Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit –

Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis

Bernd Heckmair
Werner Michl
Ferdinand Walser
(Herausgeber)

Verlag Dr. Jürgen Sandmann
Praktische Erlebnispädagogik

Themenhefte Praktische Erlebnispädagogik

Herausgegeben von Annette Reiners und Jürgen Sandmann

NEU

Annette Reiners

Erlebnis und Pädagogik

Stichworte zum Inhalt:

Erlebnispädagogik und Philosophie · Reformpädagogik im Rückblick · Didaktik der Erlebnispädagogik: Lernen und Lernprozeß – Beziehungssysteme – Lernsituation – Ziele – Inhalte · Methodik der Erlebnispädagogik: Medium – Mittler – Material – Methoden – Interaktionsformen – Rahmenbedingungen · Wirkungsmodelle und Betreuereinfluß · Sicherheitsaspekte · Kompetenzprofil · Professionalität und ethischer Kodex

1995 121 Seiten ISBN 3-929221-19-5 28 DM

Wolfgang Eichinger

City Bound - Erlebnispädagogik in der Stadt

Stichworte zum Inhalt:

City Bound – Erlebnispädagogik in der Stadt · Ein Modell zur Jugendarbeit und Erwachsenenbildung · Was ist City Bound? · Ursprung – Ziele – Lernprozesse auf intrapersonaler, interpersoneller und sozialer Ebene · Die Methode City Bound: Voraussetzungen für eine professionelle Arbeitsweise · Die Stadt als Medium · Reflexion statt Aktion – individuelle Aktivitäten – Gruppenaktivitäten – gemischte Aktivitäten · Homeward Bound · Der Zugang zur Ökologie · Das City Bound Programm: Beschaffenheit – Durchführung – Kurskombinationen · City Bound und Outward Bound im Vergleich · Transferschwierigkeiten · Vorstellung gezielter Programme

1995 94 Seiten ISBN 3-929221-20-9 28 DM

Martina Herrmann

Erlebnisorientierte Mädchenarbeit

Stichworte zum Inhalt:

Sozialisation und Koedukation: Bedeutung für die Entwicklung von Mädchen · Geschlechtsspezifische Sozialisation · Geschlechtsstereotypen · Prinzipien männlicher und weiblicher Sozialisation · Entwicklungsspezifische Betrachtung · Ziele geschlechtshomogener Jugendarbeit · Parteiliche Mädchenarbeit · Legitimation und Zielsetzung der Koedukation · Vier Prinzipien parteilicher Mädchenarbeit · Lernpsychologische Elemente erlebnisorientierter Mädchenarbeit · Sozial-kognitive Lerntheorie · Lernen am Modell · Selbstverstärkung Aufbau von Selbstvertrauen · Das Selbstkonzept · Entwicklung effektiver Handlungskompetenz · 2-Stufen-Konzept für geschlechtsspezifische, erlebnispädagogische Maßnahmen · Konzeptentwicklung · Konzeptziele · Teilziele · Methodenvorschläge · Praxisbedingte Grenzen · Folgerungen und Forderungen für die Praxis

1995 90 Seiten ISBN 3-929221-21-7 28 DM

Helga Losche

Interkulturelle Kommunikation. Erlebnispädagogische Möglichkeiten

Stichworte zum Inhalt:

Kultur: Haben oder Sein? (Merkmal oder Haltung) · Kultur als Orientierungssystem · Kulturspezifische Ausdrucksformen · Kulturelle Identität · Unterschiede und Standards · Interkulturelles Lernen · Erfahrungen sammeln: eigenkulturelle Standards – fremdkulturelle Standards – Überschneidungssituationen · Störungen interkultureller Begegnungen · Körper-Sprache: Miß-Verstehen – Fehl-Deuten · Kulturspezifische Wahrnehmung · Stereotyp und Vorurteil · Angst: Reaktion auf Fremde/s · Interkulturelle Kompetenzen: erlebnispädagogische Möglichkeiten · Verstehen lernen / Verständigen können: dekodieren – encodieren · Wissen: irritieren – orientieren · Ambiguität: erfahren – tolerieren · Empathie: aufspüren – erspüren · Interkulturelle Übungen und Spiele: geplante – interaktive – kommunikative.

1995 125 Seiten ISBN 3-929221-23-3 28 DM

Weitere Themenhefte PRAKTISCHE ERLEBNISPÄDAGOGIK in Vorbereitung!

Bernd Heckmair · Werner Michl · Ferdinand Walser (Hrsg.)

Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit – Erlebnis

im gesellschaftlichen Diskurs und

in der pädagogischen Praxis

Bernd Heckmair
Werner Michl
Ferdinand Walser
(Herausgeber)

Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit

Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis

VERLAG DR. JÜRGEN SANDMANN
Praktische Erlebnispädagogik

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit : Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis / Bernd Heckmair ... (Hrsg.). - 1. Aufl. - Alling : Sandmann, 1995
(Themenhefte praktische Erlebnispädagogik)
ISBN 3-929221-24-1
NE: Heckmair, Bernd [Hrsg.]

Verlag Dr. Jürgen Sandmann
Germannsberg 4 · 82239 Alling
1. Aufl. 1995

Umschlagfoto Mark Zelinsky

Umschlag-gestaltung Helmut Egerer

Textverarbeitung und Satz Schreibbüro Brigitte Warmhold
Berberichweg 8 · 81245 München

Druck und buchbinderische Verarbeitung Kessler Verlagsdruckerei
Michael-Schäffer-Straße 1 · 86399 Bobingen

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages Dr. Jürgen Sandmann reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

ISBN 3-929221-24-1

Wir widmen dieses Buch Sepp Holzner, der am 26. Januar 1995 tödlich verunglückte. Sepp Holzner war Mitglied im Forum Erlebnispädagogik und hat mit uns die Ringvorlesung „Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit“ vorbereitet. Wir vermissen seine selbstverständliche Verläßlichkeit, seine treffsicheren Beiträge, seine souveräne Bescheidenheit. Wir vermissen den Menschen und Freund Sepp Holzner.

Inhalt

Vorwort 9

Einleitung 15

Philosophie — *Harald Schöndorf*
Erlebnis und Wirklichkeit 23

Soziologie — *Kurt Weis*
Vom gesellschaftlichen Erleben zum Erlebnisverlust in der Erlebnisgesellschaft.
Individualisierung und Suche nach Wirklichkeit 41

Psychologie — *Ulrich Aufmuth*
Aufbrüche – Bergsteigen und Selbsterfahrung 73

Geographie — *Wolfgang Zacharias*
Umwelt als Lernraum – die pädagogische Kolonisation des Raums 89

Pädagogik — *Jürgen Oelkers*
Zum Verhältnis von Erleben und Erziehen 113

Sonderpädagogik — *Otto Speck*
Hindernisse überwinden – Erlebnisorientiertes Lernen in der Sonderpädagogik 131

Frauen

Birgit Haubenschild / Lydia Kraus
Frauenpower unter freiem Himmel – Mädchenspezifische Ansätze in der Erlebnispädagogik 151

Jugendhilfe/ Heimerziehung

Walter Krug
Der Weg und das Ziel – Neue Wege in der Heimerziehung 171

Gewalt-Prävention

Gunter A. Pilz
Hat Pädagogik eine Chance gegen Gewalt? 199

Epilog

Jörg Mohring / Herbert Schäffel
Low Budget – High Level! Wie wir eine Ringvorlesung in der Fachhochschule organisierten 221

Autoren und Herausgeber 229

Vorwort

Gäbe es doch eine Software, die alle Dimensionen eines gelungenen Vortrags – sowohl Inhalt und Gliederung des Referats als auch die Rhetorik, die Atmosphäre des Raums, die gespannte Stille der Zuhörer – in einen gelungenen Aufsatz umwandeln könnte! Da dieser Wunsch Utopie ist, durchschritten wir als Herausgeber die Höhen und Tiefen des Lektorats, bildeten unsere ganz subjektiven Präferenzen heraus und glauben nun, den Leserinnen und Lesern ein weiteres ergiebiges Buch zum Dauerbrenner Erlebnispädagogik vorlegen zu können.

Nicht nur die Herausgabe dieses Buches war ein mehrfaches Risiko, sondern auch die Durchführung der Ringvorlesung. Pädagogische Aktionen stehen und fallen zunächst mit dem Finanzierungsplan, und so großartig manche Ideen auch klingen, ihre Verwirklichung ist nur möglich, wenn man sich der Mühsal des Alltags stellt: der gewissenhaften Vorbereitung, der Werbung um Zuhörer, des ideellen Beistands, der Durchführung einer Vorlesung von der Vorstellung des Referenten bis zur Moderation der Aussprache und schließlich dem Ausklang mit einem kleinen Umtrunk in gemütlicher Runde. Dies alles konnte nur gelingen durch eine außergewöhnlich gute Kooperation zwischen der Staatlichen Fachhochschule München, Fachbereich Sozialwesen, und dem FORUM ERLEBNISPÄDAGOGIK. Freilich hat diese Zusammenarbeit schon Tradition. Die Ergebnisse der Fachtagung „Erlebnispädagogik – Mode, Methode oder mehr?“ vom Oktober 1991 wurden von Prof. Dr. Jürgen Sandmann im Verlag der Fachhochschule München publiziert. Auch diesmal danken wir Jürgen Sandmann für sein Engagement. Er hat nicht nur seinen Verlag zur Verfügung gestellt, er konnte im Fachbereichsrat auch eine Mitfinanzierung bewirken, stellte die vorzüglichen Räumlichkeiten der Fachhochschule und die Infrastruktur zur Verfügung und hat die Gestaltung der Ringvorlesung von Anfang an begleitet. Aber erst durch einen Stab von engagierten Studentinnen und Studenten konnte diese Ringvorlesung in die Wirklichkeit umgesetzt werden. Sie gaben dem Foyer durch eine Ausstellung den Flair eines (erlebnis-)pädagogischen Raumes, sie kümmerten sich um Kopien und Kontakte, um Büchertisch und bunte Bilder, um Gedanken-

austausch und Getränke. Vor allem zwei Namen müssen hier erwähnt werden: Jörg Mohring und Herbert Schäffel. Ihr Arbeitstag begann immer vier Stunden vor der Vorlesung mit der Gestaltung des Foyers und endete drei Stunden danach mit dem Abräumen des Büchertisches. Wir haben sie um einen Epilog gebeten, in dem sie ihre Eindrücke von dieser Ringvorlesung und damit stellvertretend auch die der Studentinnen und Studenten festhielten.

Die Gretchenfrage war aber, wie diese Vortragsreihe zu finanzieren sei. Die Haushaltsämter der Fachhochschulen stellen für solche Vortragsreihen nur geringe Mittel zur Verfügung. So wurde die Idee der Patenschaft geboren. Die fehlenden finanziellen Mittel sollten durch jene Institutionen gedeckt werden, die Vertreter ins FORUM ERLEBNISPÄDAGOGIK entsenden. Das FORUM ERLEBNISPÄDAGOGIK ist eine lose Arbeitsgemeinschaft, die seit 1989 besteht und sich aus Einzelpersönlichkeiten und Vertretern von Institutionen zusammensetzt. So sind im FORUM derzeit Vertreterinnen und Vertreter folgender Institutionen und Arbeitsfelder: Aktion Jugendschutz, Evangelische Jugend München, die Fachbereiche Sozialwesen der Fachhochschulen München und Nürnberg, der Technischen Universität München, Jugend des Deutschen Alpenvereins, Kreisjugendring München Stadt und München Land, INPUT e.V., OUTWARD BOUND Deutschland, Vertreter von Einrichtungen der Jugend- und Drogenhilfe, u.v.a.m. Ohne im einzelnen die Patenschaften zu erwähnen, möchten wir an dieser Stelle diesen Institutionen für die Mitfinanzierung der Ringvorlesung danken.

Das FORUM ERLEBNISPÄDAGOGIK hat sich u.a. folgende Ziele gesetzt :
- Austausch der praktischen Erfahrungen
- Diskussion ausgewählter Themen der Erlebnispädagogik
- Verbindung von Praxis und Theorie
- Planung und Durchführung von Veranstaltungen, Fachtagungen und Seminaren.

Einige Veranstaltungen des Forums seien kurz erwähnt:
- 1991 fand an der Bildungsstätte OUTWARD BOUND in Baad eine internationale Fachtagung mit dem Titel: „Erlebnispädagogik – Mode, Methode oder mehr“ statt.

- 1992 wurde an der Jugendbildungsstätte Burg Schwaneck das Thema „Erlebnispädagogik in der Stadt" angeboten. Die Vorträge und Diskussionen wurden in einer Broschüre zusammengefaßt, die die Aktion Jugendschutz veröffentlichte.
- 1994 fand an der Stiftung Pfennigparade eine vielbeachtete Fachtagung zum Thema „Erlebnispädagogik in der Behindertenhilfe" statt. Die Referate und die Ergebnisse der Arbeitsgruppen sind in Heft 5/1994 der Zeitschrift „e&l. Erleben und Lernen" erschienen.

Zu danken ist freilich auch den Referentinnen und Referenten für ihre Zusage. Der rote Faden der Ringvorlesung gilt auch für deren Dokumentation: Es war unser Ziel, die Diskussion des Erlebnisbegriffes aus der Sichtweise mehrerer Wissenschaften darzustellen und zudem exemplarisch Fixpunkte der erlebnispädagogischen Praxis anzubieten.

Harald Schöndorf, Theologe, Priester und Philosoph, hat sich dem Erlebnisbegriff unter philosophischem Vorzeichen genähert. Erleben, so Schöndorf, ist nichts anderes als das Erfassen der Wirklichkeit, als eine Erkenntnis mit emotionaler Komponente. Dabei unterscheidet er zwischen echtem und falschem Erleben. Durch echtes Erleben wird eine bislang verborgene Dimension der Wirklichkeit erschlossen. Dagegen stellt Schöndorf das falsche Erleben, das so typisch für unsere Zeit ist: Erlebnisse nur an sich und mit sich selbst suchen.

Daß die Suche nach Wirklichkeit zu einem zunehmend schwierigen Unterfangen gerät, beweist Kurt Weis in seinem Beitrag: „Vom gesellschaftlichen Erleben zum Erlebnisverlust in der Erlebnisgesellschaft." Dieser Erlebnisverlust hat auch mit den Prozessen der Entsinnlichung und Entkörperlichung zu tun, denen es entgegen zu steuern gilt. Wahrnehmung und Wirklichkeit hängen eng zusammen, ebenso wie Widerstand und Wirklichkeit, wie Weis ausführt. Und tiefe Erlebnisse sind an die Persönlichkeit gebunden; sie sind daher in der Höhle und im Schlauchboot ebenso möglich wie im bewußten Wahrnehmen des vermeintlich Alltäglichen.

Über innere und äußere Aufbrüche schreibt der Bergsteiger und Psychologe Ulrich Aufmuth. Dabei zeichnet er ein unromantisches

und deshalb sehr realistisches Bild von Extrembergsteigern. An diesen Ausführungen wird klar, daß der äußere Aufbruch nicht notwendigerweise zum inneren Aufbruch führt. Bergsteigen in extremer Form ist lediglich eine Methode, vorübergehend das Dasein ertragen zu können. Und doch bietet Bergsteigen, so Aufmuth, therapeutische und pädagogische Möglichkeiten, eben „kleine Befreiungen", wenn bestimmte Voraussetzungen stimmen.

Wolfgang Zacharias setzt einen Kontrapunkt zu den stark sport- und naturbezogenen Ansätzen anderer Referenten/innen. Aus dem Blickwinkel der ästhetischen Erziehung und jugendkulturellen Praxis zeigt er auf, wie die städtische Umwelt von Kindern und Jugendlichen zum Lernraum – mit oder ohne Pädagogik – werden kann. Zacharias nimmt nicht explizit Bezug auf Ansätze von Erlebnispädagogik in der Stadt, macht aber sehr wohl deutlich, welche Möglichkeiten umwelt- und handlungsorientierte Lernkonzepte in einer städtischen Umwelt bieten können.

Der Frage, ob Erlebnisse für die Erziehung benutzt werden können, widmet sich Jürgen Oelkers. Er hält Erlebnisse zwar für hochwirksam, bezweifelt jedoch, daß man diese planvoll einsetzen, – das heißt für ihn – pädagogisieren kann. In seinem Beitrag zeigt er, wie viele Lebensbereiche durch die permanente Erlebnissuche geprägt werden und in welche Schwierigkeiten sich die Pädagogik begibt, wenn sie versucht, mit den kommerziellen Erlebnismärkten in Konkurrenz zu treten. Oelkers spricht sich in seinem Resümee für eine notwendige Trennung von Erleben und Erziehen aus: Wo Erleben sei, hätte Erziehung keinen Platz.

Der Ausgangspunkt von Otto Speck ist eine pädagogische Position, die annimmt, daß durch handlungsorientierte Pädagogik die „inneren" Kräfte der Kinder und Jugendlichen geweckt werden. Lernen wird verstanden als authentisches Erleben und autonomer, vom Subjekt gesteuerter Vorgang. Die Erlebnispädagogik kann deshalb lediglich Lernsituationen, also Rahmenbedingungen für das Lernen zur Verfügung stellen. Lernen und auch Erlebnisse sind nur durch die Eigenaktivität der Lernenden bzw. Handelnden möglich. Speck problematisiert eine „pädagogische Zurückhaltung", die den heranwachsenden Kindern und Jugendlichen keine Möglichkeit der Auseinandersetzung bietet, keine Grenzen spürbar

werden läßt und keine authentischen Erlebnisse vermittelt. Auf diesem Hintergrund, der aktuelle Defizite von Kindern und Jugendlichen deutlich macht, wird der Erfolg und das große Interesse an erlebnispädagogischen Maßnahmen verständlich.

Birgit Haubenschild und Lydia Kraus beschäftigen sich mit den vorherrschenden Geschlechtsrollen in der Erlebnispädagogik und arbeiten dabei exemplarisch heraus, daß Mädchen in gemischten Gruppen häufig blockiert werden. Die beiden Autorinnen kritisieren die quasi automatische Übernahme des koedukativen Paradigmas in den verschiedenen Praxen körper- und bewegungsbezogener Arbeit. Eigene Erfahrungen aufarbeitend stellen sie mädchenspezifische Projekte vor und beleuchten dabei die Möglichkeiten und Chancen, aber auch die gesellschaftspolitischen Begrenzungen dieses Ansatzes.

Keine Reise in fernste Länder, sondern einfache und pfiffige Aktionen stellt Walter Krug vom St. Vincent Kinderzentrum vor. Freilich besteht ein intrinsisches Spannungsfeld zwischen Heimerziehung und Erlebnispädagogik, das es zu nutzen gilt. Dann wird aus einem vermeintlich exotischen Luxus eine Methode mit verändernder Potenz. In „Der Weg und das Ziel“ beschreibt Walter Krug neue Wege in der Heimerziehung. Nur Dauer und Intensität versprechen pädagogisch-therapeutischen Erfolg. Auf diesem Grundsatz gründet das Langzeitprojekt des Kinderzentrums St.Vincent.

Gunter A. Pilz plädiert für einen Wechsel von einer sozialarbeiterischen Perspektive zu jugendkulturellen Angeboten: weg von den Defiziten – hin zu den „Stärken“! Ein präventiver Ansatz ist dabei gerade durch erlebnis-, spiel- und bewegungsorientierte Angebote möglich. Gewaltpräventive Angebote müssen jedoch stark auf die Probleme der Betroffenen, die diese haben (nicht die, die sie machen), ausgerichtet werden. So sehr sich Pilz für die Bedeutung erlebnis- und bewegungsorientierter Angebote ausspricht, um so deutlicher weist er auf die strukturelle Bedingtheit der Problemlagen hin. Wird diese Ebene außer acht gelassen, besteht die Gefahr einer Pädagogisierung und dann verkommen erlebnispädagogische Maßnahmen zu kompensatorischen Programmen. Gewaltpräventive Maßnahmen müssen deshalb sowohl in einer sozialpädagogi-

schen als auch in einer sozialpolitischen Perspektive verortet werden.

Die Zeit der ersten Euphorie in Sachen Erlebnispädagogik ist ohne Zweifel dahin. Sie hat ihre Unschuld verloren. Kritische Fernsehberichte haben überzeugend bewiesen, daß als Erlebnispädagogik betitelte Reise- und Standprojekte im Ausland weit unter einem verantwortbaren pädagogischen Niveau durchgeführt wurden. Gleichwohl geht es darum, diese Form handlungsorientierter Pädagogik theoretisch zu untermauern, sie empirischer Prüfung auszusetzen und die zahlreichen Impulse, die von der Erlebnispädagogik ausgingen und ausgehen werden, zu einem selbstverständlichen Bestandteil allgemeiner Pädagogik in Theorie und Praxis werden zu lassen. Wir hoffen, daß dieses Buch ein Beitrag dazu ist.

München, im Mai 1995

Bernd Heckmair Werner Michl Ferdinand Walser

Einleitung

„Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit" beklagten vor ziemlich genau zehn Jahren Erziehungswissenschaftler und meinten damit das Zurückdrängen der gegenständlichen, greif- und faßbaren Wirklichkeit zugunsten einer medial vermittelten Wirklichkeit aus zweiter Hand. Die Angriffe dieser audio-visuellen Welten sind heftiger und stärker geworden seither. Sie provozieren jedoch auch Gegenbewegungen, die antreten gegen die permanenten Überflutungen der Sinne. „Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit", so haben wir in einer Mischung aus Überzeugung, Trotz und Stolz diese Vortragsreihe betitelt und damit unseren Standpunkt aufgezeigt: Handeln und Erleben haben sich als leitende Prinzipien in einigen pädagogischen Feldern festsetzen können und sind dabei, Gegenpole zu bilden, wider einer schulisch inspirierten Wissensmast, wider einer konturlosen und beliebigen Sozialpädagogisierung. Es steht schlichtweg die Annahme hinter diesem Titel, daß die erlebnispädagogische Bewegung in der Pädagogik als Wissenschaft und Praxis eine Menge von Impulsen ausgelöst hat. Die neuen Themen in der pädagogischen Fachwelt, wie die Wiederentdeckung der Körperlichkeit und der Pubertät, die neue Diskussion um Führung und Verantwortung, die Suche nach Beziehung durch eine gemeinsame Leidenschaft – oder sollten wir sagen: durch eine „grande passion"? – , die Renaissance des Handlungs- und Erfahrungslernens, die Neubewertung des Projektlernens, all dies und mehr ist unter anderem auf die Konjunktur der Erlebnispädagogik zurückzuführen. Dabei ist sie sicher nicht der Königsweg pädagogischen Handelns, sondern eine Methode unter vielen. Es geht ja primär nicht darum, welche theoretischen Dissonanzen, historischen Verschuldungen oder Möglichkeiten des Mißbrauchs hinter einer pädagogischen Praxis stehen, sondern vielmehr um Betreuung, Begleitung, Bildung, Erziehung in konkreten Situationen. Und die Dimension dieser Praxis wird *zunächst* von theoretischen Implikationen kaum tangiert. Schleiermacher hat das so ausgedrückt: „Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere." Damit wird die von vielen Praktikern oft geschmähte Theorie nicht in die zweite Reihe gedrängt. Im Gegenteil: „Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie" (Kurt Lewin). So paradox dies klingt: gerade

Impulse der Erlebnispädagogik

Verhältnis Praxis – Theorie

handlungsorientierte Methoden bieten die Möglichkeit, die pädagogischen Dimensionen der Pause, des Ruhens, der Stille, des Müßiggangs, der Langsamkeit und der Einsamkeit wirksam werden zu lassen. Viele Dinge lassen sich eben durch die Erfahrung ihres Gegenteils erst richtig definieren und daher sind Anstrengung und Leistung, Entbehrung und Überwindung, Ausdauer und Action die Voraussetzung dafür, daß sich diese Dimensionen erlebbar entfalten können. Die Langsamkeit entdecken, die schöpferische Pause und den rechten Augenblick, das gehört zu den wichtigen Aufgaben der Erlebnispädagogik und zu den großen Möglichkeiten, die in ihr stecken.

Gegen action hopping und blinden Aktionismus

Blinder Aktionismus, action hopping und die Suche nach dem Außergewöhnlichen und Spektakulären führen genauso schnell in die Sackgassse wie eine praxisblinde Theorie. Zweifellos baut die Erlebnispädagogik auf die Intensität des Augenblicks, die sozusagen das Salz in der Suppe ist. Dies hat aber mit der oft erwähnten Mixtur aus thrill, action und Risiko nichts zu tun. Der handelnde Pädagoge muß es verstehen, behutsam mit der anvertrauten Klientel und den kleinen Abenteuern umzugehen, die sorgsam aufzuarbeiten sind. Und er hat für die nötige Sicherheit zu sorgen: physisch, psychisch und ökologisch. Erlebnisse aber sind in der Pädagogik genauso wenig gut- oder bösartig wie das Leben oder die Umwelt es sind. Die modernen Vertreter dieser Methode verstehen diese eben nicht als eine Tarzan- oder Inselpädagogik, als ein temporäres Reservat für positives Erleben, sondern als in ihren Strukturen ähnlich – „isomorph" – mit den fraglosen Gewißheiten des Alltags.

Bewegung erleben und gestalten

Rainer Treptow liefert vielleicht einen Schlüssel, warum erlebnispädagogische Angebote so erfolgreich sind. Er hat in einer historischen Analyse der Angebote der Jugendarbeit herausgearbeitet, daß Bewegung erleben und gestalten zu den wichtigsten Interessen jugendlicher Selbstbehauptung gehört. Bewegung ist für Treptow die grundlegende Kategorie, die die ereignisgebundene Gestaltung von Aktivitäten zentral erfaßt und bezeichnet. Jugendliche Bewegungskultur tritt in verschiedenen Erscheinungsformen auf. Neben den körperbezogenen Aspekten jugendkultureller Ausdrucksweisen spielen erlebnispädagogische Angebote eine größer werdende Rolle. Die wissenschaftliche Fremdthematisierung der

Jugendarbeit, so stellt Treptow fest, hat sich nur implizit auf die Rolle der Bewegungssouveränität eingelassen, obwohl die Dimensionen Raum und Zeit, in die alle Bewegung eingefaßt ist, in vielfacher Weise Thema wurden. In den erlebnispädagogischen Angeboten der jugendarbeiterischen Praxis geht es stets darum, „ein Phänomen einzufassen, für das die Begriffe Raum und Zeit zwar die äußeren, formalen Dimensionen angeben, Bewegung aber diejenige Kategorie darstellt, die die jugendpädagogische, ereignisgebundene Gestaltung von Ereignissen bezeichnet" (TREPTOW 1993, S. 236). Treptows Bezugspunkt ist die Jugendkulturarbeit. Von dieser Stelle aus schlägt er die Brücke zur Erlebnispädagogik. Verbindungen lassen sich unter dem Stichwort „neue Bewegungskultur" zwischen Sport und jugendkulturellen Bewegungsweisen wie z.B. Skateboardfahren, aber auch zwischen Sport und musisch-ästhetischen Bewegungsweisen herstellen. Der Ansatz von Erlebnispädagogik kann sein, die für Jugendliche interessanten Möglichkeiten sportlicher Bewegungsweisen aus dem manchmal „verstaubten Milieu" der Sportvereine herauszuholen und den Jugendlichen wieder zugänglich zu machen.

Neue Bewegungskultur

Der Erfolg erlebnispädagogischer Angebote wird vielfach auf dem Hintergrund der Risiko- und Erlebnisarmut der Lebenswelt Jugendlicher erklärt. Es sind aber insbesondere die männlichen Jugendlichen, die zudem der Unterschicht angehören, die auf diese, ‚Action' und Abenteuer versprechenden Angebote positiv reagieren. Gerade Unterschichtjugendliche zeigen oft das Bedürfnis, sich körperlich auszuagieren und sich in Alltagssituationen riskant zu verhalten. Dieses Phänomen ist zunächst so zu konstatieren, die Bedeutung für die Jugendlichen ist damit noch nicht verstehbar. KOCH (1992) interpretiert etwa gewalttätiges Verhalten Jugendlicher als den Versuch, sich selbst zu spüren und Nähe zu erleben. Unter einer bewußten geschlechtsspezifischen Perspektive stellt sich die Frage, ob dieses Bedürfnis männlicher Jugendlicher durch erlebnispädagogische Angebote befriedigt werden soll oder vielmehr hinterfragt und pädagogisch in eine andere Richtung gelenkt werden muß. Aber gerade unter einer geschlechtsspezifischen Perspektive können erlebnispädagogische Angebote einen Ersatz für das Bestehen von Risikosituationen und Mutproben bieten, für die in unserer heutigen Gesellschaft kein Raum mehr besteht. GILMORE (1991) stellt den Bezug zu Initiationsriten schriftloser Kul-

Ja zu Risikosituationen und Mutproben?

turen her, wo der Weg vom Jungen zum Mann aus zu bewältigenden Mut- und Kraftproben, Herausforderungen und Beweisen der körperlichen Geschicklichkeit besteht. Es soll hier nicht der Verdacht genährt werden, daß das traditionelle Modell von Männlichkeit wiederbelebt werden soll, das sich durch die Industriegesellschaft überlebt hat. Muskelkraft hat ihre Relevanz in der Lebensbewältigung erheblich eingebüßt. Robert BLY (1991) macht in seinem Buch „Eisenhans" deutlich, wobei er Bezug auf das Grimmsche Märchen gleichen Titels nimmt, daß die Männer, wollen sie zu lebendigen und lebenspendenden Wesen werden, mit ihren „wilden Anteilen" und Energien in Kontakt kommen müssen. Männlichkeit kommt nicht nur vom Haferflockenessen. Die geringe Attraktivität des „Softies" – sowohl bei Männern als auch bei Frauen – weist genau auf diesen Aspekt hin. Die Möglichkeiten erlebnispädagogischer Angebote können deshalb einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung geschlechtsspezifischer Identität leisten. Diese Möglichkeiten sind noch nicht ausgelotet und umgesetzt.

„Wilde Anteile"

Immer wieder wird Erlebnispädagogik auf den heimlichen Lehrplan, auf die implizit vermittelten Werte und Normen thematisiert bzw. kritisch hinterfragt. Im Zentrum steht die Infragestellung eines an Hochleistung orientierten Abenteurertums und der damit verbundenen Vorstellung von männlichen Jugendlichen als „wagemutige leistungsstarke Jünglinge". Die erlebnispädagogischen Angebote sind in der Praxis inzwischen weitaus differenzierter als dies vielleicht zur Kenntnis genommen wird. Dennoch wird es noch stärker notwendig sein, kritische Aufklärungsarbeit zu leisten, um einseitige und letztendlich falsche Verortungen von Erlebnispädagogik zu verhindern. Diese wird vor allem darin bestehen, die Deckungsgleichheit der Inhalte erlebnispädagogischer Angebote mit denen traditioneller männlicher Sozialisation zu überprüfen. Die kritische Reflexion dieser geschlechtsspezifischen Dimension ermöglicht auch, der Frage nachzugehen, warum die Frauen in der Erlebnispädagogik bisher nur eher randständig vertreten sind. Ein Abend der Ringvorlesung befaßte sich mit Mädchen und Frauen bei Outdoor-Aktivitäten. Dabei darf es nicht bleiben. Vielmehr besteht die Chance, die Dominanz männlicher Werte in der erlebnispädagogischen Praxis zu reflektieren, diese weiterzuentwickeln und geschlechtsspezifisch zu differenzieren. Dies kann auch im Kontext einer bewußten Jungenarbeit erfolgen. In

Kritische Reflexion männlicher Sozialisationsmuster

den (ersten) Ansätzen für eine emanzipatorische Jungenarbeit (siehe SCHENK 1991; BÖHNISCH/WINTER 1993) wird als zentrales Problem männlicher Sozialisation die „Körperlosigkeit" formuliert. Gemeint ist damit die für Männer typische Abspaltung von Gefühlen und Körperempfindungen und die Reduzierung auf einen gepanzerten und funktionalisierten Körper. Eine bewußt gestaltete Erlebnispädagogik muß hierauf den Fokus legen und neben äußeren Handlungs- und Aktionsmustern auch die innere, psychische Erlebnisverarbeitung und die körperlich-sinnliche Erfahrung einbeziehen und als wertvolles Lernfeld eröffnen. Der Erlebnispädagogik sollte es damit gelingen, sich nicht auf die reduzierte Palette traditionell männlich geprägter Verhaltens- und Erlebnisweisen zu beschränken, sondern mit einer differenzierten Praxis sowohl für Mädchen wie auch Jungen spezifische handlungs- und erlebnisorientierte Lernräume zur Verfügung zu stellen. Ein Problem für die Weiterentwicklung erlebnispädagogischer Ansätze scheint die starke Fixierung auf Natursportarten zu sein. Die Körperlichkeit läßt sich dabei nicht nur über (sportliche) Aktionen und Bewegung und die Erfahrung von Mut, Kraft und Grenzüberschreitung wiedergewinnen oder herstellen, sondern auch im Aufspüren bisher nicht beachteter körperlicher und emotionaler Regungen, dem Innehalten und Gewahrwerden emotionaler und sozialer Prozesse. Damit lassen sich unter der Überschreitung alter, selbstauferlegter Grenzen von Erlebnispädagogik neue Dimensionen erlebnisbezogen erfahrbar machen.

Handlungs- und erlebnisorientierte Lernräume

Mit dem Band „Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik" (HECKMAIR/MICHL) wurde 1993 der Versuch unternommen, eine breit angelegte Einführung in die sich entwickelnde Methode zu geben. Fast zeitgleich erschienen eine Reihe von Beiträgen in Fachzeitschriften der Sozialen Arbeit sowie einige Reader mit dem Schwerpunkt Erlebnispädagogik. Gerd BRENNER (1993) stellte in der *deutschen jugend* die Frage „Erlebnispädagogik – ein Rettungsring für die Jugendarbeit?" und differenzierte zwischen antiintellektuell-irrationalen und reflexiv-emanzipatorischen Ansätzen. Ebenfalls fragend, abwägend und einschränkend tastete sich Hans THIERSCH (1993) an ein Thema heran, das die Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Wissenschaft bis hierhin gemieden hatte. Wie weiland William James spricht er von „funktionalen Äquivalenten" (ebd., S. 48), die S-Bahn-surfenden und mit geklau-

ten Autos rasenden Jugendlichen angeboten werden sollen. Peter SOMMERFELD legte im gleichen Jahr eine empirisch fundierte Untersuchung über zwei Langzeitprojekte auf Segelschiffen vor. Seine kritische, ja ernüchternde Studie über eine autoritär-repressive erzieherische Praxis, die auf totale Anpassung ziele, sollte den Jubel der Praktiker dämpfen, die Euphorie abkühlen. Leider wurde sie kaum gelesen. Astrid KRESZMEIER (1993) verfaßte mit ihren Dokumenten einer therapeutischen Reise eine vielbeachtete Praxisstudie. Beide, Kreszmeier und Sommerfeld, stützen sich in ihren sehr unterschiedlichen Arbeiten interessanterweise auf Erfahrungen im gleichen Segelprojekt. Freilich liegen fünf Jahre zwischen den beiden Studien; diese Zeitspanne und die unterschiedlichen Herangehensweisen an das Sujet begründen womöglich die konträren Ergebnisse. Riskantes Verhalten in einer Gesellschaft der globalen Risiken bietet für Peter BECKER (1994) einen Ansatzpunkt zur soziologischen Perspektive. Wenn beim Klettern das Zutrauen in die eigene Leistung wächst und – wie Becker sagt – „Kontrollüberzeugung" und „Kompetenzoptimismus" zum Gelingen treiben, dann erlebt sich der Jugendliche als der Situation gewachsen. Er lernt, mit Risiken umzugehen. Ausgehend von der Frage „Wirkt Erlebnispädagogik?" deklinierte Martin SCHWIERSCH (1995) Stephen Bacon, einen Klassiker der (amerikanischen) Experiential Education, durch die mitteleuropäische Praxis der Erlebnispädagogik. Franz-Josef WAGNER (1995) bewies, daß es im deutschen Sprachraum in der Tat noch verwaiste Themen gibt. Unter dem Titel „Erlebnispädagogik in der Behindertenarbeit" formulierte er dazu Grundsätzliches. Im selben Band stiftet Werner Michl zum pädagogischen Paradigmenwechsel an und arbeitete dabei – aus der beweglich-gegenständlichen Position des Erlebnispädagogen – Qualitätsmerkmale einer modernen Pädagogik heraus.

Empirische Studie – spannender Praxisbericht

Paradigmenwechsel

Qualitätsmerkmale einer Pädagogik, deren Grundlegung vor achtzig Jahren wenigstens teilweise durch John DEWEY (1993) geleistet wurde. Wir sollten, so Dewey (1993, S. 71), Erziehung als einen offenen Prozeß begreifen, bei dem nicht ein definierter, geregelter Zustand erreicht werden soll, sondern im aktiven Sinne Mittel erworben werden, um Ziele zu erreichen. Dies forderte der amerikanische Reformpädagoge bereits 1915. Der Erzieher kann hierbei unterstützen, beraten, helfen, weil er Wege schon kennengelernt hat, die der Jugendliche erst erkunden muß. Wenn wir

Dewey folgen wollen, dann müssen wir „das Erlebnis" relativieren und in die Kategorien „Treibmittel", „Hefe des Prozesses" oder „Katalysator" einordnen. Für ihn ist der Erziehungsvorgang „beständige Neugestaltung, dauernder Neuaufbau, unaufhörliche Reorganisation" und hat somit „kein Ziel außerhalb seiner selbst" (ebd., S.75). Die Diskussion um den Begriff „Erlebnis" wäre dann zumindest ein Stück weit ein Streit um des Kaisers Bart und Erlebnispädagogik wäre nichts anderes als eine gute Pädagogik, die entdeckt hat, daß Erleben und Erziehen zusammengehören. Und das hat der pädagogische Mainstream in den letzten 30 Jahren verworfen, vergessen und verdrängt.

Erleben und Erziehen

Literatur

BECKER, P.: Offene Zukunft und riskante Entscheidungen. Gesellschaftliche und pädagogische Aspekte des Umgangs mit Unsicherheiten der Moderne. In: Neue Praxis 3/94, S. 203-216

BEDACHT, A., DEWALD, W., HECKMAIR, B., MICHL, W., WEIS, K. (Hrsg.): Erlebnispädagogik – Mode, Methode oder mehr? München 1992

BLY, R.: Eisenhans. München 1991

BÖHNISCH, L., WINTER, R.: Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim/München 1993

BRENNER, G.: Erlebnispädagogik – ein Rettungsring für die Jugendarbeit? In: deutsche jugend 10/93, S. 428-459

DEWEY, J.: Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel 1993

GILMORE, D.: Mythos Mann. München 1991

HECKMAIR, B., MICHL, W.: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. Neuwied/Kriftel/Berlin 1993

KOCH, J.: Gewalt als Nähekonzept. In: Sportjugend Hessen: Jugend und Gewalt. Materialband Anstöße, Frankfurter Materialien zur Sportentwicklung und Jugendpolitik, Band 4. Frankfurt am Main 1992

KRESZMEIER, A.: Die Arche Noah. Dokumente einer therapeutischen Reise. Weitra 1993

MICHL, W.: Die Wiederentdeckung der Erziehung. Anstiftung zum pädagogischen Paradigmenwechsel. In: Kölsch (Hrsg.): Wege moderner Erlebnispädagogik. München 1995, S. 87-107

SCHENK, M.: Emanzipatorische Jungenarbeit im Freizeitheim – Zur offenen Jungenarbeit mit Unterschichtsjugendlichen. In: Winter, R., Willems, H. (Hrsg.): Was fehlt, sind Männer! Ansätze einer praktischen Jungen- und Männerarbeit. MännerMaterial, Band 2. Tübingen 1991

SCHIEDECK, J., STAHLMANN, M.: „Tarzan-Pädagogik" oder Der „thrill" als pädagogische Maßeinheit. In: Neue Praxis, 5/94, S.397-406

SCHWIERSCH, M.: Wirkt Erlebnispädagogik? Wirkfaktoren und Wirkmodelle in der Erlebnispädagogik. In: Kölsch (Hrsg.): Wege moderner Erlebnispädagogik. München 1995, S. 139-183

SOMMERFELD, P.: Erlebnispädagogisches Handeln. Ein Beitrag zur Erforschung konkreter pädagogischer Felder und ihrer Dynamik. Weinheim/München 1993

THIERSCH, H.: Abenteuer als Exempel der Erlebnispädagogik. In: Homfeldt, H. G. (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Geschichtliches – Räume – Facetten – Kritisches. Hohengehren 1993, S. 38-54

TREPTOW, R.: Bewegung als Erlebnis und Gestaltung. Zum Wandel jugendlicher Selbstbehauptung und Prinzipien moderner Jugendkulturarbeit. Weinheim/München 1993

WAGNER, F.-J.: Begrenzungen gemeinsam überwinden. Erlebnispädagogik mit behinderten Menschen. In: Kölsch (Hrsg.): Wege moderner Erlebnispädagogik. München 1995, S. 307-323

Harald Schöndorf

Erlebnis und Wirklichkeit

Erleben im allgemeinen Sinn des Wortes

Was ist Erleben? Erleben ist zunächst einmal der allgemeinste Begriff für das Erfassen der Wirklichkeit und zugleich für unsere Bewußtseinszustände. Das Erfassen der Wirklichkeit nennen wir Erkennen, Erkenntnis. Oft bedeutet Erkenntnis genau dasjenige an unserem Bewußtsein, was uns Information über die Wirklichkeit vermittelt und läßt sich somit abgrenzen gegenüber denjenigen Bewußtseinsinhalten, die eher eine subjektive Färbung unseres Gemütes darstellen und die wir im allgemeinen als Gefühle, Affekte, Emotionen oder ähnlich bezeichnen.

Erfassen der Wirklichkeit

Die Weise, wie der Mensch die Wirklichkeit erfaßt, ist darum mit dem Wort Erkennen allein noch nicht zureichend charakterisiert. Der Mensch erkennt die Welt nicht nur im Sinn einer neutral-objektiven Information, die er von ihr erhält und die sich ihm einprägt. Der Mensch ist, wie wir alle wissen, keine sauber arbeitende Präzisionsmaschine für Informationsaufnahme, sondern er ist ein Wesen, das ein reiches Innenleben hat, das mit dem, was er von außen aufnimmt und verarbeitet, in vielfältigster Beziehung steht; wir sagen darum, daß der Mensch die Welt, die Wirklichkeit nicht nur erkennt, sondern erlebt. Der so verstandene Begriff „Erleben" ist umfassender als der der Erkenntnis, weil das Erleben gleichsam noch vorgängig ist zu der Unterscheidung zwischen dem, was Objektivität vermittelt, und dem, was nur subjektiv ist.

Wirklichkeit erleben

Erleben in diesem ganz allgemeinen Sinn ist das Gewahrwerden, das Innewerden als solches überhaupt, es ist alles das, was man als Bewußtsein oder Bewußthaben bezeichnen kann. Unter Erleben verstehen wir zunächst einmal die Gesamtheit all dessen, was in unserem menschlichen Bewußtsein vor sich geht. Dabei wissen wir uns in einer gewissen Gemeinschaft und Verbundenheit mit den höheren Tieren, ja vielleicht sogar mit allen Tieren und Lebewesen. Denn überall da, wo wir es nicht einfach mit einer genau

Innenleben Tier – Mensch

berechenbaren eindeutigen Reaktion auf eine bestimmte Außeneinwirkung, sondern mit einer bis zu einem gewissen Grad von innen gesteuerten Antwort auf die von außen kommenden Reize und Anregungen zu tun haben, können wir zumindest vermuten oder nicht ausschließen, daß es so etwas wie ein Innenleben und zumindest eine Vorstufe oder Minimalform von Erleben in dem betreffenden Lebewesen gibt.

Erleben als Selbstgegebenheit, Bewußtsein und Computer

Interpretiertes Erleben: Verhalten

Das Erleben ist nur für den zweifelsfrei und unmittelbar gegeben, der es in seinem eigenen Bewußtsein erfährt. Von außen hingegen läßt es sich nur durch Rückschlüsse aus dem Verhalten feststellen. Aus diesem Grund wird immer wieder versucht, dieses Erleben auf bloßes Verhalten zu reduzieren. Man möchte die „black box", das undurchschaubare Innere, als das sich das Erleben für den Beobachter darstellt, einfach durchstreichen und zum bloßen Schaltelement zwischen Input und Output, zwischen Reiz und Reaktion erklären. Aber das ist genauso unsinnig, wie wenn jemand sagen würde, eine Mozartsonate sei nichts anderes als die Handbewegungen des Klavierspielers zuzüglich der durch einen bestimmten Mechanismus ausgelösten Drahtschwingungen einer bestimmten Anzahl und Anordnung von Saiten. Freilich ist es schwer, so etwas zu „beweisen". Man kann es ebensowenig „beweisen", wie man beweisen kann, daß ein Händedruck eine Begrüßung darstellt, wenn jemand dagegen behaupten wollte, es handle sich nur darum, daß einer kurz testen wolle, ob der andere kalte Hände habe, und das ganze Gerede dabei diene nur der Verschleierung dieser tatsächlichen Absicht. Wer etwas nicht sehen will, den kann man dazu auch nicht zwingen.

Dieser Tatsache entspringt zum Teil die heutige Diskussion um die sog. künstliche Intelligenz. Sie hat zur Basis, daß ich das Bewußtsein und somit auch das Erleben als solches in Frage stelle, da es ja nicht von außen feststellbar ist, und nur das Verhalten zum Kriterium für Intelligenz mache. Dann geht es nur noch darum, ob ich imstande bin, eine Maschine herzustellen, die menschliches Verhalten so perfekt simulieren kann, daß ein anderer nicht mehr in der Lage ist, eindeutig anzugeben, ob er tatsächlich einen Dialog

Mensch – Maschine

mit einem wirklichen Menschen führt oder ob er es mit einer bloßen Maschine zu tun hat, die so geschickt programmiert ist, daß ihre Reaktionen wie die Antworten eines vernünftigen Menschen ausfallen. Von einem solchen Test aber die Lösung der Frage abhängig zu machen, ob menschliches Bewußtsein dasselbe ist wie ein Computer, läuft auf dasselbe hinaus und ist in Wahrheit ebenso töricht, wie wenn man die Tatsache, daß man während des Traums den Traum nicht von der Wirklichkeit unterscheiden kann, als Beweis dafür ansehen würde, daß es auch tatsächlich keinen Unterschied zwischen Traum und Wirklichkeit gibt.

Luxus der Evolution?

Erleben im weiten Sinn des Wortes gehört also zu dem, was ein Lebewesen und erst recht einen Menschen gegenüber einem leblosen Gebilde auszeichnet, wie es eine Maschine ist. Allerdings ist dieses Erleben im weiten Sinn des Bewußtseins mehr und etwas anderes als unser Verhalten. Ginge es nur darum, sich hinreichend flexibel und angepaßt in der Welt zu verhalten, wie uns die Evolutionstheoretiker einreden wollen, so könnten die raffiniert ausgestatteten neuronalen Schaltkreise unseres Gehirns für sich allein diese Dienste leisten. Den Luxus, daß die Leistung dieses Gehirn auch noch bewußt erlebt wird, könnte man sich sparen. Die erbrachte Leistung im Sinn des situations- und umweltgerechten Verhaltens wäre nämlich ohne das zusätzliche Erleben genau dieselbe. Daß das Erleben eine evolutionäre Errungenschaft sei, die sich deshalb durchgesetzt habe, weil sie sich für das Überleben unter variablen Umweltbedingungen als optimal, wenn nicht gar als notwendig erwiesen habe, läßt sich also nicht beweisen. Denn das für das Überleben nützliche oder nötige Verhalten könnte ebensogut auch auf Grund einer völlig bewußtlosen, also erlebnisfreien Verarbeitung der Reize der Außenwelt erfolgen.

Zwei Bedeutungen von Erleben

Das Wort „Erleben" kann in einem weiteren und in einem engeren Sinn gebraucht werden. Im weiteren Sinn wird unter Erleben all das verstanden, was wir auch als das Bewußte bezeichnen. In einem engeren Sinn bedeutet Erleben aber dasjenige, dem im üblichen Sprachgebrauch das Wort Erlebnis zugeordnet ist, nämlich nicht alles und jedes, dessen wir uns bewußt sind, sondern bestimmte

Widerfahrnisse, die wir als sehr eindrücklich erfahren, die sich uns tiefer als anderes einprägen, die einen höheren gefühlsmäßigen, emotionalen Beiklang besitzen als andere Bewußtseinszustände. Erleben ist also ein Wort, das zum einen im allgemeinen Sinn unser Bewußtseinsleben als solches meint. In einem speziellen Sinn sprechen wir aber von Erlebnissen, wenn wir Erfahrungen von besonders ausgeprägter Art machen.

Erleben – Bewußtseinsleben bzw. ...

Was ist ein Erlebnis im engeren, betonten Sinn des Wortes? Es ist, so könnte man in erster Näherung sagen, nichts anderes als eine Erfahrung, als ein Bewußtseinszustand, in dem die verschiedenen Elemente, die zu unserem Bewußtseinsleben gehören, in einer außergewöhnlichen Intensität vorhanden sind. Der Vorteil einer solchen Umschreibung besteht darin, daß sie den Zusammenhang zwischen den beiden Bedeutungen von „Erleben" aufzeigt: Daß das Zeitwort erleben die beiden soeben genannten Bedeutungen besitzt, ist nämlich kein Zufall. „Erleben" im intensiven Wortsinn, Erleben im Sinn des Erlebnisses ist diejenige Form des Erlebens im allgemeinen und weiten Sinn des Wortes, die eine besondere Intensität aufweist, die das für alles Erleben Typische besonders stark und eindringlich hervortreten läßt. Das Erlebnis ist eine Erkenntnis mit einer emotionalen Komponente, könnte man sagen.

... Erkenntnis mit emotionaler Komponente

Erleben als ganzheitliches Erfassen

Ganzheitliche Welterfassung

Ursprünglich ist unser Welterfassen eine Ganzheit, die nicht nur kognitiver Art ist, sondern zugleich bestimmte Gefühle enthält, bestimmte Wertungen einschließt und bestimmte Tendenzen in uns erweckt. Allerdings gilt dies nicht für alles in gleicher Weise. Ein mehr oder weniger großer Teil dessen, was wir wahrnehmen und denken, ist von Gefühlen, Stimmungen und Tendenzen begleitet, die im Gegensatz zum Erkenntnisgehalt relativ bedeutungslos und belanglos bleiben. Da sich unsere Gefühle nicht so ausdifferenzieren wie die Vielfalt unserer Erkenntnis, können wir nicht mit allem und jedem, was uns erkenntnismäßig begegnet, irgendein spezielles und gerade nur auf dieses Objekt bezogenes Gefühl verbinden. Noch stärker als in unserem ausdrücklichen Erkennen wählen wir aus, meist unbewußt, konzentrieren wir uns, lassen wir unsere

Kurt Weis

Vom gesellschaftlichen Erleben zum Erlebnisverlust in der Erlebnisgesellschaft. Individualisierung und Suche nach Wirklichkeit.

Die Inflation

Der Titel handelt viel vom Erleben. Das ist jetzt typisch. Auch sonst werden ja flächendeckend für Erlebnisse immer weitere Märkte gesucht. Überfüllte Erlebnis-Kaufhäuser, „risikofreie Abenteuer" garantierende Erlebnis-Reisen, um das wirtschaftliche Überleben ringende Erlebnis-Bäder, überhaupt allerlei neu angepriesene Rauch-, Eß-, Trink-, Fahr-, Flug- und Schlaf-Erlebnisse, umfangreiche Bücher zur Erlebnis-Gesellschaft (z.B. SCHULZE 1992), immer neue Schriftenreihen und Zeitschriften zur Erlebnis-Pädagogik, darin dann auch mal vom selben Autor ein Aufsatz, der in mindestens sieben (wohl auch im Sinne von „unendlich vielen") verschiedenen Zeitschriften mit weitgehend identischem Inhalt, selten geändertem Titel und fehlenden Rückverweisungen diese Erlebnis-Pädagogik kommentieren und kritisieren möchte[1], schließlich der allgemein und stetig wachsende Umfang literarischer wie praktischer Angebote zum Training mit erlebnispädagogischen Kursen – all das läßt uns erleben, daß mit dem Erleben vieles nicht mehr stimmt. Wo Begriffe inflationär gebraucht werden, verlieren sie ihren Inhalt. Wird unsere jetzt schon erlebnissüchtige Gesellschaft immer ärmer an wirklichem Leben und Erleben?

Erlebnis-gesellschaft

Auch diese Ringvorlesung benennt ja als Thema das „Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis" und trägt so freudig zu diesen Erlebnissen bei. Sie frohlockt allerdings in der Hauptüberschrift mit dem Buchtitel über die „Wiederentdeckung der Wirklichkeit". Werden wir Wirklichkeiten entdecken, gar wieder-ent-decken? Oder dürfen wir nur erleben, daß

Die „neue Wirklichkeit“

uns die ganze Wirklichkeit schließlich nicht mehr gefällt? Besteht die neue Wirklichkeit aus dem Schaum vor den Sprechblasen über erlebnisreiches Erleben – Sprachhülsen, deren Inhalt nach irgendeiner erlebnispädagogischen Bergwanderung in den Strudel modischer Reizüberflutung und in das Schwarze Loch gesellschaftlicher Vermarktungsmühlen abrutschte und von dort, wie es Schwarze Löcher im Weltall und auf der Erde so an sich haben, nie mehr freigegeben wird?

Gesellschaftliches Erleben und fortschrittliche Individualisierung

Früher fand alles Erleben in der Gesellschaft statt, weil der Mensch in die Gesellschaft eingebettet war. Das kann man auch heute noch beobachten in Kulturen, die noch nicht durch den Reifen des sozialen Wandels in die europäisch-germanisch-moderne Betonung des Individuums, der Individualität und der individuellen Rechte gesprungen sind.

Kulturelle Herkunft

Wenn sich jemand unserer kulturellen Herkunft etwa mit Kommunisten aus dem Fernen Osten über Menschenrechte unterhält, dann taucht das weltpolitisch bislang ja ungelöste Problem auf, daß *wir* unter Menschenrechten Individual-Rechte und fernöstliche Kommunisten unter Menschenrechten Kollektiv-Rechte verstehen wollen.

Hier geht es nicht nur um die Unterschiede zwischen westlichem und sozialistisch-kommunistischem Freiheitsverständnis. Ein Volk, das von chinesischen Kommunisten nun wirklich nichts hält, die Tibeter, erinnert uns in seinem heutigen Stil noch leibhaftig an eine alte Religionskultur, wie sie auch etwa im Alten Testament geschildert wird. Wenn in Tibet Gräben und Brunnen ausgehoben werden, dann geschieht das Schaufeln in gemeinsamem Rhythmus, die Gruppe singt und jeder lebt durch die Gemeinschaft als Teil des einheitlichen Weltbildes mit seinen alle verbindenden Zyklen. Kein Gedanke an westliche Akkordvorstellungen dividiert die einzelnen auseinander. Auch wenn die von Chinesen zerstörten Tempel teilweise wiederaufgebaut werden dürfen und dabei etwa die Innenhöfe beim Bauen gefegt und Sand transportiert

wird, geschieht das auf die nämliche Weise. Touristen, denen der Zugang zum Lebensgefühl und Lebensrhythmus der Einheimischen fehlt, finden das nur einfach exotisch, anmutig und halt touristisch attraktiv.

Westliche Effizienz

Betrachtet man das alles hingegen mit den Augen eines Westlers, der Effizienz gewohnt ist und dem Effizienz- und Leistungsdruck selbstverständlicher Lebensinhalt wurden, dann könnte man schreien vor Entsetzen. Und so bleibt natürlich die Frage, wie lange es noch dauern wird, bis wir auch diese Kulturen in den letzten unzugänglichen Gebirgstälern und Hinterwäldern endlich auf Trab gebracht haben. Und damit zerstört haben werden; denn darum geht es ja wohl.

Man muß dafür natürlich nicht nach Tibet reisen. Das Dorf, aus dem der eine oder die andere von uns stammt, hat das bis vor kurzem auch noch ähnlich gekannt und gehandhabt. Inzwischen ist das bei uns offiziell ja ganz anders. Bei uns schafft jeder soviel, wie er kann. Bei uns gilt *jeder einzelne* noch *etwas*. Aber er muß dafür auch *viel* leisten. Unser westliches System von Freiheit und Effizienz hat sich die Welt technologisch, kulturell, wirtschaftlich, militärisch, politisch, selbst sportpolitisch, bald sicher auch erlebnispädagogisch, ja schon weitgehend unterworfen.

Individualisierung und Pluralisierung

Und selbst zu Hause erleben wir immer weitere Individualisierungsschübe. Wir vereinzeln, selbst wenn wir gemeinsam vorm Fernseher sitzen. Denn der Fernseher, in unserer Kultur einer der wichtigsten Kultgegenstände, wird besonders erfolgreich benutzt zur Beendigung und Verhinderung von gemeinsamen Unterhaltungen und sonstiger ungestörter selbst-gemachter und selbst erlebter Gemeinsamkeiten.

Unsere Gesellschaft wird zunehmend durch eine wachsende Pluralisierung der Lebenslagen und Individualisierung unserer jeweiligen Lebensführung gekennzeichnet. Dabei ist die Individualisierung institutionalisiert, d.h. alle werden befreit von der Beziehungsverankerung in Familie und Herkommen, einzeln, vereinzelt, entwurzelt, allein kämpfend – und dabei schutzlos ökonomischen, großtechnologisch-ökologischen, politischen und kulturellen Entwicklungen und Modetrends ausgesetzt. Im vereinfachten Bild: Sie stehen alle

wie individuelle Grashalme auf der Wiese des Lebens und des Arbeitsmarktes und beugen sich ungeschützt bei jedem Windhauch alle in die gleiche Richtung. Das ist der Individualismus der Risiko-Gesellschaft, in der man sich vor den gesellschaftlichen Risiken nicht mehr retten kann und sich in der Gruppe und mit der Gesellschaft doch immer wieder neu verankern und vernetzen muß.

Risikogesellschaft

Der Soziologe Ulrich Beck, dem wir viele Hinweise auf die Entwicklung zur Risikogesellschaft und zur Individualisierung verdanken[2], verdeutlicht weiter:

„‚Individualisierung' meint vieles nicht, von dem viele meinen, daß es es meint, damit sie meinen können, daß es gar nichts meint – beispielsweise nicht: Atomisierung, Vereinzelung, Vereinsamung ...

Auflösung und Ablösung industriegesellschaftlicher Lebensformen

‚Individualisierung' meint *erstens* die *Auf*lösung und *zweitens* die *Ab*lösung industriegesellschaftlicher Lebensformen durch andere, in denen die Einzelnen ihre Biographie selbst herstellen, inszenieren, zusammenflickschustern müssen. Daher der Name ‚Individualisierung'. Beides – Auf- und Ablösung, in Giddens' Worten: ‚disembedding' und ‚re-embedding' – erfolgt nicht zufällig, nicht individuell, nicht freiwillig, nicht durch verschiedenartige historische Bedingungen, sondern in eins, und zwar unter den *sozialstaatlichen* Rahmenbedingungen der entwickelten industriellen Arbeitsgesellschaft, wie sie sich seit den sechziger Jahren in vielen westlichen Industrieländern herausgebildet haben.

Im Bild der klassischen Industriegesellschaft werden kollektive Lebensformen wie russische Puppen ineinander verschachtelt gedacht. Die Klasse setzt die Kleinfamilie voraus, diese die Geschlechterrollen, diese die Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen, diese die Ehe. ... " (BECK 1993, S. 149f.)

„Dies sind nur Beispiele dafür, daß sich die industriegesellschaftlichen Kategorien der Lebenslage und Lebensführung in bestimmter Weise voraussetzen. Sie werden – das be-

Ulrich Aufmuth

Aufbrüche – Bergsteigen und Selbsterfahrung

In den nachfolgenden Ausführungen ist explizit nur vom Bergsteigen die Rede. Die Schlußfolgerungen, zu denen ich gelangen werde, sind jedoch übertragbar auf alle jene Natursportarten, die zu ihrer Ausübung eines größeren Zeitaufwandes – Tage oder Wochen – bedürfen und eine starke Motivation voraussetzen. Zu nennen sind hier das Weitwandern, das Skitourengehen, das Hochseesegeln und das ambitionierte Wildwasserfahren.

Übertragbarkeit

Ich selber bin ein leidenschaftlicher Bergsteiger. Das Unterwegssein im Gebirge ist mir ein existentielles Bedürfnis. Wohl zwanzigmal im Jahr packe ich meinen Rucksack, um in den Alpen eine größere Bergtour zu unternehmen.

Die Frage ist nun: Bedeuten diese Aufbrüche zum Berg auch einen inneren Aufbruch? Wandle ich mich? Schreite ich in meiner Selbstentfaltung voran? Kehre ich als ein anderer Mensch zurück?

Die Wiederbegegnung mit elementaren Erlebnispotentialen

Jeder, der mit Leidenschaft eine Natursportart betreibt, macht in Ausübung seines Tuns Erfahrungen, wie sie im Alltagsleben nicht, oder nur noch in schwacher Andeutung vorkommen. Ich will einige dieser abenteuerspezifischen Erfahrungen kurz umreißen.

Das kreatürliche Sein

Beim Unterwegssein in der rauhen Natur werden unsere körperlichen Fähigkeiten und Kräfte über lange Zeiträume hinweg voll gefordert. Das bedeutet, man ist von einer Vielzahl machtvoller Körperempfindungen erfüllt: Kraftgefühl, Bärenhunger, Riesendurst, totale Müdigkeit. Auch Zerschlagensein und Schmerzen gehören dazu. Typische Leiden sind plattgelaufene Füße, Blasen

an den Fersen, Muskelkater in den Waden und ein Rücken, der wehtut von der Last des Gepäcks.

Aktivität der Sinne

Bei den anspruchsvolleren Natursportarten, beim Klettern, beim Hochseesegeln oder beim Wildwasserfahren, erlangt dazuhin auch die Aktivität der Sinne einen ganz anderen Stellenwert als im Alltagsleben. Wir sind ganz Auge und Ohr, wir sind ganz Kälte- und Wärmeempfinden. Unser Gleichgewichtssinn und unser Tastsinn sind hellwach. Schließlich werden unterwegs auch unsere grundlegenden Affekte, wie Kampflust, Angst, Überlebenswille und Siegesfreude aufs höchste mobilisiert und als mächtige Kraftquellen erlebt. Kletterer machen beispielsweise die Erfahrung, daß man beim Ringen mit einer unüberwindbar erscheinenden Kletterstelle in eine helle Wut geraten kann, wobei dann der aufschießende Affekt den entscheidenden Kraftstoß zur Überwindung der schwierigen Kletterpassage liefert.

Die Aktivierung all der genannten, elementaren Empfindungen und Affekte erzeugt ein Lebensgefühl von einer großartigen Intensität. Wir fühlen uns absolut lebensvoll und präsent. Wir sind „voll da". Aus der Sichtweise unserer idealistischen Traditionen ist dies ein barbarisches Daseinsgefühl, entspringt es doch ganz aus dem kreatürlichen Fundament der Person. Es ist ein schandhaft ungeistiger Existenzzustand. Doch er ist unwiderlegbar stark und schön und rund. Für uns Menschen in der modernen Industriegesellschaft ist es ein großartiges Erlebnis, wenn die Potentiale des Leibes, der Sinne und des Affekts in ihrer ganzen Herrlichkeit und Tiefe wiedererweckt werden.

Konkretes Leistungserleben

Das Unterwegssein am Berg schenkt ein sehr konkretes und elementares Leistungserleben. Wenn ich als Kletterer nach der Beendigung einer großen Tour auf eine tausend Meter hohe Wandflucht zurückblicke und weiß: da war ich droben! und wenn ich dann zugleich die satte Erschöpfung in meinen Knochen spüre und den Schmerz in meinen wundgekletterten Fingern wahrnehme, so ist es mir bis in jede Muskelfaser hinein gewiß: Ich habe eine starke Leistung vollbracht. Die Leistungen am Berg sind sichtbar und spürbar groß. Sie geben das Gefühl, etwas Ganzes und Klares gemacht zu haben. Sie haben einen eindeutigen Anfang, einen selbstevidenten Verlauf, ein unüberbietbar eindeutiges Erfolgskriterium (näm-

lich auf dem obersten Stein gestanden zu sein) und sie haben ein klares Ende.

Zentrierung

Auf schweren Bergfahrten ist das Bewußtsein über viele Stunden des Tages hinweg vollkommen auf das Jetzt konzentriert. Der augenblicklich notwendige Handlungsvollzug absorbiert alle Bewußtseinsenergie. Zumal wenn die Bergfahrt von einem hohen Risikomoment begleitet ist und somit schon die kleinste Unachtsamkeit den Tod bedeuten würde, dann ist die brennpunktartige Bündelung des Bewußtseins auf das Jetzt eine absolute. Dieser zentrierte Bewußtseinszustand ist zugleich ein ungeheuer energievoller, sind dabei doch, wie weiter oben dargetan worden ist, alle unsere Körperkräfte und Sinnesfunktionen auf das äußerste stimuliert (letzteres ist der Unterschied zu den Flow-Zuständen des Alltags). Somit stellt sich ein elementares Empfinden von Ganzheit und Stimmigkeit ein. Man ist in diesen Stunden von allen Zweifeln und inneren Zerrissenheiten befreit.

Weitere belebende Erfahrungen

Weitere belebende und starkmachende Erfahrungen während großer Abenteuerfahrten sind:
Das lustvolle Angsterlebnis, das aus der Bewältigung von sichtbaren und greifbaren Risiken hervorgeht; das großartige Gefühl von Meisterschaft, wie es der gekonnte Umgang mit den mächtigen Naturgewalten vermittelt; die Lust des Kämpfens mit konkreten Widerständen; die archaische Autonomieerfahrung, wenn man alle Bedingungen des eigenen Lebens und Überlebens selber in der Hand hat.

So werden uns auf großen Abenteuerfahrten Erlebnisse zuteil, die sich grundlegend von den Modi unserer Welt- und Ich-Erfahrung im Alltag unterscheiden. Beim Unterwegssein in der rauhen Natur kommen Erlebnispotentiale zum Erklingen, die im Alltag gewöhnlich brachliegen, weil sie für die Aufrechterhaltung der Strukturen unserer modernen Industriegesellschaft nutzlos sind. Die meisten dieser abenteuerspezifischen Erlebnisweisen sind dem kreatürlichen Fundament unserer Person zugeordnet, dem Sitz von Lebensfreude und Lebenskraft. In diesem Sinne einer Wiederbegegnung mit elementar starken und schönen Erlebnisweisen enthält jeder Natursport einen Aspekt von Selbsterweiterung und Selbsterfahrung.

Natursport und Persönlichkeitsintegration: Macht Bergsteigen heil?

Innere Verwandlung?

Unterwegs auf großer Tour erfahren wir uns, wie geschildert, als ganz andere Menschen. Wir fühlen uns in einen anderen Existenzzustand versetzt und wir sind es ja auch. Impliziert das nun, daß uns eine bleibende innere Verwandlung zuteil wird? Konkreter gefragt: Kommen uns unsere tiefsten Traumata, unsere innersten Beschädigungen und Verwundungen zu Bewußtsein? Werden sie aufgelöst? Integrieren wir abgespaltene Emotionen? Realisieren wir unsere alteingeschliffenen Verhaltenszwänge und befreien wir uns davon? Kurz: Macht Bergsteigen psychisch heil?

Mit dieser Frage nach der bleibenden personalen Verwandlung durch ein passioniertes Betreiben von Natursport habe ich mich jahrelang befaßt. Speziell habe ich die verborgenen psychischen Bedürftigkeiten, die seelischen Beschädigungen und Konflikte von Extrembergsteigern zu erfassen versucht und ich bin der Frage nachgegangen, was mit diesen konflikthaften Persönlichkeitsanteilen beim Unterwegssein im Gebirge geschieht.

Verzehrender Ehrgeiz

Zunächst seien einige dieser konflikthaften Strukturen kurz beschrieben. Verzehrender Ehrgeiz: Extrembergsteiger haben einen unersättlichen Ehrgeiz, der sie zwingt, am laufenden Band außergewöhnliche Taten zu vollbringen. Da ist ein imperatives Bedürfnis am Werk, weit über andere hinauszuragen (wie man es denn auf den hohen Gipfeln auch ganz buchstäblich tut). Kennzeichnend ist das folgende Verhalten: Noch während ein Spitzenalpinist mit der Ausführung einer bestimmten Tour beschäftigt ist, denkt er bereits über die nächste Unternehmung nach und die muß selbstverständlich noch exklusiver sein. Es gibt kein Verweilen, kein Sich-Erfreuen am einmal Erreichten.

Selbstwertprobleme

Selbstwertprobleme: Das suchtartige Streben nach großen und immer noch größeren Taten hat mit einer tragischen Selbstwertproblematik zu tun. Die passionierten Extrembergsteiger sind sich im Innersten ihres Wertes nicht gewiß, egal, wie großmächtig sie sich auch gebärden mögen. Da tönt tief im Innern fortwährend eine Stimme, die da sagt: „Es reicht nicht! Du bist nicht gut genug!“

Wolfgang Zacharias

Umwelt als Lernraum – die pädagogische Kolonisation des Raums

Zunächst eine kleine Geschichte, die unser Thema weit umreißt, in der Spannung von Faktischem und Fiktivem, von Realität und Phantasie, von Materialität und Imagination, beides verbindend, wie es eben das Spiel der Kinder und die Kunst der Erwachsenen vermag: Alice im Spiegelland.

Alice im Spiegelland – eine kleine Geschichte

„‚Sind wir bald da?‘ keuchte Alice mit letzter Kraft.
‚Bald da!‘ wiederholte die Königin. ‚Vor zehn Minuten sind wir dran vorbeigekommen! Schneller!‘
Und sie rannten eine Weile schweigend weiter; der Wind heulte Alice in den Ohren und blies ihr fast das Haar vom Kopf, jedenfalls kam es ihr so vor.
‚Jetzt! Jetzt!‘ schrie die Königin. ‚Schneller! Schneller!‘“
„Und sie liefen so schnell, daß sie durch die Luft zu gleiten schienen, kaum mehr mit den Füßen den Boden berührten. Doch urplötzlich hielten sie an, gerade in dem Augenblick, als Alice endgültig erschöpft war. Atemlos und schwindlig sank sie zu Boden.
Die Königin lehnte sie gegen einen Baum und sagte freundlich: ‚Du kannst dich jetzt etwas verschnaufen.‘
Verblüfft hielt Alice Umschau. ‚Es kommt mir vor, als ob wir uns die ganze Zeit unter diesem Baum befunden haben! Alles ist, wie es war!‘
‚Selbstverständlich!‘ bestätigte die Königin. ‚Was hast du dir sonst gedacht?‘
‚Aber in unserem Land‘, sagte Alice, noch immer nach Atem ringend, ‚gelangt man im allgemeinen woandershin, wenn man lange Zeit so schnell läuft, wie wir es eben taten.‘
‚Eine langsame Sorte von Land!‘ bemerkte die Königin. ‚Hier hingegen mußt du aus Leibeskräften rennen, wenn du am selben Ort bleiben willst. Und wenn du woandershin willst, mußt du doppelt so schnell rennen‘ “ (CARROLL 1981, S. 41).

Raum und Zeit

Daß Raum, insbesondere die Bewegung darin, auch was mit Zeit zu tun hat, daß man auch vom „Raum der Zeit" und natürlich vom „Zeitraum" sprechen kann und daß hier vielerlei Mischverhältnisse, unterschiedliche Raum-Zeiterlebnisse vorstellbar sind, sei hiermit zumindest angemerkt.

Ein Versuch, das Thema einzukreisen

In einer kritischen Kommentierung des Themas bzw. seiner Begriffselemente „Geographie – Umwelt als Lernraum – pädagogische Kolonisation" sollte einleitend deutlich werden, worauf ich insgesamt hinaus will, auch in Überschreitung und immanenter Veränderung des ja eher provokanten Titels.

Themenbereich Geographie

In der Überschrift zur Tagesveranstaltung heißt es Themenbereich Geographie.

Ökologische Perspektive des Lernens

Umwelt und Lernen

Ich bin kein Geograph sondern Kunsterzieher, Kultur- und Spielpädagoge. Aber seit 25 Jahren ist unser pädagogischer Ansatz („Pädagogische Aktion München") umwelt- und raumbetont, wir sprechen auch von einer „Ökologie des Spielens und Lernens", einer „Ökologie der Erfahrung". Und Ökologie ist ja im weitesten Sinne auch die Beschäftigung mit den sowohl positiven wie negativen Verhältnissen eines Organismus und seiner Umgebung. Ökologie beschäftigt sich mit den Wechselbeziehungen des Menschen und seiner realen Lebensumwelt, seiner „Mitwelt", z.B. als Stadt und Stadtteil in aller Komplexität natürlicher und zivilisatorischer Phänomene in ihrem Zusammenspiel. Im Kontext von Lernen, Pädagogik und Bildung präzisiert die ökologische Perspektive dann die Frage, ob und wie eine Umwelt Lernen und Erfahrung, z.B. in Kindheit und Jugend eher befördert oder behindert bzw. was wir als Pädagoginnen und Pädagogen in unserer Profession, z.B. im öffentlichen Auftrag positiv dafür tun können.

„Geographie ohne Geographen" nennt der Geograph Wolfgang Isenberg seine Untersuchung zum Thema Umweltexploration, z.B. in der Kinder- und Jugendarbeit (Isenberg 1987). Insofern betreten wir durchaus geographiedidaktisches Terrain, wenn wir den ja durchaus auch in Kultur- und Sozialpädagogik im Aufwind be-

findlichen „territorialen Aspekt" betonen, etwa als eine „Pädagogik des Jugendraums" (vgl. BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1990), wenn wir von einer erhöhten Akzeptanz des jugendlichen „Bewegungsraums" als Quelle und Chance von Erlebnis und Gestaltung sprechen (vgl. TREPTOW 1993) und neue Gewichtungen der „Orte und Zeiten der Kinder" (vgl. ZEIHER/ZEIHER 1994) vornehmen. Natürlich korrespondiert diese Tendenz heftig mit dem sogenannten „Lebensweltansatz" insbesondere außerschulischer Pädagogik, aber auch im Rahmen schulischer Bemühungen, etwa in der Formel „Die Schule öffnet sich". Territorien, Orte, Flächen, Raumbeschaffenheiten und räumliche Gliederungen, Raumqualitäten haben im weitesten Sinn auch immer mit Geographie, mit Landeskunde und Stadtgestaltung zu tun. Hier nun bereits endet meine Beschäftigung speziell mit dem geographischen Aspekt des Themas im engeren Sinn – im erweiterten Verständnis geht es natürlich auch im folgenden um das Verhältnis von „Erd-Kunde", des Erfahrens von, des Wissens um geographische Phänomene und die „Bildung des Menschen".

Territorialer Aspekt

Lebensweltansatz

Weiter heißt es im Titel: Umwelt als Lernraum.

Umwelt als Lernraum

Dazu kann ich nur „Ja" mit Ausrufezeichen sagen. Es ist unser Thema seit 25 Jahren und war auch schon einer unserer Buchtitel 1973 (GRÜNEISL/MAYRHOFER/ZACHARIAS 1973). Umwelt als Lernraum ist sowohl eine analytische wie eine programmatische Aussage:

- Umwelt ist ein Lernraum: Es stellt sich die Frage nach der aktuellen Qualität der Lernerfahrungen darin mit und ohne Pädagogik und entsprechend jeweiliger sozial-kultureller Situation.
- Umwelt soll zum Lernraum werden: *kritisch* zu verstehen als Gegenbewegung zur weiteren pädagogischen Institutionalisierung von Sonderumwelten für Kinder und Jugendliche, *konstruktiv* zu verstehen als Perspektive, die Potentiale von Wirklichkeit, von sozial-kultureller Umwelt, deren sinnlich-materieller Präsenz auch in pädagogischer Verantwortung zu nutzen.

Sowohl die analytische wie die programmatische Dimension der Formel „Umwelt als Lernraum" drängt dazu, nach umweltorientierten Handlungsformen im pädagogischen Geschäft zu suchen.

Umweltorientierte Handlungsformen

Schließlich ist Pädagogik ein Handlungssystem, auf das sich auch Erziehungswissenschaft zu beziehen hat.

Hinter der Formel „Umwelt als Lernraum" lauert die Fragestellung nach einer Art „Pädagogik bzw. Didaktik der Wirklichkeitsaneignung" – was immer das sein könnte im Kontext einer „Wiederentdeckung der Wirklichkeit" und des „Lebensweltansatzes" zum Beispiel in der Jugend- und Sozialarbeit.

Didaktik ist in der Pädagogik ja das Gelenk zwischen Theorie und Praxis, das Praktischwerden von Theorie, ist analytische und kritische Reflexion zum Zweck von Planung und Anwendung einerseits, und – sozusagen in umgekehrter Richtung – das Einspeisen von empirischen Vor-Ort-Erfahrungen und experimenteller Innovation der Praxis in die allgemeinen Prinzipien, Modelle und Handlungsanleitungen sowohl organisatorischer wie wissenschaftlicher Systeme, bzw. des Berufswissens, seiner aktuellen und professionellen Standards.

Umwelt als vielfältige Erfahrungs- und Erlebnislandschaft

Umwelt als Lernraum zu erhalten, zu sichern und zu verteidigen, zu erschließen, zugänglich zu machen und dann auch anzureichern, Umwelt als vielfältige Erfahrungs- und Erlebnislandschaft zu inszenieren und zu kultivieren – das halte ich für ein sowohl aktuelles wie auch qualitativ wichtiges Ziel.

Raum als pädagogische Grundkategorie zu werten (analog etwa zum Phänomen der Zeit und zu sozialen, mitmenschlichen Bezügen), geht dann weit über einen fachspezifischen Ansatz des Wissens um und des Umgehenkönnens mit geographischen Daten hinaus. Eine Umwelt als Lernraum meint eigentlich weniger den mathematischen, den physikalisch meßbaren Raum, sondern den „bedeutungsgeladenen", den mit sozialen, kulturellen, politischen und ökonomischen Signaturen versehenen, den mit besonderen Erfahrungs- und Erlebnisqualitäten versehenen Raum. Er wird zum Erlebnis in seiner je besonderen Qualität. Wunderschön beschrieben ist dies in Theodor Fontanes Kindheitserinnerungen (nach OELKERS 1985).

Sein Plädoyer für nicht stattfindende, bestenfalls unterstützende Erziehung als gelingende Erziehung – vielleicht sollte man besser sagen, als gelungene Sozialisation, als erworbene Bildung – entfal-

Jürgen Oelkers

Zum Verhältnis von Erleben und Erziehen

Kann Erleben erziehen?

Die Frage: „Kann ‚Erleben' *erziehen*?" scheint sich von selbst zu beantworten und lohnte daher nicht einen Vortrag: Erlebnisse, zumal herausgehobene, starke und eindrückliche Erlebnisse, hinterlassen bleibende Spuren, und soweit sich ein biographischer Zusammenhang darauf bezieht, *erziehen* sie. Vermutlich sind sie sogar die *stärkste* pädagogische Kraft, wenn man daran denkt, wie lebenslang wirksam bestimmte Erlebnisse sind, die man als Kind gehabt hat und als Erwachsener weder vergißt noch verliert. Die innere Welt scheint sich geradezu aus Erlebnissen aufzubauen, die sich im Selbstverstehen verknüpfen und so den Kern der Identität darstellen. Ohne Erlebnisse gibt es keine Erziehung, aber das ist, weil jedermann ständig „erlebt", eine triviale Aussage, die die Auseinandersetzung nicht lohnt. Niemand kann bestreiten, daß andere Menschen „erleben", und ebensowenig läßt sich ein Effekt auf die Erziehung leugnen. Oft ist dieser Effekt nachhaltig, oft aber auch nicht, und mehr wäre darüber nicht zu sagen. Erlebnisse sind individuelle Ereignisse, und die sind unberechenbar.

Kann Erleben pädagogisiert werden?

Die Frage wird aber sofort dramatisch, wenn man Erleben *pädagogisiert,* also von einem steuerbaren Prozeß der Erziehung ausgeht, der die freie Form des Erlebens mit Intentionen des Verbesserns und so mit Zielsetzungen *außerhalb* des Erlebens verbindet. Es geht dann nicht mehr um autobiographische Zusammenhänge, die sich ungeplant – zufällig – einstellen und mit denen man, so oder so, leben muß, sondern es geht um geplante Erwartungen, um Angebote oder Zielsetzungen, in irgendeiner Hinsicht *besser* zu werden. Erziehung setzt voraus, daß *Defizite* vorhanden sind und Perfektion erst im nachhinein erzielt werden kann. Das gilt auch für das Assoziationsfeld *Erlebnispädagogik*. Der Term, erneut eine beliebte Bezeichnung für Innovation, verknüpft zwei Elemente, die sich stark widersprechen, nämlich Erleben und die Zielerwartung „Erziehung". Irgend etwas soll durch pädagogisch definierte Erlebnischancen besser werden, als sei das bisherige „Erleben" ein

Defizit oder als könnte Erlebniserziehung herstellen, was ansonsten weitgehend fehlt.

Erleben ist nicht steuerbar

Das ist nun nicht etwa eine neue Entdeckung oder ein die Gegenwart überraschendes Postulat: Erleben hat in Erziehungserwartungen *immer* eine zentrale Rolle gespielt, aber nie ist daraus eine harmonische Beziehung entstanden, einfach weil das wirklich bedeutsame Erleben nicht steuerbar ist. Damit werde ich beginnen: Warum binden wir ausgerechnet Erlebnisse an Erziehungserwartungen? (1) In einem zweiten Schritt diskutiere ich die umgekehrte Frage: Warum sind Erziehungserwartungen dermaßen bedeutsam, daß sie selbst die Erlebniswelt nicht in Ruhe lassen? (2) Abschließend lege ich eine doppelte Reduktion nahe: Erlebnisse erziehen, aber selten im Sinne der Erziehung, und Erziehung ist eine zu wichtige Angelegenheit, um sie ausschließlich den Erlebnissen anzuvertrauen (3).

Erlebnis und Erziehung

Erlebnisse sind schwer zu bestimmen

Es kennzeichnet „Erlebnisse", daß sie sich nicht definieren lassen. Daher sind auch Ansätze zur *Erlebnispädagogik* fast immer verlegen, wenn sie bestimmen sollen, was den Kern ihres Anliegens ausmacht, nämlich eben „Erlebnisse" (Homfeldt 1993). Irgendwie kann alles, was mit herausgehobenen und starken Eindrücken verbunden ist, *Erlebnis* genannt werden: Abenteuerurlaub, Euro-Disney, Natural Born Killers, Waldeinsamkeit, der Tod von Kurt Cobain, Schneesturm in der Hütte, der letzte Autobahnstau, das Ausbleiben der Handwerker, das Comeback von Boris Becker, ein zu langer Blick in der Straßenbahn und die anschließende Bearbeitung erotischer Perspektiven.

Alles das ist „Erleben", aber offenbar in vorpädagogischer Form. Es sind Ereignisse im Lernfeld einer Person, die sich mehr oder weniger auf diese Person auswirken, wobei die Wirkung selbst unabsehbar ist. Flüchtige Wahrnehmungen können mit nachhaltigen Effekten verbunden werden, starke Eindrücke können ihre Situation nicht überdauern, der Blick *zu lang* kann doch zu kurz oder genau richtig „zu lang" sein. Welche Kausalität sich ergibt, ist im Erlebnisaugenblick nicht vorhersagbar, die Prognose ist

nicht Teil des Erlebnisses, wenn dieses wirklich spontan und herausgehoben zustandekommen soll. Erlebnisse dieser Art müssen den Alltag überschreiten, aber die besonderen Erlebnisse sind stets solche, die unerwartet und doch folgenreich zustandekommen, ohne daß im Erleben die Folgen bereits sichtbar wären.

Nun sind die Erlebnisse der Erlebnispädagogik kaum von dieser Art, ohne andererseits in die Kategorie Euro-Disney oder Natural Born Killers fallen zu dürfen. Hollywood mag eine Erziehungswelt sein, aber eine *eigener* Art, deren Standards von anderen pädagogischen Professionen eigentlich nur unterboten werden können. Wer die Kopie liefert, entfernt sich vom Original und riskiert eine ästhetische Dissonanz, die aller guter Wille nicht ausgleichen kann. In diesem Sinne ist Hollywood nicht pädagogisierbar, während durchschnittliche Erlebniswelten in heutigen Erfahrungsmilieus sehr stark von den Bild- und Klangwelten der Populärkultur geprägt sind. Jede Form von Erlebnispädagogik muß daher eine effektive und überlegene Konkurrenz voraussetzen, und zwar auf allen Ebenen der Sozialisation. Was der *thrill* ist und was nicht, darüber verfügen offenbar nicht die pädagogischen Angebote, die allenfalls Nischen, aber nicht die Marktplätze der Unterhaltungsindustrie besetzen können. Technopartys sind keine Erfindung der Erlebnispädagogik und stellen doch intensive Erlebnisräume mit starken Erfahrungen zur Verfügung, kommerzialisierte und eigentümlich freie Formen von auf- und absteigender Ekstase, die sich der Erziehung entziehen, während sie doch Lernsettings sind, die deutlich Einfluß nehmen auf ästhetische Normierung und Lebensgefühl. Das Erleben ist autonom und zugleich eng definiert; erzeugt wird nur, was die Szene hergibt, und das ist nicht Erlebnispädagogik, wohl aber eine kontrollierte Form von Erziehung.

Erleben ist autonom

Vermutlich läßt sich die Beobachtung generalisieren: Freizeitwelten sind gebunden an ritualisierte Formen des Erlebens und müssen doch als offene Freiheitsräume erscheinen, die beliebig zugänglich sind und nur durch Preis und Nachfrage kontrolliert werden. Ein je besonderes Erlebnis kann der „Urlaub in den letzten Paradiesen" sein, die angeboten werden, als sei die letzte Chance gegeben, sie vor dem Untergang noch in Augenschein zu nehmen; ein besonderes Erlebnis ist aber auch der Urlaub *vom* Kind oder die temporäre Befreiung von der Familie; daß diese Offerten mit

einem Animationsservice angeboten werden, der die lästige Erziehung ersetzt, versteht sich von selbst (OELKERS 1995). Erziehen wäre so nicht Erleben, vielmehr ersetzt Erleben das Erziehen, einfach weil sich auch die pädagogischen Welten kommerzialisiert haben; richtiges Erziehen wäre Arbeit im Service.

Tradierte Erziehungserwartungen

Dagegen sträuben sich die tradierten Erziehungserwartungen: Erlebnissysteme höhlen ihre Realität aus, aber das scheint die Erwartungen nur zu verstärken. Je schwächer die Wirklichkeiten werden, desto mehr greift die Erziehungsreflexion auf sie zurück. Vorbilder, Moral und Haltungen werden eingeklagt, denen Kinder und Jugendliche folgen sollen, obwohl oder weil sie in Freizeitwelten jede Priorität eingebüßt haben. Je lästiger Kinder empfunden werden, je mehr sie den Alltag stören, je mehr also real die Erziehung zerfällt, desto stärker werden pädagogische Erwartungen artikuliert. Dabei geht es um *moralische* Aspirationen, die ganzheitlich und universell kommuniziert werden. Erziehung wäre so die Forderung der einen, *heilen* Welt, die wenigstens für die Kinder existent sein soll, die doch zugleich auf irreversible Weise an die Kommerzkultur angeschlossen werden, also an genau die Welten, die die Erziehungsreflexion so energisch ablehnt.

Erlebnispädagogik als alternative Möglichkeit der Erziehung

Im Rahmen dieser Erwartungen entsteht auch die Erlebnispädagogik. Sie soll für alternative Möglichkeiten der Erziehung sorgen, nicht etwa für Alternativen *zur* Erziehung. *Erlebnisse* sind bezogen auf didaktische Kalküls und so auf Erziehungserwartungen: Outward Bound als Segelschifftherapie für delinquente Jugendliche rechnet mit einem deutlichen Verbesserungseffekt, der auf das eigene Arrangement zurückgeführt wird; Hochgebirgsabenteuer sollen das seelische Gleichgewicht ebenso herausfordern wie stabilisieren, das Erlebniscurriculum in der reformpädagogischen Grundschule erwartet eine Erziehung zur Ganzheit, die sich nicht zufällig immer erneut in der Metapher von „Kopf, Herz und Hand" artikuliert, als sei Pestalozzi der Garant der Wirksamkeit; der Videokurs in der Erziehungshilfe ist so berechnet, daß schädliche Seh- und Konsumgewohnheiten durch eigene Produktionen verändert werden, möglichst unter Einsatz eines vergleichbaren Erlebnisquantums. Die Alternative soll genausoviel Spaß machen, aber die Gefährdung vermeiden; anders gesagt, sie soll *erziehen*. Das ist nur möglich, wenn die Erlebnisangebote unter Kontrolle bleiben.

Otto Speck

Hindernisse überwinden – Erlebnisorientiertes Lernen in der Sonderpädagogik

Man fragt sich manchmal, wie es eigentlich dazu kommt, daß bestimmte Begriffe, wie hier z.B. *Erlebnispädagogik,* den Rang geradezu paradigmatischer Bedeutung erhalten können. Der Wortinhalt von *Erlebnis* selber ließe darauf gar nicht schließen. Wenn man ihn aber akzeptiert und generalisiert, wäre er dann wirklich als Signalbegriff geeignet, um die große Wende in der Pädagogik, nach der heute immer lauter gerufen wird, einzuleiten? Hängt die Zukunft wirklich vor allem davon ab, daß die Menschen sich vornehmlich von Erlebnissen leiten lassen, also gar in Passivität zurückfallen? Bedeutete dies nicht, auf ein Vorausdenken und Planen und auf gezielte Leistungsanforderungen zu verzichten?

Signalbegriff Erlebnispädagogik

Ich möchte mit diesen Vorbemerkungen klarstellen, daß das, was unter Erlebnispädagogik sinnvollerweise zu verstehen ist, nur einen Aspekt von Pädagogik herausstellt, freilich einen sehr wichtigen.

Es kann nicht um ein völlig neues Verständnis von Pädagogik an sich gehen, wenn man die Geschichte der Pädagogik kennt. Das gäbe der Begriff *Erlebnis* nicht her. Immer schon gab es aber Ansätze, Pädagogik anders zu denken, als im Sinne des tradierten Belehrens und Be-arbeitens und Be-handelns, etwa in der Sonderpädagogik, also Ansätze zu intrinsisch motiviertem Lernen, wie sie etwa von M. Montessori gelehrt und praktiziert worden sind. Vor allem bei J. Pestalozzi ließen sich zentrale Elemente dessen vorfinden, was man heute mit „erlebnispädagogisch" meint, wenn es z.B. in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", 1801, heißt, daß es in der Erziehung vor allem darauf ankomme, die inneren Kräfte des Kindes zu stärken, es zu leiten, aber niemals zu treiben, es nicht irgendwelchen Übungen zu unterwerfen, deren Ergebnis nicht, wie von selbst und ohne Anstrengung, aus dem herausfällt, was das Kind schon weiß, d.h. selber erfahren hat (1947, 45). Oder, wenn

Montessori und Pestalozzi als Vordenker

er von der Bedeutung der Mutter schreibt, die mit ihrem Kinde liebevoll redet und ihm dabei die Dinge der Welt deutet und es zum ersten Umgang mit den Dingen anleitet: „Das Kind lernt, es kennt, es nennt, es will noch mehr kennen, es will noch mehr nennen, es treibt die Mutter, mit ihm zu lernen, sie lernt mit ihm, und beide steigen mit jedem Tag an Erkenntnis und an Liebe“ (a.a.O. S. 178).

Lernen durch authentisches Erleben und Eigenaktivität

Was hier gemeint ist, ist ein authentisches Erleben des nächsten Menschen – es kann auch der Vater sein – der in wirklicher Beziehung und Verantwortlichkeit seinem Kinde die Welt und ihre Ordnung zu deuten beginnt und zwar in der Initialphase der Entwicklung, wo fast jede Wahrnehmung und Entdeckung der Dinge dieser Welt mit einem kleinen Abenteuer verbunden ist.

Es ist dies eine Pädagogik, die auf die Eigenaktivität des Kindes setzt, das im Grunde darauf angelegt ist, sich selber ein Bild, sein Bild, von der Welt in sich aufzubauen und sich selber in Stand zu setzen, seine Aufgaben in der Welt zu bewältigen. Es ist dies eine Pädagogik, die man aus heutiger Sicht auch konstruktivistisch, systemisch oder ökologisch bezeichnen könnte, eine Pädagogik, die nicht von einer fixierten Weltdeutung ausgeht, die vom Kinde zu übernehmen sei, die nicht vorrangig vom erzieherischen Zugriff, von der therapeutischen Intervention, von der unterrichtlichen oder curricularen Zielvorgabe bestimmt ist, sondern von der Einsicht, daß – wie M. Montessori es formulierte – das Kind „Baumeister seiner selbst“ ist, daß die Erziehung im wesentlichen als entsprechend „vorbereitete Umwelt“ anzusehen sei; wir könnten auch sagen, daß die Erziehung die Bausteine zu stellen habe, aus denen dann das Kind sein Leben fundiert und aufbaut.

Erziehung als vorbereitete Umwelt

Mit diesen Grundgedanken soll zugleich gekennzeichnet sein, was hier als „erlebnispädagogisch“ verstanden werden soll. Es ist ein Verständnis, das über den engeren und emotionalen Begriff des „Erlebnishaften“ hinausgeht, aber auch über die vielzitierten exotischen oder außergewöhnlichen „erlebnispädagogischen Maßnahmen“, wie Skifahren, Segeln, Mutproben und sonstige extreme Abenteuer, womöglich elitärer Provenienz. Was mit „Erlebnispädagogik“ heute gemeint ist, wenn sie nicht als bloßes Spektakulum in die Geschichte der Pädagogik eingehen will, läuft auf einen *ganzheitlichen* pädagogischen Handlungsansatz hinaus. Dieser

steht im Gegensatz zu bisher favorisierten Einseitigkeiten, die sich zum einen vor allem auf Kopf und Leistung und zum anderen auf externe Maßgaben bezogen. Erlebnispädagogisch arbeiten heißt allgemein gesagt, alle Sinne ansprechen, Herz und Verstand, Leib und Seele in Bewegung bringen und vor allem Zurücktreten der pädagogischen Direktivität. Das Kind wird zum autonom lernenden Akteur seiner Entwicklung auf dem Wege zu seiner Selbstbestimmung und Weltdeutung, und zwar unterstützt und angeleitet durch eine entsprechend vorbereitete Umwelt, auf die hin sich das Kind als soziales Wesen orientiert. Es geht darum, Kräfte im Kinde sich entfalten zu lassen, ohne die es nicht zu einer wirklichen Weiterentwicklung des ganzen Menschen kommen kann. – Unter einem speziellen (pädagogischen) Aspekt geht es bei erlebnispädagogischen Konzepten um die spezifische Bereitstellung von Lernbedingungen, die das Kind oder den Jugendlichen veranlassen könnten, sich selbst umzustellen und Hindernisse aus eigener Kraft zu überwinden.

Erlebnispädagogisch arbeiten heißt alle Sinne ansprechen

Ganz offensichtlich sind wir – zumal in der Heil- und Sonderpädagogik – mit den bisherigen Mitteln (Therapien) ans Ende unserer pädagogischen Möglichkeiten gelangt. Noch nie gab es ein solches Heer an Spezialisten für Verhaltensstörungen, aber noch nie waren psychische Störungen so sehr verbreitet wie heute, und noch nie waren Pädagogen so hilflos ihnen gegenüber wie in unseren Tagen. Wir müssen bei all den vielen Therapien, über die wir heute verfügen, feststellen, daß wir an einer Endlosschraube zu drehen scheinen, wenn uns Pädagogen weiterhin die bloße Reparatur von Gesellschaftsschäden zugemutet wird. Noch nie war die Schulverdrossenheit so groß wie heute. Das Interesse, im bisherigen System pädagogisch praktisch tätig zu werden, hat auffallend abgenommen. Irgendetwas läuft pädagogisch falsch!

Pädagogische Neuorientierung notwendig

Ich darf in einigen Auszügen aus dem Artikel eines jungen Mannes, Peter König, zitieren, erschienen im Kursbuch 113, den er mit „Wir Vodookinder", provozierend überschrieben hat:

„Versucht nicht, uns zu verstehen! Ihr könnt uns untersuchen, befragen, interviewen, Statistiken über uns aufstellen, sie auswerten, interpretieren, verwerfen, Theorien entwickeln und diskutieren, Vermutungen anstellen, Schlüsse ziehen, Sachverhalte klären, Ergebnisse verkünden, sogar daran glauben. Unseretwegen! Aber ihr werdet uns nicht verstehen.

Wir sind anders als ihr. ... Wir nutzen eure Welt, aber wir verweigern das Nacheifern, wir funktionieren anders, wir sind anders konstruiert, sozialisiert, domestiziert, angeschmiert. Früher war alles anders, und deshalb kann man uns nicht mit früher vergleichen..." (1993, S. 1).

„Der Erziehungsauftrag an uns wird zwischen Eltern ohne Zeit und überforderten Lehrern hin- und hergeschoben, wir gewinnen Freiraum in diesem Chaos, und der gefällt uns. Wir verwildern in diesem Vakuum, dessen Ränder aus Watte sind und dessen Grenzen wir selbst setzen. Daß es auch noch andere Grenzen gibt, merken wir erst wieder, wenn vor uns ein brennendes Haus steht, das wir angezündet haben, und hinter uns drei Polizisten, die erstaunlich fest zupacken...
Demokratie ist rauscharm, kompliziert und viel zu anstrengend. Sie macht keinen Spaß, sie ist zu unsinnlich, zu wenig genußbetont. Und der Genuß ist uns ein hoher Wert" (S. 3).

„Wir haben das Wundern verlernt. Wir glauben alles, weil nichts mehr unwahrscheinlich erscheint ..."(S. 4).

Mangel an authentischen Erlebnissen

„Ein Bezugssystem zum Leben entsteht aus authentischen Erlebnissen, aber die gibt es kaum noch. Wir wissen über alles Bescheid, aber aus dritter Hand. Unser Frühling erwacht nicht mehr in dumpfer Unwissenheit wie bei den Wedekindern, nein, wir Vodookinder leiden an schriller Überaufklärung. Wir werden alleingelassen im Wust der verschiedenen Ansätze zur Sexualerziehung, Sexualpädagogik, Sexualtherapie, Sexualosophie, Sexualpathologie... Wir nehmen alles an und halten es für die Wahrheit, machen es zu unserer Wahrheit, denn eine objektive Wahrheit gibt es nicht mehr, inzwischen eine Binsenweisheit.... Wozu noch diskutieren, wenn eh' keiner mehr die Wahrheit kennt?... Die Beliebigkeit regiert..., der Zufall bestimmt, was wir denken und meinen wollen. Wir sind glücklich trotz der Sinnleere, warum sich das Leben unnötig schwer machen?" (S. 5).

„Wir wollen ewig leben und bleiben, wie wir sind. Wir flirten mit allem und tun nichts so intensiv, daß es uns weiterbrächte. Wozu auch? Warum etwas verändern, wenn es auch so geht?...

Birgit Haubenschild / Lydia Kraus

Frauenpower unter freiem Himmel

Mädchenspezifische Ansätze in der Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik faßt in immer weiteren Bereichen der Jugendarbeit Fuß – und selbstverständlich sind die Mädchen mit von der Partie. Selbstverständlich gehen Mädchen auch zum Klettern, Kajakfahren, in Höhlen etc., und selbstverständlich gibt es Mädchen, die dabei ängstlich und ungeschickt sind und andere, die sich mit Begeisterung und Talent in neue Abenteuer und Erfahrungen stürzen. Genau so wie die Jungen. Selbstverständlich gibt es Jungen, für die eine Bergwanderung nichts als eine Schinderei bedeutet und Mädchen, die großen Spaß daran haben.

Und selbstverständlich erübrigt sich ein Referat über mädchenspezifische Ansätze in der Erlebnispädagogik trotzdem nicht. Denn wir sind der Meinung, daß sich grundsätzlich jede Pädagogik dem geschlechtsspezifischen Blickwinkel stellen muß – und der wurde in der Erlebnispädagogik lange Jahre vernachlässigt. Gerade Pädagoginnen stellen inzwischen aber zunehmend die Frage, ob Inhalte, Ziele und Methoden der Erlebnispädagogik sich nicht vorwiegend und unreflektiert an der männlichen Interessenlage und Bedürfnisstruktur ausrichten und die Mädchen dabei wieder einmal das Nachsehen haben.

Geschlechtsspezifischer Blickwinkel

Wird die Erlebnispädagogik den Zielen von Mädchenarbeit gerecht? Welche Kritik läßt sich anbringen, wenn man die Erlebnispädagogik aus frauenspezifischer Sicht betrachtet? Welche Chancen bietet die Erlebnispädagogik für Mädchen und Frauen? Wie kann praktisches erlebnispädagogisches Arbeiten mit Mädchen aussehen? Diesen Fragen soll im folgenden nachgegangen werden.

Mädchenarbeit „allgemein" – Notwendigkeit, Ziele und Ansprüche

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz erteilt den eindeutigen Auftrag an alle Bereiche der Jugendhilfe, bei der Gestaltung ihrer Leistungen „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern" (§ 9, Abs. 3 KJHG). Dieser Auftrag ist gleichzeitig als Eingeständnis zu werten, daß die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern noch immer ein Wunschtraum ist. All die Benachteiligungen aufzuzählen, denen Frauen ausgesetzt sind, wäre ein Thema für sich, das hier nicht weiter verfolgt werden soll. Aber wie soll es nun erreicht werden, dieses Ziel der Gleichberechtigung? Der Wege sind hier in der Pädagogik schon viele beschritten worden.

Kritik an der Koedukation

Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre war *Koedukation* das pädagogische Zauberwort. Koedukation – die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen – sollte endlich die gleichberechtigte Teilhabe von Mädchen und Jungen, von Männern und Frauen ermöglichen. Gleiche Zugangsbedingungen bedeuten automatisch gleiche Chancen, und gleiche Chancen würden eine Gleichstellung von Frau und Mann automatisch mit sich bringen – das war die zuversichtliche Denkart dieser Zeit. Daß das Zaubermittel nichts wirkte, die Koedukation, verstanden lediglich als formal gleiche Zugangsmöglichkeiten für beide Geschlechter zu Schule und Organisationen der Jugendarbeit, die Chancengleichheit nicht vorantrieb, gilt heute nicht mehr als besonders revolutionäre These und Sichtweise. Die besondere Situation von Mädchen und Frauen in der Gesellschaft, ihre spezifischen Lebenslagen und Belange, blieben außen vor. Erst nach und nach bemerkte man, daß das Geschlecht nicht nur eine biologische, sondern auch eine soziale Kategorie war. Mädchen wurden innerhalb der Koedukation in mehrerer Hinsicht benachteiligt.

Benachteiligung der Mädchen

Es stellte sich heraus, daß die Angebotsstruktur innerhalb der Koedukation bei weitem nicht so geschlechtsneutral ist wie angenommen. Zum Beispiel läßt die Angebotspalette in Jugendzentren oft eine unter der Hand betriebene Jungenorientierung erkennen: Kicker, Flipper und Billardtisch stehen im Eingangsbereich und sind vorwiegend

von Jungen belagert. Ein weiterer Kritikpunkt an der Koedukation war, daß die Jungen aufgrund ihres weniger angepaßten Sozialverhaltens (Stichwort: Brave Mädchen, laute Jungs) verstärkt Zuwendung und Aufmerksamkeit und dadurch eine verstärkte Förderung erhalten. „Mir hat oft der Mut gefehlt, so gut zu sein wie ich bin" – dieser Ausspruch stammt von der ehemaligen Skiläuferin Irene Epple. Die Koeduktion hat nicht unbedingt dazu beigetragen, diesen Mut zu fördern.

Mädchen- und Frauenarbeit

Ausgehend von dieser Kritik an der Koedukation entstand gegen Ende der siebziger Jahre das Schlagwort von der *Mädchen- und Frauenarbeit,* einer Pädagogik, die von einem feministischen Standpunkt aus gezielt an der Situation von Mädchen und Frauen ausgerichtet ist und sich als parteilich für weibliche Belange versteht.

Mädchenarbeit, das ist eine Pädagogik,

- die sich daran orientiert, Mädchen und Frauen in ihren Stärken zu unterstützen und diese auch als gleichwertig ernst zu nehmen, also eine Neu- bzw. Aufwertung weiblicher Eigenschaften und Eigenkompetenzen. Eine Neubewertung, die männliche Kompetenzen und Eigenschaften nicht abwerten soll;
- die die Mädchen darin unterstützt, sich von traditionellen Geschlechtsrollenklischees zu lösen;
- die den Mädchen die Möglichkeit gibt, ihre Erfahrungen, ihr spezifisches Erleben zur Sprache zu bringen;
- die die Möglichkeit gibt, männlich besetzte Territorien zu erobern;
- die die Abwertung und Einengung, Benachteiligung und Unterdrückung in ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen aufdeckt.

geschlechtsspezifische Jugendarbeit

Parteiliche Mädchenarbeit kann auf zwei Wegen geleistet werden: zum einen als geschlechtsspezifische Jugendarbeit, das heißt, es müssen Angebote und Räume nur für Mädchen bereit gestellt werden. Zum anderen muß Mädchen- und Frauenarbeit aber immer auch als Querschnittsaufgabe verstanden und auch bei koedukativen Angeboten die Geschlechterrollenproblematik immer mitreflektiert werden. Mit dem sechsten Jugendbericht (1984) erhielt die mädchenparteiliche Jugendarbeit Auftrieb und öffentliche Beachtung. Dieser Bericht liefert ein präzises Bild über die Lebens-

wirklichkeit von Mädchen. Benachteiligungen wurden überzeugend nachgewiesen.

Und etwas anderes wurde mit der Zeit immer deutlicher: Mädchenarbeit ist auf die Dauer nicht denkbar, ja sinnlos ohne ihr Äquivalent, eine geschlechtspezifische Jungenarbeit. Diese wurde in den letzten Jahren zunehmend als sinnvolle und nötige Weiterentwicklung der Jugendarbeit diskutiert, und es liegen bereits erste Erfahrungen aus einzelnen Einrichtungen vor.

Erlebnispädagogik und Mädchenarbeit – Kritische Aspekte und Chancen

Aber jetzt zur „Gretchenfrage" an die Erlebnispädagogik: Lassen sich die Ziele und Ansprüche einer so skizzierten Mädchenarbeit mit Hilfe der Erlebnispädagogik erreichen? Oder anders gefragt: Inwieweit läßt sich feministische Mädchenarbeit mit Erlebnispädagogik verbinden? Oder noch deutlicher: Ist diese Verbindung sogar kontraproduktiv?

Kritische Aspekte

Soviel sei vorweg gesagt: Erlebnispädagogik und Mädchenarbeit – verstanden sowohl als Querschnittsaufgabe als auch als geschlechtsspezifische Mädchenarbeit – ist für uns kein Widerspruch, sondern ein sinnvoller Weg, den zu beschreiten es lohnt. Nicht alle Pädagoginnen und Pädagogen sehen das jedoch so. Gerade bei koedukativen Angeboten wird der Erlebnispädagogik häufig der Vorwurf gemacht – noch mehr als anderen Feldern der Pädagogik – bestehende Benachteiligungen der Mädchen zu verfestigen (vgl. dazu u.a.: JÖRISSEN 1990; DÜCHTING 1994; LINDENTHAL 1993). Und tatsächlich bergen erlebnispädagogische Konzepte und Praktiken diese Gefahr in besonderer Weise in sich, wenn die geschlechtsspezifische Differenzierung fehlt – und das ist in der Geschichte der Erlebnispädagogik bis vor einigen Jahren der Fall gewesen.

Entwerfen wir also einmal ein erlebnispädagogisches Szenario wie es nicht untypisch ist und schauen es uns unter einem frauenspezifischen Blickwinkel näher an: Eine gemischtgeschlechtliche Gruppe – mehr Jungen als Mädchen, geleitet von einem Pädagogen und

Walter Krug

Der Weg und das Ziel – Neue Wege in der Heimerziehung

Die Erlebnispädagogik gewinnt in der stationären Erziehungshilfe als neuer methodischer Ansatz zunehmend an Bedeutung. Die unterschiedlichen Denkweisen und Handlungsansätze der Methode Erlebnispädagogik und des Systems Heimerziehung führen jedoch in der konkreten Verwirklichung von erlebnispädagogischen Maßnahmen im Heimbereich zu erheblichen Spannungen. An Hand des erlebnispädagogischen Langzeitprojekts der therapeutischen Abteilung des Kinderzentrums St. Vincent Regensburg wird gezeigt, wie Erlebnispädagogik im Rahmen der Heimerziehung als ein hochwirksames Mittel für Lern- und Veränderungsprozesse bei schwierigen Jugendlichen gestaltet werden kann. Im Zentrum der Beschreibung stehen dabei nicht die einzelnen Maßnahmen, sondern die Grundprinzipien, die helfen sollen, die verändernde Potenz der Erlebnispädagogik im Rahmen der Heimerziehung von schwierigen Jugendlichen maximal zu entfalten. Eine kurze Skizze über die Wirksamkeit der Erlebnispädagogik bei diesem Klientel rundet den Beitrag ab.

Neuer methodischer Ansatz

Das Spannungsfeld zwischen Erlebnispädagogik und Heimerziehung

Jeder Heimerzieher, der sich „auf dem Stand seiner Kunst" wähnt, kann mit dem Begriff „Erlebnispädagogik" inzwischen etwas anfangen. Vor etwa zwanzig Jahren in der Heimlandschaft noch völlig unbekannt, hat die Erlebnispädagogik inzwischen die Herzen der Pädagogen, Fachdienste, Freizeitpädagogen und Heimleiter im Sturm genommen. Allein die Verantwortlichen der Verwaltung sehen mit einer gewissen Skepsis diesem anderen, etwas nach Chaos und Anarchie riechenden, pädagogischen Ansatz entgegen. In den Ausbildungsstätten für Pädagogik ist die Erlebnispädagogik ein fester Bestandteil der Ausbildungsinhalte. Dort wird sie in ihren

Zwischen Chaos und Anarchie, ...

theoretischen Grundannahmen, ihrer methodischen Vielfalt und ihrer praktischen Durchführung vermittelt.

... zwischen Utopie und Wirklichkeit

Daß es sich bei dem oben Gesagten bestenfalls um eine Utopie aus dem Jahre 2005 handeln kann, ist jedem klar, der mit dem Bereich Heimerziehung, oder moderner und verwaltungstechnisch präziser benannt, dem Bereich der stationären Erziehungshilfe vertraut ist. Noch lange ist die Erlebnispädagogik nicht als institutionalisierter Ansatz der Heimerziehung in der Mehrzahl der Heime verankert. Einige wenige, oft eher als elitär geltende Erziehungshilfezentren, oder aber spezialisierte Kleinsteinrichtungen, integrieren Erlebnispädagogik in ihre Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen. Nach landläufiger Meinung haben sie das dafür notwendige Geld und den erforderlichen personellen Spielraum zur Verfügung. Immerhin ist es ermutigend, daß auf den meisten Fachkongressen der Heimerziehung für die Erlebnispädagogik eine Nische bereitgehalten wird, die auf Grund ihrer praxisnahen und attraktiven Darstellungsweise von den Tagungsteilnehmern regelrecht bedrängt wird. Über Fortbildungsangebote schnuppern immer mehr Pädagogen aus dem Heimbereich in die Erlebnispädagogik hinein, sind von ihr begeistert und wünschen, solche Angebote in ihren Einrichtungen verwirklichen zu können. Vorsichtshalber, und um nicht als altmodisch zu gelten, werden auf die alten Kleider der üblichen Ferienfreizeiten mit Heimkindern zumindest die neuen Ettiketten „Erlebnispädagogische Maßnahme“ aufgenäht.

Verändernde Potenz

Welchen Stellenwert kann die Erlebnispädagogik im Bereich der Heimerziehung sinnvollerweise einnehmen? Zum einen: Erlebnispädagogik kann die traditionelle Heimerziehung nicht ersetzen. Dazu fehlt ihr die Nähe zum alltäglichen Leben in unserer Gesellschaft und die beheimatende Konstanz des Versorgungs- und Beziehungsangebots. Zum anderen: Erlebnispädagogik ist mehr als ein exotischer Luxus, den sich nur exklusive pädagogische Zentren zur Imagepflege leisten können. Dazu ist die verändernde, aufbrechende Potenz der Erlebnispädagogik gerade bei schwer und vielschichtig gestörten Kindern und Jugendlichen zu groß. Deshalb: Erlebnispädagogik kann ein gleichberechtigter, hochwirksamer methodischer Ansatz einer flexiblen, an den Bedürfnissen des Kindes orientierten, ganzheitlichen Erziehung sein.

Gerade im stationären Bereich der Erziehungshilfe
- kann die Erlebnispädagogik erste Zugänge zu schwer verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen ermöglichen, bei denen die wenigen positiven Ansätze im Alltag laufend durch ihre Defizite, Störungen und Konflikte zugedeckt werden;
- kann sie Vermeidungs-, Verdrängungs- und Abspaltungsmechanismen bei den Kindern und Jugendlichen aufbrechen, die zwar in der individuellen Lebensgeschichte notwendig waren und in der alltäglichen Anforderungssituation effektiv sind, die jedoch eine gesunde und altersgemäße Entwicklung verhindern;
- bietet die Erlebnispädagogik verlockende Alternativen gegenüber der Tendenz zu Passivität, Konsum und Anpassung an die versorgenden Gegebenheiten;
- ermöglicht sie den Jugendlichen; neue, gesellschaftlich akzeptierbare Herausforderungen und Grenzerfahrungen zu erleben.

„Methode Erlebnispädagogik" und ...

Diese Chancen sollten gerade in der aktuellen Situation der Erziehungshilfe genutzt werden, in der die stationären Einrichtungen immer stärker mit vielschichtig gestörten Kindern und Jugendlichen konfrontiert werden, an deren komplexer Problematik die üblichen Wege der Erziehung scheitern.

In der Praxis erweisen sich das „System Heimerziehung" und die „Methode Erlebnispädagogik" jedoch als äußerst unterschiedliche pädagogische Ansätze. Der aufmerksame Leser wird bereits vorher darauf gestoßen sein, als von der Erlebnispädagogik als „institutionalisiertem Ansatz in der Heimerziehung" die Rede war. Inwieweit läßt sich Erlebnispädagogik „institutionalisieren" und in ein auf Beständigkeit und Dauer ausgelegtes, mehr oder weniger statisches System, als dessen Paradebeispiel die Heimerziehung ja verrufen ist, einbauen? Ist diese Verankerung überhaupt wünschenswert?

... „System Heimerziehung"

Ohne Zweifel tun sich die beiden Ansätze schwer miteinander: Heimerziehung ist auf langfristige Planung, Beständigkeit, Beheimatung, Einbeziehung des Umfelds, Orientierung an der zukünftigen Lebenswelt des Jugendlichen, Risikominimierung angelegt. Erlebnispädagogik lebt von der Spontaneität, der Vorläufigkeit, der unfertigen Situation, der zeitlichen Beschränkung, dem kalkulierten Risiko, der Ausnahmesituation, der abgegrenzten Gruppe.

Gegenseitige Vorurteile

Spürbar werden die Spannungen zwischen Heimerziehung und Erlebnispädagogik immer dann, wenn ein konkretes Vorhaben umgesetzt werden soll. Fragen der Finanzierung, der Planungszeiträume, der Materialanforderungen, der Arbeitszeitregelungen und Vergütung, der Risikoabsicherung führen häufig bereits im Vorfeld einer Maßnahme zu Mißverständnissen und Ärger. Nicht selten werden erlebnispädagogische Maßnahmen von unbeteiligten Mitarbeitern des Heims als Erholungszeiten gesehen und Erlebnispädagogen als eine Art „Dauerurlauber", denen es gelungen ist, sich ihren Spaß am Leben gut bezahlen zu lassen. Auf der anderen Seite wird die Heimerziehung von vielen Pädagogen als völlig überholte, unwirksame, über Repressionen gesicherte Verwahrungsform eingeschätzt, aus der Kinder und Jugendliche eigentlich befreit werden müßten. Derartige Zuschreibungen, die zugegebenerweise nicht so ausgesprochen und wohl auch selten nur so prägnant formuliert werden, ziehen unnötige Grenzlinien, bauen Mauern auf, wo Brücken möglich und notwendig wären.

Gemeinsamkeiten und Gegensätze

Sinnvoll und förderlich wäre es, Heimerziehung und Erlebnispädagogik nicht als gegensätzliche, unvereinbare Ansätze zu sehen, sondern ihre komplementären, also ihre sich ergänzenden Charakterzüge als Chance zur gegenseitigen Erweiterung zu erkennen. Wie bereits gesagt wurde: Erlebnispädagogik ist ein hochpotentes Mittel, um Veränderungs- und Entwicklungsprozesse bei schwer gestörten Kindern und Jugendlichen in Gang zu bringen. Zeitgemäße Heimerziehung verfügt in ihrer Gestaltung des therapeutischen Milieus, in ihren dauerhaften Beziehungsangeboten und durch ihre spezialisierten therapeutischen Möglichkeiten über zuverlässige Mittel um Kinder und Jugendlichen aus ihren Schwierigkeiten heraus in eine eigenständige und gesunde Entwicklung zu führen. Ziele, wie die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung, die Entwicklung sozialer Kompetenz, die Erhöhung der Selbstachtung beim Jugendlichen stehen sowohl in der Heimerziehung, wie auch in der Erlebnispädagogik im Vordergrund.

Erfolgreiches Zusammenspiel

Das Zusammenspiel zwischen den beiden Systemen hängt jedoch stark von den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten ab. Es gibt wohl keine allgemeine Lösung nach dem Motto „So wird es gemacht!". Im folgenden soll deshalb beschrieben werden, wie in der therapeutischen Abteilung des Kinderzentrums St. Vincent, Regensburg, der

Gunter A. Pilz

Hat Pädagogik eine Chance gegen Gewalt?

Erschrocken und betroffen nehmen wir Kenntnis von der Gewalt und Fremdenfeindlichkeit in unserer Gesellschaft. Die große Zahl beteiligter junger Menschen erfüllt viele mit Sorge und Angst. Gewaltprävention in den unterschiedlichsten Facetten, vom Ruf nach schärferen Gesetzen, nach noch mehr Polizei, über Maßnahmen zur Verbesserung der Lebenswelten junger Menschen bis hin zu mehr oder weniger konkreten sozialpädagogischen Maßnahmen und Projekten, hat Hochkonjunktur. Im Kontext sozialpädagogischer Maßnahmen gewinnen dabei körper- und bewegungsbezogene Konzepte zunehmende Bedeutung. Die Palette reicht von traditonellen sportartspezifischen Angeboten über den Abenteuer- und Kampfsport bis hin zu differenzierten körper- und bewegungsbezogenen Konzepten. In diesem Beitrag möchte ich Begründungen, konzeptionelle und kritische Überlegungen zur Frage nach den Chancen körper- und bewegungsbezogener Konzepte in der Gewaltprävention vortragen. Dabei werde ich mich dem Thema wie folgt nähern:

Hochkonjunktur der Gewaltprävention

- in einem ersten Schritt werde ich auf die lebensweltlichen (Gewalt-)Erfahrungen junger Menschen eingehen, die die Suche, das Bedürfnis nach Spannung und Abenteuer, Risiko und action, nach Körpererfahrung und Bewegung verstärken;
- in einem zweiten Schritt werde ich auf die Bedeutung und die konzeptionellen Erfordernisse einer sport-/körperbezogenen Jugendsozialarbeit zu sprechen kommen; um
- in einem letzten Schritt die Grenzen sportbezogener Jugendsozialarbeit zu diskutieren.

Meine Ausführungen sind dabei das Ergebnis meiner nunmehr achtjährigen wissenschaftlichen Begleitung des Fußball-Fan-Projektes Hannover, das im Sinne akzeptierender Jugendarbeit einen Schwerpunkt u.a. in körper- und bewegungsbezogenen Angeboten für gewaltbereite und -faszinierte Jugendliche hat. Ich werde das Thema dabei mehr in Form einer übergreifenden, mehr allgemeinen Diskussion der Bedeutung sport- und körperbezogener Kon-

sport- und körperorientierte Konzepte

zepte in der Jugend(sozial)arbeit, denn in der Vorstellung konkreter Konzepte abhandeln.

Gewalterfahrungen in den Lebenswelten junger Menschen

Die Lebenswelten junger Menschen sind bepflastert von vielen subjektiv empfundenen, wie auch objektiv vorhandenen Gewalterfahrungen, mit denen sie umgehen und die sie verarbeiten müssen. Mit KRAFELD (1992, S. 501) bin ich der festen Überzeugung, daß „das Verhalten von Jugendlichen, auch von gewalttätig agierenden, durchweg aus ihren Lebenserfahrungen und ihren Versuchen resultiert, mit diesen ihren Erfahrungen und Eindrücken umzugehen." Aus der Vielfalt dieser lebensweltlichen Gewalterfahrungen möchte ich hier zwei mir für unsere Thematik besonders wichtig erscheinende Problemfelder herausgreifen (ausführlicher siehe PILZ 1994):

Lebensweltliche Gewalterfahrung

- die Bewegungsarmut, das Abschneiden, die Betonierung gewachsener Bewegungsräume und
- der Mangel an Eigenerfahrungen, die vorenthaltenen Mitgestaltungsmöglichkeiten der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse durch die jungen Menschen.

Bewegungsarmut, Betonierung von Bewegungsräumen

„Zwischen zehn und vierzehn, da sie nicht mehr in den Hort gehören und noch nicht in das Jugendheim, zu groß sind für den Spielplatz und zu klein für den Sportverein, streifen sie durch den zerstörten Nahraum. Und weil sie keine unberührten Ecken mehr finden, konsternieren sie die Apparatur, die sie umgibt, malen den grauen Beton mit bunter Kreide fort und kratzen Schrammen in den glänzenden Lack, in dem sich die Autos präsentieren. Und sie verschwinden wieder, tauchen von den glatten Oberflächen ab in die Garagenhäuser und Heizungskeller." (THIEMANN 1988, S. 52)

Suche nach action, Spannung

In aktuellen Untersuchungen über Ursachen und Motive fremdenfeindlicher Gewalt wird immer wieder auf das Phänomen der Suche nach action, Spannung, Ausleben von Körperlichkeit hingewiesen (siehe u.a. WILLEMS 1993). Dahinter verbirgt sich das

immer gravierender werdende Problem des zivilisations- und gesellschaftsbedingten erlebnis-, spannungs- und abenteuerarmen Alltags. Die Menschen moderner Industriegesellschaften sehen sich zunehmend einem zivilisatorischen Druck ausgesetzt, sich und ihr Verhalten ständig und stetig unter Kontrolle zu halten, ihre Affekte und Emotionen zurückzudrängen, zu unterdrücken oder – wie ELIAS (1977) es nennt: ihren Trieb- und Affekthaushalt zu kontrollieren. Wir haben uns praktisch laufend unter Kontrolle, im wahrsten Sinne des Wortes in der Gewalt, unterdrücken unsere aktuellen Befindlichkeiten und Bedürfnisse, um andere nicht zu stören, um ein so hochkomplexes Zusammenleben, wie dies in modernen Industriegesellschaften erforderlich ist, zu ermöglichen. Dies bleibt nicht ohne Folgen: So fragt KEIM (1981) zu Recht, ob nicht mit unserer gesellschaftlichen Entwicklung ein Stau überdisziplinierten An-sich-Haltens einhergeht, der sich zunehmend häufiger entlädt in Aggressionen, unterschiedlichen Formen von Selbstzerstörung oder Fluchtbewegungen. Dies um so mehr, als Spannung, Affektivität wesentliche Triebfedern menschlichen Verhaltens sind, wie uns ELIAS (1977) und CSIKSZENTMIHALYI (1985) lehren. Die Dämpfung des Trieb- und Affekthaushaltes führt so zu einem verstärkten Bedürfnis nach affektiven Erlebnissen, das nun zusätzlich dadurch verstärkt wird, daß es in unserer verwalteten (ja ‚zer'-walteten), verrechtlichten und verbürokratisierten Gesellschaft immer weniger Möglichkeiten gibt, affektive Bedürfnisse zu befriedigen. Die Lebens- und Alltagswelten geben Kindern und Jugendlichen kaum oder gar keine Chancen, „ihre Umgebung nach eigenen Phantasien, Entwürfen und Plänen zu be- und ergreifen" (BECKER/SCHIRP 1986, S. 3). Es verwundert so auch nicht, wenn von Jugendlichen – wie in dem Gutachten über „Aufenthaltsmöglichkeiten für Jugendliche" in einer hannoverschen Großwohnsiedlung – „insbesondere fehlende Regel-, Spiel-, Sport–, Bewegungsorte ... sowie unmittelbar wohnungsnahe Spiel- und Aufenthaltsmöglichkeiten" (von SEGGERN/ERLER 1988, S. 70) beklagt werden. In einer verampelten Gesellschaft, in der viel zu viele Ampeln auf ‚rot' stehen, in der Verbotsschilder jeglichen kindlichen und jugendlichen Bewegungsdrang im Keime ersticken, in der Gerichtsurteile Sportplätze, Bewegungsräume in unmittelbarer Wohnungsnähe schließen, in der die Räume zur freien Entfaltung und Bewegung immer geringer werden, sind Gewalt, abweichende Verhaltensweisen vorprogrammiert, sind die zuweilen irritierenden, gewaltförmigen Verhal-

Bedürfnis nach affektiven Erlebnissen

Mangelnde Bewegungsmöglichkeiten, steigende Gewaltbereitschaft?

tensweisen Jugendlicher als durchaus ‚angemessene' Antworten auf ihre widersprüchliche Lage zu verstehen. Dabei – und dies kann nicht ernst genug genommen werden – ist ein interessanter Zusammenhang zwischen mangelnder Bewegungs- und Abenteuerwelt, fehlenden körperbetonten und -bezogenen Freizeitangeboten einerseits und der Gewaltbereitschaft junger Menschen andererseits festzustellen. Wenn wir jüngsten Statistiken Glauben schenken dürfen, dann ist es zur Zeit die Altersgruppe der 10- bis 16jährigen, die sich durch steigende Gewalttätigkeit und eine besondere Brutalität „auszeichnet". Dabei handelt es sich um genau die – in der Regel männlichen – Kinder und Jugendlichen, die unter den mangelnden Spiel- und Bewegungsräumen am stärksten zu leiden haben. Für Kinder bis zum Alter von 12 Jahren halten die Städte genügend mehr oder weniger attraktive Kinderspielplätze bereit. Die über 12jährigen dürfen diese Spielplätze nicht mehr betreten. Attraktive andere öffentliche Räume sind für diese Jugendlichen vergleichsweise wenig vorhanden. Rasenflächen, die zum Ballspielen – eine der Aktivitäten, die gerade die 12- bis 16jährigen besonders anspricht – animieren, sind in vielen Fällen durch Schilder ‚garniert', die signalisieren, daß das Ballspielen auf diesen Grünflächen verboten ist. Der Einfallsreichtum postmoderner Gerichtsbarkeit und Kinderfeindlichkeit scheint dabei unbegrenzt zu sein (vgl. PILZ 1994). Diese Altersgruppe der 12- bis 16jährigen fällt zusätzlich in das Angebotsloch vieler Sportvereine, die für Kinder bis zum Alter von 10-12 Jahren ein breitgefächertes, attraktives, sportartenübergreifendes Bewegungsangebot bereithalten, danach aber nur noch oder überwiegend sportartspezifische, leistungsorientierte Angebote machen, die dann für hohe Fluktuationsraten Jugendlicher in den Sportvereinen sorgen.

Die vernachläßigten 12-16jährigen

Gewalthandlungen sind so besehen „sachlogisch durchaus vernünftig", vor allem dann, wenn wir sie in ihren Entstehungszusammenhängen in der „durchrationalisierten Monotonie des Alltags" der Jugendlichen lokalisieren" (BECKER/SCHIRP 1986).

Jörg Mohring/Herbert Schäffel[1]

Low Budget – High Level!

Wie wir eine Ringvorlesung in der Fachhochschule organisierten.

Nachdem wir die Werbetrommel für die geplante Ringvorlesung kräftig gerührt hatten, standen wir plötzlich vor vielen ungelösten Problemen. Zuerst mußte von der Fachhochschule ein Raum zur Verfügung gestellt werden. Dort wollten wir ungestört vor Ort planen, uns besprechen und unsere Materialien liegen lassen. Also fragten wir beim Hausmeister nach, der den größten Überblick hat, prüften im Sekretariat den Raumbelegungsplan und zu guter Letzt wurde der Dekan zu Rate gezogen. Mit seiner Zustimmung erhielten wir ein kleines Zimmer im 3. Stockwerk, das wir uns mit Dozenten teilen durften. Dann brauchten wir noch einen Raum, in dem wir die Getränke, die Bücher, das Holztor, die Stellwände für die Ausstellung der Paten des Forum Erlebnispädagogik (siehe Vorwort!) und unser erlebnispädagogisches Equipment abstellen und lagern konnten. Diesen Raum erhielten wir vom Hausmeister.

Jetzt konnten wir mit dem Aufbau der Ausstellungswände beginnen. Eigens für die Ringvorlesung sind seitens der Fachhochschule neue Ausstellungswände beschafft worden, die uns umgehend zur Verfügung gestellt wurden. Leider waren diese für unseren Zweck nicht zu verwenden, da sie eine zu kleine Ausstellungsfläche boten und nicht die entsprechende Höhe aufwiesen. Also nachgefragt: Wo gibt es Stellwände für unseren Zweck? – Ja, es gibt welche, die sogenannten „Korktafeln“, aber sie können aus technischen Gründen nur zusammen aufgestellt werden. Alles paletti! – die nehmen wir. Nun gings los. Die Info-Pakete der Paten wurden ausgepackt, das für uns beste Material wurde ausgewählt und an die Tafeln gepinnt. In Absprache mit dem Hausmeister – hier wurde viel Überredungsgeschick von uns gefordert – durften wir die Stellwände ausnahmsweise im Säulengang des Treppenhauses aufstellen. Allerdings mit einer Einschränkung: Sie durften erst am Nachmittag aufgestellt werden und mußten abends wieder ver-

schwunden sein. Das bedeutete für jede Veranstaltung der Ringvorlesung: weniger Zeit für den Auf- und Abbau.

Die Planung für den ersten Abend stand fest: „Flying Fox mit Bremse“ im Lichtschacht des Treppenhauses aufbauen, „Eisenpodest“ (wird normalerweise von uns für den „Vertrauensfall“ benutzt) mit Fernseher und Videorekorder, die „Korktafeln“, der „Bücherstand“ und Info-Material im Säulengang. Dann geschah, was wir nicht bedacht hatten! Ausgerechnet an diesem Tag waren die Herren von der Baukommission zusammen mit dem Hausmeister im Gebäude unterwegs. Gerade in dem Augenblick, als unser Dummy im Nadelstreifenanzug am Flying Fox befestigt war und wir das Stahlseil am Treppengeländer fixieren wollten, kamen die Herren vom zweiten Stockwerk herab. Dabei war uns gar nicht wohl zumute. Was macht man in so einem Fall? – Flucht nach vorne war die Devise: Die Statik dieser Mauern und des Treppengeländers sei geradezu prädestiniert für unseren Darstellungszweck! Überzeugt haben wir die Herren zwar nicht, aber immerhin überredet: Dies werde sicherlich nicht zur Dauereinrichtung und die feuerpolizeilichen Sicherheitsbestimmungen des Hauses werden selbstverständlich berücksichtigt. Tief durchatmen – geschafft.

Soweit war alles vorbereitet, die Begrüßungstafel für den Referenten stand, der Weg zum Vortragsraum war markiert, die Videosequenzen zum Thema Erlebnispädagogik liefen, das „Spinnennetz“, das „Holztor“ (mit der Aufschrift: Forum Erlebnispädagogik), die Ausstellungsstellwände, der Bücherstand und die technischen Hilfsmittel für den Referenten standen bereit. Der holzgetäfelte „Raum für Kontakte“ bzw. für den Umtrunk war vorbereitet. We are ready! Die ersten Gäste von außerhalb, Studentinnen und Studenten kamen und der Säulengang füllte sich zusehends. Es wurde später. Die akademische Viertelstunde war bereits vorüber, doch vom Referenten keine Spur. Die Besucher – und nicht nur sie – wurden ungeduldiger. Durch höhere Gewalt verhindert, traf der Referent mit 25-minütiger Verspätung ein.

Nach dem Vortrag verließ dann ein großer Teil der Anwesenden die Fachhochschule, so daß beim anschließenden „Raum für Kontakte“ bzw. Umtrunk nur „einige“ Gäste dageblieben waren. Ob das ein gutes Omen war? Währenddessen begannen Frank Mösch-

ler und Sven Mews, zwei Freunde, bereits mit dem Abbau, da wir sonst den zeitlichen Rahmen – Orginalton Hausmeister: „... sonst werdet ihr in der FH eingeschlossen" – nicht einhalten konnten. Es war kurz vor 22 Uhr, als wir die Fachhochschule verließen. Das war der erste Abend der Ringvorlesung! Wie werden wohl die nächsten Abende aussehen?

Da wir für unsere eingesetzte Arbeit kein Entgelt erhielten, haben wir uns für die nächsten vier Monate (Sept. bis Dez. '94) einen Slogan zurechtgelegt, der unser Motto enthielt: *Low Budget – High Level.* Wir hatten uns vorgenommen, mit den wenigen uns zu Verfügung stehenden Mitteln das Bestmögliche zu machen und dabei so präzise und schnell wie möglich zu arbeiten. Dabei entstand im Laufe der Veranstaltungen ein regelrechter „Ideenmarathon", d.h. gerade aus dem Slogan heraus entwickelten wir unsere besten Ideen, die wir dann jeweils in die Tat umsetzten. Ein Beispiel hierfür war die Idee der „Black Box". Genauer gesagt der „White Box", weil wir kein schwarzes Papier vorrätig hatten. Wir wollten die Gelegenheit nutzen, im Rahmen der Ringvorlesung auch den Fachbereich Sozialwesen darzustellen. Deshalb befestigten wir einen Karton auf einer Korktafel, überklebten ihn und die Wand mit weißem Papier, fügten den Schriftzug „Fachbereich Sozialwesen" hinzu und plazierten die Stellwand so, daß ein Spot, der an einer Säule im Säulengang montiert war, durch ein Loch in der Box von oben hineinscheinen konnte. Der Clou an der „White Box" war, daß man von vorne, durch ein weiteres Loch, in die Box schauen konnte und in der Box nur eine Ausgabe des Vorlesungsverzeichnisses zu sehen war. Leider haben wir die Betrachter nicht gefilmt oder photographiert. Schade, Sie können sich die Gesichter kaum vorstellen. Hierbei wollen wir anmerken, daß es uns fern lag, jemandem zu nahe zu treten oder gar bloßzustellen. Wir hatten lediglich die Absicht, Neugierde und Interesse zu wecken, was uns schließlich gelang.

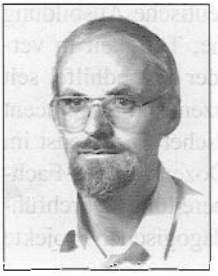
Wir waren sicherlich im Vorteil, was unser erlebnispädagogisches Equipment anbelangt, da wir einen „Flying Fox", ein „Eisenpodest" und ein „Spinnennetz" sowie zahlreiche Aufnahmen erlebnispädagogischer Unternehmungen unser eigen heißen konnten. Dadurch konnten wir leicht einen Blickfang für das Auge erreichen. Aber jedesmal nur dasselbe Equipment aufzubauen und

sonst nichts – der Gedanke löste eine Art Unbehagen bei uns aus. Nein, das konnte es nicht sein. Einen „high level" zu halten oder eventuell noch zu erhöhen, war unser Ziel. So erstellten wir zusammen mit Studentinnen und Studenten aus verschiedenen Semestern, die im Vorbereitungsteam mitwirkten, den Slogan: „Der Fachbereich Sozialwesen: Fachkompetenz, Engagement & Innovation". Dieser sollte fortan bei jeder Ringvorlesung auf der Stellwand der FH stets zu lesen sein.

Generell erwies sich die Zusammenarbeit mit dem Vorbereitungsteam, das sich aus Studenten und Studentinnen, die die Ringvorlesung als Wahlpflichtfach gewählt hatten, und uns beiden zusammensetzte, durchwegs als positiv, bis auf das Engagement einiger Kommilitonen. Wir haben darüber viel diskutiert und kamen zu dem Schluß, daß es sehr schwer ist, Menschen zum Engagement zu überreden oder Verständnis dafür zu erreichen, daß jemand eine Sache aus Spaß an der Sache selbst macht. Wir hatten immer Spaß. Das mag zum einen daran gelegen haben, daß unsere Absprachen immer zu 100% effektiv waren, die Verläßlichkeit auf den anderen bzw. das Team („wir 4") gestimmt hat, wir es irgendwie verstanden haben, uns gegenseitig zu motivieren, durch gemeinsame Erfolgserlebnisse beim Aufbauen immer eine gute Stimmung hatten und es viel zu lachen gab. Vielleicht auch, weil eine gewisse Heiterkeit im Team seinen besonderen Stellenwert hatte und vieles nicht so tierisch ernst genommen wurde. Vor allen Dingen aber hatte jeder den Überblick und die „Arbeit" nicht nur gesehen, sondern auch getan oder mitgeholfen ohne zu denken: „Was gibt's denn dafür?"

Nur ein einziges Mal wurden unsere Motivation und unser Durchhaltevermögen mehr als üblich gefordert. Die Ausstellungswände hatten wir beim Abbauen im Konferenzzimmer eingeschlossen, auch eine Ausstellungswand des Vorbereitungsteams. Beim Aufbauen eine Woche später, war diese Wand leer. Vielleicht hat sie jemand nur entliehen oder die Wand wurde vorübergehend anderweitig genutzt? Unsere Recherchen beim Dekan, beim Hausmeister, im Sekretariat und bei verschiedenen Dozentinnen und Dozenten und beim Vorbereitungsteam ergaben: sie war und blieb verschwunden und tauchte bis zum heutigen Tage nicht mehr auf. Solche Begleiterscheinungen sind nicht gerade förderlich für Moti-

Autoren und Herausgeber



Ulrich Aufmuth
Studium der Soziologie und Psychologie; Promotion zum Dr. phil; tätig als Psychotherapeut und freiberuflich als Seminarleiter; Dozent für Soziologie und Angewandte Psychologie an der Fachhochschule Kempten; leidenschaftlicher Alpinist; Fachübungsleiter Bergsteigen im DAV; Veröffentlichung zur Psychologie des Bergsteigens (1988) und zahlreiche Aufsätze in sportwissenschaftlichen Büchern und Fachzeitschriften

Birgit Haubenschild
Gymnasiallehrerin für Deutsch und Geschichte; seit 1992 Bildungsreferentin bei der Jugend des Deutschen Alpenvereins; Arbeitsbereiche: Aus- und Fortbildung von Jugendleiter/innen, Jugendbildungsmaßnahmen, Mädchenarbeit

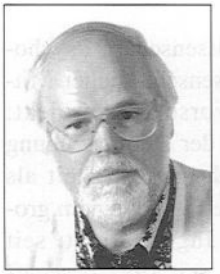
Bernd Heckmair
Diplompädagoge, Sozialpädagoge, Fachsportlehrer; Studium der Pädagogik, Soziologie und Kulturwissenschaft in München und Tübingen; Bildungsreferent bei OUTWARD BOUND Deutschland; Arbeitsschwerpunkte: Konzeptentwicklung, Bildungsmanagement

Lydia Kraus
Sportpädagogin und Fachübungsleiterin für Sportklettern und Skihochtouren; seit 1988 Leitung von erlebnispädagogischen Maßnahmen in der Jugendhilfe und der betrieblichen Ausbildung sowie der Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten im Bereich Körpererfahrung, Naturerfahrung und Frauenbildung

Walter Krug
Studium der Psychologie und der Allgemeinen Sprachwissenschaften an der Unviersität Regensburg; psychotherapeutische Ausbildung für Kinder und Jugendliche; Tätigkeit in verschiedenen Einrichtungen der Jugendhilfe; seit 1987 beschäftigt im Kinderzentrum St. Vincent Regensburg als psychologischer Fachdienst im therapeutischen Bereich; Dozent an der Fachakademie für Heilpädagogik Regensburg; Vorbereitung, Durchführung und Begleitung verschiedener erlebnispädagogischer Projekte des Kinderzentrums St. Vincent

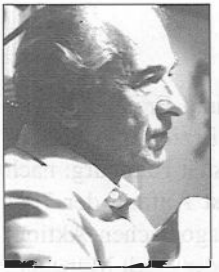
Werner Michl
Studium der Erziehungswissenschaft, Ethnologie und Psychologie; praktische Erfahrungen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, in der Heimerziehung, als Leiter eines Jugendzentrums, einer Jugendbildungsstätte und als Referent der Jugendhilfe; 1986 Promotion zum Dr. phil an der Universität München; seit 1993 Professor für Sozialarbeit und Sozialpädagogik an der Georg-Simon-Ohm Fachhochschule Nürnberg; Mitherausgeber der Zeitschrift „e&l. Erleben und Lernen, Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik"; Veröffentlichungen: Ökologie und Jugendarbeit, Jugendarbeitslosigkeit, Geschichte der Jugendhilfe, Erlebnispädagogik

Jürgen Oelkers
Studium der Erziehungswissenschaft, Germanistik und Geschichte; Promotion zum Dr. phil. an der Universität Hamburg; seit 1987 Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern; Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik; Veröffentlichungen und Forschungsschwerpunkte: Theorie der Erziehung, Geschichte der Pädagogik (18./19. Jahrhundert), Reformpädagogik



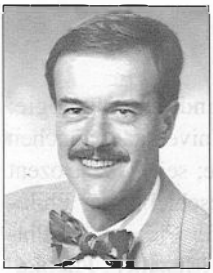
Gunter A. Pilz
Studium der Soziologie, Psychologie und Volkswirtschaftslehre; Akademischer Oberrat am Institut für Sportwissenschaft der Universität Hannover, Leiter des Arbeitsbereiches „Individuen und Gesellschaft"; zur Zeit Habilitation zu einem Thema über Gewalt; Forschungsschwerpunkte: Gewalt in der Gesellschaft und im Sport, Gewaltakzeptanz und Rechtsextremismus unter Jugendlichen, Fair play, (sport- und bewegungsbezogene) Jugendsozialarbeit, Medien und Gewalt; zahlreiche Publikationen u.a. zu sozialwissenschaftlichen Fragestellungen des Sports, der Jugendsoziologie und zu Gewalt und Rechtsextremismus

Harald Schöndorf
Studium der Philosophie und der Theologie; promovierte 1982 an der Universität München zum Doktor der Philosophie; seit 1982 Dozent für Erkenntnislehre und Geschichte der Philosophie an der Hochschule für Philosophie/Philosophische Fakultät S.J. in München; Publikationen u.a. über Descartes, Kant und Schopenhauer



Otto Speck
emeritierter Professor für Sonderpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München; 17 Jahre praktische Tätigkeit in Heim und Schule bei verhaltensgestörten, lernbehinderten und geistig behinderten Kindern; Mitglied des Ausschusses Sonderpädagogik der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates; Leitung von Forschungsprojekten u.a. zu den Bereichen der schulischen Integration lerngestörter Kinder, der Frühförderung behinderter Kinder, der ambulanten Helferdienste, der Lernorganisation für geistig schwer behinderte Kinder

Ferdinand Walser
Studium der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie; wissenschaftlicher Mitarbeiter in einem DFG-Forschungsprojekt; praktische Erfahrungen in der Heimerziehung und Jugendarbeit; langjährige Tätigkeit als Assistent der Geschäftsführung bei einem großen Träger der Offenen Jugendarbeit; seit 1989 tätig als Fortbildner; seit 1992 beschäftigt als Fortbildungsreferent bei INPUT e.V.



Kurt Weis
Volljuristische Ausbildung; Promotion an der Harvard Universität 1968, Habilitation für Soziologie an der Universität Saarbrücken 1979; seit 1980 Professor für Soziologie am Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität München; seit 1995 ein Sprecher des FORUMS ERLEBNISPADAGOGIK. Veröffentlichungen u.a. zur Soziologie des Sports, der Jugend, der Erlebnissuche und der Jugendkrawalle, der Sozialen Kontrolle, der Menschenbilder und der Technikfolgen

Wolfgang Zacharias
studierte Kunsterziehung und Erziehungswissenschaft; Promotion in Erziehungswissenschaft 1992 an der Universität Hamburg; nach einigen Jahren Schuldienst Anfang der 70er Jahre Mitinitiator der Pädagogischen Aktion; Kulturrat im Kulturreferat der Stadt München; Projektleiter der Pädagogischen Aktion/Spielkultur e.V.; zahlreiche Veröffentlichungen zur Spiel- und Kulturpädagogik, ästhetischen Erziehung und Museumsarbeit

Hubert Kölsch (Hrsg.)

Wege Moderner Erlebnispädagogik

NEU

Stichworte zum Inhalt:

Variationen zum Thema Erlebnispädagogik · Teil I: Was Moderne Erlebnispädagogik sein kann · Annäherung an den Begriff „Moderne Erlebnispädagogik" · Risiko und Gefahr · Erlebnispädagogische Angebote – Qualitätsmerkmal Sicherheit · Die Wiederentdeckung der Erziehung. Anstiftung zum Paradigmenwechsel · Pysiologische Prozesse beim Lernen und Erleben · Wirkt Erlebnispädagogik? Wirkfaktoren und Wirkmodelle in der Erlebnispädagogik · Weibliche Erlebnisräume – Männliche Erlebnispädagogik. Spitzfindiges oder Revolutionäres? · Teil II: Was Moderne Erlebnispädagogik werden kann · City Bound · Erlebnispädagogik in der Erwachsenenbildung. Beispiel Gesundheitsförderung · Natur als Kultur. Spurensuche nach einem erweiterten Naturbegriff · Kritische Reflexion zur erlebnispädagogischen Praxis für Frauen und Mädchen · Frauen als Führungskräfte in der Erlebnispädagogik – eine Illusion? · Erlebnispädagogik und ökologisches Lernen · Begrenzungen gemeinsam überwinden. Erlebnispädagogik mit behinderten Menschen · Anstelle eines Schlußwortes · Werden wir in Zukunft mehr oder weniger erleben? Erlebnispädagogische Beunruhigungen

1995 355 Seiten ISBN 3-929221-22-5 38 DM

Annette Reiners

Praktische Erlebnispädagogik.

Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele. (Soziale Arbeit in der Wende: Band 8)

1993 3. Aufl. 238 Seiten ISBN 3-929221-06-3 28 DM

Andreas Bedacht · Wilfried Dewald
Bernd Heckmair · Werner Michl · Kurt Weis (Hrsg.)

Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?

Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik. (Soziale Arbeit in der Wende; Band 12)

1994 2. Aufl. 207 Seiten ISBN 3-929221-09-8 28 DM

Mark Ostenrieder · Michael Weiß

Erleben – Lernen – Kooperieren.

Innovation durch erfolgreiches Miteinander. (Soziale Arbeit in der Wende: Band 18)

1994 1. Aufl. 244 Seiten ISBN 3-929221-15-2 28 DM

Bernd Heckmair · Werner Michl · Ferdinand Walser (Hrsg.)

Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit

Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis

Stichworte zum Inhalt:

Philosophische Annäherungen an den Begriff Erlebnis · Erlebnisverlust in der Erlebnisgesellschaft · Äußere und innere Aufbrüche · Erleben und Lernen im Dschungel der Großstadt · Erziehen und Erleben: ein ungleiches Paar? · Hindernisse und Grenzen überwinden als Signum für Erlebnispädagogik · Das starke „schwache Geschlecht"! · Neue Wege in der Heimerziehung · Prävention: weg von den Defiziten, hin zu den Stärken.

1995 232 Seiten ISBN 3-929221-24-1 34 DM

VERLAG DR. JÜRGEN SANDMANN
Auslieferung, Bestellannahme & Abwicklung:
VG Verlagsauslieferung Dr. Glas
Tegernseer Landstraße 161 · D-81539 München
Tel.: 089/691 29 17 + 691 29 50 · Fax: 089/691 47 45

Themenhefte Praktische Erlebnispädagogik

Herausgegeben von Annette Reiners und Jürgen Sandmann

***Die Themenhefte PEP** wollen einleiten, überleiten, anleiten – „**PEP**" bringen in die theoretische und praktische Diskussion. **PEP** setzt sich das Ziel, die vielfältigen Aspekte der Erlebnispädagogik verständlich abzubilden und wichtige Zusammenhänge herauszuarbeiten.*

Die Erlebnispädagogik hat in der Pädagogik als Wissenschaft und Praxis eine Menge von Impulsen ausgelöst. In diesem Band wird der Erlebnisbegriff aus der Sichtweise mehrerer Wissenschaften diskutiert, darüber hinaus werden wegweisende Projekte der erlebnispädagogischen Praxis vorgestellt.

Stichworte zum Inhalt:

Philosophische Annäherung an den Begriff Erlebnis • Erlebnisverlust in der Erlebnisgesellschaft • Äußere und innere Aufbrüche • Erleben und Lernen im Dschungel der Großstadt • Erziehen und Erleben: Ein ungleiches Paar? • Hindernisse und Grenzen überwinden als Signum für Erlebnispädagogik • Das starke „schwache Geschlecht"! • Neue Wege der Heimerziehung • Prävention: weg von den Defiziten, hin zu den Stärken!

ISBN 3-929221-24-1