



universität
wien

MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

Sicherheit und Risiko beim schulischen Hochseilgarten-Besuch. Analyse von Problemfeldern und Lösungsmöglichkeiten

verfasst von / submitted by

Sacha Poscher, Bakk.phil.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Science (Outdoor Training and Development) (MSc)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /

UA 992 882

Postgraduate programme code as it appears on
the student record sheet:

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /

Integrative Outdoor-Aktivitäten® (MSc)

Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Günter Amesberger

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre an Eides statt, dass ich diese Arbeit selbst und unter Verwendung keiner anderen als der zitierten Quellen verfasst habe und nehme zur Kenntnis, dass eine nicht der Wahrheit entsprechende eidesstattliche Erklärung strafrechtliche Konsequenzen hat.

Wien, den 30.3.2020



Unterschrift: _____

Kurzzusammenfassung

Im Zuge des schulischen Unterrichts in Österreich finden Besuche von Hochseilgärten (HSG) im Rahmen von Lehrveranstaltungen statt. In der Analyse von Interviews mit Lehrkräften zeigt sich ein Defizit in der Sicherheitsorientierung, das in dieser Arbeit als ein Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren identifiziert wird. Einerseits wird der Abenteueraspekt von HSG von den Anbietern überbetont, andererseits führen Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen Schulen, Lehrkräften, Ministerien, SchülerInnen und Eltern zu einer Vernachlässigung des Sicherheitsaspekts. Mittels einer qualitativen empirischen Erhebung konnten im Zuge dieser Masterarbeit Quellen für Sicherheitsrisiken aufgedeckt und mögliche Verbesserungen vorgeschlagen werden. Den Kontext der Analysen bilden Ansätze zur Erlebnispädagogik sowie fachlich-technische Ansätze zu HSG, Unfallstatistiken und die individuelle Erfahrung des Autors.

Abkürzungsverzeichnis

BHS	Berufsbildende Höhere Schule
ERCA	European Ropes Courses Association
HAK	Handelsakademie
HASCH	Handelsschule
HSG	Hochseilgarten, Hochseilgärten
HTL	Höherer Technische Lehranstalt
IAPA	International Adventure Park Association
VDLÖ	Verband der LehrerInnen Österreichs für Bewegung und Sport

Inhalt

Kurzzusammenfassung	3
Abkürzungsverzeichnis	4
Einleitung – Das Anliegen der Arbeit	8
1 Was sind Hochseilgärten?	12
1.1 Abgrenzung und Begriffsdefinition – Hochseilgärten, Klettergärten	12
1.2 Formen von Hochseilgärten	15
1.3 HSG und Klettergarten aus juristischer Sicht	17
1.3.1 Typische Eigenschaften von NPOs	17
2 Sicherheit in Hochseilgärten	19
2.1 Risiko und Sicherheit allgemein	19
2.1.1 Physische Sicherheit	20
2.1.2 Psychische Sicherheit	20
2.2 ERCA (European Ropes Course Association)	21
2.3 Unfälle in Hochseilgärten	24
2.4 Unfallstatistik 2000-2010 für Österreich, Deutschland und Südtirol	26
2.5 Ursachen für Unfälle in Hochseilgärten	34
3 Forschungszugang und Forschungsorganisation	37
3.1 Das Forschungsdesign	37
3.2 Methodische Umsetzung	41
4 Warum überhaupt Hochseilgärten? – Erlebnispädagogik/outdoor education als theoretische Basis	45
4.1 Pädagogik und Erziehungswissenschaften	46
4.2 Kurt Hahn und die Anfänge der Erlebnispädagogik in der Schule	47

4.3	Erlebnispädagogik im schulischen Kontext heute	49
4.4	Abenteurer und Abenteuerpädagogik	51
4.5	Weitere Anwendungsbereiche erlebnispädagogischer Elemente	51
4.6	Kritik an der Erlebnispädagogik	52
5	<i>Im Zentrum das Risiko – Hochseilgärten als Orte des Abenteurers und der Gefahr</i>	55
5.1	Risiko, Gefahr und Abenteuer im Zusammenspiel	55
5.2	Mediale (Selbst-)Darstellungen von Hochseilgärten – Wo ist die Sicherheit?	57
5.2.1	Werbetext eines privaten Anbieters	57
5.2.2	Offizielles Tourismusportal (Österreich)	59
5.2.3	Schlussfolgerungen	60
6	<i>Der Besuch eines Hochseilgartens im schulischen Kontext</i>	63
6.1	Entscheidung für den Besuch eines HSG	63
6.2	Ablauf eines HSG-Besuchs	64
7	<i>Schulisches Setting</i>	66
7.1	Begriffsdefinitionen	66
7.1.1	Schulveranstaltungen	66
7.1.2	Schulbezogene Veranstaltungen	68
7.1.3	Fachkräfte und Begleitpersonen	68
8	<i>„Ja, das ist alles sicher, da gibt's keine Probleme“ – Ergebnisse der Analyse der Interviews</i>	70
8.1	Themenanalyse der Interviews	71
8.1.1	Durchführung der Methode	71
8.1.2	Die zentralen Themen der Interviews	72
8.1.3	Sicherheit, Motivation, Kommunikation, Subjektivität	81
8.2	Systemanalyse der Interviews	87
8.2.1	Entscheidungen im System Schule	89
8.2.2	Verantwortung im System Schule	91
9	<i>Problemfelder und Empfehlungen</i>	94

9.1	Mängel in der Kommunikation, Durchführung und Einbettung von HSG-Besuchen im System Schule	95
9.2	Empfehlungen für HSG-Besuche im schulischen Kontext	96
10	<i>Conclusio</i>	99
	<i>Literaturverzeichnis</i>	101
	<i>Tabellenverzeichnis</i>	106
	<i>Anhang</i>	107

Einleitung – Das Anliegen der Arbeit

Hochseilgärten (HSG) erfreuen sich immer größerer Beliebtheit. In Österreich finden sich derzeit fast 70 Hochseilgärten oder Kletterwälder (hochseilgartenkletterwald.de) mit steigender Tendenz. Besonders in der Freizeit, für Ausflüge, Erlebnisse oder Abenteuerurlaube werden sie gern genutzt, doch wird der Besuch von Hochseilgärten auch im organisatorischen Kontext eingebunden. Nicht nur Unternehmen besuchen Hochseilgärten mit ihren MitarbeiterInnen zu Zwecken des Teambuildings (vgl. Ameln/Kramer 2007: 184ff; Kellner/Meyr 2014), auch Schulklassen besuchen Hochseilgärten – sei es zu pädagogischen, sozialen, sportlichen oder Unterhaltungszwecken. Auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung findet das Konzept der „Erlebnis-Pädagogik“ Eingang (vgl. z.B. Raithel et al. 2015: 209ff). In den letzten Jahren wurde der Besuch von Hochseilgärten von immer mehr LehrerInnen als reizvolle Alternative zu herkömmlichen Schulveranstaltungen wie Projekt-, Sport- oder Wandertagen entdeckt.

Trotz – oder wegen – des wachsenden Angebots, der stärkeren Nachfrage nach Erlebnissen abseits des Alltäglichen, der Suche nach Abenteuer, Risiko und der Erfahrung der eigenen Grenzen in unterschiedlichen Kontexten, finden Besuche von Hochseilgärten immer noch unter Sicherheitsrisiken statt. Besonders für Kinder und Jugendliche, die mit ihren Lehrpersonen im Rahmen von Unterrichtsveranstaltungen einen Hochseilgarten besuchen, gelten Sicherheitsrisiken, die durch gezielte Schulung und Information der betreffenden Lehrkräfte minimiert werden könnten. Im Zuge der Erhebung zu dieser Masterarbeit hat sich gezeigt, dass dies nicht immer der Fall ist und sich nicht nur Unfälle zutragen, die vermeidbar wären, sondern auch, dass sich LehrerInnen oftmals uninformiert bezüglich der gesetzlichen Rahmenbedingungen, Haftungen und/oder Voraussetzungen für den Besuch von Hochseilgärten zeigen. Ein zentrales Anliegen dieser Masterarbeit besteht daher darin, diese Lücken aufzuzeigen und mögliche Lösungsansätze darzulegen.

Die folgenden Fragen stehen aus Sicht des Autors hierbei im Fokus der Auseinandersetzungen:

- Wie kann es sein, dass jedes Jahr Kinder in Hochseilgärten verunfallen?
- Was können mögliche Ursachen hierfür sein?
- Welche notwendigen Maßnahmen folgen daraus, die ermöglichen, dass der Besuch eines Hochseilgartens unfallfrei endet?
- Welchen Beitrag leisten Lehrkräfte und das System Schule zum Besuch eines Hochseilgartens?

Notwendige Informationen wären zum Teil durchaus vorhanden, bereits im Jahr 2009 wurde vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur ein Rundschreiben herausgegeben, das die Durchführung von Schulveranstaltungen in Hochseilgärten klar regelt. Diese Regelungen wurden durch die Rundschreiben (2014) 16/2014 und 17/2014 neu gestaltet und sind die zum Zeitpunkt des Abschlusses dieser Arbeit geltenden Bestimmungen seitens des Ministeriums.

Diese wissenschaftliche Arbeit fokussiert sich insbesondere darauf, wie eine gelungene Kommunikation über Sicherheitsrisiken und Gefahrenvermeidung ermöglicht werden kann, welche allgemeinen Fehler im konkreten Fall der Kommunikation über HSG gemacht wurden bzw. werden, wie sich derartige Fehler zukünftig vermeiden lassen und wie diese komplexen Aspekte in einem Zusammenhang stehen könnten, der beeinflussbar wäre. Um einen ganzheitlichen Überblick zu schaffen werden zusätzlich die Themen Risiko, Erlebnis sowie der pädagogische Wert von Hochseilgarten behandelt.

Hierfür wurden Interviews mit Lehrkräften geführt, die selbst HSG mit ihren Schulklassen besuchen und entsprechend ausgewertet. Außerdem wurden Selbstdarstellungen von HSG in Werbetexten, Gesetzestexte, Unfallstatistiken und Beiträge in Internet-Foren als empirisches Datenmaterial verwendet, um zu schlüssigen Ergebnissen und – in weiterer Folge – möglichen Empfehlungen zu gelangen.

Jedes Jahr verunglücken Personen in Hochseilgärten¹. Viele davon sind Kinder und oftmals ereignen sich diese Unfälle im Zuge von Schulveranstaltungen. Folgende Fragen stellen sich also:

- Liegt es an der speziellen Zielgruppe Kinder und/oder an dem besonderen Setting Schulveranstaltung, wodurch es zu Unfällen in Hochseilgärten kommt, oder gibt es andere relevante Indikatoren für diesen Umstand?
- Sind die normativen Vorgaben in Bezug auf Errichtung und Betrieb von Hochseilgärten ausreichend, um das Verlassen eines Hochseilgartens mit zumindest gleichem Gesundheitszustand wie beim Betreten zu ermöglichen?
- Wie werden Kontrollverantwortlichkeiten wahrgenommen bzw. ausgeübt, die den Schutz der Kinder und Jugendlichen (in diesem Fall SchülerInnen) garantieren sollen?

Im Vordergrund dieser Auseinandersetzung und empirischen Untersuchung soll nicht die Frage lauten welche Lern- und Lehrmöglichkeiten ein Hochseilgarten bietet oder welche Aspekte der Erlebnispädagogik zum Tragen kommen. Die Relevanz einzelner Übungen in Hinblick auf Selbsterfahrung oder Gruppendynamik bleibt ebenfalls aus den Untersuchungen ausgeklammert, auch wenn dies einen bedeutenden reflektierten Aspekt von Hochseilgärten darstellt. Vor diesem Hintergrund kann das Phänomen HSG reflektiert werden, jedoch gilt das Forschungsinteresse vornehmlich der Kommunikation zwischen Institutionen im österreichischen Schulsystem, den HSG selbst und den beteiligten Individuen und hier wiederum soll der Fokus auf der Lehrerschaft liegen.

Den Rahmen dieser Arbeit bilden Ansätze aus der Erlebnispädagogik ebenso wie aus der Risikoforschung und der Unfallforschung. Auch das Hintergrundwissen über Hochseilgärten des Autors fließt ein. Diese Arbeit kann und wird keine Antworten auf rechtliche, pädagogische oder psychologische Fragen geben, lediglich Anschlussmöglichkeiten für diese oder andere Disziplinen bieten.

¹ Siehe die Unfallstatistik im Anhang sowie die Ausführungen in Kapitel 6.

Die Arbeit wendet sich nicht an die Fachwelt der HSG, weder an Errichter, die verschiedenen Zertifizierungsstellen noch an das Betreuungspersonal vor Ort. Sie beschränkt sich im Versuch einer Antwort auf jenen Anteil, der von Seiten der Schule zu einer unfallträchtigen Situation beim Besuch eines HSG führen oder zumindest beitragen kann. Dies ist nur ein äußerst kleiner Aspekt im großen Feld der Erforschung von Unfallursachen im Allgemeinen und der damit einhergehenden Ursachenbeseitigung bzw. –minderung, wie aus der im Kapitel 2.3 dargestellten Systematik möglicher Unfallursachen ersichtlich ist. Jedoch ist der Forschungsstand speziell in Hinblick zu diesen angeführten Themen sehr fragmentiert und wird in der bestehenden Literatur wenig bis gar nicht behandelt, wodurch sich die Relevanz, dieses Thema wissenschaftlich zu untersuchen, nochmals bestätigt.

Nach der grundlegenden Definition und Abgrenzung des Begriffs Hochseilgarten (Kapitel 1) folgt eine Einführung in das Thema Sicherheit in HSG (Kapitel 2), in dem formale Kriterien und Unfallstatistiken im Mittelpunkt stehen.

Ein kurzer Abschnitt zeigt, wie in der empirischen Arbeit für diese Masterarbeit vorgegangen wird. Der pädagogische Ansatz der Erlebnispädagogik und damit die Grundlage für den Besuch von HSG wird im Kapitel 4 kurz dargestellt, Aspekte aus Theorien zu Risiko, Gefahr und Abenteuer stehen im Zentrum des sechsten Kapitels, das sich auch der empirischen Analyse von medialen Darstellungen von HSG widmet (5.2), um mögliche Erklärungsansätze für weitere beobachtete Phänomene zu liefern. Daran anschließend findet in den Kapiteln 6 bis 8, die den empirisch-analytischen Teil dieser Masterarbeit bilden, die Analyse unterschiedlicher Perspektiven auf den schulischen HSG-Besuch statt.

1 Was sind Hochseilgärten?

Im alltäglichen Sprachgebrauch werden die Begriffe (Hoch-)Seilgarten und Klettergärten oftmals synonym verwendet. Da sich diese Masterarbeit ausschließlich auf Prozesse und Fragen bezüglich (Hoch-)Seilgärten fokussiert, scheint an dieser Stelle eine kurze begriffliche Unterscheidung sinnvoll. Aus fachlicher Sicht ist der *(Hoch-)Seilgarten* vom *Klettergarten* sowohl der Anlage als auch der Funktion nach strikt zu unterscheiden. In den folgenden Abschnitten werden zunächst Klettergärten und Seilgärten definiert, danach im Detail Hochseilgärten charakterisiert und zuletzt noch kurz auf juristische bzw. haftungsrechtliche Unterschiede zwischen HSG und Klettergärten eingegangen.

1.1 Abgrenzung und Begriffsdefinition – Hochseilgärten, Klettergärten

(Sport-)Klettergärten sind Kletteranlagen, die am natürlichen Felsen oder an Gebäuden² angebracht und mit Bohrhaken, Seilumlenkern (Karabinerhaken) und anderen Sicherheitseinrichtungen ausgestattet sind. Sie dienen zum Erlernen, Üben und Weiterentwickeln des (Sport-)Kletterns. Diese Art des Kletterns dient einer gewissen Risikominimierung (wie etwa Vermeidung von Steinschlag) und ermöglicht, unterschiedliche Kletterschwierigkeitsgrade zu erproben. Ähnlich wie beim Klettern im alpinen Gelände gibt es Routenplanungen (Topos), die sowohl die Wegführung als auch den jeweiligen Schwierigkeitsgrad angeben.

Der Übergang vom Klettergebiet zum Klettergarten ist insbesondere beim *gewachsenen* Klettergarten fließend. Ein Klettergarten definiert sich dadurch, dass auf engstem Raum eine kompakte Ansammlung von Kletterrouten geschaffen wird, die bewusst unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufweisen, üblicherweise nicht mehr als eine Seillänge umfassen und *Toprope* geklettert werden können. (Bei dieser Sicherungsform läuft das Seil von unten nach oben und über eine Umlenkung

² Im Falle der Anbringung an Gebäuden/Wänden handelt es sich um „künstliche Kletteranlagen“ gemäß EN 125721

wieder nach unten. Der/die Kletternde ist an einem Seilende eingebunden. Der/die Sichernde sichert den Kletternden vom Boden aus.) Die Sicherheitsabstände sind kurzgehalten, sodass aufgrund relativ geringer Sturzhöhe ohne hohes Verletzungsrisiko Stürze riskiert und bis an die Leistungsgrenze geklettert werden kann.

Von *gewachsenen* Klettergärten zu unterscheiden sind die *eingerrichteten* Klettergärten, die nicht nacheinander – meist durch verschiedene Begeher – eingebohrt wurden, sondern bewusst etwa von alpinen Vereinen, Tourismusverbänden und Gemeinden etc. *eingerrichtet* werden. *Eingerrichtete* Klettergärten sind als Weg i.S.d. § 1319a ABGB (Definition siehe unten) zu werten. (Auckenthaler/Hofer 2011: 28f)

(Hoch-)Seilgärten (engl.: *Ropes Courses*) hingegen sind Anlagen, die im Wesentlichen durch drei Bauelemente gekennzeichnet sind (EN 15567):

1. Das *Tragwerkssystem* zur Aufnahme der anderen beiden Systeme. Daher muss es eine den vorgesehenen Belastungen entsprechende Stand-, Trag- und Bruchfähigkeit aufweisen. Typische Elemente sind Zug- und Druckstäbe, Fundamente, Anker, Abspannseile. Auch Bäume oder Felsen können Teil dieses Systems sein.

2. Das *Aktionssystem*, das den eigentlichen Raum bildet, in dem sich die BenutzerInnen bewegen. Es besteht je nach Ausgestaltung aus Seilen, Ketten, Bändern, Balken, Leitern, Brücken, Podesten, Plattformen und Netzen.

3. das *Sicherungssystem*, das – seinem Namen entsprechend – in erster Linie dem Vermeiden von Verletzungen etwa durch Stürze dient und Sturzlasten auffangen soll. Elemente dafür sind Auffanggurte, Sicherungsseile, Anschlagmittel (wie Bohrhaken) und Verbindungsmittel (wie Schäkelhaken, ein U-förmiger mit Schraub- oder Steckbolzen verschließbarer Bügel). Manche Sicherungssysteme dienen auch dem kontrollierten Abfangen und Herunterlassen der BenutzerInnen.

Die technischen Sicherheitsanforderungen sind hoch. Dazu zählen neben der erwähnten Trag- und Standfestigkeit:³

- „[Kennzeichnung der] maximale[n] Belastung in Kilonewton (kN) und zulässige Personenanzahl [...] um Unfälle durch Überlast oder Benutzerfehler zu vermeiden. [...]“
- Ecken und Kanten sind gerundet oder gefasst auszuführen. Vorstehende Spitzen und Materialien müssen zum Schutz vor Verletzung abgepolstert sein.
- Muttern und Schraubenköpfe sind möglichst versenkt in die Konstruktionsteile einzulassen oder entsprechend abzudecken oder abzurunden.
- Alle Bauteile müssen so angeordnet sein, dass dadurch keine Quetsch- und Scherstellen entstehen.
- Fangstellen für Körperteile und Ausrüstungsgegenstände oder Teile davon sind zu vermeiden.
- Jeder Hochseilgarten muss gegen unbefugte Benutzung bis zu einer Höhe von 2,5 Metern ausreichend gesichert sein.
- Die gesamten fest installierten und die mobilen und frei verwendbaren Materialien müssen entsprechend den Gebrauchsanweisungen gepflegt, gewartet und behandelt werden. Jeglicher Kontakt mit schädigenden anderen Materialien oder Stoffen ist zu verhindern.“(https://www.bug-nrw.de/fileadmin/web/pdf/sicherheit/praevention_nrw_09.pdf)

Für die Einhaltung und regelmäßige Überprüfung der sicherheitstechnischen Gegebenheiten in einem HSG ist primär der Betreiber zuständig. Die Überprüfung hat von einer Inspektionsstelle gemäß EN ISO 17020 zu erfolgen.

Die ERCA (European Ropes Courses Association) ist eine Vereinigung, die gemäß der normativen Vorgaben (EN15567) Standards entwickelt, die einen sicheren Betrieb von Hochseilgärten gewährleisten. Hier geht es neben den technischen Einrichtungen auch um den Ablauf während des Besuches des HSG (z.B. Ausbildung der Guides, Vieraugen-Prinzip). Sie stellt also eine Art Qualitätssiegel für HSG dar.

Die konkreten Formen und Ausprägungen von HSG werden in den kommenden Unterkapiteln ausführlicher dargestellt.

³ Diese Ausführungen entstammen einer Unterlage zum Thema „Prävention“ des deutschen Bundeslandes NRW mit dem Schwerpunkt Seilgärten. Siehe unter

http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/sicherheit/praevention_nrw_09.pdf

1.2 Formen von Hochseilgärten

Eine Schwierigkeit in der Beantwortung der Frage nach der Form des Hochseilgartens liegt darin, dass Synonyme, Varianten und andersgeartete Einrichtungen zum Teil fließende Übergänge zwischen unterschiedlichen Formen von Erlebnis-Aktivitäten bilden. Auch, weil Betreiber von Kletter- oder Hochseilanlagen häufig werbewirksame Benennungen ihrer Einrichtungen vornehmen und den Beteiligten nicht immer klar ist, wovon eigentlich die Rede ist (vgl. die Antworten auf die erste Frage des Leitfadens), kommt es immer wieder zu Unklarheiten und Verwechslungen. Hilfreich ist daher eine Einteilung der HSG nach bestimmten Gesichtspunkten und ihrer grundsätzlichen Unterscheidung von anderen Einrichtungen.

In der nachfolgenden Tabelle 1 wird ein kurzer (technisch-begrifflicher) Überblick über unterschiedliche Formen und Kriterien der Unterscheidung von Hochseilgärten und ähnlichen Einrichtungen gegeben:

Nach Zielorientierung/ Nutzung	<ul style="list-style-type: none"> - Touristisch gestaltete HSG - Pädagogisch ausgerichtete HSG
Nach dem Tragwerkssystem	<ul style="list-style-type: none"> - Masten - An Bäumen oder an Gebäuden - An Felsen - Sonstiges (z.B. Schiffe)
Nach der Höhe der Elemente	<ul style="list-style-type: none"> - Niedrig-Seilgärten - Hochseilgärten
Nach der Höhe der Sicherheitsleine (auch als life line bezeichnet, fälschlicherweise oft als Lebenslinie übersetzt)	<ul style="list-style-type: none"> - In mittlerer Höhe - Außer Reichweite

Nach der Anlagenstandzeit	- Permanent - Temporär
Nach der Mobilität der Anlage	- Mobil - Stationär

Tabelle 1: Kriterien der Unterscheidung von Hochseilgärten (Quellen: eigene Darstellung in Anlehnung an Ermacora 2000, alpinesicherheit.at, Kriterienkatalog 2014, eigene Erfahrung)

Deutlich wird hier eine begriffliche Vielfalt in der Unterscheidung von HSG, die es dem Laien nahezu unmöglich macht, sich zu orientieren, welche Form von HSG in welchem Rahmen besucht werden soll. Grundsätzlich kann man von einer Person ohne fachliche Ausbildung in diesem Bereich kaum erwarten, dass sie den idealen HSG für ihre Bedürfnisse und die der ihr Anvertrauten, wie z.B. SchülerInnen, auswählt. Es wurde jedoch in der Analyse festgestellt, dass die interviewten Lehrpersonen (Kapitel 8) über keine entsprechenden Schulungen oder andere Qualifikationen verfügen, die eine Entscheidungsgrundlage bilden könnten.

Verwirrend für BenutzerInnen - einschließlich der Lehrerschaft, wie sich in den Interviews zeigt - ist der Umstand, dass aus Vermarktungsgründen die Betreiber von (Hoch-)Seilgärten manchmal andere Bezeichnungen für ihre Seilgärten wählen wie etwa:

- Hochseilklettergarten
- Waldseilpark
- Kletterpark
- Kletterwald
- Waldklettergarten
- Abenteuerpark
- Naturhochseilgarten

usw.

Hieraus wird noch deutlicher, mit welcher Komplexität aus Begriffen, Beschreibungen, Definitionen sich LehrerInnen konfrontiert sehen, die einen Besuch

im HSG mit den SchülerInnen planen. Ohne detaillierte Recherche oder Schulungen kann man sich nur auf Hörensagen oder Intuition und Erfahrung verlassen, was nicht unbedingt zur Minderung von Risiken beiträgt.

1.3 HSG und Klettergarten aus juristischer Sicht

Ein grundlegender Unterschied zwischen HSG und Klettergärten liegt in der juristischen Verantwortung. Es handelt sich bei nahezu allen *Klettergärten* um Anlagen, die meist von Privatpersonen oder alpinen Vereinen zur allgemeinen und freien Benutzung aus altruistischer Motivation heraus installiert werden. „Ein Klettersteig oder ein Klettergarten ist ein Weg im Sinne des § 1319 a ABGB“ (Ermacora 2000: 1). Die Installation der Klettergärten geht in der Regel mit einer Haftungsbeschränkung der jeweiligen GrundbesitzerInnen einher. Diese sehen sich, da sie die Anlage ja wie erwähnt meist nicht selbst installiert hatten, nicht in der Verantwortung, für deren Qualität zu haften (vgl. hierzu ausführlich Auckenthaler/Hofer 2011). *Vulgo: Jeder kann hier machen was er will, ist aber selbst dafür verantwortlich.*

Bei *Hochseilgärten* (in welcher Form auch immer, s.o.) handelt es sich häufig um die Manifestation eines marktwirtschaftlichen Interesses von Personen oder Gesellschaften, wobei hier auch nonprofit-Organisationen als BetreiberInnen auftreten. Die BenutzerInnen derartiger Anlagen gehen ein Vertragsverhältnis mit den BetreiberInnen des HSG ein und haben deren Vorgaben Folge zu leisten. Vor der Benutzung eines HSG stimmt man - direkt oder indirekt - einem Vertrag zu, in dem Haftungsaspekte, Zutrittsreglements und Anwendungsvorschriften klar geregelt werden. Personen, die für den HSG bezahlen, müssen sich also an Vorgaben halten.

Im folgenden Unterkapiteln wird der Begriff nonprofit-Organisation näher beschrieben.

1.3.1 Typische Eigenschaften von NPOs

Folgende Charakteristika sind typisch für Nonprofit-Organisationen (NPOs):

- Es besteht zumindest ein minimales Maß an formeller Organisation, welche durch Verantwortlichkeiten und Entscheidungsstrukturen gekennzeichnet sind. (Badelt/Bachstein, 2002)
- Nonprofit-Organisationen sind nicht staatliche, private Organisationen, die vereinzelt auch vom Staat finanziert werden. (Hockenbrink, 2012).
- Nonprofit-Organisationen zielen nicht auf die Generierung von Überschüssen ab, jedoch sollte Gewinn erwirtschaftet werden, um in Organisationen weiter zu investieren. (Berens, Karlowitsch & Mertes, 2001). Das Ziel ist es daher die sozialen Bedürfnisse von Beteiligten zu decken. (Hockenbrink, 2012).
- NPOs besitzen zumindest ein geringes Maß an Selbstverwaltung und Entscheidungsautonomie. Eine gänzlich externe Kontrolle widerspricht dem Konzept von nicht profit-orientierten Organisationen, weshalb wichtige Entscheidungen intern getroffen werden (Berens u.a., 2001).
- Nonprofit-Organisationen sind zum einen abhängig von Spendengeldern und gleichzeitig von ehrenamtlichen, freiwillig arbeitenden Mitgliedern (Hockenbrink, 2012).

Die Grenzen der oben aufgezählten Kriterien sind nicht klar trennbar und fließen ineinander. Sobald die fünf angeführten Aspekte teilweise erfüllt werden handelt es sich um eine NPO und grenzt sich demnach vollständig von profitorientierten Organisationen ab (Badelt/Bachstein, 2002).

2 Sicherheit in Hochseilgärten

Ein Netzwerk von Regeln, Regulierungen, Behörden, Institutionen und anderen Akteuren versucht von Europäischer Ebene abwärts die Sicherheit sowie die Einhaltung technischer Standards in Hochseilgärten zu gewährleisten. Unterschiedliche Instrumente der Überprüfung, Zertifizierung und Kontrolle stehen zur Verfügung. Im folgenden Abschnitt wird kurz auf einige relevante Verbände und Vereinigungen eingegangen, bevor Unfälle in Hochseilgärten aufgezeigt und anschließend analysiert werden, die trotz dieser Vorkehrungen und Standards geschehen.

2.1 Risiko und Sicherheit allgemein

Bevor spezifisch auf Hochseilgarten eingegangen wird, werden vorab auch die Aspekte Risiko, Wagnis und Sicherheit im allgemeinen Zugang abgeklärt.

Auf der Suche nach einer Definition zum Begriff Risiko findet man unzählige Begriffserklärungen. Hierfür gibt es sogar kulturelle Unterschiede. Im Deutschen ist Risiko hauptsächlich negativ besetzt, wo hingegen im Englischen (risk) auch positive Abweichungen bezeichnet werden.

(<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/risk.200490008>).

Eine im deutschsprachigen Raum häufig verwendete Definition lautet: Risiko ist die Entscheidung, einen Nutzen zu genießen und dabei einen zukünftigen Schaden mit einer mehr oder weniger gut bestimmbarer Eintrittswahrscheinlichkeit und einem ungewissen Ausmaß in Kauf zu nehmen (Kristiansen/Bonfadelli 2014: 299).

Ein weiterer Begriff, der in dieser wissenschaftlichen Arbeit häufig vorkommen wird und eng mit Risiko verflochten ist, ist die Wagnis. Unter Wagnis versteht man sowohl Handlungen als auch Sachverhalte, die mit Risiken und demnach auch mit Gefahren einher gehen. Die Motivation ein solches Risiko einzugehen, ist die Möglichkeit schlussendlich davon zu profitieren, ganz nach dem Motto, wer nicht wagt, der auch nicht gewinnt (Warwitz 2016: 22ff).

Wenn von Risiko und der damit einhergehenden Gefahr gesprochen wird, ist im Umkehrschluss auch das Thema Sicherheit zu erwähnen. Allgemein versteht man darunter die Abwesenheit einer existenziellen Bedrohung, welche zentrale Werte von Individuen in Gefahr bringen können. Der Begriff Sicherheit muss dabei drei Komponenten umfassen:

- Die Werte eines Adressaten sind in Gefahr
- Eine Quelle der Befrohung
- Über ein Mittel verfügen, das die Werte in Frage stellt (Nielebock, 2016)

2.1.1 Physische Sicherheit

Wie das Risiko von unterschiedlichen Aktivitäten kategorisiert wird hängt ganz von dem subjektiven Empfinden unterschiedlicher Personen ab. Aufgaben, welche auf Augenhöhe oder höher durchgeführt werden, werden als high-risk eingestuft. Zu den low-risk-Tätigkeiten zählen Aktivitäten mit nur geringem Höhenunterschied zum Boden, da diese in der Regel verletzungsfrei stattfinden (Kroehnert, 2002).

Anzumerken ist jedoch, dass es keinen pauschalen Zusammenhang zwischen der Risikokategorie und dem Grad der Verletzung gibt, da schwere Verletzungen ebenso bei low-risk-Aktivitäten auftreten können (Großer, 2003). Die absolute Sicherheit ist ein Zustand, der nie gänzlich erreicht werden kann, man kann durch Vorsichtsmaßnahmen das Risiko lediglich minimieren (Samitz/Mensink, 2002).

2.1.2 Psychische Sicherheit

Wie in der folgenden Grafik ersichtlich, kann die psychische Sicherheit in drei Zonen eingeteilt werden: die panic zone, die stress zone und die comfort zone (Lukner/Nadler, 1997).

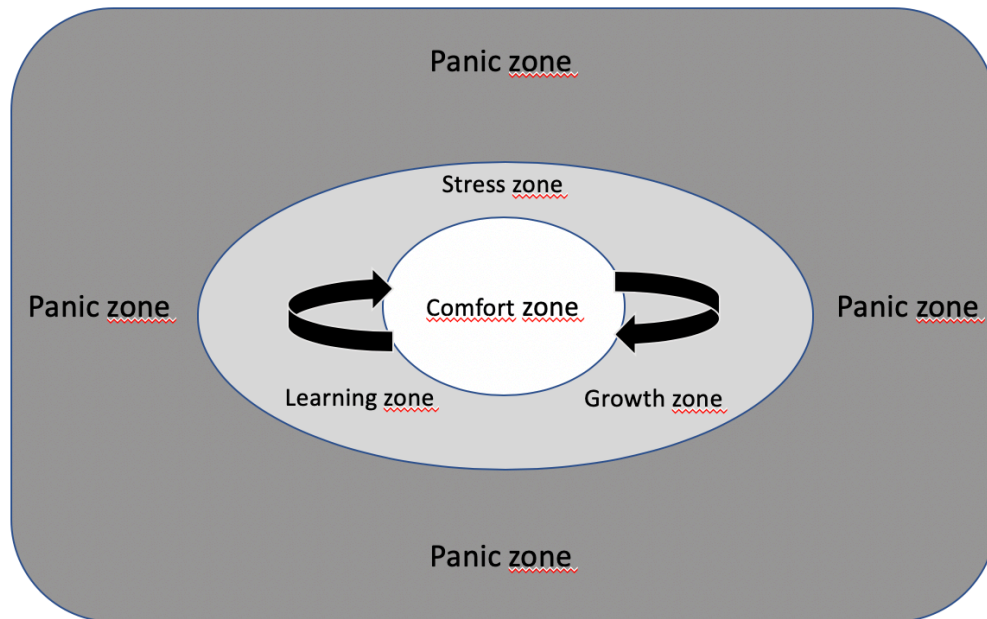


Abbildung: Das Lernzonenmodell (eigene Darstellung)

Senningers Lernzonenmodell zeigt die Grenzen der unterschiedlichen Zonen auf. Er meint damit, dass Personen die temporär ihre gewohnte *comfort zone* verlassen, um in die *learning zone*, auch genannt *growth zone* bzw. *stress zone*, zu gelangen sich weiter entwickeln und neue Erfahrungen sammeln. Die Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass die *panic zone* nicht erreicht wird, da daraus negative Entwicklungen resultieren. Um die Sicherheit aller TeilnehmerInnen zu wahren ist zusätzlich anzumerken, dass die Bereitschaft bzw. die Freiwilligkeit Aller gegeben sein muss, bewusst etwas Neues lernen zu wollen (Senninger, 2000).

2.2 ERCA (European Ropes Course Association)⁴

Die ERCA ist eine europäische Vereinigung, die ErbauerInnen, BetreiberInnen, InspektorenInnen⁵ und TrainerInnen von bzw. in temporären, mobilen und

⁴ Eine weitere Organisation, die für Sicherheit in HSG Überprüfungen und Zertifizierungen anbietet ist die IAPA (International Adventure Park Association www.iapa.cc). In dieser Arbeit wird jedoch der Einfachheit halber nur auf die ERCA eingegangen.

stationären Seilgärten repräsentiert. Als ihre beiden Hauptaufgaben sieht sie die ständige Verbesserung der Seilgärten in sicherheitstechnischer Hinsicht sowie die Aus- und Weiterbildung der TrainerInnen. Sie versteht sich zudem als Plattform für die Forschung und den fachlichen Austausch.

Im § 2 ihrer Satzung heißt es zum Vereinszweck u.a.:

„Er dient der Erarbeitung, kontinuierlichen Optimierung und Umsetzung von Standards hinsichtlich:

- a) Konstruktion, Erbauung und Überprüfung von permanenten, mobilen und temporären Ropes Courses.
- b) Ausbildung und Qualifizierung von Personen, die in permanenten, mobilen und temporären Ropes Courses arbeiten.
- c) Betreuung und Betreibung von permanenten, mobilen und temporären Ropes Courses. Das Hauptziel der Standards ist insbesondere Sicherheit. Zudem werden soziale, ökologische und wirtschaftliche Nachhaltigkeit in permanenten, mobilen und temporären Ropes Courses berücksichtigt“ (ERCA 2014, 1).

Entsprechend ihrem Vereinszweck bietet die ERCA Zertifizierungen sowohl für HSG-Betriebe als auch für Ausbildungsstätten, in denen AnlagenbetreuerInnen, Guides und RetterInnen unterschiedlicher Berufsfelder aus- und weitergebildet werden. Darüber hinaus bietet die ERCA auch Inspektionen zur Erstabnahme (nach Neueröffnung oder Umbau) sowie jährlich wiederkehrende Inspektionen an bzw. die Akkreditierung entsprechender Inspektionsstellen. Die derzeit einzige von der ERCA akkreditierte Inspektionsstelle in Österreich ist die *Abenteurpark Betriebs- und Errichtungs GmbH* in Gröbming. Entscheidend für alle Standards ist die EN 15567⁶.

Unter der Federführung des *Österreichischen Kuratoriums für alpine Sicherheit* wurde in Österreich 2012 die ARGE Hochseilgärten (alpinesicherheit.at) (2)) gegründet, wobei va. das BMUKK (heute: BMBF) initiativ wurde, um einen Kriterienkatalog für den Bau und Betrieb von *schülergerechten* Seilgartenanlagen zu erarbeiten. (<https://www.alpinesicherheit.at/de/Kriterienkatalog-fuer-den-Bau-und->

⁵ Überprüfung der Einhaltung von ERCA-Kriterien bieten Firmen und Organisationen Inspektionen für HSG-Sicherheit an. Exemplarisch seien hier der TÜV oder die Firma Siebert genannt.

⁶ Seit der Einführung der EN 15567 2008 gibt es in Österreich die unabhängige Inspektionsstelle Typ A gemäß ISO / IEC 17020 der Siebert Consulting Group in Wien (siebert.at).

Betrieb-von-schuelergerechten-Seilgartenanlagen) In der Einleitung zu diesem Katalog heißt es unter anderem:

„Seilgartenanlagen [...] werden im Schulbereich aus unterschiedlichen Hintergründen und Zwecken eingesetzt. Dieser vermehrte Einsatz im Schulbereich erfordert, dass besondere Aufmerksamkeit auf den Bau und den Betrieb von Seilgartenanlagen gelegt wird, da vorhandene Fehlerquellen verheerende Auswirkungen auf die Benutzer der Anlage haben können.

Aus unterschiedlichen pädagogischen, rechtlichen und ethischen Gründen benötigt es daher für Schülerinnen und Schüler Qualitätsstandards und Richtlinien, die die Möglichkeit des Eintritts eines dramatischen Ereignisses von vorne herein reduzieren – dies betrifft den Bau einer Seilgartenanlage, den Betrieb der Seilgartenanlage aber auch die Betreuung von Schülerinnen und Schülern in der Seilgartenanlage.

Das Label „schülergerechte Seilgartenanlage“ soll daher jene Bauwerke, Konstruktionen sowie deren Betrieb und die Betreuung von Schülerinnen und Schülern auszeichnen, die im besonderen Maße dem „State of the art“ gerecht werden.

Hintergrund dieser Labeleinführung ist die Tatsache, dass nicht alle Seilgartenanlagen in Österreich einen schülergerechten Standard aufweisen und Lehrerinnen/Lehrer im Generellen nicht das technische Know-how für die Einschätzung mitbringen, welche Seilgartenanlage im Speziellen für ihre Schülerinnen/Schüler die erforderliche Qualität aufweist. Dadurch wird die Auswahl einer Seilgartenanlage für Lehrerinnen/Lehrer erschwert, bzw. die Aktivität für Schülerinnen/Schüler eventuell nicht in Betracht gezogen.

Mit dem Label „schülergerechte Seilgartenanlage“ wird Lehrerinnen/Lehrer garantiert, dass der Aufbau und der Betrieb des gewählten Seilgartens, hohen Qualitäts- und Sicherheitsstandards entspricht.“ (Kriterienkatalog 2014, 2f)

Die Kriterien für den schülergerechten Standard werden genau ausgeführt und sind strikt einzuhalten. Die technischen Gegebenheiten, die eine schülergerechte Seilgartenanlage aufweisen muss, betreffen Bau, Wartung und Betrieb der Anlagen. Hier wird neben Wartungsprotokollen der technischen Einrichtungen und der Persönlichen Schutzausrüstung (PSA), jährlich wiederkehrender Überprüfungen nach den Vorgaben der EN 15567 großer Wert auf allgemeine Notfalls-, Rettungs- und Evakuierungspläne gelegt sowie auf kontinuierliche Sichtkontrollen des eingesetzten Materials.

Für Lehrpersonen, die einen Ausflug in einen HSG planen hat das Ministerium im Jahr 2012 auf Basis des genannten Kriterienkatalogs eine Checkliste erarbeitet, die den LehrerInnen informierte Entscheidungen ermöglichen soll. Wie sich in der Analyse der geführten Interviews herausgestellt hat, ist diese – ebenso wie die Kriterien oder andere Sicherheitsvorschriften – den befragten Personen unbekannt.

Den zweiten Teil der Norm EN 15567 bildet ein Kompetenzkatalog für BetreiberInnen. Sie müssen in der Lage sein, die Programmdurchführung an die jeweilige Zielgruppe adäquat anzupassen, die Einweisung der SchülerInnen und LehrerInnen zu Beginn fachgerecht und vollständig durchzuführen, eine professionelle und sichere Betreuung an allen Elementen im Gesamtverlauf zu gewährleisten und gegebenenfalls in der Lage zu sein, Evakuierungs- und Rettungsmaßnahmen sachgemäß durchzuführen. Auf diese Kompetenzen muss sich die begleitende Lehrperson verlassen und berufen können. Die Lehrperson wird als Aufsichtsperson definiert und muss an der Seilgarteneinschulung teilgenommen haben. Sie kann freiwillig Aufgaben vom Betreuungsteam übernehmen, soweit sie sich dazu in der Lage sieht. Rettungskompetenz ist von ihr nicht gefordert.

Die Programme im HSG müssen im schulischen Kontext so durchgeführt werden, dass die physische und psychische Unversehrtheit aller TeilnehmerInnen an erster Stelle steht. Das schließt die Überprüfung der körperlichen, disziplinären und psychischen Eignung der SchülerInnen durch kompetente Betreuer ein. Auf Verstöße von SchülernInnen gegen Sicherheitsregeln muss das Betreuungspersonal adäquat reagieren, eventuell sogar die jeweiligen Personen ausschließen.

Trotz dieser zahlreichen, umfassenden und detaillierten Sicherheitsvorkehrungen geschehen nach wie vor Unfälle in Hochseilgärten, die meisten davon wären vermeidbar. Diesem Thema widmen sich die beiden folgenden Abschnitte.

2.3 Unfälle in Hochseilgärten

Nun stellt sich die Frage, in welcher Häufigkeit Unfälle auftreten und welche Ursachen ihnen zu Grunde liegen. Das Hauptproblem für die Beantwortung dieser

Fragen liegt in der nicht standardisierten oder unkoordinierten Dokumentation der Unfälle und darüber hinaus im Umstand einer nicht eruierbaren Dunkelziffer von Unfällen oder problematischen Vorfällen in HSG⁷, die gar nie dokumentiert wurden. Auf der Website von www.ropescourse-forum.de finden sich zahlreiche Protokolle von Unfällen aus den Jahren 2008 bis 2015, die allerdings auf freiwilliger Publikation beruhen. Zusätzlich umfasst eine Unfallstatistik der Siebert Consulting Group aus dem Jahr 2010 insgesamt 32 Unfälle aus Deutschland, Österreich und Italien seit dem Jahr 2000.

Aus der Tabelle geht hervor, dass es von den 32 Unfällen zu 3 Todesfälle und zu 20 Schwerverletzungen kam. Der geringere Anteil der (Leicht-)Verletzungen ist kein Argument für die Gefahr von schwereren Verletzungen. Vielmehr entspricht es der statistischen Wahrscheinlichkeit, dass geringfügigere Verletzungen weniger dokumentiert werden.

Aus wissenschaftlicher Sicht wird der in dieser Arbeit oft verwendete Begriff Gefahr wie folgt definiert: „Unter einer Gefahr versteht man einen Zustand, bei dem auf Grund tatsächlicher Umstände die Wahrscheinlichkeit des Eintritts eines schädigenden Ergebnisses besteht“ (MüKo-StGB/Erb, 2. Auflage München 2011, § 34 Rn. 58.).

⁷ Schon im Februar 2008 fragt ein Mitglied des Ropes Course Forums, ob es Statistiken über Unfallzahlen auf ropes courses gäbe. In seiner Erwiderung nennt W. Siebert zwei Quellen, auf die heute leider kein Zugriff mehr möglich ist. Seltsam mutet es an, dass die ERCA solche Statistiken hat, aber nur ihren Mitgliedern bzw. gegen Entgelt zukommen lässt. W. Siebert schreibt weiter in seiner Antwort: „Aber die Dunkelziffer ist enorm. Daher gibt es auch keine Statistik, nur sehr lückenhafte Aufzählungen. Mir werden und wurden laufend Unfälle bekannt, die mir persönlich zugetragen werden, und die in keiner Statistik aufscheinen.“ (www.ropescourse-forum.de) Wie weit sich diese Situation seither verbessert hat, war mir nicht zugänglich.

2.4 Unfallstatistik 2000-2010 für Österreich, Deutschland und Südtirol

In der folgenden Tabelle wird eine Unfallstatistik wiedergegeben, wie sie aus Zeitungsartikeln, der ERCA-Unfallforschung und persönlichen Erfahrungen bzw. Erfahrungsberichten aus erster Hand rekonstruiert werden konnte (Siebert 2010: 2).

Unfall Nr.	Land	Jahr	Vorgang	Folgen	Alter (E=Erwachsenen)	System	Kommentar
1	A	2000	Trennung von Gurt und Sicherungssystem (schlingen)	Tot	12	Einzelkarabiner	Bis heute ist nicht geklärt, ob der Karabiner überhaupt geschlossen war. Kein 4-Augenprinzip.
2	A	2000	Absturz beim Abseilen	Schwer verletzt	E	Achter in Einhängeschlaufe	Mangelhafter Gegencheck: durch Trainer übersehen.
3	D	2007	Kompletttaushängung	Tot	11	Selbstsicherung	
4	A	2007	Kompletttaushängung	Schwer verletzt	E	Selbstsicherung	Beim Umhängen ausgehängt und abgestürzt
5	A	2007	Trennung von Gurt und Sicherungssystem (schlingen)	Schwer verletzt	E	Bandschlinge	Schlinge gerissen, wahrscheinlich mindere Qualität (Fälschung?)

Unfall Nr.	Land	Jahr	Vorgang	Folgen	Alter (E=Erwachsenen)	System	Kommentar
6	A	2007	Absturz auf Zip-Line	Schwer verletzt	E	Seilverlängerung mit Shunt	Ungeeignete Verbindung
7	D	2007	Kompletttaushängung	verletzt	E	Selbstsicherung	
8	D	2008	Trennung von Gurt und Sicherungssystem (schlingen)	Schwer verletzt	11	Selbstsicherung	Ein Azubi hingte wahrscheinlich falsch ein. Kein 4-Augenprinzip.
9	A	2008	Kompletttaushängung	Schwer verletzt	9	Selbstsicherung	
10	D	2008	Stahlseil gerissen von Abseilsystem	Schwer verletzt	12	Automatisches Ablass-System	Gerissen nicht auf so hohe Durchlaufzahlen ausgelegt
11	D	2008	Trennung von Gurt und Sicherungssystem (schlingen)	Schwer verletzt	13	Automatisches Ablass-System	Nicht eingehängt und gesprungen
12	D	2008	Unbekannt	Schwer verletzt	E (40)	Automatisches Ablass-System	Unbekannt
13	A	2008	Trennung von Gurt und Sicherungssystem (schlingen)	Verletzt	11	In Plastikschnalle am Gurt eingeschlaucht, gerissen	Nicht verwechslungsfreier Gurt Kein 4-Augenprinzip
14	A	2008	Fangnetz	Schwer verletzt	E	Fangnetz	Stürze in Fangnetze sind gefährlich

Unfall Nr.	Land	Jahr	Vorgang	Folgen	Alter (E=Erwachsenen)	System	Kommentar
15	D	2008	Kompletttaushängung	Verletzt	13	Selbstsicherung	Unbekannt
16	D	2008	Kompletttaushängung	Schwer verletzt	E	Selbstsicherung	
17	D	2008	Kompletttaushängung	Schwer verletzt	13	Selbstsicherung	
18	A	2008	Absturz bei Übung	Verletzt	E	Grigri	Keine Panikschaltung, Rettungsübung
19	A	2009	Trennung von Gurt und Sicherungssystem (schlingen)	Schwer verletzt	E	Mit Stahlseilschlinge in Zip Line Rolle eingehängt	Drahtseilschlinge gerissen, Ursache unbekannt
20	I	2009	Kompletttaushängung	Verletzt	9	Selbstsicherung	Trotz optimaler Betreuung selbst ausgehängt.
21	D	2009	Kompletttaushängung	Verletzt	9	Selbstsicherung	Unbekannt
22	D	2009	Absturz	Schwer verletzt	E	unbekannt	Unbekannt
23	A	2009	Trennung von Gurt und Sicherungssystem (schlingen)	Verletzt	E	Nicht verwechslungsfreies Selbstsicherungsset	Naht gerissen Im Zuge einer Ausbildung falsch eingehängt
24	A	2009	Trennung von Gurt und Sicherungssystem (schlingen)	Schwer verletzt	9	Nicht verwechslungsfreies Selbstsicherungsset	Klettersteigset, das eine Fälschung ist. Kein 4- Augenprinzip

Unfall Nr.	Land	Jahr	Vorgang	Folgen	Alter (E=Erwachsenen)	System	Kommentar
25	D	2009	Trennung von Gurt und Sicherungssystem (schlingen)	verletzt	12	Toprope (Kistenklettern)	Karabiner nicht zugeschraubt oder ausgehängt
26	A	2007	Kompletttaushängung	Schwer verletzt	E (35)	Selbstsicherung	
27	A	2007	Kompletttaushängung	Schwer verletzt	9	Selbstsicherung	
28	A	2008	Unbekannt	Schwer verletzt	E (26)	unbekannt	http://www.st.rotekruz.at/4099.html
29	D		Unbekannt	Tot			
30	D	2010	Kompletttaushängung	Schwer verletzt			
31	D	2010					
32	D	2010		Schwer verletzt	E (22)		
33	D	2010					
34	A	2015	mit Kopf im Seil verfangen	verletzt	11	unbekannt	

Tabelle 2: Unfallstatistik; Siebert 2010

Unfall Nr.	Land	Jahr	Vorgang	Folgen	Alter (E=Erwachsenen)	System	Kommentar
1	A	2016	In Y-Verbinder gestürzt	bewußlos	Kind	Selbstsicherung	Vom Vater gerettet

2	A	2015	Seilbremse nicht eingehängt	Schwer verletzt		Selbstsicherung	Primärbremse nicht eingehängt
3	CH	2011	Seilbremse versagt	Schwer verletzt		Steile Zipline, Bremse versagt	Keine Notfallbremse
4	D	2016	Absturz	verletzt		Selbstsicherung	
5	D	2016	Seilriß	verletzt		Seil an umlenken gerissen,	Backup auch versagt
6	A	2017	Seilbremse versagt	Schwer verletzt		Fremdsicherung, Sicherung per Hand	Keine Notfallbremse
7	L ux	2017	Absturz aus 10 m Höhe	Schwer verletzt	10		Absturz aus 10m Höhe, Kind war jünger als angegeben

Tabelle 3: Erweiterung der obigen Daten (Mail Siebert 2020)

Die Analyse der Daten zeigt 41 Abstürze auf Hochseilgärten, von denen 31 aus den Jahren 2007-2010 stammen. Zwei Fälle wurden vor diesem Zeitraum registriert, was einerseits für ein erhöhtes Sicherheitsbewusstsein spricht, andererseits aber auch ein Zeichen für den anhaltenden Boom von HSG darstellt. Die Daten wurden mit der ERCA-Unfallstatistik abgeglichen (Siebert 2010: 3).

Siebert (2010) analysiert die Statistik wie folgt:

„Die Dunkelziffer ist enorm, da Unfälle, die von der Polizei bzw. Staatsanwaltschaft eingestellt werden bzw. wo niemand Anzeige erstattet, nur zufällig registriert werden.“

Hochseilgartenunfälle werden oft als Kletterunfälle eingeschätzt – „selber schuld“, wozu auch die Haftungsverzichtserklärungen beitragen.

Die Dunkelziffer beträgt mindestens 100 %, das bedeutet, auf 1 registrierten Unfall kommt 1 nicht registrierter. Das ergibt sich aus meiner Erfahrung, dass mehr als die Hälfte der mir bekannten Unfälle nicht bei der Erca registriert sind oder nur nach meiner Information registriert sind.

Ein Freund, der neben einem großen Hochseilgarten wohnt, erzählt, dass in der letzten Zeit „immer wieder“ die Rettung da ist. Aus diesem Hochseilgarten ist aber nur ein Unfall bekannt.“

Es kristallisieren sich 3 wesentliche Gruppen von Unfällen heraus:

Typ	Verhinderung
1. Trennung von Gurt und Sicherungssystem (schlingen)	Vieraugenprinzip bei jedem Einstieg einer Person. Weiters: Verwechslungsfreie Systeme (keine Gummiringerl usw.)
2. Komplettaushängung mit Absturz	Nur durch kontinuierliche Systeme zu verhindern
3. Riss oder Bruch von kritischen Teilen	Redundanz, gewissenhafte Wartung

Tabelle 4: Drei wesentliche Gruppen von Unfällen

Im Folgenden werden fünf Strategien aufgezeigt, die dabei helfen sollen Unfälle zu vermeiden bzw. die Wahrscheinlichkeit eines Vorfalls zu vermindern.

1. Abstürze durch Komplettaushängung können nur durch kontinuierliche Systeme verhindert werden. In diese Kategorie fallen auch Systeme mit kommunizierenden Karabinern. Auch die beste Betreuung kann das nicht leisten.

2. Nur verwechslungsfreie PSA verwenden: Gurte mit tragenden Schlingen, ohne Gummiringerl, Klettverschlüsse usw., direkt eingeschlaufte Sets ohne Klettverschlüsse, keine Karabiner, und wenn, dann zwei gegengleich eingehängt.

3. Bergsportmaterial redundant einsetzen.

4. Kein Einstieg in den Ropes Course ohne Vieraugencheck.

5. Obwohl die EN 15567 für Seilgärten nur eine Überprüfung der Konstruktion vorschreibt, wird eine Überprüfung des Betriebskonzeptes durch eine Inspektionsstelle mit Erfahrung im Betrieb von Seilgärten dringend empfohlen.“ (Siebert 2010:3)

Mit 14 Kompletttaushängungen und 9 Trennungen von Gurt und Sicherheitssystem führen diese Unfallvorgänge die Statistik an. Auch Abstürze ins Fangnetz sind nicht stets ungefährlich.

Bei den Ursachen stehen ungenügende Anweisungen bzw. Betreuung und das fehlende 4-Augen-Prinzip neben Materialfehlern im Vordergrund. Durch die BenutzerInnen selbst verursachte Unfälle bilden zumindest in dieser Statistik eine kleine Minderheit. Die Statistik enthält keine Angaben über die grundsätzliche Qualität der jeweiligen Seilgärten. Weitere Details sind der Risikoanalyse von Siebert (2010) zu entnehmen, die erfahrungsbasiert erstellt wurde.

Die Tabelle *Internationale Unfallstatistik* (siehe Anhang) enthält insgesamt 19 Unfallereignisse, chronologisch geordnet vom 22.07.2015 bis rückläufig zum 21.05.2008. Je länger zurückliegend die Ereignisse sind, umso seltener sind die Presselinks noch vorhanden, die über den jeweiligen Unfall berichteten. Deshalb konnten nicht alle der auf der Website *ropescourse-forum.de* angegebenen Ereignisse aufgenommen werden. Ebenfalls nicht aufgenommen wurden Unfälle, die derart anonymisiert dokumentiert wurden, dass weder Ort noch Zeit und z.T. auch nicht die Verlaufsform des Unfalls eruierbar waren⁸. Dass von den 19 hier aufgenommenen Unfällen etwa acht bis neun, also nahezu die Hälfte als *ungeklärt* hinsichtlich ihrer jeweiligen Ursache gelten, kann mehrere Gründe haben. Zum einen datieren die meisten Protokolle zeitnah zum jeweiligen Geschehen, sodass noch kein Ergebnis der recherchierenden Stellen vorliegen kann; und eine konsequente

⁸ Walter Siebert schreibt dazu im oben angeführten Forum unter dem Titel „ETHIK“: „Es gibt öffentliche Foren, Blogs, Gästebücher. Dort beobachtet man ein Verhalten, das in einschlägigen ethischen Codes als verpönt gilt: Kollegen / Kolleginnen öffentlich zu kritisieren bzw. deren Anlagen schlechtzumachen. Ich bin dafür, dass Kritiken so angebracht werden sollen, dass man nicht erkennt, welcher Seilgarten betroffen ist. Gleichzeitig soll eine Information an den Betroffenen gehen. Dennoch sollen hier öffentlich bekannte Unfälle analysiert und Vermeidungshinweise diskutiert werden. Es ist ein sehr schmaler Grat, den man aber mit Achtsamkeit durchaus bewältigen kann.“ – Meiner Meinung nach sollte hier eher unterschieden werden zwischen 1) Schwächen oder potentiellen Gefahrenmomenten, die an einem konkreten HSG auffällig sind und 2) tatsächlich nachgewiesenermaßen stattgefundenen Unfällen, egal, ob sie publik wurden oder nicht. Im ersten Fall ist Rücksichtnahme gegenüber der Sportstätte bei gleichzeitig gegebenem Feedback akzeptabel. Im zweiten Fall sollte allerdings absolute Offenheit herrschen. Sonst werden die Dunkelziffern nie verringert werden.

Nachverfolgung der gezeitigten Untersuchungsergebnisse scheint einfach nicht zu passieren bzw. liegt nicht dokumentiert auf. Weiters besteht aus geschäftlich nachvollziehbaren – wenn auch nicht unbedingt moralisch akzeptablen – Gründen nicht immer Interesse der jeweiligen Betreiber von HSG in Sachen Transparenz und Aufklärung. Und drittens mag die Grauzone zwischen Unfallgründen, die in die Verantwortung der Betreiber fallen und jenen, die die Benutzer der HSG selbst zu verantworten haben, ja wirklich recht breit sein.

Der Versuch, mögliche Unfallursachen zu systematisieren, wird von der Schwierigkeit begleitet, dass bei Unfällen aller Art die übliche Unterscheidung zwischen technischem Gebrechen und menschlichem Versagen problematisch ist. Ein nicht dem technischen *state of the art* entsprechend eingerichteter HSG wird, was die Verlaufsform möglicher Unfälle betrifft, zwar zu technisch bedingten Problemen führen. Gleichwohl geht er auf das menschliche Versagen jener zurück, die entweder als HerstellerIn und/oder als BetreiberIn solcher HSG die fachlich gestützten geltenden Normen nicht eingehalten haben. Der Einfachheit halber kann man jedoch trotzdem zwischen technischen Ursachen, wo der Unfall auf technischen Gegebenheiten beruht und den menschlichen Ursachen, wo in der Kommunikation und Betreuung Fehler auftreten differenzieren. Bei letzteren ist es natürlich angebracht, die Verantwortungslast sehr unterschiedlich zu verteilen. Es macht hier einen wesentlichen Unterschied, ob etwa ein Guide die vorgesehene Einweisung nicht bzw. nicht eindringlich genug oder für die Zielpersonen nicht in geeigneter Form durchführt; ob er keine oder nur mangelhafte Kontrollen darüber durchführt, ob seine Anweisungen auch korrekt umgesetzt wurden oder ob HSG-BenutzerInnen allen Anweisungen zum Trotz, aus Unaufmerksamkeit oder aus Leichtsinn und mangelnder Disziplin Fehler begehen.

Eine weitere verantwortliche Person ist bei Hochseilgartenbesuchen durch Schulen der von der Schulleitung für die Schulveranstaltung vorgesehene *fachliche Leiter* samt dessen *geeigneten Begleitpersonen*. Seine Hauptverantwortung liegt zunächst in der Wahl eines speziell für SchülerInnen konzipierten HSG (s. *Kriterienkatalog für den Bau und Betrieb von schülergerechten Seilgartenanlagen*). Weiters sollte er den SchülerInnen vor Besuch des HSG den erlebnispädagogischen Zweck des Besuchs vermitteln und sie auf einen besonders

teamorientierten Umgang untereinander einstimmen. Dass dies – wenn überhaupt – nur unzureichend geschieht, wird im empirischen Teil dieser Arbeit deutlich.

2.5 Ursachen für Unfälle in Hochseilgärten

In der folgenden Tabelle werden mögliche Ursachen für Unfälle in Hochseilgärten wiedergegeben. In der bestehenden Literatur existiert keine einheitliche Quelle, die sämtliche Unfälle in Hochseilgärten und ihre Ursachen auflistet und so über Sicherheitsrisiken informieren könnte. Mithilfe von Internetforen (z.B. www.ropescourse-Forum.at) und anderen Quellen (Siebert 2010) wurden die Unfälle systematisiert und die Ursachen zugänglich gemacht. Die Grundlagen für die Systematisierung bildeten einerseits die Kategorisierung in technische und menschliche Ursachen des jeweiligen Unfalls, da dies unterschiedliche Konsequenzen für Präventionsansätze nach sich zieht. Weiters wird unterschieden, ob die jeweilige Unfallursache sichtbar/bekannt war, d.h. ein Unfall vorhersehbar gewesen sein hätte können. Diese Unterscheidung ermöglicht ebenfalls systematische Empfehlungen für eine Verringerung möglicher Risiken: Wenn Unfallursachen vorhersehbar sind, können die entsprechenden Sicherheitsmängel zukünftig überwacht werden. Sind sie nicht vorhersehbar, ist systematische Beobachtung und Risikoeinschätzung schwieriger.

Die Kategorisierung in menschliche und technische Ursachen ermöglicht es, den Fokus der Prävention auf entweder Schulung oder technische Ausrüstung/Ausstattung zu legen und somit effizientere Maßnahmen zu ergreifen.

	TECHNISCHE URSACHEN	MENSCHLICHE URSACHEN
vorhersehbar	<ul style="list-style-type: none"> - Nicht den zertifizierten Standards entsprechende Anlage; - veraltetes oder den aktuellen Standards nicht entsprechendes Material 	<ul style="list-style-type: none"> - mangelnde Kontrolle der technischen Einrichtungen; - mangelnde Schulung des Personals; - mangelnde oder nicht zielgruppengerechte Einweisung durch das Personal; - mangelnde Kontrolle der BenutzerInnen durch das Personal - mangelnde Betreuung während der Benutzung - <i>mangelnde Vorbereitung auf etwaige Unfälle (Rettung, Feuerwehr usw.)</i> - <i>mangelnde Vorbereitung der SchülerInnen durch das Lehrpersonal („fachl. Leiter“)</i> - <i>undiszipliniertes Verhalten der SchülerInnen</i>
Graubereich	<ul style="list-style-type: none"> - Materialermüdung aller Art, die bei entsprechender Kontrolle hätte u.U. entdeckt werden können - bereits kritisierte Schwächen geltender Sicherheitsstandards 	<ul style="list-style-type: none"> - fehlende Aufmerksamkeit der BenutzerInnen - Ungeschicklichkeit in der Handhabung der Sicherungen - <i>zu ehrgeiziges Verhalten von TeilnehmerInnen (Überschätzung der eigenen Fähigkeiten, Möglichkeiten,</i>

	TECHNISCHE URSACHEN	MENSCHLICHE URSACHEN
		<i>Kondition)</i>
nicht vorhersehbar	<ul style="list-style-type: none"> - nicht erkennbare Materialermüdung - Unfallgeschehen trotz aller eingehaltener ERCA-Normen (neue Erfahrungen) - plötzlicher Wetterumschwung 	<ul style="list-style-type: none"> - plötzlich auftretende gesundheitliche Probleme (Panik, Schwindel, Herzinfarkt, epileptischer Anfall usw.)

Tabelle 5: Systematik möglicher Unfallursachen

Die hier kursiv hervorgehobenen Unfallursachen stehen im Zentrum der folgenden empirischen Analysen und werden im empirischen Teil noch ausführlicher behandelt. Es handelt sich dabei um Unfallursachen, die von den InterviewpartnerInnen angesprochen wurden bzw. in direktem Zusammenhang mit in den Interviews erwähnten Situationen oder Aspekten stehen. Durchwegs handelt es sich um menschliches Versagen, da nur dieses aus der Sicht der TeilnehmerInnen an einem HSG-Besuch beeinflussbar ist. Über technische Mängel oder fehlerhafte Anleitungen etc. kann hier keine Auskunft gegeben werden, da das Datenmaterial einer qualitativen Erhebung keine Schlüsse zulässt, die über die individuellen Erfahrungen hinausgehen.

In den folgenden Kapiteln werden einerseits Theorien und Ansätze dargestellt, die hinter der Beliebtheit und der grundsätzlichen Idee von HSG stehen; sowie nach einer Analyse von medialen Darstellungen von HSG die Erfahrungen und Kenntnisse von Lehrpersonen rekonstruiert, die mit ihren SchülerInnen im Kontext einer Lehrveranstaltung bereits HSG besucht haben. Dies erfolgte in einem qualitativ-zyklischen Forschungsprozess.

3 Forschungszugang und Forschungsorganisation

Den Fragen nach Gründen für Sicherheitsrisiken beim schulischen Besuch von HSG und der Rolle, die die Kommunikationswege zwischen Schulen, Ministerium, LehrerInnen und SchülerInnen dabei spielen, wurde im Zuge eines qualitativen Forschungsdesigns nachgegangen. Die leitenden Forschungsfragen waren:

- Was sind mögliche Ursachen für Unfälle in HSG im Rahmen eines Schulausflugs?
- Welche Maßnahmen können einen unfallfreien Hochseilgartenbesuch ermöglichen?
- Welchen Beitrag sollen die einzelnen Lehrkräfte und das System Schule zum Besuch eines Hochseilgartens leisten?
- Welchen Stellenwert besitzen Kommunikationen zwischen den beteiligten AkteurInnen?

3.1 Das Forschungsdesign

In der Fachliteratur wird der Begriff Forschungsdesign als „Vorgang empirischer Überprüfung theoretischer Hypothesen“ (Atteslander, 2010: 49) verstanden. Dem schließen Ebster und Stalzer an, dass die empirische Untersuchung der Überprüfung aufgestellter Hypothesen dient (Ebster/Stalzer: 2017).

Um das Gelingen des Forschungsprojektes zu gewährleisten wurde nun zunächst ein Forschungsdesign erstellt. Dieses orientierte sich an den Phasen des Forschungsprozesses nach Froschauer und Lueger (2003). Folgende Faktoren waren dabei von Bedeutung:

- (a) das unentwegte Ineinandergreifen von Erhebung und Interpretation;
- (b) die permanente Reflexion des Forschungsstandes auf inhaltlicher und methodischer Ebene;
- (c) die Abgrenzung von klaren Lehrbuchmethoden zugunsten einer flexiblen und variablen Gestaltung der Erhebungs- und Interpretationsverfahren;

(d) die permanente sorgfältige Überprüfung und Modifikation der vorläufigen Ergebnisse;

(e) die laufende Erstellung von vorläufigen Textanalysen (Froschauer/Lueger 2003: 28ff).

Die Planungsphase

Da sich qualitative Feldforschung nicht in allen Einzelheiten im Voraus planen lässt, wird das Forschungsdesign nicht im engeren Sinne festgelegt. Die Offenheit innerhalb der Planung erlaubt es, im Zuge des Forschungsprozesses die soziale Dynamik zu verstehen und empfänglich für Neues zu sein. Erst im Forschungsverlauf wird klar, welche Fragen überhaupt sinnvoll gestellt werden können. Diese erste Forschungsphase dient der Herstellung von Lernpotentialen und günstigen Rahmenbedingungen, um Lernchancen möglichst intensiv nutzen zu können (Froschauer/Lueger 2003).

Die Orientierungsphase

Da die Entscheidung über das zu beforschende Feld noch nicht in allen Details getroffen war, wurden zunächst Internetrecherchen zu strukturellem Aufbau des zu beforschenden Feldes (Organisation des Bildungssystems, Lehrpläne von Schulen, die in das Forschungsinteresse fielen,...) einerseits und Fakten zum Thema Sicherheit in Hochseilgärten (einschlägige Fachforen, Herstellerinformationen,...) andererseits gesammelt.

Um ein umfassendes Spektrum der relevanten Handlungsmuster in forschungsrelevanten sozialen Situationen herauszufinden, wurden Feldzugänge gemäß dem theoretical sampling nach Glaser/Strauss (1998) gesucht. Ziel war, möglichst unterschiedliche Personen innerhalb des Forschungsfeldes zu finden, wobei zwei Entscheidungsprinzipien maßgeblich erschienen: Daten bzw. Personen sollten mit hoher Wahrscheinlichkeit 1.) die bisherigen Annahmen widerlegen und 2.) die bisherigen Ergebnisse bestätigen (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 29f). Zur Wahrung der wissenschaftlichen Integrität wurde von der Befragung nahe stehender Personen aus dem eigenen beruflichen oder privaten Umfeld abgesehen.

Forschungsinstrument:

Der Autor dieser wissenschaftlichen Arbeit entschied sich für eine qualitative Datenerhebung, dem leitfadengestützten Experteninterview. Durch diese Methode kommt es erstens zu einem freien, flüssigen und themenfokussierten Gespräch und zweitens kann der Leitfaden je nach Interviewpartner angepasst werden, um qualitativ hochwertige Ergebnisse zu erhalten.

Die Zielgruppe der Interviewpartner besteht aus Experten passend zu dem vorgegebenen Thema, wobei nicht die Person selbst sondern dessen Handlungsweisen und Perspektiven im Vordergrund stehen (Flick, 2009).

Demnach wurden 6 LehrerInnen mittels Leitfadeninterviews befragt. Die Interviews wurden, nach Einwilligung durch die Befragten, auf Tonband aufgezeichnet und in weiterer Folge transkribiert. Da einerseits der Fokus im Auswertungsprozess nicht auf die Organisation von Sprache gerichtet war und es sich bei den befragten Personen um Experten in dieser Materie handelt, schien übertriebene Genauigkeit in diesem Fall der Transkription nicht gerechtfertigt. Es wurde für die Interpretation der Interviews die Themenanalyse nach Froschauer/Lueger 2003 gewählt (siehe Kapitel 8.1).

Der Leitfaden für die Interviews umfasste 17 Fragen:

1. Bitte beschreiben Sie den Unterschied zwischen einem Klettergarten, einem (Hoch-) Seilgarten und High Elements.
2. Wie gelangen Sie an die Informationen über einen HSG, den Sie besuchen wollen?
3. Waren Sie schon auf einem HSG? Auf welchem? Wie oft? Wie waren Ihre Erfahrungen bezgl. Sicherheit, Betreuung?
4. Planen Sie für die kommende Saison einen Besuch? Wo?
5. Welche Kriterien sind Ihnen bei der Auswahl wichtig?
6. Wäre für Sie eine Checkliste hilfreich, die Sie vorher an den Betreiber schicken?

7. Sagt Ihnen ERCA etwas, und wenn ja, was?
8. Beschreiben Sie bitte die schulinternen Kommunikations- bzw. Informationswege.
9. Welche Kommunikationsmittel stehen für den Austausch zwischen LehrerIn und Ministerium zur Verfügung?
10. Erläutern Sie bitte den Unterschied zwischen Rundschreiben und Erlass.
11. Können Sie bitte kurz beschreiben, wie (und ob) Sie die Homepage des Unterrichtsministeriums einschätzen / kennen.
12. Beschreiben Sie bitte aus Ihrer Sicht die rechtliche Situation für den Besuch von HSG mit Schulklassen.
13. Welche Möglichkeiten und Mechanismen haben Sie als LehrerIn bzw. welche Werkzeuge verwenden Sie, um sich rechtlich abzusichern?
14. Pflegen Sie Erfahrungsaustausch mit Fach-KollegInnen innerhalb / außerhalb Ihrer Schule?
15. Wie weit binden Sie die Eltern in die Entscheidung über HSG ein?
16. Wie weit binden Sie Ihre SchülerInnen ein?
17. Sind Ihnen Unfallverläufe bei HSG bekannt? Wenn ja, welche Konsequenz hat das für Sie bei Ihrer HSG-Auswahl und Vorbereitung?

Stichprobe und forschungsethische Grundlagen

Da es in dieser Arbeit auch darum ging herauszufinden, wie die Vorgaben des Ministeriums bei der Lehrerschaft rezipiert, beziehungsweise wie diese Vorgaben umgesetzt werden, wurde der Kreis der zu befragenden LehrerInnen wie folgt festgelegt: LehrerInnen, die an höher bildenden Schulen oder in der AHS Oberstufe mit ihren SchülerInnen schon einmal in einem Hochseilgarten waren, beziehungsweise diese planen. Kontaktaufnahme erfolgt durch persönliche Kontakte an unterschiedlichen Schulen. Der Forschungsethik entsprechend wurden in der Arbeit alle Personen anonymisiert und die Namen in den Transkripten geändert.

Die hier dargestellten Ausführungen orientieren sich am Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und an den Ethik- und Qualitätsgrundsätzen

des Wiener Institutes für Soziologie (soziologie.univie.ac.at 2015). Diese Forschungsarbeit strebt nach wissenschaftlicher Integrität und bestmöglicher Objektivität. Um dies zu erreichen werden Vorannahmen, Arbeitsgebiet, Wissenstand und Methoden bestmöglich dargelegt.

Diese Arbeit wurde von keinen externen Quellen finanziert da die Forschung im Rahmen des Masterstudiums an der Universität Wien durchgeführt wurde. Es wird festgehalten, dass diese Arbeit keinerlei beratende Intentionen verfolgt. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass sich aufgrund der Ergebnisse doch verwertungsrelevante Dimensionen erschließen.

Die Anonymisierung aller Daten wurde zugesichert und umgesetzt, ebenso wie die Sicherstellung, die Ergebnisse vor Missbrauch zu schützen. Erkenntnisse werden nur unter Wahrung des Rechtes auf Schutz vertraulicher Aufzeichnungen der wissenschaftlichen Gemeinschaft zugänglich gemacht. Es werden keine anderen als die angegebenen Quellen verwendet und Urheberrechte beachtet.

Es durfte Personen, die als Beobachtete oder Befragte im Forschungsprojekt einbezogen wurden, daraus kein Nachteil erwachsen. Die Einwilligung und das Einverständnis der beforschten Personen und Organisationen, die zu diesem Zweck ausführlich über Ziele und Methoden dieser Arbeit informiert wurden, wurde vorausgesetzt. Prinzipiell gilt für alle Beteiligten am Forschungsprozess Schweigepflicht über alle persönlichen Daten und Informationen, die durch und über das Forschungsfeld gewonnen werden.

3.2 Methodische Umsetzung

Die Erhebung der Daten für den qualitativen Forschungsprozess fand in einer zyklischen Herangehensweise statt. In einem ersten Schritt wurden relevante und interessante Themenkomplexe aufgearbeitet, indem mediale Selbstdarstellungen von Hochseilgärten analysiert und in Zusammenhang mit den Forschungsfragen gebracht. Nach dieser ersten Phase der Datengenerierung folgte ein Schritt ins Feld in der Form von Interviews mit Lehrpersonen, die mit ihren Schulklassen bereits Hochseilgärten besucht hatten.

Interviewpartner

Um die Anonymität der interviewten Personen zu gewährleisten, wurde das Alter in 5-Jahres-Schritten angegeben. Bei der Bezeichnung der Schulen wurde die jeweils möglichst allgemein formulierte Schulbeschreibung gewählt. Die Unterrichtsgegenstände wurden hier so dargestellt, wie sie von den InterviewpartnerInnen bezeichnet wurden. Eine der befragten Personen konnte sich nicht mehr an die genaue Anzahl der HSG-Besuche erinnern.

Person	Geschlecht	Alter (J)	Lehrgegenstand	Schultyp	Anzahl der HSG-Besuche
1	W	30-35	Turnen und Geografie	HTL	2-3
2	W	30-35	KOKOKO	HAK/HASCH	4
3	M	35-40	Turnen und Mathematik	HTL	4
4	M	40-45	BWL und Betriebsführung	HAK/HASCH	3
5	W	30-35	Deutsch und Englisch	BHS	2
6	M	35-40	Deutsch und Französisch	HTL	4

Tabelle 6: InterviewpartnerInnen

Erhebungsmethode

Als Erhebungsmethode wurde eine Form des problemzentrierten Leitfaden-Interviews in Anlehnung an Witzel (2000) verwendet, welches eine Mischung aus einem narrativen und einem leitfadenorientierten Interview darstellt. Zwar wird ein Leitfaden entwickelt, jedoch soll dieser nur zur thematischen Orientierung dienen, da wie oben bereits kurz erwähnt ein freies Erzählen der Interviewten angestrebt werden soll.

Bei der Problemzentrierung geht es vor allem um die Konzentration auf ein gesellschaftliches Phänomen und welches Vorwissen bei den ForscherInnen vorhanden ist, das dann darauf folgend in den Leitfaden einfließt. Inwiefern der

Leitfaden das Interview beeinflusst, bleibt dem Interviewer überlassen und hängt vom jeweiligen Gesprächsverlauf ab.

Das problemzentrierte Interview versucht sich an den Untersuchungsgegenstand so gut wie möglich anzupassen indem entweder ein narratives, offenes Interview oder ein strukturiertes, leitfadengebundenes Interview angewandt wird. Auch Gruppendiskussionen sind eine mögliche Interviewform. Das problemzentrierte Interview ermöglicht auch eine Kombination mit anderen Erhebungsverfahren, wenn das Feld es verlangt. Da sich bereits die Organisation der Interviewtermine mit den einzelnen LehrerInnen als äußerst kompliziert herausgestellt hat, wurden außer den Interviews mit den Einzelpersonen keine weiteren Erhebungsmethoden realisiert.

Auswertung

Zur Auswertung der Interviews wurde zunächst die Themenanalyse (nach Froschauer/Lueger 2003) gewählt, da es nicht um das Herausarbeiten von Sinnzusammenhängen oder die Interpretation einzelner möglicher latenter Handlungsmotive geht sondern um manifeste Informationen von Fachleuten, in diesem Fall LehrerInnen, die im Zuge des Unterrichts Aktivitäten mit Schulklassen durchführen, die mittels der Themenanalyse herausgearbeitet werden konnten.

Da auch das System Schule in die Überlegungen einbezogen werden muss und sich im Verlauf der Untersuchungen herausstellte, dass nicht nur rein manifeste Inhalte sondern auch Faktoren aus der systemischen Umgebung die Prozesse rund um den Besuch eines Hochseilgartens beeinflussen, wurde die Analysemethode auf Elemente aus der Systemanalyse (Froschauer/Lueger 2003 bzw. Lueger 2010) ausgeweitet, um der systemischen Einbettung der Problematik in einen größeren Kontext gerecht zu werden. Vor allem der Komplex von Kommunikation, Informationsfluss und Handlungsoptionen kann vor einem systemischen Hintergrund besser verstanden werden.

Als empirische Daten, die für diese Masterarbeit herangezogen wurden, können auch unterschiedliche Textstellen aus Gesetzen gelten, wie sie im Kapitel 8 vorgestellt werden. Sie bilden die Basis und den Rahmen für Rezeption und Analyse der Prozesse rund um den Besuch eines Hochseilgartens. Auch Unfallstatistiken, Beschreibungen von Unfallhergängen, Analysen von Unfallursachen in

Hochseilgärten kamen als empirisches Material zum Einsatz. Sie dienen allerdings – wie die Gesetzestexte – eher der Setzung eines Rahmens und der Fundierung des Forschungsinteresses als dass sie einer statistischen oder qualitativen Analyse zugänglich gemacht wurden. Auf sie wird im Kapitel 5 Bezug genommen.

Doch bevor die empirischen Analysen und Schlussfolgerungen in den Kapiteln 6 bis 8 dargelegt und reflektiert werden, folgen noch theoretische Auseinandersetzungen mit Erlebnispädagogik sowie dem Stellenwert von Gefahr, Risiko und Abenteuer.

4 Warum überhaupt Hochseilgärten? – Erlebnispädagogik/outdoor education als theoretische Basis

Man muss sich diese Frage bzw. dieser Frage stellen. Denn nach dem abgeschmackten Motto „*Wer sich in Gefahr begibt, kommt darin um.*“ könnte angesichts des vermeintlichen oder wirklichen Gefahrenpotentials argumentiert werden, ein Besuch von Hochseilgärten müsse nicht angestrebt werden. Es bedarf also schon einer konzisen erziehungswissenschaftlichen Argumentation, positive Gründe *für* die Arbeit mit Jugendlichen in Hochseilgärten zu finden. Grundlage für eine Ausrichtung von pädagogischen Aktivitäten auf Erlebnisse, körperliche Erfahrungen sowie Selbsterfahrung in Extremsituationen ist die Erlebnispädagogik, die vor über 100 Jahren von Kurt Hahn (Klawe/Bräuer 2001) begründet und seither stetig weiterentwickelt wurde. Im folgenden Abschnitt wird eine kurze Reflexion dieser pädagogischen Richtung – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – wiedergegeben, um den Trend zu schulischen Aktivitäten in Hochseilgärten in einen größeren Zusammenhang zu bringen. Die theoretische Basis, auf der die Grundannahmen dieser Masterarbeit beruhen, wird kurz dargestellt.

Mit Kindern und Jugendlichen Hochseilgärten oder ähnliche Einrichtungen im Rahmen von Schulveranstaltungen bzw. schulbezogenen Veranstaltungen aufzusuchen, ist nicht allein mit allgemeinen Überlegungen des bewegungserziehlichen Unterrichts zu erklären oder gar zu rechtfertigen: Ausreichende Bewegung und sportliche Betätigung könnten im regulären Sportunterricht stattfinden, der lehrplanmäßig vorgesehen ist. Vielmehr speisen sich die wesentlichen Motive aus den reformpädagogischen Ansätzen der modernen Erlebnispädagogik. Die Kategorie der *Eigenverantwortung*, wie sie aus den Konzepten der Sozialpädagogik geläufig ist, wird in der Erlebnispädagogik um Kriterien wie etwa die *Wagnisbereitschaft* (vgl. Warwitz 2001) und deren charakterbildende Kraft ergänzt. Mittlerweile wird verstärkt Wert auf solche Erlebnisse, Wagnisse oder Risiko im Rahmen von schulischen Aktivitäten gelegt, Gissel und Schwier (2003: 7) sehen dies sogar als „inflationär“ an.

Die deutsche Bezeichnung, also *Erlebnispädagogik*, dieser pädagogischen Richtung rückt das *Erlebnis* ins Zentrum. Gemeint ist dabei das sich in der Psyche des Individuums einprägende, sich vom Alltag unterscheidende *Ereignis*, das mit starken Emotionen einhergeht, häufig im Gefühl der Gruppengemeinschaft eingebettet und meist auch mit großer Erinnerungsintensität gekoppelt ist (Knapp 2010). Der englische Begriff *outdoor* fokussiert hingegen vor allem den Begegnungscharakter mit der *Natur*, legt also im Unterschied zum psychologisch zentrierten *inneren* Erlebnis den Wert auf die von den Alltagsroutinen abweichende *äußeren* Bedingungen und auf das der urbanen Zivilisation entrückte und daher weitgehend unbekannte und deshalb Respekt abverlangende Environment, die eigenen Grenzen können getestet werden (vgl. LeBreton 1995).

In beiden Benennungen spiegelt sich das Moment des *Abenteuers* und aller damit verknüpften Assoziationen wider. Der pädagogische Aspekt liegt darin begründet, dass Erfahrungen, die in außeralltäglichem Kontext gemacht werden, die Fähigkeit fördern sollen, „bisheriges Verhalten zu reflektieren, neue Verhaltensweisen zu erproben und diese in den Alltag zu übertragen“ (Gissel/Schwier 2003: 218).

Neben dem Begründer der Pfadfinderbewegung, Robert Lord Baden-Powell (2004/1908) gilt als Stammvater der modernen Erlebnispädagogik unbestritten Kurt Hahn. Seine Konzepte und Ideen bilden die Basis für das moderne Verständnis von Erlebnispädagogik und den Ansatz der Integration von *Erlebnissen* in den schulischen Alltag. Sein pädagogisches Konzept wird nach einer allgemeinen Erläuterung der Pädagogik im Folgenden kurz umrissen.

4.1 Pädagogik und Erziehungswissenschaften

Die Pädagogik bzw. die Erziehung gilt als eine in der menschlichen Kultur fest verankerte wissenschaftliche Disziplin und befasst sich sowohl theoretisch als auch praktisch mit der Erziehung des Menschen (Meyers Lexikonredaktion, 2003: 5494). Bereits Immanuel Kant befasst sich mit der Entwicklung des Menschen und der dafür benötigten Bildung und meint „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung“ (Kant, 1802: 699).

Einen weiteren Standpunkt vertritt Gilsdorf (2004) der meint, dass sich mit Hilfe des Lernens, Entdeckens und des Forschens das Potenzial und Möglichkeiten jedes Einzelnen entwickeln.

Wissenschaftlich gesehen organisiert sich die Pädagogik sowohl durch Handlungs- und Berufsorientierungen als auch durch ihre Forschung, welche sich überwiegend mit Grundbegriffen der menschlichen Erziehung befasst. Des Weiteren werden in der Pädagogik diverse Teildisziplinen behandelt, die sich einerseits mit spezifischen Fragen und andererseits mit Antworten auf Zielsetzungen, Problemlagen und gesellschaftlichen Anforderungen beschäftigen. Die Pädagogik ist als Ganzes gesehen ein überaus komplexes Feld, das heterogene Themen wie Erziehung, Bildung und Sozialisation beinhaltet (Dörpinghaus/Uphoff, 2015).

In der Literatur gibt es widersprüchliche Aussagen wie die Begriffe Pädagogik und Erziehungswissenschaften zueinander stehen. Oftmals werden diese beiden Begriffe synonym verwendet und manchmal wird die Meinung vertreten, dass die Pädagogik von der Erziehungswissenschaft abgelöst wurde. Eine klar begründete Trennung ist innerhalb der Fachwelt kaum möglich (Fromm, 2015).

Um diese, vor allem im deutschsprachigen Raum stark diskutierte, Thematik zu klären, muss intensiv wissenschaftlich theoretisch gearbeitet werden, da bisher häufig unterschiedliche Ansätze genutzt werden (Xochellis, 1973). In einem Punkt ist sich die Fachwelt jedoch einig: die Pädagogik gehört eher der Geisteswissenschaft an, die Erziehungswissenschaft zählt dagegen eher zur Sozialwissenschaft (Dörpinghaus/Uphoff, 2015).

4.2 Kurt Hahn und die Anfänge der Erlebnispädagogik in der Schule

Sich aktiv mit dem Zusammenhang des pädagogischen Aspekts und der Betätigung von Jugendlichen im Rahmen von Erlebnissen zu beschäftigen ist kein neues Phänomen sondern wird bereits seit über einer Dekade thematisiert und praktiziert. Hahn, der aus einer großbürgerlichen Berliner Familie stammte, gründete gemeinsam mit dem letzten Reichskanzler der Monarchie, dem liberalen Prinzen

Max von Baden, nach dem Ersten Weltkrieg 1919/1920 das Internat Schloss *Salem*, wohl zunächst in der Absicht, eine neue geistige Elite in Deutschland heranzubilden. Sein damals neues pädagogisches Konzept lässt sich in den folgenden 7 Punkten („Die 7 Salemer Gesetze“) zusammenfassen:

- Erstes Gesetz
Gebt den Kindern Gelegenheit, sich selbst zu entdecken
- Zweites Gesetz
Lasst die Kinder Triumph und Niederlage erleben
- Drittes Gesetz
Gebt den Kindern Gelegenheit zur Selbsthingabe an die gemeinsame Sache
- Viertes Gesetz
Sorgt für Zeiten der Stille
- Fünftes Gesetz
Übt die Phantasie
- Sechstes Gesetz
Lasst Wettkämpfe eine wichtige, aber keine vorherrschende Rolle spielen.
- Siebtes Gesetz
Erlöst die Söhne reicher und mächtiger Eltern von dem entnervenden Gefühl der Privilegiertheit (https://www.jugendprogramm.de/bibliothek/medien/kurt-hahn/7_Salemer_Gesetze.pdf)

Für Hahn standen Aspekte der Erlebnispädagogik im Vordergrund, die sich auch heute noch im Zentrum dieser pädagogischen Methode finden: die individuelle *Erfahrung*, die das (Be-)Lehren ersetzt, sowie die *Erziehung durch die Gemeinschaft*, durch die soziale Kompetenz gelernt werden sollte (vgl. Sommerfeld 2001: 396). Nach Kurt Hahn sind „Erlebnisse [...] Bewusstseinsvorgänge, in denen der Mensch tief innerlich und ganzheitlich von der Sinn- und Wertfülle eines Gegenstandes ergriffen wird“ (Klawe/Bräuer 2001: 12). Im Zentrum seiner Überlegungen steht nicht das Naturerlebnis per se, sondern die individuellen Prozesse der Einzelnen im Gruppenkontext, die es ihnen gestatten, pädagogisch gestaltete, persönliche Schlüsselerlebnisse zu verinnerlichen und die neu erlernten Strategien künftig im Alltag umzusetzen.

Jeder Variante einer auf Gesundheit und Entfaltung aller physischen und psychischen Möglichkeiten der Jugendlichen hin orientierten Pädagogik gemeinsam ist eine gewisse an Aufgaben wachsende Herausforderung mit persönlichkeitsbildendem Anspruch. Neben den äußerst etatistischen, ganz am Gemeinwesen der Polis ausgerichteten Erziehungslehren Platons (Platon, *Politeia*; insbes. II.-IV. Buch) und Aristoteles‘ (Aristoteles, *Politiká*) sind es die in der

bürgerlichen Aufklärung entwickelten Ideen Jean-Jacques Rousseaus (1762) und Henry David Thoreaus (1854), in denen zivilisationskritische Ansätze formuliert werden und das freie Leben in und mit der Natur als *das Remedium* gegen Verweichlichung und übertriebene Luxusbedürfnisse verstanden wird. Unseren heutigen Vorstellungen einer modernen Erlebnispädagogik näher kommen die philosophischen und pädagogischen Ansätze von John Dewey (1916: 1938).

Der in der äußerst puritanischen New-England-Kultur aufgewachsene spätere Lehrer litt in seiner Jugend nach seinem Selbstzeugnis unter der autoritären Erziehung seiner Eltern und des pädagogischen Umfelds. Seine eigene Pädagogik ist von der Kombination demokratischer Werte mit einem erfahrungsbasierten, experimentierenden Unterricht (Dewey 1938) geprägt. Gemeinsam mit seiner ersten Frau Alice gründete er in Chicago die *laboratory school*, auf die sich später viele Reformpädagogiken berufen sollten. Auf ihn gehen der *Projektunterricht* und das Prinzip *learning by doing*⁹ zurück. Ein weiteres Anliegen war ihm die Entwicklung der *Trainingswissenschaft*.

4.3 Erlebnispädagogik im schulischen Kontext heute

Seit der Zeit Kurt Hahns hat sich die Erlebnispädagogik auf vielfältige Weise weiterentwickelt. Noch nie war sie im engeren Sinne eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, sondern vielmehr eine Methode, eine handlungsorientierte Form der Herangehensweise an pädagogische Fragen (vgl. Raithel et al. 2009: 209). Im 21. Jahrhundert besteht in der Erlebnispädagogik eine nahezu unüberblickbare Vielfalt an Phänomenen, die jedoch eines gemeinsam haben: Aspekte von sozialem, naturnahem und handlungsorientiertem Lernen sollen in einem Erlebnis integriert und so mit allen Sinnen individuell erfahrbar gemacht werden (vgl. Raithel et al. 2015: 209f). Die Erlebnispädagogik versteht sich nach Jörg Ziegenspeck (1996) als Alternative und Ergänzung zu traditionellen pädagogischen Ansätzen (Ziegenspeck 1996: 51). Hierbei stehen in der Erlebnispädagogik nicht nur risikoreiche *outdoor*-Aktivitäten zur Verfügung, auch *indoor* könnten SchülerInnen

⁹ In der community wird daher gerne der Scherz *learning bei dewey-ing* gepflegt.

und Jugendlichen im schulischen oder sozialarbeiterischen Kontext Erlebnisse geboten werden (vgl. Ziegenspeck 1996: 51).

Der Fokus von Erlebnispädagogik liegt jedoch stark auf dem Outdoor-Bereich, was auch durchaus im Sinne der Erfinder sein mag. Das Risiko und die Gefahr stehen jedoch im Gegensatz zu den Ansprüchen von Hahn oder Dewey hoch im Kurs (siehe unten), Erlebnisse werden immer häufiger als Wagnisse betrachtet, die zu einer starken Erfahrung und dadurch intensivem Erleben und Lernen führen, wie es schon Kurt Hahn forderte (Gissel/Schwier 2003: 213), doch konnte er noch nichts von Hochseilgärten und deren Popularität ahnen.

Die zentralen Merkmale, die Erlebnispädagogik kennzeichnen, haben sich seit den Zeiten Kurt Hahns kaum verändert. Heute zeichnen die Erlebnispädagogik fünf Merkmale aus, die wie folgt definiert werden können:

1. Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit,
2. Lernen in Situationen mit Ernstcharakter,
3. Gruppe als Lerngemeinschaft,
4. Erlebnischarakter und
5. das pädagogische Arrangement (Giessel/Schwier 2003: 217).

Boelmann et al. (2013: 29) sehen Erlebnispädagogik als eine Möglichkeit zur Verbesserung des Sozialverhaltens auffälliger SchülerInnen und als Chance, Störungen im Sozialverhalten auszugleichen. Zentral erscheint hier einerseits der Fokus auf die pädagogische Aufarbeitung der Erlebnisse (siehe auch unten) sowie – als eine der wenigen Quellen – die Sicherheit der SchülerInnen (Boelmann et al. 2013: 29).

Im Kontext von Schule, Lernen und Arbeit mit Jugendlichen dürfen die definierten pädagogischen Ziele von erlebnispädagogischen Interventionen nicht außer Acht gelassen werden, was einerseits manche Sportarten oder Erlebnisse von vornherein als ungeeignet ausschließt (siehe unten), andere – wie Hochseilgärten, aber auch z.B. Segeln – äußerst geeignet erscheinen lässt. Grundsätzlich werden „primär natursportlich orientierte Unternehmungen – zu Wasser zu Lande oder in der Luft“ (Ziegenspeck 2000: 183) unter Erlebnispädagogik subsumiert. Ziegenspeck (2000) richtet sich auch gezielt gegen den Terminus „Abenteuer-Pädagogik“, da ihm hier das Risiko und die Gefahr zu unmittelbar und unplanbar erscheinen. Risiko muss für

ihn minimiert werden (vgl. Ziegenspeck 2000: 184). Dem gegenüber steht Senninger (2000), der auf die Begriffe Abenteuer sowie Abenteuerpädagogik näher eingeht (siehe Punkt 4.4).

Dass es dennoch zu riskantem Verhalten der OrganisatorInnen und TeilnehmerInnen kommt, kann als ein Aspekt moderner Gesellschaften gesehen werden, denen die Lust am Risiko immanent zu sein scheint.

4.4 Abenteuer und Abenteuerpädagogik

Unter Abenteuer versteht man ein spannendes Erlebnis bzw. ein risikoreiches Wagnis, das sich deutlich vom gewohnten Alltag differenziert (Meyers Lexikon, 1993: 24). Senninger (2000: 15) definiert Abenteuer wie folgt: „Abenteuer werden verstanden als initiierte Aktionen mit einer klaren pädagogischen Intention, die geplant und nach ihren Risiken im Vorfeld abgeschätzt werden können.“ Voraussetzung, damit Taten als Abenteuer gelten, ist ein risikoreiches Verhalten, worunter auch ein Wagnis, etwas Neues, im Alltag verstanden werden kann.

Bei der Abenteuerpädagogik werden Methoden ausgewählt, bei denen mehrere TeilnehmerInnen für eine Aufgabe miteinbezogen werden. Da das Resultat ungewiss ist, besteht die Motivation jedes Einzelnen selbst die Anforderung zu meistern. Um Teamfähigkeit und kooperatives Handeln zu fördern sind Aufgabenstellungen für gewöhnlich so ausgelegt, dass das Ziel nur erreicht werden kann, wenn sich die Gruppenmitglieder gegenseitig unterstützen und sich gegenseitig helfen (Senninger 2000).

Die Begriffe Erlebnis und Abenteuer werden in der Literatur häufig synonym verwendet, wobei Erlebnis als Überbegriff zu verstehen ist, weshalb sich diese wissenschaftliche Arbeit vermehrt auf Ersteres konzentriert.

4.5 Weitere Anwendungsbereiche erlebnispädagogischer Elemente

Erlebnispädagogik im schulischen Kontext wurde bereits dargelegt, doch finden sich Elemente daraus – vor allem die abenteuer- und selbsterfahrungsträchtigen – auch in anderen Zusammenhängen wieder. Ameln und Kramer (2006: 181ff) zeigen eine Vielzahl von Möglichkeiten, wie im organisationalen Kontext Methoden des

Outdoortrainings eingesetzt werden können. Vordergründiges Ziel hierbei ist das Teambuilding und das organisationale Lernen (Ameln/Kramer 2006: 182f). Auch die „MitarbeiterInnenmotivation“ (Kellner/Meyr 2014: 48) kann im Fokus von Outdoor-Aktivitäten stehen. Hier konstatieren die AutorInnen, „dass sich sowohl die interne Kommunikation als auch der Prozess der Aufgabenverteilung“ (Kellner/Meyr 2014: 50) nach dem Teamtraining im Hochseilgarten verbessert hätten. Hier ist jedoch kritisch anzumerken, dass beide AutorInnen aus Unternehmen stammen, die am Geschäft mit Outdoor-Trainings ihr Geld verdienen. Grundsätzlich kann der positive Effekt und die langfristige Wirkung von Abenteuern im Team für die Mehrzahl von Organisationen vermutlich in Frage gestellt werden, wie dies z.B. Okun und Hoppe in ihrem Buch darlegen: „Im Hochseilgarten können sich Potenziale offenbaren, die bislang verborgen blieben, zur Selbstreflexion anregen und über neue Möglichkeiten nachdenken lassen. Doch diese Effekte lassen sich genauso und wirksamer ganz unmittelbar im Arbeitsprozess erzielen [...]“ (Okun/Hoppe 2014: 64).

Die Kritik an der Möglichkeit der Übertragung des im Hochseilgarten bzw. in anderen Extremsituationen und Gruppenerlebnissen Gelernten auf den schulischen oder Arbeitsalltag stellt durchwegs einen der zentralen Kritikpunkte an der Erlebnis- bzw. Outdoorpädagogik und ihren Anwendungsfeldern dar (Raithel et al. 2015: 220). Weitere Kritikfelder werden im anschließenden Kapitel kurz angesprochen.

Eine weitere Anwendungsform von erlebnispädagogischen Ansätzen ist die im sozialpädagogischen Kontext, z.B. in der Arbeit mit Jugendlichen, allerdings im außerschulischen Bereich, wie in der offenen Kinder- und Jugendarbeit (Schirp 2013: 347ff). Hier werden erlebnispädagogische Ansätze vor allem zu präventiven Zwecken in Bezug auf „Gewalt, Drogen, Schulverweigerung und Gesundheit“ (Schirp 2013: 347) eingesetzt, sowie „im Hinblick auf die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder unter einer allgemeinen bildungsorientierten Perspektive“ (Schirp 2013: 347f).

4.6 Kritik an der Erlebnispädagogik

Kritiker der Erlebnispädagogik bemängeln vor allem die Tendenz eines eher konservativen Wertekatalogs. Kompetitives Vokabular, das dem militärischen Wortschatz entlehnt zu sein scheint wie „Sieg und Niederlage“ oder

„Durchhaltevermögen“ u.Ä., könnten entsprechend interpretiert werden. Aber die Quintessenz aller erlebnisorientierter Pädagogikvarianten liegt doch in der liebevollen Zuwendung an die Bedürfnisse der heranwachsenden Jugend, die in ihrer individuellen Selbstständigkeit ernst genommen wird:

„‘Herz, Hand und Verstand‘ gehören zusammen und machen die *Ganzheitlichkeit* menschlichen Lebens und sozialer Bezüge aus, wobei das *Herz für Leben und Lieben* steht, die *Hand für Handeln und Leisten*, der *Verstand für Lernen und Lenken*, und mit allem soll der Welt *Sinn*, dem einzelnen Menschen *Bewußtsein* (sic) gegeben und *Emanzipation* für alle ermöglicht werden. (Ziegenspeck 1996: 57; Kursivsetzungen im Original)

Dabei wird getrachtet, das Bildungsmoment sehr eindringlich über körperliche Erfahrung, Naturbegegnung, Gemeinschaft, Aktivität („*learning by doing*“) und Herausforderung zu entwickeln. Beispiele für Orte der Umsetzung solcher Bildungserfahrungen sind u.a. Abenteuerspielplatz, Baumklettern, Hochseilgarten, Jugendfarm, Lehrpfade, Trekking u.v.a.

Worin sich nun das erlebnispädagogische Credo nach der sportlich konzipierten Seite hin manifestiert, ist sehr unterschiedlich. Dabei sind es zwei mit einander korrelierende Parameter, die hier zur Diversität führen: das äußere *Environment* einerseits und das in der Durchführung enthaltene *Risiko* und sein Management für die Teilnehmenden andererseits.

Extremsportarten wie etwa *Free-Solo-Begehungen* bleiben hier außer Betracht, weil sich dort Wagnis- und Risikobereitschaft in der Person *eines* Individuums konzentrieren, das über entsprechende Ausbildung, Können und Erfahrung verfügt und in den Begehungen seine eigenen Grenzen ausloten und ggf. erweitern will. In solchen Sportarten fehlt das pädagogische Moment der Gemeinschaft, der Teamarbeit, der Kooperation. Daher sind sie eher Thema sportpsychologischer oder gar kulturpolitischer Überlegungen¹⁰. Auch für das Bungeespringen gilt das fehlende *pädagogische* Moment. An seine Stelle tritt die eher therapeutisch zu nennende Angstüberwindung. Außerdem reduziert sich dort das Risikomanagement seitens der

¹⁰ Vgl. das Interview mit S.A.Warwitz *Wagnis muss sich lohnen* S. 43., in dem er die äußerst riskante Begehung der als brüchig bekannten Großen-Zinne-Nordwand durch Alex Huber mit z.T. problematischer gesellschaftspolitischer Attitüde verteidigt. („Dieses beherrschte Wachsen an persönlichen Grenzen muss grundsätzlich erlaubt sein, sonst degeneriert eine Gesellschaft.“)

Springenden in der geforderten Grundhaltung beim Absprung. Die restliche Risikominimierung liegt beim Knowhow der Betreiber und der Güte des Seil-Materials.

Grundsätzlich steht für die Erlebnispädagogik das *Erfahrungslernen* im Vordergrund (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2008: 7).

5 Im Zentrum das Risiko – Hochseilgärten als Orte des Abenteuers und der Gefahr

Der Besuch eines Hochseilgartens mit einer Schulklasse reiht sich in einen Erfahrungskomplex ein, den Karl-Heinrich Bette (2004: 9) bezeichnet als „eine Handlungsform, [...] die bewusst [sic] darauf ausgerichtet ist, sich vom Gewöhnlichen nachhaltig zu unterscheiden“ (Bette 2004: 9). Interpretationen wie von Felix von Cube (z.B. 1990), der Mensch sei *von Natur aus* auf der Suche nach Risiko und Abenteuer und *brauche* den Reiz des Neuen sind einer soziologischen, auf einen Diskurs und gesellschaftliche Einbettung abgestellten Diskussion nicht zugänglich. Es soll daher hier versucht werden, nach einer kurzen Begriffsklärung und einer philosophisch-soziologischen Betrachtung über die Begriffe Risiko, Gefahr und Abenteuer, einen diskursiven Aspekt in der Kommunikation über Hochseilgärten herauszugreifen. In der medialen Darstellung werden Abenteuer, Gefahr und Risiko besonders betont, warum dies so sein könnte, soll im ersten Abschnitt ein wenig beleuchtet werden.

5.1 Risiko, Gefahr und Abenteuer im Zusammenspiel

Der Begriff Abenteuer wurde oben bereits kurz erläutert, jedoch ist die Begriffsgeschichte des Abenteuers vielschichtig und wird im Folgenden genauer beschrieben. Laut Duden steht der Begriff Abenteuer für

„1. mit einem außergewöhnlichen, erregenden Geschehen verbundene gefahrvolle Situation, die jemand zu bestehen hat; 2. außergewöhnliches, erregendes Erlebnis 3. (auch abwertend) riskantes Unternehmen“ (duden.de)

Dabei sind dann Momente wie *waghalsig, gefährlich, Mut abverlangend, unbekannt, unsicher, interessant, faszinierend, Perspektiven erweiternd* u.ä. die wesentlichen Konnotationen. Sie stehen als negative Begriffsfolien zu den von *Sicherheit, Geborgenheit, Gedeihenheit* und natürlich auch *Langeweile* charakterisierten Lebensumständen.

Die mittelalterliche Ritterepik, wie etwa der Artus-Sagenkreis, gestaltet dieses Abenteuer-Thema ebenso eindrücklich wie viele Märchen, in denen die

charakterbildende oder auch problemlösende Phase der *Wanderjahre* eines der Protagonisten das entscheidende Motiv darstellt. Diplomaten und Kaufleute, wie z.B. Marco Polo, überlieferten im 12. und 13. Jh. mehr oder minder historisch gesicherte Berichte über fremde Länder und Kulturen, wobei der Abenteueranteil sehr unterschiedlich gewichtet ist. In der Gestalt der zahllosen Entdecker und Naturforscher, ab dem 15.Jhdt. bis in das 20.Jhdt. und in den durch Daniel Defoe ausgelösten Robinsonaden findet das Abenteuer als zentraler Topos sein neues ebenso literarisches wie (kultur-)imperialistisches, aber auch naturwissenschaftliches Biotop.

Der Begriff des Abenteurers birgt also eine langjährige und insbesondere kulturhistorische Tradition, der sich kaum jemand entziehen kann. Und sei es nur in Form eines *Abenteurers im Kopf*, wie der Buchhandel wirbt. Doch das Abenteuer hat sich in den vergangenen Jahren erweitert. Nicht mehr der Wunsch nach Entdeckungen, wie bei Marco Polo oder Naturforschern und Entdeckern, neuen Erfahrungen, wie in Sagen des Mittelalters, oder eine plötzliche Situation, in der man gezwungen ist, sich zu bewähren stehen im Zentrum von erlebnisintensiven Aktivitäten, sondern eher ein geplantes, bewusstes Eingehen von Gefahr und Risiko zu Zwecken, die pädagogisch als sinnvoll erachtet werden (siehe Kapitel 3) können. Der Drang zum Risiko scheint der modernen Gesellschaft immanent zu sein, wie Bette (2004) konstatiert, was dazu führt, dass die anfänglich von Kurt Hahn und anderen geforderten *Naturerlebnisse* mittlerweile in Hochseilgärten, Rafting- oder Canyoning-Touren und anderen Erfahrungen gesucht werden.

Karl-Heinrich Bette (2004: 10f) sieht einen zeitdiagnostischen Blick auf das Bedürfnis nach Risiko und Gefahr nötig, die er weniger in individuellen psychologischen oder physiologisch-biologischen Vorgängen verortet, als im sozialen Kontext, „in dem derartige Handlungswahlen stattfinden“ (Bette 2004: 10). „Menschen entziehen sich dem alltäglichen Einerlei, suchen bewusst außeralltägliche Situationen auf und lassen sich dort auf Risiken und Wagnis ein“ (Bette 2004: 12).

Nun stellt sich die Frage, ob man mit Jörg Ziegenspeck den Begriff des Abenteurers, des Wagnisses, der Gefahr, des Risikos aus der Erlebnispädagogik ausschließen und sich rein dem Erlebnis-Charakter widmen kann (Ziegenspeck

2000: 184). Oder ob es vielmehr der Wunsch, das Bestreben der BesucherInnen, OrganisatorInnen und InitiatorInnen von erlebnispädagogischen Aktivitäten ist, sich gerade die Konjunktur dieser Begriffe zunutze zu machen, um die Erlebnispädagogik erstrebenswert und interessant zu machen. Fest steht, dass der mediale Diskurs um und die Selbstdarstellung von Erlebnis-Anbietern eher auf die Vermittlung von Abenteuer, Wagnis und Gefahr abzielt als auf Pädagogik, Sicherheit und Miteinander. Schirp (2013: 347ff) beispielsweise spricht ja sogar gleichwertig von Abenteuer- und Erlebnispädagogik.

5.2 Mediale (Selbst-)Darstellungen von Hochseilgärten – Wo ist die Sicherheit?

Für die Antwort auf die Frage, welche Bedeutung Hochseilgärten als Vermittler von Risiko und Wagnis für Jugendliche haben können, um sie auf eine Weise interessant zu machen, die der gesellschaftliche Imperativ einfordert (vgl. Bette 2004: 9ff), wird in den folgenden Abschnitten ein kurzer Blick auf zwei Marketing-Texte geworfen. Einer stammt von einem privaten Anbieter (www.mydays.at) für Erlebnisse in Hochseilgärten, der zweite von einem offiziellen österreichischen Tourismusportal (www.austria.info). In einer anschließenden Analyse wird die zuvor aufgestellte These überprüft, dass Abenteuer sowie Wagnis und Gefahr, welche als Risiko zusammengefasst werden können im Zentrum der Selbstbeschreibung stehen und die Sicherheit einen eher geringen Stellenwert aufweist. In der Conclusio, die sich aus der Rezeption dieser beiden Texte ergibt, wird ein Schluss gezogen, der verständlich macht, warum für Lehrpersonen im schulischen Kontext das Thema Sicherheit beim Besuch von Hochseilgärten aus soziologischer Sicht ein Kommunikationsproblem darstellen kann. Obgleich von den meisten Anbietern das Thema Sicherheit zum leitenden Prinzip erhoben wird, zielt diese Sicherheit immer nur auf den technischen Aspekt ab, nicht jedoch auf die psychische oder soziale Dimension von Sicherheit.

5.2.1 Werbetext eines privaten Anbieters

Hier ein Auszug einer HSG-Bewerbung. Die hervorgehobenen Stellen sollen den Motivationsbezug zu erlebnispädagogischen Kriterien signalisieren:

„Im Hochseilgarten begibt man sich in schwindelerregende Höhen und lernt dabei, Ängste zu überwinden!

Egal ob Privatvergnügen oder Firmenincentive - wer sich im Klettergarten in über 10 Metern Höhe verschiedenen **Aufgaben** stellt, schwankende Hängebrücken passiert, einen **respekteinflößenden** Seilparcours meistert und sich aufrecht auf Pfähle und Masten stellt, ohne sich vorher in Netzen zu verfangen, erlebt einen Hochseilpark Action **Tag voller besondere Emotionen**. Im Kletterpark wartet **jede Menge Spaß** für Jung und Alt. **Überwinden auch Sie sich** im Klettergarten und stellen Sie sich den zahlreichen **Herausforderungen**, die **Teamgeist, Geschicklichkeit** und **Mut** fördern. Das ist es, was das besondere Flair im Kletterpark ausmacht. **Geschicklichkeit und Gleichgewichtssinn** sind im Klettergarten ebenso wichtige Aspekte wie **Teamfähigkeit** und **Problemlösungskompetenz**. Nicht zuletzt deshalb wird der Hochseilpark oft als Anlaufpunkt für Firmenausflüge gewählt. Die **gemeinsame Überwindung** fördert die **Teamfähigkeit** und erhöht die **Motivation** und den **Gruppenbildungsprozess**. Im Klettergarten sind nämlich echtes **Teamwork** und **gegenseitige Hilfestellung** gefragt. [...] Gönnen Sie sich einen Tag im Hochseilpark, und Sie werden sehen, wie herausfordernd diese Art der Freizeitgestaltung ist. Ein Erlebnis im Kletterpark wird deshalb gerne auch als Teambuilding-Maßnahme genutzt, das den **Erfolg und das Arbeitsklima** in Firmen **nachhaltig stärkt**. Nirgendwo sonst als im Klettergarten werden **neue Kräfte** so **effektiv freigesetzt**. Aber natürlich ist der Hochseilpark auch ein idealer Ort für Familien und Einzelbesucher, die **sich mal so richtig austoben** wollen. Wer sein Geschick und seine **Grenzen ausloten** möchte, ist im Kletterpark an der richtigen Stelle. Kombinieren Sie **Action, Spaß und sportliche Herausforderung** auf eine Art und Weise, wie man es nur im Klettergarten kann. Klettergarten-Feeling pur erwartet Sie an zahlreichen Orten in ganz Österreich –. Oder möchten Sie ein **Abenteuer** im Kletterpark an einen guten Freund, Bekannten oder Verwandten verschenken? Nur zu! Mit einem Gutschein für den Klettergarten liegen Sie mit Sicherheit goldrichtig! Klettern im Hochseilpark beziehungsweise Kletterpark als Geschenkidee bei MYDAYS – **Action und Adrenalin** garantiert! Warten auch Sie nicht länger und begeben Sie sich in den nächsten Kletterpark! Wie mutig sind Sie?“ (www.mydays.at, eigene Hervorhebungen)

Action, Spaß, Spannung, Risiko, Grenzen ausloten, Adrenalin, Herausforderung, Abenteuer – diese Begriffe dominieren die Selbstdarstellung des Erlebnisses Hochseilgarten der Plattform mydays.at. Auch wenn nicht konkret auf schulische Veranstaltungen oder erlebnispädagogische Konzepte eingegangen wird, so kann doch die Erwähnung von Motivation, Problemlösungskompetenz oder Teamfähigkeit dahingehend interpretiert werden, dass es sich um Kompetenzen handelt, die als

fördernswert auch im schulischen Kontext gelten und von LehrerInnen als solche gesehen werden. Der *Verkauf* von Abenteuern, Gefahr und Risiko hat sich als ein Wirtschaftszweig etabliert, der sich aus dem gesellschaftlichen Bedürfnis nach Risiko und Gefahr (Bette 2004: 9ff) und dem Bedürfnis nach einem *Event*-Charakter (Opaschowski 2000b) von Aktivitäten speist. Opaschowski ortet besonders bei Jugendlichen ein großes Verlangen nach *künstlichen*, von Menschen geschaffenen Erlebnissen, die er als *Events* bezeichnet (Opaschowski 2000b: 1) bei denen es sich umkonstruierte, die Natur imitierende Erlebnisse handelt. Im Fall des Besuchs eines Hochseilgartens kann man durchaus von einem solchen Event sprechen, das außerdem das Verlangen nach *Adrenalin-Kicks* befriedigt, die erstrebenswert erscheinen.

Neben dem erwartbaren medialen Überstrapazieren diverser abenteuerkonnotierten Begrifflichkeiten kommt es auch hier zu einer Vermischung der unterschiedlichen technischen Begriffe wie Klettergarten, Kletterpark und Hochseilgarten.

5.2.2 Offizielles Tourismusportal (Österreich)

Hochseilgärten und Treeparks in Österreich

Hochseilgarten – das heißt Fortbewegung über Seil- und Balkenkonstruktionen, sich über Hindernisse und Brücken, Rutschen und Traversen tasten und hangeln. Die Parcours führen durch Baumwipfel und verlangen den **Abenteuern Geschicklichkeit** und **Mut** ab. (www.austria.info; eigene Hervorhebungen)

Diese Überschrift, der eine Auflistung von Hochseilgärten und Treeparks in Österreich folgt, bedient sich ebenfalls einer Abenteuer-Terminologie. Die BesucherInnen der Hochseilgärten und ähnlicher Attraktionen werden als *Abenteurer* tituliert, man soll sich schon beim Lesen der ersten Zeilen auf der Seite wie Marco Polo oder Sindbad der Seefahrer fühlen. Gefahren überwinden, Mut beweisen, die eigene Geschicklichkeit erproben – die Gelegenheit dazu bietet sich in alltäglichen und sicheren Situationen selten. Sucht man auf der Seite der austria.info oder den Websites der verlinkten Hochseilgärten nach Hinweisen auf Sicherheit oder Gefährdungspotenzial wird man – wenn überhaupt erst bei ausführlicher Auseinandersetzung und gezielter Lektüre fündig. (siehe auch Kapitel 1.2 und

insbesondere Kapitel 5). Diese Sicherheitshinweise sind meist sehr ausführlich und betreffen sowohl juristische Haftungs- als auch technische und Ausrüstungsfragen (z.B. waldseilpark-tscheppaschlucht.at).

In der Selbstpräsentation von Hochseilgärten stehen dennoch das *Abenteuer*, die *Action*, der *Spaß* im Vordergrund. Niemand – so scheint es – soll sich um die Sicherheit Sorgen machen müssen, dafür wird schon irgendwie gesorgt werden. Die *Unbeschwertheit* des Erlebnisses soll im Vordergrund stehen.

5.2.3 Schlussfolgerungen

Wenn man den für Werbetexte üblichen Überschwang der Darstellung ein wenig auf den Kern der Aussage reduziert, ergeben sich für die Frage, was Menschen in HSG erwarten dürfen und welche dieser Erwartungen die Nutzung solcher Gärten besonders attraktiv macht, folgende Motivationsmomente mit dem Versuch einer thematischen Zuordnung, welche sich auf Basis der Interviews analysieren lassen:

- Herausforderungen, Aufgaben, Respekt
 - Ausloten der eigenen Grenzen, gemeinsame Überwindung, gegenseitige Hilfestellung
 - Erhöhung der Teamfähigkeit, der Motivation, des Gruppenbildungsprozesses
 - Freisetzen neuer Kräfte, Entwicklung von Geschicklichkeit und Selbstvertrauen
- Abenteuer, Action, Spaß, Mut, Adrenalin, sich *richtig austoben* können

In diesen Aspekten kann man einen Einfluss der Erlebnispädagogik durchaus wiedererkennen. Es ist vor allem der persönlichkeitsbildende Anspruch, der seine Einlösung durch die an Aufgaben wachsende Herausforderung sowohl jedes teilnehmenden Individuums als auch der Gruppe erfährt oder erfahren soll. Daher sollte bei der Entscheidung einen HSG aufzusuchen, dieser Anspruch im Fokus *aller* Beteiligten stehen. Das bedeutet gleichzeitig, dass schon in der Vorbereitung des Besuchs eines HSG Wert auf entsprechende Aufklärung und Information

- der teilnehmenden Jugendlichen,

- ihrer Eltern (Erziehungsberechtigten),
- der begleitenden Lehrpersonen und
- der zuständigen Schulleitung

über Sinn und Zweck solcher Besuche gelegt wird bzw. werden sollte und nicht nur technische und disziplinäre Details des HSG-Besuchs erörtert werden. *Es ist die gemeinsam geteilte Motivation, die einen ersten sicherheitsstiftenden Aspekt darstellt.* Die Sicherheitsansprüche wachsen mit dem Grad der Gefährdung (Peskoller 2009: 199). Daher muss im schulischen Kontext, in dem Lehrpersonen Aufsichtspflicht und Verantwortung haben, dem Sicherheitsaspekt besonders Rechnung getragen werden, auch wenn das nicht verkaufsfördernd und reizvoll wirkt. Angesichts der medialen Intensität der Botschaft von Abenteuer, Action, Spaß und der Stille rund um das Thema Sicherheit wird verständlich, dass die Rezeption in diesem Kontext eine selektive ist, was es schwierig bis unmöglich werden lässt, ein Bewusstsein für gezielte Vorbereitungen zu schaffen.

Um Teamwork, also das gemeinsame Bewältigen von Hindernissen, wie es die Selbstdarstellungen der HSG gerne betonen und dezidiert darauf hinweisen, geht es hier nur am Rande. Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass es jedem einzelnen Besucher, jeder Besucherin eines HSG völlig individuell obliegt, die gewählte Route zu bewältigen, sich zu überwinden oder ein Risiko nicht in Kauf zu nehmen. Für die meisten Stationen bzw. Attraktionen in einem HSG ist die Unterstützung durch andere Personen nicht vorgesehen bzw. gar nicht möglich oder notwendig.

Hier werden Jugendliche in gefährliche Situationen gebracht, in denen sie auf sich allein gestellt beweisen müssen, dass sie sich trauen. Den Aspekt des Gruppenzwangs darf man in diesem Kontext nicht aus den Augen lassen, der leicht dazu führen kann, dass Kinder oder Jugendliche sich zu Risiken überwinden, die sie unter anderen Umständen nicht eingehen würden – auch, weil sie sich zu schwach, zu unfit oder anders beeinträchtigt fühlen. In einer Gruppe haben solche Gefühle jedoch keinen Platz. Wer möchte schon der/die Einzige sein, der/die unten bleibt?

Um sinnvoll, also gruppenspezifisch wirksam und teamfördernd zu wirken, müssen HSG-Besuche in einen größeren Kontext eingebettet werden und durch

erfahrene BetreuerInnen geleitet und reflektiert werden. Einzelne SchülerInnen, entweder zur Überwindung ihrer Grenzen zu zwingen oder sie als Verlierer abzustempeln, kann nicht Sinn eines HSG-Besuchs sein. Denn auch diese Dynamiken werden in den schulischen Alltag mitgenommen, wo diese Jugendlichen dann möglicherweise unter Stress oder Ausgrenzung durch ihre MitschülerInnen zu leiden haben.

Auch hier kann das Argument der sorgfältigen Vor- und Nachbereitung von HSG-Besuchen nicht überbewertet werden. Vielmehr gilt es, sich der Bedeutung sozialer Dynamiken und der möglichen Auswirkungen von Abenteuern, Risiken und Gefahren nicht nur auf die körperliche, sondern auch auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zu machen, die man solchen Erfahrungen und Erlebnissen aussetzt.

6 Der Besuch eines Hochseilgartens im schulischen Kontext

In diesem Abschnitt wird der Besuch eines Hochseilgartens nachgezeichnet, wie er sich aus den empirischen Daten und der persönlichen Erfahrung des Autors dieser Arbeit *idealtypisch* gestaltet. Motivationen für den Besuch werden offengelegt, die sich zu einem Teil mit den theoretischen Ausführungen aus den Kapitel 4 und 5 überschneiden. Die Motive für den Besuch eines HSG wurden mittels Themenanalyse aus dem empirischen Datenmaterial, also den Interviews mit Fachkräften an Schulen, eruiert und einer anschließenden Zusammenschau unterzogen.

6.1 Entscheidung für den Besuch eines HSG

Der Fokus dieser Arbeit liegt wie bereits dargestellt auf HSG-Besuchen, die von LehrerInnen mit ihren Schulklassen durchgeführt werden. Die Beweggründe sich für einen Besuch zu entscheiden, liegen im individuellen Kontext augenscheinlich ähnlich verortet wie im Schulsetting. Es geht ein Stück weit um eine erhoffte Abwechslung zum Alltag (vgl. Bette 2004). Dies gilt sowohl für den Schulalltag als auch für den Alltag im Privatleben. Pädagogische oder didaktische Überlegungen haben sich in den Befragungen als zweitrangig herausgestellt.

Die Lehrpersonen, die mit ihren SchülerInnen einen HSG besuchen kommen aus unterschiedlichen Unterrichtsdisziplinen, nicht nur aus dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Dies hat Konsequenzen, einerseits für die Kommunikation und die Information über Sicherheitsthemen. So verfügen Turn- und SportlehrerInnen durch ihr Fachinspektorat über eigenen Informationskanal oder sind darüberhinaus im VDLÖ (Verband der LehrerInnen Österreichs für Bewegung und Sport) organisiert. Andererseits ist auch die fachliche und sachliche Einbettung der HSG-Besuche in den Unterricht eine andere, je nachdem ob es sich um sportliche, psychologische oder Kommunikation, Kooperation, Konfliktbearbeitung (KoKoKo)-Fächer handelt, oder um solche, die vordergründig nichts mit sportlicher Betätigung

oder Gruppendynamik zu tun haben wie Geschichte oder Geographie. Eine Einbettung in einen (erlebnis-)pädagogischen Kontext wäre jedenfalls wünschens- und erstrebenswert.

Die Entscheidung einen HSG zu besuchen fällt die Lehrperson in der Regel alleine; genauso wie die Auswahl des jeweiligen Anbieters. LehrerInnen mit unterschiedlichsten Bildungshintergründen besuchen Hochseilgärten. Genauso unterschiedlich sind die individuellen Anforderungen und Erwartungen an den jeweiligen HSG. Von der logistisch besten Erreichbarkeit über den vielseitigen Internetauftritt bis hin zur privaten Erfahrung liegen die Entscheidungsmotivationen. Die Vorgaben des Ministeriums bzw. des Stadtschulrates für Wien, für den Besuch schülergerechter Seilgärten (Feigl 2007; https://www.hochseilklettergarten.at/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Checkliste_schuelergerechter_Seilgarten.pdf) sind den befragten LehrerInnen gänzlich unbekannt und stellen somit keinerlei Entscheidungsmotivation dar. (Eine Kopie der Checkliste bzw. der Aussendung des Stadtschulrates von Wien zu diesem Thema findet sich im Anhang dieser Arbeit).

6.2 Ablauf eines HSG-Besuchs

In den meisten Fällen erfolgt eine Aussendung an die Eltern, die dieses Vorhaben einerseits billigend mit ihrer Unterschrift genehmigen und andererseits die anfallenden Kosten bezahlen.

Da LehrerInnen unterschiedlicher Lehrgegenstände HSG besuchen, scheint die Einbettung in das Curriculum des jeweiligen Unterrichtsstoffes noch am ehesten im Bereich der Turnlehrer zu verorten. Bei anderen Unterrichtsgegenständen scheint das Thema HSG ins Konzept zu passen, es findet jedoch keine inhaltliche Einbettung im Vorfeld des Besuches oder eine Aufarbeitung im Nachhinein statt. Diese Besuche erklären sich aus dem individuellen Wunsch von Lehrkräften, den SchülerInnen etwas Besonderes bieten zu wollen, der schon erwähnten Alternative zum Schulalltag und eventuell der intrinsischen Motivation des Lehrers/ der Lehrerin, Spaß, Action und Abenteuer erleben zu wollen, wie es in den Marketing-Strategien

der Betreiber von HSG transportiert wird. Diese Erfahrungen auch den SchülerInnen zu vermitteln wird in Aussagen deutlich wie „*das war irre lustig*“ (Interview B).

Die LehrerInnen begleiten ihre SchülerInnen zum Hochseilgarten. Auf diesem Weg tragen für die SchülerInnen die Verantwortung. Ab dem Erreichen des HSG wird die Klasse in die Obhut des Veranstalters übergeben. Die BegleitlehrerInnen warten in der Regel die Dauer des Besuches ab und sind während dieser Zeit für den Fall anwesend, dass SchülerInnen, aus welchem Grund auch immer, nicht am angebotenen Programm teilnehmen können. In dieser Situation übernimmt das Lehrpersonal die Aufsicht über den bzw. die betroffenen SchülerInnen. Nach dem Ende des Programms im HSG übernimmt die Lehrperson wieder die Klasse und ist von da an wieder voll verantwortlich.

Der soeben beschriebene Vorgang bildet die subjektive Wahrnehmung aller befragten LehrerInnen ab. Auf legislatischer Ebene gibt es da sehr wohl Differenzierungen. Diese sind aber nicht Gegenstand dieser Arbeit.

Chronologie: Vorbereitung, Auswahl eines *schülergerechten* HSG / pädagog. Zielvorstellung präsentieren / Einschulung durch Guides vor Ort / eigentlicher Erlebnisteil / eventuell Nachbereitung („Die Moral von der Geschichte“)

7 Schulisches Setting

Die Schulveranstaltungsverordnung (SchVV), das Schulunterrichtsgesetz (§13 und §14 SchUG) und das Schulorganisationsgesetz (SchOG) definieren die Ziele der *Schulveranstaltung* und der *schulbezogenen Veranstaltung*.¹¹ Gesetzlich nur wenig geregelt sind Aufgaben und Pflichten einer Begleit- bzw. Betreuungsperson, obgleich dies gerade in Bezug auf möglicherweise gefährliche Situationen in mehrfacher Hinsicht wünschenswert wäre. Im Anschluss werden diese relevanten Begriffe kurz erläutert und definiert, bevor im anschließenden Abschnitt aus dem empirischen Material der Interviews rekonstruiert wird, was das *schulische Setting* konkret für die Betreuungspersonen im Kontext des Besuchs eines HSG bedeutet.

7.1 Begriffsdefinitionen

7.1.1 Schulveranstaltungen

Schulveranstaltungen dienen definitionsgemäß der Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichts (§13 SchUG) und sind schulautonom vorzubereiten und durchzuführen. Ihre Teilnahme ist für die SchülerInnen ebenso verpflichtend wie der normale Unterricht. Als Beispiele für Schulveranstaltungen werden Lehrausgänge, Exkursionen, Wander- und Sporttage, berufspraktische Tage und Wochen, Sport- und Projektwochen angeführt (§1 SchVV). In den Erläuterungen zur SchVV heißt es u.a.:

„Schulveranstaltungen sollen im Wesentlichen den im Unterricht vermittelten Lehrstoff durch praktische Erfahrungen festigen. Die Vorbereitung und die Durchführung von Schulveranstaltungen haben schulautonom zu erfolgen. Die [...] angeführten Zielsetzungen können entsprechend den Erfordernissen, Möglichkeiten und Bedürfnissen der jeweiligen Schule umgesetzt werden. [...].

Mit Rücksicht auf die Schulautonomie werden die Bestimmungen der Schulveranstaltungsverordnung nicht durch Erlässe konkretisiert. Die einzelne Schule soll

¹¹ Erstaunlicherweise finden sich keine wirklichen *Begriffs*-Definitionen der beiden Veranstaltungsarten, sondern stattdessen Nutzenstiftungen, Ziele und Beispiele.

weitgehend selbst entscheiden können. Es ist jedoch zulässig, für die an der Schule regelmäßig wiederkehrenden Arten von Veranstaltungen (z.B. Wandertage, Abschlusslehrfahrten) bestimmte Kriterien festzulegen, wobei es sinnvoll ist, diese Kriterien immer wieder zu evaluieren und entsprechend den konkreten Erfahrungen zu adaptieren. Für die Festlegung von Kriterien sind bei mehrtägigen Schulveranstaltungen die schulparterschaftlichen Gremien, bei eintägigen der Schulleiter oder die Schulleiterin bzw. die von ihnen bestimmten Lehrpersonen zuständig. Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur hat ‚Richtlinien für die Durchführung von bewegungserziehlichen Schulveranstaltungen‘ (Rundschreiben Nr. 14/2006, GZ 36.377/107-V/5/2006) herausgegeben, auf deren Grundlage vom Klassen- oder Schulforum bzw. vom Schulgemeinschaftsausschuss ein Beschluss über Richtlinien für die Durchführung von bewegungserziehlichen Schulveranstaltungen zu fassen ist, wie sie für die betreffende Klasse bzw. Schule gelten sollen.“ (Feigl 2007, 5)

Erläuternd heißt es im SchUG, § 13, Abs. 1, dass die Aufgabe von Schulveranstaltungen sei:

„die Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichtes durch unmittelbaren und anschaulichen Kontakt zum wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben, durch die Förderung der musischen Anlagen der Schüler und durch die körperliche Ertüchtigung“

Insbesondere wird ebenfalls im §13 darauf hingewiesen, dass die Schulen bzw. die LehrerInnen darüber zu informieren sind, dass die Sicherheit der SchülerInnen in jeder Schulveranstaltung gewährleistet sein muss. Dies soll „im Rahmen von Durchführungsrichtlinien“ (§13 SchUG Abs. 2 Z 2 und 4) geschehen. In den empirischen Daten wird klar, dass dieser Anspruch nicht immer vollständig erfüllt wurde. Die interviewten Lehrpersonen erwähnten das Rundschreiben des Wiener Stadtschulrates nicht. Es kann davon ausgegangen werden, dass ihnen auch die dazu gehörende Checkliste für schülergerechte Seilgärten nicht vertraut ist. Dies erschließt sich auch in Aussagen wie „eine Checkliste wofür, Sie meinen eine Adressliste?“ (Interview C). Auch wenn es Lehrkräfte gibt, die diesbezüglich Eigeninitiative zeigen und sich persönlich auf der Homepage von HSG-Betreibern über Sicherheitsvorkehrungen informieren, bleiben doch die relevanten Informationen über Sicherheit vonseiten der Verwaltung offensichtlich im Kommunikationsdschungel liegen.

7.1.2 Schulbezogene Veranstaltungen

Schulbezogene Veranstaltungen werden Veranstaltungen aller Art genannt, die zunächst nicht den Kriterien von Schulveranstaltungen im Sinne des § 13 SchUG entsprechen, gleichwohl aber diesen gleichgestellt werden können, wenn sie gewisse Voraussetzungen erfüllen. Das bedeutet insbesondere, dass sie auf einem lehrplanmäßigen Unterricht aufbauen, der Erfüllung der Schulaufgabe nach § 2 des SchOG Genüge tun und

„eine Gefährdung der Schüler weder in sittlicher noch in körperlicher Hinsicht zu befürchten ist. Die Erklärung einer Veranstaltung zu einer schulbezogenen Veranstaltung obliegt der Schulbehörde. Sofern die Veranstaltung nur einzelne Schulen betrifft und wegen der Veranstaltung eine Teilnahme am Unterricht an nicht mehr als drei Tagen im Unterrichtsjahr entfällt, kann die Erklärung jeweils auch durch das Klassen- bzw. Schulforum [...] bzw. den Schulgemeinschaftsausschuß [...] erfolgen, sofern die hierfür erforderlichen Lehrer sich zur Durchführung bereit erklären, die Finanzierung sichergestellt ist und allenfalls erforderliche Zustimmungen anderer Stellen eingeholt worden sind; das Vorliegen der Voraussetzungen ist vom Schulleiter festzustellen. Schulbezogene Veranstaltungen können zB Wettbewerbe in Aufgabenbereichen einzelner Unterrichtsgegenstände oder Fahrten zu Veranstaltungen, die nicht unter § 13 fallen, sein.“ (SchOG §2)

7.1.3 Fachkräfte und Begleitpersonen

Fachkräfte und Begleitpersonen werden in den einschlägigen Schulunterlagen ebenso wenig klar definiert wie wir es schon bei den Schulveranstaltungen bzw. schulbezogenen Veranstaltungen sahen. So heißt es im SchVV § 2 Abs. 3-6 bloß, der Schulleiter habe einen *fachlich geeigneten Lehrer* mit der Leitung der Schulveranstaltung zu beauftragen. Dieser ist verantwortlich für Vorbereitung, Durchführung, Auswertung, die innerschulische Koordination der Veranstaltung sowie die außerschulisch notwendigen Kontakte. In den Erläuterungen dazu heißt es, dass letztlich der Schulleiter über die Fachlichkeit des von ihm beauftragten Leiters entscheidet.

Die Schulleitung hat in Kooperation mit dem von ihm gewählten *fachlichen Leiter* der Schulveranstaltung die Verantwortung Begleitpersonen zu wählen, die im Regelfall aus dem eigenen schulischen Umfeld rekrutiert werden. Des Weiteren werden nur die für die jeweilige Veranstaltung notwendige Zahl an Begleitpersonen Angaben gemacht. Deren Funktion besteht, wie das quantitative Kriterium erkennen lässt, hauptsächlich in der Gewährleistung der Sicherheit, womit wohl in dieser Allgemeinheit die übliche disziplinäre Kontrolle gemeint sein dürfte, sowie in der Bedachtnahme auf den pädagogischen Ertrag, der jedoch nicht näher spezifiziert

wird. Dies scheint einer Überforderung der Entscheidungskompetenz des jeweiligen *Schulleiters* gleichzukommen. Vor allem im Zusammenhang mit HSG ist kaum anzunehmen, dass ein *Schulleiter* die fachlichen Voraussetzungen und das geforderte Wissen besitzt. Insofern läuft der gesetzlich vorgegebene Rahmen der *Entscheidungsfindung* letztlich auf ein vertrauens- und sympathiebegründetes *Gewährenlassen* hinaus. Dieser rechtlich abgesegnete Zustand verweist also auf eine grundsätzliche *Laissez-faire*-Tendenz bei dieser Thematik von *allen* befassten Stellen.

8 „Ja, das ist alles sicher, da gibt's keine Probleme“ – Ergebnisse der Analyse der Interviews

Bereits im Kapitel 5.2 wurden mittels empirischer Methoden (in Anlehnung an eine Themenanalyse) mediale (Selbst-)Darstellungen von Hochseilgärten untersucht. In diesem Abschnitt stehen die im Zuge der Untersuchungen für diese Masterarbeit geführten Interviews im Zentrum. Die Themenanalyse der Leitfadeninterviews erfolgte wie im Kapitel 3.1 beschrieben, nach Froschauer/Lueger (2003: 29ff). Im nachfolgenden Abschnitt wird der Leitfaden der Interviews wiedergegeben. In tabellarischer Form werden den einzelnen Fragen einerseits die zugrundeliegenden Hypothesen und Annahmen gegenübergestellt sowie zentrale Erkenntnisse aus der Themenanalyse aufgezeigt. Die Zusammenführung und tiefergehende Analyse der Themen und auch ein systemischer Bezug wird im darauffolgenden Abschnitt dargelegt. Abschließend erfolgt eine Reflexion der Erkenntnisse aus der Themenanalyse (Froschauer/Lueger 2003: 158ff) auf Basis der bereits erläuterten theoretischen Hintergründe wie Erlebnispädagogik oder Risikoforschung.

Die forschungsleitenden Fragen hinter der hier durchgeführten empirischen Untersuchung wurden bereits in der Einleitung dargelegt, hier sollen die wichtigsten zur Erinnerung wiederholt werden:

- Was können mögliche Ursachen dafür sein, dass Kinder und Jugendliche in Hochseilgärten abstürzen?
- Welche Maßnahmen lassen sich daraus ableiten, die ermöglichen, dass der Besuch eines Hochseilgartens mit weniger Sicherheitsrisiken verbunden ist?

Um das Anliegen bzw. die *Hypothese, dass die Schule selbst in dem HSG-Unfall-SYSTEM ein zu untersuchender Faktor ist*, empirisch greifbar zu machen, wurden einige mit dem Besuch von HSG vertraute Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Einstellung zu und ihres Knowhows über HSG befragt. Dem für die Interviews konzipierten Fragebogen wurde ein Leitfaden vorangestellt, der nicht nur die an die Lehrpersonen gerichteten offenen Fragen beinhaltet, sondern auch die der jeweiligen Frage

zugrundeliegende a) *Vermutungen/Hypothesen über die Möglichkeit von Unfällen* aus Sicht der Interviewten als auch b) die jeweilige *Zielrichtung/Konsequenz* der Fragestellung. Eine Synopsis aller Interviews findet sich im Anhang.

8.1 Themenanalyse der Interviews

In der folgenden Tabelle werden die Fragen aus dem Leitfaden, die oben erwähnten Hypothesen und die manifesten thematischen Inhalte der Antworten aufgelistet. Es wird hier kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Auch soll an dieser Stelle keine Interpretation der Inhalte erfolgen. Es wird die Analysemethode kurz nachgezeichnet und es werden die Inhalte offengelegt, auf die sich die nachfolgenden Analysen beziehen.

8.1.1 Durchführung der Methode

Die Themenanalyse nach Froschauer/Lueger (2003) eignet sich für größere Textmengen, die in einem Verfahren der Zusammenschau und des Überblicks nach zentralen Kernaspekten sucht und diese Aspekte zu einem größeren Ganzen kondensiert (Froschauer/Lueger 2003: 158). Dazu erfolgt zunächst der Schritt der Textreduktion, danach der des Codierens nach Themen und deren größeren Zusammenhängen in einem sozialen Kontext (Froschauer/Lueger 2003: 159). Durch das Vorliegen eines Leitfadens im Interviewprozess waren die zentralen Themen bereits vorgegeben, sie mussten also nicht mehr aus dem Text kondensiert werden.

Vielmehr interessierten in der Themenanalyse die Bandbreite der Antworten, die unterschiedlichen Ausprägungen des Verständnisses eines Themas und die Verknüpfung der Themen mit theoretischen Überlegungen über das Interviewmaterial hinaus. Folgende Schritte kommen in diesem Textreduzierungsverfahren (Froschauer/Lueger 2003: 160ff) zum Einsatz:

1. Textstellen zu einem Thema werden identifiziert.
2. Was ist ein wichtiges Thema und in welchen Textstellen kommt es vor?
3. Was sind die wichtigsten Charakteristika eines Themas; in welchen Zusammenhängen taucht es auf?
4. In welcher Abfolge werden Themen zur Sprache gebracht?

5. Inwiefern tauchen innerhalb oder zwischen den Gesprächen Unterschiede in den Themen auf?
6. Wie lassen sich die besonderen Themencharakteristika in den Kontext der Forschungsfrage integrieren? (Froschauer/Lueger 2003: 160ff)

Soweit wie möglich wurden diese Schritte bzw. Fragen in der Auswertung berücksichtigt. Im folgenden Abschnitt werden die zentralen Themen überblicksmäßig kurz dargestellt.

8.1.2 Die zentralen Themen der Interviews

In der folgenden Tabelle werden – wie oben bereits erwähnt – zentrale Thesen des Leitfadens wiedergegeben und damit die wichtigsten Themen bereits herausgegriffen. In der Darstellung der Themen wird die Textreduktion in Auszügen wiedergegeben und dem Leitfaden mit den Fragen zugrunde liegenden Hypothesen gegenübergestellt. Die Themen in der Tabelle orientieren sich daher an den Fragen des Leitfadens. Eine detailliertere Auseinandersetzung mit einzelnen relevanten Themen, die auch über die in der Tabelle beschriebenen hinausreichen, erfolgt im nachfolgenden Abschnitt.

Frage aus dem Leitfaden	Hypothese, die der Frage zugrunde liegt; Forschungsinteresse	Antworten der Befragten (inhaltliche Zusammenfassung)	Themen der Antworten (Interpretationen) – Auszüge aus der Analyse der Interviews
<p>1. Bitte beschreiben Sie den Unterschied zwischen einem Klettergarten, einem (Hoch-) Seilgarten und High Elements.</p>	<p>a) Mangelndes Fachwissen? b) Testung des Fachwissens, werden Wissenslücken subjektiv als Defizite erlebt?</p>	<p>2 Personen (P) ist der Unterschied zwischen HSG und Klettergarten überhaupt nicht klar, 3 P haben eine ungefähre Vorstellung, 1 P definiert sehr klar und korrekt. Was <i>High Elements</i> sind, weiß keine P</p>	<p>(mangelndes) fachliches Wissen der interviewten Personen</p>
<p>2. Wie gelangen Sie an die Informationen über einen HSG, den Sie besuchen wollen?</p>	<p>a) Mangelnde Information über Ausstattung von HSG, mangelndes Engagement? b) Testung des fachlichen Informationsflusses sowie des Engagements (Holschuld)</p>	<p>Keine P gab Qualitätskriterien der Auswahl an. Relativ zufällige Wahl durch Internetrecherche, Hörensagen, zufälliges Kennenlernen. Ansonsten bestimmen Kosten und Nähe zum Schulort (Erreichbarkeit) die Wahl.</p>	<p>Auswahl der HSG erfolgte nicht nach Kriterien wie Sicherheit oder Risiko für die SchülerInnen, sondern ähnlich den Kriterien für andere Schulveranstaltungen</p>

Frage aus dem Leitfaden	Hypothese, die der Frage zugrunde liegt; Forschungsinteresse	Antworten der Befragten (inhaltliche Zusammenfassung)	Themen der Antworten (Interpretationen) – Auszüge aus der Analyse der Interviews
<p>3. Waren Sie schon auf einem HSG? Auf welchem? Wie oft? Wie waren Ihre Erfahrungen bezgl. Sicherheit, Betreuung?</p>	<p>a) mangelnde HSG-Erfahrung</p> <p>b) Testung der HSG-Erfahrung hinsichtlich Frequenz, Sicherheit und Betreuung</p>	<p>Von 1 P abgesehen berichten alle über gute Erfahrungen mit den besuchten HSG und mit der dort stattfindenden Betreuung und Sicherheitslage.</p>	<p>subjektive Einschätzungen und Kriterien der Sicherheitslage; hier ist fehlendes Fachwissen über Sicherheit in HSG zentral</p>
<p>4. Planen Sie für die kommende Saison einen Besuch? Wo?</p>	<p>a) längerfristige Planungsinitiative der Fachkraft</p> <p>b) Testung des Engagements über das Planungsmoment</p>	<p>Die Planung besteht einfach in der Wiederholung bereits getätigter Besuche aufgrund der Zufriedenheit mit den jeweiligen Anlagen.</p>	<p>individuelle Zufriedenheit als Kriterium für die Auswahl; keine Hinzuziehung weiterer Quellen oder anderer Meinungen</p>
<p>5. Welche Kriterien sind Ihnen bei der Auswahl wichtig?</p>	<p>a) Beliebigkeit der Auswahl, unwichtige Kriterien (Kontrollfrage zu Frage 2)</p> <p>b) Wählt die Fachkraft überhaupt aus? Wenn ja, was sagen deren Kriterien über ihre Kompetenz aus?</p>	<p>Nur 1 P führt als Kriterium explizit die Zufriedenheit mit der Betreuung an. Andere Kriterien sind „Erreichbarkeit“, „Kosten“, Incentive-Charakter, Tradition</p>	<p>Auseinandersetzung mit den Zielen erlebnispädagogischer Veranstaltungen werden nicht nach Kriterien wie Sicherheit und/oder Risiko getroffen. Es zeigt sich deutlich der Abenteuer-Aspekt und die Betonung von Spaß und Action für die SchülerInnen wie</p>

Frage aus dem Leitfaden	Hypothese, die der Frage zugrunde liegt; Forschungsinteresse	Antworten der Befragten (inhaltliche Zusammenfassung)	Themen der Antworten (Interpretationen) – Auszüge aus der Analyse der Interviews
			auch für die Lehrkräfte
<p>6. Wäre für Sie eine Checkliste hilfreich, die Sie vorher an den Betreiber schicken?</p>	<p>a) Vorausplanende fachliche Kommunikation zw. Fachkraft und HSG-Betreiber</p> <p>b) Findet überhaupt eine praktische Umsetzung gewählter bzw. behaupteter Kriterien aktiv statt? Testung, wie weit die eigenen Wahlkriterien ernst genommen werden.</p>	<p>Eine Checkliste fänden sie grundsätzlich hilfreich, ohne klar zu definieren, was die Kriterien solcher Checks sein könnten.</p>	<p>Hier funktioniert die Kommunikation zwischen Schulen und Ministerien nicht optimal; die Checklisten wären verfügbar, offenbar wird sich damit nicht auseinander gesetzt</p>
<p>7. Sagt Ihnen ERCA etwas, und wenn ja, was?</p>	<p>a) Kenntnis des europäischen HSG-Wesens und seiner Organisation</p> <p>b) Testung</p>	<p>ERCA ist völlig unbekannt.</p>	
<p>8. Beschreiben Sie bitte die</p>	<p>a) Ist mangelnde</p>	<p>Die Antworten sind</p>	<p>Hierarchien in</p>

Frage aus dem Leitfaden	Hypothese, die der Frage zugrunde liegt; Forschungsinteresse	Antworten der Befragten (inhaltliche Zusammenfassung)	Themen der Antworten (Interpretationen) – Auszüge aus der Analyse der Interviews
<p>schulinternen Kommunikations- bzw. Informationswege</p>	<p>Binnenkommunikation ein möglicher Grund? b) Testung des schulinternen Informations- und Kooperationsklimas</p>	<p>nicht einhellig, aber doch weitgehend von hierarchischen Überlegungen getragen. „Schwarzes Brett“, „Klassenvorstand“, „Abteilungsvorstand“, mehr oder minder engagierter „Direktor“,</p>	<p>den Schulen werden sichtbar; Abhängigkeit von der Kommunikation „von oben“; wenig Eigeninitiative; keine einzige P lässt das Bedürfnis zu fachlichem Austausch mit KollegInnen erkennen;</p>
<p>9. Welche Kommunikationsmittel stehen für den Austausch zwischen LehrerIn und Ministerium zur Verfügung?</p>	<p>a) Ministerium außerhalb des Wahrnehmungsbereichs der „kleinen“ Fachkraft b) Testung der Kenntnis der Möglichkeit zu schulintern übergreifender Kommunikation mit höheren Stellen</p>	<p>Einhellige Antwort: Mit dem Ministerium hat keine P je Kontakt gehabt und auch nicht gesucht. Die einzige wirkliche zwischen Lehrkraft und Ministerium vermittelnde Kommunikationsstelle ist die jeweilige Direktion. Andere Kontakte hierarchischer Natur sind auf der Landesebene gegebenenfalls zu finden. Sonst gibt es eigentlich nur informelle Kontakte.</p>	<p>Mangelnde Fachkompetenz der Schnittstelle „Direktion“ mit übergeordneten Instanzen.</p>
<p>10. Erläutern Sie bitte den Unterschied zwischen Rundschreiben</p>	<p>a) mangelndes administrativ-rechtliches Wissen als</p>	<p>Hier wissen alle bescheid.</p>	<p>Wissen über bürokratische Abläufe ist im</p>

Frage aus dem Leitfaden	Hypothese, die der Frage zugrunde liegt; Forschungsinteresse	Antworten der Befragten (inhaltliche Zusammenfassung)	Themen der Antworten (Interpretationen) – Auszüge aus der Analyse der Interviews
n und Erlass.	mögliche Hürde für Kommunikation b) Testung administrativ-rechtlicher Kenntnisse		Lehrberuf wichtig; sie bestimmt den Alltag von Lehrkräften sicher zu einem hohen Grad; hier könnte man ansetzen mit Informationen zu Sicherheitsthemen
11. Können Sie bitte kurz beschreiben, wie (und ob) Sie die Homepage des Unterrichtsmaterialiums einschätzen / kennen.	a) und b) wie bei Frage 10 (mit Betonung auf Engagement)	Die Homepage ist unbekannt bzw. es ist nicht bekannt, ob man sie schon bei Gelegenheit einmal aufgesucht hat. Auch hier wird diesem Umstand keine Bedeutung beigemessen.	
12. Beschreiben Sie bitte aus Ihrer Sicht die rechtliche Situation für den Besuch von HSG mit Schulklassen.	a) und b) wie bei Frage 10 und 11	Alle P sehen sich nur in der Verantwortung in der Zubringung zum HSG und der Rückkehr zur Schule. Im HSG selbst übergeben sie die Gesamtverantwortung den fachlichen Kräften (Guides) vor Ort bzw. dem Betreiber des HSG. Eine P sieht durch die verpflichtende Einwilligungserklärung der	Abgabe der Verantwortung; LehrerInnen haben große Verantwortung und anspruchsvolle Aufgaben im Schulalltag zu erfüllen; ist auch erleichternd, sich einmal zurücknehmen zu können; wäre auch

Frage aus dem Leitfaden	Hypothese, die der Frage zugrunde liegt; Forschungsinteresse	Antworten der Befragten (inhaltliche Zusammenfassung)	Themen der Antworten (Interpretationen) – Auszüge aus der Analyse der Interviews
		Eltern diese in der Verantwortung.	nicht problematisch, wenn die eigene Verantwortung bei Vorbereitung und Überprüfung erkannt werde
<p>13. Welche Möglichkeiten und Mechanismen haben Sie als LehrerIn bzw. welche Werkzeuge verwenden Sie, um sich rechtlich abzusichern?</p>	<p>a) und b) wie bei den vorigen Fragen mit Betonung der Eigenverantwortung</p>	<p>Das Augenmerk der Pp richtet sich auf das Alter der SchülerInnen (18). Bescheid muss der Abteilungsleitung gegeben werden. Neben der Veranstalterverantwortung fühlt sich die Lehrerschaft durch die Lehrerhaftpflichtversicherung abgesichert.</p>	
<p>14. Pflegen Sie Erfahrungsaustausch mit Fach-KollegInnen innerhalb / außerhalb Ihrer Schule?</p>	<p>a) Abschottung / Konkurrenz versus Teamarbeit?</p> <p>b) Verlaufsformen möglicher fachlicher Teamarbeit</p>	<p>Es gibt Gruppen- und Cliquenbildungen wie in jeder Schule, das reicht für den Austausch. Ansonsten sind Zeitdruck und Konkurrenz eher hinderlich für einen substantiellen Erfahrungsaustausch.</p>	

Frage aus dem Leitfaden	Hypothese, die der Frage zugrunde liegt; Forschungsinteresse	Antworten der Befragten (inhaltliche Zusammenfassung)	Themen der Antworten (Interpretationen) – Auszüge aus der Analyse der Interviews
<p>15. Wie weit binden Sie die Eltern in die Entscheidung über HSG ein?</p>	<p>a) mangelnde Kommunikation mit den Eltern?</p> <p>b) grundsätzliche Einstellung der Fachkraft den Eltern gegenüber</p>	<p>Die einzige Verbindung besteht in der von den Eltern auszufüllenden Einverständniserklärung (Formular).</p>	<p>Einverständnis der Eltern ist verpflichtend, wie bei jeder Schulveranstaltung; ob es hier mehr oder weniger Risiko gibt, wird nicht kommuniziert; die „Kommunikation“ mit den Eltern findet im Grunde genommen überhaupt nicht statt.</p>
<p>16. Wie weit binden Sie Ihre SchülerInnen ein?</p>	<p>a) mangelnde Kommunikation mit den SchülerInnen? Pädagogisches Laissez-faire?</p> <p>b) Einstellung der Fachkraft den SchülerInnen gegenüber, sowohl allgemein kommunikativ als auch vom pädagogischen Engagement her</p>	<p>Keine der befragten Pp führt mit den SchülerInnen erlebnispädagogische Vorbereitungsgespräche. Die Einbindung erfolgt entweder gar nicht oder besteht in der gemeinsamen Auswahl aufgrund von Vorschlägen der LehrerInnen.</p>	<p>Erlebnis-/Abenteurpädagogik sind Ansätze, die LehrerInnen, die Ausflüge in HSG machen, bekannt sein könnten/sollten; also auch die notwendige Auseinandersetzung damit</p>

Frage aus dem Leitfaden	Hypothese, die der Frage zugrunde liegt; Forschungsinteresse	Antworten der Befragten (inhaltliche Zusammenfassung)	Themen der Antworten (Interpretationen) – Auszüge aus der Analyse der Interviews
<p>17. Sind Ihnen Unfallverläufe bei HSG bekannt? Wenn ja, welche Konsequenz hat das für Sie bei Ihrer HSG-Auswahl und Vorbereitung?</p>	<p>a) generelles Unwissen über die Unfallträchtigkeit bei HSG?</p> <p>b) Testung von Wissen, Engagement und Verantwortung(sgefühl)</p>	<p>Niemand hat je etwas von Unfällen gehört. Die Pp verhalten sich da eher nach dem Motto „Wird schon immer wieder was passieren“. Eine P wird durch die Frage überhaupt erst auf die Möglichkeit von Unfällen hingewiesen.</p>	<p>Wissen über Gefahren und Risiken ist notwendig und muss in die Vorbereitung einfließen. Hier über kein Wissen zu verfügen, kann die SchülerInnen gefährden.</p>

Tabelle 7: Interviewfragen, Hypothesen, Themen

8.1.3 Sicherheit, Motivation, Kommunikation, Subjektivität

Die Analyse der zentralen Themen der sechs geführten Interviews¹² wird in den folgenden Absätzen dargestellt. Es handelt sich um die Themen Sicherheit, Motivation, Kommunikation und Subjektivität, die sich in der Zusammenschau als die für die Forschungsfrage relevantesten herausgestellt haben. Anhand dieser Themen ist es möglich, aus den Interviews einerseits Faktoren für beobachtete Phänomene, wie die nach wie vor vorkommenden Unfälle in HSG, herauszuarbeiten, andererseits auch die grundsätzlichen Phänomene zu beleuchten, unter welchen Voraussetzungen Lehrkräfte die Sicherheit der ihnen anvertrauten SchülerInnen riskieren.

Sicherheit

Die Sicherheit spielt in den Überlegungen der befragten LehrerInnen eine große Rolle. Immer wieder taucht das Thema in unterschiedlichen Facetten auf. Es geht vorwiegend um die unmittelbare Sicherheit von Leib und Leben, die Sicherungen in den Hochseilgärten sowie die technischen und persönlichen Vorkehrungen, die getroffen werden.

Hier geben die interviewten Lehrpersonen bereitwillig ihre Verantwortung ab. Es fällt auf, dass sich für die Sicherheit in den HSG die LehrerInnen nur bedingt verantwortlich fühlen. Vielmehr wird stark auf die Rolle des Personals vor Ort hingewiesen. Immer wieder verdeutlichen die InterviewpartnerInnen, wie gut oder schlecht die Sicherheitseinschulungen, die Anwesenheit der Personen oder die technischen Gegebenheiten in den bereits besuchten oder bekannten HSG waren. Hier fällt auf, dass sich die Interviewten ausschließlich auf subjektive Eindrücke und individuelle Einschätzungen verlassen. Keine einzige Person erwähnt objektive Kriterien wie die bereits erwähnte Checkliste aus dem Rundschreiben des

¹² Nicht alle Fragen wurden in allen Interviews gestellt. Zu manchen der Fragen gibt es nur drei Antworten. Der Wortlaut und die exakte Fragestellung der Interviews finden sich im Anhang.

Stadtschulrates oder eigene Ausbildungen in dem Bereich, die sie befähigen würden, auf andere Kriterien zur Beurteilung von Sicherheit in einem HSG zurückzugreifen.

Hier gehen die befragten LehrerInnen nicht wie Personen vor, die für die Sicherheit einer großen Anzahl von Minderjährigen verantwortlich sind, sondern eher wie Privatpersonen, die sich auf einen Besuch eines HSG vorbereiten. Man sieht sich die Homepage an, hofft, dass die technischen Gegebenheiten halten, was die Ankündigung verspricht; und wenn das Personal auch noch kompetent wirkt und anwesend ist, dann wird schon alles gut gehen. Dass dies nicht immer der Fall ist, zeigt die Unfallstatistik. Diese ist den LehrerInnen durchwegs nicht bekannt.

Die Tatsache, dass noch keine/r der Befragten von Unfällen in HSG gehört hat, trägt zu dem Bild bei, dass es sich hier eher um Privatpersonen handelt, die in Begleitung ihrer SchülerInnen einen spannenden Ausflug machen, als um die Abhaltung einer offiziellen Schulveranstaltung, die dazu verpflichtet (siehe oben, §13 SchUG), sich der Sicherheit der SchülerInnen anzunehmen. Beim Thema Sicherheit setzen die befragten Personen auf persönliche Erfahrung und das Vertrauen auf ihren gesunden Menschenverstand. Ob dies immer ausreichend ist, darf bezweifelt werden.

In einem stärker systemisch orientierten Ansatz (Kapitel 8.2) kann analysiert werden, welchen Einfluss hier z.B. das Schulsystem ausübt, oder wie das System Lehre oder die Gemeinschaft der LehrerkollegInnen in der Frage von Sicherheitsüberlegungen mitspielt.

Motivation

Das Thema Motivation bezieht sich auf die Motivation der LehrerInnen, innerhalb des Unterrichts einen HSG zu besuchen. Es kann hier nicht auf Theorien zur Motivationsforschung rekuriert werden; vielmehr geht es darum, nach den manifesten, subjektiven Gründen zu forschen, die LehrerInnen dazu bewegen, mit Ihren SchülerInnen einen HSG aufzusuchen.

Die Gründe, die die LehrerInnen nennen, könnten zum Teil direkt aus einer der in Kapitel 5.2 vorgestellten medialen Selbstdarstellungen stammen und unterscheiden

sich nur in geringem Ausmaß von den dort suggerierten Erlebnissen. Die LehrerInnen möchten mit ihren SchülerInnen „etwas erleben“. Auch wenn das nicht wörtlich gesagt wird, stehen doch in den Antworten wie „spannend“, „Begeisterung der Schüler“, „das war irre lustig“ eher Themen im Vordergrund, die sich auf die oben genannten Bereiche von Spaß, Action, Abenteuer beziehen, weniger auf pädagogische oder gruppendynamische Elemente.

Einer der interviewten LehrerInnen weist auf den Faktor des Kennenlernens neuer SchülerInnen in der ersten Klasse hin. Die übrigen Beweggründe bleiben unklar und auch, ob sich die Ausflüge zum HSG in einem größeren schulischen oder lehrplanmäßigen Kontext befinden. Über eine Reflexion, die in der Erlebnispädagogik eigentlich vor und nach einer Intervention stattfinden sollte (siehe Kapitel 4), ist nichts zu hören.

Die Motive, einen konkreten HSG aufzusuchen, sind für die LehrerInnen größtenteils subjektiver Natur. Bis auf den einen Fall, in dem die Besuche des HSG routinemäßig in einem spezifischen HSG zu Beginn des Schuljahres durchgeführt werden, spielen die Überlegungen wie Kosten und Erreichbarkeit für die Lehrkräfte eine größere Rolle als Sicherheit und technische Faktoren. Anstatt z.B. eine konkrete Übung zum Teambuilding oder ein auf die spezifischen Bedürfnisse der Kinder besonders abgestimmtes Programm auszuwählen, orientiert man sich an Bildern im Internet oder an Empfehlungen Dritter. Diese Form der Auswahl spricht wieder für die Rolle der Lehrpersonen, die sich hier eher als Privatmenschen sehen als in der Verantwortung und der Position eines öffentlich Bediensteten, der seinem Beruf nachgeht und dabei spezifische Vorgaben zu erfüllen hat.

Kommunikation

Kommunikationswege, -richtungen und -strategien werden von den interviewten Lehrkräften in geringem Ausmaß reflektiert. In den Daten zeigt sich, dass die Lehrpersonen zwar über Mittel der Kommunikation verfügen und auch darüber Bescheid wissen, wie und was zu kommunizieren wäre. In der praktischen Umsetzung allerdings besteht die Kommunikation weitestgehend darin, „Bescheid zu geben“, dass man in den HSG fahre, wie aus den Interviews ersichtlich.

Die Wege der Kommunikation laufen in sämtliche Richtungen, also vom Bundesministerium zum Stadtschulrat, von dort zur Direktion der Schule, von der Direktion zu den LehrerInnen, unter den LehrerInnen, danach zwischen Lehrkräften, Eltern und SchülerInnen und die gesamte Kette wieder retour. Zudem ist diese Kommunikationskette meist nicht linear stringent. In der Regel kommt es zu Unterbrechungen der Kommunikationskette, dem Ausschließen einiger Stakeholder oder durch Etablieren zusätzlicher Entscheidungsebenen, wie beispielsweise Abteilungsleiter, zu einer nicht nachvollziehbaren Kommunikationsstruktur. In der Theorie scheint dies den Lehrkräften auch bewusst und bekannt zu sein. Sie schildern die Kommunikationsflüsse mit der Direktion per Mail oder Aushang, sie kennen den Unterschied zwischen Erlass und Rundschreiben und sie kommunizieren mit ihren KollegInnen über relevante Themen.

Doch über Sicherheitsvorkehrungen für HSG, das Rundschreiben des Stadtschulrates mit der Checkliste für den Besuch eines HSG, eventuelle wichtige Aus- oder Weiterbildungen für BegleitlehrerInnen oder die Kommunikation mit der Direktion, auf welche Weise Besuche im HSG in den Lehrplan mit Reflexion und Vorbereitung einzubinden wären, zeigen sich die interviewten Personen gänzlich uninformiert. Hier zeigt sich das große Manko erneut, das die LehrerInnen zu Einzelpersonen, privaten BegleiterInnen macht und die organisationale Einbindung eines HSG-Besuchs zu einem gefühlten großen Aufwand werden ließe, wenn man sich denn damit intensiver auseinander setzen müsste.

Auf der individuellen Ebene erbringen Lehrpersonen eine unglaubliche Menge an einzelnen Handlungen, die letztendlich das Gelingen von Unterricht ermöglichen. Eine dieser Leistungen ist eine funktionale bzw. funktionierende Kommunikation, die ein Miteinander ermöglicht.

Kommunikation ist grundsätzlich ein dialektischer Prozess, in dem jede der beiden Seiten einerseits Information gibt, aber auch solche erhält (Bergmann 2005: 109). Gelingende Kommunikation ist äußerst unwahrscheinlich, außerdem handelt es sich in sämtlichen Konstellationen, also in den Kommunikationen zwischen Ministerium-Direktion, Direktion-Lehrkräfte, Lehrkräfte-Eltern-SchülerInnen um asymmetrische bzw. komplementäre Kommunikationen, die auf einem Macht- und/oder Informationsgefälle beruhen (Rosner 1999: 32). Umso bedeutender ist es

für sämtliche an der Interaktion Beteiligten, einen Ausgleich dieses Gefälles anzustreben und sich nicht darauf zu verlassen, dass der oder die andere sich darum kümmern wird.

Doch für diese Kommunikation sind die LehrerInnen alleine zuständig. Ihnen obliegt die Aufgabe, sich die Informationen vom Ministerium/Schulrat/Direktion zu holen, sie zu selektieren, zu verstehen und anzuwenden. Nicht zuletzt, sich diese auch zu merken, denn ein Rundschreiben mit Checkliste vom Stadtschulrat von 2010 (siehe Anhang) ist vielleicht im Jahr 2020 nicht mehr präsent, auch wenn damals vielleicht eine Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgte. Das Prinzip der Holschuld von Informationen wird in der Regel durch das Unterfertigen von „habe zur Kenntnis genommen“-Listen der einzelnen LehrerInnen realisiert.

Aus der Auswertung des Datenmaterials zeigt sich, dass es im Bereich der Kommunikation von Lehrpersonen, die mit ihren SchülerInnen einen HSG besuchen möchten, gravierende Lücken gibt. Diese führen dazu, dass Sicherheitsvorkehrungen (wie die erwähnte Checkliste) nicht eingehalten werden und die Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen häufig nicht wissen, wer wofür konkret verantwortlich ist und welchen Sinn und Zweck der Besuch eines HSG für die Kinder und Jugendlichen haben kann. Keine der interviewten Lehrkräfte erwähnt beispielsweise die Erlebnis- oder Outdoor-Pädagogik als einen Ansatz, der für sie relevant wäre. Hier könnte man auch mit einer Eingliederung in den Lehrplan und somit einer Verbesserung der Kommunikation und Information ansetzen. In einem organisationalen, formalen Setting, in dem ein HSG-Besuch nach bestimmten Kriterien vor- und nachbereitet werden muss, haben auch Sicherheit, Teamwork, gruppenspezifische Prozesse und das Erlebnis an sich ihren Platz. Es würde eine Vorab-Information der LehrerInnen bedingen, die an die SchülerInnen Inhalte weitergeben müssten, außerdem könnten die SchülerInnen mehr und gezieltere Informationen an die Eltern weitergeben. Auch das Erlebnis des HSG-Besuchs an sich könnte durch eine solche Einbindung in den Unterrichtskontext, wie dies ja an sich auch im SchUG §13 gefordert wird, in einem größeren Zusammenhang gesehen und sinnvoller genutzt werden.

Subjektivität

Das zentrale Thema, das sich auch durch die übrigen hier besprochenen Themenkomplexe konzentriert, ist die Subjektivität. Damit ist gemeint, dass der gesamte Prozess einer Schulveranstaltung, in dessen Rahmen der HSG-Besuch stattfindet, auf dem Rücken der *einen*, einzelnen verantwortlichen Lehrperson liegt. Ein einzelner Lehrer, eine Lehrerin trägt die gesamte Last der Information, des Austauschs, der Auswahl, der Entscheidung, der Sicherheit, der Rahmenbedingungen, der Motivation der SchülerInnen, des Sinns und Nutzens der Veranstaltung, der Einbindung in den Kontext der Schule oder des Unterrichts und noch vieles mehr. Diese Lehrperson ist AnimateurIn, InformationsträgerIn, Verantwortliche/r, BegleiterIn, OrganisatorIn, TrainerIn und Coach.

Eine solche Aufgabe stellt die Lehrkräfte, wie sie in den Interviews berichten, vor die Notwendigkeit, sich selbstständig um den Ablauf und die Organisation eines HSG-Besuchs kümmern zu müssen. Da von schulischer Seite – genauer: von Seiten der jeweiligen Direktion – meist keine Vorgaben bezüglich des HSG-Besuchs und auch kaum Beschränkungen oder Verpflichtungen für die LehrerInnen bestehen, ist es für einen Hochseilgartenbesuch ausreichend, die einfachsten formalen Vorgaben wie Kosten und Erreichbarkeit zu berücksichtigen.

Die interviewten Personen fühlen sich mit ihren Entscheidungen und Verantwortungen nicht allein gelassen oder überfordert, was darauf hindeutet, dass solche Situationen im organisationalen Kontext Schule häufiger vorkommen und als nicht erwähnenswert gesehen werden.

Lässt man LehrerInnen allein mit sämtlichen Entscheidungen rund um den Besuch eines HSG, dann folgt daraus das, was bereits mehrfach in dieser Analyse angeführt wurde: Es finden Entscheidungen auf der individuellen Ebene statt. Das heißt, aus dem Bauch heraus, aufgrund einer Website oder eines guten Anblicks einer Anlage, die man „vom Vorbeiradeln“ kennt. Eine der interviewten Personen bezeichnet sich in diesem Kontext auch dezidiert als „Privatperson“, die die Entscheidung trifft – in diesem Fall für den HSG im Gänsehäufel. Es stellt sich hier die Frage, ob LehrerInnen als Privatpersonen handeln und agieren sollten, wenn es

um Schulveranstaltungen geht, die ganz deutlich die Sicherheit der ihnen anvertrauten SchülerInnen aufs Spiel setzen kann. Wobei es natürlich, wie überall zu einer Inklusion unterschiedlicher Rollen und Funktionen in einer Person kommt und das Unvermögen zur Trennung dieser Sphären meist eher als Adellung denn als Manko der agierenden Personen zu werten ist, da die Erfahrungen der *Privatperson bereitwillig der Lehrperson angeboten werden*.

Auch für den Kommunikationsfluss scheint es nicht förderlich zu sein, wenn die Lehrpersonen auf sich selbst gestellt sind. Außer einem eventuellen kurzen und informellen Austausch mit KollegInnen oder einer Anfrage per Mail an die Betreiber eines HSG finden rund um einen Besuch keine nennenswerten kommunikativen Aktivitäten statt. Hier zeigt sich auch, dass die Lehrpersonen über keine Ausbildung im Bereich von HSG-Begleitung verfügen. Dass ihnen ERCA unbekannt ist und sie noch nie etwas von High Elements gehört haben, spricht dafür, dass die interviewten LehrerInnen auch die Möglichkeiten einer Vernetzung innerhalb der ERCA beispielsweise nicht nutzen und so auf weitere Aspekte der Gemeinsamkeit und der Kommunikation verzichten.

Die Übertragung von Leistungen, die die Schule als Organisation sowie das gesamte Bildungssystem nicht erbringen, auf Einzelpersonen, wird auch Gegenstand der folgenden systemanalytischen Überlegungen sein.

8.2 Systemanalyse der Interviews

In der folgenden Tabelle wird die Systemanalyse der Leitfadenterviews kurz vorgestellt und an einem konkreten Beispiel die Vorgehensweise verdeutlicht. Sämtliche Sequenzen aus den Interviews wurden entsprechend der Vorgaben (Froschauer/Lueger 2003: 150ff) analysiert.

Stelle/ Zeile	Interview 2; Antwort auf Frage Nr. 3 (Erfahrungen mit Sicherheit/Betreuung)
Paraphrase	Professionelle Betreuung im HSG am Stuhleck; viel

		Wert auf Sicherheit gelegt, gute Einschulung für die TeilnehmerInnen; Vergleich mit anderem HSG in Bezug auf Sicherheit
Äußerungskontext	Textrahmen	IP(B) kennt den Fokus der Arbeit, weiß dass es um Sicherheit geht. Starker Fokus auf die Betreuungspersonen; ist sich seiner Rolle als Verantwortlicher bewusst
	Lebenswelt	Als LehrerIn muss sich IP(B) über Sicherheit für seine anvertrauten SchülerInnen Gedanken machen; Auch: Unterschiedliche SchülerInnen („türkische Mädchen“) haben unterschiedliche Bedürfnisse, dies muss berücksichtigt werden, auch wenn er gerne mit allen in den HSG fahren würde
Wirkungskontext	Interaktionseffekte	Auf Sicherheit muss geachtet werden, wird hier kommuniziert. Die LehrerInnen sind kompetent, oder mögen es zumindest sein, gute Sicherheitsvorkehrungen beurteilen zu können und von schlechten zu unterscheiden. Obwohl es keine objektiven Anhaltspunkte gibt, muss er kompetent wirken und seine eigene Interpretation glaubhaft als Legitimation vermitteln können. Seine individuelle Eignung für diese Art von Veranstaltung kommt nicht zur Sprache, man weiß nicht, ob er eine Ausbildung in diesem Bereich hat oder nicht. Jedenfalls kann er sich keine Blöße geben.
	Systemeffekte	In der Schule müssen LehrerInnen in jeder Situation alles im Griff haben. Er ist für die SchülerInnen verantwortlich, also tut er sein Bestes, damit es auch so aussieht. Ob für die Sicherheit der SchülerInnen alles getan wird, was getan werden kann, bleibt offen. Das System Schule und seine Randbereiche erlauben es Lehrkräften nicht, Fehler einzugestehen oder Lücken zuzulassen. Häufig funktioniert diese Form der Selbstüberzeugung auch

		gut. Manchmal jedoch nicht.
--	--	-----------------------------

Tabelle 8: Systemanalyse – Beispiel einer Textstelle (nach Froschauer/ Lueger 2003: 150ff)

Die Systemanalyse nach Froschauer und Lueger (2003: 150ff) eignet sich hervorragend, um den Faktor Schule in die Analyse und die Diskussion miteinzubeziehen. Dadurch, dass die Veranstaltungen, die im Zentrum des Interesses stehen, im schulischen Kontext stattfinden, können beispielsweise schulinterne Vorgaben, Kommunikationswege zwischen Lehrpersonen, Ministerium, Direktion, SchülerInnen, Eltern etc. nicht außer Acht gelassen werden. Denn auch wenn in anderen Kontexten die *action*, der Spaß und das Abenteuer im Vordergrund eines HSG-Besuchs stehen, bilden im System Schule immer noch Bürokratie, Lehrplan, Verantwortungsketten und Pädagogik einen Rahmen für HSG-Besuche, auch wenn dies auf den ersten Blick in den Interviews nicht immer so wirkt.

Der Kontext Schule – Integration der Themen

In diesem Abschnitt werden die Themen, die sich in der vorhergehenden Themenanalyse als zentral herausgestellt haben – also Motivation, Kommunikation, Sicherheit und Subjektivität – im Kontext des Systems Schule reflektiert. Im Kapitel 8 wurden rechtliche Rahmenbedingungen und das grundsätzliche Setting, in dem ein HSG-Besuch stattfindet, dargestellt. Nun folgt eine Verknüpfung der formalen Gegebenheiten aus dem System Schule mit den empirisch greifbaren Aussagen aus den Interviews mit den Lehrpersonen.

In der Kombination aus Themen- und Systemanalyse kann hier in einer Konzentration auf die vier relevanten Themen und das System Schule eine Zusammenführung und eine Verbreiterung der Basis für die Ausführungen erfolgen.

8.2.1 Entscheidungen im System Schule

Das System Schule ist eines, das von den befragten LehrerInnen subjektiv im schulischen Alltag nicht als solches wahrgenommen wird. Sie fühlen sich frei in ihren Entscheidungen, mit wem sie kommunizieren, wen sie kontaktieren, welche Auswahl

sie treffen. Die formalen Kriterien für die Auswahl eines Ortes für die Abhaltung einer Schulveranstaltung sind minimal in Form von Kosten oder Dauer der Veranstaltung. Die Einhaltung gesetzlicher Maßgaben obliegt dem einzelnen Lehrer/der einzelnen Lehrerin.

Diese Abwälzung von Verantwortung aus dem System auf das einzelne Mitglied bedingt, dass die Einzelperson kaum Möglichkeiten besitzt, innerhalb des Systems auf Ressourcen zurück zu greifen. Ein Beispiel aus den Interviews hierfür könnte sein, dass keine der Lehrkräfte sich intensiv mit KollegInnen über die Besuche in HSG austauscht. Der Mangel an Kommunikation führt in diesem Fall dazu, dass Erfahrungen nicht weitergegeben werden, Ideen für Verbesserungen nicht ausgetauscht werden und die LehrerInnen vollständig auf die eigenen Erfahrungen angewiesen sind, die sie bereits gemacht haben – oder auch nicht.

Gerade vor dem ersten Besuch eines HSG, oder einer anderen Schulveranstaltung, besonders, wenn sie mit Risiken für Leib, Leben oder Psyche verbunden ist, sollte Kommunikation an erster Stelle stehen. Kommunikation über Risiken, über Verantwortlichkeiten, über Entscheidungen, die die einzelne Lehrkraft zu tätigen hat. Doch in den Interviews ist davon keine Rede, vielmehr wird darauf rekurriert, dass im Kontext der Schule Kommunikation – wenn überhaupt – unter Kollegen nur innerhalb gefestigter Cliquen abläuft, die ohnehin in ständigem Austausch stehen. Ist in der eigenen Clique niemand mit HSG-Erfahrung, entfällt die Möglichkeit zum Austausch.

Ogleich Cliquen und deren interne Kommunikation grundsätzlich im Sinne der informellen Kommunikation zu begrüßen sind, sollte *Schule* auch formalen und inhaltlichen Austausch über die Cliquengrenzen hinweg ermöglichen, oder noch besser, fördern. Das System Schule scheint diese Form der Kommunikation zu unterstützen, oder zumindest nicht zu verhindern. Der zentrale Schritt im Entscheidungsprozess einen HSG aufzusuchen, einen konkreten auszuwählen und ihn in den Kontext des Unterrichts einzubinden, bleibt auf der individuellen Ebene der Lehrkraft. Ogleich formale Prozesse vorgesehen wären, die genutzt werden könnten, um Entscheidungen auf eine stärker systemische Ebene zu heben, werden diese nicht genutzt oder scheinen überhaupt nicht im Spektrum der Möglichkeiten auf, wie sich in den Interviews zeigt. Eine institutionalisierte Form der Entscheidung,

welcher HSG beispielsweise aufgesucht werden soll, findet sich nur in *einer* Schule. Doch sogar hier wird über das Warum nicht reflektiert. Es „ist einfach so“.

Werden – wie im System Schule offenbar häufig – die Lehrpersonen mit Entscheidungsprozessen allein gelassen, die im Endeffekt das gesamte System betreffen können, stellt sich die ganz konkrete Frage nach der Verantwortung. Wenn das System keine Entscheidungen trifft, bzw. die Entscheidung trifft, die Lehrkräfte mit den HSG-Besuchen alleine zu lassen, wer trägt dann die Verantwortung für die individuellen Entscheidungen?

Im System selbst finden sich keine institutionalisierten Entscheidungshilfen für LehrerInnen, einen HSG auszuwählen oder eine Schulveranstaltung dort zu planen. Zumindest ist in den Interviews keine Rede davon. Auch das Ausmaß der Einbindung von Eltern, KollegInnen oder den SchülerInnen selbst obliegt der Einzelperson. Dass in einem hochkomplexen, von Überarbeitung und Überlastung gekennzeichneten Schulsystem diese Einbindung auf freiwilliger Basis in äußerst geringem Ausmaß erfolgt, scheint logisch. Was jedoch für den/die einzelne/n LehrerIn auf den ersten Blick wie eine Erleichterung aussieht, kann sich als problematisch erweisen, sollte tatsächlich einmal „etwas passieren“. Denn dann kann sich das System Schule nicht mehr aus der Verantwortung stellen.

Wie die interviewten Personen Verantwortung im Kontext des Systems Schule sehen, behandelt der nachfolgende Abschnitt.

8.2.2 Verantwortung im System Schule

Die rein rechtliche Seite der Verantwortung, also die Frage der Haftung im Falle eines Unfalles, kann hier nicht im Detail beantwortet werden. Zum einen ergibt sie sich aus den gesetzlichen Vorgaben für den Besuch einer Schulveranstaltung (siehe Kapitel 6), andererseits hängt es von individuellen Umständen und dem eventuellen Ausgang eines Rechtsstreits ab, wer wann wofür konkret haftbar ist.

Vielmehr wird hier angestrebt, die Verantwortung, die die interviewten Lehrkräfte thematisieren zu analysieren und sie in den Kontext des Systems Schule zu bringen. In der Systemanalyse hat sich die Verantwortung – auf unterschiedlichen Ebenen –

als das zweite zentrale Konzept neben dem Treffen von Entscheidungen herausgestellt.

Für die befragten Personen bedeutet Verantwortung, einen Ausflug zu einem HSG zu organisieren und für dessen Gelingen zu sorgen. Die SchülerInnen sollen sich wohlfühlen, Spaß haben und ein schönes Erlebnis verbuchen können. Darüber hinaus scheint sich die Verantwortung, die die Lehrpersonen als die ihre betrachten, nicht zu erstrecken. Verantwortung für Sicherheit wird den BetreiberInnen des HSG übertragen. Hierbei wird die psychische Sicherheit der SchülerInnen gänzlich außer Acht gelassen.

In mehrfacher Hinsicht sehen sich die LehrerInnen nicht in der Verantwortung. Wenn es beispielsweise darum geht, die SchülerInnen in Entscheidungen einzubinden, die Eltern zu informieren, sich über Maßgaben von Behörden zu informieren oder den Kontakt zu erfahreneren KollegInnen zu suchen, taucht in den Interviews keine Spur von persönlicher Verantwortung auf. Vielmehr sehen sich die Lehrkräfte als eine Art Spielfigur im System Schule, die sich zwar als Individuum bewegt, allerdings nicht persönlich zur Verantwortung gezogen werden kann bzw. sich der Felder ihrer Verantwortung gar nicht bewusst ist.

Eine seltsame Zweischneidigkeit wird fühlbar, wenn die Lehrpersonen einerseits auf einer äußerst individuellen, privaten Ebene entscheiden, welchen HSG sie aufsuchen und wann und wie sie das tun. Andererseits werden unterschiedliche Formen von formaler Verantwortung wie Aufsicht über die SchülerInnen oder Haftungen auf andere Akteure im System abgewälzt. Die schönen, lustigen, actionreichen und spannenden Seiten des Ausflugs bleiben in der Verantwortung der begleitenden Lehrkraft. Deren formale Verantwortung begrenzt sich auf die Rahmenbedingungen des Ausflugs zum HSG wie TeilnehmerInnenlisten oder der Organisation von Bezahlung und Transport.

Über Motive soll hier nicht gemutmaßt werden, vielmehr kann man sich in diesem Zusammenhang den Kontext des Systems Schule genauer ansehen. Welches Verhalten fördert das System Schule? Was lernt man in der Schule? Welche Formen von Umgang mit Verantwortung oder Autorität, Regelbefolgung oder Sicherheitsdenken gelten als erstrebenswert im schulischen Kontext? Viele können

vielleicht aus der eigenen Erfahrung sprechen, doch auch die Analyse der Interviews legt den Schluss nahe, dass das System Schule trotz aller staatlich-bürokratisch-rechtlich-formalen Anmutung eines ist, das die Prinzipien von Abenteuer, Cool-Sein, Action, Spaß, Unvernunft bis zu einem gewissen Grad fördert. Diese Eigenschaft spiegelt sich in den Interviews wider, in denen die Lehrpersonen die Betonung darauf legen, dass sie sich zwar um die Sicherheit sorgen, aber im Grunde für den Spaß verantwortlich sind. Für Sicherheit zu sorgen, obliegt dann den Betreiberfirmen der HSG, die man ja nach subjektiven Kriterien für gut befunden hat.

Der Kreis zu Action, Spaß, Spiel, Abenteuer schließt sich. Die weniger aufregenden Themen wie Sicherheit, Risiko, Kommunikation, Information werden aus der individuellen Verantwortung ausgeklammert.

Dass dieses Ausklammern fatal sein kann, ist den Lehrpersonen nicht bewusst. Von Unfällen in HSG haben sie noch nie gehört, sich noch nicht damit auseinandergesetzt. Was unverständlich klingen mag, kann in der Analyse damit begründet werden, dass hier das Thema der Individualität ansetzt. Wie schon zuvor im Kapitel Entscheidungen angedeutet, neigt das System Schule dazu, die Lehrpersonen auf sich allein gestellt zu lassen und ihnen keine adäquaten Mittel der Vergemeinschaftung, Vernetzung oder Kommunikation zur Verfügung zu stellen.

Sich einer Verantwortung im System Schule zu stellen, hieße, enorme zeitliche und personelle Ressourcen aufzuwenden, um Sorge zu tragen, dass sämtlichen beteiligten Personen größtmögliche Sicherheit gewährleistet werden kann. Diese Ressourcen sind in einem System wie der Schule schlicht nicht vorhanden. Wenn die interviewten Personen angeben, dass sich ihre Kontakte innerhalb der Lehrerschaft auf „die Üblichen“ und „Cliques“ beschränken, dann sieht man, wie das System Schule die einzelnen Personen mit ihrer Verantwortung alleine lässt und ihnen nicht einmal die Möglichkeit gibt, sich anders zu positionieren denn als möglichst coole/r, sympathische/r und beliebte/r LehrerIn. Auch gegenüber den KollegInnen.

Angsthase, Bürokrat, Paragrafenreiter, Sicherheitsfanatiker – die Liste der Bezeichnungen für Personen, die sich den gesetzlichen Gegebenheiten beugen, ist wenig schmeichelhaft und wohl kaum erstrebenswert für einen Lehrer, eine Lehrerin, die ohnehin wenig bis gar keinen Rückhalt aus dem System bekommt. Zudem

genießt die Lehrerschaft auch in der Gesellschaft wenig positives Ansehen („die Arbeiten ja eh nur den halben Tag und haben 4 Monate Urlaub im Jahr“). So scheint es nur verständlich, dass spannende Veranstaltungen auch als Instrumente der Imagepolitik verwendet werden wollen. Dies funktioniert allerdings nur so lange, so lange es zu keinen Zwischenfällen kommt.

Wenn ein E-Mail – wie in den Interviews gesagt wurde – die einzige Form der Kommunikation über ein potenziell tödliches Sicherheitsrisiko für die SchülerInnen darstellt und die Lektüre dieses Mails entweder stattfindet oder eben nicht und niemand sich dafür interessiert ob und wie diese Information rezipiert und transportiert wird, verwundert es nicht, dass die Lehrpersonen sich auf andere Aspekte ihrer Verantwortung konzentrieren.

Ein Versagen des Systems zu konstatieren, wäre eine verlockende, einfache Übung. Doch es obliegt immer noch den Entscheidungen einzelner Personen, sich innerhalb des Systems so einzurichten, dass sie auch als Mitglieder einer Schule, also des Systems, einen Weg finden, die Verantwortung für ihre individuellen Handlungen zu übernehmen. Im Interesse der ihnen anvertrauten SchülerInnen und ihrem eigenen.

9 Problemfelder und Empfehlungen

Aus den Ergebnissen der Analyse der Interviews, der Auswertung medialer (Selbst-) Darstellungen von HSG, einem Überblick über Unfälle und deren Ursachen und der Einbettung in einen Kontext aus gesellschaftlichen Rahmenbedingungen lässt sich ein Resümee ziehen: Die Situation bezüglich Schulbesuchen in HSG ist verbesserungswürdig. Aus dem Datenmaterial, das für diese Masterarbeit in umfangreichen Recherchen und Erhebungen zusammengetragen wurde, können die folgenden Empfehlungen, bzw. die Feststellung eindeutiger Mängel in den Bereichen Kommunikation und Sicherheit auf einer soliden Basis begründet werden.

9.1 Mängel in der Kommunikation, Durchführung und Einbettung von HSG-Besuchen im System Schule

Die Mängel, die in der Analyse des Besuchs von HSG im schulischen Setting aufgezeigt wurden, sind zahlreich. In den jeweiligen Kapiteln wurde bereits darauf eingegangen, hier erfolgt nun noch eine Zusammenschau der zentralen Aussagen:

- Die Gesetze und Regulierungen, Checklisten, Kriterien und Normen, die eigentlich den Besuch von HSG im schulischen Kontext für die Lehrkräfte regeln und diese in ihrer Verantwortung entlasten könnten, sind weitgehend unbekannt.
- Das System Schule versagt bis zu einem gewissen Grad, die Lehrpersonen dort abzuholen, wo sie in ihrem schulischen Alltag stehen und überlässt es dem Individuum, die zentralen Entscheidungen in Bezug auf den Besuch von HSG zu treffen.
- Lehrpersonen sind in großem Maß auf sich selbst gestellt, wenn es um den Besuch eines HSG geht. Sie treffen die Entscheidung autonom, welchen HSG sie besuchen und sie treffen diese Entscheidungen nicht nach sicherheitsrelevanten Kriterien, sondern nach individuellen wie Spaßfaktor, Erreichbarkeit oder Kosten.
- Von ERCA oder anderen Institutionen, die Sicherheit im HSG gewährleisten sollen, haben die Lehrkräfte noch nichts gehört.
- Mit Emails oder einem Aushang ist die gezielte Kommunikation schwierig zu gestalten; in einem Bereich, in dem es tatsächlich um Leben und Tod geht, sollten Lehrkräfte nicht wie mit einer Turnstunde oder einer anderen Schulveranstaltung allein gelassen werden. Information sollte hier keine Holschuld sein.
- Informationen über HSG-Besuche sind an den Schulen nicht einfach zugänglich. Innerhalb des Lehrkörpers findet kaum Kommunikation über HSG statt, ein schulinternes oder –übergreifendes Wissensmanagement zu Erfahrungen mit HSG oder sicherheitsrelevanten Themen wird von keiner der befragten Personen erwähnt.
- Eine notwendige Einbindung von HSG-Besuchen in einen größeren

pädagogischen Kontext findet nicht statt, obwohl dies in der Erlebnispädagogik eine zentrale Rolle spielt.

- Grundsätzlich ist die pädagogische Ausrichtung von HSG-Besuchen zugunsten von Spaß und Action hintangestellt.

Aus den Ergebnissen der empirischen Analysen lassen sich neben den konstatierten Mängeln auch Empfehlungen ableiten, die sich an Schulen richten könnten, an denen HSG-Besuche stattfinden. Aber auch Lehrpersonen, Ministerien und (Schul-) Verwaltungen oder HSG-Betreiber könnten von Verbesserungen profitieren, wie sie im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

9.2 Empfehlungen für HSG-Besuche im schulischen Kontext

Aus den oben festgestellten Problemfeldern, die sich aus Sicht des Autors dieser Masterarbeit nach der Analyse von empirischem Material und persönlicher Erfahrung zeigten, folgen nun Empfehlungen, wie diesen Mängeln zu begegnen sein könnte, bzw. welche Maßnahmen zu einer Erhöhung der Sicherheit und einer tragfähigeren Einbindung von HSG-Besuchen für Schulen führen könnten.

- Die Einbettung des HSG-Besuches in den Unterricht (pädagogische Zielsetzung, Aufbereitung sowohl im Vorfeld als auch im Nachhinein) ist bereits eine sicherheitsstiftende Maßnahme. Die Lehrpersonen wären dadurch gezwungen, sich bereits im Vorfeld mit physischer als auch psychischer Sicherheit, Risiken und formalen Voraussetzungen zu befassen; die SchülerInnen würden auf mögliche Risiken aufmerksam und sensibilisiert. Auch der pädagogische Wert in einem erlebnis- oder outdoorpädagogischen Sinn könnte im Rahmen institutionalisierter Vor- und Nachbesprechungen integriert werden.
- Zentral für Einbettungen scheint die Institutionalisierung zu sein. Ob dies auf formalem, durch ein Gesetz oder einen Erlass, durch eine Schulvorschrift oder eine Weisung des Stadtschulrates, oder informellem, Erkenntnis der Sinnhaftigkeit nach Schulungen, Informationen, Kommunikation mit anderen Lehrkräften, Weg geschieht bzw. geschehen sollte, kann und soll hier nicht

- festgelegt werden. Eine bessere Ausbildung der BegleitlehrerInnen scheint eine Möglichkeit zu sein, einen Prozess der Einbindung anzuregen.
- Verpflichtende Schulungen, Ausbildungen, Akkreditierungen von Personen, die SchülerInnen in HSG begleiten, scheinen notwendig zu sein. Auf freiwilliger Basis hat sich keine einzige der befragten Lehrpersonen einer Ausbildung oder Schulung unterzogen; von ERCA hat noch niemand etwas gehört. Diese Lücken müssen beseitigt werden, wenn die Sicherheit der SchülerInnen gewährleistet sein soll. Man beachte hier auch den Passus in der Schulveranstaltungsverordnung von „in persönlicher und fachlicher Hinsicht geeigneten Lehrer[Innen]“, die mit der Begleitung von Schulveranstaltungen, zu denen ein HSG-Besuch zählt, betraut werden sollen. Worin diese Eignung bestehen könnte, wird jedoch in keinem Zusammenhang – weder im Gesetzestext noch von den interviewten Lehrpersonen – näher ausgeführt. Eine Richtlinie und die Erarbeitung formaler Kriterien wären jedoch angebracht, wenn es sich um sicherheitsrelevante Schulveranstaltungen handelt.
 - Standardisierte Kommunikationswege rund um den Besuch eines HSG in Kombination mit einem Wissensmanagement rund um Schulveranstaltungen mit Risikopotenzial könnte in den Schulen etabliert werden, ohne dass dies zu viel Aufwand verursachen müsste. LehrerInnen dazu anzuhalten, Informationen einzuholen und weiter zu geben, Eltern und SchülerInnen verstärkt einzubinden sowie spezifische Kommunikation bezüglich sicherheitsrelevanter Vorgaben von übergeordneten Institutionen scheint möglich.
 - LehrerInnen dazu zu verpflichten, eine Ausbildung oder zumindest eine Schulung zu besuchen, bevor sie sich mit ihren SchülerInnen in einen HSG begeben, könnte für sämtliche der erwähnten Mängel Verbesserungen bringen. Indem im Lehrkörper Bewusstsein für die Sicherheitsrisiken auf den unterschiedlichen Ebenen und den Umgang mit der potenziell gefährlichen Situation HSG-Besuch geschaffen wird, könnte eine Auseinandersetzung damit auf anderem Niveau stattfinden.

- Schulungen, Kurse und Seminare als *BegleiterIn* für HSG-Besuche sind selten und teuer (z.B. outdoorlehrgang.at 2020). Dass nicht jede/r eine Ausbildung zum Ropes-Course-Betreuer oder Seilgarten-Trainer machen kann und sollte, ist selbstverständlich. Hier eine Basis zu schaffen, die sich an Schulen ubiquitär etablieren ließe, wäre eine Möglichkeit, das Gefühl der Zuständigkeit für die Sicherheit der anvertrauten SchülerInnen zu heben. Gleichzeitig böte sich so eine Möglichkeit in der (verpflichtenden) Weiterbildung für zum Beispiel Sport- und TurnlehrerInnen, LehrerInnen für Fächer wie „Kommunikation, Kooperation, Konfliktbearbeitung“ (KoKoKo) oder Personen, die die Funktion von KlassenvorständInnen haben.

Diese Problemfelder und Empfehlungen können als ein Schritt in die Richtung gesehen werden, dass HSG-Besuche nicht mehr nur als Abenteuer angesehen werden, sondern sich zum integralen, sicheren Bestandteil von pädagogischen Konzepten entwickeln können.

10 Conclusio

Nach extensiver Analyse vielfältigen Materials aus Statistiken, Mediendarstellungen, Interviews, Gesetzestexten etc. wurden Schlüsse gezogen, wie der Besuch eines HSG für die beteiligten SchülerInnen von einem Sicherheitsrisiko zu einer bereichernden Erfahrung werden könnte.

Ausgehend vom Ansatz der Erlebnispädagogik und der Analyse des Stellenwertes von Risiko und Gefahr für einen HSG-Besuch konnte der Schluss gezogen werden, dass sich Elemente der Erlebnispädagogik zwar in der Rhetorik über HSG-Besuche finden, de facto jedoch in der Praxis keine Anwendung finden. Auch die vorhandenen Unfallstatistiken, Sicherheits-Checklisten oder Kommunikationsmöglichkeiten werden nicht genutzt.

Das Ziel dieser Masterarbeit war es, auf bestehende Problemfelder und mögliche problematische Gegebenheiten an Schulen hinzuweisen. Dass sich der Umgang mit der Sicherheit von SchülerInnen in solch komplexem Ausmaß als „fahrlässig“ erweisen würde (dies nicht im engeren juristischen Sinne), damit konnte nicht gerechnet werden.

Trotz des wissenschaftlichen Anspruchs dieser Masterarbeit und der empirischen Daten, die die getroffenen Aussagen stützen, kann sie nur als ein Mosaikstein betrachtet werden. In einem größeren Zusammenhang konnten Kommunikationsproblematiken im System Schule aufgezeigt werden. Dass diese Probleme nur im Kontext HSG auftreten, darf bezweifelt werden. Auch die Individualisierung der Lehrpersonen, der mangelnde intra-organisationale Zusammenhalt in einer Schule, die schwierigen und häufig frustrierenden Kommunikationen mit übergeordneten Institutionen weist auf größere Mängel im System hin. Doch diese waren nicht Thema dieser Arbeit.

Vielmehr ging es darum aufzuzeigen, wie eine an sich sinnvolle erlebnispädagogische Intervention wie der Besuch eines HSG dazu führen kann, dass die Sicherheit von SchülerInnen gefährdet wird. Mängel in der Kommunikation, fehlendes Bewusstsein über Gefährdungen und Gefahren und die Überschätzung

von Faktoren wie Spaß und Action führen dazu, dass immer wieder Unfälle passieren, die vermeidbar wären. Wissen über HSG und ihre Möglichkeiten und Limitierungen ist in der Lehrerschaft, wie vermutlich in der gesamten Gesellschaft, nur wenig verbreitet, was nicht zur Verbesserung der genannten Mängel beiträgt.

Es konnten aus den empirischen Daten und den Analysen Empfehlungen für Schulen, LehrerInnen und amtliche Stellen erarbeitet werden, die Verbesserungen bringen könnten. Obgleich einige davon unrealistisch und zu hoch gegriffen scheinen, könnte doch zumindest der Versuch einer stärkeren Einbettung von HSG-Besuchen in den Regelunterricht an einigen Hebeln ansetzen.

Hier fehlt das Bewusstsein für einerseits die Potenziale von Erlebnispädagogik, andererseits für die spezifischen Möglichkeiten von HSG-Besuchen für Grenzerfahrungen, Überwindung und – selbstverständlich auch – Abenteuer, Spaß und Action. Diese Besuche und Erlebnisse in einen größeren Kontext zu setzen, sie vom Rand der schulischen Aktivitäten näher ans Zentrum der Lernerfahrungen zu holen und sie so zu einer tatsächlichen Lernerfahrung zu machen, könnte möglich sein.

-

Literaturverzeichnis

- Abenteuer. (1993). In Meyers Neues Lexikon: In zehn Bänden (Band 1, S. 24).
Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Meyers Lexikonverlag.
- alpinesicherheit.at/de/ARGE-Hochseilgaerten/ (Zugriff am 02.03.2020)
- Ameln, F. Kramer, J. (2007): *Organisationen in Bewegung bringen. Handlungsorientierte Methoden für die Personal-, Team- und Organisationsentwicklung*. Wiesbaden: Springer.
- Aristoteles, *Politiká, 8. Buch Über Erziehung; Nikomachische Ethik Tugendlehre*.
<http://www.gottwein.de/Grie/aristot/aristnik501.php>; abgerufen am 02.03.2020
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Auckenthaler, M, Hofer, N. (2011). *Klettern & Recht*. 2. Auflage. Wien: Manz.
- Baden-Powell, R. (2004) (1908). *Scouting for Boys: a handbook for instruction in good citizenship*. Edited with an Introduction and Notes by Elleke Boehmer. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Badelt, C. & Bachstein, W. (Hrsg.). (2002). *Handbuch der Nonprofit Organisation: Strukturen und Management*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Berens, W., Karlowitsch, M. & Mertes, M. (2001). Performance Measurement und Balanced Scorecard in Non-Profit-Organisationen. In N. Klingebiel (Hrsg.), *Performance measurement & balanced scorecard* (S. 277-297). München: Vahlen.
- Bergmann, G (2005). Gelingende Kommunikation ist „Information“. Ein systemischer Ansatz des Kommunikationsmanagements. In: Rademacher, Lars (Hrsg.): *Distinktion und Deutungsmacht. Studien zu Theorie und Pragmatik der Public Relations*. Wiesbaden: Springer, 109-134.
- Bette, K.-H. (2004). *X-Treme. Zur Soziologie des Abenteuer- und Risikosports*. Bielefeld: Transkript.
- Boelmann, J., Roberg, T., Sawatzki, D., Schlechter, D., Schneider, J. (2013). *Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen sinnvoll einsetzen. Das Praxisbuch*. Donauwörth: Auer.
- Checkliste für den Besuch schülergerechter Seilgärten.
http://www.hochseilklettergarten.at/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Checkliste_schuelergerechter_Seilgarten.pdf; aufgerufen 02.03.2020
- Cube, F.v. (1990). *Gefährliche Sicherheit. Die Verhaltensbiologie des Risikos*. München: Piper.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*.
<http://ruby.fgu.edu/courses/ndemers/colloquium/experienceducationdewey.pdf> (02.03.2020).
- Dewey, J. (2009; 1916). *Democracy and Education, an Introduction to the Philosophy of Education*. Waiheke Island: The Floating Press.

- Die 7 Salemer Gesetze. https://www.jugendprogramm.de/bibliothek/medien/kurt-hahn/7_Salemer_Gesetze.pdf
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. A. (2015). Grundbegriffe der Pädagogik (4. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Duden www.duden.de (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Abenteuer>, 02.03.2020)
- Ebster, C. & Stalzer, L. (2017). Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler (5. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- ERCA (2014). http://www.erca.cc/images/PUT_UPLOADS_HERE/Membership/ERCA_Satzung_2014.pdf (Download am 20.03.2018).
- EN 15567 (2015). <https://shop.austrian-standards.at/Preview.action;jsessionid=C28F86D7E899FDA24135755521BD4272?preview=&dokkey=547069&selectedLocale=de>
- Ermacora, A. (2000). Wer haftet für Klettersteige und Klettergärten. Gesetzliche Grundlagen und Pflichten der Halter. *Berg & Steigen*, 2. <http://www.bergundsteigen.at/file.php/archiv/2000/2/16%20%28wer%20haftet%20uer%20klettersteige%20und%20klettergaerten%29.pdf> (Download am 12.03.2018).
- Feigl, S. (2007). Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 5: Schulveranstaltungen. Wien: Jugend & Volk.
- Fischer, T., Ziegenspeck, J. (2008). *Erlebnispädagogik. Grundlagen des Erfahrungslernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flick, U. (2009). Sozialforschung: Methoden und Anwendungen: Ein Überblick für die BA-Studiengänge (4. Aufl.). Reinbek: Rohwolt.
- Fromm, M. (2015). Einführung in die Pädagogik: Grundfragen, Zugänge, Leistungsmöglichkeiten. Münster: Waxmann.
- Froschauer, U., Lueger, M. (2003). Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien:WUV.
- Gilsdorf, R. (2004). Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie. Bergisch Gladbach: Edition EHP.
- Gissel, N., Schwier, J. (2003). Abenteuer, Erlebnis und Wagnis im Sport – ein Wort vorweg. In: Gissel, Norbert, Schwier, Jürgen (Hrsg.): *Abenteuer, Erlebnis und Wagnis – Perspektiven für den Sport in Schule und Verein?* Hamburg: Czwalina, S. 7-9.
- Glaser, B., Strauss, A. (1998). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Großer, M. (2003). Outdoor for Indoors. Augsburg: ZIEL.
- Hockenbrink, T. (2012). Nachhaltigkeit und Balanced Scorecard: Erfordernisse und Herausforderungen an international tätige Hilfsorganisationen. Hamburg: Diplomica.

https://www.bug-nrw.de/fileadmin/web/pdf/sicherheit/praevention_nrw_09.pdf
02.03.2020

Kant, I. (1802). Über Pädagogik. In W. Weischedel (Hrsg.), *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Pädagogik und Politik* (S. 691-761). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kellner, E., Meyr, M. (2014). Mitarbeitermotivation im Hochseilgarten. *Personalwirtschaft*, 10, 48-50.

Klawe, W., Bräuer, W. (2001). *Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska: Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung*. Weinheim: Juventa.

Knapp, C. E. (2010). The 2009 Kurt Hahn Address: Seeking Deeper Understandings From Experiences. *Journal of Experimental Education*, 33, 3, 274-287.

Kristiansen Silje/Heinz Bonfadelli, Risikoberichterstattung und Risikoperzeption. Reaktionen von Medien und Bevölkerung in der Schweiz auf den AKW-Unfall in Fukushima. In: Jens Wolling/Dorothee Arlt (Hrsg.), *Fukushima und die Folgen. Medienberichterstattung, Öffentliche Meinung, Politische Konsequenzen*. Ilmenau, 2014, S. 299.

Kriterienkatalog (2014): Kriterienkatalog für den Bau und Betrieb von Schüleregerechten Seilgartenanlagen
<https://www.alpinesicherheit.at/de/Kriterienkatalog-fuer-den-Bau-und-Betrieb-von-schueleregerechten-Seilgartenanlagen> (15.03.2020)

Kroehnert, G. (2002). *Games Trainers Play Outdoors*. New York: McGraw-Hill.

Le Breton, D. (1995). *Lust am Risiko: von Bungee-Jumping, U-Bahn-surfen und anderen Arten, das Schicksal herauszufordern*. Frankfurt: Dipa.

Lukner, J. L. & Nadler, R. S. (1997) *Processing the Experience: Strategies to Enhance and Generalize Learning*. Dubuque: Kendall/Hunt.

Lueger, M. (2010). *Interpretative Sozialforschung: Die Methoden*. Wien: WUV.

MüKo-StGB/Erb, 2. Auflage München 2011, § 34 Rn. 58.

mydays.at

mydays.at/geschenkideen/hochseilgarten?affl=sem_at.hochseilgarten&wt_ga=4336590060_70555995060&wt_kw=%2Bhochseilgarten_b&gclid=Cj0KEQjwuLKtBRDPicmJyvu_qZMBEiQAzIGN5kftVrvmf2mhVeYyXlaH3Fv-wAI9QYMITQyFZLBfeZYaAI688P8HAQ (Zugriff am 20.3.2018).

Nielebock, T. (2016). *Frieden und Sicherheit: Ziele und Mittel der Politikgestaltung*. Stuttgart: Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/risk.200490008>

Okun, B., Hoppe, H.-J. (2014). *Professionelle Führung in Welt 2. Von Führungsfrust zu Führungslust*. Wiesbaden: Springer.

Opaschowski, H. W. (2000a). *Xtrem. Der kalkulierte Wahnsinn. Extremsport als Zeitphänomen*. BAT Freizeit-Forschungsinstitut.

- Opaschowski, H. W. (2000b). Jugend im Zeitalter der Eventkultur. Aus Politik und Zeitgeschichte, 12. <http://www.bpb.de/apuz/25687/jugend-im-zeitalter-der-eventkultur> (Download am 02.03.2020)
- outdoorlehrgang.at (2020). <http://www.outdoorlehrgang.at/lehrgang.php>
- Pädagogik. (2003). In Meyers großes Taschenlexikon: In 26 Bänden (Band 17, S. 5494). Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.
- Peskoller, H. (2009). Außer Gewohnheit. Subjektive Ent- und Absicherung in extremen Lebenslagen. In: Wolf, M. A., Rathmayr, B., Peskoller, H. (Hrsg.): *Konglomerationen – Produktionen von Sicherheit im Alltag*. Bielefeld: Transkript, 199-218.
- Platon, Politeia <http://www.opera-platonis.de/Politeia.html> (02.03.2020)
- Prävention in NRW
https://www.bug-nrw.de/fileadmin/web/pdf/sicherheit/praevention_nrw_09.pdf
15.03.2020
- Raithel, J., Dollinger, B., Hörmann, G. (2015). *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosner, S. (1999). *Gelingende Kommunikation revisited. Ein Leitfaden für partnerorientierte Gesprächsführung, wertschöpfende Verhandlungsführung und lösungsfokussierte Konfliktbearbeitung*. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Band 3. Systemische Organisationsberatung und Aktionsforschung. Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emil oder ueber die Erziehung?* Erster Band. Ditzingen: Reclam. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/emil-oder-ueber-die-erziehung-erster-band-3811/1> (15.02.2016)
- Rundschreiben (2014) Nr. 17/2014: Richtlinien für die Durchführung von bewegungserziehlichen Schulveranstaltungen BMBF-36.377/0023-II/8c/2014 ; https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2017_17.html (13.07.2017)
- Samitz, G. & Mensink, G. (Hrsg.). (2002). Körperliche Aktivitäten in Prävention und Therapie: Evidenzbasierter Leitfaden für Klinik und Praxis. München: Hans Marseille.
- Schirp, J. (2013). Abenteuer- und erlebnispädagogische Ansätze in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Fortsetzung absehbar. In: Deinet, U., Sturzenhecker, B. (Hrsg.): *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit*. 4. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer, 347-358.
- schule-schloss-salem.de/privatschule-internat/vertiefendes/salemer-gesetze.html.
- Schulunterrichtsgesetz (SchUG)
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009600/SchUG%2c%20Fassung%20vom%20> 02.03.2020
- Schulveranstaltungsverordnung (SchVV)
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986> 02.03.2020

- Senninger, T. (2000). Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen: Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb. Münster: Ökotopia.
sichere-schule.de/_docs/pdf/guv-si_8082.pdf.
- Siebert, W. (2010). Unfallanalyse 2000-2010 – Österreich, Deutschland, Südtirol.
http://www.siebert.at/media/file/11_Unfallstatistik_anonymisiert_19_Okt_10.pdf
(Download am 19.02.2016)
- Sommerfeld, P. (2001). Erlebnispädagogik. In: Otto, Hans-Uwe, Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand, S. 394-402.
- soziologie.univie.ac.at -
https://soziologie.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_soziologie/DGS_Ethik.pdf
(Download am 15.02.2016)
- Thoreau, H. D. (1854), Walden or Life in the Woods.
<http://www.eldritchpress.org/walden5.pdf> (15.02.2016)
- Waldseilpark Tscheppaschlucht waldseilpark-tscheppaschlucht.at/de/benutzerregeln/
(Zugriff am 02.03.2020)
- Warwitz, S. A. (2011). Wagnis muss sich lohnen. *Berg & Steigen*, 3, 40-46.
- Warwitz, S. A. (2001). *Sinnsuche im Wagnis. Leben in wachsenden Ringen. Erklärungsmodelle für grenzüberschreitendes Verhalten*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. FQS, 1(1), Art. 22.
- Würth, S. (2014). *Formale Gestaltungskonstanten für schriftliche Arbeiten* (Version 1.0). Unveröffentlichte Handreichung am IFFB Sport- und Bewegungswissenschaft/USI. Paris Lodron-Universität Salzburg, Salzburg, Österreich.
- Xochellis, P. (1973). Pädagogik oder Erziehungswissenschaften? München: Wilhelm Goldmann.
- Ziegenspeck, J. (1996). Erlebnispädagogik. Entwicklungen und Trends. *Spektrum Freizeit*, 18, 1, 51-58.
- Ziegenspeck, J. (2000). Erlebnispädagogik. In: Stimmer, F. (Hrsg.): *Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit*. München: Oldenbourg, 183-187.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kriterien der Unterscheidung von Hochseilgärten (Quellen: eigene Darstellung in Anlehnung an Ermacora 2000, alpinesicherheit.at, Kriterienkatalog 2014, eigene Erfahrung).....	16
Tabelle 2: Unfallstatistik; Siebert 2010	29
Tabelle 3: Erweiterung der obigen Daten (Mail Siebert: 2020).....	30
Tabelle 4: Drei wesentliche Gruppen von Unfällen	31
Tabelle 5: Systematik möglicher Unfallursachen.....	36
Tabelle 6: InterviewpartnerInnen	42
Tabelle 7: Interviewfragen, Hypothesen, Themen	80
Tabelle 9: Systemanalyse – Beispiel einer Textstelle (nach Froschauer/ Lueger 2003: 150ff).....	89