



Körper- und geistigbehinderte Jugendliche im Abenteuerland

Eine empirische Studie zu Erfahrungsmöglichkeiten von Menschen mit körperlichen und geistigen Behinderungen im Rahmen einer Stadtranderholung mit erlebnispädagogischen Ansätzen der Lebenshilfe Köln e.V.

**Schriftliche Hausarbeit
vorgelegt im Rahmen der Ersten Staatsprüfung
für das Lehramt der Sonderpädagogik
von**

Michaela Bötdeker

Köln, den 10. März 2001

**Gutachter: Dr. Eckmann
Heilpädagogische Fakultät der Universität zu Köln
Seminar für Sozialpädagogik**



**Ja, man muss seinen Traum finden, dann wird der Weg leicht.
Aber es gibt keinen immerwährenden Traum,
jeden löst ein neuer ab,
und keinen darf man festhalten wollen.**

Hermann Hesse - Demian

0 Einleitung

In den letzten Jahren habe ich in vielen verschiedenen Situationen die Erlebnispädagogik in Theorie und Praxis kennen gelernt. Die oft sehr beeindruckenden Erfahrungen inspirierten mich, diese Arbeit zu schreiben. Während des Studiums sammelte ich Erfahrungen im erlebnispädagogischen Bereich sammeln und integrierte diese in meine sonderpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Nach Beendigung einer Qualifizierung zur Erlebnispädagogin stellte sich mir die Frage, welche Möglichkeiten und Grenzen die Erlebnispädagogik in der Freizeitgestaltung für Menschen mit Behinderungen bieten kann. Mit Einzelpersonen arbeitete ich bereits und konnte auf vielseitige erlebnispädagogische Erfahrungen zurückblicken, nicht jedoch mit einer Gruppe in Form einer Freizeit. Ich erfuhr bei der LEBENSHILFE KÖLN e.V., bei der ich seit ca. vier Jahren als Mitarbeiterin des FeD¹ sowie als Betreuerin bei Freizeiten tätig bin von der Idee, eine Stadtranderholung mit erlebnispädagogischen Ansätzen durchzuführen. Ich konnte somit meine Gedanken in die Tat umsetzen und organisierte in Zusammenarbeit mit dem Mitarbeiterteam und der LEBENSHILFE KÖLN e.V. eine fünftägige Stadtranderholung mit erlebnispädagogischen Ansätzen für Jugendliche mit Behinderungen. Diese Freizeit bildet den praktischen Teil meiner Arbeit (vgl. Kap. 3). Nach eingehender Betrachtung der Literatur legte ich meinen Beobachtungsschwerpunkt auf die folgende Fragestellung:

Inwiefern bereichern erlebnispädagogische Aktivitäten die Erfahrungsmöglichkeiten von Menschen mit Behinderung?

Aus dieser Fragestellung ergibt sich folgender Aufbau der Arbeit:

Die Arbeit ist zweigeteilt: in einen theoretischen (Kap. 1, 2) und einen praktischen (Kap. 3) Teil.

Im ersten Kapitel '**Erlebnispädagogik**' wird die grundlegende Begriffsbestimmung von 'Erlebnis' und 'Erlebnispädagogik' dargestellt. Im weiteren wird auf die Entwicklungsgeschichte verwiesen, die den heutigen Standort der Erlebnispädagogik verdeutlicht. Die Merkmale und Elemente erlebnispädagogischer Aktionen werden vertieft, da sie eine wichtige Grundlage für das Projekt 'Abenteuerland' bilden. Im Anschluss wird das für die Erlebnispädagogik grundlegende Menschenbild aufgezeigt. Das Kapitel schließt mit einer kritischen Auseinandersetzung, die auf mögliche Grenzen in der erlebnispädagogischen Arbeit hinweist.

Das zweite Kapitel '**Menschen mit Behinderungen**' verdeutlicht zum einen die Schwierigkeit der Begriffsbestimmung von 'Behinderung', zum anderen werden Aspekte der Lebenswirklichkeit (Umweltbedingungen) von Menschen mit Behinderungen genannt und defizitäre Lebenssituationen erläutert. Durch die inhaltliche Verbindung mit dem Thema des ersten Kapitels findet eine Auseinandersetzung mit den Erfahrungsmöglichkeiten von Menschen mit Behinderungen statt, die der theoretischen Grundlegung dienen. In der Projektbeobachtung wird den Erfahrungsmöglichkeiten nachgegangen, um Perspektiven und Möglichkeiten einer Verbesserung der Lebenswirklichkeit aufzuzeigen.

¹ Familien entlastender Dienst: Freizeitbetreuung eines Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen durch einen Mitarbeiter der LEBENSHILFE Köln e.V.

Das dritte Kapitel '**Abenteuerland**' befasst sich mit dem oben erwähnten Projekt. Voraussetzung dafür ist die Darstellung der angewandten empirischen Forschungsmethode: die teilnehmende Beobachtung als qualitative Sozialforschungsmethode zur Wirkungsanalyse eines erlebnispädagogischen Projektes. ~~Wichtig~~ werden die Rahmenbedingungen, die Planungsinhalte und die Durchführung des Projektes beschrieben und kritisch reflektiert.

Im vierten Kapitel '**Rückblick auf das Projekt in Bezug auf die Erfahrungsmöglichkeiten von Menschen mit Behinderungen**' findet eine kritische Gesamtauswertung der Ergebnisse der Projektbeobachtung statt. Die Erfahrungsmöglichkeiten und die daraus folgende Beeinflussung der Lebenswirklichkeit werden untersucht. Es werden Verbesserungsvorschläge aus den gewonnenen Erkenntnissen für die erlebnispädagogische Arbeit mit Menschen mit Behinderungen erarbeitet, die in weiteren Projekten Berücksichtigung finden sollen.

Im abschließenden fünften Kapitel '**Ausblick**' wird eine Zusammenfassung der Arbeit mit einem Ausblick auf Umsetzungsmöglichkeiten der gewonnenen Ergebnisse vorgenommen.

Im '**Anhang**' findet der Leser Sekundärinformationen, die für das Projekt und die daraus gewonnene Reflexion ergänzend hinzugezogen worden sind. Dazu gehören die Protokolle der täglichen Mitarbeiterreflexionen sowie der Abschlussreflexion. Zudem sind die Ergebnisse der Teilnehmerreflexionen tabellarisch aufgeführt.

Diese Arbeit soll Notwendigkeiten und Perspektiven des erlebnispädagogischen Arbeitens mit Menschen mit Behinderungen aufzeigen, mit dem Ziel, einer Verbesserung der Lebenswirklichkeit dieses Personenkreises beizutragen. Um neue Möglichkeiten zur Durchführung einer erlebnispädagogischen Freizeit mit Menschen mit Behinderungen aufzuzeigen, werden kritische Beobachtungen und Reflexionen angeführt.

Folgendes wird angemerkt: Die Gestaltung dieser Arbeit orientiert sich an den neuen Recht Schreibregeln. Um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen, wird während der gesamten Arbeit auf die explizite Nennung der femininen Form verzichtet und die maskuline Form stellvertretend für beide verwandt. Die Namen der Teilnehmer des Projektes wurden aus Datenschutzgründen geändert, andere namentlich erwähnte Personen wurden um Erlaubnis gefragt.

Teil I: Theorie

1 Erlebnispädagogik

Dieses Kapitel zeigt einen theoretischen Abriss über die Erlebnispädagogik. Nach einer näheren Begriffsbestimmung soll die Entstehungsgeschichte den Standort der Erlebnispädagogik verdeutlichen. Anschließend werden wesentliche Merkmale und Inhalte genannt, die als Basis für das in Kap. 3 beschriebene Projekt gelten. Auf der Darstellung des Menschenbildes in der Erlebnispädagogik liegt besondere Gewichtung. Abschließend wird die Erlebnispädagogik kritisch durchleuchtet. Auf eine allgemeine Darstellung der Ziele und der methodischen Maßnahmen erlebnispädagogischer Aktivität-

ten wird in diesem Kapitel verzichtet, da in der Konzeption des Projekts exemplarisch auf diese Aspekte eingegangen wird (Kap. 3.3.1; 3.3.2).

1.1 Begriffsbestimmung von 'Erlebnis', 'Erlebnispädagogik'

Um einen grundlegenden Einblick in das Thema 'Erlebnispädagogik' zu geben, werden die Begriffe 'Erlebnis' und 'Erlebnispädagogik' näher erläutert. Ich weise jedoch darauf hin, dass keine eindeutige Begriffsbestimmung möglich ist, da viele unterschiedliche Auffassungen existieren.

1.1.1 Die Begriffe 'Erlebnis', 'Erleben'

Man begegnet in der heutigen Zeit immer wieder und in den unterschiedlichsten Bereichen dem Begriff 'Erlebnis': Erlebnisbad, Erlebnisurlaub, Erlebnissport u.v.m.

Doch was heißt 'Erleben' und was ist ein 'Erlebnis'?

"Erleben ist zunächst einmal der allgemeinste Begriff für das Erfassen der Wirklichkeit und zugleich für unsere Bewusstseinszustände"(SCHÖNDORF, 1995, S.23).

Laut ZIEGENSPECK (in STIMMER, 2000) ist Erleben

das subjektives Innwerden von Vorgängen, (...) die als bedeutsam empfunden werden. Die Erfahrung stellt dann die Summe von Erlebnisanteilen dar; Erfahrung ist das durch eigenes Erleben und eigene Anschauung erworbene Wissen. Und aus Erfahrungen erwachsen schließlich Erkenntnisse. Erlebnis, Erfahrung und Erkenntnis sind wichtige Begriffe in der und für die Erlebnispädagogik (S. 184).

Nach SCHÖNDORF setzt das subjektive, bewusste Innwerden ein Erfassen, also Erkennen der Wirklichkeit voraus. Der Mensch erkennt die Welt nicht nur im Sinne einer neutral-objektiven Information, die er von ihr erhält, sondern er ist ein Wesen mit einem reichen Innenleben, das mit dem, was es von außen wahrnimmt und verarbeitet, in enger ganzheitlicher Beziehung steht. Deswegen erkennt der Mensch nicht nur die Welt, er erlebt sie! (vgl. SCHÖNDORF, 1995, S.23).

Von Erleben als Gesamtheit all dessen, was in unserem Bewusstsein vor sich geht, ist auf die spezifischen Wesensmerkmale hinzuweisen:

SCHLESKE (1987) liefert drei unterschiedliche Merkmale von Erlebnissen, und zwar das 'Neue und Fremde', das 'Überraschende' und das 'Gefährliche' (vgl. S.33). Die Erlebnismerkmale werden dabei in der individuell erfahrbaren Situation nur vor dem Hintergrund der schon gemachten Erfahrungen der Person wirksam und erhalten somit einen subjektiven Charakter.

SCHAD (1996) spricht von zwei "polaren Verständnisweisen":

1. Erleben als das herausgehobene Erlebnisereignis, das durch eine besondere Intensität, Nachhaltigkeit und Eigenart ausgezeichnet ist.
2. Erleben als Grundweise psychischen Seins, als Innwerden von Vorgängen oder Zuständen der Innen- und Außenwelt (S.222).

Hier wird deutlich, dass es einerseits um Grenzerfahrungen geht, und andererseits das Erleben in die Lebensphilosophie als grundlegende Qualität menschlicher Existenz einbezogen wird.

Dieser zweiten Auffassung ist auch DILTHEY (1833-1910), in dessen Werken die Begriffe 'Leben' und 'Erleben' eine zentrale Bedeutung gewinnen. Das Erleben ist unmittelbar mit dem Leben verknüpft, es ist zugleich innen und außen, Gegenständliches und Zuständliches. "Denn im persönlichen Erlebnis ist ein seelischer Zustand gegeben, aber zugleich in Beziehung auf ihn die Gegenständlich-

keit der umgebenden Welt" (DILTHEY zit. in BITTNER, 1995, S.190). Aus DILTHEY's Einzeluntersuchungen zum Begriff Erlebnis hebt NEUBERT (1990, S.20ff) sieben Momente als wesentlich heraus, die mit folgenden Merkmalen beschrieben werden:

1. Die Grundeigenschaft des Erlebnisses ist die *Unmittelbarkeit*, mit der das Leben von dem Individuum selbst erfasst wird. "Die Realität Erlebnis ist für uns dadurch da, dass wir in ihrer innwerden (...); Erlebnis ist eine Realität, unmittelbar als solche auftretend, (...) nicht gegeben und nicht gedacht." (DILTHEY zit. in NEUBERT, 1990, S.20).
2. Das Erlebnis ist eine *gegliederte Einheit* und bezeichnet einen Teil des Lebensverlaufes in seiner totalen Realität, also konkret und ohne Abzug.
3. Diese Erlebniseinheit besteht aus einem *mehrseitigen Spannungsgefüge*: dem Totalitätscharakter, dem Subjekt-Objekt-Bezug, der Allgemeingültigkeit und der Individualität.
4. Der *historische Charakter* des Erlebnisses besagt zum einen, dass ein Erlebnis auf jeden Menschen Einfluss ausübt und ihn verändert, und zum anderen, dass alles bisher Erlebte das Erlebnis beeinflusst.
5. Dieser geschichtliche Charakter des Erlebnisses erscheint als *Entwicklungsfähigkeit*, als dynamische Einheit.
6. Durch den *Objektivationsdrang* tritt das Erlebnis aus dem Subjekt heraus.
7. Diese schöpferische Kraft des Erlebnisses begründet schließlich den Zusammenhang von *Leben – Ausdruck – Verstehen*. Ein Erlebnis kann nacherlebt und nachempfunden und so zu einer Bereicherung des Selbst werden (vgl. ebd.).

BOLLNOW kritisiert diese Sicht des Erlebens als einseitig auf den Gefühlszustand reduziert, in einer "haltlosen Subjektivität". Statt dessen muss für ihn das Erlebnis die "Ganzheit der Seelenkräfte" und "den Menschen in Einheit mit seiner Welt" erfassen (BOLLNOW, 1955 zit. in BITTNER, 1995, S.190).

Auf das Erleben als ganzheitliches Erfassen geht SCHÖNDORF wie folgt näher ein: "Wir sind Menschen, die Eindrücke bekommen, Gefühle haben, Gedanken wälzen, Erfahrungen machen; kurzum, wir sind Menschen, die etwas erleben" (SCHÖNDORF, 1995, S.26f). Erlebnisse sind Teile einer Ganzheit von Erleben, nämlich diejenigen Erfahrungen, die uns besonders beeindrucken, prägen oder betreffen. Das bedeutet, Erleben wird zum Erfahren und kann zur Erkenntnis wachsen. Erlebnisse machen das Leben erst lebenswert, geben ihm seinen besonderen Reiz und seine spezielle Qualität (Eg. 1998, S.20). Ein Erlebnis ist: das ist ein solches, das meine Tiefe wach ruft, zum Leben ruft, das mich auf eine bisher unbekannte Weise fühlen lässt: ich bin" (BAUER, 1998, S.201). Ein Erlebnis hat demnach eine sehr ausgeprägte und einzigartige Färbung. Diese Intensität kann bei einer Wiederholung nicht mehr in gleicher Weise hergestellt werden. Es stellt ein besonderes, subjektiv und emotional empfundenes Ereignis dar, welches sich aus dem Alltagsfluss heraushebt und auf die gesamte Persönlichkeit einwirkt.

1.1.2 Der Begriff 'Erlebnispädagogik'

Das Wort 'Erlebnispädagogik' ist als zusammengesetztes Wort zu begreifen. "Die zugrunde liegende Substanz, die es zusammenhält und ihm einen höheren Sinn verleiht, ist das 'Erlebnis'. 'Pädagogik' ist ein Additivum" (HÄNDEL, 1995, S.5).

Das Erscheinungsbild der Erlebnispädagogik ist schwer zu erfassen, somit fällt es leichter zu definieren, was Erlebnispädagogik nicht ist:

Erlebnispädagogik ist nicht Schulung in speziellen Sportarten, wie sie von kommerziellen Sportorganisationen angeboten werden; sie ist nicht gleichzusetzen mit Extremsportarten, Sportunterricht und Fitnesstraining, paramilitärischen Aktivitäten, Überlebenstraining; Abenteuer und Risiko finden nicht ohne pädagogische (Vor-/Während-/Nach-) Betreuung statt (REINERS, 1995, S.17).

Wichtige Kriterien natursportlich akzentuierter Erlebnispädagogik werden von FUNKE aufgestellt:

Die Arbeit muss:

- Erlebnis und Erfahrung in der Natur beinhalten,
- auf der Mitverantwortung jedes Teilnehmers (...) beruhen,
- die Kenntnisse und das Handeln ausdrücklich lehren, die für das Bestehen des Unternehmens gebraucht werden,
- soziale Beziehungen aus der Unternehmung heraus stiften,
- sich an Jugendliche an der Schwelle des Erwachsenseins wenden,
- zum Personal nicht nur Pädagogen, sondern vor allem auch Fachleute der Sache zählen,
- ein gewisses Risiko beinhalten, das (...) kontrolliert und begrenzt, aber nicht völlig ausgeschaltet werden kann,
- erzieherisch gemeint sein (FUNKE zit. in ZIEGENSPECK, 1992, S. 112).

Diese Kriterien sind durch einige wichtige Aspekte zu ergänzen: Neben erlebnispädagogischen Aktivitäten in der Natur ist es auch möglich, erlebnispädagogische Aktionen innerhalb von Städten, Turnhallen o.ä. stattfinden zu lassen. Die Aktionen sind nicht auf Kinder und Jugendliche beschränkt, sondern wenden sich auch an Erwachsene, wie z.B. in betrieblichen Fortbildungen oder einem Managertraining. Durch diese Kriterien, deren Ganzheitlichkeit betont werden soll, entsteht ein Gesamteindruck, der einer Definition allerdings noch nicht entspricht.

Laut ZIEGENSPECK ist Erlebnispädagogik eine Teilwissenschaft der Pädagogik und damit selbst eine Wissenschaft mit eigenen Methoden und Inhalten.

"Erlebnispädagogik ist Erziehung: die jugend- und sozialerzieherische Potenz muss bei allen Vorhaben und unter allen Umständen definiert sein und sichtbar bleiben, also die jeweilige Praxis begründbar und transparent machen" (ebd., S. 125).

Er stellt einen umfassenden Katalog vor, welcher die Merkmale der Erlebnispädagogik aus seiner Sicht transparent macht:

Erlebnispädagogik sollte immer in einem Atemzug zu nennen sein

- mit Freude, Spaß und Lust,
- mit Schönheit allemal,
- auch mit Lernen, Leisten und Erfolg nach Überwindung und bei Überwindung von Widerständen,
- mit Selbstbestimmung und kritischer Überprüfung von Fremdbestimmung,
- mit neuen Erkenntnissen durch selbst gewonnene Erfahrungen,
- letztlich mit der Durchsetzung vitaler Interessen (...),
- mit dem Ernstnehmen natürlicher Bedürfnisse (...),
- und mit menschlicher Herzlichkeit (...) (ZIEGENSPECK, 1992, S.132).

HECKMAIR/MICHL (1998) widersprechen der Ansicht, Erlebnispädagogik sei eine Teilwissenschaft der Pädagogik: Sie sehen die Erlebnispädagogik als Methode. Sie unternehmen einen Definitionsversuch, aus dem sich mit Bezug auf die genannten Aussagen die folgende Eingrenzung des Begriffes entwickeln lässt:

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 Persönlichkeit fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten (S.75).

Sie betonen auch, dass diese Definition keine endgültige ist, sondern zur Weiterentwicklung und Ergänzung auffordert.

OELKERS allerdings geht davon aus, dass Erlebnisse sich nicht konstruieren lassen. Folglich kann es für ihn auch keinen Zusammenhang zwischen Erziehung und Erlebnis geben.

Von Erlebnispädagogik kann im strengen Sinne daher keine Rede sein, es sei denn als Schlagwort in der Selbstverständigung ratloser Pädagogen. Was immer die Erlebnisse von Kindern (...) sein mögen, an sie können sich keine pädagogischen Ziele richten, weil ihre Folgen nicht absehbar noch beherrschbar sind (OELKERS zit. in BEDACHT, 1994, S.107).

Erlebnisse und ihre individuelle Wirkung werden von ihm in Bezug auf erzieherische Ziele in Frage gestellt. Sicher ist aber, dass sie den Menschen in individueller Art und Weise bereichern und verändern. Dabei bleibt der pädagogische Einfluss auf die Wirkungsweise eines Erlebnisses gering. Es können zwar Erlebnisräume und -möglichkeiten geboten werden, ob und wie ein Erlebnis eine gewünschte Wirkung erzielt, liegt jedoch in der Hand des Individuums.

Die Darstellung der verschiedenen Definitionsansätze aus der Literatur, von denen nur einige exemplarisch wiedergegeben wurden, macht die Vielschichtigkeit des Begriffs Erlebnispädagogik deutlich. Meine Auffassung von Erlebnispädagogik kommt der von ZIEGENSPECK am nächsten. Ich betrachte die Erlebnispädagogik als eine Teildisziplin der Pädagogik, die viele Chancen einer positiven pädagogischen Beeinflussung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene beinhaltet, die individuell genutzt und umgesetzt werden können. In dem in Kap. 3 beschriebenen Projekt versuche ich, erlebnispädagogische Inhalte und Aktivitäten durch bestimmte Methoden, die später genauer erläutert werden, in die Freizeitgestaltung der Jugendlichen zu integrieren.

1.2 Die Entstehungsgeschichte der Erlebnispädagogik

In diesem Kapitel soll ein Einblick in die historische Entwicklung der Erlebnispädagogik gegeben werden, um die Entwicklung mit ihren zahlreichen Einflüssen bis hin zum heutigen Verständnis von Erlebnispädagogik nachvollziehen zu können.

1.2.1 Die Wurzeln der Erlebnispädagogik

Bei der eingehenden Betrachtung der historischen Entwicklung der Erlebnispädagogik wird deutlich, dass es sich vielmehr um eine Spurensuche als um eine systematische Analyse handelt. Diese Spuren legen den Ursprung der Erlebnispädagogik nicht eindeutig fest (vgl. HECKMAIR/MICHL, 1998, Die)ersten Ansätze einer Erlebnispädagogik reichen weit zurück. Schon vor mehr als 2000 Jahren entwickelte PLATO (427-374 v. Chr.) eine Philosophie über die 'sittliche Erziehung' des Menschen und forderte eine ganzheitliche Sichtweise von Körper, Geist und Seele sowie Individuum und Ge-

sellschaft (vgl. REINERS, 1995, S.15). Er ging davon aus, dass eine Erziehung, die auf eine 'schöne Seele' gerichtet ist, zugleich eine Erziehung im Interesse des Staates darstelle. Denn "die Wohlgestimmtheit der Seele, erreichbar durch eine in der richtigen Mischung bzw. Integration von 'Gymnastik' und 'Musik' dargebotenen Erziehung, fördere sowohl Tapferkeit wie Besonnenheit" (PLATO zit. in BAUER, 1993, S.8).

Ein weiterer Ansatz geht zurück auf den französischen Aufklärer ROUSSEAU (1712-1778), der das Kind mit seinen wahren Bedürfnissen in den Mittelpunkt stellte. Er forderte ein Recht des Kindes auf sein Eigenleben, ohne das Eingreifen von Erziehern (vgl. HECKMAIR/MICHL, 1998, S.3ff). Er empfahl Handlung und Erfahrung mit allen Sinnen als Unterrichtsprinzip und nicht die einseitige Wissensvermittlung durch Worte, denn "Kinder vergessen leicht, was sie gesagt haben oder was man ihnen gesagt hat, aber nicht, was sie getan haben oder was man mit ihnen tat" (ROUSSEAU zit. in REINERS, 1995, S.15f). Gute Erziehung macht für ROUSSEAU die eigene Befindlichkeit, Zufriedenheit und das Glück aus, und sie beinhaltet die Fähigkeit, die Freuden und Leiden des Lebens ertragen zu können (vgl. HECKMAIR/MICHL, 1998, S.9).

Während ROUSSEAU die theoretischen Grundgedanken entwickelt hatte, setzte sie THOREAU (1817-1862) 100 Jahre später in die Praxis um. Er forderte nachdrücklich die Umkehr zur Natur, zur Einfachheit und Einsamkeit, um daraus Kraft für gesellschaftspolitisches Engagement zu gewinnen, wie er es in seinem 'Walden - Experiment' selbst vorlebte. Ihm ging es um Unmittelbarkeit und Augenblick, um eigene Erfahrung, um Lernen durch Versuch und Irrtum und um möglichst reale Situationen (vgl. HECKMAIR/MICHL, 1998, S.9ff).

DEWEY (1859-1952), der wohl wichtigste amerikanische Pädagoge des 20. Jahrhunderts gilt in den USA und in Kanada als Vater des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens. "Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie" (Dewey 1993 zit. in HECKMAIR/MICHL, 1998, S.32), weil jede Theorie nur durch Erfahrung eine Bedeutung gewinnt. Er betrachtet die Erfahrung als den 'Lernort' seiner Pädagogik; in dieser Auffassung liegt der entscheidende Einfluss auf die ~~Technikpädagogik~~ ~~Lebensphilosophie~~ ~~philosophie~~, die Lebensphilosophie und die Psychologie des Verstehens, die hier nur kurz umrissen werden sollen, befassten sich grundlegend mit den Fragen des 'Er-lebens'. Als bedeutende Vertreter sind HEIDEGGER (1889-1976), JASPERS (1883-1969) und SARTRE (1905-1980) zu nennen. HEIDEGGER stellte die Frage nach dem 'Sein', nicht nach dem reinen 'Da-sein'. "Der Sinn des Lebens entschlüssele sich nicht durch das Bewältigen des 'Da-seins', sondern durch das 'Sein', also die Vollzugsweise des Lebens" (HEIDEGGER zit. in BAUER, 1993, S.8). JASPERS hat sich in diesem Zusammenhang mit den Erfahrungen der Grenze des menschlichen Daseins beschäftigt, und dabei festgestellt, "dass erst die Kommunikation zwischen Menschen, denen es radikal um ihr eigenes und das 'Selbst-Sein' der anderen geht, zum Existenzsprung der 'Vernunft' vordringt" (JASPERS zit. in BAUER, 1993, S.9). Für SARTRE stand der Begriff der Freiheit im Vordergrund, denn "Freiheit (...) erreiche der Mensch nur durch sein Engagement und die von ihm akzeptierte Verantwortung für sein Handeln." (SARTRE zit. in BAUER, 1993, S.9).

Der Vertreter der Lebensphilosophie und der Psychologie des Erlebens DILTHEY (1833-1911) übertrug solche existenzphilosophischen Grundgedanken auf den Bereich der Pädagogik, indem er ausführte, dass es keine Metaphysik des 'Erkennens' geben könne, aber eine des 'Erlebens'.

Da Erlebnisse völlig individuelle, und daher auch nicht manipulierbare, irrationale emotionale Ereignisse sind, ein inneres Bewegt- und Ergriffensein, genau deshalb benötigen Erlebnisse ihrer rationalen Durchdringung, wenn eine Einheit von Denken und Fühlen, von Erlebnis und Erfahrung hergestellt werden soll (BAUER, 1993, S.9).

Für DILTHEY spielte also das Erwaschen der Erkenntnis aus der Erfahrung durch das Erleben eine zentrale Rolle (vgl. Kap. 1.2.1).

BERGSON (1833-1911) betrachtete das Erleben als die einzig wirklich denkbare Freiheit für das verzeitlichte Subjekt. Seine hieraus abgeleitete These lässt unmittelbar die Erlebnispädagogik erkennen.

Wir sind frei, wenn unsere Handlungen aus unserer ganzen Persönlichkeit hervorgehen, wenn sie sie ausdrücken, wenn sie jene undefinierbare Ähnlichkeit mit ihr haben, wie man sie zuweilen zwischen einem Kunstwerk und seinem Schöpfer findet (zit. in OELKERS, 1994, S.99).

Die eigentliche Wurzel der Erlebnispädagogik stellt jedoch die Reformpädagogik dar, die Ende des 19. Jahrhunderts als Folge der Kultur- und Bildungspolitik entstand. Der Begriff des Erlebens spielte in nahezu allen reformpädagogischen Bewegungen eine große Rolle. Besonders heftige Kritik richtete die Reformpädagogik gegen die bestehende Erlebnisarmut der Schule, in der die rein kognitive Wissensvermittlung vor die ganzheitliche Bildung und das handwerkliche Können gestellt wurde. Dagegen richtete sich die Forderung nach erlebnishaftem Lernen und spannender Aufbereitung des Unterrichtsstoffes mit möglichst direktem Lebensbezug, d.h. eine Erziehung ausgehend von den Interessen und Bedürfnissen des Kindes. Zentrale Begriffe wie Erlebnis, Ergriffenheit, Augenblick, Unmittelbarkeit, Individuum und Gemeinschaft, Natur, Echtheit und Einfachheit gerieten in den Blick (vgl. HECKMAIR/MICHL, 1998, S.18ff). In dieser Zeit ist der erste Höhepunkt der Erlebnispädagogik, die sich von da an in Methoden und Inhalten weiterentwickelte, anzusiedeln.

Weitere Impulse für eine neue Entwicklung der Pädagogik gingen von der Landerziehungsheimbewegung begründet durch LIETZ (1868-1919), der Jugend-, Arbeits-, Kunst- und Wandervogelbewegung aus, die mit ihren reformpädagogischen Prinzipien in Verbindung mit den danach entstandenen Schulrichtungen wie z.B. Montessori-Schule², Waldorfschule³, Summerhill⁴ stehen (vgl. REINERS, 1995, S.12f), auf die in dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden kann. In den 30er und 40er Jahren des 20. Jahrhunderts missbrauchte der Nationalsozialismus die erlebnispädagogische Jugendarbeit zur vormilitärischen und ideologischen Erziehung. Er stütze sich dabei auf 'Turnvater' JAHN (1778-1852), der das Turnen nicht nur als körperliche Stärkung, sondern auch als vormilitärischen Drill und als Ausdruck der Gesinnung betrachtete (vgl. BRANDT, 1998, S.30). Erlebnispädagogik wurde durch die Vereinnahmung ihrer erzieherischen Elemente in das nationalsozialistische Gedankengut ins falsche Licht gerückt und ihres ursprünglich geisteswissenschaftlich fun-

² Montessori, Maria (1870-1952), ital. Ärztin, Pädagogin; forderte Sinnestätigkeit des Kindes, Selbsterziehung und -tätigkeit bes. in der Kindergartenerziehung (MEYERS GROSSES HANDLEXIKON, 1998).

³ Waldorfschule: auf den Grundsätzen der Anthroposophie R. Steiners aufgebaute einheitl. Gesamtschule (MEYERS GROSSES HANDLEXIKON, 1998).

⁴ Summerhill: engl. Internatsschule bei Leiston, 1921 von A.S. Neill gegr. Dieser versuchte, dort im Anschluss an S. Freud und W. Reich den Gedanken einer 'repressionsfreien' Erziehung zu verwirklichen (MEYERS GROSSES HANDLEXIKON, 1998).

dierten Sinns beraubt. Sie war jahrelang mit dem Stigma behaftet, undemokratisch zu sein (vgl. STIMMER, 2000, S.184).

1.2.2 Kurt Hahn - 'Wegbereiter' der Erlebnispädagogik

KURT HAHN (1886-1974), der viele schon existierende Ideen verschiedener pädagogischer und philosophischer Richtungen zu einem neuen pädagogischen Konzept, der Erlebnistherapie, zusammenfasste, wird aus heutiger Sicht als eigentlicher "Urvater" der Erlebnispädagogik gesehen (vgl. REINERS, 1995, S.16; sowie BAUER, 1993, S.25). Die verschiedenen Einflüsse auf seine Erziehungsvorstellungen werden im folgenden Zitat deutlich:

Man könnte sie [d.h. seine Erziehungsvorstellungen] im Schnittpunkt der geistesgeschichtlichen Linien von PLATO und den englischen Public Schools über die Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts einerseits, sowie vom amerikanischen Pragmatismus in der Gestalt von WILLIAM JAMES bis zu den Landerziehungsheimen - insbesondere der LIETZ'schen Prägung - andererseits, ansiedeln (RÖHRS, 1966 zit. in BAUER, 1993, S.25).

Daraus können die drei Grundpfeiler der Pädagogik HAHNs abgeleitet werden:

1. Die 'sittliche Erziehung' des Menschen durch Nachahmung und Übung nach PLATO, die das Individuum in ganzheitlicher Sichtweise von Körper, Geist und Seele erfassen will (vgl. Kap. 1.2.1).
2. Das Modell der 'Pädagogischen Provinz' nach GOETHE (1749-1832), PESTALOZZI (1746-1827) und LIETZ, welches die Erfahrungs- und Erlebensräume als in sich geschlossene und wohl abgestimmte Bewährungsfelder für die jugendliche Unternehmungslust abgrenzen will.
3. Die Wichtigkeit eines 'moralischen Äquivalents des Krieges' in der Erziehung nach JAMES, w o nach Emotionen durch konkrete motorische Aktionen entladen werden sollen (vgl. BAUER, 1993, S.26ff).

Er nannte sein Konzept "Erlebnistherapie", weil es sich an Defiziten orientierte und die Angebote therapeutische Wirkung haben sollten. Darin wird der Unterschied zur Erlebnispädagogik deutlich, die pädagogische und nicht therapeutische Aspekte in den Vordergrund stellt. HAHN kritisierte den Verfall der körperlichen Tauglichkeit (durch die von ihm genannte "Zuschauerkrankheit"), der Selbstinitiative und Spontaneität, der Geschicklichkeit und Sorgfalt, und der Fähigkeit zur Empathie in der damaligen Gesellschaft (vgl. REINERS, 1995, S.15). Er setzte diesen 'Zivilisationskrankheiten' der 20er Jahre vier erlebnispädagogische Grundelemente in seiner Erlebnistherapie entgegen:

- Das *körperliche Training* soll Selbstüberwindung und Selbstentdeckung in Form von leichtathletischen Übungen oder auch Natursportarten wie Bergsteigen, Kanufahren, Skilaufen, Segeln ermöglichen;
- Die *Expedition* hat das Ziel der Selbstbewährung bei mehrtägigen Touren in herausfordernden Naturlandschaften mit intensiver Vor- und Nachbereitung;
- Das *Projekt* dient der Ausbildung von Selbstverantwortung, Sorgsamkeit und Wagemut durch die selbstständige Bearbeitung einer handwerklich-technischen bzw. künstlerischen Anforderung;
- Den *Rettungsdienst* ist wirksamstes Erziehungsmittel, "weil der Jugendliche durch den Einsatz seiner Existenz für das Wohl des Nächsten ein ganz neues Lebensverhältnis gewinnt" (RÖHRS, 1966 in BAUER, 1993, S.34).

Die vier genannten Aktivitäten standen unter dem gemeinsamen Motiv des Erlebens, da HAHN von einer unbewussten Wirkung des Erlebnisses auf das Verhalten, die Einstellung und das Wertesystem des Betroffenen ausging. Das Erleben wird nach ihm in der Gemeinschaft realisiert, indem unmittelbare und ernsthafte Situationen gemeinschaftlich und kooperativ gemeistert werden, und damit Konsequenzen von Verhalten in konkreten Handlungen erfahrbar werden. Ziel seines Konzeptes war letztendlich die Charakterbildung, also "eine Erziehung zu Verantwortung durch Verantwortung" (REINERS, 1995, S.15).

Die praktische Umsetzung seines Konzeptes fand zum einen in dem von ihm gegründeten Landerziehungsheim Schloss Salem statt, und zum anderen in den anschließend von ihm gegründeten sog. Kurzschulen, die sich zu den heutigen 'Outward Bound Schulen'⁵ weiterentwickelten (vgl. ebd.).

Die Wege und Werke Kurt HAHNs sind hier nur knapp dargestellt, doch das soll nicht seinen besonderen pädagogischen Einfluss auf die Erlebnispädagogik schmälern. HÄNDEL (1995) drückt die Bedeutung HAHNs folgendermaßen aus:

"Er lehrte nicht, er bewegte. Er war ein Beweger. Er hinterließ im Gegensatz zu Heidegger keine Pyramiden, sondern Reste von Lagerfeuern, rund um den Globus" (S.12).

1.2.3 Aktuelle Standortbestimmung der Erlebnispädagogik

Die Darstellung der historischen Entwicklung lässt zwei Höhepunkte der Erlebnispädagogik erkennen: Lag der aus heutiger Sicht zu kennzeichnende erste Höhepunkt vor dem zweiten Weltkrieg und konzentrierte sich auf den Raum der Schule, so steuert die Erlebnispädagogik z.Zt. ihrem zweiten Höhepunkt auf der Skala erzieherischer Wertschätzung entgegen, der allerdings überwiegend im sozialpädagogischen und sozialtherapeutischen Bereich, in der Umwelterziehung und in letzter Zeit sogar in der betrieblichen Weiterbildung, gegenwärtig ist (vgl. STIMMER, 2000, S.185).

Die Frage, die in diesem Zusammenhang auftaucht, beschäftigt sich mit den Gründen für die Aktualität der Erlebnispädagogik.

Ein Grund scheint in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen zu liegen, die die Erlebnismöglichkeiten einengen. BAUER und ZIEGENSPECK benennen einige wichtige Faktoren, welche im Folgenden kurz skizziert werden:

- Die zur Verfügung stehenden Umwelt(nah)räume sind enger, gefährlicher, lauter, verschmutzter und monotoner geworden; ökologisch "wilde", ursprüngliche Räume sind kaum mehr vorhanden.
- Der vorhandene materielle Wohlstand in unserer Gesellschaft kann der Perspektivlosigkeit und Zukunftsangst vieler Jugendlicher nicht entgegenwirken.
- Die unmittelbare Umgebung vieler junger Menschen, vor allem das Familienleben, wird zunehmend unpersönlicher.
- In unserer Gesellschaft herrscht eine noch nie da gewesene Reizüberflutung durch Medien und durch elektronische Computerspiele, wodurch zunehmend passive, körperlich unterfordernde Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnet werden.

⁵ OUTWARD BOUND Schulen orientieren sich seit Gründung der ersten Einrichtung in Deutschland 1952 in Weißenhaus auch heute noch in abgewandelter Form an dem Konzept Kurt HAHNs.

- Verrechtlichung und Bürokratisierung schließen Risiko und Gefahren weitgehend aus. Die elementaren Grundbedürfnisse nach Spannung bleiben so vielfach unbefriedigt.
- Der Mangel an abenteuerlichen Tätigkeiten und Spielen kann zu Entwicklungsdefiziten und Persönlichkeitsstörungen führen.
- Gleichzeitiges Aufeinanderprallen von Über- und Unterforderung, von Reizüberflutung und Erlebnisarmut kann zu Unzufriedenheit und Verunsicherung bei Jugendlichen führen (vgl. ZIEGENSPECK, 1992, 118f; BAUER, 1995, S.149f).

Viele dieser gesellschaftlichen negativen Veränderungen lassen sich auf die von HAHN beschriebenen "Verfallserscheinungen" (s. Kap. 1.2.2) beziehen, die sich um ein Vielfaches gesteigert haben. Diese Grundlagen der Pädagogik HAHNs scheinen aktuell wie nie zuvor zu sein. 'Mangelnde Sorgsamkeit' äußert sich in unserer Konsumgesellschaft durch eine 'Wegwerfmentalität'. Egoismus und soziale Isolation drücken 'mangelnde menschliche Anteilnahme' aus. Durch die Massenmedien mit jugendspezifischer Werbepsychologie wird Ersatz für Erlebnisse geboten, der allerdings nicht die Bedürfnisse befriedigt und zu 'mangelnder Initiative' führt. Angesichts der zunehmenden Mobilität mit Auto, Bus und Bahn kann auf 'mangelnde körperliche Tauglichkeit' geschlossen werden (vgl. ~~Kapitel 2~~ heute werden die Erfahrungen aus 'zweiter Hand' beklagt, die HAHN schon im Zusammenhang mit der von ihm so bezeichneten "Zuschauerkrankheit" verurteilte. Die dadurch entstehenden Frustrationen durch Leere, Langeweile und Gleichförmigkeit des Alltags können sich durch erhöhte Risikobereitschaft in eher banalen Situationen entladen.

Jugendliche, die in besonderer Weise unter der Ereignislosigkeit des Alltags leiden, kultivieren und erhöhen ihre Risikobereitschaft zu einer gesellschaftlich unerwünschten Selbstinszenierung: Eine Mutprobe wie das 'S-Bahn-Surfen' ist die logische Steigerungsform riskanten Verhaltens, mit der sich zusätzlich ein narzißtisches Bedürfnis nach Selbstdarstellung befriedigen läßt (HECKMAIR/MICHL, 1998, S.68).

Die Erlebnispädagogik will und kann der Erlebnisarmut und ihren non-konformen Kompensationsversuchen durch 'legale' Erlebnisse Abhilfe verschaffen und stellt daher einen wichtigen Faktor in der Pädagogik dar. Folglich besteht der hauptsächliche Grund der momentanen Aktualität im Versuch der Kompensation dieser gesellschaftliche Missstände durch das Bereitstellen von Handlungsfeldern und Erfahrungsräumen, die Erlebnisse aus *erster* Hand ermöglichen.

Erlebnispädagogik will dazu beitragen, daß der Jugendliche das Abenteuer noch aus 'erster Hand' erfährt, daß er feststellt, was wirklich in ihm steckt und daß er herausgefordert wird, wie es in unserer weitgehend pflegeleicht gehaltenen, betonierten (...) und flurbereinigten Zivilisation kaum noch möglich ist (ZIEGENSPECK, 1992, S.111).

Erlebnispädagogik ist heute geprägt durch einen dominant natursportlichen Charakter, doch es werden auch "softere", weniger "materialschlachtende" Formen angeboten, bei denen das Erlebnis auch "hinter der nächsten Ecke" im Alltäglichen gesucht und gefunden wird (vgl. BAUER, 1995, ~~HECKMAIR/MICHL~~ (1998) beschäftigen sich mit der Frage: "Boomt die Erlebnispädagogik wirklich noch, oder wuchert sie mittlerweile?" Innerhalb der letzten Jahre hat sich der Stellenwert der Erlebnispädagogik in der Diskussion in Deutschland stark verändert: von der missachteten Methode in der Sozialpädagogik zum 'finalen Rettungsring' für 'schwierige' Jugendliche bis zur ernüchternden Erkenntnis über vorhandenen aber auch begrenzten Möglichkeiten, die auch den zukünftigen Standort mitbestimmen (vgl. S.258).

ZIEGENSPECK (1994) formuliert abschließend einen gegenwärtigen Definitionsansatz, der die Erlebnispädagogik – meiner Meinung nach - treffend umschreibt:

Unmittelbares Lernen mit Herz, Hand und Verstand in Ernstsituationen und mit kreativen Problemlösungsansätzen und sozialem Aufforderungsscharakter bilden den Anspruchsrahmen erzieherisch definierter, verantwortbarer und auf eine praktische Umsetzung ausgerichteter Überlegungen, die auf individuelle und gruppenbezogene Veränderungen von Haltungen und Wertmaßstäben ausgerichtet sind und durch sie veranlasst und begründet werden (S.21).

1.3 Elemente und Merkmale der Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik wird in der aktuellen Literatur vielfach mit verschiedenen 'Elementen' und 'Merkmale' in Verbindung gebracht, welche im folgenden Kapitel näher dargestellt werden. Die beschriebenen Elemente erheben dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern zeigen im Hinblick auf die Thematik dieser Arbeit eher eine Auswahl vieler verschiedener und mir wichtiger Elemente der Erlebnispädagogik.

1.3.1 Das Prinzip der Ganzheitlichkeit

Der ganzheitliche Ansatz ist ein wichtiges Grundprinzip in der Erlebnispädagogik; dies verdeutlicht schon das grundlegende Menschenbild (vgl. Kap.1.4). Der Mensch wird als ganze Person auf seiner seelischen, geistigen und körperlichen Ebene betrachtet (vgl. HECKMAIR/MICHL, 1998, S.257; HUFENUS, 1993, S.86). Das unmittelbare Lernen auf kognitiver, emotionaler, sozial-affektiver und praktisch-anwendbarer Ebene bildet die Grundlage erzieherischer und auf praktische Umsetzung ausgerichteter Überlegungen, die auf eine positive Beeinflussung des Charakters und der Persönlichkeit hinzielen.

Das "Lernen mit Herz, Hand und Verstand"⁶ nach HAHN (vgl. Kap. 1.2.2) legte einen Grundstein in der Erlebnispädagogik. Dies bedeutet auch heute, dass die Erlebnispädagogik im Gegensatz zum rein theoretischen Lernen durch praktische, künstlerische, körperbezogene, emotionale, soziale und physisch erfahrbare Situationen gekennzeichnet ist. Diese Lernelemente stehen auf einer Stufe und bedingen sich gegenseitig.

Die Erlebnisse sollen durch die Einbeziehung vieler, oder möglichst aller Sinne wahrgenommen werden, um die Erfahrungen aus 'zweiter Hand' und den Verlust der natürlichen Umwelt kompensieren zu können (vgl. HECKMAIR/MICHL, 1998, S.257). Kognitives Lernen impliziert den Erwerb von Wissen, die Verarbeitung von Informationen und die Umsetzung auf andere Bereiche. Emotionales Lernen beinhaltet zum einen die senso-motorische Dimension, d.h. das innerliche und äußerliche Begreifen, Erfahren, Ertasten, Erfühlen etc der Natur. Zum anderen schließt emotionales Lernen die affektive Dimension mit ein, wie etwa das Spüren von Freude, Angst oder Bedrohung, als auch die kreative Dimension, welche den schöpferischen Umgang mit unserer Umwelt und die Schulung der Phantasie umfasst. Praktisches Lernen bedeutet ein unmittelbares Lernen durch handwerkliche Tätigkeiten und Erfahrungen (vgl. ebd., S.87f).

⁶ Mit diesem Ausdruck lehnt sich HAHN an den von PESTALOZZI erstmals aufgestellten Ausdruck "Mit Kopf, Herz und Hand" an.

1.3.2 Das Prinzip der Handlungsorientierung

Aus dem Prinzip der Ganzheitlichkeit folgt unweigerlich das Prinzip der Handlungsorientierung. Erlebnispädagogik ist nach HECKMAIR/MICHL eine handlungsorientierte Methode, der es stets um mehr geht als um Ergebnisse.

Das 'Erfahrungslernen' nach DEWEY (siehe Kap.1.2.1) oder nach heutigem Sprachgebrauch 'Learning by doing' ist beim erlebnispädagogischen Ansatz von großer Bedeutung. Nicht das Ergebnis, der Prozess steht im Vordergrund, wie es das Sprichwort sagt: 'Der Weg ist das Ziel!' Die Auseinandersetzung mit Problemen und das aktive Ausprobieren von Lösungsmöglichkeiten, allein oder in der Gruppe, spielen eine wichtige Rolle in der erlebnispädagogischen Arbeit. Durch vielfältige, nicht alltägliche, reale und ernsthafte Situationen mit Grenzerfahrungsmöglichkeiten werden Anreize geschaffen, die mit starkem Aufforderungscharakter initiiert sind und somit zur Auseinandersetzung und zum Handeln herausfordern (vgl. REINERS, 1995, S.29).

In der praktischen Tätigkeit werden auch Grundlagen für Materialerfahrungen, für die Ausbildung von Handlungs- und Gestaltungsfähigkeiten und für die Bewahrung von Kulturtechniken gegeben. Zudem wird Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Selbstorganisation gefördert (vgl. BAUER, 1995, S.151).

Den Teilnehmern kann auf diese Weise bewusst werden, dass sie bestimmte Situationen nur durch selbsttätiges aktives Handeln verändern können (s. Kap. 2.3, 3.4, 4).

Lernen im erlebnispädagogischen Sinne heißt erfahrungsbezogenes und möglichst 'erfahrungsgesättigtes' Lernen. Erfahrungen aber lassen sich nur machen, d.h. Priorität hat in der Erlebnispädagogik immer das Handeln, die eigene 'Aktivität' (...); in Absetzung zum schulischen Lernparadigma geht hier der Lernweg eindeutig *von der Praxis zur Theorie!* Gerade deshalb bedarf es immer auch der *reflexiven Bearbeitung des Erlebten*, um es zur Erfahrung werden zu lassen (BAUER, 1995, S.152).

Des Weiteren ist es möglich, dass durch eigenständiges Handeln Ergebnisse erreicht werden, die man sich vorher nie zugetraut hätte.

1.3.3 Die Bedeutung der Natur

Die gegenwärtige Lebensumwelt vieler Menschen besteht nahezu nur noch aus Asphalt und Beton. Der Bewegungsraum in der Natur ist besonders in der Stadt sehr eingeschränkt.⁷ Auch Freizeitaktivitäten in der Natur nehmen immer mehr ab und viele Naturereignisse werden dadurch nicht mehr unmittelbar erlebt, sondern über Medien konsumiert, so dass ein verantwortungsbewusster Umgang mit der Natur mehr und mehr verlernt wird. Obwohl erlebnispädagogische Aktivitäten auch in Räumen, Turnhallen und in der Stadt erfolgreich durchgeführt werden können, z.B. city bound, ist es der Erlebnispädagogik ein wichtiges Anliegen, Erlebens- und Erfahrungsräume in der Natur bereitzustellen, um verantwortungsvolle Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln (vgl. KÖLSCH, 1995, S.232). Denn:

⁷ Der Anteil der in Städten (Gemeinden mit mindestens 5.000 Einwohnern) lebenden Bevölkerung ist in Deutschland in den letzten zehn Jahren von rund 85% auf über 87% gestiegen. Die Großstädte über 500.000 Einwohner hatten Anfang des Jahres 2000 insgesamt 11,8 Millionen Einwohner (STATISTISCHES BUNDESAMT, Statistisches Jahrbuch 2000, Wiesbaden, 2000).

Nur wer den Wert der Natur am eigenen Leibe erfährt, nur wer sie schätzt, schützt sie auch. Nirgendwo kann die ökologische Problematik deutlicher vor Augen geführt, nirgendwo können die ökologisch-praktischen Fertigkeiten besser eingeübt werden (HECKMAIR/MICHL, 1998, S.87).

Sich Zeit nehmen zum Entdecken, zum Beobachten, Riechen, Schmecken und Staunen in der Natur weckt Begeisterung und Lust am Erforschen.

SCHLEHUFER (1995) fordert, dass die Naturerfahrung, die soziale Erfahrung und die Selbsterfahrung zu einer Einheit integriert werden soll. "Es gilt vom Nebeneinander als individueller Mensch über das Miteinander in der Gemeinschaft zum Ineinander in der gesamten lebendigen Natur zu kommen" (S.285).

Erlebnispädagogen müssen sich bei der Umsetzung ihres Programms in der Natur neben den positiven Aspekten auch kritische Gedanken machen: "Wie intensiv haben wir als PädagogInnen selber eine Höhle, steile Felsen, einen Fluß, ein Bachbett als wunderschöne, faszinierende Lebensräume erlebt, wie viel bedeutet uns ihre Schönheit und ihr Schutz?" (ebd., S.289).

Die Natur ist ein zentraler Begriff in der Erlebnispädagogik und wird leider auch oft von ihr für erlebnispädagogische Aktionen ge- und missbraucht. "Sie wird benutzt als Spielwiese, tagsüber, häufig auch nachts, getreten und geschützt, mißbraucht und manchmal auch geliebt" (KÖLSCH, 1995, S. 222).

Doch bei jeder erlebnispädagogischen Aktion in der Natur muss die Bewahrung und Behütung dieser im Vordergrund stehen, um sie zu einem Bestandteil des Lebens zu machen. "Von Höhlenerkundungen sollte nicht mehr übrig bleiben als der Fußabdruck unserer Schuhe im Lehm" (HECKMAIR/MICHL, 1998, S.87).

Die Erlebnispädagogik muss also einen 'sanften Weg' gehen, um der ökologischen Verantwortung gerecht zu werden und diese auch an die Teilnehmer weiterzugeben. Dadurch ist die Chance geboten, die Erlebnispädagogik in einen wesentlich harmonischen Zusammenhang von Mensch und Natur zu bringen (vgl. DEWALD/GRAM, 1994, S.142).

"Wer Berge besteigt, Flußläufen folgt, ja Wüsten durchquert, kommt nicht umhin, sich der Verantwortung zu stellen und sein Handeln am Maßstab der ökologischen Verträglichkeit auszurichten" (HECKMAIR/MICHL, 1998, S.222).

Aus diesen Ansprüchen an die Erlebnispädagogik in der Natur erwachsen die anschließenden Forderungen für ein kritisches, verantwortungsbewusstes Denken und Handeln:

- Die Natur zu achten ist oberstes Gebot.
- Belastungen der Natur innerhalb erlebnispädagogischer Aktivitäten müssen bei Erlebnispädagogen und Teilnehmern thematisiert werden.
- Ökologisch sensible Gebiete sind zu meiden.
- Auf ökologisch bedenkliche Aktivitäten muss verzichtet werden (Abgrenzung schwierig).
- Ökologische und erlebnispädagogische Inhalte müssen verknüpft werden.
- Innerhalb der Erlebnispädagogik verfolgen ökologische Inhalte primär affektive und psychomotorische Ziele.
- Erlebnispädagogik muss im ökologischen Kontext gesellschaftspolitisch Position beziehen (auf Missstände hinweisen, Lobby machen) (vgl. DEWALD/GRAM, 1994, S.143f).

1.3.4 Die Bedeutung der Gruppenprozesse

Erlebnispädagogik zeichnet sich in der Praxis überwiegend durch Gruppenaktivitäten aus. Sie "bietet zahlreiche Entwicklungschancen im Bereich des sozialen Lernens. Gruppenprozesse gehören als konstituierender Bestandteil zur Erlebnispädagogik" (HECKMAIR/MICHL, 1998, S.113).

Das Bereitstellen von Zeit und Raum für Interaktion und Kooperation ist besonders in unserer heutigen leistungsorientierten Zeit wichtig, da Kinder immer seltener in großen altershomogenen Gruppen spielen und mehr Zeit allein verbringen. "Im Rahmen von Gruppenarbeit, also in der Begegnung mit anderen Menschen, gekoppelt mit Erfahrungen und Erlebnissen, die gute Gefühle verursachen, können Interaktions-, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit (...) angebahnt werden" (BRANDT, 1998, S.57f). In erlebnisorientierten Aktionen können Kinder erleben, wie entspannte Kommunikation, erfolgreiche Interaktion und kooperatives Bewältigen von Aufgaben nicht nur zum Erfolg führen, sondern auch Genuss verschaffen und zum individuellen Wohlbefinden beitragen. Denn gemeinsames Agieren mit anderen heißt Verantwortung übernehmen und Vertrauen in die Handlung des Partners oder die der Gruppe setzen. Im Mittelpunkt erlebnispädagogischer Aktionen steht zwar das Erlebnis, der Schwerpunkt ist jedoch im zwischenmenschlichen Bereich zu sehen (vgl. ebd., S.59). Ohne zwischenmenschliche Beziehungen innerhalb erlebnispädagogischer Aktionen würde eine Art Einzelkampf entstehen, der das Erlebnis in der Gruppe in großem Maße einschränken würde.

1.3.5 Die Bedeutung der Reflexion

Im erlebnispädagogischen Konzept wird immer wieder betont, dass erlebnispädagogische Aktivitäten das Lernen aus Erfahrung anstreben (vgl. Kap. 1.1.1, Kap. 1.2.1 u. Kap. 1.3.2). Um jedoch ein Erlebnis zur Erfahrung werden zu lassen, "bedarf es immer auch der reflexiven Bearbeitung des Erlebten" (BAUER, 1993, S.52).

Eine Reflexion kann folgende Aspekte beinhalten: Erfahrungsaustausch über das Erlebte; Verarbeitung der Erfahrungen; 'Dampf ablassen'; Planung neuer Aktivitäten mit Verbesserungsvorschlägen; Überprüfung der Transfermöglichkeiten (vgl. BRANDT, 1998, S.85).

Eine direkt im Anschluss durchgeführte Reflexion hat konkreten Bezug zum gerade Erlebten und knüpft unmittelbar an die Erfahrungen an. Durch einen intensiven Gedankenaustausch, den der Pädagoge in eine bestimmte Richtung leiten kann, können Ereignisse, Emotionen und Erfahrungen aufgearbeitet werden, um eine Verbindung zwischen Erleben und Verstehen bis hin zur Einsicht herstellen zu können. Dabei ist es wichtig, nach dem prozessorientierten Prinzip die Erfahrungen in den Vordergrund zu stellen, die auf dem Weg zum Ziel gemacht wurden, und nicht das Erreichen des Zieles selbst (vgl. Kap.1.3.2). Entscheidend sind die Bewältigungsstrategien, die die Gruppe angewandt hat, um die Herausforderung positiv zu meistern (vgl. REINERS, 1993, S.11).

Die Teilnehmer sind zumeist erfüllt von den intensiven Erfahrungen und Erlebnissen und zeigen einen hohen Diskussionsbedarf. Gerade bei extremen Gruppenprozessen, die durch Initiativspiele und Problemlösungsaufgaben provoziert werden, muss Raum für Austausch und Diskussion gegeben werden.

Bei der praktischen Umsetzung der Reflexion werden in der Literatur verschiedene Methoden vorgeschlagen, auf die in dieser Arbeit wegen der großen Bandbreite nicht im Einzelnen eingegangen ~~Ab~~schließend ist darauf zu verweisen, dass Reflexionen in angeleiteter oder freier Form unter Einbeziehung kreativster Möglichkeiten durchgeführt werden können, wie z.B. durch die Einbindung von Metaphern oder anderen veranschaulichenden Mitteln (vgl. Kap. 1.3.7). Durch eine nonverbale Reflexion kann manchmal mehr zum Ausdruck gebracht werden als durch Worte, besonders im Hinblick auf ein Klientel mit sprachlichen Schwierigkeiten, wie es bei Menschen mit einer Behinderung der Fall sein kann. Der Aspekt der Reflexion wird in dem dargestellten Projekt intensiv aufgegriffen (vgl. Kap. 3.3.2).

1.3.6 Die Bedeutung des Transfers

Der Aspekt des Transfers ist ein sehr umstrittener Punkt der Erlebnispädagogik und in seiner Wirksamkeit nicht eindeutig bewiesen. Der Hauptstreitpunkt ergibt sich aus der Frage: "Wie können Teilnehmer die Erfahrungen, die in einem Umfeld (Extremsituationen in den Bergen, auf Flüssen und dem Meer) gemacht werden, das sich deutlich von ihrem Alltagsleben unterscheidet, in ihr normales Leben transferieren?" (REINERS, 1993, S.10).

Alle Erfahrungen werden von jedem Individuum subjektiv erlebt und können von dem Erlebnispädagogen nicht mit Gewissheit interpretiert werden. Es gibt also keine Erfolgskontrollen, da ein Erfolg nicht überprüfbar ist.

Ebenso ist es schwierig, den Transfer in den Alltag nachzuweisen, da der Teilnehmer nach der Aktion den Ort und die Nähe zum Pädagogen verlässt und evtl. Lerneffekte verborgen bleiben bzw. nicht greifbar oder beobachtbar sind.

Das zentrale Problem des Transfers liegt nach BÜHLER in transferhemmenden oder -verhindernden Aspekten. Er stellt in diesem Zusammenhang zunächst eine Diskrepanz zwischen der Lernsituation bei kurzzeitpädagogischen Maßnahmen und der Anwendungssituation im Alltag fest. Das Lernen während erlebnispädagogischer Aktivitäten findet in einem strukturierten überschaubaren Rahmen statt, in einer von ihm sog. "Insellage", die die Außenbezüge und Umwelteinflüsse ausschließen (vgl. BÜHLER zit. in HECKMAIR/MICHL, 1998, S.200). Auf diesen Aspekt wird in Kap. 1.5 näher eingegangen. HECKMAIR/MICHL (1998) interpretieren diese Kritik eher als Missverständnis, da ihrer Meinung nach unmittelbare erlebnispädagogische Erfahrungen real existent und konkret fassbar sind und ebenso Auswirkungen auf das Handeln im Alltag haben. Ansonsten wären "nur Alltagserlebnisse für einen Transfer in den Alltag geeignet" (S.200).

Ohne Zweifel lässt sich feststellen, dass der Aspekt des Transfers einen Schwachpunkt in der erlebnispädagogischen Arbeit ausmachen kann. Für die Teilnehmer ist oft der Sinn und Zweck eines Transfers nicht vollständig nachvollziehbar, da er auf vielen verschiedenen Ebenen des menschlichen Bewusstseins verläuft: von der Anregung über die Einsicht bis hin zur Veränderung der eigenen Lebenssituation. Der Erlebende soll die Erlebnisse zuerst reflektieren und auf sich wirken lassen, sie dadurch einordnen und dann das Beste für sich persönlich daraus ziehen und in seinem Verhalten umsetzen.

Der Erlebnispädagoge trägt also eine große Verantwortung, indem er die Reflexion und den anschließenden Transfer mit geeigneten Methoden und passenden Medien plant und anleitet. Der Vorgang des Transfers muss individuell an jede Gruppe und Situation angepasst sein, um eine optimale Wirkung zu erzielen.

HUFENUS (1993) ist der Ansicht, dass der Transfer nicht allein als etwas dem Erlebnis Folgendes verstanden werden darf, sondern er muss auch während des erlebnispädagogischen Projektes permanent geschehen (vgl. S.89). Er stellt die für ihn wesentlichen Voraussetzungen eines wirkungsvollen Transfers zusammen und ist der Meinung, dass der Transfer erfolgreicher ist, wenn:

1. die Ziele mit dem Vorher und Nachher vernetzt sind;
2. der Transfer ein integrierter Teil des erlebnispädagogischen Prozesses ist;
3. die Lernerfahrungen an eindruckliche Erlebnisse und Metaphern gekoppelt sind;
4. das Programm einen initiatorischen Aspekt hat ('Point of no return'! (Unumkehrbarkeit));
5. das Projekt möglichst viele lebenspraktische Elemente hat;
6. Lernerfahrungen mit zunehmenden Alltagsbezug wiederholt werden;
7. die Verarbeitung von Lernerlebnissen auch kognitiv erfolgt;
8. Leiterpersonen projektübergreifend begleiten;
9. die Erwartungen bezüglich Zielerreichung (bei allen Beteiligten) nicht zu hoch gesteckt sind (ebd.).

Resümierend lässt sich sagen, dass der Transfer als fester Bestandteil in der Erlebnispädagogik nicht abzustreiten ist, aber der Vorgang des Transfers verantwortungsbewusst gewählt und durchgeführt werden muss, um seine Wirkung nicht zu verfehlen.

1.3.7 Das Metaphorische Modell nach BACON

Ein für den anschließenden Praxisteil wichtiger Aspekt in der erlebnispädagogischen Arbeit ist das 'Metaphorische Modell' nach BACON (1998). An diesem Modell wird exemplarisch auf die möglichen Wirkungen erlebnispädagogischer Aktionen eingegangen. Auf eine ausführliche Beschreibung aller existierenden Wirkungsmodelle wird in dieser Arbeit verzichtet.

'Isomorphie' und 'Metaphorik' als neue Konzepte in der erlebnispädagogischen Arbeit gewannen in den letzten Jahren mehr und mehr an Bedeutung (vgl. SCHWIERSCH, 1994, S.160). BACON als der wichtigste Vertreter des Metaphorischen Modells stützt sich mit seinen Aussagen auf den schweizer Psychiater und Tiefenpsychologen JUNG (1876-1961), der sich mit dem "kollektiven Unbewußten" beschäftigte, "das sich z.B. in Mythen und Märchen manifestiert" (KNAUR, 1999, S.55/459).

Zunächst sollen die Begriffe erläutert werden:

'Isomorphie' bedeutet die "Formgleichheit zwischen der äußeren erlebnispädagogischen Situation, der Aufgabe und ihrem Setting⁸ und innerpsychischen, gruppenspezifischen Strukturen oder Lebensweltstrukturen der Teilnehmer/innen" (SCHWIERSCH in KÖLSCH, 1994, S.160). Der wesentliche Unterschied zu Metaphern besteht darin, dass Isomorphien die Voraussetzung für Metaphern bilden, und dass Metaphern Isomorphien erst bewusst machen und damit in ihrer Allgemeingültigkeit über sie hinaus gehen.

"Metaphern sind mit symbolhafter Sprache beschriebene Bilder von Situationen und Geschehnissen, die vergleichend auf andere Situationen übertragbar sind" (HUFENUS, 1993, S.93).

⁸ engl.: Ort, Umgebung, Lage

BACON (1987) verzichtet in seinem Modell auf die Reflexion bzw. die Nachbesprechung, da seiner Meinung nach isomorphe Situationen aus sich heraus pädagogisch wirken.

Eine verbale (oder anderweitig symbolisierte) Reflexion, die das Erlebnis zu einer in den Lebensbezug integrierbaren Erfahrung zu veredeln versuche, sei nicht unbedingt vonnöten, da die Symbolisierung bereits unbewusst im Tun vollzogen werde (SCHWIERSCH in KÖLSCH, 1994, S.160).

Seine Kritik bezieht sich auf die verbreitete Methode, "die Intensität des Augenblicks ebenso wie die zermürbende Länge und Schwere einer Tour totzureden - in Ritualen, in denen die Selbstdarstellungsmanie der Pädagogen Gelerntes wieder zerschlagen kann" (HECKMAIR/MICHL, 1998, S.54).

Nach BACON befinde sich der Teilnehmer während eines Kurses in zwei Realitäten gleichzeitig: zum einen in der aktuellen Kursrealität, zum anderen - psychologisch gesehen - in der isomorphen Alltagssituation. Bei strukturähnlichen Problemsituationen findet zuerst ein Transfer der alten Verhaltensmuster des Alltags in den Kurs hinein statt, nach neuer und erfolgreicher Lösung werden die neuen Verhaltensstrategien in die Alltagssituation übertragen.

Ein Beispiel: Im Idealfall erwirbt der Teilnehmer metaphorisch gesehen durch die Beherrschung der Navigation mit Karte und Kompass auch die Fähigkeit, den rechten Lebensweg zu finden (vgl. REINERS, 1995, S.65).

Um passende Isomorphien zu finden, ist auf verschiedene Aspekte zu achten, um Ziele und Erwartungen erfüllen zu können. Zum einen ist es notwendig, die Situation geschlechtsspezifisch zu orientieren, da "Abenteuer-Handeln in hohem Maße mit den klassischen Männerrollenstereotypen isomorph ist" (SCHWIERSCH, 1994, S.164; vgl. Kap. 1.5). Der Pädagoge muss die Personen in der Gruppe und den momentanen Stand der Gruppe sowie das Isomorphienpotential der jeweiligen Aktion sehr gut kennen. Im Mittelpunkt steht daher die Berücksichtigung der verschiedenen Interaktionsebenen und Verhaltensmuster. Doch trotz Einschätzung der Gruppe können Isomorphien auch komplett konträr zur geplanten Wirkung verlaufen. So kann z.B. eine Aufgabe, die die Gruppenkooperation fördern soll, tatsächlich egoistisches Verhalten fördern. Denn gerade die oft ungeplanten 'Ränder' der erlebnispädagogischen Aktion können isomorph erlebt werden, z.B. beim Klettern: 'Typisch, dass X sich vorgedrängelt hat' (vgl. ebd., S.163f).

Auch kann der Pädagoge durch seine nur vagen Einblicke in das soziale Umfeld der Teilnehmer mit seinen konstruierten Isomorphien völlig daneben treffen. Er kann Gefahr laufen, sich an seinen eigenen Projektionen zu orientieren und sein 'Klientel' mit Missdeutungen und Fehlinterpretationen zu traktieren (vgl. HECKMAIR/MICHL, 1998, S.56). Der Lernraum sollte deshalb nicht durch die isomorphe Situation determiniert sein, sondern so offen sein, dass die Teilnehmer ihre eigenen Bezüge, Phantasien und Entwicklungsthemen einbringen können (vgl. Kap. 3.3.4).

Neben der Isomorphie und der Metapher stehen nach BACON die Archetypen, deren genaue Darstellung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.⁹

⁹ Das Konzept der 'Archetypen' wurde von C.G. JUNG entwickelt. Der Begriff 'Archetype' ist gleichbedeutend mit Urform, Urbild, Muster. J. behauptet, dass dieses best. Originalmuster in jeder menschl. Psyche reproduziert ist u. dass dadurch bestimmt wird, wie die Welt wahrgenommen u. erlebt wird (REINERS, 1995, S. 76f).

1.4 Das Menschenbild in der Erlebnispädagogik

Für das Arbeiten im erlebnispädagogischen Bereich ist es wichtig, sich mit Menschenbildern aneinander zu setzen und ein für sich gültiges zu bestimmen (vgl. Kap. 2.1). In diesem Kapitel wird allgemein ein Einblick in Menschenbilder innerhalb des erlebnispädagogischen Ansatzes gegeben, um die grundsätzliche Einstellung der Erlebnispädagogik gegenüber dem Individuum deutlich zu machen. Eine weitere Differenzierung findet in Kap. 2.1 statt.

"Die Erlebnispädagogik bietet einer Reihe von Menschenbildern Platz, die sie von jeweils unterschiedlichen Standpunkten aus beurteilen", sagt (MICHL, 1995, S.212). Es wird damit auf die Schwierigkeit aufmerksam gemacht, dass nicht nur ein einziges definierbares Menschenbild in der Erlebnispädagogik existiert. Ein Menschenbild ist abhängig von vielen Aspekten, besonders der Personwahrnehmung. Man kann seine Wahrnehmung von Menschen an deren Problemen ausrichten, oder man kann versuchen, ihre Ressourcen wahrzunehmen. Denn "wer die Probleme sucht, wird sie finden, und er wird aufhören können, zu suchen: Er findet immer das selbe. Wer die Ressourcen sucht, wird seinen Blick verändern müssen. Und, er wird immer etwas Neues finden" (ebd., S.144f). Die Orientierung an vorhandenen Ressourcen heißt also, an den Stärken der Person anzusetzen; es heißt aber im tieferen Sinne auch, darauf zu vertrauen, dass sich ein Prozess einstellen wird, der das Wachstum und die Entwicklung des Individuums fördert. Das dahinterstehende Menschenbild ist humanistisch, d.h. man nimmt den Menschen so an, wie er ist und nimmt ihn mit seinen Stärken und Schwächen wahr (vgl. ebd.). Das soll nicht heißen, dass jegliche Kritik zu vermeiden ist, denn durch die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen personalen und sozialen Identität formt und festigt sich das Selbstkonzept.

Diese Auffassung impliziert, dass man den Menschen als Ganzes wahrnimmt. Das Prinzip der Ganzheitlichkeit ist ein wichtiges Element der Erlebnispädagogik (s. Kap. 1.3.1), das wiederum das zugrunde liegende Menschenbild widerspiegelt. "Hirn, Herz und Hand sind drei wesentliche und durchaus verschiedene Elemente eines Menschenbildes" (WEIS, 1994, S.49) und der handlungsorientierten Erlebnispädagogik (vgl. Kap. 1.3.1).

Für die erlebnispädagogische Arbeit bedeutet das:

Je einseitiger ein Menschenbild ist, desto leichter sind gezielte einseitige Maßnahmen zu begründen und anzusetzen. Je umfassender und komplexer ein Menschenbild ist, desto umfassender und komplexer müssen die entsprechenden Maßnahmen sein (WEIS, 1994, S.60).

REINERS (1995) geht davon aus, dass Menschen mehr Ressourcen und Kompetenzen haben, als sie glauben (vgl. S.21). Die Erlebnispädagogik hat demnach die Aufgabe, von den vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen auszugehen und dadurch den Teilnehmer davon zu überzeugen, dass er weitere Fähigkeiten besitzt, die er bisher nicht wahr genommen hat.

Wie und was erlebt wird, hängt also davon ab, inwiefern man sich und andere als ganzheitliche Menschen mit Leib, Geist und Seele sieht. "Und dazu brauchen wir wohl eine Pädagogik, die uns das Erleben nicht verlernen lassen will, eine Erlebnispädagogik, die von einem ganzheitlichen Menschenbild ausgeht" (WEIS in WALSER, 1995, S.55).

In dem in Kapitel 3 dargestellten Projekt wurde der Aspekt eines ganzheitlichen Menschenbildes besonders berücksichtigt.

1.5 Kritische Anfragen an die Erlebnispädagogik

Es erscheint schwierig, in der aktuellen Literatur auch aktuelle Kritik zu finden, denn die Argumente gegen die Erlebnispädagogik sind teilweise überholt. Der Meinung sind jedenfalls HECKMAIR/MICHL (1998), doch sie sagen auch:

Ohne Zweifel gibt es ernstzunehmende Argumente gegen die Erlebnispädagogik, zudem birgt der erlebnispädagogische Ansatz in sich selbst zahlreiche Möglichkeiten zur Fehlentwicklung: von der Minimalpädagogik zum Mannbarkeitsritus, von der esoterischen Verschmelzung mit der Natur bis zum Leistungssport, der Natur zum Sportgerät reduziert

(S. 199)
In dieser Aussage werden die wichtigsten Kritikpunkte genannt, die im Folgenden näher betrachtet und im Hinblick auf die Ausführungen von HECKMAIR/MICHL kritisch durchleuchtet werden sollen (vgl. Kap. 1.2.3).

1.5.1 Der Theoriedefizit

Kritiker der Erlebnispädagogik werfen ihr vor, dass sie eine "Minimalpädagogik" sei, in der das Handeln um seiner selbst willen geschehe (vgl. MICHL, 1995, S.205). Sie sei eine "Modeerscheinung aus der Mottenkiste", die sich immer noch auf nationalsozialistische Inhaltsziele beziehen lasse, da eine theoretische Basis für eine reflektierte Praxis fehle (vgl. BEDACHT/MANTLER in BEDACHT, 1994, S.119f).

BAUER nimmt mit seinen Aussagen Bezug auf FRITSCHI, der schon ähnliche Bedenken bzgl. einer fundierten Theorie geäußert hat. Ihm "scheint häufig der Bezug, die Abstimmung zu fehlen zwischen den Medien und den Lern-, Bildungs- und Entwicklungsfragen, die das jeweilige Klientel hat, genauer eigentlich: das jeweilige Individuum" (BAUER, 1993b, S.33).

Dieser Kritikpunkt bezieht sich auch auf die fragwürdige Beschaffenheit der Erlebnisse, welche oft mit "thrill"¹⁰, "action"¹¹ und "sensation seeking"¹² umschrieben werden und in keinem direkten Zusammenhang zur Zielgruppe und ihrer spezifischen Situation stehen. Es wird in einigen erlebnispädagogischen Aktionen zu schnell nach dem Erfolgreichen, Vordergründigen, Äußerlichen und Berausenden gesucht und weniger nach dem Inhaltlichen gefragt, dem eigentlich Pädagogischen. Im Endeffekt kommen dabei dominant harte, aktionistische und spektakuläre Erlebnisse heraus, in denen es nur noch um den persönlichen "Kick" geht. Wo bleibt das Einfühlsame, das Behutsame, das Sensible, das Kreative und Phantasievolle, wonach Kinder und Jugendliche fragen? (vgl. Hecksmaier 1998, S.199)
Die Erlebnispädagogik muss dies noch mit dem Arrangieren von Erlebnissen sensibel umgehen.

1.5.2 Wie wirksam ist der Transfer?

Eine zweite kritische Anfrage richtet sich an die Wirksamkeit des Transfers auf den Alltag, besonders bei erziehungsschwierigen Jugendlichen? Auf diesem Gebiet existieren keine stichhaltigen Beweise und es liegen nur wenig empirische Untersuchungen vor (vgl. Kap. 1.3.6). Gerade in der Arbeit mit Problemgruppen wird der Erlebnispädagogik oft eine Aufgabe zugeschrieben, die sie kaum erfüllen

¹⁰ engl.: aufregendes Erlebnis, Schauer, Beben, Sensation

¹¹ engl.: Handlung, Tätigkeit

¹² engl.: Sensationen begehren, nach Sinnesempfindungen streben.

kann: "Kurzzeitpädagogische Maßnahmen vermögen in der Regel keine jahrelang gewachsenen Defizite zu beseitigen!" (BEDACHT/MANTLER, 1994, S.123).

Dieser Aussage stellen HECKMAIR/MICHL (1998) die Ergebnisse einer empirischen Studie gegenüber, bei der festgestellt wurde, dass fast die Hälfte der befragten ehemaligen Teilnehmer eines 'Outward Bound Kurses' (vgl. Kap. 1.2.2) nach 8-23 Jahren rückblickend einen "ursächlichen Einfluß (...) auf das eigene persönlich-individuelle wie persönlich-soziale Verhalten" bestätigten. Daraus lässt sich schließen, dass "kurzzeitpädagogische Kurse prinzipiell dazu in der Lage sind, die Persönlichkeitsentwicklung der Probanden in nicht unerheblichem Maße zu fördern" (S.201).

Die Wirkung einer Maßnahme ist abhängig von dem Verlauf und der Transferfähigkeit der Pädagogen und von der Transferleistung der jeweiligen Problemgruppe. Ist die Aktion wenig isomorph mit der Situation der Teilnehmer, kann man auf keine langfristigen Persönlichkeitsveränderungen hoffen (vgl. Kap. 1.3.7).

1.5.3 Geschlechtsspezifische Differenzierung

Unter dem geschlechtsspezifischen Blickwinkel stellt sich die Frage, ob "Inhalte, Ziele und Methoden der Erlebnispädagogik sich nicht vorwiegend und unreflektiert an der männlichen Interessenlage und Bedürfnisstruktur ausrichten und die Mädchen dabei wieder einmal das Nachsehen haben" (HAUBENSCHILD/KRAUS, 1995, S.151).

LINDENTHAL (1993) trifft in der Erlebnispädagogik auf "ein von Männern besetztes Gebiet" (S.49). Sie ist der Meinung, dass es in der erlebnispädagogischen Theorie an geschlechtsspezifischer Differenzierung fehle, besonders im Hinblick auf die unterschiedliche Sozialisation, z.B. dem Bezug zum eigenen Körper, der Hygiene und der Sexualität. LINDENTHAL fordert gerade in diesem Bereich eine deutliche Bezugnahme auf Mädchen, "denn die hier genannten Stichworte sind Brennpunkte, in denen sich die Benachteiligung, Unterdrückung und Schädigung der Mädchen zeigt" (ebd., S.52).

BEDACHT/MANTLER (1994) sagen aus, dass die Erlebnispädagogik weder die klassische Rollenverteilung stabilisiert, noch die kritische Auseinandersetzung mit dieser fördert (vgl. S.120). Ein Grund hierfür ist die noch immer herrschende Meinung, dass bei gleichen Zugangsbedingungen für Jungen und Mädchen auch automatisch gleiche Chancen entstehen. Doch dabei wird die besondere Situation von Mädchen in der Gesellschaft, ihre spezifischen Lebenslagen und Belange nicht berücksichtigt. Eine unreflektierte Koedukation ist von daher nicht ausreichend, um den Bedürfnissen der Mädchen in angemessener Weise gerecht zu werden (vgl. HAUBENSCHILD/KRAUS, 1995, S.152). Diesen Schwachpunkt bekamen wir während der Durchführung des Projektes zu spüren, da wir mit unserem erlebnispädagogisch orientierten Programm zumindest die Interessen einer Jugendlichen nicht genügend berücksichtigen konnten (s. Kap. 3.4.3).

Den Mädchen wird der Zugang zu erlebnispädagogischen Aktionen vielfach erschwert: zum einen wird der Lernraum Wald oder Berg eher von Männern eingenommen, zum anderen dominieren bei den Erlebnispädagogen weitgehend Männer, wodurch die Identifikationsmöglichkeit mit einer Frau für die Mädchen fehlt. Die erlebnispädagogischen Aktivitäten wie Klettern, Wandern, Bergsteigen, Kanufahren oder Orientierungslauf spielen sich in Bereichen ab, in denen Jungen traditionell stärker

etabliert sind, demnach werden die Mädchen mit fremden Erfahrungen und Rollenwidersprüchen konfrontiert; es gibt nun mal keinen weiblichen 'Winnetou'!

Ein weiteres Problem stellt die Körperlichkeit dar, die in der Jugend eine übergeordnete Rolle spielt und die bei der Erlebnispädagogik häufig im Mittelpunkt steht, wie z.B. beim Anlegen des Klettergurtes, bei Vertrauensübungen u.ä.. Das Körpergewicht wird für die anderen erfahrbar und oft wird intensiver Körperkontakt hergestellt, z.B. beim Vertrauensfall in die Arme der Gruppe.

Die kritische Reflexion dieser geschlechtsspezifischen Aspekte hebt hervor, dass in der Erlebnispädagogik entsprechende Rahmenbedingungen mit geschlechtsspezifischer Differenzierung geschaffen werden müssen, damit die traditionellen Rollenzuschreibungen nicht verstärkt werden. Die Mädchen müssen mit ihren speziellen Interessen und Bedürfnissen berücksichtigt werden, sofern sich diese wirklich von denen der Jungen unterscheiden. Es sollen ihnen Chancen für neue Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten geboten werden (vgl. HAUBENSCHILD/KRAUS, 1995, S.154ff). Es besteht jedoch die Gefahr, die Mädchen durch diese besondere Berücksichtigung in die traditionell weibliche Rolle hinein zu drängen, ohne ihre individuelle Persönlichkeit zu beachten.

Planung, Durchführung und Reflexion erlebnispädagogischer Aktionen benötigen ein entsprechendes Verantwortungsbewusstsein seitens der Pädagogen, die versuchen sollten, alle kritischen Aspekte weitgehend auszuschalten. Entscheidend ist die Auffassung, mit der der Pädagoge einer erlebnispädagogischen Maßnahme und ihren Teilnehmern gegenübertritt. Ist man sich dieser Verantwortung nicht bewusst, kann die Erlebnispädagogik leicht ihr Ziel verfehlen.

2 Menschen mit Behinderungen

In diesem Kapitel wird versucht, eine gewisse Vorstellung von Menschen mit Behinderungen zu erlangen, um sich teilweise in ihre spezifische Lage hineinversetzen zu können. Dafür ist es notwendig, den Begriff der 'Behinderung' zu analysieren und auf Probleme bei der Begriffsklärung aufmerksam zu machen. Wichtig erscheint mir außer dem, dass ein für mich gültiges Menschenbild dargestellt wird, welches als Grundlage für das in Kap. 3 beschriebene Projekt und dessen Auswertung (s. Kap. 4) gesehen wird. Daraufhin wird auf die Lebenswirklichkeit der Menschen mit einer Behinderung mit ihren Möglichkeiten und Grenzen näher eingegangen. Abschließend beschäftige ich mit den Erfahrungsmöglichkeiten anhand von Erlebnissen von Menschen mit Behinderungen, die anschließend in Kap. 3 und Kap. 4 untersucht werden.

2.1 Der Begriff der 'Behinderung'

Der Umgang mit dem Begriff der 'Behinderung' soll in diesem Kapitel greifbar gemacht werden. Dabei wird auf eine Differenzierung zwischen geistigen, körperlichen oder anderen Behinderungs-

formen verzichtet, da meinem Verständnis nach eine solche Differenzierung eine Stigmatisierung¹³ verstärken würde. Es soll ein ganzheitliches Menschenbild jedem Menschen gegenüber aufgezeigt werden, bei dem die Art der Behinderung oder die Art des 'Anders- seins' keine Rolle spielt. Für ein besseres Verständnis des Begriffes 'Behinderung' und für die Darlegung der Entwicklungsgeschichte wird der Behinderungsbegriff vorerst nach unterschiedlichen mittlerweile überholten Ansätzen erläutert. Daraufhin wird der Blick auf eine ganzheitliche Sichtweise gelenkt, die die Basis für das für mich gültige Menschenbild bildet.

2.1.1 Annäherung an den Begriff der 'Behinderung'

Ausgehend von defizitären - heute kritisch diskutierten - Definitionen des Begriffes 'Behinderung' wird die unzureichende Sichtweise dargestellt, die den Menschen "zum bloßen Objekt von Erklärungen" (SPECK, 1997, S.43) macht und ihn seiner Individualität und Einzigartigkeit beraubt.

In Definitionen werden oft die fehlenden Fähigkeiten eines Menschen in den Vordergrund gestellt, und die vorhandenen Fähigkeiten geraten durch die negativen Umschreibungen und diskriminierenden Bewertungen in den Hintergrund. Die Betonung liegt auf den Defiziten des Menschen mit Behinderung. Ein Beispiel für diese eher negativ wertende Sichtweise ist eine der ersten Definitionen in der Geistigbehindertenpädagogik von BACH aus den 70er Jahren, die besagt, dass unter dem Behinderungsbegriff im wissenschaftlichen Sinne eine individuelle, objektiv feststellbare, prinzipiell komplexe, relative, prinzipiell mobile, unterschiedlich bedingte, umfängliche und schwere und langfristige Beeinträchtigung der Lernvoraussetzungen und Beeinträchtigung durch besondere Lernanforderungen bei Personen aller Altersstufen im Vergleich zur Regelgegebenheit (BACH 1976, zit. in FORNEFELD, 1998a, S. 39).

zu verstehen ist. Bei der in dieser Definition deutlich werdenden eingeschränkten Sichtweise wird nur ein Teilaspekt des Menschen betrachtet, der seiner Gesamtpersönlichkeit nicht gerecht wird.

Aus ähnlicher Sichtweise definiert der Ausschuss "Sonderpädagogik" des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES, bestehend aus bekannten Vertretern der Sonderpädagogik (BACH, BLEIDICK u.a.), den Begriff der 'Behinderung' (vgl. SANDER, 1990, S.78):

Als behindert im erziehungswissenschaftlichen Sinne gelten alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten so weit beeinträchtigt sind, daß ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert ist. Deshalb bedürfen sie besonderer pädagogischer Förderung (DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1973, S.32).

Während bei BACH die Beeinträchtigungen an der für die Gesellschaft geltenden 'normalen'¹⁴ Entwicklung, die als Maßstab für alle Menschen genommen wird, gemessen werden, bringt der DEUTSCHE BILDUNGSRAT den Aspekt der Gesellschaft mit hinein. Doch Gesellschaft wird auch im Sinne der von der Gesellschaft festgelegten Normen gesehen, die nach Anpassung verlangen.

¹³ Der Terminus 'Stigma' wird von GOFFMANN definiert: 'Ein Individuum, das leicht in gewöhnlichen sozialen Verkehr hätte aufgenommen werden können, besitzt ein Merkmal, das sich der Aufmerksamkeit aufdrängen und das bewirken kann, dass wir uns bei der Begegnung mit diesem Individuum von ihm abwenden, wodurch der Anspruch, den seine anderen Eigenschaften an uns stellen, gebrochen wird. Es hat ein Stigma, d.h., es ist in unerwünschter Weise anders, als wir es antizipiert hatten' (GOFFMANN zit. in SPECK, 1998, S.233).

¹⁴ 'normal': regelgerecht, vorgeschrieben, allg. üblich, geistig gesund (KNAURS LEXIKON, 2000, S. 674).

Doch da stellt sich die Frage: Was ist 'normal'? FORNEFELD (1998b) nimmt kritisch Stellung, indem sie sagt, dass 'Behinderte' als nicht 'normal' erlebt werden, weil sie den bestehenden Erwartungen nicht entsprechen und den Rahmen vertrauter Werte und Regeln familiärer, institutioneller wie gesellschaftlicher Art sprengen. 'Behinderung' wird mit etwas Fremdem verbunden, das im Kontrast steht zum Eigenen, Vertrauten, zum Gewohnten, d.h. zu den eigenen Erfahrungen. Diese Befremdung verunsichert, denn man ist von Normalitäts-Normen abhängig, die helfen, das eigene Leben und das Zusammenleben mit anderen Menschen zu regeln. Es existieren für 'Behinderte' keine 'Ersatz-Werte', mit denen Verunsicherungen überwunden werden könnten, also fühlt man sich diesem 'Fremden' ausgeliefert (vgl. S.85f).

Die Beziehungsschwierigkeit zwischen Behinderten und Nichtbehinderten könnte durch die oben genannten Aussagen erklärt werden. Die gestörte oder nicht vorhandene Beziehung stellt den wichtigsten Grund für die Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen durch Menschen ohne Behinderungen dar.

In den Blick muss der ganze Mensch als individuelle Persönlichkeit in Interaktion mit den Anforderungen der Umwelt genommen werden, weniger die festgelegten äußerlichen Normen. Das führt zu der pädagogischen Sichtweise von SPECK (1997), der 'Behinderung' vielmehr als einen komplexen Begriff sieht, als ein Ergebnis aus verschiedenen Teilbegriffen:

- "aus einer organischen Schädigung (Zentralnervensystem),
- aus individuellen Persönlichkeitsfaktoren und
- aus sozialen Bedingungen und Einwirkungen" (S.40).

Erst das Zusammenwirken dieser Teilfaktoren ergibt den Behinderungsbegriff unserer Gesellschaft, der mit Vorurteilen behaftet ist.

Wie SPECK bestätigen auch HEESE/SOLAROVA die These, dass Eigenschaften oder Merkmale, die als Behinderung angesehen werden, abhängig von allgemeinen Wertsetzungen, Erwartungen, Gewohnheiten einer Gesellschaft sind. Je nachdem, in welcher sozialen Umwelt ein Mensch lebt, wird er als behindert (stark oder weniger stark) oder als nicht behindert angesehen (vgl. HEESE/SOLAROVA, 1996, S.242). Das bedeutet, dass ein behinderter Mensch durch pathologische Schwierigkeiten Anpassungsprobleme an die bestehenden Normen aufweist, wobei die Anpassungsmerkmale von der Gesellschaft und dem individuellen Umfeld vorgegeben werden.

Die Suche nach einer allgemeinverbindlichen Definition von Behinderung erweist sich als hoffnungslos und auch sinnlos, denn *die Behinderung* als feststehendes Merkmal gibt es nicht. Auf diese Schwierigkeit weist SPECK (1997) hin: Eine Definition bedeutet immer, etwas genau und endgültig festzulegen; und eine Festlegung auf von der Gesellschaft abgewertete Merkmale bedeutet eine Stigmatisierung (vgl. S.41).

Egal wie offen der Begriff 'Behinderung' definiert wird, er grenzt den Personenkreis immer ein und provoziert bzw. festigt Stigmata. SPECK sagt auch, dass sich jeder Mensch immer in Veränderung und Entwicklung befindet, ein feststehender Begriff bzw. eine Definition aber stillsteht und einer individuellen Entwicklung keinen Raum lässt. Die Werte und Normen, also das 'Normale', werden zu jeder Zeit beeinflusst und verändert, so dass das Bild über 'Behinderung' in der Gesellschaft und Wis-

senschaft zum einen abhängig von den Lebensbedingungen der jeweiligen Zeit, und zum anderen abhängig von den Einstellungen der Beobachter in der Gesellschaft ist. Die Begriffsbedeutung hängt von der Person ab, die ihn verwendet. Durch eine wissenschaftliche Klärung des Begriffs können nur Aussagen *über* den behinderten Menschen gemacht werden. Dem Beobachter fehlen die persönlichen Erfahrungen mit einer geistigen Behinderung und dadurch können verfälschte Erkenntnisse gewonnen werden. "Alle Aussagen nicht (...) behinderter Personen über den (...) behinderten Menschen sind daher nur mit Vorbehalt adäquate Aussagen" (SPECK, 1997, S.43).

Die Darstellung der verschiedenen Ansätze macht deutlich, dass der Terminus 'Behinderung' sehr komplex und vielschichtig ist, und dass "ohne Aufbereitung der individuellen Lebensgeschichte, des aktuellen Handlungsniveaus in einem interaktionalen Kontext kein differenziertes Bild gewonnen werden kann und keine subjektzentrierte Förderung" (THEUNISSEN, 1991, S.297) und pädagogische Arbeit möglich ist. Auf eine Definition des Begriffes 'Behinderung' wird daher verzichtet.

2.1.2 Persönliches Menschenbild

Ich versuche, jedem Menschen offen und ohne Vorurteile gegenüberzutreten und ihn mit seinen Stärken und Schwächen als individuelle Persönlichkeit zu respektieren. Das ist wohl eher Wunsch als Wirklichkeit, denn jeder Mensch macht sich ein Bild von seinem Gegenüber und hin und wieder schleichen sich Wertungen und festgelegte Menschenbilder ein. Ich bin davon überzeugt, dass man seine Vorurteile auf ein Minimum reduzieren kann, wenn man erkennt, dass alle Menschen anders sind. Die einen sind mir fremder als die anderen, und jeder Mensch hat seine ganz individuelle Persönlichkeit. Und diese Persönlichkeit ist ein Ganzes, dass man nicht auf Teilbereiche, also z.B. seine 'Behinderung', reduzieren darf (vgl. Kap. 2.1.1). Schließlich begegnet mir der Andere, wie KLEINBACH sagt,

nicht als Mitmensch, als Freund, als Behinderter, als Unbekannter, als Kind, als Frau usw. ; er begegnet mir als Anderer in seiner Eigenartigkeit und Einmaligkeit. Erst mein vernünftiges Denken über seinen Kopf hinweg macht ihn zu einem Exemplar irgendeiner Auch-Mensch-Gruppe (KLEINBACH zit. in FORNEFELD, 1998a, S.58).

Meine Meinung finde ich bei FORNEFELD bestätigt: "Die Andersheit des Anderen - ob behindert oder nicht behindert - ist für uns letztlich nicht begreifbar" (1998, S.87). Ich bin bei einer Begegnung dem Anderen fremd, bin also anders. Der Andere kann mich nicht vollständig verstehen, er muss mich erst kennen lernen und meine Persönlichkeit erfassen, bevor er sich in mich hineinversetzen kann. HAEBERLIN (1985) hat sich intensiv mit dem Menschenbild beschäftigt und möchte das Ziel der Entscheidung für die Werte der Würde und der Gleichheit aller Menschen erreichen (vgl. S.11).

Eine heilpädagogische Anthropologie darf sich nicht von einer umfassenden Anthropologie unterscheiden. Anders ausgedrückt: Wir haben uns dafür entschieden, daß für das behinderte Kind das gleiche Menschenbild Gültigkeit haben soll wie für uns selbst (ebd.).

Ich stimme HAEBERLIN insofern zu, dass die Gleichheit aller Menschen Grundlage unseres Handelns sein sollte. Solange in unserer Gesellschaft Werte und Normen existieren, die sich vordergründig an der Leistungsfähigkeit eines Menschen orientieren, wird eine Integration verhindert und Randgruppen bleiben weiterhin isoliert.

Ich versuche, jeden Menschen in seiner Ganzheit wahrzunehmen. Bei Menschen mit einer Behinderung nehme ich den Menschen mit seinem Äußeren, seinen Emotionen, seiner Ausstrahlung, seiner Behinderung u.v.a. wahr, aber nicht *nur* seine Behinderung. "Der Mensch *hat* nicht nur einen behinderten Körper, eine behinderte Seele oder einen behinderten Geist, sondern der (...) Mensch *ist* seine Behinderung" (FORNEFELD, 1998a, S.57). Sie gehört zu ihm, prägt ihn und macht - zusammen mit allen anderen ihn bezeichnenden Eigenschaften - seine Identität aus. Dementsprechend wichtig ist es, einen Menschen *mit* seiner Behinderung anzunehmen. Die Aussage des Schriftstellers SAAL soll diese Auffassung unterstreichen:

Denn sich mit seiner Behinderung nicht abfinden, heißt eigentlich, den ganzen Menschen nicht zu wollen, weil das Eine nicht ohne das Andere zu haben ist. Wer mich, Fredi SAAL, will, muss meine Behinderung wollen (SAAL zit. in FORNEFELD, 1998b, S.87).

In der Phänomenologie, die vor rund 90 Jahren u.a. von HUSSERL begründet wurde, wird versucht, einem Phänomen wertneutral und unvoreingenommen zu begegnen, um sich auf das Wesentliche und Bedeutsame der Erscheinung zu konzentrieren. Ohne näher darauf eingehen zu wollen heißt das, dass man die tatsächliche Lebenssituation von Menschen mit Behinderung kennen und ohne Vorurteile wahrnehmen muss, um sie auch verstehen zu können.¹⁵

Die oben genannten Auffassungen spiegeln das für mich gültige Menschenbild wieder und bilden die Basis für mein Verständnis von der Mehrschichtigkeit von 'Behinderung'. Sie dienen somit als Grundlage für das in Kap. 3 beschriebene Konzept des Projektes 'Abenteuerland'.

2.2 Die Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderungen

Um sich eine Vorstellung von dem Leben mit einer Behinderung zu machen, möchte ich die Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderungen näher ergründen.

Menschen mit Behinderungen leben in derselben Umwelt wie Nichtbehinderte, nur dass ihre Umwelt im weiteren Sinne durch wenig Freiraum und die Suche nach Orientierung und Identität gekennzeichnet ist. Trotz vieler Übereinstimmungen gestaltet sich ihre Lebenswirklichkeit anders als die von Menschen ohne Behinderungen. Elementare und existentielle Bedürfnisse stehen oftmals im Vordergrund, aber genauso auch Bedürfnisse nach Gemeinschaft, Akzeptanz, Selbstbestimmung, Kommunikation, Freundschaft und Liebe.

Bei den folgenden Aspekten der Lebenswirklichkeiten von Menschen mit einer Behinderung ist zu berücksichtigen, dass es sich um von außen wahrgenommene Erfahrungen und Erlebnisse handelt, die nur Vermutungen und Interpretationen zulassen. Wegen einer individuelleren Darstellung wird auf die Auswertung empirisch gesicherter Daten verzichtet.

¹⁵ vgl. Phänomenologisch orientierte Begriffsbeschreibung nach PFEFFER, auf die ich wegen des großen Umfangs nicht ausführlich eingehen kann und an dieser Stelle auf die Literatur verweise: PFEFFER, WILHELM: Handlungstheoretische orientierte Beschreibung geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung (2/1984), S. 101-111; PFEFFER, WILHELM: Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung. Würzburg 1988

2.2.1 Das gesellschaftliche Umfeld

Menschen mit befremdlichem Verhalten fallen in der Gesellschaft auf und werden von ihrem Umfeld etikettiert. SPECK (1997) hat folgende Thesen zur Stellung des Menschen mit Behinderung in der Welt aufgestellt:

1. Das Leben des Menschen mit (...) Behinderung wird durch ein außerordentliches Maß an unmittelbarer und permanenter Abhängigkeit bestimmt.
2. (...) Behinderung ruft mitmenschliches Helfen hervor.
3. Lebenshilfe für (...) behinderte Menschen ist auf die Erschließung und Wahrung von Autonomie im Gefüge sozialer Integration gerichtet (S.63).

Doch das Gefüge sozialer Integration sieht oft anders aus. Wenn ein Mensch sich nicht den gesellschaftlichen Normen anpassen kann, wird er von außen mit einem negativen Wert belastet, er erhält ein Stigma. Er wird in vielen Situationen gesellschaftlich isoliert und sozial abgewertet; seine 'Auffälligkeit' steht im Mittelpunkt sozialer Interaktionen. Sein wahres Ich, seine Gesamtpersönlichkeit, gerät in den Hintergrund und wird einer gewissen Kategorie zugeteilt, nach der er mit Richtlinien und Förderprogrammen konfrontiert wird. Seine Mitbestimmung wird in vielen Situationen nicht beachtet, erst gar nicht für möglich gehalten. Er wird in Einrichtungen 'behandelt', abgeschirmt von der Gesellschaft, geht in Sonderschulen und bleibt als Person seinem Umfeld fremd. Gewiss hat sich in den letzten Jahren schon viel in unserer Gesellschaft in Richtung Integration verändert, wie z.B. die schulische Integration, die Einrichtung von Rampen und Aufzügen in Kaufhäusern und anderen öffentlichen Gebäuden sowie das Ausbauen eines rollstuhlgeeigneten Verkehrssystems. Doch in den Köpfen der Menschen fehlt es oft an ihrer theoretischen und praktischen Umsetzung.

2.2.2 Die Fremdbestimmung

Fremdbestimmung äußert sich in Überbehütung, erlernter Hilflosigkeit (s. Kap. 2.2.3) oder auch in sozialer Abhängigkeit (s. Kap. 2.2.4). Es ist sehr schwierig, die Balance zwischen tatsächlich erforderlicher Hilfe und der Einschränkung selbstständiger Handlungsfähigkeit des behinderten Menschen zu halten. Das Leben von Menschen mit Behinderungen ist, wie unser aller Leben wohl auch, ganz ohne Fremdbestimmung kaum möglich. Doch Menschen ohne Behinderungen verfügen oftmals über geeignetere Möglichkeiten, ihre eigenen Ziele zu verfolgen und individuelle Ansichten zu vertreten. Oft wird über den Kopf eines Menschen mit einer Behinderung hinweg entschieden, bzw. Wünsche und Entscheidungen werden nicht ernst genommen. Ein derartiges Verhalten einem Menschen mit Behinderung gegenüber ist nicht berechtigt, denn Menschen mit Behinderungen sind oft in der Lage, Probleme auch ohne die Hilfe anderer zu bewältigen.

Als Folge von Fremdbestimmung durch andere Menschen hat der behinderte Mensch große Schwierigkeiten, seine eigene Persönlichkeit mit individuellen Interessen, Wünschen und Fähigkeiten aufzubauen. Durch die bewusste Lenkung von außen lernt er nicht, wie er sich in die Gesellschaft integrieren kann und 'schwimmt im Strom des Lebens mit, ohne seinen Kurs zu bestimmen'.

2.2.3 Die "Erlernte Hilflosigkeit"

SELIGMANN (1986) beschreibt die Folgen einer mangelnden Autonomieentwicklung von Menschen mit Behinderungen in seiner Theorie über die "erlernte Hilflosigkeit" wie folgt: "Menschen, die die

Erfahrung der Unkontrollierbarkeit machen, erleben ihr Handeln als sinnlos und reagieren häufiger als andere mit Apathie, Rückzug, Hilflosigkeit oder gar schweren Depressionen" (SELIGMANN zit. in THEUNISSEN, 1995, S.198).

Menschen mit Behinderungen erfahren von klein auf, dass sie dieses und jenes nicht können und es wird ihnen geholfen, ohne dass sie nach Hilfe verlangen. Diese Hilflosigkeit brennt sich in ihr Bewusstsein ein und wird als selbstverständlich angenommen. Sie verlieren den Mut und das Interesse, eigenständig besonders auch in schwierigen Situationen zu handeln. Sie erkennen, dass alles leichter und bequemer ist, wenn sie sich helfen lassen, doch dadurch werden ihnen Erfolgserlebnisse vorenthalten. Ihr Lernraum ist eingeschränkt, da sie wenige Gelegenheiten zum selbstständigen Ausprobieren und Lernen aus Versuch und Irrtum haben. Ihnen fehlt es an Erfahrungsmöglichkeiten, aus denen Erkenntnisse wachsen könnten (vgl. Kap. 2.3).

Nach SPECK kann Helfen "zu einer Institution und zu einem Mechanismus werden, der den abhängigen Menschen noch stärker bindet und seine Identität bedroht" (SPECK, 1990, S.68). Der Mensch mit Behinderung wird dadurch entmündigt und verlernt es, sich selbst zu helfen. Das Problem hat seine Ursache einerseits bei dem Hilfeempfänger, der die Hilfe unreflektiert und willenlos annimmt, andererseits bei dem Helfer und seiner Absicht, dem sog. 'Helfer-Syndrom'. Es fehlt eine gewisse Gegenseitigkeit in der Beziehung, und eine latente narzisstische Bedürftigkeit nach Anerkennung, Selbstdarstellung und Überlegenheit sowie eine indirekte Aggression des Helfers ist zu beobachten (vgl. SPECK, 1990, S.69).

Der Mensch mit Behinderung stellt fest, dass er eine gewisse Situation nicht beeinflussen kann und stellt seine bisherigen Verhaltensweisen ein. Sie werden als wirkungslos interpretiert und Hilflosigkeit wird provoziert.

Dadurch suchen gerade Menschen mit Behinderungen in ihrer Umwelt Schutz bei hilfegebenden Menschen und zeigen nur sehr zurückhaltend Eigeninitiative. Aus diesen Mechanismen entwickelt sich ein eingeschliffenes Verhaltensmuster, das zum 'Teufelskreis' für das Leben des Behinderten werden kann. Er verliert sein Vertrauen in seine Fähigkeiten und gibt Verantwortung an seine Bezugspersonen weiter, um nicht mit Problemen konfrontiert zu werden.

2.2.4 Die soziale Abhängigkeit

Jeder Mensch befindet sich in den ersten Monaten und Jahren seines Lebens in völliger Abhängigkeit. Ziel der Erziehung sollte sein, diese Abhängigkeit abzubauen und zur Selbstständigkeit hinzuführen. Doch der Spielraum selbstständigen Handelns ist für ein Kind mit einer Behinderung oft so klein, dass eine soziale Abhängigkeit wirksam bleibt, abhängig von der Schwere der Behinderung. Behinderte Menschen können oft von sich aus nur wenig aktiv zur Gestaltung ihrer Lebensumwelt beitragen, und "in ihrer Machtlosigkeit und Isoliertheit sind sie gegebenenfalls der 'sozialen Vereitelung' ihres Lebens ausgesetzt. Dieses Gehindertsein an der Verwirklichung der elementaren Lebensbedürfnisse kann in ihnen zerstörerische Tendenzen auslösen (Aggressionen, Auto-Aggressionen)" (SPECK, 1990, S.64). Behinderte sind an die Mitmenschlichkeit anderer ausgeliefert, denn jeder Mensch ist auf andere angewiesen. Wir sind alle in gewissem Maße angewiesen auf soziale Beziehungen, allerdings erreicht dieses Angewiesensein beim Behinderten ein extremes Ausmaß.

Extreme soziale Abhängigkeit bedeutet nach BACH (1991), dass "eine selbstständige Lebensführung und insbesondere die Selbstbesorgung umfänglich, d.h. durchgängig hinsichtlich vieler Funktionen in vielen Bereichen und Situationen, längerfristig, d.h. nicht nur vorübergehend, und schwerwiegend, d.h. extrem vom Regelbereich abweichend, eingeschränkt ist" (S.8).

Diese Abhängigkeit wirkt stigmatisierend und etikettierend und droht schließlich, das Selbstvertrauen zu zerstören (vgl. SPECK; 1990, S.64).

Abhängigkeit entsteht einerseits durch die Behinderung, aber auch durch das soziale Umfeld, das den Menschen in eine Abhängigkeit drängt. Er wird in seinem Lebensraum eingeschränkt.

Abhängigkeit wird zu einer Erfahrung, die den ganzen Alltag ein Leben lang bestimmt, ob es sich um die tägliche Verrichtung zur Versorgung der eigenen Person (Kleider, Toilette, Ernährung, Körperpflege), zur Gestaltung des engeren, privaten Interessenfeldes, um die Kommunikation nach außen, die Beweglichkeit im Außenbereich einschließlich des Angewiesenseins auf andere bei möglichen Gefährdungen oder in geistiger Hinsicht um die Vermittlung von Lebensinhalten und akzeptierenden Bestätigungen des eigenen Daseins handelt (SPECK, 1990, S.64).

Selbstverständlich existieren ganz erhebliche individuelle Unterschiede, und viele Menschen mit Behinderung meistern relativ selbstständig ihren Alltag. In geringem Maße bleibt jedoch eine gewisse Abhängigkeit bestehen.

2.2.5 Das Normalisierungsprinzip

NIRJE spricht von der dreifachen Behinderung, die Behinderung des Individuums, die von außen gegebene oder erworbene Behinderung durch das soziale Umfeld und das eigene Bewusstsein, behindert zu sein. Diese drei Behinderungen sind voneinander abhängig, aber die zweite, die "Last der Behinderung, die durch soziale Vernachlässigung oder Unzulänglichkeiten entsteht" (NIRJE, 1994, S.176), liegt in der Hand der Gesellschaft und des sozialen Umfelds und kann vollständig aufgehoben werden. Es geht also um die Normalisierung der Lebensbedingungen von Behinderten.

Doch was bedeutet Normalisierung konkret für Menschen mit Behinderungen? Eine Antwort findet man in dem Normalisierungsprinzip nach NIRJE:

Das Normalisierungsprinzip beinhaltet, allen Menschen mit (...) Behinderung Lebensmuster und Alltagsbedingungen zugänglich zu machen, die den üblichen Bedingungen und Lebensarten der Gesellschaft soweit als möglich entsprechen (1994, S.177).

Im folgenden werden die wichtigsten Forderungen des Normalisierungsprinzips dargestellt, die NIRJE in acht Bestandteile einteilt:

1. Ein normaler Tagesablauf, mit den Möglichkeiten des Alleinseins, der Geselligkeit, der Beschäftigung und einer geteilten Verantwortung.
2. Ein normaler Wochenablauf, mit angemessener Wohnstätte zum Leben, einer regelmäßigen Beschäftigung und Freizeit mit zwischenmenschlichen Beziehungen.
3. Ein normaler Jahresablauf, mit der Möglichkeit zu verreisen, Besuche zu machen, Feste zu feiern und Traditionen nachzugehen.
4. Normaler Lebenslauf mit altersentsprechenden Erfahrungen in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter.

5. Normaler Respekt bedeutet, den stillen Wünschen oder den Ausdrücken der Selbstbestimmung behinderter Menschen Verständnis und Berücksichtigung entgegen kommen zu lassen.
 6. Angemessener Kontakt zum anderen Geschlecht.
 7. Normaler Lebensstandard mit angemessener materieller Ausstattung.
 8. Normale Umweltbedingungen im Lebensraum, wie z.B. eine Wohnstätte von angemessener Größe und integrativer Lage mit zwischenmenschlichen, nachbarlichen Beziehungen (vgl. ebd., S.177ff).
- Ziel des Normalisierungsprinzips sollte sein, dem behinderten Menschen einen Ausweg aus der Hilflosigkeit und der sozialen Abhängigkeit zu zeigen. Dabei ist darauf zu achten, dass zu viele geplante, äußere Einflüsse beim Normalisierungsversuch wiederum zu Abhängigkeit und mangelnder Selbstbestimmung führen können; es soll vielmehr eine relative Selbstständigkeit und persönliche Zufriedenheit in geschützter Umgebung angestrebt werden. Normalisierung ist nicht nur ein Prinzip, sondern beinhaltet moralische, politische und pädagogische Aspekte. Die Verwirklichung ist von Bedingungen abhängig, die das gesamte Zusammenleben und die darin geltende Wertordnung umfassen (vgl. SPECK, 1998, S.411ff).

In den Forderungen des Normalisierungsprinzips liegt eine große Chance für Menschen mit einer Behinderung, sich aus vorgefertigten und festgefahrenen Verhaltensweisen und Lebensbedingungen zu lösen. Eine pädagogische Begleitung in den acht genannten Bereichen sollte dabei gewährleistet werden. Diese Begleitung soll dem Behinderten helfen, sich neu zu orientieren, Kraft für neue Aktionen und Erfahrungen zu schöpfen und sein Leben so selbstständig wie möglich zu gestalten. Es sollte eine Atmosphäre der Gleichberechtigung entstehen, wozu genaue Beobachtungen, viel Motivation und Mühe seitens der Eltern und anderer Bezugspersonen sowie des Betroffenen nötig sind.

2.3 Der Weg vom Erlebnis zur Erfahrung bei Menschen mit Behinderungen

Die grundlegende Bedeutung der Begriffe 'Erlebnis' und 'Erfahrung' wurde bereits in Kap. 1.1.1 erklärt. In diesem Kapitel wird ausgehend von dem theoretischen Hintergrund und von der Lebenswirklichkeit (Kap. 2.2) von Menschen mit Behinderung über die Bedeutung von Erlebnissen für diese Personengruppe nachgedacht. Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern gebotene Erlebnismöglichkeiten zu Erfahrungen werden und die Lebenswirklichkeit positiv beeinflussen können. Menschen mit Behinderungen leben in einer sozialen Umwelt, die sich durch einen begrenzten Erfahrungsraum auszeichnet. Besonders für Menschen, die mit weitgehender Fremdbestimmung in sozialer Abhängigkeit leben, mangelt es an authentischen Erlebnissen (vgl. Kap. 2.2.2, 2.2.4). Sie leben in einem Alltag, "der weithin durch mehr oberflächliche Kommunikation, Unverbindlichkeit und fehlende Gelegenheiten, authentisch Neues zu erobern und für sich und durch sich zu entdecken, gekennzeichnet ist" (SPECK, 1995b, S.144). Die Menschen sind ihrer Umwelt ausgesetzt und haben wenig Einfluss auf ihre Lebensumstände, die sich oft durch Erfahrungsarmut, Nüchternheit und Lieblosigkeit auszeichnen (vgl. GÜNZBURG, 1990, S.155).

Wie in der Begriffsklärung in Kap.1.1.1 verdeutlicht wurde, stellt 'Erleben' ein menschliches Grundphänomen dar, das jedem Menschen gegeben ist, ganz individuell gestaltet wird und zur vitalen Grundausstattung seit Lebensbeginn gehört. Es gibt keine zu erfüllenden Mindestvoraussetzungen im

Bewusstsein eines Menschen für das Erleben, sondern lediglich grundlegende Bedingungen und intra-individuelle Merkmale, die verschiedene Erlebnisweisen implizieren, dem komplexen Phänomen eine ganz subjektive Zeichnung verleihen und sich von Mensch zu Mensch unterschiedlich verwirklichen.

Der Mensch ist befähigt zum Erleben und zwar in allem, was er tut und läßt, was ihm begegnet oder sich von ihm abwendet. Jegliche Lebensveränderung an und um ihn wird nicht nur wahrgenommen, möglicherweise bedacht und kommentiert, sondern auch erlebt. Die einzelnen Lebensmomente graben sich in den Menschen ein und formen so seine Person wie seine Geschichte. Damit ist der Mensch nicht nur an die Umwelt gebunden und dem sich einstellenden Erleben häufig sogar ausgeliefert; vielmehr ist er auch in der Lage, sein Erleben und die sich daraus ergebenden Befindlichkeiten durch entsprechendes Arrangement seiner Umwelt wie seiner Innenwelt zu zeigen, zu verändern und letztlich zu gestalten. Dies wird ihm nicht immer gelingen, vor allem dann nicht, wenn er sich unveränderbaren Gegebenheiten seines Lebens ausgesetzt fühlt - wie bei einer vorliegenden Behinderung

(FISCHER, 1992, S. 112)

Folglich muss die Umwelt von Menschen mit Behinderungen Erlebnismöglichkeiten bereitstellen, die ergriffen werden können. Durch Eindrücke und Sinneswahrnehmungen wird die Umwelt erfasst, deshalb muss sie reich an ausbeutungsfähigen Sinneindrücken sein, um dieses Erfassen auch Menschen mit Behinderungen zu ermöglichen. "Die Umwelt wird durch das erkannt, was der Person am nächsten ist, was gefühlt, gehört, gerochen, gesehen werden kann und mit dem Geschmackssinn erfaßt wird" (GÜNZBURG, 1990, S. 156f). Erleben ist also nicht nur 'Privatsache' der jeweiligen Person, sondern in großem Maße durch die Welt und die soziale Umwelt mit konstituiert.

Erlebnismöglichkeiten können jedoch nur bereitgestellt werden. Ob eine Situation oder ein Ereignis dadurch auch wirklich zu einem Erlebnis für die Person wird, ist nicht mehr kontrollierbar und bleibt dem Individuum überlassen. Ein Erlebnis kann demnach nicht vorausgeplant werden, denn es ist immer subjektiv und nicht auf andere übertragbar. Wird jedoch eine Situation als Erlebnis empfunden, kann daraus eine Erfahrung werden (vgl. Kap. 1.1.1). Auf Erfahrungen kann man zurückgreifen, sie bleiben im Gedächtnis und man kann sie auf andere, ähnliche Situationen übertragen. **Wichtigem** Welcher Weise erleben nun Menschen mit Behinderungen, wann werden von ihnen Erfahrungen gemacht und wie kann dadurch ihre Lebenssituation positiv beeinflusst werden?

Bei Menschen mit Behinderungen (wie auch bei Menschen ohne Behinderungen) kann das Erleben durch viele verschiedene Faktoren beeinflusst sein: Zum einen durch die Behinderung, personal, sozial, motorisch oder kognitiv, zum anderen durch das Selbst- und Fremdbild (vgl. Kap. 2.2). Es erweist sich als schwierig, dem 'Erleben' von Menschen mit Behinderungen auf die Spur zu kommen und ein Gesamtbild zu zeichnen. Einerseits ist das Phänomen durch viele Momente wie Wahrnehmung, Leiblichkeit, kognitive Verarbeitung, Gefühle usw. bedingt, die in einer undurchsichtigen Ganzheit existieren und die z.B. in der Erlebnispädagogik aufgefangen werden können, durch die Erfahrungsräume bereitgestellt werden. Andererseits liegt die Schwierigkeit in der Subjektivität des Erlebens, denn jeder Mensch erlebt anders, so dass allgemeingültige und pauschale Aussagen über das Erleben von Menschen mit Behinderungen mit Einschränkung zu behandeln sind. Es wird deutlich, dass Menschen mit Behinderungen über eigene individuell bedeutsame Erlebnisweisen verfügen, die wir lernen müssen, richtig zu deuten. Durch pädagogisches Handeln können Erlebnisse dahingehend verändert werden, dass sie den Horizont erweitern und aus der Isolation zur Welt führen. Sie können ein positives Welt- und Selbsterleben ermöglichen und zu einer positiven Ent-

wicklung des Selbst beitragen. Die Erlebnisse sollen demnach nicht willkürlich konstruiert sein, sondern in direktem Bezug zum Leben der Menschen stehen (vgl. Kap. 1.3.7).

Erleben ist jedem Menschen mit und ohne Behinderungen als grundlegende Daseinsweise gegeben. Inwieweit und in welchem Maße das Erleben dieser Menschen negativ, beeinträchtigt oder beeinträchtigend ist, wie dieses Erleben qualitativ und quantitativ gestaltet ist, kann nicht allgemeingültig geklärt und beantwortet werden, sondern ist der Deutung und dem Versuch der jeweiligen Bezugsperson aufgegeben. Dabei muss die Tatsache Berücksichtigung finden, dass die Erlebnisweise nicht ausschließlich durch individuelle Merkmale geprägt und damit subjektive Variable ist, sondern vielmehr in der intersubjektiven Lebenswirklichkeit (vgl. Kap. 2.2) und der Mitverantwortlichkeit von pädagogischen Mitarbeitern und sonstigen Umweltbedingungen begründet liegt. Eine erlebnisreiche Umwelt muss so konzipiert sein, "dass sie durch die Einwirkung auf die Sinne ein Ahnen hervorrufen kann, dass sie durch Kontrastreichthaltigkeit Neugierde erregen kann [und] dass sie durch vielfältige Details zum nächsten Schritt leiten kann" (GÜNZBURG, 1990, S.162). Durch das Erfahren der Umwelt gewinnt diese an Bedeutung und wird zu einer Beziehung. Durch das Eröffnen von Erlebnisräumen mit Abenteuercharakter kann die Bereitschaft angeregt werden, sich mit neuen Situationen aktiv auseinander zu setzen. Zugleich sollen dadurch physische und psychische Grenzen erweitert sowie der Sinn für das Ästhetische entfaltet werden. Durch das Einnehmen fremder Rollen werden Erfahrungen in ungewohnten neuen Bereichen gemacht. An diesen Erfahrungen wird gelernt, bzw. sie helfen dem Individuum, sich weiterzuentwickeln, Selbstvertrauen zu entwickeln und Angst abzubauen. Soziales Lernen sowie die Erfahrung von Stärke- und Schwächerlebnissen führen zu einer realistischen Selbsteinschätzung (vgl. THEUNISSEN, 1995, S.200f). Es werden Räume erschlossen, die den Menschen im Alltag nicht geöffnet sind, die dort vielleicht nicht einmal existieren. Festgefahreneres Verhalten kann reflektiert werden; die Reflexion kann zu Einsichten und Verhaltensänderungen führen. Durch die explizite und geschützte Auseinandersetzung mit Problemlösungsaufgaben können eigenständige Motivation und Selbstständigkeit entstehen. Denn erst die Sicherheit im sozialen Umfeld ermöglicht, "Bezug zur (...) Welt aufzunehmen und Angstsituationen schließlich zu überwinden" (PFEFFER, 1988, S.234). Gemeinsames Erleben verleiht Objekten, Beziehungen und dem eigenen Leben eine 'tieferer' Bedeutung und ermutigt zum "Wagnis des Sich-ein-lassens mit den fremden Dingen" (ebd., S.235). Somit kann eine Fixierung auf Gegenstände und ein Verhaftetbleiben in Stereotypen, die die verlorene Sicherheit im sozialen Bezug kompensieren, aufgegeben werden. Dann erst wird "das Erleben von Neuem vom Boden des ~~Das Erleben~~ (ebd., S.230) möglichen Grundlagen für das im folgenden Kapitel beschriebene Projekt hat Einsicht in die Theorie der Erlebnispädagogik, sowie in die Lebens- und Erlebenswirklichkeit von Menschen mit einer Behinderung gegeben. Diese Aspekte sollen im praktisch orientierten Teil verknüpft werden.

Innerhalb des folgenden Projektes ist es ein Anliegen, Erlebnismöglichkeiten zu bieten und Erfahrungsräume zu schaffen. Ziele und methodische Prinzipien erlebnispädagogischer Maßnahmen (s. Kap. 3.3.1, 3.3.2) orientieren sich an der Verbesserung und Erweiterung der individuellen Lebenswirklichkeiten und werden hier nicht zusätzlich erwähnt.

In der Auswertung des Praxisprojektes (s. Kap. 4) werde ich intensiver auf die Frage nach der Einflussmöglichkeit von Erlebnissen auf den Erfahrungsraum von Menschen mit Behinderungen und auf die Beeinflussung ihrer Lebenswirklichkeit eingehen und veranschaulichende Beispiele nennen.

Teil II: Praxis

3 'Abenteuerland!'

Eine erlebnispädagogisch orientierte Stadtranderholung mit geistig- und körperbehinderten Jugendlichen

Zum ersten Mal wird eine Ferienfreizeit mit dem Schwerpunkt erlebnispädagogischer Aktivitäten der LEBENSHILFE KÖLN E.V. angeboten, bei der entdeckendes Lernen, Wahrnehmen und Erleben im Vordergrund stehen sollen.

3.1 Die wissenschaftliche Forschungsmethode

Bevor der praktische Teil der Arbeit vorgestellt wird, soll die angewandte wissenschaftliche Forschungsmethode skizziert werden. Auf einzelne Probleme und Grenzen des wissenschaftlichen Vorgehens soll hingewiesen werden.

Empirie ist eine auf Erfahrung basierende Erkenntnis. Diese empirische Arbeit gelangt zu ihren Ergebnissen aufgrund des Erwerbs von Erkenntnissen aus den während der Durchführung und Reflexion des Projekts 'Abenteuerland' gewonnenen Erfahrungen. Dazu wird die qualitative Sozialforschung als empirische Forschungsmethode herangezogen, speziell die teilnehmende Beobachtung.

3.1.1 Qualitative Sozialforschung

Grundlegend für den qualitativen Forschungsansatz ist "das Verständnis von menschlichem Handeln als einem intentional gerichteten, sozial koordinierten, von subjektiven Wissens- und Motivkomplexen regulierten, die soziale Wirklichkeit 'schaffenden' Prozess" (STIMMER, 2000, S.161). Diese besonderen Qualitäten des menschlichen Handelns und Erlebens sowie "der daraus resultierenden Charakter von sozialer Wirklichkeit" (ebd.) lassen sich durch die qualitative Sozialforschung erfassen, indem die subjektive Sicht der Handelnden auf ihr Handlungsfeld exploriert, nachvollzogen und in ihrer Regelmäßigkeit systematisiert wird (vgl. ebd.). Es liegt also ein interaktionistisches Handlungs- und Forschungsverständnis zu Grunde.

Der Forschungsprozess beginnt ohne eine ausgearbeitete Hypothesenstruktur oder Theorie über den zu untersuchenden Forschungsinhalt. "Umgekehrt wird versucht, ausgehend von unmittelbaren Erfahrungen im Untersuchungsbereich und unter Anknüpfung an dort alltagsweltlich bereits vorhandene Vorstellungen zu Systematisierungen, Typisierungen, Modellbildungen und Verallgemeinerungen zu kommen" (ebd.).

Forschungsziel ist nicht die Erfassung und Verarbeitung von Daten, sondern das Nachvollziehen "individueller und/oder kollektiver Motivlagen, Deutungsmuster und Weltbilder selbst" (ebd.).

Bei der Betrachtung des theoriegeschichtlichen Hintergrunds der qualitativen Verfahren der Sozialforschung stößt man auf viele Einflüsse, u.a. auf die Hermeneutik. Nach SCHLEIERMACHER (1768-1834) und DILTHEY (1833-1922) (vgl. Kap. 1.1.1, 1.2.1) ist die Hermeneutik als eine "Kunstlehre des Verstehens" (MAYRING, 1999, S.5) zu sehen. Es wird davon ausgegangen, dass alles vom

Menschen Hervorgebrachte mit subjektiver Bedeutung und Sinn verbunden ist, so dass die rein äußerliche Analyse keinen Aufschluss über das Innerliche geben kann. Das Verstehen und Deuten ist die Methode, die die Geisteswissenschaften erfüllt, die alle geisteswissenschaftlichen Wahrheiten in sich enthält und die an jedem Punkt eine Welt öffnet (vgl. DILTHEY zit. in MAYRING, 1999, S.5). Um Verstehen zu können, muss sich der Forscher auf den Untersuchungsgegenstand einlassen und ihn in seinem Sinnzusammenhang begreifen. Er muss sich seines Vorverständnisses, seiner Werte und eventueller Vorurteile bewusst sein, durch die seine Interpretation beeinflusst wird (vgl. MAYRING, 1999, S.18).

Der "hermeneutische Zirkel" (aufgestellt durch DANNER 1979) beinhaltet diesen Aspekt, da das Vorverständnis des Analytikers immer die Analyse des sozialwissenschaftlichen Gegenstandes prägt. Somit muss das Vorverständnis vorher offengelegt und schrittweise an dem Gegenstand weiterentwickelt werden, um der Forderung der Objektivität gerecht zu werden und anderen dieses Verstehen nachvollziehbar zu machen (vgl. MAYRING, 1999, S.18).

Weitere relevante Einflüsse auf die qualitative Sozialforschung werden an dieser Stelle nur angeführt: Phänomenologie, Symbolischer Interaktionismus, Epistemologisches Subjektmodell, Radikaler Konstruktivismus, Systemtheorie (ausführlicher bei STIMMER, 2000, S.162f).

3.1.2 Die teilnehmende Beobachtung

Der in dieser Arbeit durchgeführte Untersuchungsansatz basiert auf der teilnehmenden Beobachtung. Die teilnehmende Beobachtung als "klassische Form der Datenbildung im Rahmen qualitativer Verfahren" (STIMMER, 2000, S.164) hat das Ziel, die "Sinnstrukturen der Feldsubjekte situativ zu erschließen" (LAMNEK, 1998, S.239). Über diese Technik wird die größtmögliche Nähe zum Untersuchungsgegenstand erreicht. Das maßgebliche Kennzeichen der teilnehmenden Beobachtung ist der Einsatz in der natürlichen Lebensumwelt der Untersuchungspersonen, wobei der Sozialforscher als Beobachter am Alltagsleben der ihn interessierenden Personen und Gruppen teilnimmt (vgl. ebd., S.240).

Sie wird oft in schwer zugänglichen Feldern praktiziert (Heim, Psychiatrie o.ä.), in denen das Fremdsein des Beobachtungsgegenstands als Voraussetzung und Methode der Beobachtung gesehen wird (vgl. ebd., S.243). Dabei ist zu beachten, dass sich der Beobachter "von mitgebrachten Hypothesen, Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten sowie von tiefsitzenden kulturellen und moralischen Vorbehalten zumindest auf Zeit befreien muss, um einen unverstellten Zugang gewinnen zu können" (STIMMER, 2000, S.164). Hier liegt die Schwierigkeit eines objektiven natürlichen Verhaltens und Beobachtens, wie ich es selbst während meiner Position als Beobachter feststellen konnte. Allzu schnell schleichen sich festgelegte Verhaltenserwartungen und subjektive Verhaltensdeutungen in die Beobachtung mit ein.

Die teilnehmende Beobachtung als qualitative Methode kann durch folgende Aussagen beschrieben werden:

- Sie ist *unstrukturiert*, weil vorab kein Beobachtungsschema entwickelt ist.
- Sie erfolgt in der *direkten Interaktion* im sozialen Feld.

- Sie ist *offen* und *flexibel*, da sich die Gegenstände und Perspektiven der Beobachtung erst in der Beobachtung im sozialen Feld entwickeln.
- Sie ist *natürlich* und *authentisch*, weil sie im sozialen Feld stattfindet (keine Laborsituation).
- Sie basiert auf *kommunikativen* Kontakten.
- Sie kann Kommunikation nur sinnvoll durchleuchten, wenn die gemachten Aussagen und Verhaltensweisen so *interpretiert* werden, dass sie versteh- und nachvollziehbar sind (vgl. LAMNEK, 1998, S.263).

Meine spezielle Beobachtungsrolle während der Stadtranderholung (vgl. Kap. 3.4; 3.5) ist durch die vollständige Teilnahme im sozialen Feld gekennzeichnet, da ich als Mitarbeiterin in das gesamte Geschehen mit einbezogen bin. "Wegen der völligen Identifikation mit dem sozialen Feld ist die teilnehmende Beobachtung verdeckt, denn schließlich nimmt der Beobachter Rollen ein, die im Feld alltäglich vorgesehen sind" (ebd.). Den anderen Mitarbeitern ist meine Position allerdings bekannt, den Teilnehmern nicht. Ich bin 'echtes' Mitglied der Gemeinschaft und habe dadurch direkten und intensiven Kontakt zu den Teilnehmern. Es ist mir in Anteilen möglich, mich in ihre Lage zu versetzen, ihre Perspektive zu übernehmen und damit ihre Lebensumwelt verstehen zu lernen.

Es existiert im Vorfeld dieser qualitativen, unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung kein ausgearbeitetes Beobachtungsschema, d.h. die Theorieentwicklung und -überprüfung geschieht während der eigentlichen Untersuchung im sozialen Feld. "Da die soziologisch-theoretische Position eine verstehende ist, kommt es nicht nur darauf an, das Handeln zu beobachten, sondern es durch partielle Identifikation mit dem Betroffenen zu verstehen. Deshalb gibt es kein Beobachtungsschema" (ebd., 2009). Aufzeichnungen erfolgen jeweils nach der Beobachtung in Form von Tagesprotokollen (s. Anhang i-xii). Für meinen Rückblick und Ausblick mit die Fragestellung auswertenden Aspekten, die ich in Kapitel 4 darstelle, ziehe ich die von mir erstellten Tagesprotokolle hinzu. Ich berücksichtige jedoch auch ergänzende Informationen von Eltern und Mitarbeitern und weitere Erkenntnisse, die bei der intensiven Auseinandersetzung entstanden sind.

Ich möchte auf die Problematik hinweisen, die sich hinsichtlich einer wissenschaftlichen Untersuchung und Auswertung des Projektes ergibt. Die Beobachtungen können nur selektiv beurteilt werden, da ich mich während der Aktionen in der Teilnehmerrolle befinde und somit immer nur einige Beobachtungsaspekte von vielen aufgreifen kann. Durch die Identifikation mit dem Feld ist eine objektive Beobachtung schwer realisierbar. Die gewonnenen Ergebnisse werden somit trotz Beachtung wissenschaftlicher Kriterien eher subjektiv dargestellt und können nicht allgemeingültig auf andere Vergleichsgruppen übertragen werden. Dies entspricht einem individuellen, positiv-konstruktivistischen Menschenbild. Ziel der Untersuchung kann deshalb nur sein, eine kritische Bewertung und Reflexion des Projektes in Bezug auf die Erfahrungsmöglichkeiten und die mögliche Beeinflussung der Lebenswirklichkeit des Personenkreises aufzuzeigen, die jedoch Anstöße zum Denken und Handeln geben kann und soll.

3.2 Die Rahmenbedingungen für die Stadtranderholung

In diesem Kapitel werden alle Rahmenbedingungen vorgestellt, die die Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung darstellen. Im ersten Teil wird die LEBENSHILFE KÖLN e.V. als Träger des

Projektes vorgestellt. Anschließend werden die Örtlichkeiten und die Umgebung der Stadtranderholung beschrieben. Im Weiteren werden die Mitarbeiter und Teilnehmer des Projektes vorgestellt. Für einen besseren Lesefluss verwende ich in den Ausarbeitungen das Präsens.

3.2.1 Der Verein LEBENSHILFE FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG KÖLN e.V.

Die LEBENSHILFE FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG e.V. wird in Deutschland und auf internationaler Ebene vertreten durch die Bundesvereinigung der Lebenshilfe. Sechzehn Landesverbände und mehr als 500 Orts- und Kreisvereinigungen in Städten und Gemeinden übernehmen die Lebenshilfeaufgaben auf Landesebene und die Interessenvertretung gegenüber der Landespolitik. Die erste Ortsvereinigung Deutschlands wurde in Köln am 23.02.1959 von Eltern und Freunden von Menschen mit geistigen Behinderungen gegründet (z.Z. ca. 600 Mitglieder) und wurde dabei von Fachleuten unterstützt. Parteipolitisch und konfessionell unabhängig, versteht sich die LEBENSHILFE als Selbsthilfeorganisation von geistig behinderten Menschen, Eltern und Fachleuten. Auf deren partnerschaftlichem Verhältnis wird besonderer Wert gelegt (vgl. Grundsatzprogramm der LEBENSHILFE, 2000).

Der 'Jule-Club' ist die Jugendabteilung der LEBENSHILFE KÖLN e.V. Er wurde 1990 gegründet und möchte für Kinder und Jugendliche mit geistigen Behinderungen ein Angebot schaffen, das ihnen die Möglichkeit gibt, ihre freie Zeit neben Schule bzw. Werkstatt sinnvoll zu gestalten. Dieses ist häufig nur mit Unterstützung möglich, z.B. durch die Begleitung auf dem Weg zu Veranstaltungen, die praktische Anleitung während der Freizeitgestaltung, lebenspraktische Hilfen, die Unterstützung ihrer Kommunikationsmöglichkeiten etc.

Im Folgenden wird auf das Konzept des 'Jule-Clubs' näher eingegangen, da es Grundlage für die Durchführung der Stadtranderholung ist und auch meine persönliche Auffassung von sinnvoller Freizeitgestaltung widerspiegelt:

Wie Nichtbehinderte haben auch Kinder und Jugendliche mit Behinderungen ein Recht darauf, sich in ihrer Freizeit passiv und ohne Zwänge und Verpflichtungen zu verhalten (z.B. Faulenzen, Musik hören etc.). Sie können jedoch ihre Zeit auch aktiv gestalten, wobei ihnen aufgrund ihrer besonderen Eigenschaften einige Grenzen gesetzt sind. Aufgrund dieser Grenzen benötigen sie Hilfe und Unterstützung, um ihre Freizeit ihren Bedürfnissen entsprechend gestalten zu können. Dabei muss immer im Vordergrund der Überlegungen stehen, dass die freie Zeit dem Menschen mit Behinderung gehört. "Er steht im Mittelpunkt aller Bemühungen nicht als Betreuungsobjekt der Nichtbehinderten, sondern als einer, der diese Zeit als eine frohmachende leben und erleben möchte und als eine existenzweiternde erfahren soll" (vgl. ZIELNIOK/SCHMIDT-THIMME, 1990).

Bei rechtzeitiger Erziehung zum Umgang mit Freizeit kann diese auch von Menschen mit Behinderung zunehmend selbst gestaltet werden. Ein entsprechendes Freizeitangebot ist notwendig, um zu aktiver Freizeitgestaltung hinzuführen, die eine wichtige Hilfe zur Persönlichkeitsentwicklung geistig behinderter Kinder und Jugendlicher bedeuten kann (vgl. Grundsatzprogramm der LEBENSHILFE, 2000).

Die Aufgaben und Ziele des 'Jule-Clubs' sind u.a. die soziale Integration, die Schaffung von Hilfen zur Selbsthilfe, die Förderung der Selbstständigkeit und Selbstbestimmung sowie die Förderung des individuellen kreativen Ausdrucks.

Raum für Erholung und Entspannung spielt eine wichtige Rolle. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, die in der Regel eine Ganztagschule (Schule für Körper- oder Geistigbehinderte) oder eine Werkstatt für Behinderte besuchen, verbringen einen Großteil des Tages in einer Gruppe mit anderen und sind dadurch in besonderem Maße Lärm und Unruhe ausgesetzt. Bedingt durch die Schulferien entstehen für die Schüler lange freie Zeiten, die mit einem entsprechendem Angebot gestaltet werden können. Die Freizeitgestaltung sollte frei von jeglichem Druck sein und sich nach den Wünschen, Interessen und Bedürfnissen dieser Menschen richten, da bereits in Schulen und Werkstätten ein gewisser Leistungsdruck erkennbar ist. Freude und Spaß an den Aktivitäten stehen im Vordergrund jeden Freizeitvorhabens. Freizeit als Raum für Erholung und Entspannung setzt Impulse zur Weiterentwicklung der gesamten Persönlichkeit.

Erholung und Entspannung schließen *Lernen und Weiterbildung* nicht aus. Dabei sollen Weiterbildung und Lernen nicht nur im klassischen Sinne verstanden werden, sondern bei Erfahrungen im sozialen Bereich oder bei der Förderung lebenspraktischer Fertigkeiten beginnen.

Ein wichtiger Aspekt ist die *Weiterentwicklung der Selbständigkeit*. Die Freizeitangebote sollen die lebenspraktische Eigenständigkeit der Kinder und Jugendlichen fördern und ihr Selbstwertgefühl und ihre Eigenverantwortung stärken. Durch die aktive Mitgestaltung der Freizeitangebote soll eine gewisse Handlungsbereitschaft und -fähigkeit entwickelt werden, um die individuelle Lebenssituation durch persönliche Maßnahmen zu bewältigen.

Dies kann durch die *Förderung der Kreativität* geschehen, denn Kinder und Jugendliche mit geistigen Behinderungen verfügen über gute kreative Fähigkeiten, die oft leider nicht als solche erkannt oder verstanden werden. In der Freizeit ist es wichtig, genug Raum für Phantasie und für die Entwicklung eigener Vorstellungen zu lassen und die Produkte als Ergebnisse ihres individuellen schöpferischen Denkens und Handelns zu akzeptieren. Das erleichtert den Umgang mit der Umwelt und fördert eine intensivere Auseinandersetzung mit ihr.

Die *Kommunikation* bildet eine wichtige Grundlage für jede Beziehung und steht deshalb bei der Freizeitgestaltung im Mittelpunkt. Neben gemeinsamen Aktivitäten bietet die gestaltete Freizeit Raum, Erfahrungen miteinander zu machen, sich über diese auszutauschen, Beziehungen aufzubauen und Freundschaften einzugehen. Bedürfnisse und Ängste können besprochen und somit verarbeitet werden. Diese Offenheit und die Fähigkeit zu sozialem Verhalten müssen langsam aufgebaut werden, damit sie innerhalb einer Gruppe entwickelt und außerhalb der Gruppe gefestigt werden können. Durch aktive Kommunikationsfähigkeit wird die Beteiligung und das Engagement in der Gruppe ermöglicht. Die Freizeitaktivitäten werden mit allen Teilnehmern gemeinsam geplant.

Außerdem soll das *Erlernen, Üben und Anwenden spezieller Fähigkeiten und Fertigkeiten* Teil des Freizeitangebots sein. Dazu gehören klassische Weiterbildungselemente in Form von Kursen, z.B. Tanzen, Theaterspielen, Musizieren. Die Förderung in diesen Bereichen stärkt das Selbstbewusstsein und das Selbstvertrauen.

Ein weiteres wichtiges Ziel, das durch die Freizeitangebote des 'Jule-Clubs' verfolgt wird, ist die *Integration in die Gesellschaft*. Es wird hier als das aufeinander Zugehen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen verstanden. Ziel ist es, Berührungsängste und Unsicherheiten auf beiden Seiten abzubauen, um ein Miteinander zu ermöglichen. Dafür müssen Gruppenerfahrungen gemacht und Kontakte geknüpft werden; diese Erfahrungen sind wichtig für die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit (vgl. OVERBECK, 1999).

Das Angebot des 'Jule-Clubs' für Kinder und Jugendliche bis 15 Jahre besteht aus verschiedenen Ferienfreizeiten als Stadtranderholung oder als Reise, aus dezentralen Freizeitgruppen unterschiedlichen Alters, und aus 'Jule-Tagen' mit kreativen Tages- oder Wochenendangeboten, z.B. Segeln, Wandern, Musizieren usw. (vgl. OVERBECK, 1999).

3.2.2 Äußere Rahmenbedingungen der Stadtranderholung

Für die Stadtranderholung "Abenteuerland" werden vom 25.04. bis 29.04.2000 Räumlichkeiten des Familienforums Vogelsang gemietet. Die Maßnahme findet täglich von 9.00-16.00 Uhr statt. Die Teilnehmer werden morgens zu Hause vom Fahrdienst abgeholt und am Nachmittag zurückgebracht. Die verschiedenen Räume werden nach unterschiedlichen Themen gestaltet (vgl. Kap. 3.4.1). Ein Ruhe- und Schlafraum wird mit Matratzen, Polstern und Tüchern sowie einer Hängematte ausgestattet. Im Speiseraum wird ein Tisch- und Stuhlkreis gebildet. Im Bastelraum werden alle vorhandenen Materialien untergebracht. In der Turnhalle werden unter Nutzung des Aufforderungscharakters großer Bälle, Taue, Kästen, Matten, Bänke usw. viele Bewegungs- und Erfahrungsmöglichkeiten geboten. Der Teambesprechungsraum wird mit persönlichen Materialien eingerichtet. Das "Highlight" ist allerdings das "Space-Reisebüro", das im Zusammenhang der Rahmengeschichte eine wichtige Bedeutung erlangt (vgl. Kap. 3.3.3; 3.4). Zwei Toiletten mit einem Pflegeraum und eine gut ausgestattete Küche sind ebenfalls vorhanden. Neben den Räumlichkeiten kann eine am Haus angrenzende Wiese genutzt und zu einem großen Teil in die Aktionen einbezogen werden. In einem kleinen Waldgebiet mit einem See soll ein Großteil der Aktivitäten stattfinden. Des Weiteren stehen zwei Kleinbusse zur Verfügung, mit denen ein Ausflug zum Waldspielplatz Diepeschrather-Mühle unternommen werden soll.

3.2.3 Das Mitarbeiter -Team

Für die Planung, Betreuung und Begleitung des Programms der Stadtranderholung "Abenteuerland" sind acht Mitarbeiter zuständig. Die Leitung übernimmt der Sozialpädagoge Norbert, der bei der Lebenshilfe für den gesamten 'Jule-Club' (vgl. Kap.3.2.1) zuständig ist. Die Mitarbeiter Micha, Chrisie, Markus S., Markus D., Stefan und ich (Michaela) sind Studenten der Sonder- oder Sozialpädagogik und haben bereits vielseitige Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderungen gesammelt. Außerdem besitzen einige von ihnen theoretische und praktische Vorerfahrungen im Bereich der Erlebnispädagogik und kennen sich mit den erforderlichen Sicherungstechniken aus. Viele sind schon seit mehreren Jahren freie Mitarbeiter der LEBENSHILFE KÖLN e.V. oder arbeiten für den FeD. Mit zum Team gehören außerdem Andreas, der momentan als Zivildienstleistender bei der Le-

benshilfe tätig ist, und Stephan, der sich als Betreuer des Teilnehmers Frank im speziellen um seine Pflege kümmert.

Grundsätzlich ist je ein Mitarbeiter für den ersten Kontakt mit einer Familie oder einem Teilnehmer verantwortlich. Dieser holt vor Beginn der Stadtranderholung durch ein telefonisches Gespräch bzw. durch einen Hausbesuch den Fragebogen ergänzende Informationen über den Teilnehmer ein. Es werden Kleingruppen gebildet, die sich um wesentliche Betreuungsaspekte kümmern, z.B. Körperpflege, Nahrungsaufnahme, Versorgung mit Medikamenten. Das jeweilige Tagesprogramm wird jeweils von zwei bis drei Mitarbeitern vorbereitet und mit Hilfe aller durchgeführt. Am Abend nach Beendigung des Programms bleibt Zeit zur Reflexion und Diskussion.

3.2.4 Vorstellung der Teilnehmer

An der Stadtranderholung "Abenteuerland" nehmen 12 Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 12 bis 20 Jahren teil. Die Gruppe stellt sich als sehr heterogen dar; das macht die Vorbereitungen umfangreicher, aber auch interessanter. Jedes Individuum bringt seine ganz spezifischen Bedürfnisse und seine Persönlichkeit mit in die Gruppe. Im Folgenden werden alle Teilnehmer kurz vorgestellt, damit ein genaueres Bild der Gruppenzusammensetzung deutlich wird. Dabei werden die Jugendlichen aus meiner subjektiven Sicht beschrieben. Auf spezielle Hilfsmittel und Besonderheiten wird nur teilweise eingegangen.

DANIEL ist mit 12 Jahren der jüngste Teilnehmer. Er kann seine Bedürfnisse und Gefühle sehr offen ausdrücken, ist sehr begeisterungsfähig und gerne mit vielen Menschen zusammen. Er hat einen aufgeschlossenen Charakter und strahlt viel Freude, Fröhlichkeit und Motivation aus. Er bewegt sich im Rollstuhl mit fremder Hilfe fort.

FRANK, 15 Jahre alt, nimmt schon lange an Freizeitaktivitäten des 'Jule-Clubs' teil. Er nimmt viel aus seiner Umwelt wahr und ist gerne 'mitten im Geschehen'. Er ist sehr begeisterungsfähig und kann seinen Unmut und seine Freude durch Weinen oder Lachen deutlich machen. In der Schule und in seiner Freizeit wird er von seinem festen Begleiter Stephan betreut, der ihn schon lange kennt und auch bei der Stadtranderholung anwesend ist. Dieser übernimmt die Pflege von Frank und ermöglicht uns, Franks Kommunikation besser zu verstehen. Franks Hilfsmittel ist ein Rollstuhl, in dem er sich mit fremder Hilfe fortbewegt.

LISA ist 15 Jahre alt und ein sehr lebhaftes Mädchen. Sie macht ihre Bedürfnisse und Emotionen durch verbale Hinweise deutlich und setzt fast immer ihre Wünsche durch. Sie nimmt aktiv an allen Angeboten teil, benötigt allerdings viel Aufmerksamkeit, die sie verbal oder durch provokatives Verhalten einfordert. Sie zeigt ein ausgeprägtes Sozialverhalten und bietet oft ihre Hilfe an. In einigen Momenten zieht sie sich zurück und beschäftigt sich allein.

CHRISTOPH ist ebenfalls 15 Jahre alt. Er zeigt ein großes sportliches Interesse und einen überdurchschnittlichen Ehrgeiz in seinen Leistungen. Er kann wegen seines Perfektionismus nur bedingt auf andere Rücksicht nehmen und geht gerne seinen eigenen Weg. Er äußert Kritik und Wünsche und bringt konkrete Ideen in die Planung und Durchführung der Aktivitäten mit ein.

THOMAS ist 17 Jahre alt. Er macht Bedürfnisse und Emotionen durch Laute und durch Rufen deutlich. Man muss ihn wegen seines teilweise unkontrollierten Verhaltens ständig im Blick haben, und er

braucht eine durch eine bekannte Bezugsperson vorgegebene Struktur, an der er sich orientieren kann. Er reagiert auf Ereignisse manchmal sehr emotional, was seinen unverwechselbaren Charakter ausmacht. Wenn man sich mit viel Geduld und Wärme auf ihn einlässt, kann man seine Kommunikation gut verstehen. Er hat großen Spaß in der Gruppe, braucht aber auch Zeit für sich.

NICLAS ist 17 Jahre alt. Er versteht äußerst komplizierte Sinnzusammenhänge gut und kann sie anderen erklären. Er macht seine Meinung und Stimmung und seine konkreten Erwartungen deutlich und äußert konstruktive Kritik. Er ist ernsthaft bei der Sache und immer auf der Suche nach neuen Herausforderungen.

TINA, 18 Jahre alt, ist sehr unternehmungslustig und aktiv und sucht gerne Gemeinschaft in der Gruppe. Sie zeigt ihre Bedürfnisse und ihre Stimmung sehr deutlich; teilweise ist sie sehr anhänglich, und teilweise zieht sie sich zurück. Sie bietet ihre Hilfe an und kümmert sich liebevoll um die anderen Teilnehmer. Großen Spaß hat sie an Aktivitäten im Freien, Tanzen zu schwungvoller Musik und Flirten mit Jungen.

MANUELA ist ebenfalls 18 Jahre alt. Sie hat schon an zahlreichen Freizeiten und Stadtranderholungen teilgenommen und ich kenne sie seit einigen Jahren aus dem FeD. Sie beobachtet vieles, was in ihrer Umgebung geschieht. Sie benötigt Ruhephasen am Mittag und ist am Nachmittag oft erschöpft. Wir versuchen, ihre Bedürfnisse und Wünsche zu erkennen, das gestaltet sich jedoch oft schwierig. Sie bewegt sich mit fremder Hilfe im Rollstuhl fort und kann kleinere Distanzen auch zu Fuß mit fremder Hilfe zurücklegen.

HARDY ist 19 Jahre alt und zeigt ein eher lebhaftes Verhalten. Oft wiederholt er Wünsche oder Bemerkungen immer wieder und stellt viele Fragen, um sich mit Sachverhalten auseinander zu setzen und sie zu verstehen. Er zeigt bei Aktionen oft ein passives Verhalten, und wird erst nach Aufforderung aktiv. An der Kommunikation in der Gruppe ist er sehr aktiv beteiligt.

ROLAND ist 19 Jahre alt. Er ist schnell zu begeistern und hat seine freudigen Reaktionen manchmal vor Übermut kaum unter Kontrolle. Spaß hat er an phantastischen Geschichten, und er wirkt durch seine eigene Phantasie aktivierend auf die anderen Teilnehmer. Er möchte alles ausprobieren und bemüht sich dabei sehr.

HEIKE ist 20 Jahre alt und zeigt ein stark zurückgezogenes unsicheres Verhalten. Sie macht ihre Wünsche erst nach mehrmaligem Auffordern bzw. nach beruhigendem Zureden und näherem Kennen lernen der ungewohnten Situation deutlich. Sie mag keinen Lärm, kein Durcheinander und keinen Schmutz und zieht sich deshalb aus Gruppenaktivitäten schnell zurück.

BORIS ist 20 Jahre alt und ist sehr selbstständig in seinem Verhalten. Er überschätzt sich allerdings schnell, und möchte Schwächen nicht gerne eingestehen. Er zeigt ein positives Sozialverhalten und tauscht sich gerne mit anderen aus, besonders über seine Arbeitsstelle als Koch. Er wird gerne in der Natur und bei neuen Herausforderungen aktiv und zeigt ein großes Engagement in der Gruppe. Er hilft den anderen Teilnehmern und auch dem Team und baut persönliche Beziehungen auf.

3.3 Die Planung des Projektes "Abenteuerland"

In diesem Kapitel soll ein Einblick in Zielsetzungen (Kap. 3.3.1) und methodische Prinzipien (Kap. 3.3.2) gegeben werden, auf welche die Projektplanung basiert. Sie orientieren sich an den Aspekten

der Erlebnispädagogik (vgl. Kap. 1.3; 1.4), der Sonderpädagogik (vgl. Kap. 2.3) und der LEBENSHILFE KÖLN e.V. (vgl. Kap. 3.2.1). Sie gehen auch aus den Diskussionen während der Vorbereitungstreffen (vgl. Kap.3.3.3; 3.3.4) hervor, welche anschließend beschrieben werden.

3.3.1 Unsere Ziele - Oder: Was uns wichtig ist!

Durch die in Kap.1.3 genannten Merkmale und Elemente erlebnispädagogischer Aktionen wird die Vielzahl der möglichen Zielsetzungen deutlich. In dieser Arbeit werden die umfangreichen Ziele nicht vollständig dargestellt, vielmehr werden hier die für das Projekt relevanten Zielsetzungen genannt. Grundlegend ist darauf hinzuweisen, dass ausgewählte Ziele nicht nur von der Organisationsstruktur und den Rahmenbedingungen (Verein, Ort, Umgebung, Material, Fachkompetenz der Mitarbeiter), sondern auch von der Zielgruppe und deren individuellen Voraussetzungen (Alter, Geschlecht, Entwicklungsstand, Interessen) bzw. den sozio-kulturellen Bedingungen (Wohnsituation, Schule, Beschäftigung) abhängig sind (vgl. REINERS, 1995, S.31). Bei der folgenden Aufteilung in grundlegende und spezielle Ziele soll das Prinzip der Ganzheitlichkeit nicht aufgehoben werden und spielt auch bei der Umsetzung eine wichtige Rolle. Voraussetzung ist der Versuch, möglichst viele verschiedene Ziele des emotionalen, sozialen, kognitiven und motorischen Bereichs innerhalb einer Aktion zu integrieren.

Grundlegende Zielsetzung

Die grundlegenden Zielsetzungen stellen die Basis und Grundhaltung dar, an der wir uns vor und während des Projektes orientieren. Es besteht noch kein konkreter Bezug zu den Inhalten des Projektes, vielmehr stehen die Teilnehmer mit ihren Bedürfnissen im Mittelpunkt.

Das Projekt soll:

- die Teilnehmer auf ihrem Weg zur Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung unterstützen.
- Abhängigkeiten abbauen und zunehmende Unabhängigkeit ermöglichen.
- die Kommunikation zwischen den Teilnehmern bzw. den Teilnehmern und Mitarbeitern anregen.
- soziale Gruppenprozesse fördern und ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln.
- die Kooperationsfähigkeit zwischen den Teilnehmern bzw. den Mitarbeitern stärken.
- jeden Teilnehmer zu jedem Zeitpunkt und bei jeder Aktion integrieren.
- ein Verantwortungsgefühl für sich und andere vermitteln.
- das Überwinden und Akzeptieren der eigenen Grenzen und der Grenzen anderer zum Ziel haben.
- durch gegenseitige Rücksichtnahme und Toleranz geprägt sein.
- helfen, Vertrauen in den anderen aufzubauen.
- grundlegend den Teilnehmern Spaß und Freude bereiten.

Spezielle Zielsetzung

Die speziellen Ziele richten sich konkret auf die Inhalte des Projektes und sollen ergänzend und präzisierend zu den grundlegenden Zielen betrachtet werden.

Durch die Inhalte und Aktionen des Projektes sollen die Teilnehmer:

- die Natur mit allen Sinnen wahrnehmen und erforschen.
- Problemsituationen erkennen und diese gemeinsam lösen.
- Kompromisse eingehen und Konflikte lösen.
- neue Fähigkeiten, Möglichkeiten und Interessen erfahren und entdecken.
- ihr Selbstwertgefühl durch die Eroberung neuer bzw. ungewohnter Erlebnisräume steigern.
- neue Materialien kennen lernen und mit ihnen umgehen.
- Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Fähigkeiten anderer aufbauen.
- eigene Bedürfnisse in die Gruppe einbringen und eigene Schwächen zeigen.
- Freude und Angst, Erfolg und Frustration erfahren und mitteilen.
- den Umgang mit dem Wagnis üben.
- Sensibilität für die Gefühle, Bedürfnisse und Probleme anderer entwickeln.
- sich von Gewohnheiten lösen und sich einer neuen Aufgabe stellen.
- Freude an der Bewegung und am eigenen Körper erleben.
- Eigeninitiative, Selbstständigkeit und Entscheidungsfähigkeit entwickeln.
- tiefgreifende, authentische Eindrücke und Erlebnisse aufnehmen und evtl. verbalisieren.
- Kreativität entwickeln und innovatives Handeln erproben.

3.3.2 Wichtige methodischen Prinzipien

Die für das Projekt aufgestellten methodischen Prinzipien leiten sich z.T. direkt von der erlebnispädagogischen Konzeption ab, auf die ich in Kapitel 1.3 hingewiesen habe. Dabei wird in dieser Arbeit auf eine vollständige Erläuterung aller möglichen methodischen Prinzipien verzichtet, und nur auf die für das Projekt relevanten Prinzipien eingegangen. Zuvor wird ein kurzer Einblick in methodische Handlungsformen gegeben, die von den Zielen und der Zielgruppe abhängig sind.

REINERS (1995) stellt die verschiedenen Methoden erlebnispädagogischen Arbeitens durch die unterschiedlichen Aktions- und Handlungsformen dar. Der Erlebnispädagoge kann demnach in direkten und indirekten Handlungsformen agieren und auf die Lerngruppe einwirken. Die einzelnen Formen können dabei fließend ineinander übergehen.

Das Arrangieren

Es werden offene, schöpferische Lernprozesse arrangiert, bei denen der Teilnehmer auf geeignete Bedingungen und Lernmöglichkeiten trifft. Dabei sollen Lernziele selbstständig durch aktive Beteiligung verwirklicht werden.

Das Animieren

Die pädagogische Handlungsform des Animierens versucht die Teilnehmer dazu zu bewegen, sich auf etwas Neues einzulassen, Grenzen zu überwinden und mögliche Lernchancen zu nutzen. Dadurch können Unsicherheiten vermieden und abstrakte Situationen transparent gemacht werden. Der Pädagoge muss dabei eine hohe Glaubwürdigkeit und Authentizität ausstrahlen.

Das Begleiten

Das Begleiten orientiert sich am entdeckenden Lernen, bei dem die Selbstständigkeit im Vordergrund steht. Der Pädagoge begleitet und berät lediglich den Weg, ohne direkt zum Ziel zu führen.

Das Intervenieren

Der Pädagoge hat die Aufgabe, festzustellen, in welche Richtung sich das Erleben der Teilnehmer bewegt und welche Konsequenzen daraus entstehen könnten. Er muss, wenn nötig, in die Situation eingreifen und die Richtung korrigieren (vgl. S. 39ff).

Der Schwerpunkt wird im Folgenden auf die Umsetzung erlebnispädagogischer Maßnahmen und ihrer methodischen Prinzipien für Jugendliche mit Behinderungen gesetzt, und die für unser Projekt relevanten Aspekte werden genannt und erläutert:

- Wichtig ist, dass von den *Interessen der Teilnehmer* ausgegangen wird, um ihnen ein möglichst großes Maß an Selbst- und Mitbestimmung zu ermöglichen. Das bedeutet, dass in der Planung und Durchführung auf die Wünsche, Vorschläge, Ideen und Bedürfnisse der Teilnehmer eingegangen und ihre individuelle Meinung oder Stimmung respektiert wird.
- Die *Orientierung am Individuum*, an seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten, jedoch unter dem Aspekt der Gemeinschaft, steht im Vordergrund. Dazu muss sich jeder Mitarbeiter immer wieder neu in jeden Teilnehmer hineinversetzen, um mögliche Spannungen wahrzunehmen und dementsprechend die Situation den Bedürfnissen anzupassen.
- Der inhaltliche Ablauf soll nach den Prinzipien 'vom Leichten zum Schweren' und 'vom Einfachen zum Komplexen' verlaufen.
- Den Teilnehmern sollen *Aktionen und Aktivitäten* geboten werden, die mit Erlebnissen in der Natur und in der Gemeinschaft angereichert sind. Das Zusammenspiel von *Aktion* und *Reflexion* soll Erfahrungen zu Erkenntnissen werden lassen.
- Die Gestaltung des Projektes steht unter dem Prinzip der *Ganzheitlichkeit und Vielfalt* betrachtet. Dabei werden die Teilnehmer in ihrer Gesamtpersönlichkeit gesehen und mit Kopf, Herz und Hand in die Aktionen integriert.
- Für alle Aktivitäten und Aktionen sollen *Freiwilligkeit* und damit auch *Zwanglosigkeit* grundlegend sein. Die Teilnehmer sollen sich auf die Aktionen einlassen, jedoch steht ihnen die Möglichkeit offen, 'Nein' zu sagen.
- Bei der Durchführung der Aktionen ist darauf zu achten, dass durch erforderliche Hilfestellungen nicht neue Abhängigkeiten für die Teilnehmer entstehen und ihre negativen Erfahrungen des Alltags verfestigt werden. Vielmehr soll das *Streben nach Unabhängigkeit* unterstützt werden.
- Es soll *miteinander* und *voneinander* gelernt werden; d.h. Teilnehmer und Mitarbeiter machen durch Erlebnisse neue Erfahrungen.
- Den Teilnehmern werden *Ruhe- und Entspannungszeiten* ermöglicht sowie *Zeit* zur freien Verfügung gestellt.
- Ein wichtiges Anliegen ist, zu jedem Zeitpunkt und bei jeder Situationen ein größtmögliches Maß an *Sicherheit* zu gewährleisten. Dazu werden ein paar grundlegende Bedingungen genannt: Neue und fremde Situationen in ungewohnter Umgebung können zu ambivalenten Gefühlen führen. Einerseits beinhalten sie Herausforderungen und spornen dazu an, sich auf sie einzulassen. Zum an-

deren erzeugen sie Angst und den Wunsch nach Vertrautheit und Sicherheit. Dieses Befremden ist bei Menschen mit Behinderungen, die meist fest in einer vertrauten Umgebung verwurzelt sind, häufig noch stärker als bei nichtbehinderten Menschen. Der Sicherheit kommt daher eine große Bedeutung zu. Werden erlebnispädagogische Aktionen in der Natur unternommen wie Wandern, Klettern o.ä. , müssen neben den allgemeinen Sicherheitskonzepten und -maßnahmen darüber hinaus individuelle Sicherheitsbestimmungen beachtet werden. Diese orientieren sich zum einen an den unterschiedlichen Bedürfnissen der Teilnehmer aufgrund der Behinderung, und zum anderen an der individuellen Situation. Mit Sicherheit ist dabei nicht nur die physische, sondern auch die psychische gemeint, die sich in allgemeinem persönlichem Wohlbefinden ausdrückt.

- Über Mitteilungshefte sollen die *Eltern* mit einbezogen und über den Ablauf informiert werden.

3.3.3 Die Vorbereitungstreffen im Team

Die Vorbereitungsphase für die Stadtranderholung begann im Januar, also vier Monate vor Beginn der Freizeit am 24.04.00. Jeder Mitarbeiter legt zu Beginn dar, mit welcher Motivation er an der Durchführung der Freizeit mit erlebnispädagogischen Ansätzen interessiert ist und welche Erwartungen er an das Projekt stellt. Einige haben im Vorfeld Erfahrungen in der erlebnispädagogischen Arbeit gesammelt, jedoch nicht während einer Freizeit mit Jugendlichen mit Behinderungen. Bei einem ersten Gedankenaustausch werden die unterschiedlichen Ansprüche deutlich, die zum Konsens gebracht werden sollen. Inhaltliche Vorschläge für mögliche Aktionen reichen von Wanderungen durch die Natur, Sinnesspielen, Erlebnisparcours drinnen oder draußen, Vertrauensspielen, Teilnehmerreflexionen, Übernachten im Freien bis zum Besuch einer Kletterhalle, dem Abseilen an einer Brücke und dem Besuch eines Erlebnisbades. Klar ist jedoch, dass nicht alle Ideen realisierbar sind. Das fachliche Wissen über den Aufbau diverser Seilkonstruktionen ist vorhanden, doch wegen unzureichender Erfahrungen im Bereich der Umsetzung für Menschen mit Behinderungen sollen die Ansprüche nicht zu hoch gesetzt werden. Ziel ist, auch schwerstbehinderten Jugendlichen Erlebnisse zu ermöglichen, dieser Anspruch bedarf intensiver Vorbereitung.

Während des nächsten Vorbereitungstreffens werden nähere Informationen zu den Teilnehmern gegeben (s. Kap. 3.2.4). Durch die von den Eltern ausgefüllten Fragebögen und die ergänzenden Informationen einiger Mitarbeiter entsteht ein grobes Bild der Gruppenzusammensetzung. Es wird deutlich, dass es sich um eine sehr heterogene Gruppe handelt, die den Aspekt der Integration in den Vordergrund stellt. Bei der weiteren inhaltlichen Planung wird deutlich, dass zwar viele interessante Ideen für Spiele und Aktionen bestehen, aber nicht die Interessen der Jugendlichen bekannt sind. Fest steht, dass in Zweier-Teams jeweils ein Tag inhaltlich vorbereitet und angeleitet wird, bei dem sich die anderen Mitarbeiter unterstützend in die Durchführung integrieren. Der letzte Tag wird von allen gemeinsam durchgeführt. Übergreifend für alle Tage ist es wichtig, viel Zeit in der näheren Umgebung zu verbringen, den Garten für viele Aktionen zu nutzen und sich eigenständig zu versorgen. Des Weiteren ist ein Ausflug zu einem Abenteuerspielplatz geplant. Der Besuch der Kletterhalle wird als Ausweichmöglichkeit bei schlechtem Wetter zurückgestellt. Die Abschlussnacht der Freizeit soll unter freiem Himmel stattfinden. Außerdem wird beschlossen, eine Teilnehmer-Reflexion täglich morgens nach der Ankunft und nachmittags nach Beendigung der Aktionen durchzuführen. Die Aus-

sagen und Stimmungen der Teilnehmer werden in einem Reflexionsbogen festgehalten (s. Anhang xiii-xxiv) und dienen als Überblick und Rückmeldung zu den Aktivitäten.

Ausgehend von den Bedürfnissen, Möglichkeiten und Besonderheiten der Teilnehmer werden Ziele überlegt, die in den fünf Tagen durch bestimmte methodische Vorgehensweisen erreicht werden sollen (vgl. Kap. 3.3.1; 3.3.2).

Die Rahmengeschichte entsteht durch den Vorschlag eines Teilnehmers, Außerirdische zu treffen und fremde Planeten zu besuchen, und hat das Ziel, den Teilnehmern neben spannenden Erlebnissen ein Gefühl der Beständigkeit und Sicherheit zu vermitteln, da sich gewisse Rituale wiederholen sollen und somit einen Rahmen um das gesamte Projekt stecken. Das in Kapitel 3.2.2 erwähnte "Space-Reisebüro" soll den täglichen Ausgangspunkt darstellen, an dem jeden Morgen kurz vorgestellt wird, auf welchen Planeten mit welchen speziellen Aufgaben und Gefahren gemeinsam gereist wird. Das "Raumschiff" wird durch ein Schwungtuch symbolisiert, unter dem sich alle für den Abflug versammeln. Der jeweilige Tagesablauf wird auf unterschiedlichen Planeten stattfinden. Von jedem Planeten werden die Jugendlichen ein Andenken in ihrer Schatzkiste verstauen. Am Nachmittag geht die Reise mit dem Raumschiff zurück zur Erde. Dem metaphorischen Aspekt wird eine große Bedeutung beigemessen, da die Teilnehmer aus ihrem Alltag in eine neue Welt der Erlebnisse und Erfahrungen geführt werden. Grundlegend für das Einsetzen von Metaphern in der Erlebnispädagogik wird das Metaphorische Modell von BACON gesehen (vgl. Kap. 1.3.7).

3.3.4 Das Vortreffen mit den Teilnehmern und ihren Eltern

Das für alle Familien verbindliche Vortreffen hat folgende Inhalte:

- Kennen lernen der Mitarbeiter und Teilnehmer, um ein gewisses Maß an Sicherheit und Vertrauen zu bekommen.
- Vorstellung der Ziele und Inhalte der Freizeit, um das Interesse der Jugendlichen zu wecken.
- Begehen der Räumlichkeiten, um sich mit der Umgebung vertraut zu machen.
- Sammlung der Ideen und inhaltlichen Vorschläge der Teilnehmer, um ein möglichst teilnehmernahes Programm aufzustellen zu können.
- Regelung des Fahrdienstes, um einen reibungslosen Ablauf zu garantieren.

Zu Beginn sagen alle Mitarbeiter und Teilnehmer ein paar Worte zu ihrer Person und nennen ihre Erwartungen an die Stadtranderholung. Für die Teilnehmer, die sich nicht durch verbale Kommunikation verständigen, nennen die Eltern Namen und mögliche Erwartungen.

In der Turnhalle erfahren wir im Anschluss an die Vorstellungsrunde die persönlichen Interessen und Hobbys von den Teilnehmern. In der Zwischenzeit gibt Norbert den Eltern weitere wichtige Informationen zu angebrachter Kleidung, den Sicherheitsmaßnahmen und zum Informationsaustausch während der Freizeit über die Mitteilungshefte.

Auf die inhaltlichen Anregungen der Jugendlichen wird die weitere Planung aufgebaut. Zur Veranschaulichung des Begriffes 'Erlebnis' stehen einige Klettermaterialien (Karabiner, Klettergurt) und Prospekte aus dem Natursport zur Verfügung. Die Jugendlichen erstellen mit Bildern von Bergen, Flüssen, Klettersituationen, Kanufahrten usw. eine Collage unter dem Motto "Abenteuerreise". Sie

beschreiben Abenteuer, die sie gerne erleben möchten und Erlebnisse, die sie als spannend empfinden, wie z.B. ein Raumschiff mit Außerirdischen (Rahmengeschichte), Lagerfeuer, Disco und das Übernachten unter freiem Himmel (Abschlussabend). Die unterschiedlichen Erlebnisbegriffe werden durch verschiedene Vorschläge z.B. der Besuch einer Kletterhalle, Bungeejumping oder Kanufahren deutlich.

Da sich einige der Teilnehmer nicht selbstständig äußern können, teils aus Zurückhaltung und teils aufgrund ihrer Behinderung, kann es zu Verständigungsschwierigkeiten kommen. Das erfordert eine besonders intensive Auseinandersetzung mit ihren Bedürfnissen, um mögliche Wünsche durch non-verbale Kommunikation erkennen zu können.

Die Gruppe zeigt großes Interesse und starke Begeisterung, besonders ihre Vorfreude auf eine spannende Zeit mit neuen Herausforderungen ist zu beobachten.

Das Ziel, die Jugendlichen bei vielen Entscheidungen mit einzubeziehen bzw. sie ihnen zu überlassen, um möglichst viele ihrer Ideen in der Stadtranderholung verwirklichen zu können, wurde an diesem Nachmittag erreicht.

3.4 Die Durchführung des Projektes 'Abenteuerland'

Im folgenden Abschnitt wird die Durchführung der Stadtranderholung 'Abenteuerland' in narrativer Form dargestellt. Einen groben Überblick über den täglichen Ablauf geben jeweils die Tagespläne, die tabellarisch angefertigt wurden. Zudem wird auf den tatsächlichen Ablauf jeden Tages mit auftretenden Schwierigkeiten und Problemen eingegangen. Ich möchte darauf hinweisen, dass die Tagesabläufe aus subjektiver Sicht wiedergegeben werden und somit keinen objektiven Anspruch auf Vollständigkeit und Wirklichkeit besitzen. Im Anschluss werden Inhalte aus den Mitarbeiterreflexionen, die jeden Tag nach Abschluss des Tagesprogramms stattfanden, wiedergegeben.¹⁶ Dabei wird, ausgehend von den Ergebnissen dieser Reflexionen, der Schwerpunkt auf Änderungs- und Verbesserungsvorschläge für das weitere Vorgehen gelegt und eine objektivere Sichtweise eingenommen. Ein kritischer Rückblick auf die gesamte Durchführung wird in Kapitel 3.5 vorgenommen. Inhaltliche Aspekte, die Aufschluss über die Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten der Jugendlichen geben, werden in diesem Kapitel angedeutet. Eine präzisere Auswertung der Fragestellung wird jedoch in Kapitel 4 aufgezeigt.

¹⁶ Die Protokolle der Mitarbeiterreflexionen sowie die Resultate der Smilie-Reflexionen der Teilnehmer befinden sich im Anhang i-xxiv.

3.4.1 1.Tag: Dienstag, 25.04.2000

Tagesplan:

Referenten: Norbert und Stefan

Thema: Kennenlernspiele im Garten und erste Raumschiffahrt

Zeit	Aktion	Aufgaben der MA ¹⁷	Material	Teilziele
7.00-9.00h	Vorbereitungen: Frühstück, Reisebüro, Bastelraum, Schlafraum; Vorstellung des Tagesplans		Bastelutensilien, Tücher, Polster, CD Spieler, Lichter	
9.00-10.00h	Ankunft der TN ¹⁸ , gemeinsames Frühstück	MA kümmern sich um die TN	Verpflegung, Geschirr	Orientierung, Geborgenheit
10.00-10.30h	Begrüßung durch Norbert, Vorstellung der Wochenplanung, Lied: "Abenteuerland", Kennenlernspiel im Garten	MA stellen sich kurz vor	Ball CD-Spieler	Kennen lernen, Vertraut werden, Kontakte knüpfen
10.30-11.00h	Fangspiel mit zwei Mannschaften	MA schieben teilweise Rollstuhlfahrer	Pappschild	s.o.
11.00-12.00h	Basteln der "Schatztruhe"	MA unterstützen einzelne TN	Schuhkartons, Bastelmaterial, Fotos	Kreativität, Phantasie, Selbstständigkeit
12.00-13.00h	Gruppe 1: Kochen Gruppe 2: Tisch decken im Garten, entspannen/spielen	Andreas kocht mit TN, MA unterstützen TN	Kochutensilien, Lebensmittel, Gedeck	Mitbestimmung, neue Fähigkeiten erproben
13.00-13.45h	Mittagessen			
14.00-15.15h	Eintritt ins "Space-Reisebüro": Vorstellung des "Mottos", 1. Reise unterm Schwungtuch in den Garten: <ul style="list-style-type: none"> • Galaxy-Fangspiel • Vertrauensspiel • Blindenparcours durchs Haus 	Norbert ist Reiseleiter, MA mit TN unter Schwungtuch; 4 MA sind Außerirdische; MA begleiten TN im Parcours	Schwungtuch, Kassettenrecorder, Taschenlampe Kisten, Keulen, Matten, Kästen, Seile, Bänke, Augenbinden	Ritual kennen lernen, Neugier wecken Vertrauen aufbauen, auditive, taktile, kinästhetische Wahrnehmung
15.15-16.00h	Rückreise unterm Schwungtuch, Kurzreflexion mit Smilies, Abschlusspiel	MA empfangen TN unterm Schwungtuch, MA schreiben kurze Mitteilung an die Eltern	Musik, Schwungtuch, Smilies, Mitteilungsheft	Gebrauch und Sinn der Smilies kennen lernen, über Erlebnisse austauschen

Tab. 1: 1.Tag, Dienstag, 25.04.2000

Tagesablauf:

¹⁷ MA: Abkürzung für Mitarbeiter

¹⁸ TN: Abkürzung für Teilnehmer

Um 7.00 h treffen¹⁹ sich alle Mitarbeiter im Familienforum Vogelsang. Beim Frühstück besprechen wir Einzelheiten des von Norbert und Stefan (Tagesleitung) vorbereiteten Tagesplans. Anschließend richten wir die Räumlichkeiten des Hauses für die nächsten Tage her (vgl. Kap.3.2.2) und bereiten den Frühstücks- und Bastelraum für die bevorstehenden Aktionen vor.

Gegen 9.00 h treffen sich alle Teilnehmer im Frühstücksraum. Einige sind noch sehr zurückhaltend, andere lebhaft und aufgeregt. Während des Frühstücks begrüßt Norbert alle Jugendlichen und stellt ihnen kurz vor, welches Programm sie in der Woche erwartet. Dazu wird das Lied "Komm mit mir ins Abenteuerland!" der Gruppe PUR gespielt. Nach aufkommender Unruhe wird die "Rede-Stop-Regel"²⁰ eingeführt.

Anschließend spielen wir im Garten ein Kennenlernspiel mit Ball²¹, um uns alle Namen einzuprägen. Auf Nachfrage kommen Veränderungsvorschläge zur schnelleren Durchführung. Das Spiel lockert die Stimmung der Gruppe auf und motiviert die Jugendlichen, auf andere zuzugehen und aktiv zu werden. Anschließend spielen wir ein Fangspiel²². Mit der Unterstützung durch einige Mitarbeiter sind auch die Rollstuhlfahrer bei den Spielen integriert.

Die nachfolgende Aktion findet im Bastelraum statt, in dem die Schuhkartons in Schatzkisten verwandelt werden. Die Jugendlichen bekleben und bemalen ihre Kisten mit großem Engagement und gelangen zu individuellen kreativen Ergebnissen. Je ein Mitarbeiter bastelt mit Manuela und Frank, die anderen helfen dort, wo Hilfe benötigt wird. Wir sind überrascht, mit welcher Konzentration und Freude die Jugendlichen ihr Werk gestalten und sich gegenseitig helfen.

Während eine Gruppe (Andreas, Boris, Daniel, Niclas, Christoph und Markus D.) mit dem Kochen beschäftigt ist, stellen die anderen Tische und Stühle in den Garten und übernehmen das Tischdecken. Danach steht die Zeit zur freien Verfügung; einige springen Seil, andere ruhen sich im Schatten aus. Nach dem Mittagessen besuchen wir erstmals das 'Space-Reisebüro', welches mit schummrigen Lichtern, Silberpapier an den Wänden, verhangenen Fenstern, Sitzpolstern, einem Kassettenrecorder, einem Schwungtuch, einer Informationspinnwand und einem Pult ausgestattet ist. Norbert, verkleidet als Reiseleiter mit Sonnenbrille und Perücke, empfängt die Teilnehmer und bietet eine Reise zu einem fremden Planeten an. Wir begeben uns unter das Schwungtuch, bzw. in das 'Raumschiff'. Mit spannender Musik und viel Getöse startet es zu seiner ersten Reise. Vier Mitarbeiter haben sich währenddessen als 'Außerirdische' für das 'Galaxy-Fang-Spiel' verkleidet. Im Garten soll ein Schatz (Keulen) erobert werden, den die 'Außerirdischen' bewachen. Die Jugendlichen erproben mehrere Strategie-

¹⁹ Um einen besseren Lesefluss zu gewährleisten, wird das Präsens verwendet.

²⁰ Wenn es jemandem zu laut ist und/oder derjenige etwas Wichtiges sagen möchte, hebt er die Hände. Alle machen es demjenigen nach, werden dabei ganz leise und hören zu.

²¹ 'Ballnamensspiel': Aufgabe ist es, den Ball immer zu derselben Person zu werfen und dabei ihren Namen zu nennen. Das soll möglichst schnell gehen; auf Nachfrage werden Verbesserungsvorschläge von den Teilnehmern genannt, z.B., sich enger zusammenzustellen oder die Plätze zu tauschen.

²² 'Rot – Grün – Fangen': Zwei Mannschaften stehen sich gegenüber; bei dem entsprechenden optischen Signal versucht die aufgerufene Mannschaft, die andere zu fangen.

gien und sind am erfolgreichsten durch Ablenkungsmanöver. Ihre eroberten Schätze (Keulen) tauschen sie gegen Überraschungseier ein, deren Inhalt sie als erste Andenken in ihre Schatzkisten legen.

FOTO 1: "Blindenparcours"

Die nächste Aktion 'Blindenparcours' wird im Haus durchgeführt. Die Teilnehmer gehen mit einem Mitarbeiter nacheinander mit verbundenen Augen durch den Parcours. Dabei folgen sie einem Seil, das über Hindernisse wie Matten, Treppen, Balken oder unter Tische führt. Einige Teilnehmer haben Schwierigkeiten, sich auf den Mitarbeiter zu verlassen und nehmen mehrmals die Augenbinde ab. Mit Geduld und gutem Zuspruch meistern alle Jugendlichen erfolgreich diese Aufgabe.

Wir treffen uns vor dem Reisebüro unter dem Schwungtuch und treten die Rückreise in unserem 'Raumschiff' an. Angekommen im Reisebüro findet die erste 'Smilie-Reflexion' statt. Auf die Frage, wie sie den Tag erlebt haben, suchen sich die Teilnehmer einen lachenden (grün), einen ausgeglichenen (gelb) oder einen unglücklichen (rot) Smilie aus, der ihre Stimmung widerspiegelt. Jeder erzählt kurz seine Eindrücke; einige Jugendliche sind dabei sehr verunsichert und zeigen nur ihren ausgewählten Smilie. Für Frank und Manuela werden von den Mitarbeitern, die die meiste Zeit mit ihnen verbracht haben, Smilies ausgewählt. Positive Rückmeldung erhalten die Mitarbeiter für die 'Raumschiffahrt' und den Blindenparcours. Negative Aspekte werden nicht genannt.

Nach einem kurzen Abschlusspiel füllen die Mitarbeiter die Mitteilungshefte aus.

Ergebnisse der Mitarbeiterreflexion

Als Verbesserung für die nächsten Tage halten wir folgende Aspekte fest:

- Die Rede-Stop-Regel muss noch einmal deutlich erklärt werden, da sie vergessen oder nicht ernst genommen wurde.
- Als Ritual werden die Andenken in die Schatzkiste gelegt.
- Der Betreuer Stephan wird zukünftig genauer über den Tagesablauf informiert.
- Heike, die ein sehr zurückhaltendes Verhalten zeigt, soll durch direkte Aufforderung und Ermutigung intensiver mit einbezogen werden.
- Die Smilie-Reflexion soll nicht nur am Nachmittag, sondern auch am Morgen nach dem Frühstück stattfinden.

Die Jugendlichen sollen auf den roten Smilie aufmerksam gemacht werden, der z.B. bei schlechter Stimmung ausgewählt werden kann. Es soll das Vertrauen und die Sicherheit übermittelt werden, auch negative Gefühle oder Kritik äußern zu können.

3.4.2 2.Tag: Mittwoch, 26.04.2000

Tagesplan:

Referentinnen: Micha und Chrissie

Thema: Planet 'Selesia', Natur erkunden, Materialeinführung, Kochen im Freien

Zeit	Aktion	Aufgaben der MA	Material	Teilziele
8.00-9.00h	Besprechung des Tagesplans, Material einpacken	Aufgabenverteilung, Erklärung des Material und des Kochers		
9.00-9.30	Frühstück, Smilie-Runde	Markus S. Reflexion	Smilies	eigenes Befinden mitteilen
9.30-11.00h	Vorbereitungen (Anziehen, Sachen packen)	alle MA	1.Hilfe-Pack, Pflege- u. Hygieneartikel, Verpflegung, Mülltüten, Isomatten, Rucksack, Sonnencreme	Eigenverantwortung
10.00-10.15h	Reisestart zum Planeten 'Selesia'; vom Reisebüro in den Garten	Micha / Markus D. bauen Stationen auf; Chrissie verkleidet sich, alle anderen sind unterm Schwungtuch	Sicherungsmaterial: Gurte, Helme, Karabiner, Bandschlingen; Kocher, Spiritus	Ritual vermittelt Spannung, Phantasie und Geborgenheit
10.15-11.00h	Verbinden aller mit Hilfe eines Seiles durch die Kleidung; auf dem Weg Sicherungsmaterial suchen und finden	Chrissie und alle MA verbinden sich, sammeln Material und verteilen es an TN	2 Seile	Gemeinschaftsgefühl, Sozialverhalten, Vertrauen, Selbstkonzept stärken
11.00-11.30h	Platz 1: Funktion und Umgang mit Gurt, Helm, Karabiner erlernen; Vertrauensübung mit Seilen	Micha erklärt die Regeln und Funktionen, 4 Gruppen a 3 TN werden gebildet	3 Bandschlingen, 12 Karabiner, 9 Gurte, Seilkonstruktion	Umgang mit neuen Materialien, Vertrauen geben und entgegennehmen
11.30-12.15h	Berg hochsichern zum Platz 2	2 MA sichern oben, 1 MA unterstützt die Rollstuhlfahrer, 1MA bleibt am Platz 1	Seilkonstruktion "Hochsichern", Sicherungsmaterial	neues Bewegungsgefühl und Sicherheit/Vertrauen erleben
12.15-12.45h	Kochutensilien finden, Transport zum Kochplatz	2-3 MA bauen die Seilkonstruktion ab, alle anderen suchen	Kochmaterial	Gemeinschaftsgefühl und soziales Verhalten fördern
12.45-14.00h	Kochen 3 Gruppen a 4 TN und 3 MA Mittagessen	alle MA helfen beim Kochen; aufräumen	Kochmaterial, Mülltüten, Getränke, Sonnencreme	Umgang mit neuen Materialien und Fähigkeiten erproben, Mitbestimmung, Umweltbewusstsein
14.00-14.30h	Gruppenmassage	Chrissie leitet an	Pappdeckel	Entspannung, Körpergefühl
14.30-15.30h	Rück weg mit Suchauftrag	alle MA begleiten	Brottüten	Natur mit allen Sinnen erforschen

15.30-16.00h	Rückflug im Raumschiff ins Reisebüro, Ritual: Schatztruhe, Smilie-Reflexion	IMA empfängt TN im Haus mit Schwungtuch, Norbert befindet sich im Reisebüro, Markus S. Reflexion	Schwungtuch, Smilies, Mitteilungshefte	Ritual: Stärkung des Selbstkonzeptes, Verarbeitung des Erlebten
--------------	---	--	--	---

Tab. 2: 2.Tag, Mittwoch, 26.04.2000

Tagesablauf:

Alle Mitarbeiter treffen sich um 8.00 h. Während des Frühstücks beschreiben Chrissie und Micha (Tagesleitung) Besonderheiten des geplanten Tagesablaufs und erklären den Umgang mit den Kochern. Gegen 9.00 h erscheinen die Teilnehmer. Nach dem Frühstück berichten alle in der Smilie-Runde über ihr Befinden.

Anschließend begeben sich alle ins Reisebüro und treten die Reise zum Planeten 'Seilesia' an. Wir 'fliegen' ab und 'landen' im Garten. Während sich alle mit Hilfe eines Seiles durch ihre Kleidung verbinden, verteilen Micha und Markus D. die Materialien auf dem Weg zum Wald, verstecken die Kocher und die Lebensmittel am Kochplatz und bauen die Seilkonstruktion an dem steilen Wegstück zum Hochsichern auf.

Die Teilnehmer und Mitarbeiter begeben sich in einer verbundenen Kette auf den Weg zum Wald und sammeln dabei die Materialien. Am 1. Platz angekommen, werden alle von Micha - als 'Außerirdische' verkleidet - begrüßt und eingeladen, den Planeten 'Seilesia' kennen zu lernen. Zur Fortbewegung werden allerdings einige Hilfsmittel (Seil, Gurt, Karabiner, Bandschlinge) benötigt, die von Micha und Chrissie vorgestellt werden. Während der Erklärungen werden wir unterbrochen und aus der Geschichte herausgerissen, da einige Teilnehmer in der ungewohnten Umgebung sehr abgelenkt sind. Durch das anschließende Vertrauensspiel 'In den Seilen hängen'²³ bekommen die Teilnehmer ein gewisses Gefühl für den Klettergurt und bauen Vertrauen auf. Wir befestigen Seile an den Rollstühlen und versuchen, allen Teilnehmern ein sicheres Gefühl zu vermitteln. Danach werden die Teilnehmer den steilen Weg an einem Seil hochgesichert. Dabei spüren sie, dass das Seil sie sicher in ihrem Gurt nach oben zieht. Bevor das Essen in Kleingruppen zubereitet werden kann, müssen alle Kochutensilien gefunden und zum nahegelegenen Kochplatz transportiert werden. Die Teilnehmer helfen mit großer Begeisterung so selbstständig wie möglich mit.

²³ 'In den Seilen hängen': Drei Teilnehmer sind durch Bandschlingen an ihrem Klettergurt miteinander verbunden. Alle lehnen sich gleichzeitig zurück und balancieren das Gleichgewicht aus.

FOTO 2: "Kochen im Freien"

Wegen der ungeschützten Sonneneinstrahlung verzichten wir auf die geplante Gruppenmassage und begeben uns direkt nach dem Aufräumen auf den Rückweg durch den Wald. Die Teilnehmer sollen auf dem Weg etwas Weiches, Hartes, Blühendes und etwas aus Holz als Andenken sammeln. Für Manuela, Frank und Daniel sammeln Tina, Roland und Lisa die Naturmaterialien.

Im Haus finden wir uns direkt im 'Raumschiff' wieder und gelangen zurück ins Reisebüro. Die nachfolgende Smilie-Reflexion verläuft ruhig, da alle Teilnehmer und Mitarbeiter durch die Anstrengung und Hitze müde sind. Fast alle zeigen mit Hilfe der Smilies, dass ihnen der Tag viel Spaß bereitet hat. Besonders das Kochen im Freien hat vielen Freude bereitet und der Spaziergang mit dem Suchauftrag fand Zustimmung. Hardy zeigt einen roten Smilie und erklärt dazu, dass er sehr müde und kaputt sei. Auch Heike sucht sich einen roten Smilie heraus, möchte aber nicht erzählen, warum.

Die Ereignisse des Tages werden in den Mitteilungsheften festgehalten.

Ergebnisse der Mitarbeiterreflexion

Folgende Änderungsmöglichkeiten für die kommenden Tage werden in der Mitarbeiterreflexion genannt:

- Für aufwendige Aktionen soll die Gruppe demnächst geteilt werden.
- Den Teilnehmern soll bei der Bewältigung der Aufgaben mehr Zeit und Handlungsfreiheit gegeben werden.
- Die Gruppenaufgaben sollen den Teilnehmern mit mehr Deutlichkeit und Dringlichkeit erklärt werden, um auf die Wichtigkeit einer Lösung hinzuweisen.
- Bei Verweigerung der Teilnahme soll nach einem Grund gefragt werden; das Prinzip der Freiwilligkeit und Zwanglosigkeit soll dabei nicht verletzt werden.
- Mit eventuellen Ängsten der Teilnehmer muss sensibel umgegangen werden.
- Die Smilie-Reflexion soll in Zukunft in Kleingruppen durchgeführt werden.

3.4.3 3.Tag: Donnerstag, 27.04.2000

Tagesplan:

Referenten: Michaela und Markus D.

Thema: Schatzsuche auf 'Perla Utopia' mit Erlebnisparcours

Zeit	Aktion	Aufgaben der MA	Material	Teilziele
8.00-9.00	Besprechung	alle MA	Tagesplan	
9.00-9.30	Frühstück und Smilie-Runde	alle MA	Smilies	Austausch über Befinden, Kommunikation anregen
9.30-9.45h	Vorbereitungen (Sachen packen), Reisebüro: Flug nach 'Perla Utopia'	Markus D. und Michaela bereiten die Aktionen im Wald vor	Seile, Gurte, Karabiner, Bandschlingen, Schatzkiste mit Perlenketten, Schminke, Schilder, Ball, Pfeife, Getränke, Sonnencreme	Ritual: Geborgenheit, Sicherheit, Spannung, Neugier
9.45-10.15h	Gang zum Wald	Michaela und Markus verkleiden sich		
10.15-10.30h	Erklärung der Aktion: Schatzsuche Trainingsspiel	Michaela und Markus erklären	zwei Bälle	Orientierung in ungewohnter Umgebung
10.30-10.45h	Gruppeneinteilung mit Hilfe von zwei Farben	Michaela und Markus verteilen je eine Farbe	Schminke	Kontakte innerhalb einer Gruppe intensivieren
10.45-11.15h	Gruppe 1: Suche nach versteckten Buchstaben, Interaktionsspiel "Spinnennetz"; Gruppe 2: Interaktionsspiel "Gordischer Knoten"	Gruppe 1: Michaela mit drei MA Gruppe 2: Markus mit drei MA	Buchstabenplakate, Gurte, Karabiner, Bandschlingen	Neugier und Eigeninitiative fördern, Problemsituation erkennen und gemeinsam lösen, Kooperation, Konflikte lösen, Kompromisse eingehen, Rücksichtnahme, Toleranz, gegenseitige Hilfe, Kommunikation
11.15-11.45h	Gruppe 1: Interaktionsspiel: "Sumpfdurchquerung"; Gruppe 2: Suche nach versteckten Buchstaben, Interaktionsspiel "Spinnennetz"	s.o.	s.o.	neue Bewegungsformen ausprobieren, anwenden, Schwächen eingestehen, Überwinden der eigenen Grenzen, Erfolgserlebnis: Stärkung des Selbstkonzepts, s.o.
11.45-12.15h	Gruppe 1: Rückkehr zum Ausgangspunkt, Interaktionsspiel "Gordischer Knoten"; Gruppe 2: "Sumpfdurchquerung", anschließende	s.o.	s.o., Getränke	Gemeinsam Freude an einer Problemlösung, soziale Gruppenprozesse fördern,

	Rückkehr zum Ausgangspunkt			s.o.
12.15-12.30h	Zusammensetzung des Lösungswortes, Suchen und Finden des Schatzes, Verteilung der Perlenketten	Verteilung der Perlenketten	Buchstaben, Schatzkiste mit Perlenketten	kognitiver Aspekt, Zusammenarbeit, Erfolgserlebnis stärkt Selbstbewusstsein
12.30-13.00h	Rückweg und Ankunft im Reisebüro	Michaela und Markus bauen die Stationen	Schwungtuch	
13.00-13.30h	Kochgruppe bereitet das Essen zu, Tischdecken in Garten	alle MA	Verpflegung, Tische und Stühle, Gedecke	Mitbestimmung
13.30-14.30h	Gemeinsames Mittagessen im Garten	alle MA		
14.30-15.30h	Zeit zur freien Verfügung: Spiele im Garten	alle MA	Spielmaterial	Entspannung, Freude an der Bewegung, Ideen verwirklichen
15.30-16.00h	Smilie-Reflexion	Markus S.	Smilies Mitteilungshefte	Sensibilität für die Gefühle, Bedürfnisse anderer entwickeln

Tab. 3: 3.Tag, Donnerstag, 27.04.2000

Tagesablauf:

Gegen 7.00 h treffen Markus D. und ich uns am Wald, wo die heutigen Aktivitäten stattfinden sollen. Wir bauen die Station 'Spinnennetz' auf, spannen die Seile für die 'Sumpfdurchquerung', verteilen die Buchstabenplakate auf dem Weg und verstecken den Schatz. Gegen 8.00 h treffen wir die übrigen Mitarbeiter und stellen den Ablauf des heutigen Tages dar. Wir haben besonderen Wert darauf gelegt, an die Ereignisse der vorherigen Tage anzuknüpfen und die Erfahrungen während der Aktionen zu intensivieren und zu vertiefen. Nach Ankunft der Teilnehmer und dem gemeinsamen Frühstück findet die Smilie-Runde statt, in der Lisa keinen Smilie auswählen möchte, ohne den Grund zu nennen. Stephan berichtet, dass Frank in der Nacht schlecht geschlafen habe und jetzt sehr müde sei. Die anderen sind gut gelaunt.

Im Reisebüro nennt Norbert das heutige Reiseziel: Planet 'Perla Utopia'. Währenddessen verkleiden Markus D. und ich uns und treffen letzte Absprachen. Die Teilnehmer kommen kurz darauf auf unserem Planeten an, sind wegen der starken Hitze teilweise erschöpft und benötigen eine Trinkpause. Auf uns verkleidet als 'Außerirdische' reagieren sie mit Begeisterung, besonders Roland. Die Teilnehmer sollen den versteckten Schatz mit Hilfe von Hinweisen finden. Bei ihrer Suche werden sie auf einige Besonderheiten und Schwierigkeiten treffen, die sie gemeinsam überwinden müssen. Um die Aufgaben erfüllen zu können, müssen sie ihre Teamfähigkeit mit Hilfe des Spiels 'Heiße Kartoffel'²⁴ trainieren. Nach dem Spiel teilen wir mit Hilfe verschiedener Farben zwei Kleingruppen ein. Die erste

²⁴ 'Heiße Kartoffel': Zwei Bälle werden im Kreis möglichst schnell weitergegeben. Der zweite Ball soll den ersten einholen.



Gruppe macht sich mit mir und drei anderen Mitarbeitern auf den Weg zu den Stationen; Gruppe zwei



spielt währenddessen das Spiel 'Gordischer Knoten'²⁵ mit Markus D. und den anderen Mitarbeitern.

Die Teilnehmer der Gruppe eins finden unterschiedliche Buchstaben, die allein noch keinen Hinweis auf das Versteck des Schatzes geben.

FOTO 3: "Spinnennetz"

Die Bewältigung der Station 'Spinnennetz'²⁶ ist für die Gruppe eine große Herausforderung. Die Lösungsversuche sind sehr unterschiedlich; die einen wollen außen herum gehen, doch das ist natürlich nicht im Sinne der Aufgabe, die anderen verhalten sich passiv. Niclas springt jedoch sofort durch eine Lücke und befindet sich auf der anderen Seite. Die Mitarbeiter versuchen, den Teilnehmern das Problem plausibel zu machen: *alle* sollen auf die andere Seite gelangen, auch Manuela, d.h. gegenseitiges Helfen ist notwendig. Überlegungen, wer sich durch welches Loch begibt, werden angestellt. Mit weiteren unterstützenden Hinweisen überwindet die Gruppe das Hindernis; Manuela wird dabei durch das Netz gehoben.

Diese Gruppe setzt ihren Weg fort und die zweite Gruppe beginnt ihn auf ein Zeichen. Die erste Gruppe gelangt an ein imaginäres 'Sumpfgebiet', das mit Seilen versehen ist. Die Teilnehmer bekommen im Vorfeld je einen Klettergurt und ein Klettersteigset²⁷.

FOTO 4: "Sumpfdurchquerung"

Den 'Sumpf' können sie sicher durchqueren, indem einer der beiden Karabiner des Klettersteigsets am Seil befestigt bleibt; so können sie nicht 'versinken'. Für Daniel, Manuela und Frank befestigen wir Schlingen am Rollstuhl. Sie folgen dem Lauf des Seiles und versuchen, die Karabiner nacheinander möglichst selbstständig zu öffnen und am nächsten Seiles zu befestigen. Niclas hat das Prinzip sehr schnell verstanden und muss auf der anderen Seite warten. Alle anderen benötigen Hilfe und zusätzliche Erklärungen. Alle Teilnehmer lösen die Aufgabe erfolgreich, besonders Roland und Thomas sind stolz auf ihre Leistung.

Die erste Gruppe kehrt zum Ausgangspunkt zurück und ruht sich im Schatten aus, bis die zweite Gruppe eintrifft. Die gefundenen Buchstaben werden mit Hilfe der Mitarbeiter zum Lösungswort "KOCHBERG" zusammengelegt. Christoph bringt das Wort direkt mit dem Platz in Verbindung, an dem wir gestern gekocht haben. Nur wenige der Teilnehmer sind motiviert, auf dem nahegelegenen Berg nach dem Schatz zu suchen. Christoph findet ihn und verteilt an jeden Teilnehmer eine Perlenkette, die als Andenken in die persönliche Schatzkiste gelegt wird.

Hungrig und müde begibt sich die Gruppe auf den Rückweg, um gemeinsam nach der Landung im Reisebüro das Essen vorzubereiten. Der Nachmittag verläuft mit einigen Spielen sehr ruhig und entspannend im Garten. Für Manuela war es ein sehr anstrengender Tag und sie erholt sich zusammen mit Lisa im Ruheraum. Andere veranstalten spontan eine lustige und erfrischende Wasserbombenschlacht.

Die abschließende Smilie-Reflexion findet in den Kleingruppen statt. Jeder erhält einen roten und einen grünen Smilie und soll einen positiven und einen negativen Aspekt des Tages nennen. Als positive Erlebnisse wird Folgendes genannt: das Wandern durch den Wald und das Spinnennetz (Niclas), der Schatz (Roland), das Knotenspiel (Lisa), das Kochen und draußen sein (Boris). Zu den negativen Aspekten äußern sich nur einige Teilnehmer: die 'Spinne' wurde als bedrohlich empfunden (Ralf), es wurde noch kein Fußball gespielt und noch keine Disco veranstaltet (Hardy, Christoph), und 'richtig' geklettert sind wir auch noch nicht, obwohl es auf dem Programm stand (Boris).

Um 16h werden die Teilnehmer abgeholt.

Ergebnisse der Mitarbeiterreflexion

- Die Gruppenaufteilung, die den intensiveren Kontakt unter den Teilnehmern und zwischen den Teilnehmern und Mitarbeitern verstärkte, erwies sich als sinnvoll. Die Aufgaben konnten so konzentrierter gelöst werden.
- Die Aufgabenstellungen während der kommenden Aktivitäten sollen durch intensivere Kommunikation der Teilnehmer untereinander gelöst werden. Das individuelle Erfolgserlebnis soll zu einem Gruppenerlebnis werden.
- Die Mitarbeiter sollen bei Aktivitäten der Teilnehmer nicht vorschnell eingreifen und sie dadurch um ihre Eigenerfahrung bringen.
- Die Rahmengeschichte besitzt unterschiedliche Bedeutungen für die Teilnehmer. Einige lassen sich durch die Geschichten begeistern und erleben sie mit viel Phantasie (Roland, Christoph, Tina). Andere betrachten die Rahmenhandlung sachlicher und sehen die Aktion im Vordergrund (Boris, Niclas, Hardy).
- Heike entschied sich dafür, nicht gemeinsam mit der Gruppe zu übernachten. Sie hat mir dies in einem Gespräch anvertraut, da sich eine besonders enge Beziehung zwischen uns aufgebaut hatte. Einerseits bedauern wir diese Entscheidung, da wir sie gerne bei dieser besonderen Aktion dabei hätten. Andererseits bewundern wir sie für ihren Mut, trotz ihrer Zurückhaltung selbstständig diesen Wunsch geäußert zu haben.

3.4.4 4.Tag: Freitag, 28.04.2000

Tagesplan:

Referenten: Markus S., Michaela, Chrissie und Micha

Thema: Rettung des Planeten 'FUEGO PRONTO', Seeüberquerung, Seilrutsche, Seilpyramide, Lagerfeuer und Übernachtung im Freien

Zeit	Aktion	Aufgaben der MA	Material	Teilziele
8.00-9.00h	Besprechung, Sachen packen	Markus S. und Andreas erklären den Tagesablauf	Tagesplan Sicherungsmaterial Bälle, Essen, Getränke, Pfleagemittel	Eigenverantwortung
9.00-10.00h	Frühstück, Smilie-Runde Begrüßung durch Norbert im Reisebüro; Anruf für Christian vom Planeten 'FUEGO PRONTO': "Rettet den Planeten und findet die magischen Kohlen für das heilige Feuer am Abend!", Übergabe der Kohlenkiste an TN	Markus S. alle MA im Reisebüro, Andreas ruft an, 1 MA findet mit Hardy die Kohlenkiste, erklärt die Karte	Smilies, Handy, Kohlenkiste, Landkarte	Befinden Mitbestimmung, sich von Gewohnheiten lösen, sich mit neuen Aufgaben aus einander setzen, Spannung
10.00-11.00h	Fahrt zum Abenteuerspielplatz	alle MA		
11.00-12.00h	Ankunft: Anruf für Christian: "Überquert den See und sammelt die magischen Kohlen!" 1.Aktion: Seeüberquerung über Steine anschl.: Aufenthalt auf dem Spielplatz, Fußballspiel, Anprobieren der Kletterausrüstung	3 MA bauen die Aktionen auf	Kohlen, Ball, Getränke	Kooperationsfähigkeit, gegenseitige Hilfe, gemeinsames Lösen der Aufgabe, Kooperation, Integration aller
12.00-13.00h	Anruf für Christian für Gruppe 1: "Erklettert die Seilpyramide und sammelt die magischen Kohlen!" Anruf für Gruppe 2: "Überwindet das Hochseil und sammelt die magischen Kohlen!" Gruppe 1: "Seilpyramide", Frank liegt in einer Hängematte unter der Seilpyramide. Parallel dazu Gruppe 2: "Seilrutsche" Abseilen der Rollstuhlfahrer.	4 MA 4 MA	Klettergurte, 4 Karabiner, 4 Bandschlingen, Beutel mit Kohlen, Hängematte; statisches Seil, 2 x 50 m Seil, Flaschenzug, Schlingen, Karabiner, 2 Achter, Beutel mit Kohlen.	Umgang mit Material und Anwenden neuer erlernter Techniken, Erfahren von Wagnis und Selbstüberwindung, Kommunikation anregen, Integration, Verantwortungsgewühl für Ernstsituation entwickeln, Erfolgserlebnis
13.00-	Mittagessen in Restaurant			

14.30h				
14.30-15.30h	Gruppe 1: "Seilrutsche", Gruppe 2: "Seilpyramide"	s.o.	s.o.	s.o.
15.30-16.00h	Beide Gruppen sammeln zusammen Holz, Kohlen in die Kohlenkiste	Abbau der Seilrutsche		Gemeinschafts-, Selbstwertgefühl steigern
16.00-17.00h	Rückfahrt Einkauf für das Grillen			Mitbestimmung
17.00-17.30h	Ankunft im Reisebüro Smilie-Reflexion in Kleingruppen	Markus S.	Smilies	Ritual: Sicherheit Erlebnisse reflektieren und verarbeiten
17.30-19.00h	Salate vorbereiten, Grillen	alle MA	Verpflegung	Mitbestimmung, neue Fähigkeiten entwickeln
19.00-20.00h	Essen im Garten	alle MA		Gemeinschaft, Freude und Spaß
ab 20.00h	Lagerfeuer mit den magischen Kohlen: Rettung des Planeten 'FUEGO PRONTO', Stockbrot Disklein der Turnhalle	alle MA, Norbert erscheint als "Geist" und bedankt sich für die Rettung	Kohlen, Holz Brotteig, CDs	Rahmengeschichte, gemeinsames Erfolgserlebnis, unbekannte Situationen erleben
ab ca. 22.00h	Übernachtung drinnen oder draußen	alle MA	Isomatten, Schlafsäcke, Taschenlampe n	neue Erfahrung, Selbstüberwindung Wahrnehmung mit allen Sinnen

Tab. 4: 4.Tag, Freitag, 28.04.2000

Tagesablauf:

Um 8.00 h treffen sich alle Mitarbeiter und packen die Materialien für den heutigen Tag, der nicht in der näheren Umgebung stattfinden wird, sondern auf einem großen Wald- Abenteuerspielplatz an der Diepeschrather Mühle bei Köln.

Um 9.00 h treffen alle Teilnehmer ein. Lisa ist krank gemeldet. Nach dem Frühstück stellt sich während der Smilie-Runde heraus, dass alle Teilnehmer dem Tag voller Erwartung entgegen sehen und sich auf den heutigen gemeinsamen Abend freuen. Heike zeigt wenig Begeisterung. Niclas stört es, dass wir immer noch nicht geklettert sind, obwohl es ein Programmpunkt ist.

Christoph bekommt während der Begrüßung durch Norbert einen unerwarteten Anruf vom heute ausgewählten Planeten 'FUEGO PRONTO', auf den die Gruppe teils aufgeregt, teils neutral reagiert. Nach der langen Fahrt zum Abenteuerspielplatz erhält Christoph einen weiteren Anruf. Dieser stellt die Teilnehmer vor das Problem, den See auf vorhandenen Steinplatten zu überqueren. Für einige stellt diese Aufgabe keine große Herausforderung dar. Boris erkennt schnell, dass Manuela, Daniel, Frank und Thomas nur mit ihrer Hilfe das andere Ufer erreichen können. Mit vereinten Kräften der Teilnehmer und Mitarbeiter überwinden alle Teilnehmer den See, trotz der ersichtlichen Möglichkeit, um den See herum zu laufen. Ein Erfolgserlebnis ist in den Gesichtern zu beobachten.

FOTO 5: "Seeüberquerung"

Anschließend kümmern sich einige Mitarbeiter um den zeitaufwendigen Aufbau der Seilrutsche, die anderen spielen mit den Teilnehmern Fußball oder nutzen die Angebote des Spielplatzes (Rollstuhlparcours). Einige Teilnehmer knüpfen Kontakte zu anderen Kindern und Jugendlichen.

Das vorgezogene Mittagessen im nahegelegenen Gasthof verläuft unruhig und hektisch, evtl. weil sich die Teilnehmer in einer unbekanntenen Umgebung befinden oder weil sie gespannt auf die folgenden Aktivitäten und die bevorstehende Übernachtung im Freien sind.

Nach dem Essen werden die Teilnehmer durch einen erneuten Anruf auf die nächsten Aktionen neugierig gemacht. Dabei müssen zwei Hindernisse überwunden werden, um an die magischen Kohlen zu gelangen: die 'Seilrutsche'²⁸ und die 'Seilpyramide'²⁹. Die Teilnehmer begeben sich je nach Interesse in zwei Kleingruppen zu den beiden Stationen. Manuela ist sehr erschöpft und ruht sich im Schatten aus.

FOTO 6: "Abseilen"

An der Station 'Seilrutsche' werden im Vorfeld die Regeln für alle Teilnehmer erklärt (Hände an den Gurt und nicht ans Seil greifen, Füße zusammen und anheben, auf die Kommandos achten). Wir versuchen durch diese Einführung die Ernsthaftigkeit der Situation bewusst zu machen. Erst durch mehrmaliges eindringliches Erklären kann die Seilrutsche ohne Gefahr von ihnen benutzt werden.

Daniel wird gesichert durch eine Bandschlingenkonstruktion, die am Rollstuhl befestigt ist, einen steilen Abhang rückwärts abgeseilt. Er zeigt große Anspannung, jedoch auch Begeisterung. Die 'Seilrutsche' stellt für alle Teilnehmer eine Herausforderung dar, jedoch ist nicht jeder bereit, diese anzunehmen. Es gesellen sich weitere neugierige Kinder und Jugendliche dazu, die an der Station mithelfen und auch teilweise die Seilrutsche ausprobieren.

Die 'Seilpyramide' wird von vielen Teilnehmern, gesichert durch die Klettersteigtechnik, bezwungen.

FOTO 7: "Seilpyramide"

Besonders Roland und Tina zeigen großen Ehrgeiz und beweisen ihren Mut. Auch Niclas und Boris erklimmen mit großer Begeisterung die Seilpyramide. Während die einen klettern, verbringt Frank lange Zeit in einer Hängematte, die im unteren Teil der 'Seilpyramide' befestigt wurde. Die Bewegungen der Pyramide kann er so miterleben. Einige Teilnehmer sind noch sehr im Spiel mit anderen Kindern und Jugendlichen vertieft, als wir aus Zeitgründen den Heimweg antreten müssen. Auf dem Rückweg kauft eine Kleingruppe das Grillfleisch und die Würstchen ein.

Zurück am Haus ist einiges vorzubereiten: Salate machen und Tische decken, Grill anzünden, Holz sammeln und Lagerfeuer vorbereiten. Während der Vorbereitungen wird Tina, die gerne den Abend in der Gruppe verbringen möchte, überraschend von ihrer Mutter gebracht.

Vor dem Grillen findet eine kurze Smilie-Reflexion im Garten statt. Ein Großteil der Teilnehmer äußert sich positiv über den Ablauf des Tages. Viele haben so etwas Aufregendes noch nie erlebt.

Roland erinnert alle an die Rettung des Planeten FUEGO PRONTO, indem er fragt: "Und was ist mit den Außerirdischen? Wir haben doch alle Aufgaben gelöst!" Das 'heilige Feuer', das den Planeten 'FUEGO PRONTO' retten soll, wird nach dem Grillen entfacht.

Der Abschied von Heike bedrückt alle ein wenig, denn sie verlässt uns vorzeitig nach dem Grillen und wird von Markus S. zu ihren Eltern gebracht.

Während des Lagerfeuers erscheint ein 'Außerirdischer' über dem Dach der Garage (ein beleuchteter Luftballon wird von Norbert an einem Besenstil bewegt). Der Außerirdische bedankt sich für die erfolgreiche Rettung des Planeten 'FUEGO PRONTO'. Die Gruppe freut sich und jubelt.

Am Abend herrscht eine vertraute, ruhige und harmonische Atmosphäre. Einige sitzen mit Stockbrot am Lagerfeuer, Markus spielt Lieder auf der Gitarre, andere tanzen in der Disco. Tina und Hardy ziehen sich gemeinsam zurück und schlafen nebeneinander auf einer Matratze ein. Während des Aufräumens wird das Feuer von Thomas gelöscht, indem er Wein in die Flammen gießt. Viele möchten die Nacht draußen im Garten unter freiem Himmel verbringen. Für die meisten ist es die erste Nacht, die sie draußen ohne Zelt verbringen. Die Aufregungen des Tages lassen alle schnell einschlafen. An diesem Tag fand keine Mitarbeiter-Reflexion statt, so dass für den nächsten Tag keine neuen Absprachen getroffen wurden.

3.4.5 5.Tag: Samstag, 29.04.2000**Tagesplan:**

Referenten: alle Mitarbeiter

Thema: Entspannung und Ausklang mit Abschlussreflexion

Zeit	Aktion	Aufgaben der MA	Material	Teilziele
9.00-10.00h	Frühstück, Smilie-Reflexion	alle MA, Markus S.	Smilies	Austausch über die Nachterlebnisse
10.00-11.30h	Entspannung und Massage	alle MA	Entspannungsmusik, Igelbälle	Entspannung, Ruhe, Wahrnehmung des eigenen u. anderer Körper
11.30-12.30h	Spiele in der Turnhalle Vorbereitung des Mittagessens	alle MA		Ausklang, Selbst- und Mitbestimmung
12.30-13.30h	Mittagessen	alle MA	Verpflegung	
13.30-15.00h	Spiele in der Turnhalle, Musik, Sachen packen	alle MA	Spielmaterial	Ausklang, kreative Ideen einbringen
15.00-16.00h	Abschlussreflexion	alle MA	Smilies, Schatzkisten	Verarbeitung und Transfer des Erlebten, Verabschiedung

Tab. 5: 5.Tag, Samstag, 29.04.2000

Tagesablauf:

Um 6.00 h werden die draußen Schlafenden durch einen lauten Donner geweckt. Es fängt an zu regnen und wir ziehen uns ins Haus zurück. Tina nimmt den immer stärker werdenden Regen nicht wahr und schläft weitert, bis wir sie ins Haus holen. Dort versucht jeder, noch ein bisschen zu schlafen. Um 8.00 h stehen die ersten auf und bereiten das Frühstück vor. Bei der anschließenden Smilie-Runde mit der Frage nach dem Verlauf des gestrigen Abends und der Nacht werden folgende Aspekte als besonders positiv hervorgehoben: der Außerirdische, das Lagerfeuer, das Stockbrot, das Tanzen in der Disco, das Löschen des Feuers und das Schlafen unter freiem Himmel. Durch die vielen Erlebnisse und die kurze Nacht sind alle sehr müde und möchten den Tag ruhig verbringen.

Wir machen es uns im Reisebüro bei ruhiger Musik und gedämpften Licht auf Matratzen und Polstern bequem und massieren uns gegenseitig mit Igelbällen. Es herrscht eine sehr schöne angenehme Atmosphäre und jeder genießt die Ruhe bis zum Mittagessen.

Nach dem Essen sinkt die Stimmung immer mehr, da allen bewusst ist, dass dies der letzte Tag der Stadtranderholung ist. Wir packen die persönlichen Sachen der Teilnehmer, während Andreas, Markus D., Boris und Christoph die Küche aufräumen. Daraufhin sammeln sich alle in der Turnhalle und wir spielen auf Wunsch der Jugendlichen das Spiel 'Gordischer Knoten'.

Anschließend setzen wir uns auf Matten im Kreis zusammen und beginnen die Abschlussreflexion. Die Teilnehmer und Mitarbeiter sollen jeweils ein besonders schönes und ein besonders negatives Erlebnis dieser Woche nennen und dabei den grünen bzw. den roten Smilie hochhalten. Als schöne Erlebnisse werden viele Aspekte genannt: das Klettern, die 'Seilrutsche', das Lagerfeuer, die Disco, das Stockbrot, das Massieren u.v.m.. Negative Erlebnisse waren: der Regen, das frühe Aufstehen, der Donner. Bei Manuela vermuten wir, dass sie zu viel Zeit im Rollstuhl saß. Thomas zeigt ein für uns

undurchschaubares und verunsicherndes Verhalten: er weint und möchte nicht an der Reflexion im teilnehmen.

Zum Abschluss überreichen wir den Teilnehmern ihre Schatzkisten zur Erinnerung an die Freizeit. Bei einem letzten Abschiedsspiel zu dem schon bekannten Lied "Komm mit mir ins Abenteuerland" haben einige Tränen in den Augen. Die Jugendlichen werden dann von ihren Eltern abgeholt.

Mit bedrückter Stimmung beginnen wir mit dem Aufräumen, das noch einige Stunden in Anspruch nimmt.

3.5 Kritische Reflexion über die Durchführung

In der Beschreibung der Durchführung wurde auf einige Probleme, Schwierigkeiten und Besonderheiten des Projektes hingewiesen. In diesem Kapitel wird nun die Durchführung anhand einiger Fragestellungen kritisch reflektiert. Dabei beziehen sich die Ausführungen vorerst auf die Resultate der Abschlussreflexion der Mitarbeiter, die eine Woche nach Beendigung des Projektes stattfand (s. Anhang x). Dadurch wird versucht, eine möglichst objektive Sichtweise darzustellen, da mehrere unterschiedliche Ansichten berücksichtigt werden. Eine Gesamtreflexion mit kritischem Rückblick auf das Projekt und mit Untersuchung der Fragestellung in Bezug auf den Theorieteil wird in Kap. 4 vorgenommen.

3.5.1 Erwartungen an das Projekt

Schon während der Vorbereitungstreffen (s. Kap. 3.3.3) wurde deutlich, dass sehr unterschiedliche Erwartungen und Ansprüche an das Projekt herangetragen wurden, die rückblickend zum größten Teil erfüllt werden konnten. Eine Schwierigkeit stellten jedoch die örtlichen Umstände dar, so dass einige der geplanten Aktionen in der Umgebung nicht durchführbar waren. Das kleine Waldgebiet stellte nicht den Rahmen für erlebnispädagogische Aktivitäten zur Verfügung, den wir uns gewünscht hätten: hohe Bäume, Dickicht, Bäche, usw. Die Skepsis darüber, ob erlebnispädagogische Elemente während einer Stadtranderholung in der Stadt möglich sind, bestätigte sich nur teilweise: wir haben es geschafft, allen Teilnehmern trotz erschwelter Umstände eine erlebnisreiche Zeit zu bieten. Unsere Erwartungen wurden in diesem Punkt sogar übertroffen, denn bei den Aktionen erlebten die Teilnehmer die 'Abenteuer' intensiver, als erwartet; dies zeigten die verbalen und nonverbalen Äußerungen während der Teilnehmerreflexionen. Erlebnispädagogische Ziele können jedoch besser erreicht werden, wenn eine Freizeit nicht als Stadtranderholung in einem Wohngebiet, sondern als Reise an einem Ort umgeben von Natur mit mehreren Übernachtungen stattfindet.

3.5.2 Die Organisation und Leitung des Projektes

Der hohe Aufwand im Vorfeld hat sich bezahlt gemacht, denn die Freizeit war gut vorbereitet und die Teamkommunikation hatte eine gute Basis. Die Vorbereitungszeit wurde als zeitaufwendig und umfangreich, jedoch als notwendig beurteilt. Alle Mitarbeiter benötigten eine intensive Vorbereitung der einzelnen Aktionen, da nur geringe das Projekt betreffende Vorerfahrungen existierten und in einigen Aktionen Unsicherheit in Bezug auf Durchführung und Wirkung bestand. Um ein sicheres Gefühl während der Aktionen zu bekommen, mussten diese gut durchdacht sein, denn bei der Durchführung

traten unvorhersehbare Schwierigkeiten auf, die Flexibilität in der Organisation verlangten. In der Durchführung konnten nicht alle vorbereiteten Aktivitäten umgesetzt werden, da der kleine Zeitraum es nicht zuließ. Doch trotz gewissem Zeitdruck wurden die Aktionen zum Ende hin mit mehr Ruhe und Souveränität angeleitet.

Großer Organisationsaufwand lag in der Vorbereitung der Rahmengeschichte, die aufgrund des Interesses der Teilnehmer einen wichtigen Platz einnahm. Einige Teilnehmer reagierten mit großer Begeisterung auf unsere Verkleidungen und Abenteuergeschichten, bei anderen lag die Aktion selbst im Vordergrund. Wir sind uns einig, dass sich der Aufwand allein für Rolands Euphorie über die 'Außerirdischen' gelohnt hat.

Die Absprache im Team und mit der Leitung funktionierte sehr gut. Es herrschte ein ausgeglichenes Verhältnis untereinander, da die Tagesleitung jeden Tag wechselte und die Freizeit dadurch von jedem aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen werden konnte. Es mangelte bei einigen Mitarbeitern am Anfang an Transparenz, die sich jedoch im Verlauf des Projektes gesteigert hat.

3.5.3 Wurden die vorher aufgestellten Ziele erreicht?

Die Reflexion bezieht sich auf die für das Projekt aufgestellten Ziele (s. Kap. 3.3.1). Zu den allgemeinen Zielen ist zu sagen, dass viele von ihnen erreicht, alle angestrebt wurden. Wegen des kurzen Zeitraums konnten eindeutige Tendenzen wahrgenommen werden, die sich bei längerem Zeitraum wahrscheinlich hätten verfestigen können.

Viele Teilnehmer sind einen großen Schritt in Richtung Selbstbestimmung gegangen. Ein Beispiel möchte ich hervorheben: Heike, die sehr schüchtern und zurückhaltend ist, hat selbst bestimmt, wann sie die Freizeit verlässt (vgl. Kap. 3.4.4). Aber auch andere haben in den Reflexionen ihre Meinung von Tag zu Tag freier geäußert, wie z.B. Boris, der sein Recht auf das im Programm vorgesehene Klettern einforderte (vgl. Kap. 3.4.3).

Die Kommunikation unter den Teilnehmern und zu den Mitarbeitern hat sich im Laufe der Stadtranderholung sehr stark verbessert, denn zum einen wurde Vertrauen untereinander aufgebaut, und zum anderen wuchs das Verantwortungsgefühl für sich und andere. Dies wurde dort deutlich, wo die Teilnehmer auf Grenzen stießen. Individuelle Grenzen wurden von vielen Teilnehmern überwunden, z.B. von Daniel, als er den steilen Abhang rückwärts meisterte (vgl. Kap. 3.4.4). Grenzen in der Gemeinschaft wurden ebenfalls wahrgenommen, auf die mehr und mehr mit Toleranz und Rücksichtnahme reagiert wurde, z.B. bei dem 'Spinnennetz' (vgl. Kap. 3.4.3) und der 'Seeüberquerung' (vgl. Kap. 3.4.4), als Manuela, Daniel und Frank Hilfe benötigten. Dadurch entstand ein immer stärker werdendes Gemeinschaftsgefühl, in das immer möglichst alle Teilnehmer integriert wurden. In Bezug auf die aufgestellten speziellen Ziele können folgende Aussagen gemacht werden:

Durch die vielen Aktivitäten unter freiem Himmel konnte die Natur mit allen Sinnen wahrgenommen werden, z.B. sollten bei der Wanderung durch den Wald vier verschiedene Beschaffenheiten der Natur (hart, weich, aus Holz, blühend) gefühlt, gesehen und gerochen werden (vgl. Kap.3.4.2).

Problemsituationen wurden von den Teilnehmern erkannt - wenn auch nicht von allen in ihrer gesamten Komplexität - und mit Hilfe der Mitarbeiter gemeinsam gelöst. Das führte zu Erfolgserlebnissen allein und in der Gruppe. Dies wurde besonders deutlich während des Tages auf dem Abenteuerspiel-

platz. Durch das gemeinsame und individuelle Lösen der Aufgaben und dem darauf folgendem rettenden Feuer konnten die Teilnehmer erfahren, dass sie in der Gruppe mit ihren individuellen Fähigkeiten Konflikte lösen und Schwierigkeiten überwinden können (vgl. Kap. 3.4.4).

Bei vielen Aktionen wurde der Umgang mit verschiedenen Materialien geschult (Karabiner, Klettergurt, Helm), d.h. neue Fähigkeiten wurden erlernt (z.B. an der Station 'Kletterpyramide', Kap. 3.4.4). Das Vertrauen in die individuellen Fähigkeiten wuchs und das Selbstwertgefühl stieg, denn einige Teilnehmer verwehrt nach gewisser Zeit die Hilfe der Mitarbeiter und kletterten allein.

Bedürfnisse und Emotionen wurden besonders während der Reflexionen, aber auch in weiteren Gesprächen deutlich gemacht. Das Eingestehen von Schwächen entwickelte die Sensibilität für Gefühle und Probleme anderer; Roland drückte z.B. seine Angst vor der 'Spinne' aus (vgl. Kap. 3.4.3). Für einige Teilnehmer besaß die Freizeit jedoch nicht die Vertrauens - Atmosphäre, die für sie grundlegend für emotionalen Austausch gewesen wäre, so dass sie sich mit ihren Bedürfnissen sehr zurückhielten.

Das Lösen von Gewohnheiten, die Auseinandersetzung mit neuen Erlebnisräumen und die Entwicklung von Kreativität und innovativem Handeln stellte für einige Teilnehmer eine große oder z.T. zu große Herausforderung dar. Die meisten orientierten sich an unseren Programmvorschlägen, nur einige ergriffen aktiv und selbstständig die Initiative und trafen Entscheidungen für sich oder die Gruppe (z.B. Heike).

In den Reflexionen wurde versucht, tiefgreifende und authentische Erlebnisse zu verbalisieren oder durch geeignete Mittel auszudrücken und dadurch zu verarbeiten. Hervorheben möchte ich die Nacht, die wir unter freiem Himmel verbrachten, denn dieses Erlebnis war für die meisten besonders herausragend und setzte sich tief in ihr Bewusstsein fest (s. Kap.3.4.4; 3.4.5).

Durch die Aussagen der Teilnehmer während der Reflexionen und in Gesprächen wurde deutlich, dass den meisten Jugendlichen ein Großteil der Aktionen Spaß und Freude bereitet hat. Bei Heike gehen wir durch ihre Äußerungen jedoch davon aus, dass sie sich während der Stadtranderholung andere, ihren Interessen entsprechende Programminhalte gewünscht hätte, die sie eventuell nicht auf diese Weise herausgefordert und verunsichert hätten. Daraus ziehen wir den Schluss, dass es bei der Planung und Durchführung des Programms an geschlechtsspezifischer Differenzierung gemangelt hat (vgl. Kap. 1.5.3). Auch bei Manuela und Frank können wir nur annehmen, dass sie die Freizeit als positiv erlebt haben. Doch durch die Rückmeldung der Eltern wurde diese Annahme bestätigt.

3.5.4 Wurden die methodischen Prinzipien eingehalten?

Das für uns wichtigste Anliegen, von den Interessen der Teilnehmer auszugehen, erwies sich als schwierig, da nur wenige der Interessen der Teilnehmer durch das Vortreffen bekannt wurden. Die Rahmengeschichte mit den 'Außerirdischen' wurde aufgrund der Themenwünsche der Teilnehmer gewählt und einige Spiele, die den Teilnehmern besonders viel Spaß gemacht hatten, wurden auf ihren Vorschlag hin wiederholt. Bei einigen Aktionen waren wir uns jedoch nicht sicher, ob sie den Interessen aller Teilnehmer entsprachen. Durch weitgehend positive Resonanz während der Teilnehmerreflexionen wurden die meisten Aktivitäten jedoch bestätigt.

Wir orientierten uns in Planung und Durchführung der Aktivitäten am Individuum und seinen speziellen Bedürfnissen, z.B. indem wir Meinungen und Stimmungen wahrnahmen und akzeptierten und um die Integration jedes einzelnen bemüht waren. Besonders wichtig war dieses Prinzip für Manuela, Frank und Daniel, für die wir die Aktionen variierten, indem wir z.B. spezielle Konstruktionen bauten, um sie möglichst selbstständig am Geschehen teilhaben zu lassen (s. Kap. 3.4.4).

Durch die Reflexion nach den jeweiligen Aktionen wurden spezielle Aspekte und Inhalte ausgedrückt und verarbeitet. Bei einigen Teilnehmern konnte man eine hohe Identifikation mit den Aktionen beobachten, die sie mit 'Kopf, Herz und Hand' herausforderten und begeisterten, z.B. Tina beim Klettern und Roland mit den 'Außerirdischen' (s. Kap. 3.4.4). Ob aus den Erfahrungen Erkenntnisse werden, ist unserer Beobachtung durch die zeitliche und räumliche Distanz leider nicht mehr zugänglich.

Freiwilligkeit und Zwanglosigkeit bestand während aller Aktivitäten. Bei Problemen oder Verweigerung der Teilnahme wurden Gespräche der Klärung gesucht, ohne drängend auf die Teilnehmer einzuwirken (vgl. Lisa bei der Smilie-Stimmungsabfrage, Kap. 3.4.3).

Ruhe- und Entspannungsphasen kamen wegen der länger als erwartet dauernden Aktionen oft zu kurz. Nachmittags jedoch nahmen einige Teilnehmer den Ruheraum in Anspruch oder legten sich draußen in den Schatten. Speziell den letzten Tag gestalteten wir dann ruhig und gelassen (s. Kap. 3.4.5). Sicherheit war zu jedem Zeitpunkt gewährleistet und wurde als Voraussetzung jeder Aktivität gesehen. Dadurch ist es zu keiner direkten Gefahrensituation für die Teilnehmer und Mitarbeiter gekommen. Während der gesamten Freizeit konnten die Teilnehmer viele neue Erfahrungen sammeln, die sie mit auf ihren weiteren Lebens- und Erlebensweg nehmen. Welche konkreten Auswirkungen auf die Gestaltung ihres Alltags bestehen, kann hier nicht erläutert werden. Auch die Mitarbeiter haben aus den eigenen und den Erfahrungen der Teilnehmer Neues gelernt und können nun produktiv damit umgehen. Durch den Gesamtüberblick auf die Durchführung wird deutlich, dass das Projekt von allen Mitarbeitern mit einem lachenden und einem weinenden Auge beendet wird. Die zum Teil sehr intensiven Begegnungen und Erlebnisse mit den Teilnehmern haben viel in uns bewegt und besitzen eine einzigartige Bedeutung für jeden einzelnen. Die Erfahrungen, die wir durch dieses Projekt gewonnen haben, üben einen großen Einfluss auf die Qualität unserer weiteren Arbeit in diesem Bereich aus. In uns wurde die Motivation und Lust geweckt, weitere Freizeiten mit erlebnispädagogischen Inhalten zu gestalten, in die wir unsere Erfahrungen einbringen können.

4 Rückblick auf das Projekt in Bezug auf die Erfahrungsmöglichkeiten von Menschen mit Behinderungen

In diesem Kapitel wird die zu Beginn der Arbeit formulierte Fragestellung (vgl. Einleitung) erörtert: Inwiefern bereichern erlebnispädagogische Aktivitäten die Erfahrungsmöglichkeiten von Menschen

mit Behinderungen? Die Besonderheiten des Projektes werden hier vertieft und in Bezug auf ihre Wirkung interpretiert. Als Untersuchungsaspekte werden die Theorie der Erlebnispädagogik (Kap. 1) und die Theorie der Lebenswirklichkeit sowie die Erfahrungsmöglichkeiten von Menschen mit Behinderungen (Kap. 2) hinzugezogen. Die Untersuchungsergebnisse werden aus subjektiver Sicht (methodisch gesichert) beschrieben und können demnach nur bedingt verallgemeinert werden. Die gesamte Brandbreite des Projekts wird wegen meiner subjektiven Selektion nicht wiedergegeben werden können. Die Aussagen basieren auf unstrukturierten teilnehmenden Beobachtungen (vgl. Kap.3.4), die während des Projektverlaufs getätigt und hinsichtlich ihres Bedeutungsgehaltes zusammengestellt wurden. Im Rahmen dieser Arbeit konnten nicht alle gemachten Beobachtungen Berücksichtigung finden, so dass eine Auswahl der meines Erachtens prägnanten Situationen erfolgt. Die hierauf beruhenden Interpretationen und Schlussfolgerungen haben somit keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit und Vollständigkeit. Aufgrund der fehlenden Vergleichsgruppe und der kleinen Stichprobe können keine unantastbaren Aussagen gemacht werden; vielmehr wird ein Gesamtblick dargestellt, der möglichst viele Inhalte integrieren soll.

Im Rückblick auf das beschriebene Projekt wird deutlich, dass fast alle erlebnispädagogischen Aktivitäten mit den Jugendlichen wichtige Elemente und Merkmale der Erlebnispädagogik beinhalteten. Damit wird die theoretische Betrachtung bestätigt, der nun im einzelnen nachgegangen werden soll:

Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung spielten bei der Freizeitgestaltung eine übergeordnete Rolle. Die Teilnehmer konnten durch praktisches Handeln viele unterschiedliche Erfahrungen machen, von denen angenommen werden kann, dass sie sich intensiv auf ihre Persönlichkeit und Lebenswirklichkeit auswirken können. Dabei standen kognitive, emotionale, motorische und soziale Erfahrungen auf einer Stufe nebeneinander und wurden selten voneinander getrennt. Diese Erfahrungen wurden ermöglicht durch den intensiven Aufenthalt in der Natur und durch die Auseinandersetzung mit Problemlösungen allein und in der Gruppe. Die Teilnehmer bauten neue Beziehungen untereinander auf, ein Gemeinschaftsgefühl wurde erreicht. Die von uns erwartete Kommunikation und Kooperation fiel eher gering aus, da sich viele mit ihren individuell neuen Erfahrungen beschäftigten.

Das erlebnispädagogische Element der Reflexion nahm einen wichtigen Teil der Freizeit ein. So konnte beobachtet werden, dass die Teilnehmer ihre Gedanken von Tag zu Tag freier äußern und ihre Empfindungen treffender beschreiben konnten. Der erhoffte Transfer von Erfahrungen bzw. Erkenntnissen in den Lebensalltag ist aufgrund der räumlichen und zeitlichen Distanz nicht mehr einer direkten Beobachtung unterzogen, doch ich kann mir vorstellen, dass viele der Teilnehmer in ihrer Freizeitgestaltung mehr Mit- und Selbstbestimmung fordern und neue Beschäftigungsmöglichkeiten wie z.B. Klettern auch in ihrem Alltag umsetzen.

Der metaphorische Aspekt gewann während des Projekts mehr und mehr an Bedeutung und wirkte sehr intensiv auf die Art des Erlebens ein. Der Einsatz der Rahmengeschichte hatte das Ziel, die Phantasie der Jugendlichen anzuregen und ihnen zu ermöglichen, sich voll und ganz aus ihrem Alltag und ihren festgelegten Rollen zu lösen. Außerdem vermittelte sie durch die wiederkehrenden Rituale ('Raumschiff') ein Gefühl der Sicherheit und Beständigkeit, die den Teilnehmern half, sich auf die

Situationen einzulassen. Bei einigen Teilnehmern war eine hohe Identifikation mit dem Thema 'fremde Planeten' zu beobachten, so dass diese Ziele bei vielen Jugendlichen erreicht wurden.

Bei der Untersuchung der Freizeit auf ihre erlebnispädagogischen Elemente wurde deutlich, dass erlebnispädagogische Aktionen durchaus mit Jugendlichen mit Behinderung möglich sind. Auch die kritische Beurteilung der Durchführung mit Überprüfung der Ziele zeigt, dass diese zu einem Großteil erreicht wurden. Es stellt sich nun noch die Frage, inwiefern die individuelle Lebenswirklichkeit der Jugendlichen durch die aus den Erlebnissen gewonnenen Erfahrungen verändert und bereichert.

Das Ziel des Abbauens der Fremdbestimmung (vgl. Kap. 2.2.2) durch eine gesteigerte Selbst- und Mitbestimmung wird besonders an dem Beispiel der sonst sehr zurückhaltenden Heike deutlich: sie bestimmt selbst, wann sie die Freizeit verlässt und äußert ihren Entschluss gegenüber den Mitarbeitern. In den meisten Situationen überließen die Mitarbeiter den Teilnehmern die Entscheidungen und regten sie dazu an, ihre Meinung und Stimmung mit Hilfe veranschaulichender Medien (Smilies) auszudrücken. Die Mitarbeiter mussten mit Einfühlungsvermögen, Verständnis, Geduld und Sensibilität sehr behutsam umgehen und sich in vielen Situationen zurücknehmen, um sich von der zur Überbehütung tendierenden Einstellung zu distanzieren und den Entscheidungs- und Handlungsraum den Teilnehmern zu überlassen.

Die erlernte Hilflosigkeit (vgl. Kap. 2.2.3) der Teilnehmer konnte durch tätigkeits- und handlungsorientierte Aktivitäten gemindert werden. Viele der erlebnispädagogischen Ziele des Projekts waren auf Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit ausgerichtet. Den Jugendlichen wurde die Möglichkeiten gegeben, durch ihr eigenes selbsttätiges Handeln die gestellte Situation zu beeinflussen und zu steuern. Wegen der Einschränkungen durch körperliche Behinderungen waren allerdings deutlich Grenzen gesteckt. Entscheidung wurden nicht durch die Mitarbeiter gelenkt, sondern durch verschiedene Medien angeregt und gefordert. Die Teilnehmer wurden mit Situationen konfrontiert, die den üblichen ihnen bekannten Rahmen des Alltags sprengten und sie zu neuen, unbekanntem Verhaltensweisen brachten. Dadurch konnten sie neue Fähigkeiten entdecken und Vertrauen in Handlungsfähigkeiten entwickeln. Selbstständige Korrekturen ihres Handelns waren von großer Bedeutung für das weitere erfolgreiche Verhalten. Dieses neue Gefühl verstärkte die eigene Handlungsmotivation, die wiederum weitere Wege ebnet, um in anderen unbekanntem Situationen entsprechend handeln zu können. Durch diese Erfahrungen wurde ein Gefühl dafür vermittelt, in schwierigen Situationen nur soviel Hilfe wie benötigt anzufordern. Hilfe zur Selbsthilfe wurde angeboten, um einen Ausweg aus der überbehüteten abhängigen Situation zu zeigen und zu selbstständigem Organisieren anzuregen.

Die intensiven Gruppenerfahrungen im sozialen, emotionalen aber auch motorischen Bereich ermöglichten den Teilnehmern, ihr bisher vielleicht eher passiv-rezeptives Freizeitverhalten zu vermindern. Es bleibt zu hoffen, dass sie nun ihre Freizeit mit mehr Abwechslung aktiver gestalten. Natursportliche Aktivitäten brachten den Teilnehmern eine Fülle von neuen Bewegungserfahrungen, die ihnen neue Wege in ihrem Freizeitverhalten zeigten. Aktionen mit bewegungsorientiertem Schwerpunkt haben den Vorteil, kognitive Schwächen in den Hintergrund und aktive Sozial- und Körpererfahrung sowie Spaß an der Bewegung miteinander in den Vordergrund zu stellen. Die Erfolgserlebnisse der Jugendlichen, die in ihrem Alltag viele Grenzen und Misserfolge erleben, vermitteln ihnen neue Le-

bensimpulse und stärken ihr Selbstwertgefühl. Probleme bestanden in der Realisierung dieses Aspektes für die Teilnehmer mit körperlichen Beeinträchtigungen, die wiederum in ein extremes Abhängigkeitsverhältnis gerieten. Doch auch ihnen wurden Möglichkeiten eingeräumt, neue Erfahrungen in der Bewegung (Abseilen, Hängematte) zu machen.

Durch mangelnde Begleitung nach dem dargestellten Projekt ist eine Sicherung der Veränderungen durch die genannten Impulse nicht überprüfbar. Doch aufgrund der Beobachtungen wird davon ausgegangen, dass alle Teilnehmer in vielen Erfahrungsbereichen große Fortschritte gemacht und eine Horizonterweiterung erreicht haben, die ihr Selbstwertgefühl steigert und ihre Persönlichkeit bereichert. In der kurzen Zeitspanne ergab sich nicht die Möglichkeit, diese Fortschritte in den Alltag mit pädagogische Unterstützung einzubauen und sie dort zu beobachten. Am Ende der Freizeit konnte jedoch erahnt werden, dass die Erlebnisse unauslöschliche Spuren hinterlassen hatten. Ich habe mit mehreren der Jugendlichen auch nach dem Projekt noch Kontakt und kann feststellen, wie sich ihre Persönlichkeit und ihr selbstbestimmtes Verhalten gestärkt haben. Doch dies kann nur langfristig bestehen bleiben, wenn ihnen weiterhin reichhaltige Erlebnis- und Erfahrungsräume zur Verfügung stehen. Ein Beispiel soll die nachhaltige positive Wirkung der Erlebnisse des Projekts auf die Jugendlichen belegen: Bei einer Versammlung der LEBENSHILFE KÖLN e.V. mit einem Jahresrückblick wurde ein Teilnehmer des Projektes 'Abenteuerland' nach seinen Erlebnissen des Jahres bei Freizeitaktionen der LEBENSHILFE KÖLN e.V. befragt. Erst nach langen zögerlichen Überlegungen strahlte sein Gesicht auf und er sagte: "Ich bin geklettert!"

Die Fragestellung kann demnach positiv, wenn auch offen, beantwortet werden: Erlebnispädagogische Aktivitäten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, neue Erfahrungen zu sammeln, die sich bereichernd auf ihren Lebensalltag auswirken können, und die Impulse geben, langfristig ihr Verhalten positiv verändern zu können.

5 Ausblick

In der Auseinandersetzung mit den Grundlagen, Elementen und Zielen der Erlebnispädagogik sowie mit Menschen mit Behinderungen und ihrer Lebenswirklichkeit wurde deutlich, dass in der Literatur und in der praktischen Umsetzung wenige Ansätze der Verbindung dieser handlungsorientierten Pädagogik mit der pädagogischen Arbeit mit Menschen mit Behinderung existieren. Die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen zeichnet sich in vielen Bereichen eher durch Erlebnisarmut aus.

Ausgehend von der theoretischen Grundlage (vgl. Kap. 1, 2) wurde ein Konzept für eine erlebnispädagogisch orientierte Freizeit mit Jugendlichen mit Behinderungen entwickelt, welches erlebnispädagogische und sonderpädagogische Ziele integrierte. Die Möglichkeit der Umsetzung erlebnispädagogischer Aktionen mit Menschen mit Behinderungen wurde in der Praxis bestätigt. Anhand der qualitativen Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die Teilnahme an einer erlebnispädagogischen Freizeit den Erfahrungsraum der Teilnehmer erweitern

und somit zu positiven Veränderungen der Lebenssituation führen kann. Die Frage konnte unter subjektiver Selektion der Beobachtungssituationen positiv beantwortet werden (Kap. 4).

Als Fazit kann festgehalten werden: erlebnispädagogische Aktivitäten wirken sich positiv auf Jugendliche aus und die Durchführung einer erlebnisorientierten Freizeit erscheint durchaus sinnvoll, sollte jedoch einen längeren Zeitraum einnehmen. Die gemeinsamen Aktivitäten in der fremden Umgebung und die verschiedenen Aufgaben haben zu vielfältigen Veränderungen der Individuen und der Gruppe geführt. Es muss jedoch beachtet werden, dass sich die dargestellten Untersuchungsergebnisse lediglich auf einen ausgewählten Interaktionsbereich beziehen und folglich nur bedingt verallgemeinert werden können. Die Beobachtungen während der Freizeit lassen jedoch auf weitere positive Veränderungen im Sozialverhalten und in selbstständigen Handeln schließen: Jeder Teilnehmer hat für sich kleine Fortschritte erfahren können, die nicht in jedem Fall für Betreuer und Bezugspersonen ersichtlich sind. Da jedoch diese Freizeit als kurzzeitpädagogisches Angebot nicht ausschließlich Garant für eine gelingende sonderpädagogische Arbeit sein kann, muss auch auf weiterführender Ebene im Sinne eines Transfers die erlebnispädagogische Arbeit fortgesetzt werden, um eine größt mögliche Effektivität dieser Maßnahme, also möglichst viele der aufgestellten Ziele, zu erreichen. Spätestens an diesem Punkt treten Grenzen und Hindernisse der Erlebnispädagogik mit Menschen mit Behinderungen auf, indem ihr Leben - zurück im Alltag von Schule, Beruf und Elterhaus bzw. Wohnheim - wieder durch Abhängigkeiten, Überbehütung und Abgrenzungen geprägt. Die erlebnispädagogische Freizeit 'Abenteuerland' mit Jugendlichen mit Behinderungen hat gezeigt, dass erlebnispädagogische Maßnahmen durchaus für diesen Personenkreis möglich und sinnvoll sind. Die Grenzen und Hindernisse der Umsetzung liegen demnach nicht in den mangelnden Fähigkeiten der Menschen mit Behinderungen, sondern werden vielmehr durch Institutionen, Eltern oder auch pädagogischen Mitarbeitern und deren Einstellung dieser Thematik gegenüber, gesetzt. Aus diesem Grund muss sowohl in der Vor- als auch in der Nachbereitung von erlebnispädagogischen Programmen für Menschen mit Behinderungen, die sich an der individuellen Entwicklung und an den jeweiligen Fähigkeiten der Teilnehmer orientieren, intensive Elternarbeit geleistet werden, um Vorbehalte abzubauen und einen Weg zu bahnen, der auch nach einer Maßnahme den Transfer der Erfahrungen in den Alltag ermöglicht. Dadurch werden hohe Anforderungen an die Mitarbeiter und ihre Kompetenzen gestellt.

Die LEBENSHILFE KÖLN e.V. wird in den folgenden Freizeiten den erlebnispädagogischen Aspekt intensiver integrieren und - ausgehend von diesen ersten Erfahrungen und Erkenntnissen - das Konzept meinen Verbesserungsvorschlägen anpassen. Dazu wird ein Exemplar dieser Arbeit zur Verfügung stehen.

Ich habe durch die Planung, Durchführung und intensive kritische Reflexion des Projektes viele Erfahrungen und Erkenntnisse gewinnen können, die mich in meiner weiteren Arbeit im sonderpädagogischen und erlebnispädagogischen Bereich begleiten und beeinflussen werden. Mir und vielen anderen wird die Freizeit 'Abenteuerland' positiv im Gedächtnis bleiben und ich teile mit den Teilnehmern den Wunsch, bald wieder in ein neues 'Abenteuerland' zu reisen.

Literaturverzeichnis

BACH, Heinz: Zum Begriff "Schwerste Behinderung". In: FRÖHLICH, Andreas: Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 12, Berlin, 1991, S.3-15

BACON, Stefan: Die Macht der Metaphern, 1. Aufl., Aling, Sandmann, 1998

BAUER, Hans Georg / NICKOLAI, Werner: Erlebnispädagogik in der sozialen Arbeit, 2. Aufl., Lüneburg, 1991

BAUER, Hans Georg: Erlebnis- und Abenteuerpädagogik: eine Literaturstudie, Hrsg. von Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V., 4. überarb. Aufl., München, 1993a

BAUER, Hans Georg: Erlebnispädagogik - Sozialpädagogisches Rettungskonzept oder Bildungsansatz? In: HERZOG, Fridolin: Erlebnispädagogik - Schlagwort oder Konzept? Luzern, 1993b, S. 15-34

BAUER, Hans-Georg: Erleben als Aktionismus oder Bildungsansatz? In: HOMFELDT, Hans-Günther: Erlebnispädagogik. Geschichtliches, Räume und Adressat(in)en, Erziehungswissenschaftliche Facetten, Kritisches. 2. Aufl., Baltmannsweiler, 1995, S.145-153

BEDACHT, Andreas (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?; Tagesdokumentation des Forums für Erlebnispädagogik, 2. unveränd. Aufl., München, 1994

BEDACHT, Andreas / MANTLER, Rolf: Theoriedefizit, Grenzen, Missverständnisse der Erlebnispädagogik. In: BEDACHT, Andreas (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?; Tagesdokumentation des Forums für Erlebnispädagogik, 2. unveränd. Aufl., München, 1994, S.119-125

BITTNER, Günther: Wie "erlebt" das Kind? In: HOMFELDT, Hans Günther: Erlebnispädagogik. Geschichtliches, Räume und Adressat(in)en, Erziehungswissenschaftliche Facetten, Kritisches. 2. Aufl., Baltmannsweiler, 1995, S. 190 - 202

BRANDT, Petra: Erlebnispädagogik - Abenteuer für Kinder, 2. Aufl., Breisgau, 1998

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn, 1973

DEWALD, Wilfried / GRAM, Bea: Erlebnispädagogik und Ökologie. In: BEDACHT, Andreas (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?; Tagesdokumentation des Forums für Erlebnispädagogik, 2. unveränd. Aufl., München 1994, S.140-144

FISCHER, Dieter: Ich setzte meinen Fuß in die Luft - und sie trug. Leben und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 2, Würzburg, 1992

FORNEFELD, Barbara: Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung: Beiträge zu einer Theorie der Erziehung, Heidelberg, 1998a

FORNEFELD, Barbara: Menschen mit (schwersten) Behinderungen - eine Herausforderung für die Pädagogik? In: DÖRR, Günther (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik; Düsseldorf, 1998b, S.77-94

GÜNZBURG, Anna L.: Umweltgestaltung für Schwerstbehinderte. Die Schaffung einer Erfahrungswelt. In: FRÖHLICH, Andreas (Hrsg.): Die Förderung Schwerstbehinderter. Erfahrungen aus sieben Ländern, 3. Aufl., Luzern, 1990, S. 155-178

HAEBERLIN, Urs: Einführung in die Heilpädagogik, Band 2: Das Menschenbild für die Heilpädagogik. Bern, Stuttgart, 1985

HÄNDEL, Ulf: Variationen zum Thema Erlebnispädagogik. In: KÖLSCH, Hubert: Wege moderner Erlebnispädagogik, München, 1995, S. 5-33

HAUBENSCHILD, Birgit / KRAUS, Lydia: Frauenpower unter freiem Himmel. Mädchenspezifische Ansätze in der Erlebnispädagogik. In: WALSER, Ferdinand (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit, Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis, München, 1995, S.151-170

HECKMAIR, Bernd / MICHL, Werner: Erleben und Lernen: Einstieg in die Erlebnispädagogik, 3. erw. u. überarb. Aufl., Neuwied, 1998

HEESE, Gerhard / SOLAROVA, Svetluse: Behinderung im erziehungswissenschaftlichen Sinne, Zeitschrift Heilpädagogik, 1976, S. 424-427

HERZOG, Fridolin (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Schlagwort oder Konzept? Luzern, 1993

HOMFELDT, Hans-Günther: Erlebnispädagogik. Geschichtliches, Räume und Adressat(in)en, Erziehungswissenschaftliche Facetten, Kritisches. 2. Aufl., Baltmannsweiler, 1995

HUFENUS, Hanspeter: Erlebnispädagogik - Grundlagen. In: HERZOG, Fridolin (Hrsg.): Erlebnispädagogik - Schlagwort oder Konzept?, Luzern, 1993, S.85-99

KNAURS LEXIKON, München, 2000

KÖLSCH, Hubert: Wege moderner Erlebnispädagogik, München, 1995a

KÖLSCH, Hubert: Natur als Kultur. Spurensuche nach einem erweiterten Naturbegriff. In: KÖLSCH, Hubert: Wege moderner Erlebnispädagogik, München, 1995b, S. 222-235

LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung, Band 2: Methoden und Techniken, 3. korrig. Aufl., Weinheim, 1998?

GRUNDSATZPROGRAMM DER BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG E.V., Marburg, 2000

LINDENTHAL, Lisl: Erlebnispädagogik aus frauenspezifischer Sicht. In: HERZOG, Fridolin: Erlebnispädagogik - Schlagwort oder Konzept? Luzern, 1993, S.49-84

MEYERS GROSSES HANDLEXIKON, 19. neu bearb. Aufl., Mannheim, 1998

MAYRING, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken, 4. Aufl., Weinheim, 1999

MICHL, Werner: Anthropologische Grundlagen der Erlebnispädagogik. In: HOMFELDT, Hans-Günther: Erlebnispädagogik. Geschichtliches, Räume und Adressat(in)en, Erziehungswissenschaftliche Facetten, Kritisches. 2. Aufl., Baltmannsweiler, 1995, S.203-217

NEUBERT, Waltraud: Das Erlebnis in der Pädagogik, Lüneburg, 1990

NIRJE, Bengt: Das Normalisierungsprinzip. In: FISCHER, U. (Hrsg.): WISTA – Experten – Hearing 1993. Wohnen im Stadtteil für Erwachsene mit schwerster geistiger Behinderung. Reutlingen, 1994, S.175-202

OELKERS, Jürgen: Unmittelbarkeit als Programm: Zur Aktualität der Reformpädagogik. In: BEDACHT, Andreas: Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?; Tagesdokumentation des Forums für Erlebnispädagogik, 2. unveränd. Aufl., München, 1994, S.96-116

OVERBECK, Stefanie: Der Jule - Club. In: Rundschreiben, 7 / 1999, S.6-7

PFEFFER, WILHELM: Handlungstheoretisch orientierte Beschreibung geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung (2/1984), S. 101-111

PFEFFER, Wilhelm: Förderung schwer geistig Behinderter: eine Grundlegung, Würzburg, 1988

REINERS, Anette: Praktische Erlebnispädagogik, Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele, 3. Aufl., 1993

REINERS, Anette: Erlebnis und Pädagogik: Praktische Erlebnispädagogik; Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen, 1. Aufl., München, 1995

SANDER, Alfred: Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam, 2. überarb. Aufl., Weinheim, 1990, S.75-82

SCHAD, Gerhard.: Das Besondere an der Erlebnispädagogik und das Erlebnis in der Sonderpädagogik - Skizze einer Konzeption für die erlebnispädagogische Arbeit, In: MICHL, Werner / RIEHL, Jürgen: Leben gewinnen, Beiträge der Erlebnispädagogik zur Begleitung von Jugendlichen mit mehrfacher Behinderung, Bobingen, 1996, S.221 -246

SCHLEHUFER, Anke: Erlebnispädagogik und ökologisches Lernen. In: KÖLSCH, Hubert: Wege moderner Erlebnispädagogik, München, 1995, S.262-306

SCHLESKE, Wolfram: Abenteuer - Wagnis - Risiko im Sport. Struktur und Bedeutung in pädagogischer Sicht, Schorndorf, 1987

SCHÖNDORF, Harald: Erlebnis und Wirklichkeit. In: WALSER, Ferdinand (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit - Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis, München, 1995, S.23-40

SCHWIERSCH, Martin: Wirkt Erlebnispädagogik? Wirkfaktoren und Wirkmodelle in der Erlebnispädagogik. In: KÖLSCH, Hubert: Wege moderner Erlebnispädagogik, München, 1995, S.139-183

SPECK, Otto: Hindernisse überwinden - Erlebnisorientiertes Lernen in der Sonderpädagogik. In: WALSER, Ferdinand (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit - Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis, München, 1995, S. 131-150

SPECK, Otto: Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung: ein heilpädagogisches Lehrbuch, 8. Aufl., München, Basel, 1997

SPECK, Otto: System Heilpädagogik: eine ökologisch reflexive Grundlegung, 3. völlig neu bearb. und erw. Aufl., München, Basel, 1998

STATISTISCHES BUNDESAMT, Statistisches Jahrbuch 2000, Wiesbaden, 2000

STIMMER, Franz (Hrsg.): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit, 4.völlig überarb. u. erw. Aufl., München, Wien, 2000

THEUNISSEN, Georg: Förderung erwachsener schwerstbehinderter Menschen. In: FÖHLICH, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik. Band 12. Berlin, 1991, S. 296-305

THEUNISSEN, Georg / PLAUTE, Wolfgang: Empowerment und Heilpädagogik: ein Lehrbuch, Freiburg im Breisgau, 1995, S. 194-203

WALSER, Ferdinand (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit, Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis, München, 1995

WEIS, Kurt: Menschenbilder in der Erlebnispädagogik. In: BEDACHT, Andreas, Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?; Tagesdokumentation des Forums für Erlebnispädagogik, 2. un veränd. Aufl., München, 1994, S. 49-71

WEIS, Kurt: Vom gesellschaftlichen Erleben zum Erlebnisverlust in der Erlebnisgesellschaft. Individualisierung und Suche nach Wirklichkeit. In: WALSER, Ferdinand (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit, Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis, München, 1995, S.41-72

ZIEGENSPECK, Jörg: Erlebnispädagogik. Rückblick - Bestandsaufnahme - Ausblick. Bericht über den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Erlebnispädagogik in der Bundesrepublik Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Lüneburger Anstöße und Projekte. Dokumentation der geleisteten praktischen und theoretischen Arbeit (1980-1992). 4. Aufl., Lüneburg, 1992

ZIEGENSPECK, Jörg: Statements zur Podiumsdiskussion. In: BEDACHT, Andreas (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?; Tagesdokumentation des Forums für Erlebnispädagogik, 2. unveränd. Aufl., München, 1994, S. 15-21



ZIELNIOK, Walter / SCHMIDT-THIMME, Dorothea: Gestaltete Freizeit mit geistig Behinderten.
Theorie und Realisation unter integrativen Aspekt, 4. erw. Aufl., Heidelberg, 1990

Anhang

Tagesprotokolle

"Abenteuerland":

Protokoll von Dienstag, den 25.04.2000, 1.Tag

Tageleitung Norbert und Stefan:

- Norbert war aufgeregt und fühlte sich etwas unsicher.
- Alle Aktionen wurden innerhalb des Zeitplans durchgeführt.
- Es müssen mehr Pausen für Freiraum und Ruhe eingeplant werden.
- Aktionen im Haus und im Garten waren ein passender Einstieg für das erste Kennen lernen untereinander.
- Es herrschte relaxte Stimmung mit viel Sonne.
- Der Blindenparcours hat super geklappt und alle waren beteiligt.
- Das Basteln verlief ruhig mit schönen individuellen Ergebnissen.

Mitarbeiter:

- Die Phantasiegeschichte muss noch glaubwürdiger erzählt werden, ohne Erklärungen.
- Die Schätze müssen bewusster in die Schatzkiste gesammelt werden.
- Norbert bleibt während der gesamten Freizeit der Reisleiter.
- Wir können noch mehr Musik und Getöse beim 'Abflug' machen.
- Bei Problemlöseaufgaben benötigen die Teilnehmer mehr Zeit und Raum für eigene Ideen.
- Den Pflege und Toilettengang sollte wir besser mit zwei Betreuern machen.
- Die 'Rede-stop-Regel' mit dem Hände hoch halten muss noch mal für alle deutlich gemacht

Teilnehmer:

- Es gab große Begeisterung über die 'Außerirdischen' in der Phantasiegeschichte.
- Das Schwungtuch als 'Raumschiff' kam gut an.
- Alle Teilnehmer waren heute relativ gut integriert, d.h. es herrscht eine gute Basis für die gesamte Woche.
- Während des Namensspiels wurden von den Teilnehmern eigene Ideen genannt.
- Thomas: Er darf nur auf die kleine Toilette gehen, in der sich keine Putzmittel befinden. Er zeigte einen guten Einstieg in die Gruppe, darf aber nie aus den Augen gelassen werden, da er sehr grob mit anderen umgeht. Er zeigt anhängliche Seiten und mag Körperkontakt.
- Heike: Sie ist sehr zurückhaltend, lacht aus Verlegenheit und braucht viel Geduld und Motivierung. Sie hört gerne zu, wenn andere reden.
- Manuela: Sie war heute sehr wach und beobachtete viel; sonst zeigte sie keine Reaktionen.
- Daniel: Er hat viel Spaß an den Spielen, sollte aber öfter aus dem Rollstuhl genommen werden.

Reflexion:

- Die Teilnehmer haben die Smilies positiv aufgenommen.
- Die Reflexion soll ab sofort zweimal am Tag, morgens und abends, stattfinden.

Teamreflexion:

- Die Position des Betreuers Stephan erscheint schwierig und unklar: wir sollten ihn besser ins Team integrieren und ihm den anstehenden Tagesplans vorstellen.

Protokoll von Mittwoch, den 26.04.00, 2. Tag

Tagesleitung Micha und Chrissie:

- Die Aktionen, besonders das Hochsichern, waren zu langatmig.
- Das Kochen im Freien war gut, soll aber nächstes Mal im Schatten stattfinden.
- Das Material und die Aufgaben müssen allen Mitarbeiter noch genauer erklärt werden.
- Die Plätze sollen den Aktionen entsprechend geeigneter ausgewählt werden.

Mitarbeiter:

- Die Umsetzung der Aktion 'in den Seilen hängen' erwies sich als schwierig und war für Teilnehmer wenig interessant.
- Der Gesamttablauf verlief fließend; jeder Mitarbeiter suchte sich seine Aufgaben.
- Die Pause nach dem Hochsichern was angebracht, denn alle waren erschöpft.
- Die Gruppe sollte bei längeren Aktionen besser in Kleingruppen aufgeteilt werden.
- Die Mitarbeiter haben zu schnell eingegriffen; sie sollten den Teilnehmern mehr Zeit lassen zum selber Ausprobieren.
- Wir erhielten einen sehr persönlichen Brief von Stephan über seine Stellung im Team; die Mitarbeiter können ihn nun besser einschätzen und mit der Situation umgehen.
- Frage: Sollen die Teilnehmer zu den Gruppenaufgaben überredet werden? → wir müssen ihre Ängste sensibler wahrnehmen und sie motivieren, dabei aber das Prinzip der Freiwilligkeit einhalten.
- Die Wichtigkeit einer Aufgabe soll bewusster gemacht werden.

Teilnehmer:

- Heike muss noch mehr in die Aktivitäten mit einbezogen werden.
- Frank hat geweint; das war ein ungutes Gefühl für Mitarbeiter, denn wir wussten nicht, ob wir eingreifen sollen oder nicht.

Reflexion:

- Einige Teilnehmer verstehen das Prinzip der Reflexion nur teilweise, deswegen ist es besser, wenn wir Detailfragen stellen.
- Die Reflexion ist in großer Gruppe sehr lang, deshalb sollten wir die Schlussreflexion evtl. in Kleingruppen abhalten.

Teamreflexion:

- positiv: Es herrscht gute Kommunikation und entspannte Atmosphäre unter den Mitarbeitern; gute Absprachen werden getroffen; die Tagesleitung hatte gute Ideen.
- negativ: Genauere Anleitung bei Aktionen sind notwendig, denn die Tagesleitung setzt zuviel voraus; wir dürfen nicht zu schnell in die Handlungen der Teilnehmer eingreifen und sie selber machen lassen.

Protokoll von Donnerstag, den 27.04.00, 3. Tag

Tagesleitung Michaela und Markus D.:

- Das Programm musste kurzfristig umgeplant werden und war deshalb etwas stressig.
- Der Tagesablauf war trotzdem gut und flüssig.
- Der Tagesbeginn war stressig bis zum Treffen am Platz, daher kam es zu Verzögerungen.
- Das Überbrückungsspiel 'Gordischer Knoten' kam bei der wartenden Gruppe gut an.
- Die Aktionen 'Spinnennetz' und 'Sumpfdurchquerung' verliefen gut, trotz kurzer Wartezeit.
- Die Zusammensetzung des Lösungsworts dauerte lange, denn es war heiß und alle hatten Hunger.
- Für jeden Teilnehmer war das Programm ansprechend: Suchen und Finden, 'Außerirdische', Worte zusammensetzen, Natur erleben u.v.m.
- Der zu freien Verfügung stehende ruhige Nachmittag war erholsam für die Teilnehmer und Mitarbeiter.

Mitarbeiter:

- Die Aufgaben waren vom Thema her passend für den heutigen Tag.
- Die Unterstützung der Kommunikation der Teilnehmer untereinander war notwendig.
- Die Mitarbeiter greifen aus Zeitdruck zu schnell ein.
- Unterschiedliche Hilfestellungen sollen angeboten werden.
- Die Gruppenaufteilung war gut und soll beibehalten werden, da die Aktionen ruhiger und überschaubarer waren und intensivere Erlebnisse in der Gruppe gemacht wurden.
- Die Erklärungen sollen noch eindeutiger und vereinfachter für das unterschiedliche Verständnis der Teilnehmer formuliert werden.

Teilnehmer:

- Die Kommunikation untereinander ist eingeschränkt und nur durch Zuspruch der Mitarbeiter werden gemeinsam Probleme bewältigt.
- Die Rahmengeschichte ist von großer Bedeutung für die Teilnehmer.
- Das 'Einklinken' und 'Ausklinken' hat gut geklappt →Erfolgserlebnis
- Heike ist noch immer sehr zurückhaltend; sie möchte am Freitag nicht mit der Gruppe im Haus übernachten; sie hat diesen Wunsch klar und deutlich geäußert.
- Es gab eine komplizierte Situation mit Frank, da er sehr laut weinte und die Mitarbeiter Stephans Reaktion nicht verstehen konnten.
- Hardy wollte zuviel Körperkontakt, das empfanden wir als anstrengend; daraufhin wurde ihm die Erklärung gegeben, dass die Mitarbeiter und Teilnehmer diesen engen Kontakt nicht unbedingt möchten; Andys Reaktion war positiv.
- Thomas war trotz auffälligem Verhalten gut integriert und hatte Spaß; er war stolz auf sein selbständiges Handeln.

Reflexion:

- Es wurden positive und negative Antworten gegeben, die immer besser differenziert werden.
- überraschend: Roland hatte Angst vor der 'Spinne' und dem 'Sumpf', deshalb müssen wir Inhalte von Geschichten mit Vorsicht auswählen.



- Es soll immer nur ein Mitarbeiter die Teilnehmer fragen, sonst herrscht Verwirrung.

Protokoll vom Freitag, den 28.04.00, 4.Tag**Tagesleitung Markus S., Andreas, Michaela, Christis e, Micha:**

- Insgesamt war der heutige Ablauf des Tages stressig, da der Zeitplan nicht eingehalten werden konnte.
- Wir hatten jedoch eine gute Absprache bei spontaner Programmänderung.
- Es gab viele verschiedene Aufgabenbereiche, so dass alle Betreuer intensiv beteiligt waren.
- Die Aktionen verliefen gut, besonders die 'Seilrutsche' und die 'Kletterpyramide'.
- Der Stationen - Aufbau dauerte sehr lang, deswegen kam es zu Verzögerungen.
- Das Essen im Restaurant verlief unstrukturiert und unübersichtlich.

Mitarbeiter:

- Alle Mitarbeiter mussten ihre Augen überall haben, besonders während des Kletterns und auf dem Spielplatz.
- Die Organisation war teilweise unübersichtlich und Absprachen wurden nicht an alle weitergegeben.
- Stephan ist "aus sich heraus" gegangen.

Teilnehmer:

- Es war für alle ein anstrengender erlebnisreicher Tag.
- Manuela hat zu lange Zeit im Rollstuhl gesessen und wurde zu wenig integriert.
- Die anderen haben viele individuelle Erfolgserlebnisse erlebt, beim Klettern und bei der Seilrutsche.
- Frank war gut integriert in der Hängematte unter der Klettergerüst.
- Das Ziel, dass alle die "Heiligen Kohlen" finden, wurde erreicht.

Protokoll von Freitag Abend, den 28.04.00, Lagerfeuer und Übernachtung

Mitarbeiter:

- Durch Verzögerung der Rückfahrt entstand Stress bei den Grillvorbereitungen.
- Das Essen fand draußen in der Dämmerung statt; dafür wurde umso mehr gegessen.
- Es herrschte eine sehr gemütliche Atmosphäre am Lagerfeuer.
- In der Turnhalle fand die langersehnte Disco statt.
- Silke (LEBEBSHILFE) kam zu Besuch.

Teilnehmer:

- Alle hatten großen Hunger und waren erschöpft; die ersten wollten schon nach dem Essen ins Bett gehen.
- Tina und Hardy haben in der Turnhalle gekuschelt und sind gemeinsam eingeschlafen.
- Das Feuer und die Erscheinung des Geistes faszinierte vor allem Roland.
- Das Stockbrot aßen alle gern.
- Thomas goss Wein ins Feuer - er wollte nur löschen!
- Vier Teilnehmer schliefen draußen und alles verlief problemlos, bis der Donner kam.

Protokoll von Samstag, den 29.04.00, 5. (letzter)Tag**Tagesleitung Norbert mit allen Mitarbeiter:n:**

- Alle waren sehr müde und wollten einen ruhigen Tag verbringen.
- Wir veranstalteten ein langes Frühstück; der Regen passte zur Atmosphäre.
- Gegenseitiges Massieren, Ausruhen, Einschlafen...
- Es wurden noch ein paar ruhige Abschlussspiele durchgeführt.
- Die Abschlussreflexion geschah in sehr schöner ruhiger Atmosphäre; einige waren sehr traurig, andere waren müde und freuten sich auf zu hause.
- Die Verabschiedung geschah relativ schnell; anschließend fingen wir an, aufzuräumen.

Protokoll der Abschlussreflexion der Mitarbeiter am Dienstag, den 09.05.2000

Reflexionsthemen:

1. Welche Erwartungen waren an das Projekt gestellt?
2. Wie wird die Stadtranderholung im Rückblick beurteilt?
3. Wie war die Integration der Rollstuhlfahrer? Wie war die Gruppenzusammenstellung?
4. Kommentare zu der vorzeitigen Verabschiedung von Heike aus der Gruppe;
5. Rückmeldung an die Leitung und die Projektvorbereitungen.

Welche Erwartungen waren an das Projekt gestellt?

- Einige hatten keine großen Erwartungen, da Ungewissheit bestand, welche Wirkung die Aktionen auf die Teilnehmer haben werden. Es bestand jedoch hohe Spannung.
- Das Projekt konnte erfolgreich sein, es können jedoch auch viele Probleme auftreten.
- Die Erwartungen waren z. T. hochgesteckt, doch die Heterogenität der Teilnehmergruppe ließ Zweifel aufkommen.
- Skepsis bezog sich auf den Umstand, dass ein erlebnispädagogisches Konzept in der Stadt mit wenig Naturraum stattfinden sollte. Doch nach erfolgreicher Beendigung des 1. Tages schwand dieser Gedanke.
- Das Thema "erlebnispädagogische Aktionen" stand im Vorfeld bei einigen eher im Hintergrund, da das Projekt ein erster Versuch mit diesem Schwerpunkt war.
- Unsicherheiten bestanden bei der Leitung, da es die erste Leitungsrolle mit einer für die LEBENSHILFE neuen Zielsetzung war.

Wie wird die Stadtranderholung im Rückblick beurteilt?

- Es war eine erfolgreiche Stadtranderholung, da viele unserer Ziele erreicht wurden.
- Es wurde zu wenig Zeit für die Gruppenentwicklung eingeplant.
- Die Rahmengeschichte kam gut an, war aber auch mit hohem Aufwand verbunden. Die Spontaneität wurde durch die stricte Tagesplanung eingeschränkt.
- Wir haben viele unterschiedliche Programmpunkte in kurzer Zeit abgehandelt. Deshalb wirkt das Projekt überladen und sollte auf einen längeren Zeitraum als Reise mit Übernachtungsmöglichkeiten ausgedehnt werden.
- Die Reflexionen zeigten in der Gruppe ihre Wirkung: von Tag zu Tag konnten sich die Teilnehmer freier äußern. Die Tagesgeschehnisse wurden noch mal ins Gedächtnis gerufen und wir bekamen eine direkte Rückmeldung.
- Die Kommunikation im Team und vom Team zur Gruppe war sehr gut. Die Kommunikation der Teilnehmer untereinander blieb jedoch eingeschränkt.
- Das Team ist positiv überrascht, wie gut die Aktionen von der Gruppe gelöst wurden.
- Die Integration verlief zufriedenstellend.
- Die Bildung von Kleingruppe hat sich als hilfreich erwiesen, obwohl die Gruppeneinteilung auch Nachteile hatte.

- Benämngelt wurde, dass es in dem Rahmen nicht möglich war, die Teilnehmer intensiver in die Vorbereitungen mit einzubeziehen. Für ein besseres Kennen lernen wird demnächst ein ganzer Tag Vortreffen eingeplant. Das Thema Selbstbestimmung kann noch vertieft werden.

Wie war die Integration der Rollstuhlfahrer? Wie war die Gruppenzusammensetzung?

- Die Rollstuhlfahrer wurden nur bedingt in die 'aufregenden' Aktionen integriert, denn es fehlte teilweise an geeigneten Materialien.
- Viele Aktionen waren sehr erfolgreich, da sie besonders den Rollstuhlfahrern Freude bereiteten und die anderen Teilnehmer ihnen helfen konnten ('Spinnennetz'), im Sinne von: "Jeder nach seinen Möglichkeiten - aber alle zusammen!"
- Bei Manuela wurde befürchtet, dass sie zu lang im Rollstuhl saß und mehr Zeit mit Laufen hätte verbringen können (wurde schnell übersehen).
- Der Einsatz der Hängematte für Frank wurde als sehr positiv beurteilt, denn er war involviert und konnte die anderen 'spüren'.
- Über die Teilnahme schwerstbehinderter Teilnehmer an einem erlebnispädagogischen Projekt war man geteilter Meinung.
- Einigkeit bestand über die Fortführung derartiger Projekte für alle Teilnehmer des Jule-Clubs.
- Der Betreuer Stephan hatte Schwierigkeiten, sich in die Mitarbeitergruppe einzufinden. Es fehlten ihm die Möglichkeiten, an allen Vortreffen und Tagesreflexionen teilzunehmen.

Kommentare zu der vorzeitigen Verabschiedung von Heike aus der Gruppe

- Für Heike wäre eine feste Ansprechpartnerin sinnvoll gewesen, damit sie größeres Vertrauen zu einer Person fassen kann.
- Es ist fraglich, ob diese Stadtranderholung thematisch sinnvoll für Heike war, denn ihre Interessen wurden selten aufgegriffen. Nach Gesprächen mit dem Vater war es ein Versuch, Heike neue Freizeitbeschäftigungen zu offenbaren.
- Als Heike am letzten Abend der Freizeit von einem Mitarbeiter nach Hause gebracht wurde, wurde sie nicht von ihren Eltern in Empfang genommen; es hätte eine deutlichere Absprache erfolgen müssen.

Rückmeldung an die Leitung und die Projektvorbereitungen.

- Norbert als Leitung wurde nicht als Führungsperson angesehen, da er sich sehr im Hintergrund hielt.
- Die Aufgaben hätten deutlicher an die Mitarbeiter verteilt werden können, um die Vorbereitungen zügiger zu gestalten.
- Am Anfang fehlte es an Transparenz.
- Die Aufgabenverteilung durch die Tagesleitungen wurde als angenehm empfunden.
- Es fehlte vor Beginn des Projektes eine Einweisung in das Material, die Sicherheitstechniken usw. Für die Aktionen war größere Routine erwartet worden.



Reflexionsbögen aller Teilnehmer




Name: Heike

Tag Mo. / Ab.				Kommentar
25.04.: Morgens: Abends:		x		
26.04.: Mo.: Ab.:	x x			
27.04.: Mo.: Ab.:		x	x	Abends: Kleingruppen Fragen: Was war gut? Was war schlecht? Pos.: "Das Springen" Neg.: "Ich weiß nicht."
28.04.: Mo.: Ab.:		x	x	Gut Möchte nach Hause; Eltern sind aber nicht da
29.04.:				Heike hat am Freitag die Entscheidung gefällt, den Samstag nicht mehr mit der Gruppe zu verbringen.

Name: Niclas

Tag Mo. / Ab.				Kommentar
25.04.: Mo.: Ab.:		x		
26.04.: Mo.: Ab.:		x x		
27.04.: Mo.: Ab.:		x x		Abends: Kleingruppen Fragen: Was war gut? Was war schlecht? Pos.: "Spaziergang, Spinnennetz" Neg.: "Mir fällt nichts ein"
28.04.: Mo.: Ab.:		x	x	"Ich möchte Klettern, weil es ja auf dem Programm stand" "Wir waren Klettern, das war gut"
29.04.:		x		"außen schlafen war toll"

Name: Frank

Tag Mo. / Ab.				Kommentar
25.04.: Mo.: Ab.:		x		
26.04.: Mo.: Ab.:	x	x		
27.04.: Mo.: Ab.:			x	Schlecht geschlafen
28.04.: Mo.: Ab.:		x x		Freut sich auf die Übernachtung Hängematte, Rollstuhlparcours
29.04.:	x			Stress mit Stephan

Name: Thomas

Tag Mo. / Ab.				Kommentar
25.04.: Mo.: Ab.:		x		
26.04.: Mo.: Ab.:			x x	
27.04.: Mo.: Ab.:		x x		Wanderung und Mittagessen waren gut
28.04.: Mo.: Ab.:	x	x		
29.04.:		x		Thomas hat geweint und konnte sich nicht äußern




Name: Roland

Tag Mo. / Ab.				Kommentar
25.04.: Mo.: Ab.:		x		
26.04.: Mo.: Ab.:		x x		
27.04.: Mo.: Ab.:	x		x	Spinne war schlecht, Schatz war gut
28.04.: Mo.: Ab.:		x	x	Hat gebrochen und hofft auf Besserung Gut gegessen, geklettert, gerutscht, Außerirdische?
29.04.:		x		Freut sich aufs draußen schlafen, Außerirdische sind aufgetaucht, mag kein Gewitter

Name: Christoph

Tag Mo. / Ab.				Kommentar
25.04.: Mo.: Ab.:		x		
26.04.: Mo.: Ab.:		x x		
27.04.: Mo.: Ab.:		x x		Erwartung: Fußball, Disco, CD
28.04.: Mo.: Ab.:		x x		Positive Erwartungen: freut sich auf den Tag! Restaurant, Klettern, Rutschen
29.04.:		x		Seilrutsche, Klettern, Stockbrot, Feuer ausmachen, alles war toll

Name: Lisa

Tag Mo. / Ab.				Kommentar
25.04.: Mo.: Ab.:		x		
26.04.: Mo.: Ab.:		x x		
27.04.: Mo.: Ab.:		x		Will nichts sagen. Knotenspiel hat Spaß gemacht.
28.04.: Mo.: Ab.:	x			War krank Kam am Abend: war nicht bei den Tagesaktionen dabei, müde
29.04.:		x		Stockbrot, Knotenspiel




Name: Boris

Tag Mo. / Ab.				Kommentar
25.04.: Mo.: Ab.:		x		
26.04.: Mo.: Ab.:		x x		
27.04.: Mo.: Ab.:		x x		Kochen, draußen sein
28.04.: Mo.: Ab.:		x x		Klettern bis zur Spitze
29.04.:	x			Zusammensein war schön, ist jetzt müde




Name: Daniel

Tag Mo. / Ab.				Kommentar
25.04.: Mo.: Ab.:		x		
26.04.: Mo.: Ab.:		x x		
27.04.: Mo.: Ab.:		x x		Spinnennetz war spannend.
28.04.: Mo.: Ab.:		x x		Rutsche war klasse!
29.04.:		x		Lagerfeuer schön, nicht lang geschlafen



Name: **Manuela**

Tag Mo. / Ab.				Kommentar
25.04.: Mo.: Ab.:	x			
26.04.: Mo.: Ab.:	x x			
27.04.: Mo.: Ab.:	x			
28.04.: Mo.: Ab.:	x	x		
29.04.:		x		

Name: Tina

Tag Mo. / Ab.				Kommentar
25.04.: Mo.: Ab.:		x		
26.04.: Mo.: Ab.:		x x		
27.04.: Mo.: Ab.:		x x		Grün, lachender Smilie, hat gute Laune
28.04.: Mo.: Ab.:		x x		Lacht, wie immer, Spielplatz, Schaukeln, Klettern mit Michaela
29.04.:		x		Draußen sitzen mit Michaela, draußen schlafen, Massieren

Name: Hardy

Tag Mo. / Ab.				Kommentar
25.04.: Mo.: Ab.:		x		
26.04.: Mo.: Ab.:	x	x		Erst gelb, dann um entschieden, ist müde
27.04.: Mo.: Ab.:	x	x		Nimmt gelb, aber ihm geht's gut War blöd, dass wir kein Fußball gespielt haben
28.04.: Mo.: Ab.:		x x		Hat einen roten Smilie genom- men, aber nicht gezeigt
29.04.:		x		Disco

© Michaela Böddecker

