

KARL WILHELMSTÄTTER · SALZBURG

## Erlebnispädagogik – Allheilmittel oder Scheinlösung für die Krise der außerschulischen Jugendarbeit (am Beispiel Österreich)

In den letzten Jahren dürfte auch Österreich zu einem Land der Erlebnisse mutiert sein. Natürlich wieder etwas verspätet und vielleicht schon den „aktuellen“ Trends nachhinkend. Ein Blick nicht nur in einschlägige Fachzeitschriften sondern auch auf Werbeflächen an Plakatwänden und Litfaßsäulen oder Schaufenster beweisen, daß auch in Österreich das Erlebnis boomt:

- Es gibt Erlebnis-Reisen, die Erlebniswelt „Salzbergwerk“, das Erlebnisbad, das Erlebnis „Politik“ oder gar schon den Erlebnisraum „Büro“.
- Kurse in Philosophieren werden zum „Abenteuer Philosophie“ kreiert und auf diese Weise der Öffentlichkeit schmackhaft gemacht.
- Was früher von Kinder- und Jugendorganisationen als Ferienfahrten angeboten wurde, bezeichnen sie heute als „Erlebnis- und Abenteuerreisen“.
- Sportliche Betätigung gilt nur noch etwas, wenn sie das Mäntelchen „Abenteuersport“ umgehängt bekommt.
- Ferienaktionen im Sommer für Kinder aus urbanen Randgebieten werden als „Abentuersommer“ verkauft.
- Erlebnispädagogische Jugendkulturarbeit löst „herkömmliche“ Kulturarbeit mit Kindern und Jugendlichen ab.
- Die Touristikindustrie verspricht Aktiv- und Erlebnisurlaube, um mit Hilfe des „Abenteuers“ den Alltagstrott zu vergessen.
- Die Zahl der Abenteuerwochen und des „erlebnispädagogischen Projektunterrichts“ an Schulen hat sich vergrößert. (Das Sparpaket der Österreichischen Bundesregierung läßt aber für die kommenden Jahre eine Rückentwicklung erwarten.)
- Ohne die Begriffe „Abenteuer“ und „Erlebnis“ könnte die Werbeindustrie nicht mehr marktorientiert anbieten. Wer kennt nicht den abenteuerlichen Duft eines bestimmten Parfums oder den „abenteuerlichen“ Geschmack besonderer Zigarettenmarken.
- Ehemalige Spitzensportler bieten „Überlebenstrainings“ für Spitzenmanager an, um sie besser für den täglichen Überlebenskampf in der Geschäftswelt aufzubauen.
- Keine sich als fortschrittlich bezeichnende Sozialpädagogik kommt ohne den Handlungsansatz „Erlebnispädagogik“ aus (Wüstenwanderungen, Segelturns, Klettertouren u.ä.).
- Noch vor zehn Jahren konnte man die Kinderzirkus-Betreiber im deutschsprachigen Raum zählen. Heute gelingtdies nicht mal mehr in manchen deutschen Großstädten. (vgl. Schöttler, B. (Hrsg.), 1992, 23).

Unter anderen scheinen in einer vom „Ministerium für Jugend und Familie“ 1994 veröffentlichten Broschüre mit dem Titel „Outdoor – Aktivitäten und Erlebnispädagogik“ bereits fünfzehn Organisationen auf, die sozialtherapeutische und erlebnispädagogische Angebote und Ausbildungen in Österreich anbieten.

Darüber hinaus dürfte es sicherlich die dreifache Anzahl von Einzelpersonen und Vereinen geben, die in der erlebnisorientierten Freizeit- und Touristikbranche privatwirtschaftlich orientiert tätig sind. Lediglich im Bereich der Publikationen hinken Österreichs Erlebnispädagogen beträchtlich hinter unserem nördlichen Nachbar nach. Neben Aufsätzen in der „Zeitschrift für Erlebnispädagogik“ und „Jugendreport“ existieren zwei Bücher österreichischer Autoren über den Themenkomplex „Erlebnispädagogik und Outdoor – Aktivitäten“ (Amersberger, G., 1992 und Habiba-Kreszmcier, A., 1994).

Diese kurze Auflistung beweist, daß Erlebnis und Abenteuer der Renner in einem gesamtgesellschaftlichen Wunsch nach immer ausgeprägteren Formen von erlebnisorientierten Reizen sind. Dieser Boom, der auch vor den Toren der verbandlichen und offenen Jugendarbeit in Österreich nicht halt machte, hat sicherlich einerseits mit den „spezifischen“ Anforderungen und Problemkonstellationen der Jugendarbeit zu tun, in der Jugendliche immer schon als gefühlsintensive, erlebnisorientierte Wesen gesehen werden und andererseits mit dem Wunsch der Jugendarbeiter/innen, das Image der ins Gerede gekommenen Jugendarbeit zu verbessern.

### **Wer braucht die Erlebnispädagogik?**

Interessant dabei ist für mich, daß bei der wissenschaftlichen Analyse dieser sogenannten erlebnisorientierten Modewelle in der „offenen und verbandlichen Jugendarbeit“ ständig auf den Vorbildcharakter und pädagogischen Stellenwert der Betreuer/innen vergessen wird. Gerade sie sind es nämlich, die jener Gruppe von Menschen angehören, in der die neuen erlebnisintensiven Stimulationen von großer prestigeträchtiger Bedeutung sind. Wenn es stimmt, daß – wie Schulze behauptet – „Erlebe Dein Leben!“ der kategorische Imperativ unserer Zeit ist und das Leben in unserer Gesellschaft ein Niveau erreicht hat, das es angeblich nicht mehr nötig macht, sich mit dem Nötigsten des Alltäglichen zu beschäftigen (vgl. Düchting, 1994, 411) so ist sicherlich der Lebensstil eines Großteils der in der Jugendarbeit tätigen Pädagogen/innen unter diese Zeitgeisterscheinung zu subsumieren.

Mountainbikes und Treckingräder in den leuchtendsten Farbkombinationen und Preisklassen, die einige Monatsgehälter der jugendlichen Besucher/innen übersteigen, zieren die Eingangshallen und Räume von Einrichtungen vor allem der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Sie – die Fahrräder – werden zu Fetischen hochstilisiert, die nicht mehr im Freien abgestellt werden können, obwohl sie vom Sattel bis zu den Rädern mit „Panzerketten“ und aufschweißsicheren „Vorhangschlössern“ abgesichert sind.

Kaum eine private Fete vergicht, in der nicht um den höchsten Schwierigkeitsgrad der letzten Klettertour gefeilscht, über die eindrucksvollste Schiwanderung abseits

der präparierten Pisten (mit einem verachtenden „Seitenblick“ auf die Pistenschi-fahrer) diskutiert und die kilometerreichste Fahrradtour hochgelobt wird, wobei natürlich der mit Fahrradcomputer verifizierte benötigte Zeitaufwand im Vordergrund steht. Dies alles wird noch mit Preisvergleichen der dazu notwendigen „sportiven“ Assecoires abgerundet. Somit sind es meiner Meinung nach überwiegend die einschlägig interessierten Mitarbeiter/innen der „offenen Kinder- und Jugendarbeit“, die diese erlebnisorientierten Handlungsansätze (meist ausschließlich im Outdoor-Bereich) den Jugendlichen schmackhaft machen wollen.

Waren es noch vor zwanzig Jahren analytische Gespräche über gesellschaftliche Widersprüche und deren „revolutionäre“ Aufhebung, die Teamsitzungen und Feste prägten, so standen wenige Jahre später die neue Innerlichkeit mit den Hauptthemenbereichen „Psychoboom und New Age“ im Vordergrund. Nunmehr dürfte das Motto: „Innenorientierung ist Erlebnisorientierung“ (ebenda, 411) den Mittelpunkt jugendarbeiterischer Diskurse darstellen.

Ich denke, daß sich bei vielen Jugendarbeitern/innen der gesamtgesellschaftlich zunehmende Trend zur Erlebnisgesellschaft (G. Schulze, 1993), in der sich das Verhältnis der Waren- zur Dienstleistungsgesellschaft grundlegend ändert, besonders niederschlägt. „Die Erlebniswelt von Angeboten überspielt den Gebrauchswert und wird zum dominierenden Faktor der Kaufmotivation“ (G. Schulze, 1993, 59). Selbst der eigene Körper wird anders gesehen, meint G. Brenner in seiner Rezension (1993, 453) über das Buch von Gerhard Schulze.

Weiters zitiert er Schulze: „Traditionelle Zweckbestimmungen des Körpers wie Arbeit, Kampf, Fortbildung werden verdrängt durch die Instrumentalisierung des Organismus als Erlebnismedium. Die Psyche wird nicht mehr gemessen mit Begriffen wie Tugend, Standhaftigkeit, Charisma oder edle Größe, sondern mit Kriterien wie Spontaneität, Empfindungsreichtum und Gefühlsintensität“ (ebenda 453).

Peter Becker geht in seinen Aussagen über den Weg zur Erlebnisgesellschaft sogar soweit, daß er die Jugend als Gewinner dieses gegenwärtigen Gesellschaftstrends sieht, indem durch die allgemeine erlebnisorientierte Ästhetisierung, die Lebensphase „Jugend“ eine enorme Aufwertung erlebt (P. Becker, 491). Denn wenn in einer Gesellschaft, „die öffentliche Demonstration körperlicher Schönheit und vor allem körperbezogener Expressivität bedeutsam zu werden beginnt,“ dann übernehmen Jugendliche die Funktion von experimentierenden Trendsettern und Wegbereitern für die neuen und zukünftigen Körper- und Lebensstile, (ebenda, 492).

Daher treffen all jene den „Jugendlichen“ (hier im Sinne von jugendlichen Besuchern/innen der Einrichtungen „offener“ Jugendarbeit) zugeschriebenen Entwicklungstrends meines Erachtens eher auf die Betreuer/innen zu, die natürlich wiederum „jugendlichen“ Alters sein können, als auf jene jugendlichen Besucher/innen von Einrichtungen „offener“ Häuser, die aufgrund ihrer Schichtzugehörigkeit und damit verbundener Lebensstile vorerst eher wenig Interesse an erlebnispädagogischen Trends wie Klettern, Schlauchbootfahren, Rafting, Segeln, u. ä. zeigen. Vermutlich sind ihre Alltagserfahrungen in der Schule, am Arbeitsplatz oder im Grenz-

bereich der gesellschaftlichen Normenüberschreitung (z. B. Raufereien, kleine Diebstähle, übermäßiger Alkoholkonsum) so erlebnisreich, daß sie – die Jugendlichen – den gezielt angebotenen „Outdoor“-Aktivitäten der Jugendarbeiter/innen kritisch gegenüberstehen.

Eine in den Sommermonaten in der Stadt Salzburg durchgeführte Öffnung von Schulsportanlagen- und Grünflächen für Trendsportarten bestätigte ebenfalls ein, man möchte fast sagen, schichtspezifisch geprägtes Interesse an sportbezogenen Bewegungsangeboten. Inlineskaten, Skateboardfahren und Streetball wurden eher von der finanzkräftigeren Schicht von Jugendlichen bevorzugt und auch autonom betrieben, wogegen Fußball und „Federball“ (man staune!) die beliebtesten Sportarten der Sozialschwächeren waren. Ausgenommen davon waren jene Aktionen, die von den Betreuer/innen animativ aufbereitet und gemeinsam mit den Jugendlichen umgesetzt wurden. Bei aktiver Beteiligung der Betreuer/innen konnte auch mal ein „Streetball“-Turnier gestartet oder eine „action“ auf der „fun-box“ mit ausgeliehenen Inlineskatern umgesetzt werden.

Andererseits stellen gerade erlebnisorientierte Handlungsansätze „in Zeiten einer konzeptionellen Unübersichtlichkeit der Jugendarbeit“ (G. Brenner, 430) ein verlockendes methodisches Angebot dar. Die Jugendarbeiter/innen können sich somit auf „vordiskursive“ Formen des Arbeitens zurückziehen (vgl. ebenda 430), weil ja das Erlebnis, das Abenteuer scheinbar „eine apersonale erzieherische Struktur darstellt, die Verhaltensänderungen in Form eines prozeduralen Zugzwangs durchsetzen soll, ohne daß der Pädagoge oder die Pädagogin persönlich involviert ist“ (ebenda 433). Das Zusammentreffen des durch die Jugendarbeiter/innen internalisierten erlebnisorientierten Lebensstils und der damit verbundenen Möglichkeit, sich aus der eigentlichen pädagogischen Verantwortung davonzustellen, steht für mich ursächlich hinter der Attraktivität der erlebnishaften Handlungsarrangements in der „offenen“ Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Denn die eigene berufliche Erfahrung und viele Gespräche mit Kollegen/innen lehrten mich, daß es eher dem Wunschenken zuordbare Verallgemeinerungen sind, die den Jugendhäusern durch das Ankündigen von erlebnispädagogischen Aktivitäten große Besucherzahlen prognostizieren. Gerade bei sozialschwächeren Jugendlichen, die noch immer das Gros der Besucher/innen offener freizeitpädagogischer Einrichtungen darstellen, bedarf es auch in diesem Bereich des soziokulturellen Angebots intensivster Motivationsarbeit und „gebetsmühlenhafter“ Überredungskünste, um sie aus den sogenannten „stationären“ Einrichtungen rauszulocken und für sogenannte erlebnisorientierte „Outdoor“-Projekte zu begeistern, wie dies bei vielen die Alltagsroutine der jugendlichen Zentrenbesucher/innen störenden bildungs-, kultur-, sozial- und sportpädagogischen Projekten immer schon üblich bzw. notwendig war.

### **Einige kritische Anmerkungen zum „geistesaristokratischen“ Theoried Hintergrund der Erlebnispädagogik**

Verlassen wir aber vorübergehend die konkrete freizeitpädagogische und soziokulturelle Arbeit mit Jugendlichen und wenden wir uns kurz einigen allgemeineren

Grundsätzen, die von der handlungs- und erlebnisorientierten Pädagogik angeführt werden, um Kindern und Jugendlichen unmittelbare, alltagsrelevante- und authentische Erfahrungsgrenzen zu vermitteln (vgl. Fischer u. a., 1985). Dabei orientiert sich die Erlebnispädagogik an folgenden didaktischen Prinzipien:

- nicht reden sondern handeln;
- mitgestalten statt konsumieren;
- kein Befehls-Gehorsams-Prinzip;  
Pädagoge/in kann als „Mensch“ wahrgenommen werden;
- neue Umwelterfahrungen;
- Möglichkeit der Reflexion sowie
- exemplarisches und soziales Lernen (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Modeller-  
nen) sollen eine Veränderung des Verhaltens bewirken.

(Fischer u.a., 1985, u. J.M. Wolters, 1990).

Nachfolgende Argumentationen aus der einschlägigen Literatur werden meist herangezogen, um die Bedeutung und Notwendigkeit von erlebnispädagogischen Projekten für die gegenwärtige soziokulturelle und „räumliche“ Situation von Jugendlichen und Kindern hervorzuheben:

- Die Reizüberflutung durch Medien und Umweltreize, die das eigene Erleben verdrängen. Spielzeug und Möbel, TV als „Beruhigungsstelle“ fördern bereits bei Kindern die Bewegungsaskese (3 Mrd. Mark werden im Jahr (BRD) für Spielzeug ausgegeben und 25 Mio. Kinderkassetten verkauft).
- Einschränkung des Bewegungsspielraumes durch „Verbetonierung“ der letzten Grün- und Auegebiete. Auf „Abenteuerspielplätzen“ müssen Kinder – unter pädagogischer Anleitung – wieder den Umgang mit Holz, Wasser oder Feuer lernen.
- Das Erleben des eigenen Abenteuers wird ersetzt durch den Fernseh- oder Filmhelden (vgl. ebenda, 175). Andererseits kann die Suche nach dem Abenteuer auch lebensgefährliche Formen annehmen, wenn z. B. Jugendliche in Großstädten beim „U-Bahn-Surfen“ ihre Abenteuerlust stillen.
- Jugendarbeitslosigkeit und Perspektivlosigkeit („no future“ – Generation).
- Verrechtlichung und Bürokratisierung der Gesellschaft.
- Verhäuslichung von Kindheit im Sinne einer Verlagerung von öffentlichen in private Sozialräume.
- Auflösung sozialer Milieus und dadurch Tendenz zur „Individualisierung“ aller Lebensbereiche.

„Die Tatsache, daß Jugendliche und Kinder häufig in gesteigertem Maße nach den besonderen Erlebnissen suchen, den 'thrill' ständig erhöhen wollen, erklärt sich weniger aus nicht oder zu wenig vorhandenen Erlebnissen sondern eher damit, daß 'mit zunehmender Habitualisierung innenorientierten Konsums eine Tendenz zu beobachten ist, Erlebnisse zu häufen und ihren Zeittakt zu verdichten'“ (Tüchtig, 1994, 412). Gemeint ist, daß sich die Erlebnisintensität durch die Häufigkeit der notwendigen Wiederholungen verringert und auch durch den Verlust der dafür notwendigen Energie.

Der historische Blick auf die Ursprünge der „Erlebnispädagogik“ zeigt, daß ihre ersten Ansätze fast ausnahmslos der Kulturkritik und Reformpädagogik des 19. Jahr-

hunderts zuzuordnen sind, wobei den pädagogischen Ansichten der beiden profiliertesten Vertreter Langen und de Lagert ein gewisser Vorbildcharakter für präfaschistische Ideologien nicht abzusprechen ist (Ewaldt, 4/94, 9). Da es keine eigene österreichische Sicht der geschichtlichen Hintergründe gibt, lehne ich mich in weiterer Folge an die deutsche Geschichtsrezeption der Erlebnispädagogik an.

In weiterer Folge war es vor allem Kurt Hahn (1886–1974), der, wie dies überhaupt die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Richtungen der Reformpädagogik taten, das Schulwesen und dessen bloße Wissensvermittlung kritisierte (J.-M. Wolter, 1990).

Folgerichtig konzipierte er besondere Unterrichts-Angebote (später dann gesonderte Kurse), in denen die Defizite des öffentlichen Bildungs- und Erziehungssystems ausgeglichen werden sollten (Ziegenspeck, 1992, 21). Vor allem sah er sein Konzept als Gegenkraft zu einer kranken Gesellschaft, „deren Jugend an ‘Verfallserscheinungen’, an der Seuche der Schlamperei, dem Mangel an Unternehmungslust und Verfall körperlicher Tauglichkeit litt.“ (J.-M. Wolter, 1990, 175). Daher wollte er:

- durch die Übernahme von Verantwortung in Seenot- und Bergrettungsdiensten,
  - durch Förderung aktiver Weltzuwendung in Expeditionen und
  - durch Erhöhung körperlicher Fitneß im Sportbereich
- diesen Verfallserscheinungen entgegenwirken (J.-M. Wolter, 1990).

Nebenbei sei erwähnt, daß K. Hahn den Begriff „Erlebnispädagogik“ nicht kannte, obwohl er als deren Begründer gehandelt wird. Er bezeichnete nämlich sein pädagogisches Konzept als „Erlebnistherapie“.

Die grundsätzliche Kritik, die an die Adresse der Reformpädagogen gerichtet ist, wirft ihnen vor, daß sie zumeist auf eine geistesaristokratische Art populistisch, nie egalitär waren. Vorzugsweise war ihre Gesinnung nationalistisch, kaum kosmopolitisch. Ihr Blick auf die sozialen Probleme von Jugendlichen jener Zeit war daher weniger von, als vielmehr *nach* unten gerichtet. Auf viele Schriften der Reformpädagogen läßt sich die Formel W. Stapels anwenden: „aristokratisch und volkhaft zugleich!“ (vgl. H. Brunkhorst, 1991).

Nach diesem kurzen historischen Exkurs möchte ich wieder in die Gegenwart zurückkehren und aufzeigen, daß gerade der Ansatz „Erleben statt Reden“ auf großen Widerstand bei Pädagogen/innen stößt, weil er – ihrer Ansicht nach – eine falsche Alternative formuliert und somit der Erlebnispädagogik jegliche Form der kognitiven Verarbeitung abspricht.

„Bühler hat bereits vor einiger Zeit Teilaspekte dieses Fragenkomplexes behandelt. Er bezweifelt die Möglichkeit eines Transfers des in Wagnissituationen Gelernten, da eben diese erlebnispädagogisch arrangierten Wagnissituationen immer als solche wahrgenommen werden, was dazu führe, daß die reale gesellschaftliche Situation zwangsläufig hiervon getrennt erscheine. Geht man von der Richtigkeit dieser Theorie aus, wird deutlich, daß ausgerechnet der von der Erlebnispädagogik so vehement geforderte Abschied vom Intellektuellen hier einen Lernerfolg verhindert (Ewald, Th. 4/94).

Über die Untersuchung von Ingo Scheller in Hauptschulen, die nachweist, daß Erlebnisse und die in sie eingehenden Phantasien, Wahrnehmungen und Haltungen nämlich erst dann zu Erfahrungen und anderen mitgeteilt werden, wenn sie in ihrer Entstehung und Wirkung in der Situation und im Subjekt erklärt werden können, – dazu bedarf es mehr als Eindrücke, die noch ganz dem unmittelbaren Erleben, dem Bildlichen und Emotionalen und damit der Erlebnissituation verhaftet bleiben – kommt Ewald zum Schluß, daß der dargelegte Erfahrungsbegriff sich sehr wohl „am Kopfbcnützen“, am Lernen und an rationalen Kriterien einer auf kritisches Reflektieren gezielten Didaktik und Pädagogik orientiert (Ewald, Th.: 4/94).

Daher wird auch einer Pädagogik, die primär auf die magische Wirkung des Erlebnisses setzt, die Gefahr einer Naturalisierung und Mythologisierung vorgeworfen. Der Mensch wird weniger als Kulturwesen denn als Naturwesen charakterisiert. Nicht Denken und kritisches Auseinandersetzen mit der Welt werden als seine zentralen Wesensmerkmale gesehen, sondern das Fühlen, Schauen und Erleben. Das Erlebnis wird zu einem Mythos, zur archaischen Urfahrung, die den Menschen eine tiefe Neuorientierung vermitteln soll (Schiedeck/Stahlmann, 94, 404).

#### **„Segelschonerpädagogik“ – Gefängnisaufenthalt in frischer Luft?**

In der einschlägigen kritischen Literatur wird auch davon ausgegangen, daß Erlebnisse nicht plan- und organisierbar sind. Meist werden sie erst durch das persönliche Einordnen, durch individuelle Kategorien und nachträgliches Interpretieren des „Besonderen“ zum Erlebnis.

Dieser Vorwurf gilt natürlich auch hinsichtlich jener erlebnispädagogischen Methoden, die sich ihrem Selbstverständnis nach als alternative, sozialpädagogisch-orientierte Betreuungsformen „sozialauffälliger“ Jugendlicher verstehen. Besonderer Beliebtheit erfreut sich dabei die „Segelschonerpädagogik“ (z.B. BRD: Jugendschiff „Outlow“; Österreich „ARGE Noah“), bei der sich Jugendliche mit dissozialem Hintergrund mehrere Monate auf einem Segelschiff aufhalten, um in der räumlichen Enge des Schiffes, im überschaubaren Rahmen einer Gruppe, im Ausgeliefertsein an die Elemente der Natur schwierige Situationen überwinden zu lernen und dadurch an Selbstvertrauen zu gewinnen. Diese „archaischen“ Aspekte der Bewährung in widriger Umgebung sollen bei Jugendlichen therapeutisch erwünschte Wirkungen zeigen, ein neues Selbstwertgefühl vermitteln und der Tendenz dieser Jugendlichen, bei auftretenden Problemen wegzulaufen, entgegenwirken.

Die Kritiker an diesen und ähnlichen Formen der Erlebnispädagogik als Alternative zur geschlossenen Heimunterbringung geben zu bedenken, daß durch den beschränkten Raum auf dem Schiff bei gleichzeitig zentralisierter Befehlsgewalt und klaren hierarchischen Verhältnissen formal wie inhaltlich wieder eine Form von geschlossener Unterbringung entsteht.

Außerdem kann die Behandlung von schwierigen Jugendlichen zur See auch als Versuch der „Verschiffung“ gesellschaftlicher Probleme dargestellt werden, der ja unruhmlche historische Vorgänger hatte (z.B. Narrenschiffe) – (Vgl. Kersten, J. 1989). Aktivitäten unter Abgeschlossenheitsbedingungen sind strukturell nichts anderes als Freiheitsentzug. Während bzw. solange jemand auf einer Bergtour, Wüsten-

wanderung oder Segelschiff ist, kann er keine Autos aufbrechen, Einbrüche tätigen oder sich „prostituieren“. Man kann daher auch von Gefängnisaufenthalt in frischer Luft sprechen. Erlebnispädagogik sollte in diesem Bereich nur als ein freibleibendes Angebot an das einzelne Individuum verstanden werden und hat somit den natur-sportlichen Wert wie jede andere körperliche Ertüchtigung an frischer Luft und ist damit ein Wert an sich. (Düchting, 1994,413).

### **Gibt es in der Erlebnispädagogik einen „heimlichen männlichen Lehrplan“?**

Nach diesem Abstecher in die sozialpädagogisch ausgerichtete Erlebnispädagogik möchte ich wieder zur „offenen Jugendarbeit“ zurückkehren. Seit den achtziger Jahren fließen auch erlebnispädagogisch orientierte Projekte in die „Mädchenarbeit“ ein. Aufgrund der Beobachtung, daß sich mit Beginn der Pubertät die „Erlebnismöglichkeiten“ von Mädchen und Jungen entscheidend verändern, – Jungen dürfen mit zunehmendem Alter mehr, Mädchen erfahren in ihrer Freizeitgestaltung mehr Kontrolle und Einschränkung – sollen vor allem Mädchen durch Erlebnismöglichkeiten in die Lage versetzt werden, in „gemischten“ Gruppen (od. Cliques) durch „spannenden“ Gesprächsstoff mitzureden und sich damit behaupten zu können. Ein längeres Zitat hierzu:

„Wichtig ist, daß Mädchen nicht mehr über ihr pures Anwesendsein beurteilt – akzeptiert oder abgelehnt werden, denn dann sind die Beurteilungskriterien meist äußerliche, sprich körperliche Merkmale. Schweigende Mädchen werden noch mehr über ihren Körper beurteilt und haben dann natürlich zu Recht das Gefühl, daß anerkannt oder abgelehnt werden nichts ist, auf das sie – außer durch Veränderung ihres Äußeren – Einfluß nehmen könnten. Mädchen, die fähig sind, inhaltlich aktiv am Gruppengeschehen teilzunehmen, treten aus dieser passiven Rolle heraus. Sie ‘erleiden’ nicht ihr Leben, sondern handeln. Sie erfahren mit der Zeit, daß sie sich etwas zutrauen könnten, daß sie etwas zu sagen haben, daß sie wichtig sind und daß es wichtig ist, was sie tun. Dabei ist es von Bedeutung, daß diese Erfahrungen nicht in der heilen Welt der Mädchenarbeit gemacht werden, sondern in der ‘Wirklichkeit’. Die Ermutigung zu einem aktiven Leben, die Förderung des Selbstvertrauens, das Aufbrechen des passiven Schweigens halten wir für eine wesentliche Aufgabe der Mädchenbildungsarbeit.“ (Opitz, U., 1990) Völlig konträr zu der eben angeführten Argumentationslinie äußern sich andere feministische Mädchenarbeiterinnen. Sie gehen nämlich nicht davon aus, „daß Mädehen emanzipiert sind, wenn sie das können, was Jungen können. Wir haben nicht den Anspruch, daß Mädchen lernen müssen, wie sie richtig Feuer machen können, Zelte auf- und abbauen, Reflektoren bauen, Unterschlüpfen aus Ponchos bauen, Wildwasserflüsse überqueren und reißende Hindernisse überwinden können. Sie sollen keine Härtefrauen werden! Abenteuerfreizeiten sind nicht wichtig, weil Mädchen Defizite im Erleben von Abenteuern haben, sondern weil so eine Fahrt eine lustige Abwechslung im Bereich der feministischen Mädchenarbeit sein kann.“ (Drüke, B.u. a.: 6/90, 249ff)

In Besinnung auf meine Geschlechtszugehörigkeit und das geringe Wissen über die Praxis „feministische Mädchenarbeit“ (obwohl es sich auch in Österreich keine „offene“ Einrichtung mehr leisten kann, die „Mädchenarbeitsschiene“ nicht in das



Programm aufzunehmen) sollte ich mir nicht weiter anmaßen, über diesen Handlungsansatz zu reflektieren.

Daher abschließend einige Aussagen – sie stammen alle aus dem Munde bzw. der Feder von Frau Lotte Rose (1/93, 22ff) – über erlebnisorientierte Mädchenarbeit:

- Wo männliche Helden- und Abenteuerideale Gefahr laufen, ein unrealistisch aufgeblähtes Körperbild zu hinterlassen, schreibt die weibliche Verzagtheit und Risikoscheu ein unrealistisch verkleinertes Körperbild fest.
- Ziel muß es sein, Mädchen jene bisher verstellten Erlebnisräume der riskanten Selbsterprobung und aktiven Auseinandersetzung mit der Welt zu ermöglichen, um die eigenen physischen Grenzen zu erweitern, statt permanent die Gefühle der Unterlegenheit und des Versagens zu zementieren.
- Die erlebnispädagogische Mädchenarbeit muß sich emanzipieren von den unterschwellig wirksamen sportlichen Leistungswerten und stattdessen den offensichtlich so anderen Bedürfnissen der Mädchen Raum und Anerkennung verschaffen.
- Das Erleben des Jungen wird vollständig absorbiert durch das eine Thema der sportlichen Leistung, das Erleben des Mädchen erweist sich dagegen als sehr viel vielschichtiger und letztlich von der sportlichen Leistung weggerichtet. Jungen suchen die Konfrontation, Mädchen die Kommunikation mit der Natur.

Abschließend sei noch auf jene Passagen einer kritischen Auseinandersetzung mit der „Erlebnispädagogik“ hingewiesen, in denen sich der Autor Frank Düchting u. a. mit dem „heimlichen männlichen Lehrplan“, der ein überholtes Männlichkeitsideal reproduziert und auf der gesellschaftlichen Ebene eher in die Sackgasse als in die Zukunft führt, auseinandersetzt (vgl. Düchting, F. 1994, 318).

### **Erlebnisorientierte Pädagogik statt „Erlebnispädagogik“**

Was bleibt ist, daß Praxisansätze der „Erlebnisorientierung“ in der Jugendarbeit eine lange Tradition haben. Zeltlager, Nachtwanderungen, Flußfahrten, Höhlenerkundungen, Bergtouren, Reit- und Fahrradprojekte, Schiwochen, um nur einige zu nennen, hatten immer schon erlebnishaft Elemente. Die Integration dieser Aktivitäten gehörte zum „normalen Handwerk eines/r Pädagogen/in“ (vgl. Schiedeck/Stahlmann, 1994, 404). Wenn man nun in der Erlebnispädagogik auch das sieht, was sie sein kann, nämlich ein Bestandteil pädagogischer Praxis, so braucht sie für ein zukünftiges Modell fortschrittlicher Jugendarbeit nicht als „Allheilmittel“ gesehen werden.

Natürlich beinhalten „abenteuerliche Intensiverlebnisse“ (Brenner, 1993, 434) pädagogische Akzentuierungen, die für die Jugendarbeit brauchbar sind. Punktuell können erlebnisorientierte Aktivitäten die Gruppenbildung rascher und intensiver vorantreiben. Sie helfen sicherlich die Konsequenzen des eigenen Handelns oder Nicht-Handelns unmittelbarer zu erleben. Erfolge und Mißerfolge werden wahrscheinlich authentischer bewältigt. Gemeinschaftliche Herausforderungen im Sinne von sozialem Lernen können erprobt werden. So eingesetzt dient sie der Jugendarbeit als eine pädagogische Methode, um z. B. eine Gruppe von jugendlichen Besuchern mit den speziellen Zielen der Offenen Jugend- und Kinderarbeit zu identifizieren, um sie anschließend in Form von stabilisierenden „Katalysatoren“ für weitere Besuchergruppen zu verwenden.

Positive Erfahrungen konnten in „offenen“ Salzburger Jugendeinrichtungen auch mit Sport – und Bewegungsangeboten in Räumen und Turnhallen gemacht werden. Gerade die labilen Wetterlagen in Österreich lassen keine Kontinuität der im Freien stattfindenden Angebote zu. Da aber gerade in der Jugendarbeit der Aspekt der längerfristigen Erfahrungs-, Lern- und Bildungsprozesse von großer Bedeutung ist, dürfen sich Bewegungsangebote nicht auf Höhepunkte, Wochencenden und Freizeiten beschränken (Gilles, Chr./Krüken-Pasch, 1993, 32). Wichtig dabei ist, daß die Aktivitäten im sogenannten „Indoor-Bereich“ regelmäßig stattfinden und sich in ihren Inhalten und Zielen vom Schulsport unterscheiden. Denn die jugendlichen Besucher/innen von „Offenen Einrichtungen“ suchen andere Formen von Sport und Bewegung als sie von der Schule oder Sportvereinen kennen. Sie erwarten insbesondere:

- Geselligkeit
- das Miteinander sein
- das Spielen, statt üben und trainieren
- den Spaß und die Freude an der Bewegung ohne Benotung, Meisterschaft und Trainingsdisziplin (vgl. Gilles, 1993, 32).

Abschließend sei nochmals auf das Dilemma hingewiesen, daß nämlich die Jugendarbeiter/innen abgegrenzten Teilbereichen der Pädagogik, flüchtigen neuen Moden – zu ihnen zählt auch die „Erlebnispädagogik“ – nachlaufen, um dabei die „Verständigung über Pädagogik, über deren Grundwerte, ihre Anliegen und Konzepte für die Mitgestaltung der Zukunft zu umgehen“ (Düchting, 1994, 414). Natürlich muß sich auch die Jugendarbeit in Zeiten sozialer und gesellschaftlicher Umbrüche (Risikogesellschaft, Individualisierung, Auflösung sozialer Milieus, Werteverlust u. ä.) die Frage stellen, welche Ziele und Ansprüche sie verfolgt, ohne in scheinbar attraktive Nebenlösungen zu flüchten (vgl. Düchting, 1994, 414).

## Literatur:

- Amesberger, G.: Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Frankfurt, 1992
- Becker, P.: Trainieren, Korrigieren oder Riskieren?. In: Neue Praxis 6/94
- Bedacht, A. u. a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München 1992
- Bedacht, A./Michl, W.: Erlebnispädagogische Aktivitäten im Vergleich. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 11. Jg., H. 8. S. 31
- Böhnisch, L./Münchmeier, R.: Pädagogik des Jugendraumes, Weinheim und München 1990
- Brenner, G.: Erlebnispädagogik – ein Rettungsring für die Jugendarbeit?. In: Deutsche Jugend, 41 Jg. 1993, II. 10
- Brunkhorst, H.: Sozialpädagogische Normalisierungsarbeit. In: Neue Praxis 3/88
- Crowther, Ch./Schröder, L.: Frauen und Erlebnispädagogik. In: Bedacht, A. u. a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München 1992
- Druke, B./Jörissen, G./Unland, G.: „Creadiva“. Eine Mädchen- u. Frauenveranstaltung der KSJ. In: deutsche Jugend 6/1990
- Düchting, F.: Wenn Pädagogik was erleben will – Kritische Anmerkungen zum interessanten Verhältnis von „Erlebnispädagogik“ und Jugendarbeit. In: Neue Praxis, 5/94

- Ewald, T.: Kritische Erlebnispädagogik. In: Jugendreport, 4/94, S. 9 ff.
- Fischer, D., Klawe, W., Thiesen H.J. (Hrsg.): (Er-)Leben statt reden. Weinheim und München, 1985
- Gilles, Chr./Krücken-Pasch, G.: Das Schönste ist das Krübbeln im Bauch. Sozialmagazin, 1/93
- Habiba-Kreszmeier, A.: Das Schiff NOAH. Dokumente einer therapeutischen Reise. Weitra, 1994
- Heckmair, B. u. a.: „City Bound“, sich bewähren im Dickicht der Großstadt. In: Bedacht A. u. a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München 1992
- Heckmeier, B./Bedacht, A./Michl, W.: Nach der Diffamierung des Denkens um die Enteignung der Erfahrung? Zur Erlebnispädagogik. In: deutsche jugend 3/90
- Hentig, H. von: Kurt Hahn und die Pädagogik. In: Röhrs, H.: (Hrsg.): Bildung als Wagnis und Bewährung. Heidelberg 1966
- Janssen, A./Schulze, B.: Mit Mädchen auf Tour – Abenteuerfreizeiten mit Mädchen als Medium feministischer Mädchenarbeit. In: Fischer, D. u. a. (Hrsg.): (Er)leben statt reden – Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit. Weinheim und München 1985
- Jörßen, G.: Kritik an erlebnispädagogisch verkürzter Mädchenarbeit. In: deutsche jugend 6/1990
- Kersten, J. u. a.: Geschlossene Unterbringung. In: Neue Praxis. Heft 2/89
- Klupp, A.: Planen, Managen, Trainieren. München, 1992
- Oelkers, J.: Kann „Erleben“ erziehen? In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Heft 12/1992
- Opitz, U.: „Mädchen-Marlboro“ – Alternative Ansätze der Mädchenbildungsarbeit. In: Dt. Jugend 6/90
- Reiner, A.: Praktische Erlebnispädagogik. München, 1993
- dieselbe: Erlebnis und Pädagogik. München, 1995
- Rose, L.: Suchen Mädchen Abenteuer? Zur Bedeutung des Abenteuers in der weiblichen Sozialisation. In: Sozialmagazin. 1/93, S. 98
- Schiedeck, J./Stahlmann, M.: „Tarzan-Pädagogik“ oder Der „thrill“ als pädagogische Maßeinheit. In: Neue Praxis 5/94
- Schnack, D./Neutzling, R.: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek 1990
- Sommerfeld, P.: Erlebnispädagogisches Handeln. Weinheim und München, 1993
- Stahlmann, M.: Erlebnispädagogik in der Heimziehung – action oder Alltag? In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 9/1994
- Schöttler, B.: Statements zur Podiumsdiskussion. In: Bedacht, A. u. a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München 1992
- Wollfendorff, Chr. von/Spran-Kuhlen, V./Kersten, J.: Geschlossene Unterbringung in Heimen – Ein Streitfall der Jugendhilfe (II) In: Neue Praxis 2/89
- Wolters, J.-G.: Erlebnis- und sportorientierte Ansätze in der sozialpädagogischen Praxis. In: Soziale Arbeit 5/90
- Ziegenspeck, J.: Erlebnispädagogik – Rückblick, Bestandsaufnahme, – Ausblick – Lüneburg 1992
- Ziegenspeck, J.: Outward Bound. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Jg. 12, H. 1/2

Anschrift des Verfassers: Dipl. soz. arb. Karl Wilhelmstätter, c/o Verein SPEKTRUM, Schumacherstraße 20, A-5020 Salzburg

(Karl Wilhelmstätter ist Geschäftsführer von „SPEKTRUM – Verein für Freizeit, Kultur und Soziale“ sowie Lehrbeauftragter an der Akademie für Sozialarbeit – Salzburg.)

Wilhelmstätter, K.: Erlebnispädagogik – Allheilmittel oder Scheinlösung für die Krise der außerschulischen Jugendarbeit (am Beispiel Österreich). In: SPEKTRUM FREIZEIT. 18. Jg. / Heft 1/1996, S. 59–69