

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen

nach RPO I vom 16. Dezember 1999

Erlebnispädagogik und Sport mit Straßenkindern

–

Ein Beitrag für das Curriculum Straßenkinderpädagogik des Projekts Patio 13

vorgelegt von

Matthias Hipp

eingereicht bei der

Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Referent: Prof. Dr. Hartwig Weber

Korreferentin: ObStR. Hannig

Heidelberg, den 08.09.2005

INHALTSVERZEICHNIS

1	Vorwort	3
2	Einleitung	6
3	Das Projekt Patio 13	8
3.1	Schule für Straßenkinder	8
3.1.1	Projekt Patio 13 – Was ist das?	9
3.1.2	Straßenkinder – Begriffsdefinitionen	11
3.1.3	Grundbildung für Straßenkinder	14
3.1.4	Medellin: Ort des Geschehens	17
3.2	Ein Projekt internationaler Kooperation	20
3.3	Bisherige Entwicklung	23
3.3.1	„Narben auf meiner Haut“	25
3.4	Straßenkinder in Deutschland und Lateinamerika: ein Vergleich	27
3.5	Ausblick	30
4	Erlebnis- und Erfahrungslernen in der Strassenkinderpädagogik	34
4.1	Das Konzept „Projekt Adventure“ (P.A.) – Verknüpfung von Erlebnispädagogik mit sozialer Handlungsfähigkeit	35
4.1.1	Soziale Handlungsfähigkeit	36
4.1.2	Aufbau und Struktur	38
4.1.3	Bestandteile von P.A.	40
4.1.4	Hauptziele und Lernfelder in Bezug auf Straßenkinderpädagogik	47
4.2	Das Projekt „City Bound“	52
4.2.1	Ursprung und Ziele	54
4.2.2	Methode	57
4.2.3	Durchführbarkeit und Herausforderungen im Kontext der Straßenkinderpädagogik	59

4.2.4	Praxisvorschläge und Lernmöglichkeiten im Rahmen einer Straßenkinderpädagogik	62
4.3	Straßenkinder brauchen Spiele: Spielpädagogik.....	67
4.3.1	Nutzen von Spielen in der Straßenkinderpädagogik.....	70
4.3.2	Soziales Erleben und Lernen in und durch Abenteuerspiele mit Straßenkindern	74
4.3.3	Vom „Spinnennetz“ zur „Großen Mauer“ – Spielvorschläge für die Straßenkinderarbeit.....	77
4.4	Chancen und Grenzen	80
5	Sport mit Straßenkindern als Erlebnispädagogische Problemlösungsstrategie	84
5.1	Der erzieherische Wert von Sport	84
5.1.1	Erziehung durch und zum Sport	85
5.2	Soziale Funktion des Sports	87
5.2.1	Lernfelder.....	90
5.2.2	Möglichkeiten und Schwierigkeiten beim Transfer der Lernziele	94
5.2.3	Schwerpunkte sozialer Lernziele in der Straßenkinderpädagogik.....	97
5.3	Praxisvorschläge: Sportangebote mit sozialem Lerncharakter für Straßenkinder	101
5.3.1	„Elf Freunde müsst ihr sein“: Das Fußballspiel als Ort sozialer Begegnung für Straßenkinder	102
5.3.2	„Midnight-Basketball“	109
5.3.3	„Asphalt-Cowboys“ – mit dem Fahrrad in den Sonnenuntergang	112
5.3.4	„Alle in einem Boot“ – Kajak- und Kanadierfahren, Rafting.....	117
6	Verallgemeinerung der Erkenntnisse und Ausblick	123
7	Literaturverzeichnis	126

1 VORWORT

Erlebnispädagogik, Sport und Straßenkinder! Das sind drei voneinander relativ unabhängige Themengebiete, die doch einen großen Effekt aufeinander haben und von großem Nutzen füreinander sein können. Davon bin ich zutiefst überzeugt.

Viele Jahre Mitarbeit in der kirchlichen Jugendarbeit haben in mir die Meinung geprägt, dass die eingesetzten Lernmethoden der jeweiligen Zielgruppe angemessen sein müssen, um diese erreichen und nachhaltig beeinflussen zu können.

Auch stellt man im Umgang mit Heranwachsenden immer wieder fest, dass eben jene Aktivitäten den Kindern und Jugendlichen am meisten Freude bereiten, sie am meisten zu motivieren vermögen, welche sie in ihrer Persönlichkeit herausfordern und den vollen Einsatz der eigenen Fähigkeiten voraussetzen, um ein gestecktes, lohnendes Ziel zu erreichen. Die gemachten Erfolgserlebnisse bleiben in Erinnerung und nähren dementsprechend aufseiten der erziehenden Personen die Hoffnung, echte Bewusstseins- und darauf folgend auch Verhaltensänderung beim Lernenden bewirkt zu haben.

Erlebnispädagogik wird oft vorschnell mit Kanu- oder Radtouren in Schweden und Kanada, Hochseesegeln mit Strafgefangenen oder langhaarigen Öko- Pädagogen im Reflexions- Stuhlkreis in Verbindung gebracht und ob seiner Wirksamkeit meist mitleidig belächelt. Für mich ist Erlebnispädagogik ein spannender, herausfordernder, interaktiver Weg des Erlebens und Lernens, welcher viele verschiedene Gesichter hat. Erlebnislernen versucht den ganzen Menschen mit seinen Emotionen und Kognitionen anzusprechen und gerade das zu bieten, was der klassischen Schulform oft nicht gelingt: die Freude am Lernprozess an sich.

Als begeisterter aktiver Sportler habe ich außerdem die vielfältigen sozialen Lernmöglichkeiten des Sports sozusagen am eigenen Leib erfahren. Gerade das Gemeinschaftserlebnis im Sport, das sich Auseinandersetzen mit Mitspielern und Gegnern in einer emotional freudvollen Atmosphäre, das Sprechen einer gemeinsamen

„Sprache“, das Verfolgen gleicher Ziele ohne sonst viel voneinander wissen oder sich sonderlich ähnlich, sympathisch etc. sein zu müssen, bietet meiner Meinung nach eine hervorragende Plattform sowohl für die Herausbildung zwischenmenschlicher Kompetenzen als auch für die Stärkung des Selbstwert-gefühls.

Straßenkinder sind eine Realität vor der wir nur all zu schnell die Augen verschließen und dieses Phänomen in eine fremde Welt, weit weg von uns, verbannen. Doch inzwischen ist unsere Erde zu einem globalen Dorf geworden und gesellschaftliche, wirtschaftliche oder politische Verhältnisse in irgendeinem beliebigen entlegenen Winkel des Planeten oft direkt auf unser Verhalten in den Industrienationen zurückzuführen. (Zudem sind die Straßenbewohner längst auch in unseren Städten und Kommunen heimisch geworden, sodass sich auch hier immer dringender die Frage nach dem richtigen Umgang mit diesem Teil der Gesellschaft stellt.) In diesem konkreten Kontext muss es somit erlaubt sein zu fragen, ob nicht auch das Straßenkinderproblem, in den Entwicklungsländern der Dritten Welt genauso wie auf unseren heimischen Straßen, zu einem großen Teil von einem jeden von uns „Wohlstands - Europäern“ mit verschuldet ist und ob dementsprechend unsere Gesellschaft nicht in der Verantwortung steht, entscheidend zur Lösung dieser Problematik beizutragen.

Persönlich hat mich die intensive Beschäftigung mit dem Thema „Straßenkinder“ sehr nachdenklich gemacht und ich hoffe, dass in Zukunft, gerade auch aus dem erziehungswissenschaftlichen Sektor, noch viele kreative Ideen zur Verbesserung der weltweiten Lage der Straßenkinder und -jugendlichen kommen werden.

Ich glaube, dass der Sport allgemein und die Erlebnispädagogik im speziellen wichtige Medien zum sinnvollen Arbeiten mit Straßenkindern sind, welche für Pädagoge und Kind eine gemeinsame Basis, eine entspannte, persönliche Atmosphäre und vielfältige soziale Lernfelder schaffen können und deshalb in der Straßenkinderpädagogik unbedingt genutzt werden sollten.

Den freundlichen, hilfsbereiten, aktuellen oder ehemaligen Patio 13- Mitarbeitern, welche mir durch Beantwortung vieler Fragen ein sehr authentisches Bild von der

Projektarbeit ermöglicht und wertvolle, fachkundige Ratschläge im Blick auf meinen Projekt- Beitrag gegeben haben, gilt mein besonderer Dank.

2 EINLEITUNG

Als sich im April 2001 eine Gruppe kolumbianischer und deutscher Wissenschaftler, Lehrer und Sozialpädagogen mit dem Ziel eine Didaktik und Methodik der pädagogischen Arbeit mit Straßenkindern zu entwickeln zusammenfand, war noch nicht abzusehen, was aus ihrem fächerübergreifenden Projekt „Patio 13“ tatsächlich werden würde. Inzwischen ist die Medelliner „Schule für Straßenkinder“ im kolumbianischen Bildungswesen zu einer Art Modelleinrichtung geworden, welche bereits einige ihrer einstmals gesteckten Ziele erreicht hat. In erster Linie zu nennen ist sicherlich die Integration des Studienbereichs „Straßenkinderpädagogik“ in der Lehrerbildung. Außerdem hat das Fotoprojekt: Narben auf meiner Haut – Straßenkinder fotografieren sich selbst, viel Aufmerksamkeit, sowohl in Kolumbien als auch in Deutschland, auf den Zustand der Straßenkinder in den Großstädten Kolumbiens gelenkt.

Worum genau handelt es sich bei „Patio 13“? Was ist unter einer Schule für Straßenkinder zu verstehen, wo befinden sich Unterschiede zum normalen Schulsystem? Unter welchen Bedingungen arbeiten die Patio- Mitarbeiter und wie sieht die Lebenswelt der Straßenkinder von Medellin, der „Stadt des ewigen Frühlings“, auch im Vergleich zur steigenden Zahl deutscher Straßenkinder, aus? Wo liegen die Chancen der Straßenkinderpädagogik? Welche Zukunftsvisionen bestehen für die Patio 13-Arbeit?

All diesen Fragen möchte ich im ersten Kapitel nachgehen. Um ein möglichst authentisches Bild vermitteln zu können, sollen auch immer wieder aktuelle und ehemalige Mitarbeiter am Projekt, sowohl aus Kolumbien als auch aus Deutschland, zu Wort kommen.

„Erlebnispädagogik will wirkungsvoll helfen, wo andere Hilfen versagen bzw. besondere Hilfestellungen erforderlich sind.“

(ZIEGENSPECK in: ANTES 1995, S.111)

Was ZIEGENSPECK hier sagt unterstreicht die Überlegung, dass Erlebnispädagogik einen wichtigen Beitrag zur Arbeit mit Straßenkindern leisten kann. Straßenkinder brauchen eine Pädagogik welche ihren Bedürfnissen, Fähigkeiten und Umständen entspricht. Sie wollen aktiv am Lernprozess beteiligt sein und wollen die Sinnhaftigkeit des Lerninhalts für ihren Alltag verstehen.

Das zweite Kapitel wird sich mit einigen pädagogischen Konzepten des Erfahrungs- und Erlebnislernens beschäftigen und möchte aufzeigen, wo Lernfelder, vor allem sozialer Natur, für Straßenkinder liegen. Hierbei ist klar zu betonen, dass die vorgestellten Konzeptionen, Praxisbeispiele und Möglichkeiten für Lerntransfers nicht ausschließlich auf die Situation der Medelliner Straßenkinder ausgerichtet sind, sondern in der Arbeit mit Straßenkindern und -jugendlichen allgemein Gültigkeit haben. Dies gilt auch für die Sportangebote mit sozialem Lerncharakter, welche in Kapitel drei vorgestellt werden.

Eine Gruppe Sporttreibender bildet immer eine Art Mikrokosmos, in welcher vielfältige soziale Interaktion zustande kommt. Auf diese Eigenschaft hin soll der Sport im dritten Kapitel der Arbeit untersucht und sein Wert im Blick auf erzieherische Fragestellungen hinterfragt werden.

Die angebotenen Praxisfelder, wie auch die ausgewählten Abenteuerspiele der Spielpädagogik im zweiten Kapitel, versuchen den Spagat zu schaffen zwischen der Tatsache, dass Straßenkinder (fast) ganz normale Kinder sind, mit gleichen Bedürfnissen, Wünschen und Begeisterungen, aber gleichzeitig auch mit völlig anderen Voraussetzungen, Anforderungen und Problemen konfrontiert sind, als das bei ihren „normalen“ Altersgenossen der Fall ist.

Um einen besseren Lesefluss zu gewährleisten wird auf die Unterscheidung zwischen maskulinen und femininen Endungen bei Wörtern wie Pädagoge bzw. Pädagogin, Lehrer bzw. Lehrerin, Straßenbewohner bzw. Straßenbewohnerin, etc. verzichtet; die maskulinen Formen vertreten stets die femininen.

3 DAS PROJEKT PATIO 13

3.1 Schule für Straßenkinder

„Unser Projekt Patio13 will verlassenen und verwaisten Kindern in den Slums durch Bildung die Chance auf ein besseres Leben geben.“

(WEBER in: JAKOB 2002)

So bezeichnet Professor Hartwig Weber die Zielsetzung des von ihm und seinen Mitarbeitern ins Leben gerufenen Projekts Patio13 - Schule für Straßenkinder. Denn Bildung, so die Überzeugung aller am Projekt beteiligten, ist zwar keine Garantie, wohl aber die einzige erfolversprechende Aussicht und absolute Voraussetzung dafür, dass Straßenkinder einen qualifizierten Arbeitsplatz bekommen können.

Bildung ist, genauso wie Nahrung und Obdach ein Grundbedürfnis der Menschheit, welches jedem Menschen bereits in der „Allgemeinen Erklärung für Menschenrechte“ von 1948 als Grundrecht zugesichert wird. (vgl. WEBER 2003, S.166)

Die Realität ist dagegen meist eine andere. Global sind über eine Milliarde Menschen von Analphabetismus betroffen, konzentriert auf die Länder der dritten Welt. Hierzu gehört auch Kolumbien. Oft sind Schulen in diesem Lateinamerikanischen Land zwar vorhanden, dennoch können diese von einem beträchtlichen Teil der Bevölkerung nicht genutzt werden, da entweder kein Geld für Schultensilien, Uniformen und ähnlichem vorhanden ist, oder aber der soziale Notstand vieler Familien es unumgänglich macht, dass Kinder durch verschiedene Erwerbstätigkeiten mit zum Überleben der Familie beitragen. Für den Schulbesuch fehlt dann oft schlicht die Zeit.

Spezifisch für Kolumbien, wie auch für andere Lateinamerikanische Länder, ist das Phänomen der Straßenkindschaft. Diese Kinder haben entweder ihre Schulausbildung sehr früh abbrechen müssen oder gar nie eine Schule besucht. Oft leben sie in hoffnungslosen Situationen, welche vom täglichen Überlebenskampf geprägt sind, ohne Aussicht auf Besserung.

Die Bildungsinstitutionen reagieren entweder hilflos oder gar nicht. Auch erweisen sich die herkömmlichen pädagogischen Maßnahmen als völlig ungeeignet für diese Zielgruppe.

WEBER (2003, S.172) schreibt:

„In Kolumbien gibt es zahllose Programme, die auf die Resozialisierung obdachloser Kinder ausgerichtet sind. Eine spezielle Schule nur für Straßenkinder mit einer geeigneten Didaktik und Methodik fehlt jedoch. Die Lehrer der öffentlichen und privaten, insbesondere der kirchlichen Lehreinrichtungen stehen häufig vor dem Problem, was sie mit den obdachlosen Minderjährigen anfangen sollen, die vor der Tür des Klassenzimmers auftauchen. Niemand berät die Lehrer, wie sie mit dieser Gegebenheit umgehen können. Ihre Ausbildung hat sie auf diese Situation auch überhaupt nicht vorbereitet. Bis auf den heutigen Tag hat sich keine Schule oder Universität in Kolumbien dem pädagogischen Problem ‚Straßenkinder‘ in gebührender Weise gestellt.“

Genau das hat sich das Projekt Patio13 zur Aufgabe gemacht, eine Pädagogik zu entwickeln, welche den Ansprüchen und Bedürfnissen der Straßenkinder gerecht werden kann und diesen somit den Ausbruch aus dem Teufelskreis von Armut, Ausbeutung, Gewalt und Verelendung ermöglicht.

3.1.1 Projekt Patio 13 – Was ist das?

Der Hauptunterschied zu den meisten anderen bestehenden Hilfsprojekten besteht darin, dass das Patio13 Projekt in erster Linie pädagogisch und nicht karitativ ausgerichtet ist. So soll neben der Soforthilfe wie Kleidung, Essen, Gesundheitsfürsorge und einem Schlafplatz auch auf die Zukunft der Straßenkinder positiv eingewirkt werden. Ein menschenwürdigeres Leben kann langfristig aber nur durch Bildung erreicht werden.

Deshalb wird unter dem Projektnamen Patio13 eine Pädagogik entwickelt, welche im Blick auf ihr didaktisches und methodisches Vorgehen den Straßenkindern angemessen ist. Sie soll an deren Vorkenntnissen, Interessen, Defiziten und Erfahrungen orientiert sein. Außerdem ist es erklärtes Ziel der Patio13 - Projektleiter „Straßenpädagogik“ in der kolumbianischen Lehrerbildung zu integrieren.

So ist das Projekt eine Art Kombination von Forschungsvorhaben und Praxisprojekt. Die Lebenssituation der Straßenkinder wird erforscht und analysiert, um diese dann verbessern zu können. Schul- und Lehrerbildung soll nicht an den Straßenkindern vorbei geplant, sondern vielmehr auf sie zugeschnitten werden.

„Dabei wird der für das Thema Straßenkinder meist übliche Blick von außen (Journalisten, Forscher) durch einen Blick von innen (der Kinder) ergänzt und korrigiert.“

(WEBER in: TZSCHASCHEL 2002)

Dies geschieht durch ein Fotoprojekt, bei welchem sich die Straßenkinder selber fotografieren. Diese Bilder, kombiniert mit den Erlebnisberichten der Kinder, vermitteln dem Betrachter einen authentischen Einblick in die Alltagswelt der Straßenbewohner und deren Selbstverständnis.

Die Schule und die Lehrer kommen, entgegen dem gewohnten Arrangement, zu den Schülern, in diesem Fall in die Slums der Großstadt. Die erforderlichen Modifizierungen an der klassischen Erscheinungsform von Schule werden vorgenommen, um diese straßenkindgerecht in deren unmittelbaren Umfeld einzurichten. In einem sogenannten „Patio“ (Innenhof), welcher Sicherheit und Geborgenheit vor den Gefahren der Straße bietet, können die Kinder ausruhen, der Körperhygiene nachgehen, spielen und eben von Pädagogen oder Studierenden betreut, Lerndefizite abbauen.

Des Weiteren wird in Zusammenarbeit mit der Universität „Escuela Normal Superior“ in Copacabana (bei Medellín) dort der Studienbereich „Straßenkinderpädagogik“ etabliert,

mit dem langfristigen Ziel, diesen in die gesamte kolumbianische Lehrerbildung zu integrieren. Erhofft wird auch, dass Straßenkinder selber eines Tages an der „Normal“ Pädagogik studieren und dann ihrerseits wieder Straßenkinder unterrichten werden.

Als Zielgruppe konzentriert man sich hauptsächlich auf die „ninos desplazados“ (Flüchtlingskinder) und nicht auf die klassischen „gamines“ (Straßenkinder).

Projektleiter WEBER (2003, S.174):

„Angesichts der aktuellen Lage Kolumbiens gewinnt das Projekt besonderes politisches Gewicht. Anders als die gamines von gestern haben die Straßenkinder von heute in der Regel mit der Schule begonnen, bis sie den Unterricht gezwungenermaßen abbrechen mußten. Wenn sie auf der Straße landen, sind sie noch nicht in dem Maße drogenabhängig und krank, missbrauchs- und gewalterfahren wie die anderen Straßenkinder. Wenn sie jedoch aufeinander treffen, gleichen sie sich diesen schnell an. Das Projekt ‚Patio13- Schule für Straßenkinder‘ orientiert sich vornehmlich an den Bedürfnissen der auf der Straße lebenden Flüchtlingskinder.“

3.1.2 Straßenkinder – Begriffsdefinitionen

ninos desplazados (Flüchtlingskinder):

→ Unter diesem Begriff sind die Kinder einzuordnen, welche aus den Zahllosen Vertreibungen der Bevölkerung durch Guerilla- oder paramilitärische Gruppen, von ländlichen Regionen in die Städte, hervorgehen. WEBER (vgl. 2003, S.144) berichtet davon, dass allein in Kolumbien in den letzten 15 Jahren ungefähr zwei Millionen Menschen gewaltsam aus ihrer Heimat vertrieben worden seien. Ein ganz beträchtlicher Teil dieser Flüchtlinge sind Kinder, welche, neben Heimat, Freunden, Kultur und

Familie, oft auch die Möglichkeit verloren haben jemals wieder eine Schule zu besuchen.

Die Ursache für den Beginn der jeweiligen Straßenkarriere liefert ein Unterscheidungskriterium, z. B. „gamins“ (Straßenkinder) oder *ninos desplazados* (Flüchtlingskinder). Aber auch die Lebensform des Kindes führt zu weiteren Kategorisierungen innerhalb der „Straßenkind“ Begrifflichkeit.

In der internationalen Diskussion hat sich hierbei die Unterscheidung zwischen **„Kindern der Straße“** (Straßenkinder) und **„Kindern auf der Straße“** (Arbeitende Kinder) eingebürgert. Diese Differenzierung rührt zum Teil auch daher, dass sich viele auf der Straße arbeitende Kinder durch die Bezeichnung „Straßenkind“ diskriminiert fühlen. Nach ihrem Verständnis verrichten sie eine normale Tätigkeit wie andere Erwerbstätige auch, welche als Arbeitsraum nun einmal auf der Straße angesiedelt ist. Meist haben diese Zeitungverkäufer, Schuhputzer, Autowäscher, Botengänger usw. noch eine recht enge Anbindung an Zuhause und unterstützen ihre Familie durch ihre Einkünfte. Auch haben diese Kinder, welche zumeist den *ninos desplazados*, also den Flüchtlingskindern zuzurechnen sind, in der Regel noch keine größeren kriminellen Erfahrungen gesammelt. Problematisch an dieser Unterscheidung ist die Tatsache, dass es nicht nur in den Städten diese arbeitenden Kinder gibt. So sind viele der auf dem Land lebenden Kinder genauso Arbeiter wie diese Stadtkinder. Dennoch ist klar ersichtlich, dass niemand auf die Idee käme sie als Kinder auf der Straße zu bezeichnen.

Trotz dieser Definitionsschwierigkeit scheint die Unterteilung in diese beiden Kategorien sinnvoll. Folgende typische Unterscheidungsmerkmale sollen noch einmal aufgezeigt werden:

KINDER DER STRASSE (STRASSENKINDER)	KINDER AUF DER STRASSE (ARBEITENDE KINDER)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kontakt zu Familie abgebrochen ➤ Kein fester Wohnsitz; Lebensraum ausschließlich die Straße ➤ Keine Schule besucht ➤ Drogenkonsum gehört zum Alltag ➤ Oftmals kriminelle Geld-Beschaffungsmaßnahmen ➤ Gesellschaftlich geächtet und bekämpft 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kinder müssen zum Lebensunterhalt der Familie beitragen, sind erwerbstätig ➤ Fester Wohnsitz, Kontakt zu Familie ➤ Manchmal wird noch zur Schule gegangen, oftmals zumindest einige Jahre Schulbildung genossen ➤ Ausgeübte Erwerbstätigkeiten: ➤ Autos waschen/ bewachen; Zigaretten, Süßigkeiten usw. verkaufen; Schuhe putzen; Botengänge; usw.

Kaum ein Kind ist eindeutig in eine der Sparten einzuordnen. Oft nähern sich die auf der Straße arbeitenden Kinder diesem Lebensraum schrittweise an. Sie bleiben immer länger von zu Hause weg, knüpfen Kontakte zu „echten“ Straßenkindern und übernehmen deren Verhaltensweisen.

Trotzdem sind nach wie vor nur circa ein Viertel der Straßenkinder als „echte“ Kinder der Straße zu bezeichnen:

„Festzuhalten ist folgendes: ‚Straßenkinder‘ im engeren Sinne, also solche, die als Lebensraum gänzlich und für längere Zeit nur auf die Straße angewiesen sind, bilden überall die kleinste Gruppe in einem größeren, sozial sehr durchlässigen und fluktuierendem Umfeld. Aus den ‚arbeitenden Kindern‘ in Lateinamerika rekrutieren sich wiederum unter bestimmten zusätzlichen Bedingungen diejenigen, die dann gänzlich auf der Straße leben und arbeiten. Die Fluktuation mag auch andersherum verlaufen: von der Straße zurück zur Familie oder in sozialpädagogische Institutionen oder hin zur Gründung eines eigenen Haushalts. So logisch und empirisch gehaltvoll auch immer die verschiedenen oben genannten Definitionen und Unterscheidungen in ‚Kinder der Straße‘ und ‚Kinder auf der Straße‘, in ‚Straßenkinder‘ und ‚arbeitende Kinder‘ auch erscheinen mögen, so schwierig ist es im Einzelfall, die tatsächliche Lebenssituation eines ‚Straßenkindes‘ terminologisch zu verorten.“

(ADICK 1997, S.12)

3.1.3 Grundbildung für Straßenkinder

Bildung ist, wie oben bereits dargestellt, der wichtigste Faktor zur Bekämpfung von Armut und der Durchsetzung von Menschenrechten. So ist nachzuweisen, wie elementare Bildung Kindersterblichkeit verringert, die Häufigkeit von Schwangerschafts- und Geburtskomplikationen senkt und gleichzeitig das Bevölkerungswachstum eindämmt. Frauen mit Schulbildung heiraten später, bekommen durchschnittlich weniger Kinder und legen großen Wert darauf, ihren Kindern wieder Schulbildung zu ermöglichen. In ländlichen Regionen trägt Bildung wesentlich zur Steigerung der landwirtschaftlichen Produktivität bei. (vgl. WEBER 2003, S.169)

In der Arbeit mit Straßenkindern besteht die große Herausforderung darin, eine Pädagogik zu entwickeln, welche auf die unterschiedlichen Vorkenntnisse und Qualifikationen der Kinder eingeht und in jedem einzelnen Interesse wecken kann. Aufgrund schlechter Erfahrungen wollen Straßenkinder meist mit dem, was sie unter „Schule“ kennengelernt haben, nichts zu tun haben. „Lernen“ dagegen ist für die meisten etwas, das mit persönlichem Fortschritt in Verbindung gebracht wird und daher erstrebenswert ist. Eine straßenkindgerechte Bildungseinrichtung muss die Vorerfahrungen, Defizite und Fähigkeiten der Kinder berücksichtigen und auf diese eingehen. Ein entscheidender Aspekt dabei ist, dass der „Erziehende“ erkennt, dass es in erster Linie nicht darum gehen kann, das Kind aus seinem Umfeld herauszulösen. Der Wunsch, Kindern, die auf der Straße leben zu helfen, muss von eigenen ansozialisierten oder anderweitig erworbenen Idealvorstellungen frei sein.

SCHIMMEL (1994, S.196) schreibt dazu:

„Die Kinder sollen nicht um jeden Preis, auf keinen Fall gegen ihren Willen und schon gar nicht, wenn sich ihre Lebensbedingungen dadurch verschlechtern würden, in die Familie zurückgebracht beziehungsweise unter allen Umständen vom Leben auf der Straße abgehalten werden.“

Die Bereitstellung von Bildung muss im sozialen Milieu der Straßenkinder möglich sein. Deshalb versucht das Patio 13 Projekt den Kindern dort zu begegnen. Wichtig dabei ist auch anzuerkennen, dass viele Kinder „nicht andere Lebensmodelle entwerfen wollen, sondern sich ganz einfach Integrationsmöglichkeiten in die bestehende Gesellschaft wünschen.“ (ebd.S.217)

Bildung für Straßenkinder kann nicht zum Ziel haben, die auf das tägliche Überleben auf der Straße ausgerichteten Verhaltensweisen einseitig abzulehnen oder zu ersetzen, sondern an den gemachten Erfahrungen anzuknüpfen und diese mit entsprechenden Methoden zu erweitern.

Diese Art von Bildung ist an den Bedürfnissen der Straßenkinder ausgerichtet. Die Kinder müssen erkennen können, warum der Lernstoff hilfreich für das Meistern des eigenen Lebens ist. Orientiert wird sich dabei an der Aufnahmefähigkeit, der Konzentrationsspanne der Lernenden. Auch die Tatsache, dass die meisten Straßenkinder sehr unregelmäßig am angebotenen Unterricht teilnehmen, muss berücksichtigt werden.

Die Lerninhalte einer Grundbildung sollten interessant „verpackt“ und an konkreten Lebenssituationen orientiert und verdeutlicht werden. Straßenkinder beherrschen oft selbst angeeignete Problemlösungstechniken so gut, dass es unsinnig wäre, auf den herkömmlichen Lerntechniken zu beharren. Ein praktisches Beispiel ist das Rechnen. Hier haben viele Straßenkinder Methoden entwickelt, welche es ihnen ermöglichen, schneller zu richtigen Ergebnissen zu kommen, als dies gleichaltrigen „normalen“ Schülern, unter Zuhilfenahme der konservativen Rechenmethoden gelingt. Die Patio 13 Strategie ist es nun, an diesen auf der Straße praktizierten Inhalten und Methoden anzuknüpfen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt neben dem Rechnen ist die Bekämpfung des Analphabetismus. Die Kinder sollen die Grundlagen des Lesen und Schreibens erlernen. Fragen der Hygiene, wie auch alltägliche Problemlösungsaufgaben sind genauso Bestandteil einer Grundausbildung für Straßenkinder wie Aufklärungsarbeit auf dem Gebiet der Sexualität und der Empfängnisverhütung, Ernährungs- und Gesundheitsfragen.

Zum Grundbildungskanon von Patio13 gehört noch ein weiterer Lernstoff, welcher in keinem normalen Bildungsplan auftaucht. Es geht um eine Art „Bewusstseinsbildung“. (vgl. WEBER in: METHFESSEL 2003, 1) Die Straßenkinder sollen sich bewusst werden, wer sie sind und welche Ziele sie verfolgen. Unter Zuhilfenahme eines Fotoprojektes wird den Kindern die Gelegenheit gegeben, ihre Geschichte zu erzählen. Den Kindern wird Aufmerksamkeit und Interesse geschenkt. Jedes Foto und jede Geschichte, oftmals angeschlossen an die Frage nach einer Narbe eines Kindes, verdeutlicht diesem, dass es schon so einiges erlebt und überlebt hat. Dies ermöglicht

vielfach den „Ich-Wert“ des Kindes zu steigern. Es soll sich bewusst werden wer es ist und was es kann. Die Kinder sollen sich als Teil der Gesellschaft sehen lernen und ihren Platz in derselben suchen. Wie funktioniert diese Gesellschaft? Wo habe ich Verantwortung zu übernehmen und wie ist das zu schaffen? Antworten auf diese Fragen tragen zur Grundbildung der Straßenkinder bei.

Aber auch der Umgang mit neuen Medien, speziell mit dem Computer und dem Internet soll den Straßenkindern beigebracht werden. Zum einen eröffnet das world – wide – web den Kindern ganz neue Welten und Einblicke in sonst unerreichbare Bereiche, zum anderen können mithilfe der PCs viele andere Dinge einfacher vermittelt und gelernt werden.

3.1.4 Medellín: Ort des Geschehens



(Karte von Kolumbien, Quelle: www.lexikon.freenet.de/Medellin)

Medellin ist die drittgrößte Stadt Kolumbiens und Hauptstadt der Provinz Antioquia. Die Einwohnerzahl der eigentlichen Stadt wird mit 2.000.001 Menschen beziffert, weitere 3.263.949 in der Agglomeration (Stand 1. Januar 2005).

Medellin liegt im „Valle de Aburra“, einem Tal des mittleren Bergzuges der Anden im nordwestlichen Kolumbien, in einer Höhe von 1.538 Meter über dem Meeresspiegel. Dieser hohen Lage verdankt es auch seinen Titel: Hauptstadt der Berge.

Eigentlich herrschen in Medellin sehr angenehme Lebensbedingungen. Die Temperaturen bewegen sich fast das ganze Jahr über zwischen 16 und 30 °C, weswegen man von der „Stadt des ewigen Frühlings“ spricht. Bei einer Durchschnittstemperatur von 24° C ist dies auch durchaus angemessen.

Sehenswert macht diese Stadt neben den vielen bunten Blumengärten und Parkanlagen auch der botanische Garten und die riesige Kathedrale aus spanischer Kolonialzeit.

Die Bevölkerung Medellins setzt sich zum großen Teil aus den Nachfahren baskischer Einwanderer zusammen.

Industriell ist besonders die hier beheimatete Textilindustrie hervorzuheben, jedoch sind auch Betriebe der Nahrungsmittel-, der Tabak- und der chemischen Industrie und Betriebe zur Herstellung von Landwirtschaftsmaschinen in Medellin angesiedelt. (vgl. www.lexikon.freenet.de)

In jüngerer Vergangenheit ist Medellin immer mehr zur Flüchtlingsstadt geworden. Ungefähr seit den 40er Jahren des letzten Jahrhunderts wächst die Stadt unaufhaltsam und sieht ihre Einwohnerzahl inzwischen vervielfacht. Die Außenbezirke der Stadt breiten sich unaufhörlich aus und überwuchern in rasanten Tempo jedes freie Gelände. Die Stadtverwaltung ist von den entstehenden Aufgaben völlig überfordert und kann weder Strom- und Wasserversorgung noch ein funktionierendes Abwassersystem bereitstellen. Auch werden Siedlungen häufig auf Untergrund gebaut, der dafür nicht geeignet ist, da immer wieder mit Erdbeben zu rechnen ist. Der Hartnäckigkeit der

Siedler jedoch ist es zu verdanken, dass inzwischen auch in diesen Außenbezirken leben inzwischen möglich ist.

Seit der letzten großen Flüchtlingswelle 1996 sind auch die Gewalttaten in den neuen Wohnvierteln stark angestiegen. Im letzten Jahrzehnt haben sich in Medellín vermehrt Jugendbanden gebildet, welche ein hohes Potential an Gewaltbereitschaft an den Tag legen. Oftmals erledigen diese Jugendliche Handlangertätigkeiten für Drogenhändler. Der Drogenhandel hat zu Medellín seit Längerem ein besonderes Verhältnis. Seit den 80er Jahren nimmt das hier sesshafte Drogenkartell weltweit eine führende Rolle im Handel mit Kokain ein und sein Einfluss auf alle Bereiche des öffentlichen Lebens ist stets präsent. Polizei und Paramilitärs antworten auf Gewalttaten oft wahllos mit breit angelegten Vergeltungsschlägen. Meist richten sich diese gegen die ausführenden, kriminellen Jugendlichen, Auftraggeber und Hintermänner bleiben unbehelligt.

Die von Paramilitärs, Drogenbaronen und Guerilla gleichermaßen umworbenen wie bekämpften Jugendbanden streiten zusätzlich oft noch untereinander um die Vorherrschaft in Wohnvierteln. Viele Jugendliche, die befürchten zwischen die Fronten zu geraten, flüchten aus ihren Vierteln und wählen als Zufluchtsort die Straße. Doch auch hier sind die Jugendlichen und Kinder keineswegs vor Verfolgung durch „Paras“, Polizei oder Guerilla und dergleichen sicher. Oft rutschen sie nur von einem Feindbild in das nächste. Straßenkinder und -jugendliche werden von großen Teilen der Bevölkerung als Bedrohung angesehen, welche es zu beseitigen gilt, und so hat sich die Praxis der „limpieza social“, der sozialen Säuberung, eingebürgert.

„Ihre Opfer sind die ‚desechables‘ (‚Abschaum‘): Prostituierte, Verrückte, Homosexuelle, Müllsammler, drogenabhängige Männer, Frauen und Kinder. Nach der Verfassung ist in Kolumbien die Todesstrafe verboten; im Alltag wird sie Tag für Tag von selbst ernannten Rächern und Saubermännern vollstreckt. Obdachlose Minderjährige gehören zu den bevorzugten Opfern. Die Mörder entkommen für gewöhnlich in der Dunkelheit der Nacht. Bezahlt werden sie von denen, die

Interesse an diesen Säuberungen haben: von Geschäftsleuten und aufgebrachten Bewohnern der unsicher gewordenen Viertel. Unter ihnen soll es, wie die Straßenkinder behaupten, zahlreiche Polizisten geben. Der Tod des Anderen interessiert kaum jemanden, schon gar nicht, wenn es sich um Diebe und Straßenkinder handelt. In den letzten zwanzig Jahren hat sich die ‚limpieza social‘ zur Dauereinrichtung entwickelt – die Polizei schaut gleichgültig zu und der Staat rührt keinen Finger.“

(WEBER 2003, S.143)

3.2 Ein Projekt internationaler Kooperation

Das Projekt Patio 13 ist eine internationale Koproduktion von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Escuela Normal Superior in Copacabana, Kolumbien. Geleitet wird es von dem Theologen und Religionspädagogen Professor Doktor Hartwig Weber und der Rektorin der Escuela Normal Superior, Sor Sara Sierra.

Prof. Weber war in den 1970er Jahren im Erziehungsministerium Kolumbiens tätig, und arbeitete an einer Reform der Lehrerausbildung. Außerdem wurde er dort mit der Straßenkinderproblematik konfrontiert. Als er in Deutschland an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zusammen mit Studierenden in den Seminaren diesem Thema weiter nachging, entstand der Wunsch, die theoretisch diskutierten Probleme vor Ort kennenzulernen und ihnen entgegenzuwirken.

So kam es im April 2001 zu einem ersten konstitutiven Treffen zwischen Lehrern, Studenten, Sozialpädagogen und Wissenschaftlern aus Kolumbien und Deutschland, mit dem Ziel, „eine Didaktik und Methodik der pädagogischen Arbeit mit Straßenkindern zu entwickeln und in der Lehrerausbildung zu integrieren.“ (WEBER 2003, S.174)

Das interkulturelle, fächerübergreifende Projekt würde in der Escuela Normal Superior getestet werden, mit dem Ziel es im Erfolgsfall auf die anderen Pädagogen-Ausbildungsstätten des Landes auszuweiten.

Neben Weber gehört Sor Sara Sierra dem Leitungsteam an, welche dem Rat der kolumbianischen Lehrerausbildungsstätten vorsitzt.

Außerdem sind inzwischen sowohl einheimische als auch deutsche Wissenschaftler, Straßenpädagogen und Studierende in den Slums von Medellín tätig, mit dem Projektziel, Straßenkinder zu unterrichten, bzw. diesen zu ermöglichen ihre unterbrochenen Schullaufbahnen wieder aufzunehmen.

Mit der Teilnahme am Projekt absolvieren Studentinnen der Escuela Normal ein gefordertes Praktikum. Für die meisten ist dies ursprünglich der Grund, warum sie sich zur Mitarbeit entscheiden. Meist springt der Funke der Begeisterung für die Schule für Straßenkinder aber über, wenn die größten Befürchtungen abgelegt sind.

Sandra Milena Vanegas Vidal, Mathematikstudentin an der Normal, schreibt über ihre Erfahrungen im Patio:

„Am Anfang wollte ich nur das Praktikum machen, aber danach fand ich das Projekt sehr interessant. Obwohl die Arbeit im Patio ziemlich anstrengend ist, hat sie mir gut gefallen. Die Kinder sind sehr süß und ich konnte einige von ihnen in dieser Zeit gut kennenlernen. Sie haben mir ihre Geschichten erzählt.“

Katherine Gonzalez Moncada, Pädagogikstudentin, berichtet:

„Ich habe mich zur Mitarbeit entschieden, weil ich auf der einen Seite dazu eingeladen wurde, aber andererseits glaube, dass ich durch die Arbeit mit Straßenkindern auch für meine

Lehrerausbildung profitiere. Man ist immer aktiv und sucht nach innovativen Wegen, um das Projekt voranzubringen.“

Aber auch Studierende verschiedener Fachrichtungen aus Deutschland nehmen aufgrund unterschiedlicher Motivation am Projekt teil:

Frage: Warum hast du dich für die Mitarbeit am Projekt entschieden (Motivation)?

Conny Korsch, Lehramtsstudentin in Heidelberg:

„Weil ich mich sozial engagieren wollte und weil mich das Projekt sehr interessiert hat, da ich schon einmal in Peru mit Straßenkindern gearbeitet habe.“

Malte Ottenhausen, Medizinstudent in München:

„Für mich war (und ist) es eine gute Möglichkeit viel zu lernen, interessante Erfahrungen zu machen und sehr selbständig zu arbeiten.“

Auch die finanzielle Unterstützung der verschiedenen Bereiche des Projekts wird international zur Verfügung gestellt. Hauptförderer ist die Heidelberger Druckmaschinen AG. Die Finanzierung der Einrichtung des neuen Computerraums im Patio wurde durch Mittel der „Officium et Humanitas“ und anderer Projektmittel von Patio 13 gedeckt. Weitere Mittel, zum Beispiel die Finanzierung von Stipendien kommen von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Landesstiftung Baden-Württemberg.

3.3 Bisherige Entwicklung

In den vergangenen vier Jahren und einigen Monaten, seit der ersten Zusammenkunft von deutschen und kolumbianischen Pädagogen, Wissenschaftlern und Studenten, hat sich viel getan im Projekt Patio13.

Eines der Projektziele von 2001 ist bereits erreicht worden, nämlich das, Bewusstsein für die Straßenkinderproblematik zu wecken, und diese in der Lehrerbildung zu verankern. An fünf Tagen wird im Patio Unterricht für Straßenkinder angeboten und auch die Zahl der im Projekt involvierten Studenten ist stark gestiegen.

Die wichtigsten bisherigen Entwicklungen im chronologischen Abriss:
(vgl. www.patio13.de)

2001:

- Projektziele werden festgelegt
- Finanz- und Personalressourcen geklärt
- Erstellung eines Zeitplans

2002:

- Durchführung und Auswertung der Hauptstudie
- Konzept für Präsentationen von erarbeiteten Materialien wird erarbeitet
- Konferenz mit ASONEN (Organisation der Pädagogischen Hochschulen Kolumbiens) wird vorbereitet

2003:

- Präsentation der Projektergebnisse in Deutschland und Kolumbien
- „Patio- Straßenschule“ wird in Medellin etabliert
- In den Lehrplan der Normal in Copacabana werden Projektergebnisse aufgenommen

2004:

- Das Projekt wird auf andere erziehungswissenschaftliche Fakultäten innerhalb und außerhalb von Kolumbien übertragen

Die im Patio unterrichteten Themenbereiche sind inzwischen recht vielseitig geworden. Dazu gehören aktuell der Sprachunterricht (Spanisch, Englisch und Deutsch), Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften und der Umgang mit neuen Techniken (Datenverarbeitung, Internet, etc.).

Die Kinder haben sich an den Unterricht gewöhnt und nehmen meist aufmerksam an den Unterrichtseinheiten teil. Auch ist zu den sie unterrichtenden Studenten inzwischen ein Vertrauensverhältnis gewachsen, welches sich im positiven Umgang miteinander niederschlägt.

Unter tatkräftiger Mithilfe deutscher Mitarbeiter sind im Patio einige neue Projektideen, wie eine Straßenkinderbibliothek, eine medizinische Station oder ein Internetprojekt zur Erstellung von Homepages durch Straßenkinder, vorangetrieben worden. Auch eine Druckwerkstatt ist inzwischen in Betrieb genommen worden. Hier lernen die Kinder durch das setzen von Holz- und Bleilettern gleichzeitig einfache Texte zu lesen. Aber auch das unter dem Titel „Narben auf meiner Haut“ bekannte Fotoprojekt erlebt die ein oder andere Neuauflage.

3.3.1 „Narben auf meiner Haut“

Die Arbeit des Patio 13, gerade in der Entstehungszeit des Projekts, ist eng mit der Fotowerkstatt „Narben auf meiner Haut“ verknüpft. Entstand doch aus der Idee, dem üblichen Blick von außen (von Journalisten, Wissenschaftlern, Pädagogen) eine Innenansicht, nämlich den Blick der Straßenkinder auf sich selbst, das Praxisprojekt: Straßenkinder fotografieren sich selbst.

Von Anfang an verfolgten die Patio 13 Mitarbeiter das Ziel, den Kindern mit ihrer pädagogischen Intervention nicht irgendetwas aufzuzwängen zu wollen, sondern vielmehr zu fragen: Was sagt ihr über euch? Wie seht ihr eure Situation und welche Perspektiven seht ihr für euren Alltag? Und darauf aufbauend eine Methodik und Didaktik zu entwickeln.

Vorteile dieses Zugangs zu den Kindern sehen die Projektverantwortlichen darin, dass das Fotografieren von Anfang an sehr zur Projektteilnahme und -durchführung motiviert. Dies gilt auch für Kinder die nicht sonderlich eloquent sind oder nicht schreiben können. Auch ihnen wird die Möglichkeit gegeben, „zu Wort zu kommen“. Um zu Fotografieren bedürfen die Kinder nur geringfügiger Instruierung und auch dessen Durchführung geht sehr schnell von statten. Trotzdem lässt es einen sehr authentischen Einblick in das Leben der Straßenbewohner zu. Besonders wenn diese selber als Fotograf fungieren.

„Sie (die Bilder) geben uns die Möglichkeit, dem Blick der Kinder zu folgen und uns ihre Sicht zu eigen zu machen.“

(WEBER in: STEIGMANN 2003)

Auch sagt die Motivwahl und dessen Darstellung viel über das Selbstverständnis des Fotografen aus, welcher sich in den allermeisten Fällen selbst porträtierte.

Es ist interessant zu sehen, dass diese Kinder keineswegs den Schmutz, die Armut, die Drogen und die Härte des Lebens auf der Straße zu ihren Motiven machen, wie das von einem außenstehenden Fotografen zu erwarten wäre. Vielmehr bilden sie Dinge ab, die für sie wertvoll sind. Schöne Dinge ihres Lebens, das Geordnete und das, was sie können, werden abgelichtet. Auch die Kinder selber treten meist in recht selbstbewussten, manchmal fast selbstgefälligen Posen auf. Menschen, wie sie sich selber sehen bzw. wie sie selber sein möchten. Oder sie fotografieren sich neben oder vor Dingen, die ihnen gefallen: einem schönen Auto, einem Motorrad oder ihrem kleinen Heim. Auch Freunde, ein schüchterner Kuss oder das Waschen am Fluss stellen verwendete Motive dar. Inmitten dieses turbulenten Alltags zeigen sie den Wunsch nach Normalität.

Die Befürchtung, die Kinder würden die Fotoapparate nicht zurückbringen, sondern statt dessen für ein paar Pesos verkaufen, erwies sich recht schnell als unbegründet. Mehr als drei Viertel der Kinder brachten ihre vollgeknipsten Einwegkameras sehr schnell wieder zurück. Die Aussicht auf einige Aufnahmen von sich selber war verlockender als das bisschen Geld, daß eine verscherbelte Kamera eingebracht hätte. Sind diese Bilder doch so etwas wie ein Beweis, dass man lebt. Ein kleines bisschen Stabilität in einem Alltag, geprägt von sich ständig ändernden Lebensbedingungen.

Die Möglichkeit dagegen, ihre Bilder auf einer Ausstellung präsentieren zu lassen, womöglich sogar im Ausland, war für die wenigsten Kinder sonderlich reizvoll. Scheinen diese Präsentationen doch sowohl räumlich als auch zeitlich betrachtet unerreichbar weit weg zu sein. Auch unterstreicht dies noch einmal die Einschätzung, dass die Kinder nicht für Außenstehende, sondern ausschließlich für sich selber Motive gewählt und fotografiert haben.

Für die Bekanntmachung der Straßenkinderproblematik und speziell für das Anliegen des Patio 13- Projekts sind Präsentationen dieser Projektergebnisse natürlich sehr wertvoll. So wurden in den vergangenen Jahren etliche Möglichkeiten, sowohl in Kolumbien als auch in Deutschland, wahrgenommen, mithilfe der Bilder für die

Absichten des Projekts zu werben, Menschen wachzurütteln und in die Verantwortung zu nehmen.

Der Titel des Projektes ist so gewählt, weil es die Narben der Kinder sind, welche einen ungezwungenen Einstieg in ein Gespräch mit ihnen ermöglichen. Fast ausnahmslos jedes Kind hat viele Narben, über den gesamten Körper verteilt, vorzuweisen. Gerne erzählen sie dem interessierten Fragesteller deren Geschichten. Es bringt oft schlimme Erinnerungen zurück, ermöglicht dem Kind aber auch sehr persönlich zu werden und zu reflektieren, was es schon alles erlebt hat. Oftmals kommt das Kind durch diese äußeren auf innere Narben zu sprechen und offenbart einiges von seinen Einstellungen, Ängsten, Wünschen und Hoffnungen.

3.4 Straßenkinder in Deutschland und Lateinamerika: ein Vergleich

Obwohl sowohl in Entwicklungs- wie auch in Wirtschaftsländern derselbe Terminus „Straßenkind“ verwendet wird, gibt es neben den zweifellos vorhandenen Gemeinsamkeiten dieser Gruppen auch sehr große Differenzen, welche in diesem Kapitel kurz betrachtet werden sollen.

Dabei ist zu beachten, dass jedes Straßenkind und jeder Jugendliche welcher auf der Straße lebt, seine ganz eigene Geschichte hat und die hier angeführten Merkmale unterschiedlich stark ausgeprägt sein können. Für den Großteil der jeweiligen Gruppe sind sie sicherlich charakteristisch.

Kritiker der Nutzung des Begriffs „Straßenkind“ in der westlichen Welt merken an, dass es sich bei der betreffenden Personengruppe im Westen viel eher um Jugendliche als um Kinder handelt, ein grundlegender Unterschied zu den lateinamerikanischen Straßenkindern. Auch sind diese Straßenkinder in Drittwelt- oder Schwellenländern mit viel extremeren Lebensbedingungen konfrontiert, als das bei Straßenbewohnern in mitteleuropäischen Gefilden der Fall ist.

Trotzdem scheint diese Bezeichnung aufgrund des gemeinsamen Lebensraums Straße angebracht und soll weiterhin verwendet werden. (vgl. MILCHER 1996, S. 25)

Gemeinsamkeiten:

Forscht man nach den Ursachen für das Phänomen Straßenkind, so stößt man gesellschaftsübergreifend auf grundlegende Gemeinsamkeiten.

Letztendlich sind in fast allen Fällen die extremen Sozialisationsbedingungen, zerrüttete Familienverhältnisse, Gewalt und Mißbrauch innerhalb der Familie oder überzogene Erwartungen an die Kinder Grund für diese, von Zuhause wegzulaufen.

Gemein haben die verschiedenen Straßenkinder meist auch, dass sie sich der Straße schrittweise annähern, und nicht schlagartig ihr Zuhause verlassen.

Das Fehlen von Geborgenheit, Zärtlichkeit und Verständnis sind weitere Merkmale, die die Straßenkinder genauso verbinden wie die Hoffnung darauf, auf der Straße Anerkennung, Autonomie, Gruppenzugehörigkeit und Zuneigung, vor allem aber Freiheit zu finden.“

(WEBER in: JAKOB 2002)

So schließt man sich hier wie dort mit Gleichgesinnten zusammen, bei denen man sich sicher sein kann, dass sie die eigenen Erfahrungen teilen und einen akzeptieren. Die Gruppen werden zur Ersatzfamilie und einem Ort der sozialen Zugehörigkeit.

Um ihr Überleben auf der Straße zu sichern bedienen sich Kinder global der gleichen Strategien. Dealen, Prostitution, Betteln und Diebstähle bieten, neben der Arbeit auf dem informellen Sektor, welcher allerdings in Deutschland kaum vorhanden ist (siehe Unterschiede), Geldbeschaffungsmöglichkeiten. Kaum einem Straßenkind ist eine dieser Tätigkeiten, zumindest wenn diese zum ersten Mal ausgeübt wird, nicht unangenehm, doch oft bleibt keine Alternative.

Die Gewaltbereitschaft ist bei Straßenkindern allgemein sehr hoch. Gerade als Mittel der Konfliktbewältigung haben viele Kinder nur die Anwendung von Gewalt kennen gelernt und so wird diese entsprechend schnell ergriffen. So sind viele Straßenkinder auch ständig bewaffnet.

Um diesen Belastungen standhalten zu können und mit Faktoren wie Angst, Einsamkeit, Hunger und Kälte klarzukommen ist sowohl hier, als auch überall anderswo, die Flucht in die Drogen oft der einzige gangbare Weg.

Unterschiede:

Zwar kommen, sowohl in Drittwelt- wie auch in Staaten der „ersten Welt“, Straßenkinder meist aus sozial schwachen Familien mit einem verhältnismäßig geringen Einkommen, doch ist gerade in Zivilisationsländern der Trend sehr stark dahin gehend, dass auch Kinder der Mittelschicht den Weg auf die Straße wählen.

Grund dafür ist hier nicht die sozio- ökonomische Situation der Familie, sondern ein Desinteresse an der Person des Kindes, Gefühlskälte, übergroßer Leistungsdruck oder ständige Bevormundung vonseiten der Eltern.

Die Kinder kommen mit der Straße in Berührung, weil ihr familiäres Umfeld unerträglich geworden ist. Für Kinder in Lateinamerika ist es dagegen meist die Arbeit, die sie verrichten müssen, um ihren Beitrag zum Überleben der Familie zu leisten, die sie sich der Straße annähern lässt.

So ist der überwiegende Teil der Straßenkinder in Entwicklungsländern als erwerbstätig einzustufen. Gearbeitet wird als Lastenträger, Schuhputzer, fliegende Händler, Botengänger, Autowascher und -bewacher, Zeitungsverkäufer usw. wohingegen die der westlichen Welt keinem vergleichbaren Erwerb nachgehen.

Länder der Industrienationen haben oft einen hohen Migrantenanteil, welche einen großen Anteil der auf der Straße Lebenden ausmacht, meist um einer drohenden

Abschiebung zu entgehen. In lateinamerikanischen Ländern sind viele der Straßenbewohner Flüchtlingskinder, welche mit ihren Familien aus Ihrer Heimat, meist aus ländlichen Gegenden derselben Nation, vertrieben und dann in den Armenvierteln einer Großstadt sesshaft wurden.

Die vielen schmerzhaften physischen und psychischen Erfahrungen, die Kinder auf der Straße machen, lassen sich oft nur unter Zuhilfenahme von Drogen aushalten. In den Städten Lateinamerikas gehört das Phänomen des Klebstoffschnüffeln untrennbar zum Erscheinungsbild des Straßenkinds. Genauso wie Benzin ist dieser Stoff leicht zu bekommen und wirkt narkotisierend. Auch wird, wenn erreichbar, zu Kokain oder Zwischenprodukten des Kokains gegriffen. Den mitteleuropäischen Straßenkindern sind diese Schnüffeltechniken eigentlich nicht eigen. Hier sind es eher Designerdrogen, Schmerzmittel und Crack, welche, zusammen mit Kokain, die häufigste Verwendung finden.

Vielleicht der gravierendste Unterschied zwischen den jeweiligen Straßenkindern ist aber deren gesellschaftliche Stellung und die Umgangsweise, der sie ausgesetzt sind. Auch in Deutschland sind Straßenkinder am Rand der Gesellschaft angesiedelt, viele Bürger begegnen ihnen mit ablehnendem oder ignorantem Verhalten. Auch geraten sie immer wieder mit Polizei und staatlicher Gewalt in Konflikt. Dass sie aber, wie in vielen lateinamerikanischen Ländern an der Tagesordnung, ständig um ihr Leben fürchten müssen, weil sie von Paramilitärs, Guerillagruppen, Straßenkinderbanden, Dealern oder gar der Polizei bedroht und gejagt werden, ist hier kaum vorstellbar. Dieser rechtsfreie Raum, in dem ein Straßenkinderleben nichts zählt und der keinerlei staatliche Absicherung gewährt, ist auf deutschen Straßen so nicht gegeben.

3.5 Ausblick

Eine der Neuerungen in der Straßenpädagogik des Patio ist, dass der achte Jahrgang der Escuela Normal Superior, welcher sich für ein Praktikum entscheidet, inzwischen direkt auf der Straße, und nicht in den schützenden Patio- Mauern, die Arbeit aufnimmt. Ein Jahr lang sollen Straßenkinder und deren Lebensbedingungen und Gewohnheiten

kennengelernt und darüber reflektiert werden. Dies bildet die Grundlage für die weiteren Studienjahre, in denen diese Erfahrungen dann verarbeitet und konkret in neue Unterrichtskonzepte eingearbeitet werden sollen. In den kommenden Jahren werden dann auch Master- Studiengänge auf dem Gebiet der Straßenpädagogik an der Normal abgeschlossen werden.

Auch an der Universität von Antioquien ist im Jahr 2005 ein Master- Studiengang „Straßenkinderpädagogik“ angelaufen. Beide Studiengänge erfreuen sich schon im Voraus großer Beliebtheit und sind mehr als ausgelastet.

Der Studierenden- Austausch zwischen der Escuela Normal in Copacabana und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg soll fortgeführt und optimiert werden. So sollen kolumbianische Studierende schon möglichst umfassende Deutschkenntnisse erworben haben, wenn sie nach Deutschland kommen. Zu diesem Zweck wurde sogar ein hauptamtlicher Deutschlehrer an der Normal eingestellt. Die deutschen Praktikanten werden in Zukunft verstärkt projektorientiert arbeiten, d. h. sich für ein spezielles Teilprojekt entscheiden und dieses bestmöglich planen und vorbereiten. Hierbei wird auch die Zusammenarbeit mit dem jeweiligen kolumbianischen Projektpartner betont, welcher vor Ort vorbereitet. Der Aufenthalt im Patio in Medellin soll so möglichst vielen Lehramtsanwärtern wie möglich ermöglicht werden. Anhand dieser gemachten Erfahrungen und der im Projekt hergestellten Unterrichtsmaterialien wird es ihnen wesentlich leichter sein, auf die Straßenkinderproblematik, im Unterricht und darüber hinaus, hinzuweisen und zur Bekanntmachung dieser Thematik beizutragen.

Für die Arbeit im Patio besteht die Hoffnung, dass es in Zukunft gelingt, allen am Unterricht teilnehmenden Kindern eine Grundschulausbildung zu vermitteln, welche im normalen Schulbetrieb nach fünf Jahren erworben wird.

Gefragt danach, was am Patio verändert bzw. weiterentwickelt werden sollte, antworten ehemalige Projektmitarbeiter wie folgt:

„Ich fände es wichtig, dass Projekte, die im Patio13 gemacht werden, von anderen Studenten (kolumbianischen oder deutschen Studenten) weitergeführt werden. Denn diese Projekte tragen unter anderem auch dazu bei, dass die Straßenkinder regelmäßiger in den Patio kommen. Nicht nur die Unterrichtsziele sollten im Mittelpunkt stehen, sondern auch die einzelnen Straßenkinder. Gerade die Studentinnen aus der Normal, die zwar theoretisch gut auf die Arbeit mit den Straßenkindern vorbereitet sind, sollten trotzdem auch außerhalb ihrer Unterrichtsstunden die Möglichkeit haben, die einzelnen Straßenkinder besser kennen zu lernen. Ich finde es auch angesichts der vielen Straßenkinder ein bisschen zu wenig, nur einmal pro Woche wirklich auf die Straße zu gehen und die Kinder anzusprechen und vom Patio zu erzählen (operación amistad). Man könnte ja auch mal ausprobieren durch andere Aktionen auf das Patio aufmerksam zu machen.“

„Ich denke es wäre gut, mehr Zeit mit den Kindern zu haben. Manchmal reicht es einfach nicht, um alle Ideen in den Klassen umzusetzen.“

„Die Struktur des Stundenplanes scheint reformbedürftig, sie funktioniert manchmal nicht so richtig.“

„Wenn die Straßenkinder wollen, können sie ins Patio kommen. Aber sie können auch jederzeit auf die Straße zurück. Das behindert die Lernprozesse. Ich hatte in Mathematik einen Schüler, der innerhalb von einer Woche sehr viel gelernt hat und dann plötzlich nicht mehr gekommen ist. Ich wünsche mir mehr Kontinuität. Die Kinder sollten regelmäßiger mit uns arbeiten können, ohne ständig unterbrochen zu werden.“

Trotz dieser Verbesserungsvorschläge sehen alle Befragten die Einrichtung Patio 13 durchweg positiv. Soweit möglich möchten alle weiterhin mit dem Projekt verbunden bleiben und die Studentinnen der Normal wollen dort weiterhin ihre Fächer unterrichten.

Sandra Milena Vanegas Vidal schreibt über ihre Hoffnung für die Patio- Arbeit der Zukunft:

„Alle am Projekt beteiligten sollten ihre Beobachtungen und Erfahrungen aufschreiben. So kann man eine neue Pädagogik überdenken und entwickeln. Das Projekt bedeutet in erster Linie nicht irgendwelche Aktivitäten mit den Kindern zu machen. Es bedeutet vielmehr über die Kinder zu lernen, mit ihnen und für sie zu lernen. Ich glaube dass sich in der Zukunft noch viele Leute für das Projekt engagieren und einbringen werden.“

4 ERLEBNIS- UND ERFAHRUNGSLERNEN IN DER STRASSENKINDERPÄDAGOGIK

„Wenn du dich sicher fühlen willst, dann tu was du schon immer konntest. Aber wenn du wachsen willst, dann gehe bis zum äußersten Ende deiner Kompetenz und das heißt, dass du für kurze Zeit deine Sicherheit verlierst. Wann immer du also nicht genau weißt, was du gerade tust, weißt du, dass du wächst.“

(Project Adventure in SENNINGER 2000, S.18)

In diesem Kapitel werden erlebnispädagogische Konzepte vorgestellt, die in der Straßenkinderpädagogik relevant sein können. Dies soll einen Beitrag zum Lehrplan Projekt Patio 13 leisten, welches im ersten Kapitel ausführlich vorgestellt wurde. Die Betrachtungen sind allgemein gehalten, so dass sie auch für die Straßenkinder- und Jugendarbeit herangezogen werden können.

Die folgenden Konzeptionen beinhalten ein großes Potenzial an sozialen Lernmöglichkeiten welches seine Wirkung, bei entsprechender Durchführung, auf ansprechende, kurzweilige und herausfordernde Weise entfaltet. Diese Eigenschaften machen eben jene Konzeptionen für die Arbeit mit Straßenkindern besonders attraktiv.

Hierbei geht es nicht darum, die vorgestellten Projekte als einzig mögliche Methoden des Erlebnislernens zur Unterstützung sozialen Handelns darzustellen. Es soll statt dessen eine Auswahl von Konzepten, die in diesem Bereich angewendet werden können und besonders geeignet scheinen, vorgestellt werden.

4.1 Das Konzept „Projekt Adventure“ (P.A.) – Verknüpfung von Erlebnispädagogik mit sozialer Handlungsfähigkeit

„Project Adventure“ ist ein innovatives Erziehungsprogramm. Es kommt aus den USA und ist auf reformpädagogischen Ansichten begründet. Dabei geht es um die Stärkung des Individuums; sie soll durch ein erlebnisorientiertes Lernen ermöglicht werden. Dennoch sind Aufgaben meistens so gestellt, dass der einzelne in die soziale Verantwortung seiner Gruppe gegenüber genommen wird.

Gelernt wird in spannungsreichen Bewährungssituationen, wobei es um eine Verbesserung des Selbstkonzepts, der zwischenmenschlichen Fähigkeiten und der physischen Fitness geht. (vgl. NASSER 1993, S.20)

Lernende sollen ganzheitlich beansprucht werden sowie eine affektive Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung durch eine Verknüpfung von Projektziel und Abenteuer gegeben sein. Der Wettbewerbsgedanke steht im Hintergrund. „Gegner“ sind dabei eher die vorgegebene Zeitspanne, ein räumliches Hindernis, die eigene Vorleistung oder Angst als eine andere Person oder Gruppe.

„Project- Adventure Programme basieren auf Erziehungsvorstellungen, die die ganze Person einbeziehen und sie durch das Abenteuer fesseln möchten. Dabei soll kooperatives Verhalten eingeübt, eine aktive Beteiligung und eine Transparenz des zu Erlernenden durch direkte, integrative Erlebnisse ermöglicht werden. Die Durchführung erfolgt dabei überwiegend durch eine Reintegration in die ‚reale, natürliche Welt‘, die außerhalb der Unterrichtsräume erfahren werden soll.“

(WEBSTER in: NASSER 1993, S.88)

4.1.1 Soziale Handlungsfähigkeit

„Soziales Handeln liegt vor, wenn man sich am erwarteten Verhalten anderer orientiert, d.h. eine Person ihr Verhalten entweder an den Erwartungen darüber ausrichtet, wie der andere sich verhalten wird oder sich so verhält, wie der andere erwartet, daß sie sich verhalten wird. Man hat also Erwartungen darüber, was der andere von einem erwartet, und darauf richtet man sich in seinem Verhalten. Soziales Handeln ist also nicht zu verwechseln mit Handeln zum Wohl eines anderen.“

(HEINEMANN 1998, S.70)

Im allgemeinen lässt sich sagen, dass ein Mensch durch die Übernahme bestimmter Normen und Werte, Rollen und Positionen sozial handlungsfähig wird. Laut Heinemanns Definition, setzt soziales Handeln also ein Mindestmaß an Fähigkeit zur Empathie voraus. Der Handelnde muss verstehen oder zumindest erahnen können, welche Verhaltensweise das jeweilige Gegenüber erwartet. Auch erfordert soziales Handeln die Kompetenz, sich mit den Wertvorstellungen und Idealen einer Gesellschaft, einer Gruppe oder eines anders gearteten sozialen Gefüges zu identifizieren bzw. diese zumindest zu respektieren. Ist dies nicht der Fall wird von „antisozialem“ oder „asozialem“ Handeln gesprochen.

Betrachtet man die Entwicklung sozialer Handlungsfähigkeit aus Sicht der Psychoanalyse, so geht man davon aus, dass sich Grundmuster des sozialen Verhaltens schon in der frühesten Kindheit herausbilden.

„Durch eine starke Identifizierung mit der primären Bezugsperson, einer Imitation vorgelebter Handlungsweisen und einer Internalisierung von Normen, Werten und Einstellungen...werden Grundlagen für die Entwicklung von Einfühlungsvermögen, Empathiefähigkeit und weiterer

Eigenschaften gelegt, die wichtige Voraussetzungen für die Befähigung zum sozialen Handeln darstellen. Treten in dieser Entwicklungsphase Störungen etwa durch fehlende emotionale Zuwendung auf, so können sich Fehlentwicklungen des menschlichen Verhaltens ergeben“.

(PÜHSE 2004, S.66)

Der lerntheoretische Ansatz hingegen, spricht von Beobachtungslernen, welches stärker den kognitiven Aspekt des Lernens hervorhebt. Danach erfolgt das Erlernen sozialer Handlungen in folgenden Stufen:

- Aufmerksamkeitsprozesse – bezogen auf das Modellverhalten
- Behaltensprozesse – Modellverhalten wird gespeichert
- Motorische Reproduktionsprozesse – beobachtetes Verhalten wird wiedergegeben
- Motivationsprozesse – um Handlung einzuleiten

(vgl. SCHMITT in: PÜHSE 2004, S.69)

Modellpersonen können neben Eltern auch Gleichaltrige, Lehrer, Bekannte oder sonstige (Bezugs-)Personen sein, deren Verhalten das Sozialisationsobjekt von Kindheit an prägen.

Soziale Handlungsfähigkeit beinhaltet laut STEINDORF (vgl. in PÜHSE 1990, S.175) weiterhin die Eigenschaften, Konflikte rational bewältigen zu können, Mitverantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen, die Fähigkeit zu kommunizieren und zu kooperieren, Integrationsfähigkeit und besonders Kompromissbereitschaft.

So verfolgt jede Pädagogik letztlich immer das Ziel sozial handlungsfähige Individuen hervorzubringen

4.1.2 Aufbau und Struktur

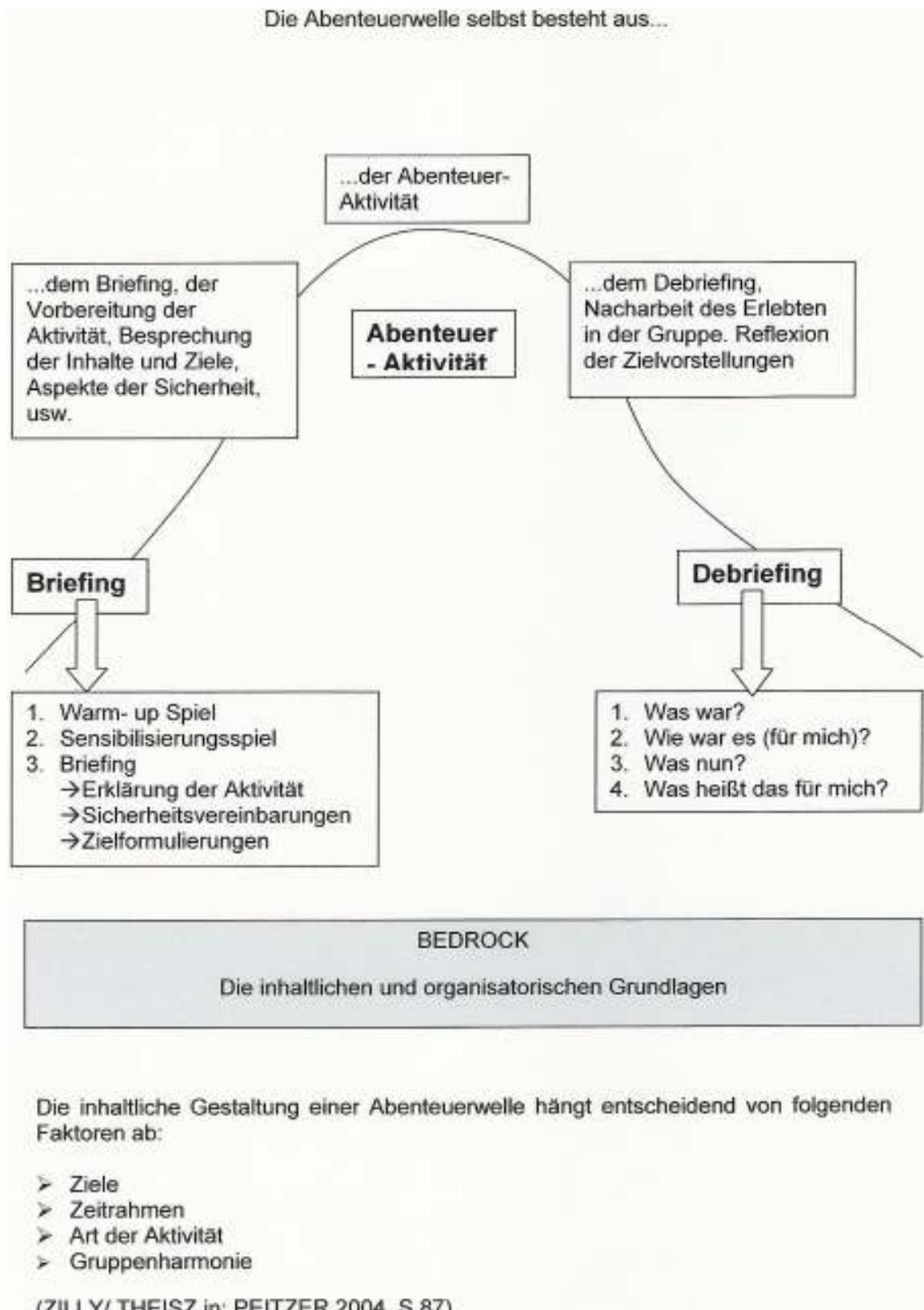
Normalerweise ist ein P.A. Programm so aufgebaut, dass eine Kleingruppe eine Reihe von Abenteueraktivitäten durchläuft, welche ganz unterschiedlich lange dauern können (von wenigen Minuten, einer Stunde, über einen Tag bis hin zu mehreren Tagen).

Die Gruppenmitglieder lernen sich während dieser Zeit kennen und bewältigen zusammen herausfordernde Aufgaben. Diese Aufgaben sind auf die jeweiligen Lernziele der Gruppe zugeschnitten.

Oft werden die sogenannten „low - ropes“ oder „high - ropes“ Elemente verwendet. Hierbei handelt es sich um Seilkonstruktionen die horizontal, vertikal oder diagonal gespannt sind (z.B. Strickleitern, Seile zum Balancieren, Reifenkonstruktionen, usw.) oder andere Hindernisse wie Kletterwände, Mauern, Balken, Stämme, Wippen, Röhren. Diese sind mit viel Geschicklichkeit zu überwinden, etwa durch klettern oder springen. Diese konstruierten Aktivitäten finden, wie der Name schon sagt, in geringerer (low - ropes) oder größerer Höhe von acht bis zehn Metern über dem Boden (high - ropes), statt. Sie steigern Gleichgewichtsfähigkeit, flexible Problemlösungsstrategien, Zielstrebigkeit und Kooperationsfähigkeit.

Die aufeinander aufbauenden Abenteuerwellen müssen sorgfältig vorbereitet sein: Es geht vor allem beim Erlernen des gegenseitigen Sicherns der Gruppenmitglieder (bei den high - ropes noch viel wichtiger als bei den low - ropes) darum, das Unfallrisiko zu minimieren, herausfordernd gesteckte Ziele zu ermöglichen und ein Maß an Verantwortungsgefühl zu entwickeln. (vgl. www.wilderdom.com/projectadventure)

Im Folgenden soll die so genannte Abenteuerwelle illustriert werden:



Es ist wichtig zu verstehen, dass P.A. nicht ein festgelegtes Programm ist, welches immer in dem gleichen Format abläuft. Vielmehr ist es eine Kombination aus auf Abenteueraktivitäten basierenden Prinzipien und Prozessen sowie Aktionen die dazu dienen und darauf abgestimmt sind, einen bestimmten Zweck unter bestimmten Voraussetzungen zu erfüllen. So wird P.A. im Schulsport von Sekundarstufen genauso genutzt wie in der Arbeit mit drogen- und alkoholabhängigen Jugendlichen. (vgl. www.wilderdom.com/projectadventure)

4.1.3 Bestandteile von P.A.

Das Briefing:

„Briefing‘ bedeutet, wörtlich übersetzt, eigentlich Einsatzbesprechung oder kurze, präzise Vorbesprechung. Dieses aus der Militärsprache entnommene Wort, wie auch der Aufbau vieler Elemente, die manchmal an einen paramilitärischen Übungsplatz erinnern, dürfen nicht darüber hinweg täuschen, daß es hierbei um eine pädagogische Verwertung des Abenteuer mit einem hohen ethischen Anspruch geht.“

(NASSER 1993, S.118)

Im „Briefing“ kommen die Gruppenmitglieder zusammen und erhalten die erforderlichen Informationen zur Durchführung der Aktivität. Hier ist Raum für Rückmeldungen von Seiten der Teilnehmer; diese können Fragen stellen und Erwartungen formulieren. Rahmenbedingungen sollen unter Mitspracherecht aller festgelegt werden. Die Identifikation mit der Aufgabe und ihre Akzeptanz sollen so garantiert werden. Damit kann sowohl dem Einzelnen als auch der Gruppe ein Sicherheitsgefühl vermittelt werden. Dennoch können die Anforderungen der jeweiligen Aufgabe im Voraus nur ungefähr eingeschätzt werden.

Sowohl die individuelle Zielsetzung als auch die der Gruppe ist wichtiger Bestandteil des Briefings und wird dort ausgearbeitet und festgelegt. Die Teilnehmer können nach Wunsch über ihre Befürchtungen, Probleme und Ängste sprechen. Außerdem werden Sicherheitsstandards festgelegt und sowohl erwünschte, als auch inakzeptable Verhaltensweisen klargestellt.

Der Full Value Contract:

Dieser fiktive Vertrag, der vor dem Beginn einer Aktivität von allen Projektteilnehmern „unterzeichnet“ wird, ist einem Wertekatalog ähnlich. Darin werden Regeln über erwünschte und unerwünschte Verhaltensweisen festgehalten, welche für alle verbindlich sind und unbedingt eingehalten werden müssen. Dadurch, dass an der Vertragsausarbeitung alle Projektteilnehmer beteiligt sind, werden bei eventuellen späteren Regelverletzungen nicht nur die Wertvorstellungen der Lehrperson (des Projektleiters) getroffen, sondern der allgemein gültige Verhaltenskodex missachtet.

Folgende Verpflichtungen werden mit der Verifizierung des Full Value Contracts eingegangen:

- Als Gruppe zusammenzuarbeiten und in Richtung der Individual- und Gruppenziele vorwärts zu kommen
- An bestimmten Sicherheits- und Verhaltensrichtlinien festzuhalten
- Positive und negative Rückmeldung zu geben und zu erhalten und eine Verhaltensänderung anzustreben, sollte dies angemessen sein.

(vgl. ROHNKE in: NASSER 1993, S.119)

Ein Praxisbeispiel für einen Full Value Contract mit fünf Grundprinzipien (Ein Vorschlag könnte sein, sich diesen anhand der fünf Fingern einer Hand einzuprägen):

1. Be present
2. Pay attention
3. Speak your truth
4. Be open to outcomes
5. Create a safe environment

(vgl. www.wilderdom.com/projectadventure)

Die Durchführung der Abenteuer- Aktivität:

Die Abenteuer- Aktivitäten beinhalten immer einen gewissen Grad an Herausforderung. Der Ausgang des Abenteuers kann durchaus ungewiss sein, wodurch jeder einzelne Teilnehmer die Notwendigkeit erkennen soll, für die erfolgreiche Lösung der Aufgabe seinen persönlichen Anteil leisten zu müssen.

Allerdings gehört zu den Grundprinzipien der Project Adventure Philosophie auch die freie Wahl des Schwierigkeitsgrades durch den einzelnen Teilnehmer. „Challenge by Choice“ bezeichnet das Prinzip, nach welchem jeder selbst zu entscheiden hat, welche Aufgabe, bzw. welche Aufgabendifferenzierung, ihm angemessen ist und an der er teilnehmen möchte.

Angeboten wird somit die Möglichkeit, eine Aufgabe abubrechen oder gar nicht erst zu beginnen, wenn das eigene Leistungsvermögen nicht groß genug, oder die Selbstzweifel zu groß sind. Ein erneuter zukünftiger Versuch bleibt dabei aber nicht ausgeschlossen. Auch die Chance, sich an schwierigen Aufgaben zu versuchen, und zu akzeptieren, dass der Versuch selbst bedeutender sein kann als die erfolgreiche Bewältigung eines Problems, ist somit gegeben. Außerdem soll das individuelle Auswählen und Erkennen von Aufgaben, die dem eigenen Leistungsvermögen angemessen sind, trainiert und honoriert werden. (vgl. ROHNKE in: NASSER 1993, S.124)

Problematisch bei der Challenge by Choice- Methode ist der möglicherweise eintretende Fall, dass Teilnehmer sich selbst zu wenig zutrauen oder vor unbequemen Herausforderungen zurück schrecken. Somit laufen sie Gefahr, nicht den eigentlichen Nutzen der P.A. zu erfahren: Sie erleben nicht, wie es möglich wird, allein oder mit Hilfe der Gruppe Hindernisse zu überwinden, die für sie vorher unüberwindbar schienen. In diesem Fall ist es wichtig, dass im Briefing oder auch direkt vor Ausführung einer Aufgabe der Projektleiter zusätzlich herausfordert und motiviert.

Trotzdem geht es vor allem um das erfolgreiche Abschneiden der Gruppe, welche ein Abenteuer gemeinsam zu bestehen hat. Dabei sollen sich Anforderung und Bewältigung die Waage halten: der Herausforderungscharakter einer Aufgabe darf nicht Tatendrang, Freude und Neugierde einer Gruppe ersticken; Nichtsdestotrotz sollen auch der Umgang mit Emotionen wie Streß und Anspannung im Verlauf der Bewältigung durchlebt werden.

Die Abenteuer- Aktivität selbst stellt oftmals ein (oder mehrere) Elemente aus dem Bereich des „Ropes Course“ da, welcher sich in die schon beschriebenen „high - ropes“ und „low - ropes“ unterteilen läßt, und einen Seil- und Kletterparcours darstellt.

Die Aufwärm- und Sensibilisierungsspiele sind an der Idee der „New Games“ ausgerichtet. Hier gibt es keinen Wettkampf verschiedener Gruppen gegeneinander, somit auch keine Sieger und Verlierer. Stattdessen werden die Spiele so gewählt, dass sich die Gruppe kennenlernen kann und eine lockere Atmosphäre entsteht. Gegebenenfalls kann auch bereits ein Schwerpunkt auf Wahrnehmungsschulung, Vertrauensbildung oder Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit innerhalb der Gruppe gelegt werden und die Teilnehmer so auf die bevorstehende Aufgabe einstimmen.

Das Debriefing:

Die Nacharbeit ist ein vitaler Teil der Abenteuer- Aufgabe und für den individuellen, sozialen Lernprozess von mindestens genauso großer Bedeutung wie die

Aufgabenbewältigung. Nach jeder Abenteuerwelle folgt eine Auswertung der Aktivität. Abenteuer, praktische Aktion und theoretische Nachbearbeitung mögen für Außenstehende zunächst kontrovers klingen, scheinen nicht richtig miteinander vereinbar zu sein. Dazu schreibt RHONKE (in: NASSER 1993, S.129):

„Die Nacharbeit sollte nicht als eine separate Aktivität angesehen werden. Eher ist sie verbunden mit dem Ganzen des Abenteuererlebnisses, das die Vorabaktivitäten und die Vorbereitungsarbeit beinhaltet, genauso wie mit den Inhalten der Abenteueraktivitäten selbst. Dieses ganze wird in dem Bild der Abenteuerwelle repräsentiert. Die Welle ist ein Symbol für das Vorbereitungs- Aktivitäten- Nachbesprechungs-Szenarium. Während der Aktivität der Welle tastet der Leiter die Gruppe auf Angemessenheit der Aktivitäten und auf substanzielle Informationen ab, die während der Gruppendiskussion nützlich sein können.“

Im Debriefing können auch Positionen zum Vorschein kommen, die trotz reibungslosem Ablauf, negative Erfahrungen oder mangelhafte Unterstützung ausdrücken.

Die Lösungssuche und Gesprächsführung sollte der Projektleiter den Gruppenmitgliedern überlassen und nur im Notfall intervenieren, da diese einen persönlichkeitsbildenden Effekt einleiten können. Die Gruppenmitglieder sollen versuchen mit Rückmeldung, Konflikten und Interpretationen selbst fertig zu werden. Diese auswertende Reflexion ist an sich schon ein Vorgang, welcher in Alltagssituationen transferiert und dort hilfreich werden kann. Unterstützend versucht der Leiter die Nacharbeit effizienter zu gestalten, indem er die Diskussion mit Hilfe dreier, aufeinander aufbauender Fragen lenkt. Diese sind aus dem „Outward Bound“, welches durch Abenteueraktivitäten in der Natur charakterisiert ist, übernommen und lauten:

1. “The What?“ → 2. “The So What?“ → 3. “The Now What?“

THE WHAT? – Das Was?

- Einstieg in die Diskussion
- Was wurde erlebt?
- Jeder sollte Rückmeldung geben, einander ergänzen

THE SO WHAT? – Das deshalb Was?

- Das Gruppenmitglied spricht von seinem eigenen Erlebnis
- Wie ist es mir ergangen? Was habe ich gefühlt?
- Wurde das individuelle Ziel erreicht? Bin ich zufrieden?
- Wo hatte der Einzelne Schwierigkeiten bei der Umsetzung

THE NOW WHAT? – Das nun Was?

- Übertragen, Bewußtmachen des Gelernten auf neue Situation
- Konkrete Erfahrung für neue, antizipierte Situation nutzbar machen
- Projektleiter hilft bei Transfereleistung
- Weitere Aktivitäten werden aufgrund des Erlernen von der Gruppe erarbeitet

(vgl. ROHNKE in: NASSER 1993, S.129ff.)

Zusammenfassend kann der Ablauf einer Abenteuerwelle wie folgt dargestellt werden:

1.Vorabaktivitäten	2.Vorbesprechung	3.Durchführung	4.Nachbesprechung
a) Aufwärmen	Gemeinsame Zielsetzungen	Spiele	„The What?“
b) „Eisbrecher-“ und Kennenlern-spiele	Der Wertevertrag	Initiativen- Problemlösungen	„The So What?“
c) Vertrauensspiele	Die Sicherheits- instruktionen	Seilkurselemente	„The Now What?“
d) Hilfestellungs- und Sicherungs- techniken	Die geteilten Informationen	a) niedrige Elemente b) hohe Elemente	Initiativenorientiert; Transfer- ermöglichung
e) Sonstige Techniken			Bewusstmachung

(NASSER 1993, S.135)

4.1.4 Hauptziele und Lernfelder in Bezug auf Straßenkinderpädagogik

Die Lernfelder des P.A. sind vielseitig. Wichtige gemeinsame Grundlagen bei der Verwirklichung der Erziehungsvorstellungen sind laut ROHNKE (in NASSER 1993, S.91):

- 1) „die Wahrnehmung des persönlichen Vertrauens des Teilnehmers zu steigern“
- 2) „die gegenseitige Unterstützung innerhalb einer Gruppe zu steigern“
- 3) „ein gesteigertes Niveau von Gewandtheit und physischer Koordination zu entwickeln“
- 4) „eine gesteigerte Freude an seinem physischen Selbst zu entwickeln und mit anderen zu sein“
- 5) „eine gesteigerte Vertrautheit und Identifikation mit der natürlichen Welt zu entwickeln“

Im Bezug auf die Straßenpädagogik sind einige Aspekte noch verstärkt hervorzuheben. So scheint die unter Punkt 1 angesprochene Steigerung des persönlichen Vertrauens und dessen Wahrnehmung, einer der relevantesten Punkte in der Arbeit mit Straßenkindern zu sein. Ein Kind soll lernen, sich selbst zunehmend als fähig und kompetent zu sehen. Es soll bereit sein, physische und emotionale Risiken einzugehen. Dies kann auf Gebieten der Fall sein, auf denen es sich besonders unsicher fühlt, wie zum Beispiel der Übernahme einer Rolle, die es normalerweise nicht auszufüllen gewohnt ist (Wortführer, Schlichter, etc.). Den meisten Straßenkindern wird es schwerer fallen, sich in emotionale Unsicherheit zu begeben, als sich einem physischen Risiko auseinanderzusetzen. Dies hängt mit den vielfältigen physischen Gefahren zusammen, denen sie täglich begegnen.

Das Erreichen von gesteckten Zielen, und der produktive Beitrag, den jeder einzelne dazu beisteuern kann, führen zu einer Steigerung des Ich- Werts, und demzufolge auch zu einer größeren Bereitschaft, sich auf neue Situationen mit unsicherem Ausgang einzulassen. In der Straßenkinderpädagogik soll eine Vertrautheit mit den eigenen Ängsten geschaffen werden, die einem neuen Wagnis voraus gehen und überwunden werden müssen.

Auch die gegenseitige Unterstützung innerhalb einer Gruppe und entspannte, kooperative Atmosphäre beim Lösen einer Aufgabe ist ein wichtiges Lernfeld in der Straßenpädagogik. Zwar kennen die Kinder aus ihren Cliques oder Banden einen starken sozialen Zusammenhalt und für andere Verantwortung zu übernehmen ist ihnen nicht fremd. Oftmals ist dieses Verhalten aber von zweckgebundenem, erzwungenem Charakter. In der Situation der Abenteuer- Aktivität lernen sie, optimalerweise in gemischten Gruppen von kulturell, sozial, geschlechtlich und physisch unterschiedlichem Gefälle. Es ist also für die Projektdurchführung förderlich, wenn eine möglichst heterogene Gruppe zustande kommt.

WEBER erwähnt im Blick auf Straßenkinder deren sehr unaufmerksames, wenig liebevolles Verhältnis zu ihrem Körper, welcher benutzt und gegebenenfalls beschädigt wird, wie ein wenig wertvolles Instrument. Daraus ist auch die Bemühung entstanden, ein verändertes Verhalten bei diesen Kindern sich selbst gegenüber zu bewirken (vgl. www.patio13.de/ Bericht über Kolumbien- Aufenthalt 2004).

So liegt im Erfahren des eigenen Körpers, darin, auf ihn angewiesen zu sein und seine Grenzen in sportlicher Aktivität auszutesten, eine große Lernmöglichkeit. Der freudvolle Umgang mit dem eigenen Körper, im Gefüge der Gruppe, soll als befriedigend und wohltuend empfunden werden.

Weitere wichtige Lernziele in der Straßenpädagogik sind:

- Achtung und Respekt für Differenzen, die innerhalb der Gruppe existieren, zu verstärken
- Teilnehmer dazu zu bringen, ihre eigenen Stärken und Grenzen anzuerkennen und ein besseres Verständnis für andere Gruppenmitglieder zu gewinnen
- Das Lernen von Beharrlichkeit und einer Bereitschaft, eher den Versuch als die Vollendung zu bewerten.
- Sich selbst als ein kompetentes, physisches Wesen wiederzuentdecken

(vgl. ROHNKE in NASSER 1993, S. 93)

Leitziele und deren Überprüfungsmerkmale:

LEITZIELE	ÜBERPRÜFUNGSMERKMALE
1.) Stärkung des echten Selbstwertgefühls bei Jungen	<ul style="list-style-type: none">• Realistische, eigene Selbsteinschätzung gegen Außendruck• Realistische Einschätzung des Eigenanteils am Gelingen/ Misslingen einer Sache

<p>2.) Stärkung des Selbstwertgefühls bei Mädchen</p> <p>3.) Förderung der sozialen Kompetenz</p> <p>4.) Förderung der Vertrauensfähigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none">• Eingestehen von Stärken und Schwächen • Etwas zutrauen/ wagen • aktiv einmischen in Entscheidungs-/ Gruppenprozesse • neue Herausforderungen suchen • ausreden lassen • zurückstecken können • andere beobachten • zuhören • gemeinsam helfen • Respektieren von Individualität • Unterschiedliche Meinungen akzeptieren • Sich helfen lassen • die Anzahl der Personen von denen ich mir helfen lasse, wird größer
--	---

5.) Förderung des Verantwortungsbewußtseins	<ul style="list-style-type: none">• Schwächen/ Probleme/ Freude... gut aufgehoben wissen• Sich auf Aktionen einlassen können• Konstruktive Kritik• Aufmerksamkeit• Mitdenken• Sicherheit vermitteln• Aktiv werden/ Handeln in körperlich oder psychisch schwierigen Situationen• Eigenverantwortung wahrnehmen
6.) Förderung der Selbstwahrnehmung	<ul style="list-style-type: none">• Ausdrücken von Empfindungen• Ehrliche Form der Selbstwahrnehmung• Ausdrücken von eigenen Bedürfnissen und Grenzen
6.) Förderung der Sensibilität für das eigene Verhalten	<ul style="list-style-type: none">• Situationsgerechtes Verhalten

LEITZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Ernst nehmen anderer • Ehrliche Rückmeldung geben • Verhaltensänderung • Formen der Entschuldigung finden ÜBERPRÜFUNGSMERKMALE
------------------	--

(ANTES 1997, S.115)

4.2 Das Projekt „City Bound“

„City Bound“ steht, wie der Name bereits vermuten lässt, für ein erlebnispädagogisches Konzept, welches sich als Erlebnisfeld nicht das, vom artverwandten „Outward Bound“ bekannte Handlungsfeld Natur, sondern das Dickicht der Großstadt gewählt hat.

Zwar ist nicht zu leugnen, dass die Idee des Outward Bound- Konzepts der Entwicklung von City Bound zugrunde liegt, trotzdem ist es als eigenständiges Konzept zu betrachten wobei Ziele und pädagogische Vorstellungen in engem Zusammenhang stehen.

„Wesentliche Prinzipien der ‚Outdoor - Pädagogik‘ wie Herausforderung, Aktion und Reflexion, Guppenselbststeuerung, Vielfalt und Ganzheitlichkeit wurden übernommen.“

(HECKMAIR / MICHL 1998,S.178)

Unterschiedliche Aktionen und die daraus entstehenden Anforderungen ermöglichen den Projektteilnehmern, eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten und Ausdrucksformen auszutesten. Der Einzelne soll in Individualsituationen oder in der Gruppeninteraktion herausgefordert werden. Körperliche Anstrengung zur Bewältigung einer Aufgabe und die nachfolgende Evaluation der Aufgabenbewältigung in der Gruppe wollen Alltagskompetenzen aufgrund authentischer Erlebnisse aufzeigen und verbessern helfen. Auf verschiedenste Weise soll sich der Einzelne seinen persönlichen Begrenzungen bewußt werden, an diese herangeführt und im Idealfall zur Überschreitung derselben geführt werden.

„In City Bound Kursen wird die Privatheit des öffentlichen Raums zur Disposition gestellt. Die Mitspieler sind immer wieder gefordert, etwas zu erfragen, zu fordern, zu tun, was im sozialräumlichen Kontext so nicht erwartet wird.“

(ebd.S.180)

Diese kreative Auseinandersetzung mit der eigenen Person ist eine der Stärken von City Bound, welches Anregungen und Vorgehensweisen liefern möchte, um die Einstellungen und Verhaltensweisen der Kursteilnehmer positiv zu beeinflussen.

Gerade die Tatsache, dass City Bound, im Gegensatz zu Outward Bound, nicht an Aktionen in der Natur gekoppelt ist, sondern den Aktionsraum vielmehr in die Städte hinein verlegt, macht es für die Straßenkinderpädagogik besonders interessant.

„Zielgruppen für City Bound sind unter anderem Straßenkinder und – jugendliche, Klassen und Schulen in sozialen Brennpunkten (Stadtteilschulen), Heime für verhaltensauffällige Jugendliche (in Städten) und Jugendhäuser bzw. Offene Jugendarbeit.“

(www.epizentrum-stuttgart.de)

4.2.1 Ursprung und Ziele

„Die Fassaden des Alltäglichen durchschauen, die Muster von gesellschaftlichen Ritualen zu interpretieren, die Chiffren des sozialräumlichen Mikrokosmos zu dechiffrieren – all dies sind Grundfiguren und Zielhorizonte einer handlungsorientierten Pädagogik, die zurückreicht bis zu Pestalozzi, Thoreau und Rousseau. City Bound ist in diesem Zusammenhang keine Erfindung, sondern nur die logische Weiterentwicklung verschiedener Lernmodelle, die sich national wie international aus und nach der Reformpädagogik entwickelt haben.“

(HECKMAIR / MICHL 1998, S.181)

So wie für Platon, einige Jahrhunderte vor Christus bereits feststand, dass zu einem ganzheitlichen Wohlbefinden neben dem kognitiven, vernunftsfördernden Wissenserwerb auch musische und physische Ausbildung unabdingbar ist, forderte mehr als zwei Jahrtausende später auch Rousseau ein Erleben und Lernen durch eigene Sinneserfahrungen und einen damit verbundenen Erwerb von Selbständigkeit.

Auch David Henry Thoreau proklamierte die „Unmittelbarkeit des eigenen Erlebens“, ein Lernen durch Versuch und Irrtum in möglichst realen Situationen. Diese Kritik an bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen nahmen die Reformpädagogen mit dem beginnenden 20. Jahrhundert wieder auf. Begriffe wie Erlebnis, Augenblick, Unmittelbarkeit, Gemeinschaft, Natur, Echtheit und Einfachheit stellten die bestehenden pädagogischen Konzepte in Frage.

John Dewey (1859- 1952) schließlich, prägte das Schlagwort „Learning by doing“, welches auf selbständiges Denken und Handeln des Lernenden und auf ein möglichst lebensnahes Unterrichtskonzept setzt. Diese Ideen fanden sehr schnell auch in der „alten Welt“ Anklang.

In diese Reihe ist auch das, in den sechziger Jahren in England entwickelte und unter dem Namen „City Challenge“ bekannt gewordene erste City Bound Konzept einzuordnen. Wie der Name vermuten lässt, lagen diesem die methodischen Überlegungen der „Outward Bound“ Bewegung zugrunde.

„So bietet ‚City Bound‘ ein Konzept an, welches – in ähnlicher Weise wie Outward Bound – versucht, die Menschen in einer werteunsicheren Gesellschaft in ihrem Ringen um das Erlangen notwendiger Handlungsfreiräume und Alltagskompetenzen im Lebensraum Stadt zu unterstützen.“

(EICHINGER 1995, S.19)

Da der Transfer herkömmlicher erlebnispädagogischer Erfahrungen in die Alltagswelt einer Person oft mit vielen Schwierigkeiten verbunden ist, wurde als Aktionsraum nicht wie die von den Outward Bound Programmen bekannte, möglichst unberührte Natur gewählt, sondern eben die unmittelbare Nähe zur Lebenswelt des Teilnehmers, die Stadt.

Ziel: Lernen durch Erleben

„Das Hauptziel von ‚City Bound‘ ist, ebenso wie bei ‚Outward Bound‘, die in Gangsetzung der unterschiedlichen Lernprozesse mit der Methode ‚Lernen durch Erleben‘ positiv zu stimulieren.“

(EICHINGER 1995, S.20)

Dabei sind die Ziele im Vergleich zu denen anderer sozialer Instanzen im wesentlichen dieselben.

Angestrebt werden

- Positive Entwicklung des Sozialverhaltens
- Charakter – und Persönlichkeitsbildung
- Vielfältiges Erlernen und Trainieren von Alltagskompetenzen

(vgl. ebd.S.20)

Lernprozesse:

Intrapersonale Ebene	Gruppenebene	Gesellschaftliche Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • Verstehen eigenen Handelns • Kommunizieren in der Gruppe • Kommunizieren mit unbekanntem Personen • Lernen, mit unbekanntem Situationen umzugehen • Mit sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation mit anderen Kursteilnehmern • Positions- und Rollenübernahme • Flexibles Verhalten • Kreativität • Kompromißbereitschaft • Empathiefähigkeit • Einander 	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinander setzen mit nicht vertrauten Gebieten der Gesellschaft z.B. Leben in Armut, Einblick in Geschäftswelt, Eintauchen in fremdes Milieu, andere Kultur kennenlernen • Andere Werte und Normen kennenlernen • Vorurteile abbauen • Förderung von sensiblem

experimentieren <ul style="list-style-type: none"> • Arbeiten in fremden Einrichtungen und Bereichen 	Aufmerksamkeit, Gehörschenken <ul style="list-style-type: none"> • Konstruktive Kritik geben und bekommen 	Umgang miteinander
Praxis – Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> • Interviewen von Managern, Polizisten, Journalisten • Arbeiten in einem Büro, einer Fabrik, einer Suppenküche 	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames Mittagessen muss organisiert werden. • Ein Gruppenbild mit Passanten erstellen 	<ul style="list-style-type: none"> • Besuch von Polizei, Krankenhaus, Behinderteneinrichtung • Behördengang • Stadion Besuch

(vgl. EICHINGER 1995, S.22 ff.)

4.2.2 Methode

Folgende Faktoren bilden den Kern der City Bound Methodologie:

(vgl. EICHINGER 1995, S.29)

1.) Die Stadt übernimmt den Mediumscharakter der Natur

Eine Stadt als Handlungsfeld bietet ein schier unerschöpfliches Repertoire an alltagsnahen Aufgaben und Möglichkeiten. Oftmals neigen Kursteilnehmer zwar zu der Annahme, die spezielle Stadt, oder auch das Konstrukt Stadt ganz allgemein, bereits zu kennen, doch meist ist es in Wahrheit so, daß nur der Bereich der Stadt dem Einzelnen bekannt ist, in welchem er sich bewegt. Die festgefahrenen Vorstellungen müssen überwunden werden, will man sich nicht viele Lernchancen von vornherein verbauen.

2.) Die Betonung auf Reflexion anstatt Aktion

Der Lernprozeß wird erst durch das bewußte Reflektieren des Kursteilnehmers über und nicht durch eine Aktion an sich in Gang gesetzt. Zwar ist es die Durchführung einer Aktion, die dem Teilnehmer ermöglicht, in ein Erlebnisfeld vorzudringen, Klarheit über die Sinnhaftigkeit der Aktion bringt aber erst das Reflexionsgespräch. Wie war die Gefühlslage beim Angehen des konkreten Problemfeldes? Welches Verhalten hat zum Lösen der Aufgabe beigetragen, was war eher hinderlich? Wo wurden Ängste bestätigt und wo waren diese unbegründet? Dieses sich bewusst machen von statt gefundenen Prozessen und erreichten Ergebnissen, ermöglicht dem Kursteilnehmer Erlebnisse in Erfahrung umzuwandeln, neue Standpunkte zu formulieren und sich neue Ziele zu stecken. Aufgrund dieser können nun neue Aufgaben gestellt werden.

3.) Besondere Gewichtung individueller Aufgaben

City Bound hat das Ziel, jedem Teilnehmer individuell die Möglichkeit zu geben, sich persönlich herauszufordern und an den Punkten zu arbeiten, an denen er es für nötig erachtet. Die Aufgaben sollen dabei frei gewählt werden und den für den Kurs gesteckten Zielen entsprechen. Die Betonung der individuellen Aufgabenverteilung ist deswegen so entscheidend weil das, was für den einen ein schier unüberwindbares Alltagshindernis darstellt, für den anderen wenig relevant und deshalb kaum herausfordernd sein mag. „Was wollte ich schon immer einmal machen, habe bis jetzt aber nicht den Mut dazu aufgebracht?“ „Auf welchem Gebiet weiss ich, dass ich meine Angst überwinden muss, um handlungsfähiger in meinem Alltag zu sein?“ So oder ähnlich kann die Fragestellung lauten, die sich der Kursteilnehmer stellen muss, möchte er eine individuell geeignete Aufgabe entdecken. Pflicht des Kursleiters ist es dann, falscher Selbsteinschätzung entgegenzuwirken bzw. Anregungen zu angebrachteren Aufgabenstellungen zu geben.

4.) Ergebnissicherung: Homeward Bound

Homeward Bound ist der Teil des City Bound- Prozesses, der das im Projekt Erlebte für den Alltag des Kursteilnehmers transparent und damit relevant machen will. Hier geht es um den Transfer der anhand einer Aktion gemachten Lernerfahrung in das Privatleben des Einzelnen. „In welchen Bereichen bringt mich das Erlebte weiter?“ „Wo kann ich Erlerntes anwenden, wo davon profitieren?“ Ist dem Teilnehmer die Antwort nicht immer klar, sind alltägliche Anwendungsfelder nicht offensichtlich genug, hilft der Kursleiter auf die Sprünge. Dabei sollte der Lernende allerdings nicht als Konsument behandelt werden, welchem die Denkleistung abgenommen wird. Vielmehr müssen dessen eigene Überlegungen bezwecken, dass konkrete Lebenssituationen erkannt werden, welche gleiche oder ähnliche wie die im Kurs angewandten Fähigkeiten erfordern. Gegebenenfalls kann der Projektleiter durch geschicktes Fragen weiterhelfen. Dieser Prozess ermöglicht einen langanhaltenden Lernerfolg.

4.2.3 Durchführbarkeit und Herausforderungen im Kontext der Straßenkinderpädagogik

„Challenge yourself but challenge appropriately“

Die Aufgabe, der sich der Kursteilnehmer stellen möchte, muß einen herausfordernden Charakter haben, ansonsten wird die Motivation, diese Aufgabe lösen zu wollen, nicht besonders groß sein.

Eine gewisse Herausforderung an sich benötigt jeder Projektteilnehmer. Dies gilt für einen straffällig gewordenen Jugendlichen genauso wie für ein Straßenkind oder einen ganz „normalen“ Jugendlichen. Sicherlich wird ein Straßenkind, das im Alltag ständig mit Situationen konfrontiert wird, in denen es ums nackte Überleben geht, andere Erlebnisansprüche haben als ein gelangweiltes Wohlstandskind. Mit Erlebnis ist in diesem Kontext auch nicht gemeint, den Teilnehmern einen ultimativen Kick zu

ermöglichen. Vielmehr sollte jeder Teilnehmer sich die Aufgabe so stellen, dass er eigene Hemmungen oder Hindernisse angeht und das Ziel verfolgt, diese zu überwinden. Die Aufgabe muss dabei gar nicht abenteuerlich im herkömmlichen Sinne sein. Gerade im spezifischen Blick auf die Straßenkinderpädagogik sind es eher sozialkooperative Hemmungen und Beschränkungen der Kinder, welche herausfordernde Aufgaben darstellen können.

Durchführbarkeit:

Allerdings müssen das gesteckte Ziel realisierbar und die Aufgabe durchführbar und lösbar sein. Sonst wird der Effekt recht schnell derselbe wie bei wenig herausfordernden Aufgaben sein, nämlich die Motivationslosigkeit, ja die Frustration der Teilnehmer.

Bei Straßenkindern ist die Frustrationstoleranz sehr wenig ausgeprägt und so ist es um so wichtiger, dass die Aussicht auf ein erfolgreiches Lösen der Aufgabe vorhanden ist. Sicherlich ist auch das Fehlschlagen einer Aufgabe immer eine mögliche Option, und kann durch ein erfolgreiches Reflektieren der Ursachen trotzdem zu Lernfortschritten führen, aber der größte Lerneffekt liegt im erfolgreichen Lösen einer Aufgabe.

Die Rolle des Projektleiters – der Trainer:

Durchführbar ist diese Art von Kurs nur, wenn der Trainer einem hohen Anforderungsprofil genügt. Dieser hat sich vor Kursbeginn mit den Gegebenheiten der Stadt, in welcher der Lehrgang stattfinden soll, vertraut zu machen. Er sollte viele Instanzen aufgesucht und instruiert haben. Er muss um infrastrukturelle und kulturelle Besonderheiten wissen und im Kontakt mit Behörden stehen, von welchen Genehmigungen eingeholt werden müssen. Auch sollten Adressen von Gastfamilien, Firmen u.ä. vorliegen, welche den Voraussetzungen der einzelnen Person entspricht (Gastfamilie/ Institution muß z.B. um Delinquenz, Homosexualität etc. des Kursteilnehmers wissen, damit umgehen können).

Möglichst schon vor, spätestens aber mit Beginn des Projekts sollte ein Vertrauensverhältnis zu den Teilnehmern aufgebaut werden. Der Trainer muss diese gut kennen und einschätzen können. Nur dann wird er in der Lage sein, Aufgaben individuell angemessen zu stellen, bzw. die Lernfelder zu finden auf denen der Teilnehmer Fortschritte machen möchte und sollte.

Auch bedarf es eines Vertrauensverhältnisses (für die Straßenkinderarbeit gilt dies im Besonderen) zum Teilnehmer um es diesem überhaupt zu ermöglichen, seine Wünsche und Ziele im Blick auf den Kurs preis zu geben und zum anderen bereit zu werden im Reflexionsgespräch Korrektur und Kritik vom Trainer anzunehmen und eigene erfahrene Emotionen zu verbalisieren.

Der Kursverlauf:

Im Laufe des Projekts sollte es dem Teilnehmer jederzeit möglich sein, einen Bezug zwischen der aktuellen Aufgabenstellung und dem damit verbundenen Lerneffekt herzustellen (Homeward Bound).

Ruhepausen bilden einen weiteren wichtigen Bestandteil des City Bound Programmes. Zwar haben diese keinen methodischen Wert an sich aufzuweisen, doch ist gerade beim Heranwagen an neue, unbekannte und herausfordernde Aufgaben mit mentaler und psychischer Belastung zu rechnen. Um diese nicht leistungshemmend werden zu lassen, muss immer wieder Gelegenheit zur Entspannung bestehen. In der Straßenkinderarbeit ist diese Ruhepause von immenser Wichtigkeit, da die Konzentrationsfähigkeit kaum ausgeprägt ist. Diese Ruhepausen können ein Freibadbesuch, ein Mittagessen im Park, ein gemeinsamer Kinogang o.ä. sein.

4.2.4 Praxisvorschläge und Lernmöglichkeiten im Rahmen einer Straßenkinderpädagogik

- Positive Entwicklung des Sozialverhaltens
- Charakter – und Persönlichkeitsbildung
- Vielfältiges Erlernen und Trainieren von Alltagskompetenzen

Geht man von diesen bereits genannten vorrangigen Zielen des City Bound Projekts aus, so liegen die Lernmöglichkeiten im Rahmen der Straßenkinderpädagogik schwerpunktmäßig sicherlich auf der Verbesserung der Interaktionsfähigkeit von Straßenkindern mit anderen Teilen der Gesellschaft. Diese Beziehungsebene ist von einem tiefen gegenseitigen Mißtrauen geprägt, hervorgerufen von vielen negativen Erfahrungen.

CONTO DE KNOLL (1998, S.164 ff.) schreibt über ihre Einblicke in die Straßenkinderszene von Bogotá:

„Aus dieser Zwiespältigkeit zwischen vertrauen-wollen aber nicht-vertrauen-dürfen sind ihre Verhaltensweisen erklärbar. Jeden, der versucht, sich ihnen zu nähern, schauen sie sich zunächst genau an. Blitzschnelle entscheiden sie, ob der sich nähernden Person grundsätzlich zu mißtrauen ist (z.B. Polizisten und staatliche Sozialarbeiter) oder ob sich ein Kontaktversuch lohnt.“

Einerseits ist dieses Misstrauen sicherlich eine Überlebensstrategie, welche die Kinder sich aufgrund von Erfahrungswerten angeeignet haben. Andererseits hindert es sie aber daran, von gesellschaftlichen Institutionen zu profitieren, von den, wenn auch oft sehr dürftigen sozialen Angeboten Gebrauch zu machen oder einfach im

zwischenmenschlichen Vertrauen und Akzeptanz zu erfahren, die vielleicht durchaus vorhanden ist.

Folgende Praxisvorschläge setzen an diesem Punkt an:

Besuch von öffentlichen Einrichtungen / Behördengang:

Der oder die Teilnehmer bereiten mit dem Trainer einen Besuch einer öffentlichen Einrichtung vor und führen ihn durch. Dieser soll für die Straßenkinder relevant sein. So scheint zum Beispiel ein Krankenhaus sehr geeignet. Die Kinder erfragen, wie in einem Notfall zu reagieren ist, an wen sie sich wenden können und welche Bedingungen für eine Behandlung im Krankenhaus bestehen. Auch das Einholen von Informationen über die Einrichtung an sich kann Inhalt der Aufgabe sein. Wieviele Menschen werden Tag für Tag behandelt, welches sind die häufigsten Ursachen für Einlieferungen, wie sieht der Arbeitsalltag einer Schwester oder eines Pflegers aus? Genauso denkbar ist der Besuch einer Behinderteneinrichtung oder eines Altenheims.

Kritischer, aufgrund des oft feindseligen Verhältnisses, ist der Behördengang auf eine Polizeiwache, Justizbehörde oder eine militärischen Einrichtung

Mitarbeit in einer Einrichtung:

Wird der Wunsch vonseiten des Teilnehmers geäußert, hält der Trainer diese Aufgabe für angemessen und gelingt es ihm, den entsprechenden Kontakt herzustellen, ist auch eine Mitarbeit in der entsprechenden Einrichtung durchaus denkbar. Z. B. das Mitfahren im Rettungswagen, das Mitarbeiten mit einer Krankenschwester oder das Begleiten eines Behindertenbetreuers, etc.

Diese Kurzpraktika können den Teilnehmern einen wichtigen Einblick in die Arbeitswelt jenseits der Straße gewähren und die Fähigkeit zur Empathie wecken und auch den Abbau von Vorurteilen gegenüber anderen Bevölkerungsschichten fördern. Im besten Fall kann der eine oder andere sogar von einem Beruf dermaßen angesprochen

werden, dass ihn der Wunsch, darin einen Ausweg aus dem Straßenalltag und ein besseres Leben zu finden, motiviert, konkrete Schritte in diese Richtung zu machen .

Interviewen von Personen:

Der Teilnehmer interviewt Personen anderer gesellschaftlicher Schichten. Er befragt einen Polizisten über dessen Arbeit oder auch einen Manager oder Filialleiter, einen Bankier, einen Lehrer oder eine Hausfrau. Mit jedem neuen Gegenüber muß sich der Teilnehmer auf eine mehr oder minder unbekanntere Situation einlassen und lernt, damit umzugehen. Sein Kommunikationsverhalten wird geschult und Flexibilität im Umgang mit Menschen trainiert.

Weitere mögliche Aufgabenstellungen:

→ Gruppenbild

Ein Team bekommt den Auftrag ein Gruppenbild zu machen, auf dem eine fest vorgegebene Anzahl von Touristen, Marktverkäufern, Kindern und Tieren, etc. vorhanden sein muß.

Die im ersten Moment einfach erscheinende Aufgabe entpuppt sich als recht fordernd. So sind fremde Menschen anzusprechen, zu überreden und bei Laune zu halten, bis die vorgegebene Anzahl an Personen zusammen ist.

Straßenkinder trainieren Kommunikationsfähigkeit und das in einem Rahmen, der deshalb sehr förderlich ist, weil das Anliegen der Kinder nicht direkt mit persönlicher Bedürfnisbefriedigung verbunden ist. Ihr Anliegen hat nichts mit betteln, schnorren oder anpöbeln zu tun. Die hier geforderte Fähigkeit verlangt vielmehr freundliches, kommunikatives Auftreten und fördert den sensiblen Umgang miteinander.

→ Orientierungslauf

Eine zusammengewürfelte Gruppe an Teilnehmern (nicht nur Straßenkinder) soll einen Orientierungslauf durch verschiedene Stadtbezirke unternehmen (Stadtrallye) und muß zu einer bestimmten Uhrzeit wieder zurück sein.

Diese Aufgabenstellung mit problemlösenden Charakter fordert jedes Gruppenmitglied zur Mitarbeit heraus. Zusammen muss die schnellste Route herausgefunden werden. Dabei muß auf die Vorschläge der anderen Teilnehmer gehört und abgewogen werden, welcher Lösungsvorschlag der Erfolgversprechendste ist. Eigene Ansichten müssen verbalisiert, andere bewertet werden. Dies fordert die Diskussionsfähigkeit und Kompromissbereitschaft genauso wie die Fähigkeit zur Kooperation. Von Vorteil ist sicherlich auch, wenn verschiedene Gruppenmitglieder aus verschiedenen Wohnvierteln kommen, und so jeweils einen entscheidenden Teil zum Lösen der Aufgabe beitragen können.

→Übernachtung / Mitleben in einer Gastfamilie

Ein oder mehrere Teilnehmer übernachten bei einer Gastfamilie für einen oder mehrere Tage und nehmen an deren Tagesablauf teil. Dabei kommen sie in Berührung mit der Führung eines Haushaltes. Sie gehen mit einkaufen, waschen Wäsche, helfen zu Putzen und Arbeiten im und ums Haus zu erledigen. Körperhygiene und gesunde Ernährung können im auf völlig praktische Weise thematisiert und eingeübt werden.

Oder aber das Kind bekommt die Aufgabe, einige Stunden oder gar einen Tag lang auszuruhen, zu entspannen. Zeit zu haben zur Ruhe zu kommen und gegebenenfalls über eine zurückliegende Aufgabe zu reflektieren.

Dieses miteinander Leben kann vielfältige gegenseitige Vorurteile und Befürchtungen zwischen bürgerlichen Familien und Straßenkindern begegnen und abbauen. Die Kinder lernen auf ganz praktische Weise von den Gasteltern, den Nutzen einer sinnvollen Ernährung, die Wichtigkeit eines notwendigen Maß an Körperhygiene und dergleichen.

Die Fähigkeit des gegenseitigen Verständnisses wird gefördert. Auch bietet dieses kurzzeitige Mitleben den Straßenkindern die Möglichkeit, eine Pause von ihrem gehetzten Alltag zu bekommen, Ruhe und Stille zu erfahren und zum Nachdenken zu kommen. Diese „Aufgabe“ eignet sich auch sehr gut als Pausentag zwischen verschiedenen City Bound- Aktivitäten oder als Reflexionsmöglichkeit nach einer erfüllten Aufgabe.

Bei diesem Aufgabentyp ist der Projektleiter (Trainer) im Vorfeld besonders gefordert, muß er doch Kontakt zu Familien herstellen, die bereit sind, für einen begrenzten Zeitraum Kinder aufzunehmen. Diese Familien müssen außerdem ausreichend geschult sein, um richtig mit den Kindern umgehen zu können, auch wenn diese Probleme verursachen. So ist ein hohes Maß an Verständnis, Geduld und Sensibilität vonseiten der Gasteltern erforderlich um die Kinder nicht zu überfordern oder in unangebrachter Weise zu kritisieren bzw. zu korrigieren.

Diese angeführten Aktionen stellen neben der Lernmöglichkeit für Straßenkinder immer auch eine große Lernmöglichkeit für andere teilnehmenden Bevölkerungsgruppen im Blick auf deren Haltung gegenüber Straßenkindern dar.

Beteiligte Familien, Arbeiter, Interviewpartner oder Passanten sind herausgefordert sich mit Straßenkinder auseinanderzusetzen, sich auf diese einzulassen. Hierbei besteht die Möglichkeit, dass Ansichten neu überdacht und verändert, vorschnelles Urteilen und ignoranten Verhalten aufgegeben werden müssen.

„City Bound funktioniert deshalb, weil in einer herausfordernden, ‚zwingende‘ Realität gehandelt werden muß. Die Teilnehmer werden in für sie ungewohnten Situationen mit Aufgaben konfrontiert, in denen ihr tradiertes Verhalten nicht greift, neue Lösungen gefunden und umgesetzt werden müssen. Neue Antworten durchbrechen so alte Verhaltens- und Denkmuster. Die emotionale Intensität, die Effektivität der Lösung und die positive Bestätigung durch Trainer, Gruppe und Umwelt erzielen

Lerneffekte. Verhalten und Handeln werden nicht – wie in manchen therapeutischen Verfahren üblich – schematisch interpretiert. Alleiniger Maßstab ist der konkrete Lernprozess von Planung, Handlung und Nachbearbeitung in der Gruppe.“

(HECKMAIR / HOLTROP / VAN DER VOORT in BEDACHT 1992,S.190)

4.3 Straßenkinder brauchen Spiele: Spielpädagogik

„Der Mensch ist nur dort ganz Mensch wo er spielt.“

Friedrich Schiller

„Auf den Straßen der südamerikanischen Millionenstädte sind viele Kinder und Jugendliche beständiger Todesgefahr, brutaler Gewalt und Entbehrung ausgesetzt [...] dabei unterscheiden sich die jungen Straßebewohner nur unwesentlich von ihren ‚normalen‘ Altersgenossen. Sie haben ähnliche Vorstellungen, Wünsche, Ängste und Hoffnungen.“

(WEBER 2003, S.9)

Spielen ist etwas Urmenschliches. Gespielt wird und wurde schon immer in allen Kulturen, Nationen, Alters- und sozialen Schichten. Sogar in der Tierwelt ist das Phänomen des Spielens auf vielfältige Weise zu beobachten.

„Man kann sagen, dass Spiel mindestens ebenso universell ist wie Sprache, und dazu anmerken, dass die Sprache selbst durch bestimmte biologische oder soziale Faktoren bedingt ist [...] deshalb dürfen wir aber noch nicht annehmen, dass Kinder überall in der gleichen Weise spielen oder sogar die gleichen Spiele spielen.“

(SUTTON – SMITH 1978, S. 30)

Die Tätigkeit des Spielens braucht keine Begründung. Im Gegenteil, Spielen ist eng mit Zweckfreiheit verbunden. So steht es dem sonstigen Leben in gewissem Sinne konträr gegenüber, da es seine Sinnhaftigkeit nicht in einem bestimmten Zweck, sondern im Selbstzweck findet. Der Spielende setzt sich seine eigenen, subjektiven Ziele und tut dies aufgrund intrinsischer Motivation. Dabei kann das Interesse am Spiel sich verstärken, aber auch nachlassen, woraufhin es ohne Probleme abgebrochen werden kann. Eine im Spiel verankerte Erscheinung ist Freude. Zur Begründung deren Ursprung konstruiert FREUD das Lust- Unlust Prinzip, welches besagt, dass Unlustreize das Spiel stimulieren, wodurch sich Spannung lösen und unbefriedigte Bedürfnisse abgebaut werden können. (vgl. TRASPEN 2003, S.45) CSIKSZENTMIHALYI hat das Wesen des Spiels ausführlich untersucht und spricht von der Erfahrung des Fließens, dem „Flow- Effekt“. Ihm schreibt er die Freude am Spiel zu und charakterisiert ihn folgendermaßen:

- Verschmelzung von Handeln und Bewußtsein, ausschließliche gedankliche Konzentration auf die Handlung
- Bündelung der Aufmerksamkeit auf begrenzte Stimulusfelder
- Spieler ist nicht auf sich selbst bezogen, verliert sein Ego
- Handlungen und Umgebung vollständig kontrolliert

- Erhalten von unverzüglicher, eindeutiger Rückmeldung über eigenes Handeln
- Verhalten gewollt und selbst gewählt

(vgl. SUTTON- SMITH 1978, S.44 ff.)

Für Kinder ist Spielen mehr als nur ein Zeitvertreib, es ist zentrales Grundbedürfnis. Außerdem ist es elementare Form des Lernens in der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt und sich selbst. Im Spiel werden soziale, psychische und physische Fähigkeiten, Selbstvertrauen und Identität entwickelt. Spielerisch messen Kinder ihre Kräfte, lernen sich selber einzuschätzen und ihren Platz in der Gruppe, ihrem Umfeld und in der Gesellschaft zu finden. (vgl. www.erzieherin-online.de)

Das Spiel ist außerdem der Ort, an dem Spannung und Entspannung, Lust und Befriedigung, Realitätsbewusstsein und Realitätsferne erfahren werden.

Spielpädagogik fragt nun:

„Was wirkt auf den zu erziehenden Menschen ein? Wie wirkt es? Was bewirkt es? Was kann ich tun, um auf den Prozeß einzuwirken? Was sollte ich tun, und was sollte ich lassen? Wie sollte ich es tun? Mit welchen Zielen und Absichten sollte ich einwirken? Die Spielpädagogik wendet sich diesen Fragen unter dem Blickwinkel des Spiels zu und beantwortet die Fragen nach dem Erzieherischen aus der Kenntnis des Wesens, der Möglichkeiten, Chancen, Wirkungen, Grenzen und Gefahren des Spiels.“

(FRITZ 1991, S.93)

So bewegt sich die Spielpädagogik immer an der Grenze zum Paradoxen. Will sie doch die Zweckfreiheit des Spiels respektieren und dennoch gleichzeitig dessen erzieherisches Potential ausschöpfen.

„Die Pädagogik des Spiels weist auf neue Formen des pädagogischen Handelns, weg von ‚Zwang‘, ‚Pflicht‘ und ‚Müssen‘ hin zu Freiheit, Selbstbestimmtheit und Muße.“
(ebd. S.94)

4.3.1 Nutzen von Spielen in der Straßenkinderpädagogik

In der Arbeit mit Straßenkindern können Spiele vielseitigen Nutzen haben. Für das spielende Kind soll die Betätigung an sich sinnhaft genug sein, der Pädagoge kann nichts desto trotz die Spiele so wählen, dass sie von erzieherischem Nutzen sind.

→ Icebreaker- Funktion

Schon beim ersten Kontakt mit Straßenkindern sind es oftmals Spiele, die eine Annäherung vereinfachen oder gar erst ermöglichen. Als sogenannte „Ice- breaker“ eingesetzt, lernt der Pädagoge durch sie die Kinder auf ungezwungene Art und Weise in einer entspannten Atmosphäre kennen. Man begegnet sich „auf Augenhöhe“, weil man dieselben Regeln akzeptiert, sich selber voll einbringt und jeder gleichermaßen aktiv sein kann. Spiele haben die Möglichkeit den Ernst- Charakter aus einer Situation zu nehmen.

Gemeinsames Spiel kann eine Vertrauensbasis schaffen, für welche nur durch reinen Dialog erheblich mehr Zeit benötigen würde oder die sonst gar nicht zu erreichen wäre.

→ Kommunizieren von Gefühlen

Dem Kind ist es möglich im Spiel Erfahrungen und Erlebnisse und die damit verbundenen Emotionen zum Ausdruck zu bringen. Spiele (besonders Rollenspiele) scheinen besonders geeignet, um sowohl Ansichten und Verhaltensweisen, als auch Wünsche, Hoffnungen und Ängste der Straßenkinder kennenzulernen. Auch dem Kind eigene Charaktereigenschaften treten im zwanglosen Spiel deutlich in Erscheinung und vermitteln dem aufmerksamen Beobachter ein ziemlich präzises Bild über die

jeweiligen Verhaltensmuster der Kinder über das jeweilige Verhaltensmuster des Kindes“.

→ Spannung und Entspannung erleben

„Freizeit und Spiel nehmen im Leben der Kinder einen mehr oder weniger großen Raum ein. Auch bei den Straßenkindern spielen Entspannung und Zerstreuung eine große Rolle.“

(SCHIMMEL 1994, S.118)

Im Spiel kann das Kind vom Alltagsgeschehen abschalten, seine gegebenenfalls trostlose Situation für eine bestimmte Zeit vergessen und einige unbeschwerte Augenblicke genießen. Diese mentalen Erholungsphasen spielen im gehetzten Tagesablauf der Straßenkinder eine wichtige Rolle. Aber auch das Erleben von Spannung und Aufregung in einer Spielsituation ist oftmals eine wohltuende Alternative zu den sonstigen bedrohlichen Spannungsmomenten des Straßenlebens.

→ Therapeutische Funktion

Spielen ermöglicht auch die Abreaktion von Unterdrücktem und Verdrängtem und unter Umständen sogar die Kompensation von Minderwertigkeitsgefühlen. Die Spieltherapie bedient sich hier in erster Linie des Rollenspiels. MOOR zitiert dazu SCHENK-DANZINGER (1962, S.73):

„Ein sehr beträchtlicher Teil, bei manchen Kindern zeitweise der überwiegende Teil des Rollenspiels bezieht sich auf affektgeladene Situationen und dient unmittelbar der emotionalen Anpassung und dem Ausgleich seelischer Spannungen, indem es Kompensationen für unlustbetonte Erlebnisse schafft, Aggressionen zur Entladung kommen lässt, unerfüllbare Wünsche in spielerischer Form realisiert und durch spielende Wiederholung immer der gleichen Konfliktsituationen als Katharsis wirkt. Wünsche und Ängste, angstvoll Erlebtes und ängstlich Erwartetes projiziert das Kind in

sein Rollenspiel. Dadurch, dass es selbst vielfach die Rolle dessen übernimmt, wovor es sich fürchtet, gelingt es ihm, seine Angst allmählich zu überwinden und Konflikte zu liquidieren. Eine weitere Bedeutung des Rollenspiels liegt darin, dass es dem Kinde ein Gegengewicht bietet für das Erlebnis von Kleinheit und Machtlosigkeit, das keinem Kinde erspart bleibt; denn im Rollenspiel ist es der freie Schöpfer seiner Phantasiegestalten und der mächtige Herr über sie alle.“

Speziell für die Arbeit mit Straßenkindern scheint dieser Aspekt von großer Bedeutung, da sie dem Gefühl von Machtlosigkeit und dem damit verbundenen Anstauen von Aggression und Ängsten in noch erheblich größerem Maße ausgesetzt sind als dies bei Kindern aus „normalen“ Verhältnissen der Fall ist.

→ Kognitives Lernen

Neben all den Effekten der Spielpädagogik auf das affektive Verhalten und Lernen der Kinder dient das Spiel auch dem Erwerb kognitiver Fähigkeiten. Spielziele und kognitive Lernziele können eine ergänzende Wirkung haben, wie aus folgender Tabelle ersichtlich wird:

Kognitive Lernziele	Spielziele
<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Form von Wissen und Begriffen • Erwerb von Strategien • Abstraktes Denken • Kreatives Denken • Guter Einsatz der Sprache 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufmerksamkeit und Wahrnehmung • Reflexives und impulsives Verhalten • Flexibilität • Förderung der Denkprozesse • Ebenso • Einsatz verschiedener Kommunikationsformen

(vgl. KELLER in: TRASPEL 2003, S.47)

Wissenschaftler sind sich heute darüber einig, dass je freudvoller ein Kind eine Betätigung ausübt, sich desto intensiver das Gelernte einprägt. Dementsprechend können spielerisch erlernte Dinge oft tiefer im Gedächtnis des Kindes verankert werden als dies auf anderem Lernwege der Fall ist. Straßenkindern haben in der Regel eine sehr begrenzte Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit für abstrakte Wissensvermittlung. So liegt in diesem „spielenden“ Lernen eine wertvolle Möglichkeit der Straßenkinderpädagogik.

→ Erwerb von Ich- Kompetenz und sozialen Fähigkeiten

Im Spiel erlernen Kinder nicht nur das Übernehmen von verschiedenen Rollen, Positionen und von Verantwortung, sie sind auch gefordert mitzubestimmen, Wünsche und Abneigungen zu verbalisieren und zu vertreten und eigene Stärken und Schwächen zu akzeptieren. Außerdem fördert das Spiel die Fähigkeit Rücksicht auf Andere zu

nehmen, Regeln zu beachten, Kritik zu üben und zu akzeptieren, zu kooperieren, zu kommunizieren und sich auf Neues einzulassen.

Die sozialen Lernfelder sind in der Spielpädagogik gerade für Straßenkinder vielfältig und sollen im Folgenden, anhand von Abenteuerspielen, veranschaulicht werden.

4.3.2 Soziales Erleben und Lernen in und durch Abenteuerspiele mit Straßenkindern

Abenteuerspiele sind mit den aus der Erlebnispädagogik bekannten Initiativ- und Problemlösespielen eng verwandt. Folgende Merkmale schreiben GILSDORF/KISTNER (2002, S.15) ihnen zu:

- klar umrissene Aufgabenstellungen mit Angebotscharakter
- Zusammenarbeit der Teilnehmer, Kooperation hat zentralen Stellenwert
- Aufgabenstellung soll als subjektiv anspruchsvoll empfunden werden, keine Erfolgsgarantie, muss aber für Gruppe lösbar sein, Bewältigung verschafft eindrucksvolle Erfolgserlebnisse
- Problemstellung mit „als ob“- Charakter, Problem nicht real, spielerische Lösung
- Einsatz und Engagement ist gefragt auf
 - emotionaler Ebene (aufeinander und auf Neues einlassen, körperliche Nähe zulassen, Verantwortung übernehmen, Hilfe leisten und bekommen)
 - physischer Ebene (körperliche Aktivität, koordinative und konditionelle Fähigkeiten gefordert)
 - kognitiver Ebene (kreative, neue Handlungsmuster entwickeln)

Abenteuerspiele haben zum einen persönlichkeitsfördernde Wirkung, zum anderen auch vielfältige Erlebnis- und Lernmöglichkeiten im sozialen Miteinander. Einige davon sollen genauer betrachtet und auf ihre spezielle Eignung für die Arbeit mit Straßenkindern beurteilt werden: (vgl. GILSDORF/ KISTNER 2002, S.22 ff.)

1.) Kooperationsfähigkeit:

Sie ist in fast allen Aufgabenstellungen die Schlüsselqualifikation zum erfolgreichen Handeln. Je besser innerhalb der Gruppe zusammen gearbeitet wird, desto besser ist die Qualität des Ergebnisses.

Vor allem im Umgang mit Personen, die nicht zur Clique der Straßenbewohner gehören, nicht aus deren eigenem sozialen Umfeld kommen, bieten sich hier Chancen einer erfolgreichen Kooperation. So können es Spiele ermöglichen, dass Zusammenarbeit zwischen Pädagogen, Betreuern und ähnlichen Personen und Straßenkindern kennengelernt und geübt wird.

2.) Konfliktfähigkeit:

Im Lösungsprozess tauchen ständig Konfliktsituationen auf. Diese sind durchaus willkommen, bieten sie doch die Möglichkeit, Konfliktbewältigung auf einem Level, auf dem das Problem bedeutungsvoll aber nicht bedrohlich ist, einzuüben.

Dies scheint in der Arbeit mit Straßenkindern von erheblicher Wichtigkeit zu sein, da sie oft Gewaltanwendung als einziges Mittel der Konfliktbewältigung kennen gelernt haben. Die Position des anderen zu verstehen bzw. zu akzeptieren, Kompromisse auszuhandeln und einzugehen, sind Anforderungen, die auf der Straße oft als Luxus angesehen werden, den man sich nicht leisten kann. Hier ist eine Plattform gegeben, auf der diese Fähigkeit erprobt und eingeübt werden kann.

3.) Helfen und sich helfen lassen

Tatkräftig zu helfen, aber vor allem auch die eigene Hilfsbedürftigkeit anzuerkennen, sind geforderte Verhaltensweisen um Spielsituationen erfolgreich zu meistern. Die Anforderungen der einzelnen Spiele variieren so stark, dass ein Handicap in einer Situation einen Vorteil in einer anderen bedeuten kann, und so die starre Rollenverteilung aufgebrochen wird. In Gruppierungen wie Straßenkinderbanden und -zusammenschlüssen sind die Rollen meist sehr starr zugeteilt. Hier können spielerisch neue Rollen kennengelernt und ausgefüllt werden. Der Einzelne erfährt, dass er Anderen eine wichtige Hilfe sein kann und dementsprechend auch externe Hilfe in Anspruch nehmen darf und soll.

4.) Übernahme von Initiative und Verantwortung

Anstrengung, Initiative und aktiver Einsatz lohnen sich, weil die Gruppe auf die Fähigkeiten des Einzelnen angewiesen ist.

In der Straßenkindergemeinschaft untereinander ist dieses Wissen um das Aufeinander- angewiesen- sein meistens vorhanden. Auch wird vielfältig, oft schon sehr früh, Verantwortung für Gruppenmitglieder übernommen. Ein wertvolles Lernfeld kann hier wiederum im Zusammenspiel mit Personen anderer gesellschaftlicher Schicht liegen, da im normalen Alltagsgeschehen von einer gegenseitigen Verantwortung füreinander nicht viel zu spüren ist.

5.) Selbstwertgefühl

Die anspruchsvolle Aufgabenstellung der Abenteuerspiele sorgt bei erfolgreicher Lösung für intensive Erfolgserlebnisse. Vor allem wenn die Aufgabenbewältigung völlig ohne Eingreifen des Spielleiters geschafft wurde, trägt sie erheblich zur Steigerung des Selbstwerts bei. In der Gesellschaft wird den Kindern, die auf der Straße Zuhause sind, meist jede Anerkennung verwehrt, Erfolgserlebnisse und die Anerkennung von Außenstehenden sind sehr selten. So hat das Abenteuerspiel auf diesem Gebiet eine gewisse therapeutische Funktion.

6.) Realistische Selbsteinschätzung

Ein erfolgsversprechender Einsatz der eigenen Kräfte ist nur dann zu erwarten, wenn sich die Gruppenmitglieder nicht maßlos über- oder unterschätzen, was bei Jugendlichen häufig der Fall ist und auf Unsicherheit zurückzuführen ist. Fehleinschätzungen werden in vielen Spielen auf die Probe gestellt und offenbart, ohne dass es für den Betroffenen weitreichende negative Folgen hat.

7.) Körperbewusstsein

Ein positives Körperbewusstsein trägt erheblich zur Steigerung des Selbstwertgefühls bei. Erreicht werden kann dies durch neue, ungewohnte Bewegungsmöglichkeiten und interessante Körpererfahrungen, welche vielen Abenteuerspielen innewohnen. Auch Berührungsängste können durch unbewussten Körperkontakt in spielerischen Situationen abgebaut werden.

Das Verhältnis von Straßenkindern zu ihrem Körper ist oft von Desinteresse und Rücksichtslosigkeit gekennzeichnet. Hier besteht die Möglichkeit eines veränderten Umgangs und das Realisieren dessen, dass der eigene Körper wertvoll und sensibel ist und dementsprechend behandelt werden muss.

4.3.3 Vom „Spinnennetz“ zur „Großen Mauer“ – Spielvorschläge für die Straßenkinderarbeit

Die vorgestellten Spiele sind nach ihren Themenschwerpunkten und Einsatzgebieten in verschiedene Bereiche gegliedert. Sie scheinen im Blick auf Materialanforderungen, Spaß- und Spannungsgehalt, geeignetem Alter der Spieler und Lernzielen für die Arbeit mit Straßenkindern besonders geeignet. Sie stehen exemplarisch für das große Repertoire an existierenden Spielen des jeweiligen Bereichs.

1.) Kennenlernspiele: bringen Teilnehmer in einen ersten Kontakt**Beispiel: Namensduell**

Beschreibung:

Gruppe wird in zwei Hälften geteilt; Hälften sitzen durch Sichtschutz (Tuch) voneinander getrennt auf Boden; beide Gruppen wählen einen Spieler aus, dieser setzt sich mit Gesicht zum Sichtschutz; Sichtschutz wird fallen gelassen, beide Spieler versuchen schnellstmöglich Namen des Gegenübers zu rufen; der Verlierer gehört von nun an zur Mannschaft des Siegers, wechselt die Seite (vgl. GILSDORF/ KISTNER 2002, S.34)

2.) Warming- up- Spiele: helfen sich auf Gruppe einzulassen und in Bewegung zu kommen**Beispiel: Sitzender Kreis**

Beschreibung:

Gruppe stellt sich im Kreis auf, jeweils rechte Schulter zeigt ins Kreisinnere; Kreis ist so eng, dass jeder seinen Vorder- und Hintermann berührt; jeder hält sich an Hüfte des Vordermannes und geht in die Knie, bis er auf den Knien des Hintermannes sitzt (vgl. REINERS 1993, S.95 f.)

3.) Wahrnehmungsspiele: konzentrierte Wahrnehmung seiner selbst, der Gruppenmitglieder und der Umgebung**Beispiel: Wieviel Hände?**

Beschreibung:

Ein Spieler steht mit geschlossenen Augen in der Mitte; andere Mitspieler legen eine oder beide Hände irgendwo auf Körper des „Blinden“; dieser versucht die Anzahl der ihn berührenden Hände zu erspüren → WICHTIG: Körper- Tabuzonen müssen vorher festgelegt sein (vgl. GILSDORF/ KISTNER 2002, S.64)

4.) Vertrauensspiele/ Kooperationsspiele: fördern die Zusammenarbeit und die Bereitschaft sich aufeinander einzulassen

Beispiel: Förderband (klassische Beispiele sind auch der „Vertrauensfall“ und das „Pendel“)

Beschreibung:

Spieler legen sich mit den Köpfen einander zugewandt in der Reihe auf Boden; Beine des ersten Spielers zeigen in entgegengesetzte Richtung wie die des zweiten, die des dritten in Richtung des ersten usw.; Arme werden vertikal in die Höhe gestreckt; erster Spieler legt sich auf die Arme der anderen, lässt sich durchreichen (ähnlich wie „Stagediving“) (vgl. FLUEGELMANN/ TEMBECK 1976, S.155)

5.) Abenteuerspiele/ Abenteueraktionen: stellen komplexe Anforderungen an die ganze Gruppe, beinhalten Planungs- und Entscheidungsfindungsphase, auch unter Einbezug realer Handlungsräume und -situationen

Beispiel: Das Spinnennetz; Die Mauer

Beschreibung:

Spinnennetz:

Ganze Gruppe muss durch ein aus Schnüren konstruiertes Netz (zwischen Bäumen gespannt) transportiert werden; Berührungen mit den Schnüren sind zu vermeiden und werden als Fehler gewertet, Spieler muss wieder neu beginnen; jedes Loch im Spinnennetz darf nur einmal benutzt werden; Gruppe muss sich vor Aktionsbeginn Strategie überlegen, wie vorgegangen werden soll (vgl. GILSDORF/ KISTNER 2002, S.126)

Die Mauer (große Wand):

Alle Personen einer Gruppe müssen eine (fiktive) Mauer überwinden; als Hilfsmittel steht nur ein Balken zur Verfügung; Mauer (z.B. Seil) darf nicht berührt werden, auch

nicht mit Balken; bei Mauerberührung muss Spieler wieder neu beginnen (vgl. GILSDORF/ KISTNER 2002, S.127)

6.) Reflexionsübungen: geben Teilnehmern Raum zum Austausch und der Verarbeitung des Erlebten

Beispiel: Punkteblitzlicht

Beschreibung:

Nach Aktivität setzen sich Spieler in Kreis; Spielleiter stellt Fragen zum Spiel, z. B. „Wie wohl habe ich mich in der Gruppe gefühlt?“, „Wie gut schätze ich unsere Zusammenarbeit ein?“ etc.; alle Spieler schließen Augen, zeigen mit beiden Händen Zahl zwischen keinem und zehn Fingern (zehn Finger = sehr gut, 100 %; keine Finger = gar nicht, katastrophal); alle öffnen Augen, schauen andere Bewertungen an, erklären in kurzer Runde eigene Bewertung

4.4 Chancen und Grenzen

„Das Schüren von Emotionen galt mir immer als ein legitimes Stilmittel, weil der Mensch unter dem Eindruck eines starken Gefühls nicht nur am besten lernt, sondern sich auch am längsten der Lehren erinnert, die ihm so zuteil werden.“

(Horst Stern, Mann aus Apulien)

Stern bringt hier auf den Punkt, was wohl als größter Beitrag der Erlebnispädagogik zur Arbeit mit Straßenkindern zu betrachten ist: Ihre Fähigkeit einem einseitig kognitiven Lernen, wie es in der klassischen Schulbildung oft Gang und Gebe, ist, die emotionale Seite einer affektiven Auseinandersetzung mit Lerninhalten hinzuzufügen. Doch obwohl der Boom der Erlebnispädagogik nach wie vor anhält, ihre Maßnahmen immer

häufiger durchgeführt werden, ist sie seit jeher starker Kritik und Hinterfragung ausgesetzt gewesen.

Das Hauptargument der Kritiker der Erlebnispädagogik ist, dass Erlebnisse und Erfahrungen, welche in Kurs- Situationen, fern vom Alltagsleben der Teilnehmer, gemacht werden, wohl kaum oder nur unter größten Schwierigkeiten in deren „normales“ Leben transferiert werden können. Des Weiteren sind die gemachten Erfahrungen so verschieden und vielfach wie die Teilnehmer selbst. Eine Person erlebt eine Situation völlig anders als eine andere. Und selbst wenn ein Transfer von gemachten Erfahrungen in die Alltagswelt eines Teilnehmers stattfindet, so lässt er sich doch nicht nachweisen, da ja nach Beendigung der gemeinsamen Aktivität der Kursleiter den Teilnehmer nicht in dessen Alltag begleitet und dementsprechend einen eventuellen Lerneffekt nicht abprüfen kann. (vgl. REINERS 1993, S.10)

Auch fehlen schlicht die empirischen Studien, die die Wirksamkeit erlebnispädagogischer Maßnahmen nachweisen könnten.

HECKMAIR und MICHL (vgl. 1998, S.200) halten dem entgegen, dass diese Position, konsequent zu Ende gedacht, den Standpunkt vertrete, dass nur Alltagserlebnisse für einen Transfer in den Alltag geeignet seien, so als ob nur Brillenträger etwas über Brillenträger, HIV- Positive etwas über HIV- Positive, Fußballfans über Fußball aussagen könnten. Ihrer Meinung nach stelle diese Behauptung den Charakter der Erlebnispädagogik völlig auf den Kopf:

„Gerade diese Außenbezüge und Umwelteinflüsse sind das Salz in der Suppe jeder erlebnispädagogischen Aktivität; gerade die Komplexität der Aufgaben in einem kontrastierenden Umfeld erzwingt kreative, spontane oder systematische Handlungsstrategien. In ihrer Unmittelbarkeit sind die zu bewältigenden Situationen real existent und insofern konkret fassbar.“ (ebd. S.200)

Manche Lernprozesse kommen womöglich nur in einem fremden Umfeld, mit fremden Menschen in Gange, die ansonsten durch negative Lebenserfahrungen verunmöglicht

worden sind. Frederic Vesters Lernbiologie spricht von Denkblockaden und Abwehrhaltungen, die sich im Gehirn, verbunden mit negativ besetzten Settings wie Klassenraum, Lehrer Tafel, usw., einstellen können, und ein außergewöhnliches Lernumfeld erfordern. (vgl. ANTES 1995, S.17)

Zur Frage nach der empirischen Nachweisbarkeit für das Wirken erlebnispädagogischer Maßnahmen wird eine Studie von JAGENLAUF/ BRESS ins Felde geführt, welche zum Ergebnis hat: *„Über 70% der Befragten bestätigten einen starken Einfluß auf ihre persönliche Entwicklung [...] fast die Hälfte [...] bestätigte aus eigener Sicht einen ‚ursächlichen‘ Einfluss [...] auf das eigene persönlich- individuelle wie persönlich-soziale Verhalten.“* (HECKMAIR/ MICHL 1998, S.201)

Sicherlich ist anzuerkennen, dass die gemachten Erlebnisse sehr subjektiver Natur sind und dass sie unter Umständen weit von dem, was eigentlich mit einer Aktivität im Innenleben des Teilnehmers bezweckt werden sollte, abweichen. Trotzdem wird dadurch noch lange nicht der pädagogische Auftrag einer Aktivität zunichte gemacht. Im Gegenteil. Entscheidend ist die Phase der Pause, der Entspannung, der Reflexion, welche auf eine kurzzeitpädagogische Maßnahme folgt und in der das Erlebte individuell verarbeitet und transferiert werden kann und soll.

Ohne Zweifel ist die Reflexion die entscheidende Voraussetzung, um den Teilnehmern einen Transfer zu ermöglichen. Johann Wolfgang von Goethe sagt: *„Der Weg ist das Ziel“* und dementsprechend geht es in der Nachbesprechung immer um die Erfahrungen, die auf diesem Weg zum Ziel gemacht wurden und nicht um das aktionsspezifische Ziel an sich. Ein solches Ziel mag oft weit von Alltagssituationen entfernt sein, kann aber exemplarisch für schwierige oder gar unmöglich erscheinende Aufgaben stehen. Entscheidend sind jedoch die von den Teilnehmern angewandten Bewältigungsstrategien, welche dann auch direkt in das Alltagsleben übertragen werden können und die eigentliche Lernerfahrung darstellen. (vgl. REINERS 1993, S.11)

Eine Begrenzung, der sich die Erlebnispädagogik stellen muss, ist das Argument, dass sie nichts an den Ursachen der Benachteiligung, den sozialen Umständen eines

Teilnehmers ändern kann. Doch daraus zu schließen, dass pädagogisches Handeln nur in der direkten Lebenswelt der Teilnehmer und in deren Alltag stattfinden sollte, um ihnen keine Illusionen zu vermitteln, wäre gleichbedeutend mit der Aussage: „Wer schon im Sumpf lebt, der soll ihn auch ordentlich kennenlernen.“(HECKMAIR/MICHL 1998 S.206) Eine solche Pädagogik würde den Horizont des Lernens beschränken und keine Perspektiven außerhalb der jeweiligen Lebenswelt zulassen.

5 SPORT MIT STRAßENKINDERN ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHE PROBLEMLÖSUNGSSTRATEGIE

5.1 Der erzieherische Wert von Sport

Erziehung findet im Laufe eines menschlichen Lebens auf den unterschiedlichsten Ebenen statt. Im Alltag erfolgt Erziehung meist, ohne dass sie überhaupt als solche wahrgenommen wird. Andere entscheidende Erziehungsprozesse werden auf unterschiedlichsten Lernfeldern an das Individuum herangetragen. Eine oft unternommene Kategorisierung dieser Lernprozesse ist die Unterscheidung zwischen „Erziehung im weiteren Sinne“ und „Erziehung im engeren Sinne“. (Vgl. MEINBERG 1996, S.79)

„Erziehung im weiteren Sinne“ legt dabei die Annahme zugrunde, dass „das ganze Leben erzieht!“ (ebd.S.79). Erzogen wird ein Mensch demnach von den unterschiedlichsten Einflüssen, denen er ausgesetzt ist. Quelle der Erziehung können dabei neben Personen durchaus auch räumliche, strukturelle oder zeitliche Gegebenheiten sein. Kriterium hierbei ist, dass sie oft völlig unbeabsichtigt stattfindet.

Dem gegenüber steht die „Erziehung im engeren Sinn“. Ein Lehrender erzieht einen Lernenden, indem er Einfluss auf ihn ausübt. Der Prozess der Erziehung erfolgt bewusst und aufgrund eines Wissensvorsprungs des Lehrenden dem Lernenden gegenüber.

„Der Erziehende agiert im Erziehungsgeschehen vom Standpunkt der Verantwortung aus. Pädagogisches Handeln im engeren Sinne ist Handeln aus Verantwortung gegenüber dem noch nicht Kompetenten.“

(MEINBURG 1996, S.80)

Ein solches Erziehungsfeld ist auch der Sport. Sport, in seiner pädagogischen Funktion, verfolgt immer eine duale Bildungsintention. Neben der Erziehung zum Sport ist dies

auch die Erziehung durch den Sport. MEINBERG (1984, S.86) äußert sich zu dieser Unterscheidung wie folgt:

„Das Motto ‚Erziehung durch Sport!‘ betont den Mittelcharakter, während die Devise ‚Erziehung zum Sport!‘ mehr die Eigenständigkeit und Unabhängigkeit von Zielen des Sporttreibens unterstreichen soll“.

PÜHSE sieht diese Unterscheidung eher kritisch, räumt ihr aber die Fähigkeit ein, den Blick für die Gewichtung sozialer Lernziele im Verhältnis zu motorischen in Ansätzen zum sozialen Lernen, zu schärfen (vgl. PÜHSE 1990,S.180).

„Denn gerade diese Ansätze räumen sozialerzieherischen Zielsetzungen weitgehende Dominanz ein, ohne dabei deren Bezug zu sportmotorischen Lernzielen zu reflektieren.“(ebd.S.180)

Obwohl eine exakte Trennung der Bereiche wohl nur forschungstheoretisch möglich ist, sollen die jeweiligen Bereichsschwerpunkte und -zielvorstellungen betrachtet und separat aufgeführt werden.

5.1.1 Erziehung durch und zum Sport

„Sowenig der Sport als Medium willkürlicher Verwendung zu unterwerfen ist, so wenig darf der Sportler für „höhere“ Zwecke seiner persönlichen Primärmotivation entfremdet werden.“(BERNETT in: PÜHSE 1990, S.181)

BERNETT drückt hier aus, was allgemein unter der Verpädagogisierung des Sports verstanden wird, nämlich dessen Beraubung seiner Daseinsberechtigung an sich, seine pädagogische Verzweckung. Hauptkritikpunkt diesbezüglich ist, dass der Sportunterricht, und das Sporttreiben ganz allgemein nicht auch unter völliger Zweckfreiheit möglich und erstrebenswert ist. Dabei sollte gerade dies gefördert werden. Der Schüler oder Sporttreibende soll dazu erzogen werden, Sport um seiner selbst willen zu treiben. Die Freude am Erlernen von Bewegungsabläufen und anderer

sportspezifischer Fertigkeiten ist ebenso erstrebenswert wie (und ganz abgesehen davon Voraussetzung für) die pädagogische Verzweckung dieser Prozesse im Sinne der Erziehung durch den Sport.

„So warnt W.KLAFKI davor, die Leibeserziehung dadurch zu ‚ideologisieren‘ oder zu ‚überinterpretieren‘, dass ihr Ziele wie Fairness, Mut oder Hilfsbereitschaft ausdrücklich auferlegt würden. Man werde dem eigentlichen Sinn des Sports nicht gerecht, wenn man seinen Bildungssinn zu anderen Erziehungsaufgaben wie z. B. der Charakterbildung suche. Vielmehr sei er schon in sich selbst sinnvoll [...] in gleicher Weise ist auch das Bemühen zu verstehen, Spiel und Sport vor jener ‚Pädagogisierung‘ und pädagogischen Verzweckung zu bewahren, die sie zum Mittel für ihnen eigentlich fremde Zwecke macht.“

(GRUPE1969, S.119 ff.)

Ist der Lehrende davon überzeugt, dass das Sporttreiben ein Element darstellt, das im Leben des Lernenden einen positiven, bereichernden Einfluss hat und in Zukunft haben wird, so wird es sein Anliegen sein, beim Schüler Motivation zum lebenslangen Sporttreiben zu wecken und zu fördern. Er wird also versuchen, dem Lernenden die zum erfolgreichen Sporttreiben notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, ihn aus sportlicher Perspektive „handlungsfähig“ zu machen. Ziel des Sportunterrichtens ist immer beides, die allgemeine sowie die sportliche Handlungsfähigkeit des Lernenden zu fördern.

Handlungsfähigkeit ganz allgemein gesprochen macht den Menschen erst zum aktiven Teil der Gesellschaft. Durch Erziehungs- und Lernprozesse wird der Mensch in verschiedenen Bereichen handlungsfähig (vgl. HILLER in: MEINBERG 1996, S.104).

Dieses generelle Handlungsvermögen wird auf verschiedenen Handlungsfeldern ausgebildet.

„Wichtig daran ist: Das Allgemeine daran lässt sich offenbar nur in besonderen Handlungsfeldern erlernen. Ein solcher Handlungsbereich ist nun der Sport [...]“

(MEINBERG 1996, S.104)

Sport ist also ein Lernfeld, auf welchem das Individuum verschiedene allgemeine Handlungskompetenzen erwirbt und verbessert, wie z. B. Fähigkeit zur Kooperation und Regelbewusstsein.

Unter sportliche Handlungsfähigkeit dagegen versteht man das Vermögen des Einzelnen, am Sport teilzunehmen. Hierzu gehören technische und taktische Fertigkeiten, konditionelle und koordinative Voraussetzungen und diverse sozial - sportliche Fähigkeiten wie die, ein Spiel in Gang zu bringen, wieder herzustellen und am laufen zu halten.

Unter „Erziehung zum Sport“ ist also diese Ausbildung der sportlichen Handlungsfähigkeit wie auch das Kennenlernen von Sportarten allgemein und das freudvolle, zweckfreie Sporttreiben zu verstehen.

5.2 Soziale Funktion des Sports

Zur Begriffsklärung des Adjektivs „sozial“ ist zwischen drei Inhalten zu unterscheiden (vgl. MIRABELLO- GRECO 1980, S.12):

- Sozial meint die Eigenschaft des Menschen, auf die gesellschaftliche Lebensweise angelegt zu sein (Gegensatz: individualistisch)
- Sozial meint die zwischenmenschlichen Kontakte und Beziehungen (Gegensatz: individuell)

- Sozial ist der Inbegriff der Verhaltensweisen, durch die ein Mensch oder eine Gruppe im Sinne der geltenden Wertvorstellungen positiv beurteilt wird (Gegensatz: gesellschaftsschädigend)

Diese unterschiedlichen Akzentuierungen des „sozial-“ Begriffs kommen im Sport in verschiedenen Ausprägungen und Gewichtungen zum tragen. Sie werden von dem Sporttreibenden individuell interpretiert und entwickelt.

Aus soziologischer Sicht wird der Begriff „soziale Funktion“ „als eine mehr oder weniger klar umrissene Leistung beziehungsweise ein Beitrag, den ein Strukturelement für die Erreichung oder die Erhaltung von Zuständen eines sozialen Systems vollbringt.“ (SCHEID 1999, S.7) „Sozial“ wird dabei als Begriff angesehen, der „die Gesamtheit der zwischenmenschlichen Beziehungen betrifft, ohne dass eine bestimmte Richtung im Sinne einer pro- sozialen oder anti- sozialen Wirkung bereits angesprochen ist.“ (ebd.S.7)

„Der Sportunterricht stellt somit einen Raum aktiver sozialer und körperbezogener Auseinandersetzung dar, der zur Entwicklung sozialer Bindungen beitragen und ein hautnahes Erlebnis sozialer Prozesse ermöglichen kann. Denn soziale Verhaltensweisen, Überzeugungen und ethische Prinzipien werden hier nicht nur diskutiert und auf einer rein kognitiven Ebene behandelt, sondern handelnd erfahren und erlebt.“

(PÜHSE 2004, S.45f.)

Was PÜHSE hier über den Sportunterricht aussagt, ist zweifellos auch für das Sporttreiben und den Sporttreibenden allgemein gültig. Der Sportunterricht speziell, aber auch der Sport an sich ist als Bereich zu betrachten, in dem sich eine Vielzahl sozialer Handlungen abspielt und dementsprechend soziale Ansichten herangebildet werden können. Diese Annahmen beruhen auf der Tatsache, dass sportliche Aktivitäten von unterschiedlichen Interaktionsformen bestimmt werden. Menschen treten dabei

miteinander in Kontakt, in Formen des Mit-, Gegen-, Für- und Nebeneinanders. Hauptsächlich in Sportspielen, bei denen die Auseinandersetzung mit dem Partner im Vordergrund steht, sind (pro-)soziale Verhaltensweisen obligatorisch.

PÜHSE (2004, S.46) spricht von den 4 „-einander“ im Sport (-unterricht).

Miteinander	Im Zusammenspiel mit Mitspielern ein Tor schießen
Füreinander	Im Geräteturnen sich gegenseitig helfen und sichern
Gegeneinander	Gegenspieler mit sportlichen Mitteln besiegen
Nebeneinander	Im Zirkeltraining überprüft jeder für sich seinen Leistungsstand

Diese „-einander“ bieten dem Sporttreibenden die vielfältigsten Aktionsformen. So kann der Schwerpunkt der Aktivität genauso auf Zusammenhalt und Zusammenarbeit liegen, wie auf einem wettkampfbetonten Gegeneinander oder einem sich unterstützenden helfenden Füreinander.

„Soziale Lernprozesse vollziehen sich nicht allein in standardisierten Situationen, sondern verlangen nach vielfältigen personalen und sozialen Erfahrungsmöglichkeiten. Der Umgang mit Menschen in wechselnden Situationen schafft Gelegenheiten des zwischenmenschlichen Kontaktes und der sozialen Verständigung, die zur Persönlichkeitsentwicklung und der Ausformung des Sozialverhaltens beitragen. Der Sport und speziell der Sportunterricht können durch das Spektrum ihrer unterschiedlichen Sinnnormen prinzipiell eine Fülle von sozialen Erfahrungsmöglichkeiten bereitstellen und eignen sich deshalb besonders für die Initiierung sozialer Lernprozesse.“

(PÜHSE 1990, S.231)

Beim Sporttreiben mit Kindern, etwa im Sportunterricht, besteht jedoch häufig die Gefahr, dieses „Spektrum unterschiedlicher Sinnnormen“ auf die Belange des Leistungssports zu reduzieren und sich ausschließlich an normierten Sportarten zu orientieren, welche den Spielraum pädagogischer und speziell sozialerzieherischer Maßnahmen stark begrenzen. Da davon ausgegangen wird, dass motorische und soziale Erfahrungen in einem sehr engen Bezugsverhältnis stehen, muss auch immer über alternative Konzeptionen des Sporttreibens nachgedacht werden, um dem Kind ein möglichst großes Spektrum an sozialen Lernmöglichkeiten zu bieten.

„Sportunterricht muss Lern- und Handlungsfeld für soziale Fähigkeiten sein. Exemplarisch und akzentuiert lassen sich soziale Handlungsfähigkeiten im Sportunterricht herausbilden und festigen, die im Berufsleben als Schlüsselqualifikationen einen immer größer werdenden Einfluss auf das erfolgreiche Lösen von Aufgaben haben.“

(Sportunterricht 1997/1, S.39)

5.2.1 Lernfelder

„Lange noch bevor ein Kind die Schwelle zum Kindergarten, zur Schule oder zum Sportverein überschreitet, hat es bereits eine Vielzahl sozialer Lernprozesse durchlaufen. Diese Tatsache gilt für den Bereich Bewegung / Spiel und Sport in vielleicht noch größerem Maße als für andere Lernbereiche.“

(CACHAY / KLEINDIENST – CACHAY in: PÜHSE (Hrsg.) 1994, S.101)

Soziales Lernen erfolgt von klein auf, in ganz unterschiedlichen Bereichen und vielfach unbewusst und ungeplant. Im Sport sind vielfältige Lernmöglichkeiten gegeben.

„Zum sozialen Lernen gehört die Bewältigung von Konflikten, die auf Grund unterschiedlicher Erwartungen der Beteiligten auftreten können. Die Art der Konfliktaustragung im Sportunterricht ist mitentscheidend für die sozialen Lern-erfahrungen, die Schüler in diesem Handlungsfeld machen können.“

(GRÖSSING 1997, S.135)

Folgende Lernfelder sieht GRÖSSING im Blick auf den Sportunterricht, welche auch auf das Sporttreiben an sich übertragbar sind (in GRÖSSING 1997,S136):

- 1) Regelbewusstsein (fair play)
- 2) Empathie
- 3) Konfliktbewältigung (Gewalt)
- 4) Rollenwechsel, Rollenübernahme
- 5) Verarbeitung von Gefühlen in Gruppensituationen
- 6) Solidarität statt Egoismus

Für SÖLL gehört auch die Fähigkeit, im gemeinsamen Handeln Selbständigkeit zu beweisen und soziale Verantwortung zu übernehmen, unabdingbar zu dieser Aufzählung. (vgl. SÖLL 1999, S.294)

Unterschieden werden kann auch nach den Kriterien der „Ich – Kompetenz“ und der „Sozial – Kompetenz“.

„Bei genauer Betrachtung sozialer Lernziele zeigt sich, dass Sozialverhalten nicht nur interpersonale, sondern quasi als deren Grundlage und Voraussetzung intrapersonale Qualifikationen erfordert. Mit anderen Worten zielen sozialerzieherische Lernprozesse zunächst auf Qualifikationen des Einzelnen ab (Ich – Identität, kommunikative Kompetenz, Toleranz, etc.), die sich jedoch mit Blickrichtung auf andere (Partner, Mitschüler, Gruppe, Gemeinschaft etc.) zeigen und zur Anwendung kommen. Individuelle Einstellungen und Verhaltensweisen bilden somit grundlegende Voraussetzungen für soziales Verhalten bzw. sind eng mit diesem verknüpft.“

(PÜHSE 1990, S.175)

Lernziele im Sinne der Ich- Kompetenz	Lernziele im Sinne der Sozial- Kompetenz
➤ Selbstreflexion	➤ Abbau von Vorurteilen
➤ Selbststeuerungsfähigkeit	➤ Rollenflexibilität
➤ Wahrnehmung eigener Interessen	➤ Rationale Konfliktbewältigung
➤ Verbalisierung von Gefühlen, Wünschen und dergleichen	➤ Übernahme von Mitverantwortung
➤ Förderung von Empathie (Einfühlungsvermögen)	➤ Fähigkeit zur Mitbestimmung
➤ Entwicklung emotionaler und sozialer Sensibilität	➤ Interaktionsbereitschaft
➤ Frustrationstoleranz	➤ Kommunikationsfähigkeit
	➤ Integrationsfähigkeit
	➤ Fähigkeit zur Kooperation

➤ Kritikbewusstsein	➤ Kompromissbereitschaft
➤ Durchsetzungsvermögen	➤ Politische Handlungsfähigkeit
➤ Ich – Stärke	➤ Solidaritätsbereitschaft
➤ Respektierung der Eigenheit des Menschen	
➤ Toleranz und Problemlösungsfähigkeit	

(STEINDORF in: PÜHSE 1990, S.175)

Angesichts dieser Fülle an sozialen Lernzielen stellt sich die Frage, welche Zielsetzung die Bedeutsamste ist, bzw. ob und anhand welcher Kriterien eine Gewichtung überhaupt möglich ist.

PÜHSE (1990, S.176) hält diese Frage für nicht beantwortbar und ist statt dessen der Ansicht, es müsse „vielmehr situativ durch die Lehrperson entschieden werden, welche soziale Qualifikation aus der gesamten Palette für den einzelnen Schüler sowie für die Gemeinschaft in der konkreten Situation förderungswürdig bzw. förderungsbedürftig sind.“

Entsprechend vertritt HOTZ (1981 zit. in: PÜHSE 1990, S.176) die Meinung: „Die Sporterziehung beginnt dort, wo nicht mehr allzu stur zielorientiert eine sportliche Fähigkeit als Produkt angepeilt wird, sondern vermehrt das Menschliche eines Lernprozesses, und zwar in einem sozialen Umfeld individuell differenziert berücksichtigt wird“.

Alle angesprochenen Lernziele lassen sich sicher nicht auf abstrakter Ebene und losgelöst von konkreten Situationen verwirklichen. Es scheint, dass gerade da wo ein Lernziel zum Programm gemacht werden soll, die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns

am größten ist. Kann man doch, so KRAPPMANN (1974 zit. in: PÜHSE 1990, S.178) „Freundlichkeit, Vertrauen, Kooperationsbereitschaft nicht befehlen“.

Auch eine Lernzielkontrolle wird sehr schnell an ihre Grenzen stoßen, da soziale Lernprozesse kaum objektiv abprüfbar sind. Auch im Blick auf andauernde Veränderung im Sozialverhalten des Individuums und auf deren Anwendung in anderen gesellschaftlichen Bereichen bleibt der Lehrperson oft nichts anderes übrig als „den Schülern die Bedeutung des sozialen Miteinanders im Sport zu verdeutlichen und bewusst zu machen und bei all dem sich dem pädagogischen Optimismus hingeben, dass bei Ernstnahme dieser sozialen Zielsetzung die Schüler zumindest im Sportunterricht, eventuell auch im außerschulischen Sport und bestenfalls dann im täglichen Leben von diesen Bemühungen profitieren und prosoziales Verhalten unter Beweis stellen.“ (PÜHSE 1990, S.174 ff.)

5.2.2 Möglichkeiten und Schwierigkeiten beim Transfer der Lernziele

“Sports – if you want to build character, try something else“

(OGILVIE / TUTKO 1971 in: PÜHSE 1990, S.307)

Die mit diesen ernüchternden Worten titulierte Studie zur fehlenden empirischen Fundierung der Annahme, Sport habe persönlichkeitsverändernden Charakter, unterstreicht, was PÜHSE (1990, S.301) aussagt:

„Ein in bestimmten Situationen gezeigtes Verhalten kann, muss aber nicht zwingend für eine bestimmte Person durchgängig charakteristisch sein. Deshalb scheint die Annahme einer Verhaltenskonstanz sowie die Übertragbarkeit des in einer Situation gezeigten Verhaltens auf andere als fragwürdig.“

Die Frage ist, ob ein bestimmtes Charaktermerkmal, welches eine Person in einer bestimmten Situation an den Tag legt, auch in jeder anderen Situation in gleicher Weise

in Erscheinung tritt. Laut PÜHSE bestätigt die Praxis eher das Gegenteil. Eine Person, die im privaten Bereich als äußerst umgänglicher, warmherziger und in seinem Umfeld sehr sozial auftretender Mensch bekannt ist, könne durchaus im Berufsleben genauso einen skrupellosen Geschäftsmann darstellen, der auch auf Kosten anderer den eigenen Vorteil sucht. Selbiges gelte auch für im Sport gezeigte Charakteristika. Hier könne ein allseits bekanntes und gefürchtetes Rauhbein im Sport unter Freunden ein zuvorkommender liebenswerter Zeitgenosse sein.

Geht man also davon aus, dass eine Änderung im „sportbezogenen Sozialverhalten“ durch Sporttreiben erreicht wurde, so ist damit noch lange nicht gesagt, ob dies eine Veränderung der Verhaltensweisen in anderen Lebensbereichen mit sich bringt.

Anders gesagt stellt sich die Frage danach, „inwieweit im Sportunterricht erlernte soziale Handlungsmuster intrasportiv sowie extrasportiv transferierbar sind.“(ebd. S.302)

Sicher ist es kaum möglich, eine pauschale Aussage über die Transferwirkung der im Sport gezeigten sozialen Verhaltensweisen zu machen. So sind Transferwirkungen doch sehr komplexe Vorgänge bei welchen neben Kenntnissen, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Meinungen, Einstellungen, Werthaltungen und Verhaltensweisen in Betracht gezogen werden müssen. Ausgegangen wird bei Transferwirkungen meistens vom positiven Transfer, welcher sich dann förderlich auf die nachfolgende Lernprozesse auswirkt. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass es immer auch die Negation der förderlichen Wirkung des Lernprozesses geben kann (negativer Transfer), oder einen durch Wirkungslosigkeit gekennzeichneten Lerntransfer (Nulltransfer).

Unterscheiden werden muss auch zwischen einem „intra- und einem interdisziplinären und dabei konkret in einen intra- sowie einen extrasportiven Transfer. Der intrasportive Transfer beschreibt die Wirkung innerhalb des Handlungsfeldes Sport und bleibt in seinen Aussagen auf diesen beschränkt (wobei auch hier noch intrasportive Spezifizierungen möglich sind). Der extrasportive hingegen zielt auf die generelle Veränderung der Einstellungs- und Verhaltensweisen des Lernenden, wobei der Sport

und dessen Lerngelegenheiten primär medialen Charakter besitzen und darin einen Beitrag zur Gesamtentwicklung der Persönlichkeit bilden.“(ebd. S.303)

Bedingungen eines erfolgreichen Lerntransfers:

Folgende Bedingungen für das Eintreten eines Lerntransfers werden allgemein vorausgesetzt:

Die Lernsituationen müssen ähnlich, d. h. vergleichbar sein. Darüber hinaus ist es unerlässlich, dass der Lernende das Ähnliche am Vorgehen in der jeweiligen Lernsituation erkennen kann. Für das Gelingen des Transfers muss „die beim Ersterwerb herausgebildete Struktur an einer neuen (ähnlichen) Gelegenheit wiedererkannt“ werden können (STEINDORF in PÜHSE 1990, S.304)

Hierzu ist es unerlässlich, dass der Lernende im Herausarbeiten dieser Parallelen geschult wird und ihm die Bereiche der Anwendbarkeit aufgezeigt bzw. diese gemeinsam entdeckt und diskutiert werden.

Lange wurde nahezu kritiklos von der persönlichkeitsbildenden Wirkung des Sports ausgegangen. NEUMANN gehört zu den prominentesten Vertretern dieser Meinung. Auch andere Autoren teilen diese Meinung und messen dem Sport einen sehr prägenden Einfluß bei (siehe u. a. STEINBACH 1964; EYSENECK 1982). Auch DIERKES (1987) zeigt auf, dass viele Sportorganisationen nach wie vor von der positiv – sozialisierenden Wirkung des Sports ausgehen.

Allerdings ist die Frage danach ob der Sport persönlichkeitsbildende Werte vermitteln kann, empirisch völlig unzureichend beantwortet und kann dementsprechend nicht mit Sicherheit beantwortet werden.

Trotzdem besteht berechtigte Hoffnung, dass sich „*die dem Sportsmann eigene kräftige Vitalität [...] ebensowenig wie sein lebhaftes Temperament ablegen (lässt) wie ein Kleidungsstück*“ (NEUMANN in PÜHSE 1990, S.214), und dementsprechend von

einer Transferwirkung, auch auf extrasportiven Ebene ausgegangen werden kann. Zur Argumentation müssen allerdings Plausibilitätsargumente herangezogen werden, da die erfahrungswissenschaftliche Absicherung dieser philosophisch- anthropologischen Überlegungen nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist.

„Deshalb verdienen sozialerzieherische Zielsetzungen im Sportunterricht zwar Beachtung, zumal sie für das Sporttreiben selbst von großer Bedeutung sind. Auf ihnen jedoch eine Legitimation des Sportunterrichts aufzubauen, ist nicht vertretbar“.

(PÜHSE 1990, S.317)

5.2.3 Schwerpunkte sozialer Lernziele in der Straßenkinderpädagogik

Regeln garantieren Gleichberechtigung

Fast alle der am Patio13 Projekt beteiligten und für diese Arbeit befragten Personen geben den Bereich des Regelbewusstseins, des Fair – Plays, als denjenigen an, auf welchen der Sport die größte Einflussmöglichkeit besitzt.

Sandra Milena Vanegas Vidal, Studentin an der Escuela Normal Superior „Maria Auxiliadora“ in Copacabana (Kolumbien), schreibt auf die Frage danach, welche Sport- oder Spielarten ihr im Umgang mit Straßenkindern als besonders geeignet erscheinen, dass die Spiele mit Regeln den Kindern besonders gefielen.

Es scheint, als sei der festgelegte Rahmen an vorgegebenen Regeln, der von allen Mitspielenden als verbindlich zu betrachten ist, für die Straßenkinder besonders reizvoll. Dies mag auf der einen Seite erstaunlich sein, da in der Lebenswelt der Kinder meist nur diejenigen Regeln akzeptiert werden, welche dem eigenen Wohlbefinden und Überleben dienlich sind, und die die der Moralkodex der Gruppe vorschreibt, zu welcher sich der Einzelne zugehörig fühlt.

WEBER (2003, S.118) schreibt:

„Ihre Moral (die der Straßenkinder) steht im Verhältnis zu den vorhandenen Möglichkeiten und Notwendigkeiten. Eine Kategorie wie Sünde, geschweige denn Schuld, fehlt auf der Straße.“

Andererseits ist es leicht verständlich, dass Spiele mit Regeln, die für alle Beteiligten die gleiche objektive Gültigkeit haben, für das Straßenkind genauso wie für den Zugehörigen jedweder anderer gesellschaftlichen Schicht, wo nicht mit Benachteiligungen aufgrund dieser Zugehörigkeit gerechnet werden muss, den Straßenkindern ein Stück der Gleichberechtigung vermitteln, die ihnen auf der Straße oft verweigert wird.

HEINEMANN (1998, S.146) drückt dies wie folgt aus: „[...]indem es soziale Ungleichheit aus formaler Gleichheit und individueller Freiheit rechtfertigt.“ Es hat also jeder die gleichen Chancen und es liegt am Individuum (bzw. an der Gruppe, der Mannschaft), was erreicht wird. Entscheidend ist, dass hierbei wirkliche und nicht nur formale Chancengleichheit besteht.

Förderung des gegenseitigen Verständnisses und Konfliktbewältigung

Des Weiteren ist die Möglichkeit des Einübens einer gewaltfreien Konfliktbewältigung ein lohnendes und realistisches Lernfeld, welchem im Sport in ganz verschiedenen Ausprägungen begegnet wird. Gewaltprävention durch Sport wird in zwei Ansätze kategorisiert, nämlich die Primärprävention, die durch Vermittlung sozialer Werte und Normen bereits im Vorfeld verhindern soll, dass Aggression überhaupt entsteht und die Sekundärprävention, die aggressives Verhalten kanalisiert und so eine Reduzierung dieses Verhaltens ermöglichen soll (vgl. KNUTH 2000, S.46). Oft hängt aggressives Verhalten mit mangelnder Fähigkeit zur Empathie zusammen.

Dazu ADICK (1997, S.178):

„Abweichendes Verhalten und Aggressivität sind als psychisches Phänomen ein sekundäres, sie sind eine kindliche Reaktion auf unempathischen Umgang der Erwachsenen. Armutsbelastete familiale Systeme stellen keinen idealen Nährboden für Empathie dar. Häufig sind sie durch hohe Aggressionspotenziale, die aufgrund der strukturellen Belastung entstehen, gekennzeichnet. Kinder sind diesen Belastungen extrem ausgeliefert, bis sie selber handlungsfähig werden und durch Peergroups und später dann Institutionen auch andere Erfahrungen machen können.“

Problemfeld Sport

Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass der Sport in seinen Möglichkeiten durchaus auch begrenzt und an sich nicht grundsätzlich gewaltfrei ist. Gerade im Spitzensport gibt es Tendenzen, gezielt Gewalt einzusetzen, um eigene Interessen und sportliche Ziele durchzusetzen, welche vom Zuschauer wahrgenommen und oftmals akzeptiert und beim eigenen Sporttreiben kopiert werden. Auch Schädigung oder gar Verletzung des Gegners wird dabei billigend in Kauf genommen und manchmal sogar beabsichtigt. Dies kann dazu führen, dass Sport sogar aggressionsverstärkend wirkt. Diese Aggressionen können sich auf den gesamten Sport und auch auf die Zuschauer übertragen. KNUTH (2000, S.53) spricht von einer „Entartung des Sports“. Werte wie Fairness, Regelkonformität und gegenseitiger Respekt sind unabdingbar, damit Sport als Mittel gegen soziale Probleme und zur Unterstützung der Sozialisation eingesetzt werden kann. Hier hat der Spielleiter eine große Verantwortung, Schwerpunkte im Sport- und Spielverhalten zu setzen, klarzumachen und durchzuhalten.

Rollenübernahme – Verantwortung – Einfühlungsvermögen

Der Sporttreibende wird sich wiederholt in Situationen finden, in welchen Empathiefähigkeit besonders gefordert ist, und in welchen ein Lerneffekt auf dieser

Ebene eintreten kann, so der Lernende sich diesem nicht verweigert. Auftretende Konflikte müssen besprochen und oftmals ausdiskutiert werden, wobei der einzelne gefordert ist sich mit der Position des anderen auseinander zu setzen, was ein Mindestmaß an Einfühlungsvermögen erfordert und fördert.

Gerade auch in den bei Straßenkindern sehr beliebten Sportspielen wie z. B. Fußball oder Volleyball ist in hohes Maß an Bereitschaft zum Rollenwechsel, zur Rollenübernahme gefordert. Mit der entsprechenden Rolle übernimmt der Mannschaftsspieler Verantwortung für seine Mannschaft bzw. die Aufgabe, eine bestimmte Rolle/Position mit ihren spezifischen Anforderungen bestmöglich auszufüllen. Diese Rolle kann durchaus Qualitäten erfordern, welche der Persönlichkeitsstruktur des Spielenden nicht unbedingt entsprechen, die aber angenommen und übernommen werden müssen.

Auseinandersetzung mit Stereotypen

Eine weitere große Chance des sozialen Lernens, die der Sport bieten kann, ist der Abbau von Vorurteilen zwischen den Sporttreibenden. Für die Straßenkinderpädagogik bedeutet das, dass hier eine hervorragende Möglichkeit besteht, die Kinder mit Menschen anderer gesellschaftlicher Klientel zusammenzubringen und im gemeinsamen Sporttreiben gegenseitigen Stereotypen zu begegnen und womöglich sogar abzubauen. Phänomene wie das von SCHIMMEL (1994, S.124) geschilderte zeigen auf drastische Weise die Notwendigkeit dazu auf:

„Geradezu eine Welle des Hasses schlug den Kindern nach der Ausstrahlung eines Anti-Drogen-Spots entgegen. In eklatanter Verfälschung der realen Umstände wurden – durch die Abbildung eines kleinen Schuhputzers – ausgerechnet die arbeitenden Kinder in Zusammenhang mit Drogenkonsum und -handel gebracht. Eine repressive Vorgehensweise wurde in zunehmendem Maße gutgeheißen, gewalttätige Aktionen auch von privater Seite nahmen zu“. Die Autorin schreibt weiter (ebd. S.127): „Wie in den vorangegangenen Kapiteln an einigen Stellen bereits angemerkt, lässt sich bei großen Teilen der Bevölkerung eine wachsende Abneigung gegen diese Kinder feststellen. Oft

entsteht sie lediglich aus Vorurteilen, manchmal führen aber auch persönliche Erlebnisse dazu.“

Um diesen beidseitigen negativen Vorerfahrungen und oftmals daher stammenden Vorurteilen überhaupt begegnen zu können, sind die beiden nachfolgenden Sozialkompetenzen, welche im und durch Sporttreiben geschult werden, von besonderer Bedeutung. Es handelt sich um die Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit zur Kooperation. Diese sind zwar im Umgang der „Gamines“ untereinander besonders ausgeprägt, speziell aber im Blick auf den Umgang mit Personen außerhalb dieser Gemeinschaft herrscht großer Nachholbedarf.

5.3 Praxisvorschläge: Sportangebote mit sozialem Lerncharakter für Straßenkinder

„Wenngleich der Sport keine Reparaturwerkstatt für gesellschaftliche (Fehl-)Entwicklungen sein kann, so hat er doch als Mittel der Gewaltprävention und der sozialen Integration einen hohen Stellenwert [...] Sportliche Betätigung bietet die Möglichkeit, körperliche Entspannung zu bewirken, seelische Spannungen zu lösen und damit Aggressionen abzubauen. Zudem stärken Erfolgserlebnisse und Lernerfolge im Sport das Selbstbewusstsein sowie das Vertrauen in die eigene Leistungs- und Belastungsfähigkeit. Eindeutig positiv ist der Sport als Anlass für soziale Kontakte und Gruppeneinbindung zu beurteilen. Wenn Freizeit gänzlich oder überwiegend in unorganisierten, unstrukturierten Zusammenhängen verbracht wird, kann die Akzeptanz von Gewalt und die Bereitschaft zur Gewaltausübung noch in erheblichem Maße verstärkt werden.“

(www.friedenspaedagogik.de)

Im Folgenden soll es nicht darum gehen, eine Palette an Praxisbeispielen zu präsentieren, welche in der Straßenkinderarbeit eingesetzt werden können, um den Kindern den ein oder anderen Adrenalinkick zu verschaffen. Hierzu sind die gemachten Angebote gar nicht in der Lage, da ein Kind, das es gewohnt ist um sein tägliches Überleben zu kämpfen, wohl kaum ein Sportspiel oder einen Erlebnistrip in die Natur braucht, um der Alltäglichen Monotonie zu entfliehen, wie das für Kinder unserer westlichen Welt zutreffend sein mag. Auch verfügen Straßenkinder zweifellos über außergewöhnliche Fähigkeiten, die ihnen das Leben und Überleben auf der Straße erst ermöglichen. Dazu gehören sowohl soziale Kompetenzen in gewissen Bereichen als auch situationsspezifische Problemlösungsstrategien.

Folgende ausgewählte sportliche Aktivitäten sollen vielmehr als Plattformen dienen, auf welchen straßenkindspezifischen Defiziten im sozialen Bereich begegnet und auf spielerischer Weise entgegengewirkt werden können.

Die Aktivitäten wurden nach den Kriterien Attraktivität, Realisierbarkeit und Sinnhaftigkeit im Bezug auf Straßenkinderpädagogik gewählt und müssen je nach konkreter Zielgruppe modifiziert werden.

5.3.1 „Elf Freunde müsst ihr sein“: Das Fußballspiel als Ort sozialer Begegnung für Straßenkinder

„Zwischen normalen Jungen und Straßenkids gibt es, wenn sie Fußball spielen, keinen feststellbaren Unterschied.“

(Patio13 – Projektleiter Prof. Hartwig Weber auf der Projekt-Internetseite, April 2004)

Fußball ist Weltweit eine der populärsten Sportarten, und zusammen mit Volleyball auch die meist gespielte. Die vierjährlich stattfindende Fußballweltmeisterschaft gehört zu den größten Medien- Events der Neuzeit und wird bis in die entlegensten Winkel des Planeten gesendet. Die Begeisterung, die dem Spiel mit dem „runden Leder“ quer durch alle gesellschaftliche Schichten, Altersgruppen und Nationalitäten entgegen schlägt,

macht „König“ Fußball zu einem zur Völkerverständigung beitragendem Medium globalen Ausmaßes.

Im Blick auf die Straßenkinderpädagogik heißt das, dass hier eine große Möglichkeit besteht, Straßenkinder mit anderen Menschen in persönlichen Kontakt zu bringen, aber auch gegenseitigen Respekt und Verständnis für ihresgleichen aufzubringen und das über die Grenzen der eigenen Clique hinaus.

Lernfelder:

→ Kommunikation, Kooperation und Regelbewusstsein:

Gerade auf dem Gebiet der Interaktion und der Kommunikation zwischen Straßenkindern und „normalen“ Bürgern besteht dringender Verbesserungsbedarf. Wie bereits aufgezeigt, ist es meist von Misstrauen, Vorurteilen, Aggression und Ablehnung geprägt. Das gemeinsame Fußballspiel, idealerweise in einer gewissen Regelmäßigkeit, welche es ermöglicht, sich kennen, einschätzen und verstehen zu lernen, kann hierbei sehr hilfreich sein, bietet es doch eine ungezwungene Atmosphäre des Miteinanders unter dem Vorzeichen der objektiven Gleichberechtigung. Die Spielregeln sind gleich verbindlich für jeden Spieler, der Spielausgang völlig offen und von der Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Mannschaften, also dem Kollektiv der Einzelspieler, abhängig.

„Von den übrigen Bewegungsspielen unterscheidet sich ein Sportspiel eben gerade dadurch, dass man unter Einsatz seines ganzen Könnens im Gegeneinander den Erfolg sucht und sich dabei an Regeln hält, die dazu da sind, jedem Spieler oder jeder Mannschaft die gleichen Ausgangschancen zu sichern, wo immer und mit wem immer man ein Sportspiel betreibt.“

(DIETRICH 1985)

Für die teilnehmenden Straßenkinder ist hier eine Situation gegeben, die es ihnen ermöglicht „normalen“ Personen auf Augenhöhe zu begegnen, sich mit ihnen zu messen und zu arrangieren, mit ihnen um den sportlichen Sieg, zu kämpfen.

→ Rollenübernahme, Fähigkeit zur Empathie:

Positionen müssen ausgehandelt, Aufgaben und Rollen übernommen werden. Dies können zum einen die taktische Positionsübernahme innerhalb der Mannschaftsaufstellung, dann aber auch die Rolle des Mannschaftskapitäns, des Abwehrchefs oder des Schützen von Eckbällen und Freistößen sein. Eine weitere denkbare Variante ist die Übernahme der Positionen des Schieds- und Linienrichters und gar die des Trainers eines Teams. Jede der Rollen erfordert und fördert verschiedene Ich- und Sozialkompetenzen bei der sie ausfüllenden Person, wie z. B. Durchsetzungsvermögen, Übernahme von Verantwortung, rationale Konfliktbewältigung und sogar politische Handlungsfähigkeit (speziell in der Position des Schiedsrichters).

Mittel wie Druck oder Gewaltandrohung von einer Seite, von der, der Straßenkinder, oder auch der „Normalbürger“, um andere in eine Rolle zu zwingen, welche im Alltag oft den gegenseitigen Umgang prägen, sind hierzu tabu. Darauf hat der Projekt- bzw. der Spielleiter zu achten und gegebenenfalls zu intervenieren.

In der Hitze des Spielgeschehens wird es immer wieder zu emotionalen Reaktionen und Äußerungen kommen. Freude, Überschwang, Frustration oder Ärger werden von Straßenkindern und allen anderen Spielern zusammen erlebt und ausgelebt. Dieses wechselseitige Wahrnehmen von Gefühlen kann einen wertvollen Beitrag zur Steigerung der Empathiefähigkeit leisten. So wird das Straßenkind womöglich zu der Einsicht kommen, dass, zumindest auf dem Fußballplatz, der Marktverkäufer gar nicht nur gefühlkalt und abweisend, sondern auch überschwänglich und hilfsbereit sein kann. Genauso ist es durchaus denkbar, dass ein Bankangestellter sein durchweg negatives Bild von Straßenkindern noch revidieren muss, weil er durch das gemeinsame Spiel auch Qualitäten bei diesen entdeckt hat, die ihm bis dahin völlig verborgen waren.

→ Steigerung der Ich- Kompetenz

Neben den angesprochenen sozialen Lernmöglichkeiten wartet der Fußball noch mit weiteren Lernmöglichkeiten auf. So kann er gehörig zur Steigerung der Ich – Kompetenz des Einzelnen beitragen, Durchsetzungsvermögen und Selbstbewusstsein fördern. SASS(1985, S.11) formuliert folgendermaßen:

„Der unablässige Wechsel der Spielsituationen, die damit verbundene aktive körperliche und geistige Auseinandersetzung mit dem Gegenspieler sowie das zielgerichtete Erlernen der technisch- taktischen Grundlagen bei steigenden Anforderungen bilden in der Fußballeausbildung wichtige Ansatzpunkte für die Herausbildung von Charakter- und Willenseigenschaften wie Fairness, Anstrengungsbereitschaft, Zielstrebigkeit und Selbstbeherrschung.“

→ weitere Lernfelder

Auch leistet der Fußball einen wichtigen Beitrag zur Gesundheitserziehung und selbst kognitive Lernmöglichkeiten sind gegeben . SASS (1985, S.10) schreibt:

„Die Spieltätigkeit im Fußball, das dynamische Beziehungsgefüge Spieler – Mitspieler – Gegenspieler- Spielfeld- Ball, der ständige Wechsel von Angriffs- und Abwehrsituationen sowie der Zusammenhang von individuellen und kollektiven Handlungen beim Lösen der Spielanforderungen stellen hohe Ansprüche an die Informationsaufnahme und -verarbeitung sowie an die Fähigkeit, die richtige Entscheidung zu treffen. Dadurch ergeben sich bedeutsame Ansatzpunkte für die Verbesserung der Antizipationsfähigkeit, der Wahrnehmung und Aufmerksamkeit sowie der Denk- und Gedächtnisfähigkeit.“

Bevorzugte Organisationsform:

Ideal für diese angesprochenen Lerneffekte sind sicher gemischte Teams, welche sich zu ähnlich großen Teilen aus Straßenkindern und aus anderweitigen Mitspielern zusammensetzen, da hier auch Bereiche wie Kommunikation, Kooperation, usw. zwischen diesen Gruppen trainiert werden. Auch führt diese Organisationsform dazu, dass Berührungängste abgebaut, Beziehungen aufgebaut werden können.

Auch ist davon auszugehen, dass „gemischte Mannschaften“ den Gegner eher als mitspielende Partei ansehen werden und dadurch der aggressive Konkurrenzcharakter, den ein Spiel immer bekommt, wo unterschiedliche gesellschaftliche Gruppierungen aufeinander treffen, nicht so stark zutage tritt.

Alternative Organisationsform:

Auch die Form eines Fußballturniers erscheint durchaus geeignet, Straßenkinder und verschiedene andere Parteien zum gemeinsamen Sporttreiben zu animieren.

Straßenkinder werden ein besonders motiviertes Verhalten an den Tag legen, wenn es darum geht, die eigene Leistungsfähigkeit, anderen gegenüber unter Beweis zu stellen. Die Teilnehmer fühlen sich einer ihnen bekannten Gruppe zunächst sicherer, und werden sich dementsprechend wahrscheinlicher auch auf die Konfrontation mit Mannschaften anderer sozialer Prägung einlassen. Ein weiterer Vorteil dieser Form, vor allem für Straßenkinder, ist sicherlich die Möglichkeit des objektiven Leistungsvergleichs, die Chance zur Selbstbestätigung und -behauptung. Aber die Turnierform birgt auch Eigenschaften, welche sich problematisch auf den gewünschten sozialen Lerneffekt auswirken können.

So besteht die Gefahr, dass sich der sportliche Konkurrenzgedanke in Form von noch größerer Abschottung und Rivalität gegenüber anderen Gruppen niederschlägt. Bereits bestehende Gräben können dadurch noch vertieft werden, dass dem sportlichen Sieg so

hohes Gewicht beigemessen wird, dass er auch mit unfairen Mitteln zu erreichen versucht wird.

Motivationsstrategien:

Sicherlich ist die Organisationsform des Turniers aus oben genannten Gründen als zur Teilnahme am gemeinsamen Spiel äußerst motivierend anzusehen. Diese wird speziell bei Straßenkindern aber auch noch durch andere Faktoren gefördert. Ein Aspekt ist sicherlich die Chance, die der Sport bietet, dem Leben auf der Straße zu entfliehen. Auch wenn es für die große Mehrheit der Kinder eine unerfüllte Hoffnung bleiben wird, einmal als professioneller Fußballspieler ein besseres Leben führen zu können, mag es doch Motivationsschub für Einzelne, vor allem für talentiertere Kinder sein. Auch werden immer wieder Initiativen von Sportverbänden und Organisationen, speziell zur Förderung sozial Benachteiligter gestartet. So gab es, laut Bericht der kolumbianischen Austauschstudentinnen, in der Vergangenheit in Medellín/ Kolumbien Projekte der Sportorganisationen „Col de Portes“ und „Inter“ für Straßenkinder und auch der „Primera Division“- Verein (erste kolumbianische Liga) Nacional Medellín beteiligt sich gelegentlich an solchen Aktionen.

Für viele der Straßenkinder wird aber auch die Freude am Spiel und der Bewegung an sich genug Anreiz sein, an solchen Spielen teilzunehmen. Stellt es doch zusätzlich eine willkommene Abwechslung zum Alltag dar.

Medellin 1996: Fußball für den Frieden:

Dass ein solches Fußballprojekt umsetzbar und erfolgreich sein kann, hat Jürgen Griesbeck, ehemaliger Gastdozent für Sportsoziologie an der Universidad de Antioquia in Medellín, Mitte der neunziger Jahren nachgewiesen.

Unter dem Eindruck der Ermordung seines guten Freundes Andrés Ecobar, der bei der Weltmeisterschaft 1994 in den USA Mitglied der kolumbianischen Nationalmannschaft war und mit seinem Eigentor im Spiel gegen die USA mit zum Turnierausscheiden der

Kolumbianer beitrug, durch die Mafia, beendete er seine Tätigkeit an der Universität abrupt, um zu zeigen „dass im Sport und vor allem im Fußball produktive, friedensstiftende Kräfte stecken.“(www.friedenspaedagogik.de) Als sein angestrebtes Ziel gibt er an:

„[...] in Medellin Jugendliche zusammenzuführen, die kaum eine Lebensperspektive hatten, immer häufiger zu Drogen und Gewalt griffen und sich in den Stadtvierteln im Schutz ihrer Cliques feindselig gegenüberstanden.“

(GRIESBECK in: www.friedenspaedagogik.de)

So startete er 1996 in Medellin das Projekt „Fußball für den Frieden“. Hier kickten kriminelle, gewaltbereite Jugendliche und ganz normale junge Kolumbianer und Kolumbianerinnen zusammen. Nach einem Jahr gab es bereits mehr als 500 teilnehmende Mannschaften in Medellin und darüber hinaus war man landesweit auf das Projekt aufmerksam geworden und hatte es übernommen.

Besonders heraus hebt Griesbeck die Bedeutung von Regeln, welche auch zusammen mit den teilnehmenden Spielern entwickelt oder abgeändert werden können. Oftmals liegt hierin die Chance, soziale Lernprozesse zu ermöglichen und stärker zu gewichten.

„Fußball ist ja nicht aus sich heraus gut, sondern kann Konflikte auch schüren und Aggressionen verstärken. Die Regeln jedoch sollen ein faires und konfliktbearbeitendes Spiel gewährleisten.“(ebd.)

Obwohl er rückblickend auch Rückschläge und Grenzen nicht verschweigt, zieht Griesbeck ein positives Fazit:

„Trotz aller Rückschläge blieben die Erfolge nicht aus. Unser wichtigster Anspruch wurde erfüllt: Die Jugendlichen standen sich nicht mehr als Feinde im Stadtviertel gegenüber, sondern als Partner bei der Durchführung von Fußballturnieren. Manchmal wurden daraus sogar Freundschaften.“(ebd.)

Blickt man auf die aktuelle brasilianische Nationalmannschaft, die sich aus allen Bevölkerungsschichten zusammensetzt, in welcher jedoch über 70 % der Spieler aus ärmlichsten Verhältnissen stammen, so bleibt die vage Hoffnung, dass der Fußball für das ein oder andere Straßenkind vielleicht sogar noch mehr als ein soziales Lernfeld sein und wirklich eine bessere Zukunft bereithalten könnte.

5.3.2 „Midnight-Basketball“

Basketball gehört wie Fußball zu den großen Sportspielen und bietet dementsprechend fast die gleichen sozialen und individuellen Lernmöglichkeiten. Diese sollen deshalb nicht noch einmal aufgeführt werden.

Der Beitrag „Midnight- Basketball“ steht vielmehr exemplarisch für die „Midnight-Games“. Diese umfassen inzwischen auch andere Sportarten wie z. B. den Fußball und sollten nach dem Kriterium des „In- seins“ und Gründen der Praktikabilität, ausgewählt werden.

Eignung zum „Midnight- Game“:

Die elementarsten Unterscheidungen zwischen Basketball und Fußball im Blick auf die Wahl des „Midnight“- Sportspiels sind neben der Spielfeldgröße auch die Spieleranzahl und die Spielzeit, die für ein Spiel angemessen sein müssen.

Basketball bietet sicher den Vorteil, dass es, vor allem in der Variante „Streetball“ noch recht jung und deswegen „angesagt“ ist. Auch wird es durch die Verbindung zu Rap- und Hip- Hop- Szene als sehr „cool“ empfunden und von vielen Jugendlichen gemocht. So scheint auch die Verbindung mit dem Zeitpunkt, dem nächtlichen Spielen, zu diesem Spiel im Moment am besten zu passen.

Die Platzgröße und benötigte Spielerzahl spricht auch für Basketball als geeignetes Medium, da beide kleiner als beim Fußball und daher auch leichter bereit zu stellen

sind. Auch kleinere Gruppen von Jugendlichen, die nicht genug Spieler für ein Fußballteam stellen können, können so mitspielen.

Sind die Gegebenheiten allerdings entsprechend und die Interessenlage so, kann auch durchaus ein anderes Spiel oder ein sonstiger Inhalt zum „Midnight- Event“ gemacht werden.

Vorschläge: Fußball, Volleyball, „Touch- Rugby“, Street- Hockey oder auch Break-Dance, Hip- Hop- Dance oder eine „Skater- Challenge“

„Midnight- Basketball“: Das Projekt

„Jeder Dollar, der in Prävention investiert wird, spart sieben Dollar bei Strafverfolgung und Justiz.“

(Matt Rodriguez, Polizeichef von Chicago, auf einer Tagung des Bundeskriminalamtes in Wiesbaden; Hamburger Abendblatt vom 17.12.97).

Diese Aussage des Chicagoer Polizeichefs verdeutlicht die Idee aufgrund welcher das Midnight- Basketball- Projekt ins Leben gerufen wurde.

Mitternachtsbasketball ist eine kostengünstige Maßnahme, Jugendlichen aus sozialen Brennpunktregionen eine attraktive Alternative zum Herumhängen auf der Straße zu bieten, und das zu einer Zeit, in der sich Straftaten häuften, nämlich zwischen 22:00 und 2:00 Uhr.

In den USA entstand Mitte der 80er Jahre eine regelrechte Midnight- Basketball Bewegung, welche in rund 50 Städten ca. 10 000 Spieler umfasste. 1986 wurde eine eigene Liga nach dem Vorbild der Nordamerikanischen Basketball Liga (NBA), gegründet, die „Midnight- Basketball- League“ (MBL).

Neben dem Ziel die Jugendliche von der Straße zu holen, und ihnen ein sinnvolles, attraktives Angebot zur Freizeitgestaltung zu machen, soll ein Raum für sportliche Betätigung geschaffen werden. Auch wollen die Veranstaltungen so etwas wie einen Treffpunkt darstellen, der weitere Jugendliche anzieht, als Zuschauer. Erfolgserlebnisse können das Selbstvertrauen der Spieler stärken und das Spielen zum vielfachen sozialen Lernen anregen. (vgl. www.fridenspädagogik.de)

Oftmals werden Spielabende auch als pädagogische Maßnahme genutzt. So sind die teilnehmenden Spieler verpflichtet, vor jedem Match an einer einstündigen Aussprache teilzunehmen. Hier werden dann die unterschiedlichsten, zielgruppenrelevanten Themen diskutiert. Wie gestalte ich ein Vorstellungsgespräch? Wie kann ich Konflikte ohne den Einsatz von Gewalt lösen? Wie kann ich mich vor Aids schützen? Welche Wirkung haben Drogen und was kann ich mich vor ihnen schützen?

„Für die Jugendlichen aus Armenvierteln bietet die MBL nicht nur Gelegenheit, Basketball zu spielen, sondern auch Möglichkeiten, Identität und Selbstsicherheit zu finden.“ (Garry A.Sailes, Professor für Sportsoziologie, Universität Indiana)

Auch in Europa hat der Mitternachtsbasketball inzwischen Fuß gefasst. Dominik HERMLE (in: FESSLER / SEIBEL / STRITTMATTER 1998, S.118 ff.) sagt über das Stuttgarter Projekt:

„Unser Projekt versucht, den sozialen Problemen von Jugendlichen wie Kriminalität, Armut, Drogenabhängigkeit und Arbeitslosigkeit entgegenzuwirken. Der Sport kann die Probleme nicht lösen, aber vielfältige Beiträge dazu leisten. Er kann einen positiven Einfluss auf andere Lebensbereiche haben, hilft Aggressionen abzubauen, stärkt das Selbstvertrauen, schult Toleranz gegenüber anderen, lehrt Verantwortung zu übernehmen“.

Und die Jugendlichen nehmen das Angebot an.

5.3.3 „Asphalt-Cowboys“ – mit dem Fahrrad in den Sonnenuntergang

Radwandern ist „[...] wie geschaffen zur Selbst- und Raumwahrnehmung. Ein exquisites Medium ganzheitlichen Lernens“.

(DANNER / SCHRÖTER 1991, S.26)

Straßenkindspezifischen Voraussetzungen:

Eine Radtour als pädagogische Maßnahme unterliegt in der Straßenkinderpädagogik einer gewissen Dialektik. Einerseits bietet das Medium Fahrrad vielseitige soziale Erfahrungsmöglichkeiten und Lernfelder, es steht im engen Bezug zum Sport mit Gleichaltrigen und Erwachsenen und kann die Fähigkeit der Selbstorganisation und eine gesundheitlich positive körperliche Belastung darstellen. Zusätzlich bietet es die Möglichkeit der Kombination der Faktoren Natur, Erlebnis und Gemeinschaft.

Andererseits muss im Blick auf die Lebensweltbedingungen der Straßenkinder in Betracht gezogen werden, dass schon die technische Fähigkeit des Fahrradfahrens von vielen Kindern womöglich gar nicht beherrscht wird, geschweige denn ein geeignetes Gefährt zur Verfügung steht. Um eine Radtour oder auch Radwanderung trotzdem realisieren zu können, ist eine gründliche Vorplanung von Seiten des Projektleiters notwendig. Es muss überlegt werden, in welcher Form eine Radtour angegangen werden soll. Welche Zielsetzung sie verfolgt und welche Motivationsmöglichkeiten im Blick auf die Zielgruppe bestehen. Auch muss geklärt werden wie die benötigten Mittel bereitgestellt werden und mit welchen Schwierigkeiten zu rechnen ist.

Motivationsstrategien und Lernfelder:

Relevanz kann das ausgewählte Aktionsfeld für Straßenkinder dort entfalten, wo mit dem Vorhaben einer Radtour noch andere Erlebnismöglichkeiten verknüpft werden.

Wenn das Radfahren zum Beispiel nicht nur als bloße, verhältnismäßig langsame Fortbewegungsmöglichkeit angesehen wird, sondern als Möglichkeit ein Urlaubsziel zu erreichen, steigt die Attraktivität für Straßenkinder sprunghaft. Reisen ist selbst für Straßenkinder ein großes Erlebnis und wird als Möglichkeit angesehen, dem Alltag zu entfliehen. WEBER (2003, S.119 ff.) berichtet, exemplarisch für die Reiselust vieler Straßenkinder, vom kleinen Luis:

„Straßenkinder hegen aber auch realistischere Träume. Sie würden gerne einmal in die Ferien fahren. Luis, zum Beispiel, ist erst zwölf Jahre alt und kennt bereits die Städte Cali, Pereira und Bogota [...] Reisen zählt er zu den größten aller Abenteuer. Immer wieder verspürt er dieses Verlangen, einfach aufbrechen zu wollen.“ Genau hier ist die Chance des Radwanderns zu sehen. „Für Straßenkinder bedeutet Reisen eine verlockende Alternative zur Endlichkeit der Straße und die Befriedigung ihrer Sehnsucht nach Neuem und Unbekanntem.“

Eine weitere Möglichkeit, den Kindern und Jugendlichen das Medium Fahrrad näher zu bringen und sie gleichzeitig für das Projekt einer Radtour zu begeistern könnte darin bestehen, ein Fahrrad erst zusammen aufzutreiben – zum Beispiel vom Schrottplatz oder Sperrmüll – und dann in Schwung zu bringen. War ein Kind daran beteiligt, das Rad zu beschaffen, zu reparieren und fahrtüchtig zu machen, so wird es aller Wahrscheinlichkeit nach auch darauf brennen, dieses zu präsentieren und mit ihm die Welt zu erobern.

Auch bei der Planung einer solchen Radtour müssen die Kinder unbedingt mit einbezogen werden. Dies fördert die Motivation und die Identifikation für die Unternehmung ungemein und leistet einen wichtigen Beitrag dazu, vorausschauendes Planen zu entwickeln, das für Straßenkinder oft von verschwindend geringer Bedeutung ist.

„Je mehr die Teilnehmer in Vorbereitung und Durchführung einbezogen werden, je mehr Verantwortung sie für sich selbst und für die Gruppe übernehmen können, um so nachhaltiger und prägender werden die Erlebnisse sein“

(HECKMAIR / MICHL 1998, S.171).

Auch bietet sich hier dem ein oder anderen die Gelegenheit, seine bereits vorhandenen Kompetenzen einzubringen.

„Ein positives Resultat ihrer Reiseaktivitäten besteht darin, dass sich Straßenkinder ein beträchtliches geografisches Wissen angeeignet haben.“ (ebd. S.120)

„Etappenfahrt oder Rundfahrt“

Als Form der Radwanderung erscheint in der Arbeit mit Straßenkindern die „Etappenfahrt“ geeigneter als die „Rundfahrt“. Aber auch eine Kombination bzw. ein aufeinander Aufbauen erscheint logisch. Die beiden Tourenformen weisen folgende Merkmale auf:

„Etappenfahrt“

Nachteile:

- Täglich wechselnde Unterkunft, langwierige Organisation
- Ausfallende oder verletzte Teilnehmer müssen auf anderem Wege weiter oder zurücktransportiert werden
- Ohne Begleitfahrzeug muss das Gepäck immer mittransportiert werden

Vorteile:

- Täglich wechselnde Strecke, Abwechslungsreich
- Ständig wechselnde Landschaften und Streckenprofile, Städte und Dörfer, Menschen
- Einem gesteckten Ziel wird kontinuierlich näher gekommen

„Rundfahrt“ (fester Standort (Basislager) vorhanden, von dort aus Rundfahrten)**Nachteile:**

- Geeigneter Standort (Unterkunft) für längeren Zeitraum benötigt
- Motivationsmängel treten schneller auf, da Zielhaftigkeit fehlt
- Bei Schwierigkeiten Abwandlung, Abbruch oder Vereinfachung der geplanten Tour möglich → negativer Lerntransfer möglich
- Ähnliche oder gleiche Strecken, Landschaften, Gegebenheiten

Vorteile:

- Bei Fehlplanung, Fehleinschätzung von Gegebenheiten, Korrektur jederzeit möglich
- Pausen und Erholungsphasen können beliebig verlängert oder verkürzt werden, ohne dass der Zeitplan zu sehr durcheinander kommt
- Reparaturen leichter durchführbar

- Tagesetappen können ohne Gepäck erfahren werden
- Begrenzter Raum kann ausgiebig kennen gelernt werden
- Räumlicher Bezugspunkt durch Quartier gegeben

Die „Etappenfahrt“ stellt hohe Ansprüche an den Teilnehmer. Sowohl im Vorfeld, bei der Planung der Route, der benötigten Verpflegung und des benötigten Gepäcks, als auch in der Durchführung, wenn Kontinuität, Durchhaltevermögen und Kommunikationsfähigkeit gefordert sind, ist der Einzelne gefordert, sowohl soziale als auch individuelle Interessen zu beachten und zu verfolgen.

Der Projektleiter sollte eine beratende Funktion einnehmen, die Teilnehmer zu möglichst selbständiger Planung und Vorbereitung ermutigen und Tipps und Hilfestellungen geben, wo diese von Nöten sind.

Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten:

„Das gleichmäßige Radwandern lässt uns Zeit zur Wahrnehmung, wir erleben uns selbst in Naturräumen – womöglich völlig verändert und neu; hier ist die Zeit zum Nachdenken, Empfinden und Genießen. Ich nehme mich und meine Umgebung intensiver wahr; ich bin sehr wach, nicht gereizt. Plötzlich habe ich Zeit zum Riechen, Fühlen, Sehen und Hören. Hitze und Kälte verlieren mehr und mehr ihre unangenehme Wahrnehmung. Die Natur beginnt ein Teil von mir zu werden.“

(DANNER / SCHRÖTER 1994, S.147)

Die hier beschriebenen physischen Erfahrungen können für Straßenkinder besonders wertvoll sein, da diese in der Regel ein sehr „unaufmerksames, wenig liebevolles“ Verhältnis zum eigenen Körper haben.(vgl. WEBER in: www.Patio13.de) Ein Ziel einer solchen Tour ist also auch eine ganzheitliche Gesundheitserziehung.

Neue „Bewegungserfahrungen und Bewegungserlebnisse“ (DANNER / SCHRÖTER 1994, S.149) werden genauso gesammelt wie vielfältige Naturerfahrungen.

Besonders die Ruhe und der Frieden einer solchen Tour, im Vergleich zum ständigen umgetrieben sein, welches ansonsten den Alltag der Straßenkinder charakterisiert, ermöglichen neue Eindrücke und Erlebnisse.

Außerdem werden durch eine solche Tour natürlich vielfältige Situationen zum sozialen Lernen innerhalb der Gruppe geschaffen, wie z. B. Rücksichtnahme, Kompromissbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit.

Das Erreichen des Ziels schließlich, nur mithilfe der eigenen Muskelkraft eine größere Strecke zurückgelegt zu haben, welche noch zusätzlich allerlei Unwägbarkeiten bereithatte, wird entscheidend zur Steigerung des Selbstvertrauens des Teilnehmers beitragen und ein Erlebnis darstellen, von welchem dieser noch lange erzählen kann.

5.3.4 „Alle in einem Boot“ – Kajak- und Kanadierfahren, Rafting

Eine Kajak- oder Kanadiertour bietet im Wesentlichen die gleichen Möglichkeiten des sozialen Lernens wie das Radwandern. Auch hier ist zuallererst festzulegen, ob das Projekt die Form einer Etappenfahrt oder einer Rundfahrt haben soll. Die Tagestour ist ebenfalls eine durchaus lohnende und fordernde Aktivität, welche einiges an Vorausplanung und Vorbereitung erfordert. Grundsätzlich muß natürlich gesichert sein, dass eine Fahrt unter den gegebenen Voraussetzungen realisierbar ist. So muss ein befahrbares Gewässer wie zum Beispiel ein Fluss, ein See oder eine Meeresspassage, und das entsprechende Equipment (Boote, Paddel, Schwimmwesten, Transportmittel für Mensch und Gerät, Verpflegung und Karten) verfügbar sein. Auch müssen genaue

Vorüberlegungen angestellt werden, was die Sicherheitsstandarts betrifft. Dies gilt für unerfahrene Gruppen, wie z.B. Straßenkinder, in verstärktem Maße. Die Grundvoraussetzung für die Teilnahme an einer Bootstour ist die Schwimmfähigkeit aller Gruppenmitglieder. Zusätzlich sind noch eine Reihe anderer Sicherheitsstandarts zu beachten. Die wichtigsten Aspekte sollen kurz genannt werden.

→ Grundlegende Sicherheitsstandarts:

- Gruppenleiter besitzt umfassende Kenntnis der Gefahrenquellen
- Genaue Streckenkenntnis (aktueller Zustand der Strecke muß bekannt sein)
- Gruppenleiter muss erfahren und sicher genug sein um die Tour verantworten zu können
- Je nach Gruppengröße müssen zusätzliche erfahrene Helfer die Tour begleiten
- Gruppenleiter muss Gruppe genau kennen: Alter, Konstitution (physische und psychische), Motivation, Erfahrung und Anzahl der Gruppenmitglieder
- Ausreichendes und entsprechendes Material verfügbar
- Organisation der Fahrt (was wird wann erklärt)
- Erfahrung mit Rettungstechniken und Sicherheitsausrüstung

(vgl. ZÄRL 1994, S.24ff.)

Straßenkinder sind im Umgang mit dem Element Wasser meist sehr unerfahren. Daher eignen sich einige Vorübungen, um mit den eventuellen Gefahren und dem entsprechenden Verhalten vertraut zu werden.

Fragen wie: „Kann ich das Boot überhaupt lenken? Was mache ich beim Kentern, komme ich aus dem Kajak heraus? Können die andern mir überhaupt helfen? Welche Wucht hat das Wasser?“ (HECKMAIR/ MICHL 1998, S.166), können folgendermaßen beantwortet und somit Ängste abgebaut werden:

- zu Beginn einer Tour oder an einem früheren Termin, sollte in ruhigem Wasser das Kentern eines Bootes „geübt“ werden. So erfahren Teilnehmer, dass man auch unter Wasser über eine Menge Luft verfügt, und es keinen Grund gibt, in Panik zu verfallen
- beim spielerischen Umgang mit den Booten, wie z.B. Kajak- Wasserball, wird das Steuern trainiert und sich mit den Gleichgewichtseigenschaften des jeweiligen Bootstypen bekannt gemacht
- Schwimmen im Wasser mit (starker) Strömung lässt Wildwasser aus erster Hand erfahren

Im Folgenden sollen die bootsspezifischen Aktivitäten noch einmal genauer durchleuchtet werden:

→ **Kajakfahren:**

Kajakfahren und -wandern ist grundsätzlich sowohl auf Flüssen als auch auf Seen oder an Meeresküsten möglich. Wildwasser steigert den Reiz gegenüber ruhigem Gewässer deutlich und erfordert von den Teilnehmern volle Konzentration, eine schnelle Einschätzung der Wasserbewegung und vorausschauendes, beobachtendes Verhalten der jeweiligen Gegebenheiten. Die Hauptaufgabe der Gruppe ist gegenseitige Absicherung und Rücksichtnahme. Schwierige Passagen erfordern besondere Entscheidungsfähigkeit und konsequentes Verhalten beim Verfolgen der getroffenen Entscheidung (z.B. bei der Einhaltung der eingeschlagenen Fahrroute). Da das erfolgreiche Meistern solcher Situationen aber untrennbar mit dem persönlichen Einsatz

und der individuellen Geschicklichkeit zusammenhängt, vermittelt es auch ein entsprechend starkes Erfolgserlebnis.

„Der spielerische Umgang mit der Wassergewalt bedeutet ein intensives Hand- in -Hand- gehen von kognitiven und motorischen Leistungen. [...] Die Wahrnehmungen erfordern eine richtige Einordnung und eine angemessene, der enormen Dynamik der Situation entsprechende Reaktion. Schnelligkeit und Dichte der Eindrücke sind maßgeblich für Spannung und Konzentration in schwierigen, nicht notwendigerweise gefährlichen Momenten.“

(HECKMAIR/ MICHL 1998, S.165)

Grundlegend unterscheidet das Kajak- und das Kanadierfahren, dass beim Kajak die individualistische Erfahrung mit einem hohen Maß an Selbstverantwortung gegenüber dem Kanadier, der das Gemeinschaftserlebnis betont, überwiegt.

Dennoch erfordert auch das Kajakfahren die Zusammenarbeit der gesamten Gruppe, so z.B. im Falle des Kenterns einzelner, wo die Beteiligung aller zur Bergung von Mann/ Frau und Material notwendig wird. Auch der Austausch über Erlebnisse der Fahrt während der Pausen, wird zum Gruppenerlebnis.

Die technischen Anforderungen an die Kajakfahrer sind ungleich größer als beim Kanadiersteuern, da Bewegungsabläufe in der Regel nicht aus dem alltäglichen Körpergefühl oder anderen bekannten Sportarten abgeleitet werden können (vgl. ebd. S. 166)

→ Kanadierfahren/ Rafting:

„Kandier“ sind im Volksmund besser unter dem Namen „Kanu“ bekannt. Rafting wurde früher Schlauchbootfahren genannt. Bei beiden Aktivitäten überwiegt das Gruppenerlebnis, der Spaß der Gruppe, die Möglichkeit individuelle Leistung zu erbringen. Alle sitzen im wahrsten Sinne des Wortes im gleichen Boot. Das gilt fürs Nass- werden wie für das Bekanntschaft- machen mit der Böschung oder gar das Kentern eines Bootes.

Und obwohl einzelne Rollen wie die des Steuermannes (Im Schlauchboot die vordere, im Kanadier die hinterste Person) besetzt werden müssen, welchen besonderes Gewicht zukommt, erfordert das Mitfahren im Allgemeinen weniger körperliches Geschick und auch ein größeres Leistungsgefälle zwischen den Gruppenmitgliedern kann problemlos kompensiert werden.

Hier liegt auch der Grund für die bessere kurzzeitpädagogische Eignung gegenüber dem Fahren von Kajaks. Sind doch alle Prozesse die innerhalb der Besatzung eines Bootes ablaufen soziale Lernfelder im Rahmen dieses Mikrokosmos.

Kommunikation und Kooperation, Konfliktbewältigung und Einfühlungsvermögen sind nur einige Schlagwörter, die die soziale Interaktion der Bootsbesatzung positiv prägen können, wenn sie richtig umgesetzt werden.

Wie schon im voran gegangenen Kapitel erklärt, bieten die Tour- und Routenplanung und deren praktische Vorbereitung ausgezeichnete Lernmöglichkeiten für die Teilnehmer, und steigern zudem Motivation und Identifikation für die Durchführung der Aktivität.

Im Blick auf das Bootfahren mit Straßenkindern ist die Verwendung von Kanadiern und vor allem von Schlauchbooten gegenüber Kajaks als die geeignetere Variante zu betrachten. Der Umgang mit diesen Booten erfordert weniger Vorlaufzeit, Leistungsgefälle machen sich nicht so stark bemerkbar und eine Vielzahl von

gruppendynamischen Prozessen werden angestoßen. Auch Transport und Finanzierung von solchen „Mehrsitzern“ können leichter bewerkstelligt werden und es werden deutlich weniger Boote benötigt.

Manchmal ist die Kombination von Kanadiern und Kajaks durchaus eine Option die überdacht werden sollte. Dies kann Abwechslung für die Gruppe bedeuten und eventueller Langeweile entgegenwirken. Auch wenn ein Teilnehmer mit einem Bootstyp grundsätzlich Schwierigkeiten hat, bietet ein Bootswechsel die Möglichkeit, Frustration vorzubeugen. Nicht zuletzt werden so auch die verschiedenen Lernfelder offengehalten, die der jeweilige Bootstyp betont.

Neben den dargestellten Möglichkeiten, die Bootstouren bieten, ist für Straßenkinder auch die Natur selbst ein großes Erlebnis. Das Fortbewegen mittels der eigenen Körperkraft in einem relativ unbekanntem Lebensraum, die Wahrnehmung von Ruhe und Stille und das Abschalten vom Stress, Lärm und Gestank der Großstadt vermitteln ganz neue Sinneseindrücke und sollten bewusst ermöglicht werden (z.B. durch Phasen in denen versucht wird, sich möglichst geräuschlos fortzubewegen oder dem Beobachten von Tieren).

6 VERALLGEMEINERUNG DER ERKENNTNISSE UND AUSBLICK

Welchen Beitrag können Erlebnispädagogik und Sport in einer Pädagogik spielen, die sich mit den Ausgestoßenen der Gesellschaft, den Straßenkindern, beschäftigt? Diese Frage scheint umso berechtigter, schaut man sich die Lebensbedingungen, unter welchen die Straßenbewohner ihr Dasein fristen, genauer an. Ist es nicht aberwitzig zu meinen, Abenteueraktivitäten, Initiativ- und Kooperationsspiele oder sportliche Betätigung könnten in irgendeiner Weise zur Verbesserung der Lage dienen, in welcher sich die Straßenkinder hier, aber vor allem auch in den Ländern der Dritten Welt befinden?

Sicherlich kann weder ein noch so ausgeklügeltes erlebnispädagogisches Konzept, noch das bestgeeignete Abenteuerspiel die Lebensbedingungen der Straßenbewohner ändern und doch erscheint es als bestehen viele Möglichkeiten der konstruktiven Nutzung dieser Angebote, im Rahmen einer vielfältigen Schule für Straßenkinder.

Gerade die Konzeptionen von „City Bound“ und „Project Adventure“ sind hervorragend auf das Umfeld der Straße ausgerichtet und bieten lebensraumnahe Angebote des sozialen Erlebens und Lernens. Außerdem wohnt ihnen dieser Reiz inne, daran teilnehmen zu wollen. Sich mit schwierigen, unbekanntem Situationen auseinanderzusetzen und gewohnte Verhaltensmuster aufzubrechen. Teilnehmer die von einem traditionellen Unterrichtsstil schnell gelangweilt sind und schon früh mit Konzentrationsschwierigkeiten zu kämpfen haben, wird ermöglicht, selber die Lösungsstrategie für in Problem zu erarbeiten, aktiv den Lernprozess mitzugestalten.

Eine erlebnispädagogische Aktivität wird noch keinen sozialen Menschen machen. Auch soziale Handlungsweisen, welche ein Kind im Sport oder der Projektgruppe demonstriert, dürfen nicht automatisch als aktivitätsüberdauernd veranschlagt werden. Doch darf und kann davon ausgegangen werden, dass gemachte Erfahrungen sozialer Verhaltensweisen Teil eines Prozesses und kleine Puzzlestücke auf dem Weg zum Erlangen von Sozialkompetenz und gesteigertem Ich- Bewusstsein sind.

Viel hängt von der Transferierbarkeit eines Erlebnisses auf Alltagssituationen ab. Hier sind die Projektleiter in besonderer Weise gefragt, Reflexionsgespräche und -aktivitäten zu kreieren und gegebenenfalls die Transfermöglichkeiten offensichtlich zu machen.

Die Erlebnispädagogik hat den großen Vorteil Lernsituationen so gestalten zu können, dass sowohl physische als auch psychische, soziale und kognitive Fähigkeiten beim Teilnehmer angesprochen und gefördert werden, ganz im Sinne eines ganzheitlichen Lernens.

Nicht zuletzt beinhalten sportliche und auch erlebnispädagogische Aktivitäten immer einen hohen Grad an unbeschwertem, fröhlichem Aktiv - Sein, welches Fehler zulässt und das völlige Aufgehen in der Handlung an sich ermöglicht. Straßenkinder bedürfen dieser „Verschnaufpausen“ wohl dringender als andere „normale“ Menschen, da ihr Alltag ansonsten weniger solcher Momente bereithält.

Conny Korsch schreibt über eines ihrer schönsten Erlebnisse in der Arbeit mit Straßenkindern:

„Es ist schön mit den Straßenkindern zu lachen oder die Begeisterung in ihren Augen zu sehen, wenn ihnen etwas Spaß macht. Einmal haben zwei Jungen im Patio gerapt und getanzt. Man konnte richtig sehen, dass sie in diesem Moment glücklich waren und alles um sich herum vergessen konnten.“

Viele dieser Erlebnisse zu ermöglichen und dabei gleichzeitig die langfristige Verbesserung der Situation der Kinder im Blick zu haben, welche durch eine ganzheitliche Ich - Stärkung, eine Steigerung der sozialen Handlungsfähigkeit und eine umfassende Grundbildung gewährleistet werden soll, dazu will die vorliegende Arbeit ihren bescheidenen Beitrag leisten.

Es gibt zu viele Menschen, die vor den Problemen an den Rändern der Gesellschaft kapitulieren oder die Augen verschließen. Das Projekt Patio 13 zeigt auf eindruckliche

Weise, dass es auch einen anderen, sicherlich steinig und doch begehren Weg geben kann.

Sandra Milena Vanegas Vidal schreibt über ihre Hoffnung für die Zukunft der Straßenkinderarbeit des Patio 13:

„Am Anfang des Projekts dachte ich, dass die Umsetzung der Idee ‚Schule für Straßenkinder‘ unmöglich sei, aber meine Meinung hat sich geändert. Früher hat niemand an die Straßenkinder gedacht. Aber durch das Projekt haben viele Leute angefangen, sich für die Straßenkinder zu interessieren. Schüler, Studenten, Lehrer und Dozenten aus Kolumbien und auch aus Deutschland nehmen an diesem Projekt teil und alle haben das gleiche Ziel: ‚Entdecken und Entwickeln einer Pädagogik für Straßenkinder‘. Heute gibt es bereits sehr positive Ergebnisse. Wahrscheinlich kann man noch nicht von einer echten ‚Straßenkinderschule‘ sprechen, aber der Prozess hat schon begonnen. An diesem Ziel arbeiten nicht nur ein paar Leute sondern bereits eine sehr große Gruppe, welche von Tag zu Tag größer wird.“

7 LITERATURVERZEICHNIS

- ADICK, C.: Straßenkinder und Kinderarbeit: sozialisationstheoretische, historische und kulturvergleichende Studien. Frankfurt am Main 1997
- ANTES, W.: Erlebnispädagogik – Fundierte Methode oder aktuelle Mode? 2. Auflage, Münster 1995
- CACHAY, K. / CACHAY – KLEINDIENST, C.: Soziales Lehren und Lernen im Sportunterricht. Theoretische Überlegungen und unterrichtspraktisches Beispiel. In: Pühse, U. (Hrsg.): Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf 1994
- CONTO DE KNOLL, D.: Die Straßenkinder von Bogotá. 5. Auflage Frankfurt am Main 1998
- DANNER, K. / SCHRÖTER, U.: Neue Wege in die Lehrerfortbildung. In: Hanke, U. (Hrsg.): Perspektive Fahrrad: Gesundheit, Umwelt, Verkehr. Aachen 1994, Quelle: Plomer, A.: Erlebnispädagogik in der Jugendsozialarbeit – am Beispiel einer Radtour. Heidelberg 1999
- DIERKES, E.: Überlegungen zu einer Pädagogik des außerschulischen Jugendsports. In: Sportwissenschaft 17, 1987
- DIETRICH, K.: Sportspiele. Hamburg 1985
- EICHINGER, W.: City Bound- Erlebnispädagogik in der Stadt. 1. Auflage Alling 1995
- FLUEGELMANN, A. / TEMBECK, S.: New Games – Die Neuen Spiele. Soyen 1979
- FRITZ, J.: Theorie und Pädagogik des Spiels: Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim und München 1991
- GILSDORF, R. / KISTNER, G.: Kooperative Abenteuerspiele: Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. 10. Auflage, Seelze- Velber 2002

- GRÖSSING, S.: Einführung in die Sportdidaktik: Lehren und Lernen im Sportunterricht. 7. neu bearbeitete Auflage, Wiesbaden 1997, Quelle: Peitzer, M.: Erlebnispädagogik im Fach Sport zur Förderung sozialer Handlungsfähigkeit. Karlsruhe 2004
- GRUPE, O.: Grundlagen der Sportpädagogik. München 1969
- HECKMAIR, B. / HOLTROP, J. / VAN DER VOORT, C.: City Bound: „Sich bewähren im Dickicht der Großstadt“. In: Bedacht (Hrsg.): Erlebnispädagogik – Mode, Methode oder mehr? München 1992
- HECKMAIR, B. / MICHL, W.: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3. Auflage Neuwied 1998
- HEINEMANN, K.: Einführung in die Soziologie des Sports. 4.völlig neu bearbeitete Auflage, Schorndorf 1998
- HERMLE, D.: Basketball um Mitternacht. In: Fessler, N. / Seibel, B. / Strittmatter, K.(Hrsg.): Sport und soziale Arbeit. Schorndorf, 1998
- JAKOB, S.: Heidelberger Studenten unterrichten Straßenkinder in Südamerika; Bundesweit einzigartiges Modellprojekt der Pädagogischen Hochschule – Holt das Klassenzimmer in die Slums. In: Mannheimer Morgen, 5. Februar 2002, Quelle: www.patio13.de, Stand: 28.07.2005
- MEINBERG, E.: Hauptprobleme der Sportpädagogik. Eine Einführung. 3., unveränderte Auflage Darmstadt 1996
- METHFESSEL, B.: „Patio 13“ - Biographie und Erfahrung in ihrer Bedeutung für eine Didaktik und Methodik der Straßenkinderarbeit. In: Haushalt und Bildung, Heft 1 S.54 ff., 2003, Quelle: www.patio13.de, Stand: 02.08.2005
- MILCHER, A.: „...den Alltag verändern!“ Frankfurt am Main 1996
- MIRABELLO- GRECO, S.: Soziales Lernen im Sport: Erprobungen und Ergebnisse aus der Unterrichtsarbeit im 3. Schuljahr, Schorndorf 1980, Quelle: Peitzer, M.:

- Erlebnispädagogik im Fach Sport zur Förderung sozialer Handlungsfähigkeit.
Karlsruhe 2004
- MOOR, P.: Die Bedeutung des Spiels in der Erziehung. Bern 1962
- NASSER, D.: Erlebnispädagogik in Nordamerika: Eine Darstellung am Beispiel
'Project Adventure'; das reformpädagogische Modell und seine grundlegende
Bedeutung. Lüneburg 1993
- PÜHSE, U.: Soziales Lernen im Sport. Ein Beitrag zur sportpädagogischen
Lernzieldiskussion. Bad Heilbrunn/ Obb. 1990
- PÜHSE, U.: Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport. Schorndorf 2004
- REINERS, A.: Praktische Erlebnispädagogik: neue Sammlung motivierender
Interaktionsspiele. 3. Auflage, München 1993
- SASS, H.: Fußball in der Schule. Berlin 1985
- SCHIMMEL, K.: Straßenkinder in Bolivien: Darstellung und Problematisierung.
Frankfurt am Main 1994
- SCHEID, V.: Soziale Funktion des Sports. Schorndorf 1999, Quelle: Peitzer, M.:
Erlebnispädagogik im Fach Sport zur Förderung sozialer Handlungsfähigkeit.
Karlsruhe 2004
- SENNINGER, T.: Abenteuer leiten – in Abenteuer Lernen. 1. Auflage, Münster 2000
- SÖLL, W.: Alltagsprobleme des Sportunterrichts. Schorndorf 1999, Quelle: Peitzer, M.:
Erlebnispädagogik im Fach Sport zur Förderung sozialer Handlungsfähigkeit.
Karlsruhe 2004
- STEIGMANN, T.: Blick aus dem Elend – Kolumbianische Straßenkinder zeigen ihre
Welt mit selbst fotografierten Szenen. In: Die Rheinpfalz, 31. Oktober 2003,
Quelle: www.patio13.de, Stand: 16.07.2005

-
- SUTTON- SMITH, B.: Die Dialektik des Spiels: Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports. Schorndorf 1978
- TRASPEL, C.: Erlebnispädagogik – eine Möglichkeit zur Förderung der Klassengemeinschaft in Klasse fünf und sechs. Karlsruhe 2003
- TZSCHASCHEL, I.: Lebensgeschichten in die Haut geschrieben; „patio13 – Schule für Straßenkinder“ – Projekt der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Heidelberger Druckmaschinen AG – Professoren und Studierende in den Slums der kolumbianischen Metropole Medellin. In: Daktylos, April 2002, Quelle: www.patio13.de, Stand: 16.07.2005
- WEBER, H.: Narben auf meiner Haut – Straßenkinder fotografieren sich selbst. Frankfurt am Main 2003
- ZÄRL, R.: Sicherheit beim Schlauchboot fahren. In: erleben und lernen 2/1994
- ZILLY, M. / THEISZ, B.: PA – Project Adventure, Abenteuerpädagogik in der Schule. Skript zur Seminarveranstaltung „Trendsportarten“ des Faches Sport der PH Karlsruhe 2003, Quelle: Peitzer, M: Erlebnispädagogik im Fach Sport zur Förderung sozialer Handlungsfähigkeit. Karlsruhe 2004

INTERNET

www.patio13.de, Stand: 20.07.2005

www.lexikon.freenet.de/Medellin, Stand: 04.08.2005

www.epizentrum-stuttgart.de, Stand: 26.07.2005

www.friedenspaedagogik.de/themen/fussball/fair_12.htm, Stand: 23.07.2005

www.friedenspaedagogik.de/themen/fussball/fair_15.htm, Stand: 24.07.2005

www.friedenspaedagogik.de/themen/fussball/fair_16.htm, Stand: 24.07.2005

www.wilderdom.com/projectadventure, Stand: 16.08.2005

www.erzieherin-online.de, Stand: 23.08.2005