Jörg Ziegenspeck
(Hrsg.)

FACHTAGUNG ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK UND VERGABE DES "OUTWARD BOUND-PREISES 1993" IN KÖLN

edition erlebnispädagogik
Lüneburg

Schriftenreihe

BERICHTE
VON
KONGRESSEN, TAGUNGEN, WORKSHOPS

Herausgegeben
von

Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

Die Fachtagung in Köln wurde vom
"Bundesverband Erlebnispädagogik e.V."
durchgeführt

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Fachtagung zur Erlebnispädagogik <1994, Köln>:
Fachtagung zur Erlebnispädagogik und Vergabe des "Outward-Bound-Preises 1993" in Köln / Jörg Ziegenspeck (Hrsg.). [Verf. Baumgartner, Wolfgang ...]. - Lüneburg : Ed. Erlebnispädagogik, 1994
(Schriftenreihe Berichte von Kongressen, Tagungen, Workshops ; Bd. 4)
ISBN 3-89569-001-5
NE: Ziegenspeck, Jörg [Hrsg.]; HST; GT

© 1994 by Verlag edition erlebnispädagogik - Lüneburg

Druck und Herstellung: Peter Grunwald

ISBN 3 - 89569 - 001 - 5

Schriftenreihe

BERICHTE
VON
KONGRESSEN, TAGUNGEN, WORKSHOPS

- Band 4 -

Jörg Ziegenspeck
(Hrsg.)

FACHTAGUNG ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK

UND

VERGABE DES 'OUTWARD BOUND-PREISES 1993"

IN KÖLN

---

edition erlebnispädagogik
Lüneburg

INHALTSVERZEICHNIS

FACHTAGUNG ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK
und
Vergabe des
"OUTWARD BOUND-PREISES '93"
in
Köln

Eröffnungsansprachen zur Fachtagung:

K. H. Wisotzki:
GRUSSWORT
des Dekans der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln 4

Jörg Ziegenspeck:
BEGRÜSSUNGSANSPRACHE
auf der „Fachtagung zur Erlebnispädagogik" in Köln (18.03.94) 6

Fachvorträge:

Hansjosef Buchkremer:
SCHULLANDHEIM- UND ERLEBNISPÄDAGOGIK ALS ANLASS EINER REFLEXION ZUR PÄDAGOGISCHEN UND MACCIAVELLISTISCHEN "INSZENIERUNG" DES ERLEBNISSES 10

Reinhard Dräbing:
VOM ERLEBNIS ZU ERLEBNISQUALITÄTEN
Ansatzpunkte einer Erlebnispädagogik ? 25

Peter Sommerfeld:
ERLEBNISFORSCHUNG - ERLEBNIS'FORSCHUNG'?
Bericht über ein abgeschlossenes Forschungsprojekt 42

Verleihung des "OUTWARD BOUND-PREISES 1993":

Institut für Erlebnispädagogik e.V. - Lüneburg:
DER "OUTWARD BOUND-PREIS 1993" wird vergeben
Anmerkungen zum Hintergrund dieser Auszeichnung 59

Jörg Ziegenspeck:
DER "OUTWARD BOUND-PREIS 1993":
URKUNDE UND ERLÄUTERUNGEN 61

Der Kultusminister des Landes Niedersachsen, Prof. Rolf Wernstedt, MdL :
GRUSSWORT DES SCHIRMHERRN DES "OUTWARD BOUND-PREISES 1993" 69

Michael Schwindt:
DIE ABSICHT DES "OUTWARD BOUND-PREISES" 70

Das erstplazierte Projekt stellt sich vor:

Wolfgang Baumgartner:
Korsika - oder: Unser "Hafen für Outward Bound"
Bericht über den Beitrag des 'Theodor-Rothschild-Haus - Esslingen' (TRH) zum "Outward Bound-Preis 1993" 74

Hans-Dieter Güntner:
Ein ganz persönlicher Dank - oder: Zur Bedeutung des "Outward Bound-Preises" 83

Die zweitplazierten Projekte stellen sich vor:

Geert Platner:
Bericht über die Peace-Boat-Fahrt 1992 85

Ursula Neuber, Frank Reinke, Volker Hennings und *Uwe Thiemann:*
Zwei Welten begegnen sich 92

Harald Zalewski:
Norwegen Touren 102

Alfred Kutter:
Dokumentation der erlebnispädagogischen Ferienmaßnahme "Alpenüberquerung '92 " 109

Jürgen Schäfer / Jürgen Bierwirth:
Wanderung durch das Werdenfelser Land
Unterwegs mit Jugendlichen des 3. Ausbildungsjahres der Berufsbildungsstelle der Telekom Göttingen 119

Detmar Komorowski:
Klettern und Kajakfahren in den Ammergauer Alpen
- Bericht über eine erlebnispädagogische Freizeit - 124

Roland Levin:
Praxisbericht eines erlebnispädagogischen Segeltörns mit straffällig gewordenen Jugendlichen an der Mecklenburgischen Küste 130

Bernhard Sdun:
Bericht über eine Klassenreise auf der Elbe 135

Klaus Bodendieck / Achim Donner:
Mit Kanu und Zelt auf Tour 151

U N I V E R S I T Ä T Z U K Ö L N

- Heilpädagogische Fakultät -

DER DEKAN

Prof. Dr. K. H. Wisotzki

GRUSSWORT

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

als Dekan der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln, die für diese Tagung als Gastgeber fungiert, darf ich Sie herzlich in unserem Hause willkommen heißen. Ich hoffe, daß Sie sich in den beiden Tagen für die *Fachtagung zur Erlebnispädagogik* und zur *Mitgliederversammlung* bei uns wohlfühlen werden und in einen intensiven fachlichen und verbandspolitischen Austausch treten können.

Zur Erlebnispädagogik sehe ich von mir aus vier Verbindungslinien, und zwar als Dekan dieser Fakultat, als Vertreter des Lehrstuhls für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik, als ehemaliger Gehörlosen- und Schwerhörigenlehrer und schließlich als Bürger dieses Staates. Lassen Sie mich dies bitte kurz ausführen:

Was die Verbindung dieses Hauses mit der Erlebnispädagogik angeht, so weiß ich, daß es vielfältige Forschungsansätze und Projekte in unserer Fakultät gibt, die zumindest die Erlebnispädagogik tangieren. Am augenfälligsten ist sicher, daß das *Seminar für Allgemeine Heilpädagogik und Sozialpädagogik* unter der Leitung von *Herrn Professor Dr. Buchkremer* eine Literaturdatenbank zur Erlebnispädagogik erstellt. Ich weiß aber, daß *Herr Professor Buchkremer* auch noch weitere Verbindungen zur Erlebnispädagogik hat, und ich denke, daß er Ihnen diese Verbindungslinien in seinem Eröffnungsvortrag *"Schullandheimpädagogik heute - Eine sozialpädagogische Reflexion der Erlebnispädagogik auf dem Hintergrund des Konstruktivismus"* gleich selber aufzeigen wird. Seine diesbezüglichen Forschungen und Projekte, die ich selbst unter anderem in seinem Haus auf der holländischen Nordseeinsel Terschelling kennenlernen durfte, weisen ihn weiterhin als Kenner dieser Materie aus.

Ein weiteres Projekt, das sicher die Erlebnispädagogik tangiert, ist das *Internationale Sommercamp* von *Herrn Professor Dr. Kluge* , bei dem sich interessanterweise eine Verbindung von Erlebnis und Computer herstellen läßt. Das erscheint mir umso erstaunlicher, als der Computer eigentlich einer pädagogischen Richtung zuzuordnen ist, die durch die Erlebnispädagogik überwunden werden soll, ich meine, die durch den "Sputnikschock" der 60-er Jahre verwissenschaftlichte Schulpädagogik und Schuldidaktik.

Die 80-er Jahre bringen uns viele Bewegungen wieder, die wir durch den Zweiten Weltkrieg verloren hatten, ich denke an die vielen reformpädagogischen Ansätze.

Weitere Einbindungspunkte von Erlebnispädagogik in die Aktivitäten unseres Hauses sehe ich besonders in der Geistigbehindertenpädagogik, in der Kunst- und in der Musiktherapie, wobei ich mir darüber klar bin, daß die Erlebnispädagogik im engeren Sinne als Outdoor-Pädagogik verlassen wird.

Als Lehrstuhlvertreter für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik kann ich Ihnen versichern, daß die Erlebnispädagogik in meiner Lehre und Forschung einen hohen Stellenwert hat. So bemühe ich mich seit Jahren darum, für im Alter schwerhörig gewordene oder ertaubte Mitbürgerinnen und Mitbürger Programme zu entwickeln, die durch erlebnispädagogische Maßnahmen besonders dem Streß, durch den diese Menschen stark behindert sind, entgegenwirken. Wie ich bereits sagte, war ich lange Jahre als Lehrer an verschiedenen Schulformen tätig. Dabei war ich in einer Zeit tätig, in der als sichtbarstes Zeichen für eine Verwissenschaftlichung der Didaktik und des schulischen Lernens überhaupt das Fach Sachunterricht eingeführt wurde. - Das Erlebnis hatte damit in dieser Schule keinen Raum mehr.

Als Bürger und Pädagoge möchte ich allerdings zum Schluß eine Warnung aussprechen. Wir dürfen als Pädagogen nicht bereit sein, die ungelösten und vielleicht unlösbaren gesamtgesellschaftlichen Probleme als genuine Aufgabe der Pädagogik zu übernehmen. So darf die Erlebnispädagogik nicht als Patentrezept zum Beispiel für die Probleme der Lösung von Jugendkriminalität und Ausländerhaß mißbraucht werden. Man wird hier die Forderungen der Politiker sehr sorgfältig überprüfen müssen.

Meine Damen und Herren, ich wünsche Ihrer Tagung einen erlebnisreichen Verlauf, ein gutes Ergebnis und daß diese Tagung selbst Ihnen zum Erlebnis werden möge!

Köln, am 18. März 1994

Jörg Ziegenspeck

BEGRÜSSUNGSANSPRACHE AUF DER „FACHTAGUNG ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK" IN KÖLN

(18.03.94)

Herr Dekan,
meine sehr verehrten Damen und Herren,
liebe Mitglieder des „Bundesverbands Erlebnispädagogik e.V." !
Sehr verehrte Gäste aus allen Teilen Europas und dieser Republik !

Im Namen des Vorstands des „Bundesverbands Erlebnispädagogik e.V." darf ich Sie sehr herzlich begrüßen. Wir freuen uns ganz besonders, daß Sie der Einladung folgten, und wir freuen uns auch, daß es im Verbund mit der Universität zu Köln gelang, diesen Ort als Gesprächsforum heute und morgen nutzen zu können. Dem Hausherrn sei für die Kooperation, die offene Tür und das Gastrecht, das uns hier in der Heilpädagogischen Fakultät eingeräumt wird, besonders gedankt!

Und an dieser Stelle muß auch dem Kölner Organisationsteam sehr herzlich für die effektive und umsichtsvolle Vorbereitung dieser Veranstaltung gedankt werden!

Es hat bereits Tradition, die Mitgliederversammlung gleichzeitig für prinzipielle Überlegungen zu nutzen, also den verbandsnotwendigen Beratungen grundsätzliche inhaltliche Erörterungen vorauszuschicken. In diesem Jahr ist es nun erstmals eine *Fachtagung* , die der Mitgliederversammlung vorausgeht, wobei das Spektrum der Beiträge mein Bemühen widerspiegelt, ein ausgewogenes Programm unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Fachgruppeninteressen zu gestalten:

- *Prof. Dr. Buchkremer* wird in seinem Eröffnungsvortrag wohl eher das Ohr der Fachgruppe *„Bildung und Ausbildung"* zu erreichen suchen,
- *Dr. Dräbing* das der Fachgruppe *„Jugendsozialarbeit, Sport, Freizeit"* und
- *Dr. Sommerfeld* schließlich das der Fachgruppe *„Hilfen zur Erziehung"* .

Alle Referenten sind aber gleichzeitig nicht nur am breiten Spektrum erlebnispädagogischer Aktivitäten interessiert, sie schenken insbesondere auch einer intensiven theoretischen Problematisierung ihre Aufmerksamkeit. Ich darf also den Referenten des heutigen Tages dafür danken, daß Sie kurzfristig bereit waren über ihre langfristigen Praxiserfahrungen und Forschungsbemühungen vor diesem Kreis interessierter Fachleute zu berichten!

Waren es ursprünglich sehr enge und begrenzte Projektinteressen, die zu praktischen Aktivitäten und ersten theoretischen Erwägungen führten, so hat die Erlebnispädagogik inzwischen die Fachhochschulen und Universitäten erreicht; in jüngerer Zeit wird auch ein forschungsleitendes Interesse immer deutlicher, wie an verschiedenen Diplomarbeiten - so z.B. derjenigen von Dirk Nasser (um einen Kölner Hochschulabsolventen exemplarisch zu nennen) - insbesondere aber an erfolgreich verteidigten Dissertationen - so z.B. von Michael Brünger und Peter Sommerfeld - zu erkennen und nachzuweisen ist.

Für alle diejenigen unter uns, die erst in jüngerer Zeit auf die Erlebnispädagogik aufmerksam wurden, aber auch für die Insider seien folgende Rückerinnerungen erlaubt:

a) Eine erste Zusammenkunft von erlebnispädagogischen Interessentinnen und Interessenten fand 1981 in Hamburg statt. Dort wurde ein überregionaler Gedankenaustausch vereinbart, dort stand auch - wenn man so will - die „Wiege" des Bundesverbands. Und einer der Väter war Klaus Freudenhammer, der am 30. Mai 1993 starb, den wir in unserem Kreis sehr vermissen und der der erlebnispädagogischen Diskussion in der Vergangenheit ein unverwechselbares Profil gab. Ihm gilt Anerkennung und Dank!

b) 1986 wurde dann hier in Köln und parallel zur Messe "boot '86" ein Symposium durchgeführt, auf dem ein Ausschuß gewählt wurde, der die Gründung eines Bundesverbands vorbereiten sollte.

c) Diese Gründung wurde dann ein Jahr später in Lüneburg realisiert, wobei man zunächst primär dem erlebnispädagogischen Medium Segeln verpflichtet war, was sich auch in der Bezeichnung niederschlug: "Bundesverband Segeln - Pädagogik - Therapie e.V.".

   Es wurden kontinuierlich Projektbeschreibungen veröffentlicht, die in einer umfangreichen Dokumentation zusammengefaßt wurden - ein "Handbuch" maritim orienterter Erlebnispädagogik in Deutschland-West. [1]

d) Es folgten verschiedene Mitgliederversammlungen, auf denen interessante und wegweisende Vorträge gehalten wurden. Exemplarisch seien folgende Treffen genannt:

---

1 Der Vorstand des „Bundesverbands Segeln - Pädagogik - Therapie e.V." (Hrsg.):
Mitglieder und Projekte.
Berichte - Selbstdarstellungen - Dokumente.
Lüneburg 1990, 200 S.

1988 traf man sich in Rendsburg. Dort hielt der Bremer Hochschullehrer, *Prof. Dr. Michael Stadler*, einen Vortrag zum Thema *„Die Reling ist kein Stacheldraht - Chancen pädagogisch-therapeutischen Jugendsegelns"*.

1989 wurde nach Berlin eingeladen, wo *Dipl.-Soz. Hans G. Bauer* (München) zum Thema *„Erlebnispädagogik im Atomzeitalter"* referierte.

1990 fand die Jahresmitgliederversammlung in Hamburg statt. *PD Dr. jur. Detlef Frehsee* (Universität Kiel) sprach zum Thema *"Segeln als kriminaltherapeutisches Patentrezept ?"*.

1991 war es Dr.Ferdinand Bitz, M.A. (Universität Bonn), der über die neuen Leiden des Tantalos - Eine zivilisationstheoretische Verortung des erlebnispädagogischen Handlungsbedarfs in der Risikogesellschaft" sprach.

Erstmals nach Öffnung der innerdeutschen Grenze traf man sich 1992 in Rostock, wo *Dr. Mario Kölblinger* (München) über *„Outdoor-Trainings in der Management-Entwicklung"* referierte.

Dort wurde auch beschlossen, den Bundesverband als "Bundesverband Erlebnispädagogik e.V." fortzuführen und damit medial zu öffnen.

Das wurde noch im Herbst 1992 entsprechend vollzogen. Erneut war es *Dipl.-Soz. Hans G. Bauer* (München), der sehr prinzipielle Ausführungen machte und zum Thema *„Erlebnispädagogik: Inhalte - Strukturen - Ausblicke"*. sprach.

Zusammengefaßt: Bisher glückte es, primär erlebnispädagogische Inhalte zum zentralen Gegenstand des fachlichen Meinungs- und Gedankenaustauschs auf den Bundesversammlungen der vergangenen Jahre zu machen, sekundäre Bedeutung hatten dagegen verbandspolitische Notwendigkeiten.

In dieser Kontinuität - so hoffe ich - soll auch diese Fachtagung hier in Köln stehen.

e) Die Dokumentation von Ergebnissen war wichtig und fand ihren Niederschlag in verschiedenen Beiträgen der „Zeitschrift für Erlebnispädagogik" und anderen Publikationen.

Ohne Übertreibung und mit Blick auf das vergangene Jahrzehnt kann gesagt werden, daß die Repräsentanten des „Bundesverbands Erlebnispädagogik e.V." ihre "Vorreiter- und Vordenkerrolle" auf diesem interessanten und entwicklungsfähigen Sektor der Erziehung intensiv wahrgenommen und kontinuierlich ausgebaut haben, was sich auch in der verantwortlichen Ausrichtung und bei der Mitwirkung an großen Tagungen und Kongressen objektivieren läßt.

Die Initiatoren des Bundesverbands konnten bisher begründet für sich in Anspruch nehmen, Dinge bewegt zu haben, die sich erst im Nachhinein kritisch würdigen lassen und sich erst langsam einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion erschließen. - Dieser pionierhafte Ansatz sollte auch in Zukunft die Arbeit bestimmen, denke ich.

Die Mitglieder des "Bundesverbands Erlebnispädagogik e.V." haben wesentlich die Fragen gestellt und die Themen bestimmt, die die Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum umreißen. Es deutet auf böswillige Ignoranz und absichtsvolle Distanzierung hin, wenn anderes behauptet wird, wie es Heckmeier und Michl in ihrem kleinen Buch tun. [2] Der „Bundesverband Erlebnispädagogik e.V." hat sich stets offen gezeigt und liberal auch gegenüber abweichenden und differenzierten Meinungen; Abgrenzungen und Ausgrenzungen wurden von anderen versucht und betrieben, was ausdrücklich zu bedauern, aber auch zu kritisieren ist. - Ich erkläre von hier aus eindeutig: Der „Bundesverband Erlebnispädagogik e.V." läßt sich von absichtsvollen Distanzierungen, wie sie von einigen Projekten und Trägern versucht werden, nicht irritieren, er hält an seinen Integrationsbemühungen nach wie vor fest.

So heißt es folgerichtig in der 1993 erarbeiteten Schrift „Informationen für Interessenten" - und dem ist auch heute nichts hinzuzufügen:

„Alle Interessenten, Verantwortlichen in der Bildungs- und Jugendarbeit, Träger der freien und öffentlichen Erziehung u.s.w. werden hiermit zum Mitmachen und zum Mitdenken aufgefordert und damit gleichzeitig zur Mitarbeit herzlich eingeladen !" [3]

Meine Damen und Herren, ich merke, das haben Sie richtig verstanden, und ich bin sicher, diese Einladung werden auch andere richtig verstehen. Diese Fachtagung will einmal mehr dazu beitragen, Sachverhalte zu klären, sie will aber auch Brücken zu einem besseren Verständnis bauen - der Erlebnispädagogik und somit den Menschen zuliebe !

---

2 Vgl. Heckmair, B. / Michl, W. (Hrsg.):
Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik.
Neuwied (Luchterhand) 1993, u.a. S 116 f.

3 Der Vorstand des „Bundesverbands Erlebnispädagogik e.V." (Hrsg.):
Informationen für Interessenten.
Lüneburg 1993, 34 S.; hier: S. 24.

Hansjosef Buchkremer

SCHULLANDHEIM- UND ERLEBNISPÄDAGOGIK ALS ANLASS EINER REFLEXION ZUR PÄDAGOGISCHEN UND MACCHIAVELLISTISCHEN "INSZENIERUNG" DES ERLEBNISSES

1. Schullandheimpädagogik als Ausläufer der reformpädagogischen Strömung

Es ist unübersehbar, daß die Schullandheimpädagogik ein Ausläufer der *Reformpädagogik* ist. Ehe wir sie im einzelnen betrachten, sei ein Blick auf das Quellgebiet gerichtet. Zunächst ist festzustellen, daß die Reformpädagogik als Gegenbewegung gegen den einseitigen Bildungshumanismus zu verstehen ist. Im Gegenzug zu letzterem will sie den Menschen nicht in erster Linie an den in der Antike entwickelten und als für immer gültig erachteten Ideen bilden. Das wirkliche Leben, die konkrete Natur und die handelnde Auseinandersetzung mit ihr und seinesgleichen sollen zugleich das Medium der Bildung sein.

Für die Reformpädagogik im engeren Sinne gibt es zwei Vorläufe: Der erste ist genuin pädagogisch. Er läßt sich als *Volksschullehrerbewegung* verstehen und ist eng mit dem Namen Adolf Diesterweg (1790 - 1851) verbunden. Von diesem grossen Pädagogen aus dem Raume Mönchengladbach gingen erhebliche Impulse aus, die die sozialen, gesellschaftlichen und umweltlichen Bezüge der Schulpädagogik reflektierten und methodisch aufbereiteten.

Der zweite Vorlauf der Reformpädagogik war nicht im gleichen Maße genuin pädagogisch. Bei ihm handelt es sich um die *Kulturkritik* des 19. Jahrhunderts. Mit der Kulturkritik verbinden sich die Namen wie de Lagarde (1827 - 1891) und Julius Langbehn (1844 - 1900). Ihr Angriff richtet sich gegen den Verlust begeisterungsfähiger weltanschaulicher Ideale sowie ihrer Ersetzung durch traditionellen Bildungsidealismus und - so Nietzsche - gegen die christliche Sklavenmoral. Gesellschaftspolitisch sammelt sich das kulturkritische Gedankengut um die Jahrhundertwende in der *Jugendbewegung* . Der "Kleine Brockhaus" definiert sie zutreffend als "Versuch der Jugend, sich von der Bevormundung durch Erwachsene frei zu machen und sich eine eigene jugendgemäße Lebensform zu schaffen. Die Jugend suchte das Erlebnis des Abenteuers, der Naturnähe und der Volksverbundenheit auf Wanderungen ("Fahrten"), im Gruppenleben und in der Gestaltung von Festen (Sonnwendfeiern). (Kl. Brockhaus 1971, 442)

Nun sind wir nicht mehr weit von der Reformpädagogik entfernt. Die mit der Jugendbewegung biografisch identische Lehrergeneration bläst den frischen Wind

auch in die Schulstuben und bringt die Schüler ins Freie zu Wandertag und Klassenfahrt.

Als pädagogisches Konzept steht hierbei Pate die *Landerziehungsheimbewegung* im Gefolge der Erstgründung durch Hermann Lietz (1868 - 1919). Lietz hatte in England, und zwar bei Cecil Reddie in Abbotsholme, pädagogische Auslandserfahrung gesammelt. Die ganzheitliche Haus- und Landwirtschaft einbeziehende Lebens- und Lerngemeinschaft der Internatsschule, dazu der charismatische Schulleiter Cecil Reddie begeisterten Lietz. Zurück nach Deutschland schrieb er sein pädagogisches Poem "Emlohstobba" unter dessen Name sich der umgedrehte Ortsname Abbotsholme verbirgt. 1898 gründete Lietz in der Nähe von Ilsenburg im Harz auf dem Landgut Pulvermühle ein erstes "Deutsches Landerziehungsheim".

Die reformpädagogische und zugleich kultur- bzw. zivilisationskritische Einstellung Lietz'ens liest sich knapp zusammengefaßt in "Ein Rückblick auf Entstehung, Eigenart und Entwicklung der Deutschen Landerziehungsheime nach 15 Jahren ihres Bestehens" (Leipzig 1913, S. 7): "Auf Grund von Erfahrungen während meiner Schüler-, Studentenzeit und Lehrertätigkeit war ich davon überzeugt worden, daß an vielen bestehenden Schulen die Ausbildung des Körpers, Gemüts und Willens, bei Weckung von Schaffensfreude und Tätigkeitstrieb viel zu wünschen übrig ließen. Eine Hauptschuld an den Mängeln schienen mir das bestehende Examens- und Berechtigungswesen zu tragen; die mit ihm verbundene einseitge Betonung der Verstandes-, mehr noch der toten Gedächtnisarbeit; ferner das des starken, ungezwungenen Vertrauens ermangelnde Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern, die Vernachlässigung der Erziehungsarbeit über der Vorbereitung der Versetzungen und Examina. Unter diesen Mängeln litten und leiden sicherlich vor allem die körperlich Schwächlichen, die einseitig und nicht über das Mittelmaß Begabten, sowie alle die fern vom Elternhause "Pensionen" und Alumnate besuchen oder deren nächste Angehörige schon gestorben sind. Alle diese waren und sind es auch, die durch die offenbaren Mißstände unseres öffentlichen Lebens, die man in den kurzen Schlagworten: Mammonismus, Alkoholismus (Nikotinismus) und Sexualismus zusammenfassen kann, besonders gefährdet wurden und werden ... . Am eigenen Leibe hatte ich als Schüler erfahren, daß das übliche Leben und Arbeiten in der Stadt Gesundheit und Willenskraft der vom Elternhause fernen Kinder schwäche und gefährde; daß dagegen Aufenthalt und Arbeit auf dem Lande in den Ferien Körper und Geist gesund und leistungsfähig erhalte und reinere Freude schaffe."

Eine direkte Einwirkung der ganzjährigen Landerziehungsheimbewegung auf die Gründung der Kurzzeit-Schullandheime hat es nicht gegeben. Daß es jedoch eine methodische wie weltanschauliche Beziehung zwischen den beiden Konzeptionen gibt, ist unbestreitbar. Von wo der Einfluß ausging, läßt sich nicht nur durch die zeitliche Abfolge der Gründung von Landerziehungsheimen vor der der Schullandheime erschließen. Der geschichtliche Primat des Einflusses ist auch deshalb bei den Landerziehungsheimen zu suchen, weil sie "als Bahnbrecher des *neuen* Erziehungszieles" galten und "jede Schule oder jedes Heim ... den Geist der Landerziehungsheime bei sich heimisch zu machen" suchte. (Flitner, W. 1961, S. 33 f., hier nach Kruse, Pädagogik im Schullandheim, Regensburg 1975, S. 23)

15 Jahre nach Lietz'ens Gründung in Ilsenburg ist es dann soweit, daß auch die *Schullandheimbewegung* ein erstes Gründungsdatum erhält: Seit 1905 verfolgte die "Pädagogische Vereinigung" in Hamburg systematisch und erklärtermaßen die

reformpädagogischen Ziele: "Wandern, Gesundheitspflege, Entrinnen aus den Stadtmauern oder Naturschwärmerei. Ein kameradschaftliches Verhältnis zwischen Lehrer und Klasse wurde angestrebt, dieses sollte zur Gemeinschaft erziehen; gemeinsam sollte die Natur erforscht und ihre Geheimnisse entdeckt werden. Das nannten sie *Wanderpädagogik* . Es waren die eigenen Klassen, mit denen diese Lehrer unterwegs waren, sonntags in der Schulzeit, in den Ferien auf ein- und mehrtägigen Fahrten ... . Hier war die Wurzel der Klassenwanderungen. Das ging die Behörde noch nichts an ... . 1911 mieteten W. Lange, A. Fahrenkrug und K. Zeidler ein altes Bauernhaus in Hoisdorf. Zwei Jahre später wurde eine andere Kate am Dorfteich erworben und umgebaut, ebenso der ehemalige Heuboden ... . Auf der Diele dieses Hauses "Junghorst" begann mit der Einweihungsfeier am 1. Oktober 1913 die Schullandheimpädagogik." (Schmidt in "Hamburger Schullandheime" 1967, S. 16, in: Kruse: Pädagogik im Schullandheim. Regensburg 1975, S. 20)

2. Erlebnisbezogenheit und kommunikabler Wirklichkeitscharakter der Schullandheimpädagogik

Von der Modellkonzeption Hermann Lietz'ens bis zur Gegenwart läßt sich die Pädagogik des Landerziehungs- bzw. des Schullandheimes als natur- und körperbezogen, gemeinschafts- und projektorientiert bezeichnen. Gehen wir den einzelnen Attributen nach:

- *Naturbezogenheit* ist erkennbar in der Lage der Schullandheime in naturbelassenen Landschaften, im Einbezug der natürlichen Umgebung in Unterrricht, Feldarbeit, Spiel, Sport und Abenteuer.

- *Körperbezogenheit* zeigt sie durch die Bedeutsamkeit sportlicher Aktivitäten und von Geländespielen, aber auch in der Raumaneignung bei Wandern und Radfahren.

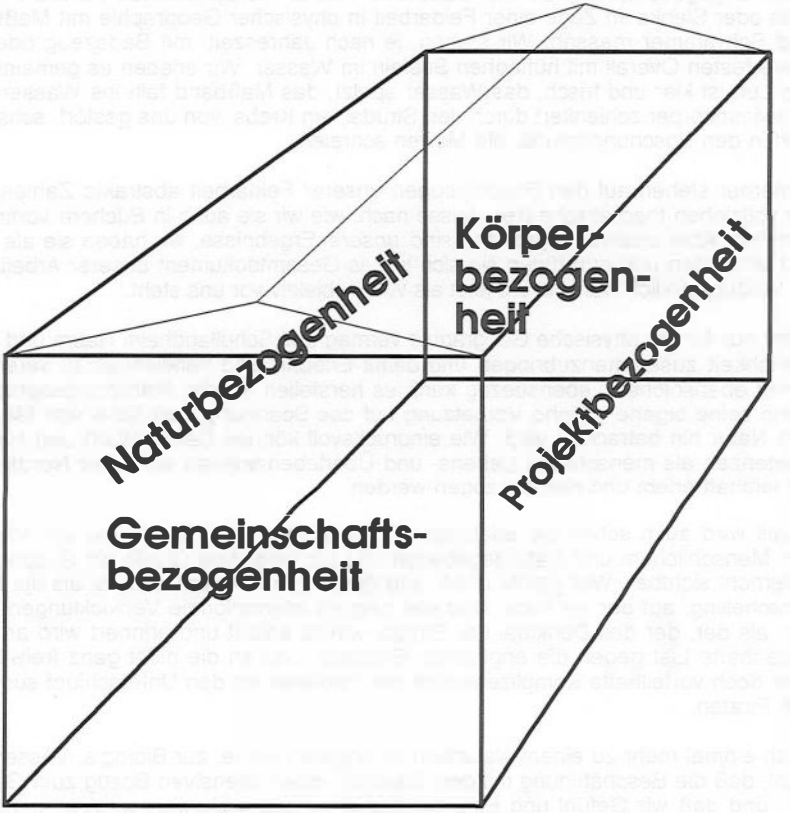
- *Gemeinschaftbezogenheit* wird sichtbar im Zusammenleben von Lehrer und Klasse mit gemeinsamen Mahlzeiten, Tagesabläufen, Schlafräumen, vor allem aber in gemeinsamen Projekten und Feiern.

- *Projektorientiertheit* schließlich drückt sich aus in komplexen Aufgabenstellungen der Feldarbeit (in den Landerziehungsheimen ursprünglich im engeren Sinne von Ackerbau und Viehzucht), in fächerübergreifenden Erkundungen und Dokumentationen und in sinnstiftenden, weltanschaulichen Gesprächen und Diskussionen.

Daß die Grafik eine Art geschlossenes System darstellt, ist nicht ungewollt. Positiv formuliert zeigt sie die Ganzheitlichkeit des Lebens- und Erlebnisrahmens an, verwirklicht in der Einheit von Zeit und Raum, die nicht geteilt ist in Schule und Wohnraum, in Unterricht und Freizeit, in Lerngruppe und private peers. Diese unverkennbare Geschlossenheit kann jedoch auch Anlaß sein für eine kritische Auseinandersetzung darüber, wie weit Schullandheimpädagogik eine "totale Institution auf Zeit" ist: Goffman, der Begründer des Terminus "totale Institution" definiert folgendermaßen: "Eine totale Institution läßt sich als Wohn- und Arbeitsstätte einer

Vielzahl ähnlich gestellter Individuen definieren, die für längere Zeit von der übrigen Gesellschaft abgeschnitten sind und miteinander ein abgeschlossenes, formal reglementiertes Leben führen." (Goffman, Erving: Asyle, 1973, S. 11). Wir kennen das kritische Potential totaler Institutionen. Das Wissen darum darf nicht zum Abwehrmechanismus der Verleugnung führen, so, als nähmen das Schullandheim und bestimmte Formen der Erlebnispädagogik (z.B. Segeltörns) nicht zeitweilig Züge totaler Institutionen an. Wir müssen uns diesem Tatbestand stellen und begründen, ob wir ihn verhindern bzw. mildern wollen oder auch, ob wir ihn für pädagogisch sinnvoll, verantwortbar und einplanbar halten. An dieser Stelle will ich jedoch dieser Fragestellung nicht weiter nachgehen, sondern die Vertiefung vertagen.

In der Grafik lassen sich die vier Elemente also folgendermaßen zusammenfassen:



Also zurück zu den vier Elementen der Schullandheimpädagogik:

Im Zusammenwirken ergeben sie eine Quintessenz, die sich auf der Innenseite der Subjekte als Erlebnisbezogenheit, auf der Außenseite als intersubjektive, d.h. als kommunikable Wirklichkeit mit objektivem Charakter darstellt.

Ein Beispiel: Gesetzt den Fall, wir fangen als Schulklasse im Schullandheim Fische. Nach dem Aussetzen der Butwand, einer speziellen Angelleine, warten wir die Flut ab und sehen zur nächsten Ebbe nach unserem Fang: "Petri Heil !" Neun Schollen haben angebissen. Jetzt teilen wir miteinander das Erlebnis von Watt, Ebbe, Flut, Ausgraben von Pierwürmern, Beködern der Butwand, Abnehmen der Fische, Erschrecken bei ihrem Zappeln in unseren Händen, unsere Gefühle von Aggression und Schuld, wenn wir sie töten und ausweiden.

Und wir teilen intersubjektiv das Ergebnis unseres Fanges im Fangeimer als kommunikable Wirklichkeit mit objektivem Charakter. Diese Erlebnishaftigkeit und intersubjektive Wirklichkeit kennzeichnet nicht nur die spielerischen, freizeitlichen, sportlichen Aktivitäten, sonder auch dort, wo unterrichtsfachliche Gesichtspunkte dominieren, kommt sie voll zum Zuge. Denken wir auch daran, daß wir vielleicht die Strömungsgeschwindigkeit von Ebbe und Flut an verschiedenen Punkten eines Prils oder Slenks im Zuge einer Feldarbeit in physischer Geographie mit Maßband und Schwimmer messen. Wir stehen, je nach Jahreszeit, mit Badezeug oder im wetterfesten Overall mit hüfthohen Stiefein im Wasser. Wir erleben es gemeinsam: Die Luft ist klar und frisch, das Wasser spritzt, das Maßband fällt ins Wasser, der Schwimmkörper schlenkert durch den Strudel, ein Krebs, von uns gestört, schaufelt sich in den Böschungsgrund, die Möwen schreien.

Hinterher stehen auf den Berichtsbogen unserer Feldarbeit abstrakte Zahlen und wir vollziehen theoretische Kenntnisse nach, wie wir sie auch in Büchern vorfinden könnten. Aber unsere Ergebnisse sind *unsere* Ergebnisse, wir haben sie als Projekt entworfen und nun fügen sie sich in das Gesamtdokument unserer Arbeit, die im Vollzug wirklich war und die jetzt als Werk objektiv vor uns steht.

Nicht nur für die physische Geographie vermag das Schullandheim Raum und Körperlichkeit zusammenzubringen und damit Erlebnis und Wirklichkeit zu vereinen. Einen ebensolchen Lebensbezug kann es herstellen für die Anthropogeographie, wenn seine eigene örtliche Vernetzung auf das Spannungsverhältnis von Mensch und Natur hin betrachtet wird. Wie eindrucksvoll können Deich, Warft und Hallig–existenzen als menschliche Lebens- und Überlebensweisen auf einer Nordseeinsel leibhaft erlebt und nachvollzogen werden.

Damit wird auch schon die erlebnishafte Wirklichkeit der Geschichte als Wandel von Menschlichem und Naturgegebenen und als lebendige Quelle für Geschichtsunterricht sichtbar: Wer glaubt denn, daß die Kirche in Hoorn älter ist als die Insel Terschelling, auf der sie steht. Und wer begreift internationale Verwicklungen besser, als der, der das Denkmal der Stryper-wifkes anfaßt und erinnert wird an ihre sagenhafte List gegen die englischen Eroberer, und an die nicht ganz freiwillige, aber doch vorteilhafte Komplizenschaft der Insulaner mit den Unterschlupf suchenden Piraten.

Noch einmal mehr zu einem Naturfach im engeren Sinne, zur Biologie: Wissen wir nicht, daß die Beschäftigung mit dem Belebten einen intensiven Bezug zum Gefühl hat, und daß wir Gefühl und Emotion brauchen und erziehlich wecken müssen, wenn wir die Erde nicht als vermeintlich unlebendige Sache ökologisch verkommen lassen wollen. Die naturbelassene Umwelt vieler Schullandheime bietet Ausgleich für die Naturferne so vieler Stadtheimaten. Sie ist lebendig, anregend, erlebnishaft und motiviert am Leben erhalten zu bleiben.

Und schließlich ein letzter Blick auf ein im besonderen Maße "anthropologisches" Fach, die Religionslehre. Läßt sich z.B. eine bessere Vorbereitung auf die Erstkommunion denken als folgende, mit Eltern und den künftigen Kommunionkindern im Schullandheim: In einem ersten Projektschritt wird erkundet, wovon die Menschen in der Umgebung sich jetzt, wovon früher ernährten: Landwirtschaft, Viehzucht, Pilz- und Beerensammeln, Fischfang, Jagd. Es wird klar: Menschen haben in dieser Weise schon immer so gelebt, selbst in prähistorischen Zeiten.

Vor allem aber: Sie haben geteilt. Geteilt mit den Kindern, die noch erwerbsunfähig waren, mit den Alten, mit den Nachbarn, mit den Erfolglosen bei Jagd und Sammeln.

Wir sammeln auch; wir fischen, wir besorgen die Lebensmittel aus den Geschäften, wir richten die Mahlzeiten her.

Wir teilen auch, die Arbeit, das Essen, das Brot.

Brot und Wein teilen wir zum Symbol der Rückbezogenheit auf andere Menschen, Nahe und Ferne, Heutige, Gestrige, Morgige, auf Jesus, der mit uns das Brot teilt, als Zeichen für uns, es mit allen zu teilen. "Was ihr den geringsten meiner Brüder getan habt, das habt ihr mir getan." Wo läßt sich solche religionspädagogische Botschaft erlebnishaft und intersubjektiv, wirklich, mit objektivem Charakter besser vermitteln als beim gemeinsamen Leben in einem Schullandheim.

3. Das erlebnistherapeutische Konzept der Kurzschulen Kurt Hahns oder "Outward bound" als Prozeß der Bewegung, Entdeckung und Veränderung

Wir verdanken es Kurt Hahn (1886 - 1974), daß wir die *erlebnispädagogischen* Elemente der Schullandheimpädagogik auch als erlebnistherapeutisch wahrnehmen lernten. Obwohl sich seine pädagogische Wirksamkeit nach der eigentlichen Epoche der Reformpädagogik entfaltete, kann man Hahn als einen der letzten Reformpädagogen betrachten. Begründet ist dieser Tatbestand in Hahns enger Anlehnung an Hermann Lietz, dessen Buch "Emlohstobba" ihn als 16jährigen zutiefst beeindruckt hatte.

Als Hahn 1920 mit der Gründung eines eigenen Landerziehungsheimes, nämlich Salem am Bodensee, eigene Wege ging, blieb er wesentlich dem Konzept von H. Lietz treu.

Allerdings sicherte er der Landerziehungsheimbewegung aufgrund seiner Beziehungen zu politisch einflußreichen Kreisen der Weimarer Zeit neue Aufmerksamkeit. Als persönlicher Berater des Prinzen von Baden, einem der Übergangskanzler der Weimarer Republik, hatte er für einen Augenblick den Einfluß der Philosophen auf die Politik, wie ihn Platon in seinem "Staat" wünscht. Mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten wird K. Hahn als jüdischer Deutscher bedroht und flieht nach England. Hierbei re-importiert er gewissermaßen die Ideen Lietz'ens, die dieser seinerzeit in Abbotsholme bei Cecil Reddie entwickelt hatte.

Hahn gründet 1933 ein "britisches Landerziehungsheim" in Gordonstoun, Schottland. Prinz Philipp, selbst ehemaliger Schüler Hahns aus Salem, und die Königin von England vertrauen ihm die Erziehung ihrer Söhne an.

Kurt Hahn haftet durch diese Beziehung der Ruf eines Prinzenerziehers an. Wenn dies als Vorwurf der Einseitigkeit gemeint ist, wird er Hahn jedoch nicht gerecht. Es ist nämlich das besondere Verdienst Hahns, die Vorzüge der Landerziehungsheime für weitaus größere Kreise erschlossen zu haben, als dies vorher möglich war.

Genau dies war auch seine Absicht; denn er war der Meinung, daß Kinder und Jugendliche unter den herrschenden Bedingungen von Schule und industrieller Zivilisation in krankmachenden Lebensverhältnissen aufwüchsen. Als Therapeutikum entwickelte er das Konzept der *"Kurzschule"* , zu englisch des *"Outward bound"* .

Die Kuzschule hat mit ihren in der Regel vier-wöchigen Phasen in eigenen, landschaftlich schön und abseits gelegenen Heimen hohe Ähnlichkeit mit dem deutschen "Schullandheim", wenn sie auch nicht in so direkter Verbindung zu einzelnen oder regional gruppierten Entsendeschulen steht. Schon von Anfang an bevorzugte Hahn nicht Schulklassen, sondern 16- bis 20jährige Jugendliche, die von Eltern, Paten oder Betrieben finanziell gefördert wurden, in seinen therapeutisch konzipierten Kurzschullehrgängen. Dabei trat das Fachdidaktische, welches im Konzept des Projektunterrichtes unserer Schullandheime immer stark beteiligt blieb, zugunsten des Erlebnispädagogischen in den Hintergrund.

Trotzdem möchte ich festhalten, daß die Kurzschule hohe Ähnlichkeit zum Schullandheim behielt, - daß jede Kurzschulinitiative auch das Programm eines Schullandheimaufenthaltes sein könnte und daß jedes Schullandheim den Ort für eine erlebnistherapeutische Outward-bound-Phase abgeben könnte: Die ursprünglich ausgebliebene direkte Beziehung von langfristiger Landerziehungsheim- und kurzfristiger Schullandheimpädagogik: - in der Gründung der Kurzschulen Hahns wird sie hergestellt.

Und nun ein Blick auf den dennoch besonderen Akzent des Therapeutischen, den Hahn mit der Kurzschule eingebracht hat:

Die kulturkritische Stellungnahme Hahns richtet sich gegen vier krankmachende Verfallserscheinungen der Zivilisation:

- den *Verfall der körperlichen Tüchtigkeit und Initiative* , bedingt durch inaktives Zuschauen, die Spectatoris begründet in der tatenlosen "Heldenverehrung" von wenigen Sportstars, denen nicht beizukommen ist,
- den *Verfall der Sorgsamkeit* , begründet in maschineller Produktion, die den Respekt vor dem Mensch-gemachten verschleiße,
- den *Verfall der menschlichen Anteilnahme* , begründet in der Reizüberflutung mit Exotischem und Grausamen,
- den *Verfall der Demokratie* , begründet in den Verletzungen der Menschenrechte bei gleichzeitigem Verlust der Zivilcourage.

Den *Verfallserscheinungen* setzt Hahn das *erlebnistherapeutische Konzept* entgegen. Dabei bedient er sich der sechs Komponenten, die schon in Salem sein Erziehungskonzept begründeten; drei von ihnen lassen sich stärker als individualpädagogisch verstehen. Das vierte steht auf der Mitte zwischen individueller und sozialer Herausforderung. Die anderen beiden sind eher als sozialpädagogische bzw. als sozialerzieherische Elemente zu begreifen.

- Im *körperlichen Training* geht es besonders um Steigerung der persönlichen Fähigkeiten in einem Bereich persönlich schwacher Leistungen. Hier soll die persönliche Erfahrung gewonnen werden, daß Widerstände sich überwinden lassen.
- Im *handwerklichen Training* geht es um die Erfahrung, mit den objektiven Gegenständen von Material und Werkzeug zurecht zu kommen, Sorgfalt zu erlernen und sich im Werkstück repräsentiert zu erleben.
- In der *Übung der Selbstzucht* geht es um die mindestens zeitweilige Enthaltsamkeit von Nikotin und Alkohol. Hahn sah in der selbstgewollten Abstinenz ein Übungsfeld auch für andere Bereiche der Selbstbeherrschung.
- Unter *Projekt* verstand er - nicht ganz deckungsgleich mit dem "Projekt" der Schulpädagogik - die Erfüllung einer individuell oder in Gruppen gesetzten Zielsetzung, die in ein sichtbares Endprodukt oder Werkstück mündete. Ausdauer, Sorgfalt, Geschicklichkeit sollten in diesen Anstrengungen erworben und vertieft werden.
- Die *Expedition* beanspruchte als ganzheitlich gruppengemeinsame Herausforderung der Raumüberwindung all die anderen individuell und sozial gewonnenen Fähigkeiten. In Kanufahrten, Segeltörns, Skiwanderungen und Mehrtagesmärschen mit Zelt und Rucksack sollten Gruppenzusammenhalt und gegenseitige Verantwortlichkeit in höchsten Herausforderungen, teilweise mit Abenteuercharakter verwirklicht werden.
- Der *Rettungsdienst* schließlich als echte Übernahme der Seenot- und Bergwachtrettungsaufgaben in den Regionen der Kurzschulen sollte den sozialen Einsatz für andere zur leidenschaftlichen Selbstverständlichkeit machen. Im Rettungsdienst sah Hahn eine Motivquelle, die dem zerstörerischen Abenteuerdrang der Gewalt und des Krieges als ethisch wertvolles Äquivalent entgegengesetzt werden kann.

Mit den beiden letzten Komponenten: *Expedition* und *Rettungsdienst* haben wir die zentralen Elemente der *Erlebnistherapie* eingeholt: "In ihnen erleben die Kurzschüler die Bruderschaft des Abenteuers und die Reinigung, die damit verbunden ist, in den Bergen, auf den Flüssen, zur See, in der Luft" (Hahn, Erziehung zur Verantwortung: Reden und Aufsätze. In: Linn et al. Hg., Aus den deutschen Landerziehungsheimen. H. 2, 1958, S. 68) "Outward bound zu sein, bedeutet, in einen *Prozeß der Bewegung, Entdeckung und Veränderung involviert* zu sein." (The Outward Bound Rational, O.B. Trust, Hg., Watford, Watford Printers Ltd.o.J. S.2, hier nach Nasser, D., Dipl. Arbeit, Project Adventure, 1991 Deutsche Sporthochschule Köln, S. 56 [1]). In Anlehnung an Karl Schwarz läßt sich lapidar sagen: Outward bound bedeutet Charakterveränderung durch Erfahrung (vgl. Schwarz, K.: Die Kurzschulen 1965, S. 105).

---

1 Die Arbeit wurde inzwischen in überarbeiteter Form publiziert:

Dirk Nasser: Erlebnispädagogik in Nordamerika.
Eine Darstellung am Beispiel 'Project Adventure'.
Das reformpädagogische Modell und seine grundlegende Bedeutung.
Mit einem Vorwort von Hansjosef Buchkremer (Universität zu Köln).
Reihe: Schriften - Studien - Dokumente zur Erlebnispädagogik - Bd. 10.
Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1993, 334 S.

Charakterveränderung durch Erfahrung, durch neue unerwartete Erfahrung für die noch keine festgefahrenen Verhaltensmuster hemmend bereitstehen, ist auch die Chance von Schullandheimaufenthalten. Daß die Chance mit der Länge der Aufenthalte und mit gezielter erlebnispädagogischer Planung zunimmt, versteht sich von selbst.

Indem wir für den Transfer der Outward bound-Methoden interessiert sind, öffnet sich über Schullandheim und Kurzschule hinaus - fast erschreckend - das Feld der *Kriminal- und Verhaltensauffälligenpädagogik*, in der das Outward-bound-Konzept Kurt Hahns zur Zeit das pädagogische Paradigma abgibt. Das leuchtet nach dem zuvor Gesagten ein: Bei Jugendlichen mit abweichendem, sozial unverträglichem Verhalten kommt es darauf an, sie aus festgefahrenen Gleisen auf neue weitere Richtungen aufmerksam zu machen. Die Kriminalpädagogik verwendet als einheimischen Begriff den der "Diversifikation" d.h. der Umleitung. Die Ausweitung der Outward-bound-Bewegung scheint Kurt Hahn recht zu geben: Verhaltensänderung, -erneuerung, -erweiterung ist möglich in erlebnisintensiven, pädagogisch und therapeutisch geplanten Situationen und Milieus.

Wir sollten sie normal, d.h. schul- und sozialpädagogisch bereitstellen. Vielleicht lassen sich unsere Kinder danach so erziehen, daß sie nicht erst durch Diversifikation, sprich Umleitung, auf Wege gebracht werden müssen, die wir pädagogisch mitverantworten wollen.

4. Über den Zusammenhang von Erlebnisintensität und Lernbereitschaft

Schullandheim, Kurzschule, Outward bound sind pädagogische Lernorte und Situationen mit hohen Erlebnis-, ja Abenteueranteilen. Seit etwa 100 Jahren sind sich Pädagogen der Tatsache bewußt, daß die Verbindung von Erlebnis- und Lerninhalt Lernbereitschaften und -erfolge freisetzt, die bei der üblichen Isolierung des Stoffes als Buch- und Unterrrichtswissen nicht zum Zuge kommen. Eine eigentliche Theorie für diesen phänomenologisch aufweisbaren und deskriptiv vielfach belegten Zusammenhang steht aus. Ich will versuchen, eine solche ansatzweise vor dem Hintergrund des sozialen *Konstruktivismus* zu entwickeln.

Zunächst: Was ist Lernen ? Wozu dient es ? Welche Lernvorgänge versucht demokratische Pädagogik zu ermöglichen ?

1. Was ist Lernen ?

Für unseren Zusammenhang genügt eine sehr allgemeine Definition, der kaum widersprochen werden kann: Lernen ist die Wahrnehmung und das Behalten von Zusammenhängen, von denen angenommen wird, daß sie auch in zukünftigen Situationen wichtig sein könnten.

2. Wozu soll es dienen ?

Lernen ist der Bewältigung künftiger Situationen gewidmet, der Selbstbehauptung des lernenden Systems in antizipierten Konstellationen.

3. Welche Lernvorgänge versucht demokratische Pädagogik zu ermöglichen ?

Pädagogik initiiert solche Lernvorgänge, mit deren Hilfe sich die Lernenden ihrerseits *behaupten* und einen über soziale Lernprozesse sich verändernden Gesellschaftsprozeß mitgestalten können, ohne daß konkurrierende Gesellschaftsmitglieder mit anderen Lernergebnissen disqualifiziert oder sogar*" enthauptet"* werden.

Nun ein Blick auf die rudimentären Prozesse der Lernens, auf seine biologischen Grundformen: Das erste, was ein Mensch lernen muß, ist, selbst zu atmen, nachdem die Nabelschnur abgebunden ist. Wir wissen und haben - wenn auch erinnerungslos - selbst erlebt, wie gefiihlsstark dieser Moment besetzt ist. Wenn wir das Ausdrucksgeschehen der ersten Atemzüge von Neugeborenen richtig verstehen, so lernen sie dieses Selber-Atmen unter höchst emotionaler Anstrengung: In ihrem Schrei klingt Lebens- und Todesangst, Wut und Verzweiflung. Aber: Indem sie lernen: "Es geht !" werden sie ruhiger und zuversichtlicher.

Danach gilt es zu lernen: Saugen, Schlucken, Greifen, Unterscheiden von Hell und Dunkel, von Wachzeit und Schlafzeit, Erkennen von Mutter und Vater; gelernt werden müssen auch Daumenlutschen, Sitzen, Stehen, Laufen, Sprechen. Alles dies ist mit vielen Emotionen verbunden; der Spannungsbogen reicht vom strahlenden Erfolg bis zu panischer Angst und Mißerfolg. Hinfallen, Nicht-Verstanden-Werden, Alleinsein müssen ausgehalten werden, die Behagliche der sozialen Geborgenheit an Brust und Hand will gelebt sein. Wahrnehmen und Behalten von Zusammenhängen beruhigt und sichert für künftige Situationen. Damit kann man Frustrierendes vermeiden, Erwünschtes "herbeizaubern" und Wartephasen durch Erwartung des bewußt Erwarteten aushalten.

Lange Zeit sind die Lernprozesse des Kindes zusammengesetzt aus vielen punktuellen, zur Wiederverwendung behaltenen, gefühls- bzw. emotionsmächtigen Erlebnissen über Zusammenhänge. Danach schließlich fügen sie sich in ein Gesamtbild: Zwischen 3,5 und 5 Jahren entwickeln Kinder ein erstes, in Art einer Prägung kaum wieder verlernbares Lebenskonzept. Alfred Adler hat dies wohl als erster erkannt und spricht von der Lebensleitlinie. Jeder von uns hat eine solche Leitlinie, einen individuellen Lebensstil. Damit deuten und beantworten wir lebenslang Menschen, Situationen, Phasen und Krisen unseres Lebens. Aus ihnen leiten sich unsere je und je individuellen Daseinstechniken (Thomae) ab. Wohlgemerkt: Mit 50 Jahren reagieren wir auf Anforderungen unseres privaten und beruflichen Lebens immer noch und immer wieder mit Mustern, die wir mit 3,5 bis 5 Jahren als Lebensleitlinie verinnerlicht haben.

Auf dieser frühen biographischen Stufe findet demnach ein eminent wichtiger und lebenslang wirksamer Lern- und Entwicklungsprozeß einen relativen Abschluß. Mit einem Kernbegriff des Konstruktivismus läßt sich feststellen: Mit der Formierung der Lebensleitlinie schließt sich das psychische Individuum zum "autopoietischen System". Autopoietisch sind nach Luhmann solche Systeme, "die die Elemente, aus denen sie bestehen, selbst produzieren und reproduzieren. Alles, was solche Systeme als Einheit verwenden: ihre Elemente, ihre Prozesse, ihre Strukturen und sich selbst, wird durch solche Einheiten im System erst bestimmt. Oder anders gesagt: es gibt weder Input von Einheit in das System, noch Output von Einheit aus dem System. Das heißt nicht, daß keine Beziehungen zur Umwelt bestehen, aber diese Beziehungen liegen auf anderen Realitätsebenen als die Autopoiesis selbst." (Luhmann 1985, S. 403; vgl. 1984, S. 51, hier nach W. Martens, Die Autopoiesis sozialer Systeme in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Jg. 43, Heft 4, 1991, S. 627 f).

Haben sie neben der phänomenologischen Eigenschaft der Selbsterzeugung und -erhaltung auch andere Gemeinsamkeiten ?

Unabhängig von der Qualität oder Komplexität autopoietischer Systeme, - ob es sich bei ihnen nun um Frösche, Fliegen, Fledermäuse oder Menschen handelt -, zeigen sie ein gleichsinniges Motiv: die Absicherung ihrer Existenz. Die in das autopoietische System aufgenommenen und dort bestimmten Komponenten - seien es Nahrungsmittel, Territorien oder Lernergebnisse - dienen dem gleichen Zweck: Erhalt des Lebens, Ausweitung der sichernden Ressourcen, Vorbereitung auf existenzbedrohende Risiken. Dabei stimmen sie darin überein, daß ihre Lern-, Anpassungs- und Verwandlungsmöglichkeiten begrenzt sind, ja, daß sie sie anscheinend aus autopoietischer Beschränkung selbst begrenzen, eine Erscheinung, die der Existenz- bzw. Überlebensmotivation eine immanente Begrenzung auferlegt. Erfolgreich und für Erfolg Gelerntes kann so auf Dauer Züge einer erfolgsverhindernden Sklerotisierung annehmen. Ja, die Tendenz der Situationsbehauptung kann so irrational fixiert sein, daß von außen betrachtet die Selbstschädigung des autopoietischen System unvermeidbar erscheint.

Roland Schleiffer hat in einem bisher nicht veröffentlichten Aufsatz (1993) die These vertreten, daß sogar Erziehungsschwierigkeit und Verhaltensauffälligkeit sich als Ausdruck autopoietischer Systeme verstehen lassen: Es gebe Kinder, die in Erziehungsmilieus und in Bezugsgruppen aufwachsen, die keine sicheren Reaktionen erwarten lassen. Was heute verboten, wird morgen erlaubt. Was heute bestraft wird, findet morgen Anerkennung. Wofür es heute Interesse und Zuwendung gibt, das fällt morgen der Geichgültigkeit anheim. Erwartungssicherheit besteht für solche benachteiligten Kinder nur, wenn sie stören, aggressiv, laut, brutal sind. Dann gibt es Aufregung, Prügel, Aufmerksamkeit. Die Szenen mögen schrecklich sein. Aber die Kinder schreiben die Drehbücher selbst. Sie führen sogar Regie. Sie erfahren sich als autopoietische Systeme, die das einmal Gelernte in neuen Situationen erfolgreich anwenden können, indem sie sie initiieren, gestalten und "überleben". Insofern sind *verhaltensaufällige* "autopoietische Systeme" unter dem Gesichtspunkt der Autopoiesis absolut *verhaltensnormal*.

Mit solchen "schwierigen" Kindern hat es Pädagogik zu tun. Dazu mit dem Gros derer, die von den zivilisatorischen Verfallserscheinungen der Hahn'schen Kulturkritik betroffen sind. Dazu mit dem Rest der weniger Geschädigten, die aber alle wie die zuvor Genannten als autopoietische Systeme auf Lebensleitlinien und Stile festgelegt sind und doch noch einiges lernen "sollen", was sie nicht unbedingt lernen "wollen". Pädagogik also will für neues Lernen erwärmen, für solches, was über die festgefahrenen Lebensgleise hinausführt.

Was ist zu tun, vorzubereiten, damit autopoietische Systeme - sprich junge oder auch erwachsene Menschen unseres Zeitalters - ihre autopoietische Absicherung öffnen, den geschlossenen Ring ihres Lebensstils, wenn nicht durchbrechen, so doch um weitere Wachstumsringe ergänzen?

Meines Erachtens müssen wir sie in die emotionale, gefühlsintensive Stimmung früher Lernprozesse zurückversetzen, indem wir sie in Situationen bringen, die zugleich existentiell aufrühren und für die die vorhandenen Daseinstechniken nicht präpariert sind.

Daß Menschen in emotionalen existenziellen Zuständen neue Lernbereitschaften entwickeln, wird in fragwürdigen pädagogischen, aber auch in außerpädagogischen Systemen der Menschenbeeinflussung längst systematisch angewandt: "Schwarze Pädagogik" arbeitet mit Strafe, Liebesentzug Ausschließung, Beschämung, Schuldzuweisung, negativer Bewertung und Benotung. Militärischer Drill arbeitet mit Beschämung, Auszeichnung und rudelhafter Kameraderie. Gehrinwäsche arbeitet mit Folter und Isolation. Selbst der Elektroschock der Medizin ist ein makabres Beispiel von Menschenmodulation unter künstlicher Herbeiführung emotionaler und physischer Erosionen. Werbung arbeitet mit schlechtem Gewissen, (bin ich eine gute Mutter, Hausfrau, ein verdienstvoller Ehemann?), aber auch mit Assoziationen, die unsere positive Erlebnisseite zum Klingen bringen: Sex, Adventure, Sonne, Jugend, Reichtum.

"Die Tatsache, daß ausgeprägte negative Emotionen geeignet sind, die Suggestibilität zu erhöhen und so einen Gesinnungswechsel zu erleichtern, ist lange vor Pawlow beobachtet und benutzt worden. Wie Dr. William Sargant in seinem aufschlußreichen Buch "Battle of the mind" (Der Kampf um die Seele, 1958) betont, gründete sich John Wesleys ungeheurer Erfolg als Prediger auf ein intuitives Verständnis des zentralen Nervensystems. Er eröffnete seine Predigt etwa mit einer langen und ins einzelne gehenden Beschreibung der Qualen, zu denen seine Hörer, wenn sie sich nicht bekehrten, zweifellos auf alle Ewigkeit verdammt sein würden. Sobald dann Schrecken und quälendes Schuldbewußtsein seine Zuhörerschaft an die Schwelle eines völligen zerebralen Zusammenbruchs gebracht hatten, änderte er die Tonart und versprach denjenigen, die glaubten und bereuten, die Rettung ihrer Seele. Durch solches Predigen bekehrte Wesley Tausende von Männern, Frauen und Kindern. Heftige Furcht zermürbte sie und rief einen Zustand sehr verstärkter Beeinflußbarkeit hervor. In diesem Zustand waren sie fähig, die theologischen Erklärungen des Predigenden fraglos hinzunehmen. Worauf sie durch Worte des Trostes reintegriert wurden und aus ihrer schweren Prüfung mit neuen Verhaltensweisen hervorgingen, welche ihrem Geist und ihrem Nervensystem fest aufgeprägt worden waren" (Huxley, A.: Schöne neue Welt. München 1992, S. 309 f).

Gefühle der existentiellen Riskiertheit ebenso wie solche der Errettung scheinen uns in jene urtümliche Lernbereitschaft zurückzutauchen, mit der wir als Neugeborene und Kleinkinder unsere autopoietische Selbstbehauptung begonnen haben.

Auf dem gleichen Hintergrund der Gefühlswallung wirken abenteuerliche Erlebnisse: Hängen an der Steilwand, Wildwasserfahren, Höhlenklettern und dergleichen. Und selbst der But an der Angel, der Frosch in der Hand, die Nachtigall im Busch, - Salz, Wind, Wasser, Sonne auf der Haut, - das sprühende Lagerfeuer, der bestirnte Himmel tauchen uns in Gefühlslagen, in denen wir weniger starr die alten Muster behaupten müssen oder können.

Es scheint, daß autopoietische Systeme unter hoher Gefühlserregung bereit bzw. gezwungen sind, grundsätzlich neu zu lernen. Sie regredieren dabei gewissermassen auf kleinkindhaftes Lernen, auf ein Niveau, welches vor ihrer Festlegung auf Lebensstil und Lebensleitlinie liegt. Sie gewinnen - positiv gesagt die Lernpotenz der frühen Lebenszeit zurück. Jedoch dieselbe Disposition, die bei behutsamer Pädagogik als Chance zu Neu-Anfang oder Erweiterung genutzt werden kann, bedeutet - manipuliert von macciavellistischen Händen (Folter, Isolation, Elektroschock) - Selbstaufgabe bis zur Vernichtung autopoietischer menschlicher Systeme.

5. Über die pädagogische Verantwortung bei der "Inszenierung" des Erlebnisses

Die kritische Frage nach dem Schullandheim als "totale Institution auf Zeit" und die Chance einer pädagogischen Rechtfertigung mußte ich an dieser Stelle ausschlagen und vertagen.

Auf die Frage, worin die pädagogische Inszenierung des Erlebnisses in Schullandheim, Erlebnispädagogik und Erlebnistherapie sich zu unterscheiden habe von machiavellistischer Erlebnisdramaturgie, muß und will ich abschließend eingehen: Beide, Pädagogik und Demagogie machen sich offensichtlich die Tatsache zunutze, daß autopoietische Systeme unter starkem Erlebnisdruck und Existenzbedrohung einerseits, kosmischer und sozialer Errettung andererseits ihren hermetischen Ring öffnen und - ich wage das Wort: heteropoietisch beeinflußbar werden: Lagerfeuer, Mutproben, Expeditionen können sowohl Bausteine einer Schullandheim- oder Outward-bound-Pädagogik sein, als auch einer faschistischen Jugendformung.

Worin hat sich der pädagogische Einsatz des provozierten Erlebnisses auszuzeichnen, wie hat er sich abzusetzen?

Ich denke es gibt drei Kriterien, an denen sich Erlebnispädagogik messen muß und an deren Operationalisierung sie theoretisch wie praktisch zu arbeiten hat:

1. Pädagogik ist - im Gegensatz zu Drill und Werbung - auf die *Autonomie* derer eingestellt, auf die sie sich richtet. Wenn sie mit erlebnispädagogischen Mitteln versucht, die hermetischen Ringe der Autopoiesis zu öffnen, dann nicht, um sie zu überfremden. Im Gegenteil will sie eine Erweiterung der Chancen bewirken, daß das intrinsische Motiv der Selbstgestaltung und -erhaltung zum Zuge kommt.

   Das muß sie unter Beweis stellen: durch konkrete Offenlegung und gesellschaftliche, nicht nur elfenbeinturmartige erziehungswissenschaftliche Diskussion ihrer konkreten Ziele und Methoden. Das muß sie unter Beweis stellen durch ihre Erfolge, d.h. durch autonome Persönlichkeiten, die sie aus ihrer Einflußnahme entläßt und die sich selbst, von ihren Pädagogen unabhängig, an der Diskussion um eine gute Pädagogik und Gesellschaft beteiligen.

2. Pädagogik ist - im Gegensatz zu Drill und Werbung - auf *Partnerschaft* mit ihren Adressaten verpflichtet. Bereits in der Vorbereitung, sicher im Verlauf, spätestens nach dem Erlebnis sind wir als Pädagogen unseren Erziehungspartnern schuldig, ihnen offenzulegen, warum und wie wir sie an das Erlebnis herangeführt haben, was wir uns davon versprachen. Bescheiden haben wir sie um Selbstauskunft darüber zu bitten, was mit ihnen geschah, wie sie sich fühlten. Diese Forderung stelle ich für alle Altersstufen: Auch mit Neunjährigen läßt sich über Mut und Angst einer Nachtwanderung sprechen, und in partnerschaftlichem Bezug werden Lächerlichkeit, Angemessenheit und Überforderung besprochen und gemeinsam bearbeitet werden können.

3. Pädagogik zielt - im Gegensatz zu Drill und Werbung - konstitutiv auf *Aufklärung*, d.h. auch auf Aufklärung der Gesellschaft.

Drill und Werbung benutzen das Erlebnishafte um Menschen abhängig zu machen und zu halten von Unterwerfungen, Ideologien und Konsumzwängen. Sie zapfen wie die Pädagogik - anthropologische, speziell psychologische Erkenntnisquellen für ihre Methoden an.

Die bemühten Grundwissenschaften verhalten sich dabei "neutral", indem sie ihr "know how" beisteuern, selbst aber als "Nicht-Anwender" ihre Hände in Unschuld waschen können.

Pädagogik - in unserem Fall Erlebnispädagogik - ist jedoch eine anwendende Disziplin. Sie kann ihre Unschuld nur gewinnen, indem sie sich immer und immer wieder selbstkritisch reflektiert und öffentlich zur Kritik stellt.

Hieraus erwächst ihr ein besonderes Potential und eine besondere Rechtfertigung zur Bloßstellung der Machenschaften, die Menschen zum Zwecke bleibender Abhängigkeiten manipulieren.

Dieses Potential ist zur Zeit unterentwickelt.

Eine richtig verstandene Erlebnispädagogik hat die Aufgabe, aus "einheimischer" Kenntnis des Umgangs mit Erlebnissen, die macchiavellistischen Machenschaften der "Erlebniskonkurrenten" von Drill, Werbung, Fanatismus, "Recht"-Gläubigkeit, "Allein-Selig-Machung" Zug um Zug offenzulegen. Die Arbeit an dieser Aufgabe dient der Autopoiesis von Menschen, Gruppen, Glaubensgemeinschaften. Sie wehrt allerdings der autopoietischen Tendenz, "fremde" autopoietische Systeme nicht als autonom zu respektieren, sondern wie "freßbare" Komponenten zu vernichten.

Nicht die Vernichtung von autopoietischen Systemen noch ihre Fixierung auf Abhängigkeiten bieten die Chance einer optimalen und zugleich maximalen Erweiterung des Lebendigen. Die wahre Erweiterung wird gelingen, wenn autopoietische Systeme in ihrer Autopoiesis gestärkt werden durch den gegenseitigen Austausch von Komponenten bei gleichzeitigem Erhalt ihrer eigenen Autopoiesis.

Literatur:

Flitner, W: 1961, S. 33f., hier nach Kruse: Pädagogik im Schullandheim. Regensburg, 1975.

Goffman, Erving: Asyle. Frankfurt, 1973.

Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung: Reden und Aufsätze.
In: Linn et al. Hrsg. Aus den deutschen Landerziehungsheimen. H. 2, 1958, S. 68.

Huxley, Aldous: Schöne neue Welt. München, 1992.

Kl. Brockhaus: Mannheim, 1971, S. 445.

Kruse: Pädagogik im Schullandheim. Regensburg, 1975.

Luhmann 1985, S. 403; vgl. 1984, S. 51, hier nach W. Martens, Die Autopoiesis sozialer Systeme, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Jg. 43, Heft 4, 1991.

Sargant, William: Battle of the mind (Der Kampf um die Seele), 1958.

Schleiffer, Roland: (unveröffentlichtes Manuskript). Köln, 1993.
P.D. Dr. Roland Schleiffer, Universität zu Köln, Heilpädagogische Fakultät.

Schmidt in "Hamburger Schullandheime". 1967, S. 16, in: Kruse: Pädagogik im Schullandheim. Regensburg, 1975, S. 20.

Schwarz, K.: Die Kurzschulen Kurt Hahns und ihre pädagogische Theorie und Praxis. Ratingen 1968.

The Outward Bound Rational, O.B. Trust, Hg., Watford, Watford Printers Ltd. o.J. S. 2, hier nach Nasser, Dirk: Erlebnispädagogik in Nordamerika. Eine Darstellung am Beispiel "Project Adventure". Lüneburg, 1993.

Angaben zur Person des Referenten:

Univ.-Prof. Dr. Hansjosef Buchkremer (Jg.1940); Grund-, Haupt- u. Sonderschullehrer von 1962 bis 1970; Dr.phil. 1972, Prof. an der Pädagogischen Hochschule Ruhr - Abt. Dortmund - von 1975 bis 1979, seit 1980 Lehrstuhlinhaber am Seminar für Allg. Heilpädagogik und Sozialpädagogik II der Heilpäd. Fakultät der Universität zu Köln.

Forschungsschwerpunkte: Grundlagen der Sozialpädagogik, Allg. Heilpädagogik, Anthropologische Gesichtspunkte, Vergl. Rehabilitation und Erlebnispädagogik.

Anschrift:

Prof. Dr. Hansjosef Buchkremer
Universität zu Köln - Frangenheimstraße 4 - 50931 Köln
Tel.: 0221 - 470 4789.

Bei dem folgenden Aufsatz handelt es sich um eine überarbeitete Fassung des Vortrags, den *Dr. Reinhard Dräbing* zum gleichen Thema am 18.3.94 anläßlich der Fachtagung des *"Bundesverbands Erlebnispädagogik e.V."* in der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln gehalten hat.

Zunächst einmal wird versucht, das Gefüge des Erlebnisses über eine Annäherung an den Begriff Erlebnis, wie er in Vergangenheit und Gegenwart von verschiedenen Autoren benutzt wurde, sichtbar zu machen. Innerhalb auszumachender Strukturen gerät das Subjekt in den Blick. Die im Hauptteil verfolgte Frage nach den Erlebnisqualitäten setzt dann auch am Subjekt an. Daß dieser Suchprozeß erst am Anfang steht, soll durch die interrogative Formulierung im Titel angedeutet werden. In einem dritten Abschnitt wird die Relevanz für die Erlebnispädagogik erörtert. Fundstellen, die die Pädagogen tangieren, erlauben es uns, erste Schlüsse zu ziehen, die auch auf ein verändertes Lehrer- / Erzieherbild hinweisen. Zum Schluß soll die Bedeutung der Erlebnispädagogik heutzutage thematisiert werden.

Reinhard Dräbing

VOM ERLEBNIS ZU ERLEBNISQUALITÄTEN

Ansatzpunkte einer Erlebnispädagogik?

1. Auf der Suche nach Strukturen des Erlebnisses

Erlebnis und Ganzheit treten in der Geschichte der Psychologie in enger Relation auf. So kommt dem Erlebnis als einer Ganzheit neben Vorgängen, Zuständen, Tendenzen der Gestalt in der Ganzheitspsychologie eine zentrale Rolle zu. Allerdings haben die unterschiedlichen Schulen der Ganzheits- und Gestaltpsychologie das Erlebnis in verschiedenen begrifflichen Schubladen verortet. Es fällt zudem auf, daß nicht alle Erlebnisweisen im Rahmen der Ganzheitspsychologie in einer ganzheitlichen Begriffsbildung zureichend beschrieben werden können.

Bei aller Verschiedenheit ganzheitlicher Ansätze hat THEO HERRMANN einige Kriterien der Ganzheit herausarbeiten können:

"Nach allem stellt sich die Ganzheit in der vorliegenden Literatur als durch Unmittelbarkeit bestimmt dar, des weiteren als ausgezeichnet durch den Charakter der Unitas multiplex, der Dominanz über und des Primats vor den Gliedern, sowie durch Gewachsenheit und Sinnhaltigkeit." (HERRMANN 1976, S. 604)

Das Erlebnis, als eine Ganzheit verstanden, kann, um einen Blick auf die Methodenfrage zu werfen, ganzheitlich bearbeitet werden. HERRMANN hat die Verwendung des methodischen Ganzheitsbegriffs erläutert:

"Die ganzheitliche Methode ... betrachtet das Vorfindliche (wie schon Dilthey formulierte) 'nicht für sich' sondern in Hinblick auf den 'ganzheitlichen' Zusammenhang, in dem es als Glied steht, und auf die Repräsentanten seiner (des Ganzen) Zergliederung. In einem, wie etwa Wellek sich ausdrückt, dialektischen Vorgang

überschreitet sich das Vorfindliche stets selbst und erhält gerade aus dieser Überschreitung seine Bedeutung. Es ist nicht gegenüber seinem Verständnisumfeld abgeblendet."

"Erlebnisse im engeren Sinn des 'bedeutsamen Erlebens' das hier interessiert, meint jene besonders markanten Bewußtseinsvorgänge, in denen der Mensch tief innerlich und ganzheitlich von der Sinn- und Wertfülle eines Gegenstandes ergriffen wird. Daß etwas 'zum Erlebnis wird' ist sowohl dem Subjekt wie dem Objekt zuzuschreiben: der Mensch wird im Kern seiner Persönlichkeit betroffen von dem wesenhaften Zug, der ihm aus einem Stück Welt entgegenstrahlt." (DOERR 1952, Sp. 982)

Auch DOERR hat die Anteile eines "Erlebnis-Objekts" und des "Erlebnis-Subjekts" an der Ganzheit Erlebnis erkannt und elaboriert. Dem Objekt schreibt er ein "existentielles Moment" zu; nicht unbedingt "sinnenfällig gegenwärtig", noch "plötzliche Offenbarung", möglicherweise "mit Anstrengung erobert" (Wagnis und Risiko?), als dessen Constituens die "Unmittelbarkeit des seelischen Vollzugs" gelten muß. Das Subjekt trifft in seiner Ganzheit auf das Objekt: Sinne, Phantasie und Verstand sind an der Sinnerschließung beteiligt. Man kann DOERR historischer Beschränktheit zeihen oder als Vorläufer der Risikosportkritik einordnen: Abenteuer- und Sportleidenschaft werden als Reizhunger zu den Entartungs- und Ersatzformen des Erlebnisdranges gezählt. (DOERR 1952, Sp. 982 ff.)

FRANZ PÖGGELER, der Ende der sechziger Jahre seinen Studenten, zu denen ich mich zählen durfte, die Pädagogik GIOVANNI BOSCOs nahegebracht hat ("Pädagogische Visionen und Reflexionen"), hat in einer neueren kleinen Schrift "Erziehung als Erleben - Die Pädagogik Giovanni Boscos" den Erlebnisbegriff von DOERR aufgegriffen und in diesem Sinne formuliert:

"Ein Erlebnis muß etwas Besonderes sein, das sich aus dem oft grauen Einerlei und Gleichmaß des Alltagslebens deutlich abhebt, das selten ist, so etwas wie einen psychischen Ausnahmezustand hervorruft und starke Wirkungen hinterläßt. Zwar spielt sich ein Erlebnis in der Regel in der Helle des Bewußtseins ab; aber allein schon durch die Erregung und die Faszination, die mit dem E;rlebnis verbunden sind, kommt die menschliche Emotionalität kräftig in Aktion. Natürlich gibt es auch intellektuelle Erlebnisse, so etwa die Begegnung mit einem Buch, einer Hypothese oder einer neuen Theorie, durch die man frappiert wird und die den Bewußtseinsrahmen zu sprengen scheint. Aber selbst bei solchen intellektuellen Erlebnissen gibt es einen starken emotionalen Anteil, manifestiert durch Ergriffenheit, Begeisterung oder Affirmation ebenso wie durch Protest und Opposition." (PÖGGELER 1987, S. 6)

Auch F. PÖGGELER erkennt die begrenzte Verfügbarkeit des Erlebnisses, würdigt aber hinsichtlich der Erlebnispädagogik das Erlebnis als "eine(n) von mehreren Erziehungsfaktoren" (PÖGGELER 1987, S. 7). Nur die absoluten Höhepunkte werden als "Erlebnismomente" in den pädagogischen Alltag eingebettet.

Zuletzt hat TORSTEN FISCHER in zwei Aufsätzen zur Diskussion um die Erlebnispädagogik den sowjetischen Psychologen SERGEJ L. RUBINSTEIN und dessen Erlebnisbegriff für die Erlebnispädagogik in Anspruch genommen. (FISCHER in ZfE 1 / 1993, S. 36 f. und 10 - 11 / 1993, S. 9). RUBINSTEIN ("Das Prinzip der psychophysischen Einheit ist das wichtigste Prinzip der sowjetischen Psychologie" (RUBINSTEIN 1958, S. 34 f.) enthebt das Psychische seinem ausschließlichen Subjektbezug und erkennt außersubjektive Zusammenhänge; er betont den Gegen-

stand des Bewußtseins: "Es (das Bewußtsein, R.D.) formt sich im Prozeß der gesellschaftlichen Praxis." (RUBINSTEIN 1958, S. 27)

Die Subjektgebundenheit des Erlebnisses steht außer Frage:

"Meine Erlebnisse sind mir anders, gleichsam in anderer Sicht gegeben, als sie dies einem anderen sind. Die Erlebnisse, Gedanken, Gefühle des Subjekts sind seine Gedanken, seine Gefühle. Es sind seine Erlebnisse, ein Stück seines ureigensten Lebens, von seinem Fleisch und Blut." (RUBINSTEIN 1958, S. 17)

Auch in diesem Modell tritt der Subjekt-Objekt-Bezug zutage:

"Wenn wir sagen, irgendeine psychische Erscheinung sei zum Erlebnis eines Menschen geworden, so bedeutet das, daß sie in ihrer eigentümlichen und darum unwiederholbaren Individualität als bestimmendes Moment in die individuelle Geschichte der betreffenden Persönlichkeit einging und in ihr eine bestimmte Rolle spielte. Das Erleben ist somit nicht etwas rein Subjektives; denn es ist einmal in der Regel das Erleben von etwas, *und zum anderen bedeutet sein spezifischer persönlicher Aspekt nicht, daß es aus dem objektiven Bereich herausfällt, sondern, daß es vielmehr in diesen Bereich, der mit der Persönlichkeit als einem realen Subjekt verbunden ist, einbezogen wird."* (RUBINSTEIN 1958, S. 18)

RUBINSTEIN, der auch der Besonderheit des Erlebnisses Rechnung trägt ("ein Ereignis im inneren Leben der Persönlichkeit" (RUBINSTEIN 1958, S. 19 f), hat Erleben und Wissen als Aspekte des Bewußtseins eruiert, die die subjektive Seite (Erlebnisse) und die "objektive Wirklichkeit" abbilden, und zwar so, daß die Subjektivität vorherrscht, das Wissen, obwohl nachgeordnet, dennoch "zum tiefsten persönlichen Erlebnis" (ebd.) werden kann.

Weiterführende Erkenntnisse, die man diesen "Grundlagen der Allgemeinen Psychologie" entnehmen kann, sind mit dem Spannungszustand im Menschen in kritischen Situationen, übertragbar auf Wagnis und Risiko, und in der Ambivalenz der Emotionen, die das Subjekt zu ertragen hat (RUBINSTEIN 1958, S. 580) benannt. RUBINSTEIN unterscheidet des weiteren emotionale Erlebnisse, die aus einem (Tätigkeits-)Prozeß hervorgehen, andere, die sich am Ergebnis orientieren, er betrachtet zudem differenziert emotionale Erlebnisse im Spiel (ebd., S. 581 f.) Aus heutiger Sicht werden bereits Erlebnisqualitäten angesprochen, die im Abenteuer und im flow-Erlebnis relevant werden.

Es soll nicht Sinn dieser Darstellung sein, den Erlebnisbegriff umfassend zu würdigen. Unumgänglich wäre dann, z.B. auch das Erlebnis bei HENRI BERGSON oder die Begrifflichkeit des Existentialismus zu beachten. Nein, diese Auswahl zumindest akzentuiert unterschiedliche Positionen und soll einen ersten Einblick in das geben, was sich hinter der Ganzheit Erlebnis verbirgt. Den Notizen entnehmen wir schon, daß komparable Ansichten existieren: zum Beispiel hinsichtlich des Subjekt-Objekt-Bezugs, der Unmittelbarkeit des Erlebnisses, seiner Bewußtseinsbindung und der zumeist überwältigenden emotionalen Anteile. Wie die Diskussion in der Ganzheits- und Gestaltpsychologie sowie der Reformpädagogik ehedem, in der modernen Erlebnispädagogik in neuerer Zeit und aktuellen Ansätzen in Psychologie und Erziehungswissenschaft aber ebenso beweist, bildet die Prämisse der psychophysischen Ganzheit unterschiedlichster Couleur die entscheidende Setzung.

1992 hat der Soziologe GERHARD SCHULZE in seiner Untersuchung "Die Erlebnisgesellschaft" Anleihen aus der Systemtheorie verarbeitet und auf diese Weise

einen entemotionalisierten, in diesem Sinne rationalen Erlebnisbegriff konstruiert. In Aussagen, die das Subjekt als "eine Verbindung von Bewußtsein und Körper, umgeben von einer subjektspezifischen Situation" (SCHULZE 1992, S. 35) begreifen und zwischen diesen Systemen Verknüpfungen vermuten, z.B. "Erlebnisse sind verknüpfte Prozesse in Körper und Bewußtsein" (SCHULZE 1992, S. 47), wird die Affinität zu NIKLAS LUHMANN deutlich, auch wenn er letztlich dessen Entsubjektivierung nicht mitmacht.

SCHULZE unterstellt eine kollektive Erlebnisorientierung der Menschen als Folge eines Wandels der Lebensauffassungen hin zu einer, wie er es nennt, Innenorientierung, die in der Frage kulminiert: "Was will ich eigentlich?" (SCHULZE 1992, S. 33)

Sein Erlebnisbegriff ist am Subjekt orientiert und vernachlässigt im Gegensatz zu einer Theorie, die Erlebnis als Eindruck favorisiert, die Situation. Aus meiner Sicht ist nachzufragen, inwieweit diese Definition einen Beitrag zur Strukturierung des Erlebnisses leistet, so daß auf dem von mir verfolgten Weg Erlebnispädagogik aus dieser Theorie Gewinn ziehen kann.

Die Kernthesen dieser Verarbeitungstheorie ("Was von außen kommt, wird erst durch Verarbeitung zum Erlebnis" [SCHULZE 1992, S. 44]) seien hier kurz referiert:

SCHULZE widerspricht der gängigen Ansicht, die das Material gegenüber der Gestaltung überbetont. Zum einen redet er einer Subjektbestimmtheit des Erlebnisses das Wort, das heißt, erst wenn das Material in einen bestimmten "subjektiven Kontext" kommt, wird es zum Erlebnis. Zum zweiten ist der Mensch in der Lage, das Erlebte seinerseits zu erleben, zu reflektieren. Erlebnisse, Ursprungserlebnisse können so verarbeitet werden, unterliegen aber auch dadurch durchaus Veränderungen, so daß Neues entsteht. SCHULZE spricht hier vom Reflexionserlebnis. Drittens, und das gilt für das Ursprungserlebnis, entsteht das Erlebnis unwillkürlich, eben aufgrund seiner Subjektbestimmtheit. Das Arrangement der Situation kann noch so gut sein, im Subjekt, im Menschen liegt der Schlüssel. Im Subjekt entstehen die Erlebnisse: "Erlebnisse haben immer psychophysische Qualität." (SCHULZE 1992, S. 47)

Letztlich spricht diese im Subjekt, und dort im Bewußtsein zentrierte Theorie in systemtheoretischer Absicht davon, daß man Erlebnisse nicht hat, sondern in ihnen besteht: es geht nicht darum, "etwas *zu haben",* sondern um die Absicht, "jemand *zu sein.*" (SCHULZE 1992, S. 46).

Die zurückhaltenden Aussagen zur Situation sind jedoch nicht so zu werten, daß die Situation gänzlich unbedeutend sei. Nein: "Die Situation *betrifft* das Subjekt, das Subjekt *handelt* in der Situation." (SCHULZE 1992, S. 49) Eine Unterscheidung findet sich schon bei LUHMANN, der dies ursachenorientiert als Erleben bzw. Handeln qualifiziert hat (LUHMANN 1992, S. 140 f.). Was ist bei SCHULZE darunter im einzelnen zu verstehen?

Die Situation kann das Subjekt, den Menschen auf drei unterschiedliche Weisen betreffen:

1. durch *Begrenzen:*

   Die Möglichkeiten des Subjekts sind eingeengt durch andere; die Verhältnisse dominieren das Subjekt. Beispiel: Wenig Geld schränkt die Mobilität des einzelnen ein.

2. durch *Nahelegen:*

   Hier ist das Subjekt selbst beteiligt. Zwar legt die Situation nahe, doch der Lernprozeß ist vom Subjekt abhängig; z.B.: Bei der Entwicklung von Lebensvorstellungen unterscheiden sich Alleinstehende von Verheirateten. Die Situation legt das nahe.

3. durch *Auslösen:*

   Es wird zwar durch Material in Gang gesetzt, doch zuvor als Disposition im Subjekt nahegelegt. Beispiel: Die Disposition wird aufgebaut durch die Sportberichterstattung am Wochenende, der Blick auf den Zeitungsstand löst dann den Kauf einer Sportzeitung aus (vgl. SCHULZE 1992, S. 199 ff.).

Ebenso handelt das Subjekt in der Situation in dreifacher Weise:

1. durch *Einwirken:*

Es sucht die Situation durch Bearbeitung zu verändem: Da zur Situation Gegenstände, Personen, Organisationen, Sozialstrukturen gehören, kann das Subjekt auf sie alle einwirken.

2. durch *Wählen:*

Die Subjekt-Situation-Beziehung wird in diesem Fall umgestaltet, die Gesamtsituation dadurch verändert. Beispielsweise steht hierfür die Wahl des Fernsehprogramms; mit dem Knopfdruck ändern Sie die Situation: statt eines Fußballspiels sieht und hört man ein Klavierkonzert.

3. durch *Symbolisierung:*

Die Situation wird nicht verändert, sondem durch Zeichen und Bedeutungen sichtbar gemacht. Auch hierzu ein Beispiel: Der Mercedes zeigt an: er hat es geschafft. (vgl. SCHULZE 1992, S. 201 f.)

SCHULZE hat die analytische Trennung des komplexen Geschehens vorgenommen, um einen historischen Wandel im Aufbau von Existenzformen nachzuweisen. Und Existenzformen, das sind für ihn die dauerhaften Verbindungen ("Verknüpfungen") von Subjekt und Situation.

Die Subjekt-Situations-Verknüpfungen sind dieser These zufolge für Erlebnisse nicht irrelevant. Unzweifelhaft können die Modi des Betreffens und Handelns in unterschiedlicher Weise Erlebnisformen beeinflussen. Das impliziert aber auch, daß "Relevanzverschiebungen" (SCHULZE) dieser Verknüpfung das Erlebnisarrangement tangieren. Was spricht dagegen, dieses Muster auch auf die kurzzeitigen Konfigurationen zwischen Subjekt und Situation anzuwenden, die erlebnispädagogisch bedeutsam sein können, beispielsweise auch erlebnispädagogische Maßnahmen auszeichnen? Ohne auf den Fragenkomplex näher einzugehen, den ein solchermaßen übertragenes Paradigma evoziert - sie sollen zumindest formuliert werden:

Lassen sich Erlebnissituationen mit Hilfe dieses Musters optimal arrangieren? Liegt diese Begrenzung durch die Situation und die ihr komplementäre Handlung des Subjekts als Einwirken (Bearbeiten der Situation), wie sie auch die Erlebnispädagogik vorhält, in der Tradition der Pädagogik? Ist andererseits diese Einflußnahme in einer total veränderten Gesellschaft, deren Signum das Wählen ist, überhaupt noch gerechtfertigt?

Doch, wie vorhin gesagt, im Menschen liegt der Schlüssel! Bleibt doch das Problem des subjektiven Kontexts, der Seelenverfassung des Menschen, offen. Mit dieser Annahme reduzieren sich die Möglichkeiten des pädagogischen Arrangements, das in einer Eindruckstheorie zum wichtigsten Faktor wurde. Das Bewußtsein, daß der aktuellen Verfassung des Menschen entscheidender Anteil an einer Erlebnisfähigkeit zukommt, muß nun den Blick auf das Subjekt lenken. Was die Erlebnisstruktur angeht, kann das Modell von SCHULZE einen Beitrag leisten; Subjektbestimmtheit, Reflexionserlebnis, Unwillkürlichkeit, die Entfaltung des Subjekt-Situations-Bezuges erweitern den Horizont. Der als Theoriepostulat eingeforderte Qualitätssprung vom "etwas zu haben" zum "jemand zu sein" verleiht eine neue subjektive Gewichtung, ist aber noch erklärungsbedürftig. Schließlich erleichtert die Akzeptanz der Verarbeitungstheorie den Übergang zu Erlebnisqualitäten.

2. Erlebnisqualitäten

In einem ersten Schritt ging es uns darum, die Ganzheit des Erlebnisses als ein Phänomen vorzustellen, dem als eine "gegliederte Einheit" eine Struktur abgewonnen werden kann. Den Vorgängen im Subjekt (Verarbeitung) wird ein Höchstmaß an Bedeutung zuerkannt.

In Frage steht, ob es nun eine unterschiedliche Beschaffenheit von Erlebnissen gibt, Erlebnisqualitäten also, die die Befindlichkeit des Menschen abbilden, also im Subjekt verankert sind. Zudem stellt sich die Frage, inwieweit die Pädagogik hieraus Nutzen ziehen kann.

Die nun folgenden Überlegungen sind in der Auseinandersetzung mit der eigenen Sportpraxis in den Blick gekommen. Gleichsam bestärkt durch Reflexion und Erleben setzte sich die Auffassung fest, daß Erlebnisqualitäten sich als Ansatzpunkte für erzieherisches Handeln eignen. Zunächst gilt es, die introspektiv festgestellten Qualitäten durch Theorien zu stützen. Ganz unterschiedlich ist die Herkunft der Ansätze und eine innertheoretische Diskussion soll hier nicht geleistet werden. Der zentrale Gedanke liegt darin, bewußtzumachen, daß es Erlebnisqualitäten gibt und diese relevant für Erziehungshandeln sein können.

2.1. Spannungszustand als Angstlust in Wagnis und Risiko

Auszüge aus einem Erfahrungsbericht meines Kollegen CHRISTOF WEGENER, der mit seiner Klasse mehrfach an einem Kletterkurs teilgenommen hat, sollen die Erlebnisform Wagnis und Risiko präsentieren. Mir selbst bot sich die Gelegenheit, einen Tag im Rahmen der Maßnahme gemeinsam mit der Gruppe zu klettern.

Der Anblick der Kletterfelsen flößt Respekt ein, trotzdem versucht jeder so "cool" wie möglich zu bleiben - "Alles gar kein Problem ". Adrian, der Kletterlehrer, beginnt seine Ausführung zu Theorie und Praxis des Kletterns und Sicherns: "Wer jetzt nicht zuhört, könnte nachher tief fallen, jeder muß seinen Sicherungsknoten selbst machen und ist für seine Sicherheit selbst verantwortlich."

In gespannter Aufmerksamkeit und Konzentration lassen sich "orientierungslose und auffällige" Schüler einen Begriff nach dem anderen "um die Ohren hauen": Drei-Punkte-Regel, Achterknoten, Schraubkarabiner, Standsicherung, Halbmastwurf, Sitzgurt ... .

Bei den ersten Sicherungsversuchen am steilen Abhang muß Angst überwunden werden. Dann der Erfolg: "Das hält tatsächlich, ich kann den ganz leicht halten." Adrian führt die Sicherungstechnik am Fels vor, indem er hochsteigt und sich von Rudi abseilen läßt. Eine vertrauensbildende Maßnahme, die Rudi entsprechend kommentiert: "Jetzt halt' ich da einen Menschen mit einer Hand fest, wenn ich loslasse, ist der Matsche."

Endlich kann jeder seine erste Route klettern. Aber das Klettern scheint leichter als das Abseilen zu sein. Da soll man sich doch tatsächlich auf den Typ da unten verlassen, der sagt: "Laß dich nach hinten fallen, ich hab dich sicher." Erleichterung wird sichtbar, als jeder wieder auf festem Boden steht. Manch einer läßt sich mit einem tiefen Seufzer auf den weichen Waldboden fallen ... .

Durch einen Riß klettert Adrian auf den Zwischenstand auf einem Felsbrocken, sichert dann den Klassenlehrer nach und seilt wieder ab, um den später nachsteigenden Schülern Tips beim Klettern zu geben. Klettertechnisch ist die Route für die Jungen nicht schwieriger als vorhergehende Touren. Aber es ist hoch. Schon nach wenigen Metern hat man die Höhe der Baumwipfel am Fuße des Felsens überstiegen und wirft einen weiten Blick in das Rurtal.

Plötzlich fängt das Bein an zu zittern, die Hände werden feucht und der Sicherungsknoten erscheint gar nicht mehr so sicher. Heinz kämpft mit sich und steigt dann tatsächlich als erster nach. Er kommt furchtbar stolz am Zwischenstand an und sagt: "Ich bin froh, daß ich mich doch noch getraut habe, aber ich hatte ganz schöne Muffe - Rudi komm rauf ist alles kein Problem. " Rudi kommt tatsächlich rauf: "Wenn das mein Vater sehen könnte!" Auch Daniel ist schließlich angekommen: "Das ist geil hier oben. Jetzt müßte man fliegen können!"

Nur Turgay erlebt hier einen Tiefpunkt. Schon nach wenigen Metern verharrt er bewegungsunfähig am Felsen. "Ich kann nicht mehr weiter, laßt mich wieder runter." Aber so schnell läßt unser Kletterlehrer niemanden aufgeben. Doch auch nach langem Zureden will Turgay nicht mehr weiter. Also dann wieder runter. Trotzdem steht er schneller als wir alle oben auf dem Felsen, der auch über einen Spazierweg von hinten zu erreichen ist, und kommentiert den Aufstieg über die zweite Seillänge:

"Ich hatte so einen Schiß. Ich bin froh, daß ich jetzt nicht da hänge ... wenn ich jetzt der Heinz wäre, ich hätte so die Hosen voll ... noch einen Meter, dann hast du's geschafft ... ich faß' es nicht ... guck mal, wie der da steht ... war's schwierig?"

Alle kommen sicher an - *erleichtert* und *stolz: "Ich lebe noch, ich lebe noch!"* (WEGENER 1991. Die Namen der Personen wurden von mir verändert)

Abenteuer, Wagnis, Risiko - diese Erlebnisformen sind insbesondere in ihrer Relevanz für den Sport eingehend von WOLFRAM SCHLESKE untersucht worden. Die von ihm ermittelten Kriterien des Abenteuers - das Neue, das Überraschende, das Gefährliche - sind als zugleich subjektive und objektive Erlebnis- und Situationsmerkmale festgeschrieben: *"Tatsächlich stehen objektive und subjektive Situationsmerkmale in einem untrennbaren Zusammenhang; sie bilden in der Realität ein in sich einheitliches 'Erlebnis'oder eine 'Erfahrung"* (SCHLESKE 1977, S. 64)

Für den Erlebnissport hat er eine wiederkehrende Grundsituation elaboriert, die den *Akteur freiwillig* aus dem *sicheren* Standort in eine ungewisse, *gefährliche*

Situation führt, in der er unter Druck kompetent *handeln* muß, um schließlich zum *sicheren* Standort zurückzukehren. (SCHLESKE 1992, S. 6)

In den Risikosituationen stützt sich der Mensch auf den Orientierungsreflex, der sich im Verlauf der Stammesgeschichte herausgebildet hat, recht gut erforscht durch die Untersuchungen des Explorationsverhaltens von Kindem und hoch organisierten Tieren. Die Auslösung der Orientierungsreaktion erfolgt in unübersichtlichen, Ungewißheit verheißenden Situationen und ist gekennzeichnet von dichter Infomlationsaufnahme und -verarbeitung. Ursprünglich als lebensrettende Reaktion ausgeprägt (Flucht oder Angriff), ermöglicht diese nach SCHLESKE nun im Risikosport herausgeforderte Konstante optimales Leistungsverhalten. (SCHLESKE 1992, S. 6 f.)

Die Lust am Neuen korrespondiert mit Angst. Emotionen können rasch vom Negativen ins Positive, von Angst in Begeisterung umschlagen. Es entsteht ein Erregungszustand, der zwischen Annäherungs- und Vermeidungstendenzen schwankt und als Ambivalenzkonflikt Abenteuerverhalten kennzeichnet (vgl. SCHLESKE 1977, S. 92). Diese psychischen Bereitschaften können je nach Situation psychophysiologische Wirkungszirkel auslösen, furchtmindernd, allerdings auch furchtsteigernd, im besten Fall zu Angstbewältigung und dauerhafter Ermutigung führen (SCHLESKE 1992, S. 7 f.).

Der Psychologe HEINZ HECKHAUSEN benennt eine Anregungskonstellation, ein Anregungspotential, zu dem auch die Kategorie der Ungewißheit beziehungsweise des Konflikts gehört, die mit Angst verbunden sein kann. Ungewißheit führt zu Aktivierungszirkeln, bei denen das Affekterleben einen Spannungszustand aufweist. Besteht die Hoffnung auf baldigen Spannungsabfall, können auch hohe Spannungszustände als angenehm empfunden werden. (HECKHAUSEN 1988, S. 142 ff.)

Als Ergebnis einer Teilnehmerbefragung präsentierte KARL SCHWARZ adäquate Aussagen, die Wagnis in der Kurzschule charakterisieren. Auch hier ist die Rede vom Gefühl innerer Unsicherheit und der Angst vor der neuen Aufgabe bei der Konfrontation mit Unbekanntem und Ungewohntem, von einem Prozeß der Überwindung der Furcht: *"... jede Art von tätiger Kontaktnahme oder Auseinandersetzung mit der Umgebung* (ist) *von jener eigentümlichen Gespanntheit erfüllt ... , die als reflektierendes Abwägen des Für und Wider vor der Entscheidung den Schwebezustand des Wagnisses kennzeichnet."* (SCHWARZ 1968, S. 153)

Diesen Spannungszustand in Verbindung mit Angstlust will ich hier als die besondere Qualität dieser Erlebnisform verstehen.

2.2. "Sich-Bewegen" als "Sich-Erleben"

Den Einstieg in eine andere Erlebnisqualität finde ich über die Phänomenologie als Philosophie. Diese Position markiert deutlich MAURICE MERLEAU-PONTY: *"Was immer ich - sei es auch durch die Wissenschaft - weiß von der Welt, weiß ich aus einer Sicht, die die meine ist, bzw. aus einer Welterfahrung, ohne die auch alle Symbole der Wissenschaft nichtssagend blieben oder vielmehr wären."* (MERLEAU-PONTY 1966, S. 4)

Und an anderer Stelle: *"... ich bin vielmehr absoluter Ursprung, und meine Existenz geht nicht, als aus ihren Antezedentien, hervor aus meiner physischen und sozia-*

len Umwelt, sie geht vielmehr auf diese hin zu und gibt ihr den Seinsgrund erst ... " (MERLEAU-PONTY 1966, S. S)

Dieser Zugang zur Welt, diese Welterfahrung erfolgt über den Leib. Mein Leib, das ist der "erlebte" und "erlebbare" Leib. Zwischen dem Ich und dem Leib bestehen veränderbare Erlebnisbeziehungen: Gesundheit und Krankheit, Jungsein und Älterwerden, Hunger und Gesättigtsein. Es ist eine ursprüngliche Beziehung. MERLEAU-PONTY spricht vom "Einwohnen"; vor aller Reflexion wohnen wir in ihm. Der Leib, das ist die konkrete Form unseres Daseins. (vgl. GRUPE 1969, S. 12 ff.)

Wenn wir von einem erlebten und erlebbaren Leib gesprochen haben, wird damit

1. die Existenz eines erlebenden 'Ichs' vorausgesetzt,
2. wird das Leibliche vom Körperobjekt, vom Körper als Objekt unterschieden (GRUPE 1969, S.18f.).

Für OMMO GRUPE erschließt sich Leiblichkeit über das Erleben:

" ... und was Körper genannt wird, ist eine Modalität der Leiblichkeit. Leiblichkeit selbst ist aber mehr als diese. Sie bezieht sich immer auf das Erleben, Empfinden und Bewußtsein des Leibes, auf das Verfügen über ihn, die Reflexion über ihn und die Stellungnahme zu ihm." (GRUPE 1969, S. 19)

Insbesondere Bewegung kennzeichnet die Besonderheit dieses Leibverhältnisses; GRUPE hat den uns hier interessierenden Eigencharakter herausgestellt:

"Bewegung wird dabei als eine Handlung oder eine Leistung verstanden, die sich nicht aus einem Reiz-Reaktions-Schema ableiten lassen, sondern sich letztlich erst aus dem Verhältnis eines handelnden Subjekts oder eines Selbst zu seiner Welt ergeben." (GRUPE 1969, S. 37 f.)

Der Holländer GORDIJN sieht nun das Sich-Bewegen als eine Form der Urverbundenheit von Mensch und Welt an, so wie Denken und Sprechen. Menschliches Sich-Bewegen, und dieses Sich-Bewegen soll auf den Subjektcharakter des Menschen hindeuten, wird nur im Kontext zur Welt bedeutsam. Mensch und Welt gehen gleichsam einen *Dialog* ein, sie sind beide Partner dieses Dialoges, und das heißt: nur in ihrem Bezug aufeinander konstituieren sie Bewegung.

Wie soll man sich das vorstellen? Zunächst einmal: Wenn der Mensch sich auf etwas außerhalb seiner selbst bezieht - das kann ein Mitmensch, das kann ein Ding sein - dann fragt er nach der Bedeutung. Bei JAN TAMBOER, einem Schüler GORDIJNs, finde ich ein Beispiel verschiedener Formen der Weltbefragung. Welt ist in diesem Fall repräsentiert durch einen Ball. Menschen können über Bälle reden, auf Bälle andächtig schauen, oder aber Bälle aufspringen lassen. Im letzten Fall wird die Bedeutung über die Bewegung erfragt. "Der Mensch befragt die Welt (Ball) nach seiner Bedeutung, die sich dann durch Bewegung (Ballprellen) konstituiert." (TAMBOER 1979, S. 16) Dieser Vorgang ist ein so komplexes Geschehen, daß er von GORDIJN als "Gestalt" bezeichnet wird, die nicht angemessen reduziert werden kann.

Diese motorischen Bedeutungen entstehen im Prozeß des Dialogs, weder sind sie Eigenqualitäten der Dinge - Rollfähigkeit ist also keine Qualität des Balles -, aber auch nicht Resultat subjektiver Sinngebung. "Bedeutung entsteht aus der Mensch / Welt-Beziehung und ist mithin weder auf der Subjektseite noch auf der Objektseite einzuordnen." (GORDIJN, zit. nach TAMBOER 1979, S. 17)

Der Leib wird von GORDIJN als Subjekt verstanden, als "Leib, der ich bin", und diese Daseinsweise ist auf die Welt bezogen, es ist eine "intentionale Leiblichkeit". Die Grenzen im Zuge des Sich-Bewegens setzt nicht der eigene Körper, sondern die Umgebung, die Außenwelt. Ein Nicht-Können wird erfahren als eine Eigenschaft der Außenwelt. Ein Beispiel von GORDIJN:

"Das Kind, das Bausteine stapelt, erfährt seinen Mangel an Innervations- und Koordinationsschemata an diesen Bausteinen: Es erfährt diesen Mangel als eine Eigenschaft, die nicht ihm, sondern den Bausteinen anhaftet. Die Bausteine ärgern das Kind, weil sie sich so schlecht stapeln lassen." (zit. nach TAMBOER 1979, S. 17)

Auch wir neigen im Alltag dazu, Begrenzungen in die Außenwelt zu verlegen, z.B. wenn ein Anstieg uns Mühe macht: "Der Weg ist zu steil."

Die motorischen Bedeutungen können nur durch die Tätigkeit selbst erkannt und beantwortet werden, eben in der Form des Dialogs, dessen einfachste Form ist die "direkte Überschreitung" ist. Ein spontaner Zugang auf die Welt der motorischen Bedeutungen wird direkt beantwortet, weil der Leib es direkt weiß. Hier wird Einheit mit der Welt im wahrsten Sinne des Wortes *am eigenen Leibe* erfahren. Beispielsweise: Bälle kann man nicht stapeln. Durch Wasser kann man nicht schnell hindurchlaufen. (nach TAMBOER 1979, S. 17)

Auch dieser phänomenologische Zugang besitzt Attribute des Erlebnisses: der Mensch, der menschliche Leib als Körpersubjekt, in einer besonderen Bedeutungssituation; die Anteile am Erlebnis gehen vom Subjekt und von der Situation aus. Sich-Bewegen stellt sich uns als ein komplexes ganzheitliches Geschehen dar.

Im Sich-Bewegen erlebt der Mensch sich in einer Verbundenheit mit der Welt. Es ist Welterfahrung, direkte Erfahrung, Bewegungserfahrung, Materialerfahrung. Es ist ein Erlebnis seiner ganz persönlichen Beziehung zu dem Ding. Bewegung konstituiert sich zum Beispiel aus seiner Art, den Ball zu treten und Flugeigenschaften des Balles zu beobachten; hieraus entsteht das besondere Bewegungserlebnis. Es sind Erlebnisse von der Qualität direkter Erfahrung, Aha-Erlebnisse, verbunden mit einem Anflug von Staunen.

2.3. flow

Eine Erlebnisqualität anderer Art wird im folgenden vorgestellt. Sie ist ebenfalls im Sport erfahrbar und hat sich mir im Fußballspiel erschlossen. Anhand von Spielsituationen aus diesem Wettspiel und eigenen Bewertungen versuche ich, diese Erlebnisqualität sichtbar zu machen:

Wir befinden uns in einer Phase des Spieles, in der meine eigene Mannschaft gegen einen gleichwertigen Gegner im Moment spielbestimmend ist. In dieser Phase gelingt mir jede Aktion: Jeder Ballkontakt kommt präzise an den Mitspieler, mit Täuschungen lasse ich den Gegner leerlaufen, biete mich an und spiele den Doppelpaß, der *wie von allein* gelingt. Selbst der lang gespielte Ball über dreißig Meter fällt genau in den eigenen Mann. Ich bin mitgerissen und begeistert von den eigenen Aktionen und spüre, daß auch andere Mitspieler engagiert sich anbieten und freilaufen, man spielt wie aufgedreht, *"wie im Rausch"*. Der Ball "klebt" förmlich am Fuß. In so einer Phase spiele ich den Ball so genau, als gäbe es gar keine Alternative. Alles was ich tue, geschieht mit einer Leichtigkeit; ich bin überzeugt, das Heft

des Handelns fest in der Hand zu haben. Ich bin irgendwie ganz locker und kraftvoll.

Sicherlich liege ich nicht falsch in der Annahme, daß jene unter den Lesern, die im Sport zu Hause sind, für ihren Sport auf ähnliche Erlebnisse zurückgreifen können, in meinem Fall Höhepunkte eines Spieles: ein euphorisches Erleben. das flow-Gefühl.

Der ungarisch-amerikanische Soziologe MIHALY CSIKSZENTMIHALYI hat dieses euphorische Erleben erforscht und wie folgt beschrieben:

"Im flow-Zustand folgt Handlung auf Handlung, und zwar nach einer inneren Logik, welche kein bewußtes Eingreifen von Seiten des Handelnden zu erfordern scheint. Er erlebt den Prozeß als ein einheitliches 'Fließen' von einem Augenblick zum nächsten, wobei er Meister seines Handeln ist und kaum eine Trennung zwischen sich und der Umwelt, zwischen Stimulus und Reaktion, oder zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verspürt." (CSIKSZENTMIHALYI 1992, S. 59)

CSIKSZENTMIHALYI suchte nach einer Erklärung, warum Menschen eine so grosse Freude an ihrem Tun entwickelten, daß ihnen Grundbedürfnisse nicht so wichtig waren. Dieses Tun, das können Spiele, Hobbys, der Tanz, das Malen, eine Komposition, ja auch die Arbeit sein. Offensichtlich lag der Grund in der Tätigkeit selbst. Dieses Gefühl nannte er "flow".

Woran läßt sich das flow-Erlebnis nun erkennen?

- Handlung und Bewußtsein verschmelzen. In dem Fußballspiel gilt die Aufmerksamkeit dem Ball und dem Gegner, ich selbst als Person bin ausgeblendet. Sobald ich mein eigenes Handeln wie von außen wieder sehe, ist dieser Zustand beendet. Diese Verschmelzungsprozesse sind immer nur kurzzeitig möglich. (CSIKSZENTMIHALYI 1992, S. 61)

  Dazu die Aussage eines Tänzers: *"Deine Konzentration ist vollständig. Deine Gedanken wandern nicht herum, Du denkst an nichts anderes: Du bist total in Deinem Tun absorbiert. In Deinem Körper hast Du ein gutes Gefühl. Du bemerkst nicht die geringste Steifheit. Der Körper ist überall wach. Kein Bereich, wo Du Dich blockiert und steif fühltest. Deine Energie fließt sehr leicht. Du fühlst Dich entspannt, angenehm und energievoll."* (CSIKSZENTMIHALYI 1992, S. 63)

- Ein zweites Merkmal des flow-Erlebnisses: Die Aufmerksamkeit zentriert sich auf einen bestimmten Umweltausschnitt, auf die Tätigkeit, die Aktion. (CSIKSZENTMIHALYI 1992, S. 63 f.)

  Bei uns im Heim messen sich die Jugendlichen in einem Basketball-Wurfwettbewerb. Aus zehn verschiedenen Positionen um den Freiwurfraum werfen sie auf den Korb; sie werfen von einer Position so oft auf den Korb, wie sie treffen - nach einem Fehlversuch wechseln sie zur nächsten Position. Inzwischen sind einige Jungen so weit, die schaffen es, 20 - 30 mal hintereinander aus einer Position einen Korb zu erzielen. Der Bewegungsablauf reduziert sich in so einem Fall auf ein monotones Wurf-Treffer-Ball aufnehmen - zurück zur Position, Wurf-Treffer-Ball aufnehmen - zurück zur Position usw. Nach so einer gelungenen Aktion brachte einer der Jugendlichen seine Überraschung angesichts der Situation auf den Punkt: "Herr Dräbing, wissen Sie was, ich hab' alle um mich vergessen, nicht mehr gesehen, habe nichts mehr mitbekommen um mich herum!"

- Die dritte hier zu nennende Komponente des flow-Erlebnisses ist die Selbstvergessenheit, beschrieben auch als "Verlust des Selbst" und "Verschmelzung mit der Welt". Das bedeutet keineswegs den Verlust der Empfindsamkeit, im Gegenteil, der Bergsteiger spürt jeden Muskel, die inneren Vorgänge nimmt man bewußt wahr. Was ausgefiltert wird, sind kognitive Anteile, Sorgen, Selbstzweifel. Die bestätigende Aussage eines Kletterers hat CSIKSZENTMIHALYI notiert:

  "Man taucht sozusagen ein in das, was um einen vorgeht, in die Felsen, in die notwendigen Bewegungen... die Suche nach Haltepunkten im Fels... nach der richtigen Lage des Körpers - man ist dermaßen absorbiert davon, daß man das Bewußtsein der eigenen Identität verlieren und mit dem Fels verschmelzen könnte." (CSIKSZENTMIHALYI 1992, S. 68)

Es gibt noch weitere Merkmale des flow; sie seien zumindest erwähnt:

Die Kontrolle über die Handlung und die Umwelt, das Gefühl, daß man alles "im Griff" hat, klang bereits in der Fußballsituation an. Die vielen Möglichkeiten des Ballkontakts reduzieren sich auf die eine richtige, von mir gewählte. Das Basketballbeispiel verdeutlicht eine andere Komponente: eindeutige Handlungsanforderungen und ebenso eindeutige Rückmeldungen - Wurf und Treffer -, die sich in diesem Feld abspielen, dem die totale Aufmerksamkeit gilt. (vgl. CSIKSZENTMIHALYI 1992, S. 68 ff.)

Als letztes Merkmal sei das autotelische Wesen genannt, das heißt, das Ziel der Aktivität liegt in ihm selbst. Bei CSIKSZENTMIHALYI fand ich hierzu diese Auffassung eines Komponisten:

"Man tut es nicht des Geldes wegen. Man tut es vielleicht wegen der Befriedigung, die es verschafft. Ich glaube, alle großen Künstler arbeiten für sich selbst. Punkt. Sie kümmern sich einen Dreck um all die anderen. Sie wollen vor allem ihre eigene Befriedigung." (CSIKSZENTMIHALYI 1992, S. 74)

Was die Bedingungen für flow-Erleben angeht, sind zwei Gegebenheiten konstitutiv (CSIKSZENTMIHALYI 1992, S. 74 ff.):

- Erstens: Die Leistungsfähigkeit des Handelnden und die Anforderungen einer Tätigkeit müssen in einem Bereich der Stimmigkeit sein, und zwar aus der Bewertung des Handelnden heraus. Ein flow-Erlebnis entsteht in einem Bereich zwischen Langeweile und Angst. Fühlt sich der Betroffene in seiner Leistungsfähigkeit den Anforderungen der Umwelt nicht gewachsen, entsteht Angst. Sorge entsteht bereits dann, wenn für ihn die Bewältigung der Aufgabe in Frage steht. Sind die Anforderungen an ihn im Verhältnis zu seinen Möglichkeiten zu gering, wird er Langeweile verspüren. Bei einer hohen Leistungsfähigkeit kann dann durchaus wieder Angst eintreten. Flow aber wird nur dann möglich sein, wenn Leistungsfähigkeit und Anforderungen aufeinander passen.

- Die zweite strukturelle Bedingung für flow ist die Eindeutigkeit der Handlungsstruktur: das Ziel muß klar definiert sein. An dieser Stelle wird die Eignung der Spiele deutlich, die ja durch Spielregeln reglementiert sind.

Fassen wir zusammen: Drei Erlebnisqualitäten, die in Spiel, Sport und Bewegung zutage treten, einem Spannungszustand zwischen Angst und Lust in Wagnis und Risiko, einem Erleben von Verbundenheit mit der Umgebung, der umgebenden Welt über Sich-Bewegen, ein euphorisches Gefühl der Freude, des flow.

Diese Erlebnisqualitäten stehen exemplarisch. Die hiermit erreichte nähere Bestimmung des Erlebnisses erlaubt den gezielten Einsatz pädagogischer Methoden in der betreffenden Situation. Insbesondere die Persönlichkeit des Pädagogen, der nicht nur die Erlebnissituation zu arrangieren hat, der sie "erlebnisoffen" halten muß und in dieser Situation, in der sich der Jugendliche des Gefühls (Erlebnisqualität) bewußt wird, ansprechend reagiert, erfährt eine Aufwertung. Das richtige Handeln bzw. Nicht-Handeln des Pädagogen entscheidet mit darüber, ob die Situation als pädagogisch fruchtbar eingestuft werden kann, ob die Erlebnisqualitäten pädagogisch verfügbar werden. Doch der Hinweis darf nicht fehlen, daß dies auch durch Nicht-Handeln, durch Zulassen geschehen kann.

3. Erlebnispädagogik

Die hier vorgestellten Erlebnisqualitäten versprechen uns Gewinn. Zunächst einmal wird deutlich, daß eine Erlebnisqualität, die einen Spannungszustand in Verbindung mit Angstlust abbildet, *eine* von möglichen Qualitäten ist. Ihre Nutzung durch die Pädagogik, die wohl eine lange und gesicherte Tradition hat, darf nicht als *die* Erlebnispädagogik mißverstanden werden. An anderen Erlebnisqualitäten orientierte Formen der Erlebnispädagogik haben ebenso ihre Berechtigung. Das hat die Fachöffentlichkeit auch erkannt: HANS THIERSCH spricht von der Abenteuer- / Erlebnispädagogik als "einer spezifischen Form" (THIERSCH 1993, S. 39); GEORG THEUNISSEN formluliert: "Erlebnispädagogik im engeren Sinne" (THEUNISSEN 1992, S. 164), lehnt sich dabei an WERNER NICKOLAIs "Erlebnispädagogik in Ausnahmesituationen" (ebd.) an und bindet den Begriff an eine "spezielle Zielgruppe".

Die Basis dieser Erlebnispädagogik ist eine, wie ich meine, anthropologische Konstante, ein Spannungszustand, der den Emstfall braucht. Die Tatsache, daß Jugend in besonderer Weise sich bewegt, einen Drang verspürt, ihre Identität sucht, kommt einer Pädagogisierung entgegen. Bereits HERBART sprach davon, "daß Knaben und Jünglinge *gewagt* werden müssen, um Männer zu werden" (zit. nach SCHWARZ 1968, S. 149). OTTO FRIEDRICH BOLLNOW forderte das Wagnis als "erzieherische Notwendigkeit", KURT HAHN setzte es als Erziehungskonzept in die Tat um. So wird denn Wagnis, um mit SCHWARZ zu reden, als ein der Jugend wesensgemäßes Erziehungsmittel eingefordert. (SCHWARZ 1968, S. 149)

Die pädagogische Tiefe von Wagnis und Abenteuer wird nach allgemeiner Ansicht erst durch die Reflexion gewonnen. Sie erst ermöglicht den persönlichkeitsbildenden Prozeß, der BOLLNOW zufolge in der Meisterung der Krise zu einem höheren Reifegrad führt. SCHLESKE setzt vor allem für das Jugendalter auf die Mobilisation vitaler Kräfte, durch die Akzeptanz seitens der Umwelt erwartet er einen Gewinn an personaler Identität.

Die Illustration vom Erzieher in der Kurzschule, in der Wagnis und Abenteuer ihren Platz haben, verweist auf eine neue Qualität. Sie ist geprägt vom Prinzip der Kameradschaft zwischen Erzieher und Zögling; der Erzieher wird zum Partner des Schülers, seine Autorität erwächst aus seiner eigenen Leistung. Aus dieser Position eröffnet sich für den Kurzschullehrer/Erzieher die Möglichkeit, Zugang zu der Persönlichkeit des Jugendlichen zu finden. (SCHWARZ 1968, S. 183 ff.)

Moderne Erlebnispädagogik, die sich vornehmlich als eine Pädagogik in Grenzsituationen versteht, ist in ihrer Genese aus der Heimerziehung und dem Jugendstraf-

vollzug heraus praktiziert worden. In der Summe ihrer Erfahrungen haben JOACHIM BOHRY und WOLFGANG LIEGEL im pädagogischen Verhältnis das Kernstück dieser Pädagogik vermutet:

"Das Entscheidende ist jedoch der Mensch, der sich den Jugendlichen stellt. Jedes Projekt steht und fällt mit dem Erzieher und seiner Bereitschaft, sich auf den / die Jugendlichen einzulassen. Hierin liegt das einzige Geheimnis der Erlebnispädagogik und es ist eigentlich erschütternd einfach: Die Jugendlichen wollen einen Menschen für sich, der sie annimmt, ernst nimmt und sich ihnen stellt." (BOHRY / LIEGEL 1993, S. 10)

Erlebnispädagogik entpuppt sich hier als eine genuine Erziehung, macht man sich das Erziehungsverständnis von ANDREAS FLITNER zu eigen (auch in: DRÄBING 1994, S. 299 f.): *"Ihr* (der Erziehung, R.D.) *Kern ist die Bereitschaft erwachsener Menschen, die auf die Kraft der Liebe vertrauen, dem Kind die grundlegende Erfahrung des Vertrauens zu ermöglichen ... "* (FLITNER 1982, S. 116) Denn, so begründet FLITNER an anderer Stelle diesen in der pädagogischen Historie immer wieder neu formulierten Gedanken:

"Das Erzieherische ist immer persönlich oder existentiell. Es geht dabei stets um einmalige Menschen in einmaligen Lebensumständen und Zeitverhältnissen, die miteinander leben, die einander begegnen, sich verstehen und auch verfehlen, die einander Ansprüche stellen und sich gegenseitig beeinflussen. " (FLITNER 1982, S. 111)

Im "Sich-Erleben" als "Sich-Bewegen", der Entfaltung einer ganz persönlichen Weltbeziehung, steht die Welt in ihrer Gegenständlichkeit, weniger der Dialog mit dem Mitmenschen im Zentrum (TAMBOER 1979, S. 19). Bereits die Gestaltung der "offenen Lemsituation" verlangt vom Lehrer den Verzicht auf direkte, körpergebundene Bewegungsanforderungen und erlaubt die Auseinandersetzung mit den Dingen in der Offenheit der Situation; der Lehrer arrangiert diese Erlebnis-Situation. Selbst in den die offene Lernsituation ("direkte Überschreitung") übersteigenden Formen des Kennenlernens motorischer Bedeutungen ("erlernte Überschreitung", "erfinderische Überschreitung") realisiert sich Sportunterricht über Lernvorschläge, die, von GORDIJN als "Nachahmung der Absicht" deklariert, persönlichen Freiraum zur Suche der "persönlich-situativen Bewegungsgestalt" ermöglichen. (TAMBOER 1979, S. 18) Der Lehrer ist aus seiner zentralen "Macher"-Rolle entlassen und findet sich mit neuem Selbstverständnis in eine eher arrangierenden, animierenden und beratende Position wieder.

Auf die pädagogische Relevanz des flow-Erlebnisses hat ULRICH SCHIEFELE gemeinsam mit CSIKSZENTMIHALYI gerade hinsichtlich des Lernens aufmerksam gemacht. Wir wissen bereits, daß intrinsische Motivation dann auftritt, wenn eine Tätigkeit flow-Zustände auslöst. Dies gilt auch für das Lernen. Die Qualität des Erlebens ist also entscheidend, ob ein Schüler in einem Schulfach besonders anstrengungsbereit ist. Der Lehrer, der ja seine Hauptaufgabe in der Informationsweitergabe sieht, sollte sich an den Interessen des Schülers orientieren. Gelingt es zudem, das unübersichtliche, abstrakte Wissen zu den Wurzeln zurückzuführen, Neugier und Staunen zu evozieren, sind flow-Erlebnisse im Unterricht möglich. (CSIKSZENTMIHALYI / SCHIEFELE 1993, S. 217)

Möglicherweise treffen hier zwei Stränge zusammen: Die weiter unten angerissene Lernkultur der Erlebniswelt, wie sie MARTIN WAGENSCHEIN mit seinen "Wissenswurzeln in der Lebenswelt" (RUMPF 1987, S. 214) verkörpert, die an der Verge-

genwärtigung, nicht an der Beherrschung des Wissens interessiert ist, will das Naturwissen sinnenhaft in Erfahrung bringen (inhaltliche Komponente: Rückbindung an die Lebenswelt). Dieser Weg der unterrichtlichen "Expedition in Ungewisses" scheint beim Schüler auch flow-Neigung zu provozieren (persönliche Komponente: flow-Erlebnis).

Es darf bei Betrachtung erlebnisorientierter Aktivitäten angenommen werden, daß hier die Lehrertätigkeit ein neues Profil erhält. Das Signum von Erlebnispädagogen, so wie es die erlebnispädagogische Praxis liefert, findet man andererseits wiederum beim erfolgreichen Lehrer:

Eine Befragung von High-School-Schülern nach den Lehrern, die sie am meisten beeinflußt haben, förderte nicht den reinen Experten für Informationsübertragung zutage, sondem den Lehrer als Tutor, der den Schüler von Lernniveau zu Lernniveau führt. Signifikant sind zwei Merkmale:

1. Er muß in der Lage sein, ein persönliches Verhältnis zu den Schülem zu entwikkeln, und
2. er muß sich dadurch auszeichnen, daß er ein großes Interesse an seinem Fach hat, selbst Spaß an seiner Arbeit findet. (CSIKSZENTMIHALYI / SCHIEFELE 1993, S. 218)

Sind dies Indizien dafür, daß der Pädagoge, der erlebnisorientiert arbeitet, "mehr rüberbringt"?

Auf die deutsche Situation übertragen: Ist also der Pädagoge, der in der Zeit einer Psychologisierung und Pädagogisierung der Gesellschaft mit einem Selbstverständnis emotionaler Distanz Lern-Gelegenheiten und -Hilfen bietet, tatsächlich noch gefragt? Kann er sich in der Schule auf die Position des Lernhelfers zurückziehen, wenn zudem die Defizite familiärer Erziehung zutage treten? Die vorherrschende Tendenz hat HERMANN GIESECKE zweifellos erfaßt, wenn er die Erziehungsprozesse charakterisiert als *"Immer weniger planmäßige und persönlich verantwortete Erziehung und immer mehr anonym gesteuerte Sozialisation durch Mitmachen und durch Gewöhnung an wechselnde Moden."* (GIESECKE 1993, S. 70)

Skepsis ist geboten gegenüber seiner Programmatik, das Kind als kleinen Erwachsenen zu behandeln, die er als Entpädagogisierung verstehen will. Allerdings, auch diese Sicht weist der Erlebnispädagogik einen Platz zu:

"Bedürfnisse und Interessen von Kindern sind nicht Gegenstand pädagogischer Kulte, sondern bedürfen der Herausforderung, der Aufgaben, an denen sie zum Vorschein kommen, sich entwickeln und sozusagen 'groß werden' können. Sie sind keine unveränderlichen Charaktermerkmale, sondern Tätigkeits- und Erprobungspotentiale." (GIESECKE 1993, S. 79)

Ganzheitliche Pädagogik, eine Pädagogik, die ein Lernen mit den Sinnen postuliert, stellt sich derzeit als eine *Antithese* zur etablierten ausschließlich kognitiv orientierten Pädagogik dar. Antithese, dieser Begriff wird in Anschluß an ALBERT REBLEs Kennzeichnung der Reformpädagogik der letzten Jahrhundertwende als einer Individualpädagogik versus Stoff- und Lemschule hier bewußt gewählt.

HORST RUMPF hat die beiden Positionen markiert (Erlebnis - Begriff) und macht für die "Verkopfung des Lernens" kognitionspsychologische Theorien à la PIAGET verantwortlich, die von vornherein in ihren Lehr-Lem-Prozessen problemlösungs-

und begriffsorientiert sind und gestalthaft-symbolische Verarbeitungen aussperren. Durch ELLAS' Zivilisationstheorie erhält diese Perspektive noch gesellschaftliche Weihen. Der Zivilisationsprozeß wiederholt sich im Individuationsprozeß. So festgezurrt, ist bestenfalls ein "Nebeneinander", eher ein "Nacheinander" von operativ-begrifflicher Weltsicht und Erlebniswelt erlaubt. [1]

Dieser Sichtweise tritt HORST RUMPF entgegen, der an seinen Gewährsleuten WAGENSCHEIN und LORENZER die sinnlich-symbolischen Erfahrungen als "Grundschicht des Verstehens" rühmt. Die Erlebnisentwürfe sollten auch in einer begrifflichen Weltverarbeitung erhalten bleiben "wie die Wurzel im Baum, wie das Fundament in den oberen Gebäudeteilen" (RUMPF 1991, S. 342).

Riskieren wir einen Blick auf unsere Schule:

Zur Diskussion steht, ob die heutigen Schüler, die die visuellen Medien bereits mit der Flasche eingesaugt haben, Buchstaben noch deuten können. Oder ob nicht Schule die Sinne als Fundament der Erkenntnis wiederentdecken muß. Unbestritten bleibt die Notwendigkeit rationalen Lernens zur Bewältigung einer verwissenschaftlichten Welt, doch seine Ausschließlichkeit wird in Frage gestellt. Das Problem, daß immer wieder Schüler in diesen Lernprozessen scheitern, muß uns nachdenklich stimmen.

Literaturverzeichnis

BOHRY, J. / LIEGEL, W.: Chancen und Grenzen der Erlebnispädagogik in Jugendhilfemaßnahmen.
In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 13 (1993), Heft 3, S. 4 - 24.

CSIKSZENTMIHALYI, M.: Das flow-Erlebnis. Stuttgart, 4. Aufl., 1992.

CSIKSZENTMIHALYI, M. / SCHIEFELE, U.: Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens.
In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 207 - 221.

DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften, VI.Band. Die Geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Zweite Hälfte. Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik.
Leipzig, Berlin 1924.

DOERR, F.: Erlebnis. In: Lexikon der Pädagogik, I. Band.
Freiburg 1952, Sp. 982 - 984.

DRÄBING, R.: Innovationen der Erlebnispädagogik - Zur Reaktualisierung eines reformpädagogischen Prinzips in einer Zeit gesellschaftlichen Umbruchs.
In: RÖHRS, H. / PEHNKE, A. (Hg.): Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog. Geschichte, Aufgaben, Probleme.
Frankfurt, Berlin, Bern u.a. 1994, S. 293 - 305.

FISCHER, T.: Kann "Erleben" erziehen?
In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 13 (1993), Heft 1, S. 33 - 46.

FISCHER, T.: Die Erhöhung der Erziehungswirksamkeit der Schule in den Funktionen und Möglichkeiten der modernen Erlebnispädagogik.
In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 13 (1993), Heft 10 / 11, S. 3 - 41.

FLITNER, A.: Konrad, sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung.
Berlin 1982.

GIESECKE, H.: Das Ende der Erziehung.
Stuttgart, 6. Aufl., 1993.

GRUPE, O.: Grundlagen der Sportpädagogik.
München 1969.

---

1 Auf die Position von HORST RUMPF wurde bereits in dem Buchbeitrag "Innovationen der Erlebnispädagogik" (DRÄBING 1994, S. 298 f.) verwiesen.

HECKHAUSEN, H.: Entwurf einer Psychologie des Spielens.
In: FLITNER, A. (Hg.): Das Kinderspiel. München, 5. Aufl., 1988, S. 138 - 155 (Serie Piper, Band 244)

HERRMANN, T.: Ganzheitspsychologie und Gestalttheorie.
In: BALMER, H. (Hg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. I: Die europäische Tradition.
Zürich 1976, S. 573 - 658.

LUHMANN, N.: Die Wissenschaft der Gesellschaft.
Frankfurt 1992.

MERLEAU-PONTY, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung.
Berlin 1966.

NEUBERT, W.: Das Erlebnis in der Pädagogik. Lüneburg 1990.

PÖGGELER, F. (Hg.): Giovanni Bosco. Pädagogische Visionen und Reflexionen. Bad Heilbrunn 1965. (Klinkhardts Pädagogische Quellentexte)

PÖGGELER, F.: Erziehen als Erleben. Die Pädagogik Giovanni Boscos.
Lüneburg 1987 (Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik; 4).

RUBINSTEIN, S.L.: Grundlagen der Allgemeinen Psychologie.
Berlin 1958.

RUMPF, H.: Belebungsversuche.
Weinheim, München 1987.

RUMPF, H.: Erlebnis und Begriff.
In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 329 - 346.

SCHLESKE, W.: Abenteuer - Wagnis - Risiko im Sport.
Schorndorf 1977 (Reihe Sportwissenschaft; 9)

SCHLESKE, W.: Abenteuer - Wagnis - Risiko im Sport. Erlebnispädagogische Reflexionen aus phänomenologischer, psycho-physiologischer und ökologischer Sicht.
In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 12 (1992), Heft 11, S. 3 - 17.

SCHULZE, G.: Die Erlebnisgesellschaft.
Frankfurt / M, New York, 2. Aufl., 1992.

SCHWARZ, K.: Die Kurzschulen Kurt Hahns.
Ratingen 1968.

TAMBOER, J.W.I.: Sich-Bewegen - ein Dialog zwischen Mensch und Welt.
In: Sportpädagogik 1979, Heft 2, S. 16 - 19.

THEUNISSEN, G.: Heilpädagogik und Soziale Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen.
Freiburg 1992.

THIERSCH, H.: Abenteuer als Exempel der Erlebnispädagogik.
In: HOMFELDT, H.G. (Hg.): Erlebnispädagogik.
Baltmannsweiler 1993, S. 38 - 54.

WEGENER, C.: Erfahrungsbericht zu dem vom 8.7. - 11.7.1991 durchgeführten Kletterprojekt mit Schülern der katholischen Schule des CJG Katholischen Jugendwerks St. Ansgar Hennef-Happerschoß. 1991 (unveröffentlichtes Manuskript).

Angaben zur Person des Referenten:

Dr. Reinhard Dräbing (Jg. 1945), Dipl.-Päd., in der Heimerziehung tätig (Mitarbeiter im CJG Katholischen Jugendwerk St. Ansgar Hennef-Happerschoß).

Anschrift des Autors:

Dipl.-Päd. Dr. Reinhard Dräbing
Mittelstraße 162
53424 Remagen

Peter Sommerfeld

ERLEBNISFORSCHUNG - ERLEBNIS"FORSCHUNG"

- Bericht über ein abgeschlossenes Forschungsprojekt -

Einleitung

Meine Damen und Herren,

wie Sie der Ankündigung entnehmen konnten, habe ich mir vorgenommen, Sie mit einigen meiner Erlebnisse und Beobachtungen an Bord zweier erlebnispädagogischer Projekte zu konfrontieren. Im Laufe eines, wie dies bei Dissertationen üblich ist, relativ langen Verarbeitungsprozesses ist aus den einzelnen Elementen ein komplexes Bild entstanden, das ich nun umgekehrt aus Zeitgründen lediglich an Bruchstücken entlang für Sie entwerfen kann.[1] Gleichwohl kann ich meine Forschungstätigkeit und Ergebnisse nur sinnvoll präsentieren, wenn es mir gelingt, das ganze Bild zu entwerfen. Ich habe mir also sehr viel vorgenommen und werde Ihnen einiges zumuten.

Um dieses Bild einigermaßen vollständig entwerfen zu können, muß ich auf methodologische und theoretische Einführungen weitgehend verzichten. Falls danach ein Bedürfnis besteht, können Sie mich ja im Anschluß fragen.

Deshalb nur zwei Bemerkungen vorweg:

1. Zu meinem Erkenntnisinteresse:

Das Bild von den Projekten, über das ich sprechen werde, repräsentiert eine Sichtweise, die sich von meiner ursprünglichen (vorurteilenden) Sicht auf die Erlebnispädagogik weitgehend unterscheidet. Sie unterscheidet sich mit Sicherheit auch von der Perspektive, die PraktikerInnen aus dem untersuchten Bereich haben und zum Teil auch von den erklärenden Zugängen zur Erlebnispädagogik, soweit sie mir bekannt sind.

Mein ursprüngliches Erkenntnisinteresse war, nachzuweisen, daß die Projekte Entwicklungen im Bereich der sozialen Kognition auslösen und sodann konkret zu zeigen, warum sie dies leisten können. Ich mußte meine Fragen aufgrund der etwas anderen Beschaffenheit der zu beobachtenden Realität dann ändern. Die Fragen lauteten schließlich: Was passiert auf diesen Schiffen wirklich? Und wie sind diese Prozesse, u.a. die von mir gesehene Destruktion zu erklären?

---

1 Die ausführliche Fassung findet sich in: Peter Sommerfeld: Erlebnispädagogisches Handeln, Weinheim und München 1993.

2. **Eine grundlegende Prämisse** ist zu nennen:

Erziehung ist ein soziales Geschehen. Wenn man versucht, die Phänomene individualistisch zu erklären, wie dies die ErzieherInnen vor Ort getan haben, verliert sich die Spur im Individuum. Der ist aggressiv, Die ist nicht motiviert, Der ist beziehungsunfähig, Die kann sich nicht konzentrieren etc. Diese Perspektive hat mich jedenfalls weder in ihren praktischen Implikationen noch im Hinblick auf ihre Erklärungskraft überzeugt.

Statt dessen zielte die Forschung auf die soziale Struktur, d.h. auch auf die sozialen Regulierungen der Interaktion und die Art und Weise, wie sich diese Regulierungen durch die Aktivität der Individuen reproduzieren. Das Denken in Kategorien der Sozialität, wie es Mead nennt, ist die Grundlage der theoretischen Verarbeitung und für das Verständnis des folgenden fundamental.

In Bezug auf die Handlungssysteme gilt es festzuhalten, daß in der hier verfolgten Perspektive irrelevant ist, ob das Verhalten der Jugendlichen, das der ErzieherInnen verursacht oder umgekehrt, sondern es geht darum, wie es sich gegenseitig bedingt. In diese gegenseitige Strukturierung des Handelns gehen verschiedene Ausgangsbedingungen ein. Sie werden im Handlungsprozeß in Raum und Zeit aber so gestaltet, daß schließlich ein "setting von Interaktionen" (wie Giddens das nennt) entsteht, das eine eigene, quasi selbstverständliche Ablauflogik hat, die sich deshalb weitgehend der Reflexion der Beteiligten entzieht, die sich bis zu einem gewissen Grad selbstverewigt, zumindest selbst steuert, und die sich von den Ausgangsbedingungen lösen kann.

Deskription

Das erste Schiff, "Norma", gehörte einem Verein, einem freien Träger. Es wurde über die Tagessätze finanziert. Betriebswirtschaftliche Kriterien nahmen daher einen hohen Stellenwert ein. Die Crew bestand aus einem hauptberuflichen Kapitän, einem Erzieher, einer Erzieherin und sechs Jugendlichen gemischten Geschlechts im Alter von 15 bis 20 Jahren. Eine Maßnahme dauerte in der Regel acht Monate. Die Belegung des Schiffes erfolgte durch Rotation, um eine ganzjährige volle Auslastung zu erreichen. Das heißt, es gab eine hohe Fluktuation sowohl bei den Kapitänen, wie auch bei den ErzieherInnen wie auch bei den Jugendlichen. Hinzu kommt, daß das Spektrum persönlicher Problemlagen bei den Jugendlichen äusserst breit war. Insgesamt handelte es sich um Jugendliche, die in anderen Einrichtungen nicht mehr aufgenommen wurden, also um extreme Fälle. Die mangelnde Homogenität und Kontinuität in den Gruppen wurden von den ErzieherInnen als ein wesentlicher Grund für die bestehenden Probleme genannt. Verantwortlich dafür wurde die Leitung gemacht.

Zur Veranschaulichung der formalen Zusammensetzung dieses ersten Schiffes dient die folgende Abbildung (Abb. 1), welche drei hierarchische Ebenen zum Vorschein bringt.

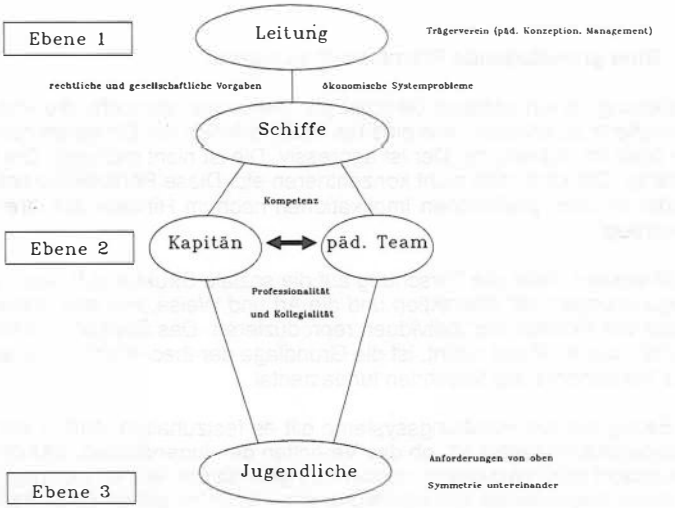


Abb. 1: Formale Struktur *„Norma“*

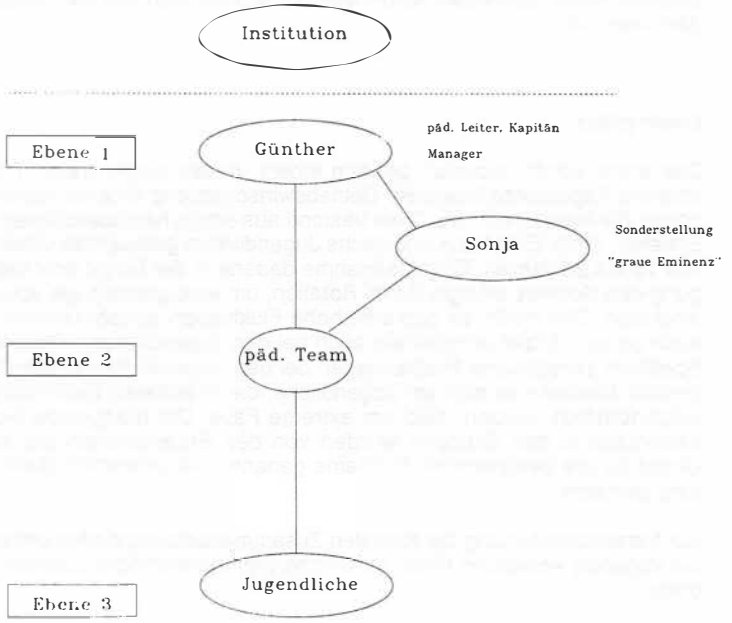


Abb. 2: Formale Sruktur *„Alma“*

Das zweite Schiff, "Alma", war an ein großes Erziehungsheim für Mädchen angegliedert. Aus dieser institutionellen Einbettung resultierten ungleich bessere Arbeitsbedingungen, für die ErzieherInnen: z.B. ein sicherer Arbeitsplatz, lange Kompensationszeiten, Supervision, eine nach pädagogischen Kriterien erfolgende Auswahl der Crewmitglieder aus dem Reservoir des Heims. Hinzu kam ein ideales Schiff und die mehrjährige praktische Erfahrung der beiden Hauptverantwortlichen. Die feste Crew, die eine sechsmonatige Reise unternahm, bestand aus den beiden eben Genannten und sieben Mädchen bzw. jungen Frauen im Alter von 15 - 19 Jahren. Komplettiert wurde das erzieherische Team durch wechselnde MitarbeiterInnen, zum Zeitpunkt der Untersuchung von einem Praktikanten und einer Praktikantin. Hinzu kam noch ein befreundeter Segler und eine "Ehemalige", die in der Phase der Nachbetreuung noch einmal Urlaub auf dem Schiff machte.

Auch hier kann die formale Struktur mithilfe einer Abbildung veranschaulicht werden (Abb. 2).

An dieser Stelle ist auf die "patriarchalische" Grundstruktur an Bord dieses Schiffes zu verweisen, die sich von derjenigen des vorher geschilderten Schiffes erheblich unterscheidet. Auch die wesentlich grössere Autonomie in der Beziehung zur beheimatenden Institution wird hier ansatzweise deutlich.

Zusammenfassend möchte ich festhalten, daß die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in der formalen, statischen Struktur, in der Ausstattung, in der u.a. auch geschlechtsspezifischen Zusammensetzung und der internen Organisation, in Bezug auf Homogenität und Kontinuität, berechtigten Anlaß zur Hoffnung gaben, Unterschiede zwischen den Projekten darstellen und auf die eben genannten Strukturbedingungen zurückführen zu können. Diese Hoffnung erwies sich als völlig verfehlt. Es konnte eine frappierende Übereinstimmung auf der Ebene des Verhaltens, auf der Ebene der reflektierenden Aussagen über das Verhalten und schließlich auf der Ebene der Rationalität der Handlungssysteme festgestellt werden. Es ist daher im folgenden nur von einer Handlungsrationalität die Rede, die für beide Projekte gilt. Sie enthält identische Regulierungen, die auf beiden Schiffen anzutreffen waren.

Um dies vorwegzunehmen: Eine Ursache für diesen Tatbestand liegt in dem, was Giddens "Strukturierung" nennt. [2] Die statischen Strukturen unterliegen im Prozeß der alltäglichen Interaktion einer dynamischen Strukturierung, in der jeweils soziale Regulierungen eingeführt oder reproduziert werden. In der allgemeinen Systemtheorie spricht man von "Äquifinalität", wenn durch einen dynamischen Prozeß unterschiedliche Ausgangsbedingungen zu einem identischen End-Zustand führen. Der Prozeß ist in dem Fall die beste Erklärung des feststellbaren Zustandes. [3]

Die Frage ist dann: Was kennzeichnet den Prozeß? Oder: Welches sind die dynamischen Strukturierungsprinzipien? Die Antwort, die mir dazu eingefallen ist, lautet: Es gibt zwei logische Typen von Strukturierungsprinzipien, die Macht und die Koopera-

---

2 Vgl. Giddens, Anthony: Die Konstitution der Gesellschaft, Frankfurt/ New York 1992, insbesondere S. 51 - 90.

3 Vgl. Watzlawick, Paul et al: Menschliche Kommunikation, Bern Stuttgart / Wien 1985, insbesondere S. 118 - 124.

tion. Beide realisieren sich in Beziehungen, die selbst wieder eine Struktur haben. Für die Erziehung insgesamt ist diese Struktur konstitutiv asymmetrisch.

Beispiele

Damit Sie einen Eindruck von meiner "subjektiven Erlebniswelt" gewinnen, werde ich Ihnen sogleich einige alltägliche, keineswegs spektakuläre Beispiele aus meinem Erlebnisschatz präsentieren, die zunächst als Information gedacht sind. Ich möchte damit aber auch meinen "Erklärungsnotstand" simulieren, den ich mit wissenschaftlichen Mitteln beheben mußte. Ich hoffe, Sie mit diesen Beispielen ein wenig verwirren zu können, Fragen in Ihnen auszulösen. Die Beispiele sollen drittens aber auch der Veranschaulichung des Erklärungsmodells dienen, mit dem ich Ihre eventuelle Verwirrung anschließend wieder beheben möchte. Mal schauen, ob das gelingt.

Um Mißverständnisse zu vermeiden, ist noch ein letzter vorausgehender Satz notwendig: Ich habe die Erklärung nicht aus den Beispielen gewonnen. Die Beispiele sind Illustrationen einzelner Aspekte. Sie enthalten Fragen, die sich mir damals beim Nachdenken über die beobachteten und erlebten Phänomene gestellt haben.

Was halten Sie also davon, wenn ich Ihnen erzähle, daß:

1. ich die Erzieher und Erzieherinnen ausnahmslos als sympathische, engagierte und verantwortungsbewußte Menschen kennengelernt habe, bevor ich an Bord ging, daß ich mit ihnen über die Vorzüge der Kinderrepubliken à la Korczak einvernehmlich fachsimpeln konnte, und daß ich an Bord manchmal glaubte, mir gänzlich fremde Menschen zu beobachten. Zur Illustration: Nach der Durchquerung der Biskaya, einer insgesamt überaus erfreulich verlaufenen Etappe, kam ein Mädchen aus der Dusche. Eine Erzieherin fragte sie, ob sie außer dem Gesicht auch noch andere Körperteile gewaschen hatte. Die Wirkung dieser Frage war durchschlagend: Die Freude über den Genuß des Duschens nach den überstandenen Strapazen war weg, die Kränkung war ihr ins Gesicht geschrieben und die nachfolgende Auseinandersetzung war für beide extrem verletzend. Dazu eine Aussage des betreffenden Mädchens auf die Frage: Welche Situationen, die immer wieder vorkommen, mißfallen Dir besonders?: "Ungerecht behandelt zu werden, hingestellt zu werden, als wenn man nicht vertrauenswürdig wäre, hingestellt zu werden, wie ein Kind, als ob man nichts kennen / können würde."

   Eine Aussage der betreffenden Erzieherin auf die Frage: Was machst Du am wenigsten gern? "Druck machen wegen dauernd denselben Dingen." Wie würden Sie vor diesem Hintergrund ihr Gefühl einordnen, mitten in ein klassisches griechisches Drama geraten zu sein, in dem alle Akteure gerade weil sie versuchen handelnd dem Unglück zu entrinnen, sich immer weiter darin verstricken?

Wie würden Sie damit umgehen, wenn Sie

2. die meisten der Jugendlichen als verblüffend fähige und sozial kompetente Persönlichkeiten kennengelernt hätten, die von sich aus und in kurzer Zeit eine warmherzige, lebendige und offene Beziehung aufgebaut hätten. Aus forschungstechnischen Gründen hatte ich mir als Verhaltensmaxime gesetzt, ab-

zuwarten, nichts zu forcieren. Darin sehe ich übrigens eine Erklärung für das Zustandekommen der Beziehung. Verwirrend wurde dieser Tatbestand für mich, angesichts der Typisierungen über die Kompetenz der Jugendlichen seitens der ErzieherInnen, die meiner Wahrnehmung total entgegenlief.

Zur Verdeutlichung wähle ich hier ein extremes Beispiel: Bevor ich zum zweiten Mal auf eines der Schiffe ging, wurde ich von einer Erzieherin, die mehrere Wochen mit dem betreffenden Jugendlichen zusammen war, vor Jonny, wie ich ihn genannt habe, gewarnt: "Vor dem mußt Du aufpassen. Der ist in meinen Augen ein absolut Krimineller. Da ist alles verloren. Der macht jede Gruppe kaputt." (aus Gedächtnisprotokoll) Ich konnte beobachten, und kann Ihnen das gleich noch verdeutlichen, daß dieser Jonny an Bord des Schiffes eine Integrationsfigur war, der zwar gegenüber den ErzieherInnen einerseits Widerstand leistete, andererseits aber diese in manchen Bereichen entlastete. Daß er mit seiner Position verantwortungsvoll umging, mache ich daran fest, daß er sich geradezu rührend um einen anderen Jugendlichen, Karle, kümmerte, der als einziger auf diesem Schiff eine manifeste Behinderung aus seiner Entwicklungsgeschichte mitbrachte. Jonny nahm Karle unter seinen persönlichen Schutz, ging unbefangen mit dessen Behinderung um und ermöglichte ihm dadurch, das ist allerdings eine reine Vermutung, erhebliche Entwicklungsschritte in diesem geschützten Raum mit den anderen Jugendlichen und dann auch mit den ErzieherInnen. Die Entwicklungsschritte waren deutlich zu beobachten. Die Vermutung bezieht sich lediglich auf die Eindeutigkeit der Verursachung.

Als Beleg für die objektiv integrierende Position, welche "Jonny" in diesem Handlungssystem einnahm, soll die folgende Abbildung dienen. Es handelt sich dabei um ein sogenanntes "Target-Soziogramm" [4], in dem die hauptsächlichen Beziehungen über verschiedene Dimensionen hinweg deutlich werden. Je weiter eine Person im Zentrum steht, desto grösser ist ihre soziale Akzeptanz. Zugleich wird in dieser Abbildung auch deutlich, welche Gruppen sich gebildet haben, von denen die beiden Erzieher "U" und "S" eine bilden. Doch dies nur am Rande.

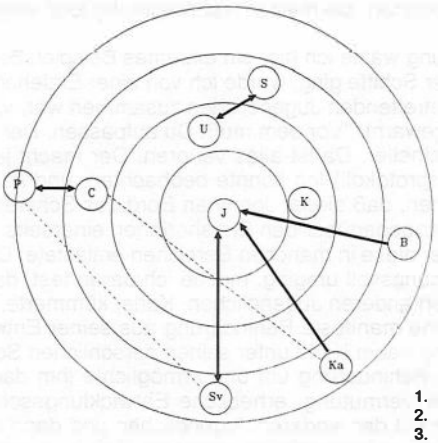
Wie würden Sie erklären, wenn Sie

3. feststellen müssten, daß die Jugendlichen nach drei Monaten auf dem Schiff nicht richtig steuern können, daß sie die Fallen nicht kennen, daß sie keinen Knoten können, daß sie nichts über Manöver oder gar Navigation wissen. Hier liegt eine Erklärung nahe, aber Vorsicht! Sie stellen nämlich fest, daß keine konstitutionellen Lernbehinderungen vorliegen und bemerken, daß es sich um ein weitverbreitetes Phänomen handelt, das z.B. auch das Kochen, das Einkaufen und andere Arbeiten betrifft. Hierzu die Aussage eines Erziehers auf die Frage: Was stinkt dir besonders am Leben auf dem Schiff?: "Die Unfähigkeit der meisten vernünftig einzukaufen und zu kochen." Und zwei weitere Aussagen aus einem Gedächtnisprotokoll: "Beim Anlegen stehen die an Steuerbord, wenn wir an Backbord anlegen, bei der Ankerwache schlafen die." "Du mußt überall sein: wenn Du am Heck bist, passiert vorne was und umgekehrt."

---

4 Vgl. Northway, Mary: A Method for Depicting Social Relationships Obtained by Sociometric Testing,
in: Moreno, J.L. et al.: The sociometry Reader, Illinois 1960, S. 221 - 229.

Target-Soziogramm „Norma“



1.	Kreis:	32	-	52
2.	Kreis:	53	-	73
3.	Kreis:	74	-	94
4.	Kreis:	95	-	116

Abb.3: Target-Soziogramm *„Norma“*

Was ist

4. davon zu halten, wenn sie quasi als Berater von einer Jugendlichengruppe zu einer Diskussion hinzugezogen werden, in der es darum geht, ob eine wahrgenommene Ungerechtigkeit der ErzieherInnen offen thematisiert werden soll oder nicht? Sie können dabei beobachten, wie alle sich an der Diskussion beteiligen, mehr oder weniger vernünftige Argumente austauschen, ihre Position jedenfalls deutlich zum Ausdruck bringen, kommunikative Kompetenz zeigen. Sie können dann die Gruppensitzung beobachten, in der die Erwachsenen sich vehement gegen den Vorwurf der Ungerechtigkeit verwehren, das Argument umdrehen und den Jugendlichen den schwarzen Peter zuschieben, indem sie behaupten, und diese Behauptung als gültig durchsetzen, daß sie lediglich auf unterschiedliche Reifegrade unterschiedlich reagieren. Es ist klar, daß damit Wohlverhalten, und das heißt Unterordnung, gemeint ist. Und sie erleben weiterhin, daß keines der Mädchen, die Sie eine Stunde vorher völlig anders erlebt haben, fähig ist, auch nur ein Wort zu sagen.

   Darüberhinaus finden Sie in den Fragebögen dann Aussagen wie z.B. "Die Erzieher behaupten dann einfach irgendwas und das stimmt überhaupt nicht. Wenn man sich dann aufregt, wird alles nur noch schlimmer." Ein Erzieher nennt als enttäuschendstes Erlebnis: "Die Schwierigkeit bzw. die Unfähigkeit eines Teils sich mit dem Medium Schiff, den Mitarbeitern, kurz dem Hier und Jetzt einzulassen." Wenn ich bemerken darf: Die Jugendlichen taten nichts anderes. Sie setzten sich mit dem Schiff permanent auseinander, nur auf ihre Weise. Im Fragebogen antworteten die Jugendlichen auf die Frage: Wie verhältst Du dich, wenn Konflikte mit Erziehern auftreten in 16 von 22 Fällen auf

der Dimension "Vermeidung". Beispiele: "Ich kümmere mich nicht darum"; "Ich reg mich auf, kann aber sowieso nichts machen." Dazu kamen 2 Antworten auf der Widerstandsdimension: "Ich raste aus". Auf diesselbe Frage, allerdings in Bezug auf die Jugendlichen antworteten die Jugendlichen in 12 von 20 Fällen auf der Dimension Diskursivität. Beispiele: "Ich versuche die Sache zu klären". "Ich versuche meinen Standpunkt zu behaupten."

5. Vergleichen Sie die beiden Aussagen, die übrigens in Unkenntnis der Aussage des jeweils anderen gemacht wurden: Ein Erzieher, den ich Günther genannt habe: "Mir mißfällt der wahllose Geschlechtsverkehr ohne Verhütungsmittel, vor allem von denen, zu denen man engen Kontakt hat." Eine Jugendliche: "Der Günther meint ja sowieso immer gleich, daß wenn wir mit einem Buben irgendwohin gehen, dann muß da immer gleich etwas sein. Überhaupt, wenn ich den nur ein paar Stunden kenne. Der denkt das immer total falsch, weil er's einfach nicht versteht und nicht verstehen will. Der denkt da gar nicht drüber nach." Wenn ich wieder eine Zwischenbemerkung machen darf: Er denkt natürlich die ganze Zeit darüber nach, nur auf seine Weise. Als Abrundung noch ein Ergebnis aus dem Fragebogen: Auf die Frage: "Denkst Du, daß dich die Erwachsenen an Bord richtig verstehen?", antworteten alle 13 Jugendliche mit Nein. Auf die Frage: "Denkst Du, daß Du die Jugenlichen richtig verstehst?", antworteten alle ErzieherInnen mit Ja.

6. Aus einer verschlossenen Kabine wurde Geld gestohlen. Jonny, den Sie vorher schon einmal kurz kennengelernt haben, wurde beauftragt, dafür zu sorgen, daß das Geld wieder zu seinem Besitzer gelangt. Eine halbe Stunde später hatte Jonny das geregelt. Die Erklärung seitens der Erzieherin lautete: "Die haben Angst, daß ich die Polizei einschalte. Das könnten sich einige nicht leisten" (v.a. Jonny P.S.). Die für diesen Tag geplante Bierausgabe wurde gestrichen. Während dieses und des gesamten Untersuchungs-Zeitraums ließ der Kapitän seine Kajüte ständig unverschlossen - mit teuren Geräten und Geld darin. Es gab solange ich da war, damit kein Problem. Die Jugendlichen fragten ihn jedesmal, wenn sie eine Zigarette von ihm haben wollten, obwohl er ihnen gesagt hatte, daß sie sich jederzeit bedienen könnten, solange es welche hat.

7. Für das folgende Beispiel gibt es ein paar Rahmenbedingungen, die ich schnell als Stichworte aufsage: Biskaya. Starkwind. Nebel. Nacht. Rauhe See. Keine verlässliche Position. Kap auf dem Radar (zuerst) nicht sicher identifiziert. Kurs mußte unbedingt gehalten werden, um ohne Manöver am Kap vorbeizukommen. Die Jugendlichen durften nicht mehr steuern, aus Sicherheitsgründen. Die Erwachsenen machten alles alleine. Die Jugendlichen mußten aber dennoch so aufstehen, als würden sie steuern. Ihre Bereitschaft mußten sie körperlich durch Anwesenheit dokumentieren, d.h. sie schliefen halt im Deckshaus statt in der Koje. Bei den Erziehern herrschte völliges Unverständis über das unwillige Verhalten einiger der Jugendlichen in dieser Situation. Dem will ich noch ein paar konzeptionelle Aussagen aus der einschlägigen Literatur gegenüberstellen: Einsichtigkeit der Regeln durch unmittelbar erfahrbare Sachbezogenheit; Steigerung des Selbstvertrauens durch Bewältigung von schwierigen Situationen; Gegenseitigkeit aufgrund des Aufeinander-Angewiesen-Seins an Bord.

Erklärung im Überblick

Als Erklärung ist ein komplexes Gebilde von Regulierungen der Interaktion herausgekommen, das ich mit Hilfe einer Grafik nun versuchen will, ihnen in Grundzügen zu vermitteln. [5]

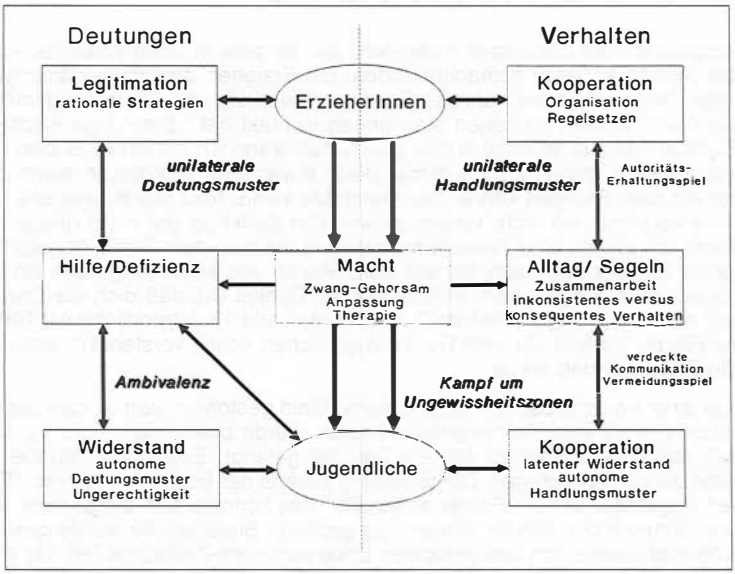


Abb. 4: Handlungsdynamik im Überblick entlang der massgeblichen "Spiele"

Zum Verständnis der Grafik ist an das Modell der "zirkulären Kausalität" zu erinnern. Darunter ist in dem Zusammenhang hier primär zu verstehen, dass sich das Verhalten (und die damit zusammenhängenden "Spiele") der ErzieherInnen und Jugendlichen gegenseitig bedingt, sich in einem stetigen Prozess aufeinander abstimmt. Jeder Teil der Grafik hängt insofern mit jedem anderen Teil direkt zusammen. Für die Darstellung ist es daher unerheblich an welcher Stelle ich beginne.

In der Mitte erkennen Sie die Hauptachse, wie sie sich aus der Untersuchung ergeben hat. Es gibt eine hierarchische soziale Differenzierung. Die Beziehung zwischen den beiden Gruppen ist asymmetrisch und das dominante Strukturierungsprinzip der Interaktionen zwischen den beiden Gruppen ist die Macht. Zur Ausdifferenzierung dieser Aussagen beginne ich bei den ErzieherInnen. Deren Ausgangssituation ist durch folgendes Merkmal gekennzeichnet: Sie tragen auf einem Schiff eine ungleich höhere Verantwortung als z.B. in einem Heim, denn es geht u.U. um die nackte Existenz (Stichwort: Sicherheit). Schwierige Verhältnisse schweißen Gruppen zusam-

5 Die folgende Erklärung nimmt immer auf die Grafik und die Beispiele Bezug. Beides sollte also immer wieder hinzugezogen werden. Beim Vortragen konnte ich die Spuren legen, beim Nachlesen ist der Leser diesbezüglich auf sich selbst gestellt.

men, es findet Kooperation in der Untergruppe der Erwachsenen statt, die in einem der beiden Projekte schon lange vor der eigentlichen Reise begann. Die soziale Differenzierung zusammen mit weiteren Merkmalen führt zu einer Funktionszuschreibung, die ich mit "Management" umschrieben habe. Die ErzieherInnen organisieren den Alltag an Bord bis ins Detail, d.h. sie setzen verbindliche Regeln, an die sich die Jugendlichen anpassen müssen, die sie diskussionslos befolgen müssen. Dieser Tatbestand wurde das Zwang-Gehorsam-Spiel genannt, mit dessen Hilfe die gesetzten Regeln in Handlungen umgesetzt werden, das aber auch maßgeblich dazu beiträgt, daß es ständig zu Reibereien, zu begrenzten Konflikten kommt. [6] Die Regeln beziehen sich hauptsächlich auf die Organisation der alltäglich und beim Segeln zu verrichtenden Arbeiten und gewährleisten ein Minimum an notwendiger Zusammenarbeit.

In der sozialen Differenzierung nehmen die Jugendlichen eine untergeordnete Position ein. Dementsprechend müssen sie einfache Verrichtungen, z.B. Müll versorgen, Deck schrubben etc. *auf Anweisung* ausführen. Sie werden zu Befehlsempfängern. Die Tätigkeit nimmt entfremdete Züge an, weil sie an den Zwang gebunden ist, der einen aus der Sache selbst entstehenden Zugang zu der Aktivität Segeln verhindert oder zumindest erschwert. [7] Die anspruchsvolleren Tätigkeiten, die Entscheidungen, Koordination oder Verantwortung implizieren, bleiben den ErzieherInnen vorbehalten, die dann Abläufe strukturieren, also Arbeit und *jedes* andere Verhalten mittels normativer Handlungsmuster aufbereiten und diese dann zur Ausführung delegieren. Als gesetzte Muster müssen sie durchgesetzt und kontrolliert werden. [8]

Die Jugendlichen verhalten sich dazu komplementär. Dies hängt u.a. mit der Wirkungsweise von Macht zusammen. Macht realisiert sich dann konkret, wenn es gelingt, den anderen zu einem Verhalten zu bringen, das man selbst wünscht. Der Handlungsspielraum muß daher eingeschränkt, kontrolliert und sanktioniert werden. Wenn keine Reziprozität besteht, erzeugt dies notwendig auf der anderen Seite die Tendenz, das eigene Verhalten ungewiß zu halten, es der Kontrolle so weit es geht zu entziehen. Dieser Umstand wird insbesondere im Jugendalter noch verstärkt, in dem es bei den Jugendlichen darum geht, eine eigene Identität aufzubauen und dadurch zu erfahren, indem sie verteidigt wird. Die Geschichte der Jugend(-bewegungen) ist durch diesen Tatbestand gekennzeichnet. Es entsteht jedenfalls ein permanenter Kampf um die Oberhand in diesem "Spiel"; es entsteht ein Kampf um Ungewißheitszonen. [9]

---

6 Beispiel1: Es entsteht das Gefühl, Druck machen zu müssen, und auf der anderen Seite das Gefühl der Entmündigung.

7 Beispiel 3: daß die Jugendlichen seglerisch nichts können, läßt erkennen, daß die Ausübung an den unmittelbaren Zwang gebunden bleibt.

8 Beispiel 7: Sie müssen Wache gehen, aus der Koje geschleppt werden, mit Drohungen ruhiggestellt werden. Es zeigt auch, daß diese Regeln dann ein Eigenleben haben, nicht mehr ohne weiteres aufgegeben werden können, weil das gesamte System dann in Frage stehen würde. Dazu gleich noch mehr. An Bsp 1 kann man sich jetzt schon klar machen, daß sich die Kontrolle ausweitet, konstitutives Mißtrauen und konstitutiver Widerstand entstehen.

9 Vgl. zu diesem Begriff und der dahinterliegenden Theorie sozialer Organisationen und der Interaktion darin Crozier, M. / Friedberg, E.: Macht und Organisation, Königstein 1979.

Auch hier ist eine konstitutive Ausgangsbedingung zu nennen, die in das Handlungssystem eingeht. Die Anwesenheit der Jugendlichen auf den Schiffen beruht auf struktureller Gewalt. In ihr Leben wurde zuvor schon massiv eingegriffen und sie sind nicht wirklich freiwillig an Bord. Auch hier schweissen die schwierigen Bedingungen die Untergruppe der Jugendlichen zusammen. Es findet Kooperation statt, die sich rund um die Ko-Konstruktion von autonomen Handlungs- und Deutungsmustern aufbaut.[10] Insofern es um die Behauptung der eigenen Identität, zumindest eines Kerns eigener Identität geht, ist die Ausdrucksform Widerstand. Aufgrund der Machtverhältnisse und der gleich noch auszuführenden Ambivalenz sucht dieser Widerstand Formen, die sich den Kontroll- und Sanktionsmöglichkeiten entziehen, weshalb hier von latentem Widerstand, [11] verdeckter Kommunikation [12] und Vermeidungsspiel [13] die Rede ist.

Weil es (meistens) kein offener Kampf ist, sondern ein äußerst fein abgestimmtes, koordiniertes, sich gegenseitig bedingendes und stets aufeinander bezogenes Handeln in einer "unilateralen Struktur" [14] kommt es im Alltag, insbesondere im Bereich der arbeitsteiligen Zusammenarbeit, zur falschen Wahrnehmung des Verhaltens der Jugendlichen als inkonsistent. Dies hat das Bemühen um konsequentes Verhalten auf Seiten der Erwachsenen zur Folge. Die Inkonsistenz kommt schon aufgrund der spezifischen Widerstandsformen zustande, aber auch weil sich die Jugendlichen durchaus auf das Schiff einlassen, und weil der Widerstand nicht die ganze Zeit durchzuhalten ist. Sie leisten nicht Widerstand um des Widerstands willen, sondern aus Selbstschutz, insofern wollen sie eigentlich nicht Widerstand leisten, sondern das (Hilfs-)Angebot nutzen. Genauso wie die Erzieher die Jugendlichen eigentlich nicht unterdrücken, sondern ihnen helfen wollen. Ich werde das gleich im Zusammenhang mit den Deutungsmustern noch ausführen. An dieser Stelle wird vielleicht schon deutlich, woher mein Gefühl rührte, in eine griechische Tragödie verstrickt zu sein. Jedenfalls begegnen die Erzieher den inkonsistenten Verhaltensweisen der Jugendlichen mit dem Versuch, die Handlungsspielräume noch weiter zu begrenzen und die gesetzten Regeln mit entschiedener Konsequenz durchzusetzen. Das läuft

---

10 Beispiel 4: Die Diskussion der Jugendlichen vor der Gruppensitzung belegt den kooperativen Charakter und den Gegenstand der Auseinandersetzungsprozesse.

11 Beispiel 3: Die Inkompetenz und die demonstrative Interesselosigkeit hindern die Erzieher an ihrer Zielrealisierung. Die Jugendlichen erobern eine Ungewißheitszone. Sie können die Machtverhältnisse dadurch umdrehen. Die Erzieher können dagegen unmittelbar nichts tun, weil die Jugendlichen ja defizient sind. Die Jugendlichen erreichen zwar kein eigenes Ziel, aber sie erreichen, daß die Erzieher "im Kreis hüpfen".

12 Beispiel 6: Der Diebstahl, bei gleichzeitigem Nicht-Antasten der zugänglichen Wertgegenstände enthält die Mitteilung: Protest. Wir sind viel moralischer als ihr denkt. Eure Maßnahmen werden uns nicht gerecht. Außerdem könnt ihr uns sowieso nicht ab- oder aufhalten. Typisch ist auch die Reaktion auf diese Mitteilung, nämlich die Jugendlichen auf einem moralischen Niveau unterzubewerten, herabzusetzen. Dadurch bestärken sie die Jugendlichen in ihrem Urteil. Stichwort: Nicht-Verstehen!

13 Beispiel 4: Das Verhalten der Jugendlichen in der Gruppensitzung zeigt diese Vermeidungshaltung. Bloß keine offene Konfrontation, weil die Erzieher nicht "zuhören", "nicht verstehen wollen".

14 Vgl. Youniss, James: Parents and Peers in Social Development, Chicago 1980.

dann unter dem Begriff "Strukturen einschleifen". [15] Wie es in einer totalen Institution naheliegt, weitet sich die Kontrolle und die scheinbare Notwendigkeit zu kontrollieren auf *alle* Bereiche, auch die intimsten, aus, wo sie erstens nichts zu suchen hat, und zweitens in erzieherischer Absicht systematisch versagt. [16] Jetzt ist das System bereits redundant, d.h. es ist ein selbstbezüglicher Regelkreislauf entstanden, der sich dadurch, daß er sich durch die alltägliche Interaktion reproduziert, immer weiter in seiner eigenen Logik verfeinert, "kalibriert".

Zu den Deutungsmustern: Die Reflexion, also die prinzipiell vorhandene Fähigkeit der Menschen die Reflexhaftigkeit von Handlungsabläufen zu durchbrechen, ist selbst nicht unabhängig von den Ereignissen auf der Verhaltensebene. Als Handeln tritt menschliches Verhalten überhaupt erst mit bewußten und planmäßigen Anteilen auf. Typisierungen haben den Effekt, das Handeln von aufwendigen Analysen der Situation zu entlasten und strukturieren daher kommende Handlungen ohne erneute Reflexion. [17] Das soeben erwähnte inkonsistente Verhalten wird in dem spezifischen Kontext als Defizienz typisiert. [18] Diese Typisierung dient unter der Maßgabe, daß professionelles Erziehen unter Legitimationszwängen steht, als Grundlage für alle zur Anwendung kommenden Strategien. Als rationale und professionelle Strategien haben die erzieherischen Maßnahmen und Sichtweisen einen höheren Legitimationsbedarf, aber auch einen höheren Geltungsanspruch. Zusammen mit dem Komplex Hilfe entstehen unilaterale Deutungsmuster, mit denen die Jugendlichen und ihr Verhalten interpretiert werden, die in der asymmetrischen Beziehungsstruktur ebenso bindend werden wie die unilateralen Handlungsmuster. Daraus entsteht systematisch Nicht-Verstehen. [19]

Weil auf der Verhaltensebene Handlungen der Jugendlichen als defizitär interpretiert werden können, legitimieren die Deutungsmuster die Strategien, die den Jugendlichen schließlich helfen sollen, gegen die sich die Jugendlichen aber aufgrund der Logik des Systems wehren, indem sie Handlungen vollziehen, die wieder als defizitär interpretierbar sind und so fort. Es kann dabei kaum eine Annäherung stattfinden, weil die unilateralen Deutungsmuster aufgrund ihres höheren Geltungsanspruchs

---

15 Beispiel 7 zeigt, daß diese Art der Konsequenz den Sinnbezug zerstören kann. Im Normalfall wird lediglich der Zugang zum Sinn erschwert, weil die von den Jugendlichen jeweils geforderte Handlung durch das Zwang-Gehorsam-Spiel gesteuert wird, und eben nicht durch den dahinterliegenden Sinn. "Die können sowieso mit uns machen, was sie wollen."

16 Beispiel 1 (Dusche) zeigt diesen Tatbestand auf. Die Erzieherin schießt weit über das Ziel hinaus, weil es in der Handlungslogik irgendwann soweit kommen muß. Die beiden Aussagen in Beispiel 5 erhärten den Tatbestand des Eindringens in intime Bereiche unter einer Kontrollperspektive.

17 Vgl. zum Handlungsbegriff des Alltags/ der Lebenswelt und der damit zusammenhängenden Begriffe wie z.B. "Typisierung" vgl. Schütz, Alfred / Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt, Frankfurt 1991, 4. Aufl., oder Thiersch, Hans: Die Erfahrung der Wirklichkeit, Weinheim und München 1986.

18 Beispiel 2 zeigt wie weitgehend diese Typisierungen sind. Derjenige, der am meisten und offensten Widerstand leistet, wird zum Kriminellen, der die Gruppe zerstört, auch wenn, wie in diesem Fall, das genaue Gegenteil real stattfindet. Mit Beispiel 6 wurde vorher schon erwähnt, daß die verdeckten Kommunikationen mithilfe der Defizienz-Typisierungen falsch entschlüsselt werden.

19 Die komplementären Aussagen in Beispiel 5 verdeutlichen dies.

und ihres bindenden Charakters gegen die Vorstöße der Jugendlichen verteidigt werden müssen. [20] Wenn die Jugendlichen verbindlich gemachte Deutungen der ErzieherInnen zurecht kritisieren könnten, dann würde das die berufliche Kompetenz in Frage stellen. Hinzu kommen die kooperativen Prozesse in der Gruppe der ErzieherInnen, in denen die Deutungen "sozial objektiviert" werden.

Außerdem findet die Komplementarität auf der Seite der Deutungsmuster eine weitere Fortsetzung. Die Jugendlichen bilden autonome Deutungsmuster über den Sinn ihres Aufenthalts an Bord und die Probleme, die damit verbunden sind. Dabei stehen sie vor einer schier unlösbaren Aufgabe. Sie müssen der Veranstaltung einen Sinn abgewinnen, sonst müßten sie verzweifeln. Also akzeptieren sie die zunächst unilaterale Definition, daß der Sinn darin besteht, daß ihnen geholfen wird. Die Hilfe besteht darin, auch das übernehmen sie, daß sie von alten Sachen wegkommen, daß sie neues hinzulernen und schließlich selbständig werden. Auf der Erlebnisebene stellt sich der Tatbestand aber so dar, daß sie entmündigt werden, daß sie sich einer Macht ausgeliefert fühlen, die sie nicht befreit, sondern in einer existentiellen Art und Weise bedrängt und einengt. Außerdem spüren sie, d.h. sie entwerfen autonome Deutungsmuster, daß die Zuschreibungen der ErzieherInnen und die Prozesse an Bord ihnen als Person und dem Ziel der Hilfe letztlich nicht gerecht werden. [21] Dies alles zusammen erzeugt eine tiefgreifende Ambivalenz der Jugendlichen gegenüber den ErzieherInnen und dem Medium Schiff, die einerseits die ErzieherInnen schützt, weil es nicht zu einem offenen Kampf kommt. Andererseits entlädt sich diese Ambivalenz mitunter gewalttätig. Dazwischen trägt sie entscheidend zur Ausbildung des inkonsistenten Verhaltens bei.

Der Ausweg auf der Deutungsebene aus dieser an sich unhaltbaren Situation besteht im Komplex Ungerechtigkeit. Wie die ErzieherInnen individualisieren auch die Jugendlichen die Probleme. Indem den ErzieherInnen Ungerechtigkeit zugeschrieben wird, kann die strukturelle Situationsdefinition als Hilfsveranstaltung gerettet werden. Ungerechtigkeit impliziert aber Inkompetenz oder Böswilligkeit. Beides legitimiert nahezu jedes eigene Verhalten auf der Widerstandsebene. Gleichzeitig bedrohen Mitteilungen dieser Art die ErzieherInnen existentiell und sie reagieren dementsprechend geharnischt. [22] Dies verstärkt Maßnahmen zur Stützung der unilateralen Deutungsmuster und so fort. Auch hier ist das System redundant: Wie bereits am Anfang dieses erklärenden Teils im Zusammenhang mit zirkulärer Kausalität kurz angedeutet, kann jedes Element mit jedem anderen in Verbindung gebracht werden und strukturiert jenes. Dadurch entsteht ein äußerst stabiles, nur noch schwer in seiner Ablauflogik zu durchbrechendes Handlungssystem.

Ich hoffe, daß mit diesen Ausführungen ihre Verwirrung sich nicht noch vergrößert hat. Wenn es mir gelungen ist, Sie dafür zu sensibilisieren, wie sowohl das Verhalten als auch die gedanklichen Konstruktionen darüber sich horizontal und vertikal ge-

---

20 Die Gruppensitzung in Beispiel 4 zeigt dies. Der Vorwurf der Ungerechtigkeit muß abgewiesen werden und die Jugendlichen vermeiden die Auseinandersetzung darüber, weil sie keine Hoffnung auf Besserung der verfahrenen Situation haben, die Machtverhältnisse resignierend akzeptieren.

21 Ein letztes Mal sei auf die Beispiele 1 und 7 verwiesen. In Beispiel 3 kann man sich klar machen, daß Befehle ausführen für die Jugendlichen keinen unmittelbar erfahrbaren und zugänglichen Sinnhorizont darstellt, und sie sich zurecht fragen: Was bringt mir das?

22 Das bereits erwähnte Beispiel 4 zeigt diesen Sachverhalt.

genseitig bedingen, dann habe ich schon viel von dem, was mir am Herzen liegt, erreicht. Vielleicht kann ich im Anschluß noch Fragen dazu beantworten. Ich komme jetzt aber zum Schluß und möchte noch ein paar zusammenfassende Thesen präsentieren, die sich aus der Rekonstruktion des Handlungssystems ableiten lassen, um dann noch ein paar allgemeine Schlüsse zu ziehen.

Thesen

1. Die Erlebnispädagogik in den von mir untersuchten Projekten sah sich mit den prinzipiell gleichen Problemen konfrontiert wie die klassische Heimpädagogik. Ein starkes Erklärungsindiz dafür ist der Verlauf der Prozesse im Sinne von Äquifinalität. Dieser Tatbestand verweist darauf, dass die konstitutiven Erziehungsprobleme dynamischer Art sind, interaktive Lösungen benötigen. Das Erlebnis, eine Reise auf einem Segelschiff zu machen, hebt die konstitutiven Probleme des Erziehens auf der Handlungsebene nicht auf.

Stichwort: Verantwortung und strukturelle Gewalt

2. Insofern kann festgestellt werden, daß das Erlebnis an sich oder die Bereitstellung von einem Erlebnisraum keine Erziehung ist, sondern im Gegenteil adäquate erzieherische Aktivitäten erfordert, die es ermöglichen das gegenüber dem Alltäglichen differente Medium sinnvoll zu nutzen.

Stichwort: setting von Interaktionen

3. Auf den Schiffen haben sich Regulierungen der Interaktion etabliert, welche der Zielsetzung entgegenlaufen, weil sie die Eigen-Aktivität der Jugendlichen nicht fördern, sondern im Gegenteil so vorstrukturieren und kanalisieren, daß sie zu erzwungener Zusammenarbeit degeneriert. Auch auf den Schiffen macht der Zwang die Jugendlichen zu KonsumentInnen ihrer eigenen Erziehung. Er verhindert weitgehend über die ihm beigeordneten Spiele auch die Entstehung von Gemeinschaftlichkeit oder Kooperation zwischen ErzieherInnen und Jugendlichen.

Stichwort: Organisation des Alltags/ Zwang-Gehorsam/ latenter Widerstand

3. a Erleben ist immer an die subjektive Verarbeitung geknüpft. Wenn das Erlebnis (Segelreise) unter Zwang zustande kommt, dieser Zwang als dominantes Strukturprinzip den Alltag strukturiert und dies subjektiv so wahrgenommen wird, dann bleibt die subjektive Verarbeitung an den Zwang gebunden und bezieht sich primär auf ihn. Insofern findet eher eine Fixierung auf eine normgebende Ordnungsmacht statt, als eine Förderung der Selbständigkeit und sozialen Verantwortung, wie sie z.B. von Kurt Hahn angestrebt wurde. Das Erlebnis an sich tritt demgegenüber in den Hintergrund.

4. Weil das Handlungssystem Ambivalenz erzeugt und den Erwartungen der Akteure auf einen "gelingenderen Alltag" (Thiersch) nicht entspricht, leiden sie in und an den von ihnen geschaffenen Verhältnissen. Paradoxerweise erhalten sie das Handlungssystem gerade deshalb in seiner bestehenden Form auf-

recht, weil sie nicht leiden wollen. Von den Jugendlichen wird das als Unterdrückung erfahren, die ErzieherInnen durchlaufen Prozesse der "Desillusionierung" oder schlimmerenfalls des "burn-out".

Stichwort: Verteidigung der Identität gegen bedrohliche Verhältnisse

4. a Insgesamt können die Ambivalenz erzeugenden Prozesse als Ausdruck eines verschleierten Widerspruchs einer auf Zwang faktisch beruhenden, aber auf Emanzipation zielenden Institution interpretiert werden. Es findet eine wechselseitige Vermischung von Wollen und Tun statt, welche die faktischen Problemlagen der Wahrnehmung entzieht. Insofern hat die vorgelegte Analyse auch eine ideologiekritische Funktion.

5. Es findet eine Art "Negativ-Pädagogik" statt, die einen Teil ihrer Wirkungen auf der Ebene sozialer Kompetenz im Widerstand gegen sich selbst hervorbringt. Wie bei der Entwicklung von Film-Negativen entsteht das Endergebnis erst durch einen aufwendigen und im vorliegenden Fall kostenreichen Umkehrprozeß. Dieser Prozeß verhindert aber eine Annäherung im Sinne der Herstellung eines "pädagogischen Bezugs" (Nohl).[23]

Stichwort: kooperative Prozesse in der Gruppe der Jugendlichen

Generalisierende Schlüsse

Nach dem für einige von Ihnen vielleicht ernüchternden Erklärungsmodell und den nicht gerade harmonistischen Thesen, möchte ich, vielleicht entgegen den jetzt entstandenen Erwartungen, noch versuchen, den Gehalt des erlebnispädagogischen Ansatzes zu verteidigen. Ursprünglich wollte ich zeigen, wie sich dieser Ansatz konkret realisiert und warum. Jetzt kann ich nur mit einiger Plausibilität die Differenz von Konzeption und Realität auf einigen zentralen Dimensionen feststellen.

Die Grundlage für die folgende Argumentationsfigur bildet die Behauptung, daß Klassiker pädagogischen Denkens jene sind, die in originärer Art und Weise auf die Grundprobleme des Erziehens reagiert haben. Die Kunst der Klassiker würde demnach darin bestehen, daß sie die "Naturwüchsigkeit" der sozialen Handlungsdynamik, wie sie hier an zwei Einzelfällen beschrieben wurde, durchbrechen konnten.

Wenn es in dieser Hinsicht möglich ist, wovon ich ausgehe, etwas von den Klassikern pädagogischen Denkens zu lernen, und zwar im Hinblick auf konkretes Handeln, dann ist es möglicherweise sinnvoll, deren Aussagensysteme nicht als hehres Ideal zu betrachten, sondern als konkrete Handlungsanweisung, die dann aber auch auf der Handlungsebene ihren Niederschlag finden muß.

Wenn ich die Schriften Hahns richtig verstehe, dann kommt darin zum Ausdruck, daß er erkannt hat, daß für die Erziehung hin zu einer selbständigen und zugleich sozial kompetenten und sozial verantwortungsbewußten Persönlichkeit selbständige und in

23 Nohl, Hermann: Der pädagogische Bezug, in: Kron, F.W. (Hrsg.): Das erzieherische Verhältnis, Bad Heilbrunn 1970.

konkreten sozialen Beziehungen verantwortungsvolle Aktivität als unmittelbar erfahrbare notwendig ist. Hier scheint aber sogleich ein weiteres grundlegendes erzieherisches Problem auf: Eine Erziehung zur Selbständigkeit muß davon ausgehen, daß die "Zöglinge" noch nicht selbständig handlungsfähig sind. Wir stehen auch hier wieder vor paradoxen Handlungsanforderungen. Diesen muß man sich stellen und versuchen, sie hilfreich aufzulösen. Ich will Ihnen dazu ein paar Beispiele nennen, die bei den Klassikern zu finden sind und zu den präsentierten Ergebnissen passen, weil sie auf diesselbe prinzipielle Dynamik anspielen. Es gäbe viele weitere Beispiele in der pädagogischen Literatur.

Von Hahn [24] können wir m.E. in dieser Hinsicht lernen, wie man ein Handlungssystem so differenziert, daß es einsteils über eine gewisse Struktur Verhaltenssicherheit bietet, entlastet, schützt, daß es aber auch autonome Bereiche (Projekte, Expeditionen) bietet, in denen die Jugendlichen echte Verantwortung übernehmen können und müssen, durch die v.a. aber auch das asymmetrische Verhältnis tendenziell anders gestaltbar wird. Die Bereiche von Autonomie und Mitverantwortung müßten sich mit der Entwicklung, welche die zu Erziehenden vollziehen, ausdehnen. Im Hinblick auf die Schiffe, müßten die Jugendlichen darauf hingeführt werden, das Schiff selbständig zu führen. Schon bei Marx [25] findet sich der Gedanke, daß es um die Bildung der ganzen Persönlichkeit in ganzheitlichen Zusammenhängen gehen muß, wenn man nicht auf Drill und Unterordnung zielt. Diesen Gedanken kennen Sie auch von Kurt Hahn, nämlich wenn von Lernen mit Kopf, Herz und Hand die Rede ist. In den untersuchten Projekten mußte ich leider feststellen, daß von diesem Anspruch nicht viel realisiert wurde, weil sich eine völlig andere Handlungslogik gebildet hat: diejenige von Zwang und Gehorsam bzw. Widerstand und allen dazugehörigen Ambivalenzen.

Von Janusz Korczak [26] können wir die Erkenntnis übernehmen und am Einzelfall empirisch bestätigen, daß das erzieherische Verhältnis aufgrund seiner widersprüchlichen Struktur, die notwendig mit Macht ausgestattet sein muß, immer droht in eine "Despotie der Erzieher" abzugleiten. Von ihm können wir lernen, wie man ein Handlungssystem so organisiert, d.h. die erzieherische Macht so nutzt, daß der Despotie strukturelle Schranken entgegengestellt werden, die zugleich die Kooperation zwischen den Jugendlichen auf die Hauptbühne des Geschehens hebt, wo sie erzieherisch zugänglich und nutzbar wird, anstatt sich im Widerstand zu erschöpfen. Diesen Gedanken finden Sie auch bei Makarenko, den ich hier zitieren will: "Ist so ein Kollektiv aber erst einmal geschaffen, dann muß man es hüten und dann geht der Erziehungsprozeß sehr leicht vonstatten." [27]

Worauf ich mit diesen Anspielungen hinaus will, ist folgendes: Die Differenz zu den genannten Klassikern, insbesondere zu Hahn, besteht vermutlich darin, daß die relativ lose Orientierung an ihnen nicht ausreichend war, um die "naturwüchsige" Hand-

---

24 u.a. Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung, Stuttgart 1958.

25 Marx, Karl: Bildung und Erziehung, Paderborn 1968.

26 z.B. Korczak, Janusz: Das Recht des Kindes auf Achtung, Göttingen 1973; ders.: Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen 1967.

27 Makarenko, Anton S.: Einige pädagogische Schlussfolgerungen aus meiner Arbeit, Marburg 1983, S. 12.

lungsdynamik zu überwinden, die sich, wie ich versucht habe zu zeigen, von selbst, entgegen der Konzeption und den Intentionen der Akteure einstellt. Nur die Handlungsebene zählt, und dort verblassen die Ideale in der Dynamik des Alltagsgeschäfts offenbar schnell. Sie werden zu quasi unerfüllbaren moralischen Ansprüchen, deren negative Folgen seit Freud spätestens bekannt sind.

Ich kann also nicht zeigen, daß die Erlebnispädagogik ein geeignetes Instrument für die Erziehung schwieriger Jugendlicher ist. Ich habe aber viele Hinweise dafür gefunden, daß sie es sein könnte. Wenn man diese Differenz gestaltend korrigieren wollte, dann muß man die Wahrnehmung m.E. auf die sozialen Zusammenhänge richten, eine Sensibilität für die von mir beschriebenen Prozesse entwickeln und schulen und endlich damit aufhören, nach der Schuld in den Individuen oder außerhalb des eigenen Tätigkeitsfeldes zu suchen, wie etwa bei der Administration oder dem Gesetzgeber, auch wenn das wichtige Beziehungen sind. Die Verantwortung, für das was in den pädagogischen Handlungsfeldern passiert, liegt bei den dort Handelnden. Die Gestaltungsoptionen im Sinne der Entwicklung eines "settings von Interaktionen", eines "Konstruktionsplans pädagogischer Felder", welche den pädagogischen Zielen in ihren Regulierungen und in ihrer Handlungslogik entsprechen, ist weitgehend Neuland, obwohl es mittlerweile, so denke ich, allgemein verfügbares und anerkanntes Wissen ist, daß eine primär individuumszentrierte Sichtweise der realen Komplexität nicht gerecht wird. Nur entspricht dem in keiner Weise die methodisch-professionelle Reflexion im Hinblick auf die konkrete Handlungsebene. Die andere, vielleicht einfachere Möglichkeit wäre, die Handlungsanweisungen der Klassiker, auf die man sich bezieht, sorgfältig zu beachten. Ich hoffe, daß mein Vortrag Sie in diesem Sinne anregt und danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

Literatur

Crozier, M./ Friedberg, E.: Macht und Organisation, Königstein 1979.
Giddens, Anthony: Die Konstitution der Gesellschaft, Frankfurt / New York 1992.
Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung, Stuttgart 1958.
Korczak, Janusz: Das Recht des Kindes auf Achtung, Göttingen 1973;
Ders.: Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen 1967.
Makarenko, Anton S.: Einige pädagogische Schlussfolgerungen aus meiner Arbeit, Marburg 1983.
Marx, Karl: Bildung und Erziehung, Paderborn 1968.
Nohl, Hermann: Der pädagogische Bezug, in: Kron, F.W. (Hrsg.): Das erzieherische Verhältnis, Bad Heilbrunn 1970.
Northway, Mary: A Method for Depicting Social Relationships Obtained by Sociometric Testing, in: Moreno, J.L. et al.: The sociometry Reader, Illinois 1960, S. 221 - 229.
Schütz, Alfred/ Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt, Frankfurt 1991 (vierte Auflage).
Sommerfeld, Peter: Erlebnispädagogisches Handeln, Weinheim und München 1993.
Thiersch, Hans: Die Erfahrung der Wirklichkeit, Weinheim und München 1986.
Youniss, James: Parents and Peers in Social Development, Chicago 1980.

Angaben zur Person des Referenten:

Dr. Peter Sommerfeld (Jg. 1958) ist z.Zt. Oberassistent am Lehrstuhl für Sozialarbeit an der Universität Fribourg (Schweiz).

Buchhinweis: Peter Sommerfeld: Erlebnispädagogisches Handeln, Weinheim und München 1993.

Anschrift:

Dr. Peter Sommerfeld - Rte. des Bonnesfontaines 11 - CH - 1700 Fribourg / Schweiz
Telefon: 0041 - (0)37 - 219 721

Institut für Erlebnispädagogik e.V.

DER "OUTWARD BOUND-PREIS 1993" WIRD VERGEBEN

Anmerkungen zum Hintergrund dieser Auszeichnung

Im Jahre 1992 wurde der "OUTWARD BOUND-PREIS" erstmals öffentlich ausgeschrieben. [1] Das geschah, nachdem der erlebnispädagogische Terminus aus der patentamtlichen Vereinnahmung durch den süddeutschen Verein "Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung e.V." (München), dem Träger der sogn. "Kurzschulen" (u.a. in Baad und Berchtesgaden), aufgrund eines höchstrichterlichen Beschlusses wieder befreit worden war. [2] Damals erschien es ratsam, auf die herausfordernden erzieherischen Möglichkeiten, die mit diesem Begriff verknüpft werden, öffentlich und mit Breitenwirkung hinzuweisen. Mit einer Preis-Ausschreibung sollte dazu motiviert werden, daß sich Personen und pädagogische Institutionen sowohl mit den Outward Bound-Prinzipien und Inhalten entsprechender Kurse als auch mit der spezifischen Programmstruktur solcher solcher Out-door-Aktivitäten bewußt auseinandersetzen.

Ziel dieser Initiative, die seither vom "Institut für Erlebnispädagogik e.V." (Lüneburg) verwaltungsmäßig umgesetzt wird, ist es also, den Outward Bound-Gedanken in Deutschland nachhaltig bekanntzumachen und ihm soviel Resonanz zu verleihen, daß ein wirkungsvoller Anreiz besteht, entsprechende Veranstaltungen auf unter-

---

1 Die Ausschreibung erfolgte über die Medien im gesamten Bundesgebiet und erzielte große Resonanz.

Vgl. u.a.: Institut für Erlebnispädagogik e.V.: Der "Outward Bound-Preis". Ein Angebot an Jugendgruppen innerhalb und außerhalb von Schulen und anderen Institutionen und eine Aufforderung zum erlebnispädagogischen Wettstreit.
In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik (Lüneburg), 12. Jg. (1992), Heft 6, S. 42 - 51.

2 Der Konflikt wird u.a. in folgenden Quellen transparent gemacht:

Ziegenspeck, Jörg (Hrsg.): Outward Bound - Geschütztes Warenzeichen oder offener pädagogischer Begriff ? Stellungnahmen und Dokumente zu einem Streitfall.
Reihe: Schriften - Studien - Dokumente zur Erlebnispädagogik - Bd. 1.
Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1986.

Ziegenspeck, Jörg: "Outward Bound". Ein erlebnispädagogischer Fachbegriff wurde aus der von kommerziellen Interessen diktierten Vereinnahmung durch den Verein "Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung e.V." befreit. Zum Beschluß des 29. Senats des Bundespatentgerichts (München) vom 11.10.91.
In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik (Lüneburg), 12. Jg. (1992), Heft 1 / 2, S. 4 - 9.

schiedlichen Ebenen und unter Berücksichtigung verschiedener Organisationsformen durchzuführen.

Schirmherr ist der Herr Kultusminister des Landes Niedersachsen, Prof. Rolf Wernstedt, der dadurch dem erlebnispädagogischen Anliegen überregional Nachdruck verleiht, wofür ihm an dieser Stelle ausdrücklich gedankt sei !

Anläßlich des zehnjährigen Bestehens des Projektes 'THOR HEYERDAHL' [3] fand in Kiel an Bord des Dreimast-Toppsegelschoners eine kleine Feier statt, in der ich als der Vorsitzende des Lüneburger Instituts den Preis an den Vorstand des Vereins "Segelschiff 'Thor Heyerdahl' e.V." im Beisein zahlreicher Gäste erstmals überreichen konnte. Dabei habe ich in meiner kleinen Ansprache ausdrücklich betont:

„Wenn der "OUTWARD BOUND - PREIS" auch dem Trägerverein, der für die erlebnispädagogischen Maßnahmen verantwortlich ist, verliehen wird, so wird mit dieser Ehrung jedoch primär den Initiatoren für ihre Pionier-Leistungen im Zusammenhang mit dem Aufbau des Schiffes und der Durchführung von definitiven Outward Bound-Kursen gedankt. In diesen Dank sind natürlich auch die vielen jungen Menschen eingeschlossen, die in bewegter Zeit dadurch eine wichtige Orientierungshilfe erhielten, daß sie das erlebnispädagogische und herausfordernde Angebot wahrnahmen."

Auch 1993 wurde der "OUTWARD BOUND-PREIS" erneut ausgeschrieben. Mehr als 500 Personen und pädagogische Institutionen hatten die Ausschreibungsunterlagen aufgrund einer guten Resonanz in den Medien angefordert. Beim "Institut für Erlebnispädagogik e.V." gingen dann die Bewerbungen von 17 Projekten bzw. Trägern von erlebnispädagogischen Maßnahmen aus dem ganzen Bundesgebiet ein, die von der Jury eingehend und differenziert begutachtet wurden.

Ende Dezember war es dann soweit, so daß allen Teilnehmern das Ergebnis mitgeteilt werden konnte. - Und heute freuen wir uns, daß wir die Preisträger begrüßen dürfen und die Urkunden vor fachkundigem Auditorium übergeben können.

Schon jetzt sei schließlich angekündigt, daß der "OUTWARD BOUND-PREIS" auch 1994 ausgeschrieben wird. Um lebhafte Beteiligung wird hiermit gebeten!

---

3 Aus Anlaß des zehnjährigen Jubiläums erschien folgender Bericht:

Soitzek, Detlef: Von der 'TIGRIS' zur 'THOR HEYERDAHL'.
Die Entstehungsgeschichte, der Aufbau und zehn Jahre Jugendarbeit unter Segeln.
in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik (Lüneburg), 13. Jg. (1993), Heft 5 / 6, S. 18 - 28.

INSTITUT FÜR ERLEBNISPÄDAGOGIK e.V.

- Lüneburg -

OUTWARD BOUND-PREIS 1993

In Anerkennung der Verdienste um die Verbreitung der „OUTWARD BOUND"-Idee in Deutschland erhalten folgende Institutionen den

„OUTWARD BOUND-PREIS" 1993

1. **"Theodor-Rothschild-Haus", 73728 Esslingen**
2. a) **J. Bierwerth, Bundespost, Telecom, 37075 Göttingen**
   b) **R. Levin, Wennigsen / FH Hildesheim-Holzminden**
   c) **U. Neuber, F. Reinke, Lessing Gymnasium, 38110 Braunschweig, in Zusammenarbeit mit der Sonderschule G, Lübeck**
   d) **Landerziehungsheim "Stiftung Louisenlund", 24375 Guby**
   e) **Ev. "Magarethenheim e.V.", 78464 Konstanz**
   f) **K. Bodendieck, Neustädter Grund- u. Hauptschule, 44575 Celle**
   g) **B. Sdun, Wolfgang Borchert-Schule, 21423 Winsen**
   h) **"Peace-Boat", Jugendzentrum Waldau / Geert Platner, 34123 Kassel**
   i) **VEOS - Outdoor-Sportarten e.V., 60487 Frankfurt**

Vergeben wird **ein 1. Preis** in Höhe von **1.500,- DM**
und **neun 2. Preise** in Höhe von à **500,- DM**

So wird die Gesamtsumme von 6.000,- DM, die in diesem Jahr von zahlreichen Förderern großzügig bereitgestellt worden ist, also auf zehn Projekte aufgeteilt.

Der Preis wurde erstmals 1993 vom "Institut für Erlebnispädagogik e.V." in Lüneburg ausgeschrieben und steht unter der Schirmherrschaft des Herrn Kultusministers des Landes Niedersachsen, *Professor Rolf Wernstedt.*

Mit dem "OUTWARD BOUND-PREIS" werden herausragende erlebnispädagogische Programme und wegweisende Unternehmungen gewürdigt, die beispielhaft und nachahmenswert sind.

Die damit verbundenen erzieherischen Erfordernisse und konzeptionellen Kriterien haben die ausgezeichneten Projekte in hohem Maße erfüllt. Mit ihren vielfältigen, differenzierten und kontinuierlich entwickelten schul- und sozialpädagogischen Programmen und durch die Bereitschaft zur Transparenz der geleisteten Arbeit nach außen wurde der "OUTWARD BOUND"-Idee in außergewöhnlicher Weise gedient.

Wichtige Erfahrungen konnten während der verschiedenartigen Unternehmungen gesammelt werden, die nicht nur pädagogisch beachtlich sind, sondern auch öffentliche Anerkennung verdienen.

Wenn der "OUTWARD BOUND - PREIS" auch dem Träger der erlebnispädagogischen Maßnahmen verliehen wird, so wird mit dieser Ehrung primär den Teilnehmern gedankt, nämlich den jungen Menschen, die in bewegter Zeit eine wichtige Orientierungshilfe erhielten.

Lüneburg, im Spätherbst 1993 *Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck*
(UNIVERSITÄT LÜNEBURG)

Klaus Bodendieck / Achim Donner

MIT KANU UND ZELT AUF TOUR

Für die Schülerinnen und Schüler der 7. Klassen der Grund- und Hauptschule Neustadt begann das Schuljahr einmal ganz anders: im Rahmen einer zweiwöchigen Eingangsphase verschönerten die Kinder zunächst einmal ihre Klassenräume und planten dann eine mehrtägige Paddeltour.

Die LehrerInnen der GHS Neustadt stellen seit geraumer Zeit fest, daß die Schülerinnen der 7. Klassen häufig unter mangelndem Selbstvertrauen leiden und nach dem zweijährigen Besuch der Orientierungsstufe kaum zu motivieren sind. Dieser Mißstand wird durch die Notwendigkeit, sich in einem neuen Klassenverband zurechtfinden zu müssen, weiter verstärkt. Hinzu kommt, daß der Anteil an ausländischen Schülern an der GHS Neustadt mit 34 % sehr hoch ist und dadurch die pädagogische Arbeit besonders schwer ist. Diese Situation wurde sowohl von Schülern, aus auch von Lehrern als unerfreulich und unbefriedigend empfunden. Abhilfe schien hier dringend nötig.

Bereits im zweiten Halbjahr 91 / 92 planten die zukünftigen Klassenlehrer Achim Donner und Klaus Bodendieck die Eingangsphase für ihre zukünftigen siebten Klassen. Die landschaftliche Lage der Stadt Celle zwischen Aller und Örtze führten zu der Idee, eine Bootstour mit Canadiern zu gestalten. Da einerseits nur eine begrenzte Anzahl von Booten zur Verfügung stand und andererseits das Entstehen einer Klassengemeinschaft gefördert werden sollte, wurden die Touren der beiden

Klassen weitestgehend identisch geplant, jedoch zeitversetzt durchgeführt. Während die 7a ihren Klassenraum gestaltete, führte die 7 b ihre Kanutour durch. In der zweiten Woche wechselten die Themenbereiche. Wichtig war, bereits von Beginn an, die Schüler aktiv an den Planungen für die Tour teilhaben zu lassen. Nicht das Konsumieren, sondern das selbst planen und gestalten sollte in den Vordergrund rücken, um so die Tour zu einem Gruppenerlebnis für die Klassen werden zu lassen.

Hierbei standen folgende erlebnispädagogische Schwerpunkte im Vordergrund:

Die Schüler sollten

- neu motiviert werden,
- ihre Mitschüler und sich selbst in einer neuen Situation kennenlernen,
- Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten gewinnen,
- sich gegenseitig helfen.
- gemeinsam Verantwortung für das Gelingen ihrer Unternehmung tragen,
- Stärken und Schwächen ihrer Mitschüler akzeptieren,
- sich gegenseitig helfen und
- ihre ausländischen MitschülerInnen akzeptieren.

Gemeinsam mit den Schülern wurde ein Plan für den Ablauf der Tour erstellt. Die Planung der Aktivität wurde am Montag durchgeführt. Von entscheidender Bedeutung war hierbei, daß die Schüler selbst planen und mitentscheiden konnten. Da die Örtze, auf der die Paddeltour stattfinden sollte, für Anfänger keine einfaches Paddelgewässer ist, machten sich die Schüler an einer gefahrlosen Stelle der Aller mit dem Handling der Canadier vertraut. Bei bestem Wetter und spielerischem Umgang mit den Booten blieb hier keiner der Beteiligten trocken. Am Mittwoch morgen ging es dann mit Zelten und Schlafsäcken auf große Fahrt. Besonders schön war, daß durch die Mitarbeit der Eltern die Schüler mit einem Sonderbetriebswagen der OHE (Osthannoversche Eisenbahn) kostenfrei zum Startpunkt der Paddeltour in Müden an der Örtze gebracht wurden. Die Canadier, die vom Jugendamt der Stadt Celle ebenfalls kostenlos zur Verfügung gestellt wurden, transportierte der Klassenlehrer der Parallelklasse mit einem Bootsanhänger nach Müden. Gemeinsam wurden die Boote zu Wasser gelassen und mit Proviant sowie Gepäck beladen. Das vorangegangene Training machte sich schon auf den ersten Kilometern positiv bemerkbar. Da die Örtze sehr stark meandriert und häufig umgefallene Bäume den Fluß teilweise blockieren war ein sicheres manövrieren der schwer beladenen Boote von entscheidender Bedeutung. Kraft, Kondition und Teamgeist waren gefragt, um gemeinsam sicher an das Etappenziel, einem Zeltplatz, zu gelangen. Hier hieß es nun, die mitgebrachten Zelte aufzubauen und das gemeinsame Abendessen zuzubereiten. Leider setzte bei den Touren beider Klassen am Abend Regen ein, so daß in einem Fall die Fahrt an diesem Punkt abgebrochen werden mußte. Nach einer meist schlaflosen Nacht und einem gemeinsamen Frühstück wurden die Boote beladen. Ein weiterer erlebnisreicher Tag wartete auf die SchülerInnen. Am späten Nachmittag erreichte die Klasse erschöpft, aber unversehrt das Ziel der Tour. Die Eltern warteten bereits, um ihre Kinder nach Celle

zurückzubringen. Die Woche klang mit einem gemeinsamen Frühstück am Freitag aus, bei dem das Erlebnis ausgiebig erörtert und nachbereitet wurde.

Aus der Distanz einiger Monate wird deutlich, daß sich die Einführungsveranstaltung an sich und die Paddeltour im besonderen ausgesprochen positiv auf die Klassengemeinschaften, auf das Verhalten in den Klassen und die Einstellung der Schüler zur Schule ausgewirkt haben.

Schulanfang einmal anders

CELLE (kb/bt). Für die Schüler der siebten Klassen der GHS Neustadt begann die Schule einmal anders. Im Rahmen einer zweiwöchigen Eingangsphase verschönerten die Schüler zunächst ihre Klassenräume und anschließend planten sie eine mehrtägige Paddeltour und führten sie auch durch.

Trist sahen die Klassenräume der beiden siebten Klassen zu Beginn des Schuljahres aus. Doch das änderte sich schnell, als man ausgerüstet mit Pinsel, Farbe und viel Fantasie auf vorher tapezierte Holzplatten farbenfrohe Comicfiguren malte und diese zwei Meter hohen Wandbilder dann in der Klasse aufstellte. Um das „Wirgefühl" der neuen Klassen weiterhin zu stärken, plante man gemeinsam in der zweiten Woche der Eingangsphase eine mehrtägige Paddeltour auf der Örtze und führte sie durch. Natürlich mußte zunächst einmal das Paddeln mit den Booten gelernt werden. Hierzu fand zunächst auf der Aller ein Übungsvormittag statt. Die Schüler lernten, wie ein Paddelboot richtig gesteuert wird und mußten als „Leistungsnachweis" eine Slalomstrecke durchfahren. Bei schönstem Sommerwetter blieb an diesem Übungstag auf der Aller keiner trocken. Am folgenden Tag ging es dann mit Zelten, Gepäck und Verpflegung auf große Fahrt. Leider spielte der Wettergott nicht mit. Doch trotz einer verregneten Nacht in teilweise undichten Zelten, war diese Tour im Rahmen der Eingangsphase der GHS Neustadt für die Schüler ein schönes Erlebnis, auf dessen Erfahrungen die Lehrer nun in der normalen Schulzeit immer wieder zurückgreifen können.

Quelle: Celler Kurier (Celle), 1993, Nr. 187, S. 27.

Anschrift:

Klaus Bodendieck - Grund- und Hauptschule Hittfeld
Hittfelder Schulstraße 11 - 21218 Seevetal
Telefon: 04105 - 23 40

Schriftenreihe

BERICHTE VON KONGRESSEN, TAGUNGEN, WORKSHOPS

Herausgeber:
Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

Band 1: ***Behn, Sabine / Heitmann, Helmut (Hrsg.):***
SPANNUNG, ABENTEUER, ACTION.
Erlebnis- und Abenteuerpädagogik in der Jugendarbeit.
Dokumentation einer Tagung des „Informations-, Forschungs-, Fortbildungsdienstes Jugendgewaltprävention" im „Verein für Kommunalwissenschaften e.V." (Berlin).
Mit Beiträgen von *Torsten Fischer, Helmut Heitmann, Wolfgang Liegel* und *Gunter A. Pilz.*
Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1994, 92 S., DM 15,--
(ISBN 3-929058-98-7)

Band 2: ***Matthaei, Olof E. (Hrsg.):***
I. WORKSHOP ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Dokumentation einer Tagung des „Vereins für Natursportarten und Erlebnispädagogik - Urkraft e.V.".
Mit Beiträgen von *Jörg Bewig, Martina Dettke, Rita Götze, Helgart Greve, Stefan Hallen, Bodo Heinsch, Olof E. Matthaei, Ulrich Matthaei, Bernward Nüttgens, Otto Oldenburg, Jochen Rudolph, Ralf Ruhl* und *Jörg Ziegenspeck.*
Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1994, 72 S., DM 12.50
(ISBN 3-929058-99-5)

Band 3: ***Hans G. Bauer / Hans-Peter Hufenus (Hrsg.):***
INTERNATIONALE FACHTAGUNG ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK 1993 AUF SCHLOSS WARTENSEE IN DER SCHWEIZ.
Mit Beiträgen von *Hans G. Bauer, Torsten Fischer, Walter Fürst, Werner Gerstl, Fridolin Herzog, Hans-Peter Hufenus* und *Jan Summers.*
Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1994, 100 S., 16,--
(ISBN 3-8959-000-7)

Band 4: ***Jörg Ziegenspeck (Hrsg.):***
FACHTAGUNG ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK UND VERGABE DES "OUTWARD BOUND-PREISES 1993" IN KÖLN.
Mit Beiträgen u.a. von *H. Buchkremer, R. Dräbing, M. Schwindt, P. Sommerfeld, J. Ziegenspeck* und den Preisträgern des "Outward Bound-Preises 1993".
Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1994, 152 S., DM 22.50
(ISBN 3-89569-001-5)

Verlag
edition erlebnispädagogik
Barckhausen Straße 8
D - 21 335 LÜNEBURG
Telefon: 04131 / 40 61 47 - Telefax: 04131 / 40 61 48