

PETER BECKER

**DAS BESONDERE UND DAS ALLGEMEINE ODER
JUGENDHILFE UND SCHULE**

**Leib-sinnliche Krisen und Erfahrungen im Abenteuer als konstitutive
Elemente des Bildungsprozesses und Gegendrift zur schulischen
Unterrichtsorganisation**

September 2005

Die mittlerweile langjährige Beschäftigung mit dem Phänomen des Abenteurers und seiner Bedeutung für außerschulische und schulische Bildungsprozesse hat uns frühzeitig auf das Theorie- und Forschungsprogramm der objektiven Hermeneutik von ULRICH OEVERMANN und die schulpädagogischen Arbeiten von HORST RUMPF geführt.¹ Fasst man den strukturellen Kern des Abenteurers als einen spielerischen Wechsel von Routine und Krise, wobei die zwingend notwendige Bewältigung der Krise die leib-sinnliche gründliche Auseinandersetzung mit den Besonderheiten der die Krise auslösenden Natursituation erfordert, dann bieten die Arbeiten beider Autoren große Erklärungskraft und viele Denkanstöße, um die im Abenteuer ablaufenden Vorgänge auszuleuchten und verständlich zu machen und um ihren möglichen Stellenwert im Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen angemessen zu bestimmen.

Der geduldige Zugriff auf das Besondere

Wenn auch zwei unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen zugehörig, so weisen ihre Zugänge und Zugriffe auf die empirische Welt eine Reihe von Ähnlichkeiten auf. Beide sperren sich gegen die Subsumtionslogik früher Theoriebildung, die dem Besonderen des Falls durch seine Unterordnung unter das Allgemeine nicht gerecht wird. RUMPF (2004, S. 186) beruft sich explizit auf GOETHE, der in seinem Beitrag „Zur Naturwissenschaft überhaupt“ kritisch anmerkt:

„Theorien sind gewöhnlich Übereilungen eines ungeduldigen Verstandes, der die Phänomene gern los sein möchte und an ihrer Stelle deswegen Bilder, Begriffe, ja oft nur Worte einschiebt.“

Bei der Lektüre dieses Zitats wird man ohne Mühe an die gedankenexperimentelle Produktion von Lesarten einer Textstelle erinnert, mit der die Sequenzanalyse der objektiven Hermeneutik den Erkenntnis- und Interpretati-

¹ In den vorliegenden Beitrag fließen die Erfahrungen aus unterschiedlichen Arbeitskontexten zusammen. Zum einen sind dies die Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit einem Träger der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung und hier vor allem die Erfahrungen, die aus der Initiierung und Begleitung unterschiedlicher Kooperationsprojekte zwischen Jugendhilfe und Schule resultieren. Die Projekte beziehen sich auf die Einrichtung einer kommunalen und einer landesweiten Servicestelle (1999-2003) „Jugendhilfe-Schule“ (vgl. BECKER & SCHIRP, 2001; SCHIRP u.a., 2004), die jeweils koordinierende, beratende, weiterbildende, projektinitiierende Funktionen besitzen bzw. wie im Falle der Landesservicestelle besaßen. Auch die Durchführung von Kooperationsprojekten in der täglichen Schularbeit oder im Rahmen von Schulprogrammen wie EIBE oder SchuB, die abenteuer- und erlebnispädagogische Aktivitäten als zentrale Interventionsmedien nutzen, fällt in diesen Bereich. Zum anderen sind dies die Erfahrungen mit der Durchführung einer Zusatzqualifikation „Abenteuer- und Erlebnispädagogik“ im Rahmen des Lehramtsstudiums und mit der Konzipierung eines gleichnamigen Masterstudiengangs (BECKER u.a., 2005).

onsprozess von Protokollen entschleunigt. Die Haltung des Gedankenexperiments „Stell Dir vor, ...“ oder „Nehmen wir einmal an, ...“ verhindert einen allzu schnellen Interpretationszugriff und öffnet den Möglichkeitsraum für weitere Interpretationsperspektiven, deren Stichhaltigkeit dann am Text geklärt werden muss.²

Was in der objektiven Hermeneutik das Gedankenexperiment ist, um die Besonderheiten des Falles angemessen zu rekonstruieren, ist in der RUMPF'schen Konzeption eine Didaktik der Verfremdung, mit der er eine allzu rasche Weltberührung verlängern und den Erkenntnisvorgang verzögern will. Dieses Verfahren der Verblüffung und Verwunderung, das er in Anlehnung an einen Vertreter des russischen Formalismus Victor SKLOWSKY formuliert, macht das Bekannte zu einer befremdlichen Sache, mit der es lohnt, sich auseinander zu setzen. Der Erkenntnisvorgang wird nicht erleichtert, wie es häufig Ziel der didaktischen Aufbereitung ist, sondern er wird erschwert.³ Keine wohl vorbereiteten Lernhäppchen, die den Lernprozess beschleunigen und Fremdheit vernichten, sondern Verwirrung stiftender Widerstand, der zudem Mühe, Unbehagen, Erschwerung bedeutet, nicht weil Bildung mühevoll sein soll, sondern weil die gründliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen und dem Besonderen an ihm, die zu einem besseren Verständnis führt, einige Mühe bereiten kann.⁴

Es ist einsichtig, dass solche Positionen des zeitraubenden Aushaltens des noch Ungewissen und Unbestimmten und der Mühsal der Annäherung an das konkrete Besondere mit der gegenwärtigen Verfasstheit von Schule und ihrer Organisation von Lernprozessen nicht gut zusammenpassen. Die die schulische Lern- und Leistungskultur generierende Tiefenstruktur, die sich weltweit durchgesetzt hat, ist nicht primär auf die Vermittlung des Besonde-

² Auch die Empfehlung, in der Gruppe zu interpretieren, dient der Erzeugung möglichst vieler Lesarten einer Textstelle. Ebenso verhindert die Ausblendung von Kontextwissen, dass das Besondere des zu rekonstruierenden Falles nicht verdeckt wird. Vielmehr wird dadurch eine aufmerksame Zuwendung gefördert.

³ Gegen die gängige Didaktik-Drift der Vereinfachungen und Glättungen, bzw. gegen „effiziente Lernschnellwege“ (RUMPF, 1995a) durch Betonung des Fremden vgl. FRITSCH (1995); zur Funktion der Verfremdung in abenteuerlichen Aktivitäten vgl. BECKER (2005). Auch Andreas GRUSCHKA (2002; 2005) hat an vielen Beispielen auf diesen ökonomischen didaktischen Betrieb der Vereinfachung der Sache zur Entlastung der Schüler hingewiesen. „Wer sich der Didaktik unterwirft, wird aus ihr wissend entlassen und er kann sagen, als käme er vom Zahnarzt: „Er hat gar nicht gebohrt!“ (GRUSCHKA, 2005, S. 145).

⁴ Eine Empfehlung FLAUBERTS, eines mit der Findung des richtigen Worts eher lange ringenden Schriftstellers, die er seinem Kollegen und Verehrer Maupassant gibt, weist auf diesen beschwerlichen, geduldigen Zugang, den die Herausarbeitung des Besonderen verlangt, hin. „Bleiben wir, um ein flammendes Feuer und einen Baum in der Ebene zu beschreiben, so lange vor diesem Feuer und diesem Baum, bis sie, für uns, keinem anderen Baum und keinem anderen Feuer mehr gleichen“ (zit. bei HALPERIN, 2002, S. 675).

ren ausgerichtet, sondern sie zielt auf kognitive Distanz und die effiziente Vermittlung des Allgemeinen.

Der strukturerzeugende und interaktionsbestimmende Systemcode der Schule

Bereits die Bezeichnung Schülerin oder Schüler macht Mariechen, Hänchen und Fritzchen zu homogenisierten Exemplaren einer Kategorie von Kindern, deren individuierten Besonderheiten und lebensgeschichtliche Entwicklung in der Erfüllung des offiziellen Organisationszwecks von Schule keine Rolle spielen. Sinnlich-emotionale Nähe und unverwechselbare Besonderheit, das war Familie, affektive Neutralität und universalistische Leistungsbeurteilung, das ist nun die Schule. Dass diese Trennung nur schwer einzuüben ist, davon wissen Grundschullehrer zu erzählen, aber sie bleibt auch nach ihrem Vollzug bis in die letzten Schulklassen hinein als Übertragungsphänomen bei Schülern und als Gegenübertragungsphänomen bei Lehrern zum Nachteil des Unterrichtsertrags bestehen.

Folgt man der Systemtheorie, dann ist für diese Trennung auch der Systemcode „besser/schlechter“ verantwortlich, an dem sich die Organisation und die Interaktionen der Schule orientieren. Wenn Selektion und Zuweisung von Lebenschancen nach dem Code „besser/schlechter“ und seinen Ausführungsvarianten „Versetzung/ Nichtversetzung“, „bestanden/nicht bestanden“ oder „Aufnahme/Nichtaufnahme“ (LUHMANN, 2002, S. 73) stattfinden, dürfen aus Gründen der formalen Gerechtigkeit Besonderheiten und Vorlieben von Fritzchen und Mariechen keine Rolle spielen. Das Partikulare der Familie wird durch das Universalistische der Schule ersetzt. Um gleiche Chancen zu garantieren, werden die Individuen zu Besitzern eines Bündels von vor allem kognitiven Fähigkeiten, die in Auseinandersetzung mit anderen Fähigkeitsbesitzern um die Verteilung von Positionen konkurrieren, die dann weiterverarbeitet werden können.

Diese aus dem Code sich ergebende Grundoperation sowie ihre unterstellte Bedeutsamkeit für die Zuteilung von Lebenschancen haben Rückwirkungen auf die alltägliche Schulpraxis, die auch die musischen Fächer – oder wenn man den belasteten Begriff vermeiden will – die Fächer der ästhetischen Erziehung betreffen.

Hierarchisierung der Fächer und Bereinigung der Inhalte

„Besser/schlechter“ lässt eine Hierarchie der Unterrichtsfächer entstehen, die vor allem jene auszeichnet, die für Selektionen bedeutsam sind. Das Fach Sport reagierte auf diese Entwicklung, indem es sich zu einem Leistungsfach wandelte. Diese Wandlung war nicht umsonst zu haben. Der Wunsch, als „richtiges“ Schulfach anerkannt zu werden, der übrigens nie erfüllt wurde, verlangte die Bereinigung des Fachgegenstandes, der für die Anwendbarkeit des Systemcodes brauchbar gemacht werden musste. Im Zuge dieser Bearbeitung wurden die Lernrolle des Schülers und der Gegenstand des Lernens aufeinander angepasst. Der rollenmäßig fragmentierten Sicht auf die Person wird eine standardisierte fertigungsorientierte Sicht des Gegenstands zugeordnet. Aufgegeben werden musste dabei die Bedeutung des Faches für eine ästhetische Erziehung, die vergleichbar mit Musik und Kunst, die ganze Person in ihrer konkreten Besonderheit anspricht. Der Sport vollzieht im Bereich des Leib-Sinnlichen, was andere Fächer im kognitiven Bereich gemacht haben. RUMPF (1980; 1981) kennzeichnet das Ergebnis dieses Vorgangs als die übergangene Sinnlichkeit. Um sie beschleunigt vermitteln und abprüfbar behandeln zu können, verlieren die in der Schule behandelten Gegenstände ihre besonderen kontextgebundenen sinnlichen Bezüge, die sie für Schüler und Schülerinnen besitzen, die sich neu mit ihnen auseinander setzen.

Diese Bereinigung von aktiven körperlich-sinnlichen Erfahrungszugängen, die am Ende die Operation einer verstandesbegrifflichen Klärung übrig lässt, kommt der Durchsetzung des Systemcodes entgegen, der sich mit sinnlich-ästhetischen Vorgängen schwer tut. Das Buch übernimmt die Herrschaft über die Lernformen. Es stiftet fortan die Beziehung zwischen den Schülern und der zu behandelnden Sache, und es verkürzt zugleich den Erkenntnisprozess.⁵ Die Orte der beschleunigten Aneignung großer Stoffmengen sind Stuhl und geschlossener Raum. Noch ehe die Welt mit den Sinnen gesehen, gerochen, geschmeckt, gehört oder ertastet wurde, wird in den Schulbüchern eine allgemeine Ordnung, die universellen Regeln und Gesetze dieser Welt ge-

⁵ Buch und Natur als Erfahrungsquellen stehen seit ewigen Zeiten in Konkurrenz zueinander. Im Kontext seiner Erziehungstheorie hat ROUSSEAU 1762 Büchern sein Misstrauen ausgesprochen und seine Position vor allem entwicklungspsychologisch begründet. Da Kinder von sich aus alle sinnlichen Eigenschaften von Gegenständen, mit denen sie in Kontakt kommen, überprüfen und alles, was sich im menschlichen Verstand findet, durch die Sinne eindringt, ist auch die erste Vernunft – so ROUSSEAU – eine sinnliche Vernunft, die der intellektuellen Vernunft als Grundlage dient. „Unsere ersten Lehrmeister in der Philosophie sind unsere Füße, unsere Hände, unsere Augen. Bücher an die Stelle all dessen zu setzen, heißt nicht uns vernünftig urteilen lehren, sondern uns der Vernunft eines anderen bedienen lehren; es heißt uns viel glauben und niemals etwas wissen lehren“ (ROUSSEAU, 1997, S. 135). Die Lektüre eines Buches gestattete er seinem Emile. Dies war Daniel Defoes „Robinson Crusoe“.

sucht, die das schulmeisterliche Wissen hinter der sinnenvermittelnden und körpernahen Wirklichkeit vermutet. Die individuell geprägte, sinnliche und widerständige Erfahrung mit den Dingen dieser Welt, die von aktiver Auseinandersetzung geprägt ist, wird in niedergeschriebenes, subjektbereinigtes, kontextungebundenes, instrumentell verwertbares Wissen transformiert.

Das quirlige, gurgelnde, tröpfelnde, murmelnde, sickernde, rauschende, lauwarne, eiskalte, siedend heiße, erfrischende und spiegelnde Wasser, ob als Regen, Schnee, Hagel oder Tränen wird unter der chemischen Formel H_2O subsumiert, die Leibgebundenheit z.B. der Wärmeempfindungen der Hitze eines Sommermittags, der klirrenden Kälte eines Wintertages, der Kühle der Nacht, der lauen Frühlingsluft, der wohligh milden Herbstsonne, der drückenden Schwüle vor einem Gewitter – die Vielfalt dieser Formen leiblichen Erspürens wird zur leibfreien Volumenveränderung einer Thermometersubstanz, die auf einer Messskala registriert wird. Das intensiv bedrohliche Erleben einer atemlosen Stille ist nicht mehr als ein Geräuschpegel von 30 Dezibel, oder das Siebengestirn der Pleiaden, der hübschen Töchter des Atlas und der Meernymphe Pleione, die Zeus zusammen mit ihrer Mutter an den Himmel versetzte, um sie vor der Verfolgung des liebestollen Jägers Orion zu schützen, der aber, wie wir am nächtlichen Winterhimmel sehen können, die vergebliche Verfolgung noch immer nicht aufgegeben hat, ist nichts weiter als ein offener Sternenhaufen, der nach dem Katalog von Mercier als M45 in einer Distanz von 410 Lichtjahren ausgewiesen ist und Mutter Pleione ist ein veränderlicher Hüllenstern, ein Gasball also, von der Helligkeitsklasse 5, der in unregelmäßigen Abständen Gasringe abschleudert (vgl. auch BECKER, 2001).

Wo aber bleiben die „unreinen“, leib-sinnlichen, situativ akzidentiellen Anteile der Denkopoperationen? An welcher Stelle der Schule wird ihnen Raum zur Entfaltung gegeben? Ist es überhaupt notwendig, sich über ihren Verbleib Gedanken zu machen, entspricht doch die Bereinigung dem Zielstadium eines formal-logischen Denkens der vielfach belegten PIAGET'schen stadienstrukturellen Theorie der kognitiven Entwicklung? In diesem Stadium der kognitiven Entwicklung ist endlich die Trennung der sinnlichen Realität von der gedanklichen Theorie erfolgreich vollzogen und die Individuen sind nun in der Lage logische Operationen in Möglichkeitsräumen vorzunehmen (vgl. hierzu RUMPF, 1991).

Der Erfahrungsbereich des Leib-Sinnlichen wird zu einer vernachlässigbaren Restgröße, die in der Schule in die Fächer Musik, Kunst und Sport abgeschoben wird, wo sie, wie im real existierenden Sportunterricht weitgehend

zur Vermittlung von sportmotorischen Fertigkeiten – als eine motorische Variante der Halbbildung – verkommt.

Die Schule reiht sich hier in einen neuzeitlichen Prozess ein, der bei Max WEBER als Entzauberung, bei ELIAS als Zivilisationsprozess, bei HORKHEIMER und ADORNO als Dialektik der Aufklärung oder bei FOUCAULT als Durchsetzung der biopolitischen Disziplinarmächte beschrieben wird. Diese Etikettierungen stehen für die allmähliche Verbreitung und Durchsetzung einer Habitusformation und von Organisationsformen, die sich der Welt unter der Perspektive ihrer Beherrschbarkeit, Verfügbarkeit, Nützlichkeit oder der rationalen Kontrolle nähern. Die Subjekte müssen diesen Prozess im Laufe ihrer Erziehung als systematische Sinnen- und Körperdisziplinierung nachvollziehen. Erlaubt man Mariechen und Fritzchen z.B. bei ihrer Wahrnehmung der Sonne noch Ptolemäer zu sein, so werden sie sie spätestens, wenn die Schule die Regie eines Teils ihrer Lebensgestaltung übernimmt, massiv in die Pflicht genommen, Kopernikaner zu werden. Für das Vorschulkind darf die Sonne noch über uns auf- und untergehen, für das Schulkind muss die Welt nicht ganz gegen seine Wahrnehmung und sein sinnliches Erleben durchsetzen, dass nicht die Sonne sich bewegt, sondern dass die Erde sich von Westen nach Osten um sich selbst und den Fixpunkt Sonne dreht und damit für den Wechsel von Tag zur Nacht und wieder zum Tag verantwortlich ist (vgl. BLUMENBERG, 1997, S. 311-319).

Der Verlust bzw. die Aussortierung der zeitraubenden leib-sinnlichen Zugänge zur Weltaneignung ist allerdings keine vernachlässigbare Kleinigkeit, wenn man den Ausführungen des Psychoanalytikers Alfred LORENZER (1981; 1986) folgt. Dann nämlich bilden die sichtbaren, hörbaren, tastbaren, riechbaren, schmeckbaren Eindrücke von sinnlich-symbolischen Interaktionsformen – als leibhaftige Szenen – gegenüber den sprachsymbolischen Interaktionsformen die wesentliche Fundierung einer gelingenden Persönlichkeitsbildung. Die Familie war lange Zeit noch der Ort, an dem die in den Rationalisierungsprozessen abgespalteten leib-sinnlichen Triebpotentiale und sinnlich-ästhetischen Bedürfnisse bereits vor der Sprachentwicklung in der frühen Mutter-Kind-Dyade und dann im familiären Umfeld sowie im personenfreien Spiel mit Gegenständen vorgeformt wurden. Wandlungen in den familialen Sozialisationsbedingungen, vor allem in der Nivellierung der Differenz von Öffentlichkeit und Privatheit haben dazu geführt, dass der Schonraum für eine angemessene Entwicklung unmittelbar sinnlicher und sinnlich-symbolischer Interaktionsformen langsam erodierte (LORENZER, 1977). Begreift man, wie manche Vertreter der kritischen Theorie, diesen Bereich der Triebansprüche,

der Leibsinnlichkeit, der ästhetisch-sinnlichen Phantasie- und Wunschproduktion als ein sperriges Widerstandspotential, dann geht hier ein subjektiver Schutzmechanismus gegen die instrumentellen Zumutungen der Gesellschaft verloren.⁶

Für den Psychoanalytiker Alfred LORENZER hat diese Verkümmern bzw. dieses Vordringen instrumentell-strategischen Verhaltens weitreichende Folgen, denn der vorsprachliche Bereich stellt für ihn die „Basisschicht der Subjektivität, die Grundlage von Identität und Autonomie und insofern *die Schaltstelle* der Persönlichkeitsentwicklung“ (LORENZER, 1981, S. 163) dar. Auch nach der Sprachentfaltung „bleibt die Schicht der sinnlich unmittelbar einsozialisierten Interaktionsformen die Basis der nun mit Bewußtsein betriebenen menschlichen Praxis“ (S. 161). Damit sind diese Formen nicht einfach nur Durchgangsphasen vom Unbewussten zum Bewussten. Sie repräsentieren vielmehr einen Bereich, der nach LORENZER (1986, S. 59) „niemals in Wörter gefasst wird. (...) Es sind Erfahrungen einer sinnlichen Auseinandersetzung mit der Welt (...)“. Für LORENZER scheint es unfraglich, dass die Bildungshemmung sinnlich symbolischer Interaktionsformen – wie z.B. im Falle des „autoritären Charakters“ – dafür verantwortlich zu machen ist, dass „ganze Bedeutungsfelder im Erleben ausgefallen sind“. Das hat, nach LORENZER, gravierende Folgen. Die dadurch entstehende Verkürzung auf die Haltung eines instrumentell-strategischen Verfügens ist für ihn dann „eine der Bedingungen für die Ausbildung jener ungebremst abrufbaren Aggressivität, die Menschen und Dinge gleichzeitig-gleichgeltend zu destruieren vermag“ (ebd., S. 167).

⁶ Diese Hoffnung, leib-sinnliche Persönlichkeitsanteile könnten eine Widerstandsquelle gegen unangemessene Instrumentalisierung und Verzweckung abgeben, gründet nach LORENZER (1988) auch darin, dass unbeschädigte Anteile der Subjektivität stets existieren. Sie resultieren daraus, dass die „innere Lebenswelt“ der Mütter und die kollektiven Lebensformen nicht zusammenfallen und Mutter-Kind-Einheiten abweichende Subkulturen bilden. Die Frage des „unbefleckten Ortes“, von dem aus die Familie bzw. die Mutter ihre Rettung der sinnlichen Potentiale unternehmen können, bleibt allerdings ungeklärt. Darüber hinaus führt er die Entwicklung der Eigenständigkeit psychophysischer Profile darauf zurück, dass „das mimetisch-somatisch“ angelegte Verhaltensspektrum ungleich größer, umfassender als das Panorama der sprachlich kodifizierten Lebensformen (ist)“ (ebd., S. 851) Diese Widerstandsquelle funktioniert offensichtlich nach der Logik der indirekten Vernunft, die MARQUARD (1987) seit dem ausgehenden 18. Jh. am Wirken sieht. In dem Maße, wie die Ohnmacht der Vernunft entgegen ihrer aufklärerischen Versprechen sich in der technischen Beherrschung der Natur und der Zerstörung des Menschseins niederschlägt, wird ihr unvernünftiges Gegenteil, die Triebnatur in Verbindung mit der Ästhetik zu jenem Hoffnungsträger, der das Versagen der Vernunft kompensieren bzw. die Aufgaben der versagenden Vernunft übernehmen soll.

Exklusionszunahme

Auf eine letzte Auswirkung des Systemcodes soll hier noch hingewiesen werden. Das über „besser/schlechter“ aktivierte Leistungsprinzip führt dazu, dass schulische soziale Anerkennung an der spezifischen Lernrolle der Schüler und Schülerinnen festgemacht wird. Statusrelevant werden die Positionen auf den Leistungsrängen, die über den Einsatz von Fähigkeit und Anstrengung erzielt wurden (vgl. hierzu HELSPER u.a., 2001). Andere Leistungspräsentationen, die der ganzen Person zugerechnet werden können, bleiben ausgeblendet. Der schulische Alltag ist durchwoben von einem Netz von Selektionsanlässen. Es wird getadelt und gelobt, man wird korrigiert oder bestätigt, man besteht eine Prüfung oder nicht, wird versetzt oder wiederholt die Klasse, erhält einen Abschluss oder verlässt die Schule ohne ihn.

Mit der Zunahme und Verschärfung der Selektion verschärft sich auch die mit der Durchsetzung des Codes verbundene Exklusionsproblematik und die mit ihr verknüpfte „bürgerliche Kälte“ (GRUSCHKA, 1994). Beziehen sich zwar im Modell die Leistungsbeurteilungen ausschließlich auf die spezifische Rolle, so ist es in der schulischen Realität nicht unüblich, dass die Beurteilungen als Stigmatisierung auf die ganze Person abstrahlen und Selbstbilder entstehen lassen oder fördern, die nicht geeignet sind, die eigene Lage zu verbessern.

Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule

Psychologische Reaktionen auf die mangelnde Anerkennung sind im besten Falle Desinteresse und im schlimmsten Schulabsentismus. Dazwischen liegen Motivationsblockaden, Unlust, Stress, Aggressionen, Unterrichtsstörungen, Schulmüdigkeit und einiges mehr.⁷ Eine Form wie mit der bereits eingetretenen Distanz zur Schule umgegangen wird, ist die Öffnung der Schule für Kooperationen mit außerschulischen Trägern der Jugendbildung und der kommunalen Jugendförderung. Sie sollen helfen, das Exklusionsrisiko des Codes zu mindern und die Kälte des Systems zu reduzieren.⁸

⁷ Dieser Katalog an möglichen Reaktionen auf faktische und drohende Exklusion bestärkt die folgende Prognose HELSPERs (2000, S. 44): „Es wird (...) vermutlich Subkulturen geben, die nur noch formell den Namen Schule tragen, faktisch aber Bestandteil des pädagogischen Systems der Exklusionshilfe sind und an der Restituierung und (Wieder-)Ermöglichung von Bildungsprozessen überhaupt arbeiten.“

⁸ Wie fest verankert diese Kooperationsformen mittlerweile sind, zeigt sich auch an der Tatsache, dass es seit kurzem ein 1000 Seiten starkes Handbuch der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule gibt. Schulische Bemühungen, die Kälte der Einrichtung durch familienähnliche Requisiten und Inszenierungen abzufedern, übersehen allzu leicht, den prinzipiellen Unterschied zwischen Familie und der Schule, in der Kinder sich mit universalistischen Konzepten und rollentypischem Handeln auseinandersetzen müssen.

Zusätzliche Bestärkung fanden die Kooperationen sicher auch durch die nicht berauschenden Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien, die auf deutliche Bildungsdefizite sozial benachteiligter Jugendlicher hinweisen. Gerade diese Bildungsbenachteiligung hat in den Jugendverbänden Diskussionen ausgelöst, wie denn die Bildungsrelevanz der eigenen Arbeit den schulischen Bildungsauftrag begleiten bzw. unterstützen könne. Mit einem durch die PISA-Ergebnisse bestärkten Selbstbewusstsein formulieren AGJ, BJK⁹ und die Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht in ihren Leipziger Thesen „Bildung ist mehr als Schule“ ihre Position zu einem integrierten Bildungssystem. Die insgesamt 11 Thesen, die sich u.a. gegen den schulischen Code „besser/schlechter“ richten, gipfeln in der Forderung nach einem flächendeckenden Ausbau der Ganztagschule, wobei zurecht darauf verwiesen wird, dass „längeres Verweilen in der Schule oder bloße Betreuung in außerschulischen Einrichtungen“ noch keine Verbesserung der bestehenden Situation bedeuten würden.¹⁰

Schaut man sich allerdings die bereits bestehende Praxis der Ganztagschulangebote an, dann zeigt sich sehr schnell, dass von notwendigen Umorientierungen und Umstrukturierungen des schulischen Unterrichts, die freilich die Vormittagsstunden mit einbeziehen müssten, keine Rede sein kann. Umgesetzt wird in aller Regel die befürchtete gedankenlose Betreuung und Freizeitgestaltung am Nachmittag, während der Morgen den Lehrern mit ihrem Unterricht vorbehalten ist. Ein weiterer Teil der kindlichen und jugendlichen Lebenswelt wird so der pädagogischen Kontrolle übergeben.¹¹

Der Vorteil der additiven Aneinanderreihung Schule vormittags und Jugendarbeit (Kirche, Jugendarbeit, Vereine, Eltern, Rentner und Sonstige) nachmit-

⁹ Die Arbeitsgemeinschaft der Jugendhilfe (AGJ) ist ein Zusammenschluss von Verbänden und Fachorganisationen der Jugendhilfe sowie der obersten Jugendbehörden der Länder. Das Bundesjugendkuratorium (BJK) ist ein von der Bundesregierung einberufenes Expertengremium, das die Regierung in Fragen der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Kinder- und Jugendpolitik berät.

¹⁰ Unsere hier vorgetragene Kritik an den Auswirkungen des Systemcodes intendiert nicht seine Abschaffung, sondern plädiert für eine Ergänzung durch andere Weltzugänge bzw. für deren Revitalisierung allerdings in einem hier nicht ausgeführten anderen Organisationsmodell von Schule. In dieser Kritik steckt im Kern die Kritik der Dialektik der Aufklärung, die – „Eingedenken der Natur im Subjekt“ – in der Verabsolutierung begrifflicher Abstraktion in der instrumentellen Rationalität die hemmungslose Öffnung für den Einfall des Mythischen sieht.

¹¹ Diese Kritik der zunehmenden Kolonialisierung jugendlicher Lebenswelten bleibt freilich auch dann erhalten, wenn die Angebote sich an einer vernünftigen Konzeption von Ganztagsunterricht orientieren würden. Bei ihrer Einrichtung könnten durchaus auch Bildungschancen, die vorher gegeben waren, vernichtet werden. Mit der pädagogischen Kontrolle des Nachmittags wird Kindern und Jugendlichen Zeit weggenommen, die bisher für pädagogikfreie und erwachsenenfreie selbstbestimmte Lernprozesse in den peer-groups zur Verfügung standen. Allerdings könnte auch umgekehrt die Ausweitung des pädagogischen Machtdispositivs zur Verstärkung des Bedürfnisses führen, Interaktionen mit Gleichaltrigen zu suchen. Es käme dann zur vermehrten Entwicklung von Gegenkulturen. Auch jetzt schon befördern die Strukturen der schulischen Erziehung die Entstehung von peer-group Aktivitäten.

tags liegt auf der Hand. Beide Seiten, aber vor allem Schule, der weitaus unbeweglichere Teil, werden nicht gezwungen ihr jeweiliges Bildungskonzept und ihrer eingefahrenen Organisationsprinzipien zu überdenken. Man bleibt für und unter sich und entgeht damit der Mühe der gemeinsamen Entscheidungsfindung hinsichtlich einer vernünftigen Organisation des schulischen Alltags.

Einige Unterschiede zwischen Jugendhilfe und Schule

Ich möchte nicht weiter auf das Elend dieses Organisationsautismus (DITHMAR & ROSE, 2001) eingehen. Vielmehr soll gefragt werden, welche Vorteile denn die Kooperation mit der Jugendarbeit für die schulischen Vermittlungszusammenhänge haben könnte.

1. Das Fehlen eines Curriculums in der Jugendarbeit verhindert, dass die ihm eingelassene Zukunftsorientierung als Belastung die Gegenwart besetzt. Damit verliert Jugend den von der Schule fremdgesetzten Charakter einer Übergangsphase, in der für eine prinzipiell unbekannte und ungewisse Zukunft gelernt wird. SCHLEIERMACHERs pädagogische Gretchenfrage aus der Vorlesung des Wintersemesters 1820/21, ob wir denn den gegenwärtigen Lebensmoment einer ungewissen Zukunft opfern dürfen, wird hier zugunsten der Gegenwart beantwortet. Jugend wird zu einem eigenständigen Lebensabschnitt, mit eigenen Interessen und Bedürfnissen, die es zu berücksichtigen gilt.
2. Pädagogisches Handeln erschöpft sich nicht in Schulischem. Jugendarbeit geht mit Jugendlichen anders um als Schule. Sie besitzt vor allem nicht den Zwangscharakter von Schule. Während der Zwang der Schule die Anwesenheit der Schüler von Anfang an unter den Verdacht der Lustlosigkeit und Widerständigkeit stellt und den Schülern gegenüber eine miss-trauische Haltung einnimmt (OEVERMANN, 1996; 2002; 2003), ist die offene Jugendarbeit eine Veranstaltung der Freiwilligkeit, die davon ausgeht, dass die Anwesenheit ihrer Klientel durch selbstbestimmtes Interesse und sachbezogene Neugier motiviert ist.
3. Jugendarbeit zielt nicht auf Selektion und Exklusion, sondern auf Partizipation und Inklusion aller Beteiligten. Leistungsunterschiede spielen zwar eine Rolle bei der Planung von Aktivitäten, ihre Herstellung ist jedoch nicht Ziel der Aktivitäten. Partizipation lässt sich widerspruchsfreier als in der Schule verwirklichen.

4. Die fehlende universalistische Leistungsorientierung lässt die ganze Person in den Blick geraten mit ihrer Emotionalität, ihrer Bildungsgeschichte, mit ihren Bedürfnissen und Konflikten. Es kann Nähe und Affektivität zugelassen werden, ohne Angst gegen universalistische gerechte Gleichbehandlung zu verstoßen. Gerade in dieser Antinomie von Nähe und Distanz ist eine Reihe von Konflikten der Kooperation von Jugendarbeit und Schule dort angelegt, wo die Nähe der Jugendarbeit unmittelbar auf die Distanz der Schule trifft.
5. Der nicht vorhandene Zwang eines abzuarbeitenden Curriculums lässt keine Stofffülle und damit auch keine Zeitknappheit entstehen. Dies ermöglicht die Berücksichtigung jugendlicher Interessen und verhindert das Entstehen einer leistungsorientierten Lernrolle. Mit dem Wegfall der schulisch getakteten Zeit und des Zeitdrucks müssen keine Lernschnellwege – wie Horst RUMPF das beschleunigte Lernen der Schule beschreibt – konstruiert werden. Kann Zeit elastischer gehandhabt bzw. gedehnt werden, ergeben sich Möglichkeiten für Experimentieren und Umwege. Brüche, Perspektivenwechsel, Vieldeutiges und Befremdliches können zugelassen werden. Widerstände können zu willkommenen Anlässen werden, Prozesse der Erfahrungsbildung in Gang zu setzen. Die Entfaltung von Sachstrukturen kann einer ihr angemesseneren Zeitökonomie als der in der Schule vorgegebenen folgen. Zugleich kann mit dem „verfügbaren Besitz“ von Zeit besser auf die Krisenhaftigkeit von Bildungsprozessen, die sich jeder Standardisierbarkeit entziehen, geantwortet werden.
6. Jugendarbeit findet an anderen, in aller Regel nicht angstbesetzten, Orten statt. Sie ist nicht auf Jugendhäuser fixiert und kann deshalb im nahen Umfeld des Stadtteils oder aber in natürlicher Umgebung – wie in den folgenden Beispielen dargestellt – lokalisiert werden. Mit einer Pluralisierung der Lern- bzw. Bildungsorte können schulische Einheitsräume verlassen und damit auch andere Formen des Lernens in den Bildungsprozess integriert werden.

Fasst man diese Gesichtspunkte zusammen, dann könnte im Rahmen der Ganztagschulentwicklung über die Beteiligung von Jugendarbeit ein anderer als der schulische Weltzugang in den Alltag des Unterrichtens aufgenommen werden.¹² Er würde nicht der Praxis des „Beherrschungslernens mit dem Gestus der Erledigung folgen“ (RUMPF, 1995a, S. 43), sondern er würde sich

¹² Auch die BJK empfiehlt bei Kooperationen u.a. die Aufnahme körperorientierter, gesundheitsfördernder Bewegungsangebote, betont allerdings ausdrücklich, dass sie sich klar vom Sportunterricht unterscheiden sollten (BJK, 2004, S. 24).

Zeit lassen mit dem Zugriff auf die Dinge und das Wissen, und er würde weder die Mühsal der Annäherung versuchen einzusparen, noch die Selbstbewegung. Über die Bearbeitung der Folgen veweigerter schulischer Anerkennung hinaus kann Jugendarbeit vor allem Inhalte für den Bildungsprozess aktivieren, die Schule bei ihrer derzeitigen Tiefenstruktur nicht in der Lage ist, zu vermitteln, die aber für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen nicht unbedeutend sind. Mit diesen Inhalten meinen wir Aktivitäten, die unter dem Etikett Erlebnispädagogik oder Abenteuerpädagogik firmieren. Die im Folgenden dargestellten Beispiele sollen diesen anderen Zugang, der auf den Umgang mit dem Besonderen einer Situation und die Aktivierung leib-sinnlicher Potentiale ausgerichtet ist, etwas näher beleuchten.¹³

Abenteuerliche Aktivitäten als aktive Erfahrungsbildung

Wir verstehen unter Abenteuern die spielerische Rahmung der körperlichen Auseinandersetzung mit der erhabenen Seite der Natur. Wer sich auf die Suche nach Abenteuern macht, hat Sorgen und Zweckrationalität des Alltags hinter sich gelassen und damit einen Freiraum gewonnen, um sich bedingungslos in die Auseinandersetzung begeben zu können. Unter den Prämissen des Alltags ist die Abenteuersuche eine unnütze Überschusshandlung, die sich von den alltäglichen Formen der Selbsterhaltung fortbewegt – eine Art Variante des *l'art pour l'art*. Sie ist weder eine Befreiung von noch eine regressive Flucht aus dem Alltag, sondern seine Ergänzung oder Erweiterung, in der Differenzenerfahrungen zum Alltag ermöglicht werden. Unter diesem Aspekt ist das Abenteuer eine Regression im Dienste der Ich-Entwicklung.

Erfahrungen im Abenteuer zu suchen und zu machen, entspricht der ursprünglichen Bedeutung des Wortes, wie man es bei den GRIMMs finden kann. Dort heißt es „(...) denn in allen diesen Fällen ist der erfahrende als ein dahin, wo er forschen soll, gehender gedacht“ (GRIMM & GRIMM, 1862,

¹³ Die Vorteile lassen sich voll nur in einem integrierten Ganztagskonzept entfalten. Die einfache Hinzufügung einer hübschen Nachmittagsbetreuung unterliegt der gleichen Kritik, die FRANZ WELLENDORF unter Bezug auf Alfred LORENZER und der Überschrift „Lüge der Institution“ bereits in den frühen 70er Jahren u.a. an der schulischen Feier geübt hat. Die schönen und attraktiven Aktivitäten, die im Rahmen der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule stattfinden und die zum großen Teil unter Berücksichtigung individueller lebensgeschichtlicher Vergangenheiten die ausgeklammerten leib-sinnlichen Wünsche und Affekte der Schüler und Schülerinnen erfüllen und den ansonsten geforderten Triebverzicht vergessen lassen, schaffen mit an einer Illusion, Schule sei der Ort einer umfassenden Bildung. Mit ihrer vorübergehenden Entlastung, die nicht an der Struktur von Schule kratzt, geben sie ihr den Latenzschutz, den sie benötigt, um unkritisiert und ungehindert ihre eigentliche Funktion der Einübung von Triebverzicht und die Durchsetzung instrumenteller Rationalität erfüllen zu können.

Sp. 789). Die Methode zu Erfahrungen zu kommen, ist noch Teil der Erfahrung. Etwas zu erfahren ist ein Akt der Mühe, den man auf sich nimmt, um mehr zu wissen als vorher, der einen Aufbruch weg von dem Ort, der die Erfahrung nicht bieten kann, impliziert, der die Zurücklegung einer Wegstrecke zum Ort der Erfahrung abverlangt und der schließlich die leibliche Anwesenheit bei der Erkundung erfordert. Das Abenteuer folgt keinem passiv-rezeptiven Zuschauermodell der Erfahrungsbildung, sondern gründet sie auf einen aktiven Umgang mit der Wirklichkeit. Bei WITTGENSTEIN findet sich folgender Satz:

„Die Philosophen, die glauben, dass man im Denken die Erfahrung gleichsam ausdehnen kann, sollten daran denken, dass man durchs Telefon die Rede, aber nicht die Masern übertragen kann“ (zit. bei MERKEL, 1988, S. 40).

Das heißt, Erfahrungen lassen sich nur in der aktiven Auseinandersetzung mit dem konkreten Besonderen, nicht aber mit dem abstrakten Allgemeinen machen.

Aufmerksamkeitsverstärkung durch Widerstände

Die Wirklichkeit des Abenteuers wird bestimmt von ihrem Strukturkern. Dieser Kern, der auch einen beträchtlichen Teil der Attraktivität des Abenteuers ausmacht, ist der überraschende Wechsel von routinisiertem Handeln und krisenerzeugenden Widerständen. Überraschendes öffnet die Zukunft, lässt Möglichkeiten in die Realität herein und macht sie damit unsicher und ungewiss. Der Abenteurer erwartet, dass etwas geschieht, er weiß allerdings nicht, wann es und was geschieht. Um es mit LYOTARD zu sagen, das quod kommt vor dem quid.

Was aber geschieht, wenn die Widerstände plötzlich in den routinehaften Handlungsablauf hineinbrechen? Die Plötzlichkeit zerbricht die ablaufenden Wahrnehmungs- und Handlungsroutinen, und lenkt die Aufmerksamkeit auf das Besondere der Situation. Dieses Besondere, auf das die Widerständigkeit hinweist, sperrt sich gegen eine rasche Einordnung unter das Allgemeine. Es entschleunigt den Handlungsablauf und fordert Auseinandersetzung ein. In seiner Widerständigkeit irritiert es, lässt es staunen und wird damit zum Auslöser eines epistemischen Prozesses, in dem der Abenteurer etwas über den spezifischen Weltausschnitt, in dem der Widerstand aufgetreten ist, aber auch etwas über sich, d.h. etwas über seine Art, mit den Widerständen umzugehen, erfährt. Das in der Routine abgelagerte Allgemeine, das den vergangenen Erfahrungen entspricht, wird durch das Besondere des hic et

nunc in Frage gestellt. Etwas blumig ausgedrückt: Das Besondere rettet die Zukunft vor der wiederkehrenden Vergangenheit, vor dem ewig Gleichen, in dem es Kontinuitäten zerstört und damit die Zukunft öffnet.¹⁴

Die Plötzlichkeit des Widerstandes zwingt den Handelnden, sich mit der Fülle der konkreten Bedingungen auseinander zu setzen. Mit einem Mal sind die Phänomene anwesend, die vorher in den erfolgreich ablaufenden Handlungssequenzen untergegangen waren. D.h. aber auch, dass die Sinne aktiviert werden müssen, ohne die die Fülle und Konkretheit der Situation erst gar nicht entstehen könnte. Die Situation rückt einem auf den Leib und die Sinne.

Die sich unterwegs befindenden Individuen bleiben nicht unberührt von diesen strukturellen Bedingungen der Plötzlichkeit und des Modus des Vielleicht. Die Erwartung hereinbrechender widerständiger brute facts strahlt auf die Handelnden ab. Nicht erst der unvorhersehbare Einbruch, sondern bereits vorher – quasi in der Adventszeit des abenteuerlichen Ereignisses – wird die Aufmerksamkeit in zweifacher Hinsicht gesteigert: Aufmerksamkeit wird zur Achtung und zum Achten (MERSCH, 2000). Zum einen erhöht sich die Wachsamkeit für alles Geschehen, die Sinne werden aktiviert, der Blick wird geschärft, Ohren und Nase werden geöffnet, das Tasten geschieht vorsichtiger, der Tritt wird bewusster gesetzt, zum anderen gewinnen die Phänomene an subjektiver Bedeutung. Es wird besonders auf sie geachtet. Das Rauschen des wilden Baches wird zur Ankündigung einer schwierigen Durchfahrt oder die Wolkenformation und ihre farbliche Tönung zu Vorboten des kommenden Wetters. Die Bereitschaft, Naturatmosphären wahrzunehmen und sie in ihrer Bedeutung für die Handlungszukunft zu interpretieren, nimmt zu.

Kontextgebundene Erfahrungen

Abenteuer verlassen die routinisierte Weltaufmerksamkeit und verlangen eine intensive leiblich-sinnliche Zuwendung zu den sich stellenden Problemen. Sie fördern geradezu die sinnliche Empfindsamkeit für die spezifischen Gegebenheiten der natürlichen Situation. Wer z.B. mehrere Tage einen Fluss mit wechselnder Strömung und Verblockungen befährt, kann im Wechselspiel von Anspannung und Entspannung leiblich spüren lernen, wie unterschiedlich die Qualitäten des Bach- und Flusswassers auf ihn wirken und wie unter-

¹⁴ Zum Krisenbegriff und zur Krisenhaftigkeit von Routineunterbrechungen und deren Ort und Bedeutung im Prozess der Bildung vgl. die einschlägigen Arbeiten von Ulrich OEVERMANN. Stellvertretend für seine zahlreichen Ausführungen OEVERMANN (2004).

schiedlich er sich gegenüber dem Wasser verhält. Zwanglos von den Situationen herausgefordert, ergibt sich ein ständiges die Sinne forderndes und ihre Tätigkeit förderndes Wechselspiel zwischen dem Naturphänomen „Wasser“ und dem Kanuten. Da ist das flott dahinströmende Wasser des Baches, das kaum Widerstand entgegenbringt und die Freude und Lust des raschen, mühelosen und leisen Dahingleitens beschert, da ist plötzlich die mächtige Walze oder der tiefe Abfall in den Gumpen, in den die Bootsspitze eintaucht und der den Atem stocken lässt, einen Schrecken versetzt, eine prekäre Wasserlage erzeugt, da ist der Tanz durch die Wasser zwischen den Verblockungen, der viele Momente der Angstlust erzeugt, den Kanuten zwar zu seinem Objekt macht und ihn zugleich aber auch als Subjekt seiner Handlungen belässt, da ist der lange Wolkenbruch, der das bisher ruhige Wasser in einen Gegner verwandelt, mit dem es sich hart auseinander zu setzen gilt, da ist das fast stehende Wasser an einer breiten Stelle, das die vorangegangene Anspannung wiegend auflöst und das Boot und die Bewegungen des Kanuten „narrzisstisch“ spiegelt, das die Steine auf dem Untergrund nur erahnen und die grünen Blätter der Uferbäume und die durchscheinenden Sonnenstrahlen auf seiner Oberfläche tanzen lässt, da ist das Wasser, das für die abendliche Suppe, den morgendlichen Tee aus dem Bach genommen und mit dem nach den Mahlzeiten das Ess- und Kochgeschirr gereinigt wird, da ist das Wasser, das Erfrischung spendet nach einer anstrengenden Etappe und ein Gefühl des Neugeborenwerdens auslöst und da ist das Wasser dessen tierische Bewohner gesucht werden, um seine ökologische Qualität zu bestimmen.¹⁵

Perspektivenwechsel

Wichtig erscheint in diesen Szenenwechseln der damit implizierte Perspektivenwechsel zwischen einem eher tätigen und einem eher kontemplativen Handeln. Verdeutlichen ließe sich dieser Wechsel innerhalb der Aktivitäten auf dem Wasser, aber auch durch einen Wechsel von der Position in den turbulenten Wassern zu einer Position am ruhigen Ufer. Dann wird deutlich, dass z.B. für den im Boot Sitzenden das entfernte Rauschen des Wassers ein akustisches Zeichen für eine bedrohliche nahe Zukunft ist, während es für den am Ufer entlang Gehenden Anlass zum Verweilen wird, um sich den unterschiedlichen Geräuschen, Klängen und Tönen einer Bachlandschaft zu

¹⁵ Zu den vielen situativ gegebenen Wasserarten und den Arten des Umgangs mit ihnen, aber auch zur Frage eines „übersituativen“ Wassers sowie zu weiteren epistemologischen Verwicklungen vgl. ausführlich RUMPF (1995b) und die weiteren Beiträge dieses Buches.

öffnen. Einmal geben die Strömungslinien Aufschluss über die Lage von Tiefen und Untiefen, ein anderes Mal können die gleichen Strömungslinien, wenn der Kanute am Ufer ist, mit ihren unterschiedlichen Geschwindigkeiten, Turbulenzen und wirbelnden Strudeln als ästhetische Phänomene rezipiert werden, die sich aus der unruhigen Wasseroberfläche ergeben.¹⁶

Zwar werden in allen Fällen die Sinne aktiviert, jedoch ändert sich die Interessengebundenheit der Wahrnehmung und damit auch der Zugriff auf die Dinge. Bei Martin SEEL habe ich einen Hinweis auf den 54. Aphorismus der *Minima Moralia* von ADORNO gefunden, wo es heißt:

„Der lange, kontemplative Blick jedoch, dem Mensch und Dinge erst sich entfalten, ist immer der, in dem der Drang zum Objekt gebrochen, reflektiert ist. Gewaltlose Betrachtung, von der alles Glück der Wahrheit kommt, ist gebunden daran, dass der Betrachtende nicht das Objekt sich einverleibt: Nähe an Distanz“ (ADORNO, 1988, S. 111f.).

Diese Gedanken lassen die postmodernen Lebensstile des Erlebnis- und Abenteuer sports, die die Natur in eine große Turnhalle verwandeln, in einem kritischen Licht erscheinen.

Ein abschließender Hinweis: Es kann vielleicht der Eindruck entstanden sein, hier würde einer Wiederverzauberung der Welt das Wort geredet, die immer dann als ein Ausdruck von Sehnsucht nach subjektivierender Vereinfachung oder körperlicher Ganzheit zur Geltung kommt, wenn Entwicklungsschübe zu mehr funktional instrumenteller Rationalität, mehr Differenzierung, mehr Komplexität, mehr Entpersönlichung, mehr Zukunftsöffnung von den Subjekten – hier von den Schülerinnen und Schülern – auch mehr Verhaltenskontrollen abfordern. Oder hier würde gar Natur und Sinnlichkeit genutzt, um Abstraktion und wissenschaftlich-instrumentelle Rationalität und Weltverfügung zu desavouieren. Letzteres zu tun, wäre nicht nur angesichts der riesigen lebensdienlichen Problemlösungen, die sie hervorgebracht haben, töricht, sondern damit würde auch die Entwicklungsoffenheit von Zukunft unverantwortlich eingeschränkt.

Für Versuche der Wiederverzauberung kann das gelten, was Max WEBER in Auseinandersetzung mit dem George-Kreis vorgetragen haben soll, dass „ihre Romantik wie die alte stets an den ehernen Felsen der realen sozialen und ökonomischen Verhältnisse zerstäuben werden“ (zit. bei WEISS, 1996, S. 297).

¹⁶ Mit dieser sich wandelnden Wasseroberfläche lässt sich in Anlehnung an Andy GOLDSWORTHY oder NILS-UDO wunderschön spielen, indem mit Elementen aus der Natur, wie Farben, Blätter, Blüten, Holz usw., die sich stets verändernde Bachwelt verfremdet werden kann.

Das in dem Vorgetragenen eingelassene Plädoyer für das Abenteuer bzw. für die Kooperation der Schule mit Jugendarbeit zielt nicht auf die Erschaffung einer sentimentaligen Gegenwelt, sondern es kann vielmehr zunächst als Veranschaulichung für einen anderen, einen zweiten Zugang zur Welt gelesen werden, der den kontextgebundenen Besonderheiten der Situation sowie dem Konzept einer ganzen Person mehr Aufmerksamkeit schenkt und der über das leibliche Spüren in der intensiven Auseinandersetzung und der aktiven Sinnentätigkeit empfänglich für das Element des Besonderen in Naturvorgängen wird. Im abenteuerlichen Unterwegssein kann dieser Weltzugang in intensiver Form hervortreten.

Literatur

- ADORNO, T. W. (1988). *Minima Moralia*. Frankfurt: Suhrkamp.
- AGJ (2003). *Jugendhilfe und Bildung*. Berlin.
- BECKER, P. (1996). Tempo-Gesellschaft und pädagogische Verlangsamungen. In G. BRENNER & B. HAFENEGER (Hrsg.), *Pädagogik mit Jugendlichen* (S. 187-196). Weinheim: Beltz.
- BECKER, P. (2001). Treue zum Niemals (Mehr-)Werdenden. – Das Abenteuer als Wiedergewinnung leiblich-sinnlichen Vermögens. In P. BECKER & J. SCHIRP (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule* (S. 109-121). Münster: Votum.
- BECKER, P. (2005). Das Abenteuer als eine Kategorie von Bildung. In J. BIETZ, R. LAGING & M. ROSCHER (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 227-249). Baltmannsweiler: Schneider.
- BECKER, P. & SCHIRP, J. (Hrsg.). (2001). *Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer?* Münster: Votum.
- BECKER, P. u.a. (2005). *Abenteuer und Bildung* (in Vorbereitung).
- BISCHOF, N. (o.J.). *Das Kraftfeld der Mythen*. München: Piper.
- BJK (2004). *Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche*. Bonn.
- BLUMENBERG, H. (1997). *Die Vollzähligkeit der Sterne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- BÖHNISCH, L. (1994). *Gespaltene Normalität*. Weinheim: Beltz.
- DITHMAR, U. u.a. (1999). Und konnten zusammen nicht kommen ...? Knotenpunkte im Kooperationsaufbau zwischen Schule und Jugendarbeit und ihre Lösungen. *neue praxis*, 29, 157-169.
- DITHMAR, U. & L. ROSE (2001). Organisationsautistisches als Klippe beim Kooperationsaufbau zwischen Schule und Jugendarbeit. In P. BECKER & J. SCHIRP (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule* (S. 150-171). Münster: Votum.
- FEND, H. (1998). *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- FRITSCH, U. (1995). Gemeinsamkeit nicht ohne Rest – von der Suche nach Harmonie und der Erfahrung von Fremdheit in der kulturellen Arbeit. In ORFF-INSTITUT (Hrsg.), *Das Eigene – das Fremde – das Gemeinsame* (S. 33-46). Salzburg.
- GRUSCHKA, A. (1994). *Bürgerliche Kälte und Pädagogik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- GRUSCHKA, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- GRUSCHKA, A. (2004). Kritische Pädagogik nach Adorno. In A. GRUSCHKA & U. OEVERMANN (Hrsg.), *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie* (S. 135-160). Wetzlar: Büchse der Pandora.
- HALPERIN, J. (2002). *Nachwort zu Guy de Maupassant: Fünfzig Novellen*. Zürich: Manesse.
- HELSPER, W. (2000). Wandel der Schulkultur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 35-60.
- HELSPER, W. (2001). Die sozialpädagogische Schule als Bildungsvision? Eine paradoxe Entparadoxierung. In P. BECKER & J. SCHIRP (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer?* (S. 20-45). Münster: Votum.
- HELSPER, W. u.a. (2001). *Schulkultur und Schulmythos*. Opladen: Leske + Budrich.

- LORENZER, A. (1977). Das Sprachspielmodell und die Matrix individueller Praxis. In A. LORENZER (Hrsg.), Sprachspiel und Interaktionsformen (S. 75-101). Frankfurt: Suhrkamp.
- LORENZER, A. (1981). Das Konzil der Buchhalter. Frankfurt: Suhrkamp.
- LORENZER, A. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In H.-D. KÖNIG u.a. (Hrsg.), Kultur-Analysen (S. 11-98). Frankfurt: Suhrkamp.
- LORENZER, A. (1988). Hermeneutik des Leibes. Über die Naturwissenschaftlichkeit der Psychoanalyse. Merkur, 42, 838-852.
- LUHMANN, N. (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp.
- MARQUARD, O. (1987). Transzendentaler Idealismus, Romantische Naturphilosophie, Psychoanalyse. Köln: Bachem.
- MERKEL, R. (1988). „Denk nicht, sondern schau!“ Lichtenberg und Wittgenstein. Merkur, 42, 27-43.
- OEVERMANN, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. COMBE & W. HELSPER (Hrsg.), Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 70-182). Frankfurt: Suhrkamp.
- OEVERMANN, U. (2002). Adornos Tabus über dem Lehrerberuf im Lichte einer revidierten Professionalisierungstheorie. Pädagogische Korrespondenz, 28, 57-80.
- OEVERMANN, U. (2003). Brauchen wir heute noch eine gesetzliche Schulpflicht und welches wären die Vorzüge ihrer Abschaffung? Pädagogische Korrespondenz, 30, 54-70.
- OEVERMANN, U. (2004). Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In D. GEULEN & H. VEITH (Hrsg.), Sozialisationstheorie interdisziplinär – Aktuelle Perspektiven (S. 155-181). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- RUMPF, H. (1980). Schulen der Körperlichkeit. Neue Sammlung, 20, 452-463.
- RUMPF, H. (1981). Die übergangene Sinnlichkeit. München: Juventa.
- RUMPF, H. (1991). Erlebnis und Begriff. Verschiedene Weltzugänge im Umkreis von Piaget, Freud und Wagenschein. Zeitschrift für Pädagogik, 373, 29-346.
- RUMPF, H. (1995a). Von der Stoffbeherrschung zur Weltaufmerksamkeit. E. WICKE & R. MESSNER (Hrsg.), Antiquiertheit des Menschen und die Zukunft der Schule (S. 43-56). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- RUMPF, H. (1995b). Wasser-Aufmerksamkeiten. In P. BUCK & E.-M. KRANICH (Hrsg.), Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang (S. 53-61). Weinheim: Beltz.
- RUMPF, H. (2002). Sich einlassen auf Unvertrautes. Schwach kultivierte Formen des Weltumgangs – eine Erinnerung. Neue Sammlung, 42, 13-29.
- RUMPF, H. (2004). Zwischen Isolierzelle und Erfahrungsraum. In J. SCHIRP u.a. (Hrsg.), Annäherungen (S. 179-189). Butzbach-Griedel: Afra.
- SCHIRP, J., u.a. (2004). Annäherungen. Beiträge zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Butzbach-Griedel: Afra.
- SEEL, M. (2004). Adornos Philosophie der Kontemplation. Frankfurt: Suhrkamp.
- WELLENDORF, F. (1975). Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim: Beltz.
- WEIß, J. (1986). Wiederverzauberung der Welt? Bemerkungen zur Wiederkehr der Romantik in der gegenwärtigen Kulturkritik. In F. NEIDHARDT, u.a. (Hrsg.), Kultur und Gesellschaft (S. 286-301). Opladen: Leske + Budrich.