

EVANGELISCHE FACHHOCHSCHULE

RHEINLAND-WESTFALEN-LIPPE

Diplomarbeit im Studiengang Sozialpädagogik

**ÜBERLEGUNGEN ZUR ÄSTHETISCHEN  
ERZIEHUNG IM SOZIALPÄDAGOGISCHEN  
PRAXISFELD DARGESTELLT AM BEISPIEL DES  
ERLEBNISRAUMES JUGENDFARM**

Andrea Hedemann, Wuppertal

1996

Erstleser: Prof. W. Polke

Zweitleserin: Frau Feldmann

## INHALTSVERZEICHNIS

<i><b>EINLEITUNG</b></i>	<b>4</b>
<b>1. <i>ÄSTHETISCHE ERZIEHUNG</i></b>	<b>6</b>
<b>1.1. Ästhetik - Aisthetik: zum Begriff</b>	<b>6</b>
<b>1.2. Erziehung zur Aisthesis</b>	<b>8</b>
<b>1.3. Dimensionen der Wahrnehmung</b>	<b>9</b>
1.3.1. Wirklichkeitsaneignung durch direkte sinnliche Wahrnehmung	9
1.3.2. Ästhetik und Anästhetik	11
1.3.3. Stimulierende Wirklichkeit	13
<b>1.4. Aspekte ästhetischer Erziehung</b>	<b>16</b>
1.4.1. Fördernde Bedingungen ästhetischer Erziehung	19
1.4.2. Ästhetische Erziehung - Ästhetische Bildung	26
<b>2. <i>SOZIALPÄDAGOGIK VOR DEM HINTERGRUND GESELLSCHAFTLICHER BEDINGUNGEN VON KINDHEIT</i></b>	<b>29</b>
<b>2.1. Professionelle Sozialpädagogik</b>	<b>29</b>
<b>2.2. Menschliches Leben in der Postmoderne</b>	<b>32</b>
2.2.1. Dimensionen aktueller Familienplanung und kindlicher Lebenslagen	37
2.2.2. Spielumwelt in der Stadtkindheit - Computerspielwelt	41
<b>2.3. Sozialpädagogik mit Bezug zu den Bedürfnissen der Kinder und der Kindheit</b>	<b>44</b>
<b>3. <i>ERLBNISRAUM JUGENDFARM</i></b>	<b>46</b>
<b>3.1. Darstellung der Jugendfarmen</b>	<b>46</b>
3.1.1. Historischer Hintergrund	46
3.1.2. Ziele der Jugendfarmen und konzeptionelle Grundgedanken	47
<b>3.2. Erlebnisfelder auf der Jugendfarm</b>	<b>53</b>
3.2.1. Naturelemente, Tiere und ökologische Kreisläufe	54
3.2.2. Handwerk und Hüttenbau	59
3.2.3. Soziales Erleben	63
<b>3.3. Selbstverständnis der Pädagogen auf Jugendfarmen</b>	<b>65</b>

<b>4.    <i>ÄSTHETISCHE ERZIEHUNG IN DER JUGENDFARM-- ARBEIT</i></b>	<b>67</b>
<b>4.1.  <i>Ästhetische Erziehung am Beispiel der Jugendfarm Wuppertal</i></b>	<b>67</b>
4.1.1. Die Jugendfarm Wuppertal e.V.	67
<b>4.2.  <i>Ästhetische Erziehung im Farmalltag</i></b>	<b>73</b>
4.2.1 Hüttenbau als Gestaltungstätigkeit	73
4.2.2. Naturgestaltung	75
4.2.3. Kindermitbestimmung - Strukturgestaltung	79
<b>4.3.  <i>Projekte</i></b>	<b>81</b>
4.3.1. Projekte zum Thema Ökologie	82
4.3.2. Videos für den Schulgebrauch	90
4.3.3. Feste	92
<b><i>SCHLUSSTEIL: STELLENWERT ÄSTHETISCHER ERZIEHUNG IN MEDIALER KINDHEIT</i></b>	<b>102</b>
<b><i>LITERATURVERZEICHNIS</i></b>	<b>103</b>

## **EINLEITUNG**

Bei den Überlegungen zum Thema meiner Diplomarbeit beschäftige ich mich mit Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten in heutigen Lebenswelten der Kinder. Kindheit in einer technisch-medialen Welt ist zunehmend von Sekundärerfahrungen gekennzeichnet. Vor diesem Hintergrund werde ich auf die Potentiale der Primärerfahrungen, ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsentfaltung eingehen. Primärerfahrungen sind unmittelbare Wahrnehmungen mit allen Sinnen.

Ästhetische Erziehung baut auf Schillers Ästhetik-Begriff auf, der Ästhetik in ihrem ursprünglichen Sinne als sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis begreift. Im umgangssprachlichen Gebrauch wird Ästhetik als "Lehre vom Schönen" (Fremdwörter-Lexikon) verstanden. Eine begriffliche Klärung ist zu Beginn dieser Arbeit erforderlich.

Ästhetik bezieht sich auf die Wahrnehmung. Konzepte ästhetischer Erziehung thematisieren die zentrale Rolle der Primärerfahrungen für die kindliche Identitätsentwicklung.

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist meine Verbindung zur Jugendfarmarbeit.

Als Kind lernte ich eine Jugendfarm kennen, einen recht chaotischen Bauernhof. Vieles dort war provisorisch, unprofessionell, nicht nur im Sinne technischer und baulicher Möglichkeiten moderner Tierhaltung: eine Jugendeinrichtung in der es keine ausgebildeten Pädagogen gab. Dennoch waren dort viele Kinder und Jugendliche. Die wenigen Erwachsenen dort nahmen uns ernst, wir durften mitdenken und auch Verantwortung übernehmen, körperlich arbeiten, Tiere versorgen, bauen, es gab keinen Zwang und viel zu erleben.

Heute, 11 Jahre später bin ich immer noch in einer solchen Einrichtung. Die Jugendfarm ist inzwischen detaillierter geplant, "ordentlicher", sie ändert sich ständig, nicht zuletzt auf Anregung der Kinder. Es kommen immer mehr, um hier gemeinsam bei Wind, Wetter und Dreck etwas zu erleben, obwohl viele zu Hause Computer, Fernseher, HiFi-Anlage haben, die ihnen im war-

men Wohnzimmer zwar künstliche, aber doch abenteuerliche Erlebniswelten anbieten.

Es gibt Unterschiede im Erleben, dem auf der Jugendfarm, mit anderen Kindern, Tieren, Dreck, Arbeit, Witterung, das ihnen nicht nur die Möglichkeit gibt, Erlebniswelten mit Augen und Ohren wahrzunehmen, sondern auch zu fühlen, anzufassen, zu riechen. Es sind mehr Sinne, auf einer anderen Ebene der Wahrnehmungen beteiligt, als beispielsweise bei den Erlebnissen der Kinder am Bildschirm. Auf diese Unterschiede werde ich in dieser Arbeit eingehen.

Meinen Überlegungen liegt mein Anliegen zugrunde, Kinder zur Selbstbestimmung zu befähigen. Ich begreife Jugendfarmen als ein Medium, als inszenierten Erlebnisraum, der Kinder anregt, vielfältige Primärerfahrungen zu machen. Sie sind Lern- und Übungsfeld aktiver Teilhabe und Gestaltung in gegenständlicher Tätigkeit sowie im sozialen Handeln. Jugendfarmen bieten Kompensationsmöglichkeiten zu künstlichen Erlebniswelten. Sie wirken einer Wirklichkeitsentfremdung und auch einer Selbstentfremdung entgegen.

Ganz unabhängig vom theoretischen Background, den ich in dieser Arbeit entfalten werde, bin ich mir sicher, im Erleben auf der Jugendfarm Orientierung gefunden zu haben. Ich denke, diese Orte haben mich mit zu der gemacht, die ich heute bin. Dies mein Motiv, Kindern heute solches Erleben ermöglichen zu wollen.

Im Folgenden werde ich einige theoretische Überlegungen zu Aufgaben, Inhalten, Chancen und Zielen professioneller ästhetischer Erziehung machen. Ich werde ferner die Potentiale der Jugendfarmen anhand ihrer konzeptionellen Basis und einiger Beispiele Erläutern.

Zu meinem Sprachgebrauch:

Auch wenn sowohl weibliche als auch männliche Personen gemeint sind, verdeutliche ich dies nicht durch "Schrägstrich"- oder eine vergleichbare Schreibweise, um den Sprachfluß nicht zu stören.

# 1. ÄSTHETISCHE ERZIEHUNG

## 1.1. Ästhetik - Aisthetik: zum Begriff

Es erscheint mir vorab eine begriffliche Klärung sinnvoll, da der Ästhetik-Begriff alltagssprachlich wie auch in diversen Lexika als "Lehre vom Schönen" verstanden wird. Es gilt zunächst dieses Mißverständnis aus dem Weg zu räumen, den Ästhetik-Begriff auf seine Ursprünge zurückzuführen:

"Im griechischen bedeutet Aisthesis zweierlei: zum einen die sinnliche Wahrnehmung, der Sinneseindruck, die Sinnesempfindung; zum anderen, sich daraus herleitend: die sinnliche Erkenntnis, das Be-Greifen, das Verständnis, letztlich auch das Urteil und der Verstand. Ästhetik - das war für die Griechen die Wissenschaft der sinnlichen Wahrnehmung und Erkenntnis" (Aissen-Crewett 1990, S.77).

Erkenntnistätigkeit ist demnach nicht ein rein kognitiver Prozeß folgerichtigen Denkens, sondern ebenso im Kontext sinnlicher Wahrnehmung zu sehen und zu fördern. Eine sinnliche Erkenntnis faßt die Dinge in ihrer Komplexität auf, erhält durch die Verknüpfung von Erlebnissen mit Empfindungen den direkten subjektiven Bezug. Sinnliche Erkenntnis ist nur im Zusammenhang primären Welterlebens möglich.

Aissen-Crewett verweist auf Goethe und Baumgarten, die ebenso wie Einstein ästhetische, unmittelbare Wirklichkeitserfahrung als grundlegende Art ansehen, dem Menschen die Bewältigung von Eindrücken in der Ganzheitlichkeit lebendiger Natur zu ermöglichen. Wissenschaft und Theorie führen mit rationalem Denken über das sinnlich wahrnehmbare hinaus. Sie sollten sich erklärend anschließen, nicht aber den offenen Zugang zur individuellen Erfahrung verstellen. Zwischen abstrakten wissenschaftlichen- und begreifenden ästhetischen Erkenntnissen liegt also nicht eine unüberbrückbare Kluft, sie bauen vielmehr sinnvoll aufeinander auf, ohne dem Erkennenden das Vertrauen in die eigenen Erkenntnismöglichkeiten zu entziehen. Anzustreben ist ein wechselseitiges Verhältnis, das die Affektivität und Subjektivität ästhetischer Erkenntnis nicht auszugleichen versucht, sondern aufgreift und einbezieht (vgl. Aissen-Crewett 1990).

"Eine Begriffsbestimmung des Ästhetischen müßte vieles umfassen: Anlässe oder Ereignisse, daraus entstehende 'Bilder' des Vorstellens oder Erinnerns, Arten des Umgangs damit, Verarbeitungsprozesse, Wege, die zu gehen sind. Gegenstand und Methode, Lernprozeß und Erfahrung, Ursache und Wirkung sind darin zusammengedacht. Dies in den verschiedenen kulturellen Ausdrucksformen, die das Ästhetische erfährt" (Selle 1990a, S.19).

Selle stellt das Ästhetische in einen Kontext mit dem gestaltenden Akt, mit dem bewußten Ausdruck aus der sinnlichen Erkenntnis heraus. Er begreift es als Prozeß der weit über die Aufnahme hinaus geht. Er beschreibt es als Basis menschlicher Kultur.

Das Ästhetische allein als Grundlage der Kunst zu verstehen, wäre eine unangemessene Einschränkung.

Ästhetische Erfahrung ist eine zutiefst subjektive. Um gleichzeitig objektivierende Erkenntnisse zu ermöglichen, darf sie jedoch nicht isoliert bleiben. Sie ist ein Drittes zu logischer Rationalität und dem "moralischen Standpunkt, (...) den erklärten Haltungen gegenüber Wert und Sinn des Lebens" (Selle 1990a, S.18). Sie soll die Beweglichkeit ermöglichen, alle drei konstruktiv zu integrieren. Sie ist ein Element auf das Kultur aufbaut (vgl. Selle 1990a S.14ff.).

Auch Welsch weist auf die angesprochene Verkürzung des Ästhetikverständnisses hin:

"'Ästhetik' war zunächst (...) der Titel einer philosophischen Disziplin, die ein Wissen vom Sinnhaften anstrebte (...). Demgegenüber ist es nachher zu einer Verengung vorwiegend auf die Kunst oder gar nur aufs Schöne gekommen. Das wäre meines Erachtens heute rückgängig zu machen. Ich möchte Ästhetik genereller als *Aisthētik* verstehen: als Thematisierung von *Wahrnehmungen aller Art*, sinnhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen" (Welsch 1991, S.79).

Dieser Definition schließe ich mich an, mein Verständnis von ästhetischer Erziehung baut auf dieses Begriffsverständnis der Ästhetik auf. Die Bedeu-

tung der Aisthetik ist heute "gerade als Korrektiv moderner Einseitigkeiten zukunftsweisend".(Welsch 1987a, S.30).

Ästhetische Erziehung verstehe ich als ästhetische-, die zum "Leben mit der Aisthesis" (von Hentig 1970, S.93) befähigen soll.

## **1.2. Erziehung zur Aisthesis**

Ästhetische Erziehung will befähigen, "die Logik des Spürens gegen die Scheinrationalität der Verhältnisse zu richten oder mit der Kraft der Sinne der Entsinnlichung unserer Lebenswelten eine Absage zu erteilen" (Selle 1990a, S.14). Die Identitätsbildung soll durch Sensibilisierung gestärkt werden, zur kritischen Wahrnehmung und Gestaltung der Umwelt, zum Verständnis gesellschaftlicher Bedingungen und ästhetischer Wirkungen. Zu kritischer Reflexion soll befähigt werden. So kann geschehen, was paradox scheint: Sensibilisierung für die eigenen Sinne führt zur "Ich-Stärkung" (von Hentig 1970, S.95) zum Sinn für die eigenen Sinne (vgl. ebd.).

Die Identitätsbildung ist Teil der Sozialisation. Sie verläuft in Prozessen sozialen Handelns, in der Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglichen Umwelt. Intentionale ästhetische Erziehung muß sich immer der gleichzeitigen Einwirkung funktionaler, auch ästhetischer Erziehung bewußt sein. Sie sollte für einen sensiblen, zugleich kritischen Umgang damit eintreten.

Aktive Wahrnehmung mit allen Sinnen ist unerläßlich. Dieser Prozeß ist nicht nur ein "mit-den-Sinnen-aufnehmen", sondern er wirkt auch auf die Sinne selbst, sensibilisiert sie, formt sie, gibt ihnen Kraft zu ästhetischer Erkenntnis. Eine Kultur der Sinne sensibilisiert auch für sinnliche Wahrnehmung, befähigt zur aktiven Selbstwahrnehmung. Sie ist lern- und übbar. "Das heißt, an dieser Stelle ist pädagogische Vorarbeit und Mitarbeit gefragt" (Selle 1990a, S.20). Solches ästhetisches Lernen zu fördern und zu nutzen, ist Aufgabe ästhetischer Erziehung. Die Wahrnehmungsfähigkeit soll ausgeweitet, für Wahrnehmungspotentiale sensibilisiert werden. Der Mensch soll sich seiner sinnlichen Erkenntnisfähigkeit bewußt werden, seiner ästhetischen Möglichkeiten, letztlich Selbstbewußtsein zu gewinnen, in der Wechselseitigkeit logisch-rationaler und sinnlicher Erkenntnis. Ästhetisches



Lernen soll zu ästhetischem - zu aisthetischem Denken - befähigen. Ästhetische Erziehung ist der "Organisationsrahmen für ästhetisches Lernen, (...) aktive Wirklichkeitsaneignung und -interpretation" (Mayrhofer/ Zacharias 1977, S.11).

In der gegenwärtigen Diskussion sind das Schöne und die Künste wieder stärker ins Blickfeld der ästhetischen Erziehung, besonders der ästhetischen Bildung gerückt, wie Artikel und Schriften von Zacharias, von Hentig, Richter-Reichenbach etc. zeigen. Wahrnehmungsentfaltung, sinnliche Erkenntnis werden zurückgestellt, dem Ausdruck mehr Bedeutung beigemessen. Die Kritik an den Konzepten aisthetischer Erziehung mag begründet sein. Dennoch haben sie ihre Brisanz für meine Thematik sowie für mein Verständnis von ästhetischer Erziehung keineswegs verloren.

### **1.3. Dimensionen der Wahrnehmung**

#### **1.3.1. Wirklichkeitsaneignung durch direkte sinnliche Wahrnehmung**

Wie schon der Begriff Ästhetik in der Rückführung auf seinen Ursprung - Aisthesis - zeigt, spielt die Wahrnehmung eine zentrale Rolle in der ästhetischen Erziehung. Primärerleben, originale Wahrnehmung der Wirklichkeit, ermöglichen den Gebrauch aller Sinne in ihrem Zusammenspiel, öffnen durch Standortwechsel verschiedene Perspektiven. Die Abhängigkeit des Wahrgenommenen vom individuellen Standort wird sinnlich erlebbar. Erkenntnisse sind in Erlebnisse eingebunden, mit Gefühlen verknüpft.

Solches Primärerleben ist durch Sekundärerfahrungen sinnvoll zu ergänzen, durch wissenschaftliche Erkenntnisse zu erhellen, denn z.B. Umweltzerstörung ist mit natürlichen menschlichen Sinnen nicht in dem Umfang erkennbar (vgl. Trommer 1990/Welsch 1991). Primärerfahrung ist nicht durch Sekundärerfahrung ersetzbar. Sinnliche Wahrnehmung ist primäre Weltsicht, Erlebnisse und Erkenntnisse geknüpft an Gefühle bilden 'Erfahrungsklumpen'.

Verstandesmäßige, begriffliche Erkenntnisse sind Bestandteile einer sekundären Weltsicht, die auch wichtig ist, aber an primäre anknüpfen muß, an die Erfahrungsklumpen. So ist individueller Zugang nutzbar: Wenn entfernte

Natur 'im Fernsehen' zerstört ist, so findet diese bedrohliche Information nicht so direkt Zugang zum Bewußtsein, wie tatsächlich im nahen (Spiel-) Wald gefundene Merkmale eines zerstörenden Parasiten, zu dem man sich den theoretischen Hintergrund aus Büchern oder dem Fernsehen aneignet. Abstraktes Vorwissen kann sogar für Primärerfahrung verschließen. Als Vorurteil oder als Idee, schon alles zu wissen, nichts neues mehr erfahren zu können, kann es das Interesse ersticken (vgl. Aissen-Crewett 1990).

Das Abbild der Realität durch sinnliche Wahrnehmung, "spiegelt die Dinge in ihrer Einheit als Erscheinung und Wesen wieder" (Mayrhofer/Zacharias 1976, S.70). Sinnliche Wahrnehmung erfaßt Realität ganzheitlich, geschieht mit allen Sinnen, mehrdimensional, im Bewußtsein ihrer Subjektivität, erschließt aber nicht die ganze Wirklichkeit: wir können vieles mit unseren Sinnen nicht wahrnehmen. Wir riechen schlechter als Hunde, können Ultraschall nicht hören, Radioaktivität nicht spüren usw.. Außerdem können Sinne täuschen, sie müssen sich gegenseitig ergänzen: Wir können Dingen ihre Gewicht nicht ansehen, ihren Geschmack nicht fühlen. Sinnliche Wahrnehmung ist aber insgesamt "unabhängig und autonom gegenüber der intellektuellen Erkenntnis" (Croce in Aissen-Crewett 1990, S.81).

Primärerfahrung reiht sich unmittelbar in den individuellen Bedeutungskontext ein. Aktive sinnliche Wahrnehmung wird durch das Betreffen affektiver Sinnlichkeit stimuliert. Wir nehmen nur das wahr was unser Interesse in irgendeiner Weise weckt, alles andere blenden wir aus (vgl. Aissen-Crewett 1990). "Asthetische Erfahrung ist affektive Erfahrung" (Aissen-Crewett 1990, S.85). Der ästhetischen Erfahrung wird deshalb vorgeworfen, irrational zu sein, aber "die Sinne sammeln und vergleichen Wahrnehmungen und Erfahrungen und reflektieren und denken so" (Aissen-Crewett 1990, S.85). Sie denken Dinge so, wie sie rationalem Denken häufig verschlossen sind. Hier sah Rousseau die Verbindung zwischen "ästhetischer Wahrnehmung und Begriffsbildung" (ebd. S.86): Solche verglichenen Sinneswahrnehmungen ermöglichen Urteile, Vorstellungen, letztlich abstrakte Begriffe (vgl. ebd. S.86ff.).

"In Lernmilieus zur Stimulierung ästhetischen Lernens müßten zwei Prozesse - die Bildung von Symbolen und Begriffen anhand konkreter Erfahrungen und die Rückvergegenständlichung dieser und anderer Abstrakti-

onen durch interessenorientiertes, nützliches Handeln - im Rahmen von Abläufen, Situationen, Entwicklungen und in gegenseitiger Wechselwirkung vollziehbar sein und tatsächlich verwirklicht werden" (Mayrhofer/Zacharias 1977, S.61).

Der Symbolisierungsvorgang ist das Einordnen subjektiven ästhetischen Erlebens in den individuellen Bedeutungskontext, die Übertragung äußerer Sinneserfahrungen in inneres Erleben. Das Wort als begriffliches Symbol des Gegenstands, ermöglicht die Erfassung von Gegenständen in ihrer Bedeutung, Versprachlichung ermöglicht Kommunikation. Sinnliche und emotionale Erfahrungen werden in Worten verknüpft und ermöglichen verbale Gefühlsäußerungen (vgl. Rumpf 1990, S.55).

Speziell für Kinder sind Symbolbedeutungen nur über tätig angeeignete Gegenstandsbedeutungen begreifbar. Worte bekommen Verweisungscharakter, präsenzgebundenes Denken, Abstraktion von Alltagserfahrung wird durch die "Entschlüsselung von Abstraktionen, Symbolen, Begrifflichkeiten" (Mayrhofer/Zacharias 1977, S.61) erst möglich.

Mayrhofer und Zacharias weisen auf die Zentrale Bedeutung der ausgeglichenen Wechselseitigkeit der Symbolisierungs- und Rückvergegenständlichungsfähigkeit für die aktive Entwicklungsfähigkeit des Menschen hin: Wahrnehmung und Handlung bedingen sich gegenseitig in ihrer Qualität. Es ist entscheidend, einen 'Sinn' für etwas zu entwickeln (vgl. ebd. 1976, S.70).

Zwischen Wahrnehmung und Aktivität liegt die Nahtstelle von Individuum und Wirklichkeit. Die Wahrnehmung dient der Wirklichkeitsaneignung, ist ein Teil aktiver Aneignung sinnlich wahrnehmbarer Wirklichkeit und Umwelt durch sinnliche Erkenntnis und gegenständliche Tätigkeit. Es ist Ziel ästhetischer Erziehung, Menschen zu aktiver Wahrnehmung zu befähigen. Sie ist die Grundlage transversaler Vernunft (vgl. Mayrhofer/Zacharias 1976 S.17/18/25/40).

### **1.3.2. Ästhetik und Anästhetik**

"'Anästhetik' verwende ich als Gegenbegriff zu 'Ästhetik'. 'Anästhetik' meint jenen Zustand, wo die Elementarbedingung des Ästhetischen - die

Empfindungsfähigkeit - aufgehoben ist. Während die Ästhetik das Empfinden stark macht, thematisiert Anästhetik die Empfindungslosigkeit" (Welsch 1991, S.79).

Welsch bezeichnet die Anästhetik in diesem Zusammenhang als die untrennbare Kehrseite der Ästhetik, die weder die Ästhetik ablehnt oder mit individuell als unästhetisch empfundenen Dingen zu tun hätte, noch etwas umgreift, womit sich Ästhetik grundsätzlich nicht befaßt. Es geht um das ausgeblendete Empfinden, um das, was zu Gunsten eines anderen nicht wahrgenommen, nicht empfunden wird.

Wie hier schon anklingt, ist das nicht nur negativ: Die Anästhesie, die Narkose also, nimmt uns die Empfindungsfähigkeit und schützt uns so vor den Schmerzen. Welsch spricht von "einer Dialektik von Ästhetik und Anästhetik" (ebd. S.80). Er weist darauf hin, daß es uns nur deshalb möglich ist, zu sehen, weil wir für das meiste blind sind, dies besagen Erkenntnisse aus der Wahrnehmungspsychologie und Wahrnehmungsphänomenologie. Dieser Sachverhalt ist grundlegend für die Fähigkeit zu differenzierter Wahrnehmung: "keine *aisthesis* ohne *anaisthesis*" (ebd. S.97).

Hinzu kommt, daß die Wahrnehmungen unterschiedliche Bedeutungsschwere in Abhängigkeit von der Kultur haben: visuelle Medien haben in unserer Kultur große Bedeutung, die optische Wahrnehmung macht teilweise taub durch ihre Übermacht. 'Wahr' ist, was man sieht. Die "mediale Bildwelt steigt zur Wirklichkeit auf" (ebd. S.83) und macht uns gefühllos für die Realität, die neben den virtuellen Bilderwelten oft schwerer zugänglich und trist wirkt (vgl. Welsch 1991/Postman 1983).

"Hinzuarbeiten wäre auf eine Kultur - der Sinne, der Menschen, der Gesellschaft -, die um diese konstitutive Doppelung weiß und deren Konsequenzen Rechnung zu tragen vermag. Dafür braucht es eine selbstkritische Schulung und Wendung des Wahrnehmens, eine Sensibilisierung für die stets vorhandenen Kehrseiten, Ausschlüsse und Blindheiten" (Welsch 1991, S.103).

Welsch weist auf die Dringlichkeit dieser Bewußtmachung angesichts der aktuellen Anästhesierungsprozesse in der Gegenwart hin: Konsumästhetik, die für Gestaltetes unempfindlich macht.

"Ästhetische Animation erfolgt als Narkose - im doppelten Sinn der Berausung wie der Betäubung" (Welsch 1991, S.81).

Ästhetische Überflutung desensibilisiert für Gestaltungsprozesse. Mit schwindelerregender Schnellebigkeit übertüncht sie ihre Leere, versetzt in Taumel, die von immer neuen abgelöst werden. In einer Gesellschaft, in der Konsum und materielle Werte solche Macht haben, wird der Sinn für menschliche Werte verdrängt, Welsch spricht von "sozialer Anästhesierung" (ebd. S.82) als Kehrseite der funktionalisierten Ästhetisierung.

Eine weitere Form der Anästhetik ist, zu denken, es gäbe nichts über das wahrgenommene hinaus, es sei objektiv und nicht anders wahrnehmbar, nur weil man sich der Möglichkeit anderer Sinneseindrücke nicht bewußt ist. Es kommt also darauf an, mit einer ästhetischen Erziehung auch die Grenzen der sinnlichen Wahrnehmung spürbar zu machen, gegen Anästhesierung durch Fremdorientierung zu sensibilisieren.

### **1.3.3. Stimulierende Wirklichkeit**

"Zur ästhetischen Wirklichkeit sind diejenigen Strukturen der wahrnehmbaren Wirklichkeit zu zählen, die auf das Verhalten des Menschen in seiner Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit anregenden Einfluß haben" (Mayrhofer/Zacharias 1977, S.14).

Dieser Vorgang ist für jeden individuell verschieden. Die Regungen eines ästhetischen Empfindens sind von den subjektiven Interessen und Bedürfnissen des Individuums geleitet. Sie sind nur teilweise bewußt, sind unbewußt sortiert, von Wünschen hervorgehoben und verzerrt.

Das ästhetische Empfinden ist häufig fremdbestimmt. Es soll mit Wahrnehmung und Handlung zwischen Realität und Bedürfnissen und Interessen des Individuums wertend, urteilend vermitteln. Die Interessen können aber durch Fremdbestimmung verschleiert, außer Kraft gesetzt werden. Sie können in den Dienst wirtschaftlicher, politischer, ideologischer Interessen wechseln, vom eigenen Selbstbewußtsein unbemerkt entfernt, die Bedürfnisse der Wirtschaft als die eigenen darstellend, manipuliert und manipulierend. Auch

bei Scheinrealitäten ist diese stimulierende ästhetische Wirkung deutlich (vgl. Mayrhofer/Zacharias 1976/1977/Selle 1990a).

Ästhetische Aktivität ist stimulierbar, die Wahrnehmung kann sowohl fremdbestimmt, passiv-konsumierend, als auch selbstbestimmt, aktiv aneignend erfolgen.

Wirklichkeit regt unterschiedliches Aneignungsverhalten an, bedingt es. Mayrhofer und Zacharias differenzieren folgende Wahrnehmungsformen:

**Passives Wahrnehmungsverhalten** ist häufig kennzeichnend für schulische Wissensvermittlung: "Es ist nicht mehr dem Individuum überlassen, was es wahrnehmen will, was es denken und wann es handeln will" (Mayrhofer/Zacharias 1976, S.75).

Fremdbestimmtes, unhinterfragtes Konsumieren wird im Falle schulischen Lernens durch das Bedürfnis oder die Notwendigkeit guter Benotung aufrecht gehalten. "Dadurch spaltet sich das Interesse vom Verhalten ab, das Lernen wird unästhetisch" (ebd.).

Solche passive Wahrnehmung ist erzwungen. Sie soll als 'wahr' angenommen werden, ohne Überprüfung in der Wirklichkeit. Sie ist manipulierbar, denn sie wird vom Vermittler überprüft. Kinder werden schon früh daran gewöhnt, autoritätshörig - ohne zu hinterfragen - zu konsumieren: Was 'Massenmedien sagen und zeigen', ist häufig 'wahrer' als Informationen von Eltern (vgl. Postman 1983). Selbständige, selbsttätige Orientierung wird umgangen, die Notwendigkeit eigener Identität kaum spürbar.

**Aktives Wahrnehmungsverhalten** ist dadurch gekennzeichnet, daß das Individuum als Subjekt seiner Wahrnehmung in der Situation den Zweck seines Verhaltens selbst bestimmt. Es entscheidet selber, entsprechend seinen Interessen, verhält sich bedürfnisorientiert und erlebt so seine Aneignungsaktivität als schön und befriedigend.

Im Wechselspiel von aktiver Wahrnehmung und gegenständlicher Tätigkeit findet ästhetisches Lernen statt. Lustvolle Überprüfung in der Realität wechselt sich mit Symbolisierung ab und trägt so zur Verbesserung eigener Erkenntnisse bei. Das Individuum wird so kritisch handlungsfähig, erlangt kreative Veränderungskompetenzen, wird zwecksetzendes Subjekt seiner Handlungskonzepte (vgl. Mayrhofer/Zacharias 1976, S.77ff.).

Beide Wahrnehmungsformen lassen sich in der Realität gewöhnlich nicht so scharf trennen. Es wird deutlich, daß Schwerpunkte in der Konzeptbildung ästhetischen Lernens in der Förderung aktiver Wahrnehmung liegen müssen (vgl. ebd. 1976, S.77).

Die Unterscheidung zwischen aktiver und passiver Wahrnehmung ist nicht identisch mit der, zwischen rezeptiver- und produktiver ästhetischer Aktivität. Ästhetische Wirklichkeit stimuliert intensivere Wahrnehmung, oder regt die tätig-gestaltende Auseinandersetzung an. Es wird also zwischen interessen- und bedürfnisgeleiteter bewußt aufnehmender- und ausdrückender Wirklichkeitsaneignung differenziert (vgl. ebd. 1976, S.49/1977, S.16/17).

Welche Elemente und Aspekte der Realität zu ästhetischer Aktivität anregen, zu welchen Urteilen das Individuum kommt, ändert sich im Entwicklungsprozeß seiner Persönlichkeit ständig. Durch die Ausdifferenzierung seiner individuellen Bedürfnisse und Interessen, durch aktive Zwecksetzungen in seiner Identitäts- und Lebensentwicklung, ändern sich die Wertmaßstäbe. Außerdem werden sie durch fremdbestimmte Bedürfnismodifikation, zu deren Zweck Wirklichkeit gestaltet ist, modifiziert.

Geplante, gestaltete ästhetische Wirklichkeiten regen zwar zu rezeptiver ästhetischer Aktivität an, schränken aber die Möglichkeiten produktiver ästhetischer Aktivität ein oder lenken sie in Bahnen.

"Noch nie waren so viele Bereiche der Lebenswelt zugleich entfremdet und aufgeschönt.(...) Wir leben in einer Welt des ästhetischen Totalausdrucks von Kultur und Gesellschaft" (Selle 1990a, S.15).

Die eigenen Gestaltungsspielräume produktiver ästhetischer Aktivität sind eingengt. Die gesellschaftlich-kulturelle Realität fördert, wenn überhaupt, rezeptives, häufiger aber unbemerkt fremdbestimmend passives Wahrnehmungsverhalten. Selbstentfremdung, Manipulierbarkeit sind die Folge. Wir lassen uns zu dirigierbaren Massenmenschen, zu Marionetten in unserer gesellschaftlich-kulturellen Wirklichkeit machen. Wir werden handlungsunfähig, unfähig zum Aufbau eines eigenen Identitätsentwurfs.

#### 1.4. Aspekte ästhetischer Erziehung

Ästhetische Erziehung soll Menschen ermöglichen, sich von Manipulationen zu befreien, selbstbestimmt sich kritisch mit der Realität auseinander zu setzen, gemäß eigener Wertmaßstäbe zu beurteilen und eigene Lebensentwürfe selber zwecksetzend zu entwickeln und zu verwirklichen.

Die ästhetische Erziehung orientiert sich gerade nicht an den Normen des 'Schönen', sie befreit vielmehr davon, indem sie zur Entwicklung individueller Maßstäbe ermutigt.

Ästhetische Erziehung will ästhetische Erfahrung ermöglichen, Wahrnehmen und Erkennen mit allen Sinnen. Sie soll Menschen urteils- und handlungsfähig machen, den Zugang zu eigenen schöpferischen Möglichkeiten öffnen, so daß sich das Individuum aktiv an der Gestaltung des eigenen Lebens, eigener Identität, auch an Gesellschaft beteiligen kann.

Ästhetische Erziehung wird häufig im Bezug auf Schule als Lernort gedacht und diskutiert, erst darüberhinaus bezogen auf offenere Lernfelder. Ich möchte ästhetische Erziehung nicht vor dem Hintergrund schulischer Potentiale und Einschränkungen bearbeiten. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Ich werde die Probleme ästhetischer Erziehung im Schulunterricht nur andeuten:

- Der Zusammenhang zwischen Schulwelt und Lebenswelt ist häufig gestört, Schule ist zwar eine Lebenswelt der Kinder, aber vom allgemeinen Erleben häufig abgespalten.
- In der Schule wird zwar gemeinsam gelernt, allerdings herrscht dort ein Leistungsdruck, der eher Konkurrenzkampf und Einzelleistungen fördert, als ein Miteinander und Solidarität.
- In Schulklassen herrscht weitgehend Altershomogenität, soziale Lernmöglichkeiten sind eingeschränkt. Soziale Bezüge sind primär fremdbestimmt und vorgegeben.
- Ästhetisches Lernen ist nur sehr begrenzt möglich, weil mit Abbildern oder Ausschnitten gearbeitet wird. Direkte Bezüge zur Realität sind selten.
- Curriculare Zielsetzungen widersprechen den Grundlagen ästhetischer Erziehung, die eine fremdbestimmte, kleinschrittige Zielvorgabe prinzipiell ausschließen. Eine unmittelbar meßbare Wirkung ästhetischer Erzie-



hung wird nicht erwartet. Eine Überprüfung oder Benotung ist unmöglich, da Lernziele nicht vorher festgelegt werden können.

- Der Begriff ästhetische Erziehung wird häufig synonym mit musischer Bildung, Kunsterziehung etc. verwendet, wogegen sie sich abgrenzt.

Das pädagogische Konzept ästhetischer Erziehung muß die übergeordnete Organisationsstruktur der Institution in der sie stattfindet, bestimmen oder zumindest beeinflussen können. Es sollte nicht umgekehrt sein, die Institution soll nicht entsprechend eigenen Interessen Ansprüche fremdbestimmend geltend machen können, beispielsweise Leistungsdokumentationen verlangen. Lernraum soll bis in die Strukturen der Einrichtung hinein veränderbar, gestaltbar sein (vgl. Mayrhofer/Zacharias 1977, S.84).

Ästhetisches ist vielfach instrumentalisiert, steht im Dienst funktionaler ästhetischer Erziehung.

Es besteht nicht nur die Gefahr des Mißbrauchs Ästhetischer Erziehung, er vollzieht sich ständig! Häufig gänzlich unbemerkt sind wir Objekte unter wirtschaftlichen Aspekten funktionalisierter ästhetischer Erziehung: z.B. durch Werbung. Es geschieht eine Fremdbestimmung des ästhetischen Empfindens. Werbung liefert Leitmotive ästhetischer Bedürfnisse (vgl. Mayrhofer/Zacharias 1977, S.32). Wir sind gewöhnt, vermittelte, überarbeitete Interpretationen und Abbilder von Realität anzunehmen, das führt zu einer Entfremdung, einer Entfernung von der Wirklichkeit und öffnet so für Beeinflussung der Bedürfnisse. Entsprechend ändert sich das Verhalten, es wird manipuliert und dient nicht unseren echten Bedürfnissen. Warenkonsum wird als Bedürfnisbefriedigung erlebt.

Es ist bekannt, daß diese Manipulationen stattfinden. Dennoch sind sie möglich.

Ästhetische Erziehung hat sinnliche Erkenntnis zum Ziel. Menschen sollen selbständig urteilsfähig werden. Sie sollen in der Lage sein, solche Manipulationen in Zusammenhängen zu begreifen. Das abstrakte Wissen um derartige Beeinflussungen reicht nicht aus. Die Orientierung in uns selbst ist irritierbar, manipulierbar und steht oft unbemerkt im Dienst fremder, ökonomischer Interessen. Menschliche Sozialisation verläuft immer unter dem Einfluß funktionaler ästhetischer Erziehung. Intentionale ästhetische Erziehung bildet ein Pendant.

Aufklärung allein bringt nicht den gewünschten Erfolg, alternative Erfahrungen sind notwendig: Selbst-Erfahrungen. Die Möglichkeit, etwas über sich selbst zu erfahren, zu erfahren, wie und daß man es verwirklichen kann. Inszenierungen die zu ästhetischer Aktivität anregen, sind Mittel ästhetischer Erziehung (vgl. Mayrhofer/Zacharias 1977, S.20).

Die Entwicklung erschließender und bewußtmachender Instrumentarien, soll durch ästhetische Erziehung gefördert werden, da sie in der kindlichen Erlebniswelt nicht selbstverständlich verläuft (vgl. Selle 1992, S.10).

Die Möglichkeit sowie die offensichtliche Notwendigkeit, Primärerfahrungen zu machen, geht durch die Mediatisierung unserer Lebenswelten zurück. "Entfremdung zwischen den Strukturen der Wirklichkeit und der darin Lebenden" (Mayrhofer/Zacharias 1977, S.53f) führt vielfach dazu, daß originale Realitätswahrnehmung als zu komplex und überfordernd erlebt wird. Primärumwelt wird oft nicht direkt, sondern in vermittelter, künstlicher Form, quasi als "vorverdaute" Umwelt, indirekt erschlossen. So entsteht kein direkter Bezug, die Entfremdung wird vielmehr noch intensiviert: Irreparable Schäden, die in unserer Gesellschaft aber nicht ganz vermeidbar sind. Die Verzahnung von gesellschaftlich-kultureller Wirklichkeit mit dem eigenen Lebensentwurf, wird nicht bewußt, Chancen, die eigene Lebensperspektive zu gestalten, bleiben unbemerkt. Die Möglichkeit, sich aus direkten Bezügen eigene Orientierung zu schaffen, wird erschwert (vgl. ebd.).

Auch das Lernen im sozialen Lebensraum ist in dieser Weise strukturiert. Es ist von regelhaften Eingrenzungen, Funktionalisierung, Künstlichkeit gekennzeichnet, vorgeformt, verwaltbar, vereinfacht, ausschnitthaft.

Indirekte Bezüge, symbolische, vermittelte, fremdgefilterte Sekundärerfahrungen bedürfen zumindest einer Überprüfung im Handeln und eigenen Erleben. Sie müssen an der Befriedigung eigener Bedürfnisse gemessen, zu eigenen Interessen entsprechenden Wirklichkeitsveränderungen einsetzbar erlebt werden, um im Schatz eigener Erfahrungen aufgenommen zu werden. So können sie Basis selbstbewußten, selbstbestimmten, kritischen verändernden Gestaltens und Handelns, auch bezogen auf den eigenen Lebensentwurf, werden (vgl. ebd.).

Die Forderung nach direkten Bezügen, nach Unmittelbarkeit soll den Stellenwert von Distanzierungsfähigkeit nicht in Frage stellen, sie ist vielmehr

notwendige Voraussetzung, um sich Überblick zu verschaffen, sich kritisch zu orientieren. Distanz ist die notwendige zweite Seite zur Unmittelbarkeit, sie ermöglicht eigenständige Draufsicht, nicht vermittelte Ausschnitte und Einblicke. Fuchs weist zurecht auf die Notwendigkeit von "Distanz" hin, um z.B. dem gegenwärtigen Gesellschaftsmodell kritisch gegenüberstehen zu können, wenn man es verändern will. Er sieht Distanz als Voraussetzung für emanzipatorische Prozesse an (vgl. Fuchs 1986, S.92 ff.).

#### **1.4.1. Fördernde Bedingungen ästhetischer Erziehung**

Das **ästhetische Lernmilieu** soll zu ästhetischer Aktivität anregen. Es muß "Freiraumcharakter" (Mayrhofer/Zacharias 1977, S.82) haben. Das bedeutet, daß selbstbestimmtes Handeln darin möglich sein muß, und nicht durch fremdbestimmte unüberschaubare Regel- und Vorgabenkomplexe eingeschränkt werden darf. Sowohl räumliche, als auch zeitliche Einschränkungen müssen gering gehalten, verständlich und möglichst veränderbar sein. Es soll anregender Freiraum sein. Freiwilligkeit der Aktivitäten ist zur Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen der Zielgruppe sinnvoll.

Funktionsoffene Gegenstände, anregende, reizende Materialien ermöglichen experimentelles Handeln, öffnen ein Feld zur Überprüfung eigener gestalterischer Fähigkeiten.

Das Lernfeld muß in seinen Zusammenhängen überschaubar sein, damit freie Bewegung darin möglich ist, was selbstbestimmtes Handeln fördert. Gleichzeitig darf jedoch die Komplexität und Mehrdimensionalität nicht genommen werden. Vielgestaltigkeit und Intensität sinnlicher Wahrnehmungen soll vermittelt werden, was zu aktiver Wahrnehmung anregt, dazu, Lernstoff selber zu erschließen, statt wie gewohnt darauf zu hoffen, ihn als Konsumgut vorgesetzt zu bekommen. Das Lernmilieu sollte offen sein für gleichzeitige Aktivitäten auf unterschiedlichen Ebenen, räumlich erweiterbar.

Ästhetisches Lernen soll im **Bezug zur Lebenssituation** der Lerngruppe stehen, die Lebenswelt selbst kann Lernfeld sein. Die geforderte Lebendigkeit und Veränderbarkeit der Lernsituation, die Anknüpfung an die Lebenslagen der Zielgruppe macht es unsinnig, pädagogische Handlungen im Vor-

feld allgemeingültig planen zu wollen (vgl. Mayrhofer/Zacharias 1977, S.58ff.).

Ästhetische Erziehung ist **soziales Lernen**. Offene Gruppenstrukturen, in denen die Teilnahme freiwillig ist, sind eine gute Voraussetzung selbstbestimmten, interessengeleiteten Handelns. Das gemeinsame Gestalten von ästhetischen Gegenständen und Aktionen ermöglicht ästhetische Kommunikation in der Gruppe ebenso wie mit sich selbst. Es ermöglicht produktive Selbstwahrnehmung, gleichzeitig den Vergleich mit Fremdwahrnehmungen. Die Notwendigkeit von Kooperation zur Verwirklichung gemeinsamer Interessen wird natürlich erlebt, muß nicht fremdbestimmt gefordert werden. Gruppen sind Übungsfeld von Interaktion und Kommunikation.

Die Lernsituation sollte für heterogene Teilnehmergruppen offen sein. Sie sollte zugleich an den sozialen Handlungs- und Kommunikationstyp, gruppenspezifisches Verhalten und die individuelle Erfahrungsbiografie anschließen. Sie sollte auf vorhandene ästhetische Erfahrung aufbauen.

Es geht nicht darum, die Zielgruppe in ihrer Lebenswelt abzuholen, um sie in eine ästhetisch-abgehobene künstlich-schöne Kunstwelt zu (ver-)führen. Es soll ein **Experimentier- und Übungsfeld** angeboten werden, das mit ihnen in einem unmittelbaren Bezug steht, so daß die Erkenntnisse übertragen werden können. Ästhetische Erziehung soll so Anstoß und Begleitung für "gefühl-verstandenes Leben" (Selle 1990a, S. 26) sein.

Der unmittelbare Zusammenhang zwischen Individuum und Lebenswirklichkeit muß erhalten bleiben und bewußt gemacht werden.

Reißen die direkten Bezüge ab oder werden sie nicht mehr erlebt, so besteht die Gefahr, sich auch von den Folgen eigenen Handelns zu entfernen, die Verantwortung für das eigene Tun ist nicht spürbar: weder kann die Befriedigung, die aus erfolgreichem Handeln entspringt, erlebt werden, noch wird man sich negativen Folgen eigenen Handelns bewußt. Rücksichtslosigkeit, Verantwortungslosigkeit ist möglicherweise die Folge.

Selbststeuerung, **selbstbestimmtes Lernen** statt fremdbestimmter Wissensvermittlung, mit selbstgesteckten Zielen, eigenen, nachvollziehbaren Regeln, selbstaufgelegten Leistungsmargen, sichert, daß die Subjekte persönlich in das Geschehen verwickelt sind. Sie können so am ästhetischen Ge-

genüber ebenso wie am und im Prozeß etwas über sich erfahren. Das Wahrgenommene kann in die eigene Lebensgeschichte hineingenommen werden (vgl. Selle 1992, S.15).

Es kann so ein sensibler Spürsinn für das Leben mit und in der Wirklichkeit entwickelt werden (vgl. ebd.).

Ist Handlungskompetenz in künstlichen Situationen abstrakt erlernt, so bleibt sie bruchstückhaft und verkopft. Sie ist nicht auf ihre Brauchbarkeit in realen Situationen geprüft (vgl. Mayrhofer/Zacharias 1977, S.60).

Als besonders geeignete Methode ästhetischer Erziehung wird in der Literatur häufig die **Projektmethode** genannt. Das muß besonders vor dem Hintergrund der Schwierigkeiten ästhetischer Erziehung im schulischen Bedingungsrahmen verstanden werden. Sie bietet die Möglichkeit, inhaltsbezogen praktisch zu gestalten. Veränderndes Handeln führt in diesem Zusammenhang zu wahrnehmbaren, nachvollziehbaren Handlungserfolgen, die zwischen Individuum und Projekt verbindend wirken: Es kann sich damit identifizieren. Das Erleben eigener Fähigkeiten wird ermöglicht, Selbstvertrauen gestärkt. Die Orientierung am gemeinsamen Werk stärkt auch das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe (vgl. Fuchs 1986, S.89ff).

Projekte bieten ein Lernfeld, das in seinen Zusammenhängen überschaubar ist, was die freie Bewegung darin erleichtert und so selbstbestimmtes Handeln fördert. Gleichzeitig darf jedoch die Komplexität und Mehrdimensionalität nicht genommen werden, zum einen, um vielfältige Interessen anzuknüpfen, verschiedene Rollen und Perspektiven zu ermöglichen, zum anderen um den Wirklichkeitsbezug nicht zu untergraben. Projekte sollten in ihrer Struktur Ernstfallcharakter haben, dennoch bieten sie, als in sich abgeschlossene Gestaltungsvorgänge, Freiräume für experimentelles Handeln. Provisorien können eingesetzt und erprobt werden. Das Lernen darf chaotisch sein, in vorläufigen Stadien verweilen, sich verzweigen, sich interessengeleitet ausdifferenzieren. Es sollte keine Homogenität fordern, sondern Suchbewegungen, selbsttätiges Fragen und Entdecken ermöglichen. Es grenzt sich damit klar gegen unhinterfragt-passives Aufnehmen fremdbestimmter Lernstoffe als Konsumgut ab, wie es schulisches Lernen häufig kennzeichnet (vgl. Mayrhofer/Zacharias 1977, S.84).

In der Theorie wird die inhaltliche Ausrichtung der Projektarbeit nicht so deutlich, die Praxis ist von ihr abhängig, sie vernachlässigt sie nicht. Der Inhalt wird im Projekt zum Gegenstand gemeinsamer ästhetischer Aktivität, ist verbindendes Element zwischen Menschen und Themen (vgl. Fuchs 1986, S.89ff).

Das **Spiel** ist eine weitere Möglichkeit, ästhetisches Lernen zu fördern.

"Spiel ist (...) eine eigentümliche Mischung realer und fiktiver Momente mit der letztendlichen Wirkung, die Aneignung der realen Welt voranzutreiben" (Fuchs 1986, S.101).

Spiel ist ein Freiraum für experimentelles Handeln, auch für zufällige Erschließung. Gleichzeitig hat es Ernstfallcharakter bezogen auf die Spielsituation. Man muß in seinen Leistungen den Anforderungen innerhalb der Situation gerecht werden, kann sie mit den anderen messen, sich mit den Reaktionen der anderen auseinandersetzen. Spiel ist Lern- und Erprobungsfeld sozialer und kommunikativer Kompetenzen. Es bietet Raum für Phantasie und Kreativität, ist geschütztes Übungsfeld situationsbezogenen Handelns. Im Spiel erfolgt die Aneignung entfernter Wirklichkeit über Modelle. Die Welt, wie sie subjektiv wahrgenommen wird, fließt mit ein, wird reflektiert. Ästhetisches Lernen im Spiel geschieht durch sinnlich-praktisches Tun.

"Spiel bietet spezifische Möglichkeiten, die emotionale, kognitive, soziale und auch motorische Dimension der Persönlichkeit zu entwickeln. Es wird charakterisiert durch relative Freiheit von äußeren Zwecken, durch Freiwilligkeit, durch intrinsische Motivation. Es ist eine tätige, aktive Auseinandersetzung mit der natürlichen und sozialen Umgebung" (Fuchs 1986, S.102).

Das Ziel ästhetischer Erziehung im Spiel entspricht dem Sinn allgemeiner Spielpädagogik. Eine Rückvergegenständlichung abstrakt-symbolischer Begriffe wird ermöglicht, angeeignetes Wissen kann überprüft und objektiviert werden. Umgekehrt wird selbsttätige aktive Erkenntnis, Erleben eigener Fähigkeiten und Grenzen, ein stabiles Selbstbild, spielerisch aufgebaut (vgl. Mayrhofer/Zacharias 1976, S.98-101/Fuchs 1986, S.96-105).

Auch der Umgang mit **Massenkommunikationsmitteln** bietet Potentiale ästhetischer Erziehung: Über die gestalterischen Möglichkeiten mit elektronischen Medien hinaus bietet er die Möglichkeit vermittelter produktiver Selbstwahrnehmung, einer Reflexion. Aufzeichnungen eröffnen eine Ebene der Metakommunikation über die Beziehungsgestaltung, über ästhetische Aktivitäten und Ausdrucksformen. Die Komplexität und Vielgestaltigkeit sinnlicher Wahrnehmungen, die ästhetische Erziehung vermitteln soll, ist in der Arbeit mit elektronischen Medien nur bedingt gegeben. Dennoch ist der Umgang damit nicht abzulehnen. Vielmehr ist ein bewußter, kritisch-konstruktiver Gebrauch nur durch die aktive und reflektierte Nutzung, nicht aber durch die grundsätzliche Ablehnung, erreichbar.

Es ist nicht nur Aufgabe ästhetischer Erziehung, zu sensibilisieren, sondern natürlich ebenso, die Entwicklung der Kompetenz im Umgang mit Ausdrucksmedien zu fördern. sie ist Voraussetzung für Ausdrucksfähigkeit. Der Mensch benötigt Qualifikationen: Handlungskompetenz, Kreativität, Phantasie, um sich im ersten Schritt Wirklichkeit aneignen zu können und Lebenswelt entsprechend seinen Erkenntnissen gestalten zu können.

Fuchs warnt in diesem Zusammenhang davor, die Inhalte zu unterschätzen, soziales Lernen zuviel Bedeutung beizumessen. Er ist der Auffassung, soziale Beziehungen binden sich stark an gemeinsame Gegenstände und Interessen. Er ist der Ansicht, soziale Beziehungsfähigkeit, prosoziales Verhalten entwickle sich in der freiwilligen gemeinsamen Arbeit, erlerne sich nebenbei in gemeinsamer Gestaltungstätigkeit. Dieses Problem sieht er überwiegend in der Theoriebildung, in der Praxis liege der Schwerpunkt auf der Entwicklung ästhetischer Gestaltungsfähigkeit. Kooperation, Koordination, Kommunikation ergeben sich dabei ohne zusätzliche Aufforderung (vgl. Fuchs 1986, S.84-105).

**Kreativität** ist sowohl ein Ziel ästhetischer Erziehung, als auch ein Mittel ästhetischer Aktivität. Kreativität kann in diesem Zusammenhang definiert werden als Problemlösen durch erkennende und verändernde Tätigkeit, bezogen auf den aktuellen Sachverhalt. Beide Schritte laufen sowohl theoretisch-rational als auch praktisch ab. In einem möglichen weiteren Schritt wird die Lösung kommunikativ überprüft. Kreativität leistet so einen ent-

scheidenden Beitrag zur emanzipatorischen Funktion Ästhetischer Erziehung: Die Erkenntnis geschieht nicht zum Selbstzweck, sondern um selbstständig Widersprüche lösen zu können (vgl. Mayrhofer/Zacharias 1976, S.88/89).

Die **Phantasie**, hat einen ähnlichen Stellenwert, sie ist auch Ziel und Mittel. Sie "ist eine im Bewußtsein vorgefundene Alternative zur vorgefundenen Wirklichkeit" (Mayrhofer/Zacharias 1976, S.93).

Die Wirkungsweise der Phantasie wird kontrovers diskutiert: Phantasie wird als Mittel angesehen, sich die Dinge zu schaffen, die man nicht erreichen zu können glaubt, womit der Wunsch, sie dennoch zu erreichen, soweit befriedigt wird, daß er nie realisiert wird.

Phantasie wird andererseits als Chance geschätzt, Wünsche so klar werden zu lassen, daß man aktiv wird, um sie zu verwirklichen.

Es soll also nicht eine Phantasie gefördert werden, die zur Passivität, zum Rückzug in eine schönere Scheinwelt anregt, sondern eine, die Produktivkraft zum Handeln bereitstellt, dadurch, daß sie an Erfahrung anknüpft.

"Phantasie dynamisiert das Verhältnis des Menschen zur Wirklichkeit" (ebd. S.96).

Phantasie entzündet sich an Realität und richtet sich auf deren Veränderung. Damit solche Phantasie sich entwickelt, muß Realität veränderbar sein. Lernsituationen müssen veränderbar, gestaltbar, offen sein. Phantasie ist nicht mit Leistungsdruck vereinbar (vgl. ebd. S.90ff.).

Die Förderung der Kreativität stützt die Hoffnung, eigene Entwürfe gestalten zu können, durch die Erfahrung, eigene Phantasien und Vorwegnahmen experimentell verwirklichen zu können. Die Entwicklung der Kreativität kann zwar mit Hilfe künstlerischen Gestaltens gefördert werden, bezieht sich letztlich aber auf soziokulturelle Verhältnisse und Strukturen. Kreativität hat zugleich eine emanzipatorische Funktion, die Überwindung von Gegebenheiten möglich erscheinen läßt (vgl. ebd. S.242ff.).

Eigene Mittel und Methoden der Kommunikation, des Ausdrucks, der Selbstbestimmung, der Gestaltung und Veränderung sollen durch ästhetische Erziehung entdeckt, entwickelt und verfeinert werden.

Es geht nicht um kritische Rezeption, sondern um produktive ästhetische Aktivität. Ästhetische Erziehung befähigt zu ästhetischer Kommunikation,



zum aktiven Ausdruck. Sie vermittelt zu diesem Zweck den Umgang mit Ausdrucksmedien, ermöglicht so den selbstbestimmten Gebrauch.

Fuchs weist auf die emanzipatorische Wirksamkeit hin wenn er schreibt:

"Bildungsfunktion, Aufklärungsfunktion, Genußfunktion, Erkenntnisfunktion, Funktion der Ermutigung zu eigenem Handeln, möglicherweise über den Bereich hinaus, in dem diese Ermutigung zunächst stattfindet" (Fuchs 1986, S.87).

Sie hat eine befreiende Wirkung, löst aus Abhängigkeiten von Fremdbestimmung und ermutigt zu eigenen Wegen, zur individuell-selbstbestimmten Identität.

Auf die von Fuchs angeführte Bildungsfunktion gehe ich im folgenden Kapitel ein.

"Ziel könnte eine Kultur der Erfahrung und des Austauschs sein, in der sich die stumme Gewißheit ästhetischen Verstehens mit der Schärfe logisch-begrifflichen Denkens und den erklärten Haltungen gegenüber Wert und Sinn des Lebens zu einer (vielleicht widerspruchsvollen) Figuration neuer 'Rationalität' produktiv zusammenfänden" (Selle 1990a, S.18).

Die Integration von sinnlicher Wahrnehmung und logischem Denken, so gegensätzlich beide Fähigkeiten scheinen, ist Ziel ästhetischer Erziehung. Ein Verschwinden der Widersprüche dazwischen wird weder erwartet noch ist es gewollt, es geht vielmehr um wechselseitige Ergänzung von Sinnlichkeit und Rationalität, eventuell auch noch des moralischen Standpunktes, der Werturteile. Die Entwicklung transversaler Vernunft ist durch ihre Integration, nicht durch ihre Polarisierung zu fördern (vgl. Selle 1990a, S.14ff).

Ziel ist, den Gegenstand der Wahrnehmung zugleich zum Gegenstand des Denkens zu machen.

Ästhetische Erziehung soll ermöglichen, daß Menschen sich als Subjekte ihrer Lebensgeschichte auf individuellen, selbstbestimmten Wegen erleben. Die Fähigkeit, sich in seinen Lebenszusammenhängen kritisch wahrzunehmen, Urteilsfähigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit, sind notwendige Grundlagen zur Identitätsbildung; Fähigkeiten, die zu einem gelingenden Leben in

der aktuellen gesellschaftlichen Realität unerlässlich sind. Dies wird im zweiten Kapitel vertiefend thematisiert.

#### **1.4.2. Ästhetische Erziehung - Ästhetische Bildung**

Unter dieser begrifflichen Differenz liegt auch eine inhaltliche Abgrenzung. Mit der Wiederbelebung des Bildungsbegriffs in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre fand eine Überarbeitung des traditionellen Bildungsbegriffs statt, die ihn weitgehend von seinen Altlasten zu befreien versuchte. Auch der Erziehungsbegriff wurde aktualisiert und zu klären versucht.

Bildung wird zugleich verstanden

"als Übernahme einer (...) Kultur und zugleich als Selbstwerdung der Person mit eigener Identität. Hingegen meint "Erziehung" (mit Mollenhauer) die planvoll absichtlichen Einwirkungen, die ein bestimmtes Ziel voraussetzen, (...) das pädagogische Handeln, Bildung hingegen das Ergebnis dieser Bemühungen im Subjekt" (Staudte 1991, S.246).

Erziehung wird also als absichtsvoll-zielgerichteter Eingriff charakterisiert, in dem fremdbestimmte Lernziele nach vorgegebenen Plänen, mit festgelegten Methoden und nachvollziehbaren Strukturen, erreicht werden sollen. Erziehung läßt auf Interventionen Dritter schließen, die Fremdbestimmung implizieren, vorhersehbar und kontrollierbar sein sollten. Solche Vorstellungen lassen sich mit den Konzepten ästhetischer Erziehung nur schwer vereinbaren.

Der Bildungsbegriff verweist stärker auf die Eigenleistung des Subjekts. Eine Aktive Beteiligung der Adressaten an der Entwicklung der Lernziele greift die Intention auf, Ziele selber setzen, artikulieren und verwirklichen zu können. Der Stellenwert der eigenen (ästhetischen) Erfahrung für die Persönlichkeitsentwicklung, der Aspekt der Selbsttätigkeit zur Identitätsentwicklung wird deutlicher. Der Bildungsbegriff greift die Reflexivität dieses Prozesses mit auf. Er schließt die Offenheit von Lernprozessen, die individuellen Suchbewegungen, Richtungswechsel mit ein. Er beruht nicht auf der Gewißheit, anvisierte Erziehungsziele zu erreichen. Und doch meine ich, beide

Begriffe sind untrennbar verbunden: Ästhetische Erziehung soll zu ästhetischer Bildung befähigen, sie ist eine pädagogische Maßnahme mit dem Ziel, ästhetische Bildung als selbstinitiierten Prozeß zu ermöglichen (vgl. Staudte 1991/Selle 1990a, S.20ff).

"Im Fall der ästhetischen Bildung sind es vom kulturellen Umfeld ausgelöste Reaktionen des Einzelnen, der sich darin wahrnehmend und verarbeitend bewegt (und dabei selbst bildet)" (Selle 1990a, S.22).

In diesem Begriff wird weder die Fremdbestimmung einer gestalteten Situation, eines inszenierten Lernmilieus beleuchtet, noch scheint Erziehertätigkeit von Bedeutung.

Der Erziehungsbegriff steht offen dazu, fremdbestimmend Lernziele zu verfolgen, er engt ein, da ästhetisches Lernen weder planbar, noch seine Ergebnisse kontrollierbar sind. Ziel kann also lediglich der Prozeß ästhetischen Lernens sein, der die aktive Eigenleistung berücksichtigt.

Die Erzieheraufgaben in der ästhetischen Erziehung mögen zur Klärung beitragen. Pädagogen geben einen Rahmen für selbstbestimmten Aufbau einer Kultur der Umgangsformen. Sie akzeptieren selber Pluralität und Verschiedenartigkeit, fördern so Toleranz und Offenheit gegenüber Fremdem und Neuem. Ästhetik soll nicht das Sahnehäubchen des pädagogischen Alltags sein, sondern alles durchdringen, Element pädagogischer Praxis im Alltag. Nur so können Pädagogen der Aufgabe gerecht werden, Übertragbarkeit ästhetischer Erfahrung zu fördern, Selbstbildungsfähigkeit auch über die betretene Situation hinaus wirksam zu machen. Es ist Erzieheraufgabe, Räume zu öffnen, Situationen mit ästhetisch stimulierender Wirkung zu inszenieren, zu unterstützen, letztlich Hilfe zur Selbsthilfe, zur Selbsttätigkeit zu leisten.

Pädagogen schaffen durch Situations- oder Settinggestaltung einen Rahmen der die Individuen anregt, ihre ästhetischen Potentiale zu entdecken, zu entfalten, in dem sie sie nutzen können, in dem so Selbstbildung möglich wird. Emanzipatorisches Vermögen kann nur entdeckt werden, wenn die Erzieher keine all- und besserwissenden, bestimmenden Experten sind. Pädagogen müssen selber als Menschen, lernende Subjekte in Kommunikation, mit eigene Bezugskontexten erlebbar sein. Auch sie bilden sich in der Arbeit, in gemeinsamer ästhetischer Aktivität mit der Zielgruppe. Ästhetische Erzie-

hung hat letztlich das Ziel, zu ästhetischer (Selbst-)Bildung zu befähigen. Weder der Erziehungs- noch der Bildungsbegriff wird diesem Anliegen voll gerecht. Selle regt deshalb an, "von Versuchen zur Anstiftung oder von der Beihilfe zum ästhetischen Handeln und (Selbst-) Verstehen, darüber hinaus - im Fall des Gelingens - von Kooperation in ästhetischer Arbeit" (Selle 1990a, S.26) zu sprechen.

Häufig wird als Kritik an der ästhetischer Erziehung geäußert, sie habe keine wissenschaftlich-didaktischen Konzepte. Ich schließe mich Gert Selle an: Ästhetisches Handeln und Verstehen orientiert sich nicht an bildungsdidaktischen Richtlinien, sondern ist ein persönliches Experiment, entwickelt sich individuell, aus Erfahrungslust, soll Sinnpotentiale für weitere Bildungsprozesse erschließen, als Grundlage selbsttätiger Bildung. Selle regt an, sich nicht an eine wissenschaftliche Didaktik zu binden, sondern sie als "kritische Hermeneutik geglückter Praxis" (Selle 1990, S.11) zu entwickeln und lebendig zu halten (vgl. Selle 1990a, S.20ff./Aissen-Crewett 1990, S.85).

## **2. SOZIALPÄDAGOGIK VOR DEM HINTERGRUND GESELLSCHAFTLICHER BEDINGUNGEN VON KINDHEIT**

### **2.1. Professionelle Sozialpädagogik**

Mein sozialpädagogisches Selbstverständnis, die Grundlage meiner Handlungskonzepte, stellt mich mit meinen ganz persönlichen Fähigkeiten und Schwächen, individuellen Sinnhorizonten in ein Spannungsfeld verschiedener Bezugssysteme:

- Gesellschaftliche Bedingungen, zukünftige und momentane gesellschaftliche Anforderungen, Gesellschaftskritik
- die Zielgruppe mit ihren Bedarfslagen, ihren Lebenslagen und Perspektiven
- eine Institution mit Anforderungen, Vorgaben und Grenzen
- meine sozialpädagogischen Handlungskonzepte.

Ziel meines Tuns ist die Befähigung zu gelingender, autonomer Lebensführung, zur verantwortlichen Gestaltung der Lebensverhältnisse.

Die gesellschaftliche Situation ist Hintergrund sozialpädagogischer Tätigkeit, sie schafft die Notwendigkeit, stellt Ressourcenanforderungen, bedingt Problemlagen. Handlungsleitend kann im Rahmen präventiver Maßnahmen nicht die Anpassung der Individuen in die Gesellschaft sein. Dies würde die kritiklose Reproduktion der bestehenden Verhältnisse fördern. Ziel kann aber auch nicht sein, nur zu Gesellschaftskritik zu erziehen. Sozialpädagogik arbeitet auch präventiv, muß auf das kritisch reflexive Leben in dieser Gesellschaft vorbereiten, nicht ausschließlich Krisenintervention betreiben.

Es ist nicht nur Aufgabe von Sozialpädagogik, sich mit Individuen zu beschäftigen, zum gelingenden Leben in der Gesellschaft zu befähigen, sondern auch, sich mit der bestehenden gesellschaftlichen Situation auseinander zu setzen. Verhältnisse, die sozialpädagogische Hilfestellungen erforderlich machen, müssen einbezogen und bearbeitet werden.

Auf die gesellschaftliche Situation werde ich im Folgenden noch detaillierter eingehen.

Die Zielgruppen fächern sich durch die zunehmend komplexen Lebensstrukturen, durch die Anforderungen individueller Lebensführung, auf. Jede Altersgruppe, jede soziale Schicht kann zur potentiellen Zielgruppe werden, da Risikolagen nicht mehr randgruppenspezifisch sind. Jeder kann und muß sein Leben selber in die Hand nehmen. So kann jeder Mensch im Falle des Scheiterns zur Zielgruppe sozialpädagogischer Krisenintervention werden, zur Vorbereitung und Begleitung präventive Maßnahmen nutzen. Auf diese Problematik werde ich in den folgenden Kapiteln ebenso eingehen wie auf konkrete institutionelle Rahmenbedingungen der Jugendfarmen, als Arbeitsfeld professioneller Sozialpädagogen.

Im Folgenden umreiße ich grob theoretische Überlegungen zur Entwicklung sozialpädagogischer Handlungskonzepte: Koring unterscheidet "drei Grundformen pädagogischen Handelns" (ebd. 1992, S. 61): Das "Unterrichten, das Beraten und das Arrangieren" (ebd. S.62). Diese Aufgabe des aktiven sozialpädagogischen Handlungsgestaltens ist auf der Basis von sozialpädagogischer Interpretation zu bewältigen.

"Der Pädagoge muß sich durch das, was er beobachtet, und das, was er an fachlichen Inhalten weiß, ein Bild von dem machen, was in der pädagogischen Situation geschieht" (ebd. S.64).

Professionelle Pädagogen müssen dabei verschiedene Blickwinkel einbeziehen: Die Binnenbeziehung der Situation zwischen Klient, Struktur der gestalteten Situation, die Zielperspektive, die tatsächliche Dynamik, das eigene Empfinden, Agieren, die eigenen Intentionen. "Selbstreflexivität und Distanz im Umgang mit sich selbst" (ebd. S.65) sind unerlässlich, um handlungsfähig zu bleiben, pädagogische Problemfelder erkennen und verstehen zu können. Damit ist eine Fähigkeit, die Pädagogen brauchen bereits angedeutet: Die Reflexionsfähigkeit. Sie umfaßt aber nicht nur die Fähigkeit zur Selbstreflexion, sondern auch zu komplexem kritischem Denken: Sozialpädagogen sollten erziehungswissenschaftliches Fachwissen zur Erhellung ihrer alltäglichen sozialpädagogischen Erfahrungen nutzen, um neue, situationsadäquate Handlungskonzepte zu entwerfen. Ferchoff sieht zusätzlich eine Verbindungsmöglichkeit von Theorie und Praxis darin, daß ein "doppelter Rückriff des professionell Handelnden auf wissenschaftlich-universalistisches Regel-

wissen einerseits als auch auf partikularistisches, fallbezogenes alltagspragmatisches Handeln können andererseits" (Ferchhoff 1993, S.714) Grundlage von Handlungskonzepten sein soll.

Es ließe sich eine lange Liste dessen aufstellen, welche Fähigkeiten professionelle Sozialpädagogen auszeichnen sollten - viele bedingen sich gegenseitig oder schließen sich ein. Ich führe eine Sammlung derjenigen an, die mir besonders wichtig erscheinen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit:

**Soziale Fähigkeiten:** Die allgemeine Kompetenz zu sozialem Handeln muß zwar nach Koring mitgebracht werden, ist zusätzlich aber auszudifferenzieren (vgl. Koring 1992, S.68): Fähigkeit zur Interaktion, zur Kommunikation. Offenheit, Empathiefähigkeit, Gefühl für die Situation, sich und den anderen darin.

Wahrnehmungskompetenz für gruppensdynamische Prozesse, für individuelle Problem- und Risikolagen, für gesellschaftliche Hintergründe, sind ebenso wie Teamfähigkeit sowohl dort anzusiedeln, als auch bei den im Laufe des Studiums zu erarbeitenden spezifischen "pädagogischen"- und "fachlichen Kompetenzen" (ebd.). Zu ersteren zählt Koring diejenigen, die "mit institutionellem Lernen zu tun haben" (ebd.) und im Sozialpädagogik-Studium in den Hauptfächergruppen Didaktik, Methodik, Erziehungswissenschaften, Ästhetik und Kommunikation grundgelegt, in der praktischen Arbeit zum Können aufgebaut werden. Mit der zweiten ist die lebendige Aufnahme der gesellschaftlich kulturellen und der wissenschaftlichen Lage angesprochen, die auch über das Studium hinaus, Zeit der professionellen Tätigkeit, beibehalten werden muß.

Koring weist darüber hinaus auf die "administrative Kompetenz" (ebd. S.69) hin, er meint damit, daß Sozialpädagogen aktiv die Institution vertreten müssen, für die sie tätig sind. Auch umgekehrt ist es ihre Aufgabe, Menschen administrative Strukturen durchsichtig und handhabbar zu machen.

Professionelle Sozialpädagogen brauchen die Fähigkeit zur Metakommunikation als Basis reflektierter Handlung. Reflexionsfähigkeit, Beziehungsebene von Inhalten loslösen zu können, kritische Selbstwahrnehmung, sind entscheidende Bedingungen, eigene Denk-, Kommunikations- und Handlungsstrukturen in der pädagogischen Praxis vor dem Hintergrund von Theorien und Konzepten spiegeln und überarbeiten zu können, zu Gunsten einer

ständigen kritischen Diskussion der zugrunde liegenden Konzepte, der handlungsleitenden Ziele, um die Gefahr der Manipulation der Individuen einzugrenzen.

Ständig begibt sich professionelle Sozialpädagogik so in das Spannungsfeld zwischen dem Anspruch relativer Verallgemeinerung des Fachwissens und der individuellen, letztlich unvergleichbaren Problemlage des Einzelnen. Sie hat insofern ein doppeltes Mandat, als sie die Aufgabe hat, den einzelnen zum Leben mit riskanten Chancen zu befähigen, ihn aber gleichzeitig nicht in der Autonomie seiner Lebensführung zu schwächen. Koring faßt es so zusammen:

"Es kann für ihn (den Pädagogen A.H.) keine sichere Orientierung nur am Objektiven oder nur am Subjektiven geben. Die Vermittlungsaufgabe zwischen beidem und die Wahrnehmung eines anwaltlichen Mandates für den Adressaten im Sinne der Entwicklung seiner Selbsttätigkeit und seiner Fähigkeiten sind das zentrale Ziel jeder pädagogischen Tätigkeit" (Koring 1992, S.70).

In ihrer Reflexivität ist professionelle Sozialpädagogik lebenswelt- und lebenslagenhermeneutische Tätigkeit (vgl. Fechhoff 1993).

## **2.2. Menschliches Leben in der Postmoderne**

"Die Postmoderne ist diejenige geschichtliche Phase, in der radikale Pluralität als Grundverfassung der Gesellschaft real und anerkannt wird und in der daher plurale Sinn- und Aktionsmuster vordringlich, ja dominant und obligat werden. Diese Pluralisierung wäre, als bloßer Auflösungsprozess gedeutet, gründlich verkannt. Sie stellt eine zuinnerst positive Vision dar. Sie ist von wirklicher Demokratie untrennbar" (Welsch 1987b, S.5).

Diese optimistische Auffassung von Welsch läßt die negativen Seiten der Postmoderne - veränderte Anforderungsprofile für die Menschen im Zeitalter solcher Pluralität - außer Acht. Gesellschaftliche Realität, mit ihren sich wandelnden Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen, hat Auswirkungen



gen auf die Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums, seine Lern- und Lebenssituation, seine individuellen Erfahrungs- und Handlungsräume und damit unausweichlich auf seine Identitätsbildung. Sie ist Bedingungsrahmen für Problemlagen, Bezugspunkt des individuellen Ressourcenbedarfs, Hintergrund meines sozialpädagogischen Handelns.

Der gesellschaftliche Wandel vollzieht sich weder nur zum Nachteil für den Einzelnen, noch zielstrebig, gradlinig oder eindimensional. Er öffnet vielmehr vielen Menschen ganz neue Horizonte, vollzieht sich äußerst facettenreich und mehrdimensional. Diese Komplexität erfordert es, exemplarisch einige Aspekte dieses Wandels zu umreißen, um daran zu erläutern, welche Anforderungen sich an den Einzelnen bezüglich seiner Identitätsbildung stellen und welche Auswirkungen dieser Wandel auf die Situation des Individuums, der Familie, der Kinder hat.

Durch die fortschreitende Technisierung und Industrialisierung haben wir uns ein ökologisches Pulverfass aufgebaut und bauen noch. Die Berührungen von Mensch und Maschine, nicht nur im Straßenverkehr, sind oft lebensgefährlich, zugleich zeichnen sich auch gesellschaftliche Risiken vielfältiger Art ab, unter anderem dadurch, daß die gesamte ökologische und soziale Perspektive äußerst unklar und brüchig erscheint. Ein Geländer der Lebensführung, das einem mit der Geburt an die Hand gegeben wird, gibt es schon lange nicht mehr. Die tragende Großfamilie ist längst ausgestorben; die eigene Arbeitskraft muß selbständig qualifiziert und verkauft werden. Das Risiko der Arbeitslosigkeit besteht nicht nur für Menschen ohne Schulabschluß oder Ausbildung, sondern ebenso nach dem Studium - wegen Überqualifizierung - immer und für jeden. Der 'Markt für Arbeitskraft' schrumpft obendrein (vgl. Beck 1996). Familienbetriebe die den beruflichen Werdegang zwar vorschrieben, aber auch den Arbeitsplatz sicherten, werden immer weniger. Frauen sehen ihre Lebensaufgabe nicht mehr ausschließlich in der Kindererziehung; sie können oder müssen sich eigene Lebensentwürfe schaffen.

Zu jedem Schritt seines Lebensweges bieten sich dem Individuum vielfältige Wahlmöglichkeiten. Es ist gezwungen, sich selbständig und eigenverantwortlich zu entscheiden. Sollbruchstellen in der Biographie gilt es zu meistern.

"Zukunft kann nicht aus Herkunft abgeleitet werden" (Beck 1995, S.13).

Vor dem Hintergrund rasend schneller gesellschaftlicher Entwicklungen, sich ständig verändernder Arbeitsmarktlage, enger werdender Wohnperspektiven, drohender ökologischer Katastrophen, um nur einige Beispiele zu nennen, eine zunehmend schwierige Aufgabe.

Dem Individuum eröffnen sich "riskante Freiheiten" (Beck/Beck-Gernsheim 1994, Titel). Der Mensch lebt in einer ambivalenten Situation, in der die Bedeutung des Primären Netzes der Familie, früher ein einengendes, aber auch tragendes Gebilde aus Traditionen, Werten, auch Glaube, zurückgeht und die Freiheit eröffnet, eine eigene, unabhängige Identität zu gestalten. Zugleich besteht ein Zwang, eine eigene Identität aufzubauen, als Basis der Orientierung, als sicheren Standpunkt in den eigenen Lebensbezügen.

Es gibt nicht mehr den eindeutigen Verhaltensregel- und Handlungsmaßstab, der erfolgversprechend ist, sondern einen Pool möglicher Handlungsmuster und Kommunikationsstrukturen. Die alten Traditionen sind überholt, ein Wertewandel oder gar eine Pluralisierung der Wertesysteme findet statt. Die Familie ist in ihrer Bedeutung als deren generationsübergreifender Vermittlungsinstanz von Peergroup und Massenmedien zurückgedrängt worden.

Die eigene Identität ist Grundlage, um einerseits ein tragfähiges Beziehungsnetz knüpfen zu können. Andererseits bietet ein solches sekundäres Netz auch den Rahmen, die eigene Identität aufzubauen oder zu verfeinern (vgl. Keupp 1994). Der große Nachteil dieses individuellen Gestaltungsraums ist der Zwang zur Eigeninitiative, verbunden mit der Aussicht, im Falle des Scheiterns "selber Schuld" zu sein.

Um solche Netzwerke aufbauen zu können, braucht der Mensch vielfältige Ressourcen. Rauschenbach sieht zusätzlich folgendes:

"Die Schere zwischen selbst zu treffenden Entscheidungen und den dafür notwendigen Ressourcen vergrößert sich, das Risiko falsch getroffener Entscheidungen vermehrt sich" (Rauschenbach 1994, S.91/92).

Psychosoziale Sicherheit ist sowohl zur Schaffung solcher Netze unerlässlich, als auch ihr Gewinn.

Weiterhin sind materielle Ressourcen Grundvoraussetzung für die uneingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlich-kulturellen Geschehen. Hier steckt der treibende Keil im wirtschaftlich-sozialen Spalt, zwischen privilegierten und benachteiligten Lebensplattformen. Wer keine materiellen Ressourcen hat, dem entzieht sich ein großer Teil gesellschaftlicher Teilhabechance und damit die Möglichkeit, Beziehungen zu erproben und soziale Ressourcen aufzubauen, die von zentraler Bedeutung für die Errichtung eigener sekundärer Netze und sinnstiftender Bezüge sind, in denen eigenständig neue Regelsysteme, Normen, Werte und Ziele erarbeitet werden.

Welsch sagt mit Blick auf die Postmoderne: "Fortan stehen Wahrheit, Gerechtigkeit, Menschlichkeit im Plural" (Welsch 1987b, S.5). Es wird Aufgabe der Individuen sein, sich zwischen vielschichtig aufgespannten Wertehorizonten zurechtzufinden, eigene abzustecken oder zu entwickeln. Eine Herausforderung, bei der bereits erworbene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Ressourcen entscheidend sind. In Kooperation und Auseinandersetzung liegt ein Potential, eine konstruktive Konfliktfähigkeit zu erlangen, die hierfür unerlässlich ist. Keupp stellt diese Anforderungen in folgendes Bedingungsgeflecht:

"Die genannten psychischen, sozialen, und materiellen Ressourcen und Kompetenzen haben ein Gefühl des Vertrauens in die Kontinuität des Lebens zur Voraussetzung, ein Urvertrauen zum Leben und seinen natürlichen Voraussetzungen. Das Gegenbild dazu ist die Demoralisierung, der Verlust der Hoffnung, in der eigenen Lebenswelt etwas sinnvoll gestalten zu können" (Keupp 1994, S.346/347).

Keupp verweist hier auf den Stellenwert einer optimistischen Zukunftssicht, die durch stabiles Selbstvertrauen in die eigenen Gestaltungs- Veränderungs- und Mitbestimmungspotentiale gestärkt wird.

"Reflexivität, als das konstitutive Moment spätmoderner Identität, kann als Überwindung vorgegebener persönlicher Entwicklungsschablonen begriffen und als Potential der Emanzipation gefeiert werden. Sie kann aber auch als Verlust verlässlicher und unstrittiger Basissicherheiten der individuellen Lebensführung beklagt werden" (ebd. 1994, S.347).

Was für den einen eine chancenreiche Herausforderung ist, ist für den anderen eine riskante Überforderung.

Die Verantwortung für die eigene Identität liegt ausschließlich beim Individuum selbst, dennoch ist die Moderne, so Rauschenbach, auf die "Erzeugung gleichermaßen stabiler, zurechenbarer und kontinuierlicher wie flexibler anpassungsfähiger und unabhängiger Individuen [angewiesen, und damit] als Selbstanforderung auf den einzelnen Menschen zurückgeworfen" (Rauschenbach 1994, S.106). Gelingen und Fehlschlag sind so völlig in der Verantwortung des Einzelnen.

"Für die hier genannten Bedingungen und Bestimmungen des eigenen Lebens - funktional differenzierte Gesellschaft, (...) aktive und individualisierte Erzählform der Biographie, Selbstzurechnung auch im Scheitern, (...) Individualisierung, enttraditionisierte, experimentelle Lebensform - herrscht in der historischen Typologie des Sozialen das Etikett 'Postmodern' vor" (Beck 1995, S.15).

Die Bezeichnung der Postmoderne als "zuinnerst positive Vision" (Welsch 1987b, S.5, s.o.) soll damit ernsthaft in Frage gestellt sein. Diese Sicht wäre einseitig und verkürzt.

Auch in Folge weiblicher Emanzipation - Frauen haben individualisierte, an ihren eigenen Interessen orientierte Lebensentwürfe - ist ein Netz ehrenamtlicher oder freiwillig-solidarischer Unterstützung, das zu großen Teilen von Frauen getragen wurde, geschwächt. Unser Wohlstand ist ein weiterer Faktor, der Solidarität nebensächlich erscheinen läßt (vgl. Keupp 1994). Erziehungs- und Bildungssystemen fällt die Aufgabe zu, junge, oft sehr junge Menschen frühzeitig auf das Leben in dieser Gesellschaftsform vorzubereiten. Ebenso ist es Aufgabe der sozialen Dienste, die Folgen gescheiterter Lebensentwürfe abzumildern.

Rauschenbach stellt ferner die These auf, daß mitmenschliche Formen der Fürsorge überflüssig erscheinen und zurückgingen, da künstlich eingerichtete soziale Dienste diese Aufgaben erwartbar übernehmen würden. Die Menschen verließen sich bei ihrer Lebensplanung auf solche tertiären Netze, was der Individualisierung Vorschub leiste, da soziale Verantwortung abgegeben

würde und sich die Aufmerksamkeit allein auf das eigene Wohlergehen richtet (vgl. Rauschenbach 1994/Keupp 1994).

Rauschenbach hebt als prophylaktisch-vorbereitende "Unterstützungsaufgaben [die] zur Sicherung der individuellen sozialen Ressourcen [hervor,] d. h. die Stärkung derjenigen Basiskompetenzen, die notwendig sind, um als je einzelner im Prozeß der Individualisierung zu bestehen, um die individuell zugemuteten Risiken der eigenen Lebensführung und der eigenen permanenten Entscheidung unter Ungewißheitsbedingungen handhabbar zu machen" (Rauschenbach 1994, S.101): Ein Aufgabenfeld professioneller Sozialpädagogik.

### **2.2.1. Dimensionen aktueller Familienplanung und kindlicher Lebenslagen**

Unter den Vorzeichen der Individualisierung hat sich nicht nur das Anforderungsprofil zum Leben in dieser Gesellschaft geändert, was auch die Kinder betrifft, sondern die Kindheit generell. Postman spricht bereits Anfang der Achtziger Jahre vom "Verschwinden der Kindheit" (Postman 1983, Titel). Tatsächlich sind die Bedingungen kindlicher Lebenslagen drastisch verändert. Im Zuge einer gesellschaftlichen Entwicklung in der das "Individualprinzip Vorrang vor dem Sozialprinzip" (Ferchhoff 1994, S.194) gewinnt, hat sich auch die Situation der Familie in ihren äußeren Bezügen und inneren Strukturen gewandelt: Ein Gewinn der weiblichen Emanzipation ist, daß Kindereziehung nicht mehr allein zentrale Aufgabe der Frau ist. Lebensentwürfe von Frauen haben sich vervielfältigt, so es der Arbeitsmarkt erlaubt gehen viele so früh wie möglich wieder ihr eigenes Geld verdienen. Weibliche Identitäten fächern sich auf. 'Nur Mutter sein' ist nicht mehr die sinnstiftende Identität. Ein Kanon von sinngebenden, vielfältigen kulturellen Angeboten bietet Freiräume für vielgestaltige Identitätsentwürfe.

Zugleich würde die Vermutung, Paarbeziehungen seien vom Aussterben bedroht oder verfehlten die Interessenlagen der Menschen, die Sicht verkürzen. Sie sind vielmehr sehr gewollt:

"Die Liebesehe (...) ist die Antwort, die Wunschantwort auf das historische Zerschneiden der Gemeinsamkeiten und Verbindlichkeiten. Sie ist die Gegenindividualisierung, die mit der Individualisierung ihr Versprechen auf eine sinnliche, sinnvolle Zweisamkeit entfaltet" (Beck 1995, S.73).

Die Paarbeziehung ist so sehr hohen, multiplen Anforderungen ausgesetzt, die die individualisierten, auf ihre eigene Verantwortung, auf sich selbst gestellten oder zurückgeworfenen Subjekte an sie stellen. Die Erwartungen an eine Liebesehe sind klarer umrissen und unterscheiden sich von denen der alten Pflichtehe, die Bereitschaft oder die Fähigkeit, sie fortzusetzen, auch wenn sie ihr Soll nicht erfüllt, ist gesunken. "Der Rechtfertigungsmodus der Ehe ist nicht mehr traditional und materiell, sondern emotional und individuell" (ebd. S.72).

Aspekte, die dazu führen, daß Kinder häufiger in Ein-Eltern-Familien aufwachsen, und auch häufiger auf sich gestellt sind. Das Modell der Kleinfamilienkindheit hat seine überschaubare Allgemeingültigkeit zugunsten experimentell und individuell sich entwickelnder Zusammenlebensformen eingeschränkt. (vgl. Ferchhoff 1994/Beck 1995).

Ein weiteres Ergebnis der Individualisierung, das erhebliche Auswirkungen auf die Situation der Familie hat, ist die Wohnungsknappheit. Es ist nicht so, als wäre der Wohnraum in Relation zur Bevölkerung zurückgegangen, im Gegenteil: pro Einwohner steht mehr Wohnraum denn je zur Verfügung, er wird aber zunehmend von Einzelpersonen bewohnt. Der steigende Anteil an Einpersonenhaushalten führt aber nicht nur zu Wohnungsknappheit, sondern im zweiten Schritt zu einer Verteuerung, da Alleinstehenden oder doppelverdienenden kinderlosen Paaren relativ mehr Geld pro Haushaltsmitglied zur Verfügung steht, als Familien mit Kindern. Letztere sind so nicht in der Lage, mit Mietsteigerungen schritthalten zu können (vgl. Beck 1995, S.41).

Der Lebensstandard der meisten Familien ist hoch, dennoch ist Kindheit nicht problembefreit: Zum einen haben Eltern weniger Zeit für ihre Kinder - Priorität hat das eigene Leben - zum anderen haben sie weniger Kinder. Es treten gegenläufige Phänomene auf: Die wenigen Kinder sollen alle Hoffnungen erfüllen, die ihre Eltern in sie setzen. Wenn ein Einzelkind 'versagt' sind alle Hoffnungen dahin, kein zweites ist da, um die Enttäuschung abzu-

federn. Kinder sind Träger der Hoffnung auf eine bessere Zukunft, während sie von Zukunftsangst umgeben sind. Innerhalb der Risikogesellschaft ändert sich der Stellenwert gefühlsmäßiger Bindung (vgl. Ferchhoff 1994):

"Daß nichts mehr sicher ist, steht täglich in der Zeitung. Um so mehr werden Liebe, Ehe, Elternschaft zum zärtlichen Symbol einer erreichbaren Gegenwelt. Knappheit und Begehrtheit familialer Nähe bedingen sich und wachsen - paradox genug - mit den Wünschen und Zwängen der Individualisierung" (Beck 1995, S.77).

Ferchhoff spricht von "emotional aufgeladener Kindheit" (Ferchhoff 1994, S.205) und bezieht sich damit auf die Entstehung und Verästelung der Erziehungsidee seit der Aufklärung, auf die Erkenntnis der Bedeutung der Mutter-Kind-Bindung. Sie ist Zentrum des letzten familialen Netzstücks, der Kernfamilie, die im Krisenfall emotionales Rückzugsgebiet sein soll. Sie soll größtmöglichen Halt durch die Enge und Festigkeit emotionaler Bindung bieten und zugleich die Aufgabe erfüllen, Kinder zuversichtlich zu Verselbständigungsprozessen zu ermuntern, wofür sie wiederum ihre Beziehungsstruktur flexibel öffnen muß. Kinder haben heute einen veränderten Nutzen innerhalb der Familie. Sie sind zwar organisatorisch-strukturell und ökonomisch nicht mehr persönlich und direkt für die Pflege und Versorgung der älteren Generationen verantwortlich, dadurch aber nicht generell entlastet: ihre "Nutzenfunktion" hat sich in erheblichem Maße in "emotionale Bereiche" verlagert (vgl. ebd.). Kindheit findet so zwischen angstvollem Klammern der Familie, elterlicher Hoffnung auf pädagogisch untermauertes Rüstzeug, bezogen aus diversen Bildungsangeboten und Familienratgebern und perspektivlos freisetzender Hoffnungsknappheit, statt. Immer wieder kommt es zu massiven körperlichen, ebenso zu emotional-psychischen wie sozialen Verwahrlosungen.

Kindheit ist vielfach zu Leistungskindheit geworden. Ein Faktor ist ferner, daß Kinder auch Statussymbole ihrer Eltern sind, die teilweise mit Verbissenheit um die schulischen oder sportlichen Leistungen ihrer Kinder wetteifern (vgl. Postman 1983). Auch die Orientierung der Kinder in der Cique, an Idolen im Fernsehen ist ein Teil der Motivation, zum Beispiel kindliches Bewegungsspiel zugunsten des Leistungssports zu modifizieren. Hinzu kommt,

daß gleichzeitig die Freiräume für selbst organisierte Spiele im unmittelbaren Wohnumfeld enger und gefährlicher werden. Der Verkehr ist unübersichtlicher, lebensbedrohlich! Freiflächen sind funktionsorientiert gestaltet oder zugebaut und beparkt. Kindheit "ist anregungsarme, parzellierte Spielplatz- und Verkehrsteilnehmerkindheit, ohne noch Straßenkindheit zu sein, in der ehemals selbsteroberte Körper-, Gelände- und Umwelterfahrungen fehlen" (Ferchhoff 1994, S.205).

Gleichzeitig mit dem Schritt in den Leistungssport, treten Kinder häufig in Sportvereine ein. Sie knüpfen sekundäre Netze, deren Zentren meistens außerhalb des Wohngebietes liegen.

Kinder sind heute eine wichtige Zielgruppe der Werbung: Sie kaufen nicht nur selber, es wird für sie gekauft, und sie sind Geschmacks-, Mode- und Einkaufsberater vieler Erwachsener. Für viele Kinder ist Geld und damit Konsum an die Stelle elterlicher Zuwendung getreten. Das Fernsehen ist eine sehr beliebte Möglichkeit zu werben. Kinder werden als Konsumenten über optische Reize, Emotionen, unter Umgehung intellektueller Prüfung angesprochen. Kindlich-ästhetisches Empfinden wird nach Postmans Auffassung hier genutzt. Werbung, nicht nur im Fernsehen, sondern auf der Kleidung anderer Kinder, in Zeitschriften, auf Plakaten, im Radio usw., ist häufig so konzipiert, daß sie vermittelt, man käme durch den Konsum der angebotenen Ware in den Genuß gesteigerter sozialer Teilhabe.

Das Kind ist ein Marktfaktor. Zu diesem Zwecke soll es durch Werbung zur gedankenlosen Teilnahme an der Wegwerf- und Fast-Food-Gesellschaft erzogen werden. Bedürfnisaufschub, der Weg vom Wunsch zur Wunscherfüllung als prozeßhafte eigene Aktivität, die gleichzeitig die Erfahrung eigener Fähigkeiten als Steigerung des Selbstwertgefühls ermöglicht, wird durch Konsum umgangen (vgl. Ferchhoff 1994). Das Konzept scheint aufzugehen:

"Werbespots sind i. d. R. freilich nicht unbeliebt und werden selbst bei durchschnittlich cirka 900 gesehenen Werbespots pro Monat gar nicht als Belästigung erlebt" (Ferchhoff 1994, S.202).



Man kann von einer Inflation funktionalisierter Ästhetik sprechen, die unbemerkt als Konsum-Ästhetik subtile Manipulationen ermöglicht und erleichtert.

Kinder sind in die elterlichen Wohnungen zurückgedrängt, wo lautes, abenteuerliches Spiel nur zögernd oder gar nicht entsteht. Oder es ist verboten, weil die Gefahr, wegen begeistert-geräuschvoll spielender Kinder die Wohnung zu verlieren, wächst und die Folgen verheerend sein können. Fernsehen und Computer bieten sich an, die Kinder einzeln und leise zu beschäftigen.

Ein großes Feld veränderter kindlicher Spiel- und Erlebniswelten spannt sich hier auf zwischen Straßenverkehr, Wohnungsnot, gesellschaftlicher Situation, Freizeit- und Konsumverhalten, dem Sog des Fernsehens und Computers, in dem klassische Ideen kindlicher Wirklichkeitsaneignung nur noch bedingt zum Tragen kommen.

### **2.2.2. Spielumwelt in der Stadtkindheit - Computerspielwelt**

"Kindheit ist angesichts der spielzeug- und medienparkähnlichen Ausstattung etwa der Kinderzimmer und vornehmlich angesichts des Verlustes der Primärerfahrung und der symbolischen Mediatisierung des Alltags, Fernseh- bzw. Medienkindheit" (Ferchhoff 1994, S.200).

Ferchhoff weist darauf hin, daß diese Medien "zur Simulation von Wirklichkeit und sozialer Teilhabe" (ebd. 1994, S.201) werden. Während der Raum für Primärerfahrungen, selbstgestaltete, selbstbestimmte und aktiv erlebte Umweltaneignung kleiner, schlechter erreichbar, gefährlicher und inselhaft wird, expandiert die Medienwelt inzwischen bis in viele Kinderzimmer hinein. Hier werden wildeste Abenteuer vorgespielt, die nachzuspielen Kinder keine Möglichkeit haben.

Postman macht deutlich, daß Fernsehen Kindern offen die ganze Palette unkontrollierten erwachsenen Fehlverhaltens zeigt, obgleich es unbestritten ist, daß Kinder durch Nachahmung lernen, sich also am Verhalten der Er-

wachsenen orientieren. Eine Grundorientierung, Erwachsene wissen was richtig oder falsch, gut oder böse sei, kann Fernsehen Kindern nicht vermitteln. Darüber hinaus zeigt das Fernsehen ohne zu fragen, wer da guckt, reihenweise Darstellungen realer Gewalt, von Umweltkatastrophen, die den Kindern frühzeitig die Hoffnung auf eine gute Welt nehmen. Sie regen nicht nur Gewalt an, sondern entmutigen auch, die Initiative dagegen aufzubringen (vgl. Postmann 1983, S.111).

Die Trennung zwischen Erwachsenen- und Kinderwelt wird durch visuelle Medien gelockert, die unmittelbare Begegnung der Menschen und aller Altersgruppen durch die Spezialisierung der Lebenswelten nimmt zugleich ab. Die Aneignung der Realität durch eigene aktive Erfahrungen, durch selbsttätige Eroberung der Mitwelt, aus der Kinder Ich-Stärke, die Gewissheit der eigenen Potentiale und Grenzen gewinnen, ist gefährdet. Kindern steht der Zugang zur Erwachsenenwelt über die elektronischen Medien per Knopfdruck offen.

Ein weiterer problematischer Faktor der elektronischen Medien ist, daß die Beschäftigung mit ihnen teilweise nur allein erfolgen kann oder zumeist keine anderen Menschen notwendig sind. Sie können isolierend wirken, man muß sich nicht öffentlichen oder sozialen Regeln unterwerfen, Kontakte knüpfen. Sie fördern nicht ein Bewußtsein für die Bedeutung sozialen Zusammenhalts.

Die städtebauliche Entflechtung zerreißt Arbeitswelt und Lebensraum, ermöglicht nur bruchstückhafte Erkenntnisse im kindlichen Erkundungsradius. Zudem ziehen Straßen den Spielhorizont, trennen Wohnblocks wie Grenzen. Kinder können nicht gefahrlos zu ihren Freunden, sie sind in ihren sozialen Kontakten häufig auf die Hilfe der Eltern angewiesen, werden her-umkutschert oder müssen in der Wohnung bleiben.

"Verhäuslichte Kindheit", "Verinselte Kindheit" (Ferchhoff 1994) sind gängige und zugleich besorgniserregende Beschreibungen veränderter kindlicher Wahrnehmungs- und Sinnzusammenhangshorizonte. Dem kindlichen Spiel werden Räume vorgegeben, selbständiges Erobern ist kaum möglich. Die Gestaltung ist bereits abgeschlossen, eingegliedert in funktionsorientierte

Erwachsenenwelt. Spielerisches Eindringen in diese Bereiche wird als störend empfunden, auf Industriegeländen ist es ebenso verboten wie im Hochhausflur, auf Parkplätzen oder in Fußgängerzonen.

Spielplätze wurden eingerichtet, um die Kinder vor dem Straßenverkehr zu retten, aber unbetreute öffentliche Spielanlagen unterliegen derart strengen Sicherheitsvorschriften, daß sie der Abenteuerlust der Kinder nicht gerecht werden können. Auch sie sind fertig getsaltet, geben exakt vor, wo geschaukelt, gerutscht, geklettert, gematscht und gerannt werden darf. Sie lassen keinen Raum für die schöpferischen Möglichkeiten ihrer Besucher. Hinterläßt die Zielgruppe Spuren, eignet sie sich aktiv-gestaltend den Spielraum an, so spricht man von Beschmutzung und Zerstörung öffentlichen Eigentums und schließt den Spielplatz.

Freizeit wird in Sportvereinen, Musikstunden und anderen regelmäßig-verbindlichen Aktivitäten strukturiert und festgelegt, ist weniger frei zu gestaltende Zeit. Kindliche Erfahrungs- und Spielwelt zersplittert in inselhaft-zusammenhanglose Spezialräume und -zeiten. Durch die Erfindung des Videorecorders ist sie schon nicht mehr ganz so eng an das Fernsehprogramm geknüpft.

"Die 'Verinselung der Kindheit', also die raumunabhängige Inszenierung des heutigen Kindererlebens, die gleichzeitige Intimisierung von Kindheit, deren emotionale Aufgeladenheit, die Abnahme sozialräumlich gebundener und alltagsnaher Gleichaltrigenbeziehungen die Zunahme vertikaler, beruflich organisierter Erwachsenenbezüge von Kindern mit der sich ausweitenden Normalerfahrung öffentlicher Erziehung, die psychosozialen "Kosten" mißlungener familialer Kommunikation oder die qualitätsbezogenen Ungewissheiten öffentlicher Erziehung, Kurz: Die Folgen 'organisierter Kindheit'- Dies alles sind Merkmale und Potentiale der Risikolage 'Kindheit'" (Rauschenbach 1994, S.103).

Kinder erfahren in der sinnlich-praktischen Aneignung von Wirklichkeit unmittelbar und authentisch ihre Fähigkeiten und Grenzen, sie erarbeiten so wahrnehmend und gestaltend ihr Selbstwertgefühl, erlangen Selbstvertrauen,

was elementare Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung, die Identitätsbildung hat. Diese Möglichkeiten sind eingeschränkt.

Kinder machen zunehmend Sekundärerfahrungen, sie nehmen abstraktes Wissen auf, lassen sich durch die Massenmedien informieren, erleben und bestehen Bildschirmabenteuer in Scheinrealitäten. Sie können ihre Erfahrungen aber nur schwer in der lebendigen Wirklichkeit überprüfen. Der Drang nach spannenden Abenteuern ist schwer zu befriedigen. Spielräume sind eng und verplant, sie können nicht mit den Beispielen der Medienwelt konkurrieren. Es gibt wenig Freiraum und Notwendigkeit, Beziehungen zu anderen Kindern aufzubauen. Auf der Suche nach Abenteuern wie sie der Bildschirm vorführt, geraten Kinder häufig in gefährliche Situationen, Experimentieren mit Autos oder Drogen, schädigen sich selber oder zerstören Gegenstände. Vandalismus auf der Jagd nach dem berausenden Grenzerlebnis. Kindheit macht als solche professionelles sozialpädagogisches Handeln notwendig. Die Bedingungen der Kindheit, ihre Erlebniswelt ist zu verbessern.

### **2.3. Sozialpädagogik mit Bezug zu den Bedürfnissen der Kinder und der Kindheit**

Der geschilderte gesellschaftliche Background bietet meines Erachtens eine Basis für das Verständnis der Problematik. Er unterstreicht den sozialpädagogischen Handlungsbedarf.

Die 'Risikolage Kindheit' soll, als unterstützend- prophylaktische Maßnahme, abgedeckt werden, ferner die 'Risikolage Alleinerziehen', 'Eltern-Sein', 'Kind(er)-haben'. Krisenintervention, Notfallmaßnahmen im Falle gescheiterten Lebens sind schon für Kinder immer wichtiger, müssen erwartbar bereitstehen. Tertiäre Netze müssen auffangen. Außerdem müssen professionelle Angebote zur Vorbereitung auf zukünftige Bedarfslagen angeboten werden, was zugleich die Gefahr birgt, die gesellschaftliche Entwicklung in die eingeschlagene Richtung unkritisch voranzutreiben.

Die Spiel- und Erfahrungsräume im unmittelbaren Lebensraum der Kinder, die ihnen ermöglichen, ihre Umwelt selbsttätig zu erforschen und sie sich anzueignen, werden ihnen wohl kaum durch institutionelle Maßnahmen

vollständig zurückgegeben werden können. Auch Pädagogisch betreute Spielplätze haben nur ergänzenden Charakter zur Verbesserung kindlicher Lebensräume. Familie kann nicht immer die Ressourcen mitgeben, die Kinder für ein gelingendes Leben bräuchten, um die riskanten Chancen nutzen zu können. Dennoch: die gesellschaftliche Verantwortung für eine kindgerechte Erlebniswelt, die unentbehrliche Erfahrung in der Entwicklung der Identität ermöglicht, bleibt bestehen. Sozialpädagogen haben die Aufgabe, dieses Bewußtsein zu stärken, um die Situation der Kinder nicht ungewollt in die eingeschlagene Richtung zu drängen.

### **3. ERLBNISRAUM JUGENDFARM**

#### **3.1. Darstellung der Jugendfarmen**

Jugendfarmen und Kinderbauernhöfe sind pädagogisch betreute Spielplätze mit Tierhaltung für alle Kinder im Schulalter. Die Kinder besuchen die Einrichtungen in ihrer Freizeit, freiwillig und kostenlos. Jugendfarmen sind ein Angebot der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Es ist keine Anmeldung notwendig. Jugendfarmen sind ein Freiraum, der Kindern die Rahmenbedingungen für selbstgestaltete Freizeit bietet und pädagogische Betreuung gewährleistet.

Jugendfarmen sind Bauernhöfe für Kinder, mit möglichst artgerechter Tierhaltung, dazu gehören möglichst entsprechende Futterflächen, Garten und auch Freifläche, unstrukturierte, funktionsoffene Flächen, Wasserstellen, Gebäude, Werkstätten.

##### **3.1.1. Historischer Hintergrund**

Schon 1931 entwickelte C. Th. Sørensen die Idee, plädierte für "Freiflächen für Stadt und Land". 1943 wurde dann in Kopenhagen seine Idee verwirklicht, ein 'Gerümpelspielplatz' wurde eingerichtet: die Kinder konnten mit diversem 'Krempel', alten Autos, Holz und allem, was sich gebrauchen ließ, spielen.

Der Name wurde im Laufe des Entwicklungsprozesses mehrfach geändert: Es entstanden Bauspielplätze, später dann Abenteuerspielplätze. In Skandinavien verbreitete sich diese Idee zunächst kaum weiter, bis Lady Ellen of Hurtwood nach einem Besuch in Emdrup einen Artikel in der Picture Post veröffentlichte. Sie setzte sich für eine bedürfnisgerechte Spielumwelt ein. So wurde die Idee auch in Großbritannien bekannt, kam von dort noch einmal nach Skandinavien und auch nach Deutschland. In England entstanden die ersten "adventure playgrounds", sie gaben mehr als die Namensgrundlage für den ersten deutschen Abenteuerspielplatz, der 1967 in Berlin, Märki-sches Viertel gegründet wurde.

Bis 1971 existierten in Berlin schon acht Plätze, in der nördlichen Hälfte der Bundesrepublik kamen weitere hinzu, auf denen vielfach auch Tiere gehalten wurden. Sie hatten eine antiautoritäre Ausrichtung. Sie wurden durch aktive Eltern- und Studenten-Initiativen gegründet, die dem Freiflächenmangel entgegen wollten.

Nach dem zweiten Weltkrieg entstanden in den sechziger Jahren Trabantenstädte, große Wohnblocks, Straßen wurden gebaut, der Verkehr wurde dichter und schneller. Freiräume wurden enger und leblos, betonversiegelt, die Kinder konnten ihren Bewegungs- und Spieldrang nicht mehr in ihrem Wohnumfeld befriedigen, ihre Erfahrungs- und Entwicklungsräume wurden eingeschränkt, asphaltiert - Beweggrund nicht nur für die Eltern im Norden. Aus der Schweiz kam in den Fünfzigern die Idee der Robinsonspielplätze, die von Anthroposophen nach Stuttgart getragen wurde. Sie legten besonderen Wert auf die Vermittlung ökologischer Zusammenhänge, setzten deutliche Schwerpunkte in Tierhaltung und Landwirtschaft. Sie wollten der Entfremdung der Kinder von den Naturelementen entgegenwirken.

Nach konzeptionellen Auseinandersetzungen um Jugendfarm- und Abenteuerspielplatzideen gibt es heute eine Vielzahl völlig verschiedener Formen, die sich untereinander konstruktiv bereichern. Diese Pluralität wird geachtet und geschätzt.

### **3.1.2. Ziele der Jugendfarmen und konzeptionelle Grundgedanken**

Die Formulierung von Zielen in der Jugendfarmarbeit hat der Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze in seiner "Rahmenkonzeption für pädagogisch betreute Spielplätze" vorgenommen. Ich orientiere mich im folgenden daran.

Primärerfahrungen sollen ermöglicht werden, der Gebrauch der Sinne in ihrer ursprünglichen Form soll deren Entwicklung fördern: Der direkte Umgang mit den Naturelementen, mit Tieren und Pflanzen, bietet ein Feld für unmittelbares Umwelterleben, für Naturerfahrungen. Darüber hinaus bietet es die Chance, abstrakt gelerntes, durch Medien vermitteltes Wissen, zu ü-

berprüfen, in einen subjektiven Erfahrungsschatz im Bezug zu individueller Wirklichkeitserfahrung und Handlungskompetenz einzuordnen.

Wahrnehmungen werden nicht entsprechend den Ordnungsvorstellungen der Erwachsenen eingeschränkt, sondern so natürlich wie möglich zugelassen. Wahrnehmungen mit allen Sinnen sind gewollt. Nicht vermittelte, sondern unmittelbare Wirklichkeitserfahrungen werden gemacht, Freude an Erfahrungen häufig vernachlässigter Sinne erlebt.

Ein weiteres Ziel der Jugendfarmen ist die Förderung von Selbständigkeit und Selbsttätigkeit. Nicht fremdbestimmte Aufgaben sollen bewältigt, Lerninhalte konsumiert und Spielvorgaben reproduziert werden, sondern die Kinder sollen ihre Zeit selber gestalten, Aufgaben wahrnehmen, die sie selbständig bewältigen oder zu denen sie sich bei andern Hilfe holen. Sie sollen freispielen, ihre Ideen ausleben. Die Aufgaben, die sie freiwillig verantwortlich übernommen haben sollen sie selbsttätig erfüllen, bei Bedarf können sie sich Unterstützung holen.

Das Ziel der Entwicklung der Kreativität baut auf die vorherigen Ziele auf. Kreativität soll in diesem Zusammenhang verstanden werden als Problemlösefähigkeit und als Fähigkeit, Phantasien im Alltag umzusetzen. Vielfältige Möglichkeiten zum Experimentieren, zum Entdecken und Probieren ohne Leistungsdruck und fremdbestimmte Zielvorgaben, sind durch Offenheit für Improvisationen geboten.

Kindern sollen durch Jugendfarmen Möglichkeiten geschaffen werden, ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend ihren eigenen Bedürfnissen zu erweitern und zu vertiefen, sie haben unmittelbare Erfolgserlebnisse an bewältigten Aufgaben. Sie bekommen Gefühl für ihre Stärken und Schwächen. Sie entwickeln Selbstvertrauen auch durch Bestätigungen aus der Gruppe, das Selbstbewußtsein wird gefördert.

Selbstbewußtsein, die Gewißheit der eigenen Potentiale ist sowohl Grundlage als auch Ergebnis von Möglichkeiten echter Mitbestimmung in Gruppen, wie auch in größeren Zusammenhängen wie der Farmgemeinschaft. Jugendfarmen wollen die Mitbestimmung der Kinder. Die Strukturen der Farm und der Entscheidungsverläufe müssen den Kindern dazu durchsichtig sein, For-



derungen der Kinder prinzipiell umsetzbar sein und ernstgenommen werden. Die Kinder sollen dazu am Aufbau und an Veränderungen des Regelwerks beteiligt sein. Sie sollen eigene Gremien haben, die auch ohne Erwachsene tagen. Demokratisches Verhalten, kreatives Problemlösen, Konfliktfähigkeit, Toleranz, Kooperation und Kommunikation sollen in einem Lernfeld mit wirklichkeitsgemäßer Komplexität gelernt und geübt werden.

Eine Reduzierung der Konsumhaltung soll durch alternative Erfahrungen unterstützt werden. Der Wunsch nach "Haben" und "Verbrauchen" soll relativiert werden. Eigene schöpferische Kräfte zur Bedürfnisbefriedigung, werden entdeckt, Freude am Handeln erlebt. Die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse von Konsumwünschen zu unterscheiden, soll gefördert werden. Es sollen Potentiale angeeignet werden, die eigenen Interessen, Wünsche und Bedürfnisse im Sinne der Persönlichen Weiterentwicklung zu befriedigen.

Die menschliche Verantwortung gegenüber der Natur soll bewußt gemacht, Möglichkeiten aktiven Umweltschutzes vermittelt werden. Die Sensibilität für die Potentiale menschlichen Eingreifens in die Natur soll durch gestaltende Teilnahme an ökologischen Kreisläufen und gezielte Hervorhebung und Bekämpfung erfolgter Naturzerstörung, angeregt werden.

Ernährungsgewohnheiten sollen bewußter gemacht, sowie Alternativen vermittelt werden. Die Nahrungsmittel aus dem Garten, deren Verarbeitung und Genuß leisten einen wichtigen Beitrag, die Zusammenhänge der Nahrungsmittelgewinnung kennenzulernen.

Jugendfarmen fördern aktive Teilnahme an ökologischen Prozessen, fordern auf, Naturkreisläufe mitzugestalten. Zugleich werden die Jahreszeiten intensiv erlebbar, ebenso Geburt und Tod. Der Umgang mit Tieren ist dabei sehr hilfreich, ist außerdem für die emotionale und psychische Entwicklung als Schmusepartner, stiller Zuhörer, zum Kräfte messen, Reittier etc. wertvoll, auch für die soziale und die motorische Entwicklung ein reizvolles Übungsfeld. Domestizierte, "eingesperrte" Tiere müssen versorgt werden, sie zwingen auf nachvollziehbare Art zu Verantwortungsübernahme.

Die Entwicklung von Verantwortung soll auch sonst in überschaubarerem Rahmen gefördert und geübt werden: Die Tiere sind ein Übungsfeld der Verantwortung für abhängige Lebewesen. Sie sind ein Anreiz der Kinder,

letztlich auch aus eigenem Antrieb tätig zu werden, Eigenverantwortlichkeit zu erleben, sie auch für sich selber zu übernehmen, auch für Mitmenschen oder gemeinsame Aufgaben.

Das Sozialverhalten soll auch bezogen auf Konflikt- und Kooperationsfähigkeit, Solidarität und Toleranz gefördert werden. Jugendfarmen bieten ein vielfältiges Übungsfeld, da nicht Konkurrenzverhalten fördernder Leistungsdruck, sondern Interesse an der gemeinsamen Sache handlungsleitend ist. Betreuer sollen bei Bedarf Möglichkeiten zeigen, aber nur eingreifen, wenn Konflikte gewaltsam oder unfair ausgetragen werden.

Solidarisches Handeln, Zusammenarbeit sollen durch unbewertetes, freiwilliges Arbeiten als hilfreich erlebt werden, jeder kann seine individuellen Fähigkeiten einbringen und sie in der Gruppe messen, anderen vermitteln, Partner zur Verwirklichung eigener Interessen suchen.

Geschlechtsspezifische Rollenerwartungen werden auf Jugendfarmen nicht fortgeschrieben: auch Mädchen können mit Hammer und Nagel, mit Maschinen umgehen, Jungen können auch schmuse, träumen etc.. Gleichberechtigung wird gelebt. Jeder beteiligt sich im Rahmen seiner Fähigkeiten.

Die Mitarbeiter sollen dies ebenso vorleben und durch ihr Interventionsverhalten ständig reflektierend unterstützen, wie tolerant-akzeptierendes Verhalten. Die Kontakte der Kinder, die Kommunikation in der Gruppe, Problemlösungen wirken nicht immer effektiv, müssen aber toleriert werden, um den Kindern eigene Erfahrungen in experimentellen Denk- und Handlungsformen zu erhalten. So sollen Kinder lernen offen und tolerant für anderes und fremdes zu sein.

Jugendfarmen bieten ein vielfältiges Feld zum Aggressionsabbau, was den Aggressionsdruck in Konfliktsituationen abfedert. Kinder sollen ihre Aggressionen in körperlichen Aktivitäten ausleben, wenn sie sie nicht in sinnvolle Spiele und Arbeiten umlenken und in befriedigenden Tätigkeiten kompensieren können. Sie sollen befähigt werden, mit Aggressionen umzugehen und Konflikte gewaltarm, offen und fair zu lösen.

Über die motorischen Fähigkeiten hinaus, für die die Jugendfarm ein anregendes Erprobungs- und Übungsfeld ist, werden auch handwerkliche Fähig-

keiten und Fertigkeiten, der Umgang mit Werkzeugen und Materialien, erlernt und vertieft. Jeder soll ungezwungen entsprechend seinen Interessen, seiner Selbsteinschätzung, seinen Fähigkeiten, Grob- und Feinmotorik weiterentwickeln. Kinder sollen einen Handlungsraum für deren Erleben haben, Körpererfahrungen machen, ohne dabei beurteilt und benotet zu werden. Die Möglichkeiten dazu werden in unserer technisierten und virtualisierten Welt immer schwerer zugänglich.

Handwerkliche Techniken, Umgang mit verschiedenen Materialien werden auf Jugendfarmen zur Verwirklichung der Kinderideen erlernt. Nicht nur die Werkstatt bietet hier vielfältige Möglichkeiten, auch die Wolle der Schafe regt beispielsweise an, neues auszuprobieren, bekanntes anzuwenden, gekanntes anderen zu vermitteln. Dabei setzen nicht die Pädagogen Lernziele fest oder geben Inhalte vor, sondern die Kinder lernen und erproben entsprechend ihren Interessen und Bedürfnissen. Vorgaben ergeben sich allerdings aus der Platzhaltung (z.B. Renovierungen etc.) und aus der Tierhaltung: Es müssen Ställe gebaut werden, Zäune gezogen und Wiesen "beackert" werden; was jedoch letztlich auch zur freiwillig übernommenen Verantwortung gehört.

Der Besitz der Farm ist häufig gemeinsam aufgebaut, dadurch daß die Farm gemeinsam mit den Kindern wächst und lebt sollen sich die Kinder mit ihr identifizieren können, auch das Eigentum schützen und gemeinsam verantwortungsbewußt nutzen. Es ist eine wichtige Erfahrung, daß man nur nutzen kann, was man erhält, so ist es möglich, daß auf vielen Farmen fast alles allen zur Verfügung steht.

Jugendfarmen begreifen Kinder als mündige Menschen, sie fördern und fordern sie darin. Die Kinder können Kritik- und Urteilsfähigkeit entwickeln, es gibt Freiräume für ungewöhnliche Argumentationen, faires Aushandeln ist gewollt, Bestehendes ist hinterfragbar, auch veränderbar. Erwachsenenmeinung soll keine übergeordnete Allgemeingültigkeit haben.

Jugendfarmen sollen also ein offenes Freiraumangebot für Kinder und Jugendliche sein, sie sind ein Lebensraum, der ihnen Ausweichmöglichkeit aus der Enge städtischer Wohnungen und Wohnumwelten, vorgefertigter Betätigungs- und Spielfelder bietet.

Die Jugendfarmen sind eine Erweiterung kindlicher Erlebniswelten, darüber hinaus wollen sie aber auch Eltern ansprechen, sowie alle erwachsenen Menschen:

"Nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch die Erwachsenen sind gefordert, mit unserer Umwelt verantwortungsbewußter umzugehen. Sie sind verantwortlich für die Lebensbedingungen, die an die Kinder übergeben werden" (Rahmenkonzeption für pädagogisch betreute Spielplätze 1993, S.18).

Nicht nur Erziehung ist also Thema der Elternarbeit, sondern über Vorbildverhalten der Eltern hinaus auch deren individuelle Verantwortung für die Lebenswelt ihrer Nachkommen.

Nicht nur Gespräch und theoretischer Austausch, sondern auch praktische Erfahrungen sind gewollt. Eltern sind ehrenamtlich tätig, unterstützen die Einrichtung auch bei Aktionen der Gemeinwesenarbeit, gegenüber der Kommune, Ämtern, Geldgebern, Politikern. Sie lernen so andere Einrichtungen kennen, erwerben Fähigkeiten, sich aktiv für die Belange der Kinder einzusetzen.

Jugendfarmen leisten mehrdimensionale Gemeinwesenarbeit: Sie verbessern die Spiel- und Lebenssituation der Kinder im Gemeinwesen. Darüber hinaus müssen sie sich aber auch aktiv mit konstruktiver Kritik einbringen, sich mit Aktionen im Stadtteil beteiligen. Jugendfarmen müssen Kontakte zu anderen Kinder- und Jugendeinrichtungen knüpfen, um Knotenpunkt der Netze des Gemeinwesens, der Stadt zu sein. Auf Mitarbeiterebene ist Zusammenarbeit mit Pädagogen anderer Jugendeinrichtungen sinnvoll, es findet Erfahrungsaustausch und beispielsweise Stadtteilplanung statt. Auch mit den Kindern werden andere Jugendeinrichtungen besucht, Kontakte geknüpft. Jugendfarmen sind so Knotenpunkte terziärer Netzwerke, die verschiedene Ebenen verbinden.

Jugendfarmen sollen Begegnungsräume für Generationen, verschiedene Bevölkerungsschichten und Nationalitäten sein. Gemeinsame Aktionen, Feste, gemeinsames Arbeiten sollen Brücken schlagen und Vorurteile überwinden helfen.

Die Einrichtung muß, um Beziehungsarbeit zu ermöglichen, langfristig gesichert und kontinuierlich arbeiten. Verbindliche, erwartbare Arbeit ermöglicht wirksame verlässliche Netze. Ein fester Mitarbeiterstamm ist unerlässlich. Nur so besteht die Möglichkeit, intensive soziale Kontakte zu knüpfen, Vertrauen aufzubauen.

Kernstück der Konzeption ist die Offenheit: Sowohl der Besuch, als auch die Teilnahme an Aktivitäten sind freiwillig, die Gruppenstrukturen sind überwiegend offen. Die Teilhabe ist unabhängig von wirtschaftlichen, sozialen, geistigen und körperlichen Beeinträchtigungen möglich. Diese Offenheit fördert Integration, öffnet ein Begegnungsfeld. Sie fördert das Kennen- und Verstehenlernen dessen, was fremd und anders ist.

Die Kostenfreiheit des offenen Regelangebots ist zentrale Voraussetzung für die Offenheit, für die Unabhängigkeit von der wirtschaftlichen Lage oder den finanziellen Prioritäten und Steuerungsmöglichkeiten der Eltern. Prinzipien und Strukturen einer Konsumgesellschaft werden nicht weitergeführt.

Offenheit heißt auch Offenheit für die Ideen und Wünsche der Kinder: Die Einrichtungen sind veränderbar. Kinder und Jugendliche haben Einfluß auf die Aktivitäten und die Gestaltung der Einrichtung. Sie bleiben lebendig. Jugendfarmen bieten sich also nicht als Konsumobjekte an, sondern regen an, eigene Interessen zu entdecken, Vorstellungen zu artikulieren und umzusetzen. Das pädagogische Konzept geht von der Mündigkeit der Kinder aus, die Selbstbestimmungsfähigkeit der Kinder soll geweckt und gefördert werden. Strukturen und Regelwerke werden mit den Kindern entwickelt, bleiben veränderbar, sind so nachvollziehbar. Entsprechend gibt es Mitbestimmungsgremien, die konzeptionell verankert sind.

### **3.2. Erlebnisfelder auf der Jugendfarm**

Es lassen sich unterschiedliche Erlebnisbereiche und Aktivitätenschwerpunkte auf den Jugendfarmen abgrenzen, die grundsätzlich auf Jugendfarmen möglich und gewollt sind, obgleich sie nicht in allen Einrichtungen in dieser Vielzahl vorhanden sind. Im folgenden werde ich versuchen, die gro-

ße Spannweite der Möglichkeiten in ihrer Vielfalt zu erfassen und in Schwerpunkte zu gliedern. Es gibt Überschneidungen der Schwerpunkte, die sich aber nicht vermeiden lassen, sie sind lebendige, gewollte Realität der Einrichtungen.

### **3.2.1. Naturelemente, Tiere und ökologische Kreisläufe**

Kinder sind täglich ökologischen Problemen ausgesetzt. Wasser ist nur einigermaßen genießbar, wenn es gründlich geklärt und aufbereitet ist, die Luft ist verschmutzt und stinkt, Erde ist zugestampft. Verbrennungsprozesse beschweren diese Probleme, dennoch ist der Umgang mit Feuer den Kindern verschlossen. Dieser Verlust wird uns kaum noch bewußt, wir haben uns daran gewöhnt. Wir nutzen intensiv die Natur, ohne ihre Elemente, ihre Kreisläufe bewußt zu erleben, ohne so den Schaden zu bemerken, den wir anrichten, unser ausbeutendes, zerstörerisches Verhalten zu spüren.

Jugendfarmen bieten Raum und Anregung für intensives Erleben der Naturelemente.

Die Erde wird beim Buddeln im Garten mit ihren Strukturen gesehen, gefühlt, sie duftet, wenn es nach längerer Trockenheit regnet. Sie ist Nährboden menschlicher Lebensmittel und wird als solcher erlebt und bearbeitet.

Auch Tierfutter wächst auf der Erde, verzehrt ihre Nährstoffe, in deren Rückgewinnung sich Menschen einmischen. Die Düngung mit Mist oder besonders mit Gülle ist bei aller Natürlichkeit nicht unbedingt unschädlich, wird aber auf Jugendfarmen gezielt in ökologisch sinnvollem Maße betrieben. Nach Möglichkeit wird der Mist vor dem Ausbringen kompostiert, so daß keine Überdüngung möglich ist, außerdem die Entstehung von Humus erlebbar wird.

Die Erde wird auch als Lebensraum von Tieren erfahren. Regenwürmer kriechen darin, machen aus Mineralien und Humus ihre Haufen. Die Kinder finden Würmer und Insekten, Gänge von Wühlmäusen und anderen Tierchen.

Die Kinder spielen im Sand, matschen, kneten, modellieren mit Ton, ein gestaltbares Element wird auf der Jugendfarm in dieser Vielfalt kennen und schätzen gelernt.

Auch Wasser ist Spiel- und Experimentierelement, zum Planschen, Stauen, als Lebensgrundlage und als Lebensraum für Pflanzen, Tiere, Kleinstlebewesen.

Man kann darin schwimmen, wenn man sich ein Floß baut kann man darauf trocken fahren. Wasserschlachten im Sommer, Eishacken im Winter, damit man Eisschollen fischen und herumtragen kann. Gewässer werden erkundet, erlebt und gestaltet, Biotop angelegt und geschützt.

Auf der Jugendfarm werden auch mit dem Feuer Erfahrungen gesammelt. Offene Feuerstellen stehen zur Verfügung, ermöglichen Experimente. So werden auch die Gefahren erkannt und vermeidbar, die Kinder lernen, verantwortlich mit dem Feuer umzugehen. Sie bringen Eisen zum Glühen, um zu schmieden, verbrennen um zu zerstören, backen Stockbrote. Sie schreiben mit Ruß oder gühendem Stahl auf Holz. Das Feuer fasziniert die Kinder, aber es ist gefährlich, deshalb ist es meistens verboten zu zündeln. Auf den Jugendfarmen lernen sie, es anzuzünden, anzufachen, es zu löschen. Sie verbrennen sich auch mal die Finger. Es wird ihnen zugetraut, damit umzugehen.

Die Luft ist meistens nur als Wind spürbar. Einige Farmen nutzen Windenergie. Auf der Farm ist die Luft Teil des Erlebens, natürliche Lufttemperaturen müssen hier im Freien erlebt werden, es klingt banal, ist aber zunehmend etwas besonderes im menschlichen Erlebnisalltag: wir befinden und die meiste Zeit in beheizten Räumen, die Luft steht still darin, immer mehr Räume sind klimatisiert. Da sich das kindliche Spiel zunehmend in Innenräume verlagert, ermöglicht allein das Spiel Freien schon ein besonderes Lufterlebnis.

Ich habe schon erwähnt, daß der Garten wichtig ist. Ich will verschiedene Formen des Gartens und Gärtnerns unterscheiden: den Ziergarten, den Erfahrungsgarten und den Nutzgarten.

Als Ziergarten bezeichne ich beispielsweise Blumenbeete, die sind evtl mit Steinen, Wurzeln etc. aufgelockert und gestaltet. Mit Erfahrungsgärten meine ich die, bei denen es um Anregung der Sinne geht. Es gibt spezielle Sinnespfade, die man barfuß mit verschlossenen Augen begeht, betastet, er-

fährt. Der Pfad kann mit Sand, Matsch, Wasser, Kies, Gras, Erde, Rindenmulch, Platten felderweise belegt sein, er wird durch das Tasten mit den Füßen erlebt und erfahren. Ebenso ist ein Duftgarten aus verschiedenen Blumen gemeint, eine Schmetterlingswiese, ein Kräutergarten, ein Steinfeld (vgl. Kükelhaus 1982).

Auch der Nutzgarten ist ein Erfahrungsgarten, er ist aber eben vorrangig Nutzgarten. Dort bauen die Kinder Obst und Gemüse biologisch an, Futter für die Tiere genauso wie Nahrungsmittel für Menschen, die in der Einrichtung verarbeitet werden, gekocht, konserviert, gelagert, gegessen.

Die Tierhaltung macht auch das "Gärtnern" im großen Rahmen notwendig: die Landwirtschaft. Grünlandbewirtschaftung mit Mist streuen, Weidepflege, Heuernte, Gras mähen sind wichtige Bestandteile der Arbeit.

Die Tierhaltung ist ein weiteres, zentrales Erlebnisfeld auf Jugendfarmen. Viele Kinder haben keine unmittelbare Beziehung zur Natur, Lebenszyklen sind ihnen fremd, Geburt und Tod erleben sie selten. Die gestaltende Teilnahme an Naturkreisläufen in Form von Gartenarbeit ist Kindern und Jugendlichen selten nahe zu bringen, abgesehen davon, daß nicht jeder einen Garten hat. Die Tiere bieten einen Anreiz, natürliche Lebensprozesse wie selbstverständlich mitzuleben. Sie sind vom Menschen abhängig, erfordern Verantwortungübernahme: sie müssen täglich gemistet und gefüttert werden, brauchen Pflege, kranke Tiere müssen versorgt werden.

Entscheidungen sind zu fällen, beispielsweise, ob ein Tier Nachwuchs bekommt und was damit geschieht, wenn er größer wird, wie mit alten oder kranken, eventuell chronisch erkrankten Tieren umgegangen wird. Schmeiße ich ein Tier weg, wenn es ausgedient hat und nichts mehr leisten kann, nur Arbeit macht und Geld kostet? Schaffe ich mir so Platz für ein neues, junges, süßes Tier? Ethische Fragen, die sich Menschen auch für die eigene Gattung stellen müssen.

Die Kleintiere sind besonders geeignet, Bedürfnisse nach Zärtlichkeit zu befriedigen, mögen Zuwendung, erwidern sie aktiv oder passiv durch ihr weiches Fell, ihre Körperwärme. Dennoch wird auf Jugendfarmen Wert darauf gelegt, zu vermitteln, daß sie nicht nur zum Kuschneln, Spielen, Reiten geboren sind, sie brauchen auch mal Ruhe, müssen sich zurückziehen dürfen, denn sie leben, können nicht rücksichtslos "konsumiert" werden.



Die körperliche Arbeit, die den Kindern durch die Verbindung mit dem Tier Freude bereitet, fördert die körperliche Entwicklung und gibt zugleich die Möglichkeit, die eigenen Kräfte zu spüren, stärkt so das Selbstbewußtsein.

Ich möchte die Tiere grob unterscheiden in Kleintiere und Nutztiere, in wehrlose Schmuser und wehrhafte Tiere.

Meerschweinchen und Kaninchen sind einigen Kinder bekannt als Schmustiere, sie bieten besonders ängstlichen Kindern einen leichteren Zugang zum Kontakt mit Tieren, zur Überwindung ihrer Angst, zur ersten Befriedigung ihres Zärtlichkeitsbedürfnisses durch ein Tier. Auch mutige, große und im Umgang mit Tieren erfahrene Menschen schmuse gerne mit ihnen, träumen und kuscheln.

Sowohl Schmuser als auch Nutztiere können die Raubtiere auf Jugendfarmen sein: Katzen als lebende Mausefallen, Hunde zum Hüten oder als Wächter, Frettchen - Kaninchenjäger, sie schmuse häufig sehr gerne, sind aber auch sehr wehrhaft, können klare Grenzen setzen, wenn sie nicht gestreichelt werden wollen. Viele Kinder haben anfangs Angst vor ihnen.

Etwas besonderes ist das Geflügel: die männlichen Tiere - und entgegen der allgemeinen Weisheit nicht nur die Gänse, sondern auch Hähne und Puter - haben oft einen ausgeprägten Beschützerinstinkt. Die Bisse können sehr schmerzhaft sein, aber auch ein Flügelschlag ist nicht zu unterschätzen. Sie können aber auch sehr verschmust und anhänglich sein; Federn zu berühren und zu streicheln ist für viele Kinder eine ganz neue Erfahrung. Auch Geflügel sind Nutztiere, sie legen Eier, sind auch ganz nahrhaft.

Nutztiere im engeren Sinne sind auch Ziegen, die man melken kann, ebenso Schafe, die Wolle liefern und Schweine, die man ebenso wie die anderen Nutztiere schlachten kann. Kühe die Milch geben, Kälber kriegen und groß ziehen, gibt es leider recht selten auf Jugendfarmen. Die Kinder können auch diese Tiere streicheln, besonders mit den Jungtieren schmuse, spielen und toben, sie zähmen und erziehen. Die Basis menschlicher Kultur wird hier erlebbar, gelebt. Die Realität menschlicher Ernährung, die Kreisläufe der Natur - unter menschlichem Einfluß.

Auf fast allen Jugendfarmen werden Ponies, Esel oder Pferde gehalten. Natürlich sind auch die Pferde Nutztiere, sie bieten vielfältige Möglichkeiten: Führen, Longieren, Reiten, Voltigieren, Kutschieren, Ackern und vieles

mehr. Der Umgang mit Pferden, Ponies oder Eseln bringt einige Besonderheiten mit sich: Sie sind größer als die anderen Tiere, häufig viel größer als die Kinder selber, dennoch ist der Umgang mit ihnen unmittelbarer, sie werden nicht wie Kühe, Ziegen, Schweine, Schafe auf die Wiese getrieben, mit einem Stöckchen oder lauten Rufen, sie werden am Kopf geführt. Erfahrungen von Macht und Ohnmacht, Angst und Selbstüberschätzung sind möglich, sie wirken massiv auf das Selbstvertrauen.

Nicht umsonst gewinnt das therapeutische Reiten an Bedeutung, es wird sehr erfolgreich bei Kindern mit Haltungsschwächen, bei verhaltensauffälligen und behinderten Kindern praktiziert. Nicht nur das Reiten, sondern auch die Versorgung, Pflege, allgemein der Umgang mit Pferden hat eine deutlich gesundheitsfördernde Wirkung auf Geist, Körper und Psyche. In der Stallarbeit wie auch beim Reiten selber bewegen sich die Kinder, sie spüren die eigenen Kräfte, eine Stärkung für das Selbstbewußtsein. Es wird auch die Fähigkeit, dem Tier eigene Stimmungen zu vermitteln erlebt. Pferde reagieren auf Ängstlichkeit, Aggressionen, selbstsicheres Auftreten des Kindes. Das Pferd reagiert unmittelbar und authentisch, es wirkt unbewußt erzieherisch. Kinder müssen am Pferd ihr eigenes Verhalten reflektieren. Wenn sie eine Beziehung zum Pferd haben wollen, müssen sie bei sich anfangen, erst dann können sie gezielt auf das Tier einwirken. Das Verhältnis ist unmißverständlich ein einseitiges, das Kind will etwas von dem Pony, also muß es eine Ebene der Kommunikation finden oder schaffen, sonst wird das Tier nichts für es tun. Eine Beziehung die hohe Anforderungen stellt, ohne fremden Leistungsdruck.

"Beim Umgang mit Pferden sind Kinder, ohne daß sie dazu aufgefordert werden müssen, aufmerksam, konzentriert und für Umweltreize hochgradig sensibilisiert" (Hocke 1992, S.86).

Der ganze Körper wird beim Reiten durch den Rhythmus des Pferdes passiv gymnastiziert, gelockert, gestärkt, ohne daß die Kinder es als lästig empfinden, dazu gezwungen werden müssen. Beim Reiten ohne Sattel, was auf Jugendfarmen sehr verbreitet ist, spürt das Kind die Bewegung, das weiche Fell und auch die entspannende Wärme des Ponies unmittelbar. Es hält Gleichgewicht. Das selbsttätige Reiten erfordert darüberhinaus den aktiven

bewußten Gebrauch aller Körperpartien, bewußter Bewegungskoordination, die Kinder richten sich auf.

Beim Kutschieren ist der Kontakt nicht unmittelbar gegeben, die Einflußmöglichkeiten eingeschränkter, Rhythmus und Geschwindigkeit sind aber ebenso spürbar, die Bewegungen müssen genauso bewußt geschehen, besonders die Stimme gewinnt an Bedeutung für die Kommunikation mit dem Pferd.

Auf Jugendfarmen leben Ponies. Sie sind nicht so umgänglich, vielleicht auch nicht so gelehrig wie Pferde, erleichtern aber den Kindern den Zugang zu diesen großen Tieren. Die Kinder können die Ponies selber halftern, putzen, satteln, sogar über den Rücken gucken. Im Umgang mit großen Pferden brauchen besonders kleinere Kinder immer Hilfe von Großen.

Es ist wesentlich unkomplizierter, Ponies artgerecht zu halten, wie es Prinzip der Jugendfarmen bezüglich aller Tiere ist. Sie sind robuster, sind auch leichter in Herden zu halten, haben ein ursprünglicheres Sozialverhalten. Sie sind auch genügsamer, brauchen eigentlich keinen Hafer, sie werden von Heu satt.

Es geht nicht um die Errichtung eines Streichelzoos oder eines Ponyhofes in dem man für Geld alles haben kann und sich um nichts weiter kümmern muß, sondern um artgerechte Tierhaltung unter pädagogischen Gesichtspunkten. Es werden so Lebenszyklen begreifbar, Tiere werden geboren, alte Tiere sterben, einige werden getötet oder geschlachtet und gegessen. Naturkreisläufe werden mitgestaltet, Lebensräume geschaffen. Auch im Umgang mit den Tieren ist Zusammenarbeit der Kinder, Teilen, Rücksichtnahme zu Gunsten der Gruppe, die ein gemeinsames Interesse hat, unerlässlich und wird von den Kindern als sinnvoll erlebt. Die Aufgaben und Möglichkeiten sind meistens vielfältig genug, so daß alle etwas finden.

### **3.2.2. Handwerk und Hüttenbau**

Die Tierhaltung ist ein Anlaß für Kinder auf Jugendfarmen, zu bauen. Neue Ställe werden gezimmert, vorhandene umgebaut, renoviert, verändert. Mädchen werden durch ihren Bezug zu den Tieren angeregt, zu bauen, hand-

werkliche Fähigkeiten zu erlernen. Handwerkliche Betreuung ist notwendig, Fähigkeiten vom Hüttenbauplatz werden angewendet, auf ihre Tauglichkeit überprüft, neue Techniken werden gelernt und entwickelt, die beim Hüttenbau nützlich sind. Der Sinn dieser Arbeiten ist für die Kinder unmittelbar erlebbar, er motiviert sie, auch körperlich schwere Arbeiten zu machen.

Jugendfarmen bieten Werkstätten mit vielfältigen Möglichkeiten an, verschiedene handwerkliche Fähigkeiten können erlernt werden, sie erleichtern den kreativen Umgang mit Werkzeug und Material. Ziel ist nicht die perfekte Produktion von Werkstücken, sondern die experimentelle Materialerfahrung, darin die Selbsterfahrung.

Der Umgang mit Maschinen erfordert fachliche Anleitung und gegebenenfalls auch ständige Betreuung bei der Handhabung, dennoch wird das Arbeitsergebnis nicht vorgegeben. Die Betreuer geben Tips und Hilfestellungen, achten auf die Einhaltung der Sicherheitsvorschriften, unterstützen die Kinder in ihrer Selbsttätigkeit.

In der Holzwerkstatt werden Nistkästen, Tierhäuschen, Stelzen, Möbel, Kisten und vieles mehr gebaut, Stühle repariert, geschnitzt und gedrechselt.

Die Metallwerkstatt umfasst häufig die Fahrradwerkstatt, die Fahrräder der Kinder werden hier repariert, neue aus Sperrmüll zusammengebastelt, Seifenkisten, Karren und Phantasiegefährte zusammengeschaubt und geschweißt. Kutschen und Traktor müssen hier zur Inspektion. Auch schmieden kann man in mancher Werkstatt, Ponies und Pferde werden beschlagen, Eisen erhitzt, bis es funkensprühend verbrennt, rot- oder weißglühend mit dem Hammer auf dem Amboß geformt wird.

Einige Farmen haben eine Tonwerkstatt, Drehscheiben zum Töpfern, einen Ofen zum Brennen. Plastisches Getalten, Matschen, einen eigenen Becher machen, sind elementare Erfahrungen kindlicher Gestaltungsmöglichkeiten. Sie werden durch andere künstlerische und kunsthandwerkliche Angebote ergänzt, wie Malen und Basteln, Kerzen machen, Nähen oder auch Körbe flechten. Dies sind nur einige Beispiele aus einer fast endlosen Fülle von Möglichkeiten.

Die Verarbeitung von Wolle ist eine Besonderheit, Spinnen, Weben, Färben, Sticken, Filzen, vieles ist möglich und mit der Wolle eigener Schafe reizvoll und interessant für die Kinder. Techniken, die in Vergessenheit geraten sind.

Nicht nur das klassische Handwerk wird vermittelt, viele Farmen haben eine Medienwerkstatt, in der gedruckt werden kann, Farmzeitschriften entstehen, ein Fotolabor, Diaprojektor, für die Diaschau. Video- und Soundanlagen sind zwar selten im Besitz der Einrichtungen, sie werden zur Arbeit ausgeliehen, Dokumentationen werden produziert, mit Bildern und Tönen, Stimmen und Geräuschen experimentiert, Filme gedreht.

Handwerkliche Fähigkeiten, Sicherheit im Umgang mit Materialien und Maschinen erweitern die Grundlage für die selbständig-kreative Umsetzung von Phantasien. Sie ermöglichen individuellen Ausdruck, aktive Gestaltung.

Jugendfarmen bieten auch Raum für musisch-kulturelle Arbeit, für Tanz und Musik, Theater und Film, Fahrtenlieder werden am Feuer gesungen, Volkstanz oder Scheunendisko veranstaltet. Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt.

Solche Aktivitäten sind besonders gut auf Ferienfreizeiten durchführbar, auf mehrtägigen Touren mit gemeinsamer Übernachtung. Sie unterstützen das gewollte Zusammenleben, intensivere Kennenlernen, weil eine größere Verbindlichkeit besteht als im offenen Alltagsangebot, das jeder besucht wie er Lust hat. Jugendfarmen unternehmen vielfältige Freizeiten, mit dem Bauwagen hinter dem Traktor als Zirkus, mit dem Rad, Wanderritte, auch internationale Jugendbegegnungen, intensive soziale Erlebnisse werden gemacht. Ein Abenteuer ist die Hüttenübernachtung in der eigenen, selbstentwickelten Bude, nach einem Abend unter Freunden am Lagerfeuer.

Kinder bauen gerne. Obgleich sie niemand dazu auffordert, es ihnen nicht gezeigt wird, bauen sie schon früh Höhlen und Hütten aus Kartons, Möbeln, Matratzen und Decken. Für Kinder scheinen solche 'Bautätigkeiten' und Spiele große Wichtigkeit zu haben. Hüttenbauplätze fordern mit allem was sie sind Gestaltung heraus. Sie sind überdies Raum vielfältiger sinnlicher Erfahrung.

"Beim Anfassen spürt man, was schwer und leicht, hart und spröde (...) ist; beim Verarbeiten erfährt man, was am besten hält, was am längsten ganz bleibt, was am schwierigsten ist - und wo die Gefahr beginnt. Beim

Zerstören lernt man, was am meisten Widerstand entgegen setzt" (Schneider 1972, S.102).

Kinder nehmen dort sinnlich-tätig auf, sie eignen sich ihre Umwelt aktiv gestaltend an. Im Umgang mit den Materialien lernen sie sich selber besser kennen, werden sich ihrer Fähigkeiten bewußt, lernen, sie zu erweitern und zu verfeinern, vergleichen sie mit anderen und schöpfen gleichzeitig eigene Bauwerke, mit denen sie sich identifizieren. Ihre Selbstwertgefühl bekommt eine stabile Basis.

"Drei Wege zur Entwicklung von Selbstbewußtsein: bestandenes Risiko, erfolgreiches Tun, Anerkennung durch andere" (Schneider 1972, S. 103).

An diesem Zitat wird deutlich, daß das Risiko, die Gefahr die manches Abenteuer ausmacht, bedeutsam ist und nicht vorsichtig vermieden werden sollte. Kinder brauchen die Gefahr, sie messen sich an der Herausforderung, lernen sich einzuschätzen, schneller und geschickter zu reagieren, sicherer zu sein.

Sowohl Planung, Konstruktion und Bau der Objekte als auch Umbau, Abriß und Zerstörung sind erlaubt; sei es aus einem Frust heraus, weil es nicht mehr gefällt oder überflüssig geworden ist oder einfach, weil die Kinder das Material für etwas neues brauchen. Auf den Bauplätzen haben die Kinder Raum, ihre Aggressionen auszuleben, sie werden sich ihrer zerstörerischen Potentiale bewußt, weil sie nicht vor dem Ausagieren geschützt werden. Die Betreuer müssen individuell reagieren, Gefahren für Lebewesen verhindern, verantwortlich Grenzen setzen, aber zugleich nicht die Aggression verbieten, sondern gemeinsam mit dem Kind Lösungswege suchen.

Es gibt immer Konflikte, immer gibt es Streit um Material, Land, Werkzeuge, Positionen in der Gruppe, Rechte und Pflichten. Sie sind ein Lernfeld der Konfliktbewältigung. Sie werden nicht verboten oder unterdrückt. Die Kinder tragen sie aus. Wenn sie dies gewaltsam oder unfair machen, so leisten die Betreuer Hilfe. Sie geben Anregungen, helfen im Nachhinein zu klären, zu verhandeln, gemeinsam Lösungen zu entwickeln. Sie geben nicht ein fremdbestimmendes Regelwerk vor, das die Entstehung des Konflikts mög-

licherweise rückwirkend ächtet, sondern arbeiten mit an befriedigenden Wegen. Die Kinder lernen langsam, zu teilen, abzugeben, Rücksicht zu nehmen, zu kooperieren, sich zu solidarisieren. Sie erkennen selber, daß sie vieles besser gemeinsam schaffen, in der Gruppe unterschiedliche Fähigkeiten einzelner wertvoll sind, die nur durch Zusammenarbeit nutzbar sind. In einem repressionsfreien Raum werden authentische, alltagstaugliche, soziale Erfahrungen begünstigt, da die Kinder die Möglichkeit haben, Kontakte und Freundschaften selber zu gestalten. Sie stehen hinter ihren Beziehungen, entwickeln sie aus ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen, aus Sympathie heraus.

Bauspielplätze bieten die Möglichkeit, Phantasien mit Kreativität zu verwirklichen. Auf Jugendfarmen finden sie den notwendigen Freiraum, finden Unterstützung bei der Materialbeschaffung, bei der Verarbeitung, können Werkzeuge leihen, experimentieren. Sie bauen was sie wollen, verwirklichen kreativ ihre Phantasiebauwerke. Hütten sind mehrstöckig, unterkellert, verschachtelt, Brücken und Tunnel von Bude zu Bude, Türme, Stege, Flöße, Fahrzeuge etc., es ist alles erlaubt.

Die Kinder leben in einem Spannungsfeld zwischen gestalteter Umwelt mit den vielen Eindrücken, die sie aber nicht selber entsprechend gestalten können. Sie können nicht verändernd verarbeiten und ausdrücken, das Wohnumfeld ist bis ins Detail verplant, es bleibt zu wenig Raum für kindlich-ungestümen Ausdruck. Chaotisch wirkende Bauspielplätze bieten Möglichkeiten, dieses Spannungsfeld aktiv abzubauen, Eindrücke und Erfahrungen, Wünsche und Ideen selbsttätig zu verwirklichen, sie mit denen anderer Kinder zu vergleichen, Bestätigung darin zu erfahren.

### **3.2.3. Soziales Erleben**

Jugendfarmen sind Lebensräume und als solche soziale (Lern-)Felder, die als solche die sozialen Bedürfnisse der Menschen aufgreifen. Menschen kommen, um andere zu treffen, um Kontakte zu haben, zu spielen, zu bauen zu schmusen.

Ich habe das alles schon geschrieben, möchte es an dieser Stelle aber noch einmal unter dem Aspekt des Sozialen zusammenfassen.

Die Offenheit der Jugendfarmen regt zum Mitmachen an, wenn sie wollen können alle Kinder teilhaben. Sie werden mit ihren Stärken und Schwächen angenommen, finden in anderen Kindern und Betreuern Gesprächspartner sind mit ihren Erfahrungen und Problemen willkommen.

Die Arbeiten und Spiele die die Kinder auf der Farm machen sind nichts besonders ungewöhnliches, sie schließen dennoch komplexe Lern- und Tätigkeitsprozesse ein, die nicht nur handwerkliche und körperliche Fähigkeiten, sondern auch soziale Kompetenzen der Kinder fördert. Kinder sind häufig auf andere angewiesen, erleben Hilfe, Unterstützung, Anerkennung der Gruppe, werden auch selber von anderen gebraucht. Sie können im geschützten Rahmen kleiner Gruppen Vorstellungen entwickeln, verbalisieren, sich auseinandersetzen. Sie erlangen so Selbstsicherheit, erleben sich als eigenständige Persönlichkeit in der Gruppe.

Auch die Tiere sind Partner für soziale Kontakte. Kinder müssen sensibel werden für das Sozialverhalten der Tiere, Rücksicht nehmen. Die Tiere erfüllen nicht immer das kindliche Bedürfnis nach Schmusen, Toben, Kämpfen, Reiten. Die Kinder müssen lernen, sie als Lebewesen mit eigenen Bedürfnissen und Grenzen wahrzunehmen und zu akzeptieren.

Nicht nur Kooperation ist Farmalltag, sondern auch Konflikte. Kinder und Betreuer versuchen gemeinsam sie zu lösen, Kommunikation und Konfliktfähigkeit wird gelernt. Viele Streitigkeiten regeln die Kinder selbständig, bei manchen entwickeln sie eigene Regeln und Gesetze, alleine oder mit den Erwachsenen zusammen. Die Regeln sind kein abstraktes, fremdbestimmtes Werk, sondern sie haben Funktionen in denen sie den Kindern transparent und einsehbar sind. Kinder werden damit ernst genommen, nicht bevormundet. Diese Sicherheit erleichtert es ihnen, Anderes zu hinterfragen und sich auf Neues offener einzulassen, es kennen zu lernen.

Die Strukturen ernsthafter Kindermitbestimmung sind in diesem Zusammenhang wichtig. Kinder können so partnerschaftliche Konfliktlösungen auch in großen Zusammenhängen erleben und selber daran mitwirken - ein Modell generationsübergreifender sozialer Prozesse, das auf gesellschaftlichen Kontext übertragbar ist.



Demokratisches Verhalten wird erlebt, die Kinder gestalten selber demokratische Strukturen, Regelwerke, Entscheidungsprozesse, sie Lernen Vor- und Nachteile von Mehrheitsentscheidungen kennen.

### **3.3. Selbstverständnis der Pädagogen auf Jugendfarmen**

Wie in den vorangehenden Kapiteln schon deutlich wurde, sind die Betreuer auf der Jugendfarm nicht die alleinige Leitung. Sie bilden ein Team, mit dem Einrichtungsträger, anderen Mitarbeitern, und auch mit den Besuchern. Es werden gleichberechtigte Teams ohne Hierarchien angestrebt, sie sind leider nicht bei allen Trägerformen möglich. Es gibt natürlich auch einzelne Teams, es kommen nicht immer alle zusammen, pädagogische Mitarbeiter bilden eines davon. Sie machen regelmäßige Teamsitzungen in denen sie die Informationen über die Arbeit zusammentragen und sich austauschen. In diesem Rahmen werden pädagogische Fragen aufgeworfen und bearbeitet, das ermöglicht Klarheit und Einheitlichkeit im Verhalten, gibt beiden Seiten klare Orientierungen. Ein solidarisches Verhalten des Teams hat Modellcharakter und ist für die Kinder wie für die Mitarbeiter von zentraler Bedeutung.

Betreuer sind Vorbilder der Kinder, nicht nur als Pädagogen, sondern als Menschen, mit Stärken und Schwächen.

Betreuer auf Jugendfarmen sind keine Animateure, sondern Planer der Einrichtung, des Alltags und besonderer Aktivitäten. Sie greifen dabei Wünsche und Forderungen der Kinder auf, beziehen teilweise die Kinder ein. Die Pädagogen gestalten das Geschehen indem sie sich an den Bedürfnissen der Kinder orientieren. Betreuer helfen bei der Verwirklichung der Ideen, vermitteln Fähigkeiten wenn sie gebraucht werden.

Pädagogen verstehen sich auf Jugendfarmen als Helfer der Kinder, sie sind parteilich für die Kinderinteressen, ein vertrauensvolles Verhältnis wird angestrebt, damit die Kinder sie auch bei schwierigen Problemen ansprechen.

Jugendfarmen haben oft große finanzielle Schwierigkeiten, werden oft nur unzureichend gefördert, müssen Einsparungen der Träger hinnehmen, arbeiten mit Honorarkräften, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, befristeten Ar-

beitsverträgen. Die für die Arbeit unerläßliche Kontinuität im Beetreuerteam, in der pädagogischen Arbeit leidet darunter massiv.

Jugendfarmen sollten Lebensraum der Kinder sein, das können sie nur dann wirklich sein, wenn sie stadtteilbezogen arbeiten. Die Farm als Stadteiltreffpunkt muß sich durch Öffentlichkeitsarbeit dem Stadtteil mitteilen. Pädagogen auf Jugendfarmen machen auch Verwaltungsarbeit, sind teilweise zuständig für Materialbeschaffung wie Futter, Tiere, Holz etc., sie reparieren manche Dinge, Fahrräder, Ställe, Farmhaus und vieles mehr.

Kinder und Jugendliche sind durch die Verarmung der Primärerfahrungs- und -Erlebnissräume in der Ganzheitlichkeit ihrer Persönlichkeitsentwicklung bedroht. Jugendfarmpädagogen unterstützen die Identitätsbildung in sozialen und kulturellen Lernfeldern, die Primärerfahrungen ermöglichen und zur Selbstbestimmung anregen.

## **4. ÄSTHETISCHE ERZIEHUNG IN DER JUGENDFARMARBEIT**

### **4.1. Ästhetische Erziehung am Beispiel der Jugendfarm Wuppertal**

Die praktischen Beispiele zur ästhetischen Erziehung auf Jugendfarmen beziehe ich aus der Arbeit der Jugendfarm Wuppertal. Ich war vier Jahre lang "Farmkind", hatte dann drei Jahre lang keinen Kontakt mehr mit der Jugendfarm Wuppertal. Seit Beginn meines Studiums wohne ich im Farmhaus, bin Vorstandsmitglied und habe auch durch ehrenamtliche Tätigkeit intensiven Einblick in das Farmgeschehen. Ich werde die Einrichtung in ihren Bedingungen und Strukturen zunächst vorstellen.

#### **4.1.1. Die Jugendfarm Wuppertal e.V.**

Die Jugendfarm Wuppertal ist ein gemeinnütziger Verein, er betreibt nur eine Einrichtung. Er ist außerdem Mitglied in anderen Verbänden: dem DPWV, dem Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze und dem ABA-Fachverband für Offene Arbeit mit Kindern.

Als Verein hat die Jugendfarm alle Vorteile freier Trägerschaft, sie kann selbstbestimmt arbeiten, über den Einsatz von Mitteln und Kräften im Sinne des Vereinszwecks frei entscheiden, ist an keine kirchlichen oder parteipolitischen Interessen gebunden.

Der Vorstand sind zur Zeit zwei Vorsitzende, Kassenwart, zwei Beisitzer. Er besteht aus zwei Lehrern, einer Sozialwissenschaftlerin, einer Tierpflegerin und mir, Landwirtin. Alle arbeiten ehrenamtlich. Getagt wird im Team mit mindestens einem Vertreter der hauptamtlichen Mitarbeiter. Die Kinder haben drei Vertreterplätze in den Vorstandssitzungen, sie werden allerdings bei Personal- und Finanzierungsentscheidungen weitgehend ausgeschlossen. Die Vertreter der Kinder werden von der Farmversammlung unter Ausschluß der Erwachsenen gewählt und instruiert. Üblicherweise trifft der Vorstand keine Mehrheits-, sondern Konsensentscheidungen.

Die Jugendfarm ist nicht in die kommunale Regelförderung integriert, bekommt aber städtische Zuschüsse. Der Rat der Stadt entscheidet jährlich gesondert über Höhe und Bewilligung, das hat Vor- und Nachteile: Vorteilhaft ist, daß der Zuschuß in den letzten Jahren immer etwas höher war, als der anderer Offener Einrichtungen mit einer Planstelle. Nachteilig ist, daß die Jugendfarm auf eine Planstelle festgeschrieben ist, die Stadt sieht zwar die Notwendigkeit weiterer Stellen, hat aber keine Mittel. Außerdem ist die Farm auf den 'guten Willen' des Stadtrates angewiesen, um gefördert zu werden.

Die pädagogische Planstelle teilen sich zwei Frauen: eine Erzieherin und eine Lehrerin ohne zweites Staatsexamen. Es gibt zusätzlich eine ABM für "ökologische Erziehung", mit den üblichen Ungewißheiten und ständigen Personalwechseln. Momentan ist auch die Zivildienstleistendenstelle besetzt, was sich leider auf Dauer nicht finanzieren läßt. Darüber hinaus gibt es zwei Mitarbeiter, je einen für Landwirtschaft und Bürotätigkeit, die im Rahmen des "Arbeit statt Sozialhilfe"-Programms jeweils für ein bis eineinhalb Jahre beschäftigt und betreut werden. Zeitweise sind auch Praktikanten im Team, und last but not least einige ehrenamtliche Helfer.

Zum Lebenden Inventar gehören die Tiere: Eine Meerschweinchenherde beherbergt ein Kaninchen. Es gibt vier Hennen und einen Hahn, ein Gänsepaar, ein Katzenpaar, drei Frettchen und einen Hund. Zwei Schafe, sechs Ziegen und ein Bock, eine Sau, eine Eselin, sieben Ponies und zwei Pferde werden versorgt. Mäuse, Ratten und Flöhe versorgen sich selbst. Für Vögel gibt es Nistkästen, die Schwalben bauen selber, Kröten und diverse Insekten haben einen Lebensraum am und im Teich.

Der Verein hat einen alten Bauernhof gepachtet. Es gibt ein Wohnhaus, darin zwei kleine Kinderräume und eine Küche für alle: Mitarbeiter, Kinder, manche Tiere, außerdem ein Farmbüro etc.. Ich habe meine Wohnung. Weiteres festes Bauwerk ist der Stall: Behausung der meisten Tiere, außerdem mit Treckergarage, Scheune, Heuboden, anderen Nischen wie Sattelkammer etc.. Es gibt noch weitere "Gebäude": ein Haus für die Hühner, eines für die Gänse haben die Kinder mit Mitarbeitern gebaut, einen großen Bauwagen haben sie völlig restauriert. Er dient als Kinder- und Jugendraum. Das Haus

für ein Pferd, was zugleich Unterstand für die Ziegen wird, ist noch im Bau, ebenso der "Jugendraum" - ein alter Bauwagen, den sie gerade restaurieren.

Zusätzlich gibt es Flächen: Wiesen und Weiden für die Tiere, zur Futtergewinnung, sie können aber auch bespielt werden. Auf dem Reitplatz hat die Verpächterin das Reiten verboten(!) man kann aber darauf spielen, zelten etc.. Auf der Meerschweinchenwiese ist eine Feuerstelle, ganz nah am Haus, zum Grillen geeignet, auf einer Weide ist auch eine, direkt an der Wupper. Die Gänse haben Teiche (leider aus Beton) an denen man auch spielen kann. Ein Teich ist als Ökoteich besser zum Beobachten geeignet. Ein Bach läuft durch eine der Weiden, die Wupper fließt direkt vor der Tür. Es gibt Blumenbeete und Gemüsegarten, Misthaufen und Kompost, die Hoffläche mit Lehm, Schotter, Gras, Bäumen und Büschen. Auf einem Stück Wiese wurden Weidenhütten gebaut, hoffentlich sind sie bald dicht und grün, ein schmaler, etwas versteckter Streifen Wupperufer ist Hüttenbauplatz. Die umliegenden Wälder haben wir zwar nicht gepachtet, sie gehören aber irgendwie dazu.

Die Jugendfarm ist leider die einzige solche Einrichtung in Wuppertal und Umgebung. Sie liegt sehr ungünstig, etwas außerhalb der Stadt, am Ende einer unbeleuchteten Industriestraße, an den Klärwerken. Es fährt kein Bus bis zur Farm, bis zum Anschluß an öffentliche Verkehrsmittel müssen die Kinder 20 Minuten laufen. Sie ist keine Stadtteilmfarm, sondern eine Städtefarm, auf den Grenzen zwischen Wuppertal, Solingen und Remscheid. Es gab keine andere Bleibe. Die Besucher kommen aus ganz Wuppertal, einige aus Solingen und Remscheid. Sie kommen zu Fuß, mit dem Rad, mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder neuerdings mit In-Line-Skatern. Einige werden von den Eltern mit dem Auto gebracht.

Das Angebot der Farm ist in mehrere Schwerpunkte untergliedert. Es spricht verschiedene Zielgruppen an:

Es gibt ein Angebot für einmalige, kostenpflichtige Besuche mit Gruppen (10-25 Kinder) z.B. Kindergärten, Schulklassen, Gruppen anderer Kinder- und Jugendeinrichtungen, Kindergeburtstage. Auf dem Programm steht "Tiere auf dem Bauernhof": das Kennenlernen der Tiere, Versorgung, Pflege,

die kleinen Kreisläufe des Farmlebens. Für viele Kinder ist es das erste Mal, daß sie mit allen Sinnen Tiere erleben, sie riechen, die Borsten der Sau, die Federn der Hühner fühlen. Sie bekommen einen kleinen Einblick in die tägliche Arbeit, können schmusen und streicheln, Ponies führen und oft auch reiten, Angst haben und sich doch mutig einlassen.

Manche Gruppen haben sich vorher mit Fachwissen auf den Besuch vorbereitet oder nehmen so einen Einstieg in den Biologie- oder Sachkundeunterricht. Einige müssen Aufsätze schreiben oder malen Bilder, andere nutzen es als Ausflug am Wandertag.

Ein weiterer Schwerpunkt sind mehrtägige Kursangebote für Gruppen. Die Jugendfarm bietet Themen wie "Wir bauen uns ein Trapperlager", "Alltag auf dem Bauernhof", "Rund ums Pony" an oder die Pädagogen erarbeiten mit den Gruppenleitern andere Themenstellungen, Projektwochen von Schulen etc.. Die Gruppen können auch auf dem Gelände zelten.

Auch regelmäßige AG's kann man in Kooperation mit der Farm machen. Eine Gruppe mit zehn verhaltensauffälligen Kindern besucht die Farm das ganze Jahr hindurch wöchentlich. Die Kinder übernehmen alleine oder zu zweit fest die Verantwortung für eine Tierart, haben danach Zeit und Raum zur freien Gestaltung.

Der wichtigste Bereich ist das Offene Angebot. Dienstag- und Donnerstagnachmittag, den ganzen Samstag ist die Farm für Kinder ab sieben Jahren geöffnet: Jeder kann innerhalb der Öffnungszeiten kostenlos kommen und sich auch wieder abmelden, sich beteiligen oder einfach da sein. Es wird in der Woche von etwa 15-40 Kindern genutzt, Samstags sind es etwa 40-70 'Farmer'. Die ältesten sind etwa 16 Jahre alt. Eine Altersbegrenzung nach oben hin gibt es nicht.

Alle beteiligen sich an einer Versammlung, in der die Mitarbeiter bekannt geben, welche Aufgaben zur Versorgung der Tiere oder in der Landwirtschaft zu erledigen sind, die Kinder übernehmen sie. Dienste wie 'Spülen' und 'Fegen' werden nicht immer freiwillig übernommen. Die Kinder bringen ihre Ideen ein. Manchmal machen die Mitarbeiter Vorschläge oder - selten - Angebote. Alle überlegen gemeinsam wo Interessenschwerpunkte liegen, was verwirklicht werden kann, wer sich woran beteiligt.

Samstags findet eine solche Versammlung vormittags und eine nachmittags statt. Es gibt eine Mittagsause für die Tiere und kurz auch für die Pädagogen. Meistens gibt es Essen, was die Eltern kochen. Die Kinder nutzen die Zeit zum Spielen, Quatschen etc., für ihre Farmversammlung, die ohne Erwachsene stattfindet.

Die Farm ist ein Raum der Selbstbestimmung, bestrebt auf Kinderinteressen aufzubauen. Strukturen der Kindermitbestimmung sind in der Vereinssatzung verankert.

Die Satzung des Vereins nennt als Mittel zur "Förderung der Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung (...) Jugendfarmen, die nach pädagogischen Gesichtspunkten (...) von der Jugend selbst verwaltet werden" (Satzung des Vereins Jugendfarm e.V. 1990, S.1). In der Satzung schlägt sich das folgendermaßen nieder:

#### "§ 6 Organe des Vereins

- a) Vorstand
- b) Mitgliederversammlung
- c) Farmversammlung

#### § 7 Vorstand

- 1) Der Vorstand besteht aus dem 1. und 2. Vorsitzenden, dem Kassensführer, bis zu zwei Beisitzern und dem Delegierten der Farmversammlung" (ebd. S.4).

Es gibt inzwischen zwei Delegierte. Sie haben laut Satzung nur beratende Funktion, kein offizielles Stimmrecht, was in der Praxis nicht so zum Tragen kommt, weil Konsensentscheidungen angestrebt werden.

#### "§ 9 Farmversammlung

Stimmberechtigt ist jeder regelmäßige Besucher der Jugendfarm (...). Die Farmversammlung erstellt im Einvernehmen mit den pädagogischen Mitarbeitern und dem Vorstand eine Farmordnung, (...) die Farmversammlung wählt die Farmvertretung. Eine Teilnahme des Vorstandes mit Rede- und Vorschlagsrecht ist möglich" (ebd. S.6).

Die Farm fordert also zur Mitbestimmung auf. Das Stimmrecht in der Farmversammlung ist nicht an die Vereinsmitgliedschaft gekoppelt.

Die Farmversammlung wird selbständig von den Vertreten einberufen, sie wird vorher angekündigt, Themen werden bekanntgegeben. Sie findet bei Bedarf statt, im Allgemeinen mindestens einmal im Monat, manchmal wöchentlich. Die Vertreter sind für die Informationsvermittlung zwischen Vorstandsteam und Farmversammlung zuständig.

In der Mitgliederversammlung des Vereins sind Jugendliche ab 15 Jahren stimmberechtigt.

Zwei weitere Gruppen sind halboffen: Die 'Ponygruppen'. Sie haben acht und zehn Mitglieder, die regelmäßig auch das offene Angebot nutzen. Sie sind durch ihre Zuverlässigkeit und ihr regelmäßiges Kommen, teilweise auch mit Vorkenntnissen aufgefallen. Sie lernen einiges zur Versorgung, Haltung, Fütterung der Ponies, auch Umgang und Reiten. Ziel ist nicht nur die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, sondern auch, daß die Kinder dies weitergeben. Sie üben außerdem mit den Tieren, erhalten oder verbessern deren Ausbildungsstand. Nach ein bis zwei Jahren schließen sie mit einer Prüfung ab. Nach Absprache können sie dann auch Sonntags kommen, selbständig alle Tiere versorgen, auch reiten. Jugendliche die die Prüfung bereits bestanden haben und Erwachsene betreuen diese Gruppen gemeinsam.

Im Folgenden werde ich mich auf das Offene Angebot beziehen. Wir nennen die Besucher dieses Bereiches im allgemeinen 'Farmkinder', 'Farmer' oder 'Kinder', auch wenn Mädchen und Jungen zwischen sieben und etwa sechzehn Jahren gemeint sind. Es ist so umständlich, von 'Farmkindern und -jugendlichen' zu sprechen oder zu schreiben, stört den Sprachfluß. Viele Dinge machen sie gemeinsam, wenn es anders ist, werde ich es im Folgenden ausdrücklich erwähnen. Ansonsten werde ich den Alltagsprachgebrauch übernehmen.



## **4.2. Ästhetische Erziehung im Farmalltag**

Die Jugendfarm bietet in ihrem alltäglichen Geschehen vielfältige Möglichkeiten sinnlicher Wahrnehmung und Erkenntnis, sie regt zu selbstbestimmter Aktivität an. Die Freiwilligkeit der Teilnahme gibt etwas Sicherheit, daß die Kinder entsprechend ihren Interessen und Bedürfnissen handeln, wobei man fremdbestimmende Einflüsse, beispielsweise der Eltern oder der anderen Kinder, nicht unterschätzen darf. Die Kinder werden angeregt, ihre Zeit selber zu gestalten, sich ihre Wünsche und Vorstellungen bewußt zu machen und sie auszudrücken. Ein erster Schritt der Reflexion, zugleich Freiraum für Phantasie.

Die Farm ist in ihren Regeln und Strukturen, auch in ihren materiellen Gegebenheiten veränderbar, trotz der Komplexität so durchschaubar und offen wie möglich. Einige Regeln und Grenzen sind nötig.

### **4.2.1 Hüttenbau als Gestaltungstätigkeit**

Wie erwähnt gibt es Gestaltungsmöglichkeiten im Bereich der unmittelbaren Tätigkeiten:

Der Bauplatz soll als Beispiel dienen. Im Hüttenbau gab es eine Vorgabe, die mit den Farmkindern gemeinsam bei der Eröffnung des Bauplatzes erarbeitet wurde: Es wurde zuerst eine Gemeinschaftshütte gebaut, die alle Interessierten gemeinsam geplant haben, die gemeinsam gezimmert wird, deren Bauplan aber immer überarbeitbar und veränderungsoffen ist. Sie kann eigentlich nie ganz fertig werden, denn sie soll Übungsfeld für alle sein, die sich nicht trauen, keine Lust haben, zu selten kommen, um eine eigene Baustelle zu eröffnen. Sie soll außerdem Zentralgebäude des Bauspielplatzes sein, in der man auch mal eine Platzversammlung machen kann.

Sie ist nicht in Quadratmetern Grundfläche bemessen, sondern alle "Wuppertrapper" - so haben sie sich genannt - haben sich versammelt und so den minimalen Innenraumbedarf ermittelt. Der Plan der Kinder war, nach einigen ganz anderen Entwürfen, eine fünfeckige Hütte. Sie hatten an eine mit zwei bis drei rechten Winkeln gedacht. Der Grundriß wurde probeweise mit Holz auf den Boden gelegt: es entstand ein annähernd gleichseitiges, gleichwinkli-

ges Fünfeck, nicht ein rechter Winkel. Die anderen waren zunächst erstaunt, der alte Plan wurde aber zu Gunsten des neuen verworfen.

Die Hütte sollte einstöckig sein. Beim Bau des Flachdachs änderte sich auch das: Es war das Erlebnis, in der Bude eine Etage höher klettern zu können, was zu der Idee führte, ein Spitzdach auf das Flachdach zu bauen, das Hauptgebäude wird zweistöckig. Es schien für etwa zehn Minuten fertig zu sein. Nun werden weitere Buden gebaut.

Dieses ist nur ein Beispiel für die vielen unmittelbaren Veränderungsmöglichkeiten auf der Farm, die auch den Farmern vertraut sind. Sie verändern ihre Pläne selber immer wieder, sind auch für Ideen neuer Kinder offen. Sie gestalten nach eigenen Vorstellungen: Schon nach kurzer Zeit war die Reproduktionsidee eines gewöhnlichen rechtwinkligen Hauses nur noch eine unter vielen ganz anderen, sogar ein Rundhaus war im Gespräch. Es wurde aus zwei Gründen nicht verwirklicht: Das Holz ist grade, wie vor Ort festgestellt wurde, es fehlte an Erfahrung mit dem Material, an Handwerklichen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Es können einzelne Baustellen angefangen werden. Es wird keine Grundstücksparzellierung geben. Es hat sich auf anderen Hüttenbauplätzen gezeigt, daß Kinder gleichförmige "Einfamilienhäuschen" reproduzieren, sie einzäunen und verteidigen, wenn sie begrenzte Grundstücke nutzen; wenn sie dagegen keine Grundstücksbegrenzungen haben, sich ihren Bauplatz selber suchen, kommt es häufiger zu wilden Phantasiegebäuden, deren Vorbilder man kaum in der Bauwelt menschlicher Normalbehausungen findet. Teams solcher Plätze berichten, daß sogar Tunnelverbindungen zwischen den Gebäuden sind, Brücken werden geschlagen, Hütten verbunden. Nicht Abgrenzung steht im Mittelpunkt, sondern Verbinden, nicht Reproduktion, sondern individuelle Gestaltung und Schöpfung (vgl. Schulz-Dornburg u.a. 1972).

Wir haben den Kindern gesagt, warum wir ihnen nicht Grundstücke zuteilen werden, obgleich sie es wollten. Mit der Idee der eigenen Baustellen sind alle ganz zufrieden.

Auf dem Bauplatz wird nicht nur Material verarbeitet, konsumiert, es wird mit den Kindern gemeinsam Holz besorgt: Einwegpaletten, Abfallholz etc.. So wird zugleich deutlich, daß und wieviel gutes Holz einfach in den Abfall

wandert. Folgen unserer Wegwerfmentalität werden erlebt und in ganz kleinem Rahmen modifiziert: Wir betreiben eine Form erfahrbaren Recyclings, die noch dazu viel Spas macht, obgleich sie Knochenarbeit ist.

Es werden nicht nur Erfahrungen gemacht, sondern auch handwerkliche Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickelt. Die Motorik wird verbessert, Körpererfahrungen bringen Sicherheit, verbessern die Möglichkeit der Selbsteinschätzung und sind Grundlage neuer Experimente. Der Umgang mit verschiedenen Materialien und Werkzeugen, mit diversen Techniken, wird spielerisch oder auch mit großem Ehrgeiz und Ernsthaftigkeit gelernt und geübt. Der Bauspielplatz ist ein stimulierender Freiraum für Improvisationen, für experimentell-kreatives Problemlösen.

#### **4.2.2. Naturgestaltung**

Als Gestaltungsmöglichkeit in der unmittelbaren Tätigkeit wie auch größerer Zusammenhänge, sehe ich beispielsweise den Garten an - ein umfassender Elementarerfahrungsraum. Die Kinder gestalten eine Fläche, sind zugleich an Naturkreisläufen beteiligt. Sie buddeln in der Erde, jäten Unkraut was die Ziegen auf der anderen Zaunseite fressen, sie harken und sähen, wählen Pflanzen aus, gestalten Beete nach ihren Vorstellungen. Sie sähen Radieschen, Kräuter, Möhren und Salat, alles was sie wollen, auch Getreide. Sie düngen nach dem Winter die Erdbeeren mit Mist, vergraben die "ollen keimenden Kartoffeln" weil sie besonders gut wachsen. Dann dauert es lange bis geerntet werden kann. Oft muß man Unkraut zupfen, die jungen Pflänzchen kann man dazwischen kaum sehen. Die Mühe lohnt sich: Es gibt Kartoffeln, es sind ganz viele geworden, von den alten findet man nur noch etwas Schale. Sie werden im Feuer gegart oder noch halb roh gegessen, dazu wird Salat gemacht, Kräuterquark gerührt, alles kommt aus dem eigenen Garten.

Die Abfälle kommen auf den Kompost, die Kompostkiste ist mit den Kindern gemeinsam errichtet worden. Beim Umschichten können die Kinder sehen, daß Küchenabfälle, Mist, Grasschnitt, Laub und Zweige schon kaum noch zu erkennen sind, es leben viele Würmer darin. Irgendwann ist alles verrottet, die Kinder haben ein Sieb aus Kaninchengitter gebaut, der Kom-

post wird gesiebt: es ist Erde entstanden. Sie kommt wieder auf die Beete, die Pflanze ernähren sich davon: ein Kreislauf schließt sich.

Zum Nachtisch zu den Folienkartoffeln gibt es keine Erdbeeren. Die gibt es viel früher im Jahr als die Kartoffeln. Im Supermarkt gibt es alles das ganze Jahr hindurch, künstlich im Treibhaus gezüchtet oder aus anderen Teilen der Erde eingeflogen. Jahreszeiten sind für Stadtkinder häufig kaum noch als Faktor des Speiseplans Realität, auf der Jugendfarm gibt es ein bewußteres Erleben der Jahreszeiten und ihrer Bedeutung. Die Kinder machen vielfältige Erfahrung über die Herkunft unserer Lebensmittel, über die Auswirkungen menschlichen Eingreifens in natürliche Prozesse, sie lernen aber auch Möglichkeiten alternativen Verhaltens, schonender Nutzung der schöpferischen Naturkräfte kennen.

Am Futter der Tiere wird naturnahe Konservierung kennengelernt: Wir machen selber Heu, die Tiere bekommen im Winter kein Gras aus dem Treibhaus.

Im Sommer mähen wir das Gras mit unserem Traktor ab, es wird mehrmals täglich gewendet damit es trocknet. Nach etwa drei Tagen wird es als Heu zusammengereicht und in Ballen gepresst, so hält es sich über Jahre. Alle helfen, es auf Wagen zu laden, auf der Farm wird es mühsam auf dem Heuboden gestapelt. Kinder und Erwachsene sind gleichermaßen stolz, wenn die großen Anhänger heimwärts rollen, der Heuboden voll ist. Das Schwitzen in der glühenden Sommerhitze hat sich gelohnt, der Sinn ihres Tuns, ihrer Mühe wird unmittelbar erlebt - ein Erfolgserlebnis. In der Gruppe macht es besonders viel Spaß, gemeinsam oder um die Wette; die körperlichen Grenzen werden erfahrbar, sie fordern heraus. Nach der Ernte wird natürlich mit allen Helfern gefeiert.

Die Kinder beteiligen sich gerne, sie machen es freiwillig. Es gab regelrecht Ärger mit einem Jungen, den keiner angerufen hatte, als Ernte war! Er fühlte sich nicht gebraucht, nicht ernstgenommen in seinem Verantwortungsbeußtsein und seinem Wunsch zu helfen.

Heuernte ist eine Zitterpartie: es darf in dieser Zeit nicht regnen, sonst haben wir im Winter kein Futter für die Tiere. Naturgewalten wie das Wetter kann

man trotz des immensen technischen Fortschritts nicht unmittelbar beeinflussen oder gar beherrschen, man kann es nicht einmal sicher vorhersagen.

So sind die Tiere ein besonderer Anreiz für die Kinder, sich mit Naturkreisläufen zu beschäftigen, sie mitzugestalten. Die Tiere fressen Gras und Heu von unseren Weiden, die Kinder füttern sie auch selber, dann misten sie sie aus, fahren den Mist auf den Misthaufen. Sie erleben wie der Mist umgeschichtet wird, damit er besser verrottet, sehen, fühlen, riechen, daß er sich mit der Zeit verändert. Sie messen gerne die Temperatur im Mist: Bei Frost waren es eine Armlänge unter der bereiften Oberfläche schon über fünfzig Grad! Es lebt in unserem Mist. Er ist der Dünger für das Gras. Sie sind dabei, wenn der Bauer den Mist auf die Wiesen streut, manche dürfen mal mitfahren.

Die Jugendlichen fahren auch selber mit dem Traktor über die Wiesen, harken sie mit der großen Schleppe, damit das Gras besser Luft bekommt, der Mist gleichmäßig verteilt wird und die Steine gut zu sehen sind, die alle gemeinsam aufsammeln, damit sie das Mähwerk nicht zerschlagen.

Über die Erfahrungen im Bereich natürlicher Kreisläufe hinaus wird auch die Verantwortung erlebbar und verständlich, die man trägt, wenn man Tiere domestiziert und aus ihrem natürlichen Lebensraum löst, sie einsperrt und nutzt. Die Kinder lernen auch, daß Verantwortungsübernahme, eigenverantwortliches Handeln, Freude bereitet, befriedigend ist. Sie verstehen den Sinn ihres Handelns. Durch die Bindung der Farmer an die Tiere übernehmen sie die Aufgaben gerne.

Die Tiere sind ein Übungsfeld für die Bindungsfähigkeit der Kinder. Sie sind häufig unkomplizierter im Umgang als Menschen, erwidern Zuwendung und Zärtlichkeiten, setzen aber auch Grenzen. Sie zeigen ihr eigenes Sozialverhalten, sie erklären es nicht, man muß sie beobachten, sich einfühlen, um es zu verstehen. Die Tiere bieten eine Möglichkeit der Beziehungsgestaltung, ebenso die Farmgemeinschaft.

Die Zeit auf der Farm muß selbsttätig gestaltet werden, sie ist Experimentier- und Übungsfeld sozialer Kontakte mit anderen Menschen. So handeln die Kinder auch untereinander ihre Beziehungen aus, lernen Fremde kennen und akzeptieren, nehmen Kontakte auf, verständigen sich, kooperieren und soli-

darisieren sich, üben auch Kritik, vertreten ihren Standpunkt, argumentieren. Sie erleben die Unterstützung durch andere, die Freude am gemeinsamen Tun, Konflikte werden bewältigt.

Die meisten Tiere sind "schon immer da", die Farm ist aber veränderbar, die Kinder sollen sie ihren Interessen gemäß mitgestalten können. Ein recht großes Gestaltungsfeld, das jedoch nur begrenzte Möglichkeiten bietet. Dennoch: die Kinder können auch Wünsche nach neuen Tieren oder anderen Tierarten einbringen. Wenn sie aber beispielsweise mehr Hühner wollen, dann brauchen die Hühner ein zu Hause.

Die Kinder haben sich informiert, Zeichnungen und Modelle gemacht, die Lebensbedingungen von Hühnern erforscht - die ganze Farm eine Hühnerwelt! Sie haben sich geeinigt, ein Hühnerhaus zu bauen, haben einen Platz dafür gefunden, die Inneneinrichtung kreiert. Die alten Hühner wurden eingewöhnt, ein neues Pärchen vom Aktivgelände in Düsseldorf besorgt. Einige Kinder aus Düsseldorf haben das neue Heim ihrer Hühner hier sogar beabsichtigt.

Die Farm verändert sich so nur sehr langsam, ist aber grundsätzlich gestaltungsoffen, fast immer wird mindestens an einer Stelle etwas erneuert oder umgestaltet.

#### **4.2.3. Kindermitbestimmung - Strukturgestaltung**

Wie erwähnt ist die Farm auch in ihren Strukturen veränderbar. Ich möchte ein aktuelles Beispiel für die Kindermitbestimmung anführen, dessen Ende noch mit Spannung erwartet wird:

Man muß dazu folgendes wissen: Wir schlachten zur Zeit nicht, wir haben kaum Jungtiere, da die Farmer sich nie von ihnen trennen woll(t)en, Schlachtung ablehn(t)en und wir nicht alle beherrbergen und ernähren können. Tote Kleintiere wurden immer beerdigt, mit Blümchen und Kreuz oder Stein etc., während unsere Frettchen Katzenfutter fraßen, weil die Kinder es so wollten.

Susanne, Beisitzerin, berichtete während der Vorstandssitzung von ihren Erlebnissen auf einer Info-Veranstaltung zum Thema "Frettchen": Sie habe vieles gehört, auch, daß Frettchen gerne tote Nagetiere fressen, sie nehmen so wertvolle Vitamine auf. Außerdem gab es einen praktischen Teil, an dem nur wenige teilnahmen: Frettieren. Man schickt das Frettchen in einen Kaninchenbau, deckt alle Löcher mit Netzen zu, in dem sich dann die Kaninchen fangen. Sie werden dann getötet, geschlachtet und verarbeitet. Die Frettchen kommen von selber wieder raus.

Susanne schlug dann vor, nochmal zu überlegen, ob nicht unsere Frettchen doch die toten Meerschweinchen fressen dürfen. Die Kinder wollten das gerne mal in der Farmversammlung vorschlagen. Die Diskussion ging weiter: "Und wie war das so, zu schlachten - hast Du das gesehen?" Es war ganz interessant für Susanne, nicht richtig ekelig, die schlachteten da, so berichtete sie weiter, sowieso ihre Nachwuchstiere. Ein neues Thema: Wenn man Nachwuchs bei Kaninchen oder Ziegen hat, kann man ihn auch schlachten. Die Farmvertreter wollten doch wieder Nachwuchs, den Tod der Tiere nicht nur in Kauf nehmen, sondern bewußt damit umgehen. Man ißt ja Fleisch, man vergißt zu leicht, daß es lebende Tiere waren. Der Vorstand kam zu keiner abschließenden Stellungnahme, die Farmvertreter beschlossen, sich als Berater des Vorstands Hilfe durch die Farmversammlung zu holen.

So haben sie es in ihre Farmversammlung getragen, unter strengem Ausschluß der Erwachsenen. Es flogen einige Kinder bald raus, einige wollten nicht teilnehmen. Es wurde mit großer Mehrheit (ich glaube 27 : 4) für die Verfütterung verendeter Kleintiere an die Frettchen votiert.

Draußen lief derweil eine Diskussion zwischen Susanne und ihrem siebenjährigen Sohn, der verhindern wollte, daß sie beim nahegelegenen Schafschlachthof ein Lamm für den Sonntag kauft. Sein Argument war, daß es ein lebendes Lamm gewesen sei. Sie solle eines aus der Fleischtheke holen. Die Kinder die rausgeflogen waren trugen diese Information beim nächsten Thema in die Diskussion, sie suchten Unterstützung für Paul. Es wurde den meisten noch klarer, daß man immer Fleisch ist, daß es einem so leicht fällt, weil man sich nicht bewußt macht, daß es eine lebende Kreatur war. Der Versuch, Paul zu unterstützen verkehrte sich völlig ins Gegenteil. Die Kinder wurden sich in ihrer Versammlung selbständig der Anästhetik konsumgerechter Fleischbrocken in der Fleischtheke bewußt und forderten eine Änderung: Fleischverzehr soll in dem Bewußtsein geschehen, Lebewesen zu vernichten. Die reizvolle Seite daran ist, daß es wieder Jungtiere geben kann, da wir die Verantwortung für sie bis zu ihrem Lebensende übernehmen können.

Die Entscheidung fiel mit sehr großer Mehrheit für 'Schlachten und Nachwuchs'.

Die Farmvertreter haben das Anliegen im Vorstand vorgebracht, wir waren äußerst überrascht, daß wir die Kinder schlechter kennen, als wir dachten.

Die Frettchen haben schon einige Mäuse und Maulwürfe gefressen, die früher feierlich zu Grabe getragen worden wären. Zum Thema Jungtiere Züchten und Schlachten haben wir vorgeschlagen, ein Schaf oder eine Ziege decken zu lassen. Das geschieht erst im Herbst, die Lämmer kommen dann im Frühjahr zur Welt. Bis sie geschlachtet werden ist Sommer 1997.

Ästhetische Erziehung hat nicht unbedingt etwas mit 'schönen Dingen' zu tun.

Es wird also noch lange dauern, bis wir diesen Entscheidungsprozess abschließend betrachten können, was aber deutlich wird, ist, daß die Mitbe-



stimmung der Kinder keine Alibi-Funktion hat, sondern ernst genommen wird, auch wenn wir selber an unsere Grenzen kommen werden.

Die Kinder werden nicht nur innerhalb der Farm zur Mitbestimmung ange-regt, sie waren auch schon mit im Stadtrat, wo sie wahrscheinlich viel mehr beachtet werden, als wir Erwachsenen. Es wurde uns hinterher gestanden, daß unser Punkt erstens nur wegen der lästigen Anwesenheit der vielen Kin-der überhaupt auf die Tagesordnung genommen wurde, zweitens wurde er vorgezogen, als ein Kind auf dem Boden liegend einschlieft. Kinder sind pressewirksam, wenigstens soviel wurde für alle erfahrbar. Darüberhinaus hat dieser Auftritt der Farm damals möglicherweise das Leben gerettet.

Junge Menschen sollen ermutigt werden, selbstbewußt ihre Anliegen zu ver-treten, auch wenn man sich dafür mit den obersten Damen und Herren der Stadt auseinandersetzen muß. Sie sollen lernen, ihre Rechte zu verteidigen, auch Forderungen nach neuen zu artikulieren.

Die Schilderungen geben in Ausschnitten Einblick in das Geschehen im Farmalltag, teilweise ausdrücklich vor dem Hintergrund unserer Intentionen. Sie entsperchen alle dem Konzept der Jugendfarmpädagogik und sind zugleich praktische Beispiele ästhetischer Erziehung. Es wird deutlich, daß die Bedürfnisse und Interessen der Kinder handlungsleitend sind. Auch Grenzen wurden deutlich. In der Institution kann nicht alles verwirklicht werden, was Kinder oder Mitarbeiter sich vorstellen. Dennoch wird klar, daß die Jugendfarm im Alltag ein vielfältiges Angebot sinnlicher Wahrneh-mungs- und Erkenntnismöglichkeiten bietet, Anregungen zum ästhetischen Lernen gibt, Raum und Zeit offen hält für aktives selbstbestimmtes Erleben und erfahren, für selbsttätige Gestaltung und das sinnliche Erleben und Ent-falten der eigenen schöpferischen Potentiale.

### **4.3. Projekte**

Wie erwähnt bestimmen die Farmkinder selber, wie sie ihre Zeit nutzen. Es gibt aber auch Angebote, entweder Ideen der Mitarbeiter oder solche, die von den Kindern stammen, aufgegriffen und ausgearbeitet wurden. Es ist

mir unmöglich, in allen Fällen klar zwischen Projekten und Farmalltag zu unterscheiden. Der Bau neuer Stallungen, die Einrichtung neuer Tierbereiche können jedes für sich betrachtet eher als Projekte bezeichnet werden, zusammen sind sie ein Beispiel für die alltägliche und umfassende Veränderbarkeit der Farm. Als Projekte bezeichne ich nun Aktionen bei denen etwas nicht so alltägliches im Zentrum steht, die in sich abgeschlossen sind, auch wenn ein oder das Produkt daraus Bestandteil des alltäglichen Farmgeschehens ist oder wird.

#### **4.3.1. Projekte zum Thema Ökologie**

##### **Filzen**

Die Jugendfarm hat zwei Schafe. Im Mai kommt der Schafscherer und schneidet die dicke Wolle ab; Schafe verlieren ihr Winterfell nicht von selber - wie Ziegen oder Ponies - sie sind von Menschen so gezüchtet. Früher nahmen sich die meisten Kinder etwas Wolle mit nach Hause, zum fühlen und riechen. Der große Rest wurde verschenkt. Im letzten Jahr haben wir sie selber behalten, um sie mit den Kindern zu verarbeiten. Wir legten einen Projekttag in den Sommerferien fest, an dem es zusätzlich im offenen Angebot das Projekt "Filzen" gab.

Nur sehr wenige Kinder zeigten sich interessiert, wir starteten dennoch: Die Karre mit der Rohwolle wurde geholt, alle saßen zusammen und wir erklärten, wie man filzt. Das Filzhandbuch wurde herumgegeben.

Ein neugieriger Versuch wurde in Eigenregie begonnen, ich weiß nicht genau, wie die Kinder gefilzt haben, es entstand ein unförmiges Stück löcheriger Filz. Die Motivation sank etwas, dennoch versuchten wir es gemeinsam nocheinmal.

Das Kardieren war recht aufwendig und anstrengend, alle Kinder rochen schon jetzt wie Schafe, hatten klebrig-dreckige Hände vom Wollfett. Es war viel Stroh, Heu und Mist in der Wolle, alles wurde mühsam herausgelesen.

Inzwischen spielten die Kinder mit dem fertigen Stück Filz herum, experimentieren, hielten es sich als Kaputze auf den Kopf: ein Hut! Mit einer Si-

cherheitsnadel machten sie einen Spitzhut daraus. Plötzlich wollten alle Hüte haben!

Die gebürsteten Rechtecke regten an, zunächst ein Quadrat zu filzen, etwa siebenzig mal siebenzig Zentimeter groß. Die Skepsis war groß, der Filz sollte nicht wieder löchrig werden. Es wurde Schmierseife in heißes Wasser gerührt, über die Wolle gegossen. Die Kinder glitten mit ihren Händen kreisend darüber, erst ganz zart, später immer fester nach einigen Minuten war die Wolle so fest verfilzt, daß sie sie umdrehen konnten, den Vorgang von der anderen Seite fortführten.

Die Reaktionen auf die dreckige Wolle, die zwischen den Fingern mit dem warmen Wasser zunächst glitschig-weich hochquoll, um später fest und rau zu werden, aus der zunächst dreckig-schwarze Seifenbrühe herauslief, bis sie später dicken weißen Schaum abgab, waren vielfältig, für alle Kinder völlig neu und faszinierend. Es war mal Ekel, mal völlige Begeisterung für das weiche, glitschige Material, für den Dreck, den Schaum und die warme Nässe. Sie wollten nicht mehr aufhören zu reiben, schrubbten ihr Filzstück noch einige Zeit mit viel Seifenlauge auf dem Waschbrett, die Hände wurden ganz schrumpelig. Dann endlich wurde die Seife ausgewaschen. Die Muster, die die Wolle gebildet hatte wurden sichtbar. Die Begeisterung war groß, es war ein Quadrat ohne Löcher geglückt.

Noch bevor es trocknen konnte schnitten sie es diagonal durch und machten zwei neue Spitzhüte daraus, die sie so naß wie sie waren aufsetzten und stolz trugen und zeigten.

Das Ende des Ferientages mit Filzangebot war erreicht, aber das Filzprojekt sollte uns den ganzen Sommer über begleiten. Wir Mitarbeiter waren nicht mehr zu bremsen, die Technik wurde verfeinert, Experimente zur Herstellung von Filzhüten 'am Stück', ohne Naht und Sicherheitsnadel, mit und ohne Kinder gemacht, ein 'Prototyp' entwickelt: eine Zipfelmütze, die um ein dreieckiges Leinenstück herum gefilzt wird.

Die Kinder machten gemeinsam Hüte, brachten sich die Technik gegenseitig bei, sortierten die Wolle nach Farben und entwickelten Verfahren für gemusterte Hüte. Ein Hut wurde an die Freundin verschenkt, von dreien der größte-

ren Jungen traute sich nur einer, zu filzen, die anderen beobachteten das Geschehen argwöhnisch, lästerten über die "albernen Hüte". Eine Mitarbeiterin wollte sich gerne auch einen Filzhut machen, fand aber nicht die Zeit. So konnten die Jungen dann, unter dem Vorwand völliger Selbstlosigkeit, einen Hut für sie als Geschenk filzen. Er wurde besonders liebevoll mit Streifen und gefochtenem Zipfel ausgestaltet.



Das Filzprojekt endete erst, als die Wolle von beiden Schafen verbraucht war. Es war letztlich zu einem festen Bestandteil des offenen Angebots geworden und wird in diesem Jahr sicher fortgesetzt.

### **Ökoteich**

Vor Jahren gab es auf der Farm eine Ökogruppe, die einen kleinen Folienteich anlegen wollte, sie lieferten die Basisidee und buddelten auch ein kleines Loch an der gemeinsam gefundenen Stelle.

1994 kam eine Sozialpädagogik-Praktikantin auf die Farm die gelernte Landschaftsgärtnerin ist, Interesse und Fähigkeiten mitbrachte, einen Folienteich anzulegen.

Die Kinder und Ute planten gemeinsam, wie der Teich sein sollte, Größe, Tiefe, Form, Pflanzen und Tiere. Informationen über die jeweiligen Bedürfnisse und Lebensbedingungen der anvisierten Flora und Fauna wurden von allen Beteiligten zusammengetragen. Die theoretische Vorbereitung, die zu meist vor Ort stattfand, wurde mit einem detaillierten Plan abgeschlossen, der die erstellten Zeichnungen und Bilder der Kinder aufgriff. Der Grundriß wurde mit dem Spaten in die Erde geritzt.

Schon der eher theoretisch planende Teil war nicht nur von rezeptiven Verfahren der Wirklichkeitsaneignung gekennzeichnet, sondern auch in der Planung gab es produktive Aktivität, es wurde nicht nur verbal artikuliert, sondern auch mit Materialien veranschaulicht, gegenständlich gestaltet und dargestellt. Es fällt den Kindern schwer, abstrakt über einen Teich nachzudenken, die Ideen in Worte zu fassen. Sie können besser malen, ihre Vorstellungen gegenständlich ausdrücken, mit Modellen experimentieren. Ein Prozess sozialen ästhetischen Lernens.

Das Graben war dann gemeinsame Sache aller, die Lust und Kraft hatten. Der Teich sollte so tief werden, daß ein Kind ungefähr bis zur Brust darin verschwindet. Abstrakte Maße wurden so vorstellbar. Die Erde war sehr hart, riesige Steine forderten alle Kräfte und der Umgang mit Spitzhacke und Brechstange mußte gelernt und geübt werden.

Das Graben in der Erde, Konsistenz, Temperatur, Farbe, Geruch, die körperliche Arbeit, die Gruppe sind ein Feld vielfältigen sinnlichen Erlebens. Die Kinder sind auch emotional intensiv beteiligt.

Der Teich entstand am Hang, sie warfen mit dem Erdaushub am unteren Rand einen Wall auf und mußten dadurch nicht so tief graben. Theoretisch und abstrakt ist soetwas kaum vermittelbar, wer's mal gemacht hat, der weiß wie's geht, kann sinnlich erfahren, was eine waagerechte Wasseroberfläche ist. Der Teich wurde mit vielen umlaufenden Stufen angelegt. Alle Steinchen sorgfältig abgelesen, die Erdoberfläche mit Geräten, Wasser und den Händen geglättet, Sand darübergeschichtet, damit die Folie nicht von unten beschädigt wird.

Die riesige Teichfolie wurde gekauft, viel größer als das Loch, viel zu groß, meinten die Kinder. Als sie sich dann in das Loch hineinlegte war sie sogar etwas knapp - Mathematik und Physik mal sinnlich-praktisch.

Die Folie wurde zurechtgeschnitten, die Ränder in die Erde eingegraben, mit Steinen beschwert, mit Grassoden belegt.

Einige Kinder brachten Pflanzen von zu Hause oder von Bekannten mit, auch Wassertierchen. Alle gingen gemeinsam in den Wald, an einen Bach und einen Teich, sammelten mit Käscher und Sieb Kleinlebewesen. Sie bestimmten die Tierchen, Wasser- und Sumpfpflanzen, prüften alles an Hand des Standortes in der Natur, mit Büchern und Vorerfahrungen auf seine potentielle Eignung für die Bedingungen im Teich auf der Farm. Sie legten Stämme in das Sumpfgewässers, um nichts zu beschädigen, balancierten zu Pflanzen, lösten behutsam einzelne heraus und brachten sie mit. Auch Schlamm wurde reichlich auf die Farm getragen, weil die Pflanzen ihn gewöhnt waren und auch einige Tierchen darin krabbelten. Große Eimer mit Teich- und Bachwasser wurden geschleppt, darin waren Würmer und Schnecken, Egel, Libellenlarven und was sich sonst so fangen ließ. Der Teich wurde mit Wasser gefüllt, das Wasser aus dem Wald kam hinzu, Pflanzen und Tierchen wurden angesiedelt. Es war recht schwierig auf der unnatürlich glitschigen Teichfolie etwas zu pflanzen, Erde, Schlamm oder Sand rutschten ab bis in die tiefsten Zonen, schwammen im Teich auf, trübten das Wasser und fehlten an den Pflanzenwurzeln. Die Kinder tasteten blind im Wasser herum, erfüllten die Wurzeln, legten Erde darüber und fixierten sie mit Steinen, die Pflanzen, die im tiefen Wasser anwachsen sollten,

wurden mit ihrem Schlamm in Säckchen oder Siebtöpfe gepflanzt und so in die Tiefe gesetzt, dort wiederum mit Steinen beschwert, teilweise blind mit den Füßen und den Zehen.

Damit war das Projekt "Ökoteich" abgeschlossen, der Teich wurde zum Bestandteil des offenen Angebots.

Die Kinder müssen sehr vorsichtig mit dem Teich sein. Sie können überwiegend beobachten, ob das Leben im Teich sich wie erwartet entwickelt, was anders ist, was nicht Fuß fassen konnte oder was in den Teich kam, ohne daß es jemand dort hingebracht hat.

Außerdem fragen die Kinder immerwieder an, in den Wald zu gehen, an Bach und Teich, zu beobachten, mit dem Leben in unserem Teich zu vergleichen, neues mitzubringen. Erst kürzlich hatte ein Junge laichende Kröten auf einem Spaziergang entdeckt. Er brachte direkt einige zusammenhängende Paare zur Farm, setzte sie im Teich aus, wo sie meterlange Laichfäden zogen. Einige der Kröten sind wohl weggewandert, mindestens eine ist geblieben, die Kaulquappen schwimmen überall im Teich herum, die Kinder beobachten sie.

Im Sommer kommen viele unterschiedliche Libellen, Bienen trinken aus dem Moos, was an einem dicken Stein herunter in das Wasser wächst. Die Kinder sind gerne am Teich, beobachten, gestalten etwas im unmittelbaren Umfeld, setzen Steine um, bringen neue mit. Sie träumen, gucken, ob alle Pflanzen vom Vorjahr wieder kommen, welche Wassertierchen noch da sind.

In der freien Natur sind sie sehr aufmerksam an Gewässern interessiert: An einer Wupperreinigung im März beteiligten sich etwa fünfzig Farmer, fischten unengen Abfall aus dem Wasser, sammelten das Ufer ab und fanden diverse Kleintiere, Fische, Insekten.

Auch als die Ponies kürzlich eine neue Weide bekamen machten sie direkt Beobachtungen an einem kleinen Bach, der die Weide in zwei Parzellen teilt: Sie fanden dort Lilien, Weiden, Moose und viele andere Bachpflanzen und Kleinstlebewesen verschiedener Art. Nicht nur daß die Kinder dies entdeck-



ten, sie fragten nach Möglichkeiten, dieses kleine Biotop vor den Ponies zu schützen, da sie Pflanzen fressen und auch ständig im Wasser herumtrampeln, Lebewesen unter ihren Hufen begraben. Sie schlugen vor, einen Zaun zu bauen. Ihr Sinn für den Lebensraum Wasser, so meine ich, ist durch die aktive Gestaltung des Wasserbiotops gestärkt worden.

Das Projekt ist nicht optimal im Rahmen ökologischer Erziehung bearbeitet worden, was sowohl an der Unkenntnis als auch in erster Linie an Geldmangel liegt: Es wurde damals nicht bedacht, daß ein Tonteich ökologisch unvergleichlich sinnvoller gewesen wäre als ein Folienteich, aber er wäre eben auch wesentlich mehr Arbeit gewesen und unbezahlbar für die Farm. Der Teich hat außerdem keinen natürlichen Zulauf, er wird ökologisch-widersinniger Weise mit Leitungs-Trinkwasser gespeist. Vielleicht schaffen wir es irgendwann ihn mit Regenwasser von einem Dach zu versorgen, so daß nur bei extremer Trockenheit Leitungswasser gebraucht wird.

Dennoch meine ich, daß der Ökoteich sinnvoll für die Sensibilisierung der Kinder für die Probleme natürlicher Gewässer ist. Sie haben aber außerdem -

das halte ich für entscheidend - die Gewissheit, daß es möglich ist, selbsttätig etwas zu ändern, Biotope zu schaffen und zu erhalten. Sie haben es selber gemacht, beobachten heute das Leben im Ökoteich, den sie selbsttätig angelegt, gestaltet und belebt haben. Ich bin sicher, daß sie eben deshalb auch auf den Erhalt weiterer Biotope achten, etwas dafür zu tun anregen und auch bereit sind, Hand anzulegen. Sie stehen nicht hilflos vor diesem Problem, sondern entwickeln selbständig Lösungsmöglichkeiten, die sie auch selber mit ihren Kräften verwirklichen können und wollen.

Auf der Farm wurden noch viele andere Öko-Projekte angeboten, deren Strukturen sich ebenfalls anbieten, sie unter dem Aspekt der ästhetischen Erziehung zu reflektieren - von "Müllgräbern" bis zu "Lebenden Weidenhütten" - ich denke aber, die angeführten Beispiele geben einen guten Eindruck der vielfältigen Möglichkeiten ästhetischer Erziehung bezogen auf ökologische Themenstellungen auf der Jugendfarm.

#### **4.3.2. Videos für den Schulgebrauch**

Ich möchte zwei Beispiele schildern, wie Jugendliche die Farm mit Videotechnik für Schulaufgaben nutzten:

Drei Mädchen sollten für den Musikunterricht ein musikalisch unterlegtes Stummvideo drehen. Sie suchten sich Unterstützung bei Menschen und Tieren der Farm, schnitten ihr Drehbuch ganz auf die Gegebenheiten der Farm und ihrer Umgebung zu: Ein Western im Wald! Eine wilde Szene, Reiter im Galopp, ein Überfall, gefesselter Reiter zu Pony, anderes Pony entlaufen, ein Mord! Dieser Teil war nach zwei Drehtagen gelungen. Der Mörder konnte gefaßt werden, kam in den Kerker, den Gewölbekeller der Farm, wo er sich spektakulär erhängte. Einen Sheriff konnten die drei Regisseurinnen dann auch noch gewinnen, der den toten Mörder fand. Eine große Gruppe Farmkinder bildeten dann am vierten Drehtag die Trauerprozession für den Ermordeten. Sie wohnten im Wald der feierlichen Beisetzung mit Traueransprache eines Geistlichen bei.

Die drei Jugendlichen schnitten ihr Band in der Schule, unterlegten das Video noch mit Musik. Eine Inszenierung war so in Eigenregie der Jugendli-

chen gestaltet worden, unter Mitwirkung vieler Farmer. Diese Inszenierung war sicherlich nur vor dem Hintergrund des 'Film machens' möglich. Sie ist für alle Beteiligten eine Gestaltungserfahrung und greift auch die Potentiale dieser bunten Farmertruppe mit ihren offenen Strukturen optimal auf, macht sie erlebbar. Spaß war es für alle sowieso, die Jugendlichen waren mit ihrer Arbeit zufrieden, die Mitschüler und der Lehrer auch.

Ein weiteres Beispiel werde ich beschreiben: Eine Jugendliche hatte sich im Naturwissenschaftsunterricht bereitgefunden ein umfassendes Referat zu dem Thema "Pferde" zu halten. Sie besorgte sich eine Kamera im Medienzentrum, verabredete sich mit sieben Freundinnen auf der Farm, sie drehten ein Video, um der Klasse einen etwas lebendigeren Eindruck von Pferden zu bieten. Sie nahmen verschiedene Rassen auf, einiges über das Sozialverhalten der Tiere, die Gangarten, ein Pony im Tiefschlaf, liegend, auch im Stehen schlafend. Sie drehten Bilder im Stall, Lebensbedingungen des Haus- und Nutztiers Pferd, Weide, Giftpflanzen, den Kontakt zum Menschen. Es wurde aufgezeichnet, wie ein Pferd geputzt wird, gesattelt, geritten, gefüttert. Die Kinder arbeiteten in wechselnden Gruppen völlig selbständig zusammen. Sie brauchten die pädagogischen Mitarbeiter nur für einige technische Fragen oder Hilfestellungen.

Ich fand die Aufzeichnungen sehr gelungen und aussagekräftig, zumal sie durch den mündlichen Referatteil und ein Video über Reitstile in anderen Staaten umfassend ergänzt werden sollten. Der Jugendlichen reichte das nicht: es mußte was zum Anfassen, zum Riechen, auch zum Kosten hinzu: sie nahm Sattel und Zaumzeug mit, Pferdehaare, Heu, Stroh und diverse Pferdefuttermittel.

Es ist ihr so gelungen, ihren weitgehend 'pferdefeindlichen' Kurs intensiv anzusprechen, Interesse an der Sache zu wecken. Sie haben alle begeistert die Videos gesehen, aber ebenso den mündlichen Teil verfolgt und abgeschlossen die Angebote der anderen angesprochenen Sinnesebenen genutzt: Trotz grundlegender Abneigung gegenüber Schmutz haben sie am Heu gerochen und Haare angefaßt, Haferkörner aus ihren Hüllen geschält.

Es ist ihr gelungen, selber ein Lernen mit verschiedenen Sinnen zu ermöglichen, es aktiv zu initiieren und dazu anzuregen. Den Schülern bleibt mit Si-

cherheit eine lebendig-emotionale Erinnerung an dieses 'Referat'. Es hat mich beeindruckt, daß die Jugendliche, obwohl es in dem Kurs eher üblich ist, auf herkömmliche Weise, überwiegend verbal-abstrakt zu referieren, so selbständig eine ganz ungewöhnliche Unterrichtsstunde gestaltete, kreativ andere Wege und Medien der Vermittlung wählte. Die Jugendliche wie auch der Lehrer waren sehr zufrieden, schon die Vorbereitung war nicht nur interessant und lehrreich, sondern hat auch viel Spaß gemacht.

### **4.3.3. Feste**

Im Laufe des Jahres gibt es auf der Farm einige Fixpunkte, Feste, Rituale, Veranstaltungen, Angebote und Spiele, die jahreszeitlich gebunden sind. Ich werde verschiedene Beispiele zu Festen detaillierter schildern, anhand derer ich die Möglichkeiten ästhetischer Erziehung darstelle.

#### **Das Herbstfest**

Die Kinder waren im Sommer 1994 mit der Idee an uns herangetreten, ein Sommerfest zu veranstalten - es macht Spaß, die Farmidee wird bekannter und es bringt Einnahmen. Wir konnten ein solches Fest aber weder so schnell organisieren noch war im Sommer Zeit für die Vorbereitung. So wurde der Herbst anvisiert.

Die Kinder veranstalteten einen Kinderflohmarkt im Meerschweinchenaußengehege.

Drei Jugendliche übten zusammen mit einer Mitarbeiterin, die sie für dieses Vorhaben gewinnen konnten, eine Vorführung auf den sturen Ponies ein: Es entstand eine Mischung aus Polonaise und Dressurübungen mit rasanter Geschwindigkeit. Die vorangehende Übungsphase war anstrengend für Menschen und Tiere.

Eselin Joschek wurde von zwei Jungen für eine Showeinlage trainiert: Sie sollte ein Hindernis überspringen. Es wird behauptet, sie habe es sogar während der Übungsphase einmal gemacht, sie sei über das Hindernis gesprungen. Bei der Vorführung konnte das Team dann lange Zeit die Zuschauer

damit fesseln, wie konsequent unser Esel die Vorurteile gegenüber Eseln erhärtet. Sie ist natürlich nicht gesprungen!

Der Ziegenbock meisterte diese Übung dagegen mit Bravur. Eine Ziege lernte zu diesem Anlaß, ein kleines Stück die Heubodenleiter hochzuklettern.

Die Eltern der Kinder, Freunde und die Kinder selber hatten für das leibliche Wohl gesorgt. Es gab außerdem Ponyreiten und einen Kutschexpress, Streichelzoo, einen Geschicklichkeitsparkours mit dem Traktor zu bewältigen, eine Tombola mit Preisen vom Einzelhandelsverband und vieles mehr. Das Fest zog etwa vierhundert Gäste an und war in jeder Hinsicht ein Erfolg.

Wir haben es im vergangenen Jahr wiederholt: Wieder haben die Kinder die ganze Farm aufgeräumt, geputzt und vielfältig herbstlich geschmückt. Es kamen neue Attraktionen hinzu. Wir hatten wieder ein Spülmobil besorgt, der Umwelt zu liebe, um nicht Wegwerfgeschirr nehmen zu müssen, um das Umweltbewußtsein der Besucher zu schärfen und Alternativen zu zeigen.

Für die Tombolapreise hatten wir in diesem Jahr die Einzelhändler im Stadtteil gewinnen können, was die Kontakte spürbar verbessert hat.

Ein weiterer Höhepunkt war die Filzhutprämierung: eine unabhängige Jury prämierte die drei schönsten, originellsten Filzhüte des Filzprojekts mit einer Urkunde und einem "Gamsbart" aus Ponymähne. Die Bürgermeisterin wohnte dem Spektakel voller Begeisterung bei und gratulierte den Gewinnern und allen weiteren Filzern zu ihren Hüten und allen Kindern zu einem gelungenen Fest.

Der Bauspielplatz stellte sich mit dem traditionellen Nagelbalken vor, der von seiner Beliebtheit nichts eingebüßt hat.

Neu waren auch Malgärten, Riesenseifenblasen, Stelzenlaufen und Schminkstand. Alles war auf dem 'Reitplatz' aufgebaut, eine bunte Mischung. Der Malgarten bestand aus einer großen Folie, die im Freien auf den Boden genagelt war. Es gab große Papierbögen, die eine Plakatwerbefirma abgegeben hatte, sie konnten von der Rückseite bemalt werden. Ein Baumarkt hatte Abtönfarben und Pinsel gespendet, sodaß alle ausgiebig malen konnten. Ringsherum gab es viel Platz, die fertigen Bilder aufzuhängen.

Die Riesenseifenblasen schwebten über das ganze Festgeschehen, Stelzenläufer übten sich überall.

Am Schminkstand malten zunächst nur Erwachsene den kleinen Kindern Phantasiegesichter, verwandelten sie in Schmetterlinge, wilde Tiere, zu He-

zen etc.. Später malten sich auch die Kinder und Jugendlichen gegenseitig an, Erwachsene wurden auch geschminkt.

Das Fest zog etwa doppelt so viele Besucher an als im Vorjahr. Alle waren begeistert. Dieses Jahr soll es wieder eines geben. Die Mitarbeiter des Jugendamtes hatten nur ein Charakteristikum unseres Festes zu bemängeln: "Man muß wirklich überall Schlange stehen!"

Das Fest hat alle Erwartungen erfüllt: Es war zwar für alle anstrengend, hat aber viel Spaß gemacht. Die Farm wird bekannter mit jedem Fest. Schon Wochen vorher war es in der Zeitung angekündigt, Radiosender meldeten es in ihren Veranstaltungshinweisen, es gab hinterher Berichte in der Zeitungen. Auch die Einnahmen waren hilfreich.

### **Der Karneval**

Es gibt Feste zu jeder Jahreszeit, das folgende fällt allerdings immer in die "fünfte Jahreszeit".

Gleich zu Anfang ist es mir wichtig, zu sagen, daß der Begriff 'ästhetische Erziehung' in diesem Zusammenhang entweder sehr flexibel verstanden, oder geändert werden muß, im Sinne von Selle zu 'ästhetische Bildung', besser noch: gemeinsame ästhetische Lernarbeit

Die Farm hatte die Möglichkeit, Zuschüsse zu Jugendbildungsmaßnahmen zu beantragen. Wir fragten die Kinder, um so an ihre Interessen und Bedürfnisse anzuschließen, selbstbestimmtem Lernen eine Basis zu geben. Die Ideen der Kinder waren vielseitig, die Phantasie sprudelte, besonders bei den erfahrenen Farmern. Einige wollten "was mit Theater", aber keiner wollte sich verkleiden oder auftreten. Wir wiesen darauf hin, daß sie zu Karneval gerne in andere Rollen schlüpfen, sich verkleiden, obwohl Wuppertal keine Karnevalshochburg ist.

Viele Farmer kommen wegen der Tiere, die Ponies waren bei der Themenwahl im Bewußtsein: "Reitende Völker" war das Thema der Wahl.

Die Bildungsmaßnahme wurde genehmigt, sie sollte 15 Teilnehmer haben, die wir durch Aushänge für dieses Thema begeistern wollten. Aushang samt Interessentenliste kamen nicht bis zur Pinnwand, die Liste war sofort überfüllt. Die Farmer forderten, den Kurs in das Offene Angebot einzubeziehen, sodaß alle mitforschen, sich mitbilden könnten. Offenbar war unser Bemühen, an die Interessen der Kinder anzuknüpfen, geglückt. Wir gaben dem Willen der Farmer nach und verlegten den Kurs ins Offene Angebot, die Teilnehmerbegrenzung entfiel, eine verbindliche Zusage der Farmer wurde nicht verlangt.

Die Farmer verfeinerten selbständig ihr Interesse: zu Hause, in der Schulbücherei, der Stadtbibliothek - für viele völliges Neuland - suchten sie Informationen in Büchern, auf Cassetten und Videobändern und trugen sie zusammen. Es kam viel zu viel, das Material öffnete ein zu weites Feld, sie entschieden, maximal zehn Völker, die dafür vertiefend, zu bearbeiten, sie den zwei Pferden, sieben Ponies, und dem Esel zuzuordnen.

Sie trafen eigentümliche Auswahlen, die nicht immer unseren Bildungsvorstellungen entsprachen. Wir entschieden uns dennoch, ihnen zu vertrauen, nicht fremdbestimmend einzugreifen. Sie lehnten die Beschäftigung mit den Mongolen, Spaniern, Kosaken und vielen anderen ab, waren aber davon überzeugt, das 'Zirkusvolk' als 'fahrendes Volk' sei auch ein 'Reitendes Volk', unabhängig davon, ob es überhaupt ein Volk ist. Ebenso alle Fabelvölker, die nämlich auf Einhörnern reiten!

Man muß dazu sagen, aber das fiel uns erst an dieser Stelle im Prozeß auf, daß die Gruppe stark altersgemischt war: sieben- bis sechzehnjährige arbeiteten zusammen. Die kleineren konnten wohl an Vorwissen und Erfahrungen nur über diese Bezugspunkte anknüpfen.

Die "Völker" teilten ihre Reittiere selbständig untereinander auf, Fabelpony-Einhorn, Zirkuspony, Griechischer Arbeitseesel, Zigeunerpferd, Englisches Reitpferd, Wickingerpony, Ritterpferd-Pony, Indianer-Pony Cowboypferd-Pony und ein Reittier für die Völker aus dem Nahen Osten. Sie nahmen sich vor, nur diese Völker zu erkunden und darzustellen, doch einige Jugendlichen kündigten an, als Bundeswehrsoldaten zu kommen: Die Deutschen hätten früher immer eine Cavallerie gehabt. Sie forderten ein Pferd. Der Prozeß wurde sehr lebendig. Zum einen war man schon auf dem Informationsstand, daß vor der deutschen Cavallerie die germanischen Ritter die Pferde nutzten - Deutschland war also bereits vertreten - die Cavallerie bekam kein Pferd. Darüber hinaus problematisierten sogar die Kleinen die An-



wesenheit der Bundeswehr: Die Geschichte der Wehrmacht habe nicht immer zur Völkerverständigung beigetragen!

Das Interesse lenkte sich nun auf den Schutz von Minderheiten, sie sollten auch dargestellt werden: Homosexuelle, Behinderte, Juden, Ethnische Minderheiten und viele andere. Wir griffen mit der Idee ein, dazu vielleicht eine Jugendbildungsveranstaltung im nächsten Jahr zu veranstalten. Das war hilfreich und wurde begeistert aufgenommen.

Die Farmer lasen viele Bücher, sahen Videos, lasen den kleineren vor, sahen Bilder. Sie bekamen immer komplexere Vorstellungen von den Völkern, die sie eigentlich nur durch die Verkleidungen nachstellen wollten. Das befriedigte nicht mehr. Sie wollten in die Rollen hineinschlüpfen, darin nacherleben. Reiter und Fußvolk wollten Reiterspiele/Ritterspiele, Musik und Tanz, ein Festessen. Nicht nur visuell wollten sie sich präsentieren, sondern sich und den anderen ein Erlebnis mit möglichst vielen Sinnen verschaffen.

Vielleicht ist dieser Wunsch dadurch angeregt, daß sie auf der Farm häufig mit vielen Sinnen gleichzeitig erleben. Die teilweise jahrelange Erfahrung, daß sie ihre Erkenntnisse einbringen, ihre Ideen, Handlungskonzepte erproben und verwirklichen können, ermutigte sie, voller Selbstvertrauen ihrer Phantasie Ausdruck zu geben.

Es folgten einige Nachmittage an denen geklärt war, welche Farmer welche Völker erkunden und darstellen. Der Wunsch, konkret zu gestalten wuchs: Manche Gruppen diskutierten Verkleidungsmaterialien für Reiter und Pferde, probierten erste Techniken aus, (Makramee aus Strohstricken, Pappmaschee auf Maschendraht). Andere zeichneten oder malten ihre Vorstellungen auf.

Es wurde deutlich, daß, obgleich alle das gleiche Info-Material genutzt hatten, die Vorstellungen sehr verschieden und vielfältig waren. Die Gruppen bildeten Kompromisse, Synthesen, Kreative Lösungen: Die verschiedenen Vorstellungen, die sich anhand der Bücher und Bilder entwickelt hatten, die der Phantasie entsprungen waren oder auf Vorkenntnissen aufbauten wurden wahrnehmbar gemacht. Sie wurden verglichen, hinterfragt, erklärt, teilweise verstanden. Sie entwarfen und besprachen gemeinsame Lösungen.

Ein Prozeß sozialen Lernens, bei dem die Kinder erstaunlich selbstsicher und rücksichtsvoll waren. Viele Feinheiten wurden ausgeklammert. Die Pony-Verkleidungen wurden in Gruppenarbeit hergestellt, alle halfen sich gegenseitig, es ging gut miteinander. Alleine, so merkten einzelne, ging gar nichts: die Ponies blieben nicht stehen, alles fiel herunter. Sogar die verschiedenen Völker arbeiteten zusammen, ließen mit ihren eigenen Händen ihre Vorstellungen Gestalt annehmen, sie konnten erleben, daß sie selber Kraft ihrer eigenen Möglichkeiten, ihre Ziele erreichten. Sie konnten etwas selber machen - viele hatten es sich nicht zugetraut, aber gemeinsam haben sie es in überschaubaren Schritten geschafft.

Viele schlüpfen soweit in ihre Rolle hinein, daß sie anfangen, anders zu sprechen. Die Verkleidungen sahen zwar nicht mehr so aus wie in den Büchern, sie entsprachen aber den Vorstellungen der Farmer: Die Papprüstung des Ritterponys machte keine Geräusche, auch sah das Pony nicht wirklich niedergedrückt aus, aber die Reiter und Ritter empfanden anders: ihre Phantasie lebte auf, sie sprachen über das Klirren und Scheppern der Rüstungen, wie schwer sie seien daß das Pony große Mühe habe, sie zu tragen. Auch die Indianer galoppierten schon Wochen vor Karneval wilde Runden im Hof. Ohne Pony, ohne Verkleidung, höchstens mit einer Hühnerfeder, probierten sie einen Tanz aus. Sicher auch gestärkt durch das Erlebnis der selber verkleideten Tiere, wollten sie mehr erfahren und auch den anderen noch mehr vermitteln. Die Frage kam auf, wie die einzelnen Völker leben. Die Farmer überlegten, die Räume entsprechend zu gestalten. Leider konnten manche Ideen nicht verwirklicht werden, zu einigen fehlte Mut oder Zeit. Einige waren nicht realisierbar, weil die Verpächterin der Farm es verbietet, Nägel in die Wände zu schlagen.

Eine Burg wurde als Wandschmuck auf ein Laaken gemalt, die Zigeuner hatten eine Mysteriöse Wahrsageecke. Die Cavallerie erfand einen Kompanie-Reihentanz, den sie letztendlich, nachdem sie ihn auf der Karnevalsfeier vorgeführt hatten, fast allen beibringen sollten - ein Ausdruck der Völkerverständigung. Dies ist nicht eine Interpretation von mir, sondern war die Empfindung der Kinder.

Die "Herren" Scheiche aus dem Orient präsentierten schon im Vorfeld viel Musik, trauten sich aber noch nicht zu tanzen, das sei - so meinten sie - erst

am Abend des Festes möglich. Um ein Fest mit Abend zu haben mußten wir die Öffnungszeit ändern. Wir gaben dem Veränderungswunsch der Scheiche nach: Es gab einen Abend mit Bauchtanz für alle Völker.

Auch für leibliches Wohlergehen sorgten die Völker, hier waren die Kompromisse extrem: Feen, Elfen und Trolle essen, so wurde verkündet, Götterspeise mit eingegossenen Weingummi-Phantasietieren und Eichblattsalat. Cowboys essen Bohnen aus der Dose, die es glücklicherweise dann doch nicht gab, und Chips, weil sie aus Amerika kommen. Die Scheiche brachten Kuskus, türkischen Honig und Südfrüchte. Die Wickinger essen Kaninchen, Fisch und Gemüse - die 'Wickinger-Farmer' fanden solche Dinge ungenießbar, sie backten ausgestochene Fischplätzchen als Symbole.

Dieser Prozeß war sehr lebendig, nahm viele unvorhergesehene Wendungen. Wir hatten nichts vorstrukturiert, alles war offen. Prozesse in den Kindern wurden möglich, die über das sinnlich erfaßbare, wahrnehmbare hinausgingen. Lebensweisen wurden nachempfunden und die ganze Farm verzaubert. Vieles wurde zwar nicht direkt erlebt, sondern aus zweiter Hand erfahren, die Farmer haben es aber erlebbar gemacht, in ihren eigenen Erfahrungs- und Bedeutungskontext gestellt. Sie haben es im zweiten Schritt aktiv und sozial erlebt. Nicht nur Augen und Ohren wurden zum Lernen genutzt, sondern es war ein ganzheitliches Erfahren mit allen Sinnen, in Interaktion.

Bezugnehmend auf Selle würde ich den beschriebenen Prozeß als einen der gestützten Selbstbildung bezeichnen (vgl. Selle 1990a). Unsere Aufgabe war es, Rahmen zu schaffen, in dem die Teilnehmer sich selber bildeten. Wir waren nicht die allwissenden Erzieher, wir waren Vertreter der Grenzen der Institution. Wir haben Unterstützung gegeben, wo es möglich war, geholfen, Material zu beschaffen, Geräte, Bücher, Bastelzeug, gaben praktische Tips, leisteten Hilfe bei der Verständigung.

Der Aufgabe ästhetischer Erziehung im Sinne von Mayrhofer und Zacharias, aktives Wahrnehmen zu fördern, wurde sicher nachgekommen (vgl. ebd. 1976), dennoch halte ich den Begriff 'Erziehung' in diesem Zusammenhang für unpassend. Er vernachlässigt, daß es die Eigenaktivität der Kinder selber war, die dem Lernprozeß die Richtung gab. Nicht wir haben gezogen - wohin hätten wir auch ziehen sollen, wußten wir doch nichteinmal, daß Fa-

belwesen ein 'Reitendes Volk' sind - die Farmer haben sich, wir haben uns in gemeinsamer ästhetischer Arbeit gebildet.

### **Santa Claus**

Die folgende Feier möchte ich als Abschluß wählen, weil daran für mich spürbar wurde, daß diese Arbeit etwas bewirkt. Das Beispiel soll für sich sprechen.

Ab ende November letzten Jahres wurden die Farmversammlungen unter ungewöhnlich strengem Ausschluß der Erwachsenen durchgeführt. Mehr haben wir nicht bemerkt, nur eine Geheimnistuerei.

An einem Samstag kamen unerwartet alle Ehrenamtlichen und der Vorstand zur Farm, sie waren von den Kindern zu einer Überraschung eingeladen worden. Die Farmer verschwanden an abgelegene Stellen, schrubbten Ponies, Esel und Pferde und zogen in den Wald. Einige Zeit später klopfte es an der Farmhaustüre: Ein Mädchen, ganz schwarz im Gesicht - Knecht Ruprecht - mit Bart, Fellmantel, Stiefeln und einem dicken Pony, forderte uns wortlos auf, zu folgen. Wir sollten singen, Weihnachtslieder. Wir mußten ein Stück in den Wald gehen, dort standen zwei edle Reiter mit großen glänzenden Pferden, sie wiesen uns mit Knecht Ruprecht und dem Pony den Weg. Weiter im Wald, an einem kleinen Platz an einer Kreuzung mußten wir warten. Es kam dann der Santa Claus mit seinen Engeln und einigen Wichteln und Gnomen angeritten. Santa Claus ritt auf dem größten Pony, er hatte einen sehr langen weißen Bart, einen dunkelroten Mantel mit Kaputze und weißen Pelzrändern. Er übergab das Pony einem anderen Kind und stellte sich auf einen kleinen Hügel auf den Platz. Auch die beiden Engel in ihren weißen Kleidern, mit lockigen Haaren gaben ihre Ponys ab, stellten sich neben Santa Claus. Die Gnome und Wichte hatten schrumpelige alte Gesichter, sie trugen rote uns schwarze Capes, Zipfelmützen und Filzhüte. Sie stellten sich in eine Zweierreihe, faßten sich an beide Hände und hoben sie. Es entstand ein Tunnel zu Santa Claus. Alle Mitarbeiter und Helfer mußten einzeln hindurchkriechen und vor Santa Claus treten, dann hockten sie sich hin, man konnte nicht mehr zurück. Santa Claus sprach zu jedem sehr persönliche Worte, Lob und Tadel. Dann überreichte er ein Geschenk auf dem der Name stand. Die Wichte standen auf, jeder ging durch den Tunnel zurück, der

Nächste wurde aufgerufen. Auch der Hund wurde beschenkt, er wurde nur gelobt und bekam einen riesigen Knochen.

## **SCHLUSSTEIL: STELLENWERT ÄSTHETISCHER ERZIEHUNG IN MEDIALER KINDHEIT**

Am Ende der Postmoderne zeichnen sich zwei mögliche Gesellschaftsformen als Extreme ab:

"Wenn der Mensch in einer elektronischen Umwelt lebt, wird sein Wesen umgeformt, und seine Identität verschmilzt mit dem kollektiven Ganzen. Er wird zum 'Massenmenschen'" (McLuhan 1968 in Postman 1983).

Eine Form wäre demnach eine fremdbestimmt-geordnete Massengesellschaft, die andere eine "sich selbst bestimmende und transformierende Gesellschaft" (Welsch 1987b, S.27). Eine Gesellschaft die aktiv durch die Menschen gestaltet wird.

Meines Erachtens wird es keine der beiden Möglichkeiten in Reinform geben. Mensch und Gesellschaft beeinflussen sich wechselseitig. Dennoch: Menschen sind manipulierbar. Selbstbestimmungsfähigkeit, die Fähigkeit sich in der eigenen Identität zu orientieren sind die Basis gesellschaftskritischen Handelns.

Ästhetische Erziehung ist intensive, bewußtmachende Beziehungsarbeit, der es um eine Erziehung zum Leben mit der Aisthesis, um Offenheit für Sinnlichkeit, für Sinnhaftigkeit als Basis unserer Kultur geht. Es geht um die elementaren, ursprünglichen Verbindungen von Mensch zu Mensch, von Mensch zu Natur und eben auch von Mensch zu Kultur, in ihrer gestalten- den und gestaltbaren Form.

Ziel der ästhetischen Erziehung wie auch der Jugendfarmen ist die Stärkung des Individuums durch die emanzipatorischen Potentiale Primärerfahrungen. Es werden Situationen inszeniert, die eine Erweiterung des Erfahrungshorizontes ermöglichen. Auch die soziale Kreativität ist Ziel der Arbeit. Die Stärkung des Selbstbewußtseins ist nicht nur Grundlage verändernder Aktivität im unmittelbaren Umfeld, sondern auch Basis politischer, gesellschaftskritischer Aktivität.

## LITERATURVERZEICHNIS

Aissen-Crewett, Meike: Ästhetische und naturwissenschaftliche Erfahrung. Überlegungen zum naturwissenschaftsbezogenen Unterricht, in Selle, Gert (Hrsg.): Experiment Ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen, Reinbek 1990a

Aurin-Schütt, Fridtjof: Was ist ein Abenteuerspielplatz, in: Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V.(Hrsg): Abenteuerspielplätze und Kinderbauernhöfe. Eine Arbeitshilfe, Stuttgart 1992

Autorengruppe Abenteuerspielplatz Märkisches Viertel: Abenteuerspielplatz - Wo verboten verboten ist. Experiment und Erfahrung, Reinbek 1973

Beck, Ulrich u.a.: eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft in der wir leben, München 1995

Beck, Ulrich: Kapitalismus ohne Arbeit. in: Der Spiegel 20/1996 S.140-146

Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth(Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt a.M. 1994

Becker, Helle: Ästhetik und Bildung. Kritische Analysen zur Debatte von Pädagogik und Postmoderne, Münster 1993

Beckers, Edgar: Ästhetische Erziehung. Ein Erziehungsprinzip zwischen Tradition und Zukunft, Sankt Augustin 1985

Bengtsson, Arvid: Ein Platz für Kinder. Plädoyer für eine kindgemäße Umwelt. Spielanlagen, Tummelplätze, Abenteuerspielplätze, Wiesbaden/Berlin 1971

Bengtsson, Arvid: Ein Platz für Robinson. Internationale Erfahrungen mit Abenteuerspielplätzen, Wiesbaden/Berlin 1972

Böversen, F.: Ästhetische Erziehung, in Lexikon der Pädagogik, Freiburg im Breisgau, 1970

Böhme; Gernot: Für eine ökologische Naturästhetik, Frankfurt a.M. 1989

Bubner, Rüdiger: Ästhetische Erfahrung, Frankfurt a.M. 1989

Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V.(Hrsg.): Rahmenkonzeption für Pädagogisch betreute Spielplätze, Stuttgart 1993

Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V.(Hrsg): Abenteuerspielplätze und Kinderbauernhöfe. Eine Arbeitshilfe, Stuttgart 1992

Criegern, Axel von (Hrsg.): Handbuch der Ästhetischen Erziehung, Stuttgart 1982

Ferchhoff, Wilfried: Kindheit ende des 20. Jahrhunderts, in: Pädagogik und Schulalltag 49 (1994) 2 Pädagogische Praxis

Ferchhoff, Wilfried: Was wissen und können Sozialpädagogen? in: Pädagogisch Rundschau 47, S.705-719, Frankfurt 1993

Fuchs, Max: Serie: Perspektiven der Pädagogik 7: Kulturelle Bildung und Ästhetische Erziehung. Theoretische Grundlagen, Köln 1986

Geißler, Uli: Jolly Joggers und Lilly Lindes großes grasgrünes Umwelt-Spiel- und Spaßbuch, Münster 1994

Grüneisel, Gert/Mayrhofer, Hans/Zacharias, Wolfgang: Umwelt als Lernraum. Organisation von Spiel- und Lernsituationen. Projekte ästhetischer Erziehung, Köln 1973

Hennig, Martina: Förderung der Kreativität im Bereich der elementaren Materialerfahrung durch Matschen und Formen, in: ABA Fachverband Offene Arbeit mit Kindern e.V. (Hrsg.): Der Nagelkopf Nr. 16 1992, Dortmund 1992



Hentig, Hartmut von: Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung, München/Wien 1985

Hentig, Hartmut von: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart 1968

Hocke, Werner: Gesundheitsförderung durch die Arbeit mit Pferden, in: Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V.(Hrsg): Abenteuerspielplätze und Kinderbauernhöfe. Eine Arbeitshilfe, 1992

Keupp, Heiner: Ambivalenzen postmoderner Identität, in: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth: Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt a.M. 1994

Koring, Bernhard: Grundprobleme Pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende, Bad Heilbrunn/Obb. 1992

Kükelhaus, Hugo/zur Lippe, Rudolf: Entfaltung der Sinne. Ein "Erfahrungsfeld" zur Bewegung und Besinnung, Frankfurt a.M. 1982

Lang, Thomas: Reihe "Kinder sind Kinder" 13: Kinder brauchen Abenteuer, München 1995

Lippe, Rudolf zur: Rhythmen und Denkformen. Ein Übungszusammenhang von vier Tagen, in: Selle, Gert (Hrsg.): Experiment Ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen, Reinbek 1990

Lochbühler, Giesela: Filzen. Rohwolle verfilzen. Eine alte Technik neu entdeckt, Stuttgart 1982

Mayrhofer, Hans/Zacharias, Wolfgang: Ästhetische Erziehung. Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität, Reinbek 1976

Maier, Renate/Schock, Klaus: Geschichte der Jugendfarmen und Kinderbauernhöfe, in: Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V.(Hrsg): Abenteuerspielplätze und Kinderbauernhöfe Eine Arbeitshilfe, 1992

Mayrhofer, Hans/Zacharias, Wolfgang: Projektbuch Ästhetisches Lernen, Reinbek 1977

Mitscherlich, Alexander: Die Unwirtlichkeit unserer Städte. Anstiftung zum Unfrieden, Frankfurt a.M. 1965

Otto, Gunter: Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Ansätze - Materialien - Verfahren, Braunschweig 1974

Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt a.M. 1983

Postman, Neil: Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie, Frankfurt a.M. 1985

Rauschenbach, Thomas: Inszenierte Solidarität: Soziale Arbeit in der Risikogesellschaft, in: Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth: Riskante Freiheiten, Frankfurt a.M. 1994

Richter-Reichenbach, Karin-Sophie: Bildungstheorie und ästhetische Erziehung heute, Darmstadt 1993

Richter-Reichenbach, Karin-Sophie: Identität und ästhetisches Handeln. Präventive und rehabilitative Funktionen ästhetischer Prozesse, Weinheim 1992

Rötzer, Florian (Hrsg.): Digitaler Schein Ästhetik der elektronischen Medien, Frankfurt a.M. 1991

Rumpf, Horst: Schwere spüren. Vorschlag für ein Exerzitium in: Selle, Gert (Hrsg.): Experiment Ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen, Reinbek 1990

Schulz-Dornburg, Ursula/Zimmer, Jürgen/Schneider, Matina/Abenteuerspielplatzgruppe MV Berlin/Schottmayer, Georg: Abenteuerspielplätze. Ein Plädoyer für wilde Spiele, Düsseldorf/Wien 1972

Schwencke, Olaf (Hrsg.): Ästhetisch Erziehung und Kommunikation. Vorträge und Diskussionen einer Tagung der Ev. Akademie Loccum, Frankfurt a.M. 1972

Selle, Gert: Das Ästhetische Projekt. Plädoyer für eine Kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule, Unna 1992

Selle, Gert (Hrsg.): Experiment Ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen, Reinbek 1990a

Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis, Reinbek 1988

Selle, Gert: Über das gestörte Verhältnis von Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst. Eine Kritik mit praktischen Konsequenzen, Hannover 1990b

Sorge, Annett Rose/Sorge, Martyn: Ökologie und Naturelemente. und: Soziales Lernen, in: Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V.(Hrsg.): Abenteuerspielplätze und Kinderbauernhöfe Eine Arbeitshilfe, 1992

Spitzer, Klaus/Günter, Jane/Günter, Roland: Spielplatzhandbuch. Ein kritisches Lexikon, Westberlin 1975

Staudte, Adelheid: Ästhetische Bildung oder Ästhetische Erziehung? in: Zacharias, Wolfgang(Hrsg.):Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt, Essen 1991

Thomas, Inge: Bedingungen des Kinderspiels in der Stadt, Stuttgart 1979

Trommer, Gerhard: Die 'Rucksackschule'. Inspirierende Wahrnehmung von Natur, in: Selle, Gert (Hrsg.): Experiment Ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen, Reinbek 1990a

Wagner, Richard: Naturspielräume gestalten und erleben, Münster 1994

Welsch, Wolfgang: Aisthesis. Grundzüge und Perspektiven der Aristotelischen Sinneslehre, Stuttgart 1987a

Welsch, Wolfgang: Anästhetik - Fokus einer erweiterten Ästhetik, in: Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt, Essen 1991

Welsch, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne, Weinheim 1987b

Werschull, Friederike: Ästhetische Bildung und reflektierende Urteilskraft. Zur Diskussion Ästhetischer Erfahrung bei Rousseau und ihrer Weiterführung bei Kant, Weinheim 1994

Zacharias, Wolfgang(Hrsg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt, Essen 1991

Zündorf, Uwe: Ene mene mu und wo spielst du? Kinderspielplätze in der Bundesrepublik, Düsseldorf 1973

