

Außeralltägliche Situationen

Empirische und theoretische Aspekte zum Jugendwandern

Wolfgang Wahl

Beitrag zur Veranstaltung »Welt(en) erkunden, abstecken, verbinden und retten: Potentiale und Ambivalenzen juvenilen Unterwegsseins« der Sektion Jugendsoziologie, Arbeitskreis Jugendreisen.

1. Einleitung

Wandern ist im Kern eine selbstbestimmte Fortbewegung zu Fuß von einem Hier zu einem Woandershin. Im Gegensatz zur Fortbewegung mit einem Fahrzeug wird dabei ganz bewusst auf die möglichst schnelle Überwindung einer Distanz verzichtet. Das Wandern erfolgt gemächlich¹, in der Regel auf einem Fußweg, der ausschließlich diesem Zweck dient. Dazu muss unweigerlich der eigene Standort verlassen und ein – mehr oder weniger – unbekannter Raum fußläufig durchmessen werden. Die dabei anstehenden Aufgaben der Wegfindung und Orientierung, des Umgangs mit unerwarteten Ereignissen oder Gefahrensituationen, die Regulierung körperlicher Regungen wie Durst, Hunger, Müdigkeit usw. erfordern eine permanente Selbstorganisation und Neubestimmung der Verhältnisse. In der Wandergruppe müssen die eigenen Bedürfnisse stets mit den der Anderen abgestimmt und neu justiert werden. Im und durch das Wandern entstehen neue, außeralltägliche Sozialräume auf Zeit, die vorübergehend andere Ordnungen ausbilden.

Im gemächlichen Gehen richtet sich die Aufmerksamkeit bisweilen verstärkt auf die umgebende Landschaft. Mannigfaltige Sinneseindrücke und wechselnde Atmosphären beeinflussen das Befinden der Akteure auf unterschiedliche Weise. Der lauschige Pausenplatz auf einer Waldlichtung, der weite Blick über das Tal von einem Aussichtspunkt aus, die ausgelassene Stimmung beim gemeinsamen Essen auf der Hütte wirken impressiv auf die Wanderer ein und beeinflussen ihr Selbst- und Welterleben. Nicht selten wird Natur als wirkmächtige Größe empfunden, die den Einzelnen wie die Gruppe auf vielfache Weise affektiv betrifft.

Die sich während des Wanderns ergebenden soziodynamischen Phänomene sind empirisch wenig erforscht. Der vorliegende Beitrag gibt Einblick in einige Befunde eines empirischen Forschungsprojektes, das sozialpädagogisch gerahmte Lernarrangements in außeralltäglichen Räumen in den Blick nimmt (vgl. Wahl 2021). Auf der Basis von ethnografischen Beobachtungsprotokollen und Interviewauf-

¹ „Unter Wandern versteht man [...] eine zu Fuß ausgeführte gemächliche, nicht von Eile getriebene und nicht durch einen äußeren Zweck veranlaßte, größere zusammenhängende Bewegung von einem Ort zum anderen“ (Bollnow 1994, S. 110).

zeichnungen stelle ich hier ausgewählte Situationen vor, die sich während des Gruppenwanderns mit Kindern, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen ergeben haben. Dabei geht es einerseits darum, diese Situationen selbst in ihrer Typik strukturell zu charakterisieren, andererseits sollen die sozialen Dynamiken und Bildungspotentiale der jeweiligen Begebenheiten sichtbar gemacht werden. Für die Interpretation der ausgewählten Situationen werden Bezüge zu systemtheoretischen und phänomenologisch-interaktionistischen Theorien hergestellt.

2. Situationen

Der Situationsbegriff wird in den Sozialwissenschaften vielfach und auf unterschiedliche Weise thematisiert. Dabei erscheinen mir zwei Perspektiven für den dargestellten Kontext als besonders relevant. Niklas Luhmann stellt im Rahmen seiner Systemtheorie dem Situationsbegriff den der Lebenswelt gegenüber. Während die Lebenswelt den unveränderlichen und relativ stabilen „Horizont sinnhaften Lebens“ (Luhmann 2019, S. 165) beschreibt, ist eine Situation demgegenüber variabel, je nachdem, welche Aspekte innerhalb dieses Horizontes ausgewählt werden. „Von Situationen wollen wir sprechen, sofern die Lebenswelt von einem Handelnden unter dem Gesichtspunkt einer Entscheidung erfaßt wird“ (Luhmann 2019, S. 165). Zu handeln bedeutet demnach auszuwählen, Entscheidungen zu treffen und damit nolens volens die Komplexität der allgemeinen Lebenswelt zu reduzieren. „Situationsdefinition ist immer schon Reduktion der Komplexität der allgemeinen Lebenswelt [...]. Und Handeln läßt sich dann [...] als Übergang einer Situation in eine andere charakterisieren“ (Luhmann 2019, S. 165).

Während der systemtheoretische Zugang den Aspekt der Selektion hervorhebt, nimmt die neophänomenologische Philosophie und Soziologie demgegenüber einen anderen Blickwinkel ein. Die Komplexität der Lebenswelt, als „ein Geflecht ineinander verschachtelter und einander durchkreuzender Situationen“ (Schmitz 2005, S. 26) bleibt auch in der Situation selbst auf eigentümliche Weise erhalten: „Eine Situation ist Mannigfaltiges, das durch eine binnendiffuse Bedeutsamkeit [...] zusammengehalten wird“ (Schmitz 2015, S. 47). Freilich kann „durch die Explikation von Tatsachen aus Situationen“ (Schmitz 2007, S. 223) Wissen und Erkenntnis generiert und die Situation in ihrer Typik beschrieben werden, prinzipiell sind die Möglichkeiten der Explikation aber „unerschöpflich“², wie Hermann Schmitz betont. In neophänomenologischer Perspektive kann die Bedeutung von Situationen nicht primär aus kognitiven Sinnkonstruktionen abgeleitet werden. Zunächst und vor allem erleben und bewältigen Menschen Situationen „präpersonal“, d.h. sie erfassen Situationen ganzheitlich, und erst im Nachhinein, „im Rückblick aus personaler Perspektive“ (Schmitz 2005, S. 22) wird sie zu einem Ereignis, das sich in seinen Einzelheiten erfassen lässt.

Die beiden skizzierten Perspektiven auf Situationen schließen sich m.E. nicht grundsätzlich aus. Sie konvergieren sogar, insofern sie das Verhältnis von Situation und Lebenswelt einerseits und Einzelheit und Ganzheit andererseits als wechselseitigen Verweisungszusammenhang darstellen. Inwieweit die skizzierten Theorien dabei helfen können, konkrete Situationen zu verstehen und unterschiedliche Bedeutungsdimensionen sichtbar zu machen, sollen die nachfolgenden Analysen aufzeigen.

² „Menschen (wie auch Tiere) leben, indem sie aus Situationen schöpfen [...]. Die Bedeutsamkeit kann von der Explikation nicht ausgeschöpft werden, aber diese hebt aus der Ganzheit einzelne Faktoren heraus, die durch intelligente Vernetzung zu Konstellationen verknüpft werden können, um die unerschöpfliche Situation annäherungsweise zu rekonstruieren [...]“, Schmitz 2005, S. 9.

3. An der Brücke

„Nur zwei Minuten nach der Pause überquert die Gruppe einen Bach. Der Bach verläuft zwischen ein paar Bäumen entlang, was die Brücke zu einem ruhigen Schattenplatz macht. Alle Schüler bleiben an diesem Ort stehen, ohne Worte und blicken einfach nur auf den Bachlauf entlang. An der Brücke, die über den Bach geht, bleibt die gesamte Gruppe ohne Grund stehen. Ganz viele blicken einfach nur ins Wasser“ (Schmid 2017, S. 88).

Die von der Ethnografin festgehaltene Beobachtung dokumentiert die gemeinsame Situation von Schüler/-innen einer Schulklasse während einer Wanderung. Im Text wird ausdrücklich betont, dass „die gesamte Gruppe“ an diesem Ort stehen bleibt, ohne dass es dafür zunächst einen begründeten Anlass gibt. Da die Kinder in der Situation nicht verbal miteinander kommunizieren, sich das Geschehen „ohne Worte“ abspielt, lässt sich nicht explizit nachvollziehen, warum die Schülergruppe unvermittelt anhält. Gleichwohl enthält der Text einen entsprechenden Hinweis. Die Brücke, auf der sich das Geschehen zuträgt, verläuft über einen Bach, der von Bäumen eingesäumt wird und so den Ort „zu einem ruhigen Schattenplatz macht“. Obwohl die Wandergruppe erst wenige Minuten zuvor – nach einer längeren Erholungspause – aufgebrochen ist, um die Tour fortzusetzen, bleiben die Schüler/-innen erneut stehen. Mit Luhmann können wir die Sequenz als eine Situation interpretieren, die durch eine gemeinsame Entscheidung der beteiligten Akteure entstanden ist. Auch wenn diese Entscheidung kein Ergebnis eines bewusst vollzogenen Aushandlungsprozesses darstellt, so ist sie doch mehr oder weniger einvernehmlich erfolgt, eben dadurch, dass die Gruppe stehen bleibt. Das vorausgegangene, möglicherweise durch Gespräche begleitete Nebeneinanderherlaufen wird abrupt unterbrochen und durch die neue Situation am Bachlauf abgelöst. Die Aufmerksamkeit der Beteiligten richtet sich nun ganz auf die Präsenz des Augenblicks. Sie „blicken einfach nur auf den Bachlauf entlang“ oder „blicken einfach nur ins Wasser“. Für einen kurzen Moment scheint gleichsam die Zeit still zu stehen. Die besondere Atmosphäre dieses Ortes absorbiert alle Aufmerksamkeit der Anwesenden und bringt die Gespräche zum Verstummen. Jede/-r, die oder der schon einmal eine ähnliche Situation selbst erlebt hat, kann aus eigener Erfahrung nachvollziehen, welche Wirkung ein plätschernder Bach in einem kühlen, schattigen Wald auf das eigene Befinden ausübt – umso mehr, als der Wegabschnitt zuvor sonnig und unbewaldet war, der Kontrast also umso deutlicher zum Tragen kommt.

Fragt man danach, wer oder was diese besondere Atmosphäre hervorbringt, so kommt man nicht an phänomenologischen Konzeptionen vorbei. So weist beispielsweise Gernot Böhme darauf hin, dass Atmosphären weder allein von einem (Natur-)Gegenstand ausgehen, noch in der Subjektivität des Wahrnehmenden begründet sind. Sie werden vielmehr von beiden gleichzeitig hergestellt. Eine Atmosphäre ist die gemeinsame Wirklichkeit des Wahrnehmenden und des Wahrgenommenen (Böhme 1995, S. 34). Die geschilderte Situation ist aus dieser Sicht konstitutiv mit der Atmosphäre des Kühlen, Schattigen, Lauschigen, Fließenden verbunden, im Hintergrund unterlegt von vielfältigen Geräuschen des Zwitscherns, Summens, Plätscherns, möglicherweise auch von Gerüchen des Erdigen, Trockenen oder Feuchten, die synästhetisch am eigenen Leib gespürt werden. Die Situation geht also mit einer Vielzahl an Sinneseindrücken einher, die von Allen gleichermaßen wahrgenommen werden. Die Blicke der Schüler/-innen richten sich wortlos auf das Wasser und folgen dem plätschernden Geräusch „einfach nur dem Bachlauf entlang“. In der Psychologie spricht man diesbezüglich von crossmodalen Korrespondenzen (Spence und Driver 2004), also dem Vermögen, die Aufmerksamkeit über einzelne sensorische Modalbezirke hinweg zu koordinieren.



Abbildung 1: Bachlauf von Bäumen umsäumt³ (Quelle: LUBW 2007)

Hinsichtlich der Soziodynamik, die sich in der Situation entfaltet, gibt der kurze Auszug aus dem ethnografischen Protokoll wenig Hinweise. Von daher sind wir dazu genötigt, die Leerstellen in der Darstellung durch Mutmaßungen zu ergänzen. Die Schüler/-innen erreichen die bezeichnete Stelle am Bachlauf sicherlich nicht alle im selben Moment, sondern nacheinander in einem gewissen Abstand. So kann man davon ausgehen, dass zunächst die Vorderen stehen bleiben, dann die Nachfolgenden, bis schließlich die zuletzt gehenden Kinder an der Brücke ankommen. Die Nachfolgenden werden sich dann aber, noch nicht orientiert, was sie hier erwartet, am Blick der Vorderen gleichsam einhaken, deren Blickrichtung folgen und schließlich ebenfalls mit ihrer Aufmerksamkeit am plätschernden Bachlauf hängen bleiben. Um zu verstehen, warum schließlich die ganze Gruppe stehen bleibt, sind letztlich gar keine Worte nötig. Schmitz bezeichnet solche Phänomene als leibliche Kommunikation, genauer gesagt als „solidarische Einleibung“ (Schmitz 2011, S. 40 f.). Die Schüler/-innen erfassen auf unmittelbare, präreflexive Weise die Situation spontan in ihrer Bedeutung und imitieren die Ausdrucksbewegungen der anderen, indem sie dieselbe Haltung und Blickrichtung einnehmen. Eine solche Gruppendynamik ist nicht nur phänomenologisch interessant, sondern zugleich pädagogisch von einiger Relevanz. So weist schon die Bezeichnung „solidarisch“ darauf hin, dass hier – auch und gerade weil er stillschweigend erfolgt – ein Moment des kollektiven Gleichklangs entsteht, der in dem Augenblick – und vermutlich auch darüber hinaus – integrierend wirkt. Indem die Schüler/-innen dieselbe Wahrnehmungsperspektive einnehmen, synchronisiert sich zugleich ihr Erleben. Die kurze und beiläufige Sequenz beinhaltet etwas Verbindendes, schafft einen gemeinsamen Gefühls- und Erfahrungsraum, der alle umschließt, ohne dass es ausdrücklich thematisiert werden muss. Untergründig wird so eine gemeinsame emotionale Verbindung hergestellt, die die Schülergruppe (vermutlich) auch in ihrem Gruppengefühl stärkt.

³ Atmosphären lassen sich auch fotografisch festhalten. Fotografien sind hinweisende Gesten auf Atmosphären und erwarten von den Betrachter/-innen eine imaginative Ergänzungsleistung in Bezug auf die nicht-visuellen Sinne (Hasse 2012, 39 ff.).

4. Die Bachüberquerung

In einer weiteren, ethnografisch protokollierten Szene, die während derselben Wanderung stattgefunden hat, tritt ein anderer Aspekt in den Vordergrund. Auch hier gelangt die Schülergruppe an einen Bachlauf. Mangels einer Brücke müssen die Kinder das Hindernis nun allerdings aus eigener Kraft überwinden.

„Wir überqueren eine Furt. Der Bach ist sehr seicht. Die Durchquerung ist entweder durch Hüpfen von einem hohen Stein zum anderen möglich oder durch vorsichtiges Waten an der seichtesten Stelle. Viele Teilnehmer warten auf ihre Klassenkameraden und geben sich die Hand, um sich hier gegenseitig zu unterstützen. Sie tätigen Absprachen, ob jemand Hilfe benötigt. Weiterhin geben sie sich gegenseitig Tipps, an welcher Stelle oder mit welcher Methode man gut übers Wasser kommt“ (Schmid 2017, S. 90).

Auch hier sehen wir eine Situation, die zunächst durch Offenheit und Unsicherheit gekennzeichnet ist. Der Weiterweg ist unterbrochen, die Schülergruppe muss anhalten und entscheiden, auf welche Weise der Bach durchquert werden kann. Einige Kinder sind mutig und probieren unterschiedliche Verfahrensweisen aus, um den Wasserlauf zu überwinden. Andere sind vermutlich eher zögerlich und warten ab, bis sie Unterstützung erhalten. Dabei sind individuelle Absprachen nötig, fallweise geben sich die Akteure wechselseitig Hilfestellung, indem sie auf besondere Stellen hinweisen oder sich die Hände reichen. Aus einer Vielzahl von Optionen werden zwei Möglichkeiten realisiert, entweder „durch Hüpfen von Stein zu Stein“ oder „durch vorsichtiges Waten an der seichtesten Stelle“. Auf der Grundlage dieser gelungenen Versuche entwickelt sich eine Dynamik wechselseitiger Hilfestellungen. Diejenigen, die abgewartet haben, fassen nun ihrerseits Mut, schließen sich den Vorausgegangenen an und gelangen – mit mehr oder weniger Unterstützung – ebenfalls sicher von einer Seite auf die andere. Die ganze Aktion wird so unversehens zu einer kollektiven Gemeinschaftsleistung, in der die Schüler/-innen durch Koordination und gemeinsame Anstrengung eine Herausforderung spontan und ohne weitere Hilfsmittel bewältigen. Der Faktor, der dabei die entscheidende Rolle spielt, ist für die Beteiligten als solches gar nicht sichtbar: Vertrauen. Systemtheoretisch kann die Bildung von Vertrauen als ein weiterer Vorgang der Komplexitätsreduktion gefasst werden:

„Der vertrauensvoll Handelnde engagiert sich so, als ob es in der Zukunft nur bestimmte Möglichkeiten gäbe. Er legt seine gegenwärtige Zukunft auf eine künftige Gegenwart fest. Er macht damit den anderen Menschen das Angebot einer bestimmten Zukunft, einer gemeinsamen Zukunft, die sich nicht ohne weiteres aus der gemeinsamen Vergangenheit ergibt, sondern ihr gegenüber etwas Neues enthält“ (Luhmann 2014, S. 26).

Luhmann beschreibt hier, wie Vertrauen Engagement nach sich zieht. Die Erwartung einer bestimmten Zukunft führt dazu, dass die Handlung überhaupt erst in Gang kommt und gleichzeitig in eine konkrete Richtung läuft. Handeln setzt Vertrauen voraus. In welchem Maß dieses schon vor der Bachdurchquerung vorhanden war, lässt sich in dem konkreten Fall nicht sagen. Es ist davon auszugehen, dass zumindest zwischen einzelnen Kindern der Schulklasse bereits engere Bindungen bestehen, das situativ gezeigte Verhalten auf Erfahrungen von Vertrauen in der Vergangenheit aufbaut. Luhmann hebt in der zitierten Textpassage hervor, dass sich aus dem vertrauensbasierten Handeln „etwas Neues“ ergibt, das so in der (künftigen) Gegenwart noch nicht vorhanden ist. In Bezug auf die Bachdurchquerung könnte das Neue dieser Solidarisierungseffekt in der ganzen Gruppe sein. Vertrauensvolles Handeln bleibt nicht auf die Wechselbeziehungen Einzelner beschränkt, es wird – zumindest in der dargestellten Situation – zum bestimmenden Handlungsmodus aller Beteiligten. Aus dem Beobachtungsprotokoll lässt sich entnehmen, dass „viele Teilnehmer [...] auf ihre Klassenkameraden [warten] [...] um sich gegenseitig zu un-

terstützen“. Als bedeutsam könnte sich dabei zudem die Tatsache erweisen, dass der Prozess der Vertrauensbildung gerade nicht pädagogisch initiiert wird. Die Szene spielt sich ohne sichtbare Beteiligung pädagogischer Fachkräfte ab, die Kinder zeigen von sich aus ihr prosoziales Verhalten. In dem Maße nun, wie die Vertrauensbasis in der Klassengemeinschaft wächst, eröffnen sich neue Möglichkeiten. Der Effekt der Reduktion von Komplexität dreht sich damit wieder um, die Komplexität wird erhöht. Zukünftige offene und unsichere Situationen werden – auf der Grundlage des gebildeten Vertrauens – schneller bestimmbar und bewältigbar und schaffen so Sicherheit und Raum für neue Handlungsoptionen.

„Letztlich gehören Erweiterung und Reduktion zusammen als komplementäre Aspekte der Struktur des menschlichen Verhaltens zur Welt. Man kann, mit einer leichten Umstellung der Begriffe, auch sagen, daß die Sozialdimension des menschlichen Erlebens mit ihren beiden Aspekten zusätzlicher Komplexität und neuer Möglichkeiten der Absorption von Komplexität das Komplexitätspotenzial und damit die Welt des Menschen erweitert“ (Luhmann 2014, S. 12).

Durch das Gewähren von Vertrauen nimmt demnach die Zahl möglicher Handlungsoptionen wieder zu. Auf einer organisationssoziologischen Ebene kann mit den Begriffen der Systemtheorie schließlich die Kohäsion menschlicher Beziehungen beim Übergang von gruppen- zu teamförmigen Handeln nachgezeichnet werden.

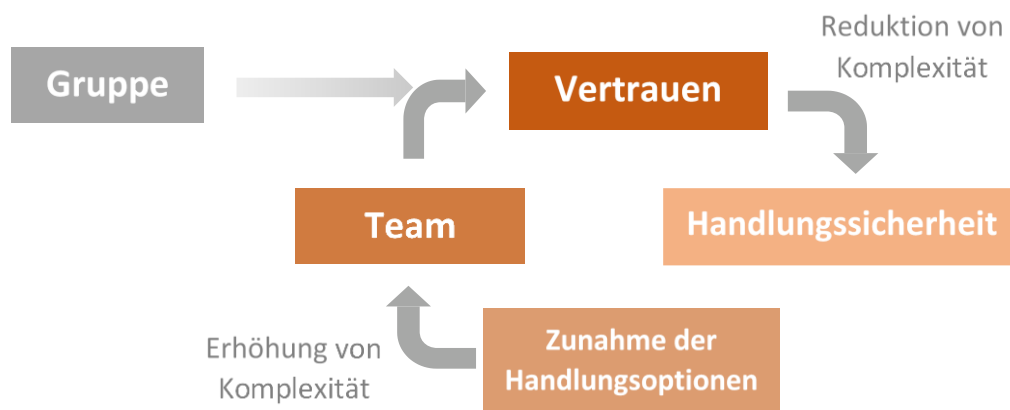


Abbildung 2: Der Zirkel des Vertrauens (Quelle: Wahl 2021, S. 218)

Die Entstehung bzw. Bildung von Vertrauen in sozialen Beziehungen reduziert die Komplexität möglicher Entscheidungen und führt damit zu Handlungssicherheit bei den Akteuren. Damit erweitert sich in einem weiteren Schritt das „Komplexitätspotential“ wieder, auf Handlungsanforderungen aus der Umwelt kann spezifisch und auf flexible Weise reagiert werden. Je öfter der Zirkel des Vertrauens durchlaufen wird, desto stärker wachsen die Akteure als Team zusammen und können dabei ihre sozialen Rollen weiter differenzieren.

Ein Aspekt, der aus meiner Sicht beim Prozess der Vertrauensbildung eine nicht unwesentliche Rolle spielt, soll an dieser Stelle noch erwähnt werden. Im Beobachtungsprotokoll wird die Überquerung des Bachlaufes mehr oder weniger zusammenfassend geschildert. Tatsächlich müssen wir aber davon ausgehen, dass die Vorgänge nicht alle gleichzeitig ablaufen, sondern in einer gewissen zeitlichen Abfolge geschehen. Wichtig dabei ist, es in der konkreten Situation zwischen Handelnden und Beobachtenden zu unterscheiden. Es ist sehr wahrscheinlich, dass in der beschriebenen Szene zunächst einzelne, die den Bachlauf bereits überwunden haben, ihre Unterstützung den noch wartenden Schüler/-innen anbieten. Wiederum andere, die sich zunächst eher abwartend verhalten und das Geschehen verfolgen, werden dann im weiteren Verlauf selbst zu Akteuren, indem sie das beobachtete Verhalten nachahmen

und so selbst zum Gelingen der Aktion beitragen. Das zwischen den Interaktionspartner/-innen entstandene Vertrauen pflanzt sich gewissermaßen fort. Es stellt sich eine interpersonelle Atmosphäre des Vertrauens (Fuchs 2015, S. 104) ein. Teamförmiges Agieren ist nicht ohne diese wechselseitige, affektive Bezogenheit möglich. Die auf diese Weise entstandene Kohäsion zwischen den Schüler/-innen ist allerdings nicht von Dauer. „Vertrauen ist eine Gratwanderung auf unsicherem Terrain“ (Lackner 2012, S. 113) und muss immer wieder erneuert und bestätigt werden.

5. Außeralltägliches Erleben

Auch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, das Selbstvertrauen, ist keine unveränderliche Größe. Der Zweifel am eigenen Leistungsvermögen ist eine zutiefst menschliche Erfahrung, die jedem von uns – mehr oder weniger häufig – immer wieder begegnet. Die Anlässe dafür können ganz unterschiedlich sein: Situationen der Überforderung oder des Scheiterns, mangelnde oder fehlende Kooperation oder Anerkennung, der Verlust des Vertrauens zum eigenen Körper oder zur eigenen Wahrnehmung. Vielfach erleben sich Menschen vor allem im Alltag nicht als Autor/-in der eigenen Verhältnisse, sondern getrieben von den Umständen, fremdbestimmt durch Anforderungen und Werturteile Anderer, gefangen in festgelegten und unveränderbaren Abläufen, hilflos und ohnmächtig diffusen Mächten ausgeliefert.

Außeralltägliche Situationen können Kontrasterfahrungen zu solchen Erfahrungsverlusten bieten. Insbesondere das Wandern in und durch naturnahe Landschaften erfordert ein gewisses Maß an Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeitserwartung. Ohne Zutrauen zu den eigenen Fähigkeiten, ohne Zuversicht, dass das angestrebte Ziel erreicht werden kann, wird kaum jemand einen Fuß vor den anderen setzen. Freilich können auch während der Unternehmung selbst vielfach Zweifel auftauchen: Bin ich den Anforderungen der Tour gewachsen, hält mein Körper durch, ist die Tour nicht zu anstrengend für mich? Das folgende Interview mit der Teilnehmerin einer Pilgerreise offenbart solche gedanklichen Höhen und Tiefen:

„[...] wir waren gerade auf dem Weg nach Astorga. Und ich hatte wirklich krasse Fußschmerzen und ich dachte ich pack's nicht, ich muss mir gleich irgendwo ein Taxi nehmen. Aber es war nur bergauf, bergab, bergauf, bergab [...]. Und ich war so genervt und da war ich alleine für mich [...]“ (Seitz 2020, S. 190).

Das im Alltag zumeist unauffällige und unproblematische Verhältnis zum eigenen Körper wird hier sichtbar auf die Probe gestellt. Angesichts des nicht enden wollenden Auf und Ab des Wanderweges verliert die Protagonistin den Mut und trägt sich mit dem Gedanken, die Wandertour abzubrechen und ein Taxi zu nehmen. Hinsichtlich möglicher Selbstzweifel unterscheidet sich der Außeralltag nicht grundsätzlich vom Alltag. Jedoch erscheinen beim Wandern die Verhältnisse einfacher und klarer. Die Anzahl der möglichen Handlungsoptionen ist begrenzt. Die junge Frau erlebt sich selbst nicht als fremdbestimmt durch unbeeinflussbare Sach- und Handlungszwänge. Letztlich kann und muss sie selbst entscheiden, ob und wie es weitergeht. Auf einer Anhöhe erlebt sie eine überraschende Situation, die einen plötzlichen Umschwung mit sich bringt:

„Dann war ich bei diesem, wie sagt man, Aussteiger aus dem Camino, der sich da niedergelassen hat und diese ganzen Hängematten aufgehängt hat und Essen für Jeden hingestellt hat und so köstliche Sachen wie ganz frisches Obst und Humus mit Reiswaffeln und keine Ahnung was, ganz tolle Sachen [...]. Und dann kam er so zu mir und meinte: So nimm dir alles was du willst, brauchst du was für deinen Fuß und ich hab mich so geborgen gefühlt und ich hab gedacht so, das ist gerade der Energieschub, den

ich brauche hier und den bekomme ich hier, von einem der ungefähr Alles für alle Anderen macht, aber da so barfuß rumläuft und in seiner Hängematte liegt [...]. Ich habe ihn so bewundert, dafür, dass er so frei ist und seine Gedanken so einfach laufen lässt und nicht irgendwie Sorgen hat, die die noch irgendwo anders sind oder Krankenversicherung oder keine Ahnung irgend so einen Bullshit, eigentlich. Und dann dachte ich, es ist so schön hier und dann hab ich mich erst mal eine halbe Stunde dort in die Hängematte gelegt und meine Füße ausruhen lassen. Und [...] eine Wassermelone gegessen und danach bin ich aufgestanden und ich war wieder fit und das war eigentlich [...] wo ich dachte so, es kann eigentlich so einfach sein. Und er sagte zu mir, als ich ihn fragte, wie lange hast du denn deinen Ort hier schon und er sagt zu mir das ist nicht mein Ort, das ist aller Ort. Und ich war so, wow. [...] So, das ist sein Zuhause, er hat gezeltet unter so einem Dach. Und er sagt, das ist nicht mein Ort, das ist von allen hier" (Seitz 2020, S. 190).

Die Interviewpartnerin spricht von einem Gefühl der Geborgenheit, das in der neuen Situation entsteht. Die kurz zuvor noch vorherrschende Erschöpfung und Gereiztheit löst sich unvermittelt auf und wird von einer Atmosphäre der Erholung und des Umsorgtseins abgelöst. Angesichts der Zuwendung durch den „Aussteiger“, der für sich selbst nur geringe Ansprüche an Komfort und Sicherheit hat, erscheinen alle vergangenen und zukünftigen Sorgen als überflüssiger „Bullshit“. Zur Regeneration ihrer Kräfte und ihrer Zuversicht benötigt die Pilgerin nur etwas Ruhe in der Hängematte und ein Stück Wassermelone. Der Eindruck der Schönheit des Ortes korreliert zudem mit dem der Einfachheit der Verhältnisse. Die Einsicht, dass dies kein privater, sondern ein Ort Aller ist, führt der Pilgerin im Gespräch mit dem Aussteiger schlagartig vor Augen, dass es nicht viel braucht, um Zufriedenheit zu erreichen. „Es kann eigentlich so einfach sein“ – so das Résumé der jungen Frau am Ende dieses Interviewausschnittes.

Außeralltägliche Situationen, so wird an dem Beispiel sichtbar, entwickeln eine eigene soziale Ordnung auf Zeit. Die multiplen Rollenanforderungen und Verpflichtungen des Alltags werden auf einfachere Selbst- und Sozialbezüge reduziert. Dadurch ist die Person in ihrem Denken und Handeln stärker auf sich selbst und auf ihre unmittelbare/-n Interaktionspartner/-in verwiesen. Handeln und Handlungsfolgen werden direkt erlebbar, die Person wird sich selbst und für andere in ihrem Selbstsein ungefiltert sichtbar. Die eigenen Bedürfnisse und auch die Formen der Bedürfnisbefriedigung werden bewusst und ohne das permanente Hintergrundrauschen medialer Ablenkungen im Alltag wahrnehmbar. Außeralltägliche Situationen lassen sich dadurch kennzeichnen, dass in ihnen die gewohnten, alltäglichen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster – zumindest vorübergehend – außer Kraft gesetzt sind. Da ein Rückgriff auf routinisierte und eingeschliffene Verhaltensweisen nur bedingt möglich ist, sind die Akteure gefordert, die eigene Position zur Umgebung und zu den Anderen im Rückgriff auf die vorhandenen Ressourcen situativ jeweils neu zu bestimmen. Außeralltägliche Räume können irritieren und Elemente des Ungewissen und Unverfügbaren beinhalten. Sie stellen die Protagonisten vor neue Herausforderungen, die sie handelnd bewältigen müssen. Die damit verbundenen Prozesse der Selbstklärung, Aushandlung und Reflexion beinhalten besondere Lernpotentiale. Außeralltägliche Räume sind Bildungsräume, in welchen die Komplexität der Welt umstrukturiert und in neue, überschaubare und sinnvolle Zusammenhänge geordnet werden. Die Frage, ob und inwieweit sich die außeralltäglichen Erlebnisse und die dabei gemachten (Lern-)Erfahrungen in den Alltag transferieren lassen und darin eine Wirkung entfalten, muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben. Gleichwohl ist die Popularität, die das Wandern auch und vor allem bei jungen Menschen in den vergangenen Jahren erlangt hat, ein Indiz dafür, dass selbstbestimmte Gruppenaktivitäten im Medium des Außeralltäglichen – zumindest in den (post-)modernen Dienstleistungs- und Wissensgesellschaften – eine zunehmende Bedeutsamkeit erlangt haben.

Alltag und Außeralltag stehen in einem engen Wechselverhältnis zueinander. Im Anschluss an die kritische Alltagstheorie Kosíks⁴ könnte das Außeralltägliche der Standort sein, von dem aus die „dem Alltag innewohnende Blindheit und die ihm strukturell zugehörige Funktionalität und Verführbarkeit ‚destruktiv‘ (Kosík) unterlaufen werden“ (Thiersch 1997, S. 253). Dazu sei es notwendig, darauf weist Hans Thiersch hin, die hemmenden und beschränkenden Momente im Alltag reflexiv zu bewältigen (Thiersch 1997, S. 255). Im zitierten Ausschnitt aus dem Interview mit der Pilgerin gelingt dies zumindest ansatzweise. Außeralltägliche Situationen erhalten darin retrospektiv ein utopisches Moment, in dem alternative Formen des Miteinanders erprobt und erfahren werden können. In Distanz zum Gewohnten und Selbstverständlichen werden die Interaktionen selbst und die Formen ihrer personalen und sozialen Einbettung zum Thema. Das beinhaltet, wie Luhmann dies ausdrückt, das Angebot einer gemeinsamen Zukunft, die sich nicht ohne weiteres aus der gemeinsamen Vergangenheit ergibt, sondern ihr gegenüber etwas Neues enthält.

Literatur

- Böhme, Gernot. 1995. *Atmosphären*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1994. *Mensch und Raum*. Stuttgart: Kohlhammer (7. Auflage).
- Fuchs, Thomas. 2000. *Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fuchs, Thomas. 2015. Vertrauen und Vertrautheit als Grundlage der Lebenswelt. *Phänomenologische Forschung* 2015:101–118.
- Hasse, Jürgen. 2012. Atmosphären des Lichts: Medien des Urbanen? In *Atmosphäre(n): Interdisziplinäre Annäherungen an einen unscharfen Begriff*, Band II, Hrsg. Rainer Goetz und Stefan Graupner, 31–53. München: Kopaed.
- Lackner, Karin. 2012. Vertrauen in Gruppen. In *Vertrauen in Organisationen. Riskante Vorleistungen oder hoffnungsvolle Erwartung*, Hrsg. Heidi Möller, 111–139. Wiesbaden: Springer.
- Landesanstalt für Umwelt, Messungen und Naturschutz Baden-Württemberg (LUBW). 2007. Gehölze an Fließgewässern, file:///C:/Users/wahlwo/Downloads/60347-Geh%C3%B6lze_an_Flie%C3%9Fgew%C3%A4ssern-1.pdf (Zugegriffen: 7. Dezember 2022).
- Luhmann, Niklas. 2014. *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Rosa, Hartmut. 2016. *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Seitz, Maria. 2020. *Pilgern in der Erlebnispädagogik. Eine empirische Untersuchung einer Pilgerreise junger Erwachsener auf dem Camino Francés* (unveröffentlichte Bachelorarbeit). TH Nürnberg Georg Simon Ohm.
- Schmid, Silvia. 2017. *Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten während einer 2-Tagestour mit Jugendlichen. Empirische Beobachtungen und Erkenntnisse einer erlebnispädagogischen Methode* (unveröffentlichte Bachelorarbeit). TH Nürnberg Georg Simon Ohm.
- Schmitz, Hermann. 2005. *Situationen und Konstellationen. Wider die Ideologie totaler Vernetzung*. Freiburg: Karl Alber.
- Schmitz, Hermann. 2007. *Der unerschöpfliche Gegenstand. Grundzüge der Philosophie*. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, Hermann. 2011. *Der Leib*. Berlin und Boston: Walter de Gruyter.
- Schmitz, Hermann. 2015. *Selbst sein. Über Identität, Subjektivität, Personalität*. Freiburg/München: Karl Alber.
- Thiersch, Hans. 1997. Alltagstheorien und einfache Sittlichkeit. In O. F. Bollnow: *Hermeneutische Philosophie und Pädagogik*, Hrsg. F. Kümmel, 244–262. Freiburg: Karl Alber.
- Wahl, Wolfgang. 2021. *Erlebnispädagogik. Praxis und Theorie einer Sozialpädagogik des Außeralltäglichen*. Weinheim: Beltz-Juventa.

⁴ Kosík, Karel. 1967. *Die Dialektik des Konkreten. Eine Studie zur Problematik des Menschen und der Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.