



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Erlebnispädagogik mit gefährdeten Jugendlichen

**Bachelorarbeit im Fachbereich Soziale Arbeit
Studiengang Soziale Arbeit
der Hochschule Neubrandenburg**

vorgelegt von

David Hikel

urn:nbn:de:dbv:519-thesis2010-0201-0

im SS 2010

am 24.06.2010

1. Gutachter: Herr Prof. Dr. Robert Northoff

2. Gutachter: Frau Prof. Dr. Kampmeier

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	2
1. ANFÄNGE DER ERLEBNISPÄDAGOGIK – DIE HAHNSCHE SCHULBEWEGUNG	3
1.1. ERSTE ENTWICKLUNGSETAPPE: REFORM- UND ERLEBNISPÄDAGOGIK.....	3
1.2. ZWEITE ENTWICKLUNGSETAPPE: NATIONALSOZIALISMUS.....	5
1.3. DRITTE ENTWICKLUNGSETAPPE: INTERNATIONALE KURZSCHULBEWEGUNG.....	8
2. ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER MODERNE	9
2.1. ALLGEMEINER ANSATZ.....	9
2.2. PSYCHOLOGISCHER ANSATZ – BEDEUTUNG VON ERLEBNISSEN.....	11
3. RECHTLICHE GRUNDLAGEN	12
3.1. ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DEN HILFEN ZUR ERZIEHUNG.....	12
3.2. GEFÄHRDETE JUGENDLICHE.....	14
3.3. KLIENTEL – EIGNUNG.....	14
4. EVALUATIONSSTUDIE DES RAUHEN HAUSES FÜR SOZIALE PRAXIS	15
4.1. PROJEKTARTEN UND MERKMALE ERLEBNISPÄDAGOGISCHER MAßNAHMEN.....	16
4.2. GESCHLECHTSSPEZIFIK.....	18
4.3. ZUWEISUNGSGRÜNDE.....	19
4.4. ERFOLGSQUOTEN.....	22
4.5. SCHLUSSFOLGERUNGEN.....	23
5. REPRÄSENTATIVE PROJEKTE DER ERLEBNISPÄDAGOGIK	24
5.1. OUTWARD – BOUND.....	25
5.2. „TAKE OVER“ - KONZEPTIONSDARSTELLUNG.....	26
5.3. „TRIATHLON VON DRAWNO IN POLEN NACH KRÖCHLENDORF IN BRANDENBURG“.....	28
6. SCHLUSSBETRACHTUNG	33
LITERATURVERZEICHNIS	35
ANHANG	36
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	37

Einleitung

Die Erlebnispädagogik ist eine besondere Form der Pädagogik, die sich mittlerweile in vielen Bereichen etabliert hat. Sie ist eine handlungsorientierte Methode mit einem ganzheitlichen Lernansatz, die den TeilnehmerInnen nicht nur soziale Kompetenzen vermitteln soll, sondern auch weitere andere Kompetenzen. Selbst in den Medien findet sie Beachtung auch wenn nicht immer positiv. Oft wird behauptet dass die Erlebnispädagogik als Kurzzeitpädagogik keine Erfolge nachweisen kann und wird demzufolge als Freizeitpädagogik betitelt. Sicherlich ist die Erlebnispädagogik kein Allheilmittel aber sie stellt eine gute Alternative dar, bzw. bereichert die bisherige Pädagogik um eine Methode.

Die Arbeit befasst sich in den beiden ersten Teilen mit der Geschichtliche Entwicklung der Erlebnispädagogik nach Kurt Hahn und gibt einen Einblick in die moderne Erlebnispädagogik. Kurt Hahn eignet sich hier besonders, da er immer wieder in etlichen Schriften erwähnt und kritisch reflektiert wird.

Im dritten Teil wird beschrieben, dass die Hilfen zur Erziehung nicht nur aus den typischen Hilfeformen, wie SPFH oder Erziehungsberatung, bestehen, sondern auch die Möglichkeit eröffnen erlebnispädagogische Maßnahmen durchzuführen. In welchem Rahmen sie durchgeführt werden und was besondere Beachtung finden muss, wird in diesem Kapitel erläutert.

Der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit einer vom „Rauhen Haus für soziale Praxis(isp)“ durchgeführten Studie zur Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Sie gibt unter anderem einen Überblick über die Methoden und Erfolgsquoten in dem Bereich der Jugendhilfe und bezieht sich somit speziell auf gefährdete Jugendliche.

Zum Abschluss werden zwei Vereine beschrieben, die auch heute noch nach den Erziehungsprinzipien Kurt Hahns arbeiten und erlebnispädagogische Projekte durchführen. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels wird ein Projekt des Jugendamtes Prenzlau vorgestellt, das die Theorie in die Praxis erfolgreich umgesetzt hat und somit eine gute Zusammenfassung, der bis dahin dargestellten theoretischen Grundlagen, gibt.

1. Anfänge der Erlebnispädagogik – Die Hahnsche Schulbewegung

1.1. Erste Entwicklungsetappe: Reform- und Erlebnispädagogik

Die Reform- und Erlebnispädagogik fand in der Zeit zwischen 1920 und 1933 statt. Sie wurde wesentlich von Kurt Hahn geprägt.

Kurt Hahn wurde 1886 als Sohn einer jüdischen Familie 1886 in Berlin geboren. Nach der Schulzeit studierte er Philosophie, Psychologie, Philologie, Pädagogik und Nationalökonomie, wobei er sich zusätzlich noch politisch betätigte. Im Rahmen seines politischen Wirkens lernte er auch Prinz Max von Baden kennen. Gemeinsam mit ihm und Karl Reinhard gründete er 1920 das Landerziehungsheim Schloss Salem.¹ Vorher bildeten die Internate „die konservative Peripherie der Deutschen Landerziehungsheime.“² Waren die Heime von P. Geheeb und G. Wyneken vorher eher liberal und sozialdemokratisch ausgerichtet und die von H. Lietz patriarchalisch geleiteten Gutshöfe national orientiert, vertrat Hahn in den aristokratischen Schulstaaten eher eine sittlich-religiöse Erziehung.³ Die bis dahin existierenden Heime hoben sich in ihrer Struktur stark von denen Hahns ab. Sie waren überwiegend im städtischen Raum zu finden. Erziehung fand dort nicht in der Gemeinschaft statt, sondern wurde durch Erwachsene ausgeübt, deren vorrangige Aufgabe die Wissensvermittlung war. Im Gegensatz zu den bisherigen Erziehungsprinzipien wurde das sittlich-religiöse Erziehungsprinzip der Hahnschen Schulbewegung auch abweichend von anderen Landerziehungsheimen seiner Zeit durch folgende wesentliche Merkmale geprägt:

*1. Die Schulen befanden sich nicht zufällig, sondern ganz bewußt in **ländlicher** und natürlich-reizvoller Umgebung. Weitab vom Leben der großstädtischen Zivilisationsgemeinschaften sollte in der jugendlichen Selbsterziehungsgemeinschaft auf eine gesunde und soziale Lebensführung orientiert werden.*

*2. Die **Erziehung** der Heranwachsenden war so angelegt, daß Charakterbildung und Wissensvermittlung wechselseitig gesehen wurden. Doch der Schwerpunkt pädagogischer Angebote sollte sich in der persönlichen Erziehung manifestieren.*

¹ vgl. Knoll (1998), S.348f.

² Fischer (2000), S.228

³ vgl. ebd.

3. Die Landerziehungsheime verstanden sich nie als 'Aufbewahrungsanstalten', in denen Kinder, aufgrund der Lebenskonstellation vermöglicher Eltern, 'Asyl' erhalten sollten. Der Begriff des **Heims** wurde mit Qualitäten des gemeinsamen Lebens besetzt: Wohlfühlen, Geborgensein und Gebrauchtwerden.⁴

Zusammengefasst ergeben diese drei zentralen Gesichtspunkte den Namen **Landerziehungsheim** und geben somit dem Konzept einer Internatserziehung einen pädagogischen Sinn und die historische Identität. Auf der Grundlage dieser Merkmale des Hahnschen Erziehungsprinzips war ein kleiner Schulstaat geboren. Das heißt, Hahn und v. Baden haben weit ab von den großstädtischen Zivilisationsgemeinschaften einen kleinen Staat nachgebildet, in dem jeder und jede Jugendliche eine bestimmte Aufgabe wahrnahm. „Politische Verantwortung und kooperatives Handeln sollten in einem System aus Ämtern [und] Diensten [...] praktisch geübt werden.“⁵ Hahn vertrat die Auffassung, dass weder durch Moralpredigten noch Belehrungen eine Erziehung zu einem selbstverantwortlichen Staatsbürger möglich sei. Armut und Zerfall der bürgerlichen Wertvorstellungen in den deutschen Großstädten der Nachkriegszeit verlangten geradezu eine „Insularisierung“ der Hahnschen Schule. Auch wegen des zunehmenden Egoismus und der teilweise bereits zu verzeichnenden Konsumüberfrachtung, sah Hahn die Notwendigkeit, die Erziehung „nach außen“ zu verlagern, um den Jugendlichen soziale Verantwortung lehren zu können. Hahns zentrales Anliegen war dabei die „Erziehung zur Verantwortung durch Verantwortung“⁶. Dies formulierte er treffend mit der Prämissen-Rangfolge: „Charakter first, intelligence second, knowledge third“⁷ und verlieh dem ganzen mit vor allem folgenden Erziehungszielen Nachdruck:.

- *Gemeinsinn*
- *Fähigkeit zur präzisen Tatbestandsaufnahme*
- *Fähigkeit das als Recht erkannte durchzusetzen: [...] gegen Gefahren,[...] gegen Skepsis und gegen Eingebungen des Augenblickes*
- *Fähigkeiten des Planes*
- *Fähigkeiten des Organisierens*

⁴ Fischer(2008),S.229

⁵ ebd.

⁶ Fischer (2008),S.230

⁷ Fischer (2008),S.240

- *Leibesübungen: Kampfkraft, Zähigkeit, Reaktionsgeschwindigkeit*⁸

Gerade wegen dieser aus den zuvor genannten Punkten ableitbaren politischen Grundeinstellungen Hahns und v. Badens war die Schloss-Schule Salem das erste Internat, welches seine Türen nach dem 1. Weltkrieg öffnete. Auf Grund des gesellschaftlich gestiegenen Bedürfnisses nach Führungspersönlichkeiten fand die "Hahnsche Schule" viele Anhänger. So war es nicht verwunderlich, dass bis 1932 vier weitere Schulen ihre Pforten öffneten. Dabei erhielten diese Schulen durch die Gründung des Dachverbandes 'Salemer Bund e.V.' im Jahr 1927 ihre maßgeblichen Entwicklungsimpulse. Es wurde somit ein Fundament geschaffen, auf dem erste erlebnispädagogische Aktivitäten verwirklicht werden konnten.⁹

In der zweiten Entwicklungsetappe der Schulbewegung Kurt Hahns, wurden die vier Grundprinzipien, die im Abschnitt 5.1. beschrieben werden, vertieft und er verfasste "The Seven Laws of Salem"¹⁰.

1.2. Zweite Entwicklungsetappe: Nationalsozialismus

Die zweite Etappe der Hahnschen Schulbewegung fand in der Zeit zwischen 1933 und 1945 statt und fiel somit in die Zeit des Nationalsozialismus. Auf Grund der angewachsenen sozialen Probleme mit weit verbreiteter Arbeitslosigkeit, wurden die im deutschen Schulwesen humanistischen Ideen zurückgedrängt und viele Schulen mussten ihre Pforten schließen. Die Kurt Hahn Schulen konnten sich jedoch ausreichend bis 1933 als Eliteschulen etablieren.

In vielen Schriften zu Kurt Hahn lässt sich immer wieder finden, dass die Kurt Hahn Schulen mit Ihrer Grundorientierung und dem schulstaatlich strukturiertem "Führerprinzip" nicht ausreichend den pädagogischen Positionen der nationalsozialistischen Politik widersprachen und man in den Glauben verfallen könnte, dass sie den Nationalisten zur Führererziehung dienten und Hahn sich zum Mittäter machte¹¹. Auch Friese merkt dies kritisch an, zeigt aber durch unterschiedliche Belege auf, dass es falsch wäre, diesem Glauben zu verfallen. Unter anderem belegt Friese dies

⁸ vgl. Friese (2000), S.83f

⁹ vgl. Fischer (2008), S.232f.

¹⁰ Knoll(1998), S. 151

¹¹ vgl. Fischer (2008), S.242f

mit einen Aufruf Hahns in einer Stellungnahme zu einem Telegramm von Hitler an seine Kameraden vom 23. August 1932:

„Salem kann nicht neutral bleiben. Ich fordere die Mitglieder des Salemer Bundes auf, die in einer SA oder SS tätig sind, entweder ihr Treueverhältnis zu Hitler oder zu Salem zu lösen.“¹²

Dieser Aufruf Hahns war fatal unter den damaligen Machtverhältnissen fatal. Er war gezwungen, aus Deutschland zu fliehen und begab sich nach England. Viele seiner Schüler- und LehrerInnen folgten ihm. Dadurch lag die pädagogische Arbeit für ein Jahr völlig brach. Sie wurde aber in den folgenden Jahren, wenn auch mit missbräuchlichem Einfluss der Nationalsozialisten wieder aufgenommen. Dabei wurden die Prinzipien nationalsozialistischer Bildungsanstalten aufgegriffen und in die Erziehungsarbeit einbezogen.¹³ Dieser Aspekt wird in vielen Schriften zu Kurt Hahn immer wieder kritisch hervorgehoben und dabei enger Bezug zu den Nationalsozialisten – so wie bereits erwähnt – eine „Mittäterschaft“ unterstellt.

Wo lassen sich nun Unterschiede zwischen Hahns Erlebnispädagogiktheorie und dem Gedankengut der Nationalsozialisten finden? Dabei ist es sinnvoll, die Pädagogik in ihrer Gesamtheit und dann speziell die Erlebnispädagogik differenziert zu betrachten.

Für die Pädagogik galten zur Zeit des Nationalsozialismus folgende abweichende Erziehungsschwerpunkte und Zielvorstellungen:

1. *Kurt Hahn suchte einen humanistischen Weg zur Veränderung*

- *die Nationalsozialisten, also Adolf Hitler, versuchte Veränderung durch Krieg und Gewalt herbeizuführen*

2. *Die Unterschiedlichkeit des Führerprinzips war bei Hahn, das ein Schüler nur dann eine Führungspersönlichkeit sein bzw. Verantwortung übernehmen kann, wenn er soziale Kompetenzen aufwies und über Anerkennung in der Gemeinschaft verfügte. Weiterhin ging es um Führen und Geführt werden und um ein soziales Leistungsprinzip, welches auf ethische und religiöse Prinzipien aufbaute.*

¹² Hahn zit. n. Friese (2000), S. 115

¹³ Vgl. Ziegenspeck(2008),S.233f

- In den Nationalsozialistischen Erziehungsanstalten ging es um Unterordnung, rassistisch-völkische Werte. Zum Beispiel Führerlehre, militärische Tapferkeit, Zucht und an oberster Stelle Treue zum Führer.¹⁴

Für die Erlebnispädagogik als Gesamtbild lässt sich keine gradlinige Unterscheidung treffen. Nicht nur Hahn, sondern auch andere Pädagogen seiner Zeit wurden durch die Nationalsozialisten beeinflusst. „Die natursportlichen und praktischen Aktivitäten der nationalsozialistischen Jugendverbände instrumentalisieren [pädagogische Programme], die einen direkten Bezug zu erlebnisorientierten Lehr- und Lernformen aufwiesen.“¹⁵ Die einzige Unterscheidung die sich hier direkt treffen lässt, ist, dass die Erlebnispädagogik mit ihren Zielen, damals wie heute, nicht mit den Vorstellungen anderer überschattet werden darf. Ein wesentliches Ziel war und ist in diesem Zusammenhang das Selbsterfahrungslernen. Das zu Lernende war aber durch die Ideologien und die Ziele der Nationalsozialisten vorgegeben. Erst mit der Kurzschulbewegung zwischen 1945 und 1960 konnte wieder von Erlebnispädagogik gesprochen werden, jedoch mussten auch dort Abstriche gemacht werden – wie Fischer beschreibt. Denn auch in der DDR mit ihren inhumanen Zügen einer „real-sozialistischen“ Diktatur konnte keine „echte“ Erlebnispädagogik geleistet. Einige Programme der „Gesellschaft für Sport und Technik (GST)“ lassen vermuten, auch wenn dies nicht explizit erwähnt ist, dass es um Erlebnispädagogik ging. Die GST kann somit lediglich als erlebnisorientierte Lernstätte angesehen werden, da sie vorrangig eine vormilitärische Jugendorganisation war und somit nicht die bürgerlichen und freiheitlichen Werte vertrat. Deshalb muss sowohl für die Zeit des Nationalsozialismus als auch für die der DDR eine Unterscheidung zwischen erlebnisorientierten Lernen und Erlebnispädagogik getroffen werden, da Erlebnispädagogik persönliche Freiheit und humanistische Grundwerte voraussetzt. Erlebnisorientiertes Lernen kann dagegen nur unter demokratischen Rahmenbedingungen realisiert werden.

Da damals eine Rückkehr Hahns nach Deutschland nicht möglich war, führte er seine Arbeit von England aus weiter. Während seines Aufenthalts in Großbritannien konnte sich seine Schulbewegung auch dort etablieren und fand dabei zunehmend internationale Anerkennung. Bis zur dritten und letzten Etappe der Hahnschen Schulbewegung, die im folgenden Abschnitt erläutert wird, entwickelte Hahn

¹⁴ vgl. Fischer (2008), S.244ff

¹⁵ ebd.

gemeinsam mit anderen Pädagogen die Kurzschulpraxis und das Projekt "Outward Bound".

1.3. Dritte Entwicklungsetappe: Internationale Kurzschulbewegung

Die Kurzschulbewegung und somit auch das Projekt "Outward Bound" etablierten sich nach Hahns Rückkehr in der Nachkriegszeit auch in Deutschland. Durch die Wiedereröffnung der Kurt-Hahn-Schulen bis 1947 und der Neugründung der Schlossschule Kirchberg, waren die Voraussetzungen für eine verstärkte Kooperation zwischen den englischen Internaten und den Landerziehungsheimen in Deutschland gegeben. „Mit der Kooperation und der Unterstützung verschiedener politischer Vereinigungen und Industrieclubs, gelang es Hahn 1951 die 'Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung' zu Gründen.“¹⁶ Sie wurde eigens für die Landerziehungsheime und zur Verbreitung der 'Outward Bound' Idee Hahns gegründet und war ursächlich an der Gründung der ersten deutschen Outward Bound School beteiligt. Mit der Gründung der ersten Kurzschule in Weißenhaus 1951 und der zweiten in Baad fanden erste Erprobungen auf dem Gebiet in Deutschland statt. Die Ziele und Möglichkeiten der Outward Bound Schulen sollen nur kurz mit den folgenden Punkten umrissen werden, bevor im fünften Teil der Arbeit dieses und andere Projekte vorgestellt werden:

- Expeditionsgedanke als Gemeinschaftserziehung
- Individuelle Herausforderung
- Charaktererziehung

Nach der Gründung 12 weiterer Outward-Bound Schulen in Nigeria, Kenia, Malaysia, Rhodesien und Sambia wurden zusätzlich folgende Aufgaben und Ziele verfolgt:

- Arbeitsvorbereitung englischer und deutscher Führungskräfte im jeweiligen Land
- Wert- und Demokratievorstellungen Englands sollten bekannt gemacht werden
- Ausbildung der afrikanischen Führungselite.¹⁷

Der Vollständigkeit halber möchte ich hier kurz erwähnen, dass der Begriff der Kurzschule (engl. „Short Term Schools“) und Outward Bound als gleichbedeutend gelten. Bei der damaligen Begriffsfindung ging es lediglich um die symbolische

¹⁶ Fischer (2008), S.254

¹⁷ vgl. Fischer (2008), S.253ff

Aussagekraft. Outward Bound stammt aus der Seefahrt und bedeutet 'das Schiff klar zum auslaufen' zu machen, also im übertragenen Sinne die Jugendlichen für die Fahrt in das Leben, zu rüsten.¹⁸

2. Erlebnispädagogik in der Moderne

2.1. Allgemeiner Ansatz

Da die zeitlichen, inhaltlichen und methodischen Übergänge der Erlebnispädagogik sich stets fließend vollzogen und viele Projekte entsprechend differenziert realisiert wurden und werden, ist eine eindeutige Definition nicht möglich. Folgende Gründe können dafür genannt werden:

1. Es existieren mittlerweile eine Reihe von Begriffen, die genutzt werden, um das Verhältnis von Erlebnis und Erziehung zu beschreiben.
2. Jedes handlungsorientierte Lernarrangement wird als Erlebnispädagogik bezeichnet.
3. Große Vielfalt der Angebote.

Trotz der Mannigfaltigkeit lassen sich in den verschiedenen Konzepten auch wesentliche Übereinstimmungen finden. Folgende Aufgabenschwerpunkte und Zielstellungen sind besonders signifikant:

- Selbsterfahrungslernen
- Persönlichkeitsentwicklung
- Lernen in der Gruppe
- Entwicklung sozialer Kompetenzen

Das Erreichen dieser Ziele wird in den verschiedenen Disziplinen auf unterschiedlichste Art und Weise verfolgt. Gemeinhin steht aber für die Pädagogen der Gedanke: „sich selbst erleben lernen!“¹⁹, im Vordergrund. Ein weiteres Merkmal der heutigen Erlebnispädagogik ist, dass keine strenge Verbindung mehr zur Schule besteht, so wie es in den Anfängen in den Landerziehungsheimen Hahns und anderer Theoretiker praktiziert wurde. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Schule die jungen Menschen zu selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Erwachsenen heranziehen soll, stellt

¹⁸ vgl. Ostenrieder (1993), S.43

¹⁹ www.kindergarten-workshop.de/

sich die Frage, wie dies in der heutigen Zeit mit einer vorrangigen Vermittlung von Wissen und Theorie realisiert werden kann?

Meiner Meinung nach ist die Schule in der heutigen Zeit nicht mehr dazu in der Lage. Hahn führt in diesem Zusammenhang in seinen unterschiedlichen Schriften immer wieder an, dass Schule, wenn sie einer erhöhten Erziehungsfunktion nachkommen will, weitab ab von der zerrissenen und unruhigen Beeinflussung städtischen Lebens stattfinden muss.²⁰ Weiterhin führt er kritisch an, dass eine "normale" Schule gar nicht in der Lage ist, derartige Erziehungsfunktionen zu realisieren oder wahrnehmen kann. Gründe dafür lassen sich in unserem Schulsystem und in den strengen Lehrplänen zur Genüge finden, die es selten ermöglichen sich selbstbestimmt und frei zu entfalten. Die SchülerInnen werden immer mehr praxisfern "erzogen" und mit theoretischem Wissen überhäuft. Auch die moderne Erlebnispädagogik kann es noch nicht schaffen dieses Defizit aufzuarbeiten. In Kindertagesstätten wird zwar Wert darauf gelegt, das Kinder durch Spiel und Erlebnis in der Gruppe gute Erfahrungen machen können. Aber welchen Nutzen hat das, wenn in der Schule nicht daran angeknüpft wird? Was bedeutet das für die moderne Erlebnispädagogik und welche Möglichkeiten gibt es um diesem Defizit entgegen zu treten?

Da die Schule offensichtlich nicht dazu in der Lage ist, die anfallenden Probleme ausreichend aufzufangen und ihr die Möglichkeit fehlt geeignete präventive Maßnahmen für die Kinder und Jugendlichen anzubieten, wurde mit Hilfe des 1990 verabschiedeten Kinder- und Jugendhilfegesetzes ein Auffangnetz geschaffen, das sich um die Kinder- und Jugendlichen kümmert, die durch die Maschen fallen. Wie erfolgreich die Jugendämter im Bereich der Erlebnispädagogik diese Aufgabe umsetzen, beschreibt eine Studie des Institutes des „Rauen Hauses für Soziale Praxis(isp)“. Die Ergebnisse werden im Punkt 4 dieser Arbeit dargelegt. Zunächst erfolgt die Darlegung, warum Erlebnisse in Verbindung mit Pädagogik überhaupt wichtig sind und welchen Einfluss sie haben können. Aussagen darüber können sich auf der Grundlage des unter dem Punkt 2.2. erläuterten psychologischen Ansatzes treffen lassen.

²⁰ Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung Reden und Aufsätze. Stuttgart 1958 **zitiert nach:** Fischer (2000), S.230

2.2. Psychologischer Ansatz – Bedeutung von Erlebnissen

In der Psychologie werden zwei Ebenen des Erlebens unterschieden. Erstens die Emotionen, die das Erleben begleiten und zweitens die Kognition als die interne Repräsentation des Erlebten²¹. Durch das Zusammenspiel dieser beiden Ebenen wird das Erlebte von jedem subjektiv verarbeitet und es entsteht ein Lernprozess, der es ermöglicht, bestimmte Abläufe – wie das Zusammenspiel in der Gruppe oder Bewältigen von bestimmten Aufgaben – durch Handlungsalternativen, besser zu verinnerlichen. Hierzu eignet sich die Erlebnispädagogik besonders, da sie mittels einzelner Interventionen fundamentale Erlebnisse für Einzelne oder die gesamte Gruppe schaffen kann. Das heißt, dass es darauf ankommt, auf welche Art und Weise ein Erlebnis verarbeitet wird. Heckmair und Michl kennzeichnen dies durch drei Elemente:

1. *Jedes äußere Ereignis wird immer erst durch die Integration in einen schon vorhanden subjektiven Kontext zum Erlebnis. Es besteht also eine Interaktion zwischen Situation und Subjekt.*
2. *Dazu kommt die Reflexion, mittels derer ein Subjekt versucht, sich ein Erlebnis anzueignen(...).*
3. *Daß Erlebnisse also für sich selbst wirken (...) [ist] nicht möglich. Weil sowohl das äußere Ereignis nur begrenzt kontrollierbar ist, als auch die Verfassung des Subjekts nicht vorherseh, wird die Planung eines Erlebnisses zu pädagogischen oder sonstigen Zwecken immer zu einer gewagten Sache.²²*

Zusammengefasst gilt für diese drei Elemente, dass ein Erlebnis immer von einem Subjekt (Klient) und dem Inhalt des Erlebnisses abhängt. Aus diesem Grund ist es schwierig, vorauszusagen, welche Elemente ein Klient verinnerlicht und wie die Verbindung zwischen Emotion und Kognition hergestellt wird. Die notwendige Verbindung von Erlebnis und Bildung offeriert folgende Situation:

Stellen wir uns vor man fährt mit dem Fahrrad über die Alpen und verfolgt dabei die Spuren HANNIBALS, im Gepäck ein wenig Literatur und beim abendlichen Lagerfeuer wird mit den anderen Teilnehmer- und BetreuerInnen das Thema vertieft.²³

²¹vgl. <http://de.wikipedia.org/>

²² Heckmair(1993), S.61

²³ vgl. Heckmair(1993), S.67

3. Rechtliche Grundlagen

3.1. Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung

Mit der Verabschiedung des achten Teils des Sozialgesetzbuches wurde 1990 auch eine gesetzliche Grundlage geschaffen, erlebnispädagogische Projekte durchzuführen. Die Hilfen zur Erziehung (§§27 ff. SGB VIII) sind Leistungen der Jugendhilfe für Familien mit Kindern. Auf die Hilfen zur Erziehung besteht ein subjektiver Rechtsanspruch, d.h. das sie einklagbar sind und somit jedem zustehen, der nach §1 SGB VIII Anspruch darauf hat. Im Rahmen des §28 (Soziale Gruppenarbeit), §34 (Heimerziehung, sonstige Betreute Wohnformen) sowie §35 (Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung) sind erlebnispädagogische Maßnahmen möglich. Die Voraussetzung dafür ist die Erstellung eines Hilfeplanes (§36 SGB VIII) in Verbindung mit §37 Abs. 3 SGB VIII hat das Jugendamt auch die fachliche Kontrolle. Zusätzlich besteht auch nach §14 KJGH, der präventive Maßnahmen erlaubt, die Möglichkeit, an Erlebnispädagogischen Projekten teilzunehmen. Allerdings handelt es sich hier nur um einen objektiven Rechtsanspruch, der nicht einklagbar ist. Für delinquente Jugendliche räumen die §§ 10JGG (Weisungen) und 12 (Hilfen zur Erziehung) ebenso die Chance ein. Im NOMOS Kommentar heißt es bei Kunkel: „Die Hilfe ist auf Jugendliche ausgerichtet, die in Entwicklungsschwierigkeiten, in Krisen stecken und durch problematische Verhaltensweisen – häufig delinquentes, aggressives, aber auch regressives Verhalten – auffallen.“²⁴ Als Ziele sind „die Erweiterung sozialer Handlungsmöglichkeiten, konstruktive Bewältigung von Konflikten, Umgang und Erlernen von Frustration sowie die Entwicklung und Stärkung der eigenen Persönlichkeit“²⁵ genannt. Kunkel gibt mit den folgenden acht Empfehlungen eine Darstellung, welche Projekte nach dem §29 möglich sind. Eine Übersicht, die ähnlich der Empfehlungen Kunkels ist, befindet sich im Anhang dieser Arbeit. Sie beschreibt die Charakteristik der einzelnen Projekte und welche Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten gegeben sind.

1. *Bike-/Mofawerkstatt mit Angebot mehrtägiger Touren (...)*
2. *Selbstbau von Kanadiern, Kajaks und ebenfalls praktischer Einsatz bei Touren (...)*
3. *Selbstbau einer Skateranlage und Durchführen von Meisterschaften*
4. *Rap- und Graffiti-Kurse mit öffentlichen Vorführungsmöglichkeiten (...)*

²⁴Kunkel (2006), §29 Rn1

²⁵vgl. ebd.

5. *Kletterkurse in Klettergärten (...) und Touren im Hochgebirge (...) oder Biwak*
6. *„Survival-Orientierungstour“ in heimischen Wäldern oder im benachbarten Ausland (...)*
7. *Reitkurs, Voltigieren, Pferdepflege, Ausritte*
8. *Zirkusgruppe (Jonglage, Feuerspucken, (...), etc.)*²⁶

Hinter diesen Projektangeboten verbergen sich natürlich etliche freie Träger, die einzelne oder gleich mehrere dieser Projekte anbieten und durchführen. Für den §35 die Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung gelten ebenfalls die o.g. Projekte.

Wie bereits erwähnt kommt dem Hilfeplan eine besondere Bedeutung zu. Er muss deutlich machen inwiefern die „Maßnahme eine Problemlösung für die besondere Lebenslage der Jugendlichen ist oder Möglichkeiten für eine Problemlösung eröffnet“²⁷. Das heißt, dass die Wünsche des Klienten und der Personensorgeberechtigten beachtet werden sollen und dass die Zielsetzung und die Struktur des Hilfeprozesses transparent sein müssen. Dazu sollte der Hilfeplan genaue Aussagen über

- *„Ziel und pädagogischen Auftrag,*
- *die Dauer der Maßnahme und*
- *dem Umfang und konkreten Auftrag der Vorbereitungs- und Kennenlernphase treffen*

sowie Angaben über

- *die Kooperation zwischen den Beteiligten während der Maßnahme,*
- *die Nachbetreuung und Reintegration in die Lebenswelt gemacht werden und*
- *die Zeiträume in denen einzelne Schritte des Hilfeplans überprüft und gegebenenfalls neu überdacht werden.*²⁸

Weiterhin ist zu beachten, wenn Hilfen nach den §§34/35 vermittelt werden, dass der §37Abs. 3 SGBVIII vorgibt: „Das Jugendamt soll den Erfordernissen des Einzelfalles entsprechend an Ort und Stelle überprüfen, ob die Pflegeperson eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen förderliche Erziehung gewährleistet. Die Pflegeperson hat das Jugendamt über wichtige Ereignisse zu unterrichten, die das Wohl des Kindes oder

²⁶ vgl. ebd.

²⁷ Klawe(1998), S.28

²⁸ vgl. Klawe (1998),S,28f

des Jugendlichen betreffen.“ Sicherlich wäre es wünschenswert, dass das Gesetz genauso umgesetzt wird, was aber in der Praxis selten möglich ist. Auf Grund der Vielzahl der freien Träger können nur stichprobenartige “Überprüfungen“ gemacht werden. Und selbst bei diesen Überprüfungen erhalten die JugendamtsmitarbeiterInnen nur einen kleinen Einblick in die Erziehungspraktiken, da die Situationen oft nicht dem Alltagsgeschehen entsprechen. Somit können häufig nur die äußeren Umstände beobachtet werden. Eine reelle Beurteilung zur Kindeswohlgefährdung kann dabei nur auf unterster Ebene erfolgen. Bei erlebnispädagogischen Projekten kommt zudem die häufig große Entfernung erschwerend hinzu, wobei eine Überprüfung fast unmöglich ist bzw. mit den zur Verfügung stehenden Mitteln nicht realisierbar werden kann. In einer Stellungnahme der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landes Jugendämter (BAGLJÄ) heißt es u.a. „Vorhandene oder entstehende Instabilität der für das Wohl des Kindes notwendigen Beziehungen sind mit den Mitteln der Aufsicht nicht prüfbar“²⁹

3.2. Gefährdete Jugendliche

Der Begriff gefährdete Jugendliche wurde mehr oder weniger aus dem Englischen übernommen, „Youth at risk“³⁰, also gefährdete Jugendliche. In Deutschland wird aber eher von benachteiligten Jugendlichen, im Sinne des SGB VIII gesprochen (siehe dazu §1 Abs.3 Nr.1 SGB VIII). Die Rechtswissenschaft bedient sich unter anderem der Umschreibung des Begriffes aus dem Frankfurter Kommentar³¹. Dort heißt es: „Soziale Benachteiligungen sind idR solche mit defizitärer Sozialisation in den Bereichen Familie, Schule, Ausbildung Berufsleben und sonstige Umwelt. Dazu zählen insbesondere Benachteiligungen, die durch (...) familiäre Rahmenbedingungen und defizitäre Bildung oder das Geschlecht, die ethische oder kulturelle Herkunft bedingt sind. (...) Sie liegen immer dann vor, wenn die altersgemäße gesellschaftliche Integration nicht wenigstens durchschnittlich gelungen ist.“³²

3.3. Klientel – Eignung

Zu dem §29 unterscheiden sich die beiden Kommentare von Kunkel und Münder ein wenig in der Auslegung. Bei Kunkel wird explizit eine Aussage zu erlebnispädagogischen Projekten getroffen (vgl. §29 Rn5). Bei Münder heißt es

²⁹ BAGLJÄ: Auslandsprojekte der Jugendhilfe- Verantwortlichkeiten und Qualitätssicherung . Münster 1996 **zitiert nach:** Klawe(1998), S.30

³⁰ vgl. Eckert/Fändrich (2000) **zitiert nach:** <http://www.mehrchancen.de>

³¹ Struck/Trenczek (2009) §29 Rn 3

³² Struck/Trenczek (2009), §13 Rn. 11

lediglich, dass „Erziehung außerhalb der eigenen Familie stattfinden kann“³³. Bezüglich der Eignung des Klientel treffen aber beide ähnliche Aussagen. Es geht um Kinder und Jugendliche die aus sozial benachteiligten Familien stammen und wo die dauerhafte Herausnahme des Kindes aus der Familie auf Grund des Beziehungsnetzes nicht nötig ist.

Im §35 ist bei beiden die Verbindung zur Erlebnispädagogik gegeben. Dabei beziehen sie sich besonders auf Kinder und Jugendliche mit den folgenden wesentlichen Problemmerkmalen:

- *junge Volljährige die Unterstützung bei der Persönlichkeitsbildung bedürfen*
- *für Jugendliche mit vielfältigen und massiven Beziehungsabbrüchen,*
- *erleben von Beziehungstraumata (z.B. Gewalt und/oder sexueller Missbrauch)*
- *für junge Menschen die aufgrund persönlicher Unsicherheit und Unstabilität einer gefährdeten Subkultur ausgeliefert sind (z.B. Drogen, Kriminalität, Prostitution, etc.)*
- *mehrfach strafrechtlich auffällige Jugendliche*³⁴

Aus den Punkten wird ersichtlich, dass es sich hier um Kinder und Jugendliche handelt, die einer besonderen Unterstützung bedürfen, die nicht mehr in der Herkunftsfamilie geleistet werden kann. Der §35 ist allerdings nicht grundsätzlich auf Erlebnispädagogik ausgelegt, sondern eröffnet lediglich den Kindern und Jugendlichen, die solchen besonderen Lebenslagen ausgeliefert sind, die Möglichkeit an diesen Projekten teilzunehmen.

4. Evaluationsstudie des Rauhen Hauses für Soziale Praxis

Da mir leider keine aktuellere Studie bezüglich Erlebnispädagogik, auch nach Anfrage bei dem Statistischen Bundesamt(www.destatis.de), zur Verfügung steht, beziehe ich mich auf eine Evaluationsstudie, die unter der Schirmherrschaft des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zwischen 1996 und 1998 durchgeführt wurde. Der Titel lautet „Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung“. Die Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Studie sind auf der Grundlage der folgenden Datenquellen zustande gekommen:

³³ Struck/Trenczeck (2009), §29 Rn 5

³⁴ vgl. Struck/Trenczeck (2009), §35 Rn 12 und Kunkel(2006), §35 Rn 11 – 18

- Literaturrecherche
- Experteninterviews
- Bundesweite Befragung der Jugendämter

Sie trifft Aussagen über die Praxis der Erlebnispädagogik und beschreibt die Erwartungen und Zielsetzungen der durchgeführten Maßnahmen. Da die Literaturrecherchen und die Experteninterviews sich nur auf die theoretischen Grundlagen von Erlebnispädagogik stützen, werde ich nur die Ergebnisse, aus der Befragung der Jugendämter darstellen, die sowohl Aussagen über die Theorie treffen, als auch über die Merkmale, die Projektarten und über die Zielgruppen einschließlich ihrer Auswahl bzw. ihrer Zuweisungsgründe Auskunft geben. Bei meinen Ausführungen beziehe ich mich auf Kapitel B. des Buches „Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska“³⁵ und auf die Internetquelle www.sgbviii.de/³⁶. Die im Text verwendeten Zahlen sind den jeweils angegebenen Statistiken (Abb. 1-6) entnommen.

4.1. Projektarten und Merkmale erlebnispädagogischer Maßnahmen

Die Befragung wurde in allen 653 Jugendämtern der Bundesrepublik durchgeführt und hatte einen Rücklauf von 40,9%. Der Anteil erlebnispädagogischer Maßnahmen in den Hilfen zur Erziehung liegt bei allen Jugendämtern bei 1,9%. Werden allerdings nur die Jugendämter berücksichtigt, bei denen auch tatsächlich Erlebnispädagogik durchgeführt wird, umfasst der Anteil bei 2,5% aller durchgeführten Hilfen zur Erziehung.

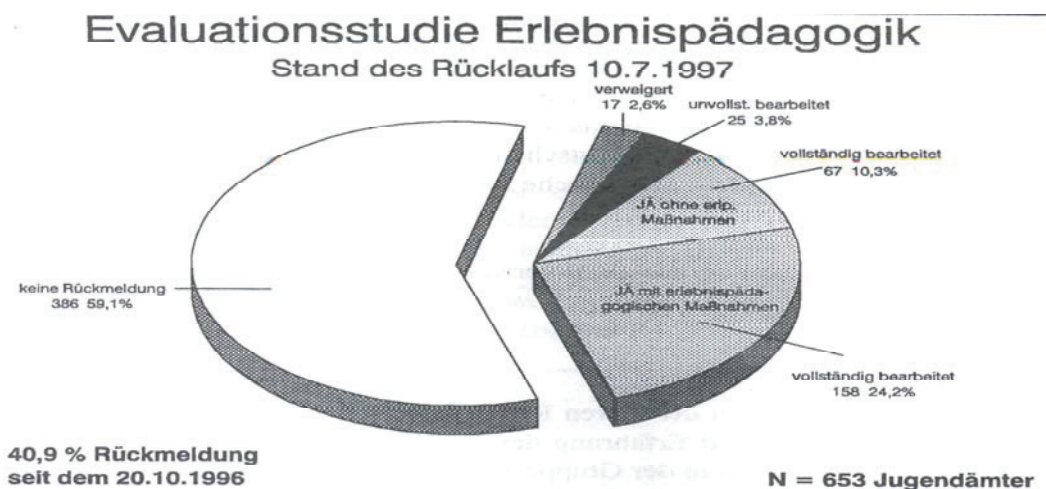


Abb.1 Klawe (1998), S.95

³⁵ Klawe (1998)

³⁶ www.sgbviii.de/

Es wurden insgesamt 566 Maßnahmen durchgeführt. Sie lassen sich in drei Projektarten einordnen.

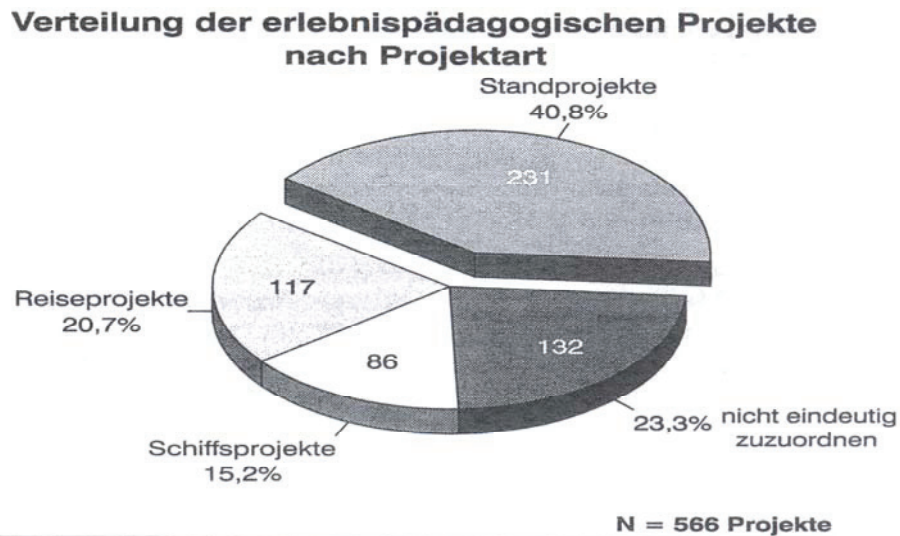


Abb.2 Klawe (1998), S.96

Unter Standprojekten sind alle Maßnahmen einzuordnen, die im Inland stattfinden und häufig ortsnah zum jeweiligen Jugendamt in Einrichtungen freier Träger durchgeführt werden. Aus diesem Grund werden diese Projekte mit einem Anteil von 40,8% am häufigsten durchgeführt. Die nicht eindeutigen Projekte sind entweder Mischformen oder ließen sich auf Grund ungenauer Angaben der Jugendämter nicht genau zuordnen. Weiterhin ist zu beachten das Pädagogische Maßnahmen aus dem Bereich nicht zugeordnet sind³⁷. Auf Grund der Unterschiedlichkeit der Projekte unterscheidet sich nicht nur die Dauer der einzelnen Projekte, sondern auch die Gewichtung in den einzelnen Phasen (siehe Abbildung 3).

Wie bereits erwähnt ist die Hilfe an einen Hilfeplan gebunden. Dieser erfordert die Mitarbeit aller an der Hilfe Beteiligten, also sowohl das Kind oder die /den Jugendlichen, wenn möglich die Eltern, als auch jemanden der das Projekt durchführt. Dies bildet die erste Phase, die Vorbereitungsphase. Die zweite Phase ist die Durchführungsphase, die je nach Projektart unterschiedlich ausgeprägt ist. Im Idealfall wird in der dritten Phase eine Nachbetreuung durchgeführt. Das heißt die Jugendlichen werden nicht einfach mit den Erlebnissen alleine gelassen und wieder in ihr Milieu "entlassen". Sondern sie werden auf die Zurückführung vorbereitet und es werden gegebenenfalls Hilfestellungen gegeben, wie sie das Erlernte umsetzen können, auch

³⁷ vgl. Klawe(1998), S.96; www.sgbviii.de/

wenn die Strukturen in ihrem Milieu das nicht vorgeben oder erschweren. Die Abbildung drei gibt einen Überblick über die einzelnen Phasen und deren Dauer.

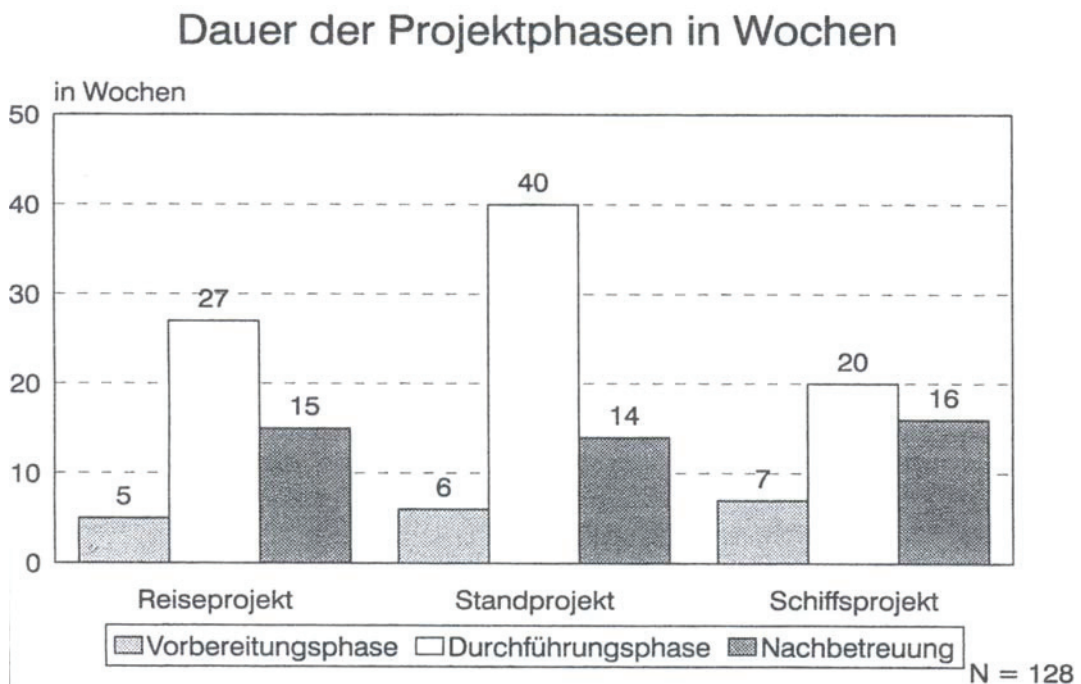


Abb. 3 Klawe (1998), S.98

4.2. Geschlechtsspezifik

Auffallend ist, dass männliche Jugendliche stark überrepräsentiert sind und zwar mit 78,1% an allen durchgeführten Maßnahmen. Bei 566 Projekten ergibt das eine Aufteilung von 124 weiblichen Teilnehmerinnen und 442 männlichen Teilnehmern. Da 1996 männliche Jugendliche in den Hilfen zur Erziehung nicht wesentlich überrepräsentiert waren (55% männliche Jugendliche in den HzE), stellt sich die Frage, warum keine paritätische Geschlechtsspezifik zu verzeichnen ist.

Klawe und Bräuer geben dazu an, dass es einerseits daran liegen könnte, dass es zu wenig an den Bedürfnissen der Mädchen orientierte Maßnahmen gibt oder andererseits, dass bei den JugendamtsmitarbeiterInnen, auf Grund der Verbindung von Abenteuer und Erlebnis, geschlechtsspezifische Vorstellungen vorherrschen. Als einen weiteren Punkt geben Klawe und Bräuer an, dass unterschiedliche Bewertungen bei den Verhaltensauffälligkeiten von Mädchen und Jungen vorgenommen werden.³⁸ Allerdings verwundert der erhöhte Anteil von Mädchen in Auslandsprojekten (Innland: 13,2% / Ausland 22,8%). Dies erklärt sich aber damit, dass es für Mädchen häufiger notwendig

³⁸ vgl. Klawe(1998), S.98

ist, aus ihrem Milieu herausgenommen zu werden.³⁹ Wenn der Altersquerschnitt betrachtet wird, fällt auf, dass sowohl Mädchen und Jungen im Alter von 15 Jahren den höchsten Anteil der Teilnehmer an den Projekten repräsentieren.

4.3. Zuweisungsgründe

Da es keine Diagnose-Verfahren für den Erfolg erlebnispädagogischer Projekte gibt und auch die Transparenz der Trägerangebote nicht gegeben ist, kommt es bei der Auswahl der Klienten immer auf die subjektiven Vorstellungen des Jugendamtsmitarbeiters gegenüber dem/der Jugendlichen an. Diese Situation wird häufig bemängelt.⁴⁰ Meiner Auffassung nach wäre ein Diagnoseverfahren und ein daraus folgender Katalog, wen lasse ich in die Maßnahme und wen nicht, fatal. Wo bleibt denn dann die individuelle Betrachtung des Jugendlichen bei der Auswahl des Projektes, wenn genau vorgegeben wird, welcher Jugendliche zu welchem Projekt passt? Ich vertrete die Auffassung, dass nicht die Jugendlichen zu dem Projekt passen müssen, sondern das Projekt sich den Jugendlichen anpassen muss.

Aus den Auswertungen der „Experteninterviews“ wurden positive Zuweisungskriterien und Ausschlusskriterien herauskristallisiert. Bei den positiven Zuweisungskriterien bestand die Annahme, dass bei der Auswahl der Jugendlichen gewisse Kriterien betrachtet werden, die einer Art Katalog ähneln.⁴¹ Die Annahme wurde bestätigt und es ergaben sich folgende Zuweisungskriterien.

- Intellektuelle Verarbeitungsfähigkeit
- Der eigene Wunsch der Jugendlichen
- Chancenlosigkeit im bisherigen Umfeld
- Gruppenunfähigkeit
- „Gefühl“

Zu dem Kriterium „der eigene Wunsch der Jugendlichen“ wird ein Zitat eines Jugendamtsmitarbeiters wiedergegeben. Zusammengefasst geht es um Mädchen, die sich im Drogen- und Prostitutionsmilieu befinden und Gefahr laufen weiter abzurutschen.⁴² Dies ist ein typischer Punkt, der zeigt, dass es nicht um Merkmale oder

³⁹ ebd.

⁴⁰ vgl. Klawe(1998), S.58

⁴¹ vgl. ebd.

⁴² vgl. ebd.

Eigenschaften der Jugendlichen geht sondern eher um den institutionellen und sozialen Kontext. Auch Klawe und Bräuer bemängeln dies. Bei den Ausschlusskriterien werden folgende Punkte angegeben:

- multiple Persönlichkeite, Schizophrenie, Borderline-Strukturen
- verfestigte Heimkriterien
- türkische Jugendliche

Der letzte Punkt wird von Klawe und Bräuer nicht näher betrachtet, sollte meiner Auffassung nach aber näher beleuchtet werden. Dazu möchte ich zunächst den Interviewauszug eines freien Trägers wiedergeben:

„Also erstmal kann ich sagen, daß wir sehr wenig Erfolge mit erlebnispädagogischen Maßnahmen mit türkischen Jugendlichen hatten. Wir haben uns auch Gedanken darüber gemacht. Ich denke, daß wenn türkische Jugendliche hier in unserer Gesellschaft aufwachsen bzw. nach Deutschland kommen, dann erwarten die auch etwas anderes als das, was sie in der Türkei erleben(...). Die laufen dann auch sehr schnell in Schlips und Kragen rum, dann sind sie was. Und jetzt in einer Maßnahme, wo man vielleicht auf der Erde auch mal schläft und dreckig ist usw.; die Mentalität ist dort eine ganz andere.“⁴³

Da die Annahme des Interviewpartners anscheinend nicht aus Gesprächen mit türkischen Jugendlichen belegt ist, finde ich es sehr problematisch aus den im Interview genannten Gründen türkische Jugendliche grundsätzlich auszuschließen. Auf Grund der Aussage könnte man dem Träger unterstellen, dass er eventuell auch Jugendliche ausschließt, die besonders übergewichtig sind und zu der Annahme kommt, dass diese physischen Belastungen nicht gewachsen sind. Da dieses und andere Ausschlusskriterien – wie bereits angemerkt – Gefahr laufen, einem Katalog zu ähneln und nicht das Individuum betrachten, bin ich der Auffassung, das auch weiterhin von solchen Inklusions- und Exklusionsmechanismen Abstand genommen werden muss.

Die folgenden zwei Grafiken zeigen die Zuweisungsgründe nach denen die Jugendlichen ausgewählt werden und die Verteilung, ob sie auf Grund der Zuweisungsgründe eher ins Ausland oder Innland vermittelt werden. Auch wenn in den beiden Quellen nicht genannt, sehe ich in den Zuweisungsgründen gleichzeitig die

⁴³ Klawe(1998), S. 60

Möglichkeit, herauszufinden, in welchem Bereich der Lebenswelten der Jugendlichen besonderer Bedarf besteht.

3.1.3 Wie kennzeichnet das Jugendamt die/den Jugendliche/n, die/der für diese erlebnispädagogische Maßnahme ausgewählt wurde (Mehrfachnennungen)?

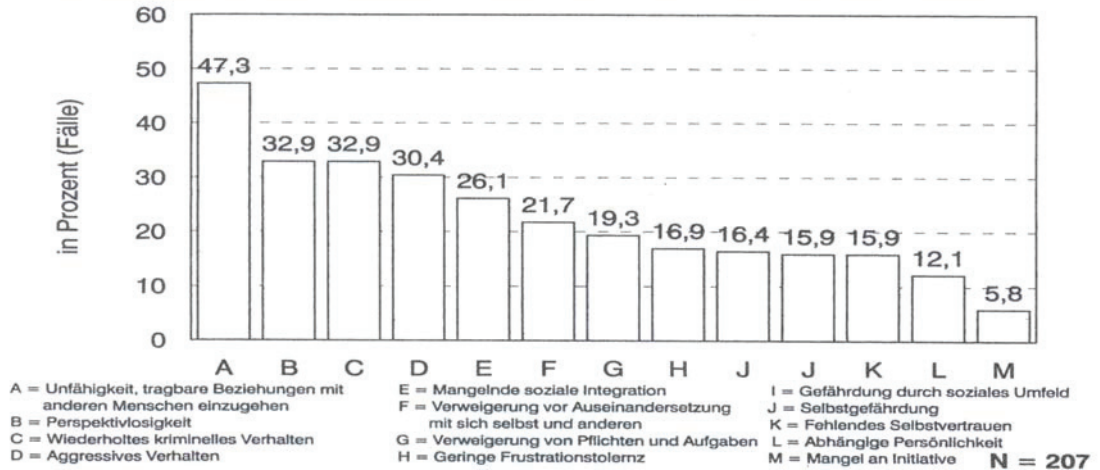


Abb. 4 Klawe (1998), S.101

Aus der Abbildung vier kristallisieren sich die Punkte Unfähigkeit tragfähige Beziehungen aufzubauen, Perspektivlosigkeit und wiederholtes kriminelles Verhalten, sowie aggressives Verhalten, heraus. Für die Praxis könnte das bedeuten, dass auf diese Punkte ein besonderes Augenmerk gelegt werden muss. Die Maßnahmen sollten ihre Schwerpunkte auf die ersten vier genannten Kriterien setzen, ohne die Individualität eines jeden Jugendlichen aus den Augen zu verlieren. Die beiden verwendeten Quellen treffen dazu keine Aussagen dazu.

3.1.3 Was kennzeichnet die/den Jugendliche/n, der für diese erlebnispädagogische Maßnahme ausgewählt wurde am meisten (Mehrfachnennungen)?

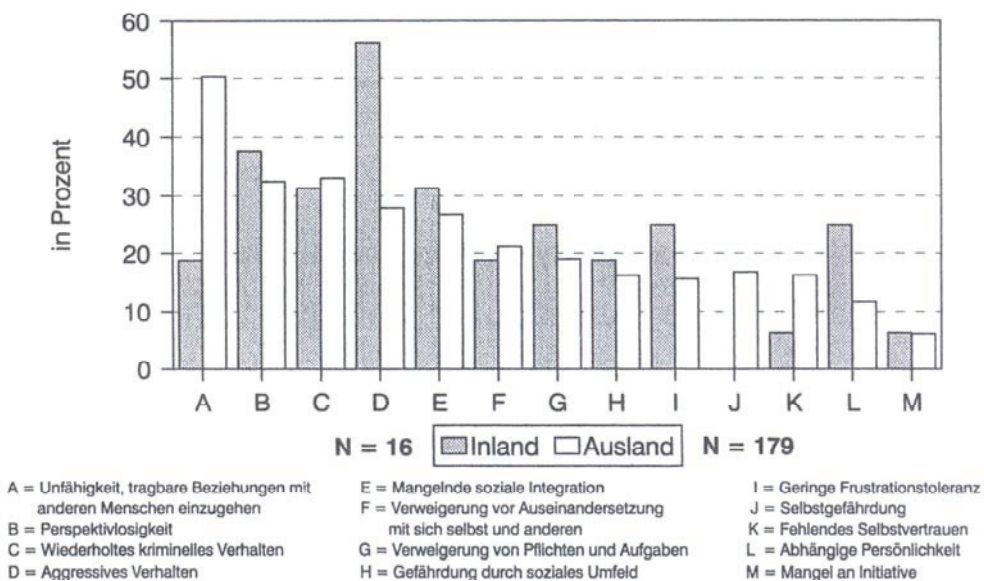


Abb.5 Klawe (1998), S.102

Die Abbildung 5 zeigt in den Punkten A, C, F und K auf, dass sich vor allem für diese vom Jugendamt genannten Kriterien Auslandsprojekte eignen. Leider trifft die Studie keine Aussagen zur Überproportionalität für Auslandsprojekte in diesen Bereichen. Für die Punkte A, F und K nehme ich erstens an, das auf Grund der Entfernung zum Inland, die Teilnehmer eher dazu gezwungen sind sich auf andere zu Verlassen bzw. Kooperationen mit ihnen einzugehen, weil sie sich der Situation schwieriger entziehen können als im Inland. Zweitens ist zu vermuten, dass die Auslandserfahrung und die damit verbunden „Strapazen“ eher dazu anregen, sich und seinen Körper auf eine andere Art und Weise zu erleben. Da auch Standprojekte milieufremd stattfinden können, erschließt sich mir keine weitere Erklärung für die häufige Auslagerung der unter Punkt C aufgeführten Projekte in das Ausland.

4.4. Erfolgsquoten

In der Studie wird dieser Punkt unter Abbruchquoten geführt. Ich ordne sie unter Erfolgsquoten ein, weil die Ergebnisse, die mit der Erlebnispädagogik zu erreichen sind, beachtlich erscheinen. Denn selbst bei den abgebrochen Maßnahmen sehen die MitarbeiterInnen größtenteils einen Erfolg, wie die Tabelle unten eindeutig aufzeigt.

	regulär beendet	Abgebrochen
verschlechtert	5,9%	21,6%
unverändert	15,3%	23,1%
geringfügig verbessert	24,7%	28,2%
etwas verbessert	32,9%	15,4%
stark verbessert	21,2%	7,7%

Wenn von Abbrecherquoten die Rede ist, fällt auf, das hauptsächlich die Jugendlichen(57,1%) die Maßnahme aus freien Stücken abbrechen und zu 34% der Träger, 22,4% der Betreuer und nur zu 16,3% das Jugendamt (Mehrfachnennungen möglich).⁴⁴ Für die Gesamtanzahl der Erfolgs- und Abbruchquoten gibt die folgende Grafik Übersicht.

⁴⁴ vgl. www.sgbviii.de/

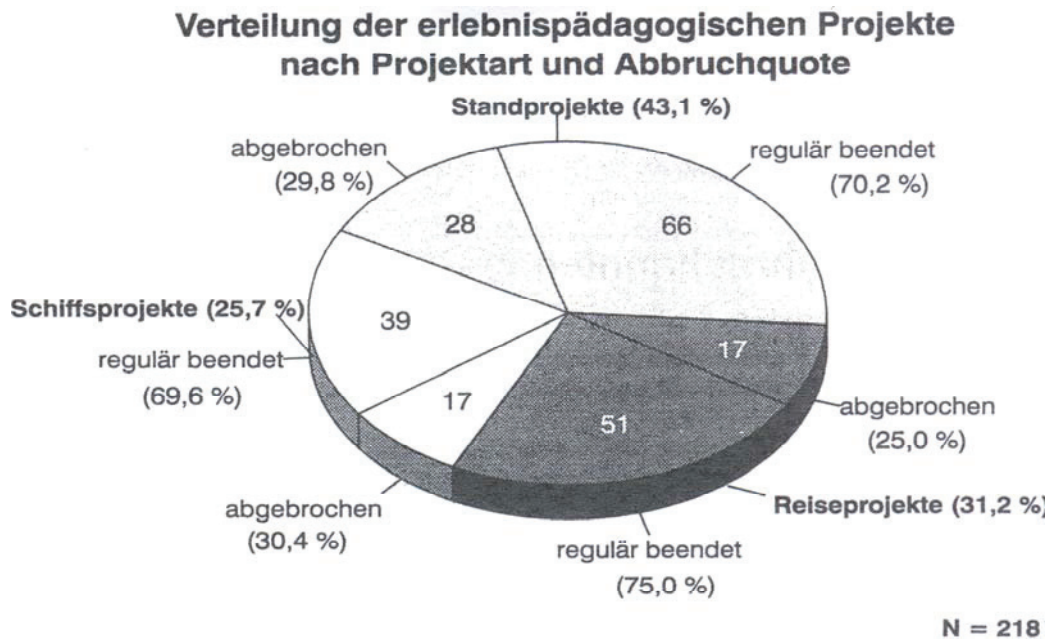


Abb.6 Klawe (1998), S.106

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Projekten lassen sich mit dem Setting der Maßnahme erklären. Aussagen über die Qualität der Maßnahmen fehlen. Weiterhin wird festgestellt, dass es Standprojekte aus fachlicher und organisatorischer Sicht einfacher haben, eine laufende Maßnahme vorzeitig zu beenden und somit zum Erfolg zu führen.⁴⁵ In der Praxis wird häufig der Fehler gemacht die Abfolge der Paragraphen in den Hilfen zur Erziehung als eine Rangfolge anzusehen und die Kinder und Jugendlichen Stück für Stück im „Hilfesystem“ weiter zu reichen. Für Erlebnispädagogische Projekte hat dies häufig zur Folge, dass die Teilnehmer öfters mit einer, zwei, drei oder mehr Vorhilfen in die Maßnahme kommen. Wenn bei einer Vorhilfe nur eine Abbrecherquote von ca. 21% zu verzeichnen ist, sind es bei drei oder mehr Vorhilfen schon über 45%.⁴⁶ Welche Schlussfolgerungen können nun aus den Ergebnissen der Studie gemacht werden und was könnte dies für die Praxis bedeuten?

4.5. Schlussfolgerungen

Zu den hier dargelegten Schlussfolgerungen soll nochmals erwähnt sein, dass die Studie auf Daten von 1996-1997 basiert. Da mir bisher Einblicke in die Arbeit des Jugendamtes sowie bei einem freien Träger bezüglich Erlebnispädagogik fehlen, hoffe ich, dass die Schlussfolgerungen und Anregungen die aus der Studie bekannt geworden sind, in der Praxis angekommen sind und auch Anklang gefunden haben.

⁴⁵ vgl. Klawe(1998), S.106

⁴⁶ vgl. ebd.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Partizipation aller Beteiligten erhöht werden muss. Da die Beteiligung erst relativ spät einsetzt, ist eine Mitgestaltung des Prozesses kaum gegeben.⁴⁷ Zudem ist die Mitwirkung am Hilfeprozess aller Beteiligten gesetzlich vorgeschrieben und somit ist es eine Aufgabe des professionellen Helfers diese zu fördern und zu fordern. Aber nicht nur die Beteiligung bei der Erstellung eines Hilfeplanes muss besser gefördert werden, sondern auch die Nachbetreuung im Anschluss eines Projektes muss gesichert sein. Klawe und Bräuer führen dazu an: *„Erlebnispädagogik darf nicht zu einer Episode in der jeweiligen Jugendhilfe – Karriere verkommen, sondern muß als sinnvolles Glied zwischen vorangegangenen und anschließenden Entwicklungsphasen aufgefasst werden und interpretierbar bleiben.“*⁴⁸

Die im §35 SGB VIII geforderte individuelle Betreuung muss einer genaueren Betrachtung unterzogen werden, da die Jugendämter und freien Träger dies bei der Vermittlung noch nicht leisten können. Oft wird dann der Fehler gemacht, Jugendliche mit gleichen Problemindikatoren in eine Gruppe zu integrieren. Aber auch diese homogenen Gruppen versprechen keinen höheren Erfolg. Im Gegenteil, denn gerade wegen dieser Häufung an „gleichen Charakteren“ ist es schwierig für den Einzelnen, sich Handlungsalternativen anzueignen, wenn keine vorgelebt werden.⁴⁹ Bezüglich der Zuweisungskriterien sei hier nochmals konstatiert, dass es keine Kriterien geben sollte, die einen Jugendlichen bei der Auswahl weder benachteiligen noch bevorteilen, weil meiner Ansicht nach die Gefahr der Exclusion zunimmt, wie das Beispiel mit den türkischen Jugendlichen gezeigt. Darüber hinaus ist es notwendig, dass zukünftig erhöhtes Augenmerk auf die Geschlechtsspezifität gelegt wird, um auch weiblichen Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, häufiger an dieser Form der Hilfen zur Erziehung teilzunehmen. Dazu müssen die geschlechtsspezifischen Vorstellungen in den Jugendämtern aufgebrochen werden.

5. Repräsentative Projekte der Erlebnispädagogik

Zur praxisbezogenen Untermauerung der bisher dargestellten theoretischen Grundlagen erfolgt in diesem Abschnitt die Vorstellung zweier Projekte. Zunächst wird die bereits erwähnte Organisation Outward Bound vorgestellt, die auf der Grundlage des

⁴⁷ vgl. www.sgbviii.de/

⁴⁸ Klawe(1998), S.69

⁴⁹ <http://de.wikipedia.org/>

erlebnisorientierten Ansatzes von Kurt Hahn wirkt. Im zweiten Abschnitt wird der Verein „Take Over“ vorgestellt, der auf der Grundlage erlebnispädagogischer Grundsätze arbeitet und Projekte anbietet. Im dritten Teil wird das vom Verein Take Over durchgeführte Projekt „Triathlon von Drawno in Polen nach Kröchlendorf in Brandenburg“ vorgestellt. Die Ansätze von Kurt Hahn und die Prinzipien der „modernen Erlebnispädagogik“ sollen dadurch veranschaulicht werden und die Möglichkeiten, die die Erlebnispädagogik für Kinder und Jugendliche bereithält beschreiben.

5.1. Outward – Bound

Nachdem Kurt Hahn, während des zweiten Weltkrieges nach England geflohen war und dort seine Erlebnistheorie weiter verbreitete, gründete er nach seiner Rückkehr im Jahre 1951 die „Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung“.⁵⁰ Die Gesellschaft ist heute ein eingetragener Verein und war maßgeblich an der Gründung der ersten Outward-Bound-School beteiligt.

Outward-Bound ist ein anerkannter Träger, der über Bildungszentren auf fünf Kontinenten verfügt. Die jeweiligen Einzelprojekte richten sich an jede Altersklasse und sollen den TeilnehmerInnen Bildung vermitteln, Abenteuer bieten, Erlebnisse schaffen und für individuelles und nachhaltiges Lernen sorgen. Darüber hinaus bieten sie nicht nur Projekte im Bereich Erlebnispädagogik an, sondern vermitteln unter der Trägerbezeichnung „Outward Bound Professional GmbH“, Kompetenzen für Fach- und Führungskräfte an. Besonders Fähigkeiten rund um die eigene Persönlichkeit, Teamwork und Führung werden dadurch gefördert.⁵¹

Kurt Hahn stellte seiner Zeit Mangel an menschlicher Anteilnahme, Verfall körperlicher Tauglichkeit, Mangel an Initiative und Spontaneität, sowie Mangel an Sorgsamkeit bei den Kindern und Jugendlichen fest. Um diesen Mängeln entgegen zu wirken, empfahl er vier Elemente seiner Erlebnistherapie entgegen, die die beiden Ebenen, Erleben und Pädagogik, verbindet. Auch Outward Bound arbeitet mit diesen Elementen, wie in ihrer Philosophie deutlich wird.

Vier Elemente der Hahnschen Erlebnistherapie:

⁵⁰ vgl. Fischer(2000), S. 253f.

⁵¹ www.outwardbound-professional.de/

- I. *körperliches Training (unter anderem durch leichtathletische Übungen und Natursportarten wie Segeln, Kanufahren, Bergwandern)*
- II. *den Dienst am Nächsten (hier explizit von seinen Schülern, je nach Standort, geleistete Küstenwache bzw. See- oder Bergrettungsdienst)*
- III. *das Projekt (Aufgabenstellung mit hoher, aber erreichbarer Zielsetzung bei selbständiger Planung und Durchführung im handwerklich-technischen bzw. künstlerischen Bereich)*
- IV. *die Expedition (meist mehrtägigen Berg- oder Skitouren, Floßfahrten etc., bei denen es neben der natursportlichen Aktivität auch um lebenspraktische Alltagserfahrungen gehen sollte, wie z. B. versorgen, transportieren, Nachtlager bereiten.)⁵²*

Ein wichtiger Punkt, der in der modernen Erlebnispädagogik eine Rolle spielt und in der Erlebnistheorie Hahns keine Anwendung findet, ist die Reflexion der Arbeit und der Projekte. Die Reflexion soll zum Nachdenken über eine erlebte Situation anregen und diese nochmals von allen Seiten beleuchten. Die vielfältigen Reflexionsmöglichkeiten sind in diesem Bereich sehr handlungsorientiert. Auch Outward Bound lässt die Reflexion in ihre Arbeit einfließen und erweitert somit die Theorie Hahns. Der Verein arbeitet mit freien, privaten und öffentlichen Trägern zusammen und engagiert sich für Kooperationen zur Förderung handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens. Der im nächsten Abschnitt beschriebene Verein arbeitet ebenfalls mit dem Verein zusammen.

5.2. „Take Over“ - Konzeptionsdarstellung

Take Over ist ein Projekt des Jugendamtes Prenzlau und ist eigentlich als sozialer Trainingskurs angelegt, der aber auf der Grundlage von erlebnispädagogischen Prinzipien geplant und durchgeführt wurde. Die dargestellten Ausführungen beziehen sich auf zwei Skripte, die die Projektplanung und die Dokumentation des Projektes umfassen. Sie wurden mir vom Jugendamt Prenzlau zur Verfügung gestellt. Das Projekt wurde von Ingo K., der Mitglied im Outward Bound e.V. ist, begleitet. Drei weitere Personen (Ingo S., Corinna S., Silke S.) haben das Projekt geplant und durchgeführt. Alle Personen verfügen über eine Ausbildung im Sozialpädagogischen Bereich und haben mehrere Jahre Erfahrung in der praktischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, teilweise auch mit straffälligen Kindern und Jugendlichen.

⁵² vgl. ebd.

Darstellung der Problemlage, Zielgruppe und Ziel der Maßnahme:

Im Bereich der Jugendhilfe gibt es immer wieder Jugendliche die durch das soziale Netz fallen, das heißt Familie und Institutionen schaffen es nicht diese Jugendlichen in adäquater Art und Weise aufzufangen. Die Selbsthilfekräfte sind in einem Maße geschwächt, so dass die Helfer es alleine nicht schaffen sie zu motivieren oder sie dazu zu befähigen. Mangel an Kernfähigkeiten wie Mut zur Eigeninitiative, Durchsetzungs- sowie Durchhaltevermögen, in Verbindung mit limitierten Ressourcen für angemessene Hilfepläne verstärken, fördern die Überforderungssituationen dieser Jugendlichen. Daraus folgt für die jungen Menschen, dass sie in Resignation verfallen. Sie ziehen sich zurück, können aggressives Verhalten entwickeln, das sich in physischer und psychischer Gewaltausübung zeigen kann, und somit in die Kriminalität führt.⁵³ Das hier beschriebene Projekt beschäftigt sich speziell mit diesen Jugendlichen. Die Maßnahme wird demzufolge nach §10 JGG durchgeführt. Da, wie bereits beschrieben, Erlebnispädagogik nur freiwillig und ohne Druck stattfinden soll und kann, besteht die Gefahr, dass mit der richterlichen Auflage ein gewisser Zwang für die Jugendlichen verbunden ist. Nach Sichtung der zur Verfügung stehenden Projektdokumentationen kann dies jedoch ausgeschlossen werden. Das Projekt wurde für sechs Jugendliche ausgeschrieben, wobei folgende Auswahlkriterien galten:

- *Jugendliche die eine Straftat begangen haben und/oder schwerwiegende Probleme in ihrem Verhalten sowie einen Mangel an sozialer Kompetenz in verschiedenen Lebensbereichen aufweisen.*
- *Die begangenen Straftaten müssen Ausdruck eines Erziehungsmangels sein.*
- *Die Weisung, an der Maßnahme teilzunehmen, muss einen Bezug zur Tat oder den Taten haben.⁵⁴*

Ziel der Maßnahme war es, durch die Variationen der natursportlichen Aktivitäten, Wandern, Rad- und Kanufahren, die Jugendlichen zu neuen Verhaltensweisen zu befähigen, alte auszubauen und Ressourcen zu stärken bzw. neue zu entdecken. In den Ausführungen zur Besonderheit der Maßnahme, wird angeführt, dass die Eltern und Jugendlichen an allen Projektphasen (Vorbereitung, Durchführung, Auswertung/Nachbereitung) zu beteiligen sind. Diese Handlungsprämisse stellen dabei

⁵³ Jugendamt Prenzlau (2004)

⁵⁴ Jugendamt Prenzlau (2004)

keine Besonderheit dar, weil es von vornherein, wie bereits in den rechtlichen Grundlagen ausgeführt wurde, vom Gesetzgeber vorgeschrieben sind.

Das realisierte Projekt beinhaltete vier Phasen.

Phase 1: Juni 04 – Januar 05 – Netzwerkbildung, Entwicklung der Konzeption

Phase 2: Januar 05 – Juni 05 – Erfassen der Jugendlichen, Vorbereitungsphase

Phase 3: 19.06.05 – 03.07.05 – Durchführung der Maßnahme

Phase 4: 03.07.05 – August 05 – Umsetzung der Erfahrungen – Präsentation des Erlebten

Da weder zur ersten noch zur zweiten Phase Informationen vorliegen und im Gespräch mit Frau Corinna S. (Schulsozialarbeiterin) keine Angaben dazu gemacht werden konnten, erfolgen hier lediglich Ausführungen zu Phase 3 und 4 gemacht. Die Phase 3 fand in den Sommerferien der Jugendlichen statt und umfasste mehrere Teilbereiche (Kanufahren, Wandern, 24h Solo, Radfahren).

5.3. „Triathlon von Drawno in Polen nach Kröchlendorf in Brandenburg“

Tourenstart:

Aus den Beschreibungen zum Tourenstart wird abgeleitet, dass es schon beim Packen der Reiseutensilien schon zu ersten Reibereien zwischen den Teamern und Teilnehmern kam. Unterschiedliche Auffassungen zu nützlichen und unnützlichen Dingen und den aufgestellten Regeln erforderten die Entwicklung eines gemeinsamen Tourenvertrages. In ihm wurde festgehalten was mitgenommen werden darf und welche Regeln auf der Tour gelten. Der Verzicht Alkohol und Drogen, das unerlaubte Entfernen von der Gruppe und der Verzicht auf unnütze Dinge wie MP3-Player und Handy waren Bestandteil dieses Vertrages und legten die wesentlichen Umgangsregeln für die Tour fest. Letztgenanntes verursache nur unnötiges Gewicht, wo doch jedes Gramm beim Tragen des Rucksackes zähle⁵⁵. Nach dem die Vorbereitungen abgeschlossen waren konnte die Tour beginnen. Die Teilnehmer wurden mit dem Bus nach Gudowo in Polen gefahren, wo am nächsten Tag die erste Etappe startete. Am Abend wurden am Lagerfeuer die folgenden Tagesabläufe besprochen, wobei die Festlegung der Aktivitäten in Reihenfolge und Zeitumfang für. Frühstück, Morgenrunde, Lagerabbau,

⁵⁵ Jugendamt Prenzlau (2005)

Tourenstart, Mittagspause, Tour, Lageraufbau, Abendessen, Abendrunde und die Führung eines Gruppentagebuchs sowie für Freizeitgestaltung erfolgte.

Kanutour:

Die erste Bewährungsprobe bestand für die Teilnehmer darin, sich zu Zweiertteams für die Tour zusammenzufinden. Die Teamer stellten fest, dass sich die vermeintlich starken Teilnehmer und die Schwächeren zusammenfanden. Sie haben hier nicht eingegriffen, da sich während der Tour herausstellen sollte, dass die Gruppe nur so stark sein kann wie ihr schwächstes Glied. „Dieses Bewusstsein würde die Erkenntnis wachsen lassen, dass die Herausforderungen in der Natur und letztendlich im Leben nur dann bewältigt werden können, wenn man einander hilft.“⁵⁶ Nach den notwendigen Sicherheitseinweisungen begann die Kanufahrt. Während der Tour mussten unpassierbare Stellen, umgestürzte Bäume, zu flaches Wasser, etc., durch gemeinsame Unterstützung überwunden werden **mussten**. Die dabei erforderliche gegenseitige Unterstützung stärkte den Gruppenzusammenhalt und das Problemlösungsverhalten der Jugendlichen. Da diese zum Teil schwierigen Aufgaben an den ersten Tagen von den Teilnehmern nicht reibungslos umgesetzt werden konnten, sank der Freizeitanteil, was bei den Teilnehmern wiederum Frust auslöste. Die Zubereitung der gemeinsamen Mahlzeiten wurde auf die Teamer übertragen, die ihrerseits diese Idee der gemeinsamen Essenzubereitung verwarfen. Somit waren die Jungs allein dazu angehalten, die Essenzubereitung insgesamt selbst zu organisieren. Der Gruppenzusammenhalt wurde dadurch gestärkt und dabei gleichzeitig die Selbsthilfekräfte gefördert. Auch Kommunikation und gemeinsame Absprachen wurden zu einem wichtigen Bestandteil, wie aus der Beschreibung zu entnehmen ist. Nach der viertägigen Kanutour mit etlichen Aufgaben, die die Gruppe immer wieder vor neue Herausforderungen stellte, begann am fünften Tag die Wandertour von Drawna nach Bolewice. Aus den Aufzeichnungen kann geschlussfolgert werden, dass die Gruppe bis zu diesem Zeitpunkt bereits weiter zusammengewachsen war und viel bezüglich der Planung und Organisation der Tagesaufgaben, sowie hinsichtlich Aufgabenverteilung und Selbstorganisation dazu gelernt hatte. Bei den weiteren Stationen der Tour wurde dies vertieft und vor allem das Selbstbewusstsein der Teilnehmer in positiver Weise weiter gestärkt.

Wandertour:

⁵⁶ ebd. (2005)

Die besondere Herausforderung der Wanderung bestand nicht nur in der großen Entfernung (ca. 60km), sondern besonders auch hinsichtlich der jeweils notwendigen Vorbereitungsaktivitäten. Da die ersten drei Tage der Wanderung fernab der Zivilisation statt fanden, mussten die Jugendlichen im Vorfeld einen Einkauf erledigen. Dieser stellte sie vor die besondere Herausforderung, auszuwählen, was sie für die nächsten Tage benötigen würden. Da sie bisher mit einer derartigen Aufgabe nicht betraut wurden, gab es zuerst Schwierigkeiten beim Zusammenwirken, wodurch aber letztlich der Gruppenprozess intensiviert wurde. Dem Bericht ist zu entnehmen, dass sich die Jugendlichen bei ihrem Einkauf verschätzt hatten, weil sie unwichtige Dinge wie Nutella o.ä. einkauften. Dies hatte zur Folge, dass sie am dritten Tag „Hunger erleiden“ mussten. Die zum Teil gescheiterte Planung der Verpflegung wurde in einer Abendrunde ausgewertet. Die Jugendlichen lernten daraus, sich für Planungsaufgaben mehr Zeit zu nehmen, um alle Eventualitäten im Vorfeld abwägen zu können. Dieser Prozess lässt sich sehr gut auf das reelle Leben übertragen. Dort muss auch mit einem monatlichen Budget gehaushaltet werden, um am Ende des Monats nicht mit leeren Taschen dazustehen. Eine weitere Besonderheit, die am zweiten Tag der Wandertour auftrat, war eine Eskalation im Verhältnis zwischen Teamern und Teilnehmern. Die weite Strecke und die schweren Rucksäcke (13–17kg) brachten die Teilnehmer schnell an ihre physischen und psychischen Grenzen. Das führte dazu, dass die Jugendlichen in eine komplette Verweigerungshaltung verfielen, woraufhin die Teamer alle Teilnehmer 'ihrem Schicksal in der Wildnis überließen'. Aus diesem Vorfall lernten die Jugendlichen erneut, dass es für die Erreichung des Tourenziels wichtig ist, sich „in einer gemein- und partnerschaftlichen Atmosphäre, in der gegenseitige Akzeptanz und Hilfe eine große Rollen spielen⁵⁷“, zu bewegen.

Am 10. Tag und somit am Ende der Wanderung fand das sogenannte “24h Solo“ statt. Jeder Jugendliche bekam in einiger Entfernung zum Lager der Teamer und zueinander einen eigene Solo-Platz. Ausgestattet mit dem Nötigsten, sollten sie in den nächsten 24 Stunden über sich und ihren bisherigen Lebensverlauf nachdenken und dann eine Vision für ihre Zukunft entwickeln, die sie in einem Brief an sich selbst dokumentierten. Während dieser langen und einsamen Stunden, besuchten die Teamer die Jugendlichen, um jeweils intensive Einzelgespräche zu führen. Themen wie Wünsche, Ängste und zukünftige Strategien zur Lebensbewältigung fanden in diesen Gesprächen

⁵⁷ Jugendamt Prenzlau (2005)

Anklang.⁵⁸ Dies war und ist ein wichtiger Teil der pädagogischen Arbeit während eines Erlebnisses, wie es bereits in den theoretischen Grundlagen gefordert wurde. In der Auswertung der Studie wurde auch festgestellt, dass es Aufgabe des Jugendamtes ist, den Projektverlauf zu überprüfen. Im konkreten Fall fand dies am 10. Tag statt. Es fanden Gespräche zwischen der Jugendamtsmitarbeiterin und den Teamern über den bisherigen Verlauf statt und es wurden konkrete Empfehlungen für die weitere pädagogische Arbeit bezüglich der Jugendlichen gegeben.

Fahrradtour:

Die letzten vier Tage, die ihren Abschluss im Schloss Kröchlendorf finden sollten, hatten es noch mal in sich. Die Fahrradtour umfasste 120km und bis zur Ankunft im Schloss musste am letzten Tag noch eine Strecke von 12 km mit einem Großkanadier und ein Fußmarsch von 12km länge bewältigt werden. Dem Bericht ist zu entnehmen, dass einige Jugendliche nicht dazu in der Lage waren, vernünftig mit den Fahrrädern umzugehen. Der Wert solcher Gegenstände war ihnen offensichtlich nicht bewusst. Demzufolge häuften sich Pannen und die Fahrräder mussten oft repariert werden. Der Fahrspaß blieb somit aus und es kam erneut zu Frustrationen einzelner Teilnehmer, die mit Unaufmerksamkeit im Straßenverkehr gepaart war. Die Teamer mussten häufig eingreifen und den Jugendlichen Grundsätze zum richtigen Verhalten im Straßenverkehr vermitteln. Auf Grund der zusätzlichen Anstrengungen kamen die Teilnehmer erneut an ihre physischen und psychischen Grenzen, so dass sie kurz vor Ende der Radtour am vorletzten Tag die Weiterfahrt verweigerten. Die Konsequenz war, dass das gemeinsame Abendessen und die Abendrunde mit den Teamern ausfielen. Die gezogene Konsequenz der Teamer halte ich für sehr umstritten, da die Abendrunde ein tägliches und wichtiges Ritual war und der Reflexion dienen sollte. Dem Bericht ist zu entnehmen, dass die Jugendlichen die Zeit für sich selbst nutzten und 'im Stillen' den Tag reflektiert haben. In der Morgenrunde fand dann schließlich ein klärendes Gespräch statt. Aus dieser Situation heraus ist zu erkennen, dass man nicht immer an den Plänen unbedingt festhalten soll, sondern auch individuell auf die Jugendlichen und ihre Interessen reagieren muss. Sie lernen somit ihre Selbsthilfekräfte zu aktivieren und sich selbst zu reflektieren. Nach der positiven Morgenrunde begann die letzte Etappe der Tour, die am Abend mit einer Wiedersehensparty mit den Eltern und einer warmen Dusche im Schloss endete. Am nächsten Tag fand die Auswertung der Tour statt.

⁵⁸ vgl. Jugendamt Prenzlau (2005)

Auswertung und Nachbetrachtung

Ursprünglich wurden bei dieser Maßnahme folgende Ziele angestrebt.

- *Verbesserung der Selbstwahrnehmung*
- *Erhöhung der Selbstkontrolle und Ausdauer*
- *Umgang mit dem eigenen Körper und eigenen Gefühlen*
- *Wachsende Bereitschaft, reflektiert und fundiert eigene Entscheidungen für den weiteren Lebensweg zu treffen*
- *Umgang mit Misserfolgserlebnissen*
- *Förderung positiver Gruppenerfahrungen im Sinne des Aufeinanderange-wiesenseins*
- *Zusammenhänge in der Natur und somit in Arbeitsabläufen erfahrbar machen*⁵⁹

Aus dem Report heraus wird festgestellt, dass die mangelnde Sozialkompetenz teils abgebaut werden konnte, dass das Verantwortungsbewusstsein gestärkt wurde und auch dass die verbalen Fähigkeiten der Teilnehmer zunahmen. Ermöglicht wurde dies unter anderem durch die Bewältigung der Tagesaufgaben und durch die früh und allabendlichen stattfindenden Gesprächsrunden, in denen die Jugendlichen immer wieder “gezwungen“ waren, sich im Gemeinschaftsinteresse einzubringen. Weiterhin erlebten die Teilnehmer besondere Zuwendung im emotionalen Bereich. Sie wurden durch die Einzelgespräche mit den Betreuern immer nachdenklicher und reflektierten ihr eigenes Leben zunehmend intensiver.

Eine besondere Methode die schon während der Tour zum Einsatz kam und parallel auch mit den Eltern durchgeführt wurde, ist die Ampelmethode. Anhand der Ampelfarben sollten die Hoffnungen und Wünsche sowie die daraus resultierenden Verhaltensänderungen bewusst gemacht werden. Es galt den Jugendlichen und Eltern deutlich zu vermitteln, wo ihre Probleme im Alltag liegen und welche Strategien sie entwickeln müssen, um diese zu bewältigen.⁶⁰ Abschließend wird in dem Report festgehalten, dass gerade die Natur als Lernfeld besonders dazu geeignet ist, einen anderen und intensiveren Blickwinkel auf sein eigenes Leben zu bekommen.

⁵⁹ vgl. Jugendamt Prenzlau (2005)

⁶⁰ vgl. Jugendamt Prenzlau (2005)

6. Schlussbetrachtung

Bei der Gesamtbetrachtung, der in der Arbeit dargelegten theoretischen Grundlagen, die sich aus den geschichtlichen und modernen Inhalten, sowie aus den rechtlichen Grundlagen zusammensetzt, ist auffallend, dass sich die heutigen erlebnispädagogischen Konzepte im Wesentlichen nicht unterscheiden. Aspekte, wie die Verbindung zur Natur und die Auslagerung aus der Stadt, wie sie Hahn und andere beschreiben, sind weiterhin gegeben. Des Weiteren ist, trotz aller Kritik die u.a. in den Medien zu vernehmen ist, die Verbindung von Erlebnis und Pädagogik und somit die Verknüpfung des Lernens in der Natur eine gute Möglichkeit, gefährdeten und anderen Jugendlichen wieder eine neue Perspektive zu geben und ihre Ressourcen zu stärken. Denn gute Erlebnispädagogik ist nicht nur, dass häufig zitierte Abenteuer, das nur auf kurze Zeit einen Erfolg hat. Welche Möglichkeiten Erlebnispädagogik hat und das Veränderungen möglich sind, zeigen die Ausführungen des Projektes. Im Gespräch mit Corinna S. konnte ich in Erfahrung bringen, dass bei drei der Jugendlichen eine deutliche Verhaltensänderung stattgefunden hat und sie dank dieser Erfahrung einen positiveren Lebensweg eingeschlagen haben.

Um die Erfolgsquoten der Erlebnispädagogik weiterhin aufrecht zu erhalten oder sogar zu verbessern, muss darauf geachtet werden, dass die Abfolge der Paragraphen in den Hilfen zur Erziehung nicht als eine Rangfolge betrachtet werden dürfen. Auch wenn erlebnispädagogische Projekte im Vergleich zu anderen HzEs eher teuer sind, muss aus meiner Sicht beachtet werden, dass die verursachten Gesamtkosten der Vorhilfen deutlich höher liegen. Die Ausführungen der Studie zeigen zudem, in dem Punkt der erfolgten Vorhilfen und den daraus resultierenden Erfolgsquoten für die Erlebnispädagogik, auf, dass umso mehr Vorhilfen erfolgten, die Erfolgsquoten für die erlebnispädagogischen Projekte sanken.

Nach der Betrachtung der theoretischen und rechtlichen Grundlagen, ist festzustellen, dass Erlebnispädagogik, wenn sie all die beschriebenen Elemente beinhaltet und an richtiger Stelle eingreift, eine gute und kostengünstige Alternative zu den anderen Hilfen zur Erziehung ist. Deshalb sollte Erlebnispädagogik nicht mehr nur als Alternative, sondern als eine der ersten Möglichkeiten angesehen werden um die Kinder und Jugendlichen schnellstmöglich aufzufangen. Auch der präventive Einsatz von Erlebnispädagogik sollte nicht aus dem Sichtfeld geraten. Die Fortführung

erlebnispädagogischer Aktivitäten, wie sie im Kindergarten zu finden sind, sollten in der Schule weitergeführt werden, damit die Jugendlichen gar nicht erst auf die Hilfen zur Erziehung angewiesen sein müssen.

Literaturverzeichnis

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter BAGLJÄ: Auslandsprojekte der Jugendhilfe- Verantwortlichkeiten und Qualitätssicherung (Vorlage Nr. 737). Münster 1996

Fischer, Torsten/ Ziegenspeck, Jörg W.: Handbuch Erlebnispädagogik - Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn/OBB. 2000

Friese, Peter: Kurt Hahn – Leben und Werk eines Umstrittenen Pädagogen. Bremerhaven 2000

Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen – Einstieg in die Erlebnispädagogik. Darmstadt 1993

Jugendamt Prenzlau: “Take Over“ oder „Das Steuer selbst übernehmen!“ Ein sozialer Trainingskurs für Jugendliche in der Uckermark. Prenzlau 2004

Jugendamt Prenzlau: Projektdokumentation. Triathlon von Drawno in Polen nach Kröchlendorf in Brandenburg. Prenzlau 200h

Kunkel, Peter-Christian (Hrsg): Sozialgesetzbuch VIII Kinder- und Jugendhilfe. Lehr- und Praxiskommentar, 3.Auflage. Baden Baden 2006

Michael Knoll: Reform mit Augenmaß - Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen/Kurt Hahn. Stuttgart 1998

Struck/Trenczek in Münder, Johannes/Meysen Thomas/Trenczek, Thomas: Frankfurter Kommentar zum SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe, 6.Auflage. Baden Baden 2009

Ostenrieder, Mark/ Weiß, Michael: Erleben Lernen Kooperieren – Innovation durch erfolgreiches Miteinander. München 1993

Internetquellen:

<http://www.kindergarten-workshop.de/paedagogik-kind-erziehung/100-erlebnispaedagogik.html>
Stand: 15.06.10

<http://www.mehrchancen.de/archiv/downloads/fuelbier.pdf>
Stand: 09.06.10

<http://www.outwardbound-professional.de/>
Stand: 20.06.10

<http://www.sgbviii.de/hilfe.html>
Stand: 23.06.10

<http://de.wikipedia.org/wiki/Erleben> Stand: 10.06.10

Anhang

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, David Hikel, an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Alle wörtlichen und sinngemäßen Übernahmen aus anderen Werken habe ich jeweils kenntlich gemacht. Diese Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Neubrandenburg, 24.06.2010