

**Sabine Behn / Helmut Heitmann
(Hrsg.)**

SPANNUNG, ABENTEUER, ACTION

ERLEBNIS- UND ABENTEUER- PÄDAGOGIK IN DER JUGENDARBEIT

**Dokumentation einer Tagung
des
„Informations-, Forschungs-, Fortbildungsdienstes
Jugendgewaltprävention“ (IFFJ)
im
„Verein für Kommunalwissenschaften e.V.“
(Berlin)**

edition erlebnispädagogik
Lüneburg

Schriftenreihe
**BERICHTE
VON
KONGRESSEN, TAGUNGEN, WORKSHOPS**

Herausgegeben

von

Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck

(Universität Lüneburg)

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Spannung, Abenteuer, Action : Erlebnis- und Abenteuer-Pädagogik in der Jugendarbeit ; Dokumentation einer Tagung des "Informations-, Forschungs-, Fortbildungsdienstes Jugendgewaltprävention" (IFFJ) im "Verein für Kommunalwissenschaften e.V." (Berlin) / Sabine Behn ; Helmut Heitmann (Hrsg.). - Lüneburg : Ed. Erlebnispädagogik, 1994

(Schriftenreihe Berichte von Kongressen, Tagungen, Workshops ; Bd. 1)
ISBN 3-929058-98-7

NE: Behn, Sabine [Hrsg.]; Informations-, Forschungs-, Fortbildungsdienst Jugendgewaltprävention <Berlin>; GT

© 1994 by Verlag edition erlebnispädagogik - Lüneburg

Druck und Herstellung: Peter Grunwald

ISBN 3 - 929058 - 98 - 7

Schriftenreihe
**BERICHTE
VON
KONGRESSEN, TAGUNGEN, WORKSHOPS**

- Band 1 -

**Sabine Behn / Helmut Heitmann
(Hrsg.)**

**SPANNUNG, ABENTEUER,
ACTION**

**ERLEBNIS- UND ABENTEUER-
PÄDAGOGIK IN DER JUGENDARBEIT**

**Dokumentation einer Tagung
des
„Informations-, Forschungs-, Fortbildungs-
dienstes Jugendgewaltprävention“ (IFFJ)
im
„Verein für Kommunalwissenschaften e.V.“
(Berlin)**

edition erlebnispädagogik

Lüneburg

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
<i>Helmut Heitmann</i> Angstlust oder die Suche nach Selbstvergewisserungen	5
<i>Wolfgang Liegel</i> Erlebnispädagogik in der Sozialarbeit	10
<i>Torsten Fischer</i> Die Rolle der Kurzzeitpädagogik in der modernen Erlebnispädagogik	32
<i>Gunter A. Pilz</i> Erlebnis- und Abenteuerpädagogik – wo liegen die Chancen?	55

Am 17. Juni 1993 fand in Berlin die vom Informations-, Forschungs-, Fortbildungsdienst Jugendgewaltprävention (IFFJ) veranstaltete Tagung „Spannung, Abenteuer, Action – Erlebnis- und Abenteuerpädagogik in der Jugendarbeit“ statt. Im folgenden sind vier der dort gehaltenen Vorträge abgedruckt.

Vorwort

In kleinen Vorortgemeinden von Berlin vollzog sich über Monate ein fast turnusmäßig wiederkehrendes Ritual. Heranwachsende trafen sich mit schnellen Fahrzeugen auf den Umgehungsstraßen, um riskante Beschleunigungsrennen untereinander auszutragen. Eine von Mal zu Mal größer werdende Zuschauerschar umrahmte das Spektakel. Der Polizei, die bemüht war, die Rennen zu unterbinden, wurde durch spontane Ortswechsel ein Katz-und-Maus-Spiel geliefert.

Was hier mit durchschimmert – bei den Akteuren wie auch bei dem Publikum –, scheint ein Hunger nach Dramatik und Risikosuche, nach Selbstvergewisserung, nach dem Kitzel des Erlebnisses bis hin zu extremer Selbst- und Fremdgefährdung, die die Illegalität des Tuns in den Hintergrund drängt. Es mag wie ein spektakuläres oder exotisches Einzelbeispiel aussehen. Doch es scheint zugleich auch Beleg für ein allgemein beschriebenes Phänomen: die Suche nach Spannung und affektiven Reizen, nach Erlebnissen, nach Herausforderungen und Authentizität bei Jugendlichen – und nicht nur bei ihnen.

Das Interesse an erlebnisorientierter Freizeitgestaltung wächst angesichts fehlender Erfahrungs- und Erlebnisräume. Die Bedürfnisse von (großstädtischen) Jugendlichen nach Spannung, Dramatik, Bewegung und Abenteuer sind offensichtlich. Diese Suche nach dem Kick, nach Selbstvergewisserung entläßt sich aber nicht nur in exotischem und nonkonformem Tun, sondern auch, wie bereits geschildert, in äußerst risikoreichen, zuweilen selbstzerstörerischen Handlungen.

Als eine Antwort – gerade auch vor dem Hintergrund gewalttätiger Ausschreitungen – wird seit geraumer Zeit die Erlebnispädagogik diskutiert. Jahrelang führte diese Methodik eher ein Nischendasein. Inzwischen erfreut sich der Ansatz einer neuen Attraktivität. Mit ihm bemühen sich Jugend- und Sozialarbeiter/innen über das Medium des Abenteuers inzwischen auch um Jugendliche, die im Zusammenhang mit Gewaltdelikten auffällig wurden, oder um Heranwachsende im Umfeld rechtsorientierter Szenen.

Kontroversen bleiben nicht aus. Zweifel entzündeten sich an der Methode. Die Alltagstauglichkeit, die Übertragbarkeit des inszenierten Abenteuers wird kritisch hinterfragt, ein politischer Mißbrauch des Ansatzes befürchtet. Andererseits finden sich gerade bei dieser Methode Anknüpfungspunkte zur

Überwindung kognitiver Begrenztheiten, zum Entdecken nicht gekannter Potentiale und neuer Kommunikationsstrukturen.

Die Diskussion ist nicht neu. Neu sind jedoch die gesellschaftlichen Vorzeichen, unter denen sie heute geführt wird.

Anlaß genug für den IFFJ, sich dieses Themas anzunehmen und im Rahmen einer eintägigen Fachveranstaltung zur Diskussion zu stellen. Die Tagung stand unter dem Thema „Spannung, Abenteuer, Action – Erlebnis- und Abenteuerpädagogik in der Jugendarbeit“ und fand am 17. Juni 1993 in Berlin statt. Sie erfreute sich eines großen Andrangs und lebhafter Diskussionen.

Eine ausführliche Dokumentation der Tagung, die die Beiträge der Referenten und der Arbeitsgruppenmoderatoren/-moderatorinnen enthält, ist als Band 4 in der Reihe *IFFJ-Schriften* unter dem Titel „Spannung, Abenteuer, Action – Erlebnis- und Abenteuerpädagogik in der Jugendarbeit“ erschienen.* Themen der Arbeitsgruppen waren: Erlebnisse abseits des Alltags, Erlebnispädagogik mit straffälligen Jugendlichen, Frauen und Abenteuer, Sportjugendclubs, Erlebnispädagogik in der Stadt.

Im folgenden finden Sie die Beiträge der Referenten abgedruckt. In seinem einführenden Beitrag „Erlebnispädagogik in der Sozialarbeit“ gibt Wolfgang Liegel einen Überblick über den Einsatz von erlebnispädagogischen Maßnahmen in der Sozialarbeit mit „schwierigen“ Jugendlichen. Er zeigt auf, daß erlebnispädagogische Projekte oftmals eine letzte Brücke darstellen, über die „nicht mehr erreichbare“ Jugendliche zurück in die Gesellschaft geführt werden, indem sie ihnen die Möglichkeit geben, bestimmte Grunderfahrungen menschlichen Lebens zu machen, die sie im Alltag kaum erleben.

Torsten Fischer geht in seinem Beitrag „Die Rolle der Kurzzeitpädagogik in der modernen Erlebnispädagogik“ auf die Geschichte und den Stellenwert kurzzeitpädagogischer Maßnahmen ein. Ausgehend von den Modellen Kurt Hahns und der englischen Outward Bound Schools entwickelt er Standards, an denen sich zeitlich begrenzte erlebnispädagogische Projekte orientieren sollten.

Abschließend setzt Gunter Pilz sich mit den eingeschränkten Erfahrungsräumen von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft auseinander und entwickelt Ansatzmöglichkeiten für erlebnis- und sportpädagogische Maßnahmen.

Wir hoffen, mit dieser Zusammenstellung von Beiträgen zu unterschiedlichen Aspekten der Erlebnispädagogik neue Anstöße zu Diskussionen und Anregungen für die Arbeit mit Jugendlichen zu geben.

Sabine Behn

Helmut Heitmann

* Zu beziehen ist diese Broschüre über den IFFJ, Straße des 17. Juni 112, 10623 Berlin.

Helmut Heitmann

Angstlust – oder die Suche nach Selbstvergewisserungen*

Ich möchte Sie im Namen des IFFJ zur Tagung „Erlebnis- und Abenteuerpädagogik in der Jugendarbeit“ begrüßen.

Haben Sie schon einmal von *stage diving* gehört? Ich vermute einmal, die meisten von Ihnen kennen es nicht. *Stage diving* ist in den Konzerthallen der USA „erfunden“ worden und bedeutet, daß man bei großen Rockkonzerten auf die Bühne klettert und sich von dort ins Publikum wirft – in der Hoffnung, dort aufgefangen zu werden. Vermutlich ist es eine der harmlosesten Varianten für Jugendliche, um sich den „Erlebniskick“ zu holen. Andere Varianten kennen Sie wahrscheinlich besser: Jugendliche, die sich an S-Bahn-Züge klammern und bei Tempo 80 über den Eisenbahnschotter dahinrasen, immer der Gefahr ausgesetzt, sich schwerste Verletzungen zuzuziehen, wenn ein Signalmast übersehen wird.

Gehört und gelesen haben Sie sicher auch von Jugendlichen, die fachgerecht Autos knacken, durchtreten, bis der Tank leer ist, bei nächtlicher Verfolgung die Scheinwerfer löschen und mit 160 km/h dahinrasen, bis vielleicht der Wagen reif für die Schrottpresse ist. Eine zusätzliche Gefahr bei diesen „Touren“: Die Lenkradstifte werden durchtrennt. Bei Erschütterungen läuft man Gefahr, daß ein Teil wieder einrastet – das ist in der Tat russisches Roulette in jeder Kurve.

Oder, was mir kürzlich zu Ohren gekommen ist: Jugendliche, die von Brücken herunterspringen, direkt vor Lastkähne, sich an den Schiffen entlangtreiben lassen und versuchen, an herabhängenden Tauen wieder hochzuklettern. Sie ahnen wahrscheinlich, worin der besondere „Kick“ besteht: Man darf nicht in den Sog der Schiffsschrauben geraten.

Und nicht zu vergessen sind die für so manche wohl größten Abenteuerplätze in der Bundesrepublik: Die Fußballstadien der ersten und zweiten Liga, oder vielleicht weniger die Fußballstadien, sondern deren Vorfelder, die An- und Abfahrtswege.

* Transkribierte Fassung des eröffnenden Vortrages.

Jugendliche tun sich und anderen Gewalt an, heißt es häufig, und sie tun es mit auch mit einem hohen Maß an Selbstgefährdung. Zugleich signalisieren sie aber wohl auch einen tiefen Lebenshunger, eine Suche nach Selbstvergewisserung und Authentizität. Thematisiert wird jedoch zumeist nur das Plakative, das Auffällige, die S-Bahn-Surfer oder die Hooligans. Weniger genannt wird dagegen das gehörige Maß von Autoaggression unter Jugendlichen. Suizid – das sei hier nur am Rande erwähnt – ist beispielsweise in der Bundesrepublik bei Jugendlichen immer noch eine der hauptsächlichen Todesursachen – nach dem Straßenverkehr.

Was aber verbirgt sich hinter dem Erlebnishunger? Zyniker sprechen in diesen Zusammenhängen ja schon von einer „Interessengemeinschaft Schöner Sterben“.

Inwieweit wissen wir selber von solchen Aktivitäten? Wie weit können wir da mitgehen? Wo kann überhaupt noch etwas passieren? Wo sind die Möglichkeiten der Selbstvergewisserung, wo ist man „bei sich“? Ist die Vereinnahmung von Straßen und Plätzen überhaupt noch möglich? Tristesse offenbart sich – trotz wohlmeinender Bemühungen so mancher Wohnungsbauträger – in vielen Satellitenstädten. Und auch in den Stadtzentren duldet der Erlebniskauf wohlsituerter Kunden keine störenden jugendlichen Randgruppen, denen es an Kaufkraft mangelt.

Das Interesse an Jugend- und Verbandsarbeit scheint abzunehmen. Zugkräftiger muten Organisationen an wie beispielsweise Greenpeace: Deren Tun produziert Erfolge oder doch zumindest Fixpunkte im Leben, die womöglich noch am nächsten Tag mit Foto und Schlagzeile in der Presse dokumentiert werden.

Videos florieren, das Abenteuer aus der zweiten Hand scheint allemal wichtiger oder bedeutsamer als das sogenannte gute Buch.

Und beklemmenderweise scheint es auch sowas wie eine Pädagogik der extremen Rechten zu geben, die mit Einstiegsangeboten wie Zeltlager, Abenteuerreisen und Sonnenwendfeiern um das Interesse von Kindern und Jugendlichen buhlt.

Erlebnis ist in. Gesucht ist das Unbekannte, das Außergewöhnliche, das Risiko. Aber wieso?

„Wer in großem Wohlstand aufwächst, sucht immer größere Herausforderungen.“ So hat es der Hamburger Freizeitforscher Opaschowski formuliert. „Jeder Mensch ist in seinem Leben zumindest einmal für 15 Minuten berühmt“, so ließe sich in diesem Kontext Andy Warhol zitieren. Sind Jugendliche also auf der Suche nach der Viertelstunde, nach der Eintagsfliege des Ruhms? Nach Norbert Elias entstehen Brüche der Zivilisation, Rückschritte gerade in einer Gesellschaft, in der Gewalttätigkeiten stark gezähmt sind. Dort ist das Bedürfnis nach mimetischen Kämpfen sehr groß. Er glaubte –

insbesondere bezogen auf das Thema Fußballsport – daß diese Kämpfe kathartische Wirkung hätten.

Andere begründen den Kick, den Kampf gegen sich und andere, die Thrill-Suche der Adrenalinjünger mit einer Zunahme von Beziehungslosigkeit, einem Mangel an Kultur der Langsamkeit, einem Fehlen an Phantasie, einem Zerfall von Sicherheit und Orientierungen. Ulrich Beck hat von der Verlustbilanzierung der Modernisierung gesprochen und meinte damit den permanenten Druck von Eigenverantwortlichkeit, von Entscheidungsnotwendigkeit, den Druck des Gefühls von Unsicherheit und damit der Suche nach Instrumenten der Gewißheit, der Sicherheit. Und was liegt in diesem Zusammenhang näher, als auf etwas zurückzugreifen, was wir alle parat haben, nämlich den eigenen Körper?

Er scheint eine neue Bedeutung zu bekommen – vor dem Hintergrund des Verlustes anderer Sinninstanzen. Er ist belastbar, kontrollierbar, überschaubar, erlebnisträchtig – und doch eine knappe Ressource womöglich – wenn ich an die Supernormen so mancher Bewegungskultur denke, schon umstellt von neuen Ansprüchen.

Aber das ist nicht nur im Kontext von Jugendlichen diskutabel. Körper und Bewegung, Erlebnisorientierung in Alltag und Freizeit, das betrifft vermittelt inzwischen viele Bevölkerungsgruppen. Die Suche nach tiefen Erlebnissen, nach dem schnellen Glück im Abenteuer scheint einer der prägnantesten Charakterzüge am Ende des 20. Jahrhunderts zu sein, so die These des Marburger Sportsoziologen Peter Becker.

Gesucht sind Grenzerfahrungen, auch von Erwachsenen, ob beim Tiefseetauchen, beim Drachenfliegen oder beim Rafting. Wen es nicht in die Natur zieht, für den gibt es ja noch das Fernsehen – und sei es der Kick der Reality-TV-Shows. Selbst das triviale Essen ist ja inzwischen häufig nicht nur Essen, sondern ein zelebriertes Erlebnisfest für die Augen. So zumindest kann man es den einschlägigen Fachorganen entnehmen.

Fragen wir uns doch einmal selber hier, wo wir selber Kraft und Körperlichkeit ästhetisieren, wo wir selber in Körper und Natur die Übersichtlichkeit in der neuen Unübersichtlichkeit suchen. Wo steckt denn unser eigenes „Schwarzenegger-Coming-out“?

Wurde der Kampf mit den Naturgewalten im Prozeß des Zivilisationsprozesses und des technologischen Fortschritts gewonnen, um heute erfolgreiche Jungmanager mit Europieper auf *survival tours* an den oberen Amazonaslauf zu schicken, ausgerüstet mit Blechnapf und Fahrtenmesser, und das womöglich als Belohnung für besonders gute Geschäftsabschlüsse?

Die Jugendlichen scheinen die Trendsetter zu sein. Sie haben offensichtlich auch hier ein sicheres Gespür für Neues.

Wolfgang Liegel

Erlebnispädagogik in der Sozialarbeit

Ich werde im ersten Teil meines Referates zunächst der Frage nachgehen, was unter dem Begriff der „Erlebnispädagogik“ zu verstehen ist, um dann im zweiten Teil zu berichten, wie wir im Rheinland zur Erlebnispädagogik überhaupt gekommen sind und welche Erfahrungen wir damit insbesondere in der Erziehungshilfe gemacht haben. Im dritten Teil möchte ich auf die Bedingungen und Zielvorgaben von erlebnispädagogischen Maß nahmen eingehen und im vierten Teil über die Einsatzmöglichkeiten erlebnispädagogischer Projekte in der Sozialarbeit sprechen.

Was ist „Erlebnispädagogik“?

Das Wort Erlebnispädagogik gehört heute zu den Begriffen, die so zielsicher und selbstverständlich gebraucht werden, daß der Eindruck entsteht, jeder wisse schon, was damit gemeint sei.

Aber bereits der Veranstalter schien sich nicht ganz sicher gewesen zu sein und formulierte im Tagungsthema „Erlebnis- und Abenteuerpädagogik“. (Was denn nun?) Und ob den Mitarbeitern in den Jugendämtern wohl klar ist, was sie meinen, wenn sie für Melanie Schulze oder Peter Schmitz eine erlebnispädagogische Maßnahme beantragen? Vielleicht so etwas Erlebnishaftes in der Pädagogik, das auch dann noch wirkt, wenn die herkömmlichen Mittel der Pädagogik versagen. So etwas Neues, Modernes, du weißt schon, oder hast du etwa davon noch nichts gehört?

Nun, damit es noch klarer wird: Man spricht heute ja schon in allen Bereichen von Erlebnis: Erlebnisreisen, Erlebnisurlaub, Erlebnisgesellschaft (Titel des 1992 erschienenen Buches von G. Schulze, Frankfurt / New York, mit dem Untertitel *Kultursoziologie der Gegenwart*), der Kaufhof imponiert als Erlebnishaus und das Sportzentrum als Erlebnispark. Warum dann nicht auch Erlebnispädagogik?

Also: Was ist das überhaupt – Erlebnispädagogik?

Ich habe einige Zeit geschwankt, ob ich an dieser Stelle zunächst eine wissenschaftliche Klärung des Begriffes „Erlebnispädagogik“ versuchen sollte. Ich hätte dann bereits bei Platon beginnen können; denn der erkannte schon, daß Nachahmung und Übung entscheidende Faktoren für das Lernen darstellen können – wobei von ihm aber auch ein besonders fataler Denkansatz seinen Ausgang nahm, der heute Erlebnispädagogik überhaupt erst notwendig macht, nämlich die Trennung von Erkennen und Handeln, so als wären Erkenntnis und Handeln voneinander unabhängig und das eine ohne das andere möglich. Daß der Mensch aber ganzheitlich ist, daß „Kopf, Herz und Hand“ beim Lernen – auch in der Schule – und in seinem Handeln zusammengehören, darauf haben im Laufe der Geschichte immer wieder die großen Pädagogen und Denker hingewiesen wie Rousseau, Pestalozzi, Makarenko, J. Dewey (Methode der denkenden Erfahrung – Erfahrungslernen), W. Dilthey (Psychologie des Erlebens – verstehende Psychologie), O. Bollnow (Unstetigkeit des Lebens als Handlungsmuster), Henri Bergson (Erleben als Weg zur individuellen Wirklichkeit und Selbstfindung) bis hin zu den Reformpädagogen dieses Jahrhunderts.

Ich müßte bei einer wissenschaftlichen Aufarbeitung nicht zuletzt auf die Landerziehungsheimbewegung von Hermann Lietz (1868–1919) eingehen und insbesondere auf die pädagogischen Grundgedanken von Kurt Hahn (1886 bis 1974), der als erster den Begriff „Erlebnistherapie“ für das wählte, was wir heute unter Erlebnispädagogik zu verstehen scheinen.

Ich will dies alles aber nicht tun. Wer sich damit eingehender beschäftigen will, der sei auf die *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*¹ verwiesen und hierbei besonders auf den Aufsatz von Jörg Ziegenspeck „Erlebnispädagogik“ in Heft 10/91. Hier finden sich reichhaltig Abhandlungen und Literaturhinweise zur wissenschaftlichen Aufarbeitung dieser Thematik.

Ich denke, eine wissenschaftliche Erörterung zum Thema Erlebnispädagogik führt uns hier nicht viel weiter, zumal es bis heute nicht gelungen ist, eine allgemein anerkannte Definition von Erlebnispädagogik zu finden. Zudem geht die konzeptionelle Entwicklung in der Praxis permanent weiter, so daß heute viele pädagogische Praktiker den Begriff „Erlebnispädagogik“ nur noch als Arbeitstitel benutzen und lieber von *Individualpädagogik* oder pädagogischer Einzelbetreuung sprechen.

Um zu klären, was Erlebnispädagogik für uns heute ganz praktisch bedeuten kann, möchte ich mich diesem Phänomen aus einer eher soziologischen Blickrichtung her nähern und kurz betrachten, welche Bedingungen heute bei

1 Im Klaus Neubauer Verlag, Lüneburg.

der Erziehung junger Menschen in unserer konkreten gesellschaftlichen Situation wirksam und zu beachten sind:

Als Kind oder Jugendliche(r) in unserer Gesellschaft aufzuwachsen, bringt im Vergleich zu früheren Jahren nicht nur Vorteile und besondere Entwicklungschancen mit sich, sondern auch besondere Hemmnisse und Beeinträchtigungen.

Sicher gab es bisher kaum eine Zeit, in der jungen Menschen ein so umfassendes Wissen zur Verfügung stand und eine Vielfalt von Bildungswegen, Techniken und Lehrmethoden, es sich anzueignen. Sie können nach eigenen Interessen, Fähigkeiten und Konditionen aus einer Fülle von Möglichkeiten ihre Hobbys, ihre Freizeitgestaltung, sportliche Betätigung, Geselligkeit und Partnerschaft, ihre schulische und berufliche Ausbildung und schließlich ihre berufliche Tätigkeit i. d. R. frei wählen oder zumindest weitgehend selbst bestimmen. Es besteht fast unbeschränkte Reisefreiheit und die mittelbare und auch direkte Möglichkeit, fremde Länder und Kulturen kennenzulernen. Die Informations- und Verkehrstechnik ist so weit entwickelt, daß jedermann jederzeit zu fast jedem Ort der Welt direkten Kontakt aufnehmen oder persönlich dorthin gelangen kann. Die Welt steht damit jedem in einer noch nie dagewesenen Greifbarkeit und Erreichbarkeit offen, und jeder kann dazu noch selbst bestimmen, wie weit und in welcher Form er sich mit ihr befassen will.

Und dazu nehmen die Möglichkeiten des heutigen Menschen fast auf allen Bereichen ständig zu: Die Medizin verbessert zunehmend seine Lebenserwartung und Lebensqualität, die Computertechnik verhilft ihm bei der Daten- und Informationsverarbeitung zu einer ungeahnten Kapazität und Geschwindigkeit, und viele Entwicklungen wie die der Mikroprozessoren, Genforschung und Weltraumfahrt stehen erst an ihrem Anfang.

Man könnte meinen, daß es unseren Kindern und Jugendlichen bei so vielen Möglichkeiten eigentlich nie langweilig werden könnte, daß sie mehr erleben, mehr wissen und begreifen, erfüllter leben „können müßten“ als jede Generation von Kindern vor ihnen.

Und doch ist es nicht so! Ja, es gibt Hinweise genug dafür, daß ausgerechnet unsere potente Gesellschaft immer mehr Kinder hervorbringt, die erlebnis- und gefühlsarm mit all dem nichts Rechtes anfangen können, die verkümmern und mit immer stärkeren Entwicklungs- und Verhaltensstörungen auffällig werden. Die Jugendämter und pädagogischen Einrichtungen unseres Landes sehen sich einer wachsenden Gruppe von immer früher, tiefer und mehrfach gestörten Kindern, aber auch so tiefgreifend verstörten jugendlichen Persönlichkeiten gegenüber, daß die bisherigen Mittel der Erziehungshilfe nicht mehr ausreichen.

Warum ist dies so?

☐ Jede Gesellschaft hat neben ihren besonderen Vorteilen und Entwicklungschancen auch ihre spezifischen Benachteiligungen und Entwicklungshemmnisse für die jungen Menschen. Und obwohl die Menschen scheinbar auf allen Bereichen ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern, gelingt ihnen dies in ihrem ureigensten, dem menschlichen Bereich am wenigsten.

☐ Unsere Gesellschaft produziert neben den wachsenden Möglichkeiten auf den unterschiedlichsten Sektoren offenbar wachsende „Unmöglichkeiten“ im menschlichen Lebens- und Entfaltungsbereich. So zeigt F. Bitz² für unsere Gesellschaft typische „Erlebnisdefizite“ auf, die für die Persönlichkeitsentwicklung unserer jungen Menschen hinderlich sind oder ganz bestimmte Verhaltensstörungen hervorrufen.

☐ So spricht Bitz vom Phänomen der modernen Unleibhaftigkeit und meint damit, daß die meisten Menschen unserer heutigen Gesellschaft sich weder im Beruf noch in der Freizeit körperlich betätigen müssen. Abgesehen davon, daß diese „Bewegungslosigkeit“ ungesund und Ursache vieler Erkrankungen ist (Herz-Kreislauf-Schwäche usw.), erfährt sich der Mensch damit nicht mehr intensiv genug in seiner Körperlichkeit. Er meidet körperliche Anstrengung und hat sie zur Lebensbewältigung auch nicht mehr nötig. Damit spürt er sich aber auch immer weniger und verlernt durch das Eingebundensein in Verwaltungsapparate und vorgegebene Arbeitsabläufe oder beim Bedienen von Maschinen, auf seinen eigenen biologischen Rhythmus zu achten. Er „übersieht“ sich selbst und nimmt sich selbst nicht mehr intensiv genug wahr. Damit verliert er ein Stück Selbstbewußtsein und Erlebnisfähigkeit.

☐ „Wir sind überall präsent und nirgends zuhause!“ Mit diesem Phänomen der modernen Unbehaustheit beschreibt Bitz den Drang des Menschen, der ständig seinen Lebensraum auszuweiten und umzugestalten sucht – bis in den Weltraum hinein, dabei aber seine Heimat und Geborgenheit Stück für Stück aufgibt. Mobil, wie er ist, verläßt er seinen Ort, der ihm Halt und Bezüge bietet, und handelt sich damit neben gewonnener Weit- und Weltläufigkeit aber auch Unsicherheit und Bindungslosigkeit ein. Auch dies hat Auswirkungen auf sein Selbstbewußtsein und seine Erlebnisfähigkeit.

☐ Mit dem Phänomen der modernen Unzeithaftigkeit beschreibt Bitz den heutigen Menschen, der „keine Zeit mehr hat“, der mehr in der Zukunft als in der Gegenwart lebt und für den Zeit nicht mehr als Teil seiner Lebenszeit, seines Daseins erscheint, sondern als Ware: Zeit ist Geld, die es einzuteilen gilt. Damit werden Zeitplanung, Termine, Zeiterfassung und verfügbare Zeit wichtig. Es ist nicht Sache des modernen Menschen, abzuwarten und „allem

2 *Die neuen Leiden des Tantalos. Eine zivilisationskritische Verortung des erlebnispädagogischen Handlungsbedarfs in der Risikogesellschaft*, in: *Tagungsbericht der 1. bundesweiten Tagung für Erlebnispädagogik 1991*.

seine Zeit zu lassen“ – nein, er schafft es, auch außerhalb der „Erdbeerzeit“ Erdbeeren zu essen, und das künstliche Licht hat ihn längst unabhängig von seinem natürlichen Rhythmus von Tag und Nacht gemacht. Geschwindigkeit, Beschleunigung und Fortschritt versuchen ständig, die Zeit des Wachsens und die Lebenszeit des Menschen zu „überholen“. Es kommt dem Menschen gar nicht mehr zu Bewußtsein, wie seine Zeit vergeht – dies wirkt zurück auch auf sein Selbstbewußtsein und seine Erlebnisfähigkeit.

In ähnlicher Form weist Bitz auf das Phänomen der modernen Unwirklichkeit hin und zeigt, wie der moderne Mensch die Wirklichkeit oft nur noch „aus zweiter Hand“ geboten bekommt: über das Fernsehen und die anderen Massenmedien, künstlich aufbereitet als Steiff-Tier, hochgezüchtet als makellose Speisekartoffel ohne Geschmack und Gehalt, Massentourismus als zivilisierte Naturerfahrung. Wir leiden am Phänomen der modernen Unwirklichkeit genauso wie am Phänomen der modernen Ungefährlichkeit, weil wir uns vor der Wirklichkeit und ihren Gefahren abschirmen und gegen sie versichern. So können wir sie auch nicht mehr recht einschätzen und eigentlich erleben. Es fällt dann auch zunehmend schwerer zu entscheiden, was gilt und was nicht stimmt, was Wert und was welchen Wert besitzt. Dies wiegt um so mehr, als es in unserer pluralistischen Gesellschaftsordnung keine verbindlichen Werte und Normenvorgaben mehr gibt und jeder seine ganz individuellen Lebensentwürfe und Leitbilder entwickeln kann (und muß!). Was für ihn wichtig oder wertvoll ist, entscheidet jeder „nach eigenem Gutdünken“. Bitz spricht hier vom Phänomen der modernen Uneigentlichkeit. Da, wo Natur und Umwelt, die gesamte Lebenswirklichkeit nicht mehr direkt erlebt und erfahren wird, sondern nur über Interpretationen anderer zugänglich ist, kann ich mir kein eigentliches und kein eigenes Bild entwickeln. Und da sie jeder anders interpretiert, ist es besonders für den jungen Menschen schwierig, sich zurechtzufinden. Bitz spricht daher vom Leiden am Phänomen der Unübersichtlichkeit.

Diese Beschreibung gesellschaftlicher Erlebnisdefizite und Erschwernisse mag manchem ungenau oder gar unzutreffend erscheinen; sie versteht sich auch nur als Annäherung und als Versuch, die Faktoren zu beschreiben, die in unserer modernen Gesellschaft einen störenden Einfluß auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nehmen.

Den genannten sieben gesellschaftlichen „Unmöglichkeiten“: Unleibhaftigkeit, Unbehaustheit, Unzeithaftigkeit, Unwirklichkeit, Unübersichtlichkeit, Uneigentlichkeit und Ungefährlichkeit ist gemeinsam, daß durch sie ganz bestimmte Grunderfahrungen des menschlichen Lebens behindert oder völlig unterbunden werden.

Betrachtet man die Störungsbilder unserer heutigen Kinder und Jugendlichen, für die bei den Jugendämtern Erziehungshilfe beantragt wird, so stellt

man fest, daß ihnen wesentliche Grunderfahrungen fehlen, die sie im Laufe ihrer Kindheit hätten machen müssen, um sich gesund und ungestört zu entwickeln.

Hierzu gehören die Erfahrung, als Kind von dauerhaften Bezugspersonen angenommen, versorgt, geliebt, genährt, beschützt zu werden, die Erfahrung von Geborgenheit, Verlässlichkeit, Förderung und Begrenzung, Orientierung und Freiheit, Zutrauen und Behütung vor Überforderung und Unzeitgemäßem ...

Viele Kinder machen diese menschlichen Grunderfahrungen nicht, sondern werden von Mutter und/oder Vater von Geburt an abgelehnt oder vernachlässigt, unterversorgt, geschlagen, mißhandelt oder mißbraucht; manche von ihnen haben keine oder zu viele Bezugspersonen und reagieren mit Beziehungsstörungen und Bindungslosigkeit; Angst und Unsicherheit führen zu Gewalt gegen sich und andere; wer von den eigenen Vertrauenspersonen aufgegeben wurde, gibt allzuleicht sich selbst auf in Droge, Prostitution und Suizid.

Die Jugendhilfe hat im Bereich der Jugendarbeit und insbesondere der Erziehungshilfe versucht, den jungen Menschen Wege aufzuzeigen, wie sie diese so wichtigen Grunderfahrungen für sich intensivieren, neu erleben oder nachholen können.

Grunderfahrungen können aber nicht (allein) über den Kopf und über theoretische Erkenntnisvorgänge „gemacht“ bzw. hergestellt werden, sondern müssen vornehmlich „mit dem Bauch“ gefühlt und erlebt werden, um sich als Erfahrung im Leben des Kindes/Jugendlichen auswirken zu können.

Ein Kind muß z. B. Vertrauen und Zutrauen, den Halt in einer Beziehung oder das Glücksgefühl von Erfolg oder Selbstbestätigung selbst erleben; hiervon erzählt oder es erklärt zu bekommen, genügt nicht. Die Ermutigung „Du schaffst es schon!“ wird ein Kind so lange als bloßes „Gelabere“ des Erziehers abtun, solange es nicht durch eigene Erfahrungen bestätigt bekommt, wozu es fähig sein kann.

Es geht also um Erkenntnisse, die das Kind mit sich selbst macht, an denen es die eigenen Fähigkeiten und Kräfte erkennen und so überprüfen kann, was ihm lebenswert und wichtig ist, was ihm entspricht und was es nicht will.

In der Erlebnispädagogik wird daher versucht, dem jungen Menschen Gelegenheit zu verschaffen, fehlende Grunderfahrungen mit sich und anderen nachzuholen, zu intensivieren oder sich neu bewußt zu machen – in der Form und Ausgestaltung, die ihm am meisten entgegenkommt.

Hierzu wurden in den letzten 10–15 Jahren die verschiedensten Wege genutzt und unterschiedlichste erlebnispädagogische Maßnahmen entwickelt: Es galt ja, die Bedürfnisse und fehlenden Grunderfahrungen der heutigen jungen Menschen zu erkennen und zu beantworten. Sicher waren und sind

diese Wege in der Pädagogik nicht neu: Neu aber ist ihre Anwendung auf die spezifische Situation und Bedürfnislage unserer Kinder und Jugendlichen.

So wurden Sport- und Bewegungsprojekte entwickelt, um Grunderfahrungen der Selbstwahrnehmung, des Erlebens der eigenen Kraft, Durchhaltefähigkeit und Geschicklichkeit, aber auch von Naturbegegnung und Naturgesetzlichkeit zu vermitteln. Hier sind Projekte wie Wildwasserfahrten, Kanu- und Kajaktouren, Fahrrad-, Reit- oder Fußwanderungen, Klettern und Bergsteigen oder Höhlenwanderungen zu nennen. Die notwendigen Grunderfahrungen werden hier weitgehend in der eigenen, sachbezogenen Auseinandersetzung des jungen Menschen mit Naturgesetzen, Sachnotwendigkeiten und den jeweiligen Bedingungen der einzelnen Medien gewonnen; eine tragende Beziehung zu besonderen Bezugspersonen ist hierbei nicht Voraussetzung.

Sollen jedoch Grunderfahrungen aus dem Bereich menschlicher Beziehungen wie z. B. Vertrauen, Verlässlichkeit, menschliche Akzeptanz, Hilfsbereitschaft, Solidarität u. ä. vermittelt werden, dann werden erlebnispädagogische Projekte gewählt, in denen der Beziehungsaspekt zwischen dem jungen Menschen und seinem Betreuer im Vordergrund steht. Dann geht es um das Erleben von Beziehung, und das ausgewählte Medium wie Jugendsegelschiff, Reisen oder ein gemeinsamer Arbeitseinsatz in der Dritten Welt ist vorrangig nur der Raum, der die Gelegenheit für menschliche Begegnung, für das Kennenlernen und Sichnäherkommen bietet. Denn nur in persönlichen Beziehungen und Begegnungen kann der junge Mensch menschliche Grunderfahrungen machen und nachholen und für sich neue Orientierung und Wertstrukturen finden. Hierzu eignen sich besonders Reiseprojekte, Standprojekte, Törns mit Jugendsegelschiffen, Dritte-Welt-Projekte – also Maßnahmen, in denen das gemeinsame Tun und Aufeinander-angewiesen-Sein im Vordergrund stehen.

Zusammenfassend könnte man die Erlebnispädagogik beschreiben als ein pädagogisches Arrangement, in dem der junge Mensch – je nach Lernziel – über sachliche und/oder menschliche Medien fehlende Grunderfahrungen seines Lebens nach holen, intensivieren oder ergänzen kann; hierbei kommt es auf das ganzheitliche Erleben an, das jeder junge Mensch individuell für sich nach den eigenen Bedingungen vollziehen kann. Ziel jeder Erlebnispädagogik ist die Erweiterung der persönlichen Kompetenz und Selbstbestimmung des jungen Menschen.

Dieses Verständnis von Erlebnispädagogik liegt meinen gesamten Ausführungen zu diesem Thema zugrunde.

Wie wir im Rheinland in der Erziehungshilfe zur Erlebnispädagogik kamen

Nachdem das Landesjugendamt (LJA) Rheinland von 1975 an eine eigene „Rahmenplanung für die Öffentliche Erziehung im Rheinland“ entwickelte und das bisherige Versorgungssystem der Öffentlichen Erziehung schrittweise durch neue Betreuungsformen erweiterte und die Struktur der Heimerziehung hin zu einem Verbund unterschiedlicher Gruppen- und Erziehungsformen ausdifferenzieren suchte, glaubte man, über genügend Betreuungsmöglichkeiten zu verfügen, um allen Kindern und Jugendlichen ausreichend helfen zu können.

Leitgedanke für alle strukturellen Veränderungen in den Heimen und den neu entwickelten sonstigen Betreuungsformen (Erziehungsstellen, ambulante Betreuung) war der Erziehungsbedarf der betreuten jungen Menschen. Und eigentlich konnte damit – so dachten wir – im Planungsansatz nichts mehr schiefgehen, wenn wir wirklich vom Erziehungsbedarf junger Menschen ausgingen und danach das Versorgungssystem strukturierten.

Und doch ging etwas schief: Wir stellten als LJA, das ja noch selbst die Kinder und Jugendlichen (bis Ende 1994) unterzubringen hatte, Mitte der 80er Jahre fest, daß wir eine bestimmte Gruppe von Minderjährigen trotz bester Ausdifferenzierung des Versorgungssystems der Öffentlichen Erziehung nicht mehr adäquat unterbringen konnten bzw. daß immer mehr Kinder und Jugendliche aus diesem Versorgungssystem herausfielen.

Wo lag der Fehler?

Hatten wir unser System nicht vom Erziehungsbedarf der jungen Menschen her strukturiert und ausgebaut? Alles Umkonzipieren und „Feilen am System“ half nichts – die Zahl der sogenannten Nicht-Unterbringbaren stieg stetig weiter.

Wir begriffen, daß unser Fehler in unserer Problemlösungsstrategie selbst lag: Wir bemühten uns ständig, das Versorgungssystem so flexibel und ausdifferenziert zu gestalten, daß sich die jungen Menschen darauf einlassen konnten. Das Ziel war also, daß sich die jungen Menschen auf uns, auf unser Angebot einlassen sollten, und wir versuchten ständig, dieses Angebot attraktiv und adäquat zu gestalten, damit sie dies auch taten.

Immer mehr Jugendliche aber haben die Nase voll von „den Erwachsenen“ und ihren Angeboten; sie wollen sich nicht mehr auf sie einlassen – ja, sie wollen sich auf überhaupt nichts mehr einlassen, sie wollen nichts mehr – bei all den üblen Erfahrungen ihres Lebens (alleingelassen, abgelehnt von den eigenen Eltern, von ihnen mißhandelt, sexuell mißbraucht ...). Warum sollen sie sich noch auf Jugendhilfe einlassen? Wenn sie etwas wollen, dann etwas anderes als das ihnen Angebotene. Wenn man sich aber mit ihnen unterhält,

Torsten Fischer

Die Rolle der Kurzzeitpädagogik in der modernen Erlebnispädagogik

Gesellschaftskritische Verortung der modernen Erlebnispädagogik

Wird die Erlebnispädagogik von ihrer gesellschaftlichen Funktion her betrachtet und wird der Bogen retrospektiv von der Jahrhundertwende bis in die Gegenwart gespannt, läßt sich zunächst erkennen, daß sie sich immer als eine Art von Kompensationspädagogik selbstbestimmt hat. Ihre wesentlichen Ansatzpunkte waren und sind defizitäre Erscheinungen im Kontext gesellschaftlicher Alltagsroutinen und die dabei dem Einzelnen zugedachte Rolle, die Reduktion der Bildung und Erziehung in den öffentlichen Schulen auf Kognition, Passivität und „Verkopfung“, die Vernachlässigung bzw. Ausgrenzung gesellschaftlicher Randgruppen und die Befriedigung von Erziehungsbedürfnissen ganz unterschiedlicher sozialer Gruppen bis hin zur internatsgebundenen Elitenpädagogik Kurt Hahns.

Von ihr ging immer der Reiz des Neuen und Innovativen aus, ein pädagogischer Optimismus, in dem die ethische Erneuerung des gesellschaftlichen Musters vorgedacht wurde und partiell auch verwirklicht werden sollte. (Kurt Hahn sprach in diesem Zusammenhang von einem „Ethischen Imperialismus“, der sich die Grundlagen seiner Innovation in unterschiedlichen sozialen Gruppen und in der Veränderung des gesellschaftlichen Sozialisationsmusters [*committee sense* oder die gesellschaftliche Bundesgenossenschaft] selbst erschließt.)¹ Um so erstaunter muß die Tatsache zur Kenntnis genommen werden, daß die moderne Erlebnispädagogik bis heute, zumindestens in Deutschland, relativ unbekannt, unbedeutend, eben „pädagogische Provinz“ geblieben ist.

Ganz anders als zur Jahrhundertwende, als die englische Pfadfinderbewegung erste Akzente für diese besondere „Outdoor-Pädagogik“ setzte; ganz anders als in der Weimarer Republik, als die Jugendbewegung mit ihren Ideen

1 Baden, M. v., *Der „Ethische Imperialismus“*, in: Baden, M. v.; *Erinnerungen und Dokumente*, hrsg. von G. Mann, Stuttgart 1968, S. 171 ff.

zur freien Selbstbestimmung und durch ihre Verbundenheit mit der Natur Impulse für die Erlebnispädagogik offenlegte; ganz anders, als Kurt Hahn (1886–1974), der zentrale Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik, bestimmte Verfallserscheinungen erkannte und niederlegte (Krise der Familie und Demokratie, Verfall der körperlichen Tauglichkeit, Verfall der persönlichen Initiative, Verfall der Sorgsamkeit und Verfall der Selbstbeherrschung und menschlichen Anteilnahme)² und daraus seinen handlungsorientierten Therapieansatz – *die Erlebnistherapie* – herauspräparierte (sportliche Ertüchtigung, Projekt, Expedition, Rettungsdienst)³; ganz anders als zur Zeit des Nationalsozialismus, als die erlebnispädagogischen Aktivitäten der Bündischen Jugend in die Nähe gefährlicher Anfälligkeit gebracht und instrumentalisiert wurden; ganz anders als zur Nachkriegszeit oder während der Zeit der staatlichen Blockbildung in den 50er und 60er Jahren, als von der internationalen Bewegung der „Outward Bound Schools“⁴, von den „Round Square Conference Schools“⁵ oder von den „United World Colleges“⁶ (auch Atlantische Schulen genannt) wesentliche Neuheiten instrumenteller und institutioneller Natur für die Erlebnispädagogik gefunden und der Neueinsatz einer Verbindung von „Indoor- und Outdoor-Pädagogik“ praktiziert wurden – ganz anders als in diesen freilich nur grob umrissenen Entwicklungsetappen der Erlebnispädagogik bestehen heute soziale, ökonomische und ökologische Problemlagen, die mit größerer Dynamik, einer höheren Komplexität, differenzierteren Mechanismen und in ihrer eigenen Globalität nach Auflösung drängen.

Internationale Vernetzung von Verkehr und Information, transnationale Management- und Technologie-Innovationen oder die weltweite Distribution von Wirtschafts- und Finanzsystemen, die eigentlichen Ursachen und Transmissionsfaktoren für das Leben in der modernen und technokratischen Industriegesellschaft wirken bis in die individuellen Lebenspläne und Lebensvorstellungen hinein, sie reproduzieren permanent die Entfremdung des Einzelnen von seinen unmittelbaren Lebensgrundlagen, sie reproduzieren Orientierungslosigkeit, suggerieren das Gefühl, daß alles mach-, regel- und

2 Siehe dazu: Hahn, K., *Die nationale und internationale Aufgabe der Erziehung*, Düsseldorf 1958, S. 11; Hahn, K., *Preface. The Problem of Citizenship in German Education*, Stuttgart 1928, S. 3–5.

3 Hahn, K., *Erziehung zur Verantwortung*, in: Hahn, K., *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart 1958, S. 70–81.

4 Fischer, T., *Schule als sozialer Körper – Schule ein sozialer Erfahrungsraum*, Lüneburg 1992, S. 51–64 und S. 198–201.

5 Ebd., S. 37 ff. und S. 196–197.

6 Siehe dazu: ebd., S. 57–63; Fischer, T., *Die United-World-Colleges. Modelle internationaler Internatserziehung auf reformpädagogischer Grundlage*, Lüneburg 1991.

beherrschbar ist. Die moderne Erlebnispädagogik versteht diese Entwicklungen und Gefahren als Herausforderung an schöpferisches und alternatives Denken und Handeln, wenn auch heute mit zeitgemäßerer Praxisfeldern (z. B. Umwelterziehung, Suchtprävention in Schulen)⁷ und neueren Paradigmen (z. B. Verbindung von „Indoor- und Outdoor-Pädagogik“ in lernenden Organisationen)⁸ als die, die sich aus den von Kurt Hahn skizzierten Verfallserscheinungen logisch ergeben mußten.

Zwar besitzt die moderne Erlebnispädagogik durch diese ideengeschichtlichen Voraussetzungen in der deutschen Bildungslandschaft Legitimation und Anerkennung, doch bleibt die Frage offen, in welcher Situation sie sich selbst derzeit befindet.

„Erlebnispädagogik: Mode, Methode, oder mehr?“⁹ – ein notwendiger und kritischer Einstieg zugleich, eine kluge Frage, da sie prospektiv ist und den Widerspruch herausfordert, gestellt 1992 bei der Tagung des „Forums für Erlebnispädagogik“.

Ob Erleben überhaupt erziehen kann und welche pädagogischen Prozeßelemente oder Situationen in besonderer Weise auf die inneren Zuständlichkeiten des Menschen Einfluß gewinnen, thematisierten ganze Schulen der Erziehungswissenschaft. Jürgen Oelkers ging in neueren Veröffentlichungen¹⁰ sogar so weit, daß selbst in der begrifflichen Zusammenführung von Erziehung und Erleben im Terminus der Erlebnispädagogik erkenntnistheoretische Bedenken und gesellschaftskritische Einwände angemessen sind. Auch wenn für den Praktiker, der beispielsweise in seinen Gewohnheiten pädagogischen Denkens und Handelns sehr mit den Dingen und Momenten behaftet ist, die heute mit moderner Erlebnispädagogik in Zusammenhang gebracht werden, und der ohnehin in diesem primär empirischen Entwicklungsfeld einer theoretischen Unterlage eher mit Skepsis gegenübersteht, derartige Erörterungen und Vergegenwärtigungen vielleicht mehr schmerzhaft als hilfreich sind. Und dennoch, einer der derzeitigen Einschätzungen Jürgen Oelkers' zu

- 7 Siehe dazu: Michl, W., *Praxis der ökologischen Bildung in der Jugendarbeit*, Lüneburg 1992; Bauer, H. G. / Nickolai, W., *Erlebnispädagogik in der sozialen Arbeit*, Lüneburg 1989; Niebaum, I., *Leitlinien einer schulischen Suchtprävention*, unveröffentlichtes Konzept der Dissertation mit gleichem Titel, Köln 1992, 15 S.
- 8 Fischer, T., *Die Erhöhung der Erziehungswirksamkeit der Schule in den Funktionen und Möglichkeiten der modernen Erlebnispädagogik*, in: Fischer, T. (Hg.), *Zur Funktionalität der Erlebnispädagogik in der Aus- und Weiterbildung an öffentlichen Schulen und Fachschulen* (Zeitschrift für Erlebnispädagogik 10–11/1993), Lüneburg 1993, S. 10 ff.
- 9 Bedacht, A., u. a., *Erlebnispädagogik: Methode, Mode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik*, München 1992.
- 10 Oelkers, J., *Kann „Erleben“ erziehen?*, in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 12/1992, S. 3–13.

den Gestaltungsräumen erlebnispädagogischer Prozesse kann man sich kaum entziehen:

„Eher ist das Problem, daß die Programmatik zu unspezifisch operiert und die Wirklichkeit nicht dem pädagogischen Bild entspricht. Viele ‚Erlebnisse‘ erziehen, aber oft ganz ohne Absichten und mit Folgen, die das Erleben selbst nicht vorbestimmen konnte. Dagegen operiert die ‚Erlebnispädagogik‘ nur mit einem bestimmten Typus von Erlebnis, der alle konkurrierenden Formen ausschließen muß. Wanderungen sind stark geregelte Sozialisationen, ebenso Segelfahrten oder Abenteuererfahrungen; der Kontext wird immer von einer kleinen Gruppe, einer mehr oder weniger gefährlichen Aufgabe und einer spezifischen Ausrüstung bestimmt, die die Problemlösung nicht vorgibt, wohl aber den Rahmen der Möglichkeiten bestimmt. Das Erleben ist auf diese Struktur zugeschnitten und erwächst daraus. Es ist fast ausschließlich das Erleben in natürlichen Situationen, was nochmals eine Verengung bedeutet. ‚Erlebnispädagogik‘ als Test auf den Straßenverkehr, als Provokation der Vergnügungsindustrie oder als Alternative zu öffentlichen Ritualen ist nicht vorgesehen. ... Die Abenteuer der Stadtkultur sind wohl Erlebnisse, aber sie fallen aus dem Spektrum heraus.“¹¹

Neben zentralen inhaltlichen Aspekten der Erlebnispädagogik ist damit auch ihr jetziges Entwicklungsstadium kritisch berührt worden, das Hans Georg Bauer mit kurzen Strichen so charakterisiert:

„Allerdings habe ich öfters den Eindruck, daß die Erlebnispädagogik heute von ihrer eigenen Aktualität überrascht ist, auch überrascht wird, und vielleicht gerade auch deshalb ihrer eigenen Ressourcen und Möglichkeiten nicht so recht habhaft wird.“¹²

Bauer sieht darin ein „pubertäres Entwicklungsstadium“¹³ der modernen Erlebnispädagogik, die in der Tat, wenn nicht sogar in der erkenntnistheoretischen und erziehungspraktischen Genese befindlich, vor dem Hintergrund der Herausforderungen derzeitiger Spannungen und Trennungen zwischen Herz, Hand und Kopf in den unterschiedlichsten Lebenslagen, Arbeitsprozessen und Freizeitangeboten nicht selten eine geringere Innovationsdynamik entwickelte als globale Problemlagen und inhaltlich differenzierte Sozialisationsmuster.

Werner Fritsch rundet das Bild dazu ab:

„Bei der Projektwahl, der Programmgestaltung, den Angeboten wird zu schnell nach dem ‚Erfolgreichen‘ gesucht, das Vordergründige gewählt, der

11 Ebd., S. 11.

12 Bauer, H. G., *Erlebnispädagogik: Inhalte – Strukturen – Ausblicke*, in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 1/1993, S. 16.

13 Ebd., S. 17.

Gag aufgebauscht und zu wenig nach dem Inhaltlichen gefragt, dem eigentlichen Pädagogischen – das sich eben schwer verkaufen läßt. Ob man auf eine Alp geht, eine turbulente Flußfahrt organisiert, das Wagnis Meer als Projektbereich wählt ... hinter dem ‚Aufhänger‘ geht es doch um etwas sehr Menschliches, um das eigentlich Seelische. Von dieser Reise ins eigene Innere lese ich in den Berichten und Reportagen betrüblich wenig.“¹⁴

Erste Feststellung

So gesehen steht man bei Überlegungen zu Tendenzen in der Erlebnispädagogik und ihren Möglichkeiten mehr oder weniger am Anfang, ist proklamative Bescheidenheit sympathischer als die zuweilen zwar ehrliche, aber eben doch „pubertäre“ Polemik, die der sachlichen Profilierung der Erlebnispädagogik in ihrer historischen Unabgeschlossenheit und erkenntnistheoretischen Universalität kaum hilfreich ist und die Diskussion eher belastet. In einem solchen Entwicklungsstadium sucht eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin verstärkt nach Anbindung und nach interdisziplinärer Integration (beispielsweise in die Sozialpädagogik oder Sozialpsychologie), was das reformpädagogische Wurzelwerk und die pragmatische Grundtendenz nicht nur nahelegen, sondern auch möglich erscheinen lassen. Gleiches dürfte für die kurzzeitpädagogischen Praxisfelder gelten, die die erlebnispädagogische Prozeßgestaltung im selbstorganisierten „Team“ betonen.

Zweite Feststellung

Nicht nur die Suche nach Integration führt zu einer Art von Identität, sondern auch die Aufhellung der eigenen Wesenskräfte, der eigenen Partikularität und Exklusivität gegenüber dem, was sich zwar dem Worte nach der Erlebnispädagogik bedient, aber vom Inhaltlichen her gesehen ihr kaum zugerechnet werden kann.

Gelegentlich kommt es einem so vor, als sei die Erlebnispädagogik in der Gegenwart mit ihrer eigenen Bedeutsamkeit völlig überfordert. Ihrer Vereinnahmung jedenfalls kann sie sich kaum erwehren!

Die vielfältigen „gepäckversicherten“ und markengeschützten Verheißungen der Vergnügungsindustrie, die mittlerweile über den inflationären Abrieb

14 Fritsch, W., *Jugendhilfe zu Wasser, zu Land – und aus der Luft? Fragen und Bedenken zu einem gesellschaftlichen Phänomen*, in: *Dokumentation der Fachtagung „Erlebnispädagogik: Entwicklungen, Modelle, Kritik“*, 8.–9. April 1991 in Rüschiikon/Schweiz, S. 31, zitiert nach: Bauer, H. G., *Erlebnispädagogik: Inhalte – Strukturen – Ausblicke* (s. Anm. 12), S. 17.

der zu oft verwendeten Vokabel „Erlebnis“ stillschweigend hinweggehen, sind griffig und erreichen ihre Konsumenten. Da wird mit vermeintlichen „Erlebniskaufhäusern“ oder mit dem in Hochkonjunktur befindlichen „Erlebnistourismus“ gelockt und verführt, ohne eigentlich zu fragen, ob die Kommerzialisierung von Erlebnisenerwartungen, Erlebnisreaktionen und Erlebnisatbeständen die Unmittelbarkeit, Individualität und Permanenz des Erlebens als menschliche Wesenskraft angemessen berücksichtigt. Ganz offen ist, ob der kurzzeitige Zugewinn an individuellen Eindrücken und Neuorientierungen, vermittelt durch derartige Angebote, wirklich in die Nähe des menschlichen Erlebens gehört.

Dritte Feststellung

Die Popularität der unterschiedlichen Angebote, die heute mit erlebnispädagogischen Gestaltungs- und Entwicklungsfeldern in Verbindung gebracht werden, erklärt sich sicherlich aus der rastlosen Suche vieler Menschen nach stabilen sozialen Bindungen und nach einem ganzheitlichen Ausgleich zum ansonsten einförmigen Leben und Arbeiten im Kontext der Alltagsroutine.

Das gesellschaftliche Sozialisationsmuster bietet zuwenig äußere Hilfe, um individuelle Probleme oder persönliche Krisen zu bewältigen. Die Arrangements der Alltagsroutinen sind unverhältnismäßig verengt, verengt vor allem gemessen an den Bedürfnissen junger Leute, die für ein sinn- und werthaft erfülltes Aufwachsen und Zusammenleben Betätigungsfelder benötigen, in denen für sie soziales Engagement, soziale Verantwortung, staatsbürgerliche Wachsamkeit und moralisches Handeln zu einer lebendigen Erfahrung in der Wirklichkeit werden können.

Besonders hart trifft es in diesen vom sozialen Image, von Karrieredruck und von existentiellen Abhängigkeiten geprägten Alltagsroutinen jene Gruppen, die aus den tradierten und als notwendig erachteten und damit ständig reproduzierten Erwartungsbildern bürgerlicher Werte- und Lebensstrukturen teilweise oder ganz herausfallen, jene Gruppen, die mit dem Stigma der Randgruppe versehen sind.

Aber gewalttätige Jugendliche (seien es politische Motive, konsumtiver Stau oder Beschaffungskriminalität), Drogenabhängige, Behinderte oder Straffällige sind in der modernen Leistungsgesellschaft nicht nur Ränder, sie sind zugleich Mitten, Brennpunkte und Kristallisationsprodukte sozialer Ungerechtigkeit und Not, sozialisations- und klischeebedingter Vernachlässigung und das Ergebnis individuell gewollter Verdrängung und Ersatzhandlung in einem Umfeld, in dem mitmenschliche Anteilnahme, ernstgemeinte und ernsthaft gestaltete Zu- und Hinwendung zu Nebenprodukten konsumorientierter Manipulation und oberflächlicher Indoktrination verkommen sind.

Daß sich die moderne Erlebnispädagogik seit der Jahrhundertwende dieser sozialen und zwischenmenschlichen Spannungsfelder angenommen hat, sie von ihnen praktisch auf den Weg gebracht wurde, um diese Spannungen in den Alltagsroutinen aushalten zu können, und daß sie heute eine vielschichtige Plattform gesellschaftskritischer Argumentation und pädagogischer Alternativen repräsentiert, darin liegen die zentralen Verdienste der Erlebnispädagogik in der Gegenwart.

Auf der Ebene der pädagogischen Gestaltbarkeit dieses humanen und antitechnokratischen Anspruches läßt sich die Erlebnispädagogik von der richtigen Einsicht leiten, daß einerseits ganzheitliche Erziehungsprozesse nach ganzheitlichen pädagogischen Situationen verlangen, die schrittweise aufbaubar und wiederholbar sind. Das heißt, jugendliches Leben und Lernen, praktisches Schaffen und geistige Reflexion, die Abhängigkeiten von Aktion und Kognition oder von Anschauung und Abstraktion, die wesentlichen Seiten des Rationalen, Emotionalen und Praktischen müssen aufeinander bezogen und in einem tätigkeitsgebundenen Zusammenhang entwickelt werden. Und an dieser Stelle verweist die Erlebnispädagogik sehr kritisch darauf, daß sich jugendliche Gemeinsamkeit und lebensnahe Interaktionsmöglichkeiten für die sogenannten Randgruppen nicht zwangsläufig aus dem gesellschaftlichen Muster ergeben können, daß sie, wenn überhaupt, nur beiläufig oder zufällig entstehen. Und in dieser Optik gewinnen Anspruch und Realität der Erlebnispädagogik an Bedeutung, da Erziehungsräume entstanden sind, in denen das Erleben und Herstellen sozialer Integration, das Einüben nützlicher und notwendiger Lebenstätigkeiten (und vor dem Hintergrund der globalen ökologischen Probleme wäre es wohl angemessener, von nützlichen und notwendigen „Über- Lebenstätigkeiten“ zu sprechen), die Vitalisierung von Geist und Körper durch die Annahme von Wagnis und Abenteuer und die selbständige Erprobung von Verantwortung und Leistung den erzieherisch-intendierten Rahmen abstecken, in denen faktische Erziehungserfolge erreicht werden konnten und damit ihre Praxis begründbar wurde.

Historische und erkenntnistheoretische Aspekte erlebnisorientierter Kurzzeitpädagogik im internationalen Vergleich

Wird von Kurt Hahn als Wegbereiter und Ideenspender erlebnisorientierter Kurzzeitpädagogik gesprochen, muß zur Kenntnis genommen werden, daß seine pädagogischen Motive und Ideen ursprünglich einer Internatserziehung galten, welche sich ab 1920 in der Schloßschule Salem am Bodensee, ab 1934 in der schottischen *public school* Gordonstoun und ab 1946 über das griechische Internat Anavryta in einer internationalen Schulbewegung unter

dem zentralen Anliegen einer Erziehung zur sozialen Verantwortung realisierte. Diese Schulbewegung repräsentiert heute unter dem Dachverband der „Round Square Conference“ 24 Schulen in aller Welt. Das kurzzeitpädagogische Konzept, welches heute oftmals mit dem methodischen Hauptarrangement der „Hahnschen Erziehungsphilosophie“ verbunden wird – mit der Erlebnistherapie –, wurde demnach als Teil aus einer auf Ganzheitlichkeit orientierten Internatserziehung ausgekoppelt.

Als Kurt Hahn, als Jude in Deutschland verfolgt und nach England emigriert, in der Schloßschule Gordonstoun mit den erzieherischen Potenzen der pädagogischen Provinz in der Gestalt des Internates körperliche Vitalität, Mitmenschlichkeit, Verantwortung, Selbstüberwindung, Selbstbeherrschung, Gemeinsinn und Zivilcourage in einer sittlichen Erziehung zu vermitteln suchte, gewann die Idee an Profil, diese Art der naturverbundenen, erlebnisreichen und gruppenbezogenen Individualerziehung breiteren Populationen zukommen zu lassen. Ob Kurt Hahn wirklich erkannt hatte, daß für die Bewältigung wichtiger Entwicklungs- und Gestaltungsfragen in der englischen Industriegesellschaft *committee sense* in breiten Bevölkerungsschichten vonnöten wäre, oder ob der Hintergrund des Zweiten Weltkrieges die Einsicht vertieft hatte, daß für eine „ethische Gesundung“ der Gesellschaft die Integration unterschiedlicher sozialer Gruppen durch einen *community spirit* und durch aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Ritualen erforderlich sei, muß offen bleiben. Fest steht, daß nach einem Multiplikator gesucht wurde, mit dem Teile der Charaktererziehung in den Internaten vorbildungsunabhängig und unabhängig vom sozialen Status der Jugendlichen zugänglich gemacht werden sollten.

„... daß England sein Heil weniger dem Genie seiner Staatsmänner verdankt als dem *committee sense* des Volkes, das heißt der Fähigkeit zum bundesgenössischen Handeln. In der Tat ist die Bereitschaft, in der Not des Vaterlandes die Reihen zu schließen, zu einem verlässlichen Besitz des englischen Volkscharakters geworden.“¹⁵

Die Institutionalisierung dieses Anliegens erfolgte 1936: Ein Leistungsabzeichen, das sogenannte „Moray Badge“¹⁶, wurde ins Leben gerufen. Das „Moray-Leistungsabzeichen“ wurde dem verliehen, der bestimmte sportliche Normen erfüllte, der an einer Expedition teilgenommen und sich dort bewährt hatte. Zudem mußten bestimmte Trainingsbedingungen eingehalten werden (z. B. Alkohol- und Nikotinverbot während des Kurses). Bis zum Anfang der

15 Hahn, K., *Hoffnungen und Sorgen eines Landerziehungsheims*, in: Hahn, K., *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart 1958, S. 82 f.

16 Hogan, J. M., *Die Gründung der ersten Outward Bound Schule in Aberdovey, Merionetshire*, in: Röhrs, H. (Hg.), *Bildung als Wagnis und Bewährung*, Heidelberg 1966, S. 270.

Gunter A. Pilz

Erlebnis- und Abenteuerpädagogik – wo liegen die Chancen?

„Es ist ein unheimlich spannendes Gefühl, wenn man in so einer riesigen Gruppe von 100 bis 120 Leuten mitläuft, und man muß wirklich aufpassen, ob jetzt links oder rechts irgendwelche – jetzt wirklich in Anführungszeichen – feindliche Hooligans kommen. Das erinnert mich irgendwie immer so an diese Geländespiele, die man früher immer gemacht hat mit Jugendgruppen. Das ist wirklich so, wie wenn man Räuber und Gendarm spielt. **Und was das Ganze manchmal noch spannender macht, ist, daß höchst überflüssigerweise die Polizei dann auch noch mitmischt, weil das macht die Sache dann interessanter, weil es schwieriger ist, weil man dann auf zwei Gegner achten muß und nicht nur auf einen.**“ (Fußballfan)

„Wenn du natürlich jetzt mit so 'nem Übermob antobst und dann eben alles niedermachst, also das schönste Gefühl ist das eigentlich. Dann fliegen vielleicht 'n paar Flaschen oder Steine. Und dann rennt der andere Mob, und dann jagst du die anderen durch die Gegend. **Also siebenter Himmel. Das würdest du mit keiner Frau schaffen oder mit keiner Droge. Dieses Gefühl, das ist schön.**“ (Hooligan)

„S-Bahn-Surfen ist geil, ich mein, ich hab' in meiner Familie verdammt viel Probleme, und ich mein', mir ist es doch scheißegal, da ist es mir total egal, ob ich an einen Pfahl klatsche oder nicht. **Mein Leben ist zu Ende, ich mein', ich bin 17 jetze, mir bringt das nichts mehr.**“

„Wir wohnen in einer Neubau-Beton-Siedlung. Früher hatten wir wenigstens einen Spielplatz, doch der wurde abgebaut. Jetzt ist nur noch ein Schlammloch da. Wir haben nichts zum Spielen oder sonstwas für die Freizeit, was kein Geld kostet. Wenn man sich im Freien vor dem Haus aufhält, wird man von den Leuten ausgeschimpft, obwohl man gar nichts gemacht hat. Die Leute haben alle eine Wut und lassen sie an uns Kindern aus. **Wenn ich ein Hund wäre, würden bestimmt alle nett zu mir sein.**“ (12jähriger beim Schreib-

wettbewerb der IG-Metall-Gewerkschaftszeitung zum Thema „Gewalt überall – Erlebnisse, Ängste, Auswege“)

„Erwachsene denken praktisch, Jugendliche denken, die Welt stehe ihnen offen. Aber die Welt ist perfekt, verwaltet; alles, was in ihr existiert, gehört jemandem, ist Besitz; alles in ihr ist verteilt ...Wo kann man noch schöpferisch tätig sein? Das Leben ist langweilig geworden. Einen Freiraum gibt es nur nach dem Tod, deswegen laufen so viele Jugendliche zu Sekten.“ (Mitglieder der Ufa-Fabrik für Kultur, Sport und Handwerk, in: Kleff 1983, S. 89)

Diese Zitate weisen auf ein sehr ernstzunehmendes und immer aktueller werdendes Problem in den Lebenswelten junger Menschen hin: die zunehmende Verrechtlichung, Verregelung, Verbetonisierung der Lebenswelten Jugendlicher; die Verbetonisierung, Einengung von Bewegungs- und Abenteueräumen junger Menschen (vor allem von Jungen) einerseits und die – damit verbundene – stetig wachsende Suche nach Abenteuer, Spannung und *action*. Wundert es da, daß die Abenteuer- und Erlebnispädagogik, die bewegungs- und körperbezogene Sozialarbeit – vor allem im Kontext sozialpädagogischer Bemühungen zur Gewaltprävention – Hochkonjunktur haben?

Ich möchte mich der Frage nach den Chancen der Erlebnis- und Abenteuerpädagogik wie folgt nähern und versuchen, darauf Antworten zu geben:

- In einem ersten Schritt werde ich auf die lebensweltlichen Erfahrungen junger Menschen eingehen, die die Suche, das Bedürfnis nach Abenteuer, Risiko, nach Körpererfahrung, Bewegung und *action* verstärken;
- in einem zweiten Schritt werde ich anlehnend an Thiersch (1993) und Becker (1993) auf der Folie der Prämissen einer lebensweltorientierten Jugendsozialarbeit auf die Bedeutung und die Chancen der Abenteuerpädagogik und sport-/körperbezogenen Jugendsozialarbeit zu sprechen kommen; um
- in einem letzten Schritt die Gefahren und Grenzen der Abenteuerpädagogik und sportbezogenen Jugendsozialarbeit kurz aufzuzeigen.

Erlebnis- oder Abenteuerpädagogik: nur ein Streit um Worte?

Diese Tagung steht unter dem Oberbegriff „Spannung, Abenteuer, Action – Erlebnis- und Abenteuerpädagogik in der Jugendarbeit“, und auch mein Thema handelt von der Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Es scheint mir deshalb wichtig, zunächst einmal eine Abgrenzung der Begriffe „Abenteuer“ und „Erlebnis“ vorzunehmen.

Becker (1993, S. 31 f.) hat m. E. zu Recht darauf aufmerksam gemacht, daß der Begriff „Erlebnis“ eigentlich untauglich ist, um Ziele und Inhalte, die sich hinter der Erlebnis-/Abenteurpädagogik verbergen, zu erfassen.

Erlebnis ist als „Erkenntniseinheit durch eine intentionale Ausrichtung auf etwas aus dem dahinfließenden Bewußtseinsstrom herausgehoben“. Erlebnis kann entsprechend in jedem Sinnzusammenhang stattfinden, z. B. beim Blumenpflücken, Kaffee trinken, Spaziergehen usw.

Abenteuer umfaßt einmal die Vorbereitung (zur Bewältigung abenteuerlicher Situationen benötige ich Kompetenzen, die eine Vorbereitungs-/Planungsphase erforderlich machen), die Durchführung (das eigentliche Abenteuer) und die Nachbereitung (das erzählte Abenteuer). Dabei ergeben sich für die Sozialarbeit in allen drei Phasen Anknüpfungsmöglichkeiten für Lernprozesse.

Gerade was den letzten Aspekt anbelangt, wird deutlich, wie falsch, zumindest mißverständlich das immer wieder im Zusammenhang mit der Abenteuerpädagogik erwähnte Prinzip „nicht reden, sondern handeln“, „erleben statt reden“ ist. Wer sich mit jungen Menschen in abenteuerlichen Situationen befunden hat, der weiß, wie wichtig gerade die verbale Nachbereitung des Erlebten sein kann, ja ist. Hier werden die affektiven Erlebnisse nicht nur verbal nochmals aufbereitet, nein, man verschafft sich durch Überzeichnungen, Überhöhungen, Übertreibungen einen zusätzlichen, nachträglichen Nervenkitzel, ein besonders unter Hooligans weit verbreitetes Phänomen.

Für die Sozialpädagogik, so schließt Becker (1993, S. 32) richtig, ist es deshalb günstiger, „daß man über die Begrifflichkeit des Abenteuers an das Problem rangeht, weil es über das Erlebnis hinaus weiter gefaßt werden kann. Konsequenterweise werde ich im folgenden nur noch von Abenteuerpädagogik sprechen.

Damit komme ich zu meiner gerafften Analyse der Lebenswelten junger Menschen, wobei ich hier zwei mir besonders wichtig erscheinende Problemfelder herausgreifen möchte:

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

Bewegungsarmut, Verbetonisierung 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)

Zu wenig Beachtung scheint mir das immer gravierender werdende Problem des zivilisations- und gesellschaftsbedingten erlebnis-, spannungs- und abenteuerarmen Alltags zu finden. Die Menschen moderner Industriegesellschaften sehen sich im Laufe des Zivilisationsprozesses 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, in der Gewalt, unterdrücken unsere aktuellen Befindlichkeiten, unsere aktuellen Bedürfnisse, um andere nicht zu stören, um ein so hochkomplexes Zusammenleben, wie dies in modernen Industriegesellschaften erforderlich ist, auch zu ermöglichen. Dies bleibt nicht ohne Folgen: So fragt Keim (1981) zu Recht, ob nicht mit unserer gesellschaftlichen Entwicklung ein Stau überdisziplinierter An-sich-Haltens einhergeht, der sich zunehmend häufiger entlädt in Aggressionen, unterschiedlichen Formen von Selbsterstörung oder Fluchtbewegungen. Dies um so mehr, als Spannung und Affektivität wesentliche Triebfedern menschlichen Verhaltens sind, wie uns Elias (1977) und Csikszentmihalyi (1985) lehren. Die Dämpfung des Trieb- und Affekthaushaltes führt entsprechend zu einem verstärkten Bedürfnis nach affektiven Erlebnissen, Erlebnisse – und dies macht das Ganze noch problematischer –, die immer schwerer in zivilisierten Industriegesellschaften auch real ausgelebt werden können. Die Erprobungs- und Erfahrungsspielräume für affektive Erlebnisse werden immer seltener und enger. Elias (1978, S. 36) schreibt hierzu:

„Wir müssen heute die Balance halten zwischen der gefühlsmäßigen Reserve, die uns vor allem das Berufsleben auferlegt, und den Sphären, in denen eine gemäßigte Affektivität ihre Befriedigung finden kann. Das letztere ist beispielsweise möglich, wenn wir einen Wildwestfilm ansehen, an Fußballspielen teilnehmen oder ins Konzert gehen und uns von der Musik Beethovens erregen lassen.“

Die Tatsache, daß die Inhalte von Filmen in den letzten 50 Jahren immer affektiver (im Sinne von gewaltförmiger, sentimentaler und pornographischer) geworden sind, daß wir einen verstärkten Trend zu abenteuer- und erlebnisorientierten Freizeitaktivitäten feststellen (vgl. Rittner/Mrazek 1986, Bette 1989, Opaschowski 1992), ist so besehen ein Beleg für das verstärkte und immer stärker unbefriedigte Bedürfnis der Menschen nach Abenteuer- und

Spannungserlebnissen. Das Fußballwochenende, der Fußballfanalltag, um ein Beispiel auffälligen emotionsgeladenen, affektiven jugendlichen Verhaltens anzuführen, kann so besehen als „Abenteuerurlaub“ der sozial weniger Privilegierten, der finanziell weniger Begünstigten angesehen werden, sei es im eigenen aktiven Mittun oder im genußvollen Konsumieren des Spektakels. Thiele (1988, S. 27) – um ein anderes Beispiel auffälligen affektiv begründeten Verhaltens anzuführen – meint entsprechend, daß „*das gesellschaftlich produzierte Bedürfnis (nicht nur) junger Menschen, sich Horrorvideos anzuschauen, ... ein Reflex auf die Tatsache sein kann, daß unsere Gesellschaft im Prozeß der Zivilisation ihr wachsendes Gewaltpotential aus dem öffentlichen Zusammenhang in die Unsichtbarkeit funktionaler Sachzwänge und individueller Selbstzwänge gedrängt hat*“.

Das stetig wachsende Bedürfnis nach Spannung, Abenteuer, nach *action* und Risiko wird zusätzlich dadurch verstärkt, daß es in unserer verwalteten (ja „zer“walteten), verrechtlichten und verbürokratisierten Gesellschaft immer weniger Möglichkeiten gibt, affektive Bedürfnisse zu befriedigen. Die Lebens- und Alltagswelten, die Wohngebiete besonders von Kindern und Jugendlichen krankt daran, daß sie ihnen kaum oder gar keine Chancen geben, „ihre Umgebung nach eigenen Phantasien, Entwürfen und Plänen zu be- und ergreifen“ (Becker/Schirp 1986). Es verwundert 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“ (v. Seggern/Erlor 1988, S. 70) beklagt werden. Griese (1988, S. 17 f.) geht sogar noch weiter.

„*Das zunehmende Risikoverhalten vieler junger Menschen, vor allem junger Männer mit fanatischen Einstellungen und diffusen Zukunftsperspektiven, muß als Teil einer neuen (Über)Lebensstrategie interpretiert werden. ‚Was schert mich mein Raucherbein in 30 Jahren, ein blaues Auge am Wochenende, wenn jeden Moment die Menschheit verdampfen kann?!‘ – Lebensgefühle der jungen Generation! Die Attraktivität eines gewissen gesundheitlichen Risikoverhaltens in der jugendlichen Subkultur (vgl. auch Drogenkonsum, Straßenverkehr etc.) und die Versuche, durch Extremverhalten Anerkennung zu erheischen (in der Gruppe, in der Erwachsenenwelt), scheinen zuzunehmen. Persönliche Gesundheitsrisiken scheinen minimal und nebensächlich angesichts weltweiter oder nationaler Bedrohung durch die militärische oder ökologische Vernichtung – Tschernobyl, Bhopal, Sandoz, SDI, Nukem, Wald- und Robbensterben ... machen's möglich. Was ist schon ein ‚Alltagsflip‘ im Vergleich zum Supergau? Die Lust an Grenzsituationen, an neuen Körperfahrungen und am Risikoverhalten erniedrigt die Gewaltschwelle. ‚Lust am Risiko ist der Ausdruck ihrer Lebenslage‘ (in der Risikogesellschaft).“*

Die Eintönigkeit des Alltags vieler Kinder und Jugendlicher und deren erlebnisarme Wohngebiete führen zu vermehrten Raten „abweichenden“ Verhaltens. In einer verarmten 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 und 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 Verhaltensweisen Jugendlicher als durchaus „angemessene“ Antworten auf ihre widersprüchliche Lage zu verstehen. Der jugendliche Bewegungsalltag ist leider erheblich mehr durch Verbote statt Gebote geprägt. Dabei – und dies kann nicht ernst genug genommen werden – ist ein interessanter Zusammenhang zwischen mangelnder Bewegungs- und Abenteuerwelt, fehlenden Freizeitangeboten einerseits und der Gewaltbereitschaft andererseits festzustellen. Wenn wir jüngsten Kriminalstatistiken und den Aussagen von Lehrkräften und Beschäftigten aus Sozial- und Jugendarbeit Glauben schenken dürfen, dann ist es zur Zeit genau die Altersgruppe der 10/12- bis 15/16jährigen, die sich durch steigende Gewalttätigkeit und eine besondere Brutalität in ihren körperlichen Auseinandersetzungen „auszeichnet“. Dies sind 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 15jährigen besonders anspricht – animieren, sind in vielen Fällen durch Schilder „garniert“, die signalisieren, daß das Ballspielen auf diesen Grünflächen verboten ist.

Die folgende kleine „Sozialgeschichte“ eines Spielplatzes in Laatzen möge diese Problematik verdeutlichen.

Zur Sozialgeschichte eines Spielplatzes

Von der Stadt als Freiraum für Jungen und Mädchen geschaffen und mit Fußballtoren versehen, störte sich ein Anrainer am Lärm der auf diesem Bolzplatz Fußball spielenden Jugendlichen. Vor Gericht fanden die Kinder und Jugendlichen einen verständnisvollen und weisen Richter, der ein Herz für die Spiel- und Bewegungsbedürfnisse der Jugendlichen hatte. Er fälltte das

Urteil, daß die Fußballtore durch Basketballkörbe ersetzt werden sollten. Damit sollten einerseits den Bewegungsbedürfnissen der jungen Menschen keine Hindernisse in den Weg gelegt, andererseits aber dem Ruhebedürfnis des Klägers Rechnung getragen werden. Doch weit gefehlt. Der Lärm – bislang auf das ganze Spielfeld verteilt – verlagerte und konzentrierte sich nunmehr auf die Nähe der Körbe, schließlich ist es nicht so einfach, den Ball in die 2,60 Meter hohen Körbe zu werfen. Also traf man sich erneut vor Gericht, wo man wieder auf den weisen Richter traf, der auch dieses Mal ein salomonisches, aber leider für die Jugendlichen verhängnisvolles Urteil fällte: Er schlug einen Vergleich vor, der die Reduktion der Korbhöhe von 2,60 Meter auf 2 Meter und die Demontage der Dämmplatten vorsah. Der Möglichkeit eines *Rebounds* und der Spannung, „treff ich den Korb oder nicht“, weitgehend enthoben, wurde der Spielplatz für die Jugendlichen so unattraktiv, daß sie ihn nicht mehr aufsuchen. Aber wo sollen sie denn hin? (siehe *Neue Hannoverische Presse* vom 30. Mai 1991)

Für die „artgerechte Haltung“ von Hunden gibt es bezüglich der Größe des Zwingers klare gesetzliche Vorschriften, deren Einhaltung in unserer Gesellschaft peinlichst genau kontrolliert wird. Die Tatsache, daß 40 % der westdeutschen Jugendlichen von ungünstigen oder beengten Wohnverhältnissen betroffen sind, d. h. in Mietwohnungen leben und kein eigenes oder ein zu kleines Zimmer haben, wir allwöchentlich in Zeitungsannoncen u. a. von „geräumigen Vierzimmerwohnungen“ lesen müssen, die nur an „älteres Ehepaar ohne Kinder“ zu vermieten sind, nehmen wir andererseits ohne großes Aufsehen einfach hin.

Um dieses Bild postmoderner Gerichtsbarkeit und Kinderfeindlichkeit noch abzurunden, hier ein paar Schlagzeilen aus der Tagespresse und vom Einfallsreichtum der Erwachsenenwelt bezüglich Verbotsschildern.

„Nachbarn klagen gegen Kinderlärm“

„Skateboard-Spaß endet vor Gericht.

Hausbewohner fühlte sich belästigt“

„Fliegende Fußbälle führen zu 500000 Mark Strafe“

„Tennisplatz wegen Lärmbelästigung geschlossen“

„Kinder können ohne Schaukel spielen.

Jungeselle bekam mit Klage vor Landgericht recht,

Mutter hat Revision eingelegt.“

„Spielen war zu laut – Nachbar klagte mit Erfolg.“

Schriftenreihe
KLEINE SCHRIFTEN ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK

- Heft 1: Jörg Ziegenspeck:
ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Rückblick - Bestandsaufnahme - Ausblick.
Bericht über den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Erlebnispädagogik
unter besonderer Berücksichtigung der Lüneburger Anstöße und Projekte.
Dokumentation der geleisteten praktischen und theoretischen Arbeit (1980 -
1992).
Lüneburg 1992, 4. Aufl., 200 S. (ISBN 3-929058-39-1)
- [Frühere Auflagen erschienen unter folgenden Titeln:
- Arbeitsgemeinschaft "Segeln mit Kindern, Jugendlichen und jungen Er-
wachsenen" an der Hochschule Lüneburg / Verein "Jugendschoner
'Hermine' e.V." (Hrsg.):
BERICHT ÜBER DAS SOZIALPÄDAGOGISCHE SEGELN.
- Eine Zwischenbilanz -
Lüneburg 1986, 1. Aufl., 30 S. (ISBN 3-88458-029-8)
- Arbeitsgemeinschaft "Segeln mit Kindern, Jugendlichen und jungen Er-
wachsenen" an der Hochschule Lüneburg / Verein "Jugendschoner
'Hermine' e.V." (Hrsg.):
SEGELN UND SOZIALPÄDAGOGIK.
Bericht über die Lüneburger Projekte - Eine Zwischenbilanz.
Lüneburg 1987, 2. erweiterte, ergänzte und völlig neu überarbeitete
Auflage, 33 S. (ISBN 3-88458-044-1)
- Jörg Ziegenspeck (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Rückblick - Bestandsaufnahme - Ausblick.
Bericht über die Lüneburger Projekte und Dokumentation.
Lüneburg 1990, 3. erweiterte, ergänzte und völlig neu bearbeitete Aufl.,
62 S. (ISBN 3-88458-065-4)]
- Heft 2: Jörg Ziegenspeck (Bearbeiter):
OUTWARD BOUND.
Gutachterliche Äußerungen für einen Lösungsantrag beim Deutschen
Patentamt.
Lüneburg 1987, 62 S. (ISBN 3-929058-40-5)
- Heft 3: Detlef Soitzek / Peter Weinberg / Jörg Ziegenspeck:
SEGELSCHIFF 'THOR HEYERDAHL'.
Eine schwimmende Jugendbildungsstätte.
Lüneburg, 1. Aufl. 1988; 2. Aufl. 1991, 80 S.
(ISBN 3-929058-41-3)
- [Die erste Auflage erschien 1988 unter gleichlautendem Titel im Verlag
Klaus Neubauer, Lüneburg. (ISBN 3-88458-047-6)]

- Heft 4: Dorothee Loos:
SEGELN UNTER PÄDAGOGISCHEM ASPEKT.
Ein Literaturbericht.
Lüneburg 1989, 96 S. (ISBN 3-929058-42-1)
- Heft 5: Reiner Hildebrandt (Hrsg.):
ERLEBNISORIENTIERTER SCHULSPORT.
Sechs Beiträge zur erlebnispädagogischen Praxis.
Lüneburg 1990, 72 S. (ISBN 3-929058-43-X)
- Heft 6: Dietrich Kowalsky (Hrsg.):
DER MARTINS-PASS.
Internationales Freundschafts-Friedens-Freizeit-Tagebuch aus Nürnberg.
Lüneburg 1990, 72 S. (ISBN 3-929058-44-8)
- Heft 7: Margrit Küntzel-Hansen:
MUSIKALISCHE FRÜHERZIEHUNG ALS ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Lüneburg 1990, 28 S. (ISBN 3-929058-45-6)
- Heft 8: Juliane Schmieglitz-Otten:
DAS MUSEUM ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT.
Lüneburg 1991, 36 S. (ISBN 3-929058-46-4)
- Heft 9: Klaus Miedzinski:
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN SÜDAMERIKA.
Bericht über den Bau eines Spielplatzes im Slum.
Lüneburg 1991, 52 S. (ISBN 3-929058-47-2)
- Heft 10: Martin Firker (Bearbeiter):
"FLY JUUST".
(Motor-)Segelfliegen in der Erlebnispädagogik.
Lüneburg 1991, 72 S. (ISBN 3-929058-48-0)
- Heft 11: Torsten Fischer:
DIE UNITED-WORLD-COLLEGES.
Modelle internationaler Internatserziehung auf reformpädagogischer Grundlage.
Lüneburg 1991, 28 S. (ISBN 3-929058-49-9)
- Heft 12: Christian Salzmänn:
REGIONALES LERNEN UND UMWELTERZIEHUNG.
Beispielhafte erlebnispädagogische Reflexionen.
Lüneburg 1991, 20 S. (ISBN 3-929058-50-2)

- Heft 13: Ulla Mehls (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGIK ZU PFERD.
Beiträge zur Reittherapie und Heilpädagogik.
Lüneburg 1992, 148 S. (ISBN 3-929058-79-0)
- Heft 14: Eckart Balz:
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER SCHULE.
Schulleben - Schulsport - Schullandheim.
Lüneburg 1993, 32 S. (ISBN 3-929058-81-2)
- Heft 15: Helmut Schmerbitz / Wolfgang Seidensticker:
ERFAHRUNGSLERNEN IM SPORTUNTERRICHT DER LABORSCHULE.
Theorie und Praxis einer pädagogischen Konzeption.
Lüneburg 1993, 29 S. (ISBN 3-929058-82-0)
- Heft 16: Angela Hünke von Podewils:
ERLEBEN UND VERKÖRPERN.
Theaterspielen in der Erlebnispädagogik.
Lüneburg 1993, 58 S. (ISBN 3-929058-91-X)
- Heft 17: Helmut Brückner (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGISCHE PRAXISBEREICHE
AN DEN LANDERZIEHUNGSHHEIMEN.
Berichte und Beispiele.
Lüneburg 1993, 124 S. (ISBN 3-929058-92-8)

Alle Schriften sind direkt beim Verlag zu beziehen:

edition erlebnispädagogik

**Barckhausen Straße 8
D - 21 335 L Ü N E B U R G**

Telefon: 04131 / 40 61 47 - Telefax: 04131 / 40 61 48

Verlag
edition erlebnispädagogik

Barckhausen Straße 8

D - 21 335 L Ü N E B U R G

Telefon: 04131 / 40 61 47 - Telefax: 04131 / 40 61 48