



SPEKTRUM FREIZEIT

Forum für Wissenschaft, Politik & Praxis
erweitert aus der Zeitschrift "Freizeitpädagogik"

Heft 1 / 1996
Erlebnis –
ein Schlüsselbegriff
der Freizeitwissenschaft?



Inhaltsverzeichnis

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Schwerpunktthema: | |
| „ERLEBNIS – ein Schlüsselbegriff der Freizeitwissenschaft?“ | |
| Editorial | 5 |
| Allgemeine Freizeitwissenschaft | |
| Opaschowski, Horst W.: „Erlebnis“: Vom Leit- zum Leidbegriff der Freizeitwissenschaft | 7 |
| Philosophie & Freizeitwissenschaft | |
| Hasse, Jürgen: Natur Erleben. Wege der Naturerinnerung in Freizeit und Tourismus | 13 |
| Soziologie & Freizeitwissenschaft | |
| Duncker, Christian: Freizeiterleben von Jugendlichen im sozialen Wandel | 26 |
| Pädagogik & Freizeitwissenschaft | |
| Ziegenspeck, Jörg: Erlebnispädagogik – Entwicklungen und Trends | 51 |
| Wilhelmstätter, Karl: Erlebnispädagogik – Allheilmittel oder Scheinlösung für die Krise der außerschulischen Jugendarbeit (am Beispiel Österreich)? | 59 |
| Diskussionsbeiträge | |
| Michels, Harald / Tokarski, Walter: Freizeitwissenschaft bringt Sport in Bewegung: Das Institut für Freizeitwissenschaft der Deutschen Sporthochschule Köln | 70 |
| Popp, Reinhold: Freizeitpädagogik und/oder Pädagogische Freizeitwissenschaft? Ein Plädoyer für die Schrägstrichlösung | 77 |

Mitteilungen der Kommission Freizeitpädagogik der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Freizeitpädagogik als Studienrichtung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft | 86 |
| Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik | 96 |
| Notizen aus der Forschung | 97 |

Mitteilungen des Ludwig Boltzmann-Instituts
für Freizeitpädagogik

| | |
|-----------------------------------------------------|-------|
| Freizeitwissenschaftliche Politikberatung | 98 |
| Wissenschafts-Sponsoring | 98 |
| Buchbesprechungen | 80–85 |
| Neuerscheinungen | 85 |
| Themenrückblick | 100 |

EDITORIAL

SCHWERPUNKTTHEMA

„ERLEBNIS – ein Schlüsselbegriff der Freizeitwissenschaft?“

Dieser Frage geht das nun vorliegende Heft 1/1996 von „SPEKTRUM FREIZEIT“ auf den Grund.

- * **Horst W. Opaschowski** weist nach, daß die wachsende Bedeutung des Phänomens „Erlebnis“ in fast allen Subsystemen unserer Gesellschaft vor allem von der Freizeitforschung vorausgesagt wurde.

Diesem wohltuenden Lob der Prognosekompetenz der Freizeitwissenschaft folgt eine ausführlich argumentierte Warnung vor den möglichen psychosozialen Folgen der „Erlebnisinflation“.

- * **Jürgen Hasse** bereichert den interdisziplinären Diskurs der Freizeitwissenschaft mit einer philosophischen Analyse der höchst differenzierten und von Widersprüchen geprägten Beziehung des modernen Freizeitmenschen zu „seiner“ Natur.

Hasses Beitrag zeigt übrigens indirekt auch auf, daß *freizeitphilosophisches* Reflektieren noch zu den weißen Flecken der freizeitwissenschaftlichen Landkarte zählt.

- * **Christian Duncker** präsentiert eine Zusammenfassung wichtiger Daten bezüglich des Freizeiterlebens von Jugendlichen auf dem Hintergrund umfassender gesellschaftlicher Wandlungsprozesse.

- * **Jörg Ziegenspeck** und **Karl Wilhelmstätter** setzten sich in zwei Beiträgen mit verschiedenen Aspekten der *Erlebnispädagogik* auseinander.

Während Ziegenspeck *Erlebnispädagogik* als eigenständige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft/Pädagogik präsentiert, kritisiert Wilhelmstätter die mit der Behauptung der Eigenständigkeit der Erlebnispädagogik häufig verbundene Idealisierung und Ontologisierung von Erlebnissen im (freizeit)pädagogischen Alltag. In diesem Sinne stellt er eine kritisch reflektierte *Erlebnisorientierung* der Pädagogik den Konzeptionen der Erlebnispädagogik gegenüber.

* * *

Positive Reaktion auf Namensänderung

Die bei der letzten Ausgabe (2-3/1995) unserer traditionsreichen Zeitschrift vollzogene Namensänderung (von „Freizeitpädagogik“ auf „SPEKTRUM FREIZEIT“) sowie die damit verbundenen Modifikationen des Titelblattes und der Gestaltung haben viele positive Reaktionen hervorgerufen.

* * *

Nächste Ausgabe: Heft 2-3/1996

Die nächste Ausgabe der Zeitschrift SPEKTRUM FREIZEIT erscheint als Doppelheft im November 1996 mit dem Thema

FREIZEITWISSENSCHAFT IN EUROPA.

Für die inhaltliche Koordination konnte Univ.Prof. Dr. Walter Tokarski (Deutsche Sporthochschule Köln – Institut für Freizeitwissenschaft, Carl-Diem-Weg 6, D-50933 Köln) gewonnen werden.

Thematisch geeignete (kurze) Beiträge werden erbeten.

Redaktionsschluß: Juli 1996

Anschrift des leitenden Redakteurs: Univ.Prof.Dr. Reinhold Popp, Georg-Kropp-Str. 36, A-5020 Salzburg

Redaktionsbüro (Dipl.soz.arb. Karin Liebhard) Schumacherstraße 20, Postfach 67, A-5014 Salzburg, Tel. A-0662/43 42 16-21, (Mo-Di, 10.00 – 12.00 Uhr); FAX: A-0662/43 42 16-20

ALLGEMEINE FREIZEITWISSENSCHAFT

HORST W. OPASCHOWSKI · HAMBURG

**„Erlebnis“: Vom Leit- zum Leidbegriff der
Freizeitwissenschaft****„Carpe diem!“**

Leben heißt erleben. Der Lebemensch Jean-Jacques Rousseau hat den Erlebniskonsum zwischen Kneipe und Casino schon im 18. Jahrhundert selber vorgelebt und vorgedacht: „Nicht wer am ältesten wird, hat am längsten gelebt, sondern wer am stärksten erlebt hat. Mancher wird mit hundert Jahren begraben, der bei seiner Geburt gestorben war“ (Rousseau 1975, S. 16). Von Kindheit an soll der Mensch sich ausleben. Was Rousseau in seinem „Emile oder über die Erziehung“ an Lebensphilosophie verbreitete, hat auch 200 Jahre später seine Aktualität und Brisanz bis heute bewahrt: *(Er-)lebe – oder stirb!* Die Risikogesellschaft des 20. Jahrhunderts hat hier ihre geistigen Wurzeln.

Von der Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts über Wilhelm Diltheys Abhandlung zum Verhältnis von Erlebnis und Dichtung bis hin zu Kurt Hahns Erlebnistherapie reicht der Spannungsbogen, der „Erlebnis“ zum Modewort und Leitthema der letzten Jahrzehnte machte. Nach dem „Boom erlebnispädagogischer Methoden in der Praxis der Erziehung“ (Heckmair/Michl 1994, S. 94) erfährt der Erlebnisbegriff seit etwa 1980 eine Renaissance, die den pädagogischen Rahmen sprengt und fast inflationäre Züge annimmt. Der Erlebniskonsum von heute, immer auf der Suche nach Erlebnis und Abenteuer, „wurde zuerst wohl am deutlichsten in der Freizeitforschung entdeckt“ (Wiswede 1990) – so die nüchterne Feststellung aus der Sicht der Konsum- und Wirtschaftswissenschaft.

Es ist nicht zu leugnen: „Erlebnis“ ist zum Schlüsselwort der erziehungswissenschaftlichen Freizeitforschung geworden, seitdem sich die Freizeitindustrie zur Erlebnisindustrie gewandelt hat. Freizeitbereiche wie Tourismus, Medien, Kultur, Sport, Spiel und Unterhaltung stellen *Erlebnismomente* dar, auf die Menschen auch und gerade in wirtschaftlich schwierigen Zeiten nicht mehr verzichten können, ja nicht mehr verzichten wollen. Immer mehr Menschen suchen und finden hier ihre Erlebnisse und ihre Lebenserfüllung. Pädagogik und Freizeitwissenschaft (und nicht Soziologie und Kulturwissenschaft) haben den grundlegenden Wandel von der Arbeits- zur Erlebnisgesellschaft frühzeitig diagnostiziert, prognostiziert und problematisiert.

Die Freizeitwissenschaft auf den Spuren der Erlebnisgesellschaft

- * Erstmals 1980 wurde in der Freizeitforschung eine *erlebnisorientierte Freizeitphase* vorausgesagt, in der die Bewältigung des Wohlstandskonsums nicht mehr das zentrale Thema sei. Die „Erlangung einer neuen konsumalternativen *Erlebnisfähigkeit*“ werde zur großen Herausforderung der Zukunft. Konkret: „Freizeit wird wesentlich *Erlebniszeit*, Zeit zum verstärkten, intensiven und bewußten Leben und zur Entwicklung eines eigenen freizeitkulturellen (*Er-*)*lebensstils*. Dabei geht es auch um die Entwicklung von Lebensalternativen zum Konsum“ (Opaschowski 1980, S. 8). Der Wunsch, das Leben zu erleben, ist Ausdruck eines Wandels in den Wertvorstellungen und Lebensorientierungen der Menschen, der nicht konfliktfrei verlaufen wird.
- * Ein Jahr später wurden in der pädagogischen Freizeitforschung erste Folgen und Folgerungen formuliert, die sich aus dem zukunftsweisenden Wandel „von der passiven Konsumorientierung der 60er und 70er Jahre zur aktiven Erlebnisorientierung der 80er und 90er Jahre“ ergeben. „Einfallslose und *künstliche Reißbrett-Erlebniswelten*“ reichten dann in Zukunft nicht mehr aus. Vielmehr müsse der *Erlebnisreichtum* der natürlichen, städtischen und technischen Umwelt wiederentdeckt und neubelebt werden.

Die wirklich interessanten *Erlebniszfelder* würden natürlich, historisch oder gesellschaftlich gewachsene *Erlebnislandschaften* sein, die Kreativität herausfordern und soziale Kontakte ermöglichen. Nur so könne der Gefahr begegnet werden, „*künstliche Erlebnisinseln zu schaffen, Erlebnisse gleichsam zu ghettoisieren*“. Neue Angebotsformen müßten entwickelt werden. Die Attraktivität eines Angebots bestimme sich zunehmend nach seines *Erlebnischarakter*. Der Konsument erwarte geradezu erlebnisreiche Anregungen – sozusagen „*Erleben, was sonst nur im Kino möglich ist*“ – von der 48-Stunden-Grenzerfahrung bis zum Aussteigen auf *Zeit als Urlaubserlebnis*. Politiker, Planer und Pädagogen sollten sich rechtzeitig auf diesen Wandel des Anspruchsniveaus einstellen und in ihren Maßnahmen berücksichtigen. Dies bedeute eine Abkehr von der Monokultur vieler Einrichtungen und Angebote. Erst mit einer Vielfalt von *Erlebnisdimensionen* könne das gesamte persönliche und soziale Wohlbefinden angesprochen und erreicht werden (Opaschowski 1981, S. 7ff. und 15ff.).
- * 1983 wurde schließlich die *wachsende Erlebnisorientierung* kritisch hinterfragt und psychologisch-pädagogisch problematisiert: „Wie wirkt sich die prognostizierte *Explosion des Erlebnisbereichs* aus – auf die eigene *Erlebnisfähigkeit*, die Qualität der Erlebnisse und die angebotenen Produkte der *Erlebnisindustrie*? Kommt es zur Pseudo-Individualisierung?“ (Opaschowski 1983, S. 96).
- * Was passiert eigentlich, wenn man sich in der zukünftigen *Erlebnisgesellschaft* dem *pausenlosen Erleben* kaum mehr entziehen kann?
- * Wird der *Erlebnishunger* des passiven *Erlebniskonsumenten* so grenzenlos sein, daß er nicht mehr zwischen *Selbsterleben* und *Nacherleben* unterscheiden kann?

- * Wird das *Erleben von Pseudo-Wagnissen* zum vorprogrammierten Freizeitfrust?
- * Werden Kultur und Kommerz im *Freizeiterlebnis Einkaufen* eine friedliche Koexistenz feiern, während sich die Einkaufszentren zu *Erlebniszentren* wandeln?

Im persönlichen Leben werde es immer schwieriger, sich dem *Erlebnisboom* zu entziehen: Das Wohnzimmer werde zum *Erlebnisraum*, das Schwimmbad zum *Erlebnisbad*, die außerschulische Bildungsarbeit zur *erlebnisbezogenen Freizeitbotschaft*, das Zusammensein mit Freunden zum *Gruppenerlebnis* und ein *erlebnisarmer Urlaub* gelte als verlorene Lebenszeit. Werde am Ende dieser Entwicklung das Leben selbst zu einem einzigen Erlebnis?

Vor dem Hintergrund einer fast inflationären Entwicklung des Erlebnisbegriffs blieb für die psychologisch-pädagogische Analyse und Bewertung 1983 kaum Raum für Zukunftseuphorie. Wörtlich führte ich seinerzeit aus: „Negativ einzuschätzen ist die sich ständig steigende *Erlebnissuche* aus Angst vor innerer Leere und Langeweile. Der Erlebnisboom 'nach draußen' und 'mit anderen' kann zum innerseelischen Bumerang werden. Die Gefahr besteht, nicht mehr allein sein und zur Ruhe kommen zu können. Die Flucht nach draußen trägt dann Züge von Selbstflucht. Die Dauerpräsenz von action und motion, Cliquengeselligkeit und Gruppenzwang, Unternehmungslust und Überaktivität erzeugt Freizeitstreß. Eine neue subtile Form von Einsamkeit kann entstehen: Die innere Vereinsamung inmitten von Kontaktflut und äußerer Hektik. Selbst die Anbieter von organisierten Psycho-Programmen werden mehr zur Ablenkung als zur Selbstbesinnung beitragen“ (Opaschowski 1983, S. 81).

Die Problematisierung der künftigen Erlebnisgesellschaft endete dennoch nicht in Resignation. Die Hoffnung sollte noch eine Zukunft haben: „Viel wird davon abhängen, wie schnell und wie flexibel das öffentliche Erziehungs- und Bildungswesen – von der Schule bis zur Volkshochschule – auf die derzeitige Umbruchsituation reagieren kann und will“.

Die feststellbaren Veränderungen jedenfalls „sind irreversibel, weder zurückzudrehen noch aufzuhalten. Der Bedarf muß sich jetzt den Bedürfnissen anpassen, nicht umgekehrt“ (S. 81).

Ein Jahrzehnt später ist es so weit. Die Erlebnisgesellschaft ist da. Die prognostizierte Erlebnisorientierung des Lebens ist allerdings vom Erziehungs- und Bildungswesen bisher weder thematisiert noch weiter problematisiert worden. Neue Nachdenklichkeit, ja Distanzierung ist eher angesagt. Die Entstehung und Entwicklung von Erlebniswelten erscheint plötzlich wie eine Offenbarung, die Pädagogik und Politik neu herausfordert: Medien, Mobilität und Massenkultur, Konsumszenen, Sportwelten und Urlaubslandschaften befinden sich in den Fängen einer gigantischen Erlebnisindustrie, die uns wie ein Polyp „umgarnt“ und „verschlingt“. Können wir uns aus den Armen dieses Polypen überhaupt noch befreien?

Wer zu spät kommt ...

Von Nachbardisziplinen ist keine Befreiung mehr zu erwarten. Gerhard Schulzes kultursoziologische Analyse der „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze 1992 und 1993) kam ein Jahrzehnt zu spät. Heute wären eher Analysen gefragt, die Antworten auf die Fragen geben, welche *psychosozialen Folgen* die Erlebnisgesellschaft hat und was „nach“ der Erlebnisgesellschaft kommt oder kommen könnte. Stattdessen flüchtet sich Schulze in die Alltagstheorie des schönen Lebens. Alles wird ästhetisiert; Armut wird ignoriert. Wer zu spät kommt, neigt auch zu Fehleinschätzungen: „Lerne wieder, mit einem Nichts zu spielen“ (Schulze 1993, S. 419) lautet seine schlichte Botschaft, die die Lösung bringen soll. Die Botschaft kommt doch viel zu spät. Die „born-to-shop“-Erlebnisgeneration hat es längst verlernt, mit einem Nichts zu spielen. Sie hat eher Angst – vor dem persönlichen Nichts. Dann droht die Öde und innere Leere. Zum Teil kommt Panikstimmung auf, wie aus der qualitativen Analyse projektiver Gruppenverfahren hervorgeht (vgl. Opaschowski 1995, S. 93):

- * „Dann ekelt es mich vor dem Wochenende und ich freue mich auf den Montag“.
- * „Was uns heute als Freizeit dient, ist überwiegend materiell. Wenn das mal wegfällt, steht man da und hat im Grunde nichts, auch gefühlsmäßig nichts mehr“.

Hinter dem Appell „lerne wieder, mit einem Nichts zu spielen“ verbirgt sich die resignative Hoffnung: „Man könnte noch einmal ganz von vorne anfangen“. Dahinter steht das persönliche Eingeständnis, nicht von selbst aus eigener Kraft dazu fähig zu sein. Die meisten erhoffen sich den Anstoß von außen – eine Art „Urknall“ oder „Phönix aus der Asche“. Das Gefühl herrscht vor, die Warenwelt der Erlebnisgesellschaft müsse erst einmal untergehen, um eine neue, bessere Welt auferstehen könne. Auf die „deus-ex-machina“-Lösung aber können wir lange warten – wenn wir nicht selber etwas tun.

Durchaus realistisch, wenn auch gänzlich unsoziologisch, gibt Gerhard Schulze die Empfehlung an Alice Miller weiter, ein neues Buch zu schreiben – diesmal nicht mit dem Titel „Am Anfang war Erziehung“, sondern „Am Anfang fehlte die Erziehung“ (Schulze 1993, S. 413). Die vorhersehbaren Probleme der Erlebnisgesellschaft mühten heute in der Tat wie verlorene Aufgabenfelder der Pädagogik an. Kampflös hat die Pädagogik das Feld der Erlebnisindustrie überlassen. Die Folgen bleiben nicht aus: *Erlebnismärkte statt Erlebniswerte*. Ebenso subtil wie systematisch drohen Medien, Mobilität und Massenkultur vermarktet und als Aufbruch in neue Erlebniswelten gefeiert zu werden. Wieder einmal eine vertane Chance der Pädagogik und ein schon fast verlorenes Terrain für Erziehung und Bildung?

Quo vadis, Erlebnisgesellschaft?

Als Aldous Huxley 1931 seinen Zukunftsroman „Brave New World“ schrieb, war er davon überzeugt, daß wir bis zum 6. oder 7. Jahrzehnt „nach Ford“ noch viel Zeit hätten: Von der ständigen Ablenkung durch Unterhaltungsangebote des Sports und der Musicals über die Verabreichung einer pharmakologisch hervorgerufenen

Glückseligkeit bis zur Abschaffung der Familie reicht der Spannungsbogen seines ebenso phantasievollen wie zynischen Bilds einer neuen Gesellschaft. Doch schon knapp drei Jahrzehnte später (1959) mußte Huxley eingestehen: „Die Prophezeiungen von 1931 werden viel früher wahr, als ich dachte“.

Mit der Verheißung einer künftigen „Freizeitgesellschaft“, in der die Menschen ihr Leben zwischen Wohlstand und Überfluß unbeschwert genießen sollten, war immer auch die Vorstellung einer „Schönen Neuen Welt“ verbunden. Was ist aus dieser Zukunftshoffnung geworden? „*Wir sind als Gattung nicht für Freizeit geschaffen*“ meint der Kanadier Douglas Coupland, Autor des Kultromans „Generation X“. Ist die jahrzehntelang erkämpfte und herbeigesehnte Freizeit- und Wohlstandswelt dabei, ihre eigenen Kinder zu fressen?

In Deutschland sinkt der Anteil der einheimischen Bevölkerung. Geben die Deutschen das Geld, das Kinder kosten, lieber für Freizeit, Hobby, Sport und Urlaubsreisen aus? Sind die „Freizeit-Weltmeister“ in Wirklichkeit Analphabeten geblieben, die in den letzten dreißig Jahren viel Freizeit hinzugewonnen, aber wenig dazugelernt haben? Warum platzen plötzlich so viele Illusionen über das herrlich freie Freizeitleben wie Seifenblasen?

Nach dem Kriege haben die Menschen um das Überleben gekämpft und für den eigenen Lebensunterhalt gearbeitet. Wirtschaft und Produktion waren darauf angelegt, in erster Linie materielle Befriedigung zu gewähren. Seit den 80er Jahren verändern sich in Zeiten von Wohlstand und auch Überfluß die menschlichen Bedürfnisse: Die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung erwartet jetzt psychologische „Extras“ in Form von Freizeiterlebnissen.

Der Einstellungs- und Wertewandel in Richtung auf eine wachsende Erlebnisorientierung von Gütern und Dienstleistungen war vorhersehbar und auch vorhergesagt worden. Nur: An die sozialen Folgen des von der Freizeitwissenschaft prognostizierten *Erlebniszeitalters* hat keiner gedacht. Inzwischen hat sich die Freizeitindustrie zu einer gewaltigen Erlebnisindustrie entwickelt. Erste geistige und psychische Auswirkungen dieser massenhaften Erlebnisproduktion zeichnen sich schon heute in Konturen ab: Die Balance zwischen wirklichen und unwirklichen Erlebnissen, zwischen Realität und Reality-Simulation droht verlorenzugehen. Und weil Erlebnisse als Waren inflationär in Serie gehen, werden auch das Gefühlsleben und die zwischenmenschlichen Beziehungen beeinträchtigt und die psychische und soziale Entwurzelung der nachwachsenden Generation („Gib mir Wurzeln, denn ich habe keine“) beschleunigt.

Die Erlebnisinflation läßt die Menschen kaum mehr zur Ruhe kommen. Junge Familien leiden heute schon mehr unter der Hektik des Lebens als unter der Geldnot. *Die Angst breitet sich aus, im Leben etwas zu verpassen*. Das Geschäft mit der Langeweile blüht. Und der kommerzielle Angriff auf die innere Vereinsamung inmitten äußerer Kontaktflut steht uns erst noch bevor. Noch mehr als bisher muß sich insbesondere die pädagogische Freizeitwissenschaft kritisch mit den Ursachen und Folgen der Erlebnisinflation auseinandersetzen, in der die Menschen massenhaft mit

Tempo und mit Spaß die „Schöne Neue Welt“ der Zukunft geradezu *erleben müssen*. Wir brauchen Wege zu einer Neuorientierung in Richtung auf eine lebenswerte Zukunft. Es reicht wohl nicht aus, wenn wir der Generation nach dem Jahr 2000 verkünden: Das haben wir doch alles schon vorher gewußt! – aber keine Antwort auf die Frage geben können: Warum habt ihr denn nichts dagegen getan?

Grundlagenliteratur

- Coupland, D.: Generation X, Hamburg 1992
- Heckmair, B./W. Michl: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik, Neuwied-Kriftel-Berlin 1990
- Huxley, A.: Schöne neue Welt. Ein Roman der Zukunft („Brave New World“, 1931/32), Frankfurt/M. 1981
- Huxley, A.: Wiedersehen mit der Schönen neuen Welt, München 1960
- Köck, Chr.: Sehnsucht Abenteuer. Auf den Spuren der Erlebnisgesellschaft, Berlin 1990
- Opaschowski, H.W.: Probleme im Umgang mit der Freizeit (Band 1 der B.A.T Schriftenreihe zur Freizeitforschung), Hamburg 1980
- Opaschowski, H.W.: Freizeitzentren für alle (Band 3 der B.A.T Schriftenreihe zur Freizeitforschung), Hamburg 1981
- Opaschowski, H.W.: Konsum in der Freizeit (Band 7 der B.A.T Schriftenreihe zur Freizeitforschung), Hamburg 1987
- Opaschowski, H.W.: Freizeitökonomie, 2. Aufl., Opladen 1995
- Opaschowski, H.W.: Pädagogik der freien Lebenszeit, 3. Aufl., Opladen 1996
- Opaschowski, H.W.: „Erlebnis“: Vom Leit- zum Leidbegriff der Freizeitwissenschaft. In: SPEKTRUM FREIZEIT. 18. Jg. / Heft 1/1996, S. 7–12
- Rousseau, J.-J.: Emil oder über die Erziehung, 3. Aufl., Paderborn 1975
- Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt/M.-New York 1992
- Schulze, G.: Entgrenzung und Innenorientierung. Eine Einführung in die Theorie der Erlebnisgesellschaft. In: Gegenwartskunde 4 (1993), S. 405–419
- Wiswede, G.: Der „neue Konsument“ im Lichte des Wertewandels. In: Szallies/Wiswede (Hrsg.): Wertewandel und Konsum, Landesberg/Lech 1990, S. 11–40

Anschrift des Verfassers: Univ. Prof. Dr. H. W. Opaschowski, Hellholzkamp 1, D-21039 Börsen (H. W. Opaschowski ist Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg und Leiter des B.A.T.-Freizeitforschungsinstituts Hamburg)

| |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Opaschowski, H. W.: „Erlebnis“: Vom Leit- zum Leidbegriff der Freizeitwissenschaft. In: SPEKTRUM FREIZEIT. 18. Jg. / Heft 1/1996, S. 7–12 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| |
|------------------------------------|
| PHILOSOPHIE & FREIZEITWISSENSCHAFT |
|------------------------------------|

JÜRGEN HASSE · FRANKFURT

Natur Erleben

Wege der Naturerinnerung in Freizeit und Tourismus

Wir sind von Naturumgeben und selber eine ihrer Gestalten. In den Städten werden Bäume verpflanzt, um zu bezeugen, daß die Natur zum Menschen gehört. In den Dörfern erübrigt sich das Testat, denn die Kühe grasen hinter den Häusern. In den Wohnungen künden die Bilder der Berge oder der Meere von einem Wissen um Natur. Wie kann in der Ferne sein, was so nah sich zeigt?

1. Natur in der Ferne

Die sichtbare Natur der Dinge um uns, die wir für Natur halten, ist an ein antinomisches Bild gebunden. Natur ist in den Wiesen und Weiden, in den Bäumen, dem Gewitter am Hang und der Gischt des Meeres. Sie erscheint uns dagegen nicht in den Treibhäusern der High-Tech-Agroindustrie und auch nicht in den Kernkraftwerken an Weser und Elbe. Gentechnisch verbesserte Tomaten, die aus atomstrombeheizten Treibhäusern kommen, sind wir wiederum versucht, als Produkte der Natur uns schmecken zu lassen. Man kann sie schließlich essen – die Tomate. Beginnen wir aber nach-zudenken über das eigene Nicht-Denken im Schmecken, kommt der Zweifel auf. Die Wahrnehmung ist trügerisch geworden, vom strukturellen Versagen nicht mehr wegzudenken. Zur Wahrnehmung reichen die Sinne nicht aus. Der Sinn mischt sich ein: Was darf, soll oder kann Natur noch sein? Die Sinne opponieren, halten einem Naturverdacht den möglichen Zweifel entgegen. Was dem sehnsüchtigen *Bild* von Natur entspricht, kann nicht *nicht* Natursein! Der Blick durch das Bild ist (unbemerkt) ein Produkt der Kultur. Wenn die Kultur aber zur Natur des Menschen gehört, ist das Dilemma komplett: Als eine Art der Natur sehen wir in konkreten Gestalten der Natur deren Gegensatz. Wenn nun auch dies als historisches (Un-)Vermögen der Menschen zu deren Natur gehört,¹ ist das Dilemma komplett: Als eine Art der Natur sehen wir in konkreten Gestalten der Natur deren Gegensatz. Wenn nun auch dies als historisches (Un-)Vermögen der Menschen zu deren Natur gehört, kann uns nur noch eine Bemühung der (Selbst-) Entzifferung davor bewahren, gänzlich in (Selbst-) Täuschungen die Orientierung zu verlieren.

2. Natur in der Freizeit

Orientierung steht in besonderem Maße in der Freizeit und im Tourismus auf dem Spiel. Aus den Zwängen des Alltagsentbunden, glauben wir, in der Freizeit das An-

deredes gefühlten Mangels, zumindest den Vorschein der Utopien des Lebens noch finden zu können. Der Sinn nimmt Oberhand über die Sinne und zwingt die Bilder in eine angenehme Form. Die Herrschaft der Bilder wächst sich zu einer Ikonokratie aus. Die Bedeutungen, die den Sinn bezeugen,² prägen den Dingen, Halbdingen und Situationen am Meer und im Gebirge den Stempel des Schönen auf. Landschaften werden erzeugt.³ *Natur wird im Schein ihrer Gegenstände idealisiert. Was sich in den Prozeß der Sinnfindung einmischt, ist eine anthropologisch verdrängte Dauerspür der Erinnerung – unlesbar für den Autor, der sie in die Signatur seiner Bilder einschreibt.*⁴

Die Hinwendung zu einem ästhetisierten Bild der Natur bringt etwas Vergangenes zum Ausdruck, das seine Spuren im Unbewußten hinterlassen hat. Das den Erscheinungen aufgeprägte Bild trägt nach Benjamin einen historischen Index.

Es kann „erst in einer bestimmten Zeit zur Lesbarkeit kommen“ (Benjamin 1980, B d. V, S. 577f).⁵ Die Gestalten „entstellter Ähnlichkeit“ treffen auf einen Punkt innerer Bewegung, in dem das mimetische Vermögen sie zu lesen vermag. „Je des Jetzt ist das Jetzt einer bestimmten Erkennbarkeit“ (Benjamin ebd.). Mit kognitiver Dechiffrierung hat dieses Geschehen nicht viel gemeinsam, eher mit dem situativen Zusammenschießen von Ereignis und Erinnerung.

Die Natur, die in Freizeit und Tourismus gesucht und gefunden wird, hat in ihrer bild- und collagenhaften Rezeption einen Charakter des Scheins. Wenn der Schein aber zum Signifikanten wird, verschwimmen die Unterscheidungskriterien. Zur Disposition steht nicht einfach das Wissen um 'echt' und 'unecht', 'real' und 'irreal'. Dichotomien dieser Art laufen in die Leere, wenn das Bemühen um Unterscheidung nicht in erster Linie darin mündet, die *Herkunft* bildgestaltender Geschichten auszumachen – eine Gravur, die das Subjekt in seinem Prozeß des Zur-Welt-Kommens in sich hineingeschrieben hat. Die Biographien liegen für jedes analytische Vorhaben aber in der Ferne. Selbst für das Subjekt ist die eigene innere Sprache eine schillernde und schwimmende Gestalt des Wissens um sich selbst. Allein auf dem Niveau der Vergesellschaftung mag man einige Strukturen ausmachen, die diesen Vorgang bewegt haben. Nicht mehr soll dieser Beitrag leisten. Er wird Natur in der Ferne (als innere und äußere Natur des Menschen) in ihrer Bildhaftigkeit bewegen, um in einigen vorsichtigen Schritten nach Wegen Ausschau zu halten, wie Selbstdistanz unterschritten werden kann.

Naturbildtauglich ist nicht nur das Rauschen des Meeres, nicht nur die Eiche am Gehöft. Auch die medientechnische Reproduktion des Rauschens und die Kopie des Baumes in PVC gerinnen in Bildern der Natur. Natur fungiert gerade in der Freizeit als Gegenwelt. Ihre Erholungsleistung erbringt sie als das Andere alltäglicher Zweckmäßigkeiten. Sie scheint als bessere Welt in die Utopie eines gelingenden Lebens voraus. Der glättende Blick auf die Zeichen der Natur wird aus dem Schatten gespeist, den der Gang der Zivilisation in den Einzelnen hineingeworfen hat. Der Wunsch nach dem Erlebnis und dem Schein des Schönen soll besonders Natur verbürgen. Zu einem Gegenbegriff zur Kultur des Menschen wurde sie, seit sie in ihrer technisch-wissenschaftlichen Nutzung auf einen Objektbereich äußerer Erfahrung herunterkam.⁶ Das individuelle Funktionieren in den Systemen der Kultur bedurfte

anthropologisch einer immensen Abstraktion von der eigenen Natur. Vor allem die Gefühlswelt mußte nach Maßgabe eines systemischen Steuerungsbedarfs kolonisiert werden. Das Absehen vom eigenen Selbst, von Wünschen, Träumen und Hoffnungen nährte ein sich selbst reproduzierendes Bedürfnis nach Ersatzleistungen. Der Kulturindustrie gelang es gerade im Bereich der Freizeit und des Tourismus, diesen Bedarf auf Dauer zu stellen. Ein Markt an Entsublimierungsleistungen konnte sich zu einem blühenden Wirtschaftssektor entfalten. In der Freizeit können aber keine Lebensprobleme gelöst werden. Das Leiden kann nur zur Erträglichkeit aufgesüßt werden. So erträgt der strukturelle Betrug keine Aufklärung:

„Was mir gefällt, mag schlecht, Schwindel sein und fabriziert, um einen hinteres Licht zu führen, aber daran möchte ich nicht erinnert werden, nicht auch noch in der Freizeit mich anstrengen und ärgern.“ (Adorno).⁷

So changieren die Naturen in den echt unechten „künstlichen Paradiesen“ der Freizeit zwischen Original und Fälschung. Solange die Menschen mit Fälschungen glücklich werden, sind Unterscheidungen zwischen Original und Fälschung wie zwischen 'echt' und 'unecht' für eine mögliche Selbsterkenntnis irrelevant.

Für die Verwindung zivilisatorischer Blässuren am eigenen Leib kommt es allein auf die Echtheit der Entsublimierung und damit die Wirksamkeit einer Imagination an. Auf diesem Hintergrund nimmt das Urteil Maß. Aus der Perspektive theoretischer Kulturkritik mag die technisch reproduzierte Natur eines künstlichen Ferienparadieses als zynische Parodie nur Beachtung finden – Natur in der Ferne: billige Reproduktion ihrer Vorlage in Plastik, Aluminium und Holographie, verkommen zum Abziehbild eines Bildes. Ganz anders dagegen die entlegene Almhütte in fernen Höhen der Alpen – ohne Strom und Wasser, ganz die „reine Natur“? Kein Wort jedoch darüber, daß es vielleicht einer Entscheidung bedurfte, sich die Touristenströme absichtsvoll vom Halse zu halten. Also doch eine Leistung der Kultur? Natur scheint hier ebensowenig unverfälscht auf, wie in einem Centerpark. Man hat sie geschont, vielleicht aber weniger aus dem partialethisch ökologischen Motiv, Natur als Physis, als Kraft der Evolution zu erhalten, sondern aus dem ästhetisch-kontemplativen Wunsch, die Vielfalt ihrer ekstatischen Gestalten dem eigenen Blick zu retten. Wie auch immer – Natur erscheint in dem sich vom großen Tourismus enthaltenen Hochtal der Alpen als jene, die man *wollte* und damit bewußt absetzt von den Möglichkeiten, sie auch anders haben zu *können*.⁸

Natur wird *im Blick* sozial konstituiert, selbst da, wo technische Nutzungen unterblieben sind. Im Tourismus frißt sich ihr Begriff im Bild der schönen Landschaft fest. Obwohl gerade hier Natur in ihrer Kulturgebundenheit sichtbar wird, bezeugt der touristische Blick das Vergessen seiner sozialpsychologischen Veranlassung wie seine historisch-anthropologische Herkunft. Die Bühnenbildmetaphorik, wonach Natur als Welt der schönen Objekte auf der einen Seite und die Subjekte als nutzendes Gegenüber auf der anderen Seite stehen, findet in der Naturschutz-Gesetzgebung eine Entsprechung. Schutzgut der Naturschutzgesetze der Länder ist die Natur. *Was* jedoch unter Natur zu verstehen ist, definieren die Gesetze naturidealisierend. Im Kommentar zum NNatSchG heißt es, daß Natur als Physis nicht gemeint ist, „denn dann würde der Mensch mit seinen gesamten technischen Hervorbringungen erfaßt

... Es würden weitere Räume erfaßt, ... die für die Lebensprozesse auf und in der Erde ohne Bedeutung sind.“⁹ In gegenständlicher Hinsicht sind mit Natur „die wild, also ohne menschliches Zutun lebenden bzw. lebensfähigen Pflanzen und Tiere in ihren Beziehungen zur biotischen und abiotischen Umwelt gemeint“, und zwar auch die, die sich in den von Menschen beeinflussten Kulturlandschaften befinden (ebd.). Durch die Ausgrenzung des Menschen aus dem Naturbegriff wird der Begriff selber zum Paradox. Er faßt die vom Menschen beeinflussten Gegenstände als solche, die von sich aus da sind. Der touristische Blick und der des amtlichen Naturschutzes kommen zur Deckung. Beide sind zivilisationskompensatorisch und darin ideologisch eingewurzelt.

3. Naturerleben als Kompensation

Die beliebtesten Ferienzele liegen in den touristisch ästhetisierten Horten der Natur: im Hochgebirge, am Meer, an reißenden Strömen, am Rande der Wüste.

In der Freizeit macht das Ekstatische der Natur Karriere, findet als Außenwelt Beachtung und schließt sich an die Verrätselung aufgeschäumter Signaturen innenweltlicher Geschichten an. Natur wird zum Erlebnisraum – zu einer Bühne, auf der sich Situationen präsentieren, die das Gefühl antönen – das des Erhabenen, das des Staunens wie das des (gesicherten) Erschreckens. Das Erlebnis verbindet das *punktueller* Erleben mit einem (mächtig erlebten) Gemütszustand. So werden die reißenden Stromschnellen nicht deshalb mit einem Raftingboot passiert, weil man Natur am eigenen Leib spüren will und auch nicht, um Natur in der Begegnung mit ihren Kräften im eigenen Selbst in Erinnerung zu rufen – und doch geschieht unbewußt genau das! Sie wird zu einem Interface, das emotionalen Intensitäten zur Kristallisation verhilft. Als Gefühle sind sie körperlich spürbar bzw. von physiologischen Erregungszuständen begleitet. Was wir schließlich in der Stromschnelle oder im fetzenden Sturm am Meeresstrand erleben, ist weniger die Strömung des Wassers oder das Reißen des Orkans. Durch das Geschehen an den Dingen und „Halbdingen“¹⁰ hindurch erleben wir Situationsbewertungen,¹¹ die selber Gefühle sind.¹² Indem in der Affektivität ein Evaluationsmoment zum Ausdruck kommt, wird ein ganzheitlicher Bezug zum eigenen Leben hergestellt, der aber in seiner näheren Bestimmung unexpliziert bleibt.¹³

Die Reise in touristische Erlebnisräume der Naturekstasen folgt einer Spur der Vergangenheit, verknüpft biographisch verdrängte Fragmente, um auf einem tentativen Wege Berührungen mit sich selbst zu suchen. Diese Spuren sind nicht als Indizien zu deuten. Es sind nach Weigel Gedächtnisspuren, im Handeln sichtbar werdende „Stellvertreter von unlesbaren Dauerspuren.“¹⁴ Der Gedanke knüpft an Benjamins Gedächtnistheorie an. Die Bilder, die vor allem in die Halbdinge der Natur hineingesehen bzw. im leiblichen Dasein aus der Präsentation von Naturekstasen herausgefühlt werden, sind einem historischen Index eingeschrieben. Zwar gehören sie einer bestimmten Zeit an, sind in ihrer Lesbarkeit aber auch an eine bestimmte Zeit gebunden. Im Bild tritt „das Gewesene mit dem Jetzt blitzhaft zu einer Konstellation zusammen[tritt]“ (Benjamin).¹⁵ Bilder, die aus dem Fluß des Lebens und seinen

Verwindungen, seinen seelischen Notlagen in Gegenstände und Situationen der Natur hineingezeichnet werden, spiegeln nach Reck in einer „Aktualisierung des Vergangenen aus der Perspektive der Gegenwart“¹⁶ ein Bild des Nicht-Identischen auf die Folie einer Utopie des Trotzdem.

Naturerleben im Tourismus ist eine Form des Konsums von Bildern, die im Moment der Begegnung durch den Reisenden selber erzeugt werden. Die Naturerlebnisse des sogenannten „harten“ Tourismus unterscheiden sich darin nur graduell von denen des sogenannten „sanften“ Tourismus. Die Art der Suche nach Exotik wird entscheidend durch den Formalisierungs- und Verpflichtungsgrad bestimmt, der die pluralen gesellschaftlichen Rollen kennzeichnet, denen die Individuen gerecht werden müssen und in der Freizeit entfliehen wollen. Das Freizeitverhalten ist daher in ein komplementäres Verhältnis zu den Strukturen der Vergesellschaftung eingewoben. Die Undurchdringlichkeit des gesellschaftlichen Geschehens hat sich trotz Flexibilisierung normativer Zwänge infolge der Ausbreitung neuer Technologien verschärft, wenngleich eine Ästhetisierung aller Lebensbereiche diesen Verlust an Erfahrung im Schein des Schönen unsichtbar machen soll. Indem freizeitimmanente Kompensationsleistungen (zum Beispiel durch das Naturerlebnis) komplementär auf den Formalisierungsgrad vor allem in der Arbeitswelt bezogen sind, zeichnen sich unterschiedliche Profile der Affektkontrolle ab, die dem Formalisierungsgrad des Freizeitverhaltens jeweils entsprechen.¹⁷

Die subjektiven Freiheitsgrade werden deshalb gerade in den gering formalisierten Formen des Freizeitverhaltens allzu leicht überschätzt; vor allem dann, wenn sie strukturähnlichen (ebenfalls wenig formalisierten) Formen des Arbeitslebens gegenüberstehen.

Mit anderen Worten: im sanften, „naturorientierten“ Tourismus werden vor dem symmetrischen Hintergrund geringer berufswirksamer Formalisierungsgrade Differenzierungen zwischen klarem Anspruch und dunklem Wunsch ohne aporetisches Wachwerden aus einem Immer-so-Weiter zum Ausgleich gebracht.

Eine Doppelstruktur des Erfahrungsverlustes verbindet die (komplementäre) Kompensationslogik aller Freizeitaktivitäten, die einer linearen Fortsetzung alltagsweltlicher Sozialstrukturen aufsitzen: Zum einen schwindet die Möglichkeit der Erfahrbarkeit von Handlungszusammenhängen,¹⁸ zum anderen die der eigenen Naturhaftigkeit. Beide Formen des Verschwindens können aber nie ganz dem Vergessen anheimfallen. Man weiß, wenn auch weitgehend unpräzise und unbegrifflich, daß man in einem sozialen Megasystem eine sich selbst nur halbwegs bewußte Rolle spielt und – spätestens in der Erfahrung von Krankheiten – daß man selber Natur ist. Dieses Wissen führt aufgrund seiner Diffusität zwar dazu, so Welsch, daß „die schönen neuen Subjekte in der schönen neuen Welt [sind] in Wahrheit weniger selbstbestimmt und eigensinnig als angepaßt und steuerbar“ sind.¹⁹ Dasselbe ‚Wissen‘ nährt aber zugleich im Individuum einen Zweifel, den Adorno als Chance doch noch erreichbarer Mündigkeit beschreibt:

„Was also die Kulturindustrie den Menschen in ihrer Freizeit vorsetzt, das wird, wenn meine Folgerung nicht zu voreilig ist, zwar konsumiert und akzeptiert, aber mit einer Art von Vorbehalt, ähnlich wie auch Naive Theaterereignisse oder Filme

nicht einfach als wirklich hinnehmen. Mehr noch: es wird nicht ganz daran geglaubt. Die Integration von Bewußtsein und Freizeit ist offenbar doch noch nicht ganz gelungen. Die realen Interessen der Einzelnen sind immer noch stark genug, um, in Grenzen, der totalen Erfassung zu widerstehen."²⁰

Natur liegt in der Ferne – im Moment unbegrifflichen Erinnerns, wie der darauf fußenden Entsublimierung. Im folgenden will ich einige Perspektiven aporetischer Naturerfahrung in Freizeit und Tourismus skizzieren, dabei aber nicht einem idealisierten Naturbegriff (wie etwa in der Naturschutzgesetzgebung) verfallen.

4. Naturerfahrung in Freizeit und Tourismus

Natur war im Tourismus nie als das Andere der Kultur erlebbar, wenngleich sie auch bis heute als Kontrast zu ihr offeriert wird. Natur treffen wir nur als kultivierte an, jedenfalls als eine von Technikfolgen veränderte Natur. Mit der Radikalisierung technischer Verfahren zur Reproduktion von Natur verschieben sich die Parameter gerade im Tourismus mit besonderer Schärfe: die isländische Landschaft mit ihren heißen Quellen sehen wir als 'reine' Natur an. Wir wollen sie von den künstlichen Badelandschaften mit Plastikbäumen und PVC-Efeu unter Glas abgrenzen. Mit der faktischen Machbarkeit von Artefakten der Natur, der Möglichkeit ihrer Reproduktion und nutzerbezogenen Optimierung durch kreative Indienstnahme ihrer Entwicklungsgesetze (Gentechnologie, Agrotechnologie) zerfällt die Aura der Natur – das, was ihre spezifische Atmosphäre ausmacht.

In den Blick auf reproduzierte Natur schießt ein Funke von Schalkheit und pragmatischem Kalkül. Beigemengt ist eine Desillusionierung, die für G. Böhme jede achtungsvolle Distanz ihr gegenüber zusammenbrechen läßt.

Ein fundamentaler Bezugspunkt für die Herausbildung des menschlichen Selbstverständnisses geht verloren: *selber* fühlt man sich nicht mehr den Ordnungssystemen der Natur zugehörig.²¹

Doch schon wird die Aura der Natur auf ihre Duplikate transferiert. Der Investor des High-Tech-Badeparadieses Ocean Dome, das 1994 in Japan seinen Betrieb aufgenommen hat, kommentiert sein Projekt mit den Worten: „This is a place where you can feel that we are apart of nature.“²² Technisch simulierte Natur wird zu einem heterotopen Ort, zu einem Ort der realisierten Utopie (Foucault).²³ Nach der technischen Potenzierung der Funktionsgesetze der Natur haben die Mittel der Modernisierung selbst die allegorischen Versprechen der Natur (-Bilder) kopierfähig gemacht. Mit der Perfektionierung naturalistischer High-Tech-Ferienwelten steht vor allem die Fähigkeit auf dem Spiel, zwischen den verschiedenen Transformationsformen von Natur noch unterscheiden zu können. Im Verschwinden des *sichtbaren* Unterschiedes zwischen Original und Fälschung geht Natur ins Reich der Ideologie über. Wenn man schon sowieso in der Freizeit nicht so genau auf Authentizität im Gebotenen und Geschehenen achtet, mehr auf Authentizität des Erlebnisses sich kapriziert, fällt der Verlust an Unterscheidbarkeit aber kaum noch ins Gewicht. Zum Problem können da eher die rau und roh sich darbietenden antifiktionalen Ver-

fallslandschaften der Industriebrachen geraten, erinnern sie doch an die innere Sprache des zivilisatorischen Leidens am Prozeß der Modernisierung – an ruinierte Natur als eine sichtbare Signatur der Gegenwart.²⁴

Was als Vermenschlichung der Natur anhub, scheint in ihre Zerstörung zu münden,²⁵ gleichwohl nur dann, wenn man Zerstörung von Natur im Verlust anthropologischen Wissens um sie sieht denn Natur selber ist nicht zerstörbar. Man kann sie nur transformieren. Der Verlust an Distanz, das Aufgehen des Authentischen im Klischee und das Schwinden der Differenz zwischen Realität und Fiktion, die Herrschaft der Simulakren markiert für Kamper deshalb auch das Ende der Natur.²⁶ Nicht die materiell unaufhebbare und deshalb unzerstörbare Natur steht auf dem Spiel, sondern ihre Erfahrbarkeit, die an die Körper der Menschen gebunden ist.

Die Frage nach der Natur des Menschen rückt damit auf einen Scheitelpunkt, von dem aus erst Aussichten auf mögliche Wege der Naturerfahrung in Freizeit und Tourismus möglich werden können. Die (Erlebnis-) Bilder von Natur erfüllen ihre Funktion als kompensatorische Gegenwelten im Original so gut wie in der Fälschung, im 'harten' wie im 'sanften' Tourismus, im verträumten Wandern zu Zweit wie im Autismus unter dem Helm des Cyberspace. Es darf gelogen werden, wo die Struktur der Lüge schon längst zu einem sozialen Fortbewegungsprinzip verwuchert ist.

Könnte es dennoch gelingen, in der Natur einer Küstenlandschaft wie im künstlichen Sonnenlicht unter echten PVC-Palmen das naturhermeneutische Projekt der Naturerinnerung in Gang zu setzen? Könnte die Utopie der Mündigkeit gerade an jenem paradoxen Punkt einen neuen Halt finden, an dem sie in Heterotopien schon fast zum Stillstand zu kommen schien? Von welcher Natur ist dabei aber beim Menschen selber auszugehen?

Eine der zentralen Krisendiagnosen unserer Zeit steckt in der schon genannten Formel: „Der Mensch zerstört die Natur.“ Gerade der Tourismus (besonders der 'harte') ist von diesem Verdikt betroffen: in den Alpen rutschen die Hänge zu Tale, weil der Bau von Skipisten kein Ende findet.

Die Meere kollabieren, weil ungeklärte Fäkalienfluten sie zur Blüte treiben. Die kurze Rede von der Zerstörung „der Natur“ schließt den Ruin der eigenen ökologischen Nische auf der Erde in einer anthropozentrischen Manier mit dem Ende der Natur kurz – ganz nach dem Motto: Ist der Mensch weg, ist die Natur weg. Die Endlichkeit menschlichen Lebens wird auf die *gesamte* Natur projiziert. Die Menschen christlicher Kulturtradition denken sich als autonome Subjekte auf die andere Seite der Natur hinüber – jenseits kontinuierlicher Bewegungen zwischen Chaos und Ordnung. Der in dieser Haltung zum Ausdruck kommende Hochmut ist nach Picht nur auf dem Hintergrund der historischen Umdeutungen der Platonischen Seelenlehre verständlich. Ich greife (stark verkürzend) wichtige Argumentationsschritte heraus, um Bezüge zur Leibphänomenologie und ästhetischen Anthropologie herzustellen.

Platons Seelenlehre ist nach Picht von dem Grundgedanken der Einhaltung der rechten Harmonie in der Natur bestimmt. Die aus diesem Gedanken gewachsenen mythischen Bilder entwerfen ein „Innen“ als Seele. Dieser Innenraum würde falsch interpretiert, begriffe man ihn allein als Schalensystem im Sinne eines einfachen, ge-

wissermaßen räumlichen Verhältnisses von innen und außen. Vielmehr kommt es auf die Symbolik der im „Inneren“ des Menschen eingelagerten mythologischen Untiere an, die jeweils für sich tiefe Widersprüchlichkeiten vorstellen (Chimaira, Skylla, Kerberos). Das Grundvermögen des inneren Menschen bezeichnet für Picht deshalb „das Vermögen abzuwägen, zu berechnen, miteinander in Vergleich zu setzen.“²⁷ Dieses Abwägen nennt Platon ‚Gerechtigkeit‘, bei Aristoteles wird es als ‚Rationalität‘ gedeutet. Die Seele ist bei Platon folglich kein unterdrückungsbedürftiges Ungeheuer, vielmehr in die Affekte *und* das abwägende Denken eingebunden²⁸ und nur im sprachlich geformten Bild gleichsam in ein äußeres Gehäuse eingelagert. Seiner Bedeutung nach sei, so Picht, das Wesen der Seele als ein Aus-sich-Heraustreten, ein Außerhalb-unser-selbst-Sein dargestellt.²⁹ Die Einheit der Seele wird nach der Wissenschaftstheorie des Aristoteles in ein kognitives Vermögen und einen sinnlichen ‚Rest‘ aufgespalten. Die Trennung von Vernunft und Affekt führt bei Kant zu dem Gegensatz von Vernunft hier und Anschauung sowie Lust und Unlust dort.³⁰ Bei dieser Konstruktion ging „die Erkenntnis verloren, daß die Seele des Menschen eine Rückspiegelung der Seele des Kosmos, also eine Rückspiegelung der Einheit der Physis ist.“³¹ Die sich daraus konstituierende Form der Weiterschließung durch Erkenntnis mag vor dem Hintergrund der Selbstspaltung eine objektive Erkenntnis ermöglichen. Sie wird aber um den Preis einer Verzerrung der Einheitsgestalt der Zeit mittels eines Subjekt-Objekt-Schematismus erkaufte.³²

Vor allem in der christlichen Ideenlehre verwandelt sich der platonische Seelenbegriff, den Foucault in das Gebot einschreibt, auf sich selbst zu achten (im Sinne der Sorge um sich selbst und die eigene Aktivität), in das zu enthüllende Denken. Selbstenthüllung folgte und folgt dem Ziel des „absoluten Gehorsams gegenüber einem anderen“ (Foucault).³³ Mit dem Verzicht auf die eigenen Affekte waren die Individuen dienstbar zu machen. Das Subjekt ist damit nicht nur vom Objekt getrennt, sondern auch sich selbst fremd geworden. Naturist auf die Seite der Objekte abgerückt, das Selbst steht der Natur entgegen. Zu sagen „der Mensch zerstört die Natur“, setzt das tiefe Einsickern dieser Geschichte der Spaltungen voraus, die den Menschen jenseits der Natur einen Platz zuwies. Zu diesem Denken gehört auch das in seiner Kulturgeschichte entbundene Bewußtsein um seine „exzentrische“ (Pleßner) Existenzweise, das Wissen, der Natur unterworfen zu sein und doch sogleich auf Distanz zu ihr leben zu müssen,³⁴ das Wissen um die Begrenztheit des eigenen Lebens.

In Tourismus und Freizeit suchen die Menschen das Erlebnis – in den Ekstasen der Natur wie in der virtuellen Realität des Cyberspace. Das Kontrasterlebnis stellt sich den alltäglich ins Unterbewußtsein einsickernden Affektkontrollen kompensierend entgegen. Dem einen garantiert der rauschende Wasserfall das erlösende Erlebnis eines Anderen, dem anderen genügt dazu der virtuelle Flug durch die Sternenwelt. Dabei sind es nicht die Gegenstände oder Eindrücke selber, denen das Interesse gilt. Als Medien erzeugen sie vielmehr Atmosphären. Und diese treffen weniger das Denken, als das leibliche Fühlen der Menschen. Sie rühren unmittelbar an der naturhaften Konstitution der Individuen als körperliche Wesen.³⁵ Gleichwohl begreifen sich die Menschen gerade in diesen Situationen kaum aus ihrer Naturhaftigkeit heraus; zumal dann nicht, wenn sie in den Cyberspace entfliehen oder im Bann eines Weltraumflugsimulators aufgehen.

Im sogenannten „sanften Tourismus“ lebt die Ideologie eines möglichen 'Zurück zur Natur.' Das Bedürfnis nach 'authentischem' Naturerleben bestimmt aber auch das Reisen in die Regionen des Massentourismus mit 'schöner Naturlandschaft.' Kompensatorisch können kontemplative wie korrespondierende ästhetische Einstellungen wirken. Ausschlaggebend für die Dominanz der einen oder anderen Blickweise, aber auch für die Art der wechselseitigen Durchdringung, dürften die Grade der Formalisierung alltäglicher bzw. touristischer Situationen sein. In jedem Falle vermittelt sich die (in der Regel) positiv erlebte Situation durch eine Gefühlslage, die am eigenen Leib spürbar wird. Gefühle will ich mit Hermann Schmitz als Atmosphären definieren. Man kann Atmosphären (wie das Gefühl der Wehmut oder Heiterkeit im Anblick einer Landschaft³⁶ oder auch das der Enge angesichts eines am Himmel sich zusammenbrauchenden Gewitters) ohne unmittelbares Betroffensein, aber auch aus tiefem affektiven Betroffensein heraus erleben. Im ersteren Falle herrscht Distanz, zum Beispiel gegenüber einem Dritten, der von einer Atmosphäre sichtlich betroffen ist. Diese kann man wahrnehmen, ohne selber in den Bann des Betroffenseins hineingezogen zu werden. Im zweiten Falle, der hier von besonderem Interesse ist, bestimmt die Betroffenheit den Wahrnehmenden selbst. Sie ist immer an ein Leibliches Empfinden gekoppelt. Die Atmosphäre wird zwar über den Körper wahrgenommen, ist aber nicht auf organische oder sinnesrezeptorische Leistungen zu reduzieren. Schmitz sagt, man spürt das Gefühl „am eigenen Leib, aber nicht als etwas vom eigenen Leib“, und zwar körperlich lokalisiert (etwa in der Magengegend) oder ganzheitlich.³⁷ Der Leib unterscheidet sich vom Körper dadurch, daß er keine fest bestimmbare äußere Grenze hat. Der Leib ist räumlich über den Körper hinaus in eine Atmosphäre hinein ausgedehnt.³⁸ Wichtigste Dimensionen leiblichen Befindens sind Enge und Weite als aneinander gebundene Tendenzen, die in ihrem Zusammenwirken den Antrieb vermitteln. Die Wurzel der Leiblichkeit sieht Schmitz in der Fähigkeit zu erschrecken.³⁹ Ob und welche Atmosphären emotional ergreifen, „hängt dann von seinem (des Betroffenen, Vf.) jeweiligen leiblichen Befinden als dem Boden seiner spezifischen Resonanz für Atmosphären ab, wie von seiner persönlichen Situation, deren augenblicklicher Zustand ebenso vom Leiblichen her mitbestimmt wird wie auf dieses zurückwirkt.“⁴⁰

Die Gefühlsvoraussetzungen zum Beispiel für das Zustandekommen einer landschaftlichen Atmosphäre (die Möglichkeit ihres Ankommens gewissermaßen) ist in Situationen der Freizeit und des Tourismus wesentlich prädisponiert durch spezifische Bedürfnisse nach Kompensations- und Kontrasterlebnissen. Die alltagsweltlichen und touristischen Situationen durchkreuzen sich im Sinne eines Erinnerns als aktualisierende Fortschreibung des Vergangenen aus der Perspektive der Gegenwart.⁴¹

Dieses Schnittfeld will ich mit Schmitz als eine chaotisch mannigfaltige Ganzheit beschreiben, die aus Sachverhalten, Programmen (z. B. Wünschen), Problemen (z. B. Sorgen) und Sachen besteht.⁴² Die Mannigfaltigkeit der Situation ist chaotisch, weil ihre Bestandteile nicht im Hinblick auf Identität und Verschiedenheit geordnet sind. Ich erinnere an die weiter oben verwendete psychoanalytische Kategorie der „unlesbaren Dauerspür“. Eine spezifische Atmosphäre (z. B. im Moment des Blitzes im

Gebirge oder des Orkans am Meer) schießt mit dem Jetzt eines durch leibliche Re-
gung ausgelösten emotionalen Betroffenseins zu plötzlicher Lesbarkeit zusammen.
Der affektiv Betroffene findet sich dann in sein Betroffensein verstrickt.

In der Freizeit ist man der Möglichkeit der Selbstbeachtung strukturell näher als in
den systemischen Rollenhandlungen des Alltages. Die Urlaubsreise nach Mallorca
oder die schnelle Fahrt in den Vergnügungspark dient ja dem Zweck weitgehend
lustvollen Zu-sich-selbst-Kommens. Ich will nun nicht in freizeitpädagogische Ethik
ableiten, mir also eine Reflexion dessen ersparen, was man tun *könnte* oder *sollte*,
um die Wahrnehmung (eigentlich die Selbst-Wahrnehmung) für das Geschehen am
eigenen Leib, damit an der eigenen Natur, zu sensibilisieren. Das gerade auf dem Ni-
veau der Umsetzung von Gefühlen in Handlungsweisen weitgehend gescheiterte
Projekt der Umwelterziehung sollte diesbezüglich eine Lehre sein. Was letztlich im
praktischen Tun möglich wird, muß aus der chaotischen Mannigfaltigkeit einer Si-
tuation heraus durch Assoziation und Verknüpfung in die Gravur des Erinnerns sub-
jektiv stimmig eingeschrieben werden können. Deshalb will ich allein denkbare
Kippunkte auszumachen versuchen, an denen das Erinnern eigener Narben und
Wunden hingenuommener Zivilisation lebendig und Natur aus einer selbstreferenti-
ellen Perspektive erfahrbar werden könnte.

1. These

In den vor allem im Rahmen des sanften Tourismus gesuchten Erlebnissituationen
soll „Natur pur“ sich zeigen. In dieser Erwartungshaltung liegt auf dem Wege der
kontemplativen ästhetischen Einstellung zur Natur die Option der Systemabweichung
und damit des Ausbruchs aus dem eigenen Naturvergessen. Da die im sanften
Tourismus idealisierte Natur als Gegenwelt in ein komplementäres Verhältnis
zur Alltagswelt rückt, öffnet sich mit zunehmender Differenzenerfahrung zwischen
den Funktionsanforderungen alltäglich relevanter Systeme und deren Kontrast zu
ästhetisierten Ferien- oder Freizeitsituationen die Wahrnehmung für die voran-
schreitende Spaltung zwischen Körper und Kopf. Die der Realität des Körpers ent-
zogene Erfahrung verweist auf eine Grenze der Wahrnehmung, gegen die die imagi-
näre als Schutzhaut aufgebildet wird.⁴³

Für Kamper treten Rückseiten von Bildern ins Auge: „Auf der Rückseite der Bilder
steht nichts geschrieben. Die Unmöglichkeit der Wahrnehmung kann nicht begriffen,
sie kann nur wahrgenommen werden.“⁴⁴ Werden die Grenzen der Wahrnehmung,
damit die Konturen des Übersichens letztlich gar erst über die wiederentdeckte
Sprache des eigenen Leibes sichtbar, nachdem die Radikalisierung der Simulation
anheben wird, die Unterscheidungsfähigkeit gänzlich dem Irrtum der Fälschung
aufsitzen zu lassen? Wird über die Provokation zur Imagination, über ein
Wachwerden im Tagtraum (einem der letzten Horte des Mimetischen) der Anschluß
an die Bilderflut des echt Unechten gefunden, um sie erst 'danach' bannen zu können?

Das ließe auf Baudrillards „fatale Strategie“ hinaus, eine in Bildern erstickende Welt
durch noch mehr Bilder ins Trudeln zu bringen, durch Bilder, die nicht zuletzt dank
der Einbildungskraft ins Licht der eigenen Selbsterkenntnis treten. An jenem Punkt

begänne für Kamper das „Wiederholen des Selben für das Wahrnehmen des Anderen.“⁴⁵ Träten wir nicht dann ein in ein Spiel mit den Illusionen über die authentisch geglaubte Natur 'da draußen', auf daß die Selbsttäuschungen in den Momenten des Wachwerdens leiblichen Fühlens gegen die Bilder des vorgegaukelten guten Lebens zu schwimmen begännen und der Sinn des Kopfes den Sinnen des Körpers ein Veto zubilligte?⁴⁶ Begänne nicht eigentlich hier Naturhermeneutik, sich dem eigenen Befinden als Naturwesen auf-spürend anzunähern und unser Verhältnis zu dem zu klären, was wir Natur nennen?⁴⁷

2. These

Im Freizeitspaß in medientechnisch reproduzierter Natur oder in rein technischen Maschinen zur Simulation lustbetonter Erlebnisse liegt die Option der Systemabweichung auf dem Wege der imaginativen ästhetischen Einstellung, ganz gleich, ob es sich dabei um ein Ferienparadies aus Acryll und PVC handelt oder um einen Weltraumflugsimulator. Technische Simulationen auf höchstem High-Tech-Level vertiefen zwar den Graben der Naturfremdheit, der mitten durch den Menschen verläuft und ihn zum Kauf von Gefühlen veranlaßt. Indem aber der Freizeitspaß in Simulationswelten seinerseits ein Kontrasterlebnis zu den Differenzerfahrungen des Alltags verbürgen soll, steht das ekstatische Erlebnis auf dem Grat systemischer Vergleichbarkeit. Was das Spiel mit den Sinnen unter der Bedingung vollständiger Simulation für den Fortgang der Freizeitindustrie und deren kompensatorische Funktion für die Aufrechterhaltung entfremdeten Lebens riskant macht, ist die Wirkung der qua Technik erzeugten Atmosphären, die das Gefühl ansprechen und nun unmittelbar den Leib anrufen (nicht selten über den Schreck – man denke an die spezifische Attraktivität des Weltraumflugsimulators GALAXY in Phantasialand). Zwar vermitteln sie momentan lustvolle Entlastung im Erlebnis. Aber sie erinnern doch auch an die Virulenz der eigenen Natur, die sich am Leib zur Sprache bringt – und im Medium der High-Tech-Simulation eine Fußnote zum Vergessen der eigenen Natur bereithält. Könnte nicht auch hier, gewissermaßen in einem Gegenzug zur Bilderflut der Bildermaschinen, die Imagination provoziert werden – zur Auf-spürend der eigenen Natur an „leeren Orten“, an Ruinen-Stätten und an Brachen? Auch diese Orte bergen ein kontrastierendes Bildrepertoire und darin ein Arsenal der Zeichen des Vergessens – wortlose Postulate des Erinnerns. Eine Regression der Wahrnehmung durch die Dauer der Mimesis vermöchte nach Kamper „das Reich des Sinns durch eine Instanz der Sinne aus[zuräumen und zur anderen Seite der Zeit hinüber[zuzuw]echseln, immer auf des Messers Schneide.“⁴⁸ Auch hier offenbart sich eine „fatale Strategie“, das Medium lustvollen Taumels zum Zwecke der Selbstentfremdung umzudrehen. Dann wird der lustvolle Taumel zu einem Medium der Selbsterkenntnis. Beide Thesen bauen auf eine Dynamik der Differenz, die sich zwischen Freizeit und Alltag mit der zunehmenden Exzentrizität der Freizeit- und Tourismusangebote zur Bewußtwerdung eigener Naturhaftigkeit als Erfahrung ausgestaltet. Solange Freizeit an die Verhaltensmuster der Kompensation gebunden ist, solange es also eine soziale Notwendigkeit für den Begriff der Freizeit gibt, ist die Chance nicht verspielt, des eigenen Wachwerdens in der Natur noch gewahr werden zu können.

„Die realen Interessen der Einzelnen sind immer noch stark genug, um, in Grenzen, der totalen Erfassung zu widerstehen.“ (Adorno).

Anmerkungen

- ¹ Meyer-Abich, K.M. (1993): Die natürliche Mitwelt in uns. In: Universitas, H. 5, S. 409–420.
- ² Nancy, J.-L. (1987): Das Vergessen der Philosophie, Wien.
- ³ Wenzel, J. (1991): Über die geregelte Handhabung von Bildern. In: Garten + Landschaft, H. 3, S. 19–24.
- ⁴ Weigel, S. (1994): Von der Topographie zur Schrift – Zur Genese von Benjamins Gedächtniskonzept; in: Kunstforum, Bd. 128, S. 120–128 (vgl. S. 123).
- ⁵ Benjamin, W. (1980): Gesammelte Schriften, 7 Bände, Frankfurt/M.
- ⁶ Schäfer, L. (1991): Natur; in: Martens, E./Schnädelbach, H. (Hg. 1991): Philosophie. Ein Grundkurs, Band 2, Reinbek, S. 467–507 (vgl. S. 474).
- ⁷ Adorno, Th. W. (1970): Gesammelte Schriften, Band 7 (Ästhetische Theorie), Frankfurt/M. (vgl. S. 462f).
- ⁸ G. Böhme hat daraufhingewiesen, daß die Natur selbst da, wo sie „belassen“ wird, nicht mehr das schlicht Gegene ist, weil stets die Möglichkeiten mitzudenken sind, auf sie einwirken zu können (vgl. Böhme, G. 1991: Die Natur im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit; in: Kunstforum, Bd. 114, S. 166–177 [S. 177]).
- ⁹ Blum/Agema/Frank (1990): Niedersächsisches Naturschutzgesetz. Kommentar, Wiesbaden (vgl. S. 3).
- ¹⁰ Schmitz, H. (1994): Neue Grundlagen der Erkenntnistheorie, Bonn, (vgl. S. 79f).
- ¹¹ Sauerland, K. (1972): Diltheys Erlebnisbegriff, Berlin/New York (vgl. S. 92)
- ¹² Roth, G. (1994): Verstand und Gefühle. In: Kunstforum, Bd. 126, S. 118–126 (vgl. S. 124).
- ¹³ Löw-Beer, M. (1993): Zur Einschätzung von Gefühlen und Gefühlleben. In: Fink-Eitel, H./Lohmann, G. (Hg.): Zur Philosophie der Gefühle, Frankfurt/M., S. 89–111.
- ¹⁴ Wolf, U. (1993): Gefühle im Leben und in der Philosophie. In: Fink-Eitel, H./Lohmann, G. (Hg.): Zur Philosophie der Gefühle, Frankfurt/M., S. 112–135.
- ¹⁵ Weigel, S. (1994): Von der Topographie zur Schrift – Zur Genese von Benjamins Gedächtniskonzept. In: Kunstforum, Bd. 128, S. 120–128 (vgl. S. 123).
- ¹⁶ zit. bei Weigel ebd., S. 124.
- ¹⁷ Reck, H. U. (1994): Geschwindigkeit, Destruktion, Assoziation. In: Kunstforum Bd. 128, S. 84–105 (vgl. S. 101).
- ¹⁸ Elias, N./Dunning, E. (1989): Sport im Zivilisationsprozeß, Münster (vgl. S. 141f).
- ¹⁹ Vgl. dazu auch Marquard, O. (1986): Apologie des Zufälligen, Stuttgart sowie Holling, E./Kempin, P. (1989): Identität, Geist und Maschine, Reinbek.
- ²⁰ Welsch, W. (1993): Die Aktualität des Ästhetischen, München, (vgl. S. 21).
- ²¹ Adorno, Th. W. (1969): Freizeit. In: Ders.: Stichworte, Kritische Modelle 2, Frankfurt/M. 1980 (vgl. S. 66).
- ²² Böhme, G. (1991): Die Natur im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit. In: Kunstforum, Bd. 114, S. 166–177 (vgl. S. 173).
- ²³ Phoenix Resort Ltd. (Hg. 1993): Phoenix seagaia, Miyazaki City.
- ²⁴ Foucault, M. (1990): Andere Räume. In: Barck, K./Gente, P. (Hg.), Aisthesis, Leipzig, S. 34–46.
- ²⁵ Vgl. Böhme, H. (1989): Die Ästhetik der Ruinen. In: Kamper, D./Wulf, Chr. (Hg.): Der Schein des Schönen, Göttingen, S. 287–304 (vgl. S. 300).
- ²⁶ Kamper, D. (1991): Mimesis und Simulation. In: Kunstforum, Bd. 114, S. 86–94. (vgl. S. 94).
- ²⁷ Vgl. Kamper, D. (1989): Die Schonung. Plädoyer für eine Ästhetik der Blöße. In: Kamper, D./Wulf, Chr. (Hg.): Der Schein des Schönen, Göttingen, S. 536–544 (vgl. S. 540).
- ²⁸ Picht, G. (1990): Der Begriff der Natur und seine Geschichte, Stuttgart, S. 363.

- ²⁸ Ebd., S. 364.
- ²⁹ Ebd., S. 367.
- ³⁰ Ebd., S. 377.
- ³¹ Ebd., S. 377f.
- ³² Ebd., S. 380.
- ³³ Foucault, M. (1993): *Technologien des Selbst*, Frankfurt/M.
- ³⁴ Herzog, M. (1993): *Der phänomenologische Sinn der Frage nach der Zugehörigkeit des Menschen*. In: Seel, H.-J./Sichler, R./Fischerlehner, B. (Hg.): *Mensch-Natur*, Opladen, S. 60–70, (vgl. S. 67).
- ³⁵ G. Böhme (1991) verweist in diesem Kontext auf den Zusammenhang von *Zerfall* der Naturästhetik und der Verdrängung des Leiblichen aus dem Selbstbewußtsein des Menschen. Böhme, G. (1991): *Aussichten einer ästhetischen Theorie der Natur*. In: Haberl, G. u. a. (Hg.) *Entdecken Verdecken*, Graz, S. 15–34 (vgl. S. 20).
- ³⁶ Schmitz, H. (1993): *Gefühle als Atmosphären und das affektive Betroffensein von ihnen*. In: Fink-Eitel, H./Lohmann, G. (Hg.): *Zur Philosophie der Gefühle*, Frankfurt/M., S. 33–56 (vgl. S. 49).
- ³⁷ Schmitz, H. (1992): *Leib und Gefühl*, Paderborn, (vgl. S. 22).
- ³⁸ Vgl. ebd., S. 41.
- ³⁹ Schmitz, H. 1993, S. 51.
- ⁴⁰ Ebd., S. 43.
- ⁴¹ Reck, H. U. (1994): *Geschwindigkeit, Destruktion, Assoziation*. In: *Kunstforum* Bd. 128, S. 84–105 (vgl. S. 101).
- ⁴² Schmitz 1993, S. 35.
- ⁴³ Kamper, D. (1993): *Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten: Über prähistorische Wahrnehmungsmuster in einer Ästhetik des Posthistorie*. In: Welsch, W. (Hg.): *Die Aktualität des Ästhetischen*, München, S. 329–341 (vgl. S. 335).
- ⁴⁴ Ebd., S. 336.
- ⁴⁵ Kamper, D. (1994): *Das Bild als unmögliche Gegenwart. Vom Aufhören der Theorie*. In: *Kunstforum*, Bd. 128, S. 106–115 (vgl. S. 112).
- ⁴⁶ Vgl. Kamper 1994, S. 113.
- ⁴⁷ Vgl. dazu Sichler, R. 1993, S. 87 und Schönherr, H.-M. 1989, S. 255.
Sichler, R. (1993): *Psychologische Naturhermeneutik*. In: Seel, H.-J./Sichler, R./Fischerlehner, B. (Hg.): *Mensch-Natur*, Opladen, S. 71–87.
Schönherr, H.-M. (1989): *Die Technik und die Schwäche*, Wien.
- ⁴⁸ Kamper, D. 1994, S. 115.

Name und Anschrift des Verfassers: Univ. Prof. Dr. Jürgen Hasse, c/o Johann Wolfgang Goethe-Universität, Schumannstraße 58, D-60054 Frankfurt am Main
(Jürgen Hasse ist Universitätsprofessor am Institut für Didaktik der Geographie an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt a.M.)

Hasse, J.: *Natur Erleben. Wege der Naturerinnerung in Freizeit und Tourismus*.
In: *SPEKTRUM FREIZEIT*. 18. Jg. / Heft 1/1996, S. 13–25

| |
|----------------------------------------------|
| SOZIOLOGIE & FREIZEITWISSENSCHAFT |
|----------------------------------------------|

CHRISTIAN DUNCKER · HAMBURG

Freizeiterleben von Jugendlichen im sozialen Wandel

Die Struktur der bundesdeutschen Gesellschaft hat sich in den letzten drei Jahrzehnten in vielen Hinsichten gewandelt. Im Laufe dieses Wandels haben traditionelle Orientierungen und Segmentierungen (z.B. schichten- und milieugeschlossene Weltbilder) ihre Verbindlichkeit verloren. Historisch-soziale Vorgaben wie: „Arbeiter's Kind bleibt Arbeiter; Bauer's Kind bleibt Bauer; Akademiker's Kind bleibt Akademiker“ usw. sind heute nicht mehr selbstverständlich gegeben. Das Milieu, in dem der Mensch in vorherigen Gesellschaftsformen geboren wurde, zeichnete sich durch eine gewisse Konstanz bezüglich der kollektiven Werte und Normen aus. Die Komplexität der Umwelt war durch die Stabilität des jeweiligen Wertgefüges gering – diese Tatsache bedeutete *Sicherheit*. Der Verlust dieser traditionell gegebenen Orientierungsleistungen als Organisationsrahmen des alltäglichen Lebens ist jedoch in vielen Hinsichten problematisch.

Für die Bildung der Identität von Jugendlichen sind soziale Orientierungsmaßstäbe von besonderer Bedeutung. Orientierungsverluste führten im Rahmen der Freizeitgestaltung Jugendlicher zu einer Vielzahl von Kompensationshandlungen. Die Freizeitgestaltung bekommt hierbei eine zentrale Bedeutung. Die individuelle Identität ist die Grundlage für den sozialen Austausch. Sie legt die Rollen im Austausch zwischen Subjekt, Objekt und Umwelt fest. *Identität wird dabei im Austausch mit der persönlichen Umwelt gebildet* und setzt einen kommunikativen Vorgang voraus. Der Sozialwissenschaftler Werner Weidenfeld unterscheidet zwischen zwei Dimensionen der Identität – einer personalen und einer kollektiven Identität. *Personale Identität* ist durch die Tatsache geprägt, daß sich das Individuum einerseits einem Kollektiv zugehörig fühlt, aber sich gleichzeitig als eigenständiges und einmaliges Individuum begreift. Eine *kollektive Identität* bildet sich hingegen aus der Konstanz von Interaktionen, Rollen und Symbolen (Weidenfeld, 1994, S. 8). Die Stabilität der hieraus resultierenden Identität ist von den regelmäßigen und positiven Resonanzen aus der sozialen Umwelt abhängig. Sind die Rückmeldungen jedoch vom individuellen Wahrnehmungsmuster abweichend, so führt dieses zu Unsicherheit.

Da die Konstanz der Identität jedoch in sich wandelnden Gesellschaften nicht mehr automatisch gewährleistet ist, kommt es zu Orientierungsproblemen, die sich gerade bei den jüngeren Generationen bemerkbar machen. Die Bildung der kollektiven Identität wird zugunsten der personalen Identität vernachlässigt, was zur Folge hat, daß keine verbindlichen Weltbilder und gesellschaftlich-verbundene Konstruktionen bestehen. Die Stabilität der individuellen Identität hängt jedoch gerade von po-

sitiven, bestätigenden Erfahrungen mit dem geltenden Wahrnehmungsmuster der eigenen gesellschaftlichen Umgebung ab. Die Ursachen für Orientierungsverluste sind dabei vielfältig. Die wesentliche Ursache ist dabei in der gestiegenen Umweltkomplexität zu sehen. Diese ist hauptsächlich durch drei Faktoren gekennzeichnet:

Die **Informationsdichte** moderner westlicher Gesellschaften hat in den vergangenen Jahrzehnten stark zugenommen. Sie ist durch eine Spezialisierung in eine Vielzahl von gesellschaftlich-kulturellen Teilbereichen gekennzeichnet. Diese jeweils an verschiedenen Orten gewonnenen Informationen werden massenmedial verbreitet, ohne daß die Menschen in modernen westlichen Kulturen dieses Wissen mit eigenem Bewußtsein erfahren und somit in plausible Zusammenhänge bringen können. Verstärkend wirken dabei kontrovers geführte Diskussionen von Fachleuten aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft, denen der Durchschnittsbürger aufgrund des fehlenden Hintergrundwissens nicht mehr folgen kann. Diese „Hyperkomplexität“ (Lübbe 1994, S. 15) führt zu Erfahrungsverlusten moderner individueller Lebensverhältnisse.

Mit steigender Komplexität von Wirklichkeitsabbildungen geht parallel eine Verkürzung der Zeiteinheiten einher, innerhalb derer das Wissen aktuell ist und noch nicht durch weiterführende Erkenntnisse ergänzt oder z. T. sogar abgelöst wird. Auch für Warenwelt und Lebensstile hat diese enorme **Wandlungsgeschwindigkeit** eine grundlegende Bedeutung: historisch *alt* hieß, daß ein Gegenstand entsprechend seines Verschleißes nicht mehr nutzbar war. In der modernen Welt heißt *alt*, daß etwas durch Besseres, Schöneres oder ganz einfach Anderes überholt ist. Diese „Gegenwartsschrumpfung“ hat folgenschwere Auswirkungen auf gesamtgesellschaftliche und individuelle Entwicklungen (Lübbe 1994, S. 19ff.):

- a. Fortschreitende „Entkanonisierung“ des kulturell verfügbaren Wissens
- b. Erhöhung der „Veralterungsrate“ von beruflichen und allgemeinen Kompetenzen
- c. „Lebenslanges Lernen“ als Voraussetzung der Teilhabe an der Gesellschaft – durch einen Abschluß für sein Leben ausgelohnt zu haben, ist nicht mehr möglich.
- d. Miteinander lebende Generationen sind aufgrund der gesellschaftlichen Dynamik in vielen wesentlichen Hinsichten durch andere Orientierungen geprägt, und gerade dieser Tatbestand führt zu den häufigen Unverständnissen der Generationen füreinander.

Zusätzlich führt diese hohe Veränderungsgeschwindigkeit moderner Gesellschaften zu einer Verkürzung der Aktualität des kulturellen Konsens und wird als „evolutionäre Hyperdynamik“ (Lübbe 1994, S. 22) bezeichnet. Als dritter wesentlicher Wandlungsprozeß wird die Zunahme an freier Lebenszeit aufgeführt, die dazu zwingt, **Zeit individuell mit Sinn zu füllen**. Die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung der Zeit sind jedoch ungleich verteilt. Als Folge kommt es zu psychosozialer Verelendung auf der einen Seite und zu einer Blüte der Alltagskultur auf der anderen Seite.

Die bisher genannten Faktoren, die zur Differenzierung und Individualisierung der Gesellschaft führten (vgl. auch Beck 1986), haben vor allem in der Lebenswelt Jugendlicher ihre Prägungen hinterlassen. Insbesondere für die Identitätsbildung von Jugendlichen ist es notwendig, daß ein Orientierungsrahmen (Normengebilde) zur Verfügung steht, anhand dessen konkrete Bewertungsmuster und Vergemeinschaftungsformen gebildet werden können. Im Verlauf der Modernisierung wird Identitätsbildung jedoch zunehmend zu einer Aufgabe, die das Individuum über „Sinnproduktion“ selbst lösen muß (Vogelgesang 1994, S. 467).

Im Rahmen des sozialen Wandels erfolgte ein Übergang von der *Normenbiographie*, d. h. eine an feste soziale Stilmuster gebundene Sozialisation industrieller Gesellschaftsformen, zur *Wahlbiographie* und somit einer vom Individuum selbst herzustellenden Biographie moderner westlicher Gesellschaften. Hierbei ist es nahezu natürlich, daß daraus resultierende *milieuspezifische Wahlfreiheit, gestiegene Selbstverantwortung* sowie *Entscheidungsnotwendigkeit* dazu führen, daß Lebensstile und Jugendkulturen einen weitaus höheren Differenzierungsgrad aufweisen als dies in den traditionellen Gesellschaftsformen der Fall war. Diese Entstrukturierung der Jugendphase führt u. a. dazu, daß Ein- und Ausgänge zum Jugendabschnitt des Lebens immer weiter auseinanderliegen und die Verweildauer im Bildungssystem, Schwierigkeiten der beruflichen Eingliederung, verbunden mit einer Individualisierung der Lebensentwürfe zu einer Auflösung eines verbindlichen Jugendbildes führen (Baake/Sander/Vollbrecht 1990, S. 12).

Die für die Entwicklung Jugendlicher existentiellen traditionellen und kollektiven Lebenszusammenhänge und Orientierungsrahmen zeigen hierbei neue Formen der sozialen Einbindung und Kontrolle. Für die jugendliche Person haben diese gesellschaftlichen Freisetzungsprozesse gravierende Konsequenzen; von einer milieuspezifisch vorgegebenen Biographie der klassischen Gesellschaft ist der junge Mensch in der individuellen Gesellschaft dazu gezwungen, diese Orientierungsleistungen selbst zu erbringen. Er kann diese Leistung nur durch **erhöhte Eigenaktivität** erbringen, die sich in drei Dimensionen differenzieren läßt:

- a. durch individuelles Schließen von Sozialbeziehungen,
- b. durch eigenständiges Aushandeln vormals kollektiv vorgegebener Rollenmuster und
- c. durch Neuorganisation kollektiv vorgegebener Biographiemuster.

Heitmeyer/Sander 1994, S. 40)

Sozialbeziehungen und somit die spezifischen Rollenmuster – und die ihnen zugrundeliegenden Biographiemuster – lassen sich für Jugendliche vor allem durch bestimmte Konsumstile und Freizeitaktivitäten präsentieren. Kultursoziologische Ansätze, die sich mit der sozialen Auszeichnung und Abgrenzung durch Lebensstile befassen (Bourdieu 1983, 1986; Schulze 1995 und viele mehr), treffen vor allem für die Identitätsbildung Jugendlicher zu: So können Jugendliche z. B. anhand der jeweiligen Bekleidung ihres Gegenübers einen bestimmten Lebensstil, Musikgeschmack

oder spezifische Freizeitinteressen „ablesen“, oder vom Musikgeschmack kann der Eingeweihte auf bestimmte Einstellungen, Freizeitbeschäftigungen und -orientierungen des anderen schließen. Diese Merkmale (Erlebnispräferenzen, Konsumgüter), die jeweils spezifische psychosoziale Aussagekraft besitzen, können als *Zeichen* (vgl. Schulze 1995) betrachtet werden. Diese Zeichen können von bestimmten Personenkreisen identifiziert werden. Aus der Übereinstimmung bestimmter *Zeichenkonfigurationen* (ebd.) kann die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Lebensstil abgeleitet werden. Entsprechend bedeutet eine Abweichung der Konfiguration die Abgrenzung gegenüber anderen Lebensstilen. Diese Zeichenkonfigurationen stehen für Lebensstile, die als spezifische Form der Selbst- und Gruppenpräsentation sowohl als Ausdrucksform der Gleichheit, als auch der Distinktion von Kommunikationsbeziehungen dienen (Vogelgesang 1994, S. 468).

Entgegen traditioneller Freundschaftsformen, die durch Milieugleichheit, Nachbarschaft und häufig auch Vereinszugehörigkeit geprägt waren, ist in modernen Kulturen die Ähnlichkeit der Freizeitinteressen bei der Auswahl von Freunden heute mehr denn je von Bedeutung. Entsprechend ist bei Sozialkontakten eine hohe Ähnlichkeit des aktivitätsorientierten Freizeitinteresses Voraussetzung. Für junge Menschen sind somit nicht mehr die Familie oder andere traditionelle Sozialisationsagenturen ausschlaggebend für ihre soziale Verankerung, sondern vielmehr ihre Freundeskreise, Cliquen und Gruppen, in denen sie ihre spezifische Anerkennung erlangen. So hat eine 1994 durchgeführte Repräsentativbefragung des B. A. T Freizeit-Forschungsinstituts bestätigend gezeigt, daß bereits nahezu jeder dritte Jugendliche zwischen 14 und 19 Jahren angibt, auf Familientreffen und Verwandtschaftsbesuche „wütend und aggressiv“ zu reagieren (29 %) (Opaschowski/Duncker 1996, S. 22).

Auch der *Sinn des Jugendalters* hat sich im Zuge des gesellschaftlichen Wandels verändert: aus der ursprünglichen *Vorbereitungsphase* auf Späteres (Zukunft, Beruf, Familiengründung) ist das Jugendalter zu einer *eigenen Lebensphase* („leben im hier und jetzt“) geworden (Brinkhoff/Ferchhoff 1990, S. 110ff). Dieser Tatbestand ist, unter Berücksichtigung des sozialen Wandels, einleuchtend. Viele Jugendliche leben bewußt gegenwartsbezogen, um sich weitere Optionen für die Zukunft offen zu halten, die ihnen die *Multioptionengesellschaft* (vgl. Gross, 1995) bietet – „man weiß heute eben noch nicht, was morgen kommt“. *Ein gegenwartsbezogener Lebensstil ist gerade im Jugendalter mit der freien Gestaltung der Freizeit gleichzusetzen*. Die Ergebnisse der Untersuchung des B. A. T Freizeit-Forschungsinstituts belegen diese Annahme: Jugendliche gehen durchschnittlich mehr Freizeitbeschäftigungen pro Woche nach (14 bis 17 Jahre: 15,6 Freizeitbeschäftigungen; 18 bis 29 Jahre 14,4), als der Bevölkerungsdurchschnitt (12,6) (Opaschowski/Duncker 1996, S. 21).

Freizeit stellt hierbei ein großes Potential zur Entfaltung der jugendlichen Identität und somit zur Festsetzung der Lebensqualität dar. Die Grundfunktion der Lebensqualität kann dabei mit „Fühlen und Füllen des Lebens“ (Opaschowski 1993, S. 11) gleichgesetzt werden. Hierbei hat vor allem die Jugend einen ausgeprägten Autonomieanspruch: die Studie „Jugend und Freizeit“ des B. A. T Freizeit-Forschungsinstituts zeigte, daß 80 % der befragten 14–17 Jährigen fordern, „die eigene Freizeit selbst bestimmen und einteilen können“ (18–29jährige: 68%) und drei von vier Jugendliche

(75% bzw. 77%) wollen „*das tun, was Spaß und Freude macht*“. Auch das Entspannen ist für Jugendliche ein Ausdruck ihrer Lebensqualität – für nahezu jeden zweiten 14–17-jährigen und jeden dritten 18- bis 29-Jährigen bedeutet Lebensqualität „*Faulenzen ohne schlechtes Gewissen*“ (Opaschowski/ Duncker, 1996, S. 23).

In den folgenden Ausführungen soll untersucht werden, inwieweit die bisher theoretisch angesprochenen Ansätze in der gesellschaftlichen Wirklichkeit, und somit in der Freizeitgestaltung von Jugendlichen ihre Bestätigung finden. Zum Beleg der jeweiligen Ansätze sollen empirische Daten der B.A.T. Freizeit-Studie „Jugend und Freizeit“ dienen.

Der Freizeitkonsum von Jugendlichen

Der Konsum von Gütern und Dienstleistungen ist eine der Hauptgrundlagen für das Entstehen und Aufrechterhalten von sozialen Beziehungen in modernen westlichen Gesellschaften. „Im Wettlauf der Stilisierung von Lebensstilen nimmt der Konsum eine zentrale Stellung ein“ (Haudenschild, 1989, S. 269). *Konsum* als Oberbegriff umfaßt nun eine Vielzahl von Erlebnismöglichkeiten, soll jedoch zunächst ausschließlich auf den Konsum von Handelswaren begrenzt werden. Im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen unterlag auch die Bedeutung des Konsums einem historischen Wandel. Die eingangs genannten sozialen Änderungen, aber auch ökonomische Entwicklungen (Ausbreitung der Warenwelt, Konsumfelderweiterung, Einkommens- und somit Kaufkraftveränderungen) führten zu Veränderungen der gesellschaftlichen und individuellen Konsummuster. Charakteristisch für den „modernen Konsumenten“ ist die mehr oder weniger bewußte Orientierung an der Akzeptanz der Gruppe von Menschen, die seinem Lebensstil bzw. seinem Ideal des Lebensstils entsprechen, bevor sich der Konsument auf ein Produkt „einläßt“ – es kauft.

Einstellungen bezüglich bestimmter Produkte, Marken und Einkaufsstätten werden im Austausch mit der Umwelt erlernt. Dieser Tatbestand führt dazu, daß oft nicht die objektiven Produkteigenschaften, sondern eine spezifische subjektive Vorstellung von dem Gegenstand gekauft werden. Konsumprodukte, also Produkte, die über die Deckung der Existenzgrundlage hinaus gehen, haben dementsprechend den Charakter eines *Zeichens*. Dieses Zeichen weist seinen Eigentümer als zu einer bestimmten Gruppe gehörig aus und signalisiert somit Konsens oder Distinktion gegenüber anderen Zeichenträgern (Konsumenten) – es schafft Sozialität. Daraus resultierende *Konsumnormen* innerhalb der jeweiligen Gruppe können als konsumrelevante Regelsysteme verstanden werden, die sich durch gegenseitige Verbindlichkeits- und Erwartungscharaktere ausweisen (Fecmers 1992, S. 25). Das Freizeitverhalten „Konsum“ hat somit existentiellen, wirklichkeitsbildenden Charakter und somit eine grundlegende gesellschaftsbildende Funktion erlangt.

Die Konsumhaltung von Jugendlichen weist einige Besonderheiten auf. Junge Menschen unterliegen, stärker noch als andere Generationen, dem Druck der Gleichgesinnten und können sich *Konsumzwängen* oft kaum noch entziehen. Worauf beruht nun dieser Zwang der Jugendlichen, oft über alle Maße zu konsumieren? Das B.A.T

Freizeit-Forschungsinstitut hat diese Frage in der Vergangenheit in den Jahren 1986, 1989 und 1993 untersucht. Im Gesamtergebnis zeigt sich, daß die subjektive *Wichtigkeit des Konsums* insgesamt stark zugenommen hat; so wurde es für Jugendliche im Laufe der Zeit immer wichtiger, „zu wissen, was *in* ist“ – 1986 war noch jeder Zweite dieser Meinung, aber bereits 1993 war es für mehr als zwei von drei Befragten wichtig. Auch gaben Jugendliche im Laufe der Jahre immer häufiger an, daß sie sich „gerne schöne Dinge, die neu auf dem Markt sind“ kaufen, waren dieses 1986 noch zwei Fünftel, so ging bereits 1993 mehr als jeder Zweite dieser Auffassung nach. Die Wichtigkeit der modischen Aktualität der eigenen Freizeitkleidung nahm ebenfalls bedeutend zu, so daß 1986 zunächst jeder zweite Befragte hierauf „Wert legte“ und 1993 fast drei Viertel der Jugendlichen entsprechend antworteten (Opaschowski/Duneker 1996, S. 24)

Das vorliegende Datenmaterial unterstützt die Annahme, die Jugend würde sich überwiegend an eben jenen Gütern orientieren, die *modisch, neu* und „*in*“ sind. Dieser Tatsache liegt die eingangs formulierte Annahme zugrunde, daß sich Individuen in modernen westlichen Gesellschaften gerade über ihren Freizeitkonsum definieren. Speziell für die jugendliche Person, die zur Identitätskonstruktion nicht mehr auf ein vorgegebenes Biographiemuster zurückgreifen kann, bietet es sich nahezu an, sich mittels sichtbarer Konsumgüter eine bestimmte Position zu verschaffen. Diese Form der Eigendarstellung wird in den Sozialwissenschaften als „Theorie der sozialen Identität“ (Wiswede 1990, S. 441) erklärt. Der Einzelne versucht gemäß dieser Theorie innerhalb seiner Bezugsgruppe Angleichungstendenzen herzustellen und gegenüber anderen Gruppen, die außerhalb seiner speziellen Bezugsgruppe liegen, versucht er Ablehnungstendenzen herzustellen und zu zeigen.

Das Phänomen der Modeerscheinungen

Die geringe Aktualität einer gerade neu erlangten Ware scheint die Jugend in Unruhe und nahezu permanente Unzufriedenheit zu versetzen. *Ständig besteht das Bestreben, kurzfristig die Befriedigung des Besseren, Neueren, Schöneren zu erleben*, um kurze Zeit später zu sehen, daß der Verbreitungsgrad eben dieses Gutes gestiegen ist und somit das gewünschte Attribut bereits seine Geltung verloren hat. Die Erscheinung dieses Aktualitätsstrebens und seiner implizierten Vergleichshandlungen lassen sich mit der Bezeichnung *Mode* gleichsetzen. Hat ein Produkt das Attribut, modern zu sein, so unterliegt es dabei nahezu automatisch den Bedingungen der Kurzlebigkeit, da es schnell von einer anderen Mode abgelöst werden wird. Mode bezieht sich dabei nicht, wie häufig angenommen, ausschließlich auf Bekleidung, sondern auf all jene Produkte, die sich durch folgende Merkmale auszeichnen:

- a. Sie sind an der Peripherie veränderbar.
- b. Sie weisen soziale Visibilität auf.
- c. Sie stellen aus sozialer Sicht entbehrliche Güter dar.
- d. Sie sind in irgendeiner Weise nach ästhetischen Kriterien gestaltbar.

(Wiswede 1990, S. 441)

Mode wird vor allem durch jugendliche Subkulturen *iniziert*, die sich eines bestimmten Stils bemächtigen und für dessen „virtuelle Ausbreitung“ (Wiswede 1990, S. 442) sorgen. Für eine Generation, die sich vor allem durch das Fehlen von konkreten Vorbildmustern auszeichnet, für die z. B. die Eltern, die Politik oder auch die Schule ihre Wirkung als Identitätsgeber verloren haben, müssen andere Formen der subjektiven „Zugehörigkeit“ geschaffen werden. Die Mode, als oberflächliches, relativ leicht verfügbares Mittel zur Identitätsbildung, hat den Status einer Vorbildfunktion in vielerlei Hinsicht übernommen.

Dieser Bedeutung von Mode unterliegt die Entwicklung der gesamten Gütersphäre. Im Zuge der *Konsumfelderweiterung* (Wiswede 1990, S. 432) fand eine Ausweitung der Mode auf nahezu alle Konsumgüter statt, wobei sich dieser Prozeß vor allem durch die Aufladung der Waren mit einer bestimmten sozialen und psychischen Symbolik als Ausdrucksmöglichkeit und Symbol des Lebensstils und somit der Persönlichkeit auszeichnet. Als „Interaktionsmedium“ ist Mode in der „Multioptionsgesellschaft“ mit dem Fehlen eines verbindlichen Normengefüges in der Lage, klare Erkennungszeichen bereitzustellen und somit soziale Komplexität zu reduzieren.

Die finanzielle Dimension des Konsums bei Jugendlichen

Bedingt durch die Kompensationsintention des Konsumierens in Form von Identitätsheschaffung hat der Konsum eine über die Schwelle der Existenzsicherung hinausgehende Dimension erhalten. Dieser Bedeutungswandel führte dazu, daß bereits Jugendliche eine *Genußmentalität* und eine verstärkte *Gegenwartsorientierung* leben, die sich insbesondere durch den geringen Zeitraum der Aktualität einer Ware auszeichnet; das soeben neu Gekaufte ist morgen schon durch etwas Aktuelleres, Aussagekräftigeres und oft gar subjektiv Besseres veraltet. Der Zwang jedoch, diese Attribute des Neuen und Besseren zu erfüllen, führt zu der Folge, daß sich immer mehr Jugendliche frühzeitig verschulden. Bereits weitaus mehr als jeder zweite Jugendliche sagt, er habe „*öfter das Gefühl, ich gebe zuviel Geld aus*“, und ebenso viele haben die Auffassung, „*ich bin mehr von den Angeboten, die Geld kosten, abhängig als mir lieb ist*“. Ein Jahresvergleich der Jahre 1983, 1986 und 1993 zeigt, daß diese Tendenz sich beständig zu verstärken scheint, da sich der Trend innerhalb dieses Zwischenraumes weiter ausgeprägt hat (Opaschowski/Duncker 1996, S. 25).

Für Jugendliche ist die expressive Konsumhaltung zu einem ernstzunehmenden Problem geworden. Auswege werden allerdings solange nicht zur Verfügung stehen, wie gerade junge Menschen darauf angewiesen sind, sich über ihren Konsumstil sozial auszuzeichnen. Bedingt durch diese Entwicklung ist das tradierte Sparverhalten älterer Generationen bei den Jugendlichen der heutigen Generation nicht mehr vorhanden (vgl. Szallies/Wiswede 1990), im Gegenteil, Jugendliche bezeichnen dieses Sparverhalten als Geiz, sehen also dieses Verhalten in seiner Extremform. Die Dynamik der konsumbezogenen Interaktion Jugendlicher führt dazu, daß durch das kurzfristige und zweifelhafte Erlebnis, auf „*der Höhe*“ (i. S. v. modern) zu sein, Spontankäufe gemacht werden, wobei nur allzuleicht das Risiko eingegangen wird, Schulden zu machen. Zwar nehmen Jugendliche immer häufiger Nebenjobs zur Fi-

nanzierung ihrer Bedürfnisse in Kauf, aber der verantwortungsvolle Umgang mit ihren finanziellen Kapazitäten fällt den Jugendlichen trotzdem immer schwerer. Besonders Jugendliche haben häufig Probleme, sich zu kontrollieren; nahezu jeder vierte Jugendliche gibt zu: „Manchmal kaufe ich wie im Rausch“ (Opaschowski/Duncker 1996, S. 26).

Der hier angesprochene Rausch ist dabei nicht nur auf den Umfang des Konsums bezogen, sondern vielmehr auf die Tatsache, daß viele Jugendliche erst dann Ruhe geben, wenn sie eine ganz bestimmte Sache gefunden haben. Dieser *Kaufrausch* und die anhaltenden Unzufriedenheit mit dem, was man bereits besitzt, führt zu Streß und häufig auch zu Aggressionen. Die o. g. B.A.T.-Untersuchung macht die Bedeutung dieses Problems deutlich, da der Hang zum *Erlebniskonsum* im Laufe der gesellschaftlichen Entwicklung tendenziell ansteigt.

Bedeutung des Strukturwandels für die Erlebniswelt von Jugendlichen

Die Differenzierung der jugendlichen Subkulturen, der Bedeutungsgewinn der Mode und die Ausweitung der Konsummöglichkeiten führen bei Jugendlichen, wie bereits angedeutet, zu Streßerscheinungen. Zum einen müssen im Rahmen der *Konsumindividualisierung* immer mehr Zeichen der Abgrenzung zu anderen Subkulturen geschaffen werden und zum anderen haben gerade Jugendliche selten die finanziellen Ressourcen, sich ihre Ansprüche selbst erfüllen zu können. Charakteristisch für die neue Erlebnisgeneration ist dabei ein ausgeprägtes Anspruchsdenken. Doch speziell dieses Anspruchsdenken führt dazu, daß der Jugendliche quasi nie zufrieden sein kann, da er seine Ansprüche nicht realisieren kann. Ein wesentliches Merkmal der neuen Konsumgeneration ist die Tatsache, daß die Konformität des Konsums zwar einen belohnenden Charakter hat – die Gleichheit des Handelns bedeutet Sicherheit –, aber gerade dieser Konformitätsanspruch auch zu Zwängen führt. Wer als Jugendlicher *dazu-gehören* möchte, muß sich anpassen und unterliegt – ohne es zu wissen, geschweige denn zu wollen – dem *Konformitätsdruck* des „Konsumierensmüssens“. Die vor allem von Jugendlichen gesuchte Unabhängigkeit stellt sich nicht selten als Trugschluß heraus.

Die Wahrnehmung des Sports bei Jugendlichen

Sport ist eine Form der Freizeitbeschäftigung, die schon seit Generationen bei Jugendlichen einen hohen Stellenwert hat. Eine Repräsentativumfrage des B.A.T. Freizeit-Forschungsinstituts mit 2.600 Personen ergab, daß sich 14- bis 17jährige nahezu zweimal so häufig als Sportler bezeichnen (73%) wie der Bevölkerungsdurchschnitt (38%). Auch in der Altersgruppe der 18- bis 29jährigen bezeichnet sich noch mehr als jeder zweite als Sportler (56%) (Opaschowski/Duncker 1996, S. 34). Sportaktivität scheint auch weiterhin ein Privileg der Jugend zu sein. Mit steigendem Alter nimmt allgemein die Bedeutung sportlicher Aktivitäten und auch der Organisationsgrad Jugendlicher in Sportvereinen ab. Brinkhoff und Ferchoff haben zudem gezeigt, daß der Vereinssport nur noch für die ganz Jungen relevant ist, ab 14

Jahren haben sie eine bedeutende Abwendung von Vereinsstrukturen nachgewiesen (ebd. 1990, S. 108f). „Unverbindlichkeit der Mitgliedschaft und die Entpflichtung gemeinschaftlich-kollektiven Handelns sind Charakteristikum und Qualitätsmerkmal moderner Sportanbieter geworden.“ (ebd., S. 103). Dieser Einstellung liegen zwei wesentliche gesellschaftliche Veränderungen zugrunde: Zum einen die erhöhte Dispositionsfreiheit durch mehr Freizeit und zum anderen die eingangs beschriebene Individualisierung von Lebensstilen.

Der sportinteressierte Mensch hat heute die Möglichkeit, sich entsprechend seiner unterschiedlichen Budgets (Zeit, Mobilität, Geld etc.) und persönlichen Motivationen zwischen einer Vielzahl an Alternativen von Sportformen zu entscheiden. Die Entscheidung ist dabei durch individuelle Wünsche geprägt, die sich meist dadurch auszeichnen, daß die Teilnahme unverbindlich und zeitlich frei bestimmbar, und nicht mehr durch die vereinspezifischen Merkmale wie Gruppenzugehörigkeit, Verbindlichkeit und Wohnortnähe gekennzeichnet ist (Heinemann 1990, S. 190f).

Eine weitere Ursache des Sportwandels liegt im Bedeutungsverlust von Leistungsorientierungen und der damit verbundenen Motivation; aus dem traditionellen Ziel der Leistung und seiner zukunftsbezogenen Steigerung wurde der *Spaß des Handelns* immer wichtiger. Die gegenwartsbezogene Selbstbeglückung scheint dabei zunehmend die Sinnorientierung des jungen Menschen zu sein. Im Freizeitsport dominieren aus diesem Grunde vermehrt individualistische Neigungen und die sportliche Betätigung bekommt für den Einzelnen eher die Funktion, einen Weg zu sich selbst zu finden als zu anderen. Die Stilisierung der eigenen Persönlichkeit steht dabei, ähnlich der Konsumorientierung, im Vordergrund von Freizeitsportbetätigungen. Je mehr Dispositionsfreiheit hierbei zur Verfügung steht desto mehr besteht auch der Wunsch nach einer „Thematisierung der eigenen Bedürfnisse, der Verwirklichung eigener Vorstellungen nach individueller Interessenverfolgung, nach Spontaneität und Selbstentfaltung“ im Vordergrund (Heinemann, 1990, S. 195). Die unzähligen Möglichkeiten der Sportausübung bieten dabei durch Abgrenzung gegenüber anderen eine hervorragende Gelegenheit zur Persönlichkeitsstilisierung.

Die traditionellen Funktionen des Sports, wie Gemeinschafts- und Leistungsorientierung, haben heute ihre übergeordnete Wertigkeit verloren. Der Freizeitsport wird zwar nach wie vor als Kommunikationsort verstanden, wobei sich jedoch die Dimension der Interaktion gewandelt hat. Bestand die Sportausrichtung in der Vergangenheit darin, Menschen kennenzulernen, so ist es heute das Ziel des Sportlers, sich über Sportart und Ausrüstung indirekt von bestimmten Gruppen abzugrenzen bzw. über Gleichheit der Zeichen eine bestimmte Gruppenzugehörigkeit zu symbolisieren und somit auf diesem Wege Identität zu schaffen.

Motivationen für den Freizeitsport bei Jugendlichen

Die Bedürfnisse und Beweggründe für das Sporttreiben sind vielfältig. So werden auch von unterschiedlichen Autoren unterschiedliche Zielsetzungen genannt; von Fairneß, Solidarität, Selbstbehauptung (Grieswelle 1978, 35) über Askese, Katharsis, ästhetische Erfahrung (Singer et al. 1980, 8) bis hin zu Selbstfindung, Erleben

von Grenzbereichen und Suche nach neuen Erfahrungen (Voigt 1992, 131). So oder ähnlich werden im allgemeinen die zielgerichteten Motivationen des Sporttreibens genannt. Diese Motive sind für die heutige Jugend nicht mehr ausschlaggebend. Die Untersuchung „Jugend und Freizeit“ konnte nachweisen, daß sich in Hinsicht auf den Freizeitsport ein Motivationswandel vollzogen hat. Dieser zeigt sich in der Tatsache, daß Jugendliche als Motiv des Sporttreibens am häufigsten angeben: „*Weil es Spaß macht*“. Spaß ist für 80% der 14- bis 17jährigen und für 76% der 18- bis 29jährigen und somit für mehr als für den Durchschnitt (71%) der primäre Grund für eine sportliche Betätigung (Opaschowski/Duncker 1996, S. 36).

Aspekte der Gesundheit und körperlichen Fitneß haben zwar auch nach wie vor einen hohen Stellenwert zur Erklärung der Sportmotivation Jugendlicher, doch werden diese bereits weit seltener genannt. Die Motivation der sportlichen Betätigung liegt bei den 14- bis 17jährigen auch in dem Bestreben, „körperlich fit und gelenkig zu bleiben“ (50%) und bei den 18 bis 19jährigen eher in der Begründung, „weil es gesund ist“ (58%). Die Anzahl der Nennungen aus Gesundheitsgründen liegt dabei besonders bei den 14- bis 17jährigen (44%) weit hinter dem Durchschnitt (60%). Wichtiger ist es für diese Altersklasse, Sport als Stärkung der „Kondition und Widerstandskraft“ (32%) zu betreiben (Opaschowski/Duncker, 1996, S. 36). Die vorliegenden Ergebnisse belegen auch Heinemann's These, daß die „Körperthematisierung“ an Bedeutung für die Konstruktion jugendlicher Identität gewinnt (ebd. 1990, S. 196).

Körperliche Fitneß, Gelenkigkeit und Kondition sind Merkmale der individuellen Konstitution, die äußerlich sichtbar sind und somit den Jugendlichen auszeichnen. Sport dient somit Jugendlichen zur Herausbildung des Körpers als Prestigeobjekt, und zur Selbstvergewisserung.

Eine weitere, jedoch wesentlich weniger ausgeprägte Motivation von Jugendlichen ist die soziale Komponente des Sports; wesentlich häufiger als der Bevölkerungsdurchschnitt nennen 14 bis 17jährige als Grund für die sportliche *Betätigung*, „*um mit anderen Menschen zusammen zu sein*“ (32%) und, „*um Mannschafts- bzw. Gruppenerlebnisse zu haben*“ (23%). Bei dieser Feststellung sollte jedoch beachtet werden, daß die Motivation zur Distinktion besteht und von daher das Zusammensein mit bestimmten Bezugsgruppen für eine Abgrenzung gegenüber anderen existentiell ist. Der Sport bietet hierfür, mehr als viele andere Freizeitbetätigungen, ein großes Potential: zum einen findet der Sportler hier Gleichgesinnte (gleiche Sportinteressen) und zum anderen kann er sich gegebenenfalls über sportliche Leistungen gegenüber anderen behaupten. Diese beiden Merkmale des Sports wirken entsprechend identitätsgebend und sind für die Bildung der kollektiven Identität äußerst wichtig. Zusätzlich wird diese Annahme durch eine stark abnehmende soziale Motivation der 18- bis 29jährigen belegt. In diesem Alter haben sie ihre grundlegende Identität bereits gebildet und sind somit nicht mehr auf den Austausch mit ihrer Umwelt angewiesen. Hierbei muß jedoch berücksichtigt werden, daß soziale Kontakte für diese Altersklasse immer noch wesentlich wichtiger sind als für ältere Generationen.

Neben der Spaß- und Sozialorientierung nennen Jugendliche auch Leistungsmotivationen. Die Leistungsmotivation wird jedoch gegenüber anderen Motivationen eher

selten genannt. Die 14- bis 17-jährigen Befragten nennen Leistung überdurchschnittlich häufig; jeder Siebte dieser Altersgruppe treibt Sport, „um die Leistungsgrenze zu erfahren“ (15%) und, „um das Gefühl zu haben, etwas geleistet zu haben“ (14%). In den anderen Altersklassen ist diese Motivation lediglich bei zwischen 6 bis 8% der Befragten ausschlaggebend (Opaschowski/Duncker 1996, S. 36). Der Sport ist für Jugendliche außerhalb der rezeptiven Schule die einzige Form des Leistungsbeweises und somit auch eine **Positionierungshilfe** (Brinkhoff/Ferchoff, 1990, S. 112ff). Zusätzlich ist es dem Jugendlichen durch sportliche Leistungen möglich, übergenerative Gratifikationen zu erlangen und allgemeine *Erfahrungsverluste* durch die Zielerreichung mittels des eigenen Körpers zu kompensieren.

Freizeitsport spielt für Jugendliche, und besonders für die 14- bis 18-jährigen, eine zentrale Rolle bei der Ausbildung der Persönlichkeit. Sport dient ihnen zum körperlichen Ausdruck der Persönlichkeit, als Anlaß für soziale Kontakte und als eine wesentliche Möglichkeit der Leistungsbetätigung. Für Jugendliche ist der Sport somit der außerschulische Ort für Wirklichkeitserfahrungen, Erlebnissuche und Erprobung eigener Sport- und somit Lebens- und Freizeitkompetenzen. Sport bietet dementsprechend eine grundlegende Erfahrungsbasis für Jugendliche, die bei der Erstellung der persönlichen *Wahlbiographie* existentiell sind.

Aussichten für den Freizeitsport von Jugendlichen

Zunächst einmal ist fest zuhalten, daß es nach wie vor die Jugendlichen sind, die das größte Interesse am aktiven Sport zeigen. Drei Viertel aller 14- bis 17-jährigen (73%) und nahezu drei Fünftel aller 18- bis 29-jährigen (56%) treiben Sport und sind somit auch aktiv sportinteressiert. Neben Spaß und Gesundheit kann vor allem die soziale Dimension der Zukunftsträger für Sportvereine sein. Für viele Jugendliche ist gerade das Zusammensein mit anderen Menschen der Antrieb, sich sportlich zu betätigen, und dieser Bedarf kann vor allem durch Vereine und deren Mannschaftsstrukturen gedeckt werden. Es liegt nun in der Hand der Anbieter, und hier vor allem der Sportvereine, sich den Interessen der Jugend anzupassen, und entsprechende Vereinsprogramme zu entwerfen, die die Ansprüche Jugendlicher stärker vertreten. Für Jugendliche selbst ist der aktive Freizeitsport, egal ob rezeptiv oder aktiv, eine wichtige Sozialisationsagentur, die wesentliche wirklichkeitsbildende Funktionen erfüllt. In diesem Sinne muß die Verantwortung von Vereinen gegenüber Jugendlichen wieder stärker in den Vordergrund gerückt werden.

Der oft prognostizierte Trend zu modernen und individuellen Sportarten hat (noch) nicht in der Dimension stattgefunden, wie er medial publiziert wird. Für Jugendliche sind es noch die traditionellen Vereinssportarten, die sich einer verbreiteten Beliebtheit erfreuen (Opaschowski/Duncker 1996, S. 37f). Im Zuge der abnehmenden Leistungsorientierung zeichnet sich schon seit längerem eine Trendwende im Freizeitsport ab: interessierte Freizeitsportler organisieren sich durch vereinsunabhängige Sportarten (Schwimmen, Tennis, Badminton etc.) zunehmend selbst bzw. es werden vermehrt Freizeitsportarten praktiziert, die gänzlich von anderen Personen abgekoppelt sind (z. B. Mountainbiking, Jogging). Im Rahmen einer Multioptionsgesellschaft hat der Jugendliche gelernt, daß er unabhängig entscheiden und organisieren

muß, um seine Ziele optimal zu erreichen. In einer Umwelt, in der ein durchtrainierter Körper und nicht die tatsächliche Leistung das Ziel des Jugendlichen ist, müssen sich alte Sportstrukturen diesem Bedürfniswandel anpassen. Die Tatsache, daß es dem jungen Sportler mehr um den Spaß an der Sache als um starre Wettkampfstrukturen geht, ist dabei ein Resultat des Anspruchswandels.

Der Politik, und vor allem der Bildungspolitik, kommt somit die Aufgabe zu, den Sinn des Sporttreibens neu zu definieren. Es reicht heute nicht mehr, die Sportpädagogik mit der Zielsetzung der Selbsterfahrung über Leistungskontrolle zu definieren. Zwar erfreuen sich die traditionellen und leistungsorientierten Schulsportarten wie Schwimmen, Volleyball, Basketball und Leichtathletik nach wie vor gerade bei Jugendlichen einer gewissen Beliebtheit, so zeigt sich jedoch gleichzeitig, daß Schüler immer weniger Interesse am Schulsport haben (Baur/ Brettschneider 1990, S. 50). Motivationen Jugendlicher, die vor allem Spaß an der Sache und körperliche Fitneß beinhalten, müssen über Variationen alter Sportformen stärker berücksichtigt werden, da sonst der Vorbild- und Anreizcharakter des Schulsports in bezug auf den Freizeitsport verloren ginge.

Die Medienwelten von Jugendlichen

Die Jugend der 90er Jahre zeichnet sich durch einen Medienkonsum bisher unbekanntes Ausmaßes aus. Die Konstruktion von Wirklichkeit erfolgt bei Jugendlichen weniger als je zuvor über direkte Interaktion in ihrer individuellen Umwelt sondern vielmehr über Medien (Baake/Sander/Vollbrecht 1990, S. 19). Die Aussage, „Freizeit ist Medienzeit“, trifft vor allem auf den jungen Teil der Bevölkerung zu. Medien sind einer der Hauptbestandteile der jugendlichen Lebenswelt. Die Ergebnisse der Repräsentativbefragung des B.A.T. Freizeit-Forschungsinstituts zeigen, daß sowohl das Fernsehen (92%), als auch das Radiohören (76%) von 14- bis 17jährigen Jugendlichen nur geringfügig häufiger als vom Bevölkerungsdurchschnitt (89 bzw. 70%) genannt werden. Fernseher und Radio sind jedoch nicht diejenigen Medien, die diese Altersklasse auszeichnen. Das Hören von CD, LP oder MC wird von 75% der 14- bis 17jährigen genannt, und somit nahezu doppelt so häufig wie im Bevölkerungsdurchschnitt (39%) (vgl. Opaschowski/Duncker 1996, S. 41). Ähnlich zeigt sich die Verteilung der Videoseher; mehr als jeder zweite 14- bis 17jährige gab an, „in der letzten Woche, oder am letzten Wochenende“ Video gesehen zu haben. Im Durchschnitt wurde diese Form der Mediennutzung jedoch nicht einmal von jedem vierten Befragten (23%) angegeben. Auch die Computernutzung (38%) und der Besuch eines Kinos (37%) sind eine Freizeitvorliebe der 14- bis 17jährigen Jugendlichen. Diese Freizeitbeschäftigungen wurden im Vergleich zur Gesamtbevölkerung nahezu dreimal so häufig genannt (11 bzw. 9%). Dieses sind dementsprechend eher *die Jugendmedien*.

Für die 18- bis 29jährigen Jugendlichen ist in bezug auf die Mediennutzung festzustellen, daß sie sich tendenziell hinsichtlich ihres Verhaltens wesentlich stärker dem Bevölkerungsdurchschnitt annähern. Dieser Altersabschnitt zeichnet sich zwar noch durch einen vergleichsweise stärkeren Medienkonsum aus, wobei die Ergeb-

nisse in ihren Ausprägungen bereits deutlich geringer als bei den 14- bis 17jährigen ausfallen. Wesentliche Abstände zum Bevölkerungsdurchschnitt zeigen sich jedoch bei der Nutzung von CD, LP und MC (+31%), sowie beim Sehen von Videos (+12%) und bei Besuchen von Kinos (+13%).

Auf wenig Interesse stoßen hingegen die klassischen Informations- und Unterhaltungsmedien Zeitung und Illustrierte bei den Jugendlichen. Lediglich 59% der 14- bis 17jährigen, bzw. 66% der 18- bis 29jährigen Jugendlichen geben an, „in der letzten Woche, am letzten Wochenende“ in ihrer Freizeit eine Zeitung oder Illustrierte gelesen zu haben. Diese Medien zeichnen sich bei Jugendlichen durch eine geringere Beliebtheit gegenüber dem Durchschnitt (71%) aus. Das vorliegende Ergebnis sollte jedoch insofern nicht überinterpretiert werden, als journalistische Printmedien seit jeher bei jungen Menschen eine geringe Akzeptanz aufweisen. Ursächlich für diese Tatsache ist die gegenüber anderen Medien wesentlich komplexere Form der Informationsaufnahme, die zum einen eine höhere kognitive Leistung und zum anderen ein höheres Abstraktionsvermögen erfordern. Eben diese Fähigkeiten müssen zunächst gelernt werden und bilden sich erst im Laufe des Lebens aus. Von diesem Standpunkt aus ist der Kulturpessimismus, der Jugendlichen in den letzten Jahren häufig vorgeworfen wird, tendenziell überzogen.

Eine Entwarnung zeigt sich zudem in der Buch- und Lexikon- bzw. Nachschlagewerknutzung von Jugendlichen. 41% der 18- bis 29jährigen, sowie 42% der 14- bis 17jährigen Jugendlichen gaben an, in der letzten Woche, oder am letzten Wochenende ein Buch gelesen zu haben. Diese Ergebnisse liegen sogar noch über dem Wert des Durchschnitts (37%). Ebenso werden Lexika bzw. Nachschlagewerke in der Freizeit wesentlich häufiger von Jugendlichen (14-17J.: 21%; 18-29J.: 19%) als vom Schnitt der Gesamtbevölkerung (13%) verwendet (Opaschowski/Duneker 1996, S. 41). Dieses Ergebnis zeigt, daß die heutige Jugend keineswegs den Anfang eines kulturellen Verfalls kennzeichnet. Vielmehr werden Informationen aus einem wesentlich größeren Angebotsspektrum bezogen, wobei ein Qualitätsverlust nicht feststellbar ist.

Die Verwendung von Medien ist für die Erlebniswelt von Jugendlichen nahezu existenziell. Für das jugendliche Selbstverständnis bedeuten Innovationsfreude, Neugier und Aufgeschlossenheit für das Neue wichtige Eigenschaften (Baake /Sander/Vollbrecht 1990, S. 19). Speziell die Medien- und Konsumgüteranbieter leben im Austausch mit dieser jugendlichen Erwartung; sie sind diejenigen, die neue Attraktionen und Lebenswelten anbieten, und der Jugendliche zeigt sich als interessierter Abnehmer. Die hieraus resultierenden Medienvorlieben sind, wie bereits beim Sport- und Konsumverhalten gezeigt wurde, elementare Bedingungen für die Entfaltung und Unterscheidung der verschiedenen Jugendkulturen (Vogelgesang, 1994, S. 484). Medien in ihren alten und neuen Erscheinungsformen tragen zur Herausbildung spezifischer jugendkultureller Lebens- und Erlebnisformen bei. Jenseits der tradierten Unterscheidungsmerkmale von Stand und Klasse etablieren sich gerade durch Medien neue, auch szenengebundene Distinktionsmuster.

Jugendliche erfahren im Verlauf des sozialisatorischen Prozesses die subjektive Realität über ein Muster von Normen und Typisierungen. Die in Interaktionsprozessen – so auch der Rezeption¹ von Medien – verinnerlichten Handlungsmuster bilden dabei das

lebensgeschichtlich, individuelle Orientierungssystem eines Menschen. Diese Orientierungsfunktion wird dabei zum einen durch die subjektive Interpretation der rezipierten Inhalte gebildet, und zum anderen durch den Austausch mit gleichaltrigen Jugendlichen. Bonfadelli und Fritz haben nachgewiesen, daß sich Jugendliche häufig über mediale Inhalte unterhalten und sich hierbei oft ganz konkrete Wahrnehmungs- und Lebensmuster bilden (ebd. 1993, S. 112).

Auf der Beliebtheitskala der medienbezogenen Gesprächsthemen steht das Fernsehen an erster Stelle; über nichts können sich Jugendliche so gut unterhalten wie über den Film, die Serie, die die jeweiligen Gesprächspartner am Vortag oder Wochenende gesehen haben. Bereits die Gleichartigkeit des Interesses an dem selben Film stiftet persönliche Gleichheit und somit ein Sozialgefühl. Nach dem gleichen Schema kann sich der Jugendliche über seine persönliche Präferenz auch gegenüber anderen abgrenzen (Heimatfilm vs. Actionfilm). Ähnlich dem Fernsehen bieten auch Zeitungen und Zeitschriften, sowie Bücher dem Jugendlichen die Möglichkeit, sich sozial auszuzeichnen. Medienkonsum ist somit bei der Erstellung der persönlichen Biographie ein wesentlicher Träger dieses Prozesses, wobei den einzelnen Medien bezüglich der individual- und gesellschaftsprägenden Wichtigkeit unterschiedliche Wirkungsgrade unterstellt werden müssen.

Der Fernsehkonsum von Jugendlichen

Das Fernsehen ist das häufigst genutzte Medium aller Altersklassen. Der Fernseher ist aus sozialisationstheoretischer Perspektive nahezu zum Familienmitglied avanciert. Die häufig überzeichnete Szene der heilen und gebannten Familie vor dem flimmrenden Abendprogramm ist keine Fiktion mehr. Wie keinem anderen Medium werden dem Fernseher Zeit und Aufmerksamkeit gewidmet; so haben 18jährige bereits mehr Zeit vor dem Fernseher verbracht (ca. 13.000 Std.), als in der Schule (ca. 12.000 Std.) (Opaschowski 1995, S. 5).

Fernsehnutzung findet aus unterschiedlichen Motivationen heraus statt, deren häufigste Merkmale Zerstreuung und Unterhaltung sind. Bezeichnend für die Interessenlage Jugendlicher sind die 14- bis 19jährigen wesentlich seltener als andere Altersklassen Sendungen mit hohem Informationsniveau:

Konsum von Informationssendungen (Angaben in %)

| Art der Sendung | Gesamt | 14 bis 19 Jahre | Differenz |
|------------------------------|--------|-----------------|------------|
| Nachrichten | 62 | 24 | -38 |
| Diskussionssendung/ Talkshow | 8 | 4 | -4 |
| Dokumentation/ Reportage | 8 | 3 | -5 |
| politisches Magazin | 6 | 2 | -4 |
| TOTAL | 94 | 33 | -51 |

Opaschowski, 1995, S. 16f

Diesem Ergebnis liegen zwei Tatsachen zugrunde. Zum einen fehlt die wesentliche Voraussetzung für die Suche nach Information: **das Interesse** (Saxer/ Fritz/Langen-

bucher 1989, S. 210). In einer Lebensphase, in der die Bildung der eigenen Persönlichkeit mit einer historisch nie dagewesenen Komplexität an möglichen Wirklichkeitsmustern verbunden ist, hat der Jugendliche primär das Interesse, seinen kleinen Mikrokosmos zu verstehen und sich mit ihm zu arrangieren. Mit der Erhöhung der Umweltkomplexität gehen Orientierungsverluste einher, die der Jugendliche zunächst einmal beheben bzw. kompensieren muß. Nachrichten, Reportagen, Diskussionsendungen und politische Magazine als Lieferanten weiterer Umweltinformationen fördern jedoch die subjektive Komplexitätswahrnehmung. Die Erhöhung von Erfahrungsverlusten (s. o.) und der schnelle Wandel von Informationseinheiten würden Orientierungsdefizite von Jugendlichen noch steigern – aus diesem Grunde werden Informationssendungen gerade von Jugendlichen „boykottiert“.

Die weitere Ursache des geringen Interesses Jugendlicher an Sendungen mit hohem Informationsgehalt ist das fehlende Basiswissen zur Verarbeitung der vermittelten Informationen. Nachrichten und andere Informationssendungen setzen einen bestimmten, oft hohen Wissensvorrat voraus und sind in der Konzeption eher auf ein älteres Publikum zugeschnitten. Dieser, für das Verständnis der Informationssendung existentielle Wissensvorrat ist bei jungen Menschen in den meisten Fällen (noch) nicht gegeben. Aus diesem Blickwinkel heraus ist die *Informationsverweigerung* der 14- bis 19jährigen nur zu verständlich. Die Altersklasse der 20- bis 29jährigen weist bereits ein sehr viel höheres Informationsinteresse auf, das dem des Bevölkerungsdurchschnitts schon sehr nahe kommt (Opaschowski/ Duncker, 1996, S. 42).

Jugendliche legen vor allem auf den Unterhaltungsgehalt des Fernsehens wert. Wie keine andere Altersgruppe sehen sich junge Leute *Serien und Unterhaltungssendungen* an. Mehr als zwei Fünftel (42%) der 14- bis 19jährigen gaben an, „gestern Abend“ eine Sendung dieses Typs gesehen zu haben; nur noch 30% der 20- bis 29jährigen und 14% im Durchschnitt nannten diesen Typ. Aber auch Spiel- und Fernsehfilme, sowohl aus dem regulären Programm (14–19J.: 49%; 20–29J.: 54%) als auch von Video (14–19J.: 17%; 20–29J.: 17%) erfreuen sich bei den Jugendlichen einer großen, wenn auch nicht signifikant überdurchschnittlichen Beliebtheit (reguläres Programm: 46%; Video: 14%). Sportsendungen als Unterhaltungssendung sind bei Jugendlichen eher unterdurchschnittlich beliebt, sie gehen viel lieber selbst „vor Ort“ (Opaschowski/Duncker, 1996, S. 39).

Fernsehen weist somit zusammenfassend wesentliche Unterschiede in der altersspezifischen Nutzung auf. Junge Jugendliche sehen sich eher Unterhaltungssendungen mit meist stereotypen Inhalten an, und sind während des Konsums wesentlich konzentrierter als Befragte anderer Altersgruppen. Die 20- bis 29jährigen hingegen sind sowohl informations- als auch unterhaltungsinteressiert. Sie sind bei der Rezeption von Fernsehinhalten wesentlich unkonzentrierter und beschäftigen sich vermehrt mit anderen Dingen. Für diese Altersklasse ist das Fernsehen nichts Neues mehr, und der Umgang mit diesem Medium ist bereits fest ins Alltagsgeschehen eingebettet. Dieses Ergebnis zeigt einmal mehr, daß dem Jugendfernsehen eine zentrale sozialisatorische Rolle zukommt. Sozialisationsinstanzen wie Familien und Schulen müssen Kindern und jungen Jugendlichen vermehrt einen verantwortungsbewußten Umgang mit diesem zentralen Medium zeigen und auch lehren, damit junge Menschen wieder zu kompetenten „Fernsehern“ werden und die „TV-Verflachungsspirale“ (Opaschowski 1995, S. 23) nicht Realität wird.

Der Musikkonsum Jugendlicher

So wie die Medien Zeitung und Zeitschrift primär von älteren Generationen genutzt werden, so ist der Konsum von Musik das Metier der Jugend. Wie in keiner anderen Altersklasse hören die Jugendlichen sowohl Tonträger (CD, LP oder MC) als auch das inhaltlich musikdominierte Radio. Radio und Tonträger werden in der klassischen Freizeitforschung als die eigentlichen „Jugendmedien“ genannt, die hauptsächlich im Zusammenhang mit Stimmungskontrolle und Flucht aus der Alltagswelt genannt werden (Sturm, 1987, S. 34). Neuere Untersuchungen zeigen dabei, daß zumindest das *Leitmedium* Radio zugunsten des Fernsehens (speziell Musik- und Jugendkanäle) an Beliebtheit verliert (Vogelgesang 1994, S. 469).

Das Medium, über welches Musik transportiert wird, ist für das Interesse Jugendlicher jedoch sekundär, sowie auch die Visualisierung durch die TV-Vermittlung lediglich die Reizintensität des Musikkonsums erhöht. Wesentlich wichtiger ist die Menge der potentiellen Distinktionsmuster, die die Musikszene bietet. Wie durch kein anderes Medium wurden über Musikszene virtuelle Lebensstile in die Welt von Jugendlichen transportiert, die nicht nur musikalische Spezifika sondern auch ganz konkrete Kleidungsstile und Verhaltensvorgaben lieferten. Beispielhaft für diesen Vorbildcharakter ist der Wandel der Rockmusik, der vom nahezu klassischen Rock'n Roll über Cog, Punk, New-Wave bis hin zu Heavy-Metal immer wieder neue Stiltypen hervorbrachte (Vogelgesang 1994, S. 470). Auch neuere Musikformen wie Techno und Hip-Hop tragen dazu bei, daß inhaltliche Botschaften und äußere Kleidungs- und Verhaltensmerkmale von Jugendlichen übernommen werden.

Die Präferenz eines bestimmten Musikstils ist im Zusammenhang mit der jeweiligen Bezugsgruppe zu sehen. Jugendliche bilden ihre Einstellungen stärker als ältere Menschen in Abhängigkeit von bestimmten Orientierungsgruppen aus. Diese Bezugsgruppe wird sowohl von Gleichaltrigen als auch von Vorbildern aus anderen gesellschaftlichen Bereichen gebildet. Musik und ihre spezifischen Stiltypen bietet sich für diese existentielle kollektive Orientierungsleistung nahezu an. Der Jugendliche kann sich durch seinen persönlichen Musikgeschmack und somit -konsum sowohl gegenüber anderen Jugendlichen auszeichnen als auch gegenüber den (häufig geplagten) Eltern und dadurch seine vermeintliche Individualität sichern.

Die Bedeutung von Filmen

Jugendliche konsumieren Unterhaltungssendungen und Spielfilme im Fernsehen überdurchschnittlich häufig. Ebenso zeigten Untersuchungen des B.A.T Freizeitforschungsinstituts, daß ein starkes Interesse Jugendlicher an den Freizeitbeschäftigungen „ins Kino gehen“ und „Video sehen“ besteht (Opaschowski/Duncker, 1996, S. 41). Das Medium Film scheint diesen Ergebnissen zufolge, ähnlich der Musik, eine besondere Bedeutung für Jugendliche zu besitzen. Filme bieten die Möglichkeit, ganz konkrete Stilisierungen zu transportieren und dem Jugendlichen verfügbar zu machen. Die cineastisch dargestellten Lebensstile bieten dem orientierungssuchenden Jugendlichen u. a. Anreize für die Erprobung und Erfahrung unkonventioneller Persönlichkeitsvorstellungen (Vogelgesang 1994, S. 472).

Filme haben in der Vergangenheit ganze Subkulturen geschaffen. Jugendkulturell prägend waren bereits James Dean- und Elvis Presley-Filme, die jeweils spezielle Musik- und Verhaltensstile in der Jugend etablieren konnten. Auch in der jüngeren Vergangenheit haben Filme immer wieder Einfluß auf das Verhalten vor allem Jugendlicher gehabt. Art und Umfang der Einflüsse medialer Aussagen sind dabei im allgemeinen schwer meßbar, da sie nicht immer monokausal zugeordnet werden können. Einige cineastische Einflüsse ließen sich jedoch in der Vergangenheit im Freizeitverhalten Jugendlicher nachweisen: Filme wie „Rambo“ oder andere kampfsportbezogene Produktionen haben u. a. dazu beigetragen, daß Jugendliche ein neues Körper- und Fitneßbewußtsein bekamen und vermehrt Kampfsport- oder Bodybuilding-Studios aufsuchten. Auch tanzsportbezogene Filme wie „Dirty-Dancing“ u. ä. haben dazu beigetragen, daß sich der Tanzsport bei Jugendlichen einer neuen Beliebtheit erfreute. Diese exemplarischen Auswirkungen zeigen, daß Filme bedeutend zur Wirklichkeitserstellung Jugendlicher beitragen.

Auch der Videokonsum hat bei Jugendlichen seine Besonderheiten. Häufig treffen sich sog. „Videocliquen“ zu gemeinsamen Abenden, bei denen Geselligkeit, Gruppenlebnis, Ausgelassenheit und Ungezwungenheit im Vordergrund stehen (Vogelgesang 1994, S. 473). Bei diesen Treffen ist bereits das gemeinsame Interesse an bestimmten Filmen wichtig für die Bildung einer *kollektiven Identität*. Diese Art der Freizeitgestaltung ist, ebenso wie die bisher behandelten Formen, für Jugendliche wirklichkeitsbildend und sollte nicht verteufelt sondern vielmehr aus funktionalistischer Perspektive als sinnvoll erachtet werden.

„Neue Medien“ als Jugendmedien

Computer werden in der Freizeit von Jugendlichen wie von keiner anderen Generation genutzt. Die 14- bis 17jährigen Jugendlichen verwenden mehr als dreimal so häufig in der Freizeit einen Personal-Computer (PC) (38%) wie der Bevölkerungsdurchschnitt (11%). 18- bis 29jährige verwenden den PC zwar ebenfalls häufiger als der Durchschnitt aber bereits wesentlich seltener (18%) (Opaschowski/Duncker, 1996, S. 41). Ursächlich für diesen Tatbestand ist eine noch nicht abgeschlossene Umweltorientierung Jugendlicher. Einstellungen und Meinungen gegenüber Objekten und Verhalten sind bei Jugendlichen noch nicht fest etabliert und müssen im Austausch mit der persönlichen Umwelt erst einmal gebildet werden. Aus dieser Tatsache heraus resultiert auch eine, im Vergleich zu älteren Personen, höhere Aufnahmebereitschaft von neuen Technologien. Da der junge Mensch die gesamte Umwelt grundlegend neu erfahren werden muß, ist das Erlernen neuer Technologien lediglich ein Teilbereich des täglichen Lernprozesses, und somit ein *normaler Zustand*. Dadurch werden neue Kommunikations- und Interaktionsmedien von Jugendlichen schnell angenommen und genutzt (Baake/Sander/Vollbrecht 1990, S. 10). Bei älteren Jugendlichen ist dieser grundlegende Lernprozeß häufig bereits abgeschlossen und somit die „Offenheit“ gegenüber Innovationen geringer. In wesentlich größerem Ausmaß trifft diese Erklärung auf alle älteren Altersgruppen zu, da sie bereits feste Wirklichkeitskonstruktionen gebildet haben und eine Neuorientierung demzufolge wesentlich schwerer fällt.

Die Daten der „Jugend und Freizeit“-Studie belegen diese Annahmen. Befragt nach ihrer Einstellung bezüglich der multimedialen Entwicklung, nennen 14- bis 19-jährige im Vergleich zum Durchschnitt wesentlich häufiger positive Attribute und weniger negative Einstellungen zur aktuellen Medienentwicklung. Nahezu doppelt so viele der 14- bis 19-jährigen (37%) sind gegenüber dem Durchschnitt (20%) der Meinung, „Neue Technologien machen das Leben angenehmer und leichter“. Auch die Schaffung von „neuen Arbeitsplätzen“ (30%), eine Bereicherung des „privaten Lebens“ (29%), „Zeitgewinn“ (24%) als auch „berufliche Vorteile“ (21%) assoziieren junge Jugendliche mit der medialen Entwicklung (Opaschowski/Duncker 1996, 44).

In der Altersgruppe der 20- bis 29-jährigen ist bereits eine tendenziell negative Einstellung zu den neuen Technologien vorhanden. 46% der Befragten dieser Altersklasse schließen sich der Aussage an: „Die mitmenschlichen Kontakte werden dadurch seltener, die Vereinsamung nimmt eher zu“. Nahezu jeder Zweite (48%) fühlt sich durch die neuen Medienangebote „förmlich überrollt“. Der Menge der negativen Äußerungen stehen jedoch bei den 20- bis 29-jährigen auch eine Reihe positiver Statements gegenüber: immerhin jeder Dritte (30%) ist der Meinung, daß neue Technologien „das Leben angenehmer und leichter“ machen würden. Ebensoviele (31%) vertreten die Einstellung, daß neue Technologien „neue Arbeitsplätze“ schaffen, und jeder Vierte (24%) sagt, daß die Neuen Medien das „Leben bereichern“.

Sowohl die 14- bis 19-jährigen, als auch die 20- bis 29-jährigen Jugendlichen weisen eine insgesamt größere Akzeptanz gegenüber neuen Technologien auf als der Bevölkerungsdurchschnitt. Eine Zusammenfassung der Verteilung von positiven und negativen Einstellungen (Opaschowski/ Duncker 1996, S. 45) zeigt, daß im Bevölkerungsdurchschnitt 1,56 negativen Statements lediglich 0,82 positive gegenüber stehen. In der Gesamtbevölkerung ist dementsprechend eine ausgesprochen niedrige Akzeptanz gegenüber neuen medialen Technologien zu finden. Auch die 20- bis 29-jährigen weisen noch eine tendenziell, aber wesentlich geringer ausgeprägte Ablehnung in bezug auf neue Medien auf; 1,28 negative Statements stehen durchschnittlich 1,17 positiven Statements gegenüber. Die Altersgruppe der 14- bis 19-jährigen zeigt eine insgesamt positive Einstellung zum medialen Fortschritt. Befragte dieser Altersgruppe nennen deutlich mehr positive (1,41) als negative (0,93) Assoziationen.

Auswirkungen auf die Wirklichkeitserfahrungen Jugendlicher sind derzeit noch nicht konkret feststellbar, da diese Technologien noch verhältnismäßig jung sind. Konkrete Verhaltensmuster sind bei Jugendlichen lediglich hinsichtlich ihres Spieltriebes zu erkennen. Computerspiele tragen durch ihre stereotypen Handlungsabläufe dazu bei, daß der jugendliche Spieler das Gefühl bekommt, seine Umwelt kontrollieren zu können. Diese Kontrollüberzeugung führt zur Verringerung der alltäglichen Umweltkomplexität und trägt zur Stabilisierung der *personalen Identität* bei.

Aussichten für das Mediennutzungsverhalten Jugendlicher

Die Mediennutzung ist und bleibt gerade für jüngere Menschen wirklichkeitserstellend. Ähnlich der zuvor untersuchten Freizeitbeschäftigungen dient auch der indivi-

duelle Medienkonsum der Identitätsbildung Jugendlicher. Medien sind in der Gesamtbetrachtung zu einem der wichtigsten Kulturträger moderner Gesellschaften geworden. Vor allem Jugendliche konsumieren wie keine andere Altersgruppe Fernsehen, Radio, Musik etc. und leben aus sozialisationstheoretischer Perspektive in einer medial geprägten Welt. Mehr als alle anderen traditionellen Sozialisationsinstanzen haben sie Einflüsse auf die Bereiche der sozialen Identitätssicherung und kulturellen Sinnvergewisserung (s. a. Baake/Sander/Vollbrecht 1990, S. 13). Medien werden somit auch langfristig für Jugendliche eine zentrale wirklichkeitsbildende Instanz darstellen, welcher eine hohe moralische und ethische Verantwortung zukommt.

Zusammenfassung der erlebnisorientierten Wirklichkeitsbildung von Jugendlichen

Es wurde eingangs festgestellt, daß die Stabilität traditioneller Orientierungen nicht mehr gesichert ist. Diese Orientierungen sind jedoch für die Persönlichkeitsentwicklung existentiell, so daß sich im Laufe der Zeit neue Formen der Identitätssicherung herausgebildet haben. Einhergehend mit dieser Entwicklung haben sich neue Orientierungsmuster gebildet, die vorwiegend im Freizeitverhalten erfahren werden können. Orientierung bedeutet hierbei, daß das Individuum einem bestimmten Personenkreis mit seiner spezifischen Zeichenkonfiguration zugehören will und sich dadurch gleichzeitig gegenüber anderen Gruppen abgrenzen möchte. Infolge dieser steigenden Individualisierung ist ein erhöhter Handlungsdruck für den Einzelnen entstanden, da neue Muster der Identitätsgebung durch die spezifische Freizeitgestaltung notwendig werden. Der aus der Identitätssuche resultierende Individualisierungsdruck geht mit einem gleichzeitig steigenden Sicherheitsbedürfnis einher (Heitmeyer/Sander, 1994, S. 38). Unsicherheit ist jedoch ein Zustand, der, soweit entsprechende Kompetenzen vorliegen, behoben wird. In jüngeren Generationen drückt sich die Aufhebung von Unsicherheit in ihrem expressiven Lebensstil aus.

Betrachtet man die heutige Jugend unter diesen Gesichtspunkten, so ist die Entstehung neuer Freizeit- und Persönlichkeitsmuster besser zu verstehen. Die Tatsache jedoch, daß der Prozeß von Identitätsbildung vorwiegend über Konsum- und anderes Freizeitverhalten stattfindet, führt langfristig dazu, daß die Stabilität der zugrundeliegenden Erkennungsmuster und somit die Sicherheit der Identität nicht mehr gewährleistet ist. Die tendenzielle Entwicklung einer fortschreitenden Gegenwärtsschrumpfung führt dabei in einen Teufelskreis: je mehr Freizeitstilisierungen zur Sicherheit der Identität dienen, desto vergänglicher sind sie. Auf der ständigen Suche nach Auszeichnung durch Besonderheiten nimmt die Aktualität der Innovationen immer schneller ab. Neuigkeiten sind dabei austauschbar und somit zeitlich instabil. Anstelle von Persönlichkeitsmerkmalen wie Sozialverhalten, Charakter und Leistung treten äußere und somit käufliche Eigenschaften in den Vordergrund der Persönlichkeitspräsentation. Diese kurzlebigen Identifikationsmuster führen zum Unverständnis der eigentlichen Persönlichkeit und somit zu Streß.

Die zeichenbedingte expressive Grundstimmung der Jugend (Hohler 1988, S. 215), führt jedoch gleichzeitig zu einer Reduktion der Umweltkomplexität. Bedingt durch

die Tatsache, daß die Charakterisierung eines Lebensstils durch eine ausgesuchte Zusammenstellung äußerer Merkmale geschieht, ist die Umwelt des Jugendlichen leichter zu interpretieren. Anstelle tradierter Schichtenmerkmale treten „alltagsästhetische Schematisierungen“ (Schulze, 1995, S. 33ff). Diese Komplexitätsreduktion ist jedoch nur in bezug auf Gleichaltrige gültig, da die verschiedenen Generationen mit unterschiedlichen Interpretationsmustern aufgewachsen sind. Ungleichartigkeit dieser Muster führt häufig zu gegenseitigem Unverständnis und somit zu intergenerativen Spannungen, so daß bereits ein Altersunterschied von fünf bis sieben Jahren dazu führen kann, daß die jeweiligen Distinktionsmuster nicht mehr identifiziert werden können. Dieser Zustand hat auch zur Folge, daß sich Eltern und Kinder häufig nicht mehr „verstehen“ können, da sie gänzlich verschiedene Vorstellungen von der sozialen Realität haben.

Ein Anstieg der Sinnansprüche und somit der Bedeutung von Freizeit, ist heute nicht mehr von der Hand zu weisen. Die Symbolik des Freizeitverhaltens besitzt dabei soziale und psychische Aussagekraft über den – oft vermeintlich – individuellen Lebensstil des Zeichenträgers und somit über seine Identität. Die zeichenbedingten Interaktionsumstände und -zeiten müssen vom Jugendlichen selbst bestimmbar sein. Werden Interaktionserwartungen an den jungen Menschen herangetragen, so reagiert dieser oft aggressiv, wenn die Intention nicht von ihm selbst ausging. Die Ergebnisse der B.A.T-Studie „Jugend und Freizeit“ zeigen, daß junge Menschen am ehesten aggressiv reagieren, wenn sie sich in ihrer Freiheit eingegrenzt fühlen. Mehr als jeden zweiten Jugendlichen macht es aggressiv, „von anderen gestört zu werden“ (56%), und nahezu ebenso viele reagieren gereizt, wenn sie „auf andere Rücksicht nehmen müssen“ (51%). Auch Familientreffen und Verwandtschaftsbesuche machen fast jeden dritten Jugendlichen (29%) aggressiv (Opaschowski/ Duncker 1996, S. 22). Dieser Umstand ist für das oben angeführte intergenerative Unverständnis als ursächlich anzusehen – i. S. v.: „die Alten verstehen mich ja doch nicht“. Sozialkontakte müssen in der Bedürfnisstruktur Jugendlicher autonom bestimmbar sein. Wird die Autonomie gefährdet, so ist die Konsequenz Aggression.

Die Ergebnisse reflektieren auf den ersten Blick das nahezu *jugendtypische Freiheitsstreben*. Dieses Streben bestand bisher in dem Prozeß der Loslösung von autoritären Bindungen und war mit einem gleichzeitigen Streben nach Kontakt und Bestätigung in „Peer-Groups“ verbunden. Diese ursprüngliche Formel ist jedoch bei heutigen Jugendlichen nicht mehr automatisch gegeben. Die Suche nach kommunikativem Freiraum ist heute viel umfassender als bei vorherigen Jugendgenerationen, so daß das allgemeine direkte Interaktionsniveau parallel zur Zunahme der zeichenabhängigen indirekten Interaktion zurückgegangen ist. Jugendliche Wirklichkeitserfahrung findet immer weniger durch traditionelle und substantielle Erfahrungen (miteinander reden, kommunikative Spiele spielen etc.), die oft auch mit kreativen Improvisationen verbunden waren, statt sondern wird verstärkt durch übergeordnete, nahezu vorgegebene Distinktionen gewonnen (Freizeitstil, Mode, Medienkonsum etc.).

Erlebnisstreß und seine Bedeutung für die Freizeitgestaltung

Die „moderne“ Freizeitgestaltung ist durch einen hohen Erlebnisstreß gekennzeichnet. Streß ist eine der Hauptursachen des Unwohls in modernen Gesellschaften, auf die hauptsächlich durch Rückzug in eine private und somit individuell kontrollierbare Sphäre reagiert wird. Streß entsteht durch die Tendenz, daß soziale Zusammenleben hinsichtlich der Verlässlichkeit und Stabilität für den Einzelnen zu Problemen führt. Sozialbeziehungen müssen aufgrund hoher Mobilität und schnellen Stilwands immer häufiger neu ausgehandelt werden und sind somit selten konstant. Inkonsistenz erzeugt Unsicherheit und somit Streß, wobei die Reduktion dieses Gefühls oft das primäre Ziel von Freizeitinteressen darstellt. Streßreduktion in der Freizeit bedeutet nicht selten Rückzug aus der Öffentlichkeit mit dem Wunsch der Konzentration auf die eigene Person und Wirklichkeit. Zur Darlegung dieser Annahme wurden die Ergebnisse einer Untersuchung zu Freizeitbeschäftigungen von Jugendlichen in drei übergeordnete Klassen gegliedert, die sich durch ihren spezifischen Kommunikationsanspruch auszeichnen (Daten siehe Opaschowski/Duncker 1996, S. 49ff).

| Freizeittyp | kommunikative Merkmale |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I. individuelle Freizeitbeschäftigungen | Freizeitbeschäftigungen, die überwiegend allein ausgeführt werden und z. T. rezeptiven Charakter haben und nicht in der Öffentlichkeit ausgeübt werden |
| II. öffentliche Freizeitbeschäftigungen | alle Formen der Freizeitbeschäftigung, die in der Öffentlichkeit stattfinden und nur allein bzw. mit festem Partner ausgeübt werden und keinen konkreten Fremdkontakt beinhalten |
| III. kommunikative Freizeitbeschäftigungen | Freizeitbeschäftigungen, die gemeinsam mit anderen Personen ausgeführt werden und bei denen Kommunikation mit anderen Voraussetzung für die Beschäftigung ist |

Die folgenden Daten können dabei keine operativ genauen Ergebnisse liefern. Sie sollen vielmehr durch Häufigkeitsverteilungen dazu beitragen, die Bedeutung der individuellen Kommunikationsansprüche in der Freizeit skizzieren. Bei der vergleichenden Betrachtung der Ergebnisse muß beachtet werden, daß Jugendliche denjenigen Teil der Bevölkerung darstellen, der in der Freizeit die meisten Beschäftigungen ausübt. Überdurchschnittliche Werte sollten insoweit nicht überinterpretiert werden.

| Freizeittyp | Gesamt | 14 bis 17 Jahre | 18 bis 29 Jahre |
|--------------|--------|-----------------|-----------------|
| I | 6,45 | 7,93 | 7,09 |
| II | 2,89 | 4,20 | 3,68 |
| III | 2,29 | 2,65 | 2,32 |
| TOTAL | 11,63 | 14,78 | 13,59 |

Allgemein zeigt sich, daß alle Befragten überwiegend Freizeitbeschäftigungen des Typs I ausüben, die sich durch eine akommunikative Struktur auszeichnen. Zurückgezogen von der Massengesellschaft brauchen die Menschen die Freizeit als Ruhezeit, und diese kann man nur in den eigenen vier Wänden erleben. Freizeitbeschäftigungen der Typen II und III werden weit seltener ausgeübt, sogar in der Summe kommt ihnen nicht die gleiche Bedeutung zu wie dem Freizeittyp I. Fremdkontakte werden so oft wie möglich vermieden. Selbst Freizeitbeschäftigungen, die in der Öffentlichkeit stattfinden (Typ II), werden in Formen ausgeübt, die lediglich den Kontakt mit (zumeist) einer bestimmten Kontaktperson erfordern. Auch im Zusammenhang mit in der Freizeit erlebten Massenerlebnissen (Anhang 2. b.) zeichnen sich die dabei erlebten Kontakte durch Unverbindlichkeit aus.

Freizeitbeschäftigungen des Typs III, bei denen Kommunikation die zentrale Motivation ist, werden proportional selten ausgeübt. Kommunikation und somit der offene Austausch mit anderen Personen wird scheinbar vor allem für Jugendliche immer unwichtiger – sie ziehen sich zurück, da sie andere Formen des alltäglichen Austausches bereits überfordern. Im Sinne des Watzlawick'schen Axioms, „man kann nicht nicht kommunizieren“, ist die Erlebniswelt des Jugendlichen durch die Wichtigkeit bestimmter Zeichenkonfigurationen mittels eines permanenten Informationsaustausches mit der Umwelt geprägt. In jeder möglichen Situation mißt er seine Identität durch Anlehnung an von anderen erwartete Stilmuster. Die hierdurch erfahrene Unsicherheit führt zu Streßerscheinungen. Der persönliche Rückzug aus der sozialen Umgebung findet in diesem Sinne zum Zwecke einer Unsicherheitsvermeidung statt und ist nur zu verständlich.

Die zwanghafte Orientierung an Bezugsgruppen ist für die Jugend zu einem ernstzunehmenden Problem geworden, auf das sie mit Flucht in die Isolation reagiert. Das Reizoptimum der Freizeitwahrnehmungen ist längst überschritten. Vielmehr ist der junge Mensch immer stärker gefordert, durch neue Reize seine Identität zu wahren. Die Vermehrung *komparativer Bezugsgruppen*, also jener, die dem Individuum als Vergleichsbasis seiner Handlungen und Meinungen dienen, überfordert vor allem junge Menschen, da sie ihnen keine Sicherheit mehr bieten können. Diese Tatsache wirkt um so verstärkend, als daß die Verbindlichkeit *normativer Bezugsgruppen* als Quelle für verbindliche Normen und Werte nahezu nicht mehr existiert bzw. weitgehend ihre Funktion verloren hat.

Freizeitindividualismus als Weg aus der steigenden Orientierungslosigkeit?

In Zeiten, in denen eine grundlegende materielle Verfügbarkeit für die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung gegeben ist, gehen automatisch traditionelle Formen der persönlichen und schichtspezifischen Unterscheidbarkeit verloren. Gleichheit, das hat uns der Zusammenbruch des Sozialismus gezeigt, ist jedoch ein Zustand, der von vielen Individuen einer Gesellschaft nicht gewünscht wird. Vielmehr braucht der Einzelne materielle und persönliche Eigenschaften, die seine Individualität auszeichnen. „**Freizeitindividualismus**“ kann dabei als eine Art Gegenbewegung verstanden werden. Das Streben nach Individualität hat jedoch seinen Preis: **der Mensch ist gezwungen, sich zu profilieren**. Die zwanghafte Distinktion ist im Laufe der letzten Jahre gerade für junge Menschen zu einem sozialen Problem geworden, das nicht mehr aus eigener Kraft bewältigt werden kann. Die Austauschbarkeit der aus dem Distinktionsbestreben resultierenden Orientierungsmuster ist dermaßen hoch, daß dieser Teil der Identität äußerst instabil ist. Partielle Unsicherheit dieser Art führt zu Stress und unsozialen Verhaltensmustern, schon weil die weitere traditionellen Persönlichkeitsmerkmale (Sozialverhalten, Leistung etc.) im gleichen Zeitraum ihre Relevanz verloren haben.

Wege aus diesem Dilemma werden an vielen Stellen formuliert und propagiert. Sie sind jedoch oft unrealistisch und überzogen: man kann den Menschen nicht zwingen, mehr Sozialkompetenz zu zeigen, wo das grundlegende Bewußtsein hierfür fehlt. Wesentlich wichtiger als viele Blitzprogramme ist eine grundlegende und langfristige Veränderung sowohl familien- als auch schulpädagogischer Stile. Den Familien kommt hierbei eine bedeutende Rolle zu, da sie in diesem Fall selbst als Vorbild für die konsumgebundene Persönlichkeitsbildung dienen: im Zuge der Wohlstandsmehrung sind immer häufiger beide Elternteile berufstätig und haben nur noch begrenzten Raum und Zeit für die Bedürfnisse ihrer Kinder. Die Kinder haben nun ihrerseits dieses Defizit mit dem Ausbau ihres Konsums kompensieren können und z. T. sogar müssen. Diese Entwicklung hat zur Folge, daß auch ältere Jugendliche soziale Belohnung eher über ihren konsumbedingten Lebensstil als über prosoziales Verhalten erfahren.

Aber auch für die Schulpädagogik gilt die Forderung, Jugendlichen neue Distinktionsmuster **anzubieten**. Vor allem die Schule als nichtfamiliale Sozialisationsinstanz muß sich zum Ziel setzen, den Schülern Positionierungshilfen zu bieten, die über äußerliche Erscheinungsformen hinausgehen. Schüler müssen verstärkt Belohnung über prosoziales Verhalten erleben (z. B. Gruppenarbeiten, Sportunterricht), aber auch Leistungskontrolle als individualitätsgebende Größe erfahren.

Zwar müßte eigentlich auch an Medienunternehmen die Forderung einer neuen Ethik bezüglich ihrer Inhalte gestellt werden, doch wäre diese Forderung genauso wirklichkeitsfern, wie wenn man einen Markenartikelhersteller dazu bringen wollte, etwas zu produzieren, was eigentlich gar keiner haben will. Dennoch muß der Medienutzung auch aus pädagogischer Sicht eine besondere Beachtung geschenkt werden, denn wie keine andere Sozialisationsagentur wirken Fernsehen, Video und

Printmedien schon aufgrund der oft langen Nutzungsdauer wirklichkeitserstellend. Mediale Inhalte werden von ihren Rezipienten zielgerichtet und intentional verwendet, so daß sie praktisch lediglich Ausdruck eines Bedürfnisses sind (siehe zu diesem Thema: Vitouch 1993). In diesem Sinne sollten nicht die Medien verurteilt, sondern vielmehr ein bewußter Umgang mit ihnen vermittelt werden. Diese Vermittlung muß bereits im privaten Umfeld der Familie beginnen und bei bildungspolitischen Maßnahmen enden, damit aus passiven Rezipienten mündige Mediennutzer werden.

Auch im Interesse der Medienanbieter muß zunehmend darauf geachtet werden, daß sie nicht nur eine Verantwortung gegenüber dem kulturellen Inhalt ihrer Medienbotschaften haben. Weitaus umfangreicher und somit mit einer wesentlichen sozialen Relevanz ist das medial verbreitete Weltbild. Durch Kriegsberichterstattungen, Berichte über Umweltkatastrophen und andere gewaltvolle Inhalte haben sie nicht die Akzeptanz unserer hochindustriellen Gesellschaft gefördert, sondern vielmehr den Optimismus und Glauben an Gesellschaft und Fortschritt zerstört (Heitmeyer/Sander 1994, S. 42). Dieser, durch Medienrezeption hervorgerufene Glaubensverlust an eine intakte Gesellschaft ist eine der Hauptursachen für die derzeitigen Orientierungsverluste junger Menschen.

Im Rahmen einer gesamtgesellschaftlichen Betrachtung ist es zusätzlich notwendig, daß sowohl Organisationen und Unternehmen sowie auch Personen der Öffentlichkeit sich ihrer Vorbildrolle verstärkt bewußt werden. Gerade junge Menschen mit einer im wesentlichen noch nicht abgeschlossenen Identitätsbildung lassen sich von der wahrgenommenen Umgebung am stärksten beeinflussen, und nichts ist hierbei schädlicher, als wenn die Wahrnehmung der individuellen und sozialen Wirklichkeit durch abweichendes Verhalten konstituiert wird. Der persönliche Nutzen steht dabei meist vor dem Gemeinnutzen. In diesem Sinne läßt sich das Lebensgefühl Jugendlicher wie folgt formulieren: „Ich stehe mit beiden Beinen fest in der Luft“.

Anmerkung

- ¹ Rezeption muß in diesem Zusammenhang als aktiver Prozeß verstanden werden, bei dem die Aufnahme und Verankerung von Medieninhalten stattfindet. Dieser Prozeß führt erst zu einer Ausbildung bestimmter Medienpräferenzen.

Literatur

- Baake, D.; Sander, U.; Vollbrecht, R.: „Lebenswelten sind Medienwelten“, Opladen 1990
 Baur, J.; Brettschneider, W.D.: „Schulsport und Sportverein“, In: Sportunterricht 2, 1990
 Beck, U.: „Risikogesellschaft“, Frankfurt/M. 1986
 Bonfadelli, H.; Fritz, A.; Köcher, R.: „Lesesozialisation“, Gütersloh 1993
 Bourdieu, P.: „Die feinen Unterschiede“, Frankfurt/M. 1983
 Brinkhoff, K.-P.; Ferehoff, W.: „Jugend und Sport. Zur Karriere einer offenen Zweierbeziehung“. In: Heitmeyer, W.; Olk, T. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend, München 1990
 Feemers, M.: „Der demonstrativ aufwendige Konsum“, Frankfurt/M., New York, Paris 1992

- Grieswelle, D.: „Sportsoziologie“, Stuttgart 1978
- Gross, P.: „Die Multioptionsgesellschaft“, Frankfurt/M. 1994
- Haudenschild, C.: „Konsum als Mittel der Lebensweltstilisierung“, Frankfurt/M., New York, Paris 1989
- Heinemann, K.: „Einführung in die Soziologie des Sports“, Schorndorf 1990
- Heitmeyer, W.; Sander, U.: „Individualisierung und Verunsicherung“, In: Mansel, J. (Hrsg.): Reaktionen Jugendlicher auf gesellschaftliche Bedrohung, München 1994
- Hohler, G.: „Offener Horizont: junge Strategien verändern die Welt“, Düsseldorf, Wien, New York 1988
- Lübbe, H.: „Erfahrungen von Orientierungskrisen in modernen Gesellschaften“. In: Weidenfeld, W. (Hrsg.): Orientierungsverlust – Zur Bindungskrise der modernen Gesellschaft, Gütersloh 1994
- Opaschowski, H. W.: „Freizeit und Lebensqualität“, B.A.T Freizeitforschungsinstitut (Hrsg.), Hamburg 1993
- Opaschowski, H. W.: „Fernsehkonsument – Analysen und Prognosen“, B.A.T Freizeitforschungsinstitut (Hrsg.), Hamburg 1995
- Opaschowski, H. W.; Duncker, Chr.: „Jugend und Freizeit“, B.A.T Freizeitforschungsinstitut (Hrsg.), Hamburg 1996
- Saxer, U.; Fritz, A.; Langenbacher, W.: „Kommunikationsverhalten und Medien“, Gütersloh 1989
- Schulze, G.: „Die Erlebnisgesellschaft“, Frankfurt/M., New York 1995
- Sturm, H.: „Medienwirkungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland“, Weinheim 1987
- Vogelgesang, W.: „Jugend- und Medienkulturen“, In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 4/1994, S. 464–490
- Voigt, D.: „Sportsoziologie – Soziologie des Sports“, Frankfurt/M. 1992
- Weidenfeld, W.: „Orientierungsverlust“, In: Ders. (Hrsg.): Orientierungsverlust – Zur Bindungskrise der modernen Gesellschaft, Gütersloh 1994
- Wiswede, G.: „Der neue Konsument im Lichte des Wertewandels“, In: Szallies, A.; Wiswede, G. (Hrsg.): Wertewandel und Konsum, Landsberg/Lech 1990
- Wiswede, G.: Soziologie: „Ein Lehrbuch für den sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Bereich“, Landsberg 1991

Anschrift des Verfassers: Christian Duncker, Mühlenberg 6, D-22587 Hamburg
(Ch. Duncker ist Dissertand bei Univ.-Prof Dr. Opaschowski am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg)

| |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Duncker, Ch.: Freizeiterleben von Jugendlichen im sozialen Wandel. In: SPEKTRUM FREIZEIT. 18. Jg. / Heft 1/1996, S. 26–50 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| |
|---------------------------------------------|
| PÄDAGOGIK & FREIZEITWISSENSCHAFT |
|---------------------------------------------|

JÖRG ZIEGENSPECK · LÜNEBURG

Erlebnispädagogik

Entwicklungen und Trends

1. Definition

Die Erlebnispädagogik versteht sich als *Alternative* und *Ergänzung* tradierter und etablierter Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Sie ist in der *Reformpädagogik* verwurzelt, geriet nach dem II. Weltkrieg fast völlig in Vergessenheit und gewinnt in dem Maße neuerlich an Bedeutung, je mehr sich Schul- und Sozialpädagogik kreativen Problemlösungsstrategien verschließen. Als *Alternative* sucht die Erlebnispädagogik neue Wege *außerhalb* bestehender Institutionen, als *Ergänzung* wird das Bemühen erkennbar, neue Ansätze innerhalb alter Strukturzusammenhänge zu finden.

Hört man in unseren Tagen das Wort „*Erlebnispädagogik*“, so kann davon ausgegangen werden, daß primär *natursportlich orientierte Unternehmungen* – zu Wasser oder zu Lande, auch in der Luft – gemeint sind. Diese einseitige Ausrichtung auf „*out door*“-Aktivitäten (Out door Pädagogik) ist derzeit ein Fakt, muß aber in Zukunft zugunsten von „*in door*“-Aktivitäten (In door Pädagogik) abgebaut werden, denn gerade auch in künstlerischen, musischen, kulturellen und auch technischen Bereichen gibt es vielfältige erlebnispädagogische Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten.

Unter Berücksichtigung des aktuellen und vorwiegend natursportlich orientierten und akzentuierten Diskussionsstands kann gegenwärtig folgendes gesagt werden:

Erlebnispädagogische Programme – orientiert man sich an den vielfältigen vorfindbaren Angeboten – beziehen die natürliche Umwelt mit ein und verfolgen damit meist zugleich einen ökologischen Bildungsanspruch.

Dabei scheinen terminologische Abgrenzungen notwendig zu sein:

- * Erlebnispädagogik ist weder Überlebenstraining (survival) noch Rangier-Ausbildung und hat auch nicht mit dem verhängnisvollen Slogan zu tun „Gelobt sei, was hart macht!“. Erlebnispädagogik ist Erziehung: die jugend- und sozialerzieherische Potenz muß bei allen Vorhaben und unter allen Umständen definiert sein und sichtbar bleiben, also die jeweilige Praxis begründbar und transparent machen.
- * Auch der Begriff „Abenteuer-Pädagogik“ ist kein erzieherisch sinnvoller Terminus, denn das Abenteuer ist nicht planbar; wirkliche Abenteuer treten überraschend auf, sind meist unvorhersagbar und risikoreich. – Daraus folgt; wer mit dem Abenteuer pädagogisch jongliert, wird möglicherweise erst dann merken, daß es ein gefährlicher „Hochseil-Akt“ war, auf den er sich einließ, wenn es zu spät ist.

Gleichwohl tragen erlebnispädagogische Out door-Programme immer auch ein gewisses Rest-Risiko in sich, das allerdings nach bestem Wissen und Gewissen kontrolliert und eingegrenzt werden muß.

2. Historischer Rückblick

Die Erlebnispädagogik stellt sich gegenwärtig aspektreich und differenziert dar; vom zaghaften (Neu-)Anfang vor über fünfzehn Jahren bis heute (1995) ist ein quantitativer und qualitativer Fortschritt der weitgehend praxisorientierten bundesrepublikanischen Diskussion festzustellen.

Die Wurzeln der Erlebnispädagogik liegen bei *Wilhelm Dilthey* (1833–1911) und seiner Begründung einer geisteswissenschaftlichen Psychologie, in der das Erleben der eigenen Zustände und das Verstehen des in der Außenwelt objektivierten Geistes als die beiden Möglichkeiten des Menschen verstanden wurden, die Wirklichkeit zu erfassen.

Erleben ist das subjektive Innewerden von Vorgängen, die als bedeutsam empfunden werden. Die *Erfahrung* stellt dann die Summe von Erlebnisteilen dar, *Erfahrung* ist durch das eigene Erleben und eigene Anschauung erworbene Wissen. Und aus *Erfahrungen* erwachsen schließlich *Erkenntnisse*, aus diesen können möglicherweise Einsichten resultieren, die als höchste Stufe menschlicher Weisheit zu bezeichnen sind. *Erlebnis*, *Erfahrung*, *Erkenntnis* und *Einsichten* sind also wichtige Begriffe in der und für die *Erlebnispädagogik*

Die Erlebnispädagogik hatte um 1930 in Deutschland ihren (ersten) *Höhepunkt*. Sie wurde in der Reformpädagogik zu einem wichtigen Pfeiler des Unterrichtsverständnisses. In der Dissertation von *Waltraut Neuberl* (1930), einer akademischen Schülerin von *Prof. Dr. Herman Nohl* (Universität Göttingen), dürfte das transparent werden. Das Erlebnis wurde dabei als ein „*methodischer Grundbegriff der modernen Pädagogik*“ neben dem der Arbeit verstanden, wobei die Schule als „*Erlebnisfeld des Kindes*“ galt.

Die Erlebnispädagogik geriet nur wenige Jahre später in den braunen Sog schlimmer pädagogischer Verirrungen und politischer Manipulationen (1933 – 1945). Durch die Vereinnahmung durch die Organe des NSDAP (z. B. „Hitler-Jugend“ (HJ) und „Bund Deutscher Mädel“ (BDM), „Kraft durch Freude“ (KdF) und die Nutzbarmachung wichtiger erzieherischer Elemente (z. B. Feste und Feiern, Fahrten und Lager) für parteipolitische Ziele wurde die Erlebnispädagogik ihres ursprünglichen, geisteswissenschaftlich fundierten Sinns beraubt.

Nach dem II. Weltkrieg versuchte man dann in der Bundesrepublik Deutschland lückenlos dort anzuknüpfen, wo das Dritte Reich mit seiner Gewalt- und Schreckensherrschaft die Kontinuität von Entwicklungen unterbrochen hatte. Bildungspolitisch geschah das allerdings „mit halbem Herzen“, war die Gruppe der politisch Belasteten doch – zumindest in Westdeutschland – unter den Erziehern und Lehrern

besonders groß. Von einer „pädagogischen Aufbruchstimmung“ konnte deswegen nicht die Rede sein, zumal es zunächst auch um den Wiederaufbau des zerstörten Deutschlands ging, also andere Probleme vorrangig zu lösen waren. Die ökonomischen Erfolge („Wirtschaftswunder“) waren dann auch kein Anlaß, an der „Güte“ des tradierten Bildungssystems zu zweifeln.

Zur „verdrängten Vergangenheit“ gehörte in dieser Nachkriegszeit wohl auch, daß die aus Ideologie und bildungspolitischen Leitlinien des Dritten Reichs resultierenden Entwicklungen und ihre Ursachen kaum durchdrungen wurden, waren die handelnden Personen doch in ihrer Mehrheit selbst zu eng und vielfältig mit den Problemen ihrer jüngsten Vergangenheit verflochten und verstrickt.

So erlebte beispielsweise das sogenannte dreigliedrige Schulwesen seine Wiederauf-
ersterung, ohne daß danach gefragt wurde, ob ein solches Bildungssystem mit seinen frühkapitalistischen Wurzeln und Strukturmerkmalen, das zudem eher einer Stände- bzw. Klassengesellschaft entsprechen mochte, für einen zweiten Anlauf der Demokratieentwicklung in Deutschland adäquat und geeignet sein würde.

Und auch aus dem Personenkreis, aus dem sich Lehrer und Erzieher in der Nachkriegszeit zusammensetzten, erwachsen kaum Hoffnungen für einen chancenreichen Neubeginn. Gerade ehemalige Unteroffiziere und Offiziere der Wehrmacht, die nun ohne brauchbaren Berufsabschluß nach Beschäftigung suchten, drängten in Erziehungs- und Ausbildungsstätten, wo erheblicher Personalbedarf aufgrund von sozialen Notlagen (Waisen- und Flüchtlingselend) und Verlusten (z. B. den im Krieg gefallenen männlichen Lehrern und Erziehern) bestand. Dadurch wirkte derselbe (Un)Geist fort, der mitgeholfen hatte, das Dritte Reich in seinen Machtstrukturen zu festigen.

Mit anderen Worten: Nach dem II. Weltkrieg begegnete man von Seiten der westdeutschen Erziehungswissenschaft der Erlebnispädagogik (die durch die Staatsideologie des Dritten Reiches sowohl wissenschaftlich ad absurdum geführt als auch praktisch so verformt worden war, daß ein direkter Rückbezug auf die ideengeschichtlichen Wurzeln verstellt war und die Erinnerung an die viel zu kurze Phase reformpädagogischer Praxis deutlich verdrängt wurde) mit skeptischer Zurückhaltung.

Mit dem Wiederaufbau der Wirtschaft und der staatlichen Konstituierung der Bundesrepublik Deutschland, insbesondere aber unter dem Eindruck der machtpolitischen Blockbildung in Europa und der Welt, ging es mehr und mehr um den „Wettlauf der Systeme“, dem sich das Bildungs- und Ausbildungswesen zuzuordnen hatte. Der sogenannte „Sputnik-Schock“ führte zu curricularen Anstrengungen, bei denen die Optimierung von kognitiven Lernleistungen als zentrales Ziel vor Augen stand. Die Ganzheitlichkeit eines abendländischen Bildungsdenkens blieb dabei weitgehend auf der Strecke; im kritischen Rückblick spricht man vom „verkopften“ Denken und vom „verschulten“ Lernen als Folge solcher bildungspolitischer Vorgaben und Leitlinien.

Erst in der jüngeren Zeit bahnen sich neue (ökologische) Erkenntnisse ihren Weg durch die alten Denk-, Bewußtseins- und Handlungsmuster. Damit brechen alte (politische) Strukturen auf – im Osten und im Westen. Menschsein und Menschwerden erhalten einen differenzierten neuen Begründungsrahmen; äußere und innere Grenzen und Barrieren können – so die Hoffnung – abgebaut werden.

In der Folge wird über vieles neu nachgedacht – auch über Erziehung und Bildung.

3. Daraus wachsende Perspektiven

Wer von alten Bildern Abschied nimmt (oder nehmen muß), gewinnt einen neuen Blickwinkel für gesellschaftspolitische Notwendigkeiten.

War der aus heutiger Sicht zu kennzeichnende erste *Höhepunkt* in der Geschichte der Erlebnispädagogik konzentriert auf den Raum der *Schule*, so steuert die Erlebnispädagogik gegenwärtig ihrem *zweiten Höhepunkt* auf der Skala erzieherischer Wertschätzung entgegen. Auffällig ist daher aber, daß nun eher *außerschulische Wirkungsfelder* entdeckt werden, der Erlebnispädagogik also eine sozialtherapeutische Aufgabe zuwächst (vielleicht erfährt – so reflektiert – der von *Kurt Hahn* geprägte Begriff „*Erlebnistherapie*“ pädagogisch seine neue Bewertung und wird von der Psychologie in entsprechende Behandlungskonzepte integriert und (sozial-)therapeutisch genutzt).

Dieser Prozeß erfährt durch die bildungspolitischen Folgen der Neuvereinigung Deutschlands seine wesentliche Beschleunigung und eine deutliche Vertiefung: denn einerseits wird nach neuen Wegen öffentlicher Jugendhilfe gesucht, weil die Erziehungsprobleme unter den veränderten sozialpolitischen Verhältnissen expandieren und kaum noch angemessen bewältigt werden können (z. B. Jugendarbeitslosigkeit, Alkohol- und Drogenproblematik, familiäre Leere durch „broken home“-Situationen, soziale Vereinzelung und Vereinsamung als Massenphänomene), andererseits gelingt es immer weniger, positive Leitbilder zu vermitteln, weil ein solides und gewachsenes Normen- und Wertgefüge nicht mehr auszumachen sind (so bietet die Politik immer mehr Anlaß zur sogn. Politikverdrossenheit, weil durch Korruption, Machtmißbrauch und öffentliche Lügen handelnder Personen ständig Negativ-Modelle entwickelt werden und bei jungen Menschen nicht ohne eine entsprechende Wirkung bleiben). Ein erziehungswirksamer „*Teufelskreis*“ mit Langzeitwirkung und kritischen Besehleunigungstendenzen tut sich hier auf, ohne daß sichtbar und wirkungsvoll gegengesteuert wird. Der zunehmende Rechtsextremismus und die steigende Kriminalität sind nur die Spitze des Eisbergs, die hier unterschwellig Wachsendes und Beängstigendes sichtbar werden läßt. Der Sozialstaat wird als „erschöpft“ charakterisiert, neue Wege zur sozialen Gerechtigkeit werden kaum sichtbar. Eine schlimme Situation in einer Welt, in der Deutschland zählt, in Europa, in dem auf dieses Land gebaut wird, das zu den führenden Industrienationen gehört und also in der Lage sein müßte, die eigenen Probleme beispielhaft zu regeln, um damit Auswege auch für andere Nationen zu zeigen.

4. Wissenschaftlicher Stellenwert

Die Erziehungswissenschaft, die „Mutter“ der Erlebnispädagogik, hat selbst noch viele weitere „Kinder“ (z. B. Schul-, Sonder-, Sport-, Sozial-, Freizeitpädagogik), die sich zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich entwickelt haben und entwickeln konnten. Wie die „Mutter“, so bleiben auch die „Kinder“ Wissenschaften, zwar nicht unbeeinflusst von „Trends“; diese sind aber in demokratisch verfaßten Ländern mit einem (grund)sätzlich verankerten Schutz von Forschung und Lehre wohl kaum in dem Maße zu manipulieren bzw. im Sinne dessen zu beeinflussen, was unter dem Gesichtspunkt eines vorwegnehmenden Gehorsams gegenüber den herrschenden politischen Machtstrukturen und -kartellen zwar möglich, aber auch zu kritisieren ist.

Die Erlebnispädagogik hat zudem ihre eigenen Methoden und wird im Zuge ihrer weiteren Entwicklung und problemorientierten differenzierenden Ausgestaltung spezifische zu entwickeln wissen.

Ausgehend von einem relativ weiten Begriffsverständnis kann man pädagogische Methoden als kulturell-regelhafte Verfahren und Arrangements zum Zwecke der Anleitung von Lernprozessen bezeichnen. Oder: Unter Methoden versteht man Verfahrensweisen, mit denen institutionelle Lehr- und Lernprozesse planmäßig und fachkundig angebahnt und gelenkt werden (Ziel, Mittel, Weg).

Unter Planungsgesichtspunkten ist die Methode funktional auf die Realisierung der Intentionalität bezogen, – mit anderen Worten: mit Hilfe der ausgewählten Methode(n) wird der Pädagoge versuchen, das definierte Ziel seiner erzieherischen Unternehmung optimal zu erreichen.

Für die Erlebnispädagogik ließen sich – aus *reformpädagogischer Sicht* – folgende Methoden ermitteln:

1. sozial-interaktive Methoden (z. B. B. Otto, P. Petersen),
2. emotional-erlebnishaft Methoden (z. B. W. Neubert) und
3. lebensweltlich-arbeitsbezogene Methoden (z. B. G. Kerschensteiner).

Aus *schulpädagogischem Blickwinkel* dürften folgende Methodenbereiche auch für die erlebnispädagogische Adaption bedeutsam sein:

- Verfahren der Inhaltspräsentation und -verarbeitung (u. a. die Frage: Was will ich wie erreichen?) Hier würde z. B. die Projekt-Methode eine Sonderstellung einnehmen.
- Verfahren für die zeitliche Gliederung des Lernprozesses (u. a. die Frage: Wann und in welcher Abfolge will ich das erreichen?) Hierin würden auch entsprechende sozial-interaktive Arrangements (z. B. im Sinne einer Einzelbetreuung oder auch Gruppenpädagogik) fallen.
- Aktionsformen (u. a. die Frage: Wie sollen Einzelne oder die Gruppe angesprochen, motiviert, überrascht und in (innere und äußere) Bewegung gebracht werden?) und

- Urteilsformen (Welche Bewertung ist angemessen, um für mich zu erkennen, daß das, was ich erzieherisch anstrebte, auch erreicht wurde, bzw. daß das, was erreicht wurde, auch bewußt gemacht werden kann?).

Und aus *sozialpädagogischen Zusammenhängen* wären sicherlich die folgenden zentralen Methoden auf ihre erlebnispädagogische Relevanz und praktische Nutzung hin zu überprüfen:

- Casework (Einzelfallhilfe mit dem Ziel, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten),
- Social group-work (Gruppenarbeit als Instrument sozialer Selbsterfahrung und Therapie) und
- Community organization (Sozialplanung zur Lösung konkreter Probleme „vor Ort“ [gesellschaftspolitische und sozial-administrative Aspekte] / Befähigung Betroffener zur selbständigen Problemlösung [psycho-soziale und individuelle Aspekte]).
- Auch die Supervision dürfte einbezogen werden (beratende Kontrolle zur Überprüfung von Konzepten, Lösungsstrategien und zugrundeliegende Wertemuster im konkreten Fall).

Je nach *spezifischen Programmen* (z. B. natursportlich, künstlerisch-kulturell, technisch akzentuiert), je nach der *Klientel*, der *Zielgruppe* bzw. der *individuellen Problemlagen* der Teilnehmer (z. B. Schüler, Auszubildende, Jugendliche aus sozialen Brennpunkten der Gesellschaft), je nach dem *zeitlichen Rahmen* (Kurzzeit- oder Langzeitmaßnahmen) und der *Anforderungsstruktur* (physisch, emotional, sozial und/oder kognitiv; Vor-Erfahrungen und/oder -Kenntnisse; Anspruchsniveau) wird eine *unverwechselbare Methodenauswahl* zu treffen und pädagogisch zu begründen sein. Denn mit Methoden sollen alle Fragen, die mit dem „Wie“ bei der praktischen Umsetzung von Maßnahmen und Programmen zusammenhängen, personen-, ziel- und konzeptorientiert und damit erzieherisch schlüssig beantwortet werden.

Sozialpädagogisch bedeutsam dürfte auch die Unterscheidung zwischen *erlebnispädagogischen Maßnahmen* mit dem Ziel der *Prävention* oder der *Nachsorge* im devianzpädagogischen Bereich sein, wobei hier insbesondere auch auf die *Heimerziehung* hingewiesen werden kann, wo bereits vielfältige Erfahrungen gesammelt werden konnten (z. B. Reise-Pädagogik, Projekte im Ausland, sozialtherapeutische Segeltörns, Einzelbetreuung).

5. Thesen mit Aufforderungscharakter

Zwei Thesen und eine Feststellung sollen zum Weiterdenken anregen:

1. *Erlebnispädagogik macht Umdenken notwendig*, so daß 1986 in einer Studie zu Leben und Werk des Reformpädagogen *Kurt Hahn* von der notwendigen „*Kopernikanischen Wende*“ des Lernprozesses gesprochen wurde:

Im Gegensatz zu theoriebildenden Lernsituationen dominieren bei erlebnispädagogisch akzentuierten Programmen nämlich Vermittlungsstrategien, bei denen

es um Fertigkeiten und Kenntnisse geht, die vorrangig praktisch erfahrbar gemacht werden. Oder etwas anschaulicher formuliert:

Nicht das Lernen über den Kopf ist Trumpf (und wieviele Jugendliche haben durch ein solches verschultes Lernen das Lernen verlernt?), sondern das Lernen über die Hand und die unmittelbare Beobachtung und Erfahrung wird angebahnt (und steigt dann manchem auch wohl zu Kopfe!). Wer etwas 'behandelt', wer sich mit etwas 'befaßt', wer etwas 'begreifen' will, der muß dazu auch Chancen erhalten – im wahrsten Sinne des Wortes. Wann werden wir endlich erfassen, daß der 'Nürnberger Trichter', der nach wie vor hohen Stellenwert besitzt, das falsche Instrument ist, unser Verhalten zukunftsorientiert zu verändern?

2. Ein *ganzheitlicher Ansatz* kennzeichnet erlebnispädagogisch definierte bzw. begleitete Maßnahmen und Programme allgemein, woraus folgende Feststellung getroffen werden kann:

„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 gegeben und Emanzipation für alle ermöglicht werden.

Daraus folgt:

3. **Unmittelbares Lernen mit Herz, Hand und Verstand nm Ernstsituationen und mit kreativen Problemlösungsansätzen und sozialem Aufforderungscharakter bilden den Anspruchsrahmen erzieherisch definierter, verantwortbarer und auf eine praktische Umsetzung ausgerichteter Überlegungen, die auf individuelle und gruppenbezogene Veränderungen von Haltungen und Wertmaßstäben ausgerichtet sind und durch sie veranlaßt und begründet werden.**

Die Erlebnispädagogik ist – wie zu zeigen war – eine recht junge erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, die bisher nur langsam entwickeln werden konnte. In dem Maße, wie ihr zunehmende öffentliche Wertschätzung zuteil wird – aus welchen Gründen auch immer –, wird das Interesse an Ergebnissen und Erkenntnissen auch dazu führen, daß Mittel und Personal bereitgestellt werden, um zu fundieren und zu substantieren, was gegenwärtig eher noch im Vagen, Vorurteilsbelasteten und vorwissenschaftlichen Dunkel liegt.

Literaturhinweise

Aus der Fülle der relevanten Literatur seien hier nur einige wenige Titel aufgezählt:

Balz, E.: Erlebnispädagogik in der Schule. Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1993

Bauer, H. G./Nickolai, W. (Hrsg.): Erlebnispädagogik in der sozialen Arbeit. Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1991, 2. Aufl.

Nichl, W. (Hrsg.): Praxis der ökologischen Bildung in der Jugendarbeit. Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1992

Neubert, W.: Das Erleben in der Pädagogik. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1930, 1. Aufl., Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1990, Neuauflage mit Vor- und Nachwort.

Weber, H./Ziegenspeck, J.: Die deutschen Kurzschulen. Weinheim (Beltz) 1983

Ziegenspeck, J. (Hrsg.): Kurt Hahn. Erinnerungen – Gedanken – Aufforderungen. Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1987

Ziegenspeck, J.: Erlebnispädagogik. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick. Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1992, 4. Auflage

Anschrift des Verfassers: Univ. Prof. Dr. phil. Jörg Ziegenspeck, Universität Lüneburg, Wilschenbrucher Weg 69, D-21335 Lüneburg

(Jörg Ziegenspeck ist Universitätsprofessor für Psychologie im Fachbereich I: Erziehungswissenschaften an der Universität Lüneburg und leitet dort die Arbeitsgruppe „Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik“)

Ziegenspeck, J.: Erlebnispädagogik. Entwicklungen und Trends.
In: SPEKTRUM FREIZEIT 18. Jg. / Heft 1/1996, S. 51–58

Europäischer Tourismuskongreß – im Rahmen der 6. Görlitzer Touristik Börse

am 11. und 12. November 1996

in der Stadthalle Görlitz

Die Euroregion Neiße hat als grenzüberschreitendes Kooperationssystem insbesondere den Auftrag, durch ihre Aktivitäten die Lebensqualität und Attraktivität der Grenzregion zwischen den Ländern Deutschland, Polen und Tschechien zu verbessern. Dazu gehört insbesondere die Förderung des Tourismus.

Die Euroregion verfügt bereits über Kenntnisse und Erfahrungen über Problemlagen und Lösungen, die in einen wissenschaftlichen Diskussionszusammenhang gestellt werden sollen. Als Partner bietet sich hier die Hochschule für Technik, Wirtschaft und Sozialwesen Zittau/Görlitz (FH) an, die über einen eigenen Studiengang Tourismus verfügt.

Die Themen, die in der Region anstehen, wie: Qualitätstourismus, Produktlinien Niederlausitz/Oberschlesien, Ringbahn und Radwege durch Deutschland, Polen und Tschechien, Produktlinien Riesengebirge und Isargebirge. Touristische Informationssysteme usw. müssen eingebunden werden in globale Betrachtungsweisen des „gesellschaftlichen Wandels in Europa“ und der „Tourismuspolitik und Tourismuswirtschaft“.

Hierzu sollen Tourismusfachleute aus Deutschland, Polen, Tschechien, Österreich und der Schweiz gewonnen werden, die mit den im Tourismus Tätigen in der Region ins Gespräch kommen und Handlungslinien entwickeln. In einer renommierten Fachzeitschrift könnte der Kongreß anschließend dokumentiert werden und so einer noch breiteren Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Der Ministerpräsident des Freistaats Sachsen Prof. Dr. Kurt Biedenkopf hat zugesagt für diese länderübergreifende Veranstaltung die Schirmherrschaft zu übernehmen. Spitzenfachleute wie Prof. Dr. H. W. Opasehowski aus Hamburg und Prof. Dr. Claude Kasparaus St. Gallen haben ihre Beteiligung angekündigt.

Prof. Dr. Herbert Oberste-Lehn
– Studienkreis für Tourismus –

KARL WILHELMSTÄTTER · SALZBURG

Erlebnispädagogik – Allheilmittel oder Scheinlösung für die Krise der außerschulischen Jugendarbeit (am Beispiel Österreich)

In den letzten Jahren dürfte auch Österreich zu einem Land der Erlebnisse mutiert sein. Natürlich wieder etwas verspätet und vielleicht schon den „aktuellen“ Trends nachhinkend. Ein Blick nicht nur in einschlägige Fachzeitschriften sondern auch auf Werbeflächen an Plakatwänden und Litfaßsäulen oder Schaufenster beweisen, daß auch in Österreich das Erlebnis boomt:

- Es gibt Erlebnis-Reisen, die Erlebniswelt „Salzbergwerk“, das Erlebnisbad, das Erlebnis „Politik“ oder gar schon den Erlebnisraum „Büro“.
- Kurse in Philosophieren werden zum „Abenteuer Philosophie“ kreiert und auf diese Weise der Öffentlichkeit schmackhaft gemacht.
- Was früher von Kinder- und Jugendorganisationen als Ferienfahrten angeboten wurde, bezeichnen sie heute als „Erlebnis- und Abenteuerreisen“.
- Sportliche Betätigung gilt nur noch etwas, wenn sie das Mäntelchen „Abenteuersport“ umgehängt bekommt.
- Ferienaktionen im Sommer für Kinder aus urbanen Randgebieten werden als „Abentuersommer“ verkauft.
- Erlebnispädagogische Jugendkulturarbeit löst „herkömmliche“ Kulturarbeit mit Kindern und Jugendlichen ab.
- Die Touristikindustrie verspricht Aktiv- und Erlebnisurlaube, um mit Hilfe des „Abenteuers“ den Alltagstrott zu vergessen.
- Die Zahl der Abenteuerwochen und des „erlebnispädagogischen Projektunterrichts“ an Schulen hat sich vergrößert. (Das Sparpaket der Österreichischen Bundesregierung läßt aber für die kommenden Jahre eine Rückentwicklung erwarten.)
- Ohne die Begriffe „Abenteuer“ und „Erlebnis“ könnte die Werbeindustrie nicht mehr marktorientiert anbieten. Wer kennt nicht den abenteuerlichen Duft eines bestimmten Parfums oder den „abenteuerlichen“ Geschmack besonderer Zigarettenmarken.
- Ehemalige Spitzensportler bieten „Überlebenstrainings“ für Spitzenmanager an, um sie besser für den täglichen Überlebenskampf in der Geschäftswelt aufzubauen.
- Keine sich als fortschrittlich bezeichnende Sozialpädagogik kommt ohne den Handlungsansatz „Erlebnispädagogik“ aus (Wüstenwanderungen, Segelturns, Klettertouren u.ä.).
- Noch vor zehn Jahren konnte man die Kinderzirkus-Betreiber im deutschsprachigen Raum zählen. Heute gelingtdies nicht mal mehr in manchen deutschen Großstädten. (vgl. Schöttler, B. (Hrsg.), 1992, 23).

Unter anderen scheinen in einer vom „Ministerium für Jugend und Familie“ 1994 veröffentlichten Broschüre mit dem Titel „Outdoor – Aktivitäten und Erlebnispädagogik“ bereits fünfzehn Organisationen auf, die sozialtherapeutische und erlebnispädagogische Angebote und Ausbildungen in Österreich anbieten.

Darüber hinaus dürfte es sicherlich die dreifache Anzahl von Einzelpersonen und Vereinen geben, die in der erlebnisorientierten Freizeit- und Touristikbranche privatwirtschaftlich orientiert tätig sind. Lediglich im Bereich der Publikationen hinken Österreichs Erlebnispädagogen beträchtlich hinter unserem nördlichen Nachbar nach. Neben Aufsätzen in der „Zeitschrift für Erlebnispädagogik“ und „Jugendreport“ existieren zwei Bücher österreichischer Autoren über den Themenkomplex „Erlebnispädagogik und Outdoor – Aktivitäten“ (Amersberger, G., 1992 und Habiba-Kreszmcier, A., 1994).

Diese kurze Auflistung beweist, daß Erlebnis und Abenteuer der Renner in einem gesamtgesellschaftlichen Wunsch nach immer ausgeprägteren Formen von erlebnisorientierten Reizen sind. Dieser Boom, der auch vor den Toren der verbandlichen und offenen Jugendarbeit in Österreich nicht halt machte, hat sicherlich einerseits mit den „spezifischen“ Anforderungen und Problemkonstellationen der Jugendarbeit zu tun, in der Jugendliche immer schon als gefühlsintensive, erlebnisorientierte Wesen gesehen werden und andererseits mit dem Wunsch der Jugendarbeiter/innen, das Image der ins Gerede gekommenen Jugendarbeit zu verbessern.

Wer braucht die Erlebnispädagogik?

Interessant dabei ist für mich, daß bei der wissenschaftlichen Analyse dieser sogenannten erlebnisorientierten Modewelle in der „offenen und verbandlichen Jugendarbeit“ ständig auf den Vorbildcharakter und pädagogischen Stellenwert der Betreuer/innen vergessen wird. Gerade sie sind es nämlich, die jener Gruppe von Menschen angehören, in der die neuen erlebnisintensiven Stimulationen von großer prestigeträchtiger Bedeutung sind. Wenn es stimmt, daß – wie Schulze behauptet – „Erlebe Dein Leben!“ der kategorische Imperativ unserer Zeit ist und das Leben in unserer Gesellschaft ein Niveau erreicht hat, das es angeblich nicht mehr nötig macht, sich mit dem Nötigsten des Alltäglichen zu beschäftigen (vgl. Düchting, 1994, 411) so ist sicherlich der Lebensstil eines Großteils der in der Jugendarbeit tätigen Pädagogen/innen unter diese Zeitgeisterscheinung zu subsumieren.

Montainbikes und Treckingräder in den leuchtendsten Farbkombinationen und Preisklassen, die einige Monatsgehälter der jugendlichen Besucher/innen übersteigen, zieren die Eingangshallen und Räume von Einrichtungen vor allem der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Sie – die Fahrräder – werden zu Fetischen hochstilisiert, die nicht mehr im Freien abgestellt werden können, obwohl sie vom Sattel bis zu den Rädern mit „Panzerketten“ und aufschweißsicheren „Vorhangschlössern“ abgesichert sind.

Kaum eine private Fete vergicht, in der nicht um den höchsten Schwierigkeitsgrad der letzten Klettertour gefeilscht, über die eindrucksvollste Schiwanderung abseits

der präparierten Pisten (mit einem verachtenden „Seitenblick“ auf die Pistenschi-fahrer) diskutiert und die kilometerreichste Fahrradtour hochgelobt wird, wobei natürlich der mit Fahrradcomputer verifizierte benötigte Zeitaufwand im Vordergrund steht. Dies alles wird noch mit Preisvergleichen der dazu notwendigen „sportiven“ Assecoires abgerundet. Somit sind es meiner Meinung nach überwiegend die einschlägig interessierten Mitarbeiter/innen der „offenen Kinder- und Jugendarbeit“, die diese erlebnisorientierten Handlungsansätze (meist ausschließlich im Outdoor-Bereich) den Jugendlichen schmackhaft machen wollen.

Waren es noch vor zwanzig Jahren analytische Gespräche über gesellschaftliche Widersprüche und deren „revolutionäre“ Aufhebung, die Teamsitzungen und Feste prägten, so standen wenige Jahre später die neue Innerlichkeit mit den Hauptthemenbereichen „Psychoboom und New Age“ im Vordergrund. Nunmehr dürfte das Motto: „Innenorientierung ist Erlebnisorientierung“ (ebenda, 411) den Mittelpunkt jugendarbeiterischer Diskurse darstellen.

Ich denke, daß sich bei vielen Jugendarbeitern/innen der gesamtgesellschaftlich zunehmende Trend zur Erlebnisgesellschaft (G. Schulze, 1993), in der sich das Verhältnis der Waren- zur Dienstleistungsgesellschaft grundlegend ändert, besonders niederschlägt. „Die Erlebniswelt von Angeboten überspielt den Gebrauchswert und wird zum dominierenden Faktor der Kaufmotivation“ (G. Schulze, 1993, 59). Selbst der eigene Körper wird anders gesehen, meint G. Brenner in seiner Rezension (1993, 453) über das Buch von Gerhard Schulze.

Weiters zitiert er Schulze: „Traditionelle Zweckbestimmungen des Körpers wie Arbeit, Kampf, Fortbildung werden verdrängt durch die Instrumentalisierung des Organismus als Erlebnismedium. Die Psyche wird nicht mehr gemessen mit Begriffen wie Tugend, Standhaftigkeit, Charisma oder edle Größe, sondern mit Kriterien wie Spontaneität, Empfindungsreichtum und Gefühlsintensität“ (ebenda 453).

Peter Becker geht in seinen Aussagen über den Weg zur Erlebnisgesellschaft sogar soweit, daß er die Jugend als Gewinner dieses gegenwärtigen Gesellschaftstrends sieht, indem durch die allgemeine erlebnisorientierte Ästhetisierung, die Lebensphase „Jugend“ eine enorme Aufwertung erlebt (P. Becker, 491). Denn wenn in einer Gesellschaft, „die öffentliche Demonstration körperlicher Schönheit und vor allem körperbezogener Expressivität bedeutsam zu werden beginnt,“ dann übernehmen Jugendliche die Funktion von experimentierenden Trendsettern und Wegbereitern für die neuen und zukünftigen Körper- und Lebensstile, (ebenda, 492).

Daher treffen all jene den „Jugendlichen“ (hier im Sinne von jugendlichen Besuchern/innen der Einrichtungen „offener“ Jugendarbeit) zugeschriebenen Entwicklungstrends meines Erachtens eher auf die Betreuer/innen zu, die natürlich wiederum „jugendlichen“ Alters sein können, als auf jene jugendlichen Besucher/innen von Einrichtungen „offener“ Häuser, die aufgrund ihrer Schichtzugehörigkeit und damit verbundener Lebensstile vorerst eher wenig Interesse an erlebnispädagogischen Trends wie Klettern, Schlauchbootfahren, Rafting, Segeln, u. ä. zeigen. Vermutlich sind ihre Alltagserfahrungen in der Schule, am Arbeitsplatz oder im Grenz-

bereich der gesellschaftlichen Normenüberschreitung (z. B. Raufereien, kleine Diebstähle, übermäßiger Alkoholkonsum) so erlebnisreich, daß sie – die Jugendlichen – den gezielt angebotenen „Outdoor“-Aktivitäten der Jugendarbeiter/innen kritisch gegenüberstehen.

Eine in den Sommermonaten in der Stadt Salzburg durchgeführte Öffnung von Schulsportanlagen- und Grünflächen für Trendsportarten bestätigte ebenfalls ein, man möchte fast sagen, schichtspezifisch geprägtes Interesse an sportbezogenen Bewegungsangeboten. Inlineskaten, Skateboardfahren und Streetball wurden eher von der finanzkräftigeren Schicht von Jugendlichen bevorzugt und auch autonom betrieben, wogegen Fußball und „Federball“ (man staune!) die beliebtesten Sportarten der Sozialschwächeren waren. Ausgenommen davon waren jene Aktionen, die von den Betreuer/innen animativ aufbereitet und gemeinsam mit den Jugendlichen umgesetzt wurden. Bei aktiver Beteiligung der Betreuer/innen konnte auch mal ein „Streetball“-Turnier gestartet oder eine „action“ auf der „fun-box“ mit ausgeliehenen Inlineskatern umgesetzt werden.

Andererseits stellen gerade erlebnisorientierte Handlungsansätze „in Zeiten einer konzeptionellen Unübersichtlichkeit der Jugendarbeit“ (G. Brenner, 430) ein verlockendes methodisches Angebot dar. Die Jugendarbeiter/innen können sich somit auf „vordiskursive“ Formen des Arbeitens zurückziehen (vgl. ebenda 430), weil ja das Erlebnis, das Abenteuer scheinbar „eine apersonale erzieherische Struktur darstellt, die Verhaltensänderungen in Form eines prozeduralen Zugzwangs durchsetzen soll, ohne daß der Pädagoge oder die Pädagogin persönlich involviert ist“ (ebenda 433). Das Zusammentreffen des durch die Jugendarbeiter/innen internalisierten erlebnisorientierten Lebensstils und der damit verbundenen Möglichkeit, sich aus der eigentlichen pädagogischen Verantwortung davonzustehlen, steht für mich ursächlich hinter der Attraktivität der erlebnishaften Handlungsarrangements in der „offenen“ Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Denn die eigene berufliche Erfahrung und viele Gespräche mit Kollegen/innen lehrten mich, daß es eher dem Wunschenken zuordbare Verallgemeinerungen sind, die den Jugendhäusern durch das Ankündigen von erlebnispädagogischen Aktivitäten große Besucherzahlen prognostizieren. Gerade bei sozialschwächeren Jugendlichen, die noch immer das Gros der Besucher/innen offener freizeitpädagogischer Einrichtungen darstellen, bedarf es auch in diesem Bereich des soziokulturellen Angebots intensivster Motivationsarbeit und „gebetsmühlenhafter“ Überredungskünste, um sie aus den sogenannten „stationären“ Einrichtungen rauszulocken und für sogenannte erlebnisorientierte „Outdoor“-Projekte zu begeistern, wie dies bei vielen die Alltagsroutine der jugendlichen Zentrenbesucher/innen störenden bildungs-, kultur-, sozial- und sportpädagogischen Projekten immer schon üblich bzw. notwendig war.

Einige kritische Anmerkungen zum „geistesaristokratischen“ Theoried Hintergrund der Erlebnispädagogik

Verlassen wir aber vorübergehend die konkrete freizeitpädagogische und soziokulturelle Arbeit mit Jugendlichen und wenden wir uns kurz einigen allgemeineren

Grundsätzen, die von der handlungs- und erlebnisorientierten Pädagogik angeführt werden, um Kindern und Jugendlichen unmittelbare, alltagsrelevante- und authentische Erfahrungsgrenzen zu vermitteln (vgl. Fischer u. a., 1985). Dabei orientiert sich die Erlebnispädagogik an folgenden didaktischen Prinzipien:

- nicht reden sondern handeln;
- mitgestalten statt konsumieren;
- kein Befehls-Gehorsams-Prinzip;
Pädagoge/in kann als „Mensch“ wahrgenommen werden;
- neue Umwelterfahrungen;
- Möglichkeit der Reflexion sowie
- exemplarisches und soziales Lernen (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Modeller-nen) sollen eine Veränderung des Verhaltens bewirken.

(Fischer u.a., 1985, u. J.M. Wolters, 1990).

Nachfolgende Argumentationen aus der einschlägigen Literatur werden meist herangezogen, um die Bedeutung und Notwendigkeit von erlebnispädagogischen Projekten für die gegenwärtige soziokulturelle und „räumliche“ Situation von Jugendlichen und Kindern hervorzuheben:

- Die Reizüberflutung durch Medien und Umweltreize, die das eigene Erleben verdrängen. Spielzeug und Möbel, TV als „Beruhigungsstelle“ fördern bereits bei Kindern die Bewegungsaskese (3 Mrd. Mark werden im Jahr (BRD) für Spielzeug ausgegeben und 25 Mio. Kinderkassetten verkauft).
- Einschränkung des Bewegungsspielraumes durch „Verbetonierung“ der letzten Grün- und Auegebiete. Auf „Abenteuerspielplätzen“ müssen Kinder – unter pädagogischer Anleitung – wieder den Umgang mit Holz, Wasser oder Feuer lernen.
- Das Erleben des eigenen Abenteuers wird ersetzt durch den Fernseh- oder Filmhelden (vgl. ebenda, 175). Andererseits kann die Suche nach dem Abenteuer auch lebensgefährliche Formen annehmen, wenn z. B. Jugendliche in Großstädten beim „U-Bahn-Surfen“ ihre Abenteuerlust stillen.
- Jugendarbeitslosigkeit und Perspektivlosigkeit („no future“ – Generation).
- Verrechtlichung und Bürokratisierung der Gesellschaft.
- Verhäuslichung von Kindheit im Sinne einer Verlagerung von öffentlichen in private Sozialräume.
- Auflösung sozialer Milieus und dadurch Tendenz zur „Individualisierung“ aller Lebensbereiche.

„Die Tatsache, daß Jugendliche und Kinder häufig in gesteigertem Maße nach den besonderen Erlebnissen suchen, den 'thrill' ständig erhöhen wollen, erklärt sich weniger aus nicht oder zu wenig vorhandenen Erlebnissen sondern eher damit, daß 'mit zunehmender Habitualisierung innenorientierten Konsums eine Tendenz zu beobachten ist, Erlebnisse zu häufen und ihren Zeittakt zu verdichten'" (Tüchtig, 1994, 412). Gemeint ist, daß sich die Erlebnisintensität durch die Häufigkeit der notwendigen Wiederholungen verringert und auch durch den Verlust der dafür notwendigen Energie.

Der historische Blick auf die Ursprünge der „Erlebnispädagogik“ zeigt, daß ihre ersten Ansätze fast ausnahmslos der Kulturkritik und Reformpädagogik des 19. Jahr-

hunderts zuzuordnen sind, wobei den pädagogischen Ansichten der beiden profiliertesten Vertreter Langen und de Lagert ein gewisser Vorbildcharakter für präfaschistische Ideologien nicht abzusprechen ist (Ewaldt, 4/94, 9). Da es keine eigene österreichische Sicht der geschichtlichen Hintergründe gibt, lehne ich mich in weiterer Folge an die deutsche Geschichtsrezeption der Erlebnispädagogik an.

In weiterer Folge war es vor allem Kurt Hahn (1886–1974), der, wie dies überhaupt die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Richtungen der Reformpädagogik taten, das Schulwesen und dessen bloße Wissensvermittlung kritisierte (J.-M. Wolter, 1990).

Folgerichtig konzipierte er besondere Unterrichts-Angebote (später dann gesonderte Kurse), in denen die Defizite des öffentlichen Bildungs- und Erziehungssystems ausgeglichen werden sollten (Ziegenspeck, 1992, 21). Vor allem sah er sein Konzept als Gegenkraft zu einer kranken Gesellschaft, „deren Jugend an ‘Verfallserscheinungen’, an der Seuche der Schlamperei, dem Mangel an Unternehmungslust und Verfall körperlicher Tauglichkeit litt.“ (J.-M. Wolter, 1990, 175). Daher wollte er:

- durch die Übernahme von Verantwortung in Seenot- und Bergrettungsdiensten,
 - durch Förderung aktiver Weltzuwendung in Expeditionen und
 - durch Erhöhung körperlicher Fitneß im Sportbereich
- diesen Verfallserscheinungen entgegenwirken (J.-M. Wolter, 1990).

Nebenbei sei erwähnt, daß K. Hahn den Begriff „Erlebnispädagogik“ nicht kannte, obwohl er als deren Begründer gehandelt wird. Er bezeichnete nämlich sein pädagogisches Konzept als „Erlebnistherapie“.

Die grundsätzliche Kritik, die an die Adresse der Reformpädagogen gerichtet ist, wirft ihnen vor, daß sie zumeist auf eine geistesaristokratische Art populistisch, nie egalitär waren. Vorzugsweise war ihre Gesinnung nationalistisch, kaum kosmopolitisch. Ihr Blick auf die sozialen Probleme von Jugendlichen jener Zeit war daher weniger von, als vielmehr *nach* unten gerichtet. Auf viele Schriften der Reformpädagogen läßt sich die Formel W. Stapels anwenden: „aristokratisch und volkhaft zugleich!“ (vgl. H. Brunkhorst, 1991).

Nach diesem kurzen historischen Exkurs möchte ich wieder in die Gegenwart zurückkehren und aufzeigen, daß gerade der Ansatz „Erleben statt Reden“ auf großen Widerstand bei Pädagogen/innen stößt, weil er – ihrer Ansicht nach – eine falsche Alternative formuliert und somit der Erlebnispädagogik jegliche Form der kognitiven Verarbeitung abspricht.

„Bühler hat bereits vor einiger Zeit Teilaspekte dieses Fragenkomplexes behandelt. Er bezweifelt die Möglichkeit eines Transfers des in Wagnissituationen Gelernten, da eben diese erlebnispädagogisch arrangierten Wagnissituationen immer als solche wahrgenommen werden, was dazu führe, daß die reale gesellschaftliche Situation zwangsläufig hiervon getrennt erscheine. Geht man von der Richtigkeit dieser Theorie aus, wird deutlich, daß ausgerechnet der von der Erlebnispädagogik so vehement geforderte Abschied vom Intellektuellen hier einen Lernerfolg verhindert (Ewald, Th. 4/94).

Über die Untersuchung von Ingo Scheller in Hauptschulen, die nachweist, daß Erlebnisse und die in sie eingehenden Phantasien, Wahrnehmungen und Haltungen nämlich erst dann zu Erfahrungen und anderen mitgeteilt werden, wenn sie in ihrer Entstehung und Wirkung in der Situation und im Subjekt erklärt werden können, – dazu bedarf es mehr als Eindrücke, die noch ganz dem unmittelbaren Erleben, dem Bildlichen und Emotionalen und damit der Erlebnissituation verhaftet bleiben – kommt Ewald zum Schluß, daß der dargelegte Erfahrungsbegriff sich sehr wohl „am Kopfbcnützen“, am Lernen und an rationalen Kriterien einer auf kritisches Reflektieren gezielten Didaktik und Pädagogik orientiert (Ewald, Th.: 4/94).

Daher wird auch einer Pädagogik, die primär auf die magische Wirkung des Erlebnisses setzt, die Gefahr einer Naturalisierung und Mythologisierung vorgeworfen. Der Mensch wird weniger als Kulturwesen denn als Naturwesen charakterisiert. Nicht Denken und kritisches Auseinandersetzen mit der Welt werden als seine zentralen Wesensmerkmale gesehen, sondern das Fühlen, Schauen und Erleben. Das Erlebnis wird zu einem Mythos, zur archaischen Urfahrung, die den Menschen eine tiefe Neuorientierung vermitteln soll (Schiedeck/Stahlmann, 94, 404).

„Segelschonerpädagogik“ – Gefängnisaufenthalt in frischer Luft?

In der einschlägigen kritischen Literatur wird auch davon ausgegangen, daß Erlebnisse nicht plan- und organisierbar sind. Meist werden sie erst durch das persönliche Einordnen, durch individuelle Kategorien und nachträgliches Interpretieren des „Besonderen“ zum Erlebnis.

Dieser Vorwurf gilt natürlich auch hinsichtlich jener erlebnispädagogischen Methoden, die sich ihrem Selbstverständnis nach als alternative, sozialpädagogisch-orientierte Betreuungsformen „sozialauffälliger“ Jugendlicher verstehen. Besonderer Beliebtheit erfreut sich dabei die „Segelschonerpädagogik“ (z.B. BRD: Jugendschiff „Outlow“; Österreich „ARGE Noah“), bei der sich Jugendliche mit dissozialem Hintergrund mehrere Monate auf einem Segelschiff aufhalten, um in der räumlichen Enge des Schiffes, im überschaubaren Rahmen einer Gruppe, im Ausgeliefertsein an die Elemente der Natur schwierige Situationen überwinden zu lernen und dadurch an Selbstvertrauen zu gewinnen. Diese „archaischen“ Aspekte der Bewährung in widriger Umgebung sollen bei Jugendlichen therapeutisch erwünschte Wirkungen zeigen, ein neues Selbstwertgefühl vermitteln und der Tendenz dieser Jugendlichen, bei auftretenden Problemen wegzulaufen, entgegenwirken.

Die Kritiker an diesen und ähnlichen Formen der Erlebnispädagogik als Alternative zur geschlossenen Heimunterbringung geben zu bedenken, daß durch den beschränkten Raum auf dem Schiff bei gleichzeitig zentralisierter Befehlsgewalt und klaren hierarchischen Verhältnissen formal wie inhaltlich wieder eine Form von geschlossener Unterbringung entsteht.

Außerdem kann die Behandlung von schwierigen Jugendlichen zur See auch als Versuch der „Verschiffung“ gesellschaftlicher Probleme dargestellt werden, der ja unruhmlche historische Vorgänger hatte (z.B. Narrenschiffe) – (Vgl. Kersten, J. 1989). Aktivitäten unter Abgeschlossenheitsbedingungen sind strukturell nichts anderes als Freiheitsentzug. Während bzw. solange jemand auf einer Bergtour, Wüsten-

wanderung oder Segelschiff ist, kann er keine Autos aufbrechen, Einbrüche tätigen oder sich „prostituieren“. Man kann daher auch von Gefängnisaufenthalt in frischer Luft sprechen. Erlebnispädagogik sollte in diesem Bereich nur als ein freibleibendes Angebot an das einzelne Individuum verstanden werden und hat somit den natur-sportlichen Wert wie jede andere körperliche Ertüchtigung an frischer Luft und ist damit ein Wert an sich. (Düchting, 1994,413).

Gibt es in der Erlebnispädagogik einen „heimlichen männlichen Lehrplan“?

Nach diesem Abstecher in die sozialpädagogisch ausgerichtete Erlebnispädagogik möchte ich wieder zur „offenen Jugendarbeit“ zurückkehren. Seit den achtziger Jahren fließen auch erlebnispädagogisch orientierte Projekte in die „Mädchenarbeit“ ein. Aufgrund der Beobachtung, daß sich mit Beginn der Pubertät die „Erlebnismöglichkeiten“ von Mädchen und Jungen entscheidend verändern, – Jungen dürfen mit zunehmendem Alter mehr, Mädchen erfahren in ihrer Freizeitgestaltung mehr Kontrolle und Einschränkung – sollen vor allem Mädchen durch Erlebnismöglichkeiten in die Lage versetzt werden, in „gemischten“ Gruppen (od. Cliques) durch „spannenden“ Gesprächsstoff mitzureden und sich damit behaupten zu können. Ein längeres Zitat hierzu:

„Wichtig ist, daß Mädchen nicht mehr über ihr pures Anwesendsein beurteilt – akzeptiert oder abgelehnt werden, denn dann sind die Beurteilungskriterien meist äußerliche, sprich körperliche Merkmale. Schweigende Mädchen werden noch mehr über ihren Körper beurteilt und haben dann natürlich zu Recht das Gefühl, daß anerkannt oder abgelehnt werden nichts ist, auf das sie – außer durch Veränderung ihres Äußeren – Einfluß nehmen könnten. Mädchen, die fähig sind, inhaltlich aktiv am Gruppengeschehen teilzunehmen, treten aus dieser passiven Rolle heraus. Sie ‘erleiden’ nicht ihr Leben, sondern handeln. Sie erfahren mit der Zeit, daß sie sich etwas zutrauen könnten, daß sie etwas zu sagen haben, daß sie wichtig sind und daß es wichtig ist, was sie tun. Dabei ist es von Bedeutung, daß diese Erfahrungen nicht in der heilen Welt der Mädchenarbeit gemacht werden, sondern in der ‘Wirklichkeit’. Die Ermutigung zu einem aktiven Leben, die Förderung des Selbstvertrauens, das Aufbrechen des passiven Schweigens halten wir für eine wesentliche Aufgabe der Mädchenbildungsarbeit,“ (Opitz, U., 1990) Völlig konträr zu der eben angeführten Argumentationslinie äußern sich andere feministische Mädchenarbeiterinnen. Sie gehen nämlich nicht davon aus, „daß Mädehen emanzipiert sind, wenn sie das können, was Jungen können. Wir haben nicht den Anspruch, daß Mädchen lernen müssen, wie sie richtig Feuer machen können, Zelte auf- und abbauen, Reflektoren bauen, Unterschlüpfen aus Ponchos bauen, Wildwasserflüsse überqueren und reißende Hindernisse überwinden können. Sie sollen keine Härtefrauen werden! Abenteuerfreizeiten sind nicht wichtig, weil Mädchen Defizite im Erleben von Abenteuern haben, sondern weil so eine Fahrt eine lustige Abwechslung im Bereich der feministischen Mädchenarbeit sein kann.“ (Drüke, B.u. a.: 6/90, 249ff)

In Besinnung auf meine Geschlechtszugehörigkeit und das geringe Wissen über die Praxis „feministische Mädchenarbeit“ (obwohl es sich auch in Österreich keine „offene“ Einrichtung mehr leisten kann, die „Mädchenarbeitsschiene“ nicht in das

Programm aufzunehmen) sollte ich mir nicht weiter anmaßen, über diesen Handlungsansatz zu reflektieren.

Daher abschließend einige Aussagen – sie stammen alle aus dem Munde bzw. der Feder von Frau Lotte Rose (1/93, 22ff) – über erlebnisorientierte Mädchenarbeit:

- Wo männliche Helden- und Abenteuerideale Gefahr laufen, ein unrealistisch aufgeblähtes Körperbild zu hinterlassen, schreibt die weibliche Verzagtheit und Risikoscheu ein unrealistisch verkleinertes Körperbild fest.
- Ziel muß es sein, Mädchen jene bisher verstellten Erlebnisräume der riskanten Selbsterprobung und aktiven Auseinandersetzung mit der Welt zu ermöglichen, um die eigenen physischen Grenzen zu erweitern, statt permanent die Gefühle der Unterlegenheit und des Versagens zu zementieren.
- Die erlebnispädagogische Mädchenarbeit muß sich emanzipieren von den unterschwellig wirksamen sportlichen Leistungswerten und stattdessen den offensichtlich so anderen Bedürfnissen der Mädchen Raum und Anerkennung verschaffen.
- Das Erleben des Jungen wird vollständig absorbiert durch das eine Thema der sportlichen Leistung, das Erleben des Mädchen erweist sich dagegen als sehr viel vielschichtiger und letztlich von der sportlichen Leistung weggerichtet. Jungen suchen die Konfrontation, Mädchen die Kommunikation mit der Natur.

Abschließend sei noch auf jene Passagen einer kritischen Auseinandersetzung mit der „Erlebnispädagogik“ hingewiesen, in denen sich der Autor Frank Düchting u. a. mit dem „heimlichen männlichen Lehrplan“, der ein überholtes Männlichkeitsideal reproduziert und auf der gesellschaftlichen Ebene eher in die Sackgasse als in die Zukunft führt, auseinandersetzt (vgl. Düchting, F. 1994, 318).

Erlebnisorientierte Pädagogik statt „Erlebnispädagogik“

Was bleibt ist, daß Praxisansätze der „Erlebnisorientierung“ in der Jugendarbeit eine lange Tradition haben. Zeltlager, Nachtwanderungen, Flußfahrten, Höhlenerkundungen, Bergtouren, Reit- und Fahrradprojekte, Schiwochen, um nur einige zu nennen, hatten immer schon erlebnishaft Elemente. Die Integration dieser Aktivitäten gehörte zum „normalen Handwerk eines/r Pädagogen/in“ (vgl. Schiedeck/Stahlmann, 1994, 404). Wenn man nun in der Erlebnispädagogik auch das sieht, was sie sein kann, nämlich ein Bestandteil pädagogischer Praxis, so braucht sie für ein zukünftiges Modell fortschrittlicher Jugendarbeit nicht als „Allheilmittel“ gesehen werden.

Natürlich beinhalten „abenteuerliche Intensiverlebnisse“ (Brenner, 1993, 434) pädagogische Akzentuierungen, die für die Jugendarbeit brauchbar sind. Punktuell können erlebnisorientierte Aktivitäten die Gruppenbildung rascher und intensiver vorantreiben. Sie helfen sicherlich die Konsequenzen des eigenen Handelns oder Nicht-Handelns unmittelbarer zu erleben. Erfolge und Mißerfolge werden wahrscheinlich authentischer bewältigt. Gemeinschaftliche Herausforderungen im Sinne von sozialem Lernen können erprobt werden. So eingesetzt dient sie der Jugendarbeit als eine pädagogische Methode, um z. B. eine Gruppe von jugendlichen Besuchern mit den speziellen Zielen der Offenen Jugend- und Kinderarbeit zu identifizieren, um sie anschließend in Form von stabilisierenden „Katalysatoren“ für weitere Besuchergruppen zu verwenden.

Positive Erfahrungen konnten in „offenen“ Salzburger Jugendeinrichtungen auch mit Sport – und Bewegungsangeboten in Räumen und Turnhallen gemacht werden. Gerade die labilen Wetterlagen in Österreich lassen keine Kontinuität der im Freien stattfindenden Angebote zu. Da aber gerade in der Jugendarbeit der Aspekt der längerfristigen Erfahrungs-, Lern- und Bildungsprozesse von großer Bedeutung ist, dürfen sich Bewegungsangebote nicht auf Höhepunkte, Wochencenden und Freizeiten beschränken (Gilles, Chr./Krüken-Pasch, 1993, 32). Wichtig dabei ist, daß die Aktivitäten im sogenannten „Indoor-Bereich“ regelmäßig stattfinden und sich in ihren Inhalten und Zielen vom Schulsport unterscheiden. Denn die jugendlichen Besucher/innen von „Offenen Einrichtungen“ suchen andere Formen von Sport und Bewegung als sie von der Schule oder Sportvereinen kennen. Sie erwarten insbesondere:

- Geselligkeit
- das Miteinander sein
- das Spielen, statt üben und trainieren
- den Spaß und die Freude an der Bewegung ohne Benotung, Meisterschaft und Trainingsdisziplin (vgl. Gilles, 1993, 32).

Abschließend sei nochmals auf das Dilemma hingewiesen, daß nämlich die Jugendarbeiter/innen abgegrenzten Teilbereichen der Pädagogik, flüchtigen neuen Moden – zu ihnen zählt auch die „Erlebnispädagogik“ – nachlaufen, um dabei die „Verständigung über Pädagogik, über deren Grundwerte, ihre Anliegen und Konzepte für die Mitgestaltung der Zukunft zu umgehen“ (Düchting, 1994, 414). Natürlich muß sich auch die Jugendarbeit in Zeiten sozialer und gesellschaftlicher Umbrüche (Risikogesellschaft, Individualisierung, Auflösung sozialer Milieus, Werteverlust u. ä.) die Frage stellen, welche Ziele und Ansprüche sie verfolgt, ohne in scheinbar attraktive Nebenlösungen zu flüchten (vgl. Düchting, 1994, 414).

Literatur:

- Amesberger, G.: Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Frankfurt, 1992
- Becker, P.: Trainieren, Korrigieren oder Riskieren?. In: Neue Praxis 6/94
- Bedacht, A. u. a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München 1992
- Bedacht, A./Michl, W.: Erlebnispädagogische Aktivitäten im Vergleich. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 11. Jg., H. 8. S. 31
- Böhnisch, L./Münchmeier, R.: Pädagogik des Jugendraumes, Weinheim und München 1990
- Brenner, G.: Erlebnispädagogik – ein Rettungsring für die Jugendarbeit?. In: Deutsche Jugend, 41 Jg. 1993, II. 10
- Brunkhorst, H.: Sozialpädagogische Normalisierungsarbeit. In: Neue Praxis 3/88
- Crowther, Ch./Schröder, L.: Frauen und Erlebnispädagogik. In: Bedacht, A. u. a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München 1992
- Druke, B./Jörissen, G./Unland, G.: „Creadiva“. Eine Mädchen- u. Frauenveranstaltung der KSJ. In: deutsche Jugend 6/1990
- Düchting, F.: Wenn Pädagogik was erleben will – Kritische Anmerkungen zum interessanten Verhältnis von „Erlebnispädagogik“ und Jugendarbeit. In: Neue Praxis, 5/94

- Ewald, T.: Kritische Erlebnispädagogik. In: Jugendreport, 4/94, S. 9 ff.
- Fischer, D., Klawe, W., Thiesen H.J. (Hrsg.): (Er-)Leben statt reden. Weinheim und München, 1985
- Gilles, Chr./Krücken-Pasch, G.: Das Schönste ist das Krübbeln im Bauch. Sozialmagazin, 1/93
- Habiba-Kreszmeier, A.: Das Schiff NOAH. Dokumente einer therapeutischen Reise. Weitra, 1994
- Heckmair, B. u. a.: „City Bound“, sich bewähren im Dickicht der Großstadt. In: Bedacht A. u. a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München 1992
- Heckmeier, B./Bedacht, A./Michl, W.: Nach der Diffamierung des Denkens um die Enteignung der Erfahrung? Zur Erlebnispädagogik. In: deutsche jugend 3/90
- Hentig, H. von: Kurt Hahn und die Pädagogik. In: Röhrs, H.: (Hrsg.): Bildung als Wagnis und Bewährung. Heidelberg 1966
- Janssen, A./Schulze, B.: Mit Mädchen auf Tour – Abenteuerfreizeiten mit Mädchen als Medium feministischer Mädchenarbeit. In: Fischer, D. u. a. (Hrsg.): (Er)leben statt reden – Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit. Weinheim und München 1985
- Jörissen, G.: Kritik an erlebnispädagogisch verkürzter Mädchenarbeit. In: deutsche jugend 6/1990
- Kersten, J. u. a.: Geschlossene Unterbringung. In: Neue Praxis. Heft 2/89
- Klupp, A.: Planen, Managen, Trainieren. München, 1992
- Oelkers, J.: Kann „Erleben“ erziehen? In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Heft 12/1992
- Opitz, U.: „Mädchen-Marlboro“ – Alternative Ansätze der Mädchenbildungsarbeit. In: Dt. Jugend 6/90
- Reiner, A.: Praktische Erlebnispädagogik. München, 1993
- dieselbe: Erlebnis und Pädagogik. München, 1995
- Rose, L.: Suchen Mädchen Abenteuer? Zur Bedeutung des Abenteuers in der weiblichen Sozialisation. In: Sozialmagazin. 1/93, S. 98
- Schiedeck, J./Stahlmann, M.: „Tarzan-Pädagogik“ oder Der „thrill“ als pädagogische Maßeinheit. In: Neue Praxis 5/94
- Schnack, D./Neutzling, R.: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek 1990
- Sommerfeld, P.: Erlebnispädagogisches Handeln. Weinheim und München, 1993
- Stahlmann, M.: Erlebnispädagogik in der Heimziehung – action oder Alltag? In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 9/1994
- Schöttler, B.: Statements zur Podiumsdiskussion. In: Bedacht, A. u. a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München 1992
- Wollfendorff, Chr. von/Spran-Kuhlen, V./Kersten, J.: Geschlossene Unterbringung in Heimen – Ein Streitfall der Jugendhilfe (II) In: Neue Praxis 2/89
- Wolters, J.-G.: Erlebnis- und sportorientierte Ansätze in der sozialpädagogischen Praxis. In: Soziale Arbeit 5/90
- Ziegenspeck, J.: Erlebnispädagogik – Rückblick, Bestandsaufnahme, – Ausblick – Lüneburg 1992
- Ziegenspeck, J.: Outward Bound. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Jg. 12, H. 1/2

Anschrift des Verfassers: Dipl. soz. arb. Karl Wilhelmstätter, c/o Verein SPEKTRUM, Schumacherstraße 20, A-5020 Salzburg

(Karl Wilhelmstätter ist Geschäftsführer von „SPEKTRUM – Verein für Freizeit, Kultur und Soziale“ sowie Lehrbeauftragter an der Akademie für Sozialarbeit – Salzburg.)

Wilhelmstätter, K.: Erlebnispädagogik – Allheilmittel oder Scheinlösung für die Krise der außerschulischen Jugendarbeit (am Beispiel Österreich). In: SPEKTRUM FREIZEIT. 18. Jg. / Heft 1/1996, S. 59–69

DISKUSSIONSBEITRÄGE

HARALD MICHELS / WALTER TOKARSKI · KÖLN

**Freizeitwissenschaft bringt Sport in Bewegung:
Das Institut für Freizeitwissenschaft der Deutschen
Sporthochschule Köln****1. Freizeitwissenschaft als sportwissenschaftliche Disziplin**

Die vielfältigen Veränderungen der Sportlandschaft der letzten 35 Jahre sind nicht ohne die Wechselwirkungen zwischen dem Freizeit- und Sportsystem zu erklären. Wenn auch über einzelne Dimensionen und Zusammenhänge dieser Vernetzung wissenschaftlich gestritten werden kann (vgl. Rittner 1994), die Begriffe Freizeit und Freizeitsport im Wissenschaftsbetrieb immer noch nicht eine allseitige Anerkennung finden (Dieckert 1986, Jütting 1990, Klein 1989, Michels 1992), aber auch die Sportwissenschaftler auf der Suche nach den Konturen ihres Gegenstandes sind (Weber 1994), so ist doch die zunehmende Bedeutung des Freizeitbereichs für die Sportentwicklung unbestritten. Die sportwissenschaftliche Zentrierung von Veröffentlichungen, Lehre und Forschung, die jahrzehntlang besonders auf den Leistungs- und Schulsport bezogen waren (Balz 1989, 52; Brodtmann 1979, 91ff.; Dietrich und Landau 1990, 66; Klafki 1993, 14), beginnt sich weiter auszudifferenzieren. Wachsende Berufsfelder für die Absolventen sportwissenschaftlicher Ausbildungsgänge (Hartmann-Tews und Mrazek 1994) außerhalb dieser Bereiche (z. B. Fitnessbereich, Sporturlaub, Gesundheitssport, Sportmanagement, Sportjournalismus) erfordern neue Inhalte und zum Teil auch neue Strukturen innerhalb der sportwissenschaftlichen Institutionen. Die verschiedenen Aspekte und Themen der Freizeit sind folgerichtig verstärkt Gegenstand sportwissenschaftlicher Forschung, Lehre und Theoriebildung geworden. Damit werden jedoch nicht zugleich freizeitwissenschaftliche Fragestellungen aufgegriffen oder es wird gar ein wissenschaftlicher Diskurs mit freizeitwissenschaftlichen Konzepten und Theoriebildungen aufgenommen. Freizeit wird eher als Querschnittsthema verschiedener sportwissenschaftlicher Teildisziplinen bearbeitet, ein systematischer Dialog zwischen freizeit- und sportwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung findet nicht statt.

Mit der Gründung des Instituts für Freizeitwissenschaft der Deutschen Sporthochschule (DSHS) 1992 in Köln (Tokarski 1992), ist nun Bewegung in diesen Prozeß der Neuorientierung der Sportwissenschaft gekommen. Es ist nun nicht so, daß mit einem Schlag alle Bedenken und Vorbehalte gegen eine eigenständige Disziplin „Frei-

zeitwissenschaft“ und deren Forschungsergebnisse den Sportwissenschaftlern abhanden gekommen wäre. Die Vorbehalte innerhalb und außerhalb der Sportwissenschaften gegenüber freizeitwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung (Kleine Carmesin 1985, 55ff.) existieren nach wie vor; die Gründung des Instituts für Freizeitwissenschaft ist eher mit einer perspektivischen Aufgabenstellung verknüpft, nämlich Freizeitwissenschaft im Kanon der anderen sportwissenschaftlichen Disziplinen zu kontinuieren und (weiter) zu entwickeln. Die primäre konzeptionelle Ausrichtung des Instituts ist sport- und bewegungsorientiert, ohne jedoch die Einbettung dieses Bereichs in den Gesamtzusammenhang von Freizeit in allen ihren Ausprägungen und Perspektiven zu vernachlässigen. Freizeitwissenschaft wird damit als eine der sportwissenschaftlichen Disziplinen angesehen, wird aber gleichzeitig mit der Konstruktion der Freizeitwissenschaft als eigenständige Wissenschaftsdisziplin verbunden.

Damit kommt dem Institut u. a. die Funktion zu, interdisziplinäre Forschung und Lehre zu ermöglichen und einen Dialog zwischen freizeit- und sportwissenschaftlicher Forschung bzw. Theoriebildung im engeren Sinne zu fördern. Der hier vorgelegte Beitrag wird als Teil dieses Dialogs verstanden, einige der Grundpositionen, Strukturmerkmale und Arbeitsbereiche des Instituts für Freizeitwissenschaft der Deutschen Sporthochschule Köln, insbesondere des Studienschwerpunktes „Freizeitstudien/Breitensport“ werden nachfolgend beschrieben.

2. Geschichtliches

Die Vorgeschichte des Instituts geht zurück bis in das Jahr 1953. In diesem Jahr wurde an der Deutschen Sporthochschule Köln ein sogenanntes Sonderfach „Jugendpflege/Freizeitgestaltung“ im Rahmen der Diplomsportlehrausbildung auf Anregung von Liselotte Dicm eingerichtet, die diese Idee nach einem USA-Aufenthalt in Anlehnung an die damaligen Schwerpunktstudien „Youth-leadership and Recreation“ aufgriff. Mit der Einrichtung dieses Sonderfaches war in der Bundesrepublik der erste Schritt an einer wissenschaftlichen Hochschule zu einer spezialisierten Ausbildung für den Freizeitbereich getan. Zwischenzeitlich gab es von 1963 bis 1978 auch eine einjährige Ausbildung für Nichtabiturienten, deren Absolventen nach Abschluß den Titel „Staatlich anerkannter Sportlehrer für Freizeitpflege“ erhielten. Mit einer geänderten Studienordnung (WS 1978/79) der Diplomsportlehrer erhielt der Studienschwerpunkt das Etikett „Alternatives Profil Freizeitstudien/Breitensport“. Diplomsportstudenten können dieses oder andere sogenannte „Alternative Profile“ (z. B. „Spiel-Musik-Tanz“, „Sportjournalismus“, „Sportverwaltung“) als einen Schwerpunkt in ihrem Hauptstudium mit insgesamt 14 SWS wählen. Dieses Studienprofil bietet auch zur Zeit einen Kernbereich der Lehre des Instituts für Freizeitwissenschaft. Mit der kommenden Studienreform ist ein Schwerpunkt „Freizeit-/Breitensport“ im Hauptstudium mit insgesamt 48 SWS geplant. Daneben wird Freizeitwissenschaft ebenfalls ein Fach, neben anderen sozial- und geisteswissenschaftli-

chen Fachdisziplinen, im Grundstudium. Die langjährige Geschichte dieses Studienschwerpunktes ist die Basis, auf die das 1992 gegründete Institut für Freizeitwissenschaft aufbaut. Damit hat ein Lehr- und Forschungsgebiet der Deutschen Sporthochschule, das eine über 40-jährige Tradition besitzt, aber immer wieder den verschiedenen Instituten und Fachgebieten zugeordnet wurde, endlich eine eigenständige Struktur erhalten.

3. Struktur und Arbeitsbereiche des Instituts

Den Bereich der Lehre markieren z. Z. die Alternativen Profile „Freizeitstudien/ Breitensport“ und „Europäische Sportstudien“. In diesem Aufgabenbereich sind über 320 Studierende mit Lehrveranstaltungen „versorgt“. Darüber hinaus konnten in den letzten Jahren eine Reihe von Drittmittelprojekten eingeworben werden. Einer der gegenwärtigen Forschungsschwerpunkte des Instituts liegt im Bereich „Sport und Freizeit in Europa“. Hier konnten verschiedene Forschungsprojekte durchgeführt werden, die die unterschiedlichen Facetten der europäischen Freizeit- und Sportsysteme aufgearbeitet haben. Neben festen Kooperationsprojekten (Partneruniversitäten, Europäische Akademie des Sports, Studentenaustausch etc.) wurden dabei auch eine Reihe von Beratungen für nationale und internationale Institutionen des Sports realisiert. Im Europa-Kontext, aber auch in nationalen Praxisprojekten, stehen z. Z. einige Projekte zur Rassismus- und Gewaltthematik im Mittelpunkt der Forschungsarbeiten.

Neben einem Forschungsschwerpunkt „Frauen und Sport in Europa“ ist es daneben z. Z. insbesondere der „Sport für und mit Senioren“, der im Rahmen von Forschungs- und Praxisprojekten bearbeitet wird. Die Konstruktion des Instituts erlaubt dabei eine Verbindung von wissenschaftlichen Forschungsprojekten mit anwendungsorientierten wissenschaftlichen Praxisprojekten. Diese Verbindung, die sich durch explorative und innovative Modelle auch im Ausbildungs- und Praxisbereich auswirkt, ist ein besonderes Merkmal der Arbeit im Institut. Es erlaubt den Studierenden, die in bestimmte Teile der Forschungsarbeit einbezogen werden, den Transfer theoretischer Kenntnisse in praktische Fertigkeiten. Für Praxisprojekte ist ein eigens dafür zuständiges sogenanntes „Transferbüro“ im Institut für Freizeitwissenschaft eingerichtet worden, das unterschiedlichste Projekte zwischen dem Institut (seinen Mitarbeitern und Studierenden) und hochschulexternen Institutionen sowie Personen initiiert und koordiniert.

Aus dieser Arbeit ist in Zusammenarbeit mit Absolventen der Studienprofile und Institutsmitgliedern der Verein „Initiative zur Förderung des Freizeit- und Breitensports e. V.“ hervorgegangen, der die Transferarbeiten des Instituts ergänzt. Der gewachsene Stellenwert der Freizeitwissenschaften im Rahmen der Sportwissenschaft wird über diese stetig angewachsenen Arbeitsbereiche dadurch dokumentiert, daß Freizeitwissenschaft seit 1992 ein Promotionsfach an der Deutschen Sporthochschule Köln ist und durchschnittlich 50 Diplomarbeiten jährlich von Mitarbeitern des In-

stituts betreut werden. Die weiter zunehmenden Arbeitsbereiche, die u. a. besonders durch die Reform des sportwissenschaftlichen Diplomstudiums ins Haus stehen, machen eine weitere Ausweitung der Ressourcen notwendig. Diese Ausweitung soll zwar einerseits durch das stetige Streiten um weitere Stellen für das Institut gekennzeichnet sein, sich andererseits durch eine verstärkte interdisziplinäre Zusammenarbeit mit freizeitwissenschaftlich interessierten Kollegen etablierter sportwissenschaftlicher Fächer auszeichnen. Es wird erwartet, daß auf diese Weise Annäherungen zwischen sport- und freizeitwissenschaftlichen Diskussionsprozessen gefördert und weiterentwickelt werden.

4. Der Schwerpunkt „Freizeitstudien/Breitensport“

Dem Studienschwerpunkt liegt ein Verständnis von Freizeit- und Breitensport zugrunde, welches alle spielerischen und erlebnisorientierten Bewegungsformen umfaßt sowie jene Sportaktivitäten einschließt,

- die sich inhaltlich vorwiegend an sportartübergreifenden Bewegungsaktivitäten orientieren (eingebettet in die individuellen und kollektiven Freizeit-Lebensstile einzelner Menschen und Gruppen),
- bei denen Geselligkeit, Kreativität, Selbständigkeit und Erlebnis im Vordergrund stehen,
- bei denen jedoch auch Freude an der individuellen Leistung und am eigenen Bewegungslernen (je nach Zielgruppe oder Sportaktivität) primäre Motive der Sporttreibenden sein können,
- die nicht primär mit typischen wettkampfsportlichen Zielsetzungen ausgeübt werden,
- in denen nicht vorrangig bewegungs- und sporttherapeutische Maßnahmen im Sinne der Sekundär- und Tertiärprävention Anwendung finden,
- bei denen Gesundheit und psychisch-soziales Wohlbefinden im präventiven Sinne wesentliche Wertdimensionen sind und nicht nur im Sinne funktionsorientierter Primärprävention ausgeübt werden.

Freizeit- und Breitensport bezieht sich damit sowohl auf selbstorganisierte und institutionell organisierte Handlungsfelder und grenzt sich vom Präventionssport ab, in dem er sich nicht vorrangig an einer medizinisch-funktionellen Wirksamkeit von Sport orientiert. Er unterscheidet sich vom Leistungssport, da er, wenn wettkampforientiert, nur auf unterer und mittlerer Wettkampfebene betrieben wird.

Das Berufsfeld des Freizeit- und Breitensports, auf das sich die Schwerpunktausbildung bezieht, ist sehr heterogen und in seiner Struktur einem ständigen Wandel unterworfen. Neben typisch sportzentrierten Institutionen werden im Kontext verschiedener Freizeitinstitutionen die integrierten Bewegungs- und Sportbereiche thematisiert.

Die angestrebten Berufsfelder sind mit folgenden Tätigkeiten verbunden:

- als Sportlehrer und Organisator (z. B. Geschäftsführung, Projektleitung) in Sportvereinen, Bildungswerken und bei kommerziellen Sportanbietern,
- als Vermittler von Sportarten auf der unteren und mittleren Leistungsebene,
- als Freizeitsportreferent von Stadt-/Kreis-/Landessportbünden und Sportfachverbänden,
- als Freizeitsportreferent für Freizeit- und Wohlfahrtsverbände und andere außersportliche Institutionen (z. B. Jugendsozialarbeit, Seniorenarbeit, Suchtprävention),
- als Projektmanager und Organisator in Freizeit-/Breitensport-Maßnahmen verschiedener Institutionen,
- als Leiter für Sport-, Spiel- und Animationsprogramme im Urlaub und in der Kur,
- als Koordinator für Sport-Spiel-Kulturveranstaltungen von Kommunen, Vereinen und in Industrie sowie Medien
- als Mitarbeiter bei freizeitorientierten Sport- und Gesundheitsprogrammen in Kliniken und von Krankenkassen,
- als private Freizeitsportanbieter,
- als Sportlehrer und Freizeitpädagoge an Schulen und Internaten.

Im Alternativen Profil „Freizeitstudien/Breitensport“ erwerben die Studierenden Handlungskompetenzen zum Unterrichten, Planen, Organisieren, Beraten, Informieren, Arrangieren und Animieren in und für freizeitbezogene(n) Bewegungs- und Sportsituationen.

Im Vordergrund stehen kreative, spielerische, sozialkommunikative und erlebnisorientierte Handlungskompetenzen bezogen auf Bewegung und deren alltagskulturelle Integration in freizeitorientierte Lebensstile verschiedener Zielgruppen.

Zentrale Ziele und Merkmale der Ausbildung sind:

* ***Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit von Sport- und Bewegungsformen (er)kennenlernen***

Der affirmative und innovative Charakter von Bewegungskultur wird miteinander verbunden. Daraus folgt ein Kennenlernen der (Tiefen-)Struktur gegenwärtiger, auch traditioneller Sportformen sowie schwerpunktmäßig die Gestaltung und Erfahrung „neuer“ Bewegungs- und Sportformen.

* ***Lebenswelt- und erlebnisorientierte Sinngebungen und Bewegungsformen ermöglichen können***

Ausgegangen wird von offenen Sinnorientierungen des Sports, die gegenüber lebensweltlichen und milieuspezifischen Bedürfnislagen im praktischen Diskurs mit verschiedenen Freizeit-Zielgruppen zu vielfältigen Möglichkeiten der Erlebnis- und Identitätsentwicklung umgewandelt und gestaltet werden.

* ***Erfahrungs- und Spielorientierung stehen im Mittelpunkt***

Zentraler bewegungsbezogener Kern des Studienschwerpunktes ist die explorative und spielerisch-leibliche Erfahrung (sowohl in traditionellen als auch in soge-

nannten neuen (z. B. alternativen, fernöstlichen, ästhetischen) Bewegungsformen). Nicht „Sieg oder Niederlage“ (Leistungssport), nicht „Gesundheit oder Krankheit“ (Präventionssport), nicht „Ausdruck oder Ausdruckslosigkeit“ (kreativ-gestalterischer Sport) sind binäre Codes der Tiefenstruktur des Sportverständnisses im Studienschwerpunkt „Freizeit-/Breitensport“, sondern das Aushandeln bzw. Entstehen verschiedener Konstruktionen von Sinn, Regeln oder codifizierter Tiefenstrukturen, die bezogen sind auf Bewegungsspiele leblicher Erfahrung und deren Integration in freizeitorientierten Lebensstil.

* **Sozialkompetenz hat Vorrang vor sport- und bewegungsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten**

Ausgebildet werden im Studienschwerpunkt Kompetenzen bezogen auf die Handlungsformen Unterrichten, Planen, Beraten, Informieren, Arrangieren und Animieren. Sind für diese unterschiedlichen Handlungsformen jeweils spezifische Methoden zu erlernen, so gilt für alle Handlungsformen, daß nicht ein sportart-spezifisches hohes motorisches Fertigniveau im Vordergrund steht.

Auf der Grundlage einer besonders ausgebildeten Sozialkompetenz ist eine möglichst vielseitige Spiel- und Bewegungskompetenz angestrebt. Dies schließt eine gewisse Schwerpunktsetzung in einem bestimmten Bewegungs- und Sportbereich nicht aus, soweit das Prinzip der Vielseitigkeit nicht zu sehr beeinträchtigt wird.

Auf diese Zielsetzungen sind die theoretischen und praktischen Lehrveranstaltungen des Studienschwerpunktes bezogen. Neben den freizeitsportpädagogischen Dimensionen nehmen u. a. die Aspekte der Planung und des Managements einen zunehmend wichtigen Stellenwert im Ausbildungsprofil ein.

Als wichtiges Bindeglied zu praktischen Handlungsfeldern sind mindestens drei Praktika in späteren Berufsfeldern im Studium integriert, die durch supervisorische Lehrveranstaltungen im Theorie-Praxis-Diskurs ausgewertet werden. Exkursionen und Praxisprojekte ergänzen diese berufs- und anwendungsbezogenen Lehrveranstaltungen. Den Zielsetzungen der Praxisorientierung und der Selbstorganisation folgend, werden aber auch in den theoretischen Lehrveranstaltungen insbesondere Methoden des aktiven Lernens angewendet und mit den theoretischen Forschungsergebnissen verbunden.

5. Kooperation und Netzwerke

Aufgrund der langen Tradition des Instituts und des nationalen sowie internationalen Engagements der Mitarbeiter(innen) arbeitet das Institut in einer Reihe von Netzwerken und Kooperationsbereichen mit. Neben ERASMUS- und Forschungsnetzwerken sind insbesondere zu nennen die World Leisure And Recreation Association (WLRA), die European Leisure And Recreation Association (ELRA), die International Sociological Association (ISA), die Deutsche Soziologische Gesellschaft (DGS), die Deutsche Gesellschaft für Gerontologie und Geriatrie (DGGG),

die Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaften (DVGS), die Leisure Studies Association (LSA), die Europäische Akademie des Sports (EAdS), der Deutsche Turnerbund (DTB) und der Landesportbund Nordrhein-Westfalen.

Literatur:

- Balz, E.: Desiderate und Perspektiven der Sportdidaktik. In: Scherler, K.H. (Red.): Sportpädagogik – wohin? DVS-Protokolle Nr. 36. Clausthal-Zellerfeld 1989. 40–62
- Brodtmann, D.: Sportunterricht und Schulsport. Ausgewählte Themen der Sportdidaktik. Regensburg
- Dieckert, J.: Problemfelder der Sportpädagogik. In: Animation 7 (1986)3. 124–133
- Dietrich, K./Landau, G.: Sportpädagogik. Grundlagen, Positionen, Tendenzen. Reinbek 1990
- Hartmann-Tews, I./Mrazek, J.: Der berufliche Werdegang von Diplom-Sportlehrerinnen und Diplom-Sportlehrer. Köln 1994
- Jütting, D.H.: Freizeit – Konsum oder Selbstgestalten? In: Agricola, S./Haag, A./Stoffers, M. (Hrsg.): Freizeitwirtschaft. Märkte und Konsumwelten. Erkrath, Wuppertal 1990
- Klafki, W.: Gedanken und Grundfragen der Sportdidaktik. In: Erdmann, R. (Hrsg.): Alte Fragen neu gestellt. Anmerkungen zu einer zeitgemäßen Sportdidaktik. Schorndorf 1993. 11–25
- Klein, M.: Sport und soziale Probleme. In: Klein, M. (Hg.): Sport und soziale Probleme. Reinbek 1989. 9–70
- Kleinc, W./Carmesin, I.: Zur Bedeutung freizeitpädagogischer Theoriebildung für eine freizeitorientiert arbeitende Sportpädagogik. In: Kölner Beiträge zur Sportwissenschaft 14 (1985), St. Augustin 1985. 59–78
- Michels, H.: Freizeitsport: Addition oder Innovation? Eine Annäherung an einen mehrdeutigen Begriff. In: Freizeitpädagogik 14 (1992) 3. 207–219
- Rittner, V.: Freizeit und Sport. Zum Verschwinden der Sportmoral im allgemeinen Freizeitverhalten. In: Kultusminister NRW (Hrsg.): Bausteine der Breitensportentwicklung in Nordrhein-Westfalen. Materialien zum Sport in NRW. Heft 40. Frechen 1994. 35–47
- Tokarski, W.: Institut für Freizeitwissenschaft an der DSHS Köln. In: Freizeitpädagogik 14 (1992) 2. 175–177
- Weber, B.: Das Baby kann noch nicht laufen. Standortbestimmung der Sportwissenschaftler in Darmstadt. In: Frankfurter Rundschau vom 31. Mai 1994

Anschrift der Verfasser: Dipl.-Sportl. Harald Michels / Univ. Prof. Dr. Walter Tokarski, Institut für Freizeitwissenschaft, Deutsche Sporthochschule Köln, Carl-Diem-Weg 6, D-50933 Köln

Michels, H. / Tokarski, W.: Freizeitwissenschaft bringt Sport in Bewegung: Das Institut für Freizeitwissenschaft der Deutschen Sporthochschule Köln. In: SPEKTRUM FREIZEIT. 18. Jg. / Heft 1/1996, S. 70–76

REINHOLD POPP · SALZBURG

Freizeitpädagogik und / oder Pädagogische Freizeitwissenschaft?

Ein Plädoyer für die Schrägstrichlösung

Diese Frage nach dem *Markenzeichen* für jene wissenschaftliche Disziplin, welche die pädagogischen Aspekte des gesellschaftlichen Phänomens „Freizeit“ bzw. die freizeitbezogenen Aspekte der Pädagogik untersucht, beschäftigt derzeit die freizeitwissenschaftliche und freizeitpädagogische Szene des deutschsprachigen Raumes.

Soll sich die Freizeitpädagogik von ihrem eingeführten Markenzeichen verabschieden und einen „Etikettenwechsel“ in Richtung „pädagogischer Freizeitwissenschaft“ vornehmen?

Im Folgenden werde ich meine Position zu dieser Problematik in Form von vier KONTRA-Argumenten und einem PRO-Argument kurz zusammenfassen und abschließend einen KOMPROMISS-Vorschlag unterbreiten:

1. Kontra:

„Freizeitpädagogik“ ist ein eingeführter Begriff und unterdessen auch ein zwar unterschätztes aber grundsätzlich anerkanntes Arbeits- und Forschungsgebiet.

Die Begriffe „Freizeitpädagogik“, „Freizeitpädagoge“ und „Freizeitkultur“ wurden bekanntlich erstmals 1929 in dem von dem Pädagogen und Erwachsenenbildner Fritz Klatt herausgegebenen Sammelband „Freizeitgestaltung, Grundsätze und Erfahrungen zur Erziehung des berufsgebundenen Menschen“ verwendet.

Bis zum Anfang der 70er Jahre unseres Jahrhunderts kam diesen Begriffen allerdings in der pädagogischen Diskussion eine nur sehr marginale Bedeutung zu.

1971 / 72 erregte die in der Zeitschrift „Deutsche Jugend“ zwischen Opaschowski und Nahrstedt auf der einen Seite und Kirchgäßner auf der anderen Seite geführte Debatte, ob es sich bei der Freizeitpädagogik um ein eigenes „Berufsbild“ handle, einiges Aufsehen in der pädagogischen / erziehungswissenschaftlichen Fachwelt.

In den folgenden Jahren kam es zu einem regelrechten Boom im Bereich der freizeitpädagogisch orientierten Publikationen.

Ende der 70er Jahre (1978) wurde die Fachzeitschrift „Freizeitpädagogik“ gegründet.

In den 80er Jahren entwickelte sich die „Freizeitpädagogik“ zu einem zwar in seiner Bedeutung zumeist unterschätzten aber grundsätzlich anerkannten Teilgebiet der Pädagogik / Erziehungswissenschaft, wie u. a. der Blick in einschlägige Fachlexika und Handbücher zeigt.

2. Kontra:

Die Änderung eingeführter Begriffe erzeugt Unsicherheit:

Aus der Public Relation-Forschung wissen wir, daß die Änderung eingeführter Markenzeichen eine äußerst heikle Angelegenheit ist.

Die dadurch bei den Konsumenten ausgelöste Unsicherheit kann unter Umständen deutlich schwerer wiegen, als der eine oder andere Mangel des Markenzeichens. Möglicherweise könnten sich derartige Probleme auch bei der Änderung des eingeführten Markenzeichens "Freizeitpädagogik" (siehe Punkt 1) ergeben.

3. Kontra:

Derzeit gibt es (zumindest im deutschsprachigen Raum) keine anerkannte Disziplin „Freizeitwissenschaft“.

Abgesehen von der Frage nach dem ungeklärten Standort der „Freizeitpädagogik“ innerhalb der Pädagogik / Erziehungswissenschaft wird immer wieder auch die Standortbestimmung der „Freizeitpädagogik“ im Hinblick auf eine umfassend konzipierte „Freizeitwissenschaft“ reklamiert.

Der Vorschlag von Horst W. Opaschowski, in Zukunft lieber von „pädagogischer Freizeitforschung“ bzw. „pädagogischer Freizeitwissenschaft“ als von „Freizeitpädagogik“ zu sprechen, läßt sich wohl in diesen thematischen Zusammenhang einordnen.

Abgesehen von einem entsprechend benannten Institut an der Sporthochschule Köln ist es freilich bisher – zumindest in dem für die vorliegende Fachzeitschrift relevanten deutschsprachigen Raum – bekanntlich nicht gelungen, eine eigenständige Disziplin „Freizeitwissenschaft“ im universitären Bereich zu etablieren.

Dies hängt wohl nicht zuletzt damit zusammen, daß die für eine notwendigerweise interdisziplinär angelegte „Freizeitwissenschaft“ so unverzichtbaren Fachdisziplinen wie Soziologie, Psychologie, Ökonomie, Politikwissenschaft, ... bisher der Freizeitfrage ein eher bescheidenes Interesse entgegenbrachten.

4. Kontra:

Freizeitpädagogik = pädagogische Freizeitwissenschaft = Freizeitwissenschaft.

Sieht man von wenigen Ausnahmen ab, ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Phänomen „Freizeit“ – wenigstens im deutschsprachigen Raum – eine deutliche Domäne der Pädagogen / Erziehungswissenschaftler. (Zumindest im letzten Jahrzehnt haben sich die Bücher zur Freizeitsoziologie, -psychologie, -ökonomie und -politik die Freizeitpädagogik selbst geschrieben!)

So gesehen wären wohl die Vertreter / innen einer sogenannten „pädagogischen Freizeitwissenschaft“ (alias „Freizeitpädagogik“) derzeit weitestgehend identisch mit den Exponenten einer allgemeinen „Freizeitwissenschaft“, also: Freizeitpädagogik = pädagogische Freizeitwissenschaft = Freizeitwissenschaft.

Bei diesem zwar bedauernswerten aber halt realistischen Zustand der Freizeitforschung / Freizeitwissenschaft, könnte ein Etikettenwechsel von „Freizeitpädagogik“ zu „pädagogischer Freizeitwissenschaft“ allzu leicht den Vorwurf des *Etikettenschwindels* nach sich ziehen.

5. Pro:

„Pädagogische Freizeitwissenschaft“ – Signal und Programm gegen die Reduzierung der Freizeitpädagogik auf Handlungsfelder und Berufsbilder.

Dem Begriff „Freizeitpädagogik“ haftet – jedenfalls im allgemeinen pädagogischen Sprachgebrauch – die Nähe zu ganz spezifischen Berufsbildern und Handlungsfeldern an. Diese pragmatische Begrenzung auf bestimmte Handlungszusammenhänge dient freilich vielfach der bequemen Ausgrenzung und Abwehr des höchst provokanten Gesamtanspruchs der Freizeitpädagogik, Muße, Spaß, Spiel, Geselligkeit und offene Handlungssituationen in allen Bereichen der Pädagogik hinreichend zum Zug kommen zu lassen.

Durch die gezielte Reduktion einer *freizeitgerechten Pädagogik* auf den „Schrebergarten“ sogenannter freizeitpädagogischer Praxisfelder und Berufe erspart sich der überwiegende Teil der Pädagogen / Erziehungswissenschaftler eine schmerzliche Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer sich zunehmend ausprägenden Freizeitgesellschaft.

Der Begriff „pädagogische Freizeitwissenschaft“ könnte vielleicht ein neues Signal im Hinblick auf die Erfüllung dieser längst überfälligen Querschnitt-Aufgabe der Freizeitpädagogik aussenden.

In diesem Sinne müßte „pädagogische Freizeitwissenschaft“ – als Spezialdisziplin einer (freilich noch zu entwickelnden) allgemeinen Freizeitwissenschaft – vor allem analysieren, welche Auswirkungen die in quantitativer und qualitativer Hinsicht wachsende Bedeutung der Freizeit für pädagogisches Handeln in allen pädagogischen Handlungsfeldern hat und welche handlungstheoretischen und methodischen Konsequenzen sich daraus für die pädagogischen Infrastruktureinrichtungen und die in diesen Einrichtungen tätigen Pädagog/inn/en ergeben.

Zusammenfassung:

Wie aus meinen bisherigen kurzen Überlegungen hervorgegangen ist, kann ich mich nach Abwägung der PRO- und KONTRA-Argumente für einen allzu leichtfertigen Etikettenwechsel von „Freizeitpädagogik“ zu „pädagogischer Freizeitwissenschaft“ nicht erwärmen.

Freilich gibt es bei allen Bedenken (Verunsicherung bei „Markenwechsel“, Vorwurf des „Etikettenschwindels“, ...) auch einen sehr guten Grund für den neuen Begriff (Signal gegen reduktionistischen Umgang mit dem Anspruch einer freizeitgerechten Pädagogik).

Dem „gelernten Österreicher“ fällt in solchen Situationen fast zwangsläufig die Möglichkeit eines Kompromisses ein:

In diesem Sinne schlage ich – jedenfalls für eine mehrjährige Übergangsphase – die *Schrägstrich-Lösung* „FREIZEITPÄDAGOGIK / PÄDAGOGISCHE FREIZEITWISSENSCHAFT“ vor.

Anschrift des Verfassers: Univ. Prof. Dr. Reinhold Popp, Georg-Kropp-Str. 36, A-5020 Salzburg

Popp, R.: Freizeitpädagogik und/oder Pädagogische Freizeitwissenschaft? Ein Plädoyer für die Schrägstrichlösung. In: SPEKTRUM FREIZEIT. 18. Jg. / Heft 1/1996, S. 77-79

Buchbesprechungen

Sabine Gorsemann: *Bildungsgut und touristische Gebrauchsanweisung*. Produktion, Aufbau und Funktion von Reiseführern 1995, IHS 151, 300 S., br., DM 49,90 ISBN 3-89325-315-7

Der Markt der Reiseführer ist für viele Laien kaum noch zu überblicken. Dem Leser bieten sich eine Vielzahl von Serien und Reihen, die sich nach Format, Preis und Inhalt unterscheiden. Sabine Gorsemann nimmt sich als eine von wenigen die diesem schwierigen Thema im Rahmen ihrer Dissertation an. Sie gibt keine Ratschläge in Form einer praktischen Verkaufshilfe, sondern untersucht Produktion, Aufbau und Funktion von Reiseführern im Hinblick auf die „spezifische Reiseform des Tourismus als Grundlage für das Genre Reiseführer“. Die Funktionen, die Reiseführer ihrer Meinung nach übernehmen müssen, finden sich im Titel der Publikation: „Bildungsgut und touristische Gebrauchsanweisung“.

Der detaillierten Betrachtungsweise diverser Reiseführer-Reihen ist zunächst eine grundlegende Auseinandersetzung mit tourismustheoretischen Ansätzen vorgeschaltet. Berücksichtigt werden dabei neben der kulturkritischen Tradition, die sich mit dem Freiheitsbegriff der bürgerlichen Gesellschaft sowie dem Reisen als Fluchtventil auseinandersetzt, die freizeitsoziologische sowie die materialistische Tradition. Im Anschluß an eine komplexe und detaillierte Auseinandersetzung mit diesen Traditionen schließt die Autorin eine eigene Begriffsdefinition von „Tourismus“ an. Obwohl sich Vertreter unterschiedlichster Disziplinen schon seit Jahrzehnten mit diesem Phänomen beschäftigen, gibt es doch noch immer keine breit anerkannte Definition. Der Ansatz von Gorsemann ist neu und scheint sinnvoll, ist jedoch alles in allem zu umfangreich. Auf fast drei Seiten nimmt sie eine Begriffsbestimmung vor, die sich in drei Kategorien – Touristen, Tourismusindustrie, staatliche Seite – aufteilt.

Im zweiten Kapitel steht die historische Entwicklung des Reiseführers im Vordergrund. Neben dem Aufzeigen der Entwicklungsstränge in der Reise-Literaturtradition liegt der thematische Schwerpunkt auf dem Funktionswandel. Dienten Reiseberichte im 18. Jahrhundert als „praktische Hilfe zur Nachahmung“, so steht heute die prakti-

sche Funktion der Reiseführer im Vordergrund.

Was aber ist der Unterschied zwischen einem „Reiseführer“ und einem „Reisebericht“? Gorsemann widmet ein ganzes Kapitel den Überlegungen zur Typologisierung. Dabei geht es zum einen um die Einordnung der Reiseführer in eine Literaturart, zum anderen um deren Funktion in diesem Zusammenhang. An bestimmte Textarten werden bestimmte Erwartungen gestellt. Zwar können Reiseführer typologisch eingebunden werden, ihre inhaltliche Definition muß jedoch über Fachgrenzen hinweg erfolgen, um die Gesamtheit zu erfassen. Um jedoch nicht bei den theoretischen Überlegungen zu verweilen, stellt die Autorin in einem weiteren Kapitel Beurteilungskriterien für Reiseführer auf. Diese beziehen sich neben dem Anspruch und dem Layout vor allem auf die Konzeption und die Realitätsinterpretation.

Als Reisebuchautorin und langjährige Studienreiseleiterin verfügt Gorsemann über ein umfangreiches Wissen und ist mit vielen Details vertraut. Es ist ihr daher auf sehr interessante Weise gelungen, drei Reiseführer-Reihen, mit drei sehr unterschiedlichen Ansprüchen, im Hinblick auf die vorher aufgestellten Beurteilungskriterien zu untersuchen. Als langjährige Islandkennerin fiel ihre Wahl auf die Island-Reiseführer der jeweiligen Verlage. Die Beurteilung aller drei Publikationen fällt eher mäßig aus. Für den Laien ist in diesem Zusammenhang beunruhigend, welche fehlerhaften Gebrauchsinformationen, inhaltlichen Mängel und falschen Erklärungen er z. T. beim Lesen diverser Reiseliteratur erhält, ohne, daß er dies vielleicht jemals korrigieren kann, da er nicht um die falschen Informationen weiß. Gorsemann läßt die exemplarische Anwendung der von ihr aufgestellten Beurteilungskriterien nicht im Raum stehen. In ihrem letzten Kapitel, die empirischen Teil, präsentiert sie die Ergebnisse einer Fragebogen-Aktion zur Produktion von Reiseführern. Sie fragt dabei unter anderem nach dem Zustandekommen der Reiseführer-Projekte, nach der Selbsteinschätzung der Autoren bezüglich ihrer Kenntnisse und nach dem Verhältnis der Autoren zum Verlag. Deutlich wird dabei vor allem, wie die Qualität bestimmter Produkte zu erklären ist.

Die Publikation von Gorsemann ist ein wichtiger Beitrag im Rahmen des bisher eher stiefmütterlich behandelten Genres „Reiseführer“. Das Werk ist sehr empfehlenswert, besonders, weil es interessante theoretische Überlegungen darlegt, die unterschiedlichen Ansprüche diverser Reihen untersucht, auf Produktionsbedingungen eingeht und all dieses in eine Form bringt, die dem Leser letztendlich doch auf praktische Art und Weise nützt – ob er sich nun beruflich oder privat für das Thema interessiert.

Dagmar Buck (Bielefeld)

„*Massentourismus – Ein reizendes Thema*“.
Schriften zur Tourismuskritik, Band 23, 1994
Hrsg.: Gruppe Neues Reisen
Bezugsadresse: Gruppe neues Reisen e. V.,
Westmarken 45, D – 25826 St. Peter-Ording
Preis: DM 19,80

Die Gruppe Neues Reisen ist die einzige Initiative in Deutschland, die sich nach wie vor um eine konstruktive Tourismus-Kritik bemüht. In dem vorgelegten Band „*Massentourismus – Ein reizendes Thema*“ unternehmen die AutorInnen erstmals den Versuch, den Begriff Massentourismus nicht nur zu akzeptieren, sondern sie nutzen gleichzeitig die Gelegenheit, Daten, Fakten und Trends einer kritischen Betrachtung zu unterziehen.

Der zentrale Artikel in diesem Buch stammt von Dr. Werner Müller, der sich mit den beiden Fraktionen in der Tourismus-Kritik auseinandersetzt und dabei versucht, die Annäherungen der beiden Lager erfahrbar zu machen: Die Pragmatiker, die mittlerweile in Beratungsbüros sitzen und konstruktiv an der Verwirklichung sanfttouristischer Ziele arbeiten, stehen den Ideologen gegenüber. Diese versuchen nach wie vor, so hat man den Eindruck, „Kritik um der Kritik willen“ zu äußern.

Im vorliegenden Band finden sich neben Artikeln von bekannten AutorInnen wie Frau Wegener-Spöhring und Herrn Prahl, die bereits in anderen Ausgaben der vorliegenden Zeitschrift ihre Ansichten zur Diskussion gestellt haben, auch Artikel der eher sanfttouristischen VertreterInnen.

Empfehlenswert ist dieser Band vor allem deshalb, weil er Lösungsansätze beschreibt, die zur Verwirklichung sanfttouristischer Ziele führen

können und dabei gleichzeitig für die dazu notwendige Diskussion wichtige Fakten liefert.

„*Gütesiegel für umweltfreundlichen und sozial-verträglichen Tourismus*“. Diplomarbeit von Elizabeta Lucic, München 1994

Bezugsadresse: Elizabeta Lucic, Brombergstr. 17, 81929 München

Diese Diplomarbeit findet deswegen eine positive Erwähnung, da sie in herausragender Art und Weise den derzeitigen Stand der Diskussion um Gütesiegel im Tourismus zusammenfaßt. Die Einleitung ist kurz und prägnant. Sie stellt die empirische Untersuchung zu Gütesiegeln in Deutschland und in Europa in einen sanfttouristischen Gesamtzusammenhang.

Die Qualität dieser Arbeit besteht darin, daß sie alle Gütesiegel beschreibt, die zur Zeit vergeben werden. Und sie liefert gleichzeitig Auskunft darüber, wie diese Gütesiegel vergeben werden und welchen Nutzen die Empfänger davon haben. Im Anhang werden alle Vergabekriterien und Check-Listen aufgeführt. Eine Zusammenfassung dieser Arbeit findet sich in der Ausgabe Nummer 2 des eco-Letter, der von eco-trans e. V. in München herausgegeben wird.

Axel Schöffschik (Hamburg)

Leed, E.J.: *Die Erfahrung der Ferne: Reisen von Gilgamesch bis zum Tourismus unserer Tage*. Campus Verlag. Frankfurt / Main; New York, 1993

Von den gerade in letzter Zeit häufigeren Darstellungen der Geschichte des Reisens und des Tourismus – vgl. etwa die Sammelbände von Bausinger und Spode (s. meine Rezension in FZP 14, 1992) – unterscheidet sich Leeds Buch schon im Ansatz; es ist eine Geschichte der „innern Reise“, des Reiseerlebnisses und der Reiseerfahrung und über die Veränderung der Menschen durch das Reisen. Insofern ist der Originaltitel „*The Mind of the Traveler*“ bezeichnender für Absicht und Inhalt des vorliegenden (übrigens gut ausgestatteten) Bandes als der (auch schöne) deutsche Titel „*Die Erfahrung der Ferne*“.

Sein Thema handelt der Verfasser gestützt auf eine enorme Fülle literarischer Quellen ab: Leed ist belesen, und akademische Freunde haben ihm zugearbeitet, und so zitiert er vom Gilgamesch-Epos und Homers Odyssee über die Reisebe-

richte und -erzählungen des Mittelalters und der Zeit der Entdeckungen bis zur modernen Reise-literatur souverän die seiner Beweisführung dienlichen Passagen; auffallend dabei auch die historische, geographische, ethnologische und soziologische Sekundärliteratur, aber – auffallend für einen Professor für Geschichte – es überwiegen die primär literarischen und nicht die akademisch-wissenschaftlichen Bezugsstellen.

Das ist vom Thema her verständlich und geboten: Es geht Leed um die Identität des Reisenden, die Veränderung des individuellen und des kollektiven Bewußtseins durch Reiseerfahrung, durch „erfahrene“ Kontakte mit fremden Menschen und Kulturen. Gleichzeitig aber ist auf der genannten breiten literarischen Grundlage ein außerordentlich reizvoll zu lesendes, ja amüsantes, aber dabei zugleich ebenso kenntnisreiches wie klug belehrendes Buch entstanden. Der Leser, ja selbst auch immer Reisender, lernt auch über seine eigene diesbezügliche Rolle; Lust und Last des eigenen Reisens wird er nach der Lektüre „bewanderter“ sehen und beurteilen.

Leed beginnt mit der Analyse dreier strukturell das Reisen bestimmender Situationen: der Abreise, der Passage und der Ankunft. Daraus entwickelt er die Typen der heroischen (und nicht-heroischen) und der philosophischen Reise; war die ritterliche Abenteuerfahrt der Prototyp der heroischen Reise des Mittelalters, so ist die philosophische Reise, vorgeprägt etwa durch den wandernden Scholaren, doch die eigentlich neuzeitliche Entdeckungs-, Forschungs- und Bildungsreise; ihr hat Leed den Teil 2 seines Buches gewidmet. Im 3. Teil schließlich kommt er auf seine in der Einleitung aufgeworfene Frage nach Reisen und Identität zurück. Steht im 1. Teil und auch später noch zunächst der jeweils individuell zu benennende Reisende im Vordergrund, so tritt dieser im Laufe der Darstellung doch mehr in den Hintergrund gegenüber einer stärkeren Typisierung des Einzelreisenden als Vertreter eines bestimmten reisenden Kollektivs.

Das entspricht Leeds Intention, Reisen und damit die Begegnung von Menschen und Kulturen als eine der primären die Weltgeschichte bewegenden, ja vorwärtstreibenden Kräfte zu etablieren. Hinzu kommt, daß für Leed der Reisende oder die reisende Gruppe immer männlich definiert ist.

Der vom Autor dabei gegebenen sexuell-psychoanalytischen Begründung für die damit vorgegebene Selbsthaftigkeit der Frau und den Reise-trieb des Mannes (vor allem im Kapitel 8 „Der Mann auf Reisen“) kann allerdings der Rezensent bei allem sonstigen Respekt nicht folgen: Daß in der bisherigen Geschichte überwiegend Männer als Reisende auftreten (entsprechend in der Literatur), dürfte wohl eher durch die maskulin dominierte Gesellschaft und damit allenfalls sekundär durch der Frau zugewiesene Geschlechts- und Sozialrollen bedingt sein als von vornherein geschlechtlich festgelegt. Die heroische Reise als „spermatische Reise“ zu definieren, erscheint doch etwas verstiegen.

Aber auch wenn man nicht allen Begründungen und Schlußfolgerungen des Autors zu folgen bereit ist und auch wenn dieser die (im deutschen angesprochene) moderne touristische Reise etwas sehr aus dem Auge verliert – die im Zentrum des Buches stehende Forschungs- und Entdeckungsreise ist ja nur ein wenngleich wichtiger, doch relativ wenigen vorbehaltener Prototyp des Reisens –, so bleibt es spannend, dem Verfasser auch auf Exkurse und Umwege zu folgen, zumal er immer wieder den Zwiespalt des Reisens zwischen dem Reiz des Abenteuers und Entdeckens und der Melancholie des Fremd- und Unbekanntseins („Die Reise als symbolischer Tod“) zu formulieren weiß. Ob geschichtliche Mobilitäten unsere heutige Weltzivilisation wirklich so stark bestimmt haben, wie Leed meint, oder ob die Beständigkeit von Kulturen sich nicht als ebenso prägend erweist, mag letztlich offen bleiben; das Erlebnis der Bewegung durch den Raum, die ja auch eine Reise durch die Zeit darstellt, als eine Person wie Gruppen verändernde Kraft hat Leed in dieser Prägnanz wohl als erster ausführlich dargestellt. Daß dies Schriftstellern und Dichtern schon immer bewußt war, zeigt einmal mehr, daß manches im künstlerischen Bereich schon erkannt und vorgedacht ist, was wissenschaftlich-systematisch erst relativ spät behandelt wird. Diesen Bogen von der Literatur zur Geschichtsschreibung geschlagen zu haben, ist nicht das letzte Verdienst von Leeds Buch.

Bernd Hey (Bielefeld)

Altenberger, Horst (Hrsg.): *Sport-Umwelt-Lebenshilfe. Ausgewählte sportwissenschaftliche und sportpädagogische Beiträge. Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg Nr. 46.* 250 S. 1994. DM 52,-.

München: Verlag Ernst Vögel.

Die Auseinandersetzung mit Umweltfragen und -problemen im Hinblick auf das Sporttreiben hat noch keine sehr lange Tradition. Auch wenn Sportbünde und -verbände in der Zwischenzeit Abkommen mit Naturschutzverbänden abgeschlossen haben, ist die Behandlung dieser Thematik eher stiefmütterlich, ganz zu schweigen davon, daß viele Sportler sich überhaupt keine Gedanken darüber machen, ob und inwieweit ihr Sport umweltverträglich ist.

Basis des Buches sind die Verhandlungen eines sportwissenschaftlichen Symposiums, das im April 1992 in der Universität Augsburg stattgefunden hat, die Themenpalette begreift den Begriff Ökologie im weitesten Sinne, d. h. sie umfaßt auch Fragen der Lebenshilfe.

Im ersten und zweiten Teil des Buches wird den Fragen nachgegangen, wie die sportspezifischen ökologischen Probleme aus interdisziplinärer Sicht eingeordnet und bewertet werden können, welche Konsequenzen aus ökologisch unverträglichen Sportentwicklungen für die Sportpädagogik zu ziehen sind und welche Schlußfolgerungen daraus für die Ausbildung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern resultieren (Themen sind: Aktueller Diskussionsstand, zentrale Konfliktfelder, ethische Aspekte, Herausforderungen und Aufgaben für die Sportpädagogik sowie Umwelterziehung im Schulsport). Im dritten Teil steht das „sinnvolle und individuell richtig dosierte Sporttreiben unter gesundheitlichen Aspekten“ im Mittelpunkt (Themen sind hier: Dauerlauf, Betreuung von Gefäßsportgruppen sowie Sport in der Suchttherapie). Der vierte Teil schließlich behandelt den Hochschulsport, der als eines der vielen sportlichen Handlungsfelder Beruf, Arbeit, Studium und Freizeit miteinander verknüpft.

Mit besonderem Interesse darf die Tatsache zur Kenntnis genommen werden, daß ein Beitrag explizit „Grundsätze für einen freizeitpädagogisch orientierten Hochschulsport“ (*Ulf Schmidt-Funke*) thematisiert, die auf der Basis der von *Giesecke, Nahrstedt* und *Opaschowski*

verfaßten Literatur entwickelt werden. Dieser Beitrag bietet dem Freizeitpädagogen in seiner Grundlegung sicherlich nichts Neues, stellt jedoch ein gutes Beispiel dafür dar, wie die freizeitpädagogische Literatur für die Freizeitpraxis umgesetzt werden kann.

Alle Beiträge sind klar gegliedert und haben eindeutige Botschaften. An manchen Stellen scheint durch, daß die Artikel ursprünglich als Vorträge verfaßt worden sind, allerdings ist dies nicht unbedingt störend. Was manchmal jedoch stört, ist die kleine Schrift, in der das Buch gedruckt ist.

Walter Tokarski (Köln)

Peck, Rainer: *Kindliche Erfahrungsräume zwischen Familie und Öffentlichkeitsarbeit: eine empirische Untersuchung zum Stellenwert der Wohnumwelt im Alltag junger Kinder.* 233 Seiten. 1995.

Münster, New York: Waxmann.

Es fehlt – so stellt Peck fest – eine dauerhafte, empirisch orientierte Sozialberichterstattung im Bereich Kindheit, Jugend und Familie. Dieser Mangel an übergreifenden Daten zur Lebenssituation von Kindern führt u. a. dazu, daß Kinderalltag nicht differenziert genug betrachtet und beurteilt wird und schnell einer unangebrachten pessimistischen Deutung unterliegt (S. 13). Die unzureichende Komplexität an Daten kann jedoch teilweise durch eine empirische Forschung kompensiert werden, die sich auf einzelne Bereiche von Kinderalltag bezieht und so Stück für Stück notwendige Informationen zusammenträgt.

Dieser Aufgabe stellt sich Peck; er wendet sich dabei der Altersgruppe der Vorschulkinder zwischen 3 und 6 Jahren und der Beschaffenheit ihres Alltags in dem halböffentlichen Bereich der Wohnumwelt zwischen Familie (als Paradigma für den privaten Sozialisationskontext) und Kindergarten (als Paradigma für den öffentlichen Sozialisationskontext) zu. Die Wohnumwelt ist ein „sowohl in räumlicher wie in sozialer Hinsicht (...) nach außen hin offener Raum, den junge Kinder je nach Vorerfahrung und Selbstsicherheit ausweiten können“ (S. 26). Sie ist als Schnittstelle zwischen privatem und öffentlichem Leben zu betrachten, in der Kindern die Partizipation am öffentlichen Leben ermöglicht wird, ohne die private, familiäre Umgebung auf-

geben zu müssen. Aufgrund der – prinzipiell angenommenen – Offenheit, Unstrukturiertheit und Halböffentlichkeit werden ihr wichtige Sozialisationsfunktionen zuerkannt (Entwicklung von Autonomie und Selbständigkeit, Initiative und Entscheidungsfähigkeit, Erkundungs- und Neugierverhalten etc.). Peek stellt für seine Arbeit die grundlegende These auf, daß die Wohnumwelt als „originärer Sozialisationskontext einen genuinen Rahmen für kindliche Entwicklung bietet“ (S. 32).

Dabei wird nicht außer acht gelassen, daß die Wohnumwelt historischen und häufig restriktiven Veränderungen unterworfen ist. Obgleich Peek zu einer differenzierten Betrachtungsweise bezüglich der negativen Konsequenzen dieser Situation auffordert, sieht er die Beschränkungen des außerhäuslichen Aufenthalts- und Spielraums als Tatbestand an und macht ihn – folgerichtig und notwendig – zu einer Fragestellung seiner Untersuchung: Unter welchen Bedingungen findet Kinderalltag heute in der Wohnumwelt statt? Daran anschließend stellt er die Frage, ob die Wohnumwelt heute noch einen hohen sozialisatorischen Stellenwert einnimmt, der positive Rückwirkungen auf die Alltagsgestaltung hat? Die Beschreibung und die Analyse von kindlicher Wohnumwelt und deren Nutzung soll dem Aufzeigen von Interventionsmöglichkeiten für Politiker und Pädagogen dienen – für eine Gestaltung von Kinderalltag und kindlicher Entwicklung.

Gerade hierfür ist es erforderlich, daß die Wohnumwelt nicht als einen isolierten Teilbereich im Kinderalltag zu sehen, sondern dem komplexen Gefüge einer 'vergesellschafteten Kindheit' Rechnung zu tragen. Anhand von Bronfenbrenners *Sozialökologischem Umweltkonzept* gelingt Peek die theoretische Verortung der Wohnumwelt in den gesamten Lebenszusammenhang junger Kinder in gelungener Weise.

Da sich auf diese Weise jedoch nicht klären läßt, welche Bedingungszusammenhänge bei der Nutzung der Wohnumwelt durch die Kinder bestehen, benennt Peek Rahmenbedingungen der Wohnumfeldnutzung (Wohnumweltmerkmale wie Erdbodennähe, Kommunikationsmöglichkeiten; personale Merkmale des Kindes und der Eltern wie Erziehungsvorstellungen, Erwerbstätigkeit; Alternativangebote wie Fernsehangebot, Kindergarten) und interpretiert sie anhand der Kriterien der *Austauschtheorie von Thibaut*

und Kelley. Nach dieser bestimmt sich, kurz gesagt, die Wahl einer Handlung in einer Interaktion durch deren Bewertung als 'belohnend' (Wohlbefinden schaffend) und 'kostenträchtig' sowie durch die vorhandenen Alternativen (S. 53ff.). Eine dieser Alternativen zur Nutzung der Wohnumwelt ist das Fernsehen, das insofern einen hohen Stellenwert hat, da es als ein strukturgleiches Angebot definiert wird. Hier ist auch eines der wenigen überraschenden Teil-Ergebnisse der Studie zu sehen: Die Attraktivität des familialen Fernsehangebotes macht dieses keineswegs zu einer Alternative für die Nutzung der Wohnumwelt. Dagegen bestimmt die Attraktivität der Wohnumwelt diese zu einem Alternativangebot zum Fernsehen.

Die Untersuchung, in der die Daten durch ein Kindertagebuch (N = 578), ein Mütterfragebogen (N = 661), ein Wohnumwelt-Einschätzbogen (N = 661) und die Wetterdaten zusammengestellt und in der unterschiedliche Analyse-schritte vorgenommen wurden, ist m. E. nach so differenziert ausgearbeitet daß eine Beschreibung und Analyse kindlicher Wohnumwelten möglich ist und Folgerungen über den sozialisatorischen Stellenwert über die Wohnumwelt gemacht werden können. Die empirischen Befunde bestätigen die These über die Wohnumwelt als originären Sozialisationskontext – im Vergleich mit dem Kontext der Familie und des Kindergartens. Der Alltag in der Wohnumwelt im speziellen und im Gesamtalltag ist bei Wohnumweltvielnutzern (über 2 Stunden täglich / 21,1 % der Stichprobe) und Wohnumweltnormalnutzern (bis zu 2 Stunden täglich / 31,5 %) geprägt durch „kreative, explorative und bewegungsorientierte (Spiel-)Tätigkeiten im Rahmen vielschichtiger sozialer Kontexte, vor allem mit Kindern zusammen wie sie dem in anderen Sozialisationsbereichen nicht nachkommen (können)“ (S. 204). Inwieweit diese Sozialisationserfahrungen auf eine positive Persönlichkeitsentwicklung hinwirken, läßt sich anhand dieser Untersuchung nicht belegen. Hingegen verdeutlichen die Ergebnisse, daß sich die Nutzung der Wohnumwelt auf die Alltagsgestaltung insgesamt auswirkt und so einen positiven Einfluß auf die physische, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von Vorschulkindern hat (S. 203).

Die empirische Studie von *Peek* ist vorwiegend als Bestätigung vorliegender Untersuchungen oder theoretischer Überlegungen zu verstehen, die den Stellenwert der Wohnumwelt bzw. in allgemeinerer Form den der unmittelbaren Umgebungsfaktoren für junge Kindern dargelegt haben. Den theoretischen Bezugsrahmen für die Untersuchung finde ich klug gewählt, denn er ermöglicht zum einen eine komplexe Sichtweise, in dem die Wohnumwelt in den Gesamtzusammenhang des Kinderalltags eingefügt werden kann und wird; zum anderen gestattet er es, die differenzierten Bedingungsbeziehungen in dem Mikrosystem Wohnumwelt zu erklären. Die Zielsetzung der Arbeit, Politikern und Pädagogen Zugriffsmöglichkeiten aufzuzeigen, ist begrüßenswert. Kinderpolitik muß bestrebt sein, einen allgemeinen Maßstab zu finden, mit dem die Chance, kindliche Bedürfnisse – wenn

schon nicht kindliche Interessen – zu befriedigen, vergrößert wird. Eine regelmäßige Berichterstattung ist dafür unerlässlich, wie *Peek* ebenfalls feststellt. Doch ausreichend ist dies nicht. Wie sonst ist es zu erklären, daß die aufgeführten Interventionsmöglichkeiten, die gemäß den Untersuchungsergebnissen vor allem die raumplanerischen Aspekte der Wohnumwelt betreffen müssen, größtenteils den bereits diskutierten und eingeforderten Veränderungsvorschlägen verhaftet bleiben?

Katja Häckel (Bielefeld)

Neuerscheinungen

Rudolf Biermann; Herbert Schulte: Bildschirmmedien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. 1995. In Vorbereitung.

Ulrich Deller: Pädagogische Jugendtheorien in Deutschland seit 1945 und ihre Bedeutung für die Jugendarbeit. 1995. 288 Seiten, kartoniert DM 38,-; ÖS. 296,-; SFr. 39,-.

Wiltrud Gieseke u. a.: Erwachsenenbildung als Frauenbildung. Reihe „Theorie und Praxis der Weiterbildung“. 1995. In Vorbereitung.

Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Standortfaktor Weiterbildung. Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“. 1995. 199 Seiten, kartoniert DM 22,-; ÖS. 175,-; SFr. 23,-.

Christina Lütkes/Monika Klüter: Der Blick auf fremde Kulturen. Ein Plädoyer für völkerkundliche Themen im Schulunterricht. 1995, 104 Seiten, br., DM 19,80.

Renate Freericks: Zeitkompetenz. Ein Beitrag zur theoretischen Grundlegung der Freizeitpädagogik. 1996, V, 156 Seiten, kartoniert, DM 19,80.

Jürgen Lääuffer/Ingrid Volkmer (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz in einer sich ändernden Medienwelt. Opladen: Leske + Budrich Verlag. 1995. 320 Seiten.

Jürgen Fritz (Hrsg.): Warum Computerspiele faszinieren. Empirische Annäherungen an Nutzung und Wirkung von Bildschirmspielen. Weinheim/München. 1995.

Wolfgang Nahrstedt/Dieter Brinkmann/Ilona Stehr: Moderne Lernformen und Lern-techniken in der Erwachsenenbildung. Kritische Einschätzung bestehender Ansätze und Empfehlungen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Bielefeld. 1995 (IFKA-Dokumentation 17). DIN A 4, 91 S. DM 19,80.

Horst W. Opaschowski: Pädagogik der freien Lebenszeit. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 1996. 304 Seiten, DM 36,-.

**MITTEILUNGEN DER KOMMISSION FREIZEITPÄDAGOGIK DER
DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT**

FREIZEITPÄDAGOGIK

**als Studienrichtung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft
– Zwischenbilanz 1996 –**

Der DGfE-Vorstand hat am 8. Januar 1995 entschieden, „die Studienrichtung Freizeitpädagogik in den Katalog der Studienrichtungen aufzunehmen, deren Einrichtung und Erprobung die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft unterstützt“ (Brief des DGfE-Vorsitzenden Univ.-Prof. Dr. Dieter Lenzen vom 12. Januar 1995). Der DGfE-Vorstand hat damit die Bitte verbunden, „vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung des Freizeitsektors (...) für eines der nächsten Mitteilungsblätter einmal die Mitglieder unserer Gesellschaft über eine Zwischenbilanz der Kommissionsarbeit zu informieren“. Dieser Bitte soll hiermit entsprochen werden. Die Zwischenbilanz wurde von Wolfgang Nahrstedt, Universität Bielefeld, als derzeitigem Vorsitzenden der Kommission Freizeitpädagogik nach Beratungen mit der Kommission verfaßt.

1. Kommission

Die DGfE-Kommission Freizeitpädagogik wurde 1978 gegründet. Seit 1979 erscheint die Fachzeitschrift „Freizeitpädagogik. Forum für Kultur, Medien, Sport, Tourismus“ (Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler). Die Zeitschrift wurde von 1979–1994 von der Universität Bielefeld herausgegeben. Seit 1995 fungiert das Österreichische Ludwig-Boltzmann-Institut für Freizeitpädagogik Salzburg/Wien als Herausgeber. Die Zeitschrift erscheint seit Heft 2–3/1995 unter neuem Namen: „Spektrum Freizeit. Forum für Wissenschaft, Politik und Praxis“ mit dem Zusatz: „erweitert aus der Zeitschrift 'Freizeitpädagogik'“. Mit dem neuen Namen soll nach dem Editorial der Tendenz Rechnung getragen werden, daß sich die Zeitschrift seit Jahren etabliert hat „zunehmend als Diskussionsforum für freizeitwissenschaftliche Fragestellungen, die weit über den Zuständigkeitsbereich der Pädagogik/Erziehungswissenschaft hinausreichen“ (S. 5). Damit wird zugleich auf die Aufgaben hingewiesen, der sich die Kommission bisher vor allem gewidmet hat:

- Weiterentwicklung der Freizeitpädagogik im Kontext der breiteren freizeitwissenschaftlichen Diskussion
- Brückenschlag zwischen der westlichen vor allem englischsprachigen und der osteuropäischen vor allem deutschsprachigen freizeitwissenschaftlichen Diskussion, insbesondere durch enge Kooperation mit der „European Leisure and Recreation Association“ (ELRA) und der „World Leisure and Recreation Association“ (WLRA)

- Informationsaustausch zwischen Initiativen zur Freizeitpädagogik an den Hochschulen im deutschen Sprachraum und darüber hinaus (die Zeitschrift wird zum Beispiel auch bezogen in: Österreich, Schweiz, den Niederlanden, in Belgien, in Skandinavien, in Spanien, Italien, in Osteuropa)
- Beratung neuer Initiativen zur Einrichtung von Studienangeboten in Freizeitpädagogik an Universitäten und Fachhochschulen
- Intensivierung der Theoriediskussion
- Anregung und Begleitung erziehungswissenschaftlicher Forschungsvorhaben im Freizeitbereich
- Organisation von Symposien und Arbeitsgruppen auf den DGfE-Kongressen, von Winterakademien, Tagungen und Workshops zu Fragen der Freizeitpädagogik an den Hochschulen (auf dem 15. DGfE-Kongreß im März 1996 in Halle/Saale werden z. B. von der Kommission organisiert:
 - XVI. Symposium „Freizeit und Bildung: Zwischen Staat und Markt“ (zusammen mit der Kommission Sportpädagogik)
 - 5. Arbeitsgruppe „Alter, Bildung, Lebensstil – Herausforderungen an Markt und Staat“
- Berufspolitische Initiativen zur Klärung von Handlungsfeldern und Berufsbildern für (Diplom-)Pädagogen im Freizeitbereich.

Die Kommission hat dabei auch versucht, mit der Freizeitpädagogik eng zusammenhängende neue pädagogische Ansätze mit zu vertreten, solange für sie keine eigenen Kommissionen bzw. Arbeitsgruppen auf Zeit gebildet worden sind, so die Erlebnis-, Kultur-, Reise-, Medien-, Museums-, Theaterpädagogik.

2. Freizeit als Ausgangspunkt

Die (erziehungswissenschaftliche) Thematisierung von Freizeit in Hochschulen beruht auf der zunehmenden Arbeitszeitverkürzung seit über 100 Jahren und in den Industriegesellschaften. Sie haben dem Freizeitbereich eine wachsende gesellschaftliche und damit auch pädagogische Bedeutung zugewiesen. Dies gilt für die industriell hochentwickelte Bundesrepublik wie für die übrigen Länder der „Bananenregion“ in der EU (Südengland bis Norditalien) und für die USA in ganz besonderem Maße. Freizeit gilt als eine neue gesellschaftliche Ressource, die Grundlage wird für wichtige Entwicklungsbereiche mit hoher Arbeitsplatzrelevanz in (auch pädagogischen) Dienstleistungssektoren wie Erholung, Erlebnis, Konsum, Kultur, Sport, Medien, Gesundheit, Tourismus. Durch Forschung, Lehre und Studiengänge an (wissenschaftlichen) Hochschulen ist für die Qualität von Aus- und Weiterbildung in diesem Innovationsbereich Vorsorge zu treffen.

Freizeit ist somit Lernzeit wie Lernziel geworden, damit Gegenstand der Pädagogik in allen ihren Bereichen. Zugleich hat sich Freizeit auch als ein neues pädagogisches Handlungsfeld mit zum Teil neuen Typen pädagogischer Einrichtungen wie Aktivspielplätzen, Jugendfreizeitstätten, Freizeitzentren, Studienreisen, Ferienzentren,

Urlaubsclubs herausgebildet. Für das Handeln von Pädagogen im Freizeitbereich werden neue pädagogische Konzepte, didaktische Ansätze, methodische Strategien und Handlungskompetenzen wie Freizeitberatung, Animation, Programmgestaltung, (Studien-)Reiseleitung, Umweltinterpretation, Tourismuscoaching erforderlich.

Das neue praktische wie theoretische Profil pädagogischen Handelns im Freizeitbereich wird seit den 1920er Jahren als „Freizeitpädagogik“ zusammengefaßt (Fritz Klatt 1929). Freizeitpädagogik ergänzt die bisherigen pädagogischen Teildisziplinen wie Schulpädagogik, Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Sozialpädagogik und erweitert insgesamt den Begriff der (allgemeinen) Pädagogik. Überschneidungen mit diesen pädagogischen Teildisziplinen in Randbereichen können die Eigenständigkeit der Freizeitpädagogik nicht mehr in Frage stellen. Diese Eigenständigkeit ist durch die Herausbildung einer eigenständigen (internationalen) freizeitpädagogischen und freizeitwissenschaftlichen Forschung sowie von eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Studienrichtungen im Bereich Freizeitpädagogik seit den 70er Jahren verstärkt worden. Freizeitpädagogik bringt dabei im Bereich der Erziehungswissenschaft nur die allgemeine Tendenz in den westlichen Industrieländern zur Entwicklung einer disziplinübergreifenden „Freizeitwissenschaft“ (Leisure Studies/Leisure Sciences) zum Ausdruck (Prof. Dr. Theo Beckers, Universität Tilburg/Niederlande auf den 2. Zwickauer Freizeittagen 1991 zum Thema: „Freizeitwissenschaft in Europa“) (s. auch Nahrstedt 1993).

Die eigenständige Grundstruktur der Freizeitpädagogik wurde seit den 70er Jahren durch mehrere Resolutionen der DGfE-Kommission Freizeitpädagogik, der Europäischen Gesellschaft für Freizeit (ELRA) sowie der Education Commission der World Leisure and Recreation Association (WLRA) umrissen:

- 1976: „Freizeitpädagogik-Charta“ der European Leisure and Recreation Association (ELRA) (Nahrstedt/Mugglin 1977)
- 1985: „Freizeit als Beruf“ der DGfE-Kommission Freizeitpädagogik (FZP 3-4/85, 141f)
- 1986: „Berufsfeld Freizeitkultur“ der DGfE-Kommission Freizeitpädagogik (FZP 1-2/87, 80ff)
- 1993: „International Charter for Leisure Education“ der WLRA (in allen UNESCO-Sprachen erschienen) (Ruskin 1995).

Einen Überblick über die bisherige Entwicklung von bereits 142 „Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten im tertiären Bereich“ für das „Berufsfeld Freizeit“ gibt eine von der Kommission initiierte Untersuchung von 1990 (Fromme/Kahlen 1990). Gute Berufschancen im Freizeitbereich für DiplompädagogInnen allgemein und mit der Studienrichtung Freizeitpädagogik, Kulturarbeit, Tourismuswissenschaft insbesondere zeigen einschlägige Absolventenerhebungen (z. B. Nahrstedt/Timmermann/Brinkmann 1995). Studienschwerpunkte/Studienrichtungen in Freizeitpädagogik (mit zum Teil unterschiedlichem Formalisierungsgrad und in unter-

schiedlicher Kombinationsform mit anderen neuen wissenschaftlichen Teilgebieten wie Kulturarbeit/Kulturpädagogik, Tourismuswissenschaft/Reisepädagogik, Freizeitsport/Breitensport) haben sich in der BRD zum Beispiel an folgenden (wissenschaftlichen) Hochschulen entwickelt: Universitäten Augsburg, Bielefeld, Göttingen, Hamburg, Hildesheim (Kulturpädagogik), Universität Kiel, Deutsche Sporthochschule Köln; Fachhochschulen Bremen, Fulda, Görlitz-Zittau, Hildesheim, Wernigerode. Ähnliche Entwicklungen zeichnen sich z. B. in Österreich (z. B. Salzburg/Wien) und in der Schweiz ab (z. B. Bern/Zürich).

An diesen wissenschaftlichen Hochschulen wurden seit den 70er Jahren verstärkt wissenschaftliche Forschungsvorhaben zur Freizeitpädagogik durchgeführt und publiziert (zum Beispiel Schriftenreihe des „Instituts für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e. V.“ (IFKA), Bielefeld).

Einen aktuellen Überblick über Grundstruktur und Diskussionsstand zur Freizeitpädagogik als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin geben:

Giesecke, H. 1983: *Leben nach der Arbeit. Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik*. München.

Nahrstedt, W. 1990: *Leben in freier Zeit. Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpädagogik*. Darmstadt.

Opaschowski, H.W. 1996: *Pädagogik der freien Lebenszeit*. 3. Aufl. Opladen (1. Aufl. 1976).

Nahrstedt, W. 1993: *Zur Freizeit berufen. Berufsperspektiven, Handlungsfelder, Ausbildungsgänge für Freizeit- und Kulturpädagogen im Internationalen Vergleich*. Bielefeld (IFKA-Schriftenreihe 12).

3. Entstehung

Historische Wurzeln der Freizeitpädagogik können bis in die Antike zurückverfolgt werden. Bildung (Paideia) wurde zunächst auf Muße (scholé) gegründet. Aristoteles etwa erklärt in seiner *Politeia*: „Die Muße ist der Angelpunkt, um den sich alles dreht“ (...). Dieses Projekt einer „Freizeitbildung“ ist in den westlichen Industrienationen neben der in Arbeit uminterpretierten Hauptlinie der „Schulbildung“ (und Schule war ursprünglich scholé) bis heute wirksam geblieben.

Durch die Freizeitentwicklung ist das Projekt „Freizeitbildung“ seit 1945 erneut gestärkt worden. Während das Projekt im christlichen Mittelalter auf die mönchische Formel „ora et labora“ reduziert wurde, ist es durch die Renaissance als eine wesentliche Grundlage des humanistischen Ansatzes seit dem 16. Jahrhundert gegen das christliche Arbeitsethos schrittweise in die Strukturen einer kapitalistischen Industriegesellschaft übersetzt worden. Frühe Ansätze der Freizeitpädagogik werden so bereits mit der Reformation (Opaschowski 1976), mit der Aufklärung (Nahrstedt 1974; 1990) beziehungsweise spätestens mit der Sozialpolitik des ausgehenden 19. Jahrhunderts angesetzt (Giesecke 1983).

Die neuzeitliche Schule (Schulpädagogik) spielt für die Entstehung der Freizeit eine wichtige Rolle. Sie hat die Rationalisierung der Zeit und die Differenzierung von Unterrichtsstunden und „Freistunden“ (Francke 1700) vorangetrieben. So erscheint das Wort „Freizeit“ auch zuerst im pädagogischen Kontext (Schmeller 1923; Fröbel 1926).

Vermutungen weisen sogar darauf hin, daß Pestalozzi, Fröbel und Schmeller gemeinsam 1808 bei einem Treffen in der Schweiz Wort und Begriff Freizeit gebildet hätten (Opaschowski 1976, S. 24). 1865 wird der Begriff Freizeit aufgrund der oben angeführten Belege zuerst im Wörterbuch von Daniel Sanders aufgenommen, damit als Bestandteil der deutschen Sprache akzeptiert (Nahrstedt 1988, S. 33).

Der eigentliche Beginn der freizeitpädagogischen Diskussion wird übereinstimmend in der Literatur jedoch in der Weimarer Republik mit Wilhelm Flitner (1920; 2. Aufl. 1932) und Fritz Klatt (1927; 1929) angesetzt. Klatt prägte auch das Wort „Freizeitpädagogik“ und forderte bereits eine „Freizeithochschule“ (1929, S. 13). Hochschul-Curricula für Freizeitpädagogik entstehen dann in der Bundesrepublik Deutschland seit 1953 (Diem 1970). 1973 erfolgt eine erste Zusammenstellung der Freizeit-Curricula (Opaschowski 1973). Für die alte Bundesrepublik wurden 1989 bereits 142 „Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote im tertiären Bereich“ für das Berufsfeld Freizeit (Freizeit-Curricula) erhoben, davon 53 allein an wissenschaftlichen Hochschulen (Fromme/Kahlen 1990).

4. Situation

Die bisher stärkste zahlenmäßige Entwicklung von freizeitpädagogischen Curricula erfolgte zwischen 1970 und 1990. Im Rahmen des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft hat sich Freizeitpädagogik zwar als formalisiertes Studienelement in Diplomprüfungsordnungen (DPO) und Diplomstudienordnungen (DSO) bisher nur an wenigen Universitäten etablieren können, so als

- Wahlpflichtfach an der Universität Augsburg
- Studienrichtung an der Universität Bielefeld
- Studiengang an der Universität Göttingen.

Jedoch wurde Freizeitpädagogik in einer Vielzahl von Aus- und Weiterbildungsangeboten an (wissenschaftlichen) Hochschulen, Akademien und Weiterbildungseinrichtungen aufgenommen (Fromme/Kahlen 1990).

Seit Anfang der 90er Jahre kann von einer Krise der Freizeitpädagogik-Curricula gesprochen werden, die Mitte der 90er Jahre offensichtlich von neuen Ansätzen einer Weiterentwicklung abgelöst wird. Die Krise der Freizeitpädagogik-Curricula an Universitäten Anfang der 90er Jahre zeigt sich darin, daß der Studiengang an der Universität Göttingen seit 1994 ausläuft und Versuche, Freizeitpädagogik-Studiengerichtungen in den NBL seit 1990 an den wissenschaftlichen Hochschulen Brandenburg, Greifswald, Halle/Saale und Zwickau einzurichten, gescheitert sind.

Die Gründe für die Krise sind in folgenden Faktoren zu suchen:

1. Die DGfE-Kommission Freizeitpädagogik wurde unter dem DGfE-Vorsitzenden Hans Thiersch (1976–1980) 1978 gegründet. Unter dem DGfE-Vorsitzenden Wolfgang Klafki (1986–1988) wurde eine Evaluation von Modellversuchen vereinbart und im Ansatz von der Kommission durchgeführt (Fromme/Kahlen 1990). Unter dem DGfE-Vorsitzenden Dietrich Benner (1990–1994) wurde die DGfE-Kommission Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft (Vorsitz Prof. Dr. Karsten, Lüneburg) beauftragt, die Aufnahme der Studienrichtung Freizeitpädagogik in die Rahmenordnung für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft zu beraten. Trotz entsprechender Vorlagen der Kommission Freizeitpädagogik kamen Sitzungen, Beschlüsse und Statements dieser Kommission nicht zustande. Inzwischen wurde diese Vorstands-Kommission offensichtlich aufgelöst.
2. Der DGfE-Vorstand hat zwischen 1990 und 1994 die Bemühungen um Einführung von Studiengängen/-richtungen in Freizeitpädagogik in den NBL nicht unterstützt. Nach Aussagen glaubhafter Ohrenzeugen haben die den DGfE-Vorstand vertretenden Vorstandsmitglieder aus dem Bereich der Sozialpädagogik in entsprechenden Sitzungen in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen (z. B. Konferenz in Dresden 7.–8. Oktober 1991: Erziehungswissenschaft 2 (1991) 4, S. 24) erklärt, daß Freizeitpädagogik in den ABL keine anerkannte Disziplin sei und ihre Einführung in den NBL deshalb nicht zu empfehlen sei. Alternativ wurde die Sozialpädagogik forciert.
3. Der Wissenschaftsrat hat in seinen 10 Thesen zur Hochschulpolitik vom 22. Januar 1993 „Studiengänge (...) für die (...) Freizeitpädagogik“ (wie übrigens durchaus auch „Studiengänge (...) für die (...) Sozialpädagogik“) den Fachhochschulen zugeordnet (These 6).
4. Stellenkürzungen seit 1992 kurz nach dem ersten Stellensegen 1990/91 ließen bereits ausgeschriebene Professuren für Freizeitpädagogik wegfallen (z. B. TU Chemnitz-Zwickau).
5. Hochschullehrer aus der Ex-DDR erhielten im Bereich der Erziehungswissenschaft im Zuge der Integration und Neugestaltung der Hochschulen keine Chance, eigene Ansätze einzubringen. Integrationsmöglichkeiten von Ost- und Westdeutschland wurden nicht erkannt. Verabredete Kooperationen zwischen Hochschulen in den NBL und ABL konnten sich nicht auf Dauer stellen. Einseitig wurde das traditionelle Modell der ABL über die Einführung allein der Sozialpädagogik/Sozialarbeit weitergeführt.
6. Der Rückfall in die Aufbau-Mentalität der 50er Jahre ließ einer Freizeitpädagogik keine Chance.
7. Erst seit 1995 unter dem DGfE-Vorsitz von Dieter Lenzen zeichnet sich eine positive Neuorientierung in der DGfE ab.

Das Abblocken der Freizeitpädagogik in der BRD hat aus Sicht der DGfE-Kommission Freizeitpädagogik verhängnisvolle Folgen:

1. Eine konstruktive Modernisierung von Pädagogik über Impulse aus dem Dienstleistungssektor des Freizeitsystems wurde versäumt und vertan. Deutschland behauptet sich erneut als „verspätete Nation“.
2. Eine stärkere Abkoppelung von der westlichen Entwicklung ist die Folge. Während die Freizeitwissenschaft (in Verbindung mit Tourismus-, Sport- und Kulturwissenschaft) an den Hochschulen in den USA und in den westlichen Ländern Europas innerhalb der letzten Jahrzehnte eine z. T. beachtliche Entwicklung verzeichnen konnte (D'Amours 1991; Bramham u. a. 1993; Tokarski 1993; 1995; Nahrstedt 1994a), bleibt die BRD im Schatten der Arbeitsgesellschaft. Im Freizeitsektor liegen jedoch die künftigen Märkte auch für Arbeitsplätze im Dienstleistungssektor. Die Kommission Freizeitpädagogik wird deshalb nicht aufhören dürfen, das Bewußtsein für die noch immer nicht ganz verpaßte Chance des Freizeitsystems auch für die Pädagogik zu wecken.

Mitte der 90er Jahre zeigen sich so auch neue Ansätze einer Weiterentwicklung vor allem an Fachhochschulen, so in Görlitz-Zittau und in Wernigerode.

Auch im internationalen Bereich verstärkt sich das Interesse an Freizeitpädagogik. Ein deutlicher Ausdruck ist die Verabschiedung der „International Charter for Leisure Education“ der World Leisure and Recreation Association (WLRA), an deren Erarbeitung Vertreter folgender Länder beteiligt waren: Australien, Belgien, Brasilien, Bundesrepublik Deutschland, Hong Kong, Israel, Kanada, Neuseeland, Niederlande, Norwegen, Polen, USA.

5. Handlungsfelder und Berufsperspektiven

Handlungsfelder und Berufsperspektiven für Freizeitpädagoginnen und Freizeitpädagogen öffnen sich vor allem in neuen kommunalen, freien wie kommerziellen freizeitgeprägten Dienstleistungsbereichen, so in der Freizeit selbst, in Kultur, Sport, Medien, Gesundheit (Wellness), Tourismus. Darauf verwies bereits die erste Zusammenstellung von Freizeitpädagogik-Curricula von 1973 (Opaschowski 1973). Die erste umfassendere empirische Untersuchung präziserte das Bild 1989 für den Studiengang Freizeitpädagogik an der Universität Göttingen (de Haen 1994). Die Studie wies vor allem drei potentielle Berufsfelder für Diplom-Freizeitpädagogen nach:

- Gemeinwesenorientierte Freizeit- und Kulturarbeit
- Fremdenverkehr und Tourismus
- Prävention und Rehabilitation im Gesundheitswesen.

Auch die bisher vorliegenden Absolventenerhebungen zum Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft verweisen auf Freizeit und die von Freizeit stark geprägten Dienstleistungsbereiche als neue Handlungsfelder für Diplom-Pädagogen (Nahr-

stedt/Timmermann/Brinkmann 1995). Diese Erhebungen unterstützen damit die Forderung nach einer stärkeren Professionalisierung von Pädagogen für den Freizeitbereich. Ebenfalls die Rückmeldungen von Absolventen in den o. a. Hochschulen bestätigen, daß vor allem die auf dem Zuwachs von Freizeit basierenden Dienstleistungsbereiche neue Handlungsfelder für Freizeitpädagoginnen und Freizeitpädagogen und damit Berufsperspektiven auch für Diplom-(Freizeit-)Pädagoginnen und Pädagogen darstellen.

Eine allgemeinere Absolventenerhebung gezielt für die o. a. Hochschulen mit dem Wahlpflichtfach, der Studienrichtung oder dem Studiengang Freizeitpädagogik wäre dringend anzustreben.

6. Konsequenzen

- 6.1 Zu fordern ist eine verstärkte Förderung der Freizeitwissenschaft in der BRD u. a. durch Errichtung freizeitwissenschaftlicher Lehrstühle.
- 6.2 Zu fordern ist in diesem Zusammenhang die Einrichtung der Studienrichtung Freizeitpädagogik (u. U. in Verbindung mit Kulturpädagogik, Medienpädagogik, Reisepädagogik, Erlebnispädagogik) im Rahmen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft in der BRD an mindestens fünf wissenschaftlichen Hochschulen.
- 6.3 Zu fordern ist die Einrichtung von Studiengängen bzw. von Studieneinheiten in Freizeitpädagogik in der BRD an mindestens zehn Fachhochschulen.
- 6.4 Wichtig wird die Intensivierung der erziehungswissenschaftlichen Freizeitforschung im Hinblick auf
 - a) die theoretischen Grundlagen
 - b) die curricularen Strukturen an Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen
 - c) Ziele, Zielgruppen, Inhalte, Methoden
 - d) Handlungsfelder und Berufsbilder
 - e) Verbleib von Absolventen.
- 6.5 Eine berufspolitische Unterstützung der Professionalisierung von Freizeitpädagogen durch die DGfE wird erforderlich. Durch den eingangs zitierten Beschluß von 1995 ist ein erster Schritt getan.

Literaturverzeichnis

- Bramham, P. u. a. (Ed.) 1993: *Leisure Policies in Europe*. Wallingford: CAB.
- Bramham, P. u. a. (Ed.) 1995: *Leisure Research in Europe*. Wallingford: CAB (in print).
- Buddrus, V. 1985: *Pädagogik in offenen Situationen*. 2. Aufl. Bielefeld (Bielefelder Hochschulschriften 53) (1. Aufl. 1981).
- D'Amours, M. (Ed.) 1991: *International Directory of Academic Institutions in Leisure, Recreation and Related Fields*. Copublished by WLRA. 2nd Ed., Quebec (1st Ed. 1986).
- Diem, L. u. a. 1976: *Berufsfeld, Berufspraxis und Berufsausbildung von „Freizeitberufen“*. Stuttgart (Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit 109).
- Freericks, R. 1995: *Zeitkompetenz. Zur theoretischen Grundlegung der Freizeitpädagogik*. Dissertation. Bielefeld 1993 (im Erscheinen).
- Fromme, J./Kahlen, B. 1990: *Berufsfeld Freizeit. Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote im tertiären Bereich*. Bielefeld (IFKA-Schriftenreihe 11).
- Gräßler, E. u. a. (Hg.) 1992: *Freizeitwissenschaft in Europa*. 2. Zwickauer Freizeittage. September 1991. Zwickau (GeF-Schriftenreihe 2).
- Gräßler, E. (Hg.) 1992a: *Ich oder Wir? Wir und Ich! Freizeitkultur zwischen Individualisierung, Regionalisierung und Globalisierung*. 3. Zwickauer Freizeittage 1992. Zwickau (GeF-Schriftenreihe 3).
- Haen, de S. 1994: *Der Beruf des Freizeitpädagogen. Qualifizierungsanforderungen, Nachfrage am Arbeitsmarkt und Konsequenzen für das Ausbildungscurriculum*. Frankfurt/M.: Lang (Europäische Hochschulschriften 11, 599).
- Klatt, F. 1952: *Die Schöpferische Pause*. 28.–31. Tsd. Wien (1. Aufl.: 1921 Jena).
- Klatt, F.: *Pädagogisierung der Freizeit*. In: *Das junge Deutschland* 21(1927)9. S. 420–427.
- Klatt, F. 1929: *Freizeitgestaltung. Grundsätze und Erfahrungen zur Erziehung des berufsgebundenen Menschen*. Stuttgart.
- Nährstedt, W. (Hg.) 1975: *Freizeit in Schweden*. Düsseldorf.
- Nährstedt, W./Mugglin, G. 1977: *Freizeitpädagogik und Animation in Europa*. Bielefeld/Zürich.
- Nährstedt, W. (Hg.) 1978: *Freizeitdienste, Freizeithelfer und Freizeitwissenschaft in den USA*. Düsseldorf (Edition Freizeit 24).
- Nährstedt, W. u. a. 1979: *Freizeitschule. Selbstbestimmtes Lernen und nicht-direktives Lehren in offenen Situationen*. Opladen (Forschungsberichte des Landes NRW 2849).
- Nährstedt, W. u. a. (Hg.) 1984: *Freizeitdidaktik. Vom lehrerzentrierten Unterricht zum selbstorganisierten Lern-Environment*. 2 Teil. Bielefeld (Bielefelder Hochschulschriften 59/60).
- Nährstedt, W. 1986: *Allgemeinbildung im Zeitalter der 35-Stunden-Gesellschaft*. In: *ZfP* 32 (1986) 4: 515–528.
- Nährstedt, W. 1990: *Leben in freier Zeit. Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpädagogik*. Darmstadt.
- Nährstedt, W. 1993: *Zur Freizeit berufen. Berufsperspektiven, Handlungsfelder, Ausbildungsgänge für Freizeit- und Kulturpädagogen im internationalen Vergleich*. Bielefeld IFKA-Schriftenreihe 12).
- Nährstedt, W. u. a. 1994: *Bildung und Freizeit. Konzepte freizeitorientierter Weiterbildung*. Im Auftrag des BMBW. Bielefeld (IFKA-Dokumentation 15).
- Nährstedt, W./Popp, R. (Hg.) 1994a: *Freizeitbildung: Ein neues Thema für Europa? Zum Verhältnis von Freizeitpädagogik und leisure studies*. Symposium 17 auf dem DGfE-Kongress '94 in Dortmund. In: *ZfP*, 31. Beiheft (1994): 425–444.
- Nährstedt, W. 1994b: *Zukunft der Freizeit*. 10 Mega-Trends der Freizeitwissenschaft. In: *Freizeitpädagogik* 16 (1994) 2: 164–174.

- Nahrstedt, W. 1995: Aus- und Weiterbildung von Freizeitpädagoginnen und Freizeitpädagogen im Kontext integrierter Entwicklungen. Empfehlungen für Österreich. Bielefeld: IFKA.
- Nahrstedt, W./Timmermann, D./Brinkmann, D. 1995: Diplom- und dann ... Untersuchung zum beruflichen Verbleib von Absolventinnen und Absolventen des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft der Jahre 1990 bis 1994. Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik (Masch. Manu).
- Opaschowski, H. W. (Hg.) 1973: Im Brennpunkt: Der Freizeitberater. Modelle und Versuche zur Ausbildung für Freizeitberatung und Freizeitpädagogik. Düsseldorf: Rau.
- Opaschowski, H. W.: Schöne, neue Freizeitwelt? Wege zur Neuorientierung. Hamburg: B.A.T.-Freizeitforschungsinstitut 1994 (Schriften zur Freizeitforschung 5).
- Pöggeler, F. 1965: Freizeitpädagogik. Ein Entwurf. Freiburg i.Br.
- Popp, R./Zellmann, P. (Hrsg.) 1993: Animation als Profession. Grundlagentexte für eine fachhochschulwertige Freizeitpädagogen-Ausbildung in Österreich. Salzburg/Wien (unveröffentlichter Forschungsbericht).
- Popp, R. 1993: Soziokulturelle Gemeinwesenarbeit in der Stadt Salzburg. Evaluation 1992 und kurz- bis mittelfristiger Entwicklungsbedarf. Salzburg (unveröffentlichter Forschungsbericht).
- Popp, R./Zellmann, P. (Hrsg.) 1993: Soziokultur und Stadtteilarbeit. Methoden - Modelle - Management. Salzburg. Ludwig Boltzmann-Institut für Freizeitpädagogik.
- Popp, R./Zellmann, P. 1994: Freizeit in Österreich. Bedingungen und Entwicklungen. Ein Vergleich 1987-1993. Analysen und Perspektiven für Freizeitpolitik und Freizeitpädagogik. Wien. Ludwig Boltzmann-Institut für Freizeitpädagogik.
- Popp, R. (Red.) 1995: Qualifizierung für Freizeitpädagogik und soziokulturelle Animation. Entscheidungshilfen für die Entwicklung eines vernetzten Ausbildungssystems für Freizeitexpert/inn/en in Österreich. Salzburg/Wien (Ludwig Boltzmann-Institut für Freizeitpädagogik).
- Ruskin, H. u. a. (Ed.) 1995: Leisure Education towards the 21st Century. Brigham Young University Provo, Utah, USA.
- Tokarski, W. (Hg.) 1993: Freizeit im neuen Europa. Perspektiven in Wissenschaft, Freizeit und Politik. Aachen (Edition Sport und Freizeit 1).
- Wagner, C./Zellmann, P. 1995: „Freizeitwissenschaft an der Pädagogischen Akademie Wien Bund“. Grundlagen zur Theorie der Freizeitwissenschaft. Wien; Ludwig Boltzmann-Institut für angewandte Sportpsychologie und Freizeitpädagogik (Hg.).
- Zellmann, P. 1994: „Freizeit und Freizeitpädagogik: Widerspruch oder Ergänzung“. Die neue Freizeitkultur und ihre Auswirkungen auf Gesellschaft und Wirtschaft. Seminar für LehrerbildnerInnen der Pädagogischen Akademien Österreichs. Schloß Seggau; Ludwig Boltzmann-Institut für angewandte Sportpsychologie und Freizeitpädagogik (Hg.).
- Zielinski, J. 1954: Freizeit und Erziehung. München.

Anschrift des Verfassers: Univ. Prof. Dr. Wolfgang Nahrstedt, c/o Universität Bielefeld, Fachbereich für Pädagogik, AG 10, Postfach 100 131, D-33501 Bielefeld

Nahrstedt, W.: Freizeitpädagogik als Studienrichtung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Zwischenbilanz 1996. In: SPEKTRUM FREIZEIT. 18. Jg. / Heft 1/1996, S. 86-95

Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

1. Die DGfE-Kommission Freizeitpädagogik ist an zwei Erasmusprogrammen durch die Universitäten Bielefeld, Göttingen, Hamburg und Salzburg beteiligt. Insgesamt 15 wissenschaftliche Hochschulen aus 8 Ländern der EU kooperieren in der Entwicklung der Freizeitpädagogik im Rahmen einer interdisziplinären Freizeitwissenschaft.
2. Die Fachzeitschrift „Freizeitpädagogik. Forum für Kultur, Medien, Sport, Tourismus“ wurde von 1979 bis 1994 vom Lehrstuhl für Freizeitpädagogik und Kulturarbeit der Universität Bielefeld (Nahrstedt) herausgegeben. Seit Heft 2–3/1995 erscheint die Zeitschrift unter dem Titel: „Spektrum Freizeit. Forum für Wissenschaft, Politik und Praxis“, erweitert aus der Zeitschrift „Freizeitpädagogik“. Seit 1995 wurde die verantwortliche Redaktion und Herausgabe übernommen durch Univ. Prof. Dr. R. Popp, Universität Innsbruck / Sozialakademie Salzburg, Österreich, Georg-Kropp-Straße 36, A-5020 Salzburg. Redaktionsbüro: Dipl. soz. arb. Karin Liebhard, Schumacherstraße 20, Postfach 67, A-5014 Salzburg, Telefon: 00 43 - 6 62/ 43 42 16 - 21. (Als institutioneller Herausgeber fungieren das Ludwig Boltzmann-Institut für Freizeitpädagogik (Salzburg/Wien) sowie die Freizeitvereinigung „SPEKTRUM“ (Salzburg)
3. Von 1. bis 4. November 1995 fand in Cesky Krumlov, Tschechien, der 9. Kongreß der „European Leisure and Recreation Association“ (ELRA) zum Thema: „Culture and Tourism. Strategies of Community Development“ statt. Die DGfE-Kommission Freizeitpädagogik beteiligte sich durch das Grundsatzreferat: „Leisure Trends in Europe. Consequences for ELRA“ und durch die Koordination des Workshops: „Education and Research“. Im Grundsatzreferat wurde die Bedeutung der ELRA herausgestellt, den Prozeß zunehmender Zeitflexibilisierung zwischen Arbeitszeit und Freizeit in Europa für politische, „governmental and non-governmental organisations“ (NGO) zu verdeutlichen. Im Workshop wurde ein dringender Bedarf in Europa an interkultureller Weiterbildung von Fachleuten für Bereiche Freizeit und Tourismus verdeutlicht.
4. Unter dem Titel „Free Time and Quality of Life for the 21st Century“ findet vom 15. – 19. Juli 1996 in Cardiff, United Kingdom, der 4. Weltkongreß der World Leisure and Recreation Association (WLRA) statt. Die DGfE-Kommission für Freizeitpädagogik wird sich zusammen mit der ELRA insbesondere im Bereich „Education for Leisure“ durch Beiträge und Workshops beteiligen.
5. Die DGfE-Kommission Freizeitpädagogik wird sich am 10. Kongreß der „European Leisure and Recreation Association“ (ELRA) im September 1997 in Dubrovnik, Kroatien, beteiligen. Im Zentrum wird der Beitrag der Freizeitpädagogik zur Rekonstruktion und Modernisation in Kroatien stehen.
6. Dr. Renate Freericks hat an der Universität Bielefeld 1994 promoviert mit einer Arbeit zum Thema: „Zeitkompetenz. Ein Beitrag zur theoretischen Grundlegung der Freizeitpädagogik“. Die Arbeit ist 1996 erschienen (Schneider Verlag Hohengehren).

7. Dr. *Johannes Fromme* hat an der Universität Bielefeld eine Habilitationsschrift vorgelegt zum Thema: „Pädagogik als Sprachspiel. Zur Pluralisierung der Wissensformen und zu ihren Implikationen für Freizeit und Bildung im Zeichen der Postmoderne“. Ihm wurde am 6. Dezember 1995 aufgrund seines Vortrages „Pädagogische Reflexionen über die Computerspielkultur von Heranwachsenden“ die *venia legendi* erteilt im Bereich „Außerschulische Pädagogik“.
8. Dr. *Volker Buddrus*, Privatdozent an der Universität Hamburg, ist seit kurzem Gastprofessor für Freizeitpädagogik an der Technischen Universität Chemnitz-Zwickau.

Notizen aus der Forschung

1. Die DGfE-Kommission Freizeitpädagogik hat – unterstützt durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und in Zusammenarbeit mit dem Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e. V. (IFKA) – (1994) das Forschungsvorhaben durchgeführt „Tourismusberufe für Hochschulabsolventen“. Ergebnis ist, daß Freizeit und Tourismus weltweit zu den stärksten Wachstumsbereichen auch im Hinblick auf Arbeitsplätze gehören. Aber Berufsbilder und Aus- und Weiterbildungskonzepte für diesen Bereich stehen erst am Anfang der Entwicklung. Jedoch entdeckt auch die Wirtschafts- und Sozialpolitik zunehmend den Freizeit- und Tourismusbereich als zukunftssträftig für neue Arbeitsplätze und Berufsbilder. Eine steigende Professionalisierung im Tourismus ist zu erwarten. Drei Berufsfelder zeichnen sich ab: Tourismusmanagement, Tourismusadministration und Reisepädagogik (Reiseberatung, Reiseleitung, Stadtführung, Clubanimation, Sprach-/ Segel-/ Tauch-/ Surf-Lehrer). Der DGfE ist zu empfehlen, Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung, der Aus- und Weiterbildung, der Berufsbildentwicklung und der Arbeitsmarktpolitik für den Freizeit- und Tourismusbereich nicht zuletzt im Hinblick auf neue Arbeitsplätze auch für Diplom-Pädagogen und auf die Weiterentwicklung des Diplomstudienganges in Erziehungswissenschaft mit Aufmerksamkeit zu verfolgen (*Nahrstedt / Stehr / Schmidt / Brinkmann* u. a. 1994: Tourismusberufe für Hochschulabsolventen. Bielefeld. IFKA-Dokumentation 14).
2. Die DGfE-Kommission Freizeitpädagogik hat seit Anbeginn die Entwicklung der Gästebetreuung in Heilbädern und Kurorten als neues Berufsfeld für Diplom-Pädagogen aufmerksam verfolgt. Durch das Pilotprojekt „Gästebetreuung im Bäderland NRW – Analyse des Leistungsprofils aus der Sicht der Gäste“, gefördert durch das Ministerium für Wirtschaft, Mittelstand und Technologie NRW und den Nordrhein-Westfälischen Heilbäderverband e. V., wurden die aktuellen Anforderungen an die Gästebetreuung in Heilbädern, Kurorten und Luftkurorten genauer ermittelt. Ergebnis: Neue Zielgruppe (stationäre Klinikgäste, ambulante Sozialkurgäste, Privatgäste und Urlauber) erfordern ein neues differenziertes Konzept der Gästebetreuung. Eine stärkere Professionalisierung der Gästebetreuung wird erforderlich. Im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft ist dieser Anforderung z. B. durch eine entsprechende Profilierung der Studienrichtung Freizeitpädagogik und Kulturarbeit Rechnung zu tragen.

**MITTEILUNGEN DES LUDWIG BOITZMANN INSTITUTS
FÜR FREIZEITPÄDAGOGIK**

R. Popp – Universitätsprofessor:

Dem leitenden Redakteur der vorliegenden wissenschaftlichen Fachzeitschrift „SPEKTRUM FREIZEIT“ und Leiter der Außenstelle Salzburg des Ludwig Boltzmann-Instituts für Freizeitpädagogik, Herrn Dr. Reinhold Popp, wurde vom österreichischen Bundespräsidenten der Berufstitel „Universitätsprofessor“ verliehen.

Freizeitwissenschaftliche Politikberatung:

Das Ludwig Boltzmann-Institut für Freizeitpädagogik hat vom Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten im Dezember 1995 den Auftrag erhalten, eine Studie zum Thema „Grundlagen für eine koordinierende Freizeitpolitik“ zu erarbeiten. Diese Studie soll bis Mitte 1996 vorgelegt werden und Leitlinien für eine ressortübergreifende Gestaltung der österreichischen Freizeitpolitik zur Diskussion stellen. Die Studie wird vom beauftragenden Bundesministerium als inhaltliche Basis für ein in der 2. Jahreshälfte 1996 geplantes „Freizeitsymposium“ verstanden.

Dieses Symposium soll den Start für ein offensives und möglichst ressortübergreifendes Maßnahmenpaket mit dem Arbeitstitel „Freizeit- und Tourismuspolitik 2000“ darstellen.

Um den interdisziplinären Charakter der Freizeitforschung zu betonen, wurde das Projektteam der Studie aus 5 namhaften Experten thematisch relevanter wissenschaftlicher Fachgebiete zusammengestellt:

- Univ. Prof. Dipl.-Ing. Dr. Günther **Bökemann** (Technische Universität Wien):
Konsumtechnologie
- Dr. Rudolf **Brettschneider** (F + G Fessel-Institut): Markt- und Zeitforschung
- Univ. Prof. Dr. Reinhold **Popp** (Universität Innsbruck und Ludwig Boltzmann-Institut): allg. Freizeitwissenschaft/Freizeitpädagogik
- Mag. Dr. Egon **Smeral** (Wirtschaftsforschungsinstitut – WIFO): Freizeitökonomie
- Prof. Mag. Peter **Zellmann** (Ludwig Boltzmann-Institut für Freizeitpädagogik):
Sportwissenschaft/Freizeitpolitik

Die Gesamtkoordination der Studie wird von Prof. Mag. Peter **Zellmann** wahrgenommen.

Wissenschafts-Sponsoring/Kooperation mit dem B.A.T. – Freizeit-Forschungsinstitut:

Das Ludwig Boltzmann-Institut für Freizeitpädagogik stellte am 05.03.1996 im Rahmen eines sehr gut besuchten Pressegesprächs die in Kooperation mit dem B.A.T. – Freizeitforschungsinstituts produzierte „Österreichische Tourismusanalyse 95/96“ vor.

Auf der Basis eines – von Univ. Prof. Dr. H. W. Opaschowski angestellten – Dreiländer-Vergleichs (Deutschland, Österreich, Schweiz) wurden in dieser Studie von Prof. Mag. P. Zellmann wichtige Trends für die Entwicklung des österreichischen Tourismus herausgearbeitet.

Die Studie wurde von „CASINOS AUSTRIA“ finanziert (Wissenschafts-Sponsoring).

RENATE FREERICKS

Zeitkompetenz

Ein Beitrag zur theoretischen Grundlegung der Freizeitpädagogik
1996. V, 156 Seiten. Kt. ISBN 3871167827. FPr. DM 19,80

Das Thema Zeit rückt immer stärker in das sozialwissenschaftliche Interesse. Die Pädagogik – mit Ausnahme der Freizeitpädagogik – hat sich bisher eher verhalten zum aktuellen Zeitthema geäußert. Die Freizeitpädagogik hat in jüngster Zeit eine Perspektivenerweiterung vorgenommen. Statt der inhaltlichen Ausgestaltung der freien Zeit rückt der Rahmen für Aktivitäten – die Zeit – ins Zentrum des theoretischen Interesses.

Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse, die Lockerung gesellschaftlicher Zeitstrukturen, die Flexibilisierung von Arbeitszeit und Freizeit, der dynamische Wechsel zwischen verschiedenen zeitlichen Bezugssystemen können zu Problemen der Zeitgestaltung führen und ergeben so die Notwendigkeit von Zeitkompetenz.

Auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit zelltheoretischen Ansätzen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen, insbesondere Soziologie und Psychologie, wird ein komplexer Zeitbegriff für die pädagogische Theorie und Praxis entwickelt. Am Beispiel eines Praxisprojekts werden exemplarisch praktische Umsetzungsmöglichkeiten von Zeitkompetenz aufgezeigt.

Zeitkompetenz wird für die Gestaltung von Lebenszeit zur Grundvoraussetzung von Handeln. Zeitkompetenz wird zu einem neuen grundlegenden Lernziel der (Freizeit-) Pädagogik.



Schneider Verlag Hohengehren
Wilhelmstr. 13
D-73666 Baltmannsweiler