernen in der Konkurrenzgesellschaft

„Die Beziehung zu den Gleichaltrigen hat im Jugendalter große sozialisatorische Bedeutung“ (Hurrelmann 1994, 150). Insbesondere Cliques spielen eine wichtige Rolle, und Jugendliche definieren sich häufig durch die Zugehörigkeit oder in Abgrenzung zu einer bestimmten Gruppe. Auch intensive Freundschaften, die sich in mancher Hinsicht in diesem Lebensabschnitt leichter anbahnen und oft bis weit ins Erwachsenenleben halten, haben einen hohen Stellenwert. In ihrem Umfeld von Gleichaltrigen entwickeln Jugendliche eigene Verhaltensnormen, oft gerade auch in Abgrenzung zu Elternhaus und Schule. Andererseits wirken gesamtgesellschaftliche Tendenzen in die jugendliche Subkultur hinein und prägen diese entscheidend mit. Die allgegenwärtige Konsumorientierung und das Konkurrenzdenken dürften daher wohl einen besonders prägenden Charakter haben.



Für die Pädagogik ergibt sich die Aufgabe, diese Tendenzen im Sinne einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung auszubalancieren. Einige der Ziele sozialen Lernens, über die wohl weitgehend Übereinstimmung herrscht, sind die Fähigkeit mit anderen offen und direkt zu kommunizieren, die Fähigkeit zuzuhören, Toleranz für Andersartigkeit, die Bereitschaft anderen zu helfen und sich helfen zu lassen sowie die Fähigkeit eigene Impulse zu kontrollieren, Regeln einzuhalten und Kompromisse auszuhandeln.

Interessanterweise werden viele dieser Qualitäten, insbesondere auch die Fähigkeit zum gemeinsamen Planen, Entscheiden und Handeln im Team seit einigen Jahren unter dem Begriff *Schlüsselqualifikationen* von seiten der Berufswelt eingefordert. Gerade in verantwortlichen Positionen sind immer weniger die einsamen Macher gefragt, immer mehr hingegen sensible Koordinatoren, die es verstehen, vielfältige Interessen und Fähigkeiten wahrzunehmen und miteinander in Einklang zu bringen. Dem liegt die Erkenntnis zugrunde, dass mangelnde Teamfähigkeit enorme Schwierigkeiten bei der Lösung sachlicher Fragen nach sich ziehen kann, gut funktionierende Teams hingegen ein hohes Maß an Motivation freisetzen und somit eine entscheidende Voraussetzung qualitativ hochwertiger Ergebnisse sind.

Bereits in vielen Schulklassen machen sich mangelnde soziale Fähigkeiten schmerzlich bemerkbar. Oft fehlt es im Umgang miteinander an ganz elementaren Dingen: die SchülerInnen haben nie gelernt, einander ausreden zu lassen und zuzuhören, sie können keine gemeinsamen Entscheidungen treffen oder gar Konflikte ohne den Einsatz massiver Beschimpfungen oder körperlicher Gewalt lösen. Dabei eignet sich die Schule eigentlich in besonderer Weise als soziales Lernfeld. Mit der Klasse besteht hier eine Struktur, in der Kinder und Jugendliche meist über mehrere Jahre hinweg Gruppenerfahrungen sammeln können. Für manche SchülerInnen dürfte die Klassengemeinschaft sogar die einzige dauerhafte Bezugsgruppe neben der Familie sein. Und auch die „intakte“ Kleinfamilie bietet für manche sozialen Lernprozesse allein aufgrund ihrer Größe gar keine Gelegenheiten.

Die Schule kann die Familie in Bezug auf soziales Lernen nicht ersetzen, sie kann sie aber überaus sinnvoll ergänzen. Diese Chance wird jedoch noch nicht hinreichend wahrgenommen. Fachliche Lernziele haben in der Unterrichtsrealität viel zu oft Vorrang vor sozialen Lernzielen. Frontalunterricht und Einzelarbeit dominieren, Gruppenarbeit und projektorientiertes Arbeiten sind leider immer noch die Ausnahme. Die individuelle Leistungsbewertung schließlich, ausschlaggebend für die Verteilung von Bildungs- und Lebenschancen und verbunden mit einem permanenten Notendruck, ist sogar bewußt auf Vergleich und Konkurrenz hin orientiert. Jugendliche dürften Schule daher so erleben, dass sie verbal ein Miteinander fordert, de facto aber bestenfalls ein Nebeneinander, letztendlich sogar eher ein Gegeneinander fördert.



Erlebnispädagogische Aufgaben und Problemstellungen richten sich überwiegend an die Gruppe. Diese wird nicht bloß als formale Einheit verstanden, sondern als Übungsfeld für soziales Lernen. Gemeinsame Anstrengung und Leistung sowie die bewußte Auseinandersetzung mit Stärken und Schwächen innerhalb der Gruppe werden betont. Dabei stehen nicht irgendwelche, von außen festgelegten Ziele im Vordergrund, sondern der Gruppenprozess selbst. Kooperation ist also eines der bestimmenden Merkmale erlebnispädagogischen Arbeitens, Abenteuer- und Erlebnispädagogik eine Methode der Wahl, wenn es um die Arbeit an sozialen Lernzielen mit Jugendlichen geht.

Lernen ist andererseits ein sehr individueller Prozess. Dieser Erkenntnis wird in letzter Zeit immer mehr mit offenen Formen des Unterrichts Rechnung getragen. Respektierung persönlicher Lernstile und Förderung sozialer Fähigkeiten aber können und müssen sich organisch ergänzen. Stephen Levy, ein amerikanischer Lehrer, der für seine herausragenden Unterrichtsprojekte ausgezeichnet wurde, macht deutlich, wie wichtig eine Kultur des miteinander Lernens gerade auch als Voraussetzung für anspruchsvolle akademische Vorhaben ist: „Meine größte Herausforderung ist es, eine Gemeinschaft starker Individuen zu bilden. Alle Lernprojekte hängen davon ab“ (1996, 161, übers. rg).

5. Verantwortung erfahren – Lernen in der Auseinandersetzung mit Werten

Läßt sich zumindest grundsätzlich noch ein pädagogischer Konsens erreichen, wenn es um wünschenswerte soziale Fähigkeiten geht, so betreten wir ein äußerst unsicheres Terrain, sobald es um persönliche Werte und Sinnfragen geht. Sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen ist in der Schule Aufgabe des Religions- bzw. Ethikunterrichtes. Doch die Bedeutung der Kirche und des Glaubens in der heutigen Gesellschaft sind erschüttert. Darüber hinaus sind und waren Kinder und Jugendliche vielen anderen, wenngleich versteckteren, Wertebotschaften ausgesetzt, die ihr Verhalten beeinflussen und ihr Denken prägen. Kann die Schule es sich leisten, dieses Thema auszublenden oder an ein einziges Fach zu delegieren?

Aus der Perspektive einer anderen Kultur wirft Gregory Cajete ein interessantes Licht auf diese Frage. „Jede Kultur hat eine Sammlung von Idealen, eine Art zentrale Vision, die alle Lernprozesse in ihrem Erziehungssystem steuert“ (1994, 25, Übers. rg). Für die indianische Gesellschaft stand die Bedeutung einer solchen Vision außer Frage. „*Das Leben suchen und vollständig werden*“ ist offensichtlich ein Leitmotiv, welches das gesamte indianische Lebenskonzept tief durchdringt.

Haben auch wir eine vergleichbare Vision, die unserem Leben Kraft und Richtung gibt? Cajetes Antwort fällt wenig schmeichelhaft für die westliche Gesellschaft aus: „Das Ausmaß, in dem dieses Konzept verinnerlicht war, ist vergleich-



bar mit der alles durchdringenden Internalisierung des Kapitalismus und des Konsumdenkens im modernen Amerika“ (ebd., 46).

Aber der Vergleich eröffnet auch Perspektiven. Der Blick auf eine so andere Gesellschaft wie die indianische, in der Persönlichkeitsförderung und Sinnsuche *der* Kern der Erziehung sind, läßt die Schwierigkeiten jugendlicher Identitätsfindung in einem umfassenderen Zusammenhang sehen.

Sicherlich ist die Auseinandersetzung mit Werten in der modernen, einem schnellen Wandel unterliegenden Gesellschaft um vieles schwieriger als in einer stabilen Stammesgesellschaft. Eine Werteerziehung, die allgemein gültige Vorgaben zu vermitteln versucht, erscheint auf diesem Hintergrund eher fragwürdig und geradezu zum Scheitern verurteilt. Vielleicht kommt es im Kern daher auch für uns gerade auf die *Suchhaltung* an, die in der indianischen Formulierung zum Ausdruck kommt.

Hurrelmann hebt in einem vergleichbaren Kontext, jedoch in einer soziologisch geprägten Sprache, die Bedeutung der *Selbststeuerungsfähigkeit* hervor: „Hat ein Jugendlicher die Kompetenzen, mit eigenen Deutungen und eigenen Bewertungen Umweltinformationen aufzunehmen und sie mit den individuellen Handlungsmöglichkeiten zu konfrontieren, dann sind auch die Voraussetzungen dafür günstig, dass Problemverhaltensweisen entweder gemieden oder nur vorübergehend, gewissermaßen spielerisch und im Rahmen eines Probierverhaltens, gewählt werden“ (1994, 235f).

Und Hinte weist auf die Bedeutung der eigenen moralischen Urteilsfähigkeit gerade für das Funktionieren eines demokratischen Staates hin: „Denn wenn die eigene Erfahrung als innerer Kompaß ausgeschaltet wird, steht die Tür für äußere Autoritäten offen, die nach Belieben manipulieren können“ (1990, 128).

In vielerlei Hinsicht ist die Schule ein ideales Übungsfeld für demokratisches Handeln und für die Auseinandersetzung mit Werten. Hartmut von Hentig (1993, vgl. auch Daschner 1995) geht noch ein Stück weiter, indem er das Leitbild von der *Schule als Polis* formuliert. Und bereits Lawrence Kohlberg ging daran, ein solches Leitbild in Form der „Gerechten Gemeinschaftsschule“ in die Wirklichkeit umzusetzen (Kohlberg et al. 1975).

Im Alltag einer „normalen“ Regelschule aber findet sich auch heute noch wenig Platz für die Auseinandersetzung mit Werten und Sinnfragen. Statt einer Suchhaltung bestimmen weitgehend vorgegebene fachliche Inhalte zusammen mit einem Korsett unflexibler Stundenpläne den Rhythmus des Lernens.

Selbst dort, wo Sinnfragen angesprochen werden, bleiben sie in der Regel auf einem weitgehend abstrakten Niveau. Der erlebnispädagogische Ansatz, von Anfang an nicht nur erfahrungs- sondern auch werteorientiert (Kimball & Bacon 1993, 13), kann auch unter diesem Aspekt Wege im Rahmen einer Weiterentwicklung der Schule weisen. Er stellt Jugendlichen Erfahrungsräume zur Verfügung, in denen Wertfragen stets mitschwingen und letztlich ganz konkret entschieden



werden müssen. Andererseits hat die Verantwortung in diesen Situationen noch genug von dem spielerischen Charakter, der Mut macht, selbst Position zu beziehen, statt fremden Autoritäten das Feld zu überlassen.

6. Lernen als lebenslanges Abenteuer – Erfahrungsorientierung und selbstbestimmtes Lernen

Neben Persönlichkeitsförderung und sozialem Lernen, das werden selbst radikale Vertreter einer Reformpädagogik nicht bestreiten, hat natürlich weiterhin die Vermittlung bzw. Erarbeitung fachlichen Wissens einen zentralen Stellenwert in der Schule.

Freilich gibt es sehr unterschiedliche Auffassungen darüber, *wie* die Vermittlung fachlicher Inhalte am besten zu organisieren sei. Das klassische Lernparadigma, an dem sich ein großer Teil schulischen Unterrichts nach wie vor orientiert, läßt sich sehr komprimiert durch vier Eigenschaften kennzeichnen:

Verkopfung: Lernen wird als ein rationaler, von Gefühlen weitgehend unabhängiger Vorgang angesehen.

Fragmentierung: Die Vermittlung von Wissen geschieht in wohldosierten Einheiten. Es wird in Sachgebiete zerlegt, die untereinander und zur Lebenswirklichkeit der SchülerInnen kaum Bezug haben.

Fremdbestimmung: Auf die Auswahl des Lernstoffs können die Lernenden selbst nur sehr begrenzt Einfluß nehmen. Fachliche Autoritäten treffen die wesentlichen Entscheidungen im Voraus und legen sie in Lehrplänen fest.

Fremdkontrolle: Ein unmittelbares Interesse an den Lerninhalten wird als unzureichender Motor für den Lernprozess gesehen. An dessen Stelle treten Prüfungen, deren Ergebnisse sich wiederum nicht am individuellen Lernfortschritt, sondern am Ziel einer ungefähren Normalverteilung der Noten orientieren.

Der Erfolg eines solchen Lernens besteht de facto im kurzfristigen Erinnern großer Wissensmengen. Insgesamt recht wenig Gedanken scheint man sich darum zu machen, was einige Zeit nach den Prüfungen aus diesen Wissensmengen geworden ist.

Erfahrungsorientierte Pädagogik orientiert sich an einem grundlegend anderen Lernverständnis. Lernen wird als ganzheitliche Tätigkeit gesehen, deren Erfolg ganz wesentlich von der Art und dem Ausmaß der beteiligten Gefühle bestimmt wird. Neue Inhalte werden um so einfacher gelernt und behalten, je besser und sinnvoller sie in bereits bestehende Zusammenhänge eingeordnet werden können. Ein entscheidendes Merkmal ist daher die individuelle Sinnhaftigkeit, und das einzig sinnvolle Erfolgskriterium ist der individuelle Lernfortschritt. Ziel des Lernens ist nicht die Abspeicherung riesiger Mengen unzusammenhängenden Wissens sondern die Fähigkeit, bei neuen Fragen Zusammenhänge herstellen zu können und dadurch Zugriffsmöglichkeiten auf Quellen bereits vorhandenen oder anderweitig verfügbaren Wissens zu haben.



Caine & Caine (1994) legen dar, dass die kurzfristige Speicherung von Faktenwissen und ein verstehendes Lernen mit unterschiedlichen Prozessen im Gehirn einhergehen. Offensichtlich haben wir Speicherkapazitäten für unzusammenhängende oder sogar sinnlose Einzelinformationen. Diese sind jedoch begrenzt und derart gespeichertes Wissen geht mit der Zeit verloren, wenn es nicht wiederholt abgerufen wird. Daneben gibt es eine Art natürliches Gedächtnis, in dem alle Erfahrungen, die sinnvoll miteinander in Beziehung gebracht werden können, abgespeichert werden. Die Kapazität dieses Gedächtnisses ist praktisch unbegrenzt, es arbeitet ununterbrochen auf der Basis unseres Bedürfnisses, Sinn in unsere Eindrücke, Erlebnisse und Erfahrungen zu bringen.

Erleben und Lernen sind also keineswegs Gegensätze, sie bedürfen vielmehr einer engen Verzahnung. Ein entsprechend *ganzheitliches Verständnis von Lernen* kommt auch in der unlängst veröffentlichten Definition von Erlebnispädagogik durch die Association for Experiential Education zum Ausdruck:

„Erfahrungsorientierte Erziehung / Erlebnispädagogik ist ein Prozess, in dem Lernende sich *Wissen*, Fähigkeiten und Werte durch direkte Erfahrung aneignen“ (Luckmann 1996, 7, übers. und hervorh. rg). Und ein reichhaltiger Fundus an Erfahrungsberichten insbesondere aus Nordamerika (Lentz et al. 1976, Horwood 1995, Kraft & Kielsmeier 1995, Knapp 1996, Cousins & Rodgers 1995) gibt Aufschluß über das vielfältige Spektrum, innerhalb dessen eine erfahrungsorientierte Pädagogik Lernprozesse anstoßen, bereichern und vertiefen kann. Bezüge zum handlungsorientierten Unterricht (Gudjons 1992) liegen auf der Hand, und doch scheint gerade in der Betonung des Abenteuerlichen noch einmal eine ganz besondere Chance zu liegen. Die vielleicht entscheidendste Grundlage sinnhaften Lernens dürfte nämlich *ein inneres Berührtsein vom Gegenstand des Lernens* sein. Viele Faktoren spielen dabei eine Rolle, ob es zu einer solchen intensiven Berührung von Lernenden und Lernstoff kommt. Abenteuer und Erlebnis haben auch an dieser Stelle einen bislang von der Schule eher vernachlässigten Platz.

Lernen in seiner wertvollsten Form entzieht sich der Planbarkeit, es wird ein lebenslanger Prozess, eine selbstbestimmte Suche nach immer neuen Herausforderungen.

Sich auf diese Erkenntnis einzulassen dürfte eine gewaltige Aufgabe für die Schule darstellen. Nimmt sie die Herausforderung an und macht sich auf den Weg, so stehen ihr bereits Methoden zur Verfügung, u.a. eben auch erlebnispädagogische Methoden. Doch sollten diese Methoden idealerweise nur als Hilfsmittel verstanden werden, derer man sich bedient, um ein Stück weit auf unbekanntem Terrain voranzukommen. „Lernen als Abenteuer“ verweist auf ein weites Feld erst ansatzweise erschlossener Möglichkeiten, das keine Pädagogik, auch nicht die Erlebnispädagogik, für sich verbuchen kann.



Kurzzeit- projekte **2**

Rainer Loosen

Wandertag ins Abenteuerland

Intention:

Die hier dargestellte Spielaktion wurde mit SchülerInnen eines Biologie-Leistungskurses an einem Gymnasium durchgeführt.

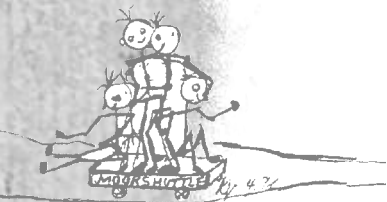
Zu Beginn der Klasse 11 werden die Lerngruppen regelmäßig neu zusammengestellt. Sie umfassen dann meist etwa 20 bis 25 TeilnehmerInnen, die sich untereinander häufig nicht kennen, da sie aus verschiedenen Parallelklassen des Gymnasiums, mitunter auch aus unterschiedlichen Schultypen stammen.

Durch gemeinsames Planen, Durchführen, Erleben und Überdenken von spielerischen Aktionen erhalten die SchülerInnen die Möglichkeit, sich näher kennenzulernen. Diesmal auf eine Art und Weise, die sich vom normalen Schulalltag unterscheidet. Die Chance für mehr Verständnis füreinander, eventuell auch für die Entwicklung eines „Wir-Gefühls“ wird spielerisch angeboten.

Planung:

Eine mehrtägige Kursfahrt als idealer Rahmen für erlebnispädagogische Aktionen ist leider nicht vorgesehen. Es bietet sich aber der turnusmäßige Wandertag für das Vorhaben an. Als Ort des „Wanderns“ dient die Turnhalle, weil sich damit eine Reihe von Vorteilen verbindet. Die Turnhalle ist an Wandertagen in aller Regel nicht besetzt, zudem stehen hier ausreichend Geräte für Aktionen zur Verfügung, schließlich ist man unabhängig von der Witterung.

Den Wandertag stelle ich unter das Motto „Abenteuer“. Die SchülerInnen sollen Abenteuer in einer Art Märchenland gemeinsam bestreiten, wobei ihre Phantasie, aber auch körperlicher Einsatz, Mut und gegenseitiges Vertrauen gefordert werden. Den neugierigen Fragen komme ich nur insoweit entgegen, dass ich ihnen mitteile, sie müßten Mut aufbringen, sich auf etwas Neues einzulassen. Außerdem sollen alle bequeme Kleidung, Schreibutensilien und in Absprache (!) Zutaten für ein gemeinsames Frühstück mitbringen. Das Spektrum der Reaktionen seitens der SchülerInnen reicht von spontaner Zustimmung: „Super, endlich mal was anderes am Wandertag“, über skeptische Mienen bis hin zu offener Ablehnung: „Da schließe ich mich lieber dem Parallelkurs an, die fahren nach Köln zum Schokoladenmuseum!“.



Bedenken meinerseits, ob OberstufenschülerInnen sich überhaupt auf Spiele im „Abenteuerland“ einlassen, werden durch die Ausweichmöglichkeit, in der Turnhalle gängige Spiele ersatzweise durchzuführen, zerstreut.

Zeitraumen: Beginn: 8.15 Uhr Ende: gegen 13.15 Uhr

Verlaufsplan (Aktionen)	Dauer
1. Simulation des Fluges ins Abenteuerland in Form einer Phantasiereise	ca. 15–20 min
2. Warming-up: Fangspiel: Zwerg / Riese / Zauberer	ca. 20 min
3. Kooperationsspiel: Positionswechsel auf einer Turnbank	ca. 30 min
4. Abenteuerspiel: Überquerung des Teufelsmoors	ca. 40–50 min
5. Reflexion: Wetterkarte	ca. 15 min
Pause: gemeinsames Frühstück	
6. Kooperationsspiel: Ringelraupe mit Stacheln	ca. 15 min
7. Abenteuerspiel: Überquerung des Dschungelflusses	ca. 60–80 min
8. Reflexion: Geheimnisbörse	ca. 25 min

1. Phantasiereise als Einstimmung:

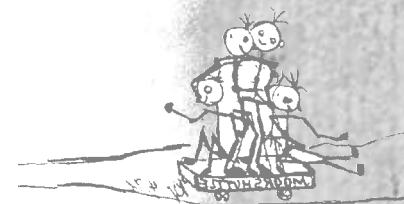
Simulation des Fluges ins Abenteuerland

Material:

Kassettenrecorder, Hochsprungmatte

Intention:

Mithilfe einer Phantasiereise wird versucht, die SchülerInnen in einen entspannten Zustand zu versetzen. Dabei werden ihnen Vorstellungsbilder angeboten, die sie vorbereiten und einstimmen auf das Abenteuerland.



Aufgabe:

Setzt euch so bequem wie möglich auf die Hochsprungmatte, schließt die Augen und seid ganz still. Achtet nun auf euren Atem und fühlt, wie er langsam kommt und wieder geht. Stellt euch vor, ihr sitzt im Flugzeug und wartet auf den Start. Ihr schnallt euch an und legt dazu eure Hände mit leichtem Druck auf euren Bauch. Ihr fühlt, wie das Flugzeug zur Startbahn rollt. Der Pilot gibt Vollgas, die Turbinen heulen auf und ihr werdet in den Sitz gedrückt. Ihr fühlt aber auch, dass der Gurt (eure Hände) euch sicher hält.

Nun folgt die Schilderung einer Phantasieflugreise, die verschiedene Eindrücke wie z.B. Wolkenbilder, Landschaften (Meer, Gebirge, Gletscher etc.) und die Landung bildhaft und möglichst auch „fühlbar“ beschreibt.

Während dieser Phantasieflugreise läuft im Hintergrund Musik zur Entspannung, z.B. Vollenweider: Behind the Gardens: Sunday, Afternoon.

Genauso behutsam, wie zur „Reise“ hingeführt wird, sollte auch die Rückführung in die Realität erfolgen.

2. Warming up: Fangspiel: Zwerg / Riese / Zauberer

(nach Flügelman 1982)

Material:

3 Seile à 5 m oder 3 Markierungen (Linien) auf dem Hallenboden

Intention:

Nach dem langen Flug sollte man sich erst einmal etwas aufwärmen. Zunächst stellen sich alle Teilnehmer nach der Größe der Handflächen geordnet in einer Reihe auf. Die erste Hälfte mit den größten Handflächen bildet eine Mannschaft, der Rest die andere Mannschaft.

Aufgabe:

Entscheidet innerhalb eurer Mannschaft in geheimer Absprache, welche Figur alle Mannschaftsteilnehmer darstellen, entweder:

- den Zauberer – dabei richtet ihr euren Zeigefinger kreisend auf euer Gegenüber
- den Riesen – dabei bildet ihr mit den Armen und Händen ein Dreieck über dem Kopf
- den Zwerg – dabei geht ihr in leichte Vorwärtsschrittstellung.

Es gilt: Der Zauberer ist stärker als der Riese, der Riese ist stärker als der Zwerg, der Zwerg ist stärker als der Zauberer.

