Institut für Erlebnispädagogik e.V.
an der
LEUPHANA Universität Lüneburg

Sandra Weihrauch

Auf Klassenfahrt die Großstadt erleben

Pädagogische Hintergründe
Konzeptentwicklung
City Bound in der Praxis

Vorschläge für eine
alternative Stadterkundung
durch Schülerinnen
und Schüler

Verlag
edition erlebnispädagogik
Lüneburg 2010

Schriftenreihe
KLEINE SCHRIFTEN ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK
– Band 46 –

Herausgegeben
von
Prof. Dr. phil. habil. PhDr. Jörg W. Ziegenspeck
LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG
Fakultät I : Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften

Bibliographische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
http://dnb.ddb.de aufrufbar.

© 2010 by edition erlebnispädagogik - Lüneburg
Druck und Herstellung: Altstadt-Druck Bonn-Grunwald – Altenmedingen

ISBN 3-89569-087-7

Institut für Erlebnispädagogik e.V.
an der
LEUPHANA Universität Lüneburg

Sandra Weihrauch

Auf Klassenfahrt die Großstadt erleben

Pädagogische Hintergründe
Konzeptentwicklung
City Bound in der Praxis

Vorschläge für eine alternative Stadterkundung durch Schülerinnen und Schüler

Verlag
edition erlebnispädagogik
Lüneburg 2010

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort	
1	**Einleitung**	**6**
2	**Theoretische Grundlegung**	**7**
2.1	**Klassenfahrten in Großstädte**	**7**
2.1.1	Pädagogische Ziele einer Klassenfahrt	7
2.1.2	Didaktische und organisatorische Vorentscheidungen	8
2.1.3	Programmgestaltung	10
2.1.4	Vereinbarungen	10
2.1.5	Klassenfahrts-Nachbereitung	10
2.1.6	Die Großstadt als Reiseziel von Schulklassen	11
2.1.7	Finanzierung von Klassenfahrten, insbesondere: Sponsoring	12
2.2	**City Bound als Teildisziplin der Erlebnispädagogik**	**14**
2.2.1	Die Konzeption Kurt Hahns	14
2.2.2	Erlebnispädagogik und gesellschaftlicher Wandel	15
2.2.3	Überblick über die moderne Erlebnispädagogik	16
2.2.4	Insbesondere: Erlebnisse und ihr Potential	18
2.2.4.1	Erlebnisse im Allgemeinen	18
2.2.4.2	Flow-Erlebnisse im Besonderen	20
2.2.4.3	Lernen aus Erlebnissen	20
2.2.5	City Bound	22
2.3	**City Bound und Klassenfahrten**	**25**
3	**Die konkrete City Bound-Klassenfahrt-Aktion**	**27**
3.1	**Vorgegebener Rahmen**	**27**
3.1.1	Teilnahmebedingungen	27
3.1.2	Leistungen	27
3.1.3	Zielgruppe und Buchungskriterien	28
3.1.4	Aufenthaltsdauer	28
3.1.5	Unterkunft und Verpflegung	29
3.2	**Die gerichtliche Untersagung des Bahlsen-Projekts**	**29**
3.3	**Allgemeine Überlegungen zur Programmstruktur**	**30**
3.3.1	Modulare Ausgestaltung des Programms	30
3.3.2	Reiseziele	31
3.3.3	Zum kommunikativen Aktions-Element	31
3.3.4	Erlebnis-Reflexion	32

3.4	**Schlussfolgerungen für die Aktions-Konzeption**	**34**
4	**Aktions-Katalog**	**36**
4.1	Lebensmotto- und Unterschriftensammlung	36
4.2	Stadtplan-Puzzle als Vorbereitung auf die Foto-Rallye	37
4.3	Foto-Rallye	40
4.4	Die Stadt von Oben	45
4.5	Fotografieren: Gegensätze von Alltag und Tourismus	46
4.6	Fotografieren: Entdecken bestimmter Objekte	48
4.7	Gruppenfoto mit Passanten	49
4.8	Kunst im öffentlichen Raum	51
4.9	Brücken	54
4.10	Fassaden und Hinterhöfe	55
4.11	Kontaktaufnahme zu Obdachlosen	57
4.12	StraßenkünstlerInnen-Interview	58
4.13	Mund- und Redensarten	60
4.14	Musikszene	61
4.15	Historische Wurzeln	63
4.16	Parteien und Stadt-Politik	64
4.17	Baustile	66
4.18	Berühmte Persönlichkeiten	68
4.19	Holocaust und jüdische Kultur	70
4.20	Auszeichnung der schönsten U-Bahnhöfe	71
4.21	Pflanzen in der Stadt	74
4.22	Souvenir-Studie	76
4.23	Jogging	77
4.24	Gemeinsame Gestaltung eines Abendprogramms	78
4.25	Alltags-Szene als Straßentheater	79
4.26	Baustellen	80
4.27	Gemeinsames Picknick	83
5	**Organisatorische Aufgaben der LehrerInnen**	85
5.1	Packliste	85
5.2	Aktions-Umschläge	85
5.3	Bahnfahrt	85
5.4	Handys	85
5.5	Gruppenbildung	86
5.6	Zentrale pädagogische Aufgaben	86
5.7	Exkurs: Umfang und Grenzen der Aufsichtspflicht	87
5.8	Material-Liste	88
5.9	Vorschläge zur nachbereitenden Erlebnis-Reflexion	89
5.9.1	Entwerfen eines alternativen Stadtwappens (Grafik)	89
5.9.2	Erstellen einer Vermissten- oder Kontaktanzeige (Text)	90
6	**Schlussbemerkung**	**91**
7	**Literatur**	**92**

Vorwort

Schon seit längerer Zeit nimmt die Bedeutung von Großstädten als Betätigungsfeld der Erlebnispädagogik zu. So rücken neben erzieherischen Angeboten, welche unter der Bezeichnung „Outward Bound" vorrangig abgelegene Naturräume einbeziehen, mehr und mehr solche erlebnispädagogischen Konzepte in den Blickpunkt, welche unter dem Begriff „City Bound" die Stadt als Erlebnisort begreifen. Insbesondere Großstädte haben jeweils einen höchst eigenen kulturellen, gesellschaftspolitischen, sozialen und erlebnisbestimmten Charakter, den sich auch – unter spezifischer Anleitung – Kinder und Jugendliche erschließen können. Auch in Verbindung mit einem projektorientierten Schulunterricht werden Chancen des „City Bound"-Kozeptes gesehen (vgl. etwa *Crowther*, 2005), welche der Bedeutung der Schule als Ort des aktiven Lernens auch unter vermehrter Berücksichtigung außerschulischer Lernorte gerecht werden (vgl. *Burk / Rauterberg / Schönknecht*, 2008). Die Auslotung der Möglichkeiten, welche eine Integration einer solchen erlebnispädagogischen Programmatik in den Schulalltag erlaubt, dürfte dabei noch am Anfang stehen. Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist jedoch weniger die Einbindung großstädtischer Erlebnispädagogik in den täglichen Schulunterricht, als vielmehr die Gestaltung einer schulischen „Ausnahmesituation", nämlich der Klassenfahrt.

Den konkreten Anlass zu dieser Arbeit hat ein Projekt gegeben, das aus einer Zusammenarbeit des Instituts für Erlebnispädagogik Lüneburg e.V. mit der Firma Bahlsen im Frühjahr 2004 entstanden ist. Bahlsen beabsichtigte, in Kooperation mit TUI-Leisure Travel und Die Bahn Klassenfahrten in Großstädte unter bestimmten Voraussetzungen zu unterstützen, während das Institut für Erlebnispädagogik uneingeschränkt für die pädagogische Programmgestaltung verantwortlich war.

Schon im Mai desselben Jahres sollten die ersten Klassenfahrten realisiert werden. Da allerdings die Sponsoring-Aktion aus rechtlichen Gründen aufgrund der Besonderheiten der werblichen Ausgestaltung durch gerichtliche Untersagung gescheitert ist, worauf unten (Kapitel 3.2) näher eingegangen werden soll, sind bis zu diesem Zeitpunkt lediglich eine vergleichsweise geringe Anzahl von Schulklassen unter Verwendung des vorliegend vorgestellten Konzepts auf Reisen gegangen.

In ihrem Kern unternimmt es diese Darstellung, eine Programmgestaltung für Klassenfahrten in Großstädte vorzuschlagen. Dieser Programmentwurf orientiert sich an dem erlebnispädagogischen City-Bound-Konzept und berücksichtigt die konkreten Rahmenvorgaben, die seinerzeit seitens des Hauptsponsors aufgestellt worden sind. Da diese dem zu gestaltenden Programm eine in hohem Maße terminlich variable sowie bezüglich der Gruppenstruktur flexible Anwendbarkeit abverlangte, ist ein sehr vielseitig verwendbares Aktions-Angebot entstanden.

Diese Arbeit richtet sich deshalb insbesondere an alle Lehrerinnen und Lehrer aller Klassenstufen der Sekundarstufen I und II (ab siebter Klasse aufwärts), aber auch an alle anderen erzieherisch Tätigen, die Interesse an einer erlebnispädagogisch orientierten Gruppenreise mit Kindern und/oder Jugendlichen in Großstädte haben. Die Arbeit soll praxisorientierte Anregungen geben und den Blick für eine andere Art von Klassenfahrten öffnen.

Abschließend möchte ich mich bei Prof. Dr. PhDr. Jörg W. Ziegenspeck bedanken, der diese Arbeit ermöglicht und begleitet hat, sowie bei meinem Mann Sebastian Weihrauch, der mich insbesondere hinsichtlich der juristischen Sachverhalte unterstützt hat.

1 Einleitung

Dem eigentlichen Programmentwurf vorangestellt ist ein Abschnitt, der die theoretischen Grundlagen klärt, die dem Projekt zugrunde liegen (Kapitel 2). Es werden dabei zunächst Klassenfahrten in Großstädte thematisiert (Kapitel 2.1), wobei neben den pädagogischen Zielen organisatorische und didaktische Fragestellungen zur Sprache kommen. Weiterhin wird die Großstadt als mögliches Reiseziel einer Klassenfahrt sowie das Sponsoring als potentielle Finanzierungsquelle angesprochen.

Daran anschließend wird der City Bound-Ansatz als besondere Ausrichtung der Erlebnispädagogik vorgestellt (Kapitel 2.2). Hierzu wird zunächst die Entwicklung der Erlebnispädagogik im Allgemeinen skizziert, wobei näher auf den Erlebnisbegriff eingegangen wird. Danach wird das City Bound-Konzept erläutert. Schließlich wird am Ende des theoretischen Teils der Frage nachgegangen, in welchem Verhältnis das Durchführen einer Klassenfahrt in eine Großstadt zu dem City Bound-Ansatz steht (Kapitel 2.3)

Herzstück der Arbeit ist die Entwicklung eines konkreten City Bound-Programmentwurfs für Klassenfahrten in Großstädte (Kapitel 3). Einleitend werden dabei Überlegungen zur Programmstruktur angestellt (Kapitel 3.1), in denen die Details des Klassenfahrt-Projekts dargestellt und die Konsequenzen für die Programmgestaltung erläutert werden. Nach der Schilderung des rechtlichen Schicksals des Bahlsen-Projektes (Kapitel 3.2) betreffen die beiden folgenden Kapitel die Gestaltung des Programms selbst. Das Schwergewicht dieser Arbeit liegt auf dem Aktions-Katalog (Kapitel 4), der 27 Aktionen als Programmbausteine einer Klassenfahrt vorstellt. Wichtige organisatorische Fragen, die sich für die LehrerInnen stellen, werden im Anschluss an den Aktions-Katalog erörtert (Kapitel 5). Abgeschlossen wird die Arbeit von einer resümierenden Schlussbemerkung (Kapitel 6).

2 Theoretische Grundlegung

2.1 Klassenfahrten in Großstädte

2.1.1 Pädagogische Ziele einer Klassenfahrt

Die Vorstellungen über Klassenfahrten variieren von Bundesland zu Bundesland. Als Einstieg in die Thematik soll hier beispielhaft eine kultusministerielle Definition dienen: „Klassenfahrten sind in der Regel mehrtägige Veranstaltungen, deren Aufgaben neben der Vertiefung, Erweiterung und Ergänzung des Unterrichts auch in der Förderung des Gemeinschaftssinnes besteht" (Richtlinie zu Schulwanderungen und Schulfahrten an den öffentlichen Schulen des KM Mecklenburg-Vorpommerns vom 6. Februar 1997).

Klassenfahrten bieten die Möglichkeit, den eng umzäunten Schulalltag zu durchbrechen. Denn dort erleben die SchülerInnen nicht nur den schulischen Alltag miteinander, sondern verbringen mehrere Tage im Klassenverband und gestalten gemeinsam ihre Freizeit (vgl. *Homfeld / Kühn* 1981, S. 9). Sie haben diesbezüglich etwa die Gelegenheit, neue Sportarten zu erlernen, bekommen vielfältige Anregungen zur Freizeitgestaltung sowie zu späterem eigenen Reisen. Insgesamt kann so die Entwicklung der Kreativität gefördert werden (vgl. *Gampe / Rieger* 1991, S. 15).

Eine Freizeitgestaltung im Kontext von Klassenfahrten ist allerdings zum Teil schulischen Zielen untergeordnet. Denn eine Reise an einen bestimmten Ort bezweckt häufig, dort vorhandene Möglichkeiten der Wissensaneignung zu nutzen – im Sinne einer „Vertiefung des Verständnisses für Kultur, Geschichte, Heimat und Umwelt" (*KM Mecklenburg-Vorpommern,* 1997), was in der Schule in derartiger Form nicht möglich ist. Auf einer Klassenreise findet Lernen am konkreten Gegenstand statt, ist also weniger abstrakt. Nicht Wissensvermittlung im institutionalisierten Rahmen steht im Vordergrund, sondern gemeinsames Erleben. Durch projektorientierte Klassenreisen, durch die Einbeziehung anderer Lernorte und anderer Lernwege (z.B. durch Erkunden mit Forschungscharakter) „kann die künstliche Trennung des Lernens von natürlichen Lebens- und Handlungszusammenhängen gemildert oder gar aufgehoben werden" (vgl. *Gudjons* 1984, S. 531).

Für den Lehrer / die Lehrerin stellt diese natürliche Unterrichtsmethode eine Ergänzung zum schulischen Unterricht dar, wobei er / sie sich vom Stoffplan lösen kann und frei von zeitlichen Zwängen ist, was sowohl auf SchülerInnen- wie LehrerInnen-Ebene mit einer erhöhten Gesamtmotivation einhergeht (vgl. *Gampe / Rieger* 1991, S. 15).

Besonders für GrundschülerInnen leisten außerschulische Orte im Sinne eines erfahrungsorientierten Unterrichts einen wesentlichen Beitrag für soziales, kommunikatives und intergeneratives Lernen und verhindern, dass die Grundschule ausschließlich zu einer Lehranstalt wird, in der nur elementare Kenntnisse vermittelt werden. Entgegen dem aktuellen Trend, dass derzeitige Lehrpläne mehr und mehr auf Bildungsstandards fokussiert sind, sollten außerschulische Lehr- / Lernorte stärker in den Unterricht integriert werden (vgl. Burk, Karlheinz / Rauterberg, Markus / Schönknecht, Gudrun, 2008, S. 9 f). Klassenfahrten können hierzu ihren Beitrag leisten.

Durch gemeinsames Erleben außerhalb der gewohnten schulischen Umgebung kann zudem das soziale Gefüge der Klasse gestärkt werden. Denn dadurch, dass die SchülerInnen den ganzen Tag miteinander verbringen, können Kontakte leichter geknüpft und bereits bestehende intensiviert werden, Außenseiterrollen können leichter abgebaut werden (vgl. *Gampe / Rieger* 1991, S. 15). Die SchülerInnen können sich – gerade bei einer Aufteilung in Kleingruppen – nicht so leicht aus dem Weg gehen. Dadurch entsteht weniger Abkapselung, Beziehungen können auf eine neue Grundlage gestellt werden. Ein neues Gemeinschaftsgefühl kann die Folge sein (*Homfeld / Kühn* 1981, S. 47, S. 172). Es besteht allerdings gleichzeitig die Gefahr, dass sich Kleingruppen bilden, die sich voneinander isolieren oder dass Einzelne durch ihre Kleingruppe isoliert werden. Solchen Isolationsgefahren sollte also möglichst durch pädagogische Maßnahmen entgegengewirkt werden.

Es kann festgehalten werden, dass die Schülerinnen sich auf Klassenfahrten „als Menschen – ganzheitlich" begegnen können und der schulalltägliche Konkurrenzkampf außen vor bleibt (vgl. *Gudjons* 1984, S. 529). Im Gegenteil lernen die SchülerInnen Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität und verantwortungsbewusstes Handeln. Es wird also die Gesamtpersönlichkeit gefördert.

Nicht nur auf SchülerInnen-Ebene findet eine Neustrukturierung und Verbesserung des sozialen Gefüges statt. Auch die LehrerInnen haben Gelegenheit, die SchülerInnen in einem halbwegs privaten Umfeld näher kennen zu lernen und umgekehrt, wodurch das LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis intensiviert und verbessert werden kann (vgl. *Homfeld / Kühn* 1981, S. 9). Der Sozialerziehung kommt zugute, dass der / die LehrerIn im Rahmen eines Außerschulischen Kontaktes die Gesamtpersönlichkeit der SchülerInnen beobachten und direkten Einfluss im Sinne einer positiven Weiterentwicklung nehmen kann (vgl. *Gampe / Rieger* 1991, S. 15).

2.1.2 Didaktische und organisatorische Vorentscheidungen

Je nach Absichten und Interessen der Schüler, Eltern und Lehrer wird die Wahl des Reiseaufenthalts getroffen. So bieten Klassenfahrten in die Natur andere Reize als solche, die das gemeinsame Erlebnis in der Großstadt suchen. Der Schwerpunkt einer Klassenreise kann ebenso im sportiven Bereich angelegt sein, wie bei einem Skiurlaub, einer Kanu- oder Radtour. Gemeinsames Erleben bedeutet dabei nicht, dass Willkür in der Planung und Gestaltung dieser Erlebnisse herrscht. „Die Vielfalt der Ziele macht es möglich und notwendig, im Blick auf die Neigungen und Interessen der Klassen / Gruppen und unter Berücksichtigung der besonderen Fähigkeiten der Lehrkräfte Schwerpunkte zu setzen und eine sinnvolle Auswahl zu treffen" (*KM Mecklenburg-Vorpommern*, 1997).

Die durch Klassenfahrten zu fördernden Lernbereiche unterscheiden sich schwerpunktmäßig innerhalb der verschiedenen Klassenstufen, wodurch sich diesbezüglich unterschiedliche Reiseziele anbieten. In den fünften Klassen steht noch soziales und erfahrungsbezogenes Lernen im Vordergrund, was an Orten wie Schullandheimen oder auch Bauernhöfen gut möglich ist. Da in den siebten und achten Klassen verstärkt das Wecken von Interesse an Politik, Kultur, Wirtschaft und Geschichte verfolgt wird, eignen sich zu diesem Zweck besonders Städtereisen. Fahr-

ten mit einem themenbezogenen Schwerpunkt bieten sich in den höheren Klassenstufen an (vgl. zu dieser Differenzierung *Wiemers* 2003, S. 37).

Um die Interessen der SchülerInnen bei einer Klassenreise mit einzubeziehen und um den SchülerInnen einen Teil der Mitverantwortung für das Gelingen der Fahrt zu übergeben, ist es sinnvoll, die Planung mit ihnen zusammen vorzunehmen. Je nach Altersstufe können Organisations- und Gestaltungskompetenzen der SchülerInnen erwartet, entwickeit und gefördert werden. Voraussetzung hierfür ist, dass die SchülerInnen ebenfalls über die Ziele von Klassenfahrten im Allgemeinen informiert sind. Denn häufig sorgen Unklarheit und Desinformation über Ziele von Klassenfahrten für falsche Vorstellungen und Erwartungen seitens der SchülerInnen, die so von einer Reise in Tourismusgebiete träumen (vgl. *Wiemers* 2003, S. 35 f.).

Des Weiteren sollte durch gemeinsame Absprache mit den Eltern ein finanzieller Höchstbetrag für die Klassenfahrt festgelegt werden. Die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel geben nämlich ohnehin einen bestimmten Rahmen für die Auswahl des Reiseziels vor, was in der Regel bedeutet, dass mit zunehmender Entfernung des Ausflugsziels vom Heimatort die Reisekosten steigen. Neben den nötigen Anfahrtskosten sind Ausgaben für Unterbringung und Verpflegung sowie gemeinsame Unternehmungen vor Ort in die Rechnung einzubeziehen. Jeder einzelne Kostenfaktor kann, was die pädagogischen Ansprüche als auch die Vorstellungen der SchülerInnen anbelangt, unterschiedlich stark gewichtet werden.

Übernachtungsmöglichkeiten bieten sich in den unterschiedlichsten Formen und Preislagen, angefangen vom Zeltlager über die Unterbringung bei Gastfamilien oder in Pensionen, über Jugendherbergen bis hin zu Hotels unterschiedlichen Komforts. Dabei beinhaltet jede einzelne Wohnform unterschiedliche Möglichkeiten und Reize. Sicherlich steigt mit sinkendem Komfort der Reiz des Abenteuers. Damit einher wächst der Grad an Selbstständigkeit, der von den Schülern gefordert wird. Beispielsweise müssen Zelte aufgebaut und Mahlzeiten organisiert werden. In Jugendherbergen sind teilweise Schülerdienste üblich, wie Tisch decken und abräumen, sowie Küchendienst und Betten herrichten. In einer anderen Unterkunft besteht eventuell die Möglichkeit, gemeinsam zu kochen. Der Komfort eines Hotels birgt dagegen den Nachteil, dass diese Alltagskompetenzen, die auch zu einer Steigerung von Verantwortungs- und Selbstwertgefühl führen, nicht im Rahmen der Klassenfahrt erworben werden können. Der gebotene Komfort verlangt zudem hohe finanzielle Kosten.

Die am Reiseort selbst entstehenden Kosten hängen zum einen von den örtlichen Gegebenheiten und zum anderen von der Art der Aktivitäten ab. Eine Klassenfahrt in die Großstadt hat in der Regel zum Ziel, kulturelle Eindrücke zu gewinnen, was kostspielige Museumsbesuche, Fahrten mit dem öffentlichen Nahverkehr, und diverse Veranstaltungen einschließt. Dem gegenüber sind Aufenthalte in der Natur, welche im Allgemeinen mit Aktivitäten wie Wandern, naturkundlichen Erfahrungen etc. verbunden sind, von eventuellen Mehrkosten für die Ausrüstung abgesehen im Übrigen regelmäßig mit geringeren finanziellen Aufwendungen verbunden.

Damit die SchülerInnen an spezielle Kleidung und andere wichtige Dinge denken und Überflüssiges zu Hause lassen, sollte vor allem in unteren Klassenstufen gemeinsam eine beispielhafte Packliste erarbeitet werden. Für Notfälle sollten bei Out-

door-Aktivitäten ein Erste-Hilfe-Pack, nach Möglichkeit ein Handy sowie Notfallnummern parat sein. Des Weiteren sollte der Lehrer / die Lehrerin über Allergien und Erkrankungen der SchülerInnen informiert sein und die nötigen Medikamente kennen (vgl. *Ameling* 2002, S. 35).

2.1.3 Programmgestaltung

Steht der grobe Rahmen fest, sind also Ort, Unterbringung und Intention der Klassenfahrt geklärt, erfolgt die Gestaltung eines Programms. Der Klassenfahrt kann durch die Widerspiegelung einer Leitidee eine Vorstruktur gegeben werden (vgl. *Wendt* 2002, S. 25). Zu beachten ist hierbei, dass ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Spannung und Entspannung besteht, um körperliche Überforderung – etwa durch zu viele oder zu lange Fußmärsche – sowie psychische Überforderung – bedingt durch Reizüberflutung und zu wenig freie Zeit – zu vermeiden (vgl. etwa *Wiemers* 2003, S. 36). Bei der Programmgestaltung sollte die Möglichkeit schlechten Wetters berücksichtigt werden. Wie bereits erwähnt ist darauf zu achten, dass die SchülerInnen an der Organisation und Planung der Fahrt entscheidend beteiligt werden.

2.1.4 Vereinbarungen

Auf der Fahrt müssen verschiedene Absprachen eingehalten werden, die im Vorfeld zu vereinbaren sind. So ist der Verzehr alkoholischer Getränke nicht erlaubt, nach festen Zeiten hinsichtlich Nachtruhe, Mahlzeiten und anderer Belange haben sich alle zu richten. Bei Nichteinhaltung bestimmter Regeln müssen entsprechende Sanktionen verhängt werden, die mit den Schülerinnen zuvor zu besprechen sind. Bevor der / die LehrerIn allerdings zu dahingehenden Mitteln greift, bietet es sich bei besonderen Vorkommnissen an, eine „Vollversammlung" einzuberufen, bei der gemeinsam nach einer Lösung des Problems gesucht wird (vgl. *Homfeld* 1984, S. 533).

Es ist ebenso darauf zu achten, dass wichtige Sicherheitsvorkehrungen getroffen und eingehalten werden, dass die SchülerInnen beispielsweise mindestens zu dritt sein müssen, um ohne Beisein des Lehrkörpers etwas zu unternehmen.

2.1.5 Klassenfahrts-Nachbereitung

Um das pädagogische Potential, das eine Klassenfahrt bietet, voll auszuschöpfen, sollte die erste Zeit nach der Fahrt der gemeinsamen Verarbeitung von Erlebnissen dienen. Hierzu können unterschiedliche Methoden verwendet werden. Gespräche, künstlerische Arbeiten, Erlebnisaufsätze, etc. dienen einerseits dem Austausch innerhalb der Klassen, können aber auch etwa im Rahmen einer Ausstellung anderen Schulklassen und Lehrern sowie Eltern präsentiert werden (vgl. *Gudjons* 1984, S. 531). Das gemeinsame Erleben wird somit erweitert – nicht bloß quantitativ, sondern auch qualitativ. Zudem können unterschiedlich festgehaltene Erlebnisse als Andenken dienen. Während der Klassenfahrt selbst können schon Elemente für eine spätere gemeinsame Erlebnisverarbeitung gesammelt werden – so zum Beispiel in

Form eines kleinen Tagebuchs, durch Sammeln von Fundstücken oder Postkarten, Eintrittskarten, Prospekten, Wanderkarten oder Stadtplänen sowie durch Fotografien.

Es sollte möglichst vermieden werden, einen Leistungsanspruch an die SchülerInnen zu stellen, indem etwa ein konventioneller Klassenaufsatz oder Bericht geschrieben werden muss. Denn damit die Erlebnisse individuell und für die persönliche Entwicklung gewinnbringend verarbeitet werden können, sollte eine lustvolle auf persönlichen Vorlieben, Fähigkeiten und Möglichkeiten aufbauende Auseinandersetzung mit den Erlebnissen der Klassenfahrt angestrebt werden (vgl. *Gampe / Rieger* 1991, S. 93).

2.1.6 Die Großstadt als Reiseziel von Schulklassen

Während früher nahezu ausschließlich die Natur als Ziel einer Klassenfahrt gewählt wurde, werden heute zunehmend auch Klassenfahrten in Großstädte unternommen. Dafür lassen sich verschiedene Gründe anführen. Zunächst sind Klassenfahrten in Großstädte schon immer vergleichsweise teuer gewesen und für Schulklassen deshalb erst mit Wachsen des allgemeinen wirtschaftlichen Wohlstandes realisierbar geworden. Auch überwiegen die Chancen, die Reisen in Großstädte bieten, nach heutiger Auffassung die Risiken, die eine solche Klassenfahrtsumgebung mit sich bringt. Die Umgebung eines Landschulheims verspricht nicht nur naturnahe Erholung, sondern auch eine gewisse Abschottung vor äußeren Einflüssen. Die Schulklasse wird zu einem Mikrokosmos, zwischenmenschliche Kontakte können ohne externe Ablenkungen gezielt gefördert werden. Die Großstadt macht eine dahingehende Isolation dagegen von vornherein unmöglich. Reize dringen von allen Seiten auf die Schüler ein, sie geraten auch ohne eigenes Zutun zwangsläufig in Kontakt mit der pulsierenden Außenwelt. Für die begleitenden LehrerInnen bedeutet dies das Erfordernis erhöhter Aufmerksamkeit, um gruppendynamische Prozesse in ähnlicher Weise wie in der per se abgekapselten Landschulheim-Atmosphäre in Gang bringen und störenden Einflüssen aus der Umwelt entgegentreten zu können.

Die Großstadt als Reiseziel bietet zudem andere Vorteile, die sich in ländlicher Abgeschiedenheit nicht erreichen lassen. Der ganz überwiegende Großteil allen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebens spielt sich in den Städten ab. Will man gesellschaftliche Belange nicht lediglich abstrakt, sondern gegenständlich-anschaulich vermitteln, lässt sich dies besonders gut durch den Besuch der entsprechenden Lokalitäten in den Städten unterstützen. Die Stadt bietet etwa Geschichte

nicht nur zum Anschauen, sondern sogar zum Betreten. So lassen sich klassische Bildungsinhalte auf lebendige Weise vermitteln. In Museen finden diese sich häufig in ansprechender Form aufbereitet, sodass auch insoweit von einer Unterstützung des gewöhnlichen Unterrichts profitiert werden kann.

Nicht nur die klassischen Sehenswürdigkeiten machen eine Stadt jedoch interessant. Anders als in einem Museum ist eine Stadt von Leben erfüllt. Die Menschen wohnen und arbeiten in den Städten und tragen so zu dem besonderen Flair bei, dass Großstädten innewohnt. Ob hanseatische Geschäftigkeit oder rheinländische Gemütlichkeit, ob Industrieromantik oder multikulturelle Weltoffenheit; das sich ge-

genseitig beeinflussende Zusammenspiel von Bausubstanz und darin lebenden Menschen übt einen Reiz aus, dem man sich nur schwer entziehen kann. Eine Großstadt zu er-leben, kann für Jugendliche eine spannende und wichtige Erfahrung sein, die diese zu einem Klassenfahrtsziel macht, bei der eher zuviel als zuwenig Abwechslung das Problem sein könnte. Die an späterer Stelle vorzustellenden Methoden des City Bound-Ansatzes können helfen, die Möglichkeiten, die eine Großstadt als Reiseziel bietet, produktiv nutzbar zu machen.

2.1.7 Finanzierung von Klassenfahrten, insbesondere: Sponsoring

Dass eine Klassenfahrt ein wichtiges pädagogisches Instrument darstellt, ist unbestritten. Die Chancen, die sich in deren Rahmen bieten, können durch Maßnahmen innerhalb des regulären Unterrichts nicht gleichwertig ersetzt werden, so dass auf Klassenfahrten nach Möglichkeit nicht verzichtet werden sollte. Problematisch ist jedoch, dass sie erhebliche finanzielle Kosten verursachen, die bestritten werden müssen. Zumindest Fahrt- und Verpflegungskosten lassen sich dabei grundsätzlich schwerlich vermeiden. Hinzu kommen regelmäßig Kosten für Unterkunft und je nach Art der Fahrt für verschiedene Programmpunkte. Es stellt sich die Frage, wer diesen finanziellen Aufwand trägt.

Insoweit auf Zuschüsse des Staates zu hoffen, erscheint in Zeiten knapper öffentlicher Kassen wenig aussichtsreich. Wenn dieser auch einige der entstehenden Kosten trägt, wie etwa die Personalkosten für die Lehrer, die Versicherungskosten für die Schüler und je nach Einzelfall auch Sach- und Geldmittel im begrenzten Umfang zur Verfügung stellt, bleibt im Regelfall der Hauptanteil der Kosten, die anders als die laufenden Kosten gerade durch die Klassenfahrt entstehen, ungedeckt.

Es liegt nahe, dass insoweit die Eltern derjenigen Schüler herangezogen werden, die an der Klassenfahrt teilnehmen. Dies funktioniert vor allem dann problemlos, wenn die Schule in einem Einzugsgebiet liegt, das sich durch hohen oder mittleren Wohlstand auszeichnet. Einzelfälle, bei denen die Kosten durch die Eltern nicht getragen werden können, können dort häufig durch schulinterne Elterninitiativen aufgefangen werden, so dass im Ergebnis die betreffenden Mehrkosten von den anderen Eltern mitgetragen werden. Je nach Bundesland werden für Härtefälle auch besondere Mittel zur Verfügung gestellt.

Die aktuellen Folgen der Finanz- und Wirtschaftskrise und die seit vielen Jahren hohe Arbeitslosigkeit lassen jedoch insgesamt das finanzielle Potential der Bevölkerung sinken. Gerade in strukturschwachen Gebieten kann es sich ein Großteil der Elternschaft nicht leisten, die durch eine Klassenfahrt anfallenden Mehrkosten zu tragen. Auch wenn staatliche Zuschüsse diesen Effekt zum Teil abmildern, führt dies zumindest dazu, dass erstens weniger Klassenfahrten veranstaltet werden können und zweitens weniger – auch pädagogisch – attraktive Reiseziele gewählt werden können. Es muss somit auf pädagogische Chancen verzichtet werden, wenn es nicht gelingt, alternative Finanzierungsmöglichkeiten zu erschließen.

Modelle, bei denen die Schüler sich die Reise selbst durch Arbeit finanzieren, indem – durch den Lehrer koordiniert – in der Freizeit bestimmte Dienstleistungen angeboten werden oder etwa im Werkunterricht hergestellte Gegenstände verkauft werden,

können im Einzelfall Abhilfe schaffen (vgl. dazu *Homfeld / Kühn*, S. 121 ff.). Im besten Fall bietet dies sogar zusätzliche pädagogische Effekte, indem Schüler lernen, Verantwortung zu übernehmen und gemeinsam ein Ziel zu erreichen. Es darf jedoch nicht verkannt werden, dass solche Finanzierungsprojekte aus verschiedenen Gründen stets die Ausnahme bleiben dürften. Zum einen ist eine gewisse Grundbereitschaft der Schüler vonnöten, ihre Freizeit zur Verfügung zu stellen, die es durch den Lehrer zu mobilisieren gilt. Auch dieser hat einen erheblichen Mehraufwand dadurch, dass er nicht nur die Reise planen und durchführen, sondern zusätzlich deren Finanzierung durch die Schüler koordinieren muss. Zudem erfordert das kostendeckende Erwirtschaften der Reisekosten durch die Schüler erhebliche Anstrengungen, die selbst bei vorhandener Bereitschaft bei weitem nicht von jeder Klasse geleistet werden können. Für Grundschüler dürfte dieser Weg etwa von vornherein regelmäßig ausscheiden.

Wenn weder der Staat noch Eltern und Schüler die Kosten für eine Klassenfahrt aufbringen können, liegt es nahe, potente Geldgeber in der Wirtschaft zu suchen. So ist es ein gangbarer Weg, einzelne Projekte wie eine Klassenfahrt durch einen Sponsor finanzieren zu lassen. Sponsoring wird als die „Gewährung von Geld oder geldwerten Vorteilen durch Unternehmen zur Förderung von Personen, Gruppen und / oder Organisationen in sportlichen, kulturellen, kirchlichen, wissenschaftlichen, sozialen, ökologischen oder ähnlich bedeutsamen gesellschaftlichen Bereichen verstanden, mit der regelmäßig auch eigene unternehmensbezogene Ziele der Werbung oder Öffentlichkeitsarbeit verfolgt werden" Bundesfinanzministerium 1998, nach *Wunder* 2001, S. 53). Es stellt folglich eine vertragliche Beziehung dar, die auf dem Prinzip von Leistung und Gegenleistung beruht (*Heuer* 2001, S. 37).

Es ist deshalb zu berücksichtigen, dass besondere Problemlagen zu bewältigen sind, die daraus resultieren, dass Schule und Geldgeber unterschiedliche Ziele verfolgen. Während erstere vor allem an den Geldmitteln interessiert sind, um pädagogische Pläne zu verwirklichen, verfolgt das beteiligte Unternehmen je nach Einzelfall verschiedene Interessen, die regelmäßig zumindest indirekt der Gewinnmaximierung dienen. Die Schule muss dagegen darauf bedacht sein, ihre gesetzlich geforderte Neutralität zu beachten und sich nicht von einem Unternehmen zu einem Vermarktungsinstrument machen zu lassen. Besonders kritisch wird es deshalb, wenn das Unternehmen das Projekt nutzt, um die Schüler als Zielgruppe für eine von ihm angebotene Ware oder Dienstleistung zu umwerben. Dies ist mit dem pädagogischen Auftrag der Schule unvereinbar (*Wunder* 2001, S. 53). Realitätsfremd erscheint es jedoch zu verlangen, dass dem Unternehmen aus dem Sponsoring keinerlei Vorteile erwachsen dürften. Am wenigstens problematisch dürfte etwa der Fall sein, in dem es dem Unternehmen ganz allgemein um eine Steigerung seines Renommees geht und der Schule in der inhaltlichen Ausgestaltung des finanzierten Projekts freie Hand gelassen wird.

Damit die Risiken des Sponsorings die Chancen nicht übersteigen, werden in der Literatur eine Reihe von Forderungen erhoben, die es zu beachten gilt. Soweit ersichtlich besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass ein bestimmender Einfluss des Sponsors auf die pädagogische Arbeit zu vermeiden ist. Die Schule darf sich zudem auch nicht in wirtschaftliche Abhängigkeit von dem Geldgeber begeben; insbesondere sollte Sponsoring nicht Voraussetzung zur Erfüllung unterrichtlicher Aufgaben sein (vgl. *Heuer* 2001, S. 37). „Sponsoring darf nichts ersetzen oder verbessern, es

muss etwas Zusätzliches sein" (*Wunder* 2001, S. 53). Letztlich ist eine Abwägung im Einzelfall unabdingbar, bei der weder eine übergroße Angst vor wirtschaftlicher Vereinnahmung noch eine sorglose Inanspruchnahme finanzieller Leistungen um jeden (pädagogischen) Preis die Feder führen darf.

2.2 City Bound als Teildisziplin der Erlebnispädagogik

2.2.1 Die Konzeption Kurt Hahns

Da Kurt Hahns (* 1886, † 1974) Konzeption der „Erlebnistherapie" die moderne Erlebnispädagogik entscheidend prägt, soll einführend auf seinen Ansatz über die Bedeutung des Erlebnisses für die Erziehung eingegangen werden.

Wie damit bereits angedeutet verwendete Kurt Hahn nicht den Begriff der Erlebnispädagogik, sondern den der „Erlebnistherapie". Der therapeutische Gedanke entsprang seinen gesellschaftskritischen Beobachtungen. So sieht er in der Nutzung moderner Kommunikationsmittel den Grund fehlender Selbstinitiative. Verringerte Geschicklichkeit und Sorgfalt sei die Folge der schwächer werdenden Tradition des Handwerkertums, moderne Fortbewegungsmöglichkeiten bewirkten den Verfall körperlicher Tauglichkeit, die Hektik des Alltags, dass es an der Fähigkeit mangele, Empathie für andere zu entwickeln (vgl. *Ziegenspeck 1987, S. 121*).

Diese besorgniserregenden „modernen Verfallserscheinungen" veranlassten Hahn dazu, durch pädagogische Maßnahmen die heranwachsende Generation zu staatsbürgerlicher und politischer Verantwortung zu erziehen, womit er zugleich einen internationalen Friedensgedanken im Sinne der Völkerverständigung verfolgte. Sein pädagogisches Programm fasste er in den „Sieben Salemer Gesetzen" zusammen: „1. Gebt den Kindern Gelegenheit, sich selbst zu entdecken, 2. Lasst die Kinder Triumph und Niederlage erleben, 3. Gebt den Kindern Gelegenheit zur Selbsthingabe an die gemeinsame Sache, 4. Sorgt für Zeiten der Stille, 5. Übt die Phantasie, 6. Lasst Spiele eine wichtige, aber keine vorherrschende Rolle spielen, 7. Erlöst die Söhne reicher und mächtiger Eltern von dem entnervenden Gefühl der Privilegiertheit" (*Hahn*-Schriftensammlung 1998, S. 151 ff.). In seiner Wertehierarchie steht an oberster Stelle der Charakter, danach kommt die Intelligenz, dann erst das Wissen.

Daraus ergibt sich ein Unterricht, dessen Inhalte der Dienst am Nächsten, körperliches Training, Projektarbeit und die Organisation von Expeditionen sind. Es wird ersichtlich, welche entscheidende Rolle natursportliche sowie gruppendynamische Aktivitäten einnehmen, um soziale Kompetenzen für qualifizierte Verantwortung zu fördern. Neben sozialem Lernen steht der Aufbau individueller Persönlichkeitsmerkmale wie „die Entwicklung von Eigeninitiative, Spontaneität und Kreativität, die Entdeckung verborgener Fähigkeiten und Stärken, der Aufbau von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl und die Übernahme von Selbstverantwortung für getroffene Entscheidungen" im Vordergrund (*Antes* 1993, S. 16).

2.2.2 Erlebnispädagogik und gesellschaftlicher Wandel

Die Bedeutung einer wissenschaftlichen Disziplin lässt sich stets nur mit Blick auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verstehen. So erklärt sich der Bedeutungszuwachs der Erlebnispädagogik aus dem gesellschaftlichen Wandel, der sich seit der Zeit Kurt Hahns und insbesondere in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat. Dieser betrifft viele gesellschaftliche Bereiche und kann ob seiner Vielschichtigkeit im Folgenden nur skizziert werden. Es sollen jedoch in der in diesem Rahmen gebotenen Kürze die bedeutsamsten Veränderungen aufgezeigt werden, die dazu geführt haben, dass der Bedarf nach erlebnispädagogischen Ansätzen zur Kompensation gesellschaftlicher Defizite noch immer im Wachsen begriffen ist.

Zunächst ist festzustellen, dass sich die Geschwindigkeit technischen Fortschritts in den letzten Jahrhunderten stetig beschleunigt hat, sodass vor allem in der westlichen Zivilisation eine immer größere Effizienzsteigerung zu beobachten ist (vgl. *Weis* 1995, S. 66). Technische Umwälzungen, die bedeutsamen Einfluss auf das soziale Leben haben, vollziehen sich nicht mehr in Intervallen, die Generationen überdauern, sondern finden in immer größerer Anzahl in der Spanne eines einzigen Menschenlebens Platz. Für den Menschen bedeutet dies, dass er im Laufe seines Lebens sich mehrmals das Wissen um neue Techniken aneignen muss, um beruflich und privat Erfolg zu haben. Daraus folgt, dass Wissen immer schneller veraltet, es also eine „immer kürzer werdende Halbwertzeit" bekommt (*Plöhn* 1998, S.132). Gefragt ist somit nicht das Verwalten eines einmal angehäuften Wissensfundus, sondern ein lebenslanges Lernen.

Diese Geschwindigkeitszunahme ist nicht allein auf Wissenschaft und Technik beschränkt, sondern bedingt zwangsläufig dramatische Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft. Die Gesellschaft erfährt eine zunehmende Pluralisierung, wird differenzierter und aufgrund der wachsenden Komplexität für den Einzelnen immer schwieriger zu durchschauen. Industriegesellschaftliche Lebensformen sind in der Auflösung begriffen, was sich insbesondere auch daran erkennen lässt, dass gesellschaftliches Erleben zunehmende Eigeninitiative erfordert. Der technische Fortschritt begünstigt einen Rückzug aus dem unmittelbaren gesellschaftlichen Erleben und lässt das Beobachten des Lebens aus der sicheren Entfernung zu, ohne dass man selbst als Akteur daran teilhaben müsste. Es lässt sich infolgedessen ein Verlust an Körperlichkeit konstatieren, der wiederum zu einem Rückgang der Wahrnehmungsfähigkeit führen kann (*Weis* 1995, S. 66). Solche Gefahren haben gerade in den letzten Jahren dramatisch zugenommen. Die gesteigerte Bedeutung des Internets etwa bei der Ausbildung sozialer Netzwerke lässt sich bezüglich der damit verbundenen gesellschaftlichen und kulturellen Auswirkungen kaum überschätzen. Dadurch, dass dieses digitale Medium unmittelbaren Einfluss nimmt auf das Knüpfen und Unterhalten sozialer Kontakte, ergeben sich Veränderungen für die Erscheinungsformen von persönlichen Beziehungen, die sich heute noch gar nicht absehen lassen. Es liegt jedoch auf der Hand, dass auch insoweit nicht nur Chancen, sondern auch Risiken bestehen, die etwa damit zusammenhängen, dass vielfach das unmittelbare Miteinander ersetzt wird durch den digitalen unkörperlichen Kontakt. Ein weiteres Beispiel stellen die derzeit aktuellen multimedialen Erfahrungen dar, welche etwa durch Online-Rollenspiele vermittelt werden, bei denen Menschen miteinander interagieren, ohne einander körperlich zu begegnen. Auch insoweit wird der unmittelbare Kontakt ersetzt durch die technische Vernetzung.

Die nicht zu übersehende fortschreitende Verengung von Spielräumen und gesellschaftlichen Räumen – territorial zu verstehen aber auch als Lebens-, Frei- und Entfaltungsraum – einhergehend mit Identitätsängsten, äußert sich u. a. in der Ausgrenzung (Stigmatisierung, Marginalisierung, Kriminalisierung) von Individuen oder gesellschaftlichen Gruppen innerhalb unserer Gesellschaft. Dies kann zu Flucht-, Protest- und Gewaltreaktionen führen, wenn „Außenseitertum" in unserer Gesellschaft nicht erlaubt ist. Dem sollte entgegengewirkt werden, indem Jugendlichen besonders in der Stadt Räume zum Erleben und Leben gezeigt und wieder geöffnet werden (vgl. Weis 1992, S. 20 – 22).

Sowohl die dennoch unüberschaubare Vielfalt der Reize als auch die Kultur der Sachlichkeit werden als Ursachen für zunehmende „emotionale Leere und Bedürftigkeit" gesehen (*Schöndorf* 1995, S. 35). Es besteht somit eine Widersprüchlichkeit unserer zivilisatorischen Gegenwart, die sich durch materiellen Reichtum einerseits und sozial-emotionale Armut andererseits auszeichnet (vgl. schon *Ziegenspeck* 1993, S. 108).

Dieser Befund fördert die Zunahme weiterer Defizite bei dem Einzelnen zutage: Ein Wachsen an Rücksichtslosigkeit ist ebenso zu beobachten wie ein Rückgang des Verständnisses für die Mitmenschen. Schlüsselqualifikationen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sind in diesem gewandelten gesellschaftlichen Umfeld immer schwieriger zu erwerben (vgl. *Ameling* 2002, S. 31).

Es ist Aufgabe der Erlebnispädagogik, den skizzierten Problemen zu begegnen und dem Menschen die Fähigkeiten zu vermitteln, die er zum Überleben im gesellschaftlichen Kontext benötigt. So muss die Feststellung, dass die Menschen die Wahrnehmung ihres Lebens mehr und mehr auf den Sehsinn reduzieren, dazu führen, dass die Erlebnispädagogik es unternimmt, auch die anderen Sinne in das Bewusstsein zu rufen (*Weis* 1995 S. 47 f.). Die wachsende Individualisierung und Isolierung führt dazu, dass die Fähigkeit verloren geht, etwas zu erleben (*Schöndorf* 1995, S. 38). Dieser Verinselung – welche mit der wachsenden Bedeutung des Internets noch erheblich zugenommen hat – gilt es von Seiten der Erlebnispädagogik entgegenzuwirken.

Aufgrund der wachsenden Erlebnisarmut im Alltag werden Gleichmaß, Institutionen, Routine und die gesamte Alltäglichkeit vielfach verteufelt und Freizeit, Urlaub, Privatsphäre, Vergnügen, Abenteuer als Stimulanzien zur Flucht vor dem Alltag genutzt (*Schöndorf* 1995, S. 35). Das Erlebnis ist so zu einem Konsumgut degradiert und zur kommerziellen Ausbeutung freigegeben (*Ziegenspeck* 1993, S. 108). Es ist deshalb ein Anliegen der Erlebnispädagogik, den Blick für das Erlebnis auch und gerade im Alltag zu öffnen. „Scheinbar Banales kann zum Erlebnis werden, wenn wir nur offen dafür sind" (*Schöndorf* 1995, S. 39).

2.2.3 Überblick über die moderne Erlebnispädagogik

Seit Beginn der 80er Jahre kann von moderner Erlebnispädagogik gesprochen werden, da seitdem – unter Aufnahme der wesentlichen Grundgedanken Kurt Hahns – verstärkt eine Professionalisierung des Praxisfeldes sowie eine theoretische Systembildung angestrebt worden ist (*Fischer / Ziegenspeck* 2000, S. 301). Im Folgen-

den soll ein knapper Überblick über das Selbstverständnis der modernen Erlebnispädagogik geliefert werden. Dabei sollen die wichtigsten Ausrichtungen, Ziele und die häufigsten Aktionsfelder angesprochen werden.

„Erziehung im engeren Sinne der Erlebnispädagogik ist zielgerichtete und auf Ganzheitlichkeit angelegte Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung erlebnispädagogischer Prozessgestaltung mit dem Ziel, Selbst- und Umweltveränderungen im emotional-erlebnishaften, sozial-kognitiven und praktisch-aktionalen Kontext zu bewirken" (*Fischer / Ziegenspeck* 2000, S. 28).

Es ist also weiterhin Ziel der Erlebnispädagogik, die Entwicklung und Bildung der ganzen Persönlichkeit zu betreiben, das Lernen und Lehren am Entwicklungs- und Fähigkeitsstand der Lernenden zu orientieren und vor allem das Lernen im und am Leben zu ermöglichen, also ein möglichst lebendiges Lernumfeld zu schaffen (*Bauer* 1993, S. 16). Dabei wird ein Lernen unter pädagogischer Zurückhaltung angestrebt: es soll aus der natürlichen Situation heraus, durch unmittelbar gemachte Erfahrungen sowie aus den Konsequenzen des eigenen Handelns gelernt werden (vgl. *Scholz* 2001, S. 27 f.). Insoweit bestehen keine fundamentalen inhaltlichen Unterschiede zu der klassischen Erlebnistherapie Kurt Hahns.

In der modernen Erlebnispädagogik findet jedoch der oben bereits skizzierte gesellschaftliche Wandel Berücksichtigung: Angesichts einer zunehmenden technizistischen Virtualität besteht der Herausforderungscharakter der modernen Erlebnispädagogik etwa darin, „mit eigenen und inhaltlichen Potentialen auf Werte und Möglichkeiten menschlicher Kräfte zu verweisen und diese in handlungsorientierten Lernformen zu fordern und zu fördern" (*Fischer / Ziegenspeck* 2000, S. 306).

Die moderne Erlebnispädagogik verfolgt das globale Ziel, individuelle Problemlösungskompetenzen zu entwickeln und zu fördern. Dies geschieht zum einen, indem sie durch ungewohnte Handlungszusammenhänge außerhalb der gewohnten Umgebung sowohl für räumlichen als auch für kognitiven Abstand von alltäglichen Routinen sorgt. Dadurch wird die Möglichkeit gegeben, sein bisheriges Denken und Handeln zu überprüfen und gegebenenfalls zu ändern. Aber auch auf sozial-kognitiver Ebene werden Lernprozesse aktiviert. Denn Aufgaben und Ziele, die nur durch Teamwork gemeistert werden können, erfordern Organisation, Engagement und Verantwortung. Gegenseitiges Vertrauen innerhalb der Gruppe kann unter anderem dazu führen, dass richtig verstandene Kritik das individuelle Verhalten und Handeln fördert. Durch besondere Herausforderungen, die das Soziale und das Natursportliche betreffen, werden „Risiko- und Eigenpotentialerfahrungen" (vgl. *Fischer / Ziegenspeck* 2000, S. 270) gesammelt. Handwerkliche und sportliche Tätigkeiten sorgen für Bewegung und Körperbewusstsein. Zusammen mit sinnlicher Wahrnehmung und geistigen Tätigkeiten wird dem ganzheitlichen Lernbegiff – Lernen mit Kopf, Herz und Hand – Rechnung getragen und die Selbstwirksamkeit gefördert.

Diese positiven Auswirkungen erlebnispädagogischer Aktivitäten werden durch verschiedene Studien mit Jugendlichen gestützt (vgl. Kümmel / Hampel / Meier 2008, S. 556 f.). Danach sind spürbar positive Veränderungen der allgemeinen und psychosozialen Befindlichkeit, des Selbstwerts und der Selbstwirksamkeit sowie zeitlich stabile Veränderungen im eingeschätzten Gruppenzusammenhalt und Selbstvertrauen zu verzeichnen. Außerdem haben erlebnispädagogische Interventionen posi-

3. Die konkrete City Bound-Klassenfahrt-Aktion

Konkrete Grundlage für die Gestaltung eines Klassenfahrt-Programmes war ursprünglich eine Sponsoring-Aktion der Firma Bahlsen in Kooperation mit TUI Leisure Travel und Die Bahn, die in den folgenden Abschnitten näher vorgestellt wird. Es werden zudem die Grundgedanken ausgeführt, die der entwickelten Programmgestaltung zugrunde liegen. Diese sollen einerseits dem City Bound-Konzept gerecht werden und andererseits die vorgegebenen Rahmenbedingungen der konkreten Klassenfahrtsaktion berücksichtigen. Die vorliegende Arbeit mündet schließlich in ihrem Kernstück, dem Katalog der entwickelten Aktionen, dem als Abschluss noch wichtige organisatorische Fragestellungen nachfolgen.

3.1 Vorgegebener Rahmen

3.1.1 Teilnahmebedingungen

Den Werbe-Anzeigen der Firma Bahlsen waren folgende Angaben über die Teilnahmebedingungen zu entnehmen: Der geplante Aktionszeitraum war vom 1. Mai 2004 bis Ende Oktober 2005, sollte also anderthalb Jahre betragen, wobei Buchungsschluss der 31. Mai 2005 war und der letzte mögliche Rückreisetermin der 29. Oktober 2005.

Mindestens zwei Wochen vor Abreise sollten die Klassen ihre Unterlagen zu ihrem im Prospekt so bezeichneten „Rundum-sorglos-Paket" per Post erhalten. Die An- und Abreise für die dreitägige Fahrt musste dienstags, donnerstags oder samstags erfolgen. Um an der Aktion teilnehmen zu können, mussten zuvor 222 so genannte Klassenfahrt-Punkte gesammelt und in ein Klassensparbuch geklebt werden. Dieses war gegen eine Zuzahlung von „nur 99,- Euro pro Person" in Hapag Lloyd-Reisebüros, TUI-Reisecentern oder im First Reisebüro einzulösen. Die Klassenfahrt-Punkte befanden sich auf vielen Bahlsen und Leibniz Produkten im Handel, das nötige Klassenfahrtssparbuch war unter anderem auf den Internetseiten von Bahlsen und Leibniz erhältlich. Die Bahn sollte Reiseinformationen unter der DB-Infohotline geben, die Reisen organisieren und die Reiseunterlagen zusenden. Zudem sollte ein Preisausschreiben durchgeführt werden, in dem die Teilnahmeberechtigung unabhängig vom Sammeln der Klassenfahrt-Punkte zu gewinnen sein sollte.

3.1.2 Leistungen

Ebenfalls den Werbeanzeigen zu entnehmen waren die angebotenen Leistungen bezüglich der Klassenfahrt: Die zur Auswahl stehenden Reiseziele waren die vier Großstädte Berlin, Hamburg, Köln und München. Das Angebot beinhaltete zunächst die An- und Abreise mit der Deutschen Bahn. Die Klassen sollte jeweils in zentral gelegenen Jugendhotels untergebracht werden. Dort sollten die SchülerInnen „freundlich ausgestattete Mehrbettzimmer" beziehen. Diesbezüglich kamen zwei Übernachtungen mit Frühstücksbuffet und Halbpension sowie ein Lunchpaket am Abreisetag hinzu. Die Kosten für die Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel waren durch die Vergabe von drei Tagestickets pro SchülerIn im Gesamtpaket enthalten. Die Klasse sollte außerdem einen eigenen Stadtplan bekommen. Kernstück der Klassenfahrt bildete das erlebnispädagogische Programmpaket.

3.1.3 Zielgruppe und Buchungskriterien

Das im Rahmen dieser Arbeit zu gestaltende Programm musste in hohem Maße flexibel anwendbar sein. Konkrete Termine für die stattfindenden Klassenfahrten waren bei der Erstellung der Programmpunkte nicht bekannt. Die Fahrten sollten vielmehr über den Zeitraum von eineinhalb Jahren verteilt stattfinden, sodass das zu entwerfende Programm zu jeder Jahreszeit durchführbar sein musste. Auch hinsichtlich der Gruppenstrukturen bezüglich Alter, Schülerzahl, Bildungsstand, Vorerfahrungen, Lernvoraussetzungen, Sozialverhalten etc. lagen keine Angaben vor. Die Reisen hätten im angegebenen Zeitraum relativ kurzfristig und von allen Klassen der Sekundarstufen I und II (siebte bis dreizehnte Klasse) innerhalb Deutschlands gebucht werden können.

Daraus ergaben sich folgende Konsequenzen: Zunächst musste ein Programm erstellt werden, dass sowohl für dreizehnjährige als auch für annähernd volljährige SchülerInnen reizvoll ist. Es musste somit vollkommen unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und Bildungsansprüchen Rechnung tragen.

Zudem wurde ein Einbeziehen Dritter in das City Bound-Programm dadurch erschwert, dass im Vorfeld der Klassenfahrten keine konkreten Absprachen mit betreffenden Einrichtungen etc. getroffen werden konnten. Eine auf Kurzfristigkeit und auf den unterschiedlichen Vorstellungen der Schulklassen hin angelegte Reise bietet keinen geeigneten Rahmen für dahin gehende Planungen. Es ist etwa einer sozialen Einrichtung, die ihre Tore für eine Gruppe Schüler gern öffnen würde, in der Regel nicht zuzumuten, bestimmte Leistungen für eine unbestimmte Anzahl von Schülern an unbestimmt vielen Tagen im Jahr verbindlich zuzusagen. Risiken wie Misserfolge und Frustration ergeben sich aus einer Unverbindlichkeit von Absprachen schnell, wenn die Umstände für die Einzubeziehenden sich kurzfristig ändern oder von Anfang an unklar sind.

Es war außerdem davon auszugehen, dass die Schulklassen grundsätzlich auf eine Besichtigung der die betreffende Stadt prägenden kulturellen Stätten nicht verzichten wollen, zumal Begegnungen mit Institutionen und sozialen Einrichtungen oder Unternehmen in jeder beliebigen Stadt – also in der Regel auch ihrem Schulort – zu verwirklichen sind und Teil einer Unterrichtseinheit bilden könnten (vgl. etwa *Burk / Rauterberg / Schönknecht*, 2008). Den Jugendlichen sollten vielmehr Begegnungen mit der Individualität der jeweiligen Großstadt ermöglicht werden, wobei sich Individualität in diesem Sinne sowohl auf touristische Attraktionen als auch auf alltägliche Bereiche erstrecken kann. Das Alltagsleben kann in einen „Besichtigungs-Rahmen" integriert werden, was in der Programmgestaltung berücksichtigt werden musste.

3.1.4 Aufenthaltsdauer

Die Firma Bahlsen gab einen zeitlichen Rahmen von drei Tagen inklusive An- und Abreise vor. Es konnte davon ausgegangen werden, dass die Schulklassen um die Mittagszeit am Zielort eintreffen und am Nachmittag des dritten Tages die Rückreise antreten würden. Für Aktivitäten standen also zwei halbe Tage und ein ganzer Tag zur Verfügung. Besonders zeitintensive Programmpunkte waren somit von vornherein ausgeschlossen. Ein gangbarer Weg ist es insoweit, Optionen bezüglich der

Stadterkundungen offen zu halten, damit sich die Schulklassen ein Programm nach ihren Bedürfnissen und Vorstellungen zusammenstellen können. Je nach gewünschter Intensität in der Auseinandersetzung mit einem Thema sollten diesbezüglich unterschiedliche Aktivitäten konzipiert werden, die mal mehr, mal weniger Zeit in Anspruch nehmen.

3.1.5 Unterkunft und Verpflegung

Als Unterkunft sah die Aktion ein Jugendhotel vor. Hinsichtlich des Nachtquartiers bestand also kein Gestaltungsspielraum, was für das City Bound-Konzept eine Einschränkung bedeutet. Denn dieses bietet insofern Gelegenheit, Impulse für die individuelle Entwicklung zu geben, als von einer bewusst gewählten ungewöhnlichen Umgebung der Reiz des Abenteuers ausgehen kann, wodurch wiederum die Kompetenz gefördert werden kann, mit ungewohnten Situationen umzugehen. Da neben dem Frühstück eine warme Malzeit geboten wurde, brauchte sich die Klasse nur um eine weitere Malzeit für zwischendurch zu kümmern. Wann, wie und wo dies hätte stattfinden mögen, sollte je nach aktueller Bedürfnislage vor Ort mit den SchülerInnen vereinbart werden. Die Aktion „Picknick" (siehe Abschnitt „Aktions-Katalog") stellt eine Möglichkeit der außerinstitutionellen Verpflegung dar, hat gleichzeitig Erlebnischarakter und hält Potential für soziales Lernen bereit.

Neben den erwähnten hinzunehmenden Einschränkungen für die City Bound-Konzeption bezüglich Nachtquartier und Verpflegung ergaben sich aus der von den Sponsoren festgelegten Vorgabe auch gewisse Vorteile. So erübrigten sich durch die zentrumsnahe Unterbringung in einem Jugendhotel lange Anfahrtswege mit öffentlichen Verkehrsmitteln. Dies ist von Vorteil, wenn man bedenkt, dass sich die meisten Aktionen auf Bereiche der Innenstadt beziehen und der geplante Klassenfahrts-Aufenthalt recht kurz ist. Unter Berücksichtigung des kurzen Zeitrahmens kann organisationsintensive Selbstverpflegung nur am Rande stattfinden. Durch das Halbpensions-Angebot ergab sich also ebenfalls eine Zeitersparnis, die den Aktionen zugute kam.

3.2 Die gerichtliche Untersagung des Bahlsen-Projekts

Wie oben ausgeführt (Kapitel 2.1.7) ist das Zurückgreifen auf Sponsoringmodelle ein gangbarer Weg, um die Finanzierung von Klassenfahrten zu gewährleisten.
Die Aktion „Sammeln für die Klassenfahrt" der Fa. Bahlsen musste jedoch abgebrochen werden, nachdem der Verbraucherzentrale Bundesverband e. V. ein gerichtliches Unterlassungsurteil erwirkt hatte. Erstinstanzlich hatte das Landgericht Hannover die entsprechende Klage noch abgewiesen, bevor das Oberlandesgericht Celle das Urteil abänderte und die Aktion untersagte. Das Gericht sah darin einen Verstoß gegen die Vorgaben des Gesetzes gegen den unlauteren Wettbewerb (UWG).

Es werde durch das Klassensparbuch, das nur durch den Kauf von Bahlsen-Produkten gefüllt werden kann, ein Gruppenzwang geschaffen, wodurch die Entscheidungsfreiheit der Verbraucher in unangemessener unsachlicher Weise beeinträchtigt werde: „Entscheidet sich nämlich eine Schulklasse mehrheitlich für eine solche ‚subventionierte' Klassenfahrt, haben es die ‚Abweichler' - seien es Schüler oder ihre Eltern -

schwer, sich durchzusetzen: Sie könnten sich - auch seitens der Lehrer - dem Vorwurf des ‚Spielverderbers', der Kleinlichkeit und vor allem der mangelnden Solidarität mit der Klassenmehrheit ausgesetzt und schon deshalb gezwungen sehen, sozusagen notgedrungen doch die Klassenfahrt durch Kauf der Produkte der Beklagten und damit den Erwerb von Punkten zu unterstützen" (OLG Celle GRUR-RR 2005, 387 f.). So werde letztlich ein „unzulässiger Kaufzwang auf Schüler und ihre Eltern" ausgeübt.

Das Urteil des Oberlandesgerichts Celle ist rechtskräftig geworden, nachdem die Fa. Bahlsen die zunächst eingelegte Revision zurückgenommen hat. Seit der Novelle des UWG im Jahr 2009, welche die Vorgaben der europäischen Richtlinie gegen unlautere Geschäftspraktiken in nationales Recht umsetzt, sind die Aussichten, eine vergleichbare (Werbe-)Aktion in rechtmäßiger Weise durchzuführen, spürbar gesunken. In die sogenannte „Black List" derjenigen Wettbewerbshandlungen, welche von vornherein als unzulässig eingestuft werden, ist „die in eine Werbung einbezogene unmittelbare Aufforderung an Kinder, selbst die beworbene Ware zu erwerben oder die beworbene Dienstleistung in Anspruch zu nehmen oder ihre Eltern oder andere Erwachsene dazu zu veranlassen" (Nr. 28 des Anhangs zu § 3 Abs. 3 UWG). Die bisher in Rechtsprechung und Literatur umstrittene Frage, welche Kriterien erfüllt sein müssen, um ein solches Verhalten als Wettbewerbsverstoß zu qualifizieren, ist damit einer Klärung zugeführt worden.

Hervorzuheben ist, dass das Urteil gegen die Firma Bahlsen zwar die konkrete Werbemaßnahme, nicht aber den Inhalt der Klassenfahrts-Aktion oder gar das dahinterstehende pädagogische Programm zum Gegenstand hatte. Dieses lässt sich naturgemäß unproblematisch auch ohne eine solche kommerzielle Einbettung in ein Werbekonzept für die Durchführung einer Klassenfahrt heranziehen. So nachvollziehbar die rechtlichen Bedenken gegen die Werbemaßnahme erscheinen, wurde durch das Urteil die Durchführung einer großen Anzahl von Klassenfahrten verhindert, welchen ein einheitliches Konzept zugrunde gelegen hätte. Deren wissenschaftliche Auswertung hätte mit Sicherheit wertvolle Rückschlüsse auf den pädagogischen Wert dieser „City Bound"-Klassenfahrten zugelassen.

3.3 Allgemeine Überlegungen zur Programmstruktur

3.3.1 Modulare Ausgestaltung des Programms

Die Ausarbeitung eines Programms, das für vier verschiedene Großstädte passen soll, ohne beliebig zu werden, das vielmehr die Besonderheiten der jeweiligen Stadt erlebbar machen soll, ließe sich durch die Aufspaltung in vier verschiedene Einzelprogramme noch verwirklichen. Wenn man berücksichtigt, dass es jedoch zusätzlich zu jeder Jahreszeit passen muss, von verschiedenen Klassen, die eine Reise zum selben Zeitpunkt in der selben Stadt durchführen, durchlaufen werden können muss, ohne dass diese sich immer wieder im Wege sind, müsste man schon für jede Stadt eine Reihe von Parallelprogrammen entwerfen, was den Arbeitsumfang schon empfindlich vergrößern würde. Eine weitere Verschärfung dieses Differenzierungsproblems folgt aus dem Umstand, dass SiebtklässlerInnen der Hauptschule ebenso von der Reise profitieren können sollen wie OberstufenschülerInnen. Um allen Even-

tualitäten annähernd gerecht werden zu können, müsste eine erhebliche Anzahl verschiedener Programmgestaltungen entworfen werden.

Diese zahlreichen Programme wären jedoch immer noch mit dem Makel behaftet, dass sie für die Klassen ein recht starres Korsett bedeuteten und die LehrerInnen nicht flexibel auf Besonderheiten in der Klassenstruktur, der Vorbildung und den Vorlieben der SchülerInnen reagieren könnten. Die Programme würden letztlich an den Erfordernissen des Einzelfalls vorbei entwickelt.

Um diesen Effekt zu verhindern, wurde vorliegend auf das Entwickeln einer starren Programmstruktur verzichtet. Stattdessen sollen Aktionsmodule, die nahezu beliebig miteinander kombinierbar sind, die LehrerInnen in die Lage versetzen, das Programm an die oben genannten Parameter anzupassen. Sie bekommen so die Möglichkeit, passende Schwerpunkte zu setzen, den konkreten An- und Abreisetermin ebenso flexibel zu berücksichtigen wie Witterungsverhältnisse und vorangegangene Unterrichtsinhalte. Sie können so auf den Verlauf der Klassenfahrt behutsam Einfluss nehmen, wobei durch die Ausgestaltung der Aktionen gleichwohl gewährleistet ist, dass die SchülerInnen ohne wirkliche Kontrolle selbständig agieren müssen.

3.3.2 Reiseziele

Jede Stadt hat ihre charakteristischen Seiten. Das, was davon auf den Menschen ausstrahlt, kann als Flair bezeichnet werden. Wodurch die im Projektrahmen zur Auswahl stehenden Großstädte im Einzelnen ihr Flair erhalten, kann zunächst aus städtebaulichen Besonderheiten geschlossen werden. Darüber hinaus prägen soziale und kulturelle Strukturen sowie die Dominanz bestimmter Wirtschaftszweige das Bild einer Stadt. Alltagswelt und Flair beeinflussen so einander. Die Ursachen, die in ihrem Zusammenspiel ein bestimmtes Flair bewirken, sind vielschichtig und schwer in ihrer Gewichtung bestimmbar. Ein Klassenfahrt-Konzept, das sich darum bemüht, die Schüler nicht ausschließlich – wie häufig im Rahmen einer konventionellen Städtereise – mit der historischen Vergangenheit einer Stadt oder kulturellen Attraktionen derselben zu konfrontieren, sondern das Besondere einer Stadt erlebbar zu machen, muss somit darauf zielen, die Zusammensetzung dieser städtischen Besonderheiten aufzudecken. Dafür ist insbesondere die Reflexion des in der Stadt Erlebten wichtig. Für den Kontext Klassenfahrten mit City Bound-Ausrichtung ergeben sich somit bedeutsame Planungskriterien: Touristische Ausflugsziele finden weiterhin im Programm Berücksichtigung, werden jedoch in enger Verknüpfung mit der Alltagswelt betrachtet.

3.3.3 Zum kommunikativen Aktions-Element

Die SchülerInnen sollen durch den Kontakt mit Menschen einen Eindruck vom Alltagsleben in der Großstadt bekommen. Begegnungen mit verschiedenen Menschen in verschiedenen Zusammenhängen oder ein und demselben Kontext können dazu führen, Hemmungen gegenüber Fremden abzubauen sowie durch Verständnis für die Lebenslagen anderer zu mehr Toleranz zu gelangen. Außerdem füllt ein Austausch mit Menschen eine Stadt mit Leben. Es werden wichtige Alltagskompetenzen aufgebaut und gestärkt. Die SchülerInnen gehen mit einer bestimmten Intention auf

die Leute zu, um sachliche Informationen zu erhalten, etwas Persönliches über die Leute zu erfahren (um evtl. einen Eindruck von den sozialen Verhältnissen in der jeweiligen Gegend zu bekommen), um ihnen zu helfen oder um sie zu etwas zu animieren (z.B. für ein Gruppenfoto mit weiteren Passanten).

Schließlich ist Kommunikation der einzige Weg, um einer sozialen Isolation entgegenzuwirken. Gerade Großstädte zeichnen sich durch ein hohes Maß an Anonymität der miteinander in derselben Stadt lebenden Menschen aus. Mehr noch als in jedem anderen Lebensumfeld erscheint Kommunikation dort als die einzige Möglichkeit, um sozial überleben und einer Vereinsamung entgegenwirken zu können. Deshalb bietet es sich gerade auf einer Städtereise an, diese lebenswichtige Schlüsselkompetenz zu trainieren. Es sollten aus diesem Grunde möglichst alle Aktionen ein Mindestmaß an Kommunikation erfordern.

3.3.4 Erlebnis-Reflexion

Auf eine im Anschluss an die Aktionen stattfindende Reflexion der Erlebnisse als Ergebnissicherung wird bei City Bound besonders viel Wert gelegt (siehe oben Kapitel 2.2.5), was auch im Rahmen dieser Klassenfahrt beachtet werden sollte. Denn durch sie soll erreicht werden, dass die TeilnehmerInnen aus ihren gemachten Erfahrungen lernen (Transfer). Das Erlebte soll dabei aufgearbeitet werden, sodass es besser verinnerlicht wird und somit ein nachhaltiger Lernprozess stattfinden kann (*Ameling* 2002, S. 36). Für diese besondere Art von Klassenfahrt bieten sich zweierlei Zielvorstellungen hinsichtlich eines individuellen Lernzuwachses an: Die eine befasst sich mit dem Ausbau von so genannten Schlüsselqualifikationen (Handlungskompetenzen), die andere verfolgt die Aneignung von Spezialwissen. Letzteres wird durch die auf bestimmte Themen ausgerichteten im ganzheitlichen Sinn stattfindenden Aktionen interessant gemacht. Die Betonung liegt hierbei auf der Weckung von Interesse für ein bestimmtes Thema. Damit diese eventuell entstandene Neugierde genutzt werden kann, ist eine Vertiefung des betreffenden Themas spätestens im Rahmen des schulischen Unterrichts empfehlenswert. Diesbezüglich finden sich in dem an dieses Kapitel anschließenden Aktionskatalog Reflexionsanregungen.

Zu unterscheiden sind somit zwei aufeinander folgende Reflexionsphasen. Während die zweite aus zeitlichen und organisatorischen Gründen in den Unterricht verlegt werden sollte, schließt die erste unmittelbar an die Aktionen an. Wie oben bereits ausgeführt (siehe Kapitel 2.2.4.1), stellt das zeitnahe Gespräch über persönliche Erlebnisse ein wichtiges Element zur individuellen Verarbeitung des Erlebten dar, die durch bloße Passivität eingeschränkt, wenn nicht gar verhindert wird. Im Sommer bietet es sich dazu etwa an, eine Rasenfläche (z.B. im Park) aufzusuchen, um dort Platz und Ruhe zu haben, sich räumlich und emotional entfalten und über Zimmerlautstärke hinaus laut sein zu können. Vielleicht findet sich aber auch ein Ort im Trockenen (z.B. im Hotel ein Seminarraum o. ä.), an dem Kommunikations-Spiele und Kollektivgespräche durchführbar sind.

Da Spiele einen hohen Erlebnischarakter haben und auf einer Klassenfahrt beliebt sind, kann durch sie ein Gesprächs-Impuls in Gang gebracht werden. Es soll so vermieden werden, dass die SchülerInnen im Anschluss an ihre hoffentlich spannenden Aktionen durch „trockene" Gespräche die Freude an der Sache verlieren. Ein Kom-

munikations-Spiel kann somit einen lockeren Übergang von der Erlebnis-Aktion hin zur allmählichen Entspannung darstellen, was ein am Ende der Reflexionsphase stattfindendes gemeinsames Gespräch über im Spiel zu Tage geförderte Freude und Probleme abrunden würde.

Die Lehrkräfte sollten zu diesem Zweck wesentliche, sich durch den Einstieg herauskristallisierte Äußerungen zusammenfassen und wichtig erscheinende Punkte hinsichtlich einer individuellen Persönlichkeitsentwicklung aufgreifen und ansprechen. Die LehrerInnen haben also die Aufgabe, aufmerksam zuzuhören und zu moderieren, etwa in der Form: "Ihr habt gesagt, dass ...". Was meint ihr, könnten Ursachen und Gründe dafür gewesen sein, wie hätte man das verhindern können?" So kann sich ein offenes Gespräch entwickeln, das in den Händen der SchülerInnen liegt. Die SchülerInnen sollten gerade in dieser Phase der Reflexion immer wieder aufgebaut werden und persönliche Bestätigung bekommen, damit etwa nach Frustrationserlebnissen nicht das wenig förderliche Gefühl entsteht, versagt zu haben.

Im Folgenden werden zwei Beispiele für einen spielerischen Zugang dargestellt, die eigenen Überlegungen entspringen und darauf aus sind, Bewegungselemente mit einzubeziehen sowie Jede(n) ihre/seine positiven wie negativen Erlebnisse schildern zu lassen, wobei das zweite Beispiel anspruchsvollere Bedingungen stellt:

Erzähl-Kreis

Damit wirklich alle SchülerInnen die Gelegenheit bekommen, ihre Erfahrungen zu schildern, könnte man gemeinsam einen Kreis bilden (sitzend oder stehend) und sich gegenseitig ein kleines Säckchen zuzuwerfen, das den Fänger zum Erzählen auffordert. Dieser hat zwar selbstverständlich das Recht, seine Erfahrungen für sich zu behalten. Die Hemmschwelle, etwas von sich zu erzählen ist aber sicherlich niedriger, als würde man sich unaufgefordert einbringen müssen. Außerdem bewirkt die gesellige Runde mit einem spielerischen Bewegungselement (dem Zuwerfen) eine lockere, ungezwungene Atmosphäre. Es könnte beispielsweise Jede(r) nach dem schönsten sowie dem unschönsten während der Aktion erlebten Ereignis gefragt werden, zwischenmenschliche Ereignisse mit eingeschlossen.

Gruppen-Geschichten

Innerhalb derselben Gruppen, die sich für die zuvor stattgefundene Aktion gebildet haben, wird ein Kommunikations-Spiel gespielt. Zunächst erklärt sich ein(e) SchülerIn pro Gruppe dazu bereit, als erste(r) zwei persönliche besondere Erfahrungen – eine positive, eine negative – in möglichst ein bis zwei Sätzen auf einen Zettel zu schreiben, und zwar mit der Einleitung. „Ich möchte dir etwas Persönliches anvertrauen: ...". Jede Person fügt zu der zuvor erhaltenen Nachricht zwei persönliche Gedanken (Erlebnisse) hinzu. Der / die Letzte in der Kette trägt die Erlebnissammlung der Klasse vor. So kommen auf spielerische Weise verschiedene kleine Geschichten zustande, die die Erfahrungen der Gruppenmitglieder transportieren und allen zugänglich machen. Interessant wäre, danach zu schauen, ob in den jeweils anderen Gruppen ähnliche Erfahrungen zur Sprache gebracht werden oder wie sich die Erfahrungen eventuell gegenseitig ergänzen.

3.4 Schlussfolgerungen für die Aktions-Konzeption

1. Die Aktionen sollen auch ohne die verbindliche Einbindung Dritter zu bewältigen sein. Auf spezielles Fachwissen muss daher verzichtet werden. Stattdessen sollen die Aufgaben durch die Freude am Nachforschen eines bestimmten die Stadt betreffenden Aspektes individuelles Interesse wecken und Fragen aufwerfen, woran in einer Nachbereitung unter Umständen angeknüpft werden kann.

2. Aufgrund der kurzen zur Verfügung stehenden Zeit von nominell drei Tagen, die sich aufgrund von An- und Abreise faktisch auf zwei Tage reduzieren, können keine besonders zeitaufwändigen und spektakulären Aktionen mit intensiver Vor- und Nachbereitung geplant werden. Vielmehr sollen die einzelnen Aktionen innerhalb weniger Stunden und spontan durchführbar sein.

3. Die Aktionen sollen ohne die Voraussetzung expliziten Wissens durchführbar sein, also keine unüberwindbaren Hürden in den Weg stellen. Die Aktionen sollten so offen konzipiert werden, dass sie verschiedenen Leistungsniveaus der SchülerInnen bzw. Schulklassen gerecht werden können. Die Ergebnisse der Aktionen bilden die Grundlage zur Vertiefung bestimmter Aspekte, seien diese personen- oder sachbezogen.

4. Durch die Aktionen sollen vielfältige Schlüsselqualifikationen (= Handlungskompetenzen) erworben und gefördert werden, und durch entdeckendes Lernen Freude an der Erkenntnis. Durch das gemeinsame Agieren in Gruppen werden soziale Kompetenzen angesprochen.

5. Insbesondere sollen die Aktionen dazu dienen, die Fähigkeit zur Kommunikation zu fördern. Die SchülerInnen müssen deshalb bei den weitaus meisten Aktionen diesbezügliche Hemmungen überwinden und mit den Einwohnern der Stadt in Kontakt treten.

6. Die Aktionen sollen stadtspezifische Aspekte in einer Symbiose aus Touristenattraktionen und Alltagwelt vermitteln, um das Flair einer Stadt zu erspüren.

7. Die Aktionen sollen den Schülern Freiräume zur persönlichen Ausgestaltung und individuellen Herangehensweise an eine Aufgabe lassen und so ihre Selbständigkeit herausfordern und fördern sowie der „Ich-Findung" dienen.

8. Die Lehrkraft soll in der Lage sein, die Aktionen nach den individuellen und kollektiven Bedürfnislagen der SchülerInnen auszuwählen, sowie ausgewählte inhaltliche bzw. thematische Aktionsschwerpunkte nach Möglichkeit im Unterrichtsrahmen vor- und nachzubereiten.

9. Die Aktionen sollen einen den Bedürfnissen Jugendlicher gerecht werdenden Aufforderungscharakter haben.

10. Die Aktionen bedürfen im Sinne des City Bound-Ansatzes einer unmittelbaren Nachbereitung im Klassenverband (Reflexion). Dazu sollen methodische und didaktische sowie inhaltliche Anregungen gegeben werden. Diese können aber das pädagogische Gespür der Lehrkraft in einmaligen Situationen nicht ersetzen.

11. Die ausführlichen Erläuterungen der Aktionen und deren pädagogischen Intentionen sollen der Lehrkraft dazu dienen, die SchülerInnen im Sinne der Aktion zu motivieren, ihnen die nötigen Anleitungen und Informationen zu geben sowie Anregungen für eine an die Aktion anschließende Reflexionseinheit zu bekommen.

12. Die Aktionen dürfen sich nicht in der praktischen Durchführung erschöpfen, sondern bedürfen einer Vorbereitung zur Klärung der Aktionsziele (z.B. nach bekannten Persönlichkeiten der Stadt forschen, Leute interviewen) und den damit verbundenen persönlichen Anforderungen (z.B. Kontaktbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Organisation, Selbstständigkeit).

4 Aktions-Katalog

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Aktionsmodule dargestellt. Vorangestellt wird diesen im Anschluss an den Titel der Aktion das Motto, das auf den Umschlag gedruckt wird. Daran schließt sich jeweils die an die SchülerInnen gerichtete Aktionsanweisung an, welche diese in ihren Umschlägen vorfinden werden. Je nach Aktion folgen verschiedene Hinweise zur Durchführung der Aktion sowie zu der pädagogischen Intention, die damit verfolgt wird. Zudem werden für die meisten Aktionen noch Reflexionsanregungen gegeben.

4.1 Lebensmotto- und Unterschriftensammlung

„Autogrammjagd"

Liebes Erlebnis-Team,

auf eurer Klassenfahrt entdeckt ihr die Großstadt in Kleingruppen auf eigene Faust.

Dabei werdet ihr hin und wieder auf fremde Hilfe angewiesen sein, denn niemand kennt die Großstadt so gut wie jemand, der seit Jahren in ihr zu Hause ist. Zu welchen Personen ihr auch immer Kontakt sucht – ihr werdet nach der Klassenfahrt immer auch an bestimmte Gesprächssituationen und Menschen zurückdenken.

Damit ihr niemanden vergesst, ist es eure Aufgabe, die Leute, welche ihr interviewt habt, um eine **Unterschrift (Vorname reicht)** und ein **persönliches (Lebens-)Motto** zu bitten. Wenn ihr mögt, fragt auch nach dem **Alter** der Personen, welches in Klammern hinter den Namen geschrieben werden kann. Zu diesem Zweck bekommt ihr vor jeder Aktion einen **Bogen Papier**. Nehmt eventuell verschiedenfarbige **Stifte** mit, damit sich die Leute eine Farbe nach ihrem Geschmack aussuchen können.

Nach der Klassenfahrt werden alle Sammlungen für Jede(n) von euch vervielfältigt und zusammengebunden und ihr habt so ein **originelles Erinnerungsstück** an eure Großstadterkundungen.

Viel Spaß, nette Kontakte, reichlich Autogramme und viel Erfolg!

Hinweis

Damit die SchülerInnen-Gruppen von den Personen, mit denen sie in Kontakt kommen, Autogramme und Mottos sammeln können, benötigen sie pro Aktion mindestens einen Bogen Papier (DIN A4 oder DIN A3) und eventuell verschiedenfarbige Stifte.

5 Organisatorische Aufgaben der LehrerInnen

5.1 Packliste

Vor Fahrtantritt sollte mit den Schülern abgesprochen werden, was sie unbedingt mit auf Klassenfahrt nehmen sollten und worauf verzichtet werden sollte. Bezüglich dieses Vorhabens ist es nötig, sich über die Bedingungen am Reiseort und die pädagogischen Absichten im Klaren zu sein. Da eine Klassenfahrt der Stärkung der Klassengemeinschaft dienen sollte, also soziale Kontakte im Vordergrund stehen, kann der Verzicht auf digitale Unterhaltungsmedien wie Disk-Man und Gameboy empfohlen werden und gegenüber SchülerInnen und Eltern nachvollziehbar begründet werden. Um jederzeit erreichbar zu sein und vor allem in Notfällen präsent sein zu können, ist die Ausstattung mit einem Handy pro LehrerIn und Schülergruppe unbedingt zu empfehlen. Selbstverständlich ist es wichtig, sich vor der Klassenfahrt über Allergien, Erkrankungen, sowie über Medikamenteneinnahme der SchülerInnen zu erkundigen.

5.2 Aktions-Umschläge

Mit dem flexiblen Programm-Paket kommt der Lehrkraft die Aufgabe zu, die für die einzelnen Aktionen vorgesehenen Umschläge je nach vorgesehen Aktionen zu beschriften, zu packen und zu sortieren.

Die Kleingruppen bekommen jeweils einen Umschlag mit ihrer Aufgabenstellung. Auf dem Aktionsumschlag steht außen eine die Aktion betreffende Andeutung (die entsprechende Unter-Überschrift der jeweiligen Aktion im Katalog), wodurch bei den SchülerInnen in erster Linie Spannung erzeugt werden soll. Im Innern des Umschlags befindet sich die Aktions-Anweisung, bei der unter anderem auf eine direkte Anrede Wert gelegt wurde. Weil sich der Text an die Gruppe als Ganzes wendet und es sich um eine Erlebnisse provozierende Klassenfahrt handelt, werden die Gruppen mit „Liebes Erlebnis-Team“ begrüßt. Dies soll die Identifikation mit dem Gesamtkonzept fördern.

5.3 Bahnfahrt

Da sich die Klassenfahrt über einen kurzen Zeitraum von faktisch zwei Tagen erstreckt, sollte bereits auf der Hinfahrt im Zug mit dem Programm begonnen werden. Aufgaben hierfür finden sich im Aktionskatalog, wobei die jeweiligen Abschnitte zur zeitlichen Einbindung diesbezüglich einen Anhaltspunkt liefern.

5.4. Handys

Vor Antritt der Klassenfahrt sollten die LehrerInnen die Handynummern aller SchülerInnen in ihrem Handy gespeichert haben, um jederzeit Kontakt zu ihnen aufnehmen zu können. Nicht nur in expliziten Notfällen kann der Einsatz des Handys zum Tragen kommen. Auch organisatorische Absprachen können so flexibel getroffen

werden, wenn zeitliche Änderungen (die Aktion sollte früher beendet werden) oder lokale Verschiebungen (z.B. im Fall starken Regens) sinnvoll erscheinen. So kann es beispielsweise sein, dass die Fotorallye nach vier Stunden mit einer entsprechenden Nachricht der LehrerInnen beendet wird und sich alle umgehend zum vereinbarten Treffpunkt aufmachen.

Vor jedem Aktionsbeginn sollten die LehrerInnen die Mitglieder notieren, aus denen sich die jeweiligen Gruppen zusammensetzen. Es genügt dann lediglich, ein oder sicherheitshalber zwei Gruppenmitglieder im Bedarfsfall per SMS zu kontaktieren.

Ebenso gilt für die SchülerInnen, dass sie die Telefonnummer der LehrerInnen jederzeit abrufbar in ihrem Handy gespeichert haben, damit sie bei Zwischenfällen Kontakt aufnehmen können. Dies sollte nur in wichtigen Fällen geschehen, um die Herausforderung einer eigenverantwortlichen Problemlösung nicht zu untergraben.

5.5 Gruppenbildung

Um die für die Aktionen vorgesehenen Kleingruppen von maximal fünf Personen zusammenzustellen, bedarf es eines geeigneten Vorgehens: Zum einen kann es sinnvoll erscheinen, Interessengruppen zu bilden. So gesehen orientieren sich die SchülerInnen an den Titeln der Aktionen und finden sich in Gruppen zusammen, was unter Umständen zu organisatorischen Problemen führen kann. Bei bestimmten Aufgaben kann es hingegen sinnvoll sein, dass die Lehrkraft Gruppen zusammenstellt, um die Aufgabeninhalte und –ziele auf die einzelnen Schüler möglichst optimal auszurichten. So kann eine didaktische Absicht dahin gehen, ein ausgewogenes Verhältnis von Intro- und Extrovertierten zu erreichen.

Des Weiteren ist davon auszugehen, dass sich Gruppen anhand bereits vorhandener zwischenmenschlicher Sympathien bilden. Dieses Phänomen hat seine Berechtigung. Um jedoch zu erreichen, dass neue Kontakte innerhalb der Klasse entstehen, bietet sich eine Gruppenbildung durch äußere Lenkung an. Hierfür eignen sich neben dem Ziehen von Karten und anderen Losverfahren diverse Spiele oder spielerische Verfahren zur Gruppenbildung. Das spielerische Element hat zudem hohen motivierenden Charakter. Eine zu treffende Entscheidung für eine Form der Gruppenbildung sollte den Grad der Festigung von Gruppenstrukturen berücksichtigen, das heißt auch, wie lange die SchülerInnen bereits zusammen in einer Klasse sind.

5.6 Zentrale pädagogische Aufgaben

Wenngleich die LehrerInnen ein weitgehend ausgearbeitetes Programm für ihre Klassenfahrt angeboten bekommen, übernehmen sie eine entscheidende Aufgabe für das Gelingen der Aktionen im Sinne positiver Erlebnisse, indem sie die SchülerInnen auf die neuen Herausforderungen emotional vorbereiten. Ihre Aufgabe ist es, die Aktionsmodule sinnvoll zu kombinieren, die gewählte Programmstruktur zu erläutern, wesentliche Ziele zu verdeutlichen und an das Engagement der Jugendlichen zu appellieren, letztendlich deren Begeisterung zu wecken.

Neben der Klärung wesentlicher Ziele der bevorstehenden Klassenfahrt ist es unerlässlich, die SchülerInnen immer wieder während der Klassenfahrt zu motivieren sowie Neugierde, Interesse und Initiative der SchülerInnen zu kanalisieren. Dazu kann unter anderem das bekannte Motto der Outward Bound-Bewegung dienen: „To serve, to strive and not to yield" (vgl. Plöhn 1998, S. 24), mit dem an die SchülerInnen am Anfang der Klassenfahrt appelliert werden kann. Die Lehrkräfte sind außerdem pädagogisch gefordert, wenn es um das Überwinden von Ängsten oder Hemmungen geht, wenn individuelle Verantwortung an SchülerInnen übertragen wird. Die PädagogInnen verstehen sich somit als Begleiter, Berater und Konfliktschlichter (vgl. *Ameling* 2002, S. 31, 35).

5.7 Exkurs: Umfang und Grenzen der Aufsichtspflicht

In rechtlicher Hinsicht stellt im Rahmen einer Klassenfahrt vor allem die Aufsichtspflicht die LehrerInnen vor besondere Probleme. Es liegt in der Natur der Sache, dass sich die SchülerInnen während einer solchen Veranstaltung nicht in gleicher Weise beaufsichtigen lassen, wie dies im gewöhnlichen Schulalltag der Fall ist. Gerade eine Fahrt, die nach den Grundsätzen des City Bound-Konzeptes gestaltet wird, beruht auf einer weitgehenden Selbstständigkeit der SchülerInnen, die sich mit einer intensiven Kontrolle durch den Lehrer nicht vereinbaren lässt. Es drängt sich deshalb die Frage auf, wie viel Autonomie der SchülerInnen rechtlich möglich und wie viel Kontrolle durch die Lehrkraft rechtlich nötig ist, damit die Aufsichtspflicht nicht verletzt wird, was im schlimmsten Falle Amtshaftungsansprüche und Disziplinarverfahren nach sich ziehen könnte.

Das Schulrecht und damit auch die Aufsichtspflicht der LehrerInnen ist landesrechtlich geregelt. Bedeutsame Unterschiede in den landesrechtlichen Vorschriften sind zumindest auf gesetzlicher Ebene jedoch nicht ersichtlich. Die Schulgesetze beschränken sich grundsätzlich auf eine allgemeine Normierung der Aufsichtspflicht. In § 62 Abs. 1 Satz 1 des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG) heißt es etwa: „Die Lehrkräfte haben die Pflicht, die SchülerInnen und Schüler in der Schule (...) und bei Schulveranstaltungen zu beaufsichtigen." Der Begriff des Beaufsichtigens wird in dem Gesetz – ebenso wie in den entsprechenden Vorschriften der anderen Bundesländer – nicht näher definiert, sodass er einer Konkretisierung bedarf. Diese wird einerseits durch an die LehrerInnen gerichtete spezielle Verwaltungsvorschriften vorgenommen, die sich vor allem hinsichtlich der Regelungsdichte in den einzelnen Bundesländern unterscheiden. Andererseits wird diese Auslegung verbindlich durch die Verwaltungsgerichte vorgenommen. Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht möglich, insoweit auf landesrechtliche Besonderheiten hinzuweisen. Soweit ersichtlich halten sich die inhaltlichen Unterschiede jedoch in Grenzen.

Hinsichtlich des niedersächsischen Schulrechts ist auf eine Entscheidung des Verwaltungsgerichts Braunschweig (Aktenzeichen 6 B 330/00, Beschluss vom 5.6.2000) hinzuweisen, in der es um die Frage ging, ob während eines EXPO-Besuches einer Schulklasse die aufsichtführenden LehrerInnen die ganze Klasse im Auge behalten müssten oder ob das Aufteilen in Kleingruppen mit Handy-Kontakt mit der o.g. Vorschrift des § 62 Abs.1 NSchG vereinbar ist. Das Gericht befindet im letzteren Sinne und führt dazu aus: „Inhalt und Umfang der Aufsichtspflicht werden bestimmt und begrenzt durch den Bildungsauftrag der Schule. Dieser sieht u. a. vor,

6 Schlussbemerkung

Das City Bound-Konzept liefert ein wichtiges Bindeglied zwischen der bislang ganz überwiegend natursportlich geprägten erlebnispädagogischen Erziehung und der Lebenswelt in der Großstadt. Es schärft den Blick für das Besondere im Allgemeinen und bietet den Vorteil, näher an der alltäglichen Lebenswirklichkeit zu operieren. Es bietet nicht *mehr* Chancen als die Outdoor-Pädagogik, sondern teilweise völlig neue Lernfelder, die konkret an die Bedürfnisse der Alltagswelt anknüpfen. Diese mit anderen Augen wahrzunehmen und dadurch neu zu entdecken, stellt einen besonderen Reiz des City Bound-Ansatzes dar.

Die ursprünglichen Vorgaben des konkreten City Bound-Klassenfahrt-Projekts haben den Rahmen gesetzt für denkbare Bausteine des erarbeiteten Programms. Der dadurch bedingten vielseitigen Einsetzbarkeit gegenüber stehen zugleich Einschränkungen, welche eine Reihe von weiteren denkbaren City Bound-Aktionen von vornherein ausschlossen. Vor allem, dass die verbindliche Einbindung Dritter dadurch in der Praxis nicht möglich war, führt dazu, dass spektakuläre Aktionen (etwa mit einem selbstgebauten Floß die Spree entlang paddeln, eine Expedition in die Kanalisation, Klettern auf berühmte Gebäude) nicht in das Programm aufgenommen werden können. Mag man deshalb den hier vorgelegten Aktionen vorhalten, es handele sich dabei streng genommen nur um „City Bound light", so erscheinen diese gleichwohl geeignet, im Rahmen einer Kurzklassenfahrt den SchülerInnen Schlüsselkompetenzen auf ganzheitliche und so besonders motivierende Weise zu vermitteln. Unabhängig davon, dass riskante Aktionen in dem vorliegenden Projekt schon deshalb außen vor bleiben müssen, weil die LehrerInnen regelmäßig nicht zur Betreuung solcher Unternehmungen geschult sind, stellt sich die Frage, ob solche „Action"-Programmpunkte, von denen zumindest ein höherer Nervenkitzel ausgeht, überhaupt in besserer Weise geeignet wären, die SchülerInnen im Sinne des City Bound-Konzeptes zu fördern. Drängt sich der abenteuerliche Reiz solcher Aktionen zwar unmittelbar auf, so wird hier jedoch die Ansicht vertreten, dass City Bound sich nicht zu einem bloßen Outward Bound in der Stadt reduzieren lassen sollte. Diese Mischform bietet zwar ebenfalls interessante Lernchancen, nutzt jedoch nicht die Stadt als pulsierenden Lebensraum. Es dürfte interessant sein zu beobachten, in welche Richtung sich der noch junge Ansatz des City Bound in Zukunft entwickeln wird.

Die hier vorgestellten Aktionen sollen den SchülerInnen jedenfalls primär dabei helfen, Hemmungen im Umgang mit Mitmenschen abzubauen und sie dazu anregen, künftig von sich aus auf Entdeckungsreise zu gehen und so auch die Heimatstadt mit anderen Augen kennen zu lernen. Es ist der möglicherweise vermessene Wunsch der Programminitiatoren, dass für die SchülerInnen so die bisherige Kulisse alltäglicher Routine und Gleichförmigkeit wieder zu einem echten Erlebnisort wird.

Es würde mich freuen, wenn die vorgestellten Aktionen für die eine oder andere Klassenfahrt praktische Anregungen liefert. Für ein Feedback über die E-Mail-Adresse „sandra.weihrauch@gmx.de", insbesondere zu der Bewährung einzelner Aktionen in der Praxis, wäre ich sehr dankbar.

7 Literaturverzeichnis

AICHELE, D. / GOLTE-BECHTLE, M.: Was blüht denn da? Wildwachsende Blütenpflanzen Mitteleuropas, Stuttgart 1993.

AMELING, H.: Erlebnispädagogik in der Schule – gemeinsam erleben, in: Betrifft Sport. Bd.5, (2002), Heft 24, S. 30 ff.

ANTES, W.: Erlebnispädagogik – Fundierte Methode oder aktuelle Mode?, in: Jugendstiftung Baden-Württemberg, Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis in Aktion, Münster 1993, S. 11 ff.

BAUER, H.G.: Erlebnispädagogik: Inhalte – Strukturen – Ausblicke, in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 1/1993, S. 14 ff.

BURK, Karlheinz / RAUTERBERG, Markus / SCHÖNKNECHT, Gudrun: Schule außerhalb der Schule: Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. Frankfurt am Main, 2008

CROWTHER, C. : City Bound – Erlebnispädagogik in der Stadt, in: BECKER, P. / BÖHM, J., Abenteuer – Ein Weg zur Jugend?, Neubrandenburg 1995, S. 75 ff.

CROWTHER, C.: City-Bound: erlebnispädagogische Aktivitäten in der Stadt, München, 2005

EICHINGER, W.: City Bound. Erlebnispädagogik in der Stadt, 1. Aufl., Alling 1995.

FISCHER, T. / ZIEGENSPECK, J.W.: Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart, Bad Heilbrunn 2000.

GIERER, F.: City Bound, in: Kölsch, H. (Hrsg.), Wege moderner Erlebnispädagogik, 1. Aufl., München 1995, S. 197 ff.

GIERER, F.: City Bound in Europa und in den USA, in: Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik, Heft 1/93, Neuwied 1993, S. 4 ff.

GRÜTTER, R.: „Voll der Abgrund ej!" Erlebnispädagogik zum Aufbau von Ich-Stärke bei Kindern und Jugendlichen, in: Praxis Schule 5 – 10: Zeitschrift für die Sekundarstufe 1 des Schulwesens, Bd. 3, Heft 13 (2000), S. 48 ff.

GUDJONS, H.: Die Klassenreise. Alibi für eine Schule ohne Sozialerziehung?, in: Westmanns pädagogische Beiträge 1984, S. 528 ff.

HAHN, K.: Reform mit Augenmaß: ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen, hrsg. von M. Knoll, Stuttgart 1998.

KÜMMEL / HAMBEL / MEIER: Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit, die Stressbewältigung und den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 54.Jg., 2008, Heft 4, S. 555 570.

HECKMAIR, B. / HOLTROP, J. / VAN DER VOORT, C.: City Bound: Sich bewähren im Dickicht der Großstadt, in: BEDACHT, A. u. a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Mode, Methode oder mehr?, München 1994, S.186 ff.

HECKMAIR, B. / MICHL, W.: Im Dickicht der Städte – City Bound, in: HECKMAIR, B. / MICHL, W.: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik, Band 2, 3. Aufl., Neuwied u. a. 1998, S. 176 ff.

HECKMAIR, B.: Die Stadt erleben. Plädoyer für eine Pädagogik des Urbanen, in: Deutsche Jugend 45 (1997), Heft 6, S. 257 ff.

HEUER, U.: Werbung in der Schule?, in: Schulmanagement 3/2001, S. 36 ff.

HOMFELD, H.G.: Selbstregulation auf Klassenfahrten, in: Westmanns pädagogische. Bei träge 1984, S. 532 ff.

HOMFELD, H.G. / KÜHN, A.: Klassenfahrt. Wege zu einer pädagogischen Schule, München 1981

GAMPE, H. / RIEGER, G.: Schulleiter-Handbuch Band 57. Wanderungen, Fahrten, Freizeiten. Formen schulischer Veranstaltungen, Braunschweig 1991.

MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus einer Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg.1974, Heft 7, S. 35 ff.

NAHRSTEDT, W. / BRINKMANN, D. / THEILE, H. / RÖCKEN, G.: Lernort Erlebniswelt. Neue Formen informeller Bildung in der Wissensgesellschaft, Bielefeld 2002.

OELKERS, J.: Unmittelbarkeit als Programm: Zur Aktualität der Reformpädagogik, in: BEDACHT u. a., Erlebnispädagogik – Mode, Methode oder mehr?, München 1994, S. 96 ff.

PLÖHN, I.: Flow-Erleben: eine erlebnispädagogische Anleitung zum Motivationstraining für Jugendliche, Neuwied u.a.1998.

VON SALDERN, M.: Schulleistung in Deutschland – ein Beitrag zur Standortdiskussion. Reihe: Bildungssystem Deutschland – Bd. 1, Münster u. a. 1997.

SCHÖNDORF, H.: Erlebnis und Wirklichkeit, in: HECKMAIR, B. (Hrsg.), Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit: Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis, Alling 1995, S. 23 ff.

SCHOLZ, M.: Der Lernprozess in der erlebnispädagogischen Arbeit, Hamburg 2001.

SCHREY, P.: Zur Integration erlebnispädagogischer Konzepte in der Schule, in: Klassenfahrten Magazin, Heft 2, 2003, S. 24 ff.

WENDT, P.: Tipps für Klassenfahrten, in: Grundschule, Jg. 34 (2002), Heft 4, S. 25 f.

WIEMERS, CH.: Klassenfahrten anders. Aus leidvollen Erfahrungen wird ein Schulfahrtenprogramm geboren, in: Pädagogik 6 (2003), S. 34 ff.

WEIS, K. In: Erlebnispädagogik in der Stadt. Dokumentation einer Fachtagung am 26. November 1992, Pullach, S. 6 f.

WEIS, K.: Vom gesellschaftlichen Erleben zum Erlebnisverlust in der Erlebnisgesellschaft. Individualisierung und Suche nach Wirklichkeit, in: HECKMAIR, B. (Hrsg.), Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit: Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis, Alling 1995, S. 41 ff.

WUNDER, D.: Sponsoring in einer demokratischen Schule?, in: Pädagogik 7-8/ 2001, S. 52 ff.

ZIEGENSPECK, J. W.: Kurt Hahn und die internationale Kurzschulbewegung. Ein Beitrag zum 100. Geburtstag des Reformpädagogen, in: ESSER, W. u. a.: Kurt Hahn und die internationale Kurzschulbewegung, Lüneburg 1987, S. 117 ff.

ZIEGENSPECK, J. W.: Erlebnispädagogik will wirkungsvoll helfen, wo andere Hilfen versagen. Ein Interview von Wolfgang Antes, in: Jugendstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis in Aktion, Münster 1993, S. 107 ff.

Schriftenreihe

KLEINE SCHRIFTEN ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK

Herausgeber:

Univ.-Prof. Dr.phil.habil. PhDr. Jörg W. Ziegenspeck

Band 1: **Jörg W. Ziegenspeck:**
ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick.
Bericht über den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Erlebnispädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Lüneburger Anstöße und Projekte.
Dokumentation der geleisteten praktischen und theoretischen Arbeit (1980 – 1992).
Lüneburg 1992, 4. Aufl., 200 S., Euro 12,50 (ISBN 3-929058-39-1)

Frühere Auflagen erschienen unter folgenden Titeln:

Arbeitsgemeinschaft "Segeln mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen" an der Hochschule Lüneburg / Verein "Jugendschoner 'Hermine' e.V." (Hrsg.):
BERICHT ÜBER DAS SOZIALPÄDAGOGISCHE SEGELN.
– Eine Zwischenbilanz –
Lüneburg 1986, 1. Aufl., 30 S. (ISBN 3-88456-029-8)

Arbeitsgemeinschaft "Segeln mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen" an der Hochschule Lüneburg / Verein "Jugendschoner 'Hermine' e.V." (Hrsg.):
SEGELN UND SOZIALPÄDAGOGIK.
Bericht über die Lüneburger Projekte – Eine Zwischenbilanz.
Lüneburg 1987, 2. erweiterte, ergänzte und völlig neu überarbeitete Aufl., 33 S. (ISBN 3-88456-044-1)

Jörg W. Ziegenspeck (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick.
Bericht über die Lüneburger Projekte und Dokumentation.
Lüneburg 1990, 3. erweiterte, ergänzte und völlig neu bearbeitete Aufl., 62 S. (ISBN 3-88456-065-4)]

Band 2: **Jörg W. Ziegenspeck (Bearbeiter):**
OUTWARD BOUND.
Gutachterliche Äußerungen für einen Löschungsantrag beim Deutschen Patentamt.
Lüneburg 1987, 62 S. (vergriffen) (ISBN 3-929058-40-5)

Band 3: **Detlef Soitzek / Peter Weinberg / Jörg W. Ziegenspeck:**
SEGELSCHIFF 'THOR HEYERDAHL'.
Eine schwimmende Jugendbildungsstätte.
Lüneburg, 1. Aufl. 1988; 2. Aufl. 1991, 80 S., Euro 4,25 (ISBN 3-929058-41-3)

Die erste Auflage erschien 1988 unter gleichlautendem Titel im Verlag Klaus Neubauer, Lüneburg. (ISBN 3-88456-047-6)

Band 4: **Dorothee Loos:**
SEGELN UNTER PÄDAGOGISCHEM ASPEKT.
Ein Literaturbericht.
Lüneburg 1989, 96 S., Euro 3,75 (ISBN 3-929058-42-1)

Band 5: **Reiner Hildebrandt (Hrsg.):**
ERLEBNISORIENTIERTER SCHULSPORT.
Sechs Beiträge zur erlebnispädagogischen Praxis.
Lüneburg 1990, 72 S. (vergriffen) (ISBN 3-929058-43-X)

Band 6: **Dietrich Kowalsky (Hrsg.):**
DER MARTINS-PASS.
Internationales Freundschafts-Friedens-Freizeit-Tagebuch aus Nürnberg.
Lüneburg 1990, 72 S., Euro 3,75 (ISBN 3-929058-44-8)

Band 7: **Margrit Küntzel-Hansen:**
MUSIKALISCHE FRÜHERZIEHUNG ALS ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Lüneburg 1990, 28 S., Euro 3,-- (ISBN 3-929058-45-6)

Band 8: **Juliane Schmieglitz-Otten:**
DAS BOMANN-MUSEUM CELLE
Ein erlebnispädagogischer Lernort.
Lüneburg 1997, 40 S., Euro 4,25 (ISBN 3-89569-030-9)

Die erste Auflage erschien 1991 unter folgendem Titel im Verlag Klaus Neubauer, Lüneburg
DAS MUSEUM ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT.
Lüneburg 1991, 36 S., (ISBN 3-929058-46-4)

Band 9: **Klaus Miedzinski (Bearbeiter):**
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN SÜDAMERIKA.
Bericht über den Bau eines Spielplatzes im Slum.
Mit einem spanischen Anhang – con el texto espanol:
Tenemos derecho a jugar. Juegos – Movimientos – Creatividad.
Lüneburg 1991, 1. Aufl., 52 S.; 1995, 2. ergänzte und überarbeitete Aufl., 72 S., Euro 5,-- (ISBN 3-89569-011-2)

Band 10: **Martin Firker (Bearbeiter):**
"FLY JUIST".
(Motor-)Segelfliegen in der Erlebnispädagogik.
Lüneburg 1991, 72 S., Euro 3,75 (ISBN 3-929058-48-0)

Band 11: **Torsten Fischer:**
DIE UNITED-WORLD-COLLEGES.
Modelle internationaler Internatserziehung auf reformpädagogischer Grundlage.
Lüneburg 1991, 28 S., Euro 3,-- (ISBN 3-929058-49-9)

Band 12: **Christian Salzmann:**
REGIONALES LERNEN UND UMWELTERZIEHUNG.
Beispielhafte erlebnispädagogische Reflexionen.
Lüneburg 1991, 20 S., Euro 3,-- (ISBN 3-929058-50-2)

Band 13: **Ulla Mehls (Hrsg.):**
ERLEBNISPÄDAGOGIK ZU PFERD.
Beiträge zur Reittherapie und Heilpädagogik.
Lüneburg 1992, 148 S., Euro 11,25 (ISBN 3-929058-79-0)

Band 14: **Eckart Balz:**
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER SCHULE.
Schulleben – Schulsport – Schullandheim.
Lüneburg 1993, 2. unveränderte Auflage 1996, 32 S., Euro 3,75 (ISBN 3-929058-81-2)

Band 15: **Helmut Schmerbitz / Wolfgang Seidensticker:**
ERFAHRUNGSLERNEN IM SPORTUNTERRICHT DER LABORSCHULE.
Theorie und Praxis einer pädagogischen Konzeption.
Lüneburg 1993, 29 S., Euro 3,-- (ISBN 3-929058-82-0)

Band 16: **Angela Hünke von Podewils:**
ERLEBEN UND VERKÖRPERN.
Theaterspielen in der Erlebnispädagogik.
Lüneburg 1993, 58 S., Euro 6,25 (ISBN 3-929058-91-X)

Band 28: **Miriam Kaiser:**
PFADFINDEN UND SCHULE.
Zur erzieherischen Bedeutung der Pfadfinderei für den freizeitpädagogischen Bereich der Schule.
Mit einem Vorwort von Jörg W. Ziegenspeck
Lüneburg 2004, 112 S., Euro 10,-- (ISBN 3-89569-65-1)

Band 29: **Katarina Ammen:**
ABENTEUER ZIRKUS.
Zur Bedeutung der Zirkuspädagogik in dEr Sekundarstufe I.
Eine Darstellung am Beispiel des Kinder- und Jugendzirkus "TABASCO" der "Rudolf Steiner Schule" in Lüneburg.
Lüneburg 2006, 120 S. (vergriffen) (ISBN 3-89569-067-8)

Band 30: **Michael Bieligk (Hrsg.):**
ERLEBNISPÄDAGOGISCHE INDOOR-MASSNAHMEN IM SPORTUNTERRICHT.
Zwölf Beiträge zur Diskussion.
Lüneburg 2006, 129 S., EUR. 11,50 (ISBN 3-89569-68-6)

Band 31: **Frank Corleis (Hrsg.):**
SCHULE: WALD.
Der Wald als Ressource einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.
Lüneburg 2006, 232 S., EUR. 15,00 (ISBN 3-89569-069-4)

Band 32: **Lars Wohlers (Hrsg.):**
MANAGEMENT IN DER INFORMELLEN UMWELTBILDUNG.
Lüneburg 2006, 118 S., EUR. 11,50 (ISBN 3-89569-070-8)

Band 33: **Kirsa Weidemann / Frank Corleis (Hrsg.):**
ABENTEUER MACHT SCHULE.
Projektdokumentation. Umweltbildungsangebote mit erlebnispädagogischen Elementen für Hauptschülerinnen und Hauptschüler.
Lüneburg 2006, 108 S., EUR. 10,00 (ISBN 3-89569-071-6)

Band 34: **Anja Marquardt:**
DER BAUERNHOF ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT.
Eine wissenschaftliche Studie.
Lüneburg 2006, 73 S., EUR. 8,00 (ISBN 3-89569-072-4)

Band 35: **Josef Broich (Hrsg.):**
THEATERPÄDAGOGIK.
Zwölf Beiträge zur Diskussion.
Lüneburg 2007, 128 S., EUR. 11,80 (ISBN 3-89569-073-2)

Band 36: **Marion Rolle / Frank Corleis (Hrsg.):**
WELTREISE EINER JEANS.
Auf den Spuren unserer Kleidung.
Lüneburg 2007, 191 S., EUR. 12,50 (ISBN 3-89569-074-0
978-3-89569-074-7)

Band 37: **Hans-Jörg Lange / Jens Lehmann (Hrsg.):**
ABENTEUER ERLEBEN.
Jugendfarmen und Aktivspielplätze als erlebnispädagogische Lernorte und soziale Erfahrungsräume.
Lüneburg 2007, 96 S., EUR. 11,00 (ISBN 3-89569-075-9
978-3-89569-075-4)

Band 38: **Christina Rehder:**
PFERDE IN DER SCHULE.
Eine Darstellung von Möglichkeiten und Grenzen unter besonderer Berücksichtigung der "Schule Marienau" und reiterlichen Aktivitäten in der Sekundarstufe I.
Lüneburg 2007, 82 S., EUR. 8,50 (ISBN 3-89569-076-7
978-3-89569-076-1)

Band 39: **Nicole Busse:**
DER KINDER- UND JUGENDZIRKUS ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERN- UND ERFAHRUNGSORT.
Theoretische Hintergründe – Praxisbeispiel 'Circus Mignon' (Hamburg) – Kritische Reflexionen.
Lüneburg 2007, 120 S., EUR 11,50 (ISBN 3-89569-077-5
978-3-89569-077-8)

Band 40: **Carolin Gosny:**
TANZ ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHES GESTALTUNGSFELD.
Grundsätzliche Überlegungen und Möglichkeiten der praktischen Umsetzung unter besonderer Berücksichtigung persönlichkeitsstärkender und –fördernder Aspekte.
Lüneburg 2007, 76 S., EUR 8,50 (ISBN 3-89569-079-1
978-3-89569-079-2)

Band 41: **Andreas Wagner:**
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER BERUFSSCHULE.
Der Hochseilgarten als Medium für die Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenz.
Lüneburg 2008, 120 S., EUR 11,50 (ISBN 3-89569-082-1
978-3-89569-082-2)

Band 42: **Frank Corleis (Hrsg.):**
AKTIVE SCHÜLERFIRMEN – CHANCEN FÜR EINE NACHHALTIGE SCHULVERPFLEGUNG.
Lüneburg 2009, 144 S., EUR19,80 ISBN 978-3-89569-080-8

Band 43: **Frank Corleis (Hrsg.):**
OTTWINS REISE – DEM FISCHOTTER AUF DER SPUR.
Eine Mitmachgeschichte für die Vorschule.
Lüneburg 2009, 52 S., EUR 19,804 (ISBN 978-3-89569-081-5)

Band 44: **Kathrin Scherer:**
BAUMKLETTERN – EINE ERLEBNISPÄDAGOGISCHE HERAUSFORDERUNG.
Theoretische Grundlagen – Hochschuldidaktischer Konzeptentwurf – Kritische Reflexion.
Lüneburg 2009, 160 S., EUR 14,50 (ISBN 978-3-89569-084-6)

Band 45: **Katharina Schön:**
DER KINDERGARTEN AUF DEM BAUERNHOF.
Zur Bedeutung innovativer Aspekte nachhaltiger Entwicklung, Naturerfahrung, Erlebnis- und Umweltpädagogik in der Elementarstufe.
Lüneburg 2010, 96 S., EUR 12,50 (ISBN 978-3-89569-086-0)

Band 46: **Sandra Weihrauch:**
AUF KLASSENFAHRT DIE GROSSSTADT ERLEBEN.
Pädagogische Hintergründe – Konzeptentwicklung – City Bound in der Praxis.
Vorschläge für eine alternative Stadterkundung durch Schülerinnen und Schüler.
Lüneburg 2010, 96 S., EUR 12,50 (ISBN 978-3-89569-087-7)

Band 47: **Frank Corleis (Hrsg.):**
EIN PINGUIN REIST UM DIE WELT.
Eine Mitmachgeschichte zu den neuen Energien Wind, Wasser und Sonne von Eva Thiele-Heiland.
Lüneburg 2010, 60 S., EUR 16,-- (ISBN 778—3-89569-088-4)

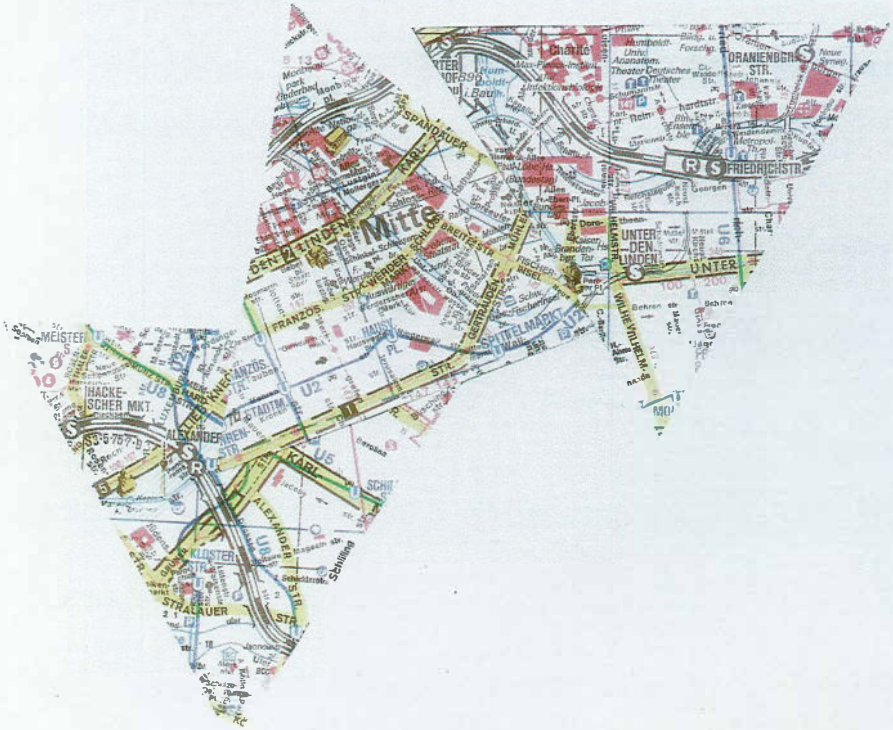
Verlag
edition erlebnispädagogik
Lüneburg

Zum Inhalt:

Lange Zeit wurden erlebnispädagogische Konzepte fast ausschließlich mit Erfahrungen in Natur und Wildnis gleichgesetzt. Auch die Durchführung von Klassenfahrten wird noch häufig mit eher abgeschiedenen naturnahen Reisezielen assoziiert.

Dass beide Verknüpfungen nicht zwingend sind, versucht die vorliegende Arbeit aufzuzeigen: Sie stellt die Grundsätze der großstädtischen Variante der Erlebnispädagogik, des „City Bound", vor und verwendet sie zur programmatischen Konzeption einer Klassenfahrt.

Die Großstadt erleben sollen die TeilnehmerInnen mit Hilfe einer Reihe modularer Aktionen. Diese stellen eine praxisnahe Anregung für alle Lehrerinnen und Lehrer dar, Klassenfahrten einmal anders durchzuführen, als dies herkömmlicherweise der Fall ist.



ISBN

978 - 3 - 89569 - 087 - 7