



Daniel Mastalerz, Almud Brünner (Hg.)

Sicherheit und Risiko in der Erlebnispädagogik

LAMBERTUS

Daniel Mastalerz, Almud Brünner (Hg.)

Sicherheit und Risiko in der Erlebnispädagogik

LAMBERTUS

Daniel Mastalerz, Almud Brünner (Hg.)

Sicherheit und Risiko
in der Erlebnispädagogik

LAMBERTUS

Der Druck dieser Publikation wurde gefördert
vom Bundesministerium für Familie, Senioren,
Frauen und Jugend.



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://d-nb.ddb.de> abrufbar



Alle Rechte vorbehalten

© 2012, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau
www.lambertus.de

Umschlaggestaltung: Nathalie Kupfermann, Bollschweil
Illustrationen im Innenteil:



Herstellung: Franz X. Stückle, Druck und Verlag, Ettenheim
ISBN 978-3-7841-2068-3

Inhalt

Prolog	9
<i>Daniel Mastalerz</i>	
 Grundlagen	 11
1 Erlebnispädagogik in der Erziehungshilfe – Methodische Ansätze	13
<i>Walter Fürst</i>	
2 Sicherheit und Risiko – zwei Seiten einer Münze	16
<i>Walter Fürst</i>	
3 Alles sicher oder was? Zum Verhältnis von Sicherheit und Wagnis in der Erlebnispädagogik	22
<i>Holger Seidel</i>	
4 Notfallmanagement – Personenschaden im erlebnispädagogischen Setting in der Erziehungshilfe	31
<i>Christian Arndt, Alexander Klotz-Otto</i>	
4.1 Prävention	33
4.2 Handeln	36
4.3 Nachsorge	42
 Sicherheitsstandards	 45
1 Erlebnisfeld Wasser	47
1.1 Floßbau und Floßtouren auf Flach- und Fließgewässern ...	47
<i>Thomas Fischer</i>	
1.2 Einführung in den Kanusport	56
<i>Jürgen Schmitz</i>	
1.3 Kanuwandern auf Zahmwasser	58
<i>Jürgen Schmitz</i>	
1.4 Kanu im Wildwasser	66
<i>Jürgen Schmitz</i>	

1.5	Segeln	76
	<i>Daniel Hahn</i>	
1.6	Bachbettbegehungen	84
	<i>Daniel Mastalerz</i>	
1.7	Canyoning	90
	<i>Daniel Mastalerz</i>	
2	Erlebnisfeld Natur- und Kunstfels	99
2.1	Bouldern in der Halle	99
	<i>Markus Barth</i>	
2.2	Klettern in der Halle	103
	<i>Markus Barth</i>	
2.3	Bouldern im Gelände	108
	<i>Daniel Mastalerz</i>	
2.4	Felsklettern im Mittelgebirge	114
	<i>Daniel Mastalerz</i>	
2.5	Felsklettern in Mehrseillängentouren	122
	<i>Daniel Mastalerz</i>	
2.6	Klettersteige	129
	<i>Walter Fürst, Angelika Ruck-Salbeck</i>	
3	Erlebnisfeld „Auf Tour“	138
3.1	Wandern und Trekking	138
	<i>Walter Fürst, Angelika Ruck-Salbeck</i>	
3.2	Biwakieren	146
	<i>David Büchner</i>	
3.3	Trekking mit Tieren	150
	<i>Matthias Rieping</i>	
3.4	Touren mit dem Straßenrad	158
	<i>Christian van Rens</i>	
3.5	Touren mit dem Mountainbike	167
	<i>Tom Pfeiffer</i>	

4	Erlebnisfeld Seilaufbauten	175
4.1	Temporäre Seilgärten	175
	<i>Matthias Rieping</i>	
4.2	Hochseilgarten mit Selbstsicherungssystemen	182
	<i>Daniel Hahn</i>	
4.3	„Morbide Seilgärten“	190
	<i>Matthias Rieping</i>	
5	Erlebnisfeld Schnee	196
5.1	Schneeschuhwandern	196
	<i>Markus Barth</i>	
5.2	Iglubau	201
	<i>Markus Barth</i>	
5.3	Ski- und Snowboard fahren auf abgesicherten Pisten	207
	<i>Katharina Ohm</i>	
6	Erlebnisfeld Stille	216
6.1	Höhlenbegehungen	216
	<i>Daniel Mastalerz</i>	
6.2	Bogenschießen	223
	<i>Richard Pabst</i>	
	Materialglossar	231
	Epilog – Was bleibt?	257
1	Spuren – Erlebnispädagogik und Naturschutz	259
	<i>Matthias Rieping</i>	
2	Erfahrungen, die Mut machen!	263
	<i>Almud Brünner</i>	
	Die Autorinnen und Autoren	269

Prolog

Die Wirksamkeit der Erlebnispädagogik ist unter Pädagogen der Jugendhilfe unumstritten. Gerade den Kindern und Jugendlichen der Erziehungshilfe bietet dieser ganzheitliche und natursportliche Ansatz viele Lern- und Entwicklungschancen.

Fordern und fördern gehen in der Erlebnispädagogik Hand in Hand, diese handlungsorientierte Methode gibt Kindern und Jugendlichen in einer kopflastigen Welt die Möglichkeit, ihr Herz und ihre Hand zu nutzen.

Aus diesem Grunde hat der Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfe, BVkE e.V., im Jahre 1977 den Fachausschuss Erlebnispädagogik gegründet und mit der Aufgabe betraut, die rasante Entwicklung der Erlebnispädagogik aufzunehmen und diesen pädagogischen Ansatz als ein Angebot in der Erziehungshilfe mitzugestalten.

Die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit des Fachausschusses waren die Entwicklung einer Weiterbildung zum „Erlebnispädagogen/Erlebnispädagogin BVkE“ sowie mehrere aufeinander aufbauende Publikationen zu Sicherheitsstandards bei erlebnispädagogischen Angeboten.

Erlebnispädagogik, so wie es der Fachausschuss des BVkE versteht, ist eine handlungsorientierte Methode, die idealerweise außerhalb des üblichen und geschützten Rahmens stattfindet. Das Lernfeld Natur ist für die uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen eine ideale Möglichkeit, sich wichtige kognitive, emotionale und körperliche Kompetenzen anzueignen, die sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung stärken.

Dieser Lernraum bietet dabei viele Risiken und Gefahren, was ihn für unsere Kinder und Jugendlichen so wertvoll macht. Die große Kunst des Erlebnispädagogen¹ ist es, mit den anvertrauten Gruppen Maßnahmen durchzuführen, bei denen ein Maximum an Erlebnis bei einem Minimum an objektiven Gefahren ermöglicht wird.

Um diese Kunst zu beherrschen, sind die sogenannten „Hardskills“ der unterschiedlichen Natursportarten ein unverzichtbares Werkzeug.

¹ In der gesamten Publikation wird der Einfachheit halber nur die männliche Form verwendet. Die weibliche Form ist selbstverständlich immer mit eingeschlossen.

Sehr früh schon hat sich der Fachausschuss des BVkE darauf spezialisiert, Pädagogen aus der Erziehungshilfe die notwendigen Hardskills für erlebnispädagogische Projekte zu vermitteln. Dies geschieht in der „Weiterbildung zum Erlebnispädagogen“, bei Fachtagungen des Verbandes und durch verschiedene Publikationen.

Im Jahre 2000 wurden erstmalig die „Sicherheitsstandards in der Erlebnispädagogik“ im Eigenverlag veröffentlicht. Es folgten weitere Auflagen (Juventa-Verlag 2003) und Ergänzungen.

Seit dieser Zeit ist im erlebnispädagogischen und natursportlichen Bereich vieles neu entstanden und entwickelt worden. Dieser Fortschritt machte eine vollständig neue Bearbeitung der Thematik notwendig.

Sicherheit und Risiko in der Erlebnispädagogik sind zwei Seiten einer Münze, die nur in ihrer Gemeinsamkeit so wertvoll sind. Ohne ein erlebtes Risiko kann es niemals Sicherheit geben, und wenn wir Kinder und Jugendliche immer in Sicherheit wiegen, gehen wir ein großes Risiko ein.

Das Buch „Sicherheit und Risiko in der Erlebnispädagogik“ hat nicht den Anspruch, ein Lehrbuch zu sein oder gar einen Quantensprung in der theoretischen Begründung der Erlebnispädagogik darzustellen. Es soll lediglich ein Orientierungspunkt für alle Erlebnispädagogen sein, die sich über aktuelle Sicherheitsstandards informieren möchten.

Alle Autoren kommen aus dem Arbeitsfeld der Erziehungshilfe und verfügen über viele Jahre praktischer Erfahrung in der sportpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Daher ist dieses Buch eine hervorragende Hilfe für alle Kollegen aus der Erziehungshilfe, die mit Gruppen erlebnispädagogisch arbeiten möchten.

Sicherlich wird es, wie so häufig bei Büchern im erlebnispädagogischen oder natursportlichen Kontext, Diskussionen um einzelne Aussagen geben – dies ist von uns ausdrücklich gewünscht.

Nur durch den gemeinsamen, gerne auch kontroversen Diskurs, wird sich das unendliche Spiel um „Sicherheit und Risiko in der Erlebnispädagogik“ weiter entwickeln.

Wir freuen uns darauf!

Daniel Mastalerz

Grundlagen

1 Erlebnispädagogik in der Erziehungshilfe – Methodische Ansätze

Walter Füst

Erlebnispädagogische Aktivitäten werden heute sowohl in der Erziehungshilfe als auch in unterschiedlichsten Bereichen und von unterschiedlichsten Anbietern genutzt: Als kommerzielles Freizeit- und Urlaubsprogramm, im Bildungssystem, zur Erholung, als Mittel der Persönlichkeitsbildung und Selbsterfahrung, von Jugend- und Naturschutzverbänden, im Profit- und Nonprofitbereich, in der ambulanten und stationären Arbeit mit Drogenabhängigen, in der Psychosomatik, als Erlebnistherapie (Gilsdorf 2004), bei der Resozialisierung Straffälliger, in Behinderteneinrichtungen und anderen. Aktivitäten werden dabei für eine Dauer von wenigen Stunden bis zu einem Jahr oder länger angeboten. Es kann sich dabei um einmalige, um mehrere aufeinanderfolgende Aktionen oder um eine mehrmonatige erlebnispädagogische „Expedition“ handeln. Letztere besteht meist aus mehreren Phasen: Vorbereitung und Vorarbeit, Durchführung, Abschluss und Transferarbeit. In jedem dieser Beispiele ist handlungsorientiertes Lernen geplant oder als Nebeneffekt möglich. Zwischen einem erlebnispädagogischen Freizeitangebot und einem erlebnispädagogisch strukturierten Setting in der Erziehungshilfe besteht ein Kontinuum hinsichtlich der angestrebten Intensität korrigierender und erweiternder Erfahrungen.

Erziehungshilfe und somit auch dort eingesetzte erlebnispädagogische Aktivitäten dienen der psychosozialen (Nach-) Entwicklung von Jugendlichen, sollen diese dabei unterstützen, fit für ihr Leben zu werden. Bereits erlebnispädagogisch strukturierte Freizeiten können wertvolle allgemein persönlichkeitsbildende Erfahrungen anstoßen. Sollen sie jedoch differenzierten, im Hilfe- und Erziehungsplanprozess erarbeiteten Zielen dienen, so sind daraufhin abgestimmte Settings erforderlich

Seit Kurt Hahn haben sich erlebnispädagogische Konzepte weiterentwickelt. Im Rahmen der Erziehungshilfe werden sie heute nicht nur im Kontext von ambulanten, teilstationären und stationären Gruppen wir-

kungsvoll eingesetzt. Solche Gruppen können homogen oder heterogen bezüglich Geschlecht, Alter oder Entwicklungsthematik sein. Sie haben sich u.a. auch in der Arbeit mit einzelnen Jugendlichen und Kindern, mit Familien und Familiengruppen bewährt, oder als leistungsorientierter Wettbewerb zwischen Kleingruppen. Auch die Potenziale von thematischen Gruppen werden genutzt, indem Aktivitäten im Hinblick auf bestimmte Entwicklungsaufgaben hin gestaltet werden, zum Beispiel: Die Identitätsfindung von Jungen oder Mädchen, Arbeit mit der Genderthematik, die Bewältigung von Essstörungen, Traumatisierung oder HKS, die Inklusion heterogener Gruppierungen, die Arbeit mit Opfern von sexuellem Missbrauch, mit Missbrauchern, mit gewalttätigen Jugendlichen usw.

Die Unterschiedlichkeit dieser Themen und Entwicklungsziele der Adressaten für solche Angebote erfordert entsprechend differenziert strukturierte Handlungsfelder, wenn sie für die Beteiligten eine wirkungsvolle Lebenshilfe sein sollen. (Fürst 2009) Sie werden daher gezielt so gestaltet, dass die Jugendlichen

- 1) möglichst unausweichlich mit ihren jeweiligen Entwicklungsaufgaben und -zielen sowie Ressourcen konfrontiert werden,
- 2) dabei so viel Sicherheit und „Getragensein“ erleben, dass sie sich auf diese Konfrontation einlassen können und
- 3) in diesem Erfahrungsfeld bisherige dysfunktionale Lösungsstrategien möglichst nicht mehr funktionieren, sodass wichtige korrigierende erziehungsweise erweiternde Erfahrungen und die Aktivierung noch ungenutzter Ressourcen mit hoher Wahrscheinlichkeit ermöglicht werden.

Eine solche Strukturierung der Handlungsfelder schafft die Basis für individuell förderliche Erfahrungen. Manche Kinder und Jugendliche brauchen jedoch darüber hinaus zusätzliche begleitende Interventionen, damit aus Erlebnissen auch alltagsrelevante Erfahrungen entstehen. Pädagogische, heilpädagogische und therapeutische Konzepte bieten dafür die Grundlage.

Erlebnispädagogen können also nicht nur mit Jugendlichen zelten, kochen, Rad fahren, klettern oder Kanufahren. Sie sind auch Fachleute dafür, Aktivitäten kreativ im Hinblick auf die pädagogischen „Bedürfnisse“ ihrer Kinder und Jugendlichen zu gestalten: Eignen sich dazu bestimmte Initiativaufgaben, Klettern, eine Höhlenbegehung oder eine anstrengen-

de Ausdaueraktivität; oder bieten die Beziehungsprozesse zwischen den Teilnehmern das wesentliche Erfahrungsfeld? Im günstigsten Fall erlebt ein Jugendlicher dann mitten in einer Aktivität die Isomorphie zwischen seinen Alltagsherausforderungen und denen der augenblicklichen erlebnispädagogischen Handlung. Dies fördert die Wahrscheinlichkeit des Transfers in das persönliche Lebensfeld erheblich.

Einen erlebnispädagogischen Kontext aktiv so zu kreieren beziehungsweise die vorhandenen Gegebenheiten in der Natur entsprechend wirksam werden zu lassen, erfordert viel Kreativität sowie natursportliche und pädagogische Kompetenz. Hinzu kommt die Fähigkeit zielrelevante Elemente aus therapeutischen und gruppendynamischen Konzepten zu integrieren, kurz, ein heilpädagogisches Milieu zu schaffen. Denn was für den einen eine wesentliche und positive Korrektur bisheriger dysfunktionaler Überzeugungen ist, kann für jemand anderen einfach die Fortführung einer selbstdestruktiven Verhaltensstrategie sein: Sich bis zur Erschöpfung zu verausgaben, ohne dass „die erwartete Katastrophe“ hereinbricht, ist für Jugendliche, welche die Empfindung von Anstrengung bereits für Ermüdung halten, eine existentiell wichtige und neue Impulse setzende Erfahrung. Für eine Magersüchtige genau das, was sie täglich macht, um ihr Symptom zu festigen.

Eine derart gezielte Gestaltung von Erfahrungsfeldern stellt eine Gratwanderung in zweifacher Hinsicht dar: Erstens zwischen einem zu offenen Angebot an Unvorhersehbarem, Abenteuerlichem und einer allzu zielorientierten Vorstrukturierung. Bei zu offenem Angebot bleibt die Konfrontation mit wesentlichen individuellen Entwicklungsaufgaben möglicherweise weitgehend dem Zufall überlassen. Bei zu viel vorgegebener Struktur wird der Erfahrungsraum unnötig eingeengt oder pädagogisiert und so seiner Kraft beraubt. Zweitens, zwischen dem Angebot potenziell gefährlicher Aktivitäten mit einem hohen Unfallrisiko, und einem so stark abgeschwächten Anforderungsgrad, dass den Aktionen der Ernstcharakter fehlt.

Erlebnispädagogik ist als wesentlicher Wirkfaktor für den Erfolg erzieherischer Hilfen in vielen Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe fest verankert. Sie findet sich als Konzept in Qualitätshandbüchern, als gezielte individuelle Maßnahme in Hilfe- und Förderplänen. Wohngruppen strukturieren ihren Alltag erlebnispädagogisch, ambulante Beratungsdienste bieten erlebnispädagogische Gruppen an. In stationären und teilstationären Einrichtungen gibt es Erlebnispädagogik als Fachdienst-

angebot auf Augenhöhe mit heilpädagogischen und therapeutischen Konzepten. Zur Gewährleistung der nötigen natursportlichen und pädagogischen Kompetenz für die Leitung erlebnispädagogischer Aktivitäten bietet der BVkE daher die Ausbildung zur Erlebnispädagogin, zum Erlebnispädagogen BVkE an.

2 Wagnis und Sicherheit – zwei Seiten einer Münze

Walter Fürst

Grenzerfahrungen sind wesentliche Wirkfaktoren erlebnispädagogischer Aktivitäten, denn Weiterentwicklung im Sinn erweiternder und/oder korrigierender Erfahrungen wird immer dann möglich, wenn jemand eine Grenze zu Neuland überschreitet. Damit geht er ein unbekanntes Risiko ein, denn er verlässt zwangsläufig seine physische, psychische, psychosoziale oder spirituelle Komfortzone (Luckner, Nadler 1997, S. 28ff.), in der er sich sicher und kompetent fühlt. Er oder sie trifft stattdessen auf unbekannte Herausforderungen, zu deren Bewältigung ungewohnte, eventuell ganz neu zu erlernende Wahrnehmungs-, Denk-, Gefühls- und Handlungsmuster notwendig werden.

Die dabei erlebte Infragestellung der eigenen Sicherheit ist keineswegs nur ein subjektives Empfinden. Schließlich ist es nicht auszuschließen, dass ich bei meinem ersten Versuch auf Skiern zu stehen trotz überprüfter Sicherheitsbindung und fachkundiger Anleitung unglücklich stürze und mir ein Bein breche. Ich könnte seelisch verletzt werden, wenn ich mich traue, jemandem gegenüber mein Bedürfnis nach Nähe zu äußern oder eine Forderung abzulehnen.

Jede menschliche Entwicklungsphase und ganz besonders die des Jugendalters beinhaltet ihre speziellen Herausforderungen, Chancen, und Risiken: Ich kann mich innerhalb meiner Komfortzone bewegen und so Weiterentwicklung vermeiden, mich neugierig und gleichzeitig bedacht auf Neues einlassen und damit meinen Sicherheitsraum ausdehnen oder unkontrollierbare Wagnisse mit möglicherweise fatalen Folgen einge-

hen. Unterschiedliche Arten von Risikosituationen sind also Bestandteil des Lebens vom Krabbelstadium bis zum Tod. Wäre ein Kind, dem man alle riskanten Situationen vom Leibe halten würde, überhaupt lebensfähig? „Risiko ist unverzichtbar, ohne Risiko gibt es keine Entwicklung, kein Erreichen neuer Ufer“ (Töchterle 2007, S. 129). Heimerziehung organisiert Versorgung, Erlebnispädagogik stellt sie infrage (Fürst 1988, S. 269). Diese Infragestellung der eigenen Sicherheit ist ein wesentlicher Auslöser dafür, dass das Bedürfnis nach Weiterentwicklung angestoßen wird. Unsicherheit ist ein erlebnispädagogisches Medium oder wie es Meier (2007, S. 197) ausdrückt: Unsicherheit als Werkzeug.

Um sich jedoch auf ein Wagnis einlassen zu können und die mit einer Risikosituation verbundene Unsicherheit auszuhalten, braucht jeder Bedingungen, die ihm das Vertrauen geben „zu überleben“. Dieses Vertrauen darf dabei nicht geringer sein, als die Angst zu scheitern. Um einen neuen Entwicklungsschritt zu wagen, ist also beides unverzichtbar: Infragestellen und Herstellen der eigenen Sicherheit. Beides gehört zusammen wie die zwei Seiten einer Münze. Die eine Seite kann es ohne die andere nicht geben. Luckner und Nadler (1997, S. 19) sprechen sinngemäß von einem Zustand dynamischer Spannung zwischen einem Gefühl der Sicherheit und Gewissheit einerseits und einem Gefühl von Instabilität andererseits.

Sicherheit als Prozess

Sicherheit ist kein Gegenstand, der hergestellt wird und dann fertig ist. Sie entwickelt sich prozesshaft in jedem Augenblick einer Aktivität aus mehreren miteinander vernetzten Komponenten.

Was bedeutet das für die Erlebnispädagogik? Dazu eine beispielhafte Situation: Im Kalkfels des Maintales gibt es einen über kurze Strecken senkrechten, aber insgesamt leichten Klettersteig mit damals nicht vollständig durchgehender Drahtseilsicherung. Mit meinen eigenen Kindern bin ich ihn gegen Ende des Grundschulalters von Anfang an ohne Sicherung gegangen; mit Teilnehmern erlebnispädagogischer Gruppen, die 14 Jahre und älter waren, fast immer als Seilschaft gesichert mit Zwischenständen wie bei einer Mehrseillängentour.

Im Verlauf einer Risikoabwägung habe ich bewusst diese beiden Sicherheitsvarianten für die jeweilige Gruppe gewählt und die Wahrscheinlichkeit eines Unfalls in beiden Fällen als gleich niedrig eingestuft. Soweit

man das überhaupt beurteilen kann, haben Kinder und Jugendliche sowohl das subjektive Ausmaß ihres Wagnisses als auch das der Sicherheit etwa gleich erlebt. Meine Kinder empfanden es als Wagnis, dass sie nicht, wie zum Beispiel beim Abseilen, zusätzlich gesichert waren, sondern alleine für sich Verantwortung übernehmen mussten. Ihre Sicherheit bezogen sie aus früheren positiven motorischen Klettererfahrungen sowie der Annahme, dass der Vater die Tour für sie passend ausgewählt hat, sie ihnen zutraut und sie notfalls angemessen unterstützen wird. Für die Jugendlichen begann das Wagnis bereits vor der Tour. Sie mussten sich zunächst ihre Absturzfantasien eingestehen, um die Vorangst bewältigen zu können. Während der Tour waren bisher kaum geübte motorische Muster zu wagen wie etwa: Steht der Fuß auch wirklich sicher am Fels oder Geröll? Kann ich den Griff halten? Reicht meine Ausdauer für den ganzen Steig? Ihre Sicherheit bezogen sie einerseits ebenfalls aus der tragenden Beziehung zum Leiter und dessen Vertrauen in ihre Fähigkeiten und andererseits aus dem „Gesichertsein“ am Seil, für den Fall des Falles.

Eigene Ressourcen der Teilnehmer

Da sind zunächst die eigenen Ressourcen und subjektiven Gefahrenstellen. Im obigen Beispiel bestanden sowohl beim Vater als auch bei den Kindern Klarheit darüber, dass die notwendigen psychomotorischen Voraussetzungen vorhanden waren und das subjektive Gefahrenpotenzial gering. Die Jugendlichen dagegen mussten erst für sich klären: Welche Fertigkeiten stehen mir jetzt zur Verfügung? Nehme ich wahr, welche Handlungsstrategien ich bereits erworben habe, die nun – vielleicht in modifizierter Form – eingesetzt werden können? Auf welche Weise habe ich schon einmal meine Angst vor etwas Neuem abgebaut, oder sie einfach ausgehalten und eine Situation dennoch bewältigt? Was half mir, mich mit Erfolg auf das Erlernen einer ungewohnten Handlung einzulassen? Auch für den Leiter war das subjektive Gefahrenpotenzial im Voraus nicht hinreichend einschätzbar: Wie würden die Jugendlichen sich im Gegensatz zu meinen Kindern an kritischen Stellen verhalten? Die Seilsicherung war also notwendig, um das Unfallrisiko zu minimieren.

Fachliche Professionalität

An dieser Stelle rückt eine weitere Komponente ins Blickfeld, die fachliche Professionalität des Leiters, der Leiterin. Dabei sind nicht nur die

technischen Sicherheitsaspekte inklusive Theoriewissen und die Auswahl einer pädagogisch wie auch leistungsmäßig passenden Herausforderung bedeutsam. Die Ausstrahlung einer Leitungsperson, die sich angesichts eines aktuellen Wagnisses mit den Teilnehmern ruhig und entspannt innerhalb ihrer eigenen Komfortzone bewegt, macht spürbar, dass sie die Gesamtsituation beherrscht und Teilnehmer einschätzen und unterstützen kann. Ebenfalls sicherheitsrelevant sind die Sensibilität eines Leiters in die psychomotorische Selbstwahrnehmung der Teilnehmer und ein „gefühlter“ Kontakt zwischen Teilnehmern und Leiter, auch wenn beide gerade einen räumlichen Abstand voneinander haben. Das ist eine sehr wichtige Voraussetzung, sicherheitshemmende Angst und unaufmerksames Agieren bei den Teilnehmern zu verringern und diese zu einem gefahrenbewussten, von innerer und äußerer Achtsamkeit geprägten Handeln hinzuführen. Im obigen Beispiel trug das wesentlich zum (Selbst) Sicherheitsgefühl und -verhalten beider Gruppen bei.

Beteiligung der Teilnehmer am Sicherheitsprozess

Für die Teilnehmer wird damit ein Lernziel definiert: Selbstverantwortliches konstruktives Handeln in Risikosituationen. Für Leitungen von erlebnispädagogischen Gruppen bedeutet es, die Jugendlichen von Anfang an mit den Gefahren einer Aktivität vertraut zu machen und sie am Prozess des Abwägens und Entscheidens für Maßnahmen einer möglichst risikoarmen Durchführung aktiv zu beteiligen. Gefahrenbewusstes Handeln verringert Unfallgefahren bereits wesentlich. Wer sich subjektiv zu sicher fühlt, ist sehr viel stärker unfallgefährdet. Leiter, die Risikoabwägung und -management ganz über die Köpfe einer Gruppe hinweg mit sich selbst ausmachen, vergeben nicht nur Lernchancen, sondern auch Sicherheitsgrade und erzeugen Abhängigkeit. „Was interessiert uns der Wetterbericht, wir haben ja einen Bergführer“ (O-Ton des Teilnehmers einer kommerziell geführten Skitourengruppe).

Einwanger (2007, S. 232) spricht in diesem Zusammenhang von einem Prozess der „Risikooptimierung“. Dabei lernen Teilnehmer aus einer bewussten Wahrnehmung aller äußeren, aber auch inneren Einflussfaktoren (Wahrnehmungskompetenz) und der Beurteilung dieser Informationen für das aktuelle Handlungsfeld (Beurteilungskompetenz) zu einer situationsangemessenen Entscheidung zu kommen (Entscheidungskompetenz).

Ein sicherheitsgerechter Entscheidungsrahmen

Es ist eine klare Differenzierung notwendig zwischen Risikofaktoren, die Jugendliche bereits erkennen und einschätzen können und solchen, zu deren Minimierung nur der ausgebildete Erlebnispädagoge die nötigen Voraussetzungen besitzt. Um Teilnehmern eine ihren Entwicklungszielen förderliche, aktive und ergebnisrelevante Beteiligung an Planung und Durchführung von Aktivitäten zu ermöglichen, ist eine klare Festlegung von drei Entscheidungsebenen nötig:

- 1 Vom Leitungsteam vorgegebene, undiskutierbare Bedingungen,
- 2 gemeinsam auszuhandelnde Vereinbarungen,
- 3 Bereiche, in welchen die Jugendlichen frei entscheiden und Erfahrungen machen können (Fürst 2009 S. 72).

Gerade unter sicherheitsrelevanten Aspekten ist es besonders wichtig, diese Ebenen präzise festzulegen und während laufender Aktionen keinesfalls zu vermischen. Das Tragen der Schwimmweste zum Beispiel gehört zur ersten, der undiskutierbaren Ebene, auch wenn die Sonne herunterbrennt, der Fluss scheinbar ungefährlich und nicht sehr breit ist. Ob man den Helm während einer Seestrecke zwischen zwei Wildwasserstellen abnimmt, kann aushandlungsfähig sein und die Wahl zwischen unterschiedlichen Paddeltechniken der Raum freier Entscheidung.

Erlebnispädagogen werden sich die Frage stellen müssen, ob Aktivitäten, bei denen die Jugendlichen den größten Teil potenzieller Risiken auch mit fachlicher Anleitung gar nicht erkennen können, pädagogisch geeignet sind. Ist der Entscheidungsrahmen der Teilnehmenden noch groß genug, um handlungsorientiertes Lernen zu ermöglichen? Oft gibt es erlebnispädagogische Handlungsfelder mit geringerem objektivem Risiko, die pädagogisch ebenso wirkungsvoll sind.

Sicherheitstechnische Ausrüstung und eigenverantwortliches Handeln

Eine weitere Komponente betrifft die technische Ausrüstung und deren fachgerechte Anwendung. Klar, dass sie den aktuellen Sicherheitsstandards entsprechen und situationsangemessen verwendet werden muss, um sowohl subjektive wie objektive Gefahren einer Aktivität zu minimieren. Dazu enthält dieses Buch Angaben für viele erlebnispädagogische Medien. Dieser Aspekt steht hier bewusst fast am Ende. Damit soll seine

Unverzichtbarkeit keinesfalls infrage gestellt werden, sondern zum Ausdruck kommen, dass Sicherheit in erster Linie durch eigenverantwortliches Handeln entsteht. Hat jemand das Gefühl einer scheinbaren Unverletzlichkeit – „weil wir ja alle Helme auf haben“ – so wird er sich nur unzureichend darum kümmern, keine Steine los zu treten oder sich vor herabfallenden zu schützen. Ein Kletterseil in der Erlebnispädagogik ist nicht vorrangig zum Hineinfallen gedacht, sondern als Nothilfe, wenn ein Sturz einmal nicht zu verhindern ist.

Das Risiko der Erlebnispädagogen

Erlebnispädagogen sind in der Regel keine unbeteiligten Beobachter von erlebnispädagogischen Aktivitäten. Sie sind meist Mitakteure oder mindestens „teilnehmende Beobachter.“ Sie sind (Mit)Gestalter von Risikosituationen und oft gleichzeitig Mitakteure innerhalb dieser Situationen. Dass der Schwierigkeitsgrad einer Aktion weit innerhalb ihrer eigenen Komfortzone liegen muss, bedarf eigentlich keiner Erwähnung. Eine andere Ebene von Risiko liegt in der Verantwortung für die Teilnehmer. Sind das von mir gewählte Wagnis und mein sicherheitstechnisches Handeln zumutbar? Wie denken meine Auftraggeber darüber? Wie bewerten im Falle eines Unfalls Juristen meine Entscheidungen? Gehe ich unter Berücksichtigung aller sicherheitsrelevanten Faktoren ein rechtlich „statthafte“ Risiko ein? Wie komme ich selbst mit etwaigen Konsequenzen zurecht? Diese Faktoren wollen alle sorgfältig mitbedacht sein. Dabei ist abzuwägen, wie ich als Leiter mein Risiko und das der Teilnehmer bestmöglich minimiere und dennoch einen Unsicherheitspegel zulasse, der ausreichend starke Entwicklungsreize setzt.

„Zero Accident“ ist ein wünschenswertes, ein anzustrebendes Ziel. Aus Erfahrung weiß jedoch jeder, dass es keine vollkommene heile Welt geben kann, so sehr wir uns auch darum bemühen. Selbst „hundertprozentige“ technische Sicherheit kann ein Unfallrisiko nicht ausschließen. Ist „Zero Accident“ nicht wie der Polarstern, der uns die Richtung für unsere Handlungen weißt, selbst aber unerreichbar bleibt, und wir uns dennoch unentwegt an ihm ausrichten?

Literatur

- Einwanger, J. (2007): Übungsanleitungen. In: Einwanger, J. (Hrsg.): Mut zum Risiko. Herausforderungen für die Arbeit mit Jugendlichen. München, Basel: Ernst Reinhardt
- Fürst, W. (1988): Wagen und erleben. Aspekte einer heilpädagogisch orientierten Erlebnispädagogik. In: Flosdorf, P. (1996): Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe Bd. 2. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Fürst, W. (2009): Gruppe erleben. Soziales Lernen in der erlebnispädagogischen Gruppe. München, Basel: Ernst Reinhardt
- Luckner, J. L./Nadler, R. S. (1997): Processing the Experience. Strategies to Enhance and generalize Learning. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company
- Meier, J. (2007): Unsicherheit als Werkzeug. In: Thomas, K./Kreszmeier, A., H. (Hrsg.): Systemische Erlebnispädagogik. Augsburg: ZIEL
- Töchterle L. (2007): Vergesst den Rest! Das „Restrisiko“ – Eine gedankliche Fehlkonstruktion. In: Einwanger, J. (Hrsg.): Mut zum Risiko. München, Basel: Ernst Reinhardt

3 Alles sicher oder was? Zum Verhältnis von Sicherheit und Wagnis in der Erlebnispädagogik

Holger Seidel

Die eingangs gestellte Frage mit Ja zu beantworten birgt die Möglichkeit, dass Juristen bei einem Rechtsstreit auf diese Aussage zurückkommen. Die Frage mit Nein zu beantworten, bringt verunsicherte und vor allem weniger Kunden. Wo also liegt die Lösung?

Ich gehe davon aus, dass wir immer die höchstmögliche Sicherheit in unserer Arbeit erreichen wollen, uns weiterentwickeln und professioneller werden. Trotzdem halte ich erlebnispädagogische Arbeit ohne Wagnisse für eine Sackgasse. Warum, versuche ich im folgenden Text zu erläutern.

Unser Leben ist heute in vielerlei Hinsicht sicherer geworden. Der technische Fortschritt hat viele Risiken minimiert (z.B. die zahlreichen elektronischen Sicherheitssysteme am Auto), viele schwere Krankheiten sind durch Impfungen fast gänzlich verschwunden, wir finden Versicherungen für die merkwürdigsten Fälle. Durch diese Innovationen sinken die Unfallzahlen, Krankheiten werden weniger, einige Gefahren verschwinden fast gänzlich. Dass eine so sichere Gegenwart trotz allem nur eine scheinbare Sicherheit suggeriert, sehen wir dann, wenn Dinge passieren, die immer unvorstellbar waren, wie zum Beispiel die Reaktorkatastrophen in Tschernobyl und Fukushima. Menschen werden trotz Warnsystem von Flutwellen erfasst. Wir können daraus nur lernen, dass es zu keiner Zeit eine hundertprozentige Sicherheit gibt.

Sicherheit im Übermaß kann sogar lähmen. Wie sonst kann man erklären, dass Länder wie die ehemalige DDR oder die anderen sozialistischen Staaten mit ihren hohen Sicherheitsversprechen jegliche Flexibilität und Reaktionsfähigkeit verloren haben und scheiterten. Auch wenn dies natürlich nur ein Grund von zahlreichen Gründen für das Scheitern darstellt! „Sicherheit ist also nicht bloß als ein Draußenhalten von Gefahren und Entlastungen von Sorge zu begreifen, sondern kann sich auch als Dispens vom Lernen darstellen, was schließlich zu Immobilität und Erstarrung führt“ (Münkler 2011 S. 134).

Früher war alles besser?

Als ich 1996 in die erlebnispädagogische Arbeit einstieg, herrschte Aufbruchsstimmung. Die Möglichkeiten schienen grenzenlos, es wurde viel ausprobiert und Vieles, was wir heute wissen, musste erst noch, manchmal bitter, erfahren und erlebt werden. Vor allem im Sicherheitsbereich machte sich dieses Ausprobieren bemerkbar. Seile rissen (zum Glück beim Abspannen), Bandschlingen verschmolzen, Teilnehmer wurden in die falschen Schlaufen eingehängt ...

Zum Glück gab es seit dieser Zeit, und natürlich auch davor, viele Menschen, die sich mit dem Thema der Sicherheit beschäftigt haben und uns daran teilhaben ließen. Pit Schubert sammelte alle möglichen und unmöglichen Unfälle und Begebenheiten in seinem Buch „Sicherheit und Risiko in Fels und Eis“. Die ERCA (European Ropes Course Association) verabschiedete erste Standards für mobile und stationäre Seilgärten sowie für die dazugehörigen Ausbildungen. Wilfried Dewald, Lydia

Kraus und Martin Schwiersch zeigten in ihrem Buch „Missgeschicke: eine Sammlung erlebnispädagogischer Praxisfälle“ viele Fehler auf, die zukünftig nicht mehr vorkommen mussten. Die Erste Hilfe Outdoor nahm mit Hilfe der „Outdoorschule Süd“ Einzug in die Ausbildungen von Erlebnispädagogen. Um auf den Ernstfall vorbereitet zu sein, wurden die Bereiche Risiko-, Notfall- und Krisenmanagement professionalisiert (z.B. Pit Rohwedder mit seinem Buch „Outdoor Leadership“). Der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik startete Qualitätsinitiativen in den Bereichen erlebnispädagogische Programme und Ausbildungen. Diese Aufzählung soll nur die verschiedenen Richtungen aufzeigen, die ein gemeinsames Ziel hatten: die Erlebnispädagogik sicherer, verlässlicher und professioneller zu gestalten. Diese Bemühungen haben auch noch eine andere gemeinsame Seite: Sie kamen ausschließlich aus den Reihen der Anbieter.

Und heute?

Die Arbeit in den Seilgärten hat sich heute zum Großteil von der erlebnispädagogischen Arbeit getrennt. Durch massenhafte Verbreitung und Kommerzialisierung der Anlagen ist es heute auch nichts mehr Besonderes, in Seilgärten zu gehen. Wenn man die Entwicklung und Professionalisierung im Bereich der Seilgärten näher betrachtet, kann man beeindruckt sein vom Wachstum der Branche. Man kann auch den einfacheren Zeiten hinterher trauern und beobachten, wie stark der Bereich heute standardisiert und normiert ist. Aus meiner Sicht ist dies für den Bereich der Seilgärten hilfreich, gut und umsetzbar. Hier wird in Settings gearbeitet, welche sich zu einem Großteil standardisieren und normieren lassen. Durch diese Entwicklung konnten Unfälle trotz des starken Wachstums fast komplett verhindert werden. Ausnahmen bestätigen aber leider auch hier die Regel.

Im Bereich der Erlebnispädagogik sieht dies völlig anders aus. Die Sicherheitsphilosophie „Zero Accident“ wie sie Walter Siebert in „Zero Accident – Qualitätsstandards für erlebnisorientierte Wirtschaftstrainings“ beschreibt, ist hier schlichtweg nicht möglich. Wir können uns in allen Fachsportarten an die Regelungen der Fachverbände halten, wir können Notfallmaßnahmen festlegen, das beste Material benutzen etc. In erlebnispädagogischen Settings setzen wir uns immer mit einem bestimmten Wagnis auseinander. Oft liegt dieses den scheinbar einfachen Übungen zugrunde. So ergeben sich die Herausforderungen für Gruppen

oft bei der Nachtwanderung, bei Trekkingtouren und Biwaks. Zu unserer Arbeit gehört es, dass wir Umwege mit Gruppen gehen und dadurch ins Dunkle kommen, gruppendynamische Prozesse zu Ärger in der Gruppe führen, dass Dinge nicht so laufen wie geplant, Menschen an ihre Grenzen kommen und anders reagieren wie auf bekanntem Terrain. Dieses Wagnis bietet in der Erlebnispädagogik ja erst die Lernmöglichkeiten, welche sich im Alltag oft nicht mehr ergeben.

Für den Großteil der Trainer in der Erlebnispädagogik und in Seilgärten ist die Trennung der Bereiche ganz klar. Für Außenstehende scheint dies schwieriger zu sein. Durch Initiativen des DIN (Deutsches Institut für Normung e.V.) wurden Teile des Seilgartenbereichs normiert. So gibt es heute DIN-Normen für die Konstruktion und sicherheitstechnischen Anforderungen sowie für den Betrieb von Anlagen. Da diese Norm verabschiedet werden konnte, schien eine Ausweitung des Bereichs auf die „temporären Abenteueraktivitäten“, also den Bereich der Erlebnispädagogik, problemlos möglich.

Die DIN-Norm für Erlebnispädagogik konnte zum Glück nicht durchgesetzt werden. Trotzdem muss die Diskussion zu diesem Thema vonseiten der Pädagogen dauerhaft geführt werden. Wenn man Sicherheit und Wagnis auf einer großen Waage sieht, so muss es in den Diskussionen darum gehen, die Mitte, und damit die Balance, zwischen beiden Seiten herzustellen. Dabei ist zu beachten, dass wir die Diskussion führen müssen, bevor es Außenstehende für uns tun!

Kinder brauchen Abenteuer!

Dies ist nicht nur ein Buchtitel von Thomas Lang, sondern, erweitert auf die Jugendphase, eine wichtige Forderung für Kinder und Jugendliche. Da unsere meist städtische Welt aber immer weniger Abenteuer, dafür umso mehr Beschränkungen und Beton bietet, sehe ich die Erlebnispädagogik als eine gute Möglichkeit, diese Abenteuer zu verwirklichen. Die 2. World Vision Kinderstudie stellt fest: „Der Grad des Vertrauens in die eigene Selbstwirksamkeit stellt von daher eine grundlegende individuelle Ressource dar, die es dem Kind erst ermöglicht, vorhandene förderliche Angebote und Umweltbedingungen in persönliche Verwirklichungschancen umzusetzen“ (Hurrelmann 2010 S. 188).

Erlebnispädagogik ist natürlich nicht die einzige Möglichkeit, sich selbstwirksam zu erleben. Trotzdem sind erlebnispädagogische Settings ideal, um dieses Ziel umzusetzen. Die Bedeutung von Sport in der Jugendphase zeigen viele Untersuchungen auf (Beispiele: Brettschneider, Zum Sportengagement von Jugendlichen; Brinkhoff, Sport und Sozialisation im Jugendalter), die Bedeutung von Abenteuer und Risiko im Jugendalter wurde auch eingehend beschrieben (Beispiel: Annemarie Rettenwander, Risiko & Extremsport; Jürgen Einwanger, Mut zum Risiko). Wenn wir unsere erlebnispädagogischen Programme nun einer Normierung unterziehen würden, könnten damit gleichzeitig wichtige Lernmöglichkeiten verloren gehen. Die größten Lerneffekte haben sich in meiner Praxis immer in gewagten Situationen abgespielt. Es waren die Trekkingtouren, welche Gruppen nach einer katastrophalen Tourenplanung und zu vielen Stunden auf Tour zum Überlegen brachten, ob in der Gruppe alles optimal läuft. Es war eine Nachtwanderung in absoluter Dunkelheit, welche Teilnehmer in einem Jugendgerichtshilfekurs an die Grenzen brachte und coole Jungs plötzlich sehr klein werden ließ. Es waren Touren mit Langlaufski oder Schneeschuhen im Dauerschneefall und Sturm, welche so nachhaltig waren, dass die Teilnehmer mich mehrere Jahre später noch darauf ansprachen und von der positiven Wirkung berichteten. Die beschriebenen Situationen waren aus meiner Sicht als Erlebnispädagoge Wagnisse, welche ich mit gutem Gewissen begleitet habe. Normierte Settings dürften solche Situationen nicht mehr zulassen und würden die Lernmöglichkeiten für Kinder- und Jugendliche stark einschränken. Diese Ausführungen sollen nicht als Aufruf zu riskanten Aktionen dienen! Ich gehe davon aus, dass wir unsere Settings immer so anlegen, dass bei aller Gewagtheit der Situation natürlich keine objektive Gefahr für das Leben unserer Teilnehmer entstehen darf! Trotzdem können wir bestimmte Risiken nicht ausschließen. Wenn dies unser Ziel wäre, würden wir nur noch in Kletterhallen klettern (natürlich TÜV geprüfte), in Hochseilgärten arbeiten (nach ERCA-Standards), im Hallenbad Kanu fahren, in Skihallen abfahren und natürlich würden wir an dem künstlichen 2000 Meter hohen Berg in Holland klettern, welcher in seiner Entstehung gar nicht mehr so unrealistisch ist (Patlong 2011).

Erkenntnisse aus der Bonner Risikostudie von 2004 stützen diese pädagogische Herangehensweise folgendermaßen: „Eltern oder Erzieher, die (...) riskante Bewegungssituationen zulassen oder sogar fördern, können sich bestätigt fühlen. Wenn wir risikokompetente Kinder wollen, gibt es zur Risikobeteiligung keine Alternative.“ Wenn man bedenkt, dass diese

Untersuchung von den Unfallkassen Nordrhein Westfalens² in Auftrag gegeben wurde, wird schlagartig klar, hier hat ein Umdenken innerhalb der Versicherer stattgefunden. Bei den eindeutigen Ergebnissen der Studie ist dies auch kein Wunder. So erbrachte die Untersuchung mit 416 Kindern aus Kindergärten der Stadt Bonn beispielhaft folgende Ergebnisse (Vetter u.a. 2004):

- Die Verletzungen und Unfälle der Kinder in den beteiligten Einrichtungen sind signifikant gesunken.
- Die Risikokompetenz der Kinder wurde signifikant gestärkt.
- Kompetenzen der Kinder haben positiven Einfluss auf die Unfallvermeidung.
- Der Umgang mit Risiken schützt tendenziell vor Verletzungen und Unfällen.

Aktuelle Arbeitsansätze in der Sozialen Arbeit unterstützen diese Thesen ebenfalls. So geht es in der Resilienzforschung darum, Faktoren zu finden, um mit Problemen, Belastungen und Traumata besser umgehen zu können. Die Widerstandskraft und der Selbstschutz der Betroffenen sollen durch eine gezielte Resilienzförderung erhöht werden. Ein wichtiger Punkt in der Resilienzforschung ist die Orientierung an den Stärken. Hierbei werden Krisen und Risiken als zum Leben zugehörig anerkannt und die Entwicklungschancen im Risiko gesehen. Auch außerhalb der Kinder- und Jugendarbeit wird das „Recht auf Risiko“ im Moment diskutiert. Diese Diskussion nimmt eine Entwicklung auf, welche immer mehr Menschen in die Berge lockt. Leider wollen aber viele von den neuen Bergbesuchern hundertprozentig von den Erlebnissen profitieren, sind aber nicht bereit, ein gewisses Risiko dafür einzugehen. Ein Basisrisiko in den Bergen ist immer gegeben, ausblenden oder abschaffen möchte und kann es niemand. So ruft Reinhold Messner (Messner 2010 S. 8) auf: „Wir müssen die Berge als Gefahrenraum erhalten, um Gefahren zu erfahren und daran reifen zu können.“ Oder Chris Semmel plädiert „für einen Umgang mit Risiko und eine sachliche Diskussion“. Er beschreibt dabei den Umgang mit Risiko als „eine enorme Chance und ein Wert auf dem Weg zu einer selbstbewussten und selbstbestimmten Persönlichkeit“ (Semmel 2010 S. 10). In der Sozialen Arbeit findet auf viel breiterer Ebene eine ähnliche Diskussion zur Fachlichkeit statt. Wolfgang Hinte schreibt in einem Aufsatz mit der Überschrift „Wie verhalte ich mich richtig?“ Folgendes:

² Landesunfallkasse (LUK), Rheinischer GUVV sowie GUVV Westfalen-Lippe