

DER PRAGMATISMUS IN ERLEBNISPÄDAGOGIK UND SPORTBEZOGENER SOZIALER ARBEIT | Traditionslinien und Perspektiven handlungsorientierten Lernens

Heiko Löwenstein; Christopher Ott

Zusammenfassung | Sportbezogene Soziale Arbeit teilt mit der Erlebnispädagogik wesentliche Prämissen und kann von deren Lernmodellen in der Entwicklung einer eigenständigen Didaktik profitieren. Ausgehend von einer kritischen Diskussion der pragmatistischen Grundlagen wird allerdings gegen eine Entkopplung der Reflexion vom Erlebnis und für eine Irritation von Routinen durch spielerische Erfahrungen im Alltag argumentiert.

Abstract | Sport as medium of social work shares essential premises with outdoor education. Therefore, developing a unique didactic should benefit from experiences gained by experiential learning models. Contrary to this and based on a critical rethinking of the pragmatic bedrock we argue against the separation of reflection and experience. Instead, routines should be changed by playful experiences in everyday world.

Schlüsselwörter ► Soziale Arbeit

► Sport ► Erlebnispädagogik ► Methode

► Pragmatismus

Soziale Arbeit mit Hand und Fuß | Sportbezogene Soziale Arbeit¹ ist zuallererst Soziale Arbeit. Das heißt: Sport² ist nicht das Ziel Sozialer Arbeit – im Sinne von Leistungssteigerung oder als Selbstzweck –, sondern eine Erweiterung der Interventions-

1 Neben dem hier dargestellten allgemeinen, grundlegenden Verständnis von sportbezogener Sozialer Arbeit wird seit 1987 an der Evangelischen Hochschule Freiburg und seit 1992 auch an der Katholischen Hochschule Freiburg eine gleichlautende studienintegrierte Zusatzqualifikation in Kooperation mit der Badischen Sportjugend im Badischen Sportbund Freiburg e.V. und der Südbadischen Sportschule Steinbach angeboten: Sportbezogene, lebensweltorientierte Soziale Arbeit mit sozial benachteiligten jungen Menschen – kurz: SPOSA.

Bewegung und Spiel als Element einer gewalt- und suchtpreventiven Sportkultur. Hauptvortrag auf der Fachtagung „Spiel ohne Grenzen? Sport als ein Baustein der Gewalt- und Suchtprevention“ von der Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg in Kooperation mit der Württembergischen Sportjugend am 21.10.2003 in Stuttgart. Schmidt, Werner: Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht – Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf 2015

Seibel, Bernd: 25 Jahre Sport und Soziale Arbeit: Retrospektive, gemeinsame Entwicklungslinien und Handlungsperspektiven – eine Einführung. In: Welsche, Mone; Seibel, Bernd; Nikolai, Werner: a.a.O. 2013, S. 19-41

Sygnusch, Ralf; Liebl, Sebastian: Pädagogische Potentiale im organisierten Sport. In: Schmidt, Werner: 3. Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht – Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf 2015, S. 239-254

Thiel, Ansgar; Mayer, Jochen; Seiberth, Klaus: Sportsoziologie – Ein Lehrbuch in 13 Lektionen. Aachen 2013

Thiersch, Hans; Grunwald, Klaus: Lebensweltorientierung. In: Thiersch, Hans: Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung: Konzepte und Kontexte. Band 1. Weinheim und Basel 2014, S. 327-366

Thiersch, Hans; Grunwald, Klaus (Hrsg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim und Basel 2016

Thiersch, Hans; Grunwald, Klaus; Köngeter, Stefan: Lebensweltorientierung. In: Thole, Werner: Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden 2012, S. 175-196

Welsche, Mone: Die Bedeutung von Sport und Bewegung für sozial benachteiligte junge Menschen – eine subjektorientierte Perspektive. In: Welsche, Mone; Seibel, Bernd; Nikolai, Werner: a.a.O. 2013, S. 42-53

Welsche, Mone; Seibel, Bernd; Nikolai, Werner: Sport und Soziale Arbeit in der Zivilgesellschaft. Tagungsband zur gleichnamigen Tagung am 27. und 28. September 2012 in Bad Boll. Hamburg 2013

Winkel, Julie: Sport und Jugendhilfe. Entwicklungen, Herausforderungen und Perspektiven am Beispiel sportbetonter Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit. Diplomarbeit, Evangelische Hochschule Berlin 2012

möglichkeiten im Rahmen eines „vielschichtigen und flexiblen Kanon[s] an ‚lebensweltorientierten Methoden‘“ (Wensierski; Jakob 1997, S. 8). Soziale Arbeit zielt immer auf „gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen“ (FBTS; DBSH 2016). Zur Erreichung dieser Ziele soll der Sport „Möglichkeiten für Lernprozesse [bieten], die in erster Linie auf Basis von Selbstwirksamkeitserfahrungen und Interaktionen in Gruppen erfolgen“ (Seibel 2013, S. 31).

Der Sport zeichnet sich dabei als Interventionsform aus, die vergleichsweise niedrigschwellig ist – auch und gerade hinsichtlich der Sprache als Medium. Daraus erwachsende Vorzüge lassen sich nicht alleine auf die Überwindung etwaiger Sprachdifferenzen reduzieren, sondern sind weit darüber hinaus in der Unmittelbarkeit körperlicher Erfahrung und der Verschränkung von Körper, Geist und Gesellschaft zu suchen. Trotz der grundsätzlich gegebenen Plausibilität, jenseits der „einfachen Freizeitgestaltung“, Zielsetzungen professioneller Sozialer Arbeit mittels Sport (besonders) effektiv erarbeiten zu können, kommen Welsche und Schillinger (2015, S. 441) im Rahmen einer systematischen Literaturanalyse unter anderem zu dem Ergebnis, dass dazu noch die „Ausarbeitung der fachspezifischen Didaktik [notwendig ist], denn die sportpädagogische Didaktik kann sicherlich aufgrund der Unterschiede der Zielgruppe und auch der Zielsetzungen nur bedingt übernommen werden“.

Möglicherweise ist die Anschlussfähigkeit zur Didaktik des Schulsports, der auch mit kritischen Bildungs- und Erziehungszielen verbunden werden kann, noch eher gegeben als im außerschulischen Sport zum (Selbst-)Zwecke des Sporttreibens an sich (Schierz; Thiele 2004, S. 52-53). Doch richten sich Angebote des Schulsports mit allgemeinbildendem Anspruch vergleichsweise unspezifisch an alle Kinder und Jugendlichen, so hat sportbezogene Soziale Arbeit etwa mit „sozial benachteiligten jungen Menschen“

2 Im Sinne einer Arbeitsdefinition und eines Ausgangspunktes erachten wir die durchaus provokante Bestimmung Volkamers (2008, S. 75) als produktiv für weiterführende pragmatische Überlegungen: „Sport ist die willkürliche Schaffung von Problemen oder Konflikten, die vorwiegend mit körperlichen Mitteln gelöst werden.“ Davon ausgehend wenden wir uns dann der Frage zu, ob die spielerische Erfahrung von Problemlösungen, gerade wenn „keine bleibenden Veränderungen intendiert“ sein müssen, kreatives Bewältigungshandeln im Alltag fördert.

(Seibel 2013, S. 39), aber auch in einem erweiterten Verständnis, einschließlich der „präventiven Wirksamkeiten des Sports für verschiedene Zielgruppen“ (Michels 2014, S. 81), prinzipiell die Bewältigung sozialer Probleme zum Gegenstand. Dabei adressiert Soziale Arbeit Menschen nicht als beziehungslose Individuen, sondern berücksichtigt gleichermaßen die sozialen und gesellschaftlichen Strukturen, in die sie eingebettet sind (FBTS; DBSH 2016).

Im Problembezug, der Schnittstelle von Individuum und Gesellschaft, wie auch im (historisch bedingten) pädagogischen Fokus auf Kinder und Jugendliche sehen wir nun grundlegende Parallelen zur Erlebnispädagogik, die in der Tradition Kurt Hahns eine kritische Gesellschaftsdiagnose zum Ausgangspunkt hat und Kinder oder Jugendliche (in der pädagogischen Provinz) von sozialen Verfallerscheinungen zu „therapieren“ sucht (Heckmair; Michl 2012, S. 38).³ Neben Schnittmengen in der Frage nach der Zielgruppe und der Zielsetzung legen vielmehr aber gemeinsame methodische Prämissen nahe, dass erlebnispädagogische Lernmodelle für die sportbezogene Soziale Arbeit nützlich sein könnten: Dies betrifft vor allem die explizite Handlungsorientierung beim erfahrungsbasierten Lernen (ebd., S. 115) und die unverzichtbare Rolle körperlicher Aktivität dabei (Fürst 2009, S. 43).

Erlebnispädagogische Lernmodelle | Auch wenn sportbezogene Soziale Arbeit und Erlebnispädagogik wesentliche methodische Prämissen teilen und Letztere von Galuske (2009, S. 241-51) gleichermaßen in den Methodenkanon der Sozialen Arbeit eingeordnet wird, so konstatiert Michels (2007, S. 14) eine unzureichende institutionelle Vernetzung von Sport und Erlebnispädagogik. Eine solche wäre aber wünschenswert, um gerade das „Methodenrepertoire [...], welches [...] über das [bloße] Arrangieren von Sport als motorische Trainingssituationen hinausgeht“ (Michels 2014, S. 82), konsequent auszuschöpfen. Damit sind vor allem die „erlebnispädagogischen Reflexionsmethoden [...] für einen Transfer der erlernten Handlungskompetenzen in den Alltag“ (ebd.) angesprochen, die im Zentrum der Diskurse um erlebnis-

3 Nicht näher gehen wir hier auf erlebnispädagogische Betriebspädagogik oder Führungskräftetrainings ein, wie sie sich im Zuge der Ausweitung erlebnispädagogischer Praxis etabliert haben, verweisen an dieser Stelle aber auf Diskurse innerhalb der Sozialen Arbeit um deren gesamtgesellschaftliche Relevanz als „Unterstützung in den normalen Krisen heutiger, schwieriger Normalität“ (Thiersch; Grunwald 2002, S. 135).

pädagogische Lernmodelle stehen. Sie seien an dieser Stelle kurz umrissen, um einerseits auf ihren Ertrag für die sportbezogene Soziale Arbeit hinzudeuten, andererseits aber auch um sie ausgehend von einer Rekonstruktion ihres pragmatistischen Fundaments kritisch zu diskutieren und weiterdenken zu können.

„Can the Mountains Speak for Themselves?“ ist der Titel eines Aufsatzes von *Thomas James* (1980), in dem er den damaligen Stand der erlebnispädagogischen Kontroverse darstellt, die sich an ebenjener Frage entfaltet. Die einen Erlebnispädagoginnen und -pädagogen, welche sie bejahen würden, gehen davon aus, dass außergewöhnliche Erlebnisse, beispielsweise in den Bergen, ohne Zutun der Professionellen als Lernerfahrungen in den Alltag übertragen werden können: „We can provide the spark, as *Kurt Hahn* said, but it is up to others to keep the flame alive“ (*Hahn* zitiert nach *James* 1980). Die Gegenseite insistiert, dass Lernen und Erfahrung analytisch zu trennen seien und ein Transfer der expliziten Reflexion im Nachgang des Erlebnisses notwendig sei. Erlebnispädagoginnen und -pädagogen würden daher einen breiten Fundus an Reflexionsmethoden benötigen, um den Transfer als eigentliche Lernerfahrung zu unterstützen.

Da die explizite Reflexion dem ursprünglichen Ansatz von *Hahn* quasi „aufgepfropft“ wird, bezeichnet ihn *Stephen Bacon* später als *Outward Bound Plus*. Er kritisiert, dass anders als bei „*The Mountains Speak for Themselves*“ die erlebnispädagogische Maßnahme dabei nicht mehr im Mittelpunkt stehe, sondern auf ein vorgelagertes Mittel zum Zweck für eine klassische psychologische oder pädagogische Intervention reduziert werde (*Bacon* 1987, S. 19). *Bacon* möchte dagegen das Lernen wieder stärker an die Erfahrung selbst binden – auch um aufkommenden psychotherapeutischen Kritiken Rechnung zu tragen, ob Einblicke in unterbewusste Inhalte durch deren reflexive Offenlegung überhaupt als Verhaltensänderungen wirksam werden oder der seelischen Gesundheit zuträglich sind (*ebd.*, S. 21). Um sich gleichwohl nicht der professionellen Verantwortung zu entziehen, den Transfer zu unterstützen und Erlebnisse für den Alltag fruchtbar zu machen, entwickelt er im Rahmen seines *Metaphorischen Modells* das Kriterium der Isomorphie. Das heißt, die Erlebnisse sollten so geplant werden, dass sie eine metaphorische Äquivalenz mit der Problematik einer Alltagssituation aufweisen, welche durch

die Intervention verändert werden soll (*ebd.*, S. 15). Eine erlebnispädagogische Maßnahme für Menschen mit Suchterkrankung hätte sich demnach von Angeboten für gewaltbereite Jugendliche oder für adipöse Kinder zu unterscheiden – wenn man solche Gruppen überhaupt problemspezifisch subsumieren kann.

Heckmair und *Michl* (2012, S. 71-77, 117-122) stellen vielversprechende Weiterführungen für die Erlebnispädagogik dar, welche diese Systematik entweder weiter ausdifferenzieren oder eine (konstruktivistische, neurobiologische) Neubestimmung versuchen. Wir möchten dagegen einen anderen Weg beschreiten, der vorsieht, zunächst einen Schritt zurückzugehen: Wir sehen das Vorliegen geteilter methodischer Prämissen und den zentralen Ertrag für die sportbezogene Soziale Arbeit in der pragmatistischen Tradition der Erlebnispädagogik begründet, die anhand dieser klassischen Ansätze nachvollzogen werden kann. Die wesentlichen Bestandstücke werden wir im Folgenden herausstellen und kritisch diskutieren, um mit ihnen weiter arbeiten zu können.

Der Pragmatismus als Fundament des Lernens aus Erfahrung | Trotz des großen Potenzials, das die erlebnispädagogischen Lernmodelle für die Praxis besitzen, merken *Heckmair* und *Michl* (2012, S. 121, 122) kritisch an, dass diese nur durch einzelne „Vorreiter“ Beachtung fänden: „Indes mäandert der Mainstream der Erlebnispädagogik noch unschlüssig durch pädagogische Landschaften, deren Topologie in erster Linie organisch vital und ‚irgendwie naturnah‘ gestaltet ist.“ Dies grenze zuweilen gar an „Theoriefeindlichkeit“, die, so die Autoren (*ebd.*, S. 41), „in einer modernen Erlebnispädagogik fehl am Platze“ sei. Die „historische Vielfältigkeit und Unübersichtlichkeit“ (*Thiersch* 2007, S. 201-202) didaktischer wie auch allgemeiner Bemühungen um eine theoretische Fundierung der Erlebnispädagogik mag an ihrer mangelnden Akzeptanz in der Praxis nicht ganz unbeteiligt sein.

Eine Rekonstruktion des verbindenden pragmatistischen Kerngehalts der verschiedenen Konzepte soll es daher erstens ermöglichen, wesentliche methodische Prämissen unabhängig von konzeptuellen Trends als roten Faden der Erlebnispädagogik in Praxis und Theorie deutlich werden zu lassen. Zweitens erscheint die Rezeption pragmatistischen Denkens etwas eklektizistisch und eher einseitig dem Primat der Praxis

folgend, anstatt umgekehrt diese auch kritisch zu reflektieren. Dies in einem zweiten Schritt kritisch aufzubereiten und zu diskutieren, soll einer Weiterführung und Entwicklung pragmatistischen Denkens in Erlebnispädagogik wie auch sportbezogener Sozialer Arbeit den Weg bereiten.

Die pragmatistischen Vertreter, welche die Erlebnispädagogik wohl am entscheidendsten geprägt haben, sind *William James* und *John Dewey*. Letzteren bezeichnen *Heckmair* und *Michl* (2012, S. 49) als Leitfigur informellen Lernens. So hatte *Hahn* die Projektmethode von *Dewey* und dessen Schüler *Kilpatrick* (*Dewey; Kilpatrick* 1935) direkt übernommen (*Heckmair; Michl* 2012, S. 39). *Thomas James* (1980) zeigt ferner auf, wie *Dewey* bemüht wird, um die Notwendigkeit zur Reflexion im Anschluss an eine erlebnispädagogische Maßnahme zu begründen: „*Dewey* [...] characterized learning not as the experience itself, but as thinking about experience. So a form of education like Outward Bound that provides intense experiences also needs to provide tools for thinking about those experiences, for tying what has happened on a course into the experiential continuum of those who have passed through it.“

Doch *Dewey* zufolge muss das Lernen gerade nicht nachträglich initiiert werden, sondern resultiert unweigerlich aus dem „Erleiden“ selbst: aus der Erfahrung, dass bisherige Routinen oder Annahmen über die Welt nicht mehr tragfähig sind, um eine problematische Situation zu bewältigen, so dass neue Lösungen entworfen werden müssen. „Die Abtrennung der aktiven Phase des Tuns von der passiven des *Erleidens* zerstört die Bedeutung einer Erfahrung für das Leben“ (*Dewey* 1949, S. 202).

Eine solche zeitliche Entkopplung von Lernen und Erfahrung findet sich ebenso, wenn auch in umgekehrter Richtung, in *Bacons* metaphorischem Ansatz, wenn die Konstruktion von Isomorphie und deren Verdeutlichung über Instruktionen der eigentlichen Erfahrung vorangestellt werden. Dabei wird, gerade entgegen einem demokratischen Bildungs- und Erziehungsverständnis, die Situation bereits so vorstrukturiert, dass die Offenheit zum Entwurf alternativer Handlungen stark eingeschränkt wird. Da der Erlebnispädagoge beziehungsweise die Erlebnispädagogin somit in (stets gegebener) Unkenntnis der lebensweltlichen Besonderheiten zudem Gefahr läuft, die „Klientel mit Miss-

deutungen und Fehlinterpretationen zu traktieren“ (*Heckmair; Michl* 2012, S. 70), wäre weiterhin *Dewey* (1949, S. 206) auch darin zu folgen, dass Momente zum Erfahrungslernen gleich im Alltag zu stiften sind, so dass Äquivalenz gar nicht erst von außen hergestellt werden muss. Anders als die Erlebnispädagogik versteht sich die sportbezogene Soziale Arbeit auch in unterschiedlichsten Ansätzen explizit alltags- und lebensweltorientiert (*Seibel* 2013, S. 36-37, *Michels* 2014, *Steffens; Winkel* 2017 in diesem Heft). Ausgehend vom Alltag können Sportangebote nicht nur dauerhaft integriert und aufrechterhalten werden; sie werden auch mit unterschiedlichem lebensweltlichen Sinn versehen und von Adressatinnen und Adressaten entsprechend ausgewählt – so hat etwa Streetball eine andere Bedeutung als Basketball, Capoiara eine andere als Breakdance oder wiederum HipHop Dance.

Ausgehend von der Alltäglichkeit können zudem Anschlüsse zu solchen sportdidaktischen Ansätzen fruchtbar werden, die in ihrer *Dewey*-Rezeption einen erweiterten Erfahrungsbegriff aufrechterhalten – wie sich etwa anhand dieses kurzen Beispiels von *Harald Lange* (2010, S. 42) illustrieren lässt: Ein Schwimmsportler „begegnet den Strukturen der ihn umgebenden Bewegungswelt nicht passiv, sondern erkennt im Wasser Widerstände, mit denen er sich aktiv auseinandersetzt. Dabei führen ihn die verschiedenen Bewegungsvariationen unmittelbar in die Auseinandersetzung mit Gegensatz Erfahrungen. Da er im Wasser etwas bewirken will, bekommen die spürbaren Widerstände eine Bedeutung für den Schwimmer. [...] Das Herausfinden, Erproben, Differenzieren und situativvariable Gestalten derartiger Lösungen beschreibt letztlich den Kern des bewegungsbezogenen Erfahrungslernens.“

Im Rahmen der körperlichen Erfahrung – zum Beispiel von Kraft und Erschöpfung, von Wirkung und Widerstand – können fundamentale Lernprozesse stattfinden, ohne dass diese bewusst sein müssen. An Stelle des spektakulären Charakters von Erlebnissen werden die Intensität und die Unmittelbarkeit der körperlichen Erfahrung stärker akzentuiert und um Gruppenerfahrungen oder Regelvariationen (zum Beispiel „football3“) ergänzt. Diese Verknüpfung von „*Tun* und *Erleiden*“ ohne vorab explizierte Metapherkonstruktion wäre unseres Erachtens für *Bacon* nur konsequent, der sich ja gerade gegen die kognitive

Überformung des eigentlichen Erlebnisses wendet und dabei im Anschluss an *William James* die pragmatische der intellektuellen Einsicht aus Erfahrung vorzieht.

„The insight is a perceptual reorganization grounded in the client's immediate experience. Its truth is utterly convincing and inescapable. It is such a powerful insight that the client may slip into a trance state as the insight occurs. It might be noted that using the term pragmatic to describe this type of insight is consistent with *William James'* (1907) pragmatic theory of truth. For *James*, truth referred to whether an idea worked, and whether any idea worked depended upon some form of action leading to an experience“ (*Bacon* 1987, S. 23).

Von zentraler Bedeutung ist *W. James'* Werk auch für *Hahn*, dem schon bei der Übernahme von *Dewey's* Projektmethode pragmatische Bezüge attestiert werden können. Neben ebendieser, der Expedition und dem körperlichen Training, gilt der Dienst am Nächsten als eines der vier Elemente seiner Erlebnis-therapie: „Die Verpflichtung gegenüber dem Nächsten und der Gemeinschaft erscheint geradezu als die Voraussetzung der Selbstbildung. [...] Dieser Nächste wird vorurteilslos als Glied eines übernationalen Rahmens gesehen, so daß das hilfreiche Eintreten für den Mitmenschen zu dem von *William James* geforderten und von *Hahn* stets gesuchten Äquivalent für den Krieg werden kann. In diesem Lösungsansatz, der die Charakterbildung im Dienste der Nächstenhilfe mit der internationalen Verständigung vermittelt, liegt die fundamentale Bedeutung der Pädagogik *Hahns*“ (*Röhrs* 1966, S. 84).

Der Grundgedanke, der Jugend im Rahmen von Rettungsdiensten ein ebenso riskantes wie aufopferndes Äquivalent zum Krieg zu bieten, besitzt auch noch nach zwei Weltkriegen Aktualität. Vor allem in Beiträgen aus dem Kontext der Lebensweltorientierung und der Lebensbewältigung zur Abenteuerpädagogik (*Thiersch* 2007, S. 206) wie auch zur Sozialen Arbeit mittels Sport wird die Bedeutung von *funktionalen Äquivalenten* darin gesehen, dass sich Betroffene von deviantem Verhalten lösen können, ohne ihre (prekäre) Handlungsfähigkeit zu verlieren (*Böhnisch* 2010, S. 183). So berichtet *Krisch* (2008, S. 205) von seiner Arbeit mit sozial benachteiligten jugendlichen Fußballfans aus der Ultra-Szene, die größtenteils mit Stadionverboten belegt worden waren: „Wenn sie

harte Trainings einforderten und durchhielten, dann vor allem deswegen, weil sie so ihren Körper voll spüren konnten, Wirksamkeit aus sich selbst heraus erlebten und damit die Erfahrung, dass man eigentlich nichts anderes braucht, um sich zu beweisen. [...] Der pädagogische Mechanismus der ‚funktionalen Äquivalente‘ begann zu wirken.“

Ein zweiter Aspekt, auf den *Röhrs* in Auseinandersetzung mit *Hahns* Ansatz hinweist, kann leicht übersehen werden, obwohl er im offensichtlichen Widerspruch zu dem sonstigen Essentialismus des Reformpädagogen *Hahn* steht: Der Dienst am Nächsten wird in einen umfassenderen Rahmen eingebettet, der die „Gemeinschaft [...] als die Voraussetzung der Selbstbildung“ würdigt, anstatt das menschliche Wesen bereits als vollständig angelegt und gegeben anzusehen, das lediglich durch die Pädagogin beziehungsweise den Pädagogen zur Entfaltung zu bringen ist. In begrifflicher Unterscheidung von „I“ und „Me“ bezeichnet *W. James* (1908, S. 400-401) mit Ersterem einen kontinuierlichen Bewusstseinsstrom und mit Letzterem unterschiedliche Aggregate oder „Schnappschüsse“ möglicher Selbstbilder. Dieses Konzept wurde von (dem Pragmatisten) *George Herbert Mead* (1968, S. 217) weitergeführt, der das „Me“ vor allem als „die Übernahme der Haltungen anderer“ begreift. Für Erlebnispädagogik und sportbezogene Soziale Arbeit ist an dieser Stelle insbesondere zur Kenntnis zu nehmen, welche herausragende Bedeutung das Spiel (als „Game“ im Gegensatz zum individuellen „Play“) für die Entwicklung von Identität einnimmt: „Das spielende Kind muß hier bereit sein, die Haltung aller in das Spiel eingeschalteten Personen zu übernehmen, und diese verschiedenen Rollen müssen eine definitive Beziehung zueinander haben. [...] In einem Wettspiel mit mehreren Personen [...] muß das Kind, das eine Rolle übernimmt, die Rolle aller anderen Kinder übernehmen können. [...] Es muß wissen, was alle anderen tun werden, um sein eigenes Spiel erfolgreich spielen zu können. Es muß alle diese Rollen einnehmen. Sie müssen zwar nicht alle gleichzeitig im Bewußtsein präsent sein, doch muß es zu gewissen Zeitpunkten drei oder vier verschiedene Spieler in der eigenen Haltung präsent haben“ (*Mead* 1968, S. 193 f.).

Sozialität tritt hier nicht als Einschränkung von Individualität in Erscheinung, sondern ermöglicht sie erst. Dabei können und sollen auch Konflikte entste-

hen, die als Erlebnisse genutzt werden können, eben weil sie sich widerständig verhalten, die Grenzen bisheriger Verhaltensweisen und Identitätswürfe erfahrbar machen und somit zu Wachstum und Fortschritt im pragmatistischen Sinne auffordern – auch und gerade in Realgruppen, um Entwicklungen dauerhaft in den Strukturen der Lebenswelt zu verankern. Dass anders als vielfach in der Erlebnispädagogik befürchtet auch „dem Alltag [...] neue, bislang unbekannte Qualitäten“ (Heckmair; Michl 2012, S. 115) abgewonnen werden können, lässt sich gerade im Spiel realisieren, das kreatives Handeln und Ausprobieren von alternativen Handlungs- und Identitätswürfen in alltäglichen Bezügen gestattet: „Spieleisches Handeln ist damit eben jenes Handeln, das sich der Trennung nach Traum und Leben, innerer und äußerer Wirklichkeit nicht unterwirft. Paradoxerweise entsteht gerade aus der Vertiefung ins Spiel die Fähigkeit zur Integration von innerer und äußerer Wirklichkeit“ (Joas 1992, S. 244).

Fazit und Ausblick: Von pragmatistischer Erfahrung zu relationaler Agency | Einleitend wurde sportbezogene Soziale Arbeit als spezifischer Beitrag zu einem erweiterten, lebensweltorientierten Methodenrepertoire charakterisiert, um Menschen in Relation zu den sie umgebenden Strukturen bei der Bewältigung von sozialen Problemen zu unterstützen. In der Handlungsorientierung, der Körperlichkeit und dem Erfahrungslernen haben wir Parallelen zur Erlebnispädagogik gezogen und deren traditionelle Lernmodelle zur Bearbeitung des Desiderats einer geeigneten Didaktik für sportbezogene Soziale Arbeit herangezogen. Dabei gingen wir von der gängigen Evolutionsgeschichte aus, wie sie von Bacon ausgearbeitet wurde: von The Mountains Speak for Themselves über Outward Bound Plus zum Metaphorischen Modell.

Zwei zentrale Linien konnten herausgearbeitet werden, die eng miteinander verbunden sind: zum einen die kontinuierlich bestehende Kontroverse um die Notwendigkeit einer expliziten Reflexion der Erlebnisse respektive einer instruktiven Vorbereitung auf ebenjene, zum anderen die pragmatistische Theorietradition, welche die verschiedenen Ansätze miteinander verbindet. Unter besonderer Würdigung von *W. James*, *Dewey* und *Mead* haben wir uns kritisch zur Pragmatismusrezeption in der Erlebnispädagogik geäußert und Bezüge zur sportbezogenen Sozialen

Arbeit hergestellt: Dabei haben wir einen zu engen Erlebnisbegriff problematisiert, der auf außeralltägliche Aktionen und Abenteuer (in der Natur) reduziert wird, anstatt in konsequenter Anerkennung pragmatistischer Grundlagen, auch (oder gerade) im alltäglichen Kontext alltägliche Routinen zu irritieren: durch die Erfahrung von Problemen und (auch körperlichen) Widerständen oder die schlichte Offenheit einer Situation, für die neue Lösungen (als funktionale Äquivalente) zu entwickeln sind.

Im Rahmen des Spiels miteinander können, so unsere Argumentation, als Wechselspiel von innerer und äußerer Wirklichkeit, von Gegebenem und Möglichem, innerhalb alltäglicher Bezüge soziale Beziehungen, Identität und Handeln kreativ entwickelt werden. Erstens wird damit die explizite Reflexion als Übertragungsvehikel obsolet, wenn solche Erfahrungen direkt im Alltag ermöglicht werden. Zweitens bestreiten wir, dass Reflexion und Lernen losgelöst von der Erfahrung – sei es davor oder danach – überhaupt effektiv angestoßen werden können; vielmehr werden sie augenblicklich in Anbetracht von Problemstellungen, die mittels Koordination von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, von Reiz und Reaktion zu lösen sind, herausgefordert. Hier sehen wir Perspektiven für weiterführende Überlegungen im Kontext (zeitlich- oder pragmatistisch-)relationaler Agency-Konzepte (Emirbayer; Mische 1998, Löwenstein 2016), die es zudem gestatten würden, die eröffnete mikrosoziale Perspektive von Sozialer Arbeit *mittels* Sport sozialraumorientiert wie auch gesellschaftstheoretisch zu erweitern, um das Feld der Sozialen Arbeit *im* Sport (als Netzwerk in einem gesellschaftlichen Netzwerk aus Netzwerken) mit einer einheitlichen Theorieperspektive zu erschließen und diese im konstruktiven Austausch mit Erlebnispädagogik wie auch Sport- und Bewegungspädagogik weiterzudenken.

Professor Dr. Heiko Löwenstein ist Dipl.-Sozialpädagogin (B.A.) und Master of Arts in Social Work. Er lehrt an der Evangelischen Hochschule Freiburg im Fachbereich Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik und ist Beauftragter für den Hochschulsport und die Zusatzqualifikation SPOSA. E-Mail: Heiko.Loewenstein@eh-freiburg.de

Christopher Ott ist Sozialarbeiter (B.A.) und Systemischer Berater (M.A.). Er ist Bildungsreferent bei der Badischen Sportjugend im Badischen Sportbund Freiburg e.V. und Geschäftsführender Gesellschafter der Team vitura GbR. Als Lehrbeauftragter unterrichtet er im Fachbereich Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Freiburg. E-Mail: ott@bsj-freiburg.de

Literatur

Bacon, Stephen: The Evolution of the Outward Bound Process. In: <http://www.drstephenbacon.com/The%20Evolution%20of%20the%20Outward%20Bound%20Process.pdf> (veröffentlicht 1987, abgerufen am 31.3.2017)

Böhnisch, Lothar: Abweichendes Verhalten: eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim 2010

Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig u.a. 1949

Dewey, John; Kilpatrick, William H.: Der Projekt-Plan: Grundlegung und Praxis. Weimar 1935

Emirbayer, Mustafa; Mische, Ann: What Is Agency? In: The American Journal of Sociology 4/1998, pp. 962-1023

FBTS; DBSH – Fachbereichstag Soziale Arbeit; Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit: Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit. In: https://www.dbsh.de/fileadmin/downloads/20161114_Dt_Def_Sozialer_Arbeit_FBTS_DBSH_02.pdf (veröffentlicht am 10.9.2016, abgerufen am 31.3.2017)

Fürst, Walter: Gruppe erleben. Soziales Lernen in der erlebnispädagogischen Gruppe. München und Basel 2009

Galuske, Michael: Methoden der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim und München 2009

Heckmair, Bernd; Michl, Werner: Erleben und Lernen. München 2012

James, Thomas: Can the Mountains Speak for Themselves? In: <http://www.wilderdom.com/facilitation/Mountains.html> (veröffentlicht 1980, abgerufen am 31.3.2017)

James, William: The Principles of Psychology. Vol. 1. New York 1908

Joas, Hans: Die Kreativität des Handelns. Frankfurt am Main 1992

Krisch, Richard: Abstiegskampf. Fußball als Medium. In: Rautenberg, Michael; Tillmann, Angela; Böhnisch, Lothar (Hrsg.): Doppelpässe. Eine sozialwissenschaftliche Fußballschule. Weinheim 2008

Lange, Harald: Erfahrungslernen. Sichbewegen problemorientiert, entdeckend und dialogisch „in Szene“ setzen. In: Lange, Harald; Sinning, Silke (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sport. Lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport. Balingen 2010

Löwenstein, Heiko: Agency: Handlungs- und Gestaltungsmacht. In: Kraus, Björn; Krieger, Wolfgang (Hrsg.): Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung. Lage 2016

Mead, George H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main 1968

Michels, Harald: Bewegung, Sport und Abenteuer in der Sozialen Arbeit. In: Sozial Extra 9-10/2007, S. 13-16

Michels, Harald: Körper, Sport und Bewegung in der Sozialen Arbeit – das Düsseldorfer Modell. In: Sozialmagazin 1-2/ 2014, S. 76-83

Röhrs, Hermann (Hrsg.): Bildung als Wagnis und Bewährung. Heidelberg 1966

Schierz, Matthias; Thiele, Jörg: Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung. Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte.

In: Spectrum der Sportwissenschaften 2/2004, S. 47-62

Seibel, Bernd: 25 Jahre Sport und Soziale Arbeit: Retrospektive, gemeinsame Entwicklungslinien und Handlungsperspektiven – eine Einführung. In: Welsche, Mone; Seibel, Bernd; Nickolai, Werner (Hrsg.): Sport und Soziale Arbeit in der Zivilgesellschaft. Sportwissenschaft und Sportpraxis, Band 163. Hamburg 2013

Thiersch, Hans: Erlebnispädagogik und lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Becker, Peter; Braun, Karl-Heinz; Schirp, Jochem (Hrsg.): Abenteuer, Erlebnisse und die Pädagogik. bsj-Jahrbuch 2006/2007. Opladen und Farmington Hills 2007

Thiersch, Hans; Grunwald, Klaus: Lebenswelt und Dienstleistung. In: Thiersch, Hans (Hrsg.): Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit: Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Weinheim 2002

Volkamer, Meinhart: Was ist „Sport“? In: Kuhlmann, Detlef; Balz, Eckart (Hrsg.): Sportpädagogik: Ein Arbeitstextbuch. Hamburg 2008

Welsche, Mone; Schillinger, Carina: „Bewegung und Sport“ als Thema in ausgewählten Fachzeitschriften der Sozialen Arbeit. Stand der Dinge und Implikationen für Fachwissenschaft wie Praxis. In: Neue Praxis 4/2015, S. 435-443

Wensierski, Hans-Jürgen von; Jakob, Gisela: Rekonstruktive Sozialpädagogik. Zur Geschichte und Entwicklung qualitativer Forschung im Kontext der Sozialen Arbeit. In: Jakob, Gisela; Wensierski, Hans-Jürgen von (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim 1997