

PDF
DOWNLOAD

E-Book
komplett

PÄDAGOGIK und PSYCHOLOGIE



Helmut Wehr
Gerd-Bodo von Carlsburg (Hrsg.)

Erlebnis- pädagogik

Theorie, Praxis und
Projekte für die Schule



BRIGG
VERLAG
Büchler

BRIGG
VERLAG
Büchler

Stöbern Sie in unserem umfangreichen Verlagsprogramm unter

www.brigg-verlag.de

Hier finden Sie vielfältige

- **Downloads** zu wichtigen Themen
- **E-Books**
- gedruckte **Bücher**
- **Würfel**

für alle Fächer, Themen und Schulstufen.

© by Brigg Verlag C. Büchler, Beilingerstr. 21, 86316 Friedberg, Inhaberin: Claudine Büchler
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk als Ganzes sowie in seinen Teilen unterliegt dem deutschen Urheberrecht. Der Erwerber des Werkes ist berechtigt, das Werk als Ganzes oder in seinen Teilen für den eigenen Gebrauch und den Einsatz im Unterricht zu nutzen. Die Nutzung ist nur für den genannten Zweck gestattet, nicht jedoch für einen weiteren kommerziellen Gebrauch, für die Weiterleitung an Dritte oder für die Veröffentlichung im Internet oder in Intranets. Eine über den genannten Zweck hinausgehende Nutzung bedarf in jedem Fall der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlags.

Der Brigg Verlag kann für die Inhalte externer Sites, die Sie mittels eines Links oder sonstiger Hinweise erreichen, keine Verantwortung übernehmen. Ferner haftet der Brigg Verlag nicht für direkte oder indirekte Schäden (inkl. entgangener Gewinne), die auf Informationen zurückgeführt werden können, die auf diesen externen Websites stehen.

Bestellnummer: 135DL

ISBN 978-3-95660-135-4 (Druckausgabe)

www.brigg-verlag.de



Helmut Wehr, Gerd-Bodo von Carlsburg (Hrsg.)

Erlebnispädagogik

BRIGG  VERLAG

© by Brigg Verlag C. Büchler, Beilingerstr. 21, 86316 Friedberg, Inhaberin: Claudine Büchler
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Hinweis zu §§ 60 a, 60 b UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung an Schulen oder in Unterrichts- und Lehrmedien (§ 60 b Abs. 3 UrhG) vervielfältigt, insbesondere kopiert oder eingescannt, verbreitet oder in ein Netzwerk eingestellt oder sonst öffentlich zugänglich gemacht oder wiedergegeben werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen.

Satz & Layout: Regina Büchler, 86165 Augsburg

Umschlagillustrationen: Hans Michael Scheurlen

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Inhalt | 5 |
| Theorieteil..... | 8 |
| GERD-BODO VON CARLSBURG/HELMUT WEHR: Einführung | 8 |
| ROLF GÖPPEL: Der Bildungsanspruch der Erlebnispädagogik | 11 |
| HELMUT WEHR/GERD-BODO VON CARLSBURG: Perspektiven des Erfahrungslernens – Anmerkungen zur Theorie der Erlebnispädagogik | 25 |
| BERNWARD LANGE: Erlebnisse im Kopf? Innere Vorstellungsbilder im Unterricht..... | 48 |
| KIRSTEN LEHMKUHL/ISOLDE REHM: „Die Kletterwand war die beste Investition überhaupt!“ Mit erlebnispädagogischen Angeboten auf dem Weg zur geschlechterbewussten Schule | 52 |
| URSULA HANKE: Vom Zirkusprojekt zum zirkuspädagogischen Konzept: Ein Spiel-, Sport- und Bewegungsunterricht | 58 |
| ARNOLD HINZ: Erlebnis Kanu: Spannungsfelder zwischen Thrill Seeking und Risikoreduktion, Selbstinszenierung und Naturliebe, Wildheit und Planungskompetenz..... | 61 |
| JANINE KAIRIES/ARNOLD HINZ: Naturerleben | 70 |
| Praxisteil | 74 |
| HELMUT WEHR/GERD-BODO VON CARLSBURG: Materialien zur Erlebnispädagogik..... | 74 |
| 1. Spielesammlung..... | 75 |
| 1.1 Das Ansichtskartenspiel | 75 |
| 1.2 Bist du Goofy? | 75 |
| 1.3 Eingehängt | 75 |
| 1.4 Familie Meier..... | 75 |
| 1.5 Der Geheime Freund..... | 76 |
| 1.6 Gemeinsamkeiten..... | 76 |
| 1.7 Kartoffel-Schäl-Wettbewerb..... | 77 |
| 1.8 Rauslassen..... | 77 |
| 1.9 Schlangestehen..... | 77 |
| 2. Kimspiele | 78 |
| 2.1 Theorie | 78 |
| 2.2 Sehen – Sehkim..... | 79 |
| 2.3 Hören – Hörkim | 80 |
| 2.4 Tasten – Tastkim | 81 |
| 2.5 Riechen – Riechkim..... | 81 |
| 2.6 Schmecken – Schmeckkim | 81 |
| 2.7 Denken – Denkim | 82 |
| 2.8 Wege in die Stille | 85 |
| 2.9 Kim-Spielesammlung | 87 |

| | |
|---|-----------|
| 3. Koordination, Kooperation und Konstruktion | 88 |
| 3.1 Baumstamm-Sortierung (Amazonas)..... | 88 |
| 3.2 Blindenführen (Partnerarbeit) | 89 |
| 3.3 Blinzeln | 89 |
| 3.4 Blitzturnier | 89 |
| 3.5 Buchstabenlegen | 89 |
| 3.6 Dschungeljagd..... | 90 |
| 3.7 Eine Orange geht auf Reisen..... | 90 |
| 3.8 Eng verbunden | 90 |
| 3.9 Herr der Burg | 90 |
| 3.10 Knotenspiele (Wir-Spiel) | 90 |
| 3.11 Komm her | 91 |
| 3.12 Menschenkette | 91 |
| 3.13 Menschlicher Dartpfeil | 91 |
| 3.14 Menschliches „Schiffe Versenken“/Teichüberquerung..... | 92 |
| 3.15 Metermaß | 92 |
| 3.16 Mühlespiel..... | 92 |
| 3.17 Parlament | 92 |
| 3.18 Ping-Pong-Ball-Transport..... | 93 |
| 3.19 Die Raupe..... | 93 |
| 3.20 Roboter..... | 93 |
| 3.21 Rohrleitung | 93 |
| 3.22 Das Spinnennetz..... | 93 |
| 3.23 Spirale | 93 |
| 3.24 Streichholznest..... | 94 |
| 3.25 Stumm, taub oder blind?..... | 94 |
| 3.26 Tausendfüßler-Rennen | 94 |
| 3.27 Tütenlauf..... | 94 |
| 3.28 Der Transportring..... | 94 |
| 3.29 Über den Balken (Gefängnisausbruch)..... | 95 |
| 3.30 Über die Leiter..... | 96 |
| 3.31 Die wandernden Schlingen | 96 |
| 3.32 Wasserleitung | 96 |
| 3.33 Wer kann mehr ausziehen?..... | 96 |
| 3.34 Zeitungsordnen | 96 |
| 4. Aggression & Konflikte..... | 97 |
| 4.1 Dänisches Daumenringen | 97 |
| 4.2 Schieben..... | 97 |
| 4.3 Streit-Gewalt-Versöhnung..... | 97 |
| 5. Emotionen ausdrücken und gestalten | 97 |
| 5.1 Das Blatt wenden | 97 |
| 5.2 Fünf-Finger-Vertrag | 98 |
| 5.3 Insel..... | 98 |
| 5.4 Oligo | 99 |
| 5.5 Rollmops | 99 |
| 5.6 Schlangenhaut | 100 |

| | | |
|-------------------------|---|------------|
| 5.7 | Schwebe-Balken | 100 |
| 5.8 | Schweben lassen | 101 |
| 5.9 | Seilquadrat | 101 |
| 5.10 | Stimmungspantomime | 102 |
| 5.11 | Vertrauensfall | 102 |
| 5.12 | Vertrauens-Kreis..... | 103 |
| 6. | Spannung & Abenteuer | 103 |
| 6.1 | Abenteuerspiel: Das Millionengeschäft | 103 |
| 6.2 | Das Burgenspiel..... | 104 |
| 6.3 | Der Moorpfad..... | 104 |
| 6.4 | Mord in Palermo | 104 |
| 6.5 | Nacht-Geländespiel..... | 105 |
| 6.6 | Nachtpfeifer | 106 |
| 6.7 | Pyramide-Geländespiel..... | 106 |
| 6.8 | Sprengkommando | 107 |
| 6.9 | Das Tauschspiel..... | 107 |
| 6.10 | Der Turm von Amiens..... | 107 |
| 7. | Fantasie & Kreativität | 108 |
| 7.1 | Geschichte von merkwürdigen Waldgeistern..... | 108 |
| 7.2 | Fantasiebauten..... | 108 |
| 7.3 | Der Säureteich 1..... | 109 |
| 7.4 | Der Säureteich 2..... | 109 |
| 7.5 | Seilknoten | 109 |
| 7.6 | Sumpfüberquerung..... | 109 |
| 7.7 | Der Zahlencode..... | 110 |
| 7.8 | Die Zaubersteine..... | 110 |
| 8. | Erlebnispädagogische Projekte..... | 111 |
| 8.1 | Das Abseilen | 111 |
| 8.2 | Die Seilbrücke..... | 112 |
| 8.3 | Die Fahrradtour..... | 113 |
| 8.4 | Die Nachtwanderung | 113 |
| 8.5 | Die Morgendämmerungswanderung..... | 113 |
| 8.6 | Die Orientierungstour | 114 |
| 8.7 | Kanufahren..... | 114 |
| 8.8 | Wandern/Biwak..... | 115 |
| 9. | Kooperative Projekte..... | 116 |
| 9.1 | Das Kistenspiel | 116 |
| 9.2 | Eiersturz..... | 117 |
| 9.3 | Nasa-Spiel..... | 117 |
| 10. | Denk-Pause..... | 120 |
| 11. | Literatur..... | 121 |
| Herausgeber..... | | 122 |

Theorieteil

Gerd-Bodo von Carlsburg/Helmut Wehr

Einführung

Mit diesem Buch möchten wir Sie einladen, erlebnisorientierte, lebendige Lernformen in Ihrem außerunterrichtlichen und unterrichtlichen pädagogischen Handeln wieder stärker in den Blickwinkel zu rücken. Interesse wecken, Mobilisierung und neue Erfahrungen gewinnen, die den Schulbetrieb spannender gestalten, die explorierendes Handeln fördern, aber auch ein Stück Empathie erlangen oder zurückgewinnen, die im Stress des Alltags verloren gehen, wenn Aggression und eine „Kein-Bock-Mentalität“ die Oberhand über unser Verhalten gewinnen. Erlebnispädagogik ist auch ein ‚Weg der Prävention/Intervention‘, zurück zu einer Kultur eines *spannungsfreien* Lernens, zu einem *Schulleben*, das das Haus des Lernens auch zu einer Stätte der Freude und des Spaßes wandeln soll, Erlebnispädagogik ist auch ein Weg der Aneignung von Sozialisation und Enkulturation, ohne dass Bildung und Erziehung im Abendrot versinken.

Sicher ist es richtig, dass heute allerorten von ‚Erlebnis‘, also ‚Erlebnishopping‘, ‚Erlebnisbad‘ usw. gesprochen wird. Diesem Modetrend blindlings nachzugeben, hieße unsere Aufgabe als Pädagoginnen und Pädagogen aus der Hand zu geben. Dem aber steht gegenüber, dass unsere Schülerinnen und Schüler durch urbane und mediale Lebensformen allzu oft ein ‚Leben aus zweiter Hand‘ erfahren. Ihre spontane Lebendigkeit, Experimentierlust, Suche nach kreativer Selbsterfahrung und Abenteuer fällt allzu leicht ins Leere, ein unbefriedigter ‚Erlebnishunger‘, eine rastlose Suche nach ‚Action‘ setzt ein und manifestiert sich in ‚störendem‘ Desinteresse an schulischem Lernen. Eigenes Leben erschließt sich jedoch, so die Auffassung der Autorinnen und Autoren dieses Bandes, nur durch interessiertes Selbertun, selbstbestimmte, kreative Auseinandersetzung, denn: „Man erkennt durch Handeln die Welt und sich selber auch. Aus diesem Grund ist Eigentätigkeit pädagogisch zentral“¹. Damit stehen hier deutlich emotionales *Erleben*, reflektiertes *Erfahren* und ganzheitliches *Lernen* in einem ausbalancierten Wirkzusammenhang biografischer Weiterentwicklung unserer Schülerinnen und Schüler. Dann entfaltet ‚Erlebnis-Pädagogik‘ Ich-Wirksamkeit und Selbsterfahrung, und einen Gegenstandsbezug, der den affektiven Gehalt und die Subjektivität des Erfahrenen fördert, das Spannungsmoment und subjektive Intensität sowie biografisch relevante Aktivität². Es kommt zur Entwicklung der Schülerpersönlichkeit durch Einbeziehung von affektiven, körperlichen, intellektuellen und sozialen Lernfeldern, da die praktizierte Erlebnispädagogik in der Schule die Integration und Verstärkung erlebnis- und handlungsorientierter Lernformen bedeutet, Erleben *und* Reden, Emotionen *und* ‚Lernen‘ zusammenführt. Dies hat ‚nebenbei‘ ein effektiveres Lernen zur Folge, denn:

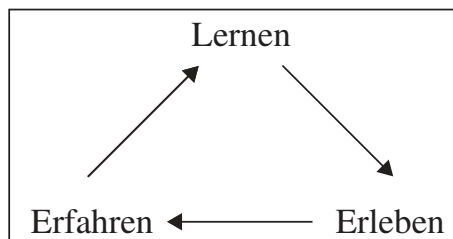
„Der Mensch erinnert sich an
10% von dem was er liest,
20% von dem was er hört,
30% von dem was er sieht,
50% von dem was er hört und sieht,
70% von dem was er sagt und schreibt
und 90% von dem was er TUT.“³

¹ Rolff H.-G., Zimmermann, P.: Veränderte Kindheit – Veränderte pädagogische Herausforderungen. In: Fölling-Albers, M. (Hrsg.): Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. [Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 75]. Frankfurt a. M. 1989: Grundschulverband Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 28–39, hier S. 37.

² Vgl. Balz, E.: Erlebnispädagogik in der Schule. Schulleben – Schulsport – Schullandheim. [Schriftenreihe: Kleine Schriften zur Erlebnispädagogik]. Lüneburg 1993 [edition erlebnispädagogik], S. 10; Heckmair, B./Michl, W.: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. Neuwied, Kriftel, Berlin 1998: Luchterhand Verlag, S. 73 f.

³ Oberaigner, H.: Lernen durch Erleben. Erlebnispädagogik am Beispiel des sozial-pädagogischen Wüstenprojekts „Nomaden auf Zeit“. In: Soziale Arbeit, Nr.103/Juni 1994, S.31–33, Zitat S. 31.

Das heißt: *Lernen* findet in folgendem *Wirkungszusammenhang* statt:



Unter diesen ganzheitlichen, reformpädagogischen Grundprämissen lässt sich Erlebnis-Pädagogik u. E. in folgende Bereiche aufteilen:

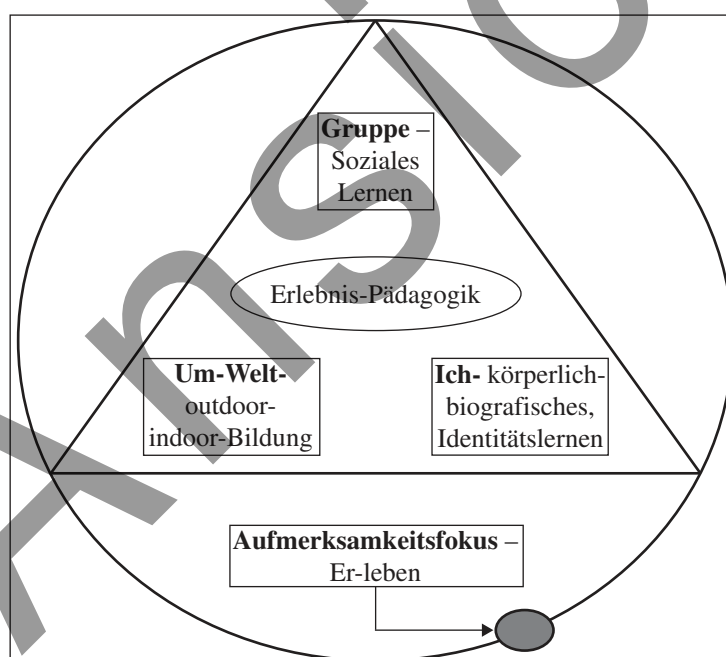
1. Erlebnispädagogik in Verbindung mit Natursportarten;
2. City-Bound, Ökologiepädagogik, Interaktionsspiele (Kooperative Abenteuerspiele);
3. Indoor-Erlebnispädagogik: Theater, Zirkus, Lese-Abenteuer (Lesenacht), d. h. Lern-Aktivitäten aus den künstlerischen, musischen, kulturellen und technischen sowie naturwissenschaftlichen Bildungsbereichen (handlungsorientiertes, entdeckendes Lernen).

Die hier zugrunde gelegte breite Definition für Erlebnispädagogik als „Methode“⁴ umfasst alle Aktivitäten, welche die Natur und/oder Abenteuer, Initiativaufgaben, Spiele als Medium benutzen, um ein weiterbildendes, verhaltensänderndes, persönlichkeitsentwickelndes, erzieherisches oder ›therapeutisches‹ Ziel zu erreichen. Dabei spielen als Faktoren eine entscheidende Rolle: die klare pädagogische Zielsetzung (reflektiertes und kompetentes Planen und Handeln der Verantwortlichen), die Herausforderung und die Gruppe. Erlebnispädagogisches Lernen findet demnach statt im emotional angereicherten Spannungsfeld von Ich, Umwelt und sozialer Gruppe.

Eine realitätsnahe Definition:

„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“⁵

Erlebnispädagogik als Projekt heißt auch, handlungsorientiert den jungen Menschen zu befähigen, seine Umwelt selbst- oder – wenn nötig – eine Zeit lang auch fremdgesteuert so zu gestalten, dass er aktiv Anteil nimmt an der Stärkung seiner inneren Kräfte, am Aufbau eines sozialen Klimas und an der Bewältigung von aggressivem Tun, von autoaggressiven Schwächen.



⁴ Ziegenspeck ²1992, S. 21

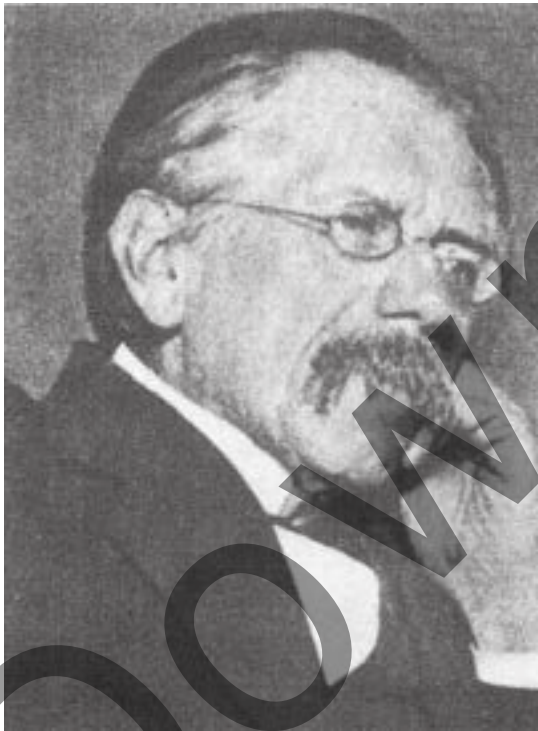
⁵ Heckmair, B./Michl, W.: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik, a. a. O., S. 75

Eine kleine Anregung:

Und damit präsentieren wir, gewissermaßen als Advanced Organizer, eine knappe, aber anregungsvolle Lektüre, die durch einen ausführlichen Praxisteil die Lust auf Innovationen, auf eigene Ideen, eigenes Gestalten fördern, die dem zarten Pflänzchen ‚Freude und Willenskraft‘ die Korsettstange setzen soll, damit ein Baum hervorwächst, der stark genug ist, das Leben mit all seinen Höhen und Tiefen zu meistern.

Schon Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811) und Jean Paul [Johann Paul Friedrich Richter] (1763–1825) haben immer wieder betont, dass gerade die ‚Kinder die besten Erzieher der Erzieher‘ seien. Seien wir umgekehrt auch – wenigstens einmal gemäß Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) – die *besten Erzieher unserer Kinder*, indem wir ihnen eine andere Lernperspektive eröffnen im Sinne einer ‚*Hilfe zur Selbsthilfe‘ und Selbsterfahrung*.

Die *Erlebnis*-Pädagogik trägt dazu bei, denn *Erleben* heißt nicht nur innerschulisches, sondern gerade außerschulisches *Schul(er)-leben*. Dazu muss allerdings das Klima in der Klasse zwischen Lehrenden und Lernenden ‚stimmig‘ sein, im weitesten Sinne des Wortes. Für das Erleben in der Natur, Unterrichten in freier Natur, selbst- und fremdgesteuerte Lernprozesse einmal mehr als kognitiv erfahrend, Prozesse, die vor allem das soziale Handeln fördern, ‚Einer/e für alle‘, ein neues ‚Wir-Gefühl‘, gemeinsames Fühlen, Handeln und Erschaffen, etwas ‚Erringen‘, dafür bietet dieser erlebnispädagogische Ansatz, der vor allem in der Reformpädagogik kulminierte, eine wertvolle Unterstützung und Bereicherung des Schullebens.



Hugo Gaudig (1860–1923)
Archiv: v. Carlsburg

Hugo Gaudigs (1860–1923) ‚Testament eines Schulleiters‘ ‚Was mir der Tag brachte‘⁶, kurz vor seinem Tode verfasst, heißt schon 1923 die ‚Schule neu zu denken‘ im Sinne Hartmut v. Hentigs, aber nicht geschrieben als Tagebuch eines ‚Historiograph(en)‘, sondern als ‚Zufallsfolge‘, ‚was die Ereignisse des Tages an Gedanken und sonstigen seelischen Erlebnissen in ... [ihm] auslösten‘ (ebend, S. 1).

Dazu ein kurzer Ausschnitt unter ‚*Einleitendes*‘:

»Wir theoretisieren in der deutschen Pädagogik seit Jahrhunderten... Man nennt Deutschland in der Welt deshalb sogar das klassische Land der Pädagogik. Aber vom wirklichen Erleben der deutschen Schuljugend hört man meistens nur aus Anklageschriften gegen die Schule; und daß auch der Lehrer erlebt, das ist dem deutschen Lehrer im allgemeinen vielleicht selbst etwas Fremdes. Und die Außenwelt? Ihre Vorstellungen vom Erleben des Lehrers sind mehr als dürftig: *der Kampf*, der meist für ihn unglückliche Kampf mit der Jugend, das *bellum omnium contra unum*, das ist in der öffentlichen Meinung i. a. der wesentliche Inhalt des Erlebens. *Erleben ist eine Kunst*. Vielleicht habe ich in der Schule der Schule ein wenig von dieser Kunst gelernt. Zum Erleben bereit war ich, als ich in den Dienst der Schule eintrat; ich fühlte bald die Schule als eine Schicksalsgewalt über mir, die in mein persönlichstes Leben gestaltgebend, stimmungsgebend, entscheidend eingriff. Ich hätte viel mehr erleben können, wenn die deutsche Schule nicht so sehr – Anstalt wäre, wenn sie sich zu einem *Lebenskreise* gestaltet hätte, reich an mannigfaltigem Leben, an einem Leben, das auch den unlebendigsten Lehrer zum Erleben (...) zwänge. Welche Schwingungsweite dies Erleben hat, wird sehr von der Eigenart des Lehrers abhängen; wünschen aber muß man, daß die Pole der Gefühlserlebnisse, die wir in dem Schulleben haben, ungleich weiter auseinanderrücken, als sie gemeinhin zur Zeit liegen. (...) (D)ie Steigerung des Affektspiels bis zum Entzücken, bis zur enthusiastischen Freude darf nicht nur einen außergewöhnlichen Ausnahmefall bilden. Menschen, die im Lebenskreis der Schule nichts erleben, sei es nun, daß sie überhaupt nicht erleben können oder daß sie schulstumpf sind und nur außerhalb, jenseits der Schule, erleben, sollten aus diesem Lebenskreis verbannt sein« (ebenda, S. 1 f.) [Hervorhebungen G.-B.v.C./H.W.].

⁶ Gaudig, H.: Was mir der Tag brachte. Leipzig/Berlin 1923 [B.G. Teubner]

Rolf Göppel

Der Bildungsanspruch der Erlebnispädagogik

1. Erlebnispädagogische „Selbstversuche“

Im letzten Vierteljahr war ich in unterschiedliche Aktivitäten involviert, die zu den traditionellen Domänen der „Erlebnispädagogik“ gehören. Bei diesen Aktivitäten war ich z. T. einfach in der Rolle dessen, der einem persönlichen privaten Hobby, einer Leidenschaft nachgeht, z. T. aber auch in der Rolle des „Kursteilnehmers“, also eines „Lernenden“:

- Da wir den letzten Sommerurlaub, mit guten Freunden, die aktive Sportkletterer sind, in einer Gegend in Frankreich verbrachten, die als Klettereldorado gilt, ergab es sich, dass ich ein paar Mal mit in die Kletterwände gegangen bin, um mich im Nachstieg an unterschiedlichen Kletterrouten zu erproben, und um meinerseits, nach kurzer Einweisung zu sichern.
- Gemeinsam mit meiner Frau habe ich an einem Herbstwochenende den „Heilbronner Weg“ über den Hauptkamm der Allgäuer Alpen gemacht, eine Höhenwanderung von Hütte zu Hütte, bei der es einige ausgesetzte Stellen gibt, die aber durch Drahtseile und Leitern relativ gut gesichert sind. Diese Wanderung über die Grate erfordert neben einer gewissen Kondition Trittsicherheit und Schwindelfreiheit, stellt aber ansonsten keine größeren klettertechnischen Anforderungen.
- Anfang Oktober war ich eine Woche lang mit einer professionellen „Kanuschule“ zu einem „Wildwassercamp“ an der Durance in den französischen Alpen und habe damit einen „Wiedereinstieg“ in eine Sportart gemacht, der ich zu Jugendzeiten schon einmal mit ziemlicher Begeisterung und Intensität nachgegangen bin, von der ich mich dann aber – nachdem es einen schwerwiegenden Unfall im unmittelbaren Umfeld gegeben hatte – für über mehr als zwanzig Jahre ganz verabschiedet hatte.
- Schließlich war ich vor kurzem mit meiner 14-jährigen Tochter und diversen Freunden und Bekannten aus der Nachbarschaft auf einem „Familienkreiswochenende“ (der Rest der Familie war leider verhindert), das unter dem Motto „Familien-Teamgeist stärken“ stand. Dieses Wochenende wurde von einer zertifizierten Erlebnispädagogin geleitet und spielte sich überwiegend in einem „Hochseilgarten“ ab.

Ich will hier versuchen, diese unterschiedlichen erlebnispädagogischen Aktivitäten und Erlebnisse ein wenig Revue passieren zu lassen. Unter der Frage einerseits: Was waren das eigentlich für Erfahrungen? Was war das Interessante, Herausfordernde, Reizvolle daran? Und unter der Frage andererseits: Was habe ich dabei eigentlich gelernt? Inwiefern und in welcher Hinsicht handelte es sich dabei um „Bildungserfahrungen“? Schließlich will ich auch noch der Frage nachgehen: Wie passen diese subjektiven Erfahrungen im Kontext dieser „Erlebnisaktivitäten“ zusammen mit dem, was einerseits in der Literatur zu den typischen Erlebnisformen und zu den Motiven und Hintergründen für solche Aktivitäten gesagt wird, und wie passen die individuellen Lernerfahrungen zusammen mit dem, was in der erlebnispädagogischen Literatur an positiven Effekten solcher Maßnahmen postuliert wird? Ich folge dabei einem methodischen Prinzip, das Bittner und Fröhlich im Klappentext ihres Buches „Lebens-Geschichten. Über das Autobiographische im pädagogischen Denken“ (1997) folgendermaßen auf den Punkt gebracht haben: „Über Erziehung – wie über andere bedeutsame Vorgänge im Leben – kann man nicht objektiv sprechen, sondern nur vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen. Das gilt ganz allgemein, aber auch für Aussagen mit wissenschaftlichem Anspruch. Wer fremdes Leben verstehen will, sieht sich – nach einem Gedanken von Wilhelm Dilthey – zuerst auf sein eigenes Leben verwiesen.“

1.1 Klettern

Zunächst also die Kletterei mit Freunden in Kletterrouten am Chassezac in Südfrankreich. Hier ergab sich die Teilnahme relativ spontan und unkompliziert: „Hast Du Lust mitzukommen?, ... hier dieser Klettergürtel und diese Kletterschuhe müssten Dir passen! Ein kurzer Check, ob die Ausrüstung passt, ob der Achterknoten richtig sitzt, ein paar Hinweise zu guten Griffen in der Route und dann ging es auch schon los. Griffe suchen, Standplätze für die Füße finden, Züge ausprobieren, sich langsam an der Wand hocharbeiten. Dabei ein sicheres Grundgefühl, weil die Freunde schon lange Erfahrung mit der Kletterei haben und die Sicherung routiniert und aufmerksam machen.

Staunen darüber, auf welch kleinen Absätzen man mit dem geeigneten Schuhwerk noch einen Stand findet, und welche Neigung man fast ganz ohne Griffe für die Hände, allein über die Reibung der Sohle auf Granitplatten noch hochkommt. Dabei natürlich auch ein bisschen Stolz, wenn man eine schwierige Passage „gepackt“ hat, wenn man eine Route erfolgreich geklettert ist. Dann oben an der Umlenkette angekommen, nach kurzem Zuruf den letzten Haltegriff an der Wand einfach los und sich selbst ins Seil fallen zu lassen, fordert zunächst schon ein wenig Überwindung. Es ist wiederum ein ganz eigenes Gefühl, dann im Seil zu hängen, das ganze Gewicht im Gurt zu spüren, abgelassen zu werden und sich dabei nur mit den Beinen ein wenig von der Wand abzustößeln. Schließlich unten am Stand wiederum festen Boden unter den Beinen zu haben, die Wohltat der Befreiung von den viel zu engen Kletterschuhen. Dann, nach kurzer Instruktion und kurzer Demonstration der Bremswirkung des Halbmastwurfs am Karabiner selbst die Sicherung übernehmen.

1.2 Wandern

Die Hochtour in den Allgäuer Alpen hat ganz anderen Charakter. Zunächst der doch ziemlich lange und zum Schluss ziemlich steile Anstieg zur Rappenseehütte. Dort zunächst die Organisation des Lagers für die Nacht und die verdiente Brotzeit. Nach einer leidlichen Nacht mit ein paar Schnarchern im Matratzenlager, dann am Morgen Aufbruch Richtung Heilbronner Weg. Dieser führt nach zunächst gemächlichem Anstieg im Morgennebel dann doch in ziemlich steiles, bedrohlich anmutendes Felsengelände, durch Rinnen, über Simse und Felsbänder, schließlich über luftige Leitern und drahtseilgesicherte Passagen in den Graten. In einem Prospekt, der auf der Hütte auslag, haben wir gesehen, dass man die Tour auch über professionelle Outdoor-Anbieter buchen kann. Und in der Tat begegnet uns auf dem Weg eine geführte Truppe in „voller Montur“, also mit Helmen und Klettergurten, was uns dann doch ein wenig „hochgerüstet“ erscheint.

Am Vormittag reißt der Himmel auf, und es wird ein strahlender Spätsommertag. Auf dem Abstieg zum Waltenberger Haus, der über ein steiles Geröllfeld führt, sieht man die Silhouette der Grate über die wir hergekommen sind, und bisweilen einzelne darauf sich bewegende Gestalten im Gegenlicht; meine Frau ist sichtlich fasziniert, dass sie selbst da wirklich darüber gegangen ist. Schließlich, nach einer Brotzeit, der Abstieg ins Tal, Begeisterung über die landschaftliche Schönheit der Gegend und die gemeinsame Überzeugung, dass man eigentlich viel öfter solche Touren machen müsste.

1.3 Wildwasserfahren

Während die ersten beiden Aktionen in eigener Regie, bzw. als gemeinsame Freizeitaktivitäten mit Freunden stattfanden, waren bei den folgenden beiden professionelle Lehrer/Guides/Trainer/Erlebnispädagogen mit im Spiel. Da ich nicht mehr, wie zu Jugendzeiten, in entsprechende Beziehungen und Vereinszusammenhänge eingebunden bin, und Wildwasserkajakfahren nun einmal ein Sport mit relativ hohem Material- und Logistikaufwand ist, den man nicht allein durchführen sollte, da es mich aber doch immer wieder und immer stärker gereizt hat, mal wieder im Boot zu sitzen, habe ich mich im Internet bei einer „Kanuschule“, die „Wildwassercamps“ an verschiedenen Flüssen in Europa organisiert, zu dem „Abschlusscamp“ an der Durance angemeldet (und natürlich einen entsprechenden Kursbeitrag überwiesen).

Dort waren wir dann in unserer Gruppe fünf Teilnehmer und ein „Kanulehrer“ und wir sind im Lauf dieser Woche auf der Durance, dem Guil und der Onde zunehmend anspruchsvollere Streckenabschnitte gepaddelt. Am Morgen nach dem Frühstück gab es in der Regel zunächst kleine Theorieeinheiten. Zum ganz überwiegenden Teil aber spielte sich der Kurs auf dem Wasser ab. Dabei gab es natürlich vor Ort manche Hinweise zur Verbesserung der Technik oder zur optimalen Fahrlinie in bestimmten schwierigen Passagen, die vor der Befahrung gemeinsam gesichtet und gesichert wurden. Vom Gesamtcharakter her, war der „Kurs“ aber kein „Lehrgang“ im eigentlichen Sinn, bei dem ein bestimmtes „Curriculum“ abgearbeitet worden wäre, sondern es war eine gemeinsame Paddelwoche mit einem technisch versierten „Guide“, der die Strecken und ihre Schwierigkeiten gut kannte und manche wertvollen Tipps geben konnte. Aber immerhin gab es einen Vormittag, der speziell der Sicherheitstechnik gewidmet war, und es gab ein 50-seitiges Heft mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Theorieaspekte – von der Strömungslehre über die unterschiedlichen Paddelschläge bis hin zum „Surfen“ und „Boofen“ und zur richtigen Kataraktfahrweise im Team. Selbst die optimalen Winkel zum Einfahren und Ausfahren aus Kehrwassern konnte man dort nachlesen.

Mir kam es darauf an, einen relativ sicheren Rahmen zu haben, um die Faszination des Wildwassers wieder einmal erleben zu können. Und diese Faszination war sehr schnell wieder spürbar. Im Vergleich zum Wandern oder Klettern, wo die Felswand fest und statisch ist, wo man also immer wieder an einem Punkt verharren, Griffe suchen, Züge ausprobieren kann, hat man es im Wildwasser mit einer viel größeren Dynamik zu tun: ein ständiges

Reagierenmüssen, Entscheidenmüssen, Eintauchen, Ausbalancieren, Ausgleichen, Abstützen ... Im Hintergrund spielt dabei wohl schon auch die Phantasie vom „Kampf mit den Elementen“, vom „Zweikampf mit dem Fluss“ eine Rolle: schaffe ich es, die verblockten Passagen, die Schwallstrecken, die Stufen und Walzen erfolgreich zu durchfahren oder bringt „er“ mich zum Kentern. Und schaffe ich es dann, zu eskimotieren oder muss ich aussteigen, schwimmen, Boot ausleeren? Dabei hat dieser Kampf eher spielerischen Charakter, auch wenn eine Portion „Angstlust“, bzw. „Thrill“ sicherlich mit dazugehört und den Reiz mit ausmacht. Es findet bei der Befahrung eines Wildwasserflusses zudem eine so große Konzentration auf die Sache, auf die einzige Frage, wie die unmittelbar vor einem liegende Passage am besten zu befahren ist, statt, dass hier absolut kein anderer Gedanke (etwa an berufliche oder private Probleme) mehr dazwischen passt. In diesem Sinne kann man im Zusammenhang mit dem Wildwasserfahren also durchaus von einer „Flow-Erfahrung“ im Sinne Csikszentmihalyis sprechen (vgl. Csikszentmihalyi 2002¹²), einem Aufgehen und gänzlich Absorbiertwerden von der Herausforderung des Augenblicks. Die große körperliche Anstrengung, die mit der Sache verbunden ist, merkt man oft erst hinterher. Insgesamt war es eine sehr intensive, dichte Woche. Mit dem positiven Gefühl, dass es auch nach langer Pause noch ganz gut geht, dass ich trotz in mancher Hinsicht unzulänglicher, damals eher autodidaktisch angeeigneter Technik, doch relativ stabil im Boot sitze und dass ich in den mittleren Schwierigkeitsgraden, die wir in diesem Kurs gepaddelt sind, die ganze Sache auch relativ angstfrei angehen kann.

1.4 Hochseilgarten

Zuletzt schließlich die Erfahrung mit einer richtigen erlebnispädagogischen Veranstaltung mit fachgemäß ausgebildeten, zertifizierten Erlebnispädagoginnen. Traditionell gibt es in dem „Familienkreis“ unserer Nachbarschaft, der organisatorisch an die dortige Kirchengemeinde angebunden ist, zu Beginn der Herbstferien ein „Familienkreiswochenende“. Nachdem wir uns in den letzten Jahren zu unterschiedlichen inhaltlichen Themen in Bildungshäusern getroffen hatten, nachdem wir mit entsprechenden Bildungsreferenten theaterpädagogische und kunstpädagogische Angebote kennengelernt hatten, sollte diesmal unter dem Motto „Familien-Teamgeist stärken“ die Erlebnispädagogik ausprobiert werden. Also wurde ein Bildungshaus gewählt, das sich in den letzten Jahren ziemlich auf diese Linie spezialisiert hat und über einen eigenen Hochseilgarten verfügt.

Am Freitagabend ging es nach einem kleinen Aufwärmspiel los und mit Reflexionsaufgaben, bei denen die einzelnen Familien sich über die Voraussetzungen für einen guten „Teamgeist“ in der Familie unterhalten und die individuell unterschiedlichen Einschätzungen der Verwirklichung dieser Voraussetzungen vergleichen sollten. Schließlich sollte von jeder Familie jeweils ein prägnantes „Familienmotto“ szenisch dargestellt werden. Soweit handelte es sich eher um konventionelle Familienbildungsarbeit.

Am nächsten Tag ging es dann hinaus ins Freie. Zunächst in den „Low Element Bereich“. Jeweils drei Familien zusammen bildeten nun ein größeres Team, das bestimmte Aufgaben lösen sollte: Sich auf einem liegenden Baumstamm der Größe nach sortieren, ohne dass eine Person dabei den „krokodilverseuchten“ Boden berührt; alle Mitglieder so durch das mit einem Bergseil zwischen zwei Pfosten gespannte „Spinnennetz“ zu bringen, dass jedes Loch nur maximal einmal passiert wird und die „Spinnenfäden“ dabei nicht berührt werden; einen Autoreifen aus einem etwa 2,50 hohen Pfahl herausbringen, ohne dabei diesen Pfahl mit den Händen oder mit dem Reifen zu berühren; eine Murmel auf kurzen Winkelleistenstücken zu einem vorgegebenen Ziel rollen lassen und dabei die „blinde Hälfte“ der Teammitglieder (Augenklappen!) mit einbeziehen; sich auf zwei V-förmig angeordneten gespannten Drahtseilen gegenseitig so stützen, dass man trotz des immer größer werdenden Abstands zwischen den Seilen und trotz der damit zwangsläufig immer schräger werdenden Körperlage, den Halt auf dem Seil nicht verliert.

Diese Aufgaben erforderten zwar Überlegung, Geschicklichkeit und Koordination, sie boten auch interessante Erfahrungen des Geführt-, Gehalten-, Getragenwerdens, sie stellten aber noch keine besonderen Herausforderungen in Sachen „Mut“, „Kraft“ oder „Selbstüberwindung“ dar. Es ging mehr um das gemeinsame Problemlösen im Team – und um die anschließende Reflexion dieser Problemlösungsprozesse: Wer hat Ideen eingebracht? Wessen Ideen wurden aufgegriffen? Wer hat die Sache schließlich in die Hand genommen und koordiniert? Wer hat aktiv mitgemacht? Wer hat sich eher passiv zurückgehalten? Wer war besonders enthusiastisch und motivierend? Wer war in der Rolle des Nörglers oder Kritikers? Wer hatte primär die zielstrebige Aufgabenlösung im Blick? Wer eher das Wohlbefinden und die Integration aller Teammitglieder? Wie passen die Selbsteinschätzungen und die Fremdeinschätzungen hinsichtlich dieser Dimensionen zusammen? Schließlich ging es nicht mehr nur um die Reflexion der aktuellen Problemlösesituation sondern um den Transfer, darum, ob und inwiefern sich hier in diesen Interaktionsprozessen bei den Lösungen der gestellten Aufgaben typische Verhaltensmuster und Rollenaufteilungen zeigten,

die auch in der alltäglichen innerfamiliären Interaktion von Bedeutung sind. Es ging also um Analogien und um das Sichtbar- und Diskutierbarmachen von Alltagsstrukturen.

Bei dem Hochseilgarten, der in unmittelbarer Nachbarschaft des Bildungshauses installiert wurde, handelt es sich um einen imposanten und komplexen Aufbau von hohen Baumstämmen, von Plattformen, Leitern, Tritten, Sprossen, Drahtseilen, Netzgeflechten in der luftigen Höhe von 10–14 Metern, die allerhand verschiedene Übungen und Erfahrungen ermöglichen. Es gibt einen „Selbstsicherungsbereich“, bei denen jeder Teilnehmer sich selbst mit zwei Sicherungskarabinern ständig an einem Drahtseil sichert, und es gibt einen „Teamsicherungsbereich“, in denen derjenige aus der Gruppe, der gerade dran ist, über Bergseile gemeinsam vom Rest des Teams gesichert wird. Das ganze natürlich TÜV-abgenommen und mit doppelten und dreifachen Sicherheitsvorkehrungen.

Bevor es los ging, wurden wir zunächst mit Helmen, Klettergurten und Sicherheitsinstruktionen ausgestattet, mussten gar eine Unterschrift leisten, dass wir diese zur Kenntnis genommen und verstanden hätten. Drei der konkreten Übungen wurden dann an diesem Nachmittag erprobt: Die Riesenschaukel (Giant Swing), bei der man an der Rückenöse des Klettergurtes eingehängt, sich von den Teilnehmern bis zu einer Ausgangshöhe von maximal neun Meter hochziehen lassen und dann selbst einen Auslösemechanismus betätigen kann. Man erlebt dabei zunächst ein Stück freien Fall, der dann, da man ja am Seil hängt, in eine entsprechende Schaukel- bzw. Pendelbewegung übergeht. Diese Übung stellt noch keine direkten Anforderungen an Kraft oder Geschicklichkeit. Man muss sich nicht einmal auf die Teammitglieder besonders verlassen. Sie fordert lediglich Vertrauen in die Konstruktion der Anlage, in die Seile, Gurte und Karabiner, und natürlich bei manchem ein Stück Überwindung, dort oben an der „Reißleine“ zu ziehen. Von daher ähnelt sie fast ein bisschen einer Miniaturausgabe des Bungee-Jumping. Nur dass man eben nicht senkrecht und kopfüber an einem Gummiseil in die Tiefe stürzt, sondern in einem Klettergurt an einem Stahlseil hängend eine langpendelige Schaukelbewegung erfährt.



Bei der nächsten Übung, dem „Netz“, geht es darum, jeweils paarweise an einem Netz, das aus einem massiven Kunststoffseil geknüpft ist, bis in 12 Meter Höhe emporzusteigen. Da das Netz nur oben aufgehängt, aber nicht seitlich oder am Boden verspannt ist, ist die Sache wackeliger und anstrengender als bei entsprechenden „Kletternetzen“, die man von modernen Kinderspielflächen kennt. Der Rest des Teams hat dabei die Aufgabe, die jeweils Kletternden zu sichern und sie anschließend sanft wieder abzulassen. Die meisten Teilnehmer haben diese Übung ganz gut geschafft. Für manche, die Probleme mit Höhenangst hatten, bedeutete es durchaus ein gutes Stück Selbstüberwindung, dort bis in 12 Meter Höhe hochzusteigen. Entsprechend empfanden sie Freude und Stolz, wenn es ihnen gelang. Viele äußerten sich hinterher auch überrascht darüber, wie mühsam und anstrengend sie die Kletterei in diesem wackeligen Netz fanden. Oftmals war es hier so, dass Mütter oder Väter gemeinsam mit ihren Kindern diese Übung machten, und dabei zeigte sich häufig, dass die leichteren, gewandteren Kinder sich schneller und leichtfüßiger in dem Netzwerk emporarbeiteten, als ihre wesentlich schwereren und schwerfälligeren Eltern – was für die Kinder natürlich mit einem ausgeprägten Triumphgefühl verbunden war. Aber es gab auch weniger gewandte Kinder, die große Mühe mit dieser Übung hatten. In

einem Fall führten die verbalen Motivations- und Unterstützungsversuche einer Mutter, die da gemeinsam mit ihrer 12-jährigen Tochter im Netz hing, zu eher gereizten Reaktionen seitens der halbwüchsigen Tochter und der definitiven Klarstellung, dass sie keineswegs bis obenhin klettern werde, sondern schleunigst abgelassen werden möchte. Das „Prinzip Freiwilligkeit“, die Klarstellung, dass keiner gedrängt werden darf und dass jeder selbst entscheiden soll, was er sich trauen und zumuten will, gehört zu den Grundprinzipien des Hochseilgartens. Insofern gab es auch für dieses Mädchen eine positive Rückmeldung für ihr entschiedenes „Nein“. Dennoch hatte ich dabei das Gefühl, dass es für sie selbst doch ein Stück Enttäuschung und Schmach bedeutete, zu realisieren, dass sie es nicht geschafft hatte, dort hochzukommen, wo die meisten anderen, darunter eben auch jüngere Kinder, hochkamen.

Die dritte und zweifellos spannendste Übung war schließlich der „Pamper Pole“, ein freistehender Pfahl, mit Krampe zum Aufstieg links und rechts. Hier geht es darum, den Pfahl, der mit seinen siebeneinhalb Metern Höhe und 20 Zentimetern Durchmesser in etwa einem Telefonmasten gleicht, hochzusteigen, sich oben aufzurichten, eine halbe Drehung zu vollziehen und sich schließlich mit einem „Schritt ins Leere“ in die Seilsicherung fallen zu lassen. Der entscheidende Moment ist dabei das senkrechte Aufrichten auf dem Pfahl. Dies stellt eine besondere Herausforderung dar, weil man am Ende des Pfahles angekommen, nun eben keine Haltegriffe mehr für die Hände hat, und

somit den entscheidenden Schritt, das Durchdrücken der Knie freihändig wagen und gleichzeitig die Balance auf dem Stamm, der dabei in der Regel doch etwas ins Wackeln kommt, behalten muss. Ein Ausfallschritt zur Stabilisierung ist dort oben eben nicht möglich. Der Versuch, auf dem Pfahl in die aufrechte Position zu kommen, stellt also in der Tat eine besondere, eindrucksvolle Erfahrung dar, wie auch die 180-Grad-Drehung und der Schritt ins Leere, bei dem man dann von den restlichen Teammitgliedern über drei Sicherungsseile aufgefangen wird.

Auch im Anschluss an diese Übungen fand wieder eine Reflexion statt. Diese war nunmehr aber fokussiert auf die konkreten individuellen Erfahrungen mit den Übungen des Hochseilgartens und es wurde darauf verzichtet, noch einmal die Kooperation innerhalb der Teams oder gar die Analogien zu Verhaltens- und Rollenmustern im familiären Alltag zum Thema zu machen. Es ging also um Fragen wie: welcher Moment, welche Aufgabe war für mich selbst besonders spannend? Wo habe ich das Gefühl, heute an persönliche Grenzen gegangen zu sein? Und: welche Person hat mich heute nachmittag besonders beeindruckt?

2. „Lernerfahrungen“ in unterschiedlichen erlebnispädagogischen Erfahrungsfeldern

Soweit also die Beschreibung unterschiedlicher konkreter Erlebnisse in unterschiedlichen Domänen der „Erlebnispädagogik“. Nun zu der Frage, welche Lern- bzw. gar welche „Bildungserfahrungen“ in diesen „Erlebnissfeldern“ möglich sind. Dabei will ich unter „Lernerfahrungen“ hier zunächst nur verstehen, dass man konkret in bestimmten Hinsichten etwas „mehr weiß und kann“, wenn man die entsprechende Erfahrung gemacht hat. Unter „Bildungserfahrung“ soll dagegen eher danach gefragt werden, was solche Erfahrungen u. U. in der Tiefe der Persönlichkeit auslösen und verändern können.

Beim Sportklettern ist sicherlich eine ganze Menge „klettertechnisches Know-How“ erforderlich. Man muss eben wissen, wie man mit der Ausrüstung, mit Seil, Klettergurt, Karabinern, Expressschlingen, Abseilachter, etc. umzugehen hat, wie Knoten präzise zu knüpfen und Abseilhilfen korrekt zu bedienen sind. Fehler können hier fatale Auswirkungen haben. Wenn man von erfahrenen „Experten“ mitgenommen wird, die hier noch einmal einen prüfenden Blick auf die Ausrüstung werfen und Hinweise geben können, worauf es unter Sicherheitsaspekten besonders ankommt, dann ist dies sicherlich die einfachere und sinnvollere Variante des „betreuten learning by doing“, als wenn man versuchen wollte, sich im autodidaktischen Alleingang mit Seil und Lehrbuch bewaffnet, in die Kletterrouten zu begeben. Für diejenigen, die diesen Sport ernsthafter betreiben, gibt es dann natürlich wiederum eine Vielzahl von Techniken und Kniffen zu erlernen, wie man schwierige Passagen klettern kann, wie man an minimalen Griffen noch Halt findet, wie man entsprechende Körperspannung aufbauen, sich in bestimmte Positionen hineindreuen und -spreizen kann, wie man Fußzüge und Armzüge geschickt dynamisch kombinieren kann. Die meisten verbessern ihre Klettertechnik im Laufe der Zeit einfach durchs Trainieren, Abschauen und Ausprobieren, aber es gibt natürlich auch hier spezielle Kursangebote, in denen unter Anleitung an der Technik gefeilt werden kann.

Auf eine Gebirgstour geht kaum jemand mit dem expliziten Vorsatz, dabei dies oder jenes lernen zu wollen. Wandern, Gehen, einen Schritt vor den anderen setzen, das kann man. Wenn die Wege steiler oder länger werden, wenn man dazu noch einen Rucksack auf dem Rücken hat, dann wird dieses Gehen eben beschwerlicher und man muss gegebenenfalls die Schritte mit größerer Konzentration setzen und man muss entsprechend mehr Pausen machen. Bei einer Gebirgstour geht es unter dem Aspekt von „Lernerfahrungen“ deshalb wohl vor allem um die rechte Einschätzung der Route, der Weglängen, des Streckencharakters, der Steilheit der Anstiege und Abstiege, der Ausgesetztheit des Weges. Hier gilt es, sich im Vorfeld zu informieren, Karten entsprechend lesen zu können, Wettervorhersagen im Blick zu haben, die eingeschätzten Schwierigkeiten in vernünftige Relation zu den eigenen konditionellen Voraussetzungen, zum Ausmaß der eigenen Trittsicherheit und Schwindelfreiheit (und zu der der Wanderpartner) in Beziehung zu setzen, den Bedarf an Flüssigkeit und Proviant richtig einzuschätzen.

Beim Kajakfahren gibt es dagegen neben dem intuitiven Balancegefühl im Boot, das mit zunehmender Erfahrung größer wird, eine ganze Menge technischer Dinge zu erlernen. Man muss neben den diversen Paddelschlägen eine Art „White Water Reading Literacy“ entwickeln, eine Fähigkeit, Strömungen „lesen“ zu können, Kehrwässer, Verschneidungslinien, Prallpolster und Walzen zu erkennen, um entsprechend darauf reagieren zu können. Im Programm des Kurses, an dem ich teilgenommen habe, war in Sachen „Lernziele“ zu lesen:

„Hier wirst Du Folgendes lernen:

- Du wirst Deinen Bogenschlag perfektionieren, sinnvolle Ziehschläge in verschiedenen Varianten einsetzen können, die eine oder andere Stelle mit sauberen Schlägen rückwärts paddeln. Du wirst Dein Boot mit Gewichtsverlagerungen gekonnt manövrieren. Es wird also um brillante Technik und gutes Bootsgefühl gehen.

- Sicherheitstechnisch ist z. B. nach dem Kurs die Bootssicherung und -bergung für Dich eine lockere Übung.
- Es wird verstärkt um schwierige Strömungen und wie man sie sinnvoll nutzt gehen, zum Beispiel beim Boofen oder auch Unterschneiden.
- Du wirst schwieriges Wildwasser Grad WW III bis IV paddeln lernen
- und natürlich viel Spaß haben, mit netten Leuten den Tag auf dem Wasser zu sein ...“

Während hier der Fokus klar auf dem sportlichen Aspekt, der Verbesserung der Paddeltechnik lag und die Lernziele in Sachen „interpersonale Kompetenzen“ sich auf den schlichten Satz: „... und natürlich viel Spaß haben, mit netten Leuten den Tag auf dem Wasser zu sein ...“ beschränkte, ging es bei dem Wochenende im Hochseilgarten keineswegs darum, systematisch daran zu arbeiten, dass die Teilnehmer ihre Fähigkeiten im Netzklettern oder Pfahlstehen verbessern sollten, sondern hier ging es neben dem Aspekt des Umgangs mit persönlichen Grenzen primär um soziale und kommunikative Lernziele. Das „Lernarrangement Hochseilgarten“ stellt dafür nur ein besonders interessantes und geeignetes Medium dar. Entsprechend heißt es in den Prospekten, in denen für diese Bildungseinrichtung geworben wird:

„Wie kommen Menschen mit den rasanten Veränderungsprozessen in unserer Gesellschaft zurecht? Diese Frage stellt sich uns immer häufiger, ob beruflich, schulisch oder im privaten Bereich. Weiterentwicklung ist angesagt. Der einzelne Mensch geht oft bis an die Grenzen der Belastbarkeit. Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, zielgerichtetes Handeln, Flexibilität und Kreativität sowie eine kalkulierbare Risikoabwägung werden immer notwendiger. Diese Kompetenzen sind nicht durch einseitige intellektuelle Wissensvermittlung erlernbar. Der Hochseilgarten bietet als Abbild unserer komplexen Gesellschaft, in der wir handlungsfähig bleiben wollen, die Möglichkeit, sich und seine Gruppe oder den Partner völlig neuartig und ganzheitlich in einem außergewöhnlichen Lernfeld zu erfahren. Interaktive Übungen im Sinne von lebendigem Lernen bringen nachweisbar effektivere Erfolge als herkömmliches Seminarlernen. Das Ergebnis: Kompetenzerweiterung.“

3. Erlebnispädagogik als „Allzweckmedium“?

Erlebnispädagogik ist derzeit en vogue. Sie kann als Teil und zugleich auch als Antwort auf die Risiko- und Erlebnisgesellschaft gesehen werden. Im Gegensatz zu den meisten anderen traditionellen pädagogischen Feldern, etwa der Elementarpädagogik, der Schulpädagogik, der Sozialpädagogik, der Sonderpädagogik oder der Berufspädagogik, die ganz überwiegend in öffentlicher Trägerschaft organisiert sind, und die im Kern staatliche Maßnahmen zur Sicherung bestimmter gesellschaftlicher Erfordernisse darstellen (Kleinkindbetreuung, Nachwuchsqualifizierung etc.) bzw. staatliche Reaktionen auf bestimmte soziale Gefährdungen, Not- und Problemlagen (Behinderung, Verwahrlosung, Desintegration etc.), ist die Erlebnispädagogik eher marktförmig organisiert, stellt also ein Feld dar, auf dem sich zahlreiche freie Anbieter tummeln. Folglich müssen diese sich selbst mit entsprechenden Werbestrategien „vermarkten“. Klickt man die Internetseite www.erlebnispaedagogik.de an, so finden sich dort Links zu etwa 50 Anbietern mit Namen und Slogans wie den folgenden:

- *InsightOut* – Outdoor-Events, Hochseilgartenbau, Teamtraining, Erlebnispädagogik
- *Nexus* – Beratung, Training, Coaching. bewegen – erleben – handeln. in der Natur – mit der Natur.
- *Kurzzeithelden* – Klassenfahrten, Teamtraining, Projektstage, Fortbildungen
- *Beyond motion* – Leben in Bewegung. Outdoorsportreisen, Kletterkurse – Teambuildings, Erlebnispädagogik, Events
- *Interakteam* – erleben + lernen outdoor: Outdoorseminare, Teamtrainings, Outdoorerevents, Teamsporttrainings, Erlebnispädagogik, Hochseilgartenbau
- *Neuland* – Erlebnispädagogische Aktionen, Seminare und Workshops. Erlebnispädagogische Fortbildungen
- *Outward Bound* – weltweit größter Anbieter von Outdoor-Trainings für Firmen und erlebnispädagogischen Programmen für Soziale Einrichtungen und Schulen
- *Kap-Outdoor* – Kooperative Abenteuer Projekte. Outdoor Team-Training, Azubi-Team Training, Erlebnistherapie
- *Roots* – Outdoortrainings & Seminare Team-/Persönlichkeitsentwicklung, Beratung, Coaching & Organisationsentwicklung
- *Schattenspringer* – Teamtrainings, Seminare, Erlebnispädagogik

- *Faszinatour* – Erleben Outdoor. Training & Beratung, Incentive & Event, Adventure & Sports, Erlebnispädagogik
- *Natur bewegt* – Klassenfahrten, Freizeiten, Fortbildungen, Erlebnispädagogik, Hochseilgarten, Waldpädagogik, Mittelalterprogramme
- *Team Craft* – business excellence seminars – team development – high rope building – high rope & outdoor training – exclusive events – expeditions
- *Event Nature* – Erfahrungen machen – neue Horizonte entdecken – Veränderung erleben Erlebnispädagogik, Outdoor-Training, Incentives und Events

Man sieht, der Bereich, der hier abgedeckt wird, ist ein ziemlich breiter. War „Erlebnispädagogik“ früher tendenziell eher eine Art „letzte Hoffnung“ der Sozialpädagogik, ein Versuch, schwierige Kinder und Jugendliche, die herkömmlichen Methoden der Pädagogik, der Belehrung und des Zuredens kaum noch zugänglich waren, dadurch zu erreichen, dass man sie Ernstsituationen aussetzte, bei denen die Notwendigkeit von Verlässlichkeit, Verantwortlichkeit, Sorgfalt und Kooperation unmittelbar evident war, so ist Erlebnispädagogik heute eine Art „Allzweckwaffe“, die für alle möglichen Ziele und Zielgruppen passend und nützlich erscheint und bei der gerade auch im Bereich des „Management Trainings“ und des „Team-Buildings“ gutes Geld verdient wird. Jedoch nicht nur Firmen können entsprechende Angebote buchen, wenn sie den Teamgeist in ihren Abteilungen stärken möchten. Auch Schulen können heute bei professionellen Anbietern entsprechende Angebote für ihren Wandertag oder für ihren Schullandheimaufenthalt buchen. Und auch die Kirchen haben dieses Medium für ihre Bildungsarbeit entdeckt:

Die Bildungsstätte, in der dieses Familienkreiswochenende stattfand, hat eine lange Tradition im Rahmen der katholischen Jugendbildung. Für sie war die Entscheidung, sich einen solchen „Hochseilgarten“ anzuschaffen und damit voll auf die Karte der Erlebnispädagogik zu setzen, offensichtlich eine wichtige Weichenstellung zur Steigerung der Attraktivität kirchlicher Jugendbildungsarbeit. Der Leiter dieser Jugendbildungsstätte beklagt in einer entsprechenden Broschüre, dass Kirche und kirchliche Jugendbildungsangebote bei der Zielgruppe oft als „alt(backen), langweilig und ereignisarm“ wahrgenommen würden und hält dann den Entwicklungsweg, den seine Einrichtung genommen hat, dagegen:

„Der Hochseilgarten ist ein Medium, mit dem wir in den letzten Jahren erfolgreich diese andere Form der Bildungsarbeit praktiziert haben und die bei den Menschen angekommen ist, nicht im Kopf, im Bauch. ... Unsere Welt ist voll von Ablenkungen, am Pamper Pole musst du dich mit dir selbst auseinandersetzen, mit deiner Angst und mit der Frage, wie du damit umgehst. Die jungen Menschen im Hochseilgarten sind konfrontiert mit sich selbst, mit der Angst und dem Gefühl der Sicherheit, mit Vertrauen und Ermutigung. ... Da geschieht dann Begegnung mit Tiefe, da ist nichts mehr langweilig oder ereignislos, da zittern die Knie und das Herz schlägt bis in den Hals.“

Aber nicht nur für die kirchliche Jugendarbeit der Diözese spielt der Hochseilgarten inzwischen eine wichtige Rolle (meine Tochter war im Rahmen einer Konfirmandenfreizeit schon einmal dort), auch im Rahmen der Familienbildung kommt er, wie beschrieben, zum Einsatz und statt der klassischen „Ehevorbereitungsseminare“ gibt es heute, unter dem bezeichnenden Motto „... und fürchte dich nicht!“, „Seminare im Hochseilgarten für Paare, die heiraten wollen“. Diese können nämlich hier vor der Eheschließung in luftiger Höhe noch einmal ihre künftigen Lebenspartner von ganz neuen Seiten kennen lernen, dessen Verlässlichkeit und ihr wechselseitiges Vertrauen testen. In einem Werbeprospekt heißt es schließlich unter der Überschrift: „Wer kann den Hochseilgarten nutzen?“ ganz allgemein:

„Das Erlebnis Hochseilparcours ist für Gruppen aller Art, Firmen, Schulen, pädagogische Einrichtungen, Vereine oder Privatpersonen nutzbar ... Ob in den Bereichen Pädagogik, Therapie, Business oder Freizeit, auf dem Hochseilgarten ... kommen ‚Mann und Frau‘ dem Himmel und sich selbst näher“.

4. Die Erweiterung des Bildungsbegriffs: formale, non-formale und informelle Bildung

Dass es besondere, herausgehobene, nicht-alltägliche Erfahrungen sind, die dort im Hochseilgarten gemacht werden können, ist offensichtlich. Doch inwiefern und in welchem Sinn kann man sagen, dass es sich dabei auch um „Bildungserfahrungen“ handelt? Die Antwort darauf hängt wesentlich davon ab, welchen Bildungsbegriff man zugrunde legt. Wenn man Bildung in einem formalen Sinn versteht, als Absolvieren bestimmter schulischer Bildungsgänge, als Aneignung bestimmter Lehrplaninhalte, als Ablegung bestimmter Prüfungen und Erwerb von entsprechenden Zertifikaten, dann ist es natürlich mit dem „Bildungswert“ jener beschriebenen Erfahrungen nicht so weit her. Ein „Wander-, „Kletter- oder „Paddeldiplom“ wäre eine eher kuriose Sache und hätte auf dem Arbeitsmarkt wohl nicht viel mehr Wert als ein „Jodeldiplom“ (Loriot).

Wenn man „Bildung“ in einem eng materialen Sinn versteht, also als Kenntnis der Antworten auf all jene Fragen, die einem, säße man dort auf dem heißen Stuhl, den Millionengewinn bei Günther Jauch einbrächten, oder als Bescheid-Wissen über all das, was man nach Dietrich Schwanitz wissen muss, um im gesellschaftlichen „Bildungsspiel“ mithalten zu können, dann tragen die Erfahrungen des Hochseilgartens dazu natürlich herzlich wenig bei.

Die Erlebnispädagogik ist eher im Bereich der Sozialpädagogik und der außerschulischen Jugendbildung entstanden und hat dort noch immer ihren deutlichen Schwerpunkt. Selbst wenn heute Schulklassen vielfach im Rahmen von Wandertagen oder Schullandheimaufenthalten in erlebnispädagogische Aktivitäten verwickelt sind, Kanutouren unternehmen oder in Hochseilgärten klettern, befinden sie sich dabei doch eindeutig in einem außerschulischen Terrain. In jüngerer Zeit gab es nun jedoch intensive Bemühungen, von Seiten der Jugendarbeit und der Erlebnispädagogik, die Bildungsbedeutsamkeit ihrer Arbeit zu hervorzukehren.

1997 hat der damalige Bundespräsident Roman Herzog seine berühmte Rede „Aufbruch in der Bildungspolitik“ gehalten, in der er forderte, Bildung müsse zum „Megathema“ werden, und eine „breite, nationale Debatte über die Zukunft unseres Bildungssystems“ verlangt. Zu einem wirklichen „Megathema“ wurde das Bildungsthema jedoch erst kurze Zeit später, als 2001 die Ergebnisse der ersten PISA-Studie durch die Presse gingen und ein ziemlich heftiges Erdbeben auslösten.

Um diese Zeit hatte das „Forum Bildung“, das von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung eingerichtet worden war, seine Arbeit schon aufgenommen. In der dortigen Expertengruppe hat sich vor allem der damalige Leiter des Deutschen Jugendinstituts, Ingo Richter, vehement für eine stärkere Berücksichtigung der außerschulischen Bildungsorte eingesetzt. In seiner Expertise, die dann mehr oder minder nahtlos in den Abschlussbericht der Expertengruppe eingegangen ist, beklagt er: „In der Diskussion um die Bildungsreform wird verkannt, dass Bildung und Qualifikation tendenziell aus den formellen Bildungsinstitutionen ‚auswandern‘ und sich neue Orte suchen, z.B. in der New Economy, im Internet oder in den Szenen der Jugendkultur (oder im Hochseilgarten? R.G.). Die Orte der informellen Bildung müssen also neu entdeckt, neu definiert, neu gestaltet und gefördert werden“ (Richter 2000, S. 34). Die Zeit in den informellen Bildungsorten müsse überhaupt erst einmal als *Bildungszeit* wahrgenommen und anerkannt werden. Dabei schreckte Richter durchaus auch vor radikalen Utopien und Neuverteilungen nicht zurück: „Wenn Bildung zum Teil aus den Bildungsinstitutionen ‚auswandert‘“, meint er, müsse „dies Folgen für den Stundenplan haben. Können wir uns zum Beispiel eine Halbierung der Wochenstundenzahl in der Schule vorstellen?“ (ebd., S. 35).

Freilich bedeutet dies bei Richter keineswegs, dass er damit einfach den traditionellen außerschulischen *Bildungsinstitutionen* jene freigewordene Zeitkontingente zuweisen will. Ihm geht es vielmehr um die autonomen, selbstgesteuerten, individuellen oder gemeinschaftlichen Aktivitäten und Initiativen, in denen sich bedeutsame Bildungsprozesse ereignen können: „An informellen Orten der Bildung gibt es keinen Lehrplan, keine Lehrpersonen, weder Didaktik noch Methodik; das Subjekt bildet sich selbst, – oder eben nicht“. Gegenüber einer von Erwachsenen organisierten und pädagogisch-didaktisch geprägten „Anreicherung“ oder gar „Kolomialisierung“ jener informellen Bildungsorte ist er höchst skeptisch: „Die ‚Pädagogisierung‘ der informellen Bildungsorte ist der Tod des Kompetenzerwerbs in der Lebenswelt“, die Jugendlichen hätten ein feines Gespür dafür, „wann die Erwachsenen ihre Lebenswelten zum Zwecke der Bildung umfunktionieren“ (ebd., S. 12).

In der Folgezeit ging es dann Schlag auf Schlag mit offiziellen Proklamationen, in denen der Bildungsauftrag der außerschulischen Jugendarbeit beschworen wurde: Im Folgejahr (2001) hat das Bundesjugendkuratorium in seiner Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“ auf die Auf- und Umbruchsstimmung im Bildungssektor reagiert und entschieden die Träger der Jugendhilfe ins Spiel gebracht. Beklagt wird, ähnlich wie bei Richter, eine zu enge Sicht auf die maßgeblichen Bildungsorte und -instanzen: „Bildungsprozesse werden immer noch nahezu ausschließlich an der Schule, der Hochschule und am beruflichen Ausbildungssystem festgemacht. Übersehen werden so die notwendige Vielfalt einer Bildungslandschaft und die Vielgestaltigkeit von Bildungsprozessen“ (Bundesjugendkuratorium 2001, S. 14). Anders aber als bei Richter ist das Vertrauen in die Bildungsimpulse aus den autonomen jugendkulturellen Aktivitäten nicht mehr ganz so ungeboren und es wird stattdessen der Schwerpunkt darauf gelegt, „dass Jugendhilfe einen unverwechselbaren und unverzichtbaren Beitrag zur Bildungslandschaft erbringt“ (ebd., S. 16). Es wird darauf hingewiesen, dass das bisherige „bildungsoptimistische Jugendkonzept“, das dem Schulsystem bisher ganz selbstverständlich zugrunde lag und das stets davon ausgegangen war, dass die Investition von Zeit und Energie in das schulische Lernen für den Einzelnen und für die Gesellschaft letztlich renditestarke Zukunftsinvestitionen darstellten, zunehmend brüchig geworden sei. Deshalb könne Bildung nicht mehr ausschließlich als Ansammlung von Wissen und Können für eine ungewisse Zukunft betrachtet werden, sondern müsse mehr unter der Perspektive ihres Gebrauchswertes für die alltägliche gegenwärtige Lebensbewältigung gesehen werden. Und gerade dann, wenn man unter Bildung stärker

die Herausforderungen der aktuellen Gegenwart und die Aneignung von „Lebens- und Bewältigungskompetenz“ im Auge habe, wüchsen der Jugendhilfe ganz neue Bildungsaufgaben zu.

Ganz deutlich wird in diesem Papier das Bemühen erkennbar, die Jugendhilfe als wichtigen, förderungswürdigen „Player“ im Bildungsdiskurs, der plötzlich eine solch enorme Aufwertung in der Öffentlichkeit erfahren hatte, ins Spiel zu bringen: „Bildungspolitik greift zu kurz, wenn sie nur in formelle Bildung investiert und die anderen Bereiche übergeht“. Angemahnt werden nun „neue Kooperationsformen zwischen den bislang gegeneinander abgeschotteten Bildungsinstitutionen wie Familie, Jugendhilfe und Schule“ (ebd., S. 24) und ausführlich und nachdrücklich wird nun die „Bildungsleistung der Jugendhilfe“ beschworen: „Die Bildungsleistung der Jugendhilfe besteht in diesen Arbeitsfeldern darin, dass sie gemeinsam mit Kindern, Jugendlichen und ihren Familien deren Strategien der Lebensführung und Lebensbewältigung reflektiert und nach neuen Ansatzpunkten für einen ‚gelingenden Alltag‘ sucht. Dies stellt bereits einen Bildungsprozess eigener Art dar. Er zielt zudem darauf ab, jungen Menschen zu ermöglichen, an Bildungsprozessen (wieder) teilzuhaben“ (ebd., S. 27).

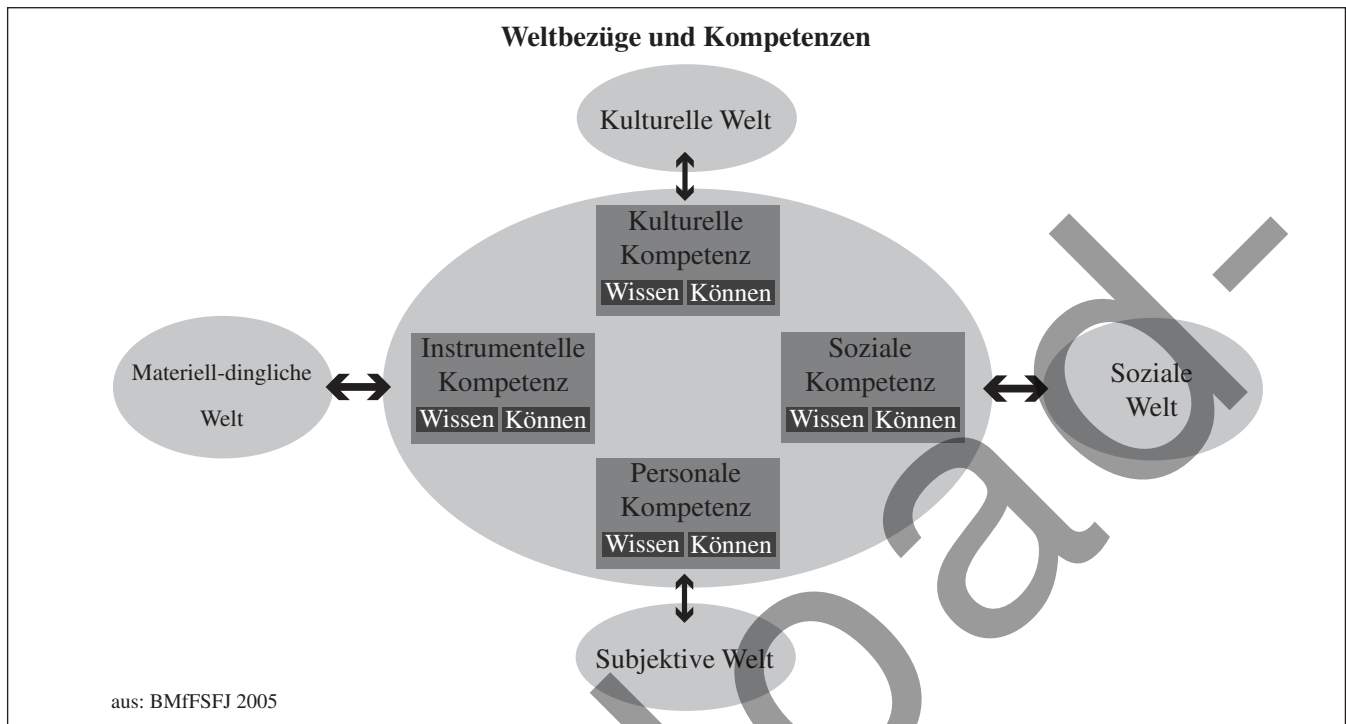
Hellsichtig wird in dieser Streitschrift auch schon eine sich abzeichnende Entwicklung im Bildungssektor vorausgesehen und gleich einmal prophylaktisch ein Interesse geltend gemacht, gewissermaßen „ein Claim abgesteckt“: „Es ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse der PISA-Studie auch Tendenzen befördern, eine flächendeckende Versorgung mit Ganztageschulen voranzubringen. Dies wird zu einer verstärkten Konkurrenz zwischen schulischen und sozialpädagogischen Angeboten für Schulkinder am Nachmittag führen“ (ebd., S. 31). Deshalb müsse sich die Jugendhilfe gegenüber der Schule „neu positionieren“: Einerseits sei es durchaus zu begrüßen, wenn Schule als zentrale Bildungsinstitution sich von einem Lernort zu einem Lebensort von Kindern und Jugendlichen weiterentwickle, dennoch könne auf die kompensatorischen und ergänzenden Bildungsleistungen der Jugendhilfe keineswegs verzichtet werden.

Im darauffolgenden Jahr 2002 hat das Bundesjugendkuratorium dann in den sogenannten „Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte“ noch einmal nachgelegt und unter dem Titel „Bildung ist mehr als Schule“ die zentrale Botschaft noch einmal zugespitzt und damit den Bildungsanspruch für die Jugendhilfe bekräftigt. Bildung wird darin gleich in der ersten These sehr weit und unspezifisch definiert, als der „umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotentiale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten“ (Bundesjugendkuratorium, 2002, S. 1).

Als die Bundesregierung dann 2003 tatsächlich das Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ mit einem Gesamtvolumen von 4 Milliarden Euro auflegte und mit dem erklärten Ziel, damit bis zum Jahr 2007 10.000 Ganztageschulen einzurichten, war klar, dass hier einerseits ein großer „finanzieller Kuchen“ bereit stand, an dem man teilhaben wollte, aber auch, dass hier eine große Aufgabe und Herausforderung wartete, ein pädagogisches Feld mit zu „beackern“, für dessen Gestaltung die deutsche Schulpädagogik bisher kaum über erprobte Konzepte und ausgewertete Erfahrungen verfügte. So hat denn das Bundesjugendkuratorium sogleich unter dem Titel „Auf dem Weg zu einer neuen Schule – Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung“ eine neue Stellungnahme nachgelegt (Bundesjugendkuratorium 2003).

Die differenzierteste und elaborierteste Ausformulierung fand das neue erweiterte Bildungskonzept schließlich unter der Federführung von Thomas Rauschenbach, dem Nachfolger von Ingo Richter am DJI, zunächst in der Expertise „Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter“ (BMfBuF 2004) und schließlich im Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung von 2005, der unter dem Titel stand: „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“ (BMfFSFJ 2005). Nie zuvor war in einem Kinder- und Jugendbericht so ausführlich über Bildungsbegriffe und Bildungskonzepte reflektiert worden. Ausdrücklich fordern die Autoren des 12. Kinder- und Jugendberichts eine „Neubestimmung des Bildungsbegriffs“ und eine „Neuvermessung einer zeit- und aufgabengemäßen Topographie der heutigen Bildungslandschaft“ (ebd., S. 105). Und bei dieser Neubestimmung des Bildungsbegriffs wird deutlich gemacht, dass der geläufige „kognitiv geprägte Bildungsbegriff, der Bildung auf schulisches Lernen, auf Wissen und auf die basalen Kulturtechniken reduziert“ (ebd., S. 108), viel zu eng sei. Entschieden wenden sich die Autoren gegen die Tendenz zu einer „bildungskonzeptionellen Monokultur, die aus den in der Schule immer noch dominierenden Lehr- und Lernformen resultiert ... und zu einer latenten Abwertung aller anderen Formen, Orte und Modalitäten des Lernens und der Bildung geführt hat“ (ebd., S. 120).

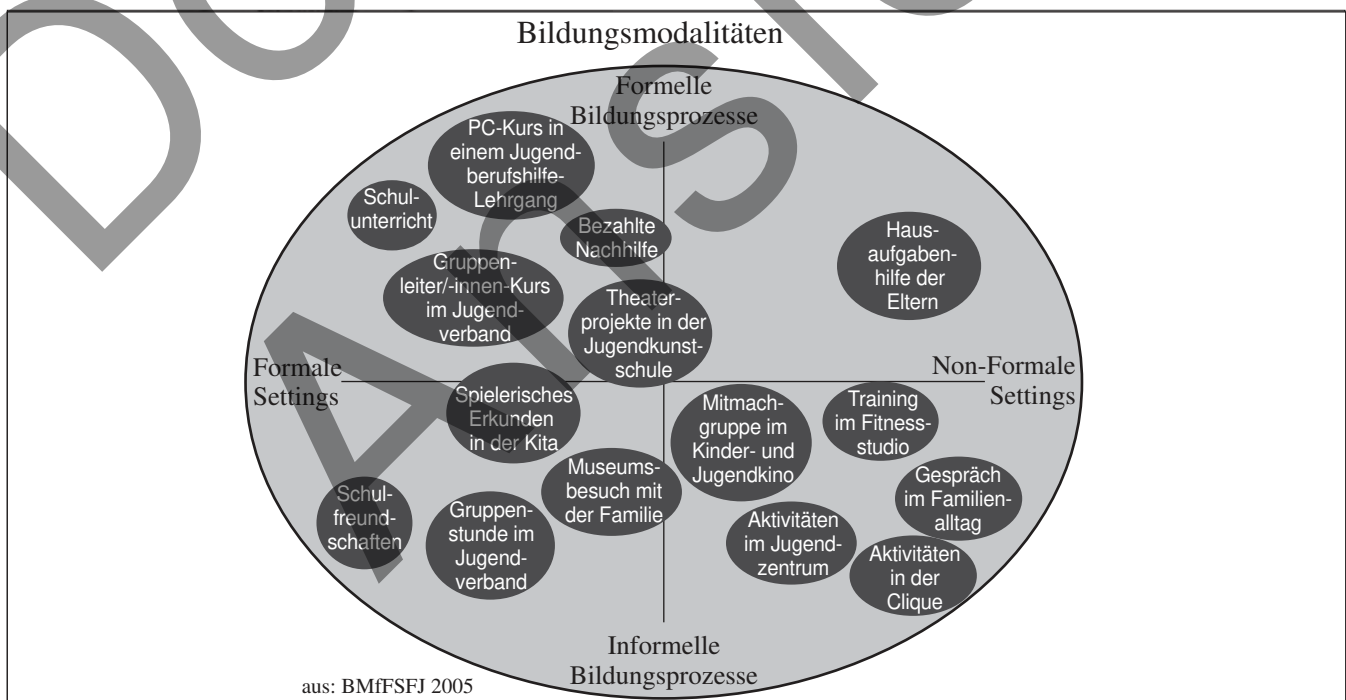
Stattdessen wird ein weites und basales Bildungsverständnis favorisiert, das „Bildung“ vor allem unter dem Aspekt der „Lebensbewältigung“, bzw. des „guten, gelingenden Lebens“ betrachtet. Dabei werden vier verschiedene Dimensionen der Welt und entsprechende unterschiedliche Weltbezüge als Teilaspekte eines umfassenden Bildungskonzepts unterschieden: ein kultureller, ein materiell-dinglicher, ein sozialer und ein subjektiver Weltbezug.

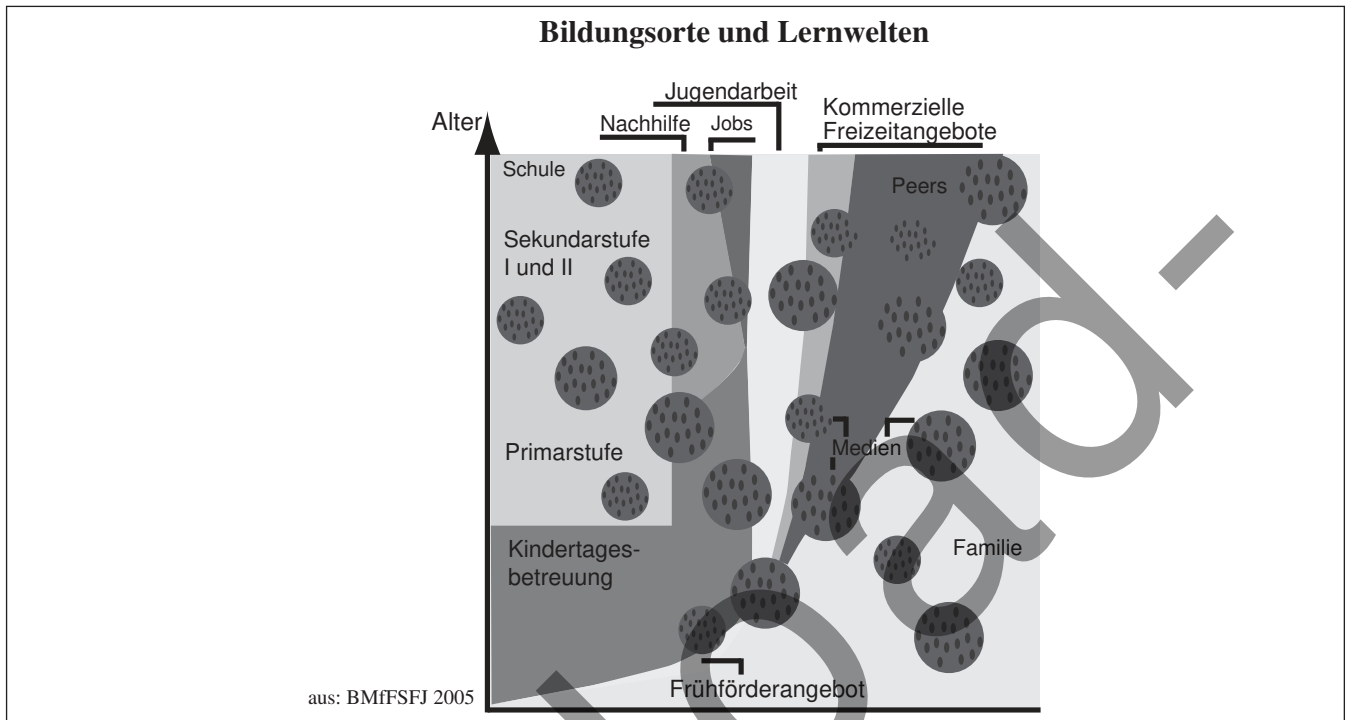


Bildung insgesamt wird entsprechend definiert „als ein anhaltender und kumulativer Prozess des Erwerbs der Fähigkeit zur Selbstregulierung und als subjektive Aneignung von Welt in der aktiven Auseinandersetzung mit und in diesen Weltbezügen“ (ebd., S. 111).

Gleichzeitig knüpft dieses hier entwickelte Bildungsverständnis aber auch an das Konzept der Kompetenzen an und versteht Bildung als einen „Prozess des Aufbaus und der Vertiefung von Kompetenzen in den dargestellten Dimensionen“ (ebd., S. 112). Die Kompetenzen, um die es dabei gehen soll, hängen wiederum ganz eng mit den benannten vier Dimensionen des Weltbezugs zusammen: es geht um kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen, die sich jeweils aus der Integration von dimensionsentsprechenden Wissens- und Könnensaspekten ergeben (vgl. ebd., S. 115):

Legt man dieses weite Verständnis von Bildung zugrunde, so ist den Autoren sicherlich zuzustimmen, wenn sie betonen, „dass Bildungsprozesse nicht nur ... durch Schule ausgelöst werden oder in ihr zustande kommen“ (ebd., S. 120) und ein zentrales Anliegen des Berichtes ist es eben, all die anderen „Bildungsorte“ und Lernwelten“ ins Bewusstsein zu rücken. – Dabei werden unter ersteren, also unter „Bildungsorten“ jene Institutionen wie Kindergarten und Jugendbildungsstätten verstanden, die in ihrem eigenen Selbstverständnis explizit einen solchen





Bildungsanspruch haben, unter letzteren, den „Lernwelten“ dagegen eher Bereiche wie Medien und Gleichaltrigengruppen, die zwar durchaus gewichtigen Einfluss auf die Weltbezüge haben können, aber keinen expliziten Bildungsanspruch vertreten (vgl. ebd., S. 126).

Schließlich werden neben den unterschiedlichen Bildungsorten auch noch verschiedene „Bildungsmodalitäten“ systematisch unterschieden: Der Prototyp formaler Bildung für Kinder und Jugendliche ist die Schule. Hier läuft das Lernen durch Gesetze und Verordnungen, durch Schulpflicht und Bildungspläne institutionalisiert, durch traditionsreiche Einrichtungen professionell organisiert und arrangiert, durch speziell dafür ausgebildete Experten methodisch-didaktisch geplant und kontrolliert, mit Noten und Zeugnissen sanktioniert und zertifiziert ab. Aber natürlich spielen sich auch innerhalb des formalen Settings Schule, das im geregelten Unterrichtsalltag von formellen Bildungsprozessen dominiert ist, informelle Bildungsprozesse ab – etwa wenn durch die Peer-Group-Kommunikation auf dem Pausenhof den Kindern und Jugendlichen deutlich gemacht wird, worauf es ankommt, um als cool zu gelten und Anerkennung unter den Gleichaltrigen zu finden, welche Outfits und welche Musikrichtungen derzeit angesagt sind, und welches Maß an Engagement für die schulischen Belange hier erwünscht oder eben auch nicht erwünscht ist (vgl. ebd., S. 130).

5. Abenteuer als „Bildungserfahrungen par excellence“?

Die Erlebnispädagogischen Angebote wären dann primär dem Bereich der „informellen“ bzw. wenn sie im Rahmen der Jugendbildungs- und Jugendverbandsarbeit stattfinden, auch im Rahmen der „non-formalen“ Bildung anzusiedeln und sie könnten entsprechend problemlos als weiteres dunkles Feld in die obige Karte mit der Topographie der Bildungsorte eingezeichnet werden.

Während in den oben zitierten Erklärungen und Expertisen deutlich das Bemühen der Jugendarbeit erkennbar ist, zu betonen, dass man irgendwie doch auch zum „Bildungssektor“ gehört und als „Bildungsinstanz“ ernstgenommen werden möchte, gibt es gerade aus dem Bereich der Erlebnispädagogik Stimmen, die sehr viel offensiver argumentieren und die These vertreten, dass es sich gerade bei den Erfahrungen, die die Erlebnispädagogik zu ermöglichen versucht, um Bildungserfahrungen par excellence handle. So meint etwa Peter Becker in seinem Aufsatz: „Das Abenteuer als Kategorie von Bildung“, dass wahre Bildung immer jenseits der Routine angesiedelt sei, immer etwas mit Transformation bisheriger Wahrnehmungs- und Denkschemata und somit immer mit offener Zukunft und krisenhaftem Durchgang zu tun habe. „Abenteuer“ wie sie die Erlebnispädagogik ermögliche und unterstütze, seien „quasi Ketten von Krisen, aus deren spielerischer und dennoch äußerst ernsthafter Bewältigung die Attraktivität des Abenteuers resultiert. Zugleich ergibt sich aus dieser Bedingung das dem Abenteuer zugehörige Bildungsmodell. Im Vollzug des Wechsels von routiniertem Handeln und krisenhaften Widerständen, bzw. im spielerischen Zerschlagen von Handlungsroutinen können die Subjekte erfahren, was es heißt, sich mit offener Zukunft auseinanderzusetzen. Im Abenteuer sind die Subjekte bei sich selbst, denn es ist die die Zukunft öffnende Krise,

in der sich das Subjekt als Kategorie konstituiert. Indem die Krise den Handlungsraum öffnet, ist sie zugleich der Ort, an dem sich die Bildung des Subjekts transformiert. Da die zur Lösung der Krise notwendigen Entscheidungen ohne die Entlastung von Routinen getroffen werden müssen, können die Subjekte in der Bewältigung der Krisen ihre Autonomie erfahren. Sie treiben ihren Bildungsprozess selbst voran“ (Becker 2004, S. 21).

Ähnlich kommt auch der Altmeister der Sozialpädagogik, Hans Thiersch, zu dem Befund, dass in der Erlebnispädagogik „in konzentrierter und intensiver Form“ etwas deutlich werde, „was für das Selbstverständnis von Pädagogik überhaupt konstitutiv ist, aber immer wieder verdrängt wird. Abenteuer – so hat Simmel prägnant formuliert – ist das Zusammenspiel von verantwortlicher Planung und Risiko, ‚die Verflechtung von Handeln und Leiden‘, ‚von Kraft, Geistesgegenwart und Sich-Überlassen an die Gewalten und Chancen der Welt‘ ... und dieses Spannungsverhältnis von Planung, Anstrengung und Verantwortung einerseits und von Wagnis, Unverfügbarkeit und Offenheit andererseits, sei nun eben kennzeichnend für jede Art von Erziehungs- und Bildungsprozess (vgl. Thiersch 1999, S. 53 f).

Auch Hans Bauer hat sich bemüht, das bildende Potential der Erlebnispädagogik herauszuheben und der Schulpädagogik gewissermaßen als leuchtendes Beispiel vor Augen zu führen: „Lernen im erlebnispädagogischen Sinn heißt erfahrungsbezogenes und möglichst ‚erfahrungsgesättigtes‘ Lernen. Erfahrungen aber lassen sich nur ‚machen‘, d. h. Priorität hat in der Erlebnispädagogik immer das *Handeln*, die eigen *Aktivität*.“ In der Trias von Handeln, Erleben und Reflektieren sind für ihn „Potentiale angelegt, die nicht nur für die Erlebnispädagogik, sondern für alle Pädagogik *bildende* Bedeutsamkeit haben. ‚Er-Leben‘ ist eine Alternative zum schulischen Lernparadigma“ (Bauer 1999, S. 145).

6. Der Bildungswert erlebnispädagogischer Erfahrungen im Licht schulbezogener Bildungstheorie

Doch selbst wenn man sich die ausdrücklich im Blick auf die Schule formulierten Bildungskonzepte näher betrachtet, dann lassen sich auch hier durchaus Bezüge herstellen, zwischen dem, was in jenen Konzepten als Kern von Bildung beschrieben und gefordert wird und dem, was in den erlebnispädagogischen Arrangements und Aktivitäten angestrebt und gefördert wird.

Die ehemalige Kultusministerin von Baden-Württemberg, Annette Schavan hat die ganze Bildungsplanreform unter das Motto gestellt: „Bildung stärkt Menschen“ und sie hat in ihrer Ulmer Grundsatzrede klar gestellt: „Bildung meint mehr als das schulische Curriculum. Bildung ist nicht schon identisch mit vielfältigen Lernprogrammen. Bildung ist von ihrer Ursprungsgeschichte her eine Lebenskunst, zu der unsere Bildungsinstitutionen ihren Beitrag leisten, nicht mehr und nicht weniger“ (Schavan 2002, S. 5 f.). Und gerade der Aspekt der „Menschenstärkung“, der Förderung von Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit, Gemeinschaft und Teamgeist ist ja etwas, das die Erlebnispädagogik in besonderem Maße für sich reklamiert.

Hartmut von Hentig, den Annette Schavan dafür gewonnen hat, ein instruktives Vorwort für den neuen Bildungsplan zu schreiben, hat dort die zentralen Kriterien, die Bildung ausmachen, folgendermaßen formuliert:

„Jeden Bildungsplan wird man künftig daran messen, ob die ihm zugrunde liegenden Vorstellungen und die von ihm veranlassten Maßnahmen geeignet sind, in der gegenwärtigen Welt

- die Zuversicht junger Menschen, ihr Selbstbewusstsein und ihre Verständigungsbereitschaft zu erhöhen,
- sie zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben, Pflichten und Rechte als Bürgerinnen und Bürger anzuleiten,
- sie in der Urteilsfähigkeit zu üben, die die veränderlichen, komplexen und abstrakten Sachverhalte unseres Lebens fordern,
- ihnen die Kenntnisse zu erschließen, die zum Verstehen der Welt notwendig sind,
- sie Freude am Lernen und an guter Leistung empfinden zu lassen,
- ihnen Unterschiede verständlich zu machen und die Notwendigkeit, diese unterschiedlich zu behandeln: die einen zu bejahen, die anderen auszugleichen.“ (Hentig 2004, S. 8)

Inwieweit ermöglichen also die eingangs beschriebenen erlebnispädagogischen Handlungsfelder „Kletterfels“, „Hochgebirge“, „Wildwasser“ oder „Hochseilgarten“ Bildungserfahrungen? Natürlich würde ich nicht sagen, dass ich durch diese geschilderten Erfahrungen nun wesentlich „gebildeter“ geworden bin. (Aber wer würde dies auch im Blick auf ein paar Schulwochen, die er „abgesehen“ hat, oder im Hinblick auf ein paar „konventionelle Seminarveranstaltungen“ in Jugend- oder Erwachsenenbildungsstätten oder an der Hochschule behaupten?). Aber wenn man das von Schavan benannte Leitkriterium des „Menschen-Stärkens“ in den Mittelpunkt rückt, dann würde ich schon sagen, dass all diese Erfahrungen eine „stärkende Wirkung“ auf mich hatten. Nicht bloß im Sinne von

Entspannung und Regeneration, sondern durchaus in dem Sinne, dass es Erfahrungen besonderer Intensität, Lebendigkeit, „Ganzheitlichkeit“ waren. Erfahrungen, die das Leben bereichert haben, die als erinnerungswürdige, wertvolle Momente im Gedächtnis haften bleiben. Dabei bezieht sich diese Intensität sowohl auf das Körpererleben als auch auf das Naturerleben. Sich selbst als jemanden zu erleben, dessen Körper noch so funktioniert, dessen Kraft und Geschicklichkeit noch ausreichen, um auch ohne große Vorübung an ein paar Griffen und Tritten eine nahezu senkrechte Felswand empor zu steigen, „baut auf“ und macht irgendwie dankbar (auch wenn man weiß, dass andere in ganz anderen Schwierigkeitsdimensionen klettern, die einem selbst vollkommen verschlossen sind und bleiben werden).

Sich selbst zu erleben als jemand, der mit einer gewissen Zähigkeit und Ausdauer aber auch mit Lust Schritt vor Schritt setzt, um sein Ziel zu erreichen, dessen Kondition ausreicht, um nach der Ankunft auf der Hütte noch einen Gipfel zu erklimmen, stärkt das Selbstvertrauen (auch wenn man weiß, dass dies überhaupt nichts Spektakuläres ist und andere Expeditionen im Himalaja unternehmen). Sich selbst zu erleben als winzigen Punkt inmitten einer grandiosen Hochgebirgslandschaft, ist ein erhebendes, einzigartiges Gefühl, das zugleich auch wieder bescheiden und ein bisschen ehrfürchtig macht. Schließlich ist es der Blick zurück auf den Weg, den man zurückgelegt, die Grate die man überschritten hat, der dann durchaus auch ein gewisses Gefühl von Stolz und Befriedigung auszulösen vermag.

Sich selbst zu erleben als jemand, der den Wellen und Walzen „trotzt“, dem es gelingt, in schwierigen Passagen die Balance zu halten, nicht zu kentern, sich auf dem Wasser richtig abzustützen, als jemand, der sich nicht einfach vom Fluss irgendwohin treiben lässt, sondern der aktiv seinen Kurs auf dem Wasser bestimmt und dafür die Strömungen nutzt, als jemand, dem es gelingt, in einem verblockten Felslabyrinth die Übersicht zu bewahren und den richtigen Weg zu finden, ist ein irgendwie erhebendes, beglückendes Gefühl und hat vielleicht auch symbolische Qualitäten (auch wenn man weiß, dass andere technisch viel versierter paddeln und viel spektakulärere Stellen fahren, in die ich mich niemals hineinwagen würde). Stärkende Erfahrungen dieser Art für sich zu erschließen und zu kultivieren, gehört sicherlich auch zu der von Schavan genannten „Lebenskunst“.

Der „Hochseilgarten“ ist zweifellos von den beschriebenen Erlebnisorten das am stärksten „pädagogisch inszenierte“ Handlungsfeld, die am stärksten bewusst zu Bildungszwecken „veranlasste Maßnahme“. Deshalb sollen die dortigen Erfahrungsmöglichkeiten abschließend an den von Hentig formulierten Bildungskriterien gemessen werden. Sicherlich kommen nicht alle von Hentig genannten Aspekte dort im gleichen Maße zum Tragen. Aber dass der Hochseilgarten in besonderer Weise ein Potential enthält, „die Zuversicht junger Menschen, ihr Selbstbewusstsein und ihre Verständigungsbereitschaft zu erhöhen“, davon bin ich nach den dort gemachten Beobachtungen und Erfahrungen ziemlich überzeugt. Ersetzt man im zweiten Spiegelstrich bei von Hentig die „Bürgerinnen und Bürger“ durch die „Gruppen- oder Teammitglieder“, dann kann man dem Erfahrungsfeld Hochseilgarten wohl auch in dieser Hinsicht durchaus ein bedeutsames „Bildungspotential“ zubilligen. Dass die aufmerksame, verlässliche Sicherung derjenigen, die sich gerade in exponierter Situation in der Höhe befinden, deren Recht und damit die Pflicht der restlichen Teammitglieder ist, die sich auf sicherem Grund befinden, das ist unmittelbar evident. Im Hinblick auf die „Urteilsfähigkeit“ geht es bei dem, was im Hochseilgarten zu erfahren ist, wohl weniger um die „abstrakten Sachverhalte unseres Lebens“, sondern eher um die Beurteilung der *konkreten* (deshalb vielleicht nicht weniger komplexen) Sachverhalte unseres Lebens, die unser persönliches Verhältnis zu Dingen wie Sicherheit, Kontrolle, Wagnis, Angst, Vertrauen, Grenze und Grenzerweiterung betreffen. Auch die „Kenntnisse“, die im Hochseilgarten erschlossen werden können, beziehen sich in diesem Sinn wohl eher auf die innere, subjektive Welt als auf die äußere, physische oder gesellschaftliche Welt. Die „Freude an guten Leistungen“ war während des Wochenendes im Hochseilgarten immer wieder deutlich spürbar. Auch das Thema „Unterschiede“ ist an diesem Erlebnisort hochbedeutsam und hier bieten sich besonders gute Ansätze, in heterogenen Gruppen darüber ins Gespräch zu kommen. Denn manche der Teamübungen stellen geradezu ein „diagnostisches Vergrößerungsglas“ dar, um Gruppenstrukturen, interindividuelle Differenzen, typische Verhaltensmuster und Reaktionstendenzen sichtbar und besprechbar zu machen: Welche Unterschiede hinsichtlich der Rollenaufteilung, des Engagements, der Durchsetzung konnten bei den gemeinsam zu lösenden Teamaufgaben beobachtet werden? Welche Unterschiede in der Wagnisbereitschaft, in der Unerschrockenheit, in der Geschicklichkeit und in der Hartnäckigkeit des Versuchens gab es bei den Übungen im Hochseilgarten, aber auch welche Unterschiede hinsichtlich des Zauderns, der Ängstlichkeit, des schnellen Resignierens? Welche dieser Unterschiede müssen akzeptiert und respektiert werden und an welchen Punkten, lohnt es sich vielleicht auch, ein Stück weit zu arbeiten, um persönliche Grenzen zu verschieben?

Ob man im Hochseilgarten tatsächlich „dem Himmel ein Stück näher kommt“, sei dahingestellt, ob „Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit optimiert werden“, wie es im Prospekt vollmundig heißt, ebenfalls. Aber wenn es zur Bildung auch gehört, dass man sich selbst in ungewöhnlichen Situationen erleben und erproben kann, dass man

sich mit seiner Angst ebenso wie mit seiner „Angstlust“ auseinandersetzt, dass man sich über persönliche Grenzen und über Bedingungen des Vertrauens Gedanken macht, wenn „Bildungserfahrungen“ ferner insbesondere dadurch gekennzeichnet sind, dass etwas als „herausfordernd“, „spannend“, „interessant“, „faszinierend“ erlebt wird, dass man ganz wach, ganz präsent, ganz konzentriert ist und dass man anschließend „etwas zu erzählen hat“, dass man also Lust verspürt, sich mit anderen Menschen darüber auszutauschen – dann kann man einen solchen Hochseilgarten durchaus als einen anregenden Bildungsort betrachten.

Literatur

- Bauer, Hans, G.: Erleben als Aktionismus oder Bildungsansatz? In: Homfeldt, H.-G. (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Geschichtliches; Räume und Adressat(-inn)en; Erziehungswissenschaftliche Facetten; Kritisches. Baltmannsweiler 31999, S. 145–153.
- Becker, P.: Das Abenteuer als eine Kategorie von Bildung. http://www2.netzwerk-landkultur.de/uploads/abenteuer_bildungskategorie.pdf.
- Bittner, G./Fröhlich, V. (Hrsg.): Lebens-Geschichten. Über das Autobiographische im pädagogischen Denken. Kusterdingen 1997.
- Bundesjugendkuratorium: „Bildung ist mehr als Schule“ – Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. 2002 <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Kategorien/aktuelles,did=5420.html>.
- Bundesjugendkuratorium: Auf dem Weg zu einer neuen Schule – Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung – Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums zum Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung der Bundesregierung zur Schaffung von mehr Ganztagschulen. Bonn 2003. http://www.ganztagsschulverband.de/gsv/page/files/positionen/Bundesjug_kuratGTS.pdf.
- Bundesjugendkuratorium: Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“. <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/PRM-20304-Streitschrift--Zukunftsfahigkeitke.property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Expertise „Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter“ (2004). http://www.bmbf.de/pub/nonformale_und_informelle_bildung_kindes_u_jugendalter.pdf.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule 2005. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb.property=pdf.pdf>.
- Csikszentmihalyi, M.: Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart 122002.
- Hentig, H. v.: Bildung. Ein Essay. München 1996.
- Hentig, H. v.: Einführung in den Bildungsplan 2004. http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/Einfuehrung_BP.pdf.
- Richter, I.: Kompetenzerwerb in den Lebenswelten junger Menschen. In: Ergebnisse des Forums Bildung III, Expertenberichte des Forums Bildung, 2000, S. 27–35 http://www.bmbf.de/pub/expertenberichte_des_forum_bildung.pdf.
- Schavan, A.: Bildung stärkt Menschen. Rede von Frau Kultusministerin Dr. Annette Schavan beim Bildungskongress am 29. April 2002 in Ulm. http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/Hauptschule-BW/bildungsplan/downloads/schavan_bildungskongress.pdf 2002.
- Schwanitz, D.: Bildung. Alles was man wissen muss. Frankfurt 1999.
- Thiersch, H.: Abenteuer als Exempel der Erlebnispädagogik. In: Homfeldt, H.-G. (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Geschichtliches; Räume und Adressat(-inn)en; Erziehungswissenschaftliche Facetten; Kritisches. 3. Auflage. Baltmannsweiler 1999, S. 38–53.

Helmut Wehr/Gerd-Bodo von Carlsburg

Perspektiven des Erfahrungslernens – Anmerkungen zur Theorie der Erlebnispädagogik

Individualisierung und Erlebnisverlust in der Erlebnisgesellschaft

Strukturwandel

Der soziale Wandel der Industriegesellschaft führt durch die Entwicklung des wissenschaftlich-technischen Fortschrittes zu tief greifenden politischen, ökonomischen, kulturellen und sozialen Veränderungen. Diese modifizieren jedoch nicht nur Strukturen und Institutionen, sondern über die Veränderung des sozialen Umfeldes auch das Individuum selbst. Es entsteht die Möglichkeit, aber auch der Zwang, ein eigenes Leben zu führen, mit der Ambivalenz, dass die *Normalbiographie* zur *Wahlbiographie*, zur *Risikobiographie*, zur *Bruch-Biographie* werden kann. In diesem Falle ist dann das eigene Leben auch das eigene *Scheitern*. Die einzelnen Menschen ringen um ein eigenes Leben in einer Welt, die sich immer mehr und offensichtlicher ihrem Zugriff entzieht, ja die unentrinnbar global vernetzt ist. Mit dieser Abhängigkeit vom globalisierten Markt ist das eigene Leben zugleich auch das enttraditionalisierte Leben. Die Sozialstruktur des eigenen Lebens entsteht mit fortlaufender Differenzierung und Individualisierung. „Jeder ist sich selbst der Nächste.“ (vgl. Beck 1997, S. 9 f.; Rolff/Zimmermann 1997, S. 151 ff.)

Individualisierung bedeutet, „dass die Biografie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln eines jeden einzelnen gelegt wird.“ (Beck 1986, S. 216; vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1990) Moderne Sozialisation tendiert dazu, die traditionellen familiären Beschränkungen aufzulösen. Veränderte Rahmenbedingungen der Sozialisation in der durch neue Medien geprägten Massenkultur ergeben durch Verinselung, Verhäuslichung, Veränderung der Sozialkontakte („Wegwerfbeziehungen“ und „Wahlverwandtschaften“), Ein-Kind-Beziehung, Wohlstand und der Dominanz von Freizeitkontakten destandardisierte kindliche und jugendliche Lebensläufe. (Rolff/Zimmermann 1997, S. 153) Polemisch verwendet Winkel (1988, S. 142f.) den Ausdruck „Keinkinder“. Er erinnert damit an Postmans These vom „Verschwinden der Kindheit“ (1987, 1994) in mediengeprägten, sekundären Erfahrungszusammenhängen.

Medienrezeption

In mediengeprägten Wahrnehmungs- und Erfahrungshorizonten dominiert das passive, konsumierende Rezipieren von medienvermittelter Realität. Die eigentliche Realität kommunikativer und sozialer Bezüge verschwindet hinter dem Medium, das so zur nicht erkannten (Pseudo-)Primär-Erfahrung wird. Der ‚Ersatz‘ kindlicher Aktivitäts- und Bewegungsimpulse durch (reale) Sekundärerfahrung lässt primäre Wahrnehmungsqualitäten verkümmern, denn der Vielkonsument nimmt nur noch *wahr* in einer „Matrix vorfabrizierter Erfahrung“. (Rolff/Zimmermann 1997, S. 124) Das heißt: die Wirklichkeit wird aus zweiter Hand durch eine mediatisierte Aneignung der symbolischen Kultur der Erwachsenen ikonisch rezipiert. (ebenda, S. 121) Das Medium stellt somit eine ‚bearbeitete Version‘ der Wirklichkeit dar, womit der „Rohstoff Fantasie in eine domestizierte Form“ (ebenda, S. 123) umgemodelt wird. Die alltägliche mediale Bilderflut (Spiegel special 9/1995, S. 116 ff.) führt zur Veränderung der Rezeptionsmodi und modifiziert damit die synaptischen Verknüpfungen im Gehirn. Die rechte visuelle Gehirnhälfte wird umgeprägt zur Optimierung der Verarbeitung bildhafter episodenhafter Information. Die linke abstrakte Gehirnhälfte hingegen wird aufgrund geringerer Nutzung in ihrer Potenz reduziert. Fantasie verkümmert, denn Begriffe, die dem Be-greifen verwandt sind, werden grundsätzlich entsinnlicht, visualisiert. *Verknüpfungen* logischer, zeitlicher oder räumlicher Art werden ganzheitlicher geschlossen, womit *Kreativität* und *Innovation* der Entstrukturierung anheimfallen. Es wird schwerer, eigenständige Gedanken einzubringen, wie es z.B. das *aktive Lesen* oder *Sehen*, das *Co-Fabulieren*, das bei einer kreativen Text-Bildinterpretation nötig wäre, verlangt. Zwar erhöht sich die Fähigkeit, im ‚Signalgewitter‘ der Informationsgesellschaft gleichzeitig verschiedene Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten, doch macht der Kernspintomograph deutlich, dass die ‚Trampelpfade‘ im Gehirn bildgeprägt sind. Zeitliche, räumliche, abstrakte Verknüpfungen sind so schwer möglich. Die Quantität und Intensität der Informationsflut fordert dem kindlichen Gehirn eine spezifische Selektivität ab. Diese ist jedoch nicht kategoriengeleitet oder normativ geprägt, sondern durch Thrill/Action geleitet, mit dem Zwang, den Thrill ständig zu erhöhen, um die Wahrnehmungsschwelle zu überspringen. Damit geht ein Gutteil von Sinnesqualität verloren: von der Entsinnli-

chung bis zur Entkörperlichung der Wahrnehmung und eine gewisse Verarmung der Fantasietätigkeit, des Lesens (s. PISA-Studie), der Begrifflichkeit und eine mögliche Vereinseitigung der Koordination der Gehirnhälften: Visualität contra Digitalität, Bild contra Sprache⁷.

Zeitbewusstsein

Verstärkt wird dieser Prozess durch ein individualisiertes Zeiterleben. Das zyklische Zeitverstehen von Kindern wird durch den von Erwachsenen bestimmten Tagesablauf ‚zerhackt‘. (Rolff/Zimmermann 1997, S. 130 f.) Da Zeit knapp erscheint (time is money) wird die Zeitdifferenzierung und -ökonomie zum Zeitdruck. Die beschleunigte Modernisierung (Stressgesellschaft) erzeugt im kindlichen und jugendlichen Individuum eine ‚Synchronisationsstörung‘ (Reheis 1996, S. 620.), die die Zeitbalance zwischen chronologischer, individueller und sozialer Zeit stört (vgl. Molicki 1998), und zeitigt somit einen enormen intrapsychischen Stress. Kinder werden mit vorgegebenen Zeitrastern und einem ökonomischen Umgang mit der Zeit konfrontiert, wohingegen „natürliche (Zeit-)Rhythmen ... für Kinder in geringerem Maß erlebbar“ sind (Faust-Siehl 1995, S. 17). Diese Entwicklung ist als ein Resultat des heutzutage breiteren Konsumangebots zu sehen. Kinder leben in einer ökonomischen und materiellen Klimaschutzhülle. Wechselfälle des Lebens und ‚lebensgefährliche‘ Risiken werden ihnen (weitgehend) erspart. Diese oft verwöhnende Erziehung entfernt sich oft auch von den kindlichen Lebensrhythmen. Neben dem Verlust der Unmittelbarkeit birgt der moderne Umgang mit der Zeit die Gefahr, spontanes Handeln durch geplante Aktivitäten zu ersetzen. Diese Zeitorganisation entspricht allerdings weniger dem natürlichen kindlichen Umgang mit der Zeit, sondern eher technomorphen Strukturen. Die Fähigkeit zur soziostrukturierten Wahrnehmung der Zeit wird jedoch nur in elementaren, ja biophilen Zusammenhängen erlernt – im Sinne von Fromms Lebenskunst. Das kindliche Spiel unterliegt beispielsweise keiner Planung, sondern zeichnet sich vielmehr durch Unendlichkeit und Kreativität aus. Das kindliche Zeiterleben beschreibt Molicki (1998, S. 1) als selbstgesteuerten Erlebniszusammenhang:

„Ich steuere mich als lebenden Organismus selbst. Ich lebe in der Zeit und habe die Zeit, die ich brauche! Ich suche mir die rechte Zeit! Die Zeit arbeitet für mich!“

Neben dem Zurückdrängen der kindlichen Spontaneität bewirkt der veränderte Umgang mit der Zeit auch einen Verlust im ganzheitlichen Erleben des Phänomens. Die Zeit ist in Segmente aufgeteilt, das *Raumerleben* erfolgt in verinselten Bereichen; die Inseln selbst sprechen durch ihre spezialisierten Angebote auch nur einen Teil des Kindes an, fördern sie doch ein ‚panoramatisches Raumerleben‘ (Rolff/Zimmermann 1997, S. 136), das sich durch Flüchtigkeit, die Unmöglichkeit, Details zu erkennen, innezuhalten und Überblick zu gewinnen, beschreiben lässt. Kindliche Erlebniswelten und -räume werden nicht mehr durch (traditionell) konsistent gehaltene Assoziations- und Erfahrungsketten verbunden. (ebenda, S. 117–154) Zielvision des individualisierten Umganges mit Zeit ist der ‚flexible Hochgeschwindigkeitsmensch‘ (vgl. Geißler 2000, S. 12; Glotz 2000, S. 17), der in der globalen Elite mobiler, orts- und zeitunabhängiger Singles und in der (unbefriedigenden) Hetze der Alltagsrationalität in der Non-Stop-Gesellschaft (vgl. Reheis 1999, S. 35) mithalten kann. Hier zeigt sich allerdings auch die destruktiv-nekrophile Wirkung der beschleunigten Produktionslogik (vgl. ebenda, S. 33), die in ihrem Zeitmangel die reproduktiven und nachhaltigen Aspekte humanen Daseins verdrängt.

Normativer Wandel

Modernisierungsschübe verstärken gleichfalls auch die Wertverschiebung, denn die ‚visuellen Kinder‘ identifizieren sich eher mit den Kindern der Werbe-Welt als mit ‚schwächeren‘ Identifikationsobjekten, wie sie Märchen oder andere fantasiefördernde Textformen anbieten. So entwickelt sich tendenziell eine ‚verfrühte‘ Sozialisation, in der kindliche Bewegungs- und Spielimpulse degenerieren. Diese werden von Kindern als kindisch abgelehnt und verkümmern in der Folge. Von daher denken sie eher in ‚Kategorien‘ von *stark* und *schwach* (quasi-autoritäre Begriffe) oder erfolgreich und nichterfolgreich, als in Schemata, die gut und böse (ethische Begriffe) unterscheiden. Hinzu kommt Folgendes: Da Kinder als Einzelkinder oft in einem Schonraum ohne Bewährungsmöglichkeiten aufwachsen, ohne kreative Spielräume zum Ausprobieren, und gleichzeitig überfordernde visuelle Informationsfluten über sie hereinbrechen, bleibt ihnen realiter nichts anderes übrig, als die emotionale Besetzung anderer Objekte auf das Benutzen und Konsumieren zu reduzieren. Von daher ist Köhnleins These (1995, S. 4) „Die Kinder lassen sich kaum von etwas persönlich berühren“ verständlich. Das hängt mit der Schwierigkeit zusammen, den sinnlichen

⁷ Vgl. zum Erlebnisverlust in der Moderne und der „Wiederentdeckung der Wirklichkeit“ Heckmair, B., Michl, W., Walser, F. (Hrsg.) 1995, Weis 1995 und 1995a. und zum Wiedergewinnen des Sinnlichen: Dederich 1994 und Kükelhaus, zur Lippe 1997.

Zusammenhang zwischen den einzelnen Lebensbereichen und die daraus resultierende Bewältigung der Lebensbedingungen herzustellen. (Rolff/Zimmermann 1997, S.134–138) Die authentischen Bedürfnisse, Interessen und Erlebniswünsche von Kindern und Jugendlichen werden durch ‚Sachzwänge‘ Erwachsener umgebogen.

Individualisierung von ‚Jugend‘

Doch sind Kinder und Jugendliche nicht nur passiv sozialisiert, sondern sie individualisieren sich selbst auch aktiv im Vergesellschaftungsprozess. Dies wird im Begriff der „Biografisierung“ der Jugend deutlich. Es geht nicht nur um *Selbstverwirklichung*, sondern auch um *Selbst(er-)findung* einer „Patchwork-Identität“. Individuelle Freiheit wird abgetrotzt, verteidigt und gesichert gegen die Erwachsenen, die immer noch nicht wissen, „wo es langgeht“. So bietet die Chance der Individualisierung im Sinne Becks (1994) durchaus erhöhte Freiheitsspielräume, die Demokratisierung von Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten und die Betonung von Selbstverwirklichungs-Werten gegenüber Pflicht- und Sicherheitswerten. Dies bedeutet jedoch für Jugendliche, seien sie „Sonnenkinder“ oder „Sorgenkinder der Freiheit“ (Beck 1997), neben dem möglichen Spaß auch einen enormen Zuwachs an Stress, an Überforderungserscheinungen. (Fritzsche 1998, S. 127 f., 139 f.)

Denn die Jugendphase ist charakterisiert auch durch die *Suche nach Autonomie* und Verselbständigung, was mit einer starken Betonung der Körperlichkeit und von sinnlichen Erfahrungen einhergeht. Diese Suchbewegung trifft auf eine gesellschaftlich-soziale Situation, die geprägt ist von einer gewissen Unübersichtlichkeit in der *Pluralisierung* und *Polarisierung von Lebensentwürfen*. Insbesondere sind veränderte Freizeit-, Konsum- und Mediennutzungsorientierungen sichtbar. Hierbei gelten die Rahmenbedingungen der Mediatisierung von Informations- und Kommunikationsprozessen und damit deren Ent-Sinnlichung, der Digitalisierung und ‚Internetisierung‘ der Wahrnehmung⁸.

Er-Leben und Erfahren in der Moderne

Dies verweist auf die Bedeutung des Erlebniswertes, d.h. die Ästhetik und die Inszenierung der Dinge, die wichtiger als deren Gebrauchswert sind. Schulze (1993) führt dies darauf zurück, dass das (materielle) Überleben der meisten Menschen in modernen Gesellschaften gesichert ist, wodurch „(j)enseits der Überlebensfrage, stimuliert durch unausgesetzten alltagsästhetischen Wahlzwang, ... Individuen das existentielle Grundproblem, ihr Leben zu erleben“ haben (S. 140).

Erlebnis⁹-Orientierung als die unmittelbarste Form der Suche nach Glück, Lebendigkeit, Abwechslung und Unterhaltung bestimmt so die Handlungsentscheidungen der *sensation seekers* (jugendliche Erlebnissuchende), die aufgrund ihrer juvenilen Bedürfnislage ihr Leben noch spüren, ihren Körper erfahren und eigene Grenzen kennen lernen wollen, dies wäre ja die Funktion des Moratoriums in der Identitätsentwicklung. Die Erscheinung, dass „(j)eder ... für seine Erlebnisse selbst verantwortlich“ ist (ebenda, S. 14), macht es gerade für Kinder und Jugendliche, so paradox es auch klingen mag, immer schwieriger, sich auf dem Markt der (Erlebnis-)Möglichkeiten richtig zu entscheiden, denn durch die Tendenz der Erlebnisverallgemeinerung, d.h. der Deklaration von Allem und Jedem als Erlebnis, treten die ‚richtigen‘ und für das ‚Projekt schönes Leben‘ relevanten Erlebnisse oft in den Hintergrund. Durch die Vermarktung von Erlebnissen in der Medien-, Kultur- und Freizeitindustrie wird zu oft vergessen, dass ‚Erlebnisse‘ subjektive Verarbeitungsleistungen sind, die eine gewisse Eigeninitiative erfordern und die man nicht einfach einkaufen und konsumieren kann.

Das Kauf- und Konsum-‚Erlebnis‘ befriedigt selten jugendliche Erlebnis- und Orientierungssuche, ja langweilt (vgl. Weis 1995) sie oft sogar, weshalb diese teilweise im Nervenkitzel von Extremsituationen (z.B. S-Bahn-Surfen, Autorennen, Bunjee) sowie im Rhythmus und in der extremen Lautstärke der Musik gesucht wird. (vgl. Schulintern 12/1992)

⁸ Am Beispiel des Fußballspiels wird die Entkörperlichung deutlich: Fußball am PC – anstatt draußen. Dies macht deutlich, dass eine bewusste ‚Körperkultur‘ schwer erreichbar ist: Körperkult (Fitness, Piercing, Schönheitsoperationen usw.) oder Entkörperlichung scheinen die Alternativen zu sein.

⁹ ‚Erlebnisse‘ sind im Kontrast zum ‚Alltag‘ unmittelbar und das Individuum ‚total‘ (d.h. als psycho-physische Ganzheit) ansprechend. Sie stellen eine gegliederte (raum-zeitliche) Einheit mit einem mehrseitigen Spannungsgefüge dar, beinhalten einen Subjekt-Objekt-Bezug, besitzen Allgemeingültigkeit und Individualität mit einem historischen Charakter und Zukunftsbezug, der sich verobjektivieren will und dem eine schöpferische Kraft innewohnt, die den Zusammenhang von Lebensausdruck-Verstehen begründet (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2000, S. 235 f.).

Es ist hier leider nicht der Raum, die Suche jugendlicher Experimentierfreude und Abenteuerlust mit der Zielrichtung Identitäts- und Grenzerfahrung nachzuzeichnen, doch sei kurz an die jugendlichen Subkulturen der Wandervögel, Pfadfinder, Beatniks, Rocker, Hippies, Punks usw. und deren Erlebniswelten erinnert.

Die tendenzielle Auflösung der kollektiven Statuspassage und die Biografisierung der Jugendphase stellen sich als Strukturwandel dar: als *Entstrukturierung* und *Individualisierung*, wobei Entstrukturierung meint, dass der Übergang ins Erwachsenenalter in eine tendenziell zusammenhanglose Abfolge von Teilübergängen zerfällt, die je durch eigene Erscheinungsformen und Zeitstrukturen bestimmt sind. Dieses Strukturproblem jedoch können jugendliche Subkulturen zur bedingt kompensieren.¹⁰

Dass in der heutigen Zeit jedoch von einer Zunahme von Risikokonstellationen in der Lebensphase Jugend auszugehen ist, wird durch eine Fülle von Untersuchungsergebnissen belegt: Psychosomatische Störungen und psychosoziale Auffälligkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, wie aggressives und delinquentes Verhalten, gesundheitsgefährdendes Verhalten, wie der Konsum von Drogen oder Arzneimitteln sind Symptome eines „bio-psycho-sozialen Spannungszustandes“¹¹. Sie gelten als Anzeichen dafür, dass die Entwicklungsanforderungen, die sich Jugendlichen heute in modernen Industriegesellschaften stellen, und die zunehmend komplexer und schwieriger geworden sind, von ihnen große Flexibilität und Handlungskapazitäten verlangen, die die individuell verfügbaren Ressourcen der Bewältigung übersteigen und so problematische Verhaltensweisen zu forcieren scheinen (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994).

Heitmeyers (1993; 1994) Desorientierungsthese macht auf die Ambivalenz und Doppelbödigkeit der wachsenden Freiheitsräume aufmerksam. Sicher können die ‚Kinder der Freiheit‘ aufgrund günstiger sozialer, personaler und materieller Ressourcen ihre verbesserten Gestaltungschancen nutzen, doch die ‚Sorgenkinder der Freiheit‘, bei denen soziale, ökonomische, personale und Bildungsprobleme, vielleicht sogar Migrations- und Sprachprobleme hinzukommen, werden allzu leicht desorientiert und suchen *ein*-eindeutige Problemlösemuster¹² (Gewalt, Drogen, Fundamentalismus ...). Erklärt werden kann dies auf der Basis von Fromms Modell der „Furcht und Flucht vor der Freiheit“ (Fromm 1941a; GA I, S. 217–392), das Fritzsche mit dem Begriff der „neuen Furcht und Flucht vor der Freiheit“ (1998, S. 45f.) aktualisierte. Sie machen auf das Risiko der Freiheit aufmerksam, dass nämlich Freiheit *von* nicht gleichzeitig Freiheit *zu* bedeutet, der Wegfall von Repressionen nicht positive Zielhorizonte determiniert.

‚Kinder der Freiheit‘

Als Ergebnis moderner Sozialisations- und Individualisierungsdynamik lässt sich durchaus ein Sozialisationstyp feststellen, der als Gesellschafts-Charakter nicht nur als ‚Kind der Freiheit‘ (Beck 2000) festzuschreiben ist, sondern der auch, wie Fritzsche (1999) betont, Schattenseiten zeigt, also auch zumindest teilweise ‚Sorgenkind‘ ist, d.h. narzisstische Züge im Frommschen Sinne aufweist. Das mag damit zusammenhängen, dass kindliche Bedürfnisse, z. B. die nach Nähe, Kreativität, Geborgenheit, Struktur entsinnlicht-konsumistisch unterlaufen werden (Heitmeyer 1994).

Charakterisierend für ‚Kinder der Freiheit‘ ist Grenzenlosigkeit. So konstatiert Diether Hopf (1992, S. 552 f.), dass die Kinder nicht mehr in der Lage sind, äußere und innere Grenzen zu erkennen und wahrzunehmen. Sie haben die Neigung, immer wieder Grenzerfahrungen zu suchen, die Unfähigkeit, sich selbst zu begrenzen. Sie handeln überwiegend aus der eigenen Erlebniswelt heraus und haben Probleme, sich in die Empfindungen anderer hineinzufühlen. Ihre Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub ist gering entwickelt. Sie zeigen geringe Frustrationstoleranz. Wird ihnen die Bedürfnisbefriedigung verweigert, zeigen sie leicht aggressive oder autoaggressive Durchbrüche. Wer als Kind keine Grenzen erfahren hat, neigt dazu, als Heranwachsender Grenzen zu überschreiten (vgl. ebenda).

¹⁰ Th. Ziehe betont die ‚Überbrückungs- oder Vermittlungsarbeit‘, die von einer ‚charmanten Autorität‘ zu leisten ist (Journal für Politische Bildung 1/2002, S. 16 f.).

¹¹ Vgl. Jugend-Gesundheitssurvey der Universität Bielefeld – 9/2003 BT vom 18.9.03/kinder-jugend-gesundheit 21.de.

¹² Das damit deutlich werdende Wiedererstarben der Vorurteilsproblematik zeigt die grundsätzlichen Sozialisationsprobleme auf. Die im Vorurteil vollzogene Konstruktion bzw. Destruktion der Wirklichkeit hat zwei komplementäre Seiten der Wahrnehmungs-Verfälschung: Das negative Vorurteil über die Minderheiten wird ergänzt von dem positiven Vorurteil über die eigene Gruppe. Aus der Erfahrung eigener Schwäche und Unterlegenheitsängste wird die Illusion der gemeinsamen und eigenen Überlegenheit und Stärke. Diese in den Grundlagen der Gesellschaft eingeschriebene (archaische) Tendenz der projektiven Aggressionsabfuhr lässt Beck von der ‚Sündenbockgesellschaft‘ reden (vgl. Beck 1986, S. 100 f., 161 ff.).

Noch nicht klar ist, ob die Individualisierungstendenz die Hoffnungen von Beck (1997, S. 18 f.) auf einen „altruistischen Individualismus“ in einer Bürgergesellschaft erfüllt und in Richtung einer produktiven Realitätsverarbeitung tendiert oder ob sich dahinter die Marketing-Orientierung herauschält, in der das Tauschen zum Selbstzweck geworden ist (Fromm 1955a/GA IV, S. 105; Funk 2002, S. 143–158).

Die 14. und 15. Shellstudie (shell-jugendstudie.de) zeigen beide Möglichkeiten auf: Moderne (Selbstverwirklichung, Glück etc.) und alte Werte (Ordnung, Sicherheit, Fleiß) werden individuell zu einem Wertecocktail gemixt. Leistung und Sicherheitsdenken sollen die pragmatische Basis für ein interessantes, erlebnisreiches und sinnvolles Leben bilden.

„Selbstbewusste Macher“ und „pragmatische Idealisten“ scheinen die Gewinner der Modernisierung zu sein. Selbstbewusste Macher entstammen meist der breiten sozialen Mitte, sie sind in beiden Geschlechtern gleichermaßen vertreten. Aufgrund eines fördernden Erziehungsstiles im Elternhaus stellen sie die Leistungselite dar, denn sie stellen sich den Anforderungen, verfolgen ehrgeizig ihr Ziel, eine verantwortliche Position einzunehmen, sie wollen aufsteigen statt aussteigen.

Die *pragmatischen Idealisten* entstammen eher dem Bildungsbürgertum. Sie sind stärker weiblich geprägt, ihr persönliches Engagement will soziales Denken und Leistungsbewusstsein verknüpfen, die ideelle Seite des Lebens steht im Vordergrund, die materielle im Hintergrund. Sie sind gesellschaftlich aktiv in den Bereichen Ausländerfeindlichkeit, Frieden, Umweltschutz und Armutsbekämpfung.

Die *robusten Materialisten* und die *Zögerlich-Unauffälligen* scheinen eher die Sorgenkinder und Verlierer der Individualisierung zu sein. Die Zögerlich-Unauffälligen sehen skeptisch in ihre persönliche Zukunft, sie kommen mit Leistungsanforderungen in Schule und Beruf weniger gut zurecht, sie reagieren eher mit Resignation und Apathie, denn sie haben es nicht gelernt, ihre (berechtigten) Interessen durchzusetzen. Die robusten Materialisten haben ähnliche Probleme wie die zögerlich Unauffälligen, reagieren jedoch mit Ellenbogen, d.h. sie zeigen äußerliche (männliche) Stärke, sie übertreten öfter gesellschaftliche Regeln und schauen auf Randgruppen herab.

Fromms Kritik am Er-Leben in der Moderne

Schon Fromms sozialpsychologische Kritik an der Moderne in den siebziger und achtziger Jahren verweist darauf, dass aktivierende Reize, die den Menschen zu produktivem Tätigsein, d.h. zu innerer und äußerer Aktivität anregen, heutzutage immer mehr durch einfache, d.h. passivierende Reize ersetzt werden:

„Unser heutiges Leben in der Industriegesellschaft arbeitet fast ausschließlich mit derartigen ‚einfachen Reizen‘. Stimuliert werden dabei Triebe wie sexuelles Begehren, Gier, Sadismus, Destruktivität und Narzißmus. Vermittelt werden diese Reize durch Filme, Fernsehen, Radio, Zeitungen, Magazine und den Gebrauchsgütermarkt. Im Großen und Ganzen beruht die gesamte Reklame auf der Stimulierung von Wünschen, die durch die Gesellschaft erzeugt werden. Der Mechanismus ist immer der gleiche: einfache Stimulation – direkte und passive Reaktion. Hierin liegt der Grund, weshalb die Reize sich ständig ändern müssen, um nicht ihre Wirkung zu verlieren.“ (Fromm 1973a/GA VII, S. 217)

Eine Folge des Mangels an aktivierenden Reizen und der trotz allen geschäftigen Konsums grassierenden Frustration sind Langeweile und chronische Depression, für Fromm wesentliche Merkmale der „Pathologie der Normalität“ (Fromm 1955a/GA IV, S. 13 ff.; 1973a/GA VII, S. 220 ff.), die damit eine charakterologische, nicht zwanghaft-mechanische destruktive Aggressivität freisetzt:

„Eine besonders gefährliche Folge ungenügend kompensierter Langeweile ist Gewalttätigkeit und Destruktivität. Diese Lösung findet meist in passiver Form ihren Ausdruck, ... [es] wird meist übersehen, dass Langeweile die Voraussetzung dafür ist, dass solche [Gewalt-]Darstellungen eine Wirkung ausüben.“ (Fromm 1973a/GA VII, S. 224).

Die durch fehlende Primärerfahrungen induzierte Langeweile wird durch Konsum- und ‚Erlebnis‘-Angebote nur mangelhaft überdeckt und kommt dadurch nicht zum direkten Ausdruck, was die Desillusionierung und Aufklärung erschwert. Zurück bleibt oft ein vages, malaiseartiges Gefühl (Fromm 1955a/GA IV, S. 13 ff.; 1991b/GA XI, S. 211–266.; vgl. insbes. Weis 1995), eine leichte Schizophrenie, wie Fromm es provokativ formuliert. Suchtförmige Konsumgewohnheiten, wie Alkohol, Kaffee, Nikotin, Arbeits- und Beziehungssucht, extremes Freizeit- und Sportverhalten zeigen die gesellschaftliche Nicht-Befriedigung fundamentaler Bedürfnisse: Bezo-genheit, Transzendenz, Identitätserleben, das Fehlen eines Rahmens der Orientierung und der Erfahrung von Wirkmächtigkeit.

Entfremdetes Erleben

Problematisch wird diese Veränderung der Wahrnehmungsmuster bei Kindern und Jugendlichen dadurch, dass hiermit der anthropologische Kern der Subjekte tangiert wird. Denn (erkennendes) Wahrnehmen bezeichnet Fromm als „das primäre menschliche Erlebnis“ (1973a/GA VII, S. 204–207). Es ist eng verknüpft mit der Bezogenheit zur Welt, denn das Individuum kann nur ‚erleben‘, wenn es im Bezug zu seiner (sozialen) Umwelt steht.

„Wenn ich isoliert und ohne Beziehung zu andern bin, dann erfüllt mich eine solche Angst, dass es mir völlig unmöglich ist, ein Gefühl für meine Identität und mein Selbst zu entwickeln“ (Fromm 1959c/GA IX, S. 404).

Dies setzt wiederum *Interesse* und *Neugier* voraus, die in *aktive Wahrnehmung* mündet, um die (soziale) Welt in ihren Zusammenhängen zu erleben und sich aneignen zu können. Hier sind Lernprozesse wichtig: Sozialisation und Assimilation im Sinne Fromms, Akkomodation und Assimilation (Gleichgewichtstheorie) bei Piaget (1896–1980).

Das Subjekt wird von unterschiedlichen, ganz persönlichen, konkreten Erlebnissen geprägt. In jedem Fall aber ist ein Erlebnis etwas in Raum und Zeit Geschehenes, dieses wird in der Regel reflektiert und verarbeitet. Es wird sozusagen verinnerlicht, da es eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung von Erfahrung hat. Lernprozesse bauen auf Erlebnissen und somit auch Erfahrungen auf, die mit einer bestimmten Erkenntnis über eine Sache verbunden sind. Bei Erich Fromm ist jedoch der *Erlebnis*begriff auf den *Bezogenheits*begriff verwiesen. Bezogen sein nach Fromm heißt engagiert, aktiv und interessiert sein. Menschen, die auf die Mitmenschen und die Natur bezogen sind, sind nicht nur Beobachter. Sie sind in die Welt involviert und stehen in Wechselbeziehung mit ihr. Bezogen sein vollzieht sich in einer teilnehmenden Weise, verweist auf alles, was den Menschen umgibt (Mitmenschen, Ideen, Natur), was auf ihn ausgerichtet ist (Fromm GA XII, S. 347 f.).

„Wer nur seine eigenen Probleme kennt, kann nicht gesund und zu einem wirklich menschlichen Wesen werden. Man kann nicht aufgeschlossen mit Freude und Unabhängigkeit leben, wenn man nur an sich selbst und an seinen Problemen interessiert ist. Man muss mit beiden Füßen auf dem Boden der Realität stehen“ (ebenda, S. 347).

Diese aktive, produktive Bezogenheit ist nach Fromm im Denken (Kopf), Fühlen (Herz) und Handeln (Hand) integriert. Erst dann kann man „sich selbst“ finden, denn nur auf diese Weise kann man eigene Erfahrungen machen. ‚Erfahren‘ und ‚Erleben‘ hängt also davon ab, ob jemand aktiv oder passiv ist, produktiv oder destruktiv.

Die Deformation des erkennenden Wahrnehmens hat zur Folge, dass das Gegenüber unrealistisch, d. h. durch die Projektion eigener Gefühle verzerrt sozial wahrgenommen und somit das Bild des anderen entstellt wird. Diese Art der Selbsterfahrung bleibt rudimentär, denn sie transzendiert die Grenzen der eigenen Person nicht (vgl. Fromm 1959c/GA IX, S. 405). Fremdheitsgefühle treten auf, die die emotionale Basis für Verstehen abgraben können. Fromm macht die desillusionierende, selbst-bewusste, sinnliche Wahrnehmung der Umwelt mit folgendem Vergleich deutlich:

„Mit welcher Stärke der Mensch in der Welt steht, hängt davon ab, wie adäquat seine Wirklichkeitseinschätzung ist. Je weniger angemessen diese ist, desto verwirrter und daher auch unsicherer ist er, so dass er Idole braucht, an die er sich anlehnen kann, und bei denen er Sicherheit findet. Je angemessener seine Einschätzung der Wirklichkeit aber ist, desto besser steht er auf eigenen Füßen und findet sein Zentrum in sich selbst.“ (Fromm 1989a/GA XII, S. 420 f.)

Gewahr-Sein und Achtsamkeit

Dies impliziert in der Folge die Anregung durch Primärerfahrungen und direkter prosozialer Kommunikation anstelle von durch Konsum- und ‚Erlebnis‘-Angeboten überdeckte Langeweile. Hier kommt spontane Kreativität und die damit verknüpfte individuelle Subjektivität zur direkten Expression. Desillusionierung und Aufklärung wird be-/gefördert. Entgegengearbeitet werden kann damit suchtförmigen Konsumgewohnheiten. Denn biophile Erziehung beinhaltet „unmittelbar sinnliche Wahrnehmung“ und vermittelt „direkte menschliche Auseinandersetzung“ (Scarbath 1999, S. 47).

Es geht Fromm um das unmittelbar-spontane und volle Erfassen der Welt, d. h. „in den Gegenstand selbst einzudringen und ihn sozusagen von innen zu sehen“ (Fromm 1960a/GA VI, S. 347). Es geht ihm um ‚Achtsamkeit‘, ‚Gewahrsein‘ und bedeutet, dass ich „in jedem Augenblick meines eigenen Körpers ganz gewahr bin, einschließlich meiner Körperhaltung und dessen, was in meinem Körper vor sich geht, und dass ich ganz gewahr bin meiner Gedanken, also dessen, was ich denke. Ich bin genau dann ganz konzentriert, wenn ich zu diesem Gewahrsein fähig bin (vgl. Fromm 1991d/GA XII, S. 355 f.; vgl. auch 1989a/GA XII, S. 481 ff.).