

Freizeit

Pädagogik

*Zeitschrift für
Kritische Kulturarbeit,
Freizeitpolitik und
Tourismusforschung*

mit Mitteilungen der Kommission Freizeitpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

9. Jahrgang, Heft 1–2

Januar/ April 1987

Schwerpunktthema:

Bildungsfaktor Freizeit

- Im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit
- Zwischen Selbstorganisation und neuer pädagogischer Professionalität
- Perspektiven künftiger Freizeitforschung
- Spiel- und Freizeitpädagogik
- Freizeitpädagogik als eigenständige freizeitwissenschaftliche Ausbildung

Verantwortlicher Herausgeber:

Horst W. Opaschowski, Universität Hamburg

Inhaltsverzeichnis

Schwerpunktthema: *Bildungsfaktor Freizeit*

Verantwortlicher Herausgeber: Horst W. Opaschowski

Editorial	1
Horst W. Opaschowski: Bildungsfaktor Freizeit	2
Ernst Uhe: Beruf und Arbeit, Freizeit und Bildung im Spannungsfeld unserer Zeit	15
Franz Pöggeler: Beruf und Freizeit als Problem neuer Allgemeinbildung (Statement)	22
Horst Siebert: Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung (Statement)	23
Wolfgang Nahrstedt: Allgemeinbildung zwischen Selbstorganisation und neuer pädagogischer Professionalität	24

Diskussionsbeiträge

Theo Beckers/Rabel J. Burdge: Perspektiven für eine künftige Freizeitforschung	39
Gisela Wegener-Spöhring: Draculas Grab: Aggressive Spiele / Kriegsspiele bei Kindern – ein freizeitpädagogisches Problem?	46
Horst Kollan: Mut zur Internationalität – Zur Ausbildung von Ferienfreizeitbetreuern	57
Berichte aus Forschung und Praxis	38, 45, 56, 65
Buchbesprechung	79
Mitteilungen der DGfE-Kommission Freizeitpädagogik	80
Veranstaltungskalender	90
Themenvorschau	91
Themenrückblick	4. US
FZP-relevante Neuerscheinungen	92

Beilagenhinweis:

Diesem Heft liegen zwei Prospekte der Firma Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH., Baltmannsweiler, bei.

Schwerpunktthema: Bildungsfaktor Freizeit

Editorial

„Phantasie ist wichtiger als Wissen“
Albert Einstein

„Die meisten Menschen lernen dann am
meisten, wenn sie tun, was ihnen Freude
macht“
Ivan Illich

Pädagogik und Bildungspolitik werden zum Umdenken gezwungen. Jahrhunderte lang vom protestantischen Berufsethos geprägt müssen sie sich heute und in Zukunft die Frage gefallen lassen: Nur zur Arbeit erziehen – geht das eigentlich noch in einer Zeit, in der die Sinnerfüllung des Lebens nicht mehr nur über die Berufsarbeit erreichbar ist? Werden wir in Zukunft mit einem veränderten Bildungsbegriff leben müssen? Und wird dann nicht zu den Zielen einer neuen Art von Bildung auch die Vermittlung außer- und nachberuflicher Lebenskompetenzen gehören?

Die Menschen werden in Zukunft mehr Frei-Zeit für eigenes und gemeinsames Tun, mehr Frei-Raum zum Disponieren, Planen und Gestalten haben. Mit der bloßen Vermittlung von Wissen ist es dann nicht mehr getan. Neue Bildungsziele müssen formuliert, neue Vermittlungsmethoden entwickelt werden – als Antwort auf veränderte Lebensziele und Lebensgewohnheiten.

Nur über den neuen „Bildungsfaktor Freizeit“ wird lebenslanges Lernen gelingen, bei dem Lernen Spaß macht, Interesse geweckt, Phantasie herausgefordert und Selbständigkeit gefördert wird.

Mit diesen Fragen setzen sich die folgenden Beiträge auseinander. Im ersten Beitrag verdeutlicht der Autor die steigende Bedeutung des Bildungsfaktors Freizeit. Ernst Uhe weist auf die Notwendigkeit einer Perspektivenverschiebung zwischen Berufs-, Wirtschafts- und Freizeitpädagogik hin. Franz Pöggeler fordert eine neue Allgemeinbildung mit stärkerer Berücksichtigung des Faktors Freizeit. Horst Siebert beschreibt einen neuen Begründungszusammenhang für eine lebensweltorientierte Allgemeinbildung. Wolfgang Nahrstedt zeigt die Bedeutung von Selbstorganisation und Professionalität für eine über Freizeit sich entwickelnde neue (Allgemein-)Bildung auf.

Horst W. Opaschowski

HORST W. OPASCHOWSKI · HAMBURG

Bildungsfaktor Freizeit

1. Arbeit, Freizeit und Bildung

Bildung wird immer wichtiger. Gemeint ist *Bildung* fürsich selbst, Persönlichkeitsbildung, freizeitkulturelle Weiterbildung. In der persönlichen Wertehierarchie der Bundesbürger nimmt die Bildung mit 79 Prozent mittlerweile den vierten Rangplatz ein – noch vor dem Beruf (78%), der Kultur (60%), der Politik (49%) und der Religion (48%). Vor Bildung rangieren lediglich Familie (90%), Freunde (88%) und Freizeit (85%). Besonders hoch wird die Wichtigkeit der Bildung für das eigene Leben (84%) von der Generation der 30- bis 39jährigen eingeschätzt (B·A·T Freizeit-Forschungsinstitut 1986).

Freizeit und Bildung laufen der Arbeit den Rang ab

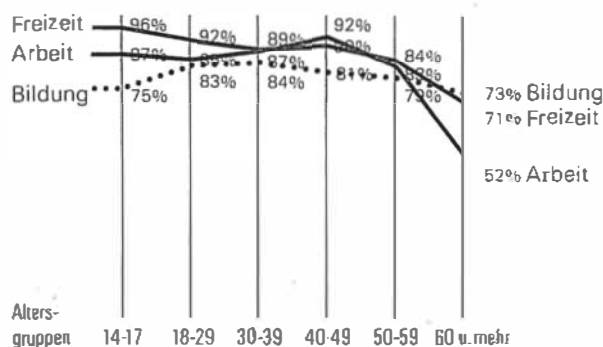


Abb. 1: Freizeit und Bildung laufen der Arbeit den Rang ab

Repräsentativbefragung von 2000 Personen ab 14 Jahre (Prozentanteile der Nennungen „wichtig“ und „sehr wichtig“)

Quelle: B·A·T Freizeit-Forschungsinstitut 1986

Mit dem *Lebenszyklus der Generationen* verändern sich die Ansprüche an das Leben und damit auch die unterschiedlichen Gewichtungen von Arbeit, Freizeit und Bildung. Für die jüngere Generation geht zunächst einmal Freizeit über alles: Arbeit und Bildung sind ihr in der persönlichen Lebensbedeutung nachgeordnet. Im mittleren Alter von 30 bis 39 Jahren bewegen sich Arbeit, Freizeit und Bildung aufeinander

zu. Die drei Lebensbereiche sind fast gleichgewichtig. Zwischen 40 und 49 Jahren erreichen viele Arbeitnehmer den Höhepunkt ihres Berufslebens. Nur in dieser Lebensphase schätzen sie Arbeit vorübergehend höher als Freizeit oder Bildung ein. Ab 50 beginnt der heimliche Ausstieg aus dem Arbeitsleben, ab 60 ist Arbeit nur mehr das halbe Leben. Bildung wird plötzlich wichtiger als Arbeit und Freizeit. Bildung bekommt wieder Eigenwert – als Persönlichkeitsbildung. Bildung bleibt als „life long learning“ ein lebenslanges Bedürfnis, das gerade im höheren Alter nach dem Berufsleben einen Bedeutungszuwachs erfährt – frei von materiellen Erwägungen und beruflichen Verwertungsabsichten.

Immer mehr Universitäten gehen dazu über, eine Art „studium generale“ für Menschen in der nachberuflichen Lebensphase einzurichten, die als Frührentner oder Pensionäre wieder lernen wollen. In den USA haben etwa 7% der über 55jährigen Universitätskurse belegt; die Zahl steigt ständig an. Mit der Forderung des „life long learning“ wird hier Ernst gemacht. Vorhandene Kenntnisse werden aufgefrischt und neue Kenntnisse erworben. Im „Dritten Bildungsweg“ geht es nicht in erster Linie um wissenschaftliche Abschlüsse. Allgemein- und Persönlichkeitsbildung sind gefragt, weshalb auch jeder Interessent – unabhängig von Schulabschluß oder Hochschulreife – teilnehmen kann. Die Erfahrung zeigt, daß vor allem Menschen des mittleren Bildungsstandes mobilisiert werden. Sie holen jetzt endlich das nach, was ihnen früher aus den verschiedensten Gründen (z.B. Kriegs-, Nachkriegszeit, Heirat, Kindererziehung) nicht möglich war. Dies gilt vor allem für Frauen, die doppelt so hoch vertreten sind wie die Männer.

Der Struktur- und Wertewandel, insbesondere die technologischen Veränderungen der Arbeitswelt, haben Auswirkungen auf das gesamte Bildungssystem. Die Bildungskonzepte der Zukunft werden gleichermaßen und gleichwertig berufs-, freizeit- und persönlichkeitsbezogen sein.

Schon heute deutet sich tendenziell eine Entwicklung an, bei der sich zu etwa einem Drittel Berufsbildung, *Freizeitbildung* und Persönlichkeitsbildung die Waage halten. Berufsbezogene Bildungsbedürfnisse bleiben nach wie vor außerordentlich wichtig, werden aber weniger dominant sein. Mit dem allgemeinen Zuwachs an Freizeit und Urlaub, die an Umfang und Bedeutung dem Berufsleben nahezu gleichkommen, entstehen Bildungsbedürfnisse, die in den letzten zwanzig bis dreißig Jahren weitgehend unberücksichtigt geblieben sind, weil sie in der Arbeitswelt auch kaum gefordert werden.

In dem Maße, in dem eigenschöpferische Fähigkeiten in der Arbeitswelt nicht mehr zur Geltung kommen können, wächst die Bedeutung *außerberuflicher Bildung*, die frei bleibt von materiellen Erwägungen und beruflichen Verwertungsabsichten und auch nicht an den Nachweis bestimmter Leistungen gebunden ist. Die außerberufliche Bildung in Form der freizeitkulturellen Bildung ist eine freiwillig motivierte und freizeitorientierte Bildung, die Kommunikation ermöglicht, eigene Interessen weckt und weiterentwickelt sowie die Teilnahme am kulturellen Leben erleichtert.

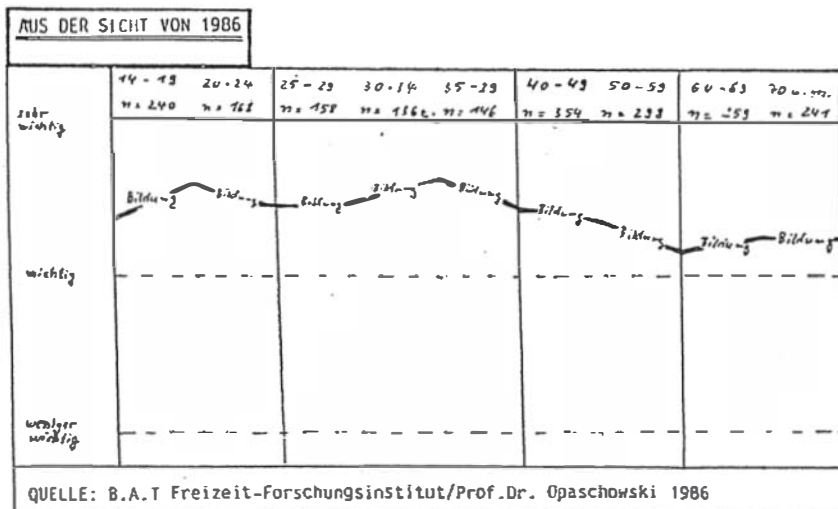
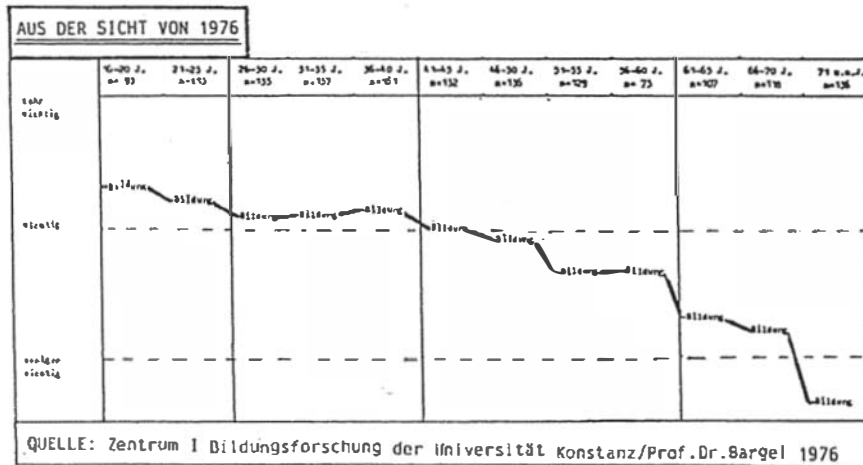


Abb.2: Außerberufliche Bildung wird immer wichtiger – Berufliche Verwertungsabsichten verlieren an Bedeutung

Der Wertewandel in den 70er und 80er Jahren hat auch die Bildungsbedürfnisse verändert. Lernen findet nicht mehr nur in der Schule oder für den Beruf statt. Mehr Freizeit und steigende Lebenserwartung haben Bildung zu einem lebenslangen Bedürfnis gemacht, das auch im höheren Alter „nach dem Berufsleben“ wichtig bleibt.

Zur Bildungseuphorie besteht dennoch kein Anlaß. Schon aus dem 1. *Freizeitbericht* der nordrhein-westfälischen Landesregierung, in dem die Ergebnisse einer INFAS-Repräsentativerhebung über solche Aktivitäten aufgeführt waren, die selten oder nie in der Freizeit ausgeübt werden, ging hervor: 84 % der Bevölkerung widmen ihre Freizeitbeschäftigung selten oder nie der Weiterbildung. Und bei einer weiteren aktuellen Repräsentativerhebung, bei der nach Aktivitäten gefragt wurde, die „in der letzten Woche und/oder am Wochenende“ ausgeübt wurden, nannten nur 7 % der Befragten: „Mich persönlich weiterbilden“, aber 80 % „Fernsehen“ (B·A·T Freizeitforschungsinstitut 1987). Bezogen auf einzelne Bevölkerungsgruppen ergibt sich folgende Rangliste der Bildungsaktivitäten in der Freizeit:

1. Leitende Angestellte / Höhere Beamte (17 %)
2. Auszubildende (16 %)
3. Schüler (15 %)
4. Arbeitslose (12 %)
5. Angestellte/Beamte (11 %)
6. Arbeiter (4 %)
7. Hausfrauen (3 %).

Die Entdeckung der Freizeit als Feld außerberuflichen Lernens steht noch aus – im praktischen Tun jedes einzelnen, aber auch in den Zielsetzungen und Maßnahmen der Bildungspolitik selbst.

2. Bildungsdefizit Freizeit

Zwischen Anspruch und Wirklichkeit besteht noch eine große Kluft. In den nächsten zehn Jahren wird die Freizeit vermutlich zum großen seelisch-geistigen Problem. Das „Wie“ der Beschäftigung in der Freizeit wird ebenso wichtig werden wie das „Wie“ der Beschäftigung in der Arbeit. Der Umgang mit der Freizeit muß in Zukunft ebenso gelernt werden wie die Arbeit im Beruf. Eine *Bildungsoffensive in Sachen Freizeit* ist zwingend geboten, wenn psychische und soziale Folgen verhindert werden sollen. Pointiert: Fit für den Beruf, untauglich für die Freizeit – eine grobe Charakterisierung von etwa einem Drittel der Bevölkerung, die das Freizeitlernen nie gelernt hat.

Nach der Marplan / Stern-Untersuchung über Lebensziele der Deutschen bekunden von allen 31,8 Millionen 14- bis 54jährigen Bundesbürgern 64 % sehr großes Interesse an Informationen über Freizeitgestaltung, Urlaub und Reisen. Dagegen sind nur 27 % sehr stark an Fragen über Berufs- und Weiterbildung interessiert. Dies spiegelt ein deutliches *Informationsdefizit* in Fragen von Freizeit- und Urlaubsgestaltung wieder. Von den 14- bis 17jährigen Jugendlichen wünschen sich sogar 91 % mehr Informationen über Freizeit und Urlaub, von den 18- bis 24jährigen 76 % (Marplan/ Stern 1981, S. 196).

Die Repräsentativerhebung von Psydata/Shell weist nach, daß 31 % der Jugendlichen *nie ihre freie Zeit planen* und ihren Tagesablauf zeitlich einteilen. Zeit wird von ihnen sprichwörtlich „totgeschlagen“ oder zerrinnt ihnen zwischen den Fingern (Psydata/ Shell 1981, S. 22). Im Hinblick auf eine veränderte Verteilung und Verkürzung der

Lebensarbeitszeit wird das Planen, Einteilen und Gestalten von freier Zeit ebenso wichtig wie das Planen, Einteilen und Gestalten der Arbeitszeit im Beruf. Die traditionell als „freizeitrelevant“ geltenden Schulfächer wie z. B. Sport, Musik oder Kunst vermitteln diese neue *Fähigkeit der Zeitsouveränität* kaum oder gar nicht. Eingebunden in ein System von Curricularisierung und Zensurengebung können sie allenfalls lehren, *was* man inhaltlich u. a. in der freien Zeit tun kann, geben aber kaum Anregungen, *wie* man die freie Zeit für sich persönlich am besten nutzen kann. Es geht hier weder um eine bloße Thematisierung (z. B. über Freizeit reden) noch um eine Erweiterung des vorhandenen Fächerkanons (z. B. durch ein neues Schulfach). Als zukünftige Lernaufgabe der Schule kommt vielmehr die Vermittlung einer *neuen Handlungskompetenz* hinzu: Das Erlernen und Einüben von Fähigkeiten, über die eigene Lebenszeit bzw. über den Zuwachs an freiverfügbarer Zeit selbständig verfügen und eigenverantwortlich umgehen zu können.

Aus heutiger Sicht kann nur nachdrücklich die Einheit von Wissens- und Verhaltensbildung beim Freizeitlernen betont werden. Dabei stellt die Vermittlung notwendiger *Grundkenntnisse* („Grundwissen“) eine unverzichtbare Voraussetzung dar wie z. B.

- * Medienpädagogische Aspekte des Umgangs mit elektronischen Freizeitmedien
- * Erziehung zu natur- und umweltbewußtem Freizeitverhalten
- * Anregung und Anleitung zu handwerklicher und sozialer Freizeitarbeit (Do-it-yourself, Nachbarschaftshilfe, Freiwilliges Engagement)
- * Gesundheitserzieherische Aspekte des Freizeitverhaltens
- * Verbraucherberatung und Konsumerziehung.

Parallel dazu aber muß sich Freizeitlernen wesentlich durch praktisches Tun vollziehen.

Freizeitlernen in der Schule kann nur ein Lernen mit mehr individueller Frei-Zeit der Schüler und mehr pädagogischem Frei-Raum der Lehrer sein,

- * das Kreativität und vielseitige Interessen entwickelt,
- * Selbständigkeit und Eigeninitiative einübt,
- * Freude am learning by doing weckt und zu lebenslangem Lernen motiviert.

Damit Bildung über die Schule hinaus ein ganzes Leben lang als *Weiter-Bildung* von breiten Schichten der Bevölkerung, insbesondere Nichterwerbstätigen dort praktiziert werden kann, wo sie wohnen und leben, müssen *neue Lernorte im Wohnumfeld* geschaffen und von einer dezentralen Freizeit-, Kultur- und Bildungspolitik organisatorisch unterstützt und finanziell gefördert werden.

3. Freizeitorientierung der außerschulischen Bildungsarbeit

Für die Zukunft reichen die klassischen Bildungs-„Institutionen“ Schule und Volkshochschule nicht mehr aus. Ihre arbeitsähnlichen Strukturen und ihr Pflicht- und Ernstcharakter sind nicht immer freizeitmotivierend genug. In einer Mischung aus Buchklub und Kulturladen, Werkstatt und Eckkneipe werden neue Lernstätten für

Aus der Sicht von Schülern	Aus der Sicht von Pädagogikstudenten	Aus der Sicht von Lehrern	Aus der Sicht von Eltern (Bundeseiternbeirat)
<ul style="list-style-type: none"> * Eigene Vorschläge einbringen, neue Ideen entwickeln können * Mehr selbst entscheiden, verantworten können, mehr Dinge selber machen (Handarbeiten, Handwerken) * Gemeinsam etwas unternehmen, miteinander über Freizeithemen reden, diskutieren * 1 Projekttag pro Woche * Objektiv und kritisch über Freizeitmöglichkeiten informieren („Mach mit ...“/ „Was läuft in ...“) * Verständnissvollere Lehrer * Mehr Freizeitatmosphäre schaffen (Schulhof, Klassenraumgestaltung) Unterricht nicht ganz so ernst, Noten nicht so wichtig nehmen 	<ul style="list-style-type: none"> * Persönliche Freizeitinteressen wecken und weiterentwickeln * Zur Selbständigkeit erziehen, selbstbestimmtes Lernen, Eigeninitiative fördern * Gemeinschaftsgefühl fördern * Projekte, Fahrten, Exkursionen, Spiele, Feste * Kritisches Konsumbewußtsein schaffen; praktische Anregungen zum eigenen Freizeitverhalten geben * Teilkompetenz des Lehrers als Befähiger/Anreger/Animator weiterentwickeln * Mehr Atmosphäre und Ermunterung für ganzheitliches Lernen (körperlich, geistig, seelisch, sozial) 	<ul style="list-style-type: none"> * Mit allen Sinnen ganzheitlich lernen können * Schüler zur Selbstbeschäftigung anleiten; lernen, sich mit sich selbst zu beschäftigen * Der Vereinsamung entgegenwirken, Gruppenaktivitäten fördern; persönliche Kontakte zu den Schülern verstärken * Mehr Projekte * Eigene Konsumhaltung hinterfragen * Persönlichkeit des Lehrers stärker einbringen * Offene Lernsituationen schaffen, Lernen erlebbar machen; Gefühls- und Erlebnisdimension des Lernens stärker beachten 	<ul style="list-style-type: none"> * Offene Neigungsgruppen, wahlfreie Arbeitsgemeinschaften einrichten * Schüler befähigen, Freizeit selbst und verantwortungsbewußt zu gestalten * Gemeinsame Unternehmungen fördern, den Lehrern genügend pädagogischen Freiraum einräumen * Projekte, Verfügungsstunden für Klassenlehrer und Tutoren * Passives Konsumverhalten überwinden helfen * Freizeitpädagogische Fort- und Weiterbildung der Lehrer, Erkenntnisse der Freizeitpädagogik im Unterricht umsetzen * Schulgelände mehr für Freizeit (Sport, Spiel u. a.) nutzen

Abb. 3: Freizeiterziehung und Freizeitbildung in der Schule: Erziehungsziel Selbständigkeit

die Freizeit entwickelt werden müssen, sozusagen *freie Bildungsclubs* mit freiwilligen oder freiberuflichen Animatoren. Vor dem aktuellen Hintergrund einer Entwicklung zu mehr Freizeit und Ferien für alle wird die „Förderung innovativer Freizeitseminare und Ferienakademien zu einer zentralen Aufgabe der Kultur- und Bildungspolitik“ (Opaschowski 1979, S. 86). Es wird zur *Gründung von Freizeitakademien* kommen, die die folgenden konzeptionellen und organisatorischen Merkmale auf sich vereinigen:

- Auch geöffnet zu Zeiten, da die meisten anderen Bildungseinrichtungen geschlossen sind (z. B. Wochenende, Feiertage, Ferien- und Urlaubszeit).
- Keine verzweckte Weiterbildung im Sinne unmittelbar beruflicher Verwertbarkeit.
- Offenes Angebot für jung bis alt.
- Zeitlich unbegrenzte Teilnahme (Langzeit-Perspektive, keine Kurzzeit-Kurse).
- Durchlässigkeit im Kursangebot; Kurswechsel jederzeit möglich.
- Nicht nur Freizeitbeschäftigung für den Augenblick, auch Anregungen und Möglichkeiten zum Selber-Weitermachen und Weiterlernen.

Um insbesondere die bildungsungewohnten Bevölkerungsgruppen in der Freizeit nicht nur räumlich, sondern auch psychisch und sozial, also mit ihren primären Bezugsgruppen Familie/Nachbarschaft/Freundeskreis zu erreichen, bedarf es animativer *Bildungsangebote im Wohnumfeld*. Dazu sind wohnungsnahe Bildungsangebote unmittelbar „vor der Haustür“ bzw. „um die Ecke“ zu entwickeln – also dort, wo die Zielgruppen den größten Teil (etwa 70 %) ihrer Freizeit verbringen, wo sie Zeit für einander haben, sich freiwillig und zwanglos betätigen können, aber nichts tun müssen. Freizeit, Bildung und soziales Nahmilieu müssen motivational, inhaltlich und räumlich auf einander bezogen sein.

Dieser Zielsetzung liegt ein Bildungsverständnis zugrunde, das „Erwachsenenbildung“ definiert als ein in Freiwilligkeit und aus Neigung selbstgewähltes Handlungslernen in offenen Situationen, in denen Lernanregungen mit kulturellen Inhalten, spielerischen Elementen und geselligen Erlebnissen verbunden sind. Diese Zielsetzung *wohnungsnahe Bildungsangebote mit Freizeitcharakter* korrespondiert mit entsprechend animativen Vermittlungsformen wie z. B.:

* *Aufsuchende Kontaktaufnahme*

Teilnehmerwerbung durch Multiplikatoren als „Relais“-Stationen:

- Bezugspersonen im Wohnbereich
- Meinungsbildner/ „opinion leader“ in Vereinen
- Multiplikatoren in Anlaufstellen
(Schule, Arztpraxis, Sparkasse, Post, Einkaufsladen)

* *Abholende Teilnehmerorientierung*

Abholen der Teilnehmer vor der eigenen Haustür:

- Attraktive Bildungsangebote („Bildung als Erlebnis“) im Kontaktbereich von Wohnung, Haus, Garten, Straße und Nachbarschaft
- Geringe Zugangsschwellen/Organisationsbarrieren/Motivationshemmungen/Teilnahmeängste durch Vertrautheitsbezug des sozialen Umfelds

* *Situationsbezogene Zielgruppenansprache*

- Orientierung am Zeitbudget von Familien, insbesondere berufstätigen Eltern / Frauen mit Kindern
- Anbieten wenig zeitaufwendiger Lernaktivitäten
- * *Einladende Empfangssituation*
 - Annehmende Atmosphäre der Akzeptanz und Toleranz
 - Arrangement von freien Bildungsangeboten (z. B. Animationskurse) mit Wahl-, Entscheidungs- und Initiativmöglichkeiten der Teilnehmer
 - Kursleiter als Animatoren, d. h. Ermutiger, Anreger und Berater
- * *Anregende Vermittlungsform*
 - Nicht-direktive Methoden zur Aktivierung von Eigeninitiative
 - Animationsprogramme mit Zielsetzungen freizeitkultureller Bildungsarbeit (Kommunikation, Kreativität, Partizipation)
 - Eigenbeteiligung mit Lust, Spaß, Begeisterung
- * *Nachhaltige Erlebnisförderung*
 - Durchgehendes Jahres-Angebot (auch und gerade während der Urlaubszeit/ Schulferien) mit hinreichend „Frei“-Zeit zur Kontaktierung der Teilnehmer untereinander (keine „Ein-Punkt-Aktionen“)
 - Ermöglichung und Förderung von Gruppenerlebnissen
- * *Teilnahmeoffenes Angebot*
 - Offene Situation ohne Zwang zur Teilnahme und Mitgliedschaft
 - Motivierung neuer Adressaten/ Interessenten im Wohnbereich für bildungsbezogene Freizeitaktivitäten.

Die Entdeckung der Erwachsenenbildung als einer alltags- und wohnungsnahen Form des Sich-Mitteilens, des Umgangs miteinander, des Lernens mit Lust und der Entfaltung von einzelnen oder Gruppen – vom Erwerb neuer Kenntnisse bis zur Entwicklung eines eigenen Lebensstils, von der künstlerischen Betätigung bis zum gemeinschaftlichen Handeln – steht noch aus. Dies ist die zentrale Herausforderung der öffentlichen Institutionen der Erwachsenenbildung, speziell der Volkshochschulen. Wenn sie sich dieser Herausforderung nicht umgehend stellen, wird die Privatisierung und Kommerzialisierung der Erwachsenenbildung unausweichlich sein. Öffentliche und private Träger der Erwachsenenbildung werden dann (wie z. B. bei den Fernsehanstalten auch) als Konkurrenten um die Gunst der Zielgruppen werben. Die Bildung könnte so zum Spielball privater Interessen werden. Damit dies nicht morgen Wirklichkeit wird, muß mit der *Freizeitorientierung der Erwachsenenbildung* noch heute begonnen werden.

4. Leitlinien freizeitorientierter Bildungsarbeit

Die wachsende Neigung und Bereitschaft vieler Bürger, Freizeit und Leben gleichzusetzen und Lebensperspektiven aus Freizeitaktivitäten und Freizeiterlebnissen abzuleiten, erleichtert in Zukunft jede Bildungsarbeit, wenn sie den erlebnispsychologischen Charakter von Freizeitbotschaften annimmt und das Eigenaktive, Kreative und Kommunikative in den Mittelpunkt stellt.

Die freizeitorientierte Bildungsarbeit in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre wird sich von folgenden Grundsätzen leiten lassen müssen:

1. Sie ist *motivational* im Erwartungshorizont des Freizeiterlebens anzusiedeln. Der Zugang zur Bildung von der Freizeitmotivation her ist nahezu der einzige Weg, der den Menschen keine Überwindung abverlangt. Wenn Bildung als Freizeiterlebnis wiederentdeckt und die praktische Bildungsarbeit mit dem subjektiven Empfinden von Freizeit als lebens- und erlebenswerter Zeit verbunden wird, wird sich auch Lernen mit Lust von selbst entwickeln.
2. Sie muß sich *inhaltlich* – wenn sie Menschen ansprechen und erreichen will – an den fünf Hauptmerkmalen des freizeitkulturellen Lebensstils ausrichten: Selbst-Aktiv-Sein/Spontaneität/Sozialkontakt/Sichentspannen/Spaß.
3. Sie muß *aktivierend-kreativierende Handlungskonzepte* entwickeln, die zur Überwindung passiv-konsumtiver Lebenshaltungen beitragen. Sie muß den wachsenden Aktivitäts-, Gestaltungs- und Entfaltungswünschen im Verhaltensbereich Freizeit Rechnung tragen.
4. Sie muß sich als *Transfer-Medium* für Lebensstilbereicherungen verstehen, d. h. vorhandene oder bereits tendenziell erkennbare Lebensstile langfristig um freizeitbezogene Dimensionen bereichern.
5. Sie muß konsequent als *Innovationsaufgabe* für neue Problemlösungen und Lebenskonzepte realisiert werden und sich dabei von den Zielsetzungen leiten lassen, alte Lebensgewohnheiten überdenken, eigene Freizeitinteressen entdecken, neue Freizeitaktivitäten kennenlernen und neue Lebensperspektiven entwickeln zu helfen.
6. Sie muß – wenn sie erlebnisbezogene Freizeitbotschaften vermitteln will – in der methodischen Arbeit zur „Animationsarbeit“ werden, also Ermutigung und Motivierung, Anregung und Aktivierung, Anleitung und Förderung immer mit einschließen. Die Bildungskonzepte der Zukunft werden *freizeitorientierte Animationskonzepte* sein.

5. Das neue Lernen

Mit einer stärkeren Freizeitorientierung der Bildungsarbeit wird auch der Weg frei für ein *neues Lernen*, das nicht mehr nur eine Domäne des Kopfes ist. Das Herz, der ganze Körper lernt mit. Es ist ein Lernen von innen heraus mit mehr Atmosphäre und weniger Streß. Der 1979 vom Club of Rome vorgelegte Lernbericht suchte nach Auswegen aus der gegenwärtigen Lernkrise. Für die Zukunft empfahl er die Erschließung und Auslotung der freien inneren Spielräume, die in uns selbst existieren, die allerdings als verborgene Kräfte erst geweckt, stimuliert und entwickelt werden müssen. Dazu gehören vor allem ungenutzte emotionale Fähigkeiten.

Das *neue freizeitorientierte Lernen* wird Gefühlsleere und Erlebnisarmut überwinden helfen. Lernen könnte wieder ein angstfreier und lustvoller Prozeß werden, der Körper, Geist und Seele zum Reden bringt. Aus der Meditationsforschung ist

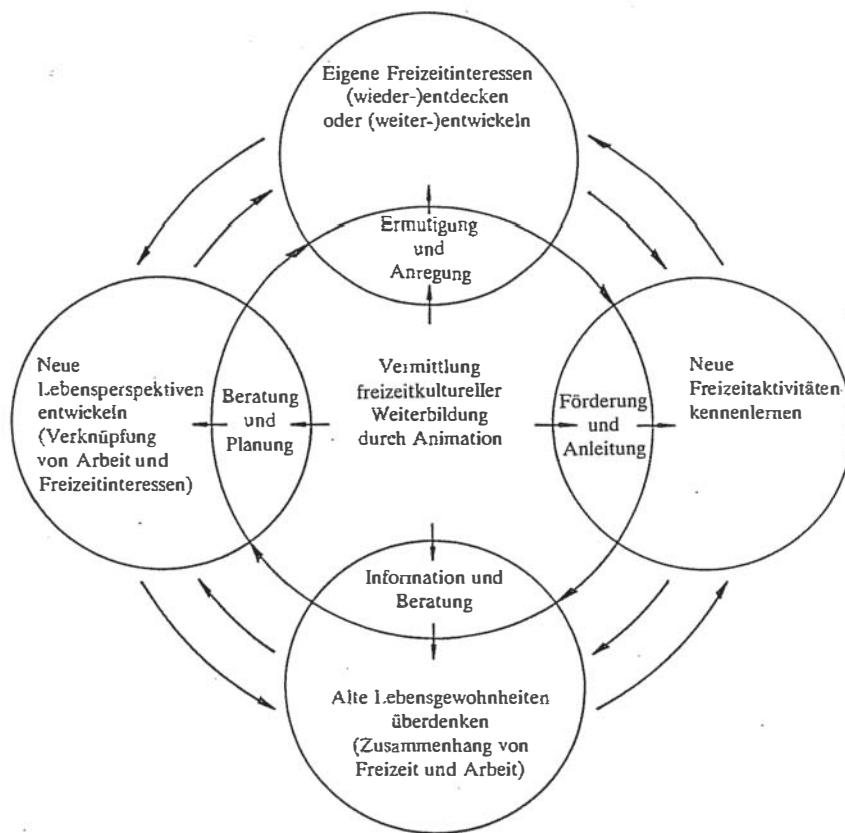


Abb.4: Zielsetzungen freizeitorientierter Bildungsarbeit

bekannt, daß sich Lernen und Konzentration optimal mit Ruhe und innerer Gelassenheit verbinden. Mit der Freizeitorientierung der Bildungsarbeit könnte wieder von innen heraus mit Weile und mit Muße gelernt werden. Für die Zukunft besteht durchaus die Chance einer Humanisierung der geistigen Arbeit, bei der Leben Lernen und Lernen Leben bedeutet und Persönlichkeitsbildung im Mittelpunkt steht. Bei der *Persönlichkeitsbildung*, die ihren tendenziellen Schwerpunkt im außer- und nachberuflichen Leben bekommt, werden

1. das Entdecken eigener und die Entwicklung vielseitiger Interessen,
 2. die Befähigung zur Selbstbeschäftigung und Eigeninitiative sowie
 3. das Umgehenkönnen mit der Informationsfülle
- wichtiger als die bloße Ansammlung von Wissen. „Wissen ist Stückwerk“ (1. Kor., 13,

9), solange es nur die Anschauungsweise und nicht auch die Lebensweise verändert. Persönlichkeitsbildung und Lebensweise sind nicht voneinander zu trennen.

Die *Persönlichkeitsbildung* wird das Bindeglied zwischen Berufs- und Freizeitbildung sein. Eine gute Persönlichkeitsbildung ist immer auch eine gute Berufs- und Freizeitbildung: Kommunikationsfähig sein, Zuhören können, neue Ideen entwickeln, Probleme finden, analysieren und auf der Suche nach Lösungen neue Wege gehen, flexibel reagieren, praktisch denken und Anwendungsbezüge im Blick haben, gruppenfähig sein und sich konsensfähig verhalten – dies alles sind überfachliche Kompetenzen, die über Beruf und Freizeit hinaus für das gesamte Leben wichtig sind.

Neuere Untersuchungsdaten zeigen, daß Probleme im Umgang mit freier Zeit (wenn also im subjektiven Empfinden „die Zeit so lang wird“) vor allem ein Ausdruck von *Persönlichkeitsschwäche* sind. Persönlichkeitsschwäche äußert sich danach in einem Mangel an Kontaktfreudigkeit, Aktivität, Heiterkeit, Aufgeschlossenheit und Selbstbewußtsein. Persönlichkeitsschwache Menschen sind oft unsicher, wie sie sich verhalten sollen, übernehmen ungern Verantwortung und rechnen bei dem, was sie machen, selten mit Erfolg (vgl. Allensbach 1983).

Dabei zeigt sich, daß Persönlichkeitsschwäche weitgehend unabhängig von Schulbildung, Einkommen, Besitz und Schichtzugehörigkeit ist. Persönlichkeitsschwache Menschen sind in ihrer Freizeit *weniger zu Mitarbeit in Parteien, Gewerkschaften oder Bürgerinitiativen* bereit. Ebenso wenig üben sie ein Amt in einem Verein oder einer Organisation aus. Jeder vierte Mann (25 %) bzw. jede vierte Frau (24 %) mit Persönlichkeitsstärke geben als bevorzugte Freizeitbeschäftigung an: „Mich weiterbilden, Kurse besuchen“. Männer und Frauen mit geringer Persönlichkeitsstärke erwähnen diesen Interessenbereich fast nie; persönlichkeitschwache Menschen füllen ihre Freizeit deutlich mehr mit Fernsehen (76 %) aus als persönlichkeitsstarke Menschen (64 %). Umgekehrt bevorzugen persönlichkeitsstarke Menschen aktive und kommunikative Freizeitbeschäftigungen wie Sport treiben, Do-it-yourself, Lesen, Ausflüge, Freunde besuchen und Gäste zu Besuch haben.

Es besteht kein Zweifel, daß die *Entwicklung der Persönlichkeitsstärke* wesentlich durch den Erziehungsstil in Elternhaus und Schule und die Erfahrungen in Freundeskreis und Freizeitclique begünstigt oder verhindert wird. Wenn 68 % der persönlichkeitsstarken Menschen angeben, schon frühzeitig von Kindheit und Jugend an zu großer Selbständigkeit erzogen worden zu sein (Persönlichkeitsschwache: 31 %), dann wird deutlich, daß sich Eigeninitiative kaum mehr im Erwachsenenalter nachträglich erlernen läßt.

Eine frühzeitige Erziehung zur Persönlichkeitsstärke durch systematisches Einüben von Persönlichkeitsbildung (Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Offenheit, Kontaktfähigkeit, Lebensfreude u. a.) machen Langeweileprobleme im Umgang mit der Freizeit entbehrlich. Die genannten Erziehungsziele sind identisch mit den Persönlichkeitsmerkmalen, die auch für das Freizeitleben wichtig und unverzichtbar sind (vgl. Opaschowski/Raddatz 1983). Bei einer frühzeitigen *Erziehung zur Selbständigkeit* und Eigeninitiative kann man also auf eine spätere Freizeiterziehung oder gar Therapie von Langeweileproblemen verzichten.

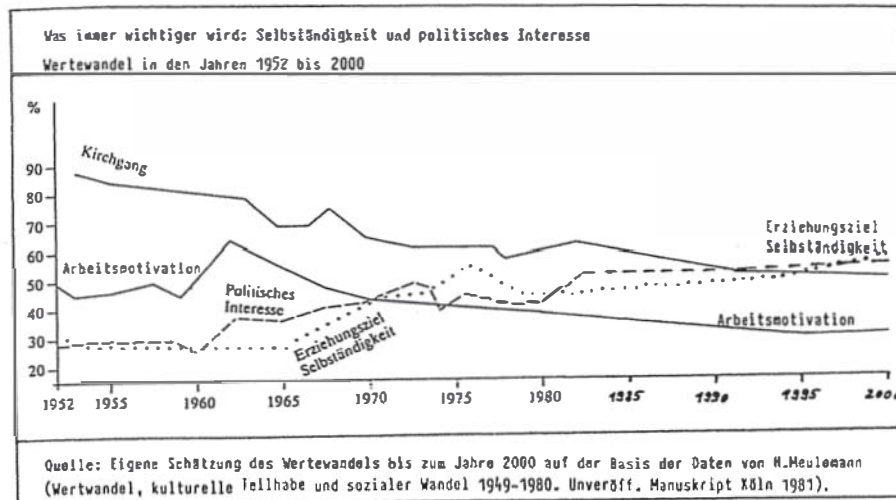


Abb. 5: Was immer wichtiger wird: Selbständigkeit und politisches Interesse
Wertewandel in den Jahren 1952 bis 2000

Quelle: Eigene Schätzung des Wertewandels bis zum Jahre 2000 auf der Basis der Daten von H. Meulemann (Wertewandel, kulturelle Teilhabe und sozialer Wandel 1949-1980. Unveröff. Manuskript Köln 1981).

1951 sprach Theodor W. Adorno in den „*Minima Moralia*“ die Warnung aus: „Kein Funke der Besinnung darf in die Freizeit fallen, weil er sonst auf die Arbeitswelt überspringen und sie in Brand setzen könnte“. Der kritische Punkt scheint erreicht zu sein und wird in den nächsten Jahren Arbeitsmotivation und Arbeitsprozesse beeinflussen und verändern. Neben „Kapital und Arbeit“ tritt gleichwertig die neue Ressource „Zeit und Bildung“. Damit verbunden ist eine Bedeutungszunahme des Erziehungsziels Selbständigkeit und ein wachsendes Interesse an politischen Fragen.

6. Sich selbst beschäftigen können

Wenn der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht und ein Mehr an Freizeit (in welcher Form auch immer) für alle Bevölkerungsgruppen unausweichlich erscheint, müssen das „Zwangs“lernen in der Schule und die „abhängige“ Beschäftigung in Ausbildung und Beruf qualitativ verändert werden, d. h. *mehr Freiwilligkeitscharakter* annehmen und mehr individuelle Dispositions- und Flexibilitätsspielräume vorsehen. Was man bisher in Schule und Beruf vor allem lernte, war abhängige Beschäftigung. Und was man von Fernsehen und Freizeitindustrie lernen konnte, waren Passivität und Zeitvertreib. Die Einübung von Selbständigkeit und Eigeninitiative blieb der Familie oder dem Zufall überlassen.

In einer künftigen Gesellschaft, in der die Menschen mehr mit sich und ihrer freien Zeit etwas anfangen müssen, ist es nicht damit getan, wenn sie lernen, sich selbst zu ertragen und mit der eigenen *Langeweile* zu arrangieren. Über das subjektive Erleben hinaus bekommt Langeweile dann objektiven Charakter: Die Gesellschaft als Ganzes

ist betroffen. Die sozialpsychologische Betrachtungsweise der Langeweile wird notwendig um bildungspolitische Dimensionen erweitert werden müssen. In einer Gesellschaft ohne garantierte Vollbeschäftigung werden sich nur persönlichkeitsstarke Menschen behaupten können. Menschen also, die nicht resignieren, wenn sie nicht mehr gebraucht werden (z. B. Arbeitslose, Vorruehändler), sondern bereit und in der Lage sind, sich neue Lebensziele zu setzen und neue Lebensaufgaben, die Sinn haben und Spaß machen, zu übernehmen. Mehr als je zuvor werden menschliche Fähigkeiten gefordert sein. „Longlife-Learning“ wird in Zukunft nicht mehr in erster Linie Berufsqualifizierung, sondern Horizonterweiterung, Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverwirklichung sein. Arbeitszeitverkürzung, mehr frei disponible Lebenszeit und höhere Lebenserwartung bewirken, daß das lebenslange Lernen weniger auf den speziellen Job und mehr auf das private und öffentliche Leben ausgerichtet ist.

Grundlagenliteratur

- Allensbach/ Institut für Demoskopie: Persönlichkeitsstärke. Allensbach 1983.
B·A·T Freizeit-Forschungsinstitut: Wichtigkeit von Lebensbereichen (Repräsentativerhebung). Hamburg 1986.
B·A·T Freizeit-Forschungsinstitut: Freizeitbeschäftigungen 1986 (Repräsentativerhebung). Hamburg 1987.
Club of Rome: Bericht für die achtziger Jahre: Das menschliche Lernen. Zukunft und lernen. Wien – München – Zürich – Innsbruck 1979.
Infas/Datum: Wohnumfeldbezogenes Freizeitverhalten im zentralen Verdichtungsraum Nordrhein-Westfalens (Schriftenreihe Landes- und Stadtentwicklungsforschung des Landes NRW). Dortmund 1983.
Marplan/Stern: Lebensziele. Hamburg 1983.
Opaschowski, H. W.: Einführung in die freizeitkulturelle Breitenarbeit. Bad Heilbrunn 1979.
Opaschowski, H. W. u. G. Raddatz: Freizeit im Wertewandel (Band 4 der B·A·T Schriftenreihe zur Freizeitforschung). Hamburg 1983.

Anschrift des Verfassers: Professor Dr. Horst W. Opaschowski, Hellholzkamp 1, 2050 Börnsen

Freizeitforschung als Innovationsforschung:

Bielefeld 3.11.1986 Universität

Im Rahmen eines Kolloquiums des Forschungsschwerpunktes Pädagogische Innovationsforschung der Fakultät für Pädagogik an der Universität Bielefeld im Wintersemester 1986/87 wurde am 3. November 1986 das Thema „Freizeitpädagogik, Kulturarbeit und Tourismus als Innovationsbereich. Neue Aufgaben für Pädagogen – neues Verständnis von Pädagogik?“ diskutiert. Die Diskussion zeigte, daß es intensiver theoretischer Bemühungen bedarf, gesellschaftliche Innovation als „das gute Neue“ (Ernst Bloch) zu präzisieren und für den Freizeitbereich zu konkretisieren. Im Rahmen der auch für die ELRA angeregten Innovations-Diskussion sollten diese Bemühungen Teil der Vorbereitung für den nächsten ELRA-Kongress werden.

ERNST UHE · HAMBURG

Beruf und Arbeit, Freizeit und Bildung im Spannungsfeld unserer Zeit

1. Einleitung

Die in der Erziehungswissenschaft durchgängige Frage nach dem Allgemeinen von Bildung und Erziehung soll nachfolgend unter der Fragestellung behandelt werden, wie sich die Veränderungen im Beruf und in dem daraus sich zwingend ergebenden vermehrten Freizeitanteil pädagogisch auswirken. Auf den bildungstheoretisch stark aufgeladenen Begriff „Allgemeinbildung“ wird zunächst verzichtet, stattdessen wird der Begriff „Bildung“ verwendet, der abschließend auf seinen Allgemeingrad hin untersucht wird.

Im einzelnen werden zunächst die Veränderungen erörtert, die der *Beruf im Verlaufe der Zeit* erlebt hat, sodann die Merkmale aufgezeigt, die ihn heute charakterisieren (Punkt 2). Dann werden in (3) Erscheinungen betrachtet, die unter Reizwörtern wie „Schattenwirtschaft“, „zweiter Arbeitsmarkt“, „Selbsthilfe“ aus dem heutigen gesellschaftlichen Leben kaum noch wegzudenken sind. Da aber die Summe von Beruf und einer denkbaren Tätigkeit in der Schattenwirtschaft nicht den Lebensinhalt ausmachen kann, sollen in einem vierten Punkt kurz Gesichtspunkte für die Vorbereitung auf die „frei verfügbare Zeit“ diskutiert werden. Punkt 5 untersucht dann bildungspolitische Konzepte unter der Fragestellung, ob sie den geänderten Anforderungen an Beruf, berufsähnliche Freizeitgestaltung und Freizeit selbst entsprechen, um abschließend (6) dann zusammenfassend das Verhältnis von Freizeit und Beruf in Hinsicht auf die dazu erforderlichen Bildungskonzeptionen aufzuzeigen.

2. Berufswandel

Dieser Punkt, der den Beruf einst, heute und in der Zukunft beleuchtet, ist in seinen Fakten den Insidern bekannt. Aber da es ein Beitrag der Berufspädagogik zu dieser übergreifenden Frage sein soll, wird dieser Aspekt hier etwas ausführlicher behandelt. Die *traditionelle Berufsauffassung* hat ihre Wurzeln im Religiösen. Kern dieser Position ist die These: Gott hat den Menschen in einen Stand gerufen; der Mensch muß dem göttlichen Willen folgen. Für Luther war mühevoller Arbeit ein Zeichen für Glaubensfestigung, daraus ergaben sich Gehorsam und Pflichterfüllung. Diese christliche Ethik war insbesondere im Calvinismus ausgeprägt. Ein starker Antrieb zur Verweltlichung des Berufsbegriffs ging vom deutschen Idealismus aus, der den Beruf als Postulat der Persönlichkeitsentfaltung darstellte. Im Zuge dieser Verweltlichung bildeten sich zwei Aspekte heraus: Zum einen die individualistisch-idealistische

Auffassung, die sich auf die freie Wahl des Berufes nach Eignung und Neigung konzentrierte, und zum anderen die soziale Berufsauffassung, die den Beruf in den gesellschaftlichen Kontext hineinstellte. Die Eignung für den Beruf verbunden mit dem optimalen Nutzen für die Gesellschaft bilden den Mittelpunkt der traditionell-ständischen Auffassung, wie sie zum Beispiel im Handwerk vorherrscht. Der traditionelle Berufsbegriff ist gekennzeichnet von Merkmalen der *Ganzheit*, d.h. der Arbeitsprozeß wird im Idealfall vom Rohstoff bis zum Endprodukt von einer Person durchgeführt sowie der *Kontinuität*, d.h. der Beruf wird im Normalfall das ganze Arbeitsleben hindurch beibehalten.

Dieser traditionelle *Berufsbegriff* ist aber *fragwürdig* geworden, denn kaum ein einziger Beruf ist zu nennen, in dem heute Ganzheit und Kontinuität gewährleistet sind. Die zunehmende Arbeitsteilung degradiert den Beruf mehr und mehr zum bloßen Erwerb des Lebensunterhalts. Anstelle von Kontinuität wird Mobilität vom Arbeitnehmer erwartet, die Fähigkeit und Bereitschaft, die Positionen zu wechseln. Die Neigung ist zum weitgehend fremdbestimmten, d.h. von Eltern, Schule, lokaler Wirtschaftsstruktur usw. beeinflussten Faktor geworden, ähnliches gilt für die Eignung, die als zunächst neutrales Leistungspotential erst durch individuelle Lernchancen in eine bestimmte Richtung gedrängt wird. Alle diese Veränderungen machen deutlich, daß der Beruf nicht mehr als universeller Träger des gesamten Tages- und Lebensablaufes gesehen werden kann.

Dennoch zeigen Umfragen, daß der *Beruf auch heute als wichtig* für Sozialkontakte angesehen wird. Er prägt das Selbstverständnis, schafft die Basis zur Eingliederung in die Gesellschaft, bestimmt die soziale Anerkennung und bietet Möglichkeiten zur Selbstentfaltung. Eine Definition aus dem Jahre 1975 versucht, die zuletzt beschriebenen Wandlungen aufzunehmen:

Beruf soll jene Spezifizierung und Kombination von Leistungen einer Person heißen, die auf bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten beruht, welche Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- oder Erwerbschance sind und dem einzelnen die Möglichkeit zur aktiven Eingliederung in gesellschaftliche Positionen, Normen und Strukturen bieten. Aktive Eingliederung schließt die Fähigkeit zu kritischer Distanz und zur Veränderung der Positionen, Normen und Strukturen ein.¹

Wir müssen nun heute feststellen, daß auch diese etwas *modernere Fassung von Beruf* nur noch teilweise auf die heutige Arbeitswelt zutrifft. Es ist nicht gesagt, daß der Beruf heute noch Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungschance ist. Zum einen ist die Taylorisierung der Arbeit, d.h. die Zerlegung in viele Einzeltätigkeiten, weiter fortgeschritten, zum anderen fallen durch den technischen Fortschritt schlicht Beruf weg, als typisches Beispiel gilt der „Setzer“; oder andere Berufe werden neu kreiert, z.B. in der Datenverarbeitung oder im Umweltschutz, der „Ver- und Entsorger“ ist ein Beispiel für einen neuen Beruf auf der Facharbeiterebene.

Im folgenden wird keine neue *Definition von Beruf* vorgelegt, aber es werden einige Aspekte angedeutet, die bei der heutigen Begriffsbestimmung eine wichtige Rolle spielen. Qualifikationen, zumindest wenn man den formalen oder den funktionalen Qualifikationsbegriff zugrunde legt, ist enger zu fassen als Beruf und meint die

Vorbereitung auf eine relativ genau umschreibbare Aufgabe in der Arbeitswelt. Wenn nun aber eine vorher vermittelte Qualifikation *zu genau* mit den Anforderungen des Arbeitsplatzes übereinstimmt, ist sie der Mobilität weniger zuträglich. Also erscheint es optimal, Grundqualifikationen, die auch Schlüsselqualifikationen genannt werden, zu vermitteln. *Mertens* von der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg machte 1974 diesen Begriff publik, und gerade in jüngster Zeit ist er in aller Munde.²

Zu der Frage, welche *Qualifikationen* gegenwärtig vom Beschäftigungssystem nachgefragt werden, können nur partiell gültige Aussagen für einzelne Berufe gemacht werden. Ein gesamtgesellschaftlicher Qualifikationsbedarf kann nur auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau ermittelt werden. Das gilt auch für die alte Streitfrage, ob durch die technologische Entwicklung eine Höherqualifikation oder eine Dequalifikation der Arbeitskräfte die Folge ist. Viel diskutiert wurde in diesem Zusammenhang die Polarisierungsthese von *Kern/Schumann* aus dem Jahre 1970, in der aufgezeigt wird, daß der technische Wandel dequalifikatorische und requalifikatorische Konsequenzen hat, d. h. der technische Wandel bewirkt einerseits, daß Personen, die gewisse Qualifikationen besitzen, diese nicht mehr verwenden können und deswegen in niederen oder niederangesiedelten Tätigkeiten beschäftigt werden, daß andererseits durch die technische Entwicklung eine kleine Zahl von sehr qualifizierten Arbeitspersonen gebraucht wird. In den neueren Untersuchungen von 1984 rücken *Kern/Schumann* aber teilweise von den nun immerhin fünfzehn Jahre alten Untersuchungen ab.³

Die berufliche Bildung kann sich nun nicht auf ungesicherte Prognosen stützen, sondern muß versuchen, solche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die den Bedürfnissen des Individuums und denen der Arbeitswelt weitgehend gerecht werden. Das Ziel muß *Theoretisierung und Entspezialisierung der Berufsausbildung* heißen. Es käme allerdings dann hinzu, daß bei einer Entspezialisierung der Berufsausbildung nach deren Abschluß in der Regel eine betriebliche Einarbeitungsphase erfolgen müßte. Bisher erwartet die Wirtschaft – und das ist ja einer der Vorteile des Dualen Systems in der Bundesrepublik –, daß nach Abschluß der beruflichen Erstausbildung vollqualifizierte Arbeitskräfte ohne betriebliche Nachlernphase in die Produktionsprozesse eingegliedert werden können.

Die soeben vorgetragenen Gedanken beziehen sich auf die Qualität der Arbeit und die Qualität der Ausbildung. Ein anderer ganz wichtiger Gesichtspunkt ist in diesem Zusammenhang aber zu beachten, nämlich die *Quantität der Arbeit*. *Hannah Arendt* hat schon 1960 formuliert, daß der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgehe. Genau genommen geht nicht die Arbeit aus, sondern es gehen die Jobs aus. Wenn die Arbeitslosigkeit wirksam bekämpft werden soll, kann das nur über eine Neuaufteilung bzw. Umverteilung von Arbeit geschehen. Dann muß die Arbeitszeitverkürzung viel drastischer sein als in der Vergangenheit, vielleicht muß die jetzige Arbeitszeit des einzelnen auf die Hälfte verkürzt werden.

Es ist zu fragen, welche Konsequenzen sich daraus für die Berufsausbildung ergeben könnten. Das ist etwas spekulativ, darüber gibt es noch nicht sehr viele Veröffentlichungen. Wenn die wöchentliche *Arbeitszeit nur 20 Stunden* betrüge, dann müßte die

Vorbereitung auf Arbeit und Beruf anders sein als heute, weil ja ein höherer Freizeitanteil mitbedacht werden muß. *Negt* nennt dieses „Freizeit als Emanzipations- oder Orientierungszeit“. Hier soll dieser Aspekt noch durch ein letztes Zitat von *Franzke* aus dem Jahre 1984 untermauert werden:

Angesichts der fortschreitenden Zerstörung von Arbeitsplätzen und Beschäftigungschancen im Bereich gesellschaftlicher Warenproduktion sowie der abnehmenden Bedeutung der beruflichen Qualifikationen für die Arbeitstätigkeit und die Sicherung der Beschäftigungschancen (...) ist die einseitige Orientierung der Ausbildung am Monopol der beruflichen Qualifikation ohnehin nicht mehr vertretbar, zum einen, weil sie den erhofften Einstieg in den institutionalisierten Arbeitsmarkt nur noch wenigen garantiert, zum anderen, weil damit gleichzeitig die Aneignung der *subjektiven* Voraussetzungen für eine Bestätigung in Form von mehr Eigenarbeit, Selbsthilfe und Selbstversorgung im Rahmen einer modernisierten (und staatlich geförderten) *lokalen Subsistenz- und Kreislaufwirtschaft ausgeschlossen wird.*⁴

Soweit ein Blick in die Zukunft. Wie wenig solche Gedanken über Beruf und Berufsausbildung zur Zeit verbreitet sind, mag nicht zuletzt daraus hervorgehen, daß eine *berufliche Erstausbildung* heute ein ausgesprochenes hohes Ansehen genießt. Während früher die handwerkliche oder auch industrielle Berufsausbildung im Dualen System als natürliche Fortsetzung der Volksschule, später Hauptschule angesehen wurde, gehen heute zunehmend mehr Abiturienten diesen Weg. Fast jeder neunte Auszubildende – und die Zahl steigt – hat heute Abitur oder Fachoberschulreife. Ob Abiturienten bereits zu diesem Zeitpunkt weiterdenken und ein anschließendes Studium planen oder diesen Schritt erst später vollziehen, ist durch empirische Untersuchungen noch nicht nachzuweisen. Zu vermuten ist aber, daß ihnen zunächst nur eine Berufsausbildung vorschwebt, sie aber dann durch Unzufriedenheit mit der Tätigkeit, schlechte Aufstiegschancen oder andere Faktoren doch ein Studium aufnehmen.

3. „Zweiter Arbeitsmarkt“

Mit einer Vielzahl von mehr oder weniger präzisen, mehr oder weniger wertenden Begriffen wird ein gesellschaftliches Feld umschrieben, das es seit langer Zeit gibt, das aber im Zeichen von starker Arbeitszeitverkürzung und Arbeitslosigkeit in unserer Zeit besondere Bedeutung gewinnt: der zweite Arbeitsmarkt, die Nachbarschaftshilfe, die Schwarzarbeit, die *Schattenwirtschaft*, der graue Arbeitsmarkt, auch „underground economy“ genannt. Die verschiedenen Begriffe zeigen, daß es sich nicht um ein relativ einfach zu beschreibendes Phänomen handelt.

„*Nachbarschaftshilfe*“ ist vielleicht der treffendste Begriff. In der Wiederaufbauphase nach dem zweiten Weltkrieg halfen sich die Nachbarn gegenseitig, vorwiegend bei der Erstellung von Wohnungen. In diesem Sektor, dem Baubereich im weitesten Sinne, ist diese Form gesellschaftlicher Arbeit weit verbreitet, gefolgt von der Kraftfahrzeugbranche. Grob vereinfacht kann formuliert werden: bei der Nachbarschaftshilfe geht es darum, ohne den Einsatz von Geld produktiv tätig zu werden, indem

gegenseitige Hilfe verrechnet wird. In den allermeisten Fällen wird aber sehr wohl mit Geld verrechnet. Dann handelt es sich um Schwarzarbeit, weil nur die Netto-Lohnkosten gezahlt und keine Steuern und Sozialversicherungsbeiträge abgeführt werden. Wenn ein erheblicher Teil der Arbeit an den Abgaben vorbei geschieht, müssen für den Rest der dann noch zu verbleibenden Lohnarbeit unverhältnismäßig hohe Abgaben gezahlt werden. *Die Arbeit wird immer teurer.* Was ist also zu tun? Schwarzarbeit verbieten? Das ist selbstverständlich längst geschehen. Die Einhaltung dieses Verbots genauer kontrollieren? Das ist nur bedingt möglich, weil dazu ein großer Apparat erforderlich wäre. Sie tolerieren und durch steuerliche Regelungen für Gerechtigkeit sorgen? Das ist leichter gesagt als getan. Aber es gibt Möglichkeiten, z. B. über die Materialpreise oder eine Kapitalsteuer ein Regulativ zu schaffen. Also wäre es denkbar, die gegenseitige Hilfe zu tolerieren.

Wenn eine solche Regelung irgendwie akzeptabel ist, muß nach den *Konsequenzen für die Ausbildung* in Schule und Betrieb gefragt werden. Das würde doch bedeuten, nicht nur für die berufliche Tätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt auszubilden, sondern die Bildungsgänge und Kurse so anzulegen, daß auch Qualifikationen vermittelt werden, die in dem entsprechend genutzten Teil der Freizeit verwendbar sind. Um es mit einem Beispiel zu sagen: Der Themenbereich „Wärmedämmung“ müßte didaktisch in der Berufsausbildung zum Maurer so angelegt werden, daß er gegebenenfalls derselben Person, die als Selbstbauer auftritt, in anderen Bereichen des Hausbaus, z. B. bei Installationen, sinnvolles Tun ermöglicht. Teilweise können auch Kurse so angelegt sein, daß sie beruflich nutzbar sind, aber auch gleichzeitig dem Nebenerwerb oder dem Hobby dienen können. Das Stichwort von den Programmier-techniken, über die heute so viel diskutiert wird, möge hier genügen.

Eine besonders interessante Erscheinung sind die *Selbsthilfegruppen für Arbeitslose*. Hier wird aus der Not eine Tugend gemacht, indem brachliegende Arbeitskraft häufig fachfremd nutzbar gemacht wird. Dabei sind Bildungs- und Ausbildungsprozesse unumgänglich.

Wie die *didaktische Struktur* z. B. der Bauberufe für eine solche mehrfache Nutzung aussehen müßte, z. B. für einzelne Berufe, für Selbstbauer, für einen Umschulungskursus oder einen Volkshochschulkursus, ist jüngst in einer Dissertation im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg aufgezeigt worden, in der eine Netzstruktur entwickelt wurde, die unterschiedlichen Zugang zu den einzelnen Bausteinen des Curriculums erlaubt. Das Ziel wird vorgegeben, z. B. „Facharbeiterprüfung als Zimmerer“ oder „Volkshochschulkurs Wohnbau“ und dann ist aus dem Netz abrufbar, welche einzelnen Elemente dafür erarbeitet werden müssen und welche didaktischen Materialien dabei zur Verfügung stehen.⁵

4. Zur vermehrten Freizeit

Es ist davon auszugehen, daß in Zukunft für den einzelnen die berufliche Tätigkeit auf dem regulären Arbeitsmarkt und das Engagement im Bereich der Nachbarschaftshilfe zusammen nicht soviel Zeit in Anspruch nehmen, wie heute der Beruf allein. Es gilt also, auf einen erhöhten Anteil an Freizeit vorzubereiten.

Ein anderer Gesichtspunkt dürfte viel wichtiger sein, der in einem gewissen Zusammenhang damit steht, aber für die Betroffenen hautnaht ist. Es wird sich nicht vermeiden lassen, daß bis weit in die neunziger Jahre hinein eine große Zahl von Menschen arbeitslos sein wird. So provokativ es auch klingen mag, sie müssen *Arbeitslosigkeit* vorübergehend ertragen können. „Freie Zeit“ als Berufstätiger zu haben ist natürlich qualitativ etwas ganz anderes, als wenn der Betroffene arbeiten möchte, aber nicht arbeiten darf.

Als Erziehungswissenschaftler ist man sofort bei der Hand, Bildungsangebote zu machen, die die erzwungene Arbeitslosigkeit sinnvoll überbrücken helfen sollen. Mit solchen Vorschlägen ist dann immer die Hoffnung verbunden, daß die Chance auf einen Arbeitsplatz wächst – leider bleibt es zumeist bei der Hoffnung. Eine *Alternative* dazu wäre – diesen Diskussionspunkt glaubten die Berufspädagogen Anfang der siebziger Jahre endgültig überwunden zu haben – den jungen Menschen Qualifikationen zu geben, die nicht beruflich, sondern allgemein verwertbar sind, also das zu praktizieren, was unter der Bezeichnung „Hausväterpädagogik“ in die berufspädagogische Geschichte eingegangen ist. Der Mann solle sich im Haus nützlich machen können, und das Mädchen solle nähen und kochen lernen, es sollten also Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden, die der allgemeinen Lebensführung dienen, nicht ausschließlich der Profession. Dies sei hervorgehoben, weil heute in vielen Alternativ-Projekten gerade diese Fähigkeiten gepflegt werden.

Selbst wenn man dies für richtig hielte, wäre sehr zu fragen, ob man allen, die über keinen Ausbildungsplatz verfügen, ein solches Angebot unterbreiten sollte. Was geschähe mit denjenigen, die *nach* der Berufsausbildung arbeitslos werden?

5. Zur didaktischen Umsetzung

Nun soll aufgezeigt werden, durch welche berufspädagogischen bzw. didaktischen Maßnahmen die in den Punkten zwei bis vier behandelten Sachverhalte – Wandlung des Berufsbegriffs, Nachbarschaftshilfe und erhöhter Anteil freier Zeit – sich umsetzen lassen.

Sobald durch bildungspolitische Konzepte versucht wird, berufliche und allgemeine Bildung zu verbinden, können alle drei Bereiche Berücksichtigung finden. Das kann die Doppelqualifizierung in der Fachoberschule oder ganz besonders das weitestreichende Konzept sein, da es zur Zeit in der Bundesrepublik gibt, nämlich die *Kollegschule Nordrhein-Westfalen*. Dort, so ist die Zielvorstellung, wird berufliches und allgemeines Lernen integriert vermittelt, der Schüler lernt gleichzeitig für eine Studien- und eine Berufsqualifikation. Die Einführung eines Lernortes „Studio“ soll dazu beitragen, die Kreativität des jungen Menschen weiterzuentwickeln.

Verwirklichen lassen sich die drei Aspekte auch bei Konzeptionen, die eine breite berufliche Grundbildung der speziellen Fachausbildung voranzustellen versuchen, z. B. bei *Stufenausbildungen*. Die Stufenausbildung ist unterteilt in Grund- und Fachstufe und soll dazu führen, daß in der Grundstufe allgemeine Inhalte eines Berufsfeldes vermittelt und erst in der Fachstufe die speziellen Kenntnisse des Einzelberufes erworben werden. Natürlich besteht die Gefahr einer *zu allgemeinen* beruflichen Grundbildung, weil dann der normale Erfahrungszusammenhang verlor-

ren geht. Jugendliche, die sich für einen Beruf entscheiden, aber zunächst im ersten Ausbildungsjahr sehr viel aus anderen Berufen lernen sollen, sind leicht demotiviert. Das ist also eine Problematik bei der Stufenbildung, aber im wesentlichen haben sich solche Konzepte bewährt, beispielsweise im Bauwesen.

So umstritten sog. *Schlüsselqualifikationen* auch sein mögen, sobald sie verwendbar sind, dem Jugendlichen neben dem Erwerb des beruflich sehr bald umzusetzenden Wissens auch Fähigkeiten für den Erwerb weiteren Wissens zu vermitteln, sind sie geeignet, den zur Zeit abzusehenden Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, dem Freizeitbereich und der Nachbarschaftshilfe entgegenzukommen und sind deshalb als berufspädagogisch-didaktische Überlegungen willkommen.

6. Ausblick

Für die Berufspädagogik darf also gesagt werden, daß sie die Wandlungen des Berufes vermehrt in ihre wissenschaftlichen Überlegungen einbeziehen muß, daß der Nachbarschaftshilfe bei der beruflichen Erstausbildung Berücksichtigung zu schenken ist und in den Bildungsanstrengungen auch die *Vorbereitung für „freie Zeit“* Beachtung finden muß. Dieses gilt vor allem für das Individuum, das einen Arbeitsplatz ausfüllen darf. Es ist aber auch zu berücksichtigen, daß viele junge Menschen nicht in Arbeit kommen werden und die soziale und pädagogische Verpflichtung besteht, sie auch für diesen ungewollten Zustand vorzubereiten. Es darf aber nicht dadurch zu einer Trennung von Gelernten – künftigen Arbeitsplatzbesitzern – und Ungelernten – künftig vermutlich Arbeitslosen – kommen.

Neben der Vorbereitung auf den Beruf, der nicht mehr *dominierende*, aber weiterhin *orientierende* Funktion hat, müssen in unsere didaktischen Überlegungen gesellschaftlich-genossenschaftliche Arbeit und vermehrte Freizeit einbezogen werden. In solcher Modifizierung ist es sicher gerechtfertigt, nicht nur von einer Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, sondern von einer Integration zu sprechen; die Lösung der alten Streitfrage Allgemeinbildung und/oder Berufsbildung wird dadurch kenntlich gemacht, daß von einer „neuen Allgemeinbildung“ oder von „Bildung“ gesprochen wird, wie zu Anfang dieser Ausführungen geschehen.

Anmerkungen

¹ Voigt, Wilfried: Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München 1977, S. 91.

² vgl. Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg. 1974, S. 36–43.

³ vgl. Kern, Horst und Michael Schumann: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Frankfurt 1970. Horst Kern und Michael Schumann: Das Ende der Arbeitsteilung? München 1984.

⁴ Franzke, Reinhard: Ökotoxia – Leitkonzept sozialökologischen Lernens. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 81. Bd. (1985), Heft 5, S. 438–451, hier: 448, (Hervorhebung im Original).

⁵ vgl. Brüggemann, Wolfgang: Cnasy: Konzeption und Relevanz eines Curricularetzes und Auskunftssystems. Dissertation Hamburg 1986 (noch unveröffentlicht).

FRANZ PÖGGELER · AACHEN

Beruf und Freizeit als Problem neuer Allgemeinbildung Statement

Zu Humboldts Zeiten konnte sich der „Gebildete“ jederzeit auf seine Güter zurückziehen, wenn er sich seiner Allgemeinbildung widmen wollte und war nicht so dringlich auf Broterwerb durch Berufstätigkeit angewiesen, wie dies heute die Regel ist. Die geradezu zentrale Wichtigkeit der *Veränderungen des Verhältnisses von Beruf und Freizeit* läßt sich so beschreiben: Hält man (im Sinne von Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung) die Aktivierung von Begabungen und Interessen, Neigungen und Fähigkeiten des Individuums für eine wichtige Teilaufgabe von neuer Allgemeinbildung, so ist zu bedenken, daß die meisten heutigen Berufe auf Grund ihrer Spezialisierung nur einen kleinen Teil jener Begabungen und Interessen, Neigungen und Fähigkeiten voll entfalten können. Die Spezialisierung vieler Berufe ist nicht rückgängig zu machen – viele Menschen haben dieses Faktum akzeptiert und sind zufrieden damit. Sie ziehen aber die Konsequenzen, ihre Freizeit als die Zeitdimension zu nutzen, in der man freier als im Beruf über seine Fähigkeiten verfügen, gründlicher seine Interessen und Neigungen kultivieren kann. Auch wenn man voraussetzt, daß Beruf und Freizeit stets aufeinander bezogen bleiben und nicht künstlich gegeneinander abgeschottet werden dürfen, bleibt doch die Erwartung vieler Menschen, erst in der Freizeit „ganz Mensch“ sein zu können und sich hier freier als im Beruf entfalten zu können. Nur noch in wenigen Berufen gibt es Anreize, Beruf und Berufung identisch werden zu lassen.

Der Anteil der Freizeit am *Zeitbudget des modernen Menschen* nimmt zu, sei es durch tariflich gesicherte Verkürzung der Arbeitszeit und Ausdehnung der Freizeit, sei es auch durch Verringerung der Arbeitsplätze und Zunahme der Arbeitslosigkeit. Für den, der arbeitslos ist, kann das unerwünschte Ziel an Freizeit zum Hindernis der Weiterbildung werden und demotivierend wirken. Gleichwohl wird in Zukunft neue Allgemeinbildung bedeuten, daß man lernt, mit sich und seiner Umwelt in der gewachsenen Freizeit human umzugehen. Freizeitfähigkeit ist heute genauso ein notwendiges Lernziel der Allgemeinbildung wie Berufsfähigkeit. Das bedeutet z. B.: Man muß durch Lernen und Trainieren fähig werden, in der Freizeit die neue, größere Freiheit zum Nachdenken, zur Muße und zur Lebensplanung anzuwenden. Außerdem muß man wieder neu lernen, wie man mit-menschliche Kontakte kultiviert, einen menschenwürdigen Rhythmus in sein Dasein zu bekommen, Be- und Entlastung richtig auszugleichen, sich der Natur neu anzunähern, seine Lebensführung und seine Ernährung – wenn nötig – zu korrigieren, sich mit Liebhabereien (Hobbys) anzufreunden, freiwillig soziale Dienste zu übernehmen, vernünftige Abwechslung in seine Interessen und Tätigkeiten zu bringen, nicht monotonem und

minderwertigem Freizeitkonsum zu verfallen, nicht die Maßstäbe der Berufsarbeit auf die Freizeit zu transferieren, es nicht zum perversen Freizeit-Streß kommen zu lassen.

(Textauszug. Der vollständige Manuskriptabdruck erscheint in dem DGfE-Kongreßbericht der Zeitschrift für Pädagogik)

Anschrift des Verfassers: Professor Dr. Franz Pöggeler, Eichendorffweg 7, 5100 Aachen

HORST SIEBERT · HANNOVER

Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung Statement

Man sollte nicht vergessen, daß sich der Erwachsene überwiegend in seiner *Freizeit* um seine Allgemeinbildung bemüht, und daß diese Bildungsarbeit nicht nur als lästige Pflicht, sondern auch als lustvoll und bereichernd empfunden werden muß. Damit sind wir bei einem Thema der Freizeitpädagogik.

Im gesellschaftlichen Bewußtsein ist der *Allgemeinbildungsbegriff* in der Vergangenheit immer diffuser und unattraktiver geworden. Allgemeinbildung wurde und wird entweder mit Elementarbildung oder mit einer musisch-kulturellen Freizeitbeschäftigung oder mit der Aneignung eines „Bildungswissens“ gleichgesetzt – so wie B. Brecht den Arbeiter Kalle in den „Flüchtlingsgesprächen“ erzählen läßt: „Ich bin auf die Volkshochschule gegangen. Ich hab geschwankt, was ich lernen soll: Walter von der Vogelweide oder Chemie oder die Pflanzenwelt der Steinzeit. Praktisch gesehen wars gleich, verwenden hätt ich keins können.“

Der Erwachsene muß erfahren, daß Allgemeinbildung nicht nur mit seiner Identität und seiner Lebenswelt zu tun hat, sondern auch, daß diese Allgemeinbildung zwar ein Wert an sich, aber deshalb keinesweg folgenlos und unnütz ist und daß diese kulturelle Allgemeinbildung zur persönlichen Bereicherung und Sicherheit beiträgt. Die Erwachsenenbildung und die Freizeitpädagogik dürfen sich nicht damit begnügen, an die Bildungswilligkeit der Erwachsenen zu appellieren, sie müssen durch ihre attraktiven, subjektiv und objektiv relevanten Bildungsangebote überzeugen. Die *allgemeine Bildung* ist keine Erfindung professionalisierter Pädagogen, die sich einen „Markt“ schaffen, sondern *ein anthropologisches Grundbedürfnis*, das vielfach verschüttet ist und deshalb durch motivierende Bildungsangebote immer wieder aktualisiert werden muß.

(Textauszug. Der vollständige Manuskriptabdruck erscheint in dem DGfE-Kongreßbericht der Zeitschrift für Pädagogik)

Anschrift des Verfassers: Professor Dr. Horst Siebert, Schollweg 21, 3000 Hannover 91

WOLFGANG NAHRSTEDT · BIELEFELD

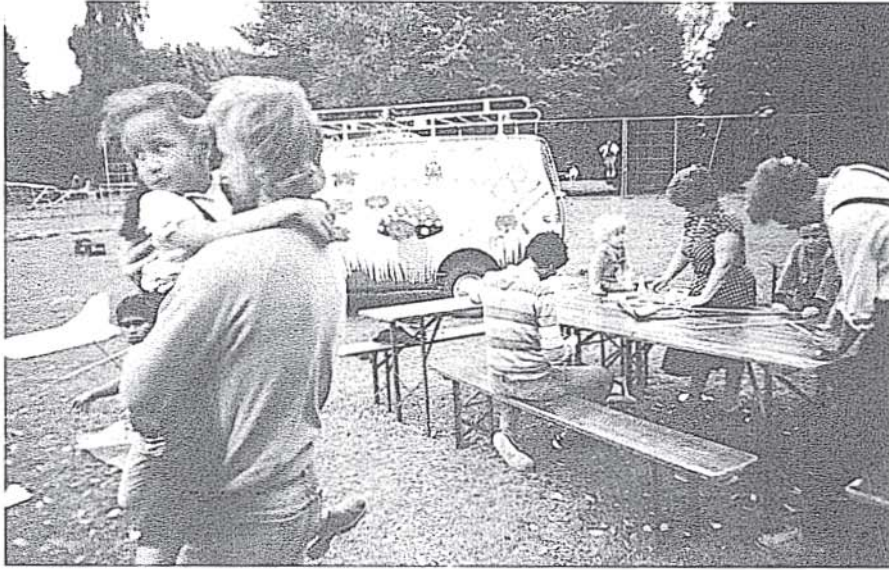
Allgemeinbildung zwischen Selbstorganisation und neuer pädagogischer Professionalität

Eine neue pädagogische Bewegung erfordert eine neue Erziehungswissenschaft

Ein aktueller Begriff der „Allgemeinbildung“ muß auf das Ziel der „Zeitsouveränität“ gerichtet sein. Zum neuen Allgemeinen von Allgemeinbildung wird die gegenwärtig gesellschaftlich mit Automatisierung von Produktionsprozessen und Verkürzung von Lebensarbeitszeit disponibel werdende Zeit. Disponible Zeit und damit die neue Allgemeinbildung realisiert sich in den Dimensionen von neuer Technologie, Ökologie und Freizeitkultur. Die Sicherung einer demokratischen Durchsetzung des Rechts auf Allgemeinbildung für alle ist heute so an eine Pädagogik der Zeit gebunden. Dieses Ergebnis erbrachten Vortrag und Diskussion zum Thema „Allgemeinbildung in der 35-Stunden-Gesellschaft. Lernen zwischen neuer Technologie, Ökologie und Arbeitslosigkeit“ auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Heidelberg am 12. März 1986 (Nahrstedt in ZfP 4/86). Dieser Beitrag versucht die praktisch-politischen Konsequenzen des Begriffs einer neuen Allgemeinbildung zu klären.

1. Vom „pädagogischen Bezug“ zur „pädagogischen Aktion“: Zur „Mobilisierung“ einer neuen „pädagogischen Bewegung“

„Das Spielmobil fährt um kurz nach 15.00 Uhr auf den Platz, etwa 10 Kinder haben schon gewartet, weitere kamen hinzu. Das Spielmobilteam lädt gemeinsam mit den Kindern Tische, Bänke und Bastelsachen aus und errichtet in unmittelbarer Nähe zum Spielmobil eine ‚Bastelecke‘. Das Team bespricht mit den Kindern den weiteren Verlauf der Aktion“. „Witterungsbedingt (soll jetzt im Herbst) ein ‚Umzug‘ in die Petri-Schule erfolgen“. „Am darauffolgenden Donnerstag (soll) in der Aula in der Schule als einmalige Aktion und als symbolischer Akt für den Umzug von ‚draußen‘ nach ‚drinnen‘ ein Stadtteilstadtteilfest veranstaltet werden.“ „Die Kinder und die Spielmobiler wollen nun Transparente, Plakate, Musikinstrumente und Großfiguren herstellen, um dann kurz vor Einbruch der Dunkelheit mit dem Spielmobil vom Spielplatz aus zur Schule lautstark durch den Stadtteil zu ziehen. Einige Kinder beginnen mit Bastelarbeiten am Tisch, andere bauen Großfiguren, andere wollen sich schminken und verkleiden. Nach etwa 15 Minuten haben einige Kinder ganz augenscheinlich keine Lust mehr zu basteln, sie spielen lieber mit Bällen (...). Gegen 16.00 Uhr kommt ein weiterer Mitarbeiter des Vereins (*Spielen mit Kindern* e. V., W.N.) mit



seinem Privat-Pkw auf dem Spielplatz an: er bildet mit etwa 10 Jugendlichen eine Kleingruppe, um über ihr gemeinsames Videofilmprojekt zu sprechen (...). Es kommen nun auch immer mehr Erwachsene auf den Platz. Sie erkundigen sich nach dem Sinn und Zweck der Bastelaktion, helfen mit, spielen mit ihren eigenen und anderen Kindern (...). Kurze Zeit später setzt sich der Zug in Bewegung: vorn das Spielmobil, dann die Kinder (es sind noch etwa 60 (...)), dann die Jugendlichen (es sind etwa 10 (...)), dann die Erwachsenen (etwa 10 (...)). Der Zug kann nicht übersehen bzw. überhört werden; einige Anwohner schauen aus den Häusern (...). Die Autofahrer (fahren) vorsichtig“ (Schäfer/Wiebusch 1984 S. 235f.; s. auch Nahrstedt 1986 S. 238).

Was wird hier beschrieben? Ein „Spielmobilteam“ hat in einem Wohngebiet an einem Wochentag nachmittags nach Schulschluß der Kinder und schließlich auch nach Betriebsschluß der Erwachsenen zwischen 15.00 und 18.00 Uhr eine „pädagogische Aktion“ durchgeführt. Ziel der Aktion ist ein Umzug, der 5 „Lernzielen“ dient: der Spielort wird verlagert; – ein demonstrativer Umzug fördert als symbolische Überhöhung Verhaltenssicherheit und neue Identität; – gemeinsames Spiel gibt „Sinn“; – Stadtteilöffentlichkeit ist herstellbar; – Öffentlichkeitsarbeit ist notwendig. Mindestens 100 Personen, Kinder, aber auch Jugendliche und Erwachsene, werden direkt oder indirekt einbezogen. Kinder und Erwachsene, die Bewohner eines Stadtteils, werden an Entscheidung und Durchführung der pädagogischen Aktion beteiligt. Kinder konnten eigenständige Teilprojekte auch „gegen“ die Pädagogen durchsetzen (z.B. Ballspiel). Didaktisches Handeln und Freizeitinstruktion animierten zu kreativer Arbeit beim Basteln, Malen, Schminken, Verkleiden, Herstellen und banden zugleich diese Einzelaktionen in einen überhöhten „symbolischen“ Sinn ein. Eine Auseinandersetzung mit neuer Technologie erfolgt: ein eigener Videofilm wird geplant. Im pädagogischen Handeln erfolgt eine Differenzierung nach Gruppen, Inhalten und Handlungsebenen (Einzelgespräche, Gruppenarbeit, Gesamtktion, Umzug durch den Stadtteil).

Wie ist die Aktion offener Kinderarbeit zu bewerten? Stellt sie eine Kolonialisierung des Kinderalltags durch Freizeitpädagogen im Stadtteil dar? Entfremdet sie kindliche Spontaneität? Oder dient sie tatsächlich, eine *neue Lebensqualität für Kinder*, Jugendliche und Erwachsene im Wohnumfeld zu schaffen? Trägt sie zur Entwicklung einer demokratischen Freizeitkultur bei? Fördert sie ein neues partnerschaftliches Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen? Beschreibt diese Darstellung eine harmonisierende Illusion, einen schönen Schein, eine Ideologie für Herrschende, oder enthält sie tatsächlich – cum grano salis – im Kern eine Perspektive für eine neue pädagogische Offensive, für ein erweitertes Verständnis von Pädagogik, für neue Aufgaben und Arbeitsplätze für Pädagogen und sogar vielleicht für den „Umbau“ der industriellen „Arbeitsgesellschaft“ in eine neue, mehr auf „disponibler Zeit“ beruhende freizeitorientiertere Form? Dient sie der Realisierung des skizzierten neuen Begriffs von Allgemeinbildung?

Das beschriebene „Spielmobilteam“ bestand aus angehenden Diplom-Pädagogen. Das zitierte Beispiel entstammt ihrer Diplom-Gruppenarbeit. 1981 haben sie noch als Studenten, zusammen mit anderen Bürgern, in Bielefeld den Verein „Spielen mit

Kindern“ e. V. gegründet. In Universitätsseminaren wie in eigenen Praxisprojekten hatten sie die Wichtigkeit der „offenen Kinderarbeit“ zur Verbesserung der Kinderfreizeitkultur, insbesondere im städtischen Bereich, erfahren. Die Sparkasse war bereit, ein Spielmobil zu finanzieren. Deshalb mußte ein Verein her. Für das Gelingen der Arbeit war jedoch ihre Verankerung in der Bevölkerung unumgänglich. Den Gründern gelang es, führende Kommunalpolitiker als Mitglieder zu gewinnen. Inzwischen zählt der Verein rund 80 Mitglieder aus vielen Bevölkerungsgruppen. Er betreibt zwei Spielmobile, konnte im April 1985 ein Spielhaus eröffnen und zwei Planstellen für Freizeitpädagogen aus dem kommunalen Haushalt gewinnen. Um die dritte Planstelle wird z. Zt. gekämpft. Die offene Kinderarbeit des Vereins wirkte modellhaft für die anderen Einrichtungen offener Kinderarbeit in der Region. So war der Verein die treibende Kraft für die Gestaltung der vom Jugendamt Bielefeld organisierten „Ferienspiele“ seit 1984 und erreichte eine Kooperation fast aller Einrichtungen der offenen Kinderarbeit im Raum Ostwestfalen-Lippe unter einem Generalthema: „Die Drachen kommen“ (1984), „Als Uroma in Bielefeld spielte“ (1985), „Bielefeld-Spielefeld“ (1986). Der Verein hat internationale Spielmobiltreffen mitgestaltet und die offene Kinderarbeit in Bielefeld verändert. Er hat weitere Vereinsgründungen angeregt (s. auch FZP 3-4/86 S. 169).

Dieses Beispiel ist kein Einzelfall. Die „*Pädagogische Aktion* e. V.“ München ist sicher das profilierteste Beispiel ähnlicher Modelle in einer Großstadt. Vom bespielten Park über die Filmstadt München bis hin zu den Schlössern Ludwig des II. entsteht eine neue „vernetzte“ Spiel- und Aktionslandschaft. Ein etwa alle zwei Jahre aktualisiertes Spielmobilinfo der „*Pädagogischen Aktion*“ zeigt, daß in der *Bundesrepublik Deutschland* und West-Berlin seit Anfang der 70er Jahre etwa 80 Spielmobile und pädagogische „Spielmobileteams“ entstanden sind. Aber „Spielmobile“ sind nur ein Modell für *eine neue pädagogische Szene*, die sich seit 1967 in der Bundesrepublik entwickelt hat. Eine eigene Untersuchung über die Entwicklung der Aktivspielplätze (ASP) in der *Bundesrepublik Deutschland* und West-Berlin seit 1967 zeigt, daß seither über 300 pädagogisch betreute Spielplätze und Jugendfarmen „vor allem in den großstädtischen Ballungsgebieten Hamburg, Berlin, Hannover, Stuttgart“ und im „Ruhrgebiet“ geschaffen wurden. Auf ihnen sind inzwischen rd. 800 hauptamtliche Pädagogen und insgesamt – zusammen mit Jahrespraktikanten, Zivildienstleistenden, ABM-Stellen-Inhabern, Honorarkräften – gut 2000 Mitarbeiter tätig. ASP und Spielmobile zusammen stellen etwa 400 neue pädagogische Einrichtungen mit rd. 3000 Mitarbeitern, die wöchentlich über 100000 Kinder insbesondere in großstädtischen Ballungsräumen ein offenes freizeitpädagogisches Angebot vermitteln (*Freizeitpädagogik* 3-4/81 S. 3; *Nahrstedt/Fromme* 1986). ASP und Spielmobile haben innerhalb der letzten 20 Jahre ein neues freizeitpädagogisches Feld der „offenen Arbeit mit Kindern“ (auch „offenen Kinderarbeit“) hervorgebracht, das stimulierend auf andere Freizeiteinrichtungen wie etwa die Kinderarbeit in den Heimen der offenen Türen zurückgewirkt hat. Über die „Ferienspiele“ in den sechswöchigen Sommerferien entwickelt sich inzwischen von den Großstädten bis in die Ferienorte ein großräumiges Netz einer bundesweiten „pädagogischen Aktion“ offener Kinderarbeit, das 100000e von Kindern, Jugendlichen und Erwachsene, insbesondere

Familien, mit einbezieht. Die „offene Kinderarbeit“ ist dabei nur ein Beispiel für die Entwicklung eines neuen pädagogischen Feldes in jüngster Zeit. Die „selbstverwalteten Jugendzentren“ mit einer Zahl von realistisch wohl um 250 zu ihrer besten Zeit Ende der 70er Jahre (Schewe 1980 S. 33f.), die großdimensionierten „soziokulturellen Zentren“ mit einer z.T. bundesweiten Ausstrahlung wie die „Fabrik“ in Hamburg, die „Lagerhalle“ in Osnabrück, das „E-Werk“ in Erlangen, das „Komm“ in Nürnberg mit einer noch immer wachsenden Zahl von z. Zt wohl um 50 Einrichtungen (Hübner 1981; Niess 1985, LAKS Baden-Württemberg 1986), die Senioreninitiativen und Altentagesstätten bundesweit: sie markieren eine gegenwärtig nicht unbedeutende „pädagogische Bewegung“ von der Basis der Bevölkerung her, die nach einer Unterstützung und Absicherung durch die Erziehungswissenschaft geradezu verlangt.

Sicher stellt der Begriff „pädagogische Bewegung“ an dieser Stelle ein Problem dar. Er verweist auf die Versuche von Hermann Nohl, in Konstruktionen wie „Deutsche Bewegung“ und „pädagogische Bewegung“ Bezugspunkte für seine theoretischen Bemühungen zu formulieren (Nohl 1933). Dieser Begriff knüpft darin auch an den Eingangsvortrag zum Kongreß der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* in Heidelberg 1986 von Wolfgang Klafki an. Was sich gegenwärtig in den Wohngebieten und Kommunen vor Ort hin und wieder „bewegt“ – oft aber auch nicht „bewegt“ oder gerade wieder zerfällt – ist schwer einzuschätzen und auf den Begriff zu bringen. Dennoch riskiere ich – bei aller Vorsicht – hier zunächst einmal diesen Begriff. Meine Frage also ist, ob sich die Erziehungswissenschaft dieser „pädagogischen Bewegung“, diesen neuen „Bewegungen“ vor Ort stärker annehmen und – ohne sich aufzudrängen – klärende und anwaltliche Funktionen übernehmen müßte. In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung der „Frauenbewegung“ für die Neudefinition von gesellschaftlich „disponibler Zeit“ und der Gestaltung neuer pädagogischer Räume im Wohnumfeld erneut erkennbar. Sind doch oft Frauengruppen die treibende Kraft.

2. Pädagogische Selbstorganisation und neue pädagogische Profession: Zur Entstehung einer politischen Pädagogik

Das Neue an dieser „pädagogischen Bewegung“ ist, daß sich in ihr eine neuartige Verbindung von bürgerlicher Selbstorganisation und pädagogischer Professionalisierung zeigt. Mütter und Väter erkämpfen einen Spielplatz für ihre Kinder, gründen dafür einen gemeinnützigen Verein und stellen schließlich einen oder gar mehrere Pädagogen ein. Umgekehrt werden junge Pädagogen noch vor Studienabschluß oder kurz danach aktiv, gründen eine „pädagogische Aktion“, entwickeln eine neue pädagogische Idee als „Spielmobil“, aber auch als „Kindertheater“, als „Spielwiese“ mit Tisch- und Gruppenspielen, als „Reisen und Freizeit für junge Leute“ e. V., werben Jugendliche, Eltern, Bürger, Politiker als Mitglieder für „ihren“ Verein an und beginnen so diese pädagogische neue Idee schrittweise in der Kommune zu verankern. In beiden Modellen wachsen die Pädagogen und die z. T. neuen pädagogischen Kompetenzen aus der Selbstorganisation heraus. Von „außen“ eingestellte Pädagogen werden schrittweise in das pädagogische Feld einsozialisiert. Die Diskus-

sion Deprofessionalisierung contra Professionalisierung oder „Entmündigung durch Experten“ (Illich 1979) wird in dieser neuen pädagogischen Bewegung quasi dialektisch „aufgehoben“ in dem neuen Begriff einer „demokratischen Profession“. Dieser Begriff bedeutet, daß sowohl die betroffenen Bürger über den Prozeß der Selbstorganisation schrittweise zu einer professionellen Kompetenz gelangen als auch die professionellen Pädagogen in die demokratische Kontrolle durch die Selbstorganisation eingebunden bleiben, dadurch im günstigen Fall also keine „Entmündigung durch Experten“, keine „Entkoppelung von System und Lebenswelt“ (Habermas 1982) eintreten muß.

In dieser neuen pädagogischen Bewegung gestaltet sich auch das Verhältnis von *Bürger und Kommune* neu. Bürgergruppen übernehmen Aufgaben, die bisher – wenn überhaupt – von der kommunalen Administration erwartet wurden. Dies kann nicht ohne Auswirkungen auf die kommunale Finanzierungsstruktur bleiben. Ein neues Subsidiaritätsprinzip wird erforderlich. Dem kommt entgegen, daß der seit der Industrialisierung entwickelte gesellschaftliche Reichtum an Infrastruktur in Form vakant werdender Industriegelände und Fabriken, Schulen, Kindergärten, Rathäuser usw. einer Neudefinition harret. Die neuen Freizeit- und Bürgerinitiativen besetzen und reaktivieren den Raum, der über die Produktivität der Arbeitsgesellschaft geschaffen wurde und der nun in der „Krise der Arbeitsgesellschaft“ frei wird. Aber das genügt nicht. Kommune und Land müssen mit finanziellen Mitteln und mit der Schaffung neuer Stellen im freizeitkulturellen Dienstleistungsbereich die neue pädagogische Bürgerbewegung unterstützen. An dieser Stelle ist auch die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* gefordert. Die Erziehungswissenschaft muß gegenüber den Politikern in Kommune, Land und Bund Legitimationshilfe leisten. Nur wenn es gelingt, den wachsenden gesellschaftlichen Reichtum nicht nur für naturwissenschaftliche Weltraumforschung, sondern auch für pädagogische Lebensweltforschung einzusetzen, besteht eine Chance, den neuen Begriff von Allgemeinbildung real durchzusetzen. Erziehungswissenschaft hat hier also eine politische Funktion. Ihr hat sich die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* zu stellen.

3. Vom „Unterricht“ zur „Animation“: Ein erweiterter Pädagogikbegriff wird notwendig

Der neue pädagogische Aufbruch erfordert eine Reflexion der bisherigen Ausbildungsstruktur für Pädagogen an den Hochschulen. Eine bloße Computerisierung der Wissensbestände und Kommunikationsprozesse, nur die Einführung von „Informatik“ in Schule wie Hochschule genügt in keiner Weise. Die bisherige Pädagogik ist vom „Unterricht“ und vom „pädagogischen Bezug“, d. h. von gesellschaftlichen Mikrostrukturen her, entwickelt worden. Die „Erziehung“ des einzelnen Kindes war von *Rousseau* bis *Nohl* ein Kernmodell pädagogischen Handelns und Denkens. „Didaktik“ und „Pensum“ bis in „jede Stunde“ für einzelne „Klassen“ stellt von *Comenius* bis *Klafki* der bisher großräumigste Handlungszusammenhang pädagogischer Reflexion dar. Schon hier wird auf dem Weg vom „Unterricht“ zur „Animation“ ein erweiterter Didaktikbegriff erforderlich (Nahrstedt u. a. 1984). *Pädagogi-*

sche Administration jedoch ist zwar seit der Erfindung des „Schulleiters“ und der Einführung des „Schulrates“, später des „Heimleiters“, des „Leiters des Jugendamtes“ und des Leiters der VHS eine praktische pädagogische Tatsache. Wo aber wird „pädagogische Administration“ erziehungswissenschaftlich tatsächlich erforscht und wissenschaftlich begründet gelehrt? Im öffentlichen Dienst mag der gelernte Pädagoge sich Kompetenzen in pädagogischem Management und pädagogischem „Marketing“ ungefährdet im langsamen „learning by doing“ aneignen können. Unfähigkeit in pädagogischer Administration bedeutet für selbstorganisierte Gruppen, für die Existenz über den alternativen Markt oder gar über den kommerziellen Markt den schnellen Ruin.

Ein noch größeres Defizit besteht in der Erziehungswissenschaft im Hinblick auf eine neue „Bildungspolitik“ im Sinne einer Handlungskompetenz, auf die jede selbstorganisierte pädagogische Gruppe, jede „Pädagogische Aktion“, jeder neue gemeinnützige pädagogische Träger unverzichtbar angewiesen ist, der im Dschungel öffentlicher Förderungsmöglichkeiten über Kommunal- und Landespolitik gegen den Widerstand bereits etablierter Gruppen, der Trägheit des Verwaltungsapparates und der Schwerfälligkeit politischer Entscheidungsprozesse eine Unterstützung durch Kommune und Land durchsetzen will. Auf diese Unterstützung aber bleibt pädagogisches Handeln, auch neues pädagogisches Handeln in neuen Feldern, angewiesen, will es seine gemeinnützige Orientierung nicht preisgeben. Pädagogik muß gerade bei einem Aufbruch zu neuen Ufern nach wie vor primär auf Staat und Politik setzen und sich einen demokratischen Prozessen offenen starken Staat gegen Kapital und Ökonomie wünschen. Dafür bedarf sie einer pädagogischen Handlungstheorie wie Handlungsstrategie, die sich auch auf Makro- und Megaprozesse erstreckt. Zwar sind für erziehungswissenschaftliche und didaktische Theoriebildung schon lange Begriffe wie „Welt“, „Kultur“, „Staat“, „Gesellschaft“ von Bedeutung gewesen, um die allgemeinsten Bezugspunkte für „Erziehung“ und „Unterricht“ zu bestimmen. Auch hat sich seit den 60er Jahren mit „Bildungsökonomie“ und „Bildungsplanung“ (etwa Edding 1963; Hegelheimer 1975) ein erster analytischer Zugang zu großräumigem bildungspolitischen Handeln geöffnet. Doch wären diese Ansätze weiterzuführen bis zu bildungspolitischen Kompetenzen, die für das Handeln von Pädagogen in selbstorganisierten Initiativen im Hinblick auf kommunale Verwaltung und Politik, die für pädagogische Referenten in freien Trägerorganisationen etwa des *Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverbandes* (DPWV) und der *Arbeiterwohlfahrt* (AW), die für Gruppen- und Abteilungsleiter in Ministerien im Hinblick auf Landes- und Bundespolitik auch tatsächlich praktisch relevant werden.

4. Von der „Erziehung“ zur „pädagogischen Administration“: Eine Neuorganisation der Pädagogenausbildung wird dringlich

Die offensive Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft erfordert somit einen erweiterten Begriff von Pädagogik und eine Neustrukturierung der *Pädagogenausbildung*. Der erweiterte Begriff von Pädagogik muß Theorie- und Kompetenzentwicklung auf vier Handlungsebenen ermöglichen (Fromme/Nahrstedt u.a. 1986). Die

Studienstruktur der Erziehungswissenschaft muß die sich für einen erweiterten Begriff von Pädagogik abzeichnenden vier Handlungsebenen in ihren Studienelementen und Wahlpflichtbereichen voll abdecken. Das bedeutet:

1. Pädagogisches Handeln als „Erziehen“, aber auch als „Beratung“ und „pädagogische Kommunikation“ nach dem Modell des „pädagogischen Bezuges“ als pädagogische „Mikrostrategie“ z. B. im „Klubraum“, in einer „Jugendteestube“, in einem „Frauencafé“, einer Altentagesstätte, einem „Urlaubsladen“ (*Nahrstedt* u.a. 1974) muß nicht nur als theoretisches Modell etwa am Begriff des „pädagogischen Bezuges“ diskutiert, sondern auch als praxisrelevante „Kompetenz“ trainiert werden. Hier wären Beispiele eines „Gesprächstrainings“ aus der Psychologie und Psychotherapie in erziehungswissenschaftliche Ausbildungsstrukturen zu übersetzen. Dafür könnten die Studienordnungsanteile in „Psychologie“ stärker genutzt oder, wie etwa in der Universität Bielefeld, ein eigenes Wahlpflichtfach „Diagnose und Beratung“ entwickelt werden.
2. Pädagogisches Handeln als „Unterricht“, aber auch als „Animation“, als „Programmgestaltung“, als „Freizeitinstruktion“ muß als didaktische „Mezzostrategie“ z. B. beim Töpferangebot im Heim der offenen Tür, beim Maltisch auf dem Aktivspielplatz, bei der Durchführung eines VHS-Kurses, bei der Tätigkeit als Tauchlehrer, Segellehrer, Sprachlehrer im Urlaubsgebiet oder bei der „Umweltinterpretation“ in der Tätigkeit als Museumsführer, Wanderführer, Exkursionsleiter in Weiterführung der alten schuldidaktischen Ansätze und auch der curriculumtheoretischen Bemühungen der 60er und 70er Jahre eine grundsätzlich neue Dimensionierung erfahren.
3. Pädagogisches Handeln als „Leiten“, aber auch als Managen, Organisieren, Administrieren, Verwalten, Marketing, Budgeting, Öffentlichkeitsarbeit muß im Rahmen eines pädagogischen Ausbildungsganges lehrbar werden als „pädagogische Administration“ oder auch pädagogische „Makrostrategie“ z. B. nach dem Modell des „Schulleiters“, aber auch des pädagogischen Beraters einer Bürgerinitiative, des Heimleiters, Teamers im Jugendtourismus, des Mitarbeiters im soziokulturellen Bürgerzentrum, des Leiters von Jugendamt, Kulturamt, Freizeitamt, des „Referenten“ bei der Caritas, der AW, dem DPWV.
4. In Vertiefung „pädagogischer Administration“ muß pädagogisches Handeln schließlich zumindest an einigen Hochschulen erforscht und studierbar werden als „Bildungspolitik“, aber auch als „Bildungsplanung“, „Bildungsökonomie“, „Bildungstheorie“ nach dem Modell des neuen „Bildungspolitikers“ in pädagogischen Aktionen, Bürgerinitiativen, selbstorganisierten Pädagogengruppen, aber auch des Mitglieds im Jugendwohlfahrtsausschuß, Weiterbildungsausschusses, Kulturausschusses des Gemeinderates, des Landes- wie Bundesparlaments als bildungspolitische „Megastrategie“.

5. Von der hermeneutischen Pragmatik zur innovativen Handlungsforschung:

Eine neue Erziehungswissenschaft braucht das Land

Die „neue pädagogische Bewegung“ verlangt so nach einer „*neuen*“ *Erziehungswissenschaft*. Aus der „Krise der Arbeitsgesellschaft“ haben sich seit Beginn der 80er Jahre mit neuer Technologie, Ökologie und Freizeitkultur Perspektiven für eine Überwindung dieser „Krise“ eröffnet. „Die neue Bildungskrise“ (Haefner 1985) wird nicht nur durch ein neues „Computerzeitalter“, sondern ebenso durch einen erhöhten ökologischen Anspruch sowie durch die Aufgabe der Neugestaltung disponibler gewordenen Zeit bestimmt. Mit diesen drei Perspektiven sind auch tendenziell drei unterschiedliche gesellschaftliche Orientierungen verbunden, die sich als mehr konservativ, mehr alternativ und mehr progressiv bezeichnen lassen.

In dieser Situation eines neuen „Aufbruchs“ aus der „Krise“ wird auch die Erziehungswissenschaft neu gefordert. Sowenig gegenwärtig Anlaß zur Euphorie besteht, so gefährlich wird heute Resignation. Der *Kampf um neue gesellschaftliche Ressourcen* ist voll entbrannt. Die Erziehungswissenschaft kann nicht abseits stehen, will sie nicht noch mehr Terrain verlieren, als sie bereits aufgeben mußte. Folgende Aufgaben zeichnen sich m. E. vorrangig für sie ab:

1. Mit einem *neuen Bildungsbegriff*, der kritisch gegen einseitige Festlegung auf Berufsbildung und neue Technologie die Spannweite des heute „Universalen“ von der Arbeit über das Spiel bis zur Muße offen hält, hat Erziehungswissenschaft Orientierungshilfe für Erziehungshandeln zu leisten.
2. Insbesondere der neuen pädagogischen Basisbewegung, getragen von selbstorganisierten Gruppen aus Betroffenen und Pädagogen, hat die Erziehungswissenschaft *Legitimationshilfe* gegenüber Politik und Öffentlichkeit zu gewähren.
3. Arbeitslose Pädagogen drängen notgedrungen auch auf den „alternativen“ wie auf den *kommerziellen Markt*. Sie eröffnen eigene „pädagogische Praxen“, „pädagogische Büros“, werden Angestellte von kommerziellen Unternehmen z. B. im Sport- und Tourismusbereich. Gegenüber dem beamteten Lehrer und dem bei der Kommune oder dem freien Träger angestellten Sozialpädagogen und Erwachsenenbildner ergibt sich für diese Pädagogengruppen eine völlig neue Lage. Die Erziehungswissenschaft wird sich mit dieser neuen Lage des Pädagogen auf dem kapitalistischen Markt auseinandersetzen müssen.
4. Die *ökonomische wie die demographische Entwicklung* haben die Pädagogik in dem vergangenen Jahrzehnt bis heute zunehmend unter Druck und in Legitimationszwang versetzt. Kindergärten, Schulen, Heime werden geschlossen, tausende ausgebildeter junger Lehrer und Diplom-Pädagogen wandern in die Arbeitslosigkeit oder in außerpädagogische Berufe ab, Hochschullehrerstellen werden gestrichen, ganze pädagogische Abteilungen aufgehoben. Ein Verlust an pädagogischer Kompetenz in großem Ausmaß steht an. Die bisher ohnehin nie starke gesellschaftliche Stellung der Pädagogik insgesamt steht auf dem Spiel. Wir leben in einer Zeit der Innovationen. Nur eine offensive Wissenschaft vermag ihren Beitrag zur gesellschaftlichen Veränderung einzubringen und auf die Neuerung tei-

lung von Ressourcen Einfluß zu nehmen. Nur eine neue pädagogische Offensive kann helfen.

Dafür wird es jedoch nicht genügen, daß einzelne Hochschullehrer vorpreschen und dann alleine im Regen stehen bleiben. Sondern *erziehungswissenschaftliche Innovationsstrategie* muß zur Sache ganzer Fakultäten und Hochschulen, vielleicht sogar zur Sache der ganzen organisierten Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik werden. Denn dieser Prozeß muß auf theoretischer, praktischer wie politischer Ebene zugleich vorgetragen werden. Mit einzelnen zeitlich begrenzten Modellversuchen ist es nicht getan. Sondern bis hin zur Veränderung von Studienstrukturen und Umschichtungen von Mitteln und Stellen wird sich ein solcher Innovationsprozeß auswirken müssen, will er wirklich mit Erfolg neue gesellschaftliche Handlungsräume pädagogisch entwickeln und definieren. Die Erziehungswissenschaft kann sich nicht damit abfinden, daß ihr aufgrund sinkender Schülerzahlen und angeblich leerer öffentlicher Kassen die Mitwirkung am gesellschaftlichen Veränderungsprozeß durch Stellen- und Mittelkürzungen bis zur Schließung ganzer pädagogischer Abteilungen immer mehr erschwert wird. Durch die Entwicklung neuer gesellschaftlicher Handlungsperspektiven und die Besetzung neuer Handlungsräume muß die Erziehungswissenschaft ihre Bedeutung für die gesellschaftliche Weiterentwicklung unübersehbar machen. Das bedeutet:

- a) Die *theoretische Erziehungswissenschaft* muß neue pädagogische Aufgaben aus dem neugewonnenen Begriff der „Allgemeinbildung“ über den bisher durch Tradition und politische Vorgaben eingegrenzten Rahmen wie Schule, VHS und Jugendheim hinaus z.B. in den Bereichen Umwelt, Freizeit und Kultur definieren – wie die theoretische Physik neue technologische Möglichkeiten erschließt, bis sie von Wirtschaft und Staat aufgegriffen und umgesetzt werden.
 - b) Die *praktische Erziehungswissenschaft* muß über Praxismodelle, Modellversuche, entwickelnde Handlungsforschung neue Praxisfelder und Praxisverfahren erproben.
 - c) Die *politische Erziehungswissenschaft* aber muß in Politik und Öffentlichkeit darauf hinwirken, die Modellversuche zu fördern und gelungene Modelle in eine weiterführende Praxis zu übersetzen („in Serie gehen zu lassen“). Die politische Erziehungswissenschaft wird sich dabei gegenwärtig vor allem mit der pädagogischen Basisbewegung verbünden müssen, die von Jugendlichen in selbstorganisierten Jugendzentren, Müttern und Vätern in Kinderläden, Selbsterziehungsgruppen, Spielplatz-, Jugendfarm-, Spielmobilvereinen, von Bürgern in Bürgerzentrums- und Senioreninitiativen, nicht zuletzt aber von jungen Pädagogengruppen getragen wird, die auf diese Weise ihr ihnen anders versagtes Recht auf Mitgestaltung von Gesellschaft einklagen.
5. Damit wird als eine Aufgabe der Erziehungswissenschaft an den Hochschulen *innovative Modellforschung* deutlich, wie sie von den naturwissenschaftlichen Disziplinen bereits seit Beginn der Industrialisierung wahrgenommen wird. Die Erziehungswissenschaft hat nicht nur Theorien über die Erziehungspraxis zu entwickeln, sondern sie hat eigene neue Praxismodelle zu erproben und sie für

- eine auch pädagogische Neuorganisation von Gesellschaft nicht „marktfähig“ wie die Naturwissenschaft, sondern für die Bürger „kommunalisierungsfähig“ zu machen. Erziehungswissenschaft heute muß theoretisch im Begriff einer neuen Allgemeinbildung begründete praktische Innovationsforschung betreiben.
6. Das wird nur gelingen, wenn sie ihren bisherigen Gegenstand sowohl in den *Handlungsfeldern* und Studienrichtungen als auch in den *Handlungskompetenzen* vom „pädagogischen Bezug“ über die „pädagogische Aktion“ bis hin zu einer neuen „pädagogischen Administration“ und einer neuen bildungspolitischen Kompetenz erweitert. Das hätte gravierende Auswirkungen auf die Studienstruktur sowie auf Stellenverteilungen innerhalb der Fakultäten. Doch auch hier hat eine neue „pädagogische Bewegung“ über die Entwicklung neuer Studienrichtungen und Studiengänge an den Hochschulen längst begonnen (siehe den Bericht über das „Freizeitpädagogische Werkstattgespräch“: „Freizeit-Curricula“ auf dem Heidelberger DGfE-Kongreß = *Nahrstedt* 1987). Die Kommission „Freizeitpädagogik“ hat sich seit ihrer Einrichtung 1978 entschieden für eine *Öffnung des Kanons der Studienschwerpunkte* eingesetzt. Die Kommission begrüßt deshalb auch den Entwurf des DGfE-Vorstandes vom 5. Dezember 1985 zu einer Stellungnahme, die „Freizeitpädagogik“ grundsätzlich als „Wahlpflichtfach“ anerkennt und z. B. die Erprobung des Studienschwerpunktes „Freizeitpädagogik“ an einer Hochschule vorschlägt – wengleich dieser Gedanke sicher nur ein erster Schritt sein dürfte. Ein Modellversuch für den Nachweis der Begründbarkeit von Freizeitpädagogik als Studienschwerpunkt käme sicher zu spät. Die Realität hätte ihn bereits durch die neue pädagogische Bewegung auch an den Hochschulen längst überholt. Wohl aber wäre ein Modellversuch an geeigneter Stelle sehr angebracht, Qualität und Profil von längst eingeführten Freizeit-Curricula weiter zu entwickeln. Im Bereich der Studienschwerpunkte wird gegenwärtig vor allem die *Innovationsfähigkeit der Erziehungswissenschaft* an den einzelnen Hochschulen gefordert. An ihnen wird sich entscheiden, ob es der Erziehungswissenschaft gelingt, neue pädagogische Handlungsfelder theoretisch zu definieren und über Lehre, Forschung und Bildungspolitik längerfristig abzusichern, damit die „Überlebensstrategien“ zu entwickeln, die die Öffentlichkeit von den „Erziehungswissenschaftlern“ gegenwärtig erwartet (*Dörte Schubert* in: *Die Zeit* vom 28.3.86 S. 60).
7. Eine neue Erziehungswissenschaft setzte schließlich ein *neues Forschungsparadigma* voraus. *Wolfgang Klafki* hat bereit 1971 die „Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie“ gefordert (*Klafki* 1976). Aus einer „pragmatisch-hermeneutischen Disziplin“ (*W. Flitner* 1957; 1957a S. 18; 168) wäre sie heute zu einer innovations-orientierten Handlungswissenschaft weiterzuentwickeln. Wenn *Wilhelm Flitner* 1957 noch schreibt: „Die praktische Situation ist etwas historisch Vorgefundenes, das nach seiner Tatsächlichkeit hier aufgeklärt werden muß“ (*W. Flitner* 1957a S. 19), so gilt dies angesichts der neuen pädagogischen Bewegung und der geforderten pädagogischen Offensive auch der Erziehungswissenschaft im Kampf um neue Lebens- und Lernstrukturen in alten wie neuen Lernzeiten und Lernorten nur noch halb. Die Pädagogik muß „praktische (pädagogische) Situationen“ nicht nur „aufklären“ – sie muß sie heute auch selber schaffen (können). Das

Gewicht wäre so von der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Interpretation und der sozialwissenschaftlich-empirischen Detailanalyse, die beide wichtig bleiben, stärker auf ein kritisch-kreatives pädagogisches Innovationshandeln zu verlagern. Nur so könnte sie dem Anspruch als Handlungswissenschaft gerecht werden. Nur so könnte sie einen neuen Begriff von Allgemeinbildung, den sie theoretisch zwischen neuer Technologie und politischer Ökologie auf heute disponibel werdender Zeit begründen und den sie zwischen dominanten konservativen Kapitalinteressen, neuen alternativen Perspektiven und progressiven freizeitkulturellen Arbeitnehmerinteressen „kritisch-konstruktiv“ zu entwickeln hat, auch wirklich praktisch in Schule, Wohnumfeld und Urlaubsort helfen durchzusetzen.

Literaturverzeichnis

- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Weimar 1982.
- Bollnow, O.F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unetliche Formen der Erziehung. Stuttgart 1959.
- Comenius, J. A.: Große Didaktik. Übersetzt von Andreas Flitner. Düsseldorf 1966.
- Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen 1965.
- Dunazedier, J.: Vers une civilisation des loisirs? Paris 1962.
- Edding, F.: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition. Freiburg 1963.
- Edding, F.: Auf dem Wege zur Bildungsplanung (Aufsätze). Braunschweig 1970.
- Flitner, W.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1957.
- Flitner, W.: Die Sozialwissenschaften als pragmatisch-hermeneutische Disziplin und ihr Verhältnis zur Theologie. Bemerkungen zu Eduard Heimanns „Theologie der Gesellschaft“. Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik II. Tübingen 1957.
- Forschungsgruppe Self (Nahrstedt, Hey, Fassbender, Grümme, Mohr, Stehr, Vormbrock-Reuert): Selbstorganisierte Freizeitkultur im Wohnumfeld (Self). Modelle zur Wohnumfeldverbesserung durch Bewohneraktivierung (Animative Wohnumfeldverbesserung). 3 Bde. Bielefeld 1985.
- Fourastie, J.: Die 40000 Stunden. Aufgaben und Chancen der sozialen Evolution. Düsseldorf 1966. (Paris 1965).
- Fromme, J.: Freizeit als Lernzeit. Lernen durch Arbeit in und an der Freizeit. Köln 1985.
- Fromme, J., W. Nahrstedt, R. Eggert u. K. Lindemann: Aktivspielplätze im Selbstverständnis der Mitarbeiter. Hrsg. v. d. ABA-Landesarbeitsgemeinschaft Abenteuer-, Bau- und Aktivspielplätze Nordrhein-Westfalen e. V., Loher Str. 7, 5600 Wuppertal, Bielefeld/Wuppertal 1984.
- Gartner, A. u. F. Riessman: Der aktive Konsument in der Dienstleistungsgesellschaft. Zur politischen Ökonomie des tertiären Sektors. Frankfurt/M. 1978. (New York 1974)
- Giesecke, H.: Leben nach der Arbeit. Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik. München 1984.
- Gorz, A.: Abschied vom Proletariat. Jenseits des Sozialismus. Frankfurt/M. 1981. (Paris 1980).
- Gorz, A.: Ökologie und Politik. Beiträge zur Wachstumskrise. Reinbek 1977. (Paris 1975).
- Gorz, A.: Wege ins Paradies. Berlin 1983. (Paris 1983).
- Grabbe, H.: Kritik der kritischen Freizeitpädagogik. In: Neue Praxis 1/1982 S. 53-68.

- Habermas, J.: Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit. In: *Konkrete Vernunft. Festschrift für E. Rothacker*. Hrsg.: G. Funke. Bonn 1958. S. 219–231.
- Habermas, J.: *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt/M. 1982.
- Haefner, K.: *Die neue Bildungskrise. Lernen im Computerzeitalter*. Reinbek 1985.
- Hegelheimer, A.: *Strukturwandel der Akademikerbeschäftigung. Vergangenheitsentwicklung und Zukunftsperspektiven*. (Forschungsberichte zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie). Bielefeld 1984.
- Hegelheimer, A. (Hrsg.): *Texte zur Bildungsökonomie*. Frankfurt/M. 1975.
- Hirsch, J.: *Der Sicherheitsstaat. Das „Modell Deutschland“, seine Krise und die neuen sozialen Bewegungen*. Frankfurt/M. 1980.
- Huber, J. (Hrsg.): *Anders arbeiten – anders wirtschaften. Dual-Wirtschaft. Nicht jede Arbeit muß ein Job sein*. Frankfurt/M. 1979.
- Huber, J.: *Die zwei Gesichter der Arbeit. Ungenutzte Möglichkeiten der Dualwirtschaft*. Frankfurt/M. 1984.
- Hübner, I.: *Kulturzentrum*. Weinheim – Basel 1981.
- Illich, I. u.a.: *Entmündigung durch Experten. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe*. Reinbek 1979.
- Jahoda, M.: *Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert*. Weinheim 1983.
- Kerschensteiner, G.: *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation*. München 1964.
- Kirchgässner, H.: *Freizeitpädagogik oder: Die Ermütigung der Gemeinde*. Geinhausen 1980.
- Klafki, W.: *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim 1959.
- Klafki, W.: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim 1969.
- Klafki, W.: *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge*. Weinheim 1976.
- Klafki, W.: *Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 4/86 S. 455–476.
- LAKS Baden-Württemberg (Hrsg.): *Soziokulturelle Initiativen und Zentren in Baden-Württemberg – Situation und Perspektiven*. Tübingen: Club Voltaire, Hanggasse 266, 1986 (1. Aufl. 1983; 2. Aufl. 1985).
- Lutz, B.: *Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Eine Neuinterpretation der industriekapitalistischen Entwicklung*. Frankfurt/M. 1984.
- Marx, K.: *Die Frühschriften*. Hrsg.: Siegfried Landshut. Stuttgart 1953.
- Nahrstedt, W.: *Mehr Demokratie durch Animation? Zur Krise des „Freizeitwerts“*. In: *Nationale Schweizerische Unesco-Kommission und Europäische Gesellschaft für Freizeit (ELRA)* (Hrsg.): *Animation. Symposium*. Zürich 1978.
- Nahrstedt, W.: *Lernziel „Arbeitslosigkeit“: Organisierte Langeweile oder Demokratisierung der Gesamtzeit?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 17. Beiheft, (1981), S. 107–110.
- Nahrstedt, W.: *Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit. Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 18. Beiheft (1983), S. 250–257.
- Nahrstedt, W.: *Arbeit – Muße – Mündigkeit. Perspektiven für eine „dualistische“ Anthropologie zur Überwindung der „Krise“*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 19. Beiheft (1985), S. 115–127.
- Nahrstedt, W.: *Der selbstorganisierte Prosument: Ein neues anthropologisches Leitbild?* In: *Freizeitpädagogik* 3–4/85a, S. 3–17.

- Nahrstedt, W.: Wieviel Muße braucht der Mensch? Arbeit-Freizeit: neue anthropologische Perspektiven für Schule und Hochschule. Vortrag an der Hochschule der Künste. Berlin 1985b. Manuskript.
- Nahrstedt, W.: Vom Verschwinden der Kindheit. „Offene Kinderarbeit“ – Irrweg oder Ausweg? In: *Animation* 5/86 S. 238–245.
- Nahrstedt, W.: Freizeit-Curricula in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Ergebnis des „Freizeitpädagogischen Werkstattgesprächs“ der Kommission „Freizeitpädagogik“ auf dem DGfE-Kongreß in Heidelberg am 11.3.1986. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 20. Beiheft (1987).
- Nahrstedt, W., U. Fassnacht u. D. Hoffmann: Der Urlaubsladen. Touristenwünsche und freizeitpädagogisches Angebot. Ergebnisse einer Untersuchung in Ferienzentren. Bielefeld-Hamburg 1974.
- Nahrstedt, W. u. J. Fromme: Aktivspielplätze in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Forschungsbericht Bielefeld 1986.
- Nahrstedt, W., J. Fromme u. a.: Strategien offener Kinderarbeit. Zur Theorie und Praxis freizeitpädagogischen Handelns. Opladen 1986 (Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen 3210).
- Nahrstedt, W., B. Hey u. H. Florek (Hrsg.): Freizeitdidaktik. Vom lehrerzentrierten Unterricht zum selbstorganisierten Lern-Environment. 2 Bde. Bielefeld: Pfeffer 1984 (Bielefelder Hochschulschriften 59/60).
- Negt, O.: Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Politische und kulturelle Dimensionen des Kampfes um die Arbeitszeit. Frankfurt/M. 1984.
- Niess, W.: Volkshäuser, Freizeithäuser, Kommunikationszentren. Zum Wandel kultureller Infrastruktur sozialer Bewegungen. Beispiele aus deutschen Städten von 1948 bis 1984. Hagen 1984.
- Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. In: H. Nohl, u. L. Pallat: *Handbuch der Pädagogik*. Langensalza 1933. Frankfurt/M. 1957.
- Offe, C., K. Hinrichs u. H. Wiesenthal (Hrsg.): Arbeitszeitpolitik – Formen und Folgen einer Neuverteilung der Arbeitszeit. Frankfurt/M. 1983.
- Offe, C.: „Arbeitsgesellschaft“: Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven. Frankfurt/M. 1984.
- Opaschowski, H.W.: Pädagogik der Freizeit. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis. Bad Heilbrunn 1976.
- Pädagogische Aktions e. V. (Karla Leonhard, Wolfgang Zacharias u. Hartmut Witte) (Hrsg.): *Spielmobil – Infosammlung*. Stand: April 1983. München 1983.
- Pieper, J.: *Muße und Kultur*. München 1958.
- Pöggeler, F.: *Freizeitpädagogik. Ein Entwurf*. Freiburg/Br. 1965.
- Postman, N.: *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt/M. 1984.
- Postman, N.: *Wir amüsieren uns zu Tode*. 1985.
- Rang, A.: Zur Bedeutung des (allgemeinen) Konzept der allgemeinen Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 4/1986 S. 477–488.
- Riesman, D.: *Die einsame Masse*. Hamburg 1958. (USA 1950).
- Schäfer, A. u. R. Wiebusch: *Pädagogik des Spielmobils. Perspektiven eines neuen freizeitpädagogischen Handlungsfeldes*. Diplomarbeit Universität Bielefeld 1984.
- Schaff, A.: *Wohin führt der Weg? Die gesellschaftlichen Folgen der zweiten industriellen Revolution*. Wien 1985.
- Scheuch, E.: *Soziologie der Freizeit*. In: *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Band 11. S. 1–192. Stuttgart 1977.
- Schewe, E.: *Selbstverwaltete Jugendzentren. Entwicklung, Konzept und Bedeutung der Jugendzentrumsbewegung*. Bielefeld 1980.

Schiller, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen (1795). In: *Schiller. Werke in drei Bänden*. 2. Band Leipzig 1955. S. 509-604.

Schleiermacher, F.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: *Pädagogische Schriften*. Band 1. Düsseldorf 1957.

Spranger, E.: *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*. 1928.

Spretnak, Ch.: *Die Grünen. Nicht links, nicht recht, sondern vorne*. München 1985.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Wolfgang Nahrstedt, Universität Bielefeld Fakultät für Pädagogik AG 10 Freizeitpädagogik, Postfach 8640, 4800 Bielefeld I

Animatoren-Ausbildung in der Schweiz: Zürich 1.10.86 (ELRA)

Am 1. Oktober 1986 trafen in Zürich Vertreter der Europäischen Gesellschaft für Freizeit (Lech Erdmann, Polen; Wolfgang Nahrstedt, Bundesrepublik Deutschland) mit Vertretern der Animatoren-Ausbildungsgänge in Lausanne (Jean-Marc-Genier), Luzern (Christina Schmidlin, Heinz Wettstein) und Zürich (Herbert Ammann, Hansruedi Oetiker) zusammen, um die Situation der Animatoren-Ausbildung in der Schweiz zu diskutieren. Für die Schweiz sind die Situation in der Romandie und in der deutschen Schweiz zu unterscheiden. In der Romandie wurden französische Impulse im Hinblick auf soziokulturelle Animation bereits in den 60er Jahren wirksam. 1962 in Genf und 1965 in Lausanne wurden Ausbildungen für sozio-kulturelle Animation in Verbindung mit Ausbildungen zum Sozialarbeiter entwickelt. Die Koppelung dieser beiden Ausbildungsgänge ist bis heute ein Merkmal in der Romandie. Demgegenüber hat sich in der deutschen Schweiz erst 1975 in Zürich und 1977 in Luzern eine eigenständige Ausbildung im „Grundkurs Animator“ formiert. Hier waren die Entwicklungen urbaner Freizeitzentren seit Mitte der 50er Jahre und die Jugendhausbewegung seit 1968 Ausgangspunkte für die Entwicklung einer eigenständigen Animator-Ausbildung. Für die Diskussion in der Schweiz zwischen den vier Ausbildungseinrichtungen sind damit sprachlich kulturelle Unterschiede zu berücksichtigen. Gerade dadurch aber kann in der Schweiz intensiver als in anderen europäischen Ländern die Auseinandersetzung zwischen dem romanischen Animationsansatz und dem mehr nordeuropäischen Freizeitansatz geführt werden. Für die Bestimmung der eigenständigen Aufgabe von Animation stellt die Auseinandersetzung mit der praktischen wie theoretischen Tradition der „Jugendarbeit“ eine wichtige Aufgabe dar. In der Diskussion erwies sich der Begriff „Innovation“ und die Frage, worin „das Innovative von Animation“ bestehe, als bedeutsam. Im Protokoll wurde von Herbert Ammann festgehalten:

Der gesamteuropäische Ansatz der Animation hat sich seit 1970 „zwischen der neuen Linken und restaurativen Tendenzen“ entwickelt. „Animation hat die Idee einer sanften Veränderung bekommen“. „Animation hat sich an neuen Wertsystemen zu orientieren und zu versuchen, auch im Kleinen mit der Bevölkerung Mögliches zu realisieren“. „Ausbildungen in Animation haben Vorstellungen einer wünschenswerten Zukunft zu entwickeln und zu versuchen, politisch und wissenschaftlich diese durchzusetzen. In diesem Sinne haben sie sich mit konkreten Inhalten und Veränderungen auseinanderzusetzen“. Es wurde angeregt, das Thema „Innovation und Animation im Freizeitbereich“ im Rahmen der ELRA europaweit weiter zu disku-

Diskussionsbeiträge

THEO BECKERS · WAGENINGEN (Niederlande)
RABEL J. BURDGE · URBANA (USA)

Perspektiven für eine künftige Freizeitforschung

Nach einer Kritik der zunehmenden Isolation der nordamerikanischen Freizeitforschung (FZP 1-2/86, S. 69-77) sollen nunmehr aus einem Vergleich der Freizeitforschung in Nordamerika und Europa Perspektiven für eine künftige Freizeitforschung entwickelt werden.

1 Gebiete für eine theoretische und substantielle Entwicklung der Freizeitforschung

In diesem Abschnitt werden einige Problembereiche benannt, deren stärkere Erschließung durch Freizeitforschung nach Auffassung der Autoren von einem besonderen theoretischen Interesse sein dürfte. In diesem Abschnitt wird darüber hinaus versucht, die gewonnenen Perspektiven in einen Zusammenhang mit internationalen Kontexten zu bringen.

1.1 Handlungsforschung

Der Terminus Handlungsforschung (action research) ist der in Nordamerika am wenigsten verbreitete Ansatz für Freizeitforschung. Das Unverständnis ihm gegenüber ist zum Teil terminologisch begründet (Amerikaner sind der Auffassung, daß etwas, das mit Handeln zu tun hat, keine Forschung sein kann), hängt zum Teil aber auch mit den Zielen der Forschung zusammen. Für Europäer bedeutet Handlungsforschung in einem sehr allgemeinen Sinn, mit einer Gruppe von Personen oder mit einer Kommune zusammenzuarbeiten, um ihre Freizeitziele zu erreichen (to achieve their leisure goals). Hier wird der Terminus „Forschung“ in einem anderen Verständniszusammenhang gebraucht. Der Forscher hilft zunächst der Zielgruppe, ihre Freizeitziele genauer zu bestimmen – ein Beispiel könnte sein ein neues Schwimmbad oder ein verbessertes touristisches Angebot. Dann hilft der Forscher der Gruppe, Wege zum Erreichen der Ziele aufzufinden. Dabei wird erwartet, daß sich durch den Prozeß eine gewisse Gruppenidentität herausbildet, so daß in der Zukunft Maßnahmen, um Freizeitziele der Gruppe zu erreichen, ohne die Anregung durch einen Forscher von außerhalb möglich werden. Vergleichbar mag in Nordamerika der

kommunale Entwicklungsberater (community development agent) sein, der mit Ortsgemeinden zusammenarbeitet, um einzelne Teilbereiche des kommunalen Lebenszusammenhangs zu verbessern. Personen, die sich für die Ausweitung der Handlungsforschung im Freizeitbereich einsetzen, müssen begründen, welchen Beitrag dieser Prozeß im Rahmen einer Freizeittheorie leistet.

1.2 Aktorzentrierte Forschung

An einschlägigem Ort wird begründet (Beckers 1984), daß wir einen aktorzentrierten Ansatz für die Freizeitforschung brauchen. Von einer aktorzentrierten Perspektive aus ist die soziale Welt, im Unterschied zur Welt der Natur, aufzufassen als ein durch aktive menschliche Subjekte hervorgebrachtes kunstvolles Produkt. Die Beschaffenheit dieser Welt als bedeutsam, erklärbar oder verständlich beruht auf Sprache. Sprache ist jedoch mehr als nur ein System von Symbolen. Entscheidend ist, daß der Sozialwissenschaftler dieselbe Art von Fähigkeiten und Kenntnissen verwendet wie diejenigen, deren Verhalten er zu analysieren versucht. Soziologie hat es mit einer Welt zu tun, die bereits in Bedeutungsrahmen der sozialen Akteure selbst konstituiert ist, und sie muß sie innerhalb ihrer eigenen Schemata re-interpretieren. Eine Hauptaufgabe für einen aktorzentrierten Ansatz in der Freizeitforschung besteht nun darin, eine Brücke zu schlagen zwischen dem, was Alfred Schütz genannt hat „Konstrukte erster Ordnung“, zwischen der Alltagssprache, der als gegeben angenommenen Welt, von der Freizeit ein integraler Bestandteil ist, und „Konstrukten zweiter Ordnung“, der professionellen Sprache der Freizeitberufe, Freizeitexperten und Freizeitplaner, für die Freizeit ein „Problem“ darstellt.

1.3 Freiheit für Freizeit

Von wenigen Ausnahmen abgesehen hat die nordamerikanische Freizeitforschung den politischen und den religiösen Kontext als Bestimmungsfaktor oder gar Einschränkung von Freizeitverhalten bisher übersehen. Den Wissenschaftler in Nordamerika prägt eine Tradition der Nichteinmischung in Politik, weil die Welt der Politik als beständig und offen angenommen wird, von der deshalb auch keine Einschränkungen von Forschung ausgehen können. In Nordwesteuropa wird der Hochschulforscher dagegen oft stark eingebunden in Politik bis zu dem Punkt, daß diese seinen täglichen Lebensablauf zu bestimmen beginnt mit dem Ziel, zusammen mit einem Netzwerk von Initiativgruppen ein neues Lebensstil-Modell zu entwickeln. Politische Gruppierungen innerhalb der Hochschule stehen in Verbindung mit nationalen Parteien. Das Problem hier ist, die Definition zu verstehen. Was bedeutet Freiheit in einem politischen und strukturellen Rahmen im Gegensatz zu der nordamerikanischen Definition, daß jemand tun kann, was er möchte, in einem mehr individualistischen Sinne. Der repräsentative Typus von Demokratie unterdrückt neue Ideen aus öffentlicher Diskussion und erlaubt nur geringe Partizipation am politischen Alltagsgeschäft. So wird auch der Wissenschaftler künstlich vom politischen Prozeß ferngehalten.

1.4 Kulturelle Definitionen von Freizeit

Die Normen, die das Freizeitverhalten und die Befriedigung bestimmen, die aus der Freizeit gewonnen werden kann, werden stark geprägt durch die soziale Klasse, das Geschlecht, die ethnische Herkunft und den Rassenhintergrund. Die Homogenität von rassischen und ethnischen Gruppen ist in Nordwesteuropa sehr unterschiedlich. Neue Gruppierungen sind oft mit alternativen Normen und Werten verbunden, die sie von den traditionellen Gruppen unterscheiden. Die Freizeitorte (leisure places) werden in zunehmenden Maße von Personen bevölkert werden, die sich durch unterschiedliche Definitionen von Freizeit voneinander unterscheiden. In den USA wird der Wandel in erster Linie bestimmt durch die Zunahme der mexikanisch-amerikanischen Bevölkerung im Südwesten und der schwarzen Familien mit geringem Einkommen in städtischen Gebieten. In Nordwesteuropa erfolgt der Wandel vor allem durch die Migration von Menschen aus dem östlichen Mittelmeerraum und aus Afrika in die überwiegend weißen Länder. Sowohl in Europa als auch in Nordamerika entwickelt sich ein Konfliktpotential über Normen und angemessenes öffentliches Verhalten in Freizeiteinrichtungen.

1.5 Die Organisation der Freizeit

In den 50er Jahren bestimmte die Untersuchung von gemeinnützigen Organisationen (voluntary organizations) einen großen Teil der Organisationsanalysen in der Soziologie. Im Rahmen der Freizeitforschung ist dieser Anteil der Soziologie gesunken. Die freiwillige Tätigkeit in gemeinnützigen Organisationen und in Organisationen überhaupt bestimmt jedoch weiterhin einen großen Anteil der lohnarbeitsfreien Zeit. Die Vorherrschaft des Sports und anderer Freizeitvereine in Nordwesteuropa bedeutet jedoch, daß Freizeitmöglichkeiten aufgrund von Vereinszugehörigkeit zugleich eingeschränkt werden. In Nordamerika wiederum besteht die Nationale Freizeitorganisation (National Recreation and Park Association NRPA) aus einem Konglomerat von Freizeitexperten, die sich mit den politischen und pädagogischen Aspekten der Freizeitbewegungen beschäftigen. In der Konzentration auf Freizeit als einem individuellen Phänomen haben wir die von Organisationen und Vereinen ausgehenden Werte, Auffassungen und *Begrenzungen, die Geschlechts-, Klassen- und Einkommensgrenzen übersehen*, die bestimmte Arten von Sport und außerhäuslichen Freizeitaktivitäten begrenzen oder ganz ausschließen. Das Dienstleistungssystem der Freizeit (leisure delivery system) besteht hauptsächlich aus durch Steuermitteln subventionierten öffentlichen Einrichtungen, die jedoch von gemeinnützigen Vereinen unter professioneller Leitung betrieben werden.

Schließlich sind die *kommerziellen Aspekte* sowohl für den Tourismus als auch für den Unterhalt von Einrichtungen in der sozialwissenschaftlichen Literatur vernachlässigt worden. Untersuchungen über diese wichtigen Elemente des Dienstleistungssystems der Freizeit wurden den Management-Praktikern überlassen. Dieser Abschnitt hat Aufgabenbereiche bezeichnet, in denen eine Kooperation für die westeuropäische und nordamerikanische Freizeitforschung von Nutzen sein würde. Wir geben nun über zu einer nicht vollständigen Liste struktureller Anregungen für eine künftige stärkere Zusammenarbeit.

2 Strukturelle und logistische Anregungen, den Einweg-Spiegel zu zerbrechen und Kooperation zu verbessern

Die Liste der Anregungen folgt keiner besonderen Ordnung, und wie überhaupt der ganze Beitrag, sind diese Anregungen aus unseren gemeinsamen Überlegungen hervorgegangen.

2.1 Ein *Studenten- und Dozenten-Austausch* zwischen Ländern mit unterschiedlichen Erstsprachen sollte durchgeführt werden. In Ergänzung zu üblichen Freisemestern in regelmäßigen Abständen könnten formale Austausch-Vereinbarungen mit einer oder mehreren „Schwester“-Hochschulen entwickelt werden. Die Austauschprogramme sollten eine weitgehende Integration von Dozenten und Studenten in den neuen Hochschulzusammenhang anstreben mit dem Ziel, dadurch möglichst formelle Forschungsk Kooperation zu begründen.

2.2 Die *Bildung von interdisziplinären bzw. multidisziplinären Gruppen* innerhalb von Hochschulen von Ländern oder von Regionen eines Landes, die sich mit einem Forschungsprojekt, einem politischen Problem oder sogar mit den Theorien oder Paradigmen von einem oder mehreren Wissenschaftlern befassen, ist voranzutreiben. Das Resultat wird ein verbessertes gemeinsames Verständnis von unterschiedlichen theoretischen Positionen in dem Gebiet sein.

2.3 In den Universitäten der USA sollte für den Doktorgrad die Anforderung erneuert werden, daß eine der *europäischen Sprachen beherrscht werden muß*. Dieser traditionelle und außerordentlich nützliche Bestandteil des Doktors der Philosophie wurde aufgegeben mit dem Trend zur Quantifikation und mit dem Bemühen, die Fähigkeit zur statistischen Interpretation zu verbessern.

2.4 Es sollte darauf bestanden werden, daß Doktoranden mit einem Interesse an Freizeitwissenschaft zunächst in einer *Disziplin der Sozialwissenschaften auszubilden* sind, und zwar zumindest bis zu dem Grad, daß sie über einen Überblick über die Theorie und die Methoden in dem Bereich verfügen. Andernfalls bleiben die Diskussionen, die die Theorie und Methodologie jeder Disziplin vorantreiben, den Außenstehenden unbekannt.

2.5 Die Vorstellung, daß wir eine *allumfassende Theorie der Freizeit* brauchen, muß für immer *aufgegeben* werden. Stattdessen müssen wir die einzelnen sozialwissenschaftlichen Disziplinen in Hinblick auf substantielle Zielvorgaben hin untersuchen. Wir müssen unsere Forschung im Zusammenhang mit Theorien organisieren, die eingegrenzte Zieldefinitionen erlauben.

2.6 *Fachtagungen* wie der Weltfreizeitforschungskongreß 1984 in Marly-le-Roi bei Paris sollten sich mit einem einzigen oder wenigen sich ergänzenden Forschungsproblemen beschäftigen anstatt mit einer Vielzahl ausgewählter Vorträge, die letztendlich keinen gemeinsamen Erkenntnisgewinn erbringen.

2.7 *Formale Kontakte* zwischen Organisationen professioneller Freizeitforscher sollten (international) ausgeweitet werden. Diese Anregung beinhaltet, daß die Gesellschaft für Freizeitforschung (The Society of Leisure Research) in den USA möglichst auf eine breitere Basis gestellt werden sollte (Burdge 1983).

2.8 Das *Studium der Freizeit* sollte schrittweise von dem Joch anwendungsbezogener Management-Programme, die als Hauptziel der Ausbildung von Freizeitexperten dienen, befreit werden. In Nordwesteuropa gehört die Ausbildung des Personals für das Management und Betreiben von Parks zu den Aufgaben der Fachhoch- und Fachschulen, nicht der Universitäten. Das Studium der Freizeit muß in den Curricula nicht mit Zielen vermischt werden, die eine administrative Zielsetzung verfolgen.

2.9 Die Unterscheidung zwischen *qualitativer und quantitativer Forschung* und die Beziehung zwischen ethnographischen und statistischen Methoden in der Erhebung von Daten ist neu zu überdenken. Dabei ist der Fehler zu vermeiden, alle quantitativen Methoden der Suche nach einer mehr qualitativen Orientierung zu opfern.

3 Überwindung des Sprachproblems

Zum Abschluß wollen wir einige Anregungen geben, die sich auf das Sprachproblem und die Politik von Verlegern und Zeitschriftenherausgebern beziehen. Verleger mögen keine Stoffe von begrenztem Interesse drucken. Aus diesem Grund wird ein großer Teil der nicht-englischen Literatur nur in der Form von Broschüren und Monographien verbreitet und nicht in Buchform und in Zeitschriften, die normalerweise in den Bibliotheken katalogisiert werden. Vier Hauptgründe scheinen dafür verantwortlich: Zunächst die Vorherrschaft von Englisch als Hauptsprache in der Wissenschaftsgemeinschaft (science community); zweitens der Mangel an Beherrschung anderer Sprachen außer Englisch bei den Nordamerikanern; drittens der Druck der Verleger, nur Stoffe zu drucken, die einen großen Markt finden, was unglücklicherweise (viertens) als Reaktion zu einer raschen Zunahme von Broschüren und Monographien als Hauptpublikationsweise für Forschung in den nicht-englischen Sprachen führt. Die folgenden Anregungen beziehen sich auf die Art der Veröffentlichungen von Freizeitforschung:

3.1 *Interdisziplinäre Freizeitforschung* innerhalb desselben Berichtes oder Artikels sollte gefördert werden. Wir finden selten eine Sammlung von mehreren Autoren, die sich gemeinsam auf interdisziplinäre Weise einem besonderen Aspekt der Freizeit zuwenden. Während Freizeitforschung ihrer Natur nach interdisziplinär ist, wird die

Forschung, über die in einer einzelnen Publikation berichtet wird, in der Regel aus der Perspektive einer einzelnen Disziplin durchgeführt.

3.2 Es sollte *Abstracts* von allen Publikationen *in drei oder vier unterschiedlichen Sprachen* geben (z.B. *Loisir et Société*). Wenn Forschern eine Zusammenfassung über Publikationen zur Verfügung gestellt wird, dann können sie selbst entscheiden, ob sich die Lektüre in der fremden Sprache lohnt.

3.3 *Artikel* sollten zu einer Zeitschrift, die *in drei oder vier Sprachen erscheint*, gesandt werden. Wenn der Artikel für publikationswürdig erachtet wird, dann könnte er in verschiedene Sprachen übersetzt werden. Diese Anregung setzt ein Entgegenkommen von Rezensenten mit Kenntnissen in mehreren Sprachen voraus.

3.4 Mittel sollten aufgebraucht werden für eine Unterstützung der *Übersetzung von wertvollen Publikationen* in eine andere Sprache. Dies könnte eine wichtige Aufgabe für die World Leisure and Recreation Association sein.

Dieser Beitrag hat sich auf Probleme konzentriert, die sich mit der Entwicklung der Freizeitforschung auf beiden Seiten des Atlantiks ergeben haben. Der Titel des Artikel (in FZP 1-2/86 S. 69) weist mit dem Titel des Einwegspiegel darauf hin, daß die Freizeitforschung in den USA sich entwickelt hat ohne volle Kenntnis der europäischen Perspektive. Unsere Absicht war, den historischen Zusammenhang aufzuzeigen, in dem die Freizeitforschung entstand, und einige Anregungen zu geben, die Forscher diskutieren mögen, um ein besseres gegenseitiges Verständnis in theoretischer Hinsicht zu gewinnen.

Der Artikel stellt die Fortsetzung des Beitrages „Den Einweg-Spiegel zerbrechen: die zunehmende Isolation der nordamerikanischen Freizeitforschung“ in FZP 1-2/86 S. 69-77 dar. Der Artikel wurde während eines Aufenthaltes von Rabel J. Burdge als Gastprofessor an der Landwirtschaftlichen Hochschule in Wageningen, Niederlande, für den World Research Congress on Free Time and Leisure vom 24.-28.09.1984 in Marly-le-Roi bei Paris, Frankreich, geschrieben, aber in die Kongreßdokumentation nicht mit aufgenommen. Er wird mit Zustimmung der Autoren hier in deutscher Übersetzung abgedruckt, weil in ihm weiterhin aktuelle grundsätzliche Probleme der Freizeitforschung in Nordamerika und Europa diskutiert werden. Die Übersetzung erfolgte durch Wolfgang Nahrstedt.

Literatur

- Beckers, Theo: Towards an Actorcentric Approach. In: *Leisure Research, WLRA Journal*, XXVI (1984) 1, S. 14-16.
- Burdge, Rabel J.: Making Leisure Research a Scholarly Topic: Views of a Journal Editor, 1972-1982. In: *Leisure Sciences*, 6 (1983) 1.
- Dumazedier, Joffre. Development of the Sociology of Leisure (summary). In: Joffre Dumazedier et Clair Guinchat: *La Sociologie du loisir*, Haye-Paris. 1969.
- Parker, Stanley: Leisure and Leisure Studies in the United States and Britain; a Comparative Survey. In: *Loisir et Société* (1980) 3, S. 269-280. 1980.

Robinson, John P.: British-American Differences in the Use of Time. In: *Loisir et Société*, (1980) 3, S. 281-297. 1980.

Romsa, Gerald H.: Recreation Research and Planning in the Federal Republic of Germany: A Commentary. In: *Leisure Sciences*, 3 (1980) 3, S. 257-75. 1980.

Szalai, Alexander et al.: *The Use of Time*. The Hague. 1972.

Anschriften der Verfasser: Professor Rabel J. Burdge Ph.D., Institut for Environmental Studies, University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois 61801, USA
Professor Dr. Theo Beckers, Fakultät für Soziologie, Landwirtschaftliche Hochschule Wageningen, 6708 J.G. Wageningen, Niederlande.

Die ELRA formiert sich neu: Basel/Zürich 2.-4.10.86

Am 2.-4. Oktober 1986 trat der neu gewählte Präsident-Ausschuß der Europäischen Gesellschaft für Freizeit (ELRA) in Basel und Zürich zu seiner ersten Sitzung zusammen. Ausdruck der Verjüngung des Ausschusses war zugleich eine pragmatischere Herangehensweise an die zentrale Frage der künftigen Finanzierung von ELRA. Eine aktive, wenn auch kritische Kooperationspolitik mit kommerziellen Freizeitorganisationen wurde nun nicht mehr grundsätzlich ausgeschlossen. Ausdruck dafür war bereits, daß die Einladung der Muster-Messe Basel zu einem informellen Kontaktgespr ch über eine mögliche Mitwirkung in einem freizeitpolitischen Forum an Messe-Veranstaltungen wahrgenommen wurde mit dem Ergebnis zu prüfen, inwieweit die ELRA an einem Freizeit-Symposium 1987 in Basel und an einem Freizeitforum des Verkehrsvereins Zürich 1988 teilnehmen sollte. - Die Einladung der Stadt Rotterdam wurde angenommen, den 7. ELRA-Kongreß 1989 in Rotterdam durchzuführen. Als Hauptthema wird vorgeschlagen: „Freizeit und Tourismus in industriellen Agglomerationen“. - Für die Mittelbeschaffung sowie für die Mitgliederentwicklung teilt sich der Aussch  in zwei Unterausschüsse auf. Beide Unterausschüsse sollen Ergebnisse bis zur nächsten Präsident-Ausschußsitzung vorlegen. Die nächste Präsident-Ausschuß-Sitzung soll vom 31.5. bis 3.6.1987 in Rotterdam stattfinden.

 GISELA WEGENER-SPÖHRING · GÖTTINGEN

Draculas Grab: Aggressive Spiele / Kriegsspiele bei Kindern – ein freizeitpädagogisches Problem?

1. Kriegsspiel als Faktum in der Freizeit der Kinder

Ist Spiel die „Freizeit“ der Kinder? Man mag sich mit den vorliegenden Freizeit-Definitionen etwas schwer tun, weil die Abgrenzung zur „Arbeit“ nicht greift. In jedem Falle aber ist festzuhalten: Spiel ist qua Definition „freie“ Zeit, das heißt frei von Sorgen, Sanktionen und Zwecken: „Alles Spiel ist zunächst und vor allem *ein freies Handeln*“ (Huizinga 1956, S. 15) und damit Freizeit im ureigensten Wortsinn. Wie verträgt sich das mit den Reglementierungen des kindlichen Spiels, die wir Erwachsene nicht selten vornehmen? Beim Thema „Kriegsspielzeug“ ist dieses Problem besonders brisant, glauben wir uns doch legitimiert durch gute moralische Gründe und durch ernstzunehmende Anti-Kriegsüberzeugungen. „Gegen Gewalt im Spiel“; Aktion: „Kauft kein Kriegsspielzeug“ fordert ein neueres Informationsblatt (Spielpädagogischer Kontakt- und Infoladen Rhinoceros, Essen o.J.). Dieses ist nur ein Beispiel unter vielen; immer wieder wird gefragt: Sollte man Kriegsspielzeug nicht verbieten um des Entwurfes einer friedlicheren und aggressionsfreieren Zukunft willen? Ist es nicht naheliegend, die Utopie einer besseren Erwachsenenengesellschaft vorwegnehmend über das Kinderspiel zu regeln?

Aggressive Spiele / Kriegsspiele der Kinder sind ein Faktum, das unabhängig von unserer Erwachsenenmeinung unübersehbar existiert: Man braucht sich draußen nur umzusehen: Kinder, vorwiegend Jungen, spielen Krieg – fasziniert und völlig absorbiert. Aus mancherlei Öffentlichkeitsarbeit zum Thema weiß ich, daß selbst sehr friedensengagierte Eltern von ihren Sprößlingen berichten, diese spielten „Schießen“; nur äußerten sie auf Befragen schlitzohrig, sie hätten keine Pistole, sondern nur einen „Fotoapparat“ oder eine „Angel“ (was von der Geste her sehr ähnlich aussieht) gehabt. Was geschieht hier? Die Kinder interpretieren ihr Spiel bei mißbilligenden Erwachsenenfragen im Sinne sozialer Erwünschtheit um; sie hören aber offensichtlich nicht auf, ihre Spiele zu spielen.

Meine Ausgangsposition war bestimmt durch die Friedensbewegung und damit durch die Überzeugung einer Notwendigkeit des pädagogischen Eingriffes. Als ich jedoch mit meinen Studenten in einem Seminar zur Friedenserziehung beginne, den Plan einer Unterrichtseinheit gegen Kriegsspielzeug zu entwickeln, kommen mir Zweifel: Ist das überhaupt vertretbar? Was wissen wir von der Bedeutung dieser Spiele im Leben der Kinder? Bei jedem anderen Unterrichtsinhalt versuchen wir, die „Eingangsvoraussetzungen“ der Kinder zu ermitteln, versuchen wir, die Frage nach der „Gegenwartsbedeutung“, präziser, die „Frage nach den von Kindern und Jugendli-

chen erfahrenen und praktizierten Sinnbeziehungen und Bedeutungssetzungen in ihrer Alltagswelt“ (Klafki 1980, S.31) zu beantworten. Was bedeutet also Kriegsspielzeug in der Alltagswelt / Lebenswelt der Kinder?

2. Notwendigkeit einer pädagogischen Kriegsspielforschung

Um den *Gründen der Faszination von Kriegsspielzeug* besser auf die Spur zu kommen, habe ich Gespräche mit zwanzig 4. Grundschulklassen (218 Jungen / 211 Mädchen) geführt (vgl. Wegener-Spöhring 1985, 1986a). Ich möchte hier nur stichwortartig die wichtigsten Ergebnisse aufführen, bevor ich zu einigen weiterführenden Überlegungen komme: 76 Prozent der Jungen besitzen Kriegsspielzeug und 45 Prozent möchten mehr davon haben. Bei den Mädchen besitzen nur 29 Prozent Kriegsspielzeug, und fast keines möchte mehr davon haben. Dennoch wird deutlich, daß auch die Mädchen geheime Kriegsspiel-Wünsche haben: „Mein Bruder spielt das, ich gucke zu.“; „Mir macht es schon Spaß, aber ich spiele es nicht.“

Gespielt wird beim Kriegsspiel meist *der direkte Kampf* in historischer oder phantastischer Dimension. Und dieser ist für die Kinder faszinierend, geräuschvoll und großartig. Sie finden, daß er „gut“, „stark“ oder „toll“ aussieht und führen während des Gespräches die entsprechenden Geräusche vor. Das Spiel bleibt fast immer ein wirkliches Spiel mit der notwendigen Distanz zur Realität: „Wichtig ist, daß man weiß, daß es nicht wahr ist“ sagte eines der befragten Kinder. Direkt aggressiv sind diese Kriegsspiele deshalb in der Regel nicht. Die Schrecken eines realen Krieges sind zehn- bis elfjährigen Kindern trotz ihres ausdrücklichen Spaßes am Kriegsspiel sehr präsent und werden zum Teil in eindrucksvoller und nahegehender Weise ausgedrückt: „Ich finde es nicht gut, daß die Leute sich abschießen, und wenn sie mit dicken Wunden daliegen, noch ein bißchen leben und doch totgehen“ schreibt ein Kind im Fragebogen. Den Spaß am *Kriegsspiel* beeinträchtigen solche Einsichten in der Regel nicht, weil das Spiel als qualitativ anders als die Realität erlebt wird (vgl. dazu Wegener-Spöhring 1986a).

Daraus folgt nun nicht, man solle die aggressiven Spiele / Kriegsspiele der Kinder unbeobachtet lassen oder unter keinen Umständen beeinflussen (vgl. dazu Wegener-Spöhring 1985, S. 49). Es scheint mir jedoch, daß *Eingriffe in das Kinderspiel* nur schwer von einem weltanschaulichen oder moralischen Standpunkt der Erwachsenen her gerechtfertigt werden können. Ich denke, sie erfordern – wenn sie überhaupt stattfinden sollen – eine sorgfältige Kenntnis des kindlichen Spielgeschehens. Meine Vermutung ist, daß sich beim kindlichen Spiel eine möglicherweise aggressive Inhaltsebene (wobei sich die Inhalte freilich auf der So-tun-als-ob-Ebene des Spiels bewegen) durchaus mit einer „friedlichen“ Interaktionsebene verträgt – und daß dann die Interaktionsebene die entscheidendere ist.

3. Interaktionstheoretischer Ansatz

Über die Struktur und Dynamik kindlicher Spiele wissen wir bislang nur relativ wenig. Einzelfallanalysen finden sich bei Auwärter / Kirsch 1981; Parmentier 1979

und 1980 sowie – über das meist angeleitete Spiel älterer Kinder – bei Büttner 1981. Um der Frage der Struktur kindlicher Spiele genauer nachzugehen, habe ich zusammen mit zwei arbeitslosen Lehrerinnen (Sigrun Hafa, Anke Jagels) *Freispielbeobachtungen* in 10 Göttinger Kindergärten gemacht; 38 Beobachtungsprotokolle liegen vor. Die Beobachtungen erfolgten theoriegeleitet nach Hypothesen aufgrund der skizzierten Kriegsspielzeuguntersuchung und vorbereitenden Beobachtungen und Auswertungen sowie aufgrund der vorliegenden Literatur. Die Spielprotokolle wurden von jeweils zwei der Beobachterinnen im Hinblick auf die vorliegenden Hypothesen diskutiert und ausgewertet (vgl. dazu den vorab veröffentlichten Überblick in Wegener-Spöhring 1986b).

Grundlegend waren dabei die folgenden *Annahmen*: Spiele mit aggressiven und/oder beängstigenden Inhalten gibt es bei allen Kindern häufig. Wichtiger als diese Inhalte (die wir Erwachsene so häufig zensieren wollen) ist die Art und Weise, wie die Kinder ihre spielerischen Interaktionen regeln, wie sie die *Spielbalance* herstellen und wahren. Im einzelnen ist dabei wichtig, wie sie

- eine Spielsituation so aushandeln, daß allen Mitspielern ein Verbleiben darin ermöglicht wird;
- verschiedene Spielwünsche integrieren;
- das So-tun-als-ob der Situation für alle Beteiligten verständlich herstellen und über das Spiel hinweg wahren;
- mit Spielinhalten flexibel umgehen;
- insbesondere beängstigende und aggressive Spielinhalte für alle Spielteilnehmer akzeptabel dosieren;
- über verschiedene Spieltechniken verfügen (z. B. eine Rolle einnehmen und verlassen können) und neue Spielschritte einleiten können;
- Spannungsbögen (in Heckhausens Terminologie „Aktivierungszirkel“) im Einverständnis aller ablaufen lassen;
- spielimmanente Konflikte spielintern lösen und insbesondere Aggressionen auf der So-tun-als-ob Ebene belassen und

– ganz allgemein ihre gewünschten Spiele kreativ und kooperativ umsetzen können. Eine Darstellung des gesamten theoretischen Hintergrundes werde ich nach Abschluß des Projektes vorlegen. Hier möchte ich lediglich mit einigen Hinweisen meine Position verdeutlichen: es geht mir nicht primär darum, die Funktionen des kindlichen Spiels analog der psychoanalytischen Spielforschung herauszuarbeiten, auch wenn solche Funktionen im Sinne der Verarbeitung von Beängstigendem und Traumatischem, der Machtfülle als Kompensation erlebter Machtlosigkeit, der Selbstbestimmung als Kompensation erlebter Fremdbestimmung bei meinen Auswertungen immer wieder sichtbar werden. Ich greife vielmehr den *Ansatz von Lothar Krappmann* wiederauf, der den „System“-Erfordernissen eines gelungenen Spiels die dafür notwendig zu realisierenden sozialen Qualifikationen gegenüberstellt: Einfühlungsvermögen, Flexibilität, Frustrationstoleranz, Fähigkeit zur Kommunikation und Metakommunikation, Identitätsdarstellung und -zuschreibung (vgl. Krappmann 1975, S. 54ff.; Krappmann 1976, S. 45).

Ich habe bereits früher versucht, diesen Ansatz durch eine detailliertere Verbindung

mit der *Theorie des Symbolischen Interaktionismus* stärker inhaltlich zu füllen (Wegner-Spöhring 1982). Hier möchte ich den Versuch einer inhaltlichen Füllung anders fortführen und ein von mir beobachtetes Spielbeispiel ausführlich im Sinne meiner Annahmen interpretieren, um wichtige spielerische Interaktionsstrukturen herauszuarbeiten. Betonen möchte ich vorab, daß es sich dabei keineswegs um ein vom Inhalt her außergewöhnliches oder besonders extremes Beispiel handelt: Aggressive und beängstigende Spielinhalte haben wir sehr häufig beobachtet, und auch dem hier geschilderten Kannibalismusthema sind wir öfter begegnet. Es handelt sich freilich um ein besonders anschauliches und in sich geschlossenes Beispiel.

4. Draculas Grab – Interpretation eines Spielbeispiels

Das Spiel „Draculas Grab“ wurde von der Verfasserin am 21. Januar 1985 während der Freispielphase (10–11 Uhr) in einem Göttinger Kindergarten bei zwei Kindern beobachtet. Bevor sich das Dracula-Spiel etabliert, gibt es eine *Phase mit unklarem Spielthema* und wechselnden Spielpartnern. Verschiedene Aktivitäten werden in rascher Folge erprobt (Bauen, bei der Erzieherin zugucken, Feuerwehr, Polizeiauto, Wortspielereien), es ist jedoch keine Idee dabei, die eine Spielgruppe konstituieren kann. In dieser Situation werden soziale Kontaktangebote einzelner Kinder ignoriert oder abgelehnt, ungerichtete (Bausteine herumwerfen) und gerichtete aggressive Handlungen (ein Junge schubst ein Mädchen aus einer Kiste) ausgeführt und ein Konfliktlöseverhalten wie Weinen und Petzen gezeigt. Die Erzieherin greift einmal ermahmend, ein zweites Mal unverbindlich-vermittelnd ein; beides bleibt ohne Erfolg; ein Junge (der eine Spielpartner des Dracula-Spiels) ignoriert ihre Vorschläge vollständig. Als andere Kinder die Erzieherin rufen, überläßt sie die beiden Kontrahenten – ein Junge und ein Mädchen – sich selbst. Danach konstituiert sich die Spielgruppe sehr plötzlich. Zunächst wird noch innerhalb der vorfindlichen Spielgegenstände agiert (Kisten), dann ergreift der Junge die Initiative: er stellt die Ausgangssituation (Bausteine ausschütten) und die Ausgangsidee (Stadt bauen) für das Spiel überzeugend und selbstbewußt her und antizipiert das Spielergebnis als „toll“. Verschiedene Spielideen werden jetzt von beiden Spielpartnern vorgestellt (Gebäude, Tiere, Menschen, Kinder bauen); alle bleiben unwidersprochen nebeneinander stehen. Die Kinder treten deshalb noch einmal aus dem Spiel heraus und führen ein kurzes spielexternes Gespräch: Das Mädchen versucht, mit einem englischen Wort anzugeben, und wird vom Jungen damit ein wenig lächerlich gemacht; der Junge antizipiert die lästige Arbeit des Aufräumens der vielen Bausteine. Dann stellt er jedoch die So-tun-als-ob-Situation des Spiels eindeutig her, indem er den Spielraum zu definieren beginnt: „Hier ist ein riesiger Stall“, dabei an eine Spielidee des Mädchens anknüpft (sie wollte gern „Tiere“ spielen) und ihrer beider Spiel nochmals als „toll“ antizipiert. Er kann jetzt die endgültige Spielidee einführen, indem er einleitend nochmals an die vom Mädchen favorisierten Tiere anknüpft: „Ich finde Tiere gut. Wo Dracula wohnt. Der wohnt in einem Grab. Dracula ist stark.“ Ab diesem Zeitpunkt gibt es – wie der weitere Spielverlauf zeigen wird – nur noch freundliche und kooperative Kontakte zwischen den Spielpartnern, Konflikte treten

nur in spielinterner Form auf und bleiben entweder bedeutungslos oder werden in konstruktiver Weise gelöst, viele phantasievolle (wenn auch sehr aggressive) Ideen werden produziert und miteinander verbunden, unterschiedliche Spielwünsche werden akzeptiert und in das Spiel aufgenommen. Außenkontakte werden kaum mehr hergestellt: die Kinder sind in das Spiel absorbiert.

Das Gemeinte wird sofort beim *Spielbeginn* deutlich. Nachdem der Junge – wie oben bereits angeführt – die Stärke und Unheimlichkeit seiner Spielidee sehr herausgestellt hat, versucht er sofort, eine für das Mädchen akzeptable Dosierung herzustellen: „Mein Papa ist stärker als Dracula, dein Papa auch.“ Stärke und Unheimlichkeit werden abgeschwächt und beherrschbar gemacht und damit eine Spielbalance im Sinne der Ausgewogenheit von Spannung und Lösung hergestellt. Die Spielidee kann nun expliziert werden: „Ich baue Draculas Grab.“ Dennoch ist das Mädchen noch nicht ganz in das Spiel integriert: sie sieht dem Bauen des Jungen überwiegend nur zu. Der Junge bemüht sich deshalb noch einmal um Spielbalance, indem er seinen Wunsch nach Stärke der Spielfigur zwar wieder vorstellt, aber gleichzeitig abschwächt: „Dracula ist gar nicht da. Er ist stärker als du und ich. Dann machen wir das Gebiß raus und dann: prrh, pff, prumm.“ Die Spielenden sind stark und mächtig und können das Böse beherrschen. An dieser Stelle führt das Mädchen scheinbar unvermittelt ihre Spielidee – das Familienspiel – ein: „Das ist die Mutter.“ Der Junge greift ihre Idee sofort auf, wenn er sie auch etwas in Lächerliche wendet: „Das ist der Vater mit dem Eierkopf.“ Dennoch wird das Familienspiel des Mädchens von jetzt an zu einem gleichberechtigten Spielinhalt und in das Dracula-Spiel so integriert, daß die Spielinteressen beider Kinder gewahrt und das Beängstigende für beide ausbalanciert bleibt. Das Mädchen sieht nicht mehr zu, sondern beteiligt sich am Bau von Draculas Grab genauso intensiv wie der Junge. Einige andere Spielideen tauchen noch auf (Tiere, Computer, Lokomotive); Bedeutung erlangen jedoch nur noch eine Hexe, ein starker Löwe (die abgewandelte Tieridee des Mädchens vom Spielanfang) und ein Fäkalinhalt (Toilette, Pissen, Stinken, Scheiße, Kacki machen, Furzgeräusche), den der Junge dem Familienspiel des Mädchens hinzufügt und den dieses akzeptiert und aufgreift.

Die Kinder sind jetzt völlig in das Spiel absorbiert, das mit einer Häufung von Spielelementen, die alle problemlos und einvernehmlich in das Spiel integriert werden, seinem *ersten Höhepunkt* zusteuert. Sie sind vollständig auf der So-tun-als-ob-Ebene des Spiels und handeln und sprechen in Rollen: Mädchen: „Wo ist Dracula? Du paßt auf die Kinder auf, wenn der Löwe kommt.“ Junge (mit verstellter Stimme): „Ja, ja.“ Ein kurzes Verlassen der Spielsituation durch das Mädchen („Ich habe noch Autos mitgebracht.“) wird vom Jungen ignoriert und bleibt ohne Bedeutung. Er redet von Stinken und Scheiße. „Wo ist der Vater?“ Mädchen: „Kacki machen.“ Junge: „Auf Toilette. – Hilfe, das Grab von Dracula! Komm, wir machen weiter.“ Mädchen: „Komm, alles Abkrachen!“ Sie werfen sofort zusammen alles bisher Gebaute um und beenden damit den ersten Spannungsbogen des Spiels.

Das Spiel beginnt sofort von neuem. Ein spielinterner Konflikt (das Mädchen nimmt einen Bauklotz weg und interpretiert ihn im Sinne ihrer eben geäußerten Auto-Spielidee um) bleibt für das gemeinsame Bauen ohne Bedeutung. Der Erzieherin, die

zufällig vorbeikommt, berichtet der Junge äußerst Bedrohliches von Dracula: „Dracula ist böse und stark. Er ärgert die Menschen, er kann einen totschießen, daß man nie mehr aufstehen kann.“ Ich habe den Eindruck, daß der Junge mit einer so weitgehenden Äußerung die vorher stets sorgfältig gewahrte Spielbalance auch in bezug auf die eigene Person ein Stück weit verläßt; das Mädchen reagiert auf diese Äußerung nicht. Interessanterweise geschieht dies bei einem zumindest partiellen Verlassen der Spielsituation durch den Kontakt mit einem Erwachsenen. Auf die Nachfrage der Erzieherin, ob er Dracula toll finde, gibt er keine klare Auskunft. Danach bauen Junge und Mädchen zwar weiter, jedoch weniger intensiv. Der Junge knüpft an das beruhigendere Thema des Familien- und Fäkalspiels an: „Vater ist auf der Toilette.“ Die Kinder nehmen sogar einen kurzen Außenkontakt zu einem vorbeikommenden Mädchen auf. Ich habe den Eindruck, daß sich das Spiel so wieder stabilisiert. Als etwas versehentlich beim Bauen einstürzt (was in anderen Fällen häufig ein Grund für Beschimpfungen und Aggressionen ist), wird es ohne Vorwurf repariert. Als erneut einiges herunterfällt, sind die Kinder bereits wieder auf der So-tun-als-ob-Ebene und können den Vorfall in das Spiel integrieren: der Junge gibt hohe Jammertöne von sich: „Das ganze Dracula-Grab!“ Mit hoher Stimme: „Vater, Mutter.“ Sie bauen das Eingestürzte wieder auf. Dann läßt der Junge plötzlich ohne Ankündigung – wie aus Versehen – einen Teil des Gebäudes einstürzen. Auch dies gibt keinen Konflikt. Das Mädchen beteiligt sich an diesem zweiten „Abkrachen“ sofort; der zweite Spannungsbogen wird einvernehmlich beendet.

Das Spiel beginnt sofort sehr intensiv von neuem: Draculas Grab soll noch schöner werden. Eine neue mächtige Figur – die Hexe – wird vom Jungen eingeführt, das *Kannibalismusthema* (vgl. u.) taucht zum ersten Mal auf und wird dadurch, daß der Junge durch das Verstellen seiner Stimme die spielerische Übernahme einer Rolle deutlich macht, auf der So-tun-als-ob-Ebene plaziert. Über beide Figuren (Hexe/ Dracula) betonen Junge und Mädchen ihre spielerische Macht und Stärke und messen sie. Junge (mit verstellter Stimme): „Hallo Hexe. Die frißt euch auf.“ Mädchen: „Dracula frißt euch.“ Der Junge gibt Geräusche mit verstellter tiefer Stimme von sich. Im Anschluß daran wird durch erneutes Umwerfen des Gebauten der dritte Spannungsbogen beendet und sofort mit dem neuen, identischen Spiel begonnen: „Jetzt bauen wir wieder Draculas Grab.“ Ein spielimmanenter Konflikt (ob der Löwe nach oben oder unten muß) wird kontrovers verbalisiert, bleibt jedoch ohne Bedeutung. Die Kannibalismus-Idee wird vom Mädchen aufgegriffen: „Muß der (gemeint ist eine Spielzeug-Figur) zum Löwen rein?“ und bleibt zunächst im Raum stehen. Das Spiel ist jetzt wieder sehr intensiv. Der Junge wehrt einen Außenkontakt zu drei vorbeikommenden Kindern durch Wort und Geste ab. Danach kann das Spiel seinem letzten Höhepunkt zusteuern.

Ideen werden in rascher Folge produziert, *alle wichtigen Spielinhalte tauchen auf*: Dracula, Hexe, Familie, Kannibalismus und Fäkalinhalt. Die Spieldynamik und -intensität ist jetzt sehr hoch. Die Kinder handeln und sprechen weitgehend nur noch in Rollen, mit verstellten Stimmen und „Lautmalereien“; sie sind völlig auf der spielerischen So-tun-als-ob-Ebene. Spielimmanente Konflikte werden durchaus verbalisiert (z.B. darüber, ob der Vater auf der Toilette wohnt); beeinträchtigen das

Spiel aber nicht im geringsten. Über die mächtigen Figuren Hexe und Dracula messen die Kinder nochmals ihre spielerische Stärke, dann wird das Kannibalismusthema einvernehmlich, jedoch vorwiegend vom Mädchen mit gleichzeitiger Verbindung zu ihrem Familienspiel in Szene gesetzt und durch den Verweis auf normdiskonformes Verhalten („böse“) gerechtfertigt: „Kinder, wißt ihr was, wir gehen jetzt zu einem bösen Kind und essen das.“ Junge: „Ja, ja.“ Mädchen: „Ich hole das Kind. Wiedersehen. Hier bin ich wieder. Dracula ein Stückchen, du ein Stückchen – ham, ham.“ Sofort im Anschluß an diese atemberaubende und brutale Szene wendet sie das Geschehen durch verstärkte Anknüpfung an ihr Familienspiel ins Vertraute und Positive: „Dracula, willst du mich heiraten? Dracula, wollen wir alle hier zusammen leben?“ Der Junge verstärkt dies und stellt zudem Distanz zum Spiel her, indem er die Rolle verläßt: „Die heiraten nämlich dann“ (er sagt „die“, nicht „wir“). Die Spielbalance ist wieder hergestellt, die ungeheure Spannung der vorangegangenen Szene ist in für beide Kinder befriedigender Weise aufgelöst, der letzte Spannungsbogen ist beendet (dieses Mal ohne „Abkrachen“).

Das Spiel wird als intensives Zusammenbauen weitergeführt, doch Außenkontakte werden jetzt zugelassen oder sogar für kurze Zeit gesucht: die Kinder beginnen, das Spiel zu verlassen. Diese Phase ist gekennzeichnet durch *Zufriedenheit und Entspannung*: die Kinder loben ihr Spielprodukt („Haben schön gebaut“) und führen neben ihrer Spieltätigkeit eine Art Singsang auf den Text „Dracula muß ins Grab“ aus. Zwischendurch handeln und sprechen sie noch wieder in Rollen, jedoch nur in denen des Familienspiels. Das Mädchen versucht noch einmal, das Spiel mit einem beängstigenden Inhalt zu intensivieren: „Kinder, euer Vater ist gestorben.“ Der Junge widerspricht jedoch und beurteilt damit die Dynamik des Spiels sicher angemessener. Das Mädchen besteht nicht auf ihrem Vorschlag, so daß es keinen Konflikt gibt. Als die Erzieherin die Kinder jetzt zum Aufräumen auffordert und ihnen hilft, erzählen sie ihr nochmals von Dracula, jedoch bereits mit viel Distanz und weitgehend außerhalb der Spielebene. Sie mildern die Gefährlichkeit Draculas ab, finden sogar Lustiges und führen beide Spielideen zu einer Art integrativem Happyend: „Dracula kam aus der Erde, obwohl Steine drauf lagen. Das war lustig. Dracula ist gegangen, bis er ein Bett gefunden hat, dann hat er geheiratet und elfzig Kinder bekommen.“ Das Aufräumen wird mit Hilfe der Erzieherin problemlos beendet.

5. Inhalts- und Interaktionsebene des Spiels

Sind nun Spiele mit beängstigenden und aggressiven Inhalten/ Kriegsspiele wirklich ein (freizeit)-pädagogisches Problem? Ich denke, es handelt sich bei dem geschilderten Beispiel um ein sehr „schönes“ Spiel – auch wenn vorwiegend beängstigende und aggressive Inhalte darin vorkommen. Die oben für das Regeln und Balancieren von spielerischen Interaktionssituationen angeführten Punkte sind ausnahmslos erfüllt: die Spielpartner akzeptieren sich gegenseitig und gehen so flexibel mit den Spielinhalten um, daß beide ihre Spielwünsche einbringen und realisieren können. Die Integration der sehr unterschiedlichen Spielwünsche gelingt in geradezu meisterhafter Weise. Die bedrohlichen Inhalte werden – bis auf die eine berichtete Ausnahme –

feinfühlig ausbalanciert; die Spielpartner können fast die ganze Zeit über in der Spielsituation verbleiben. Beide Kinder, der Junge etwas mehr als das Mädchen, verfügen über die notwendigen Spieltechniken, die Ausgrenzung des Spiels aus der Realität, das So-tun-als-ob unmißverständlich herzustellen. Obwohl der Junge dem Mädchen auch bezüglich Initiative und Einfallsreichtum etwas überlegen ist, akzeptiert er dieses dennoch während der gesamten Spieldauer als gleichberechtigte Spielpartnerin, so daß es sich gleichermaßen in das Spiel einbringen kann. Auch die Dynamik des Spiels wird einvernehmlich geregelt: die Spannungsbögen strukturieren die Spielsituation in ausgewogene Phasen der Spannung und Lösung. Konflikte werden durchaus zugelassen, doch bleiben sie spielintern und beeinträchtigen das Spiel nicht. Insgesamt ist das Spiel sehr intensiv, phantasievoll, einfühlsam, kooperativ – und „friedlich“: ein schönes Spiel!

Die Kinder realisieren in dem geschilderten Beispiel *Interaktionsstrukturen*, die man sicher als „wünschenswert“ und „positiv“ bezeichnen kann – auch ohne die umfangliche Zieldiskussion sozialen Lernens hier zu führen. Dieses wird den Kindern offensichtlich durch die Faszination des gelungenen gemeinsamen Spiels ermöglicht – trotz der beängstigenden und aggressiven, sogar brutalen Spielinhalte. „Negatives“ Sozialverhalten und direkte Aggressivität wurde lediglich in der Anfangsphase, bevor sich das Spiel etabliert hatte, beobachtet und – in abgemilderter Form (angeben, lächerlich machen) bei dem spielexternen Gespräch, als das Spiel am Beginn noch wenig intensiv ist. Angemerkt sei, daß negatives Sozialverhalten und Aggressivität von uns häufig dann beobachtet wurden, wenn Kinder beim Spiel gestört werden; das gilt auch für die häufig gut gemeinten Interventionen eines Erwachsenen.

Muß der Pädagoge trotz einer solchen positiven Interaktionsebene aber nicht auch die Inhalte bei der Beurteilung einer Spielsituation berücksichtigen? Lernen die Spielenden nicht auch die Inhalte des Spiels? Muß man dann nicht „gute“ und „schlechte“ *Spielinhalte* unterscheiden? – Dazu ist folgendes festzuhalten: Mit Sicherheit sind nicht alle Spielinhalte gut. Spiel ist *auch* ein Vehikel, das Normen und Ideologien vermittelt. Da lernt ein Kind zum Beispiel normangepaßtes Verhalten, wenn es bei der „Reise nach Abessinien“ nur mit einem *sauberen* Taschentuch winken darf (Schwalbacher Spielkartei), da bekommt ein Mädchen über die Barbie-Puppe ein sehr traditionelles und unkritisches Weiblichkeitsideal vorgeführt, da wird ihm in Gesellschaftsspielen wie „Stratego“ der Gedanke vermittelt, man könne eine Bombe legen und so einen Menschen töten. Ich halte es nun aber für etwas anderes, ob diese Inhalte dem Kind von den Erwachsenen vorgeformt angeboten werden, oder ob es sich im Freispiel selbst Spielinhalte auswählt und seine Wünsche in die So-tun-als-ob-Sphäre des Spiels transformiert. Auch diese Inhalte haben selbstverständlich einen Bezug zur gesellschaftlichen Realität; das Kind kann ja zunächst nur das spielen, was es kennt. Im Spiel erprobt es nun aber die Bewältigung dieser nicht immer guten Realität, es erprobt seine eigenen unterschiedlichen Möglichkeiten, es probiert sein Ich aus. Und dabei geht es auch mit Beängstigendem, Bedrohlichem, Aggressivem und Unanständigem um, wozu es in der Realität – glücklicherweise – wenig Gelegenheit hat. Wenn das Mädchen und der Junge in dem geschilderten Beispiel Dracula mit Gewalt das Gebiß herausnehmen; die Hexe und Dracula

einander und die Kinder fressen lassen, eine Figur dem Löwen und ein Kind Dracula zum Fressen geben, so glaube ich kaum, daß sie dabei lernen, in der Realität solche Verhaltensweisen anzuwenden – so wenig wie sie den Vater in der Realität zum „Kacki-Machen“ auf die Toilette setzen. Diese Ideen haben eine ganz andere Funktion: Die Kinder erproben den Umgang mit Stärke, Angst, Unterwerfung und Autorität.

6. Die friedenserzieherische Aufgabe des Freizeitpädagogen

Auch ohne im weiteren die Funktionen, die aggressive und beängstigende Spielinhalte für Kinder haben können (Ängste verarbeiten, Kompensation, Sich-stark-Fühlen), genauer zu explorieren wird deutlich, daß es nicht darum gehen kann, solche Spielinhalte zu unterbinden. Daraus folgt nun freilich nicht – wie bereits ausgeführt – der Erwachsene solle die Spiele der Kinder nicht beobachten oder keinesfalls beeinflussen. Der *Eingriff eines Erwachsenen* wäre dann gerechtfertigt, wenn das Kinderspiel bezüglich der oben angeführten Punkte zur Regelung spielerischer Interaktionen defizitär bliebe, und das kommt natürlich vor. Ein solcher Eingriff sollte dann aber allenfalls im Sinne einer einfühlsamen und vorsichtigen spielimmanenten Hilfe erfolgen, die ein Verstehen des Spiels voraussetzt: z. B. als Hilfe, eine Rolle einzunehmen, zu wechseln oder zu verlassen, die So-tun-als-ob-Ebene des Spiels zu erzeugen oder zu beenden, Spielinhalte zu verbinden, Spielschritte einzuleiten, Spielverfestigungen aufzulösen. Doch sollte sich der Erwachsene selbst bei diesen angeführten Beispielen darüber im klaren sein, daß er die Kinder mit einem Spieleingriff in der Regel „quält und demütigt . . . , weil er ihnen (den Kindern) selbst dort, wo sie ihre Selbständigkeit proben, noch ihre Abhängigkeit demonstriert“ (Parmentier 1980, S. 88): Spiel ist notwendig freies und selbstbestimmtes Tun. Wenn ich meine Studenten und Teilnehmer meiner Spielkurse bitte, sich daran zu erinnern, was ihnen an den Spielen ihrer Kindheit solchen Spaß gemacht habe, wird immer wieder betont, es sei das Spiel in der Gleichaltrigengruppe gewesen, das von den Erwachsenen fern- oder sogar ausdrücklich geheimgehalten wurde.

Statt einer spielpädagogischen Intervention wird es deshalb wichtiger sein, dann, wenn der Erwachsene gemeinsam mit den Kindern spielt, ein *Modell für positives Spielverhalten* zu sein, und eventuell vorsichtig zu arrangieren, daß spielgeschädigte Kinder mit spielbegabten, wie dem geschilderten Jungen, zusammen spielen können. Eine Beobachtung des kindlichen Spiels ist noch aus einem anderen Grunde notwendig: Der Erwachsene sollte sich vergewissern, daß aggressive und beängstigende Inhalte nicht ausschließlich und auf längere Sicht spieldominant werden – „mit kleinen Soldaten spielen macht einen manchmal besessen“ sagte ein Mädchen bei den Kriegsspielzeug-Gesprächen. In dem geschilderten Dracula-Spielbeispiel traten die aggressiven Spielinhalte im Wechsel und in Integration mit anderen, „friedlichen“ (Familie, Heirat) auf. Für eine Intervention würde ich keinen Grund sehen.

Kriegsspiele sind nur eine Spielart der Spiele mit aggressiven und beängstigenden Inhalten, für die „Draculas Grab“ exemplarisch vorgestellt wurde – insofern sind die *Empfehlungen für pädagogisches Handeln* dieselben. Weitere pädagogische Konse-

quenzen habe ich an anderer Stelle entwickelt (Wegener-Spöhring 1985, S. 49). Grenzen würde ich hier allerdings bezüglich der „Härte“ des käuflichen Kriegsspielzeugs setzen, bezüglich seiner Aktualität und Direktheit, mit der es den Krieg abbildet (vgl. dazu Kroner 1982). Grenzsetzungen hielte ich auch im Bereich der einschlägigen Spielzeugmittel-Produktion für notwendig und sinnvoll: Bei einer Friedenserziehung brauchen die Kinder vor allem überzeugende und friedensengagierte erwachsene Vorbilder, Vorbilder, die ihre Einstellungen zum Frieden auch in ihrem *Handeln* glaubwürdig vermitteln (und nicht solche, die am Verkauf von Kriegsspielzeug Geld verdienen). – Soweit die Grenzsetzungen die Kinder selbst betreffen – und ich denke, daß ich bei einer Spielzeug-Guillotine (die übrigens Goethe seinem Sohn gerne geschenkt hätte) intervenieren würde – so gehörte es zum Wesen pädagogischen Handelns, daß über solche Grenzen nicht ein für alle Mal bündig entschieden werden kann, sondern daß sie immer neu im Dialog aller Beteiligten bestimmt werden müssen. Darüber hinaus müssen wir das Spiel als die freie Zeit der Kinder, als ihre „Freizeit“ akzeptieren: „Alles Spiel ist zunächst und vor allem *ein freies Handeln*“ (Huizinga; vgl. oben). Eine solche Betrachtungsweise wird uns davor schützen, die aggressiven Spiele und Kriegsspiele der Kinder über Gebühr im Sinne einer Interventionsnotwendigkeit zu problematisieren.

Literatur

- Auwärter, M., u. E. Krsch: Kein Kinderspiel. Der Erwerb des Alltags im Kindergarten. In: Kursbuch 63: Spielregeln. 1981, S. 101–119.
- Büttner, C. (Hrsg.): Spielerfahrungen mit Schülern. München 1981.
- Büttner, C.: Kinder und Krieg. Frankfurt/Main 1984.
- Heckhausen, H.: Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: A. Flitner (Hrsg.): Das Kinderspiel. München 1973, S. 133–149.
- Huizinga, J.: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg 1956.
- Klafki, W.: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Adl-Aminai Künzli (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München 1980, S. 11–48.
- Krappmann, L.: Kommunikation und Interaktion im Spiel. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Spielen und Gestalten. Stuttgart 1974, S. 45–75.
- Krappmann, L.: Soziales Lernen im Spiel. In: H. Frommberger, u.a. (Hrsg.): Lernendes Spielen – Spielendes Lernen. Hannover 1976, S. 42–47.
- Kroner, B.: Definition von Kriegsspielzeug. In: Kriegsspielzeug – Ist das noch Spielzeug? Hrsg.: Galerie 70 Edition. Berlin 1982, S. 14–37.
- Parmentier, M.: Frühkindliche Bildungsprozesse. Zur Struktur der kindlichen Interaktion. München 1979.
- Parmentier, M.: Gruppenerziehung und Gruppenprozesse bei Kindern im Vorschulalter. In: Rittelmeyer, u.a.: Erziehung und Gruppe. München 1980, S. 45–92.
- Wegener-Spöhring, G.: Symbolische Interaktion im Spiel. In: Nord-Rüdiger u.a. (Hrsg.): Beiträge zu Theorie und Praxis in Psychologie und Pädagogik. Frankfurt/Main 1982, S. 75–94.
- Wegener-Spöhring, G.: Faszination an Kriegsspielzeug – Was ist zu tun? In: Grundschule 17/1985/1, S. 46–49.

Wegener-Spöhring, G.: Die Bedeutung von „Kriegsspielzeug“ in der Lebenswelt von Grundschulkindern – Unterrichtsgespräche mit 4. Grundschulklassen. In: ZfPäd. 32/1986a/5.

Wegener-Spöhring, G.: Denen schneiden wir die Nase ab! Wenn Kinder Krieg spielen. In: Animation 7/1986b/4, S. 184–188.

Anschrift der Verfasserin: AR Dr. Gisela Wegener-Spöhring, Dipl. päd., Georg-August-Universität Göttingen, FB Erziehungswissenschaften, Waldweg 26, 3400 Göttingen

Kritik am SPD-Grundsatzprogramm: 3.12.1986 Dortmund

Der „Entwurf für ein neues Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands“ vom Juni 1986 (sog. Irseer-Entwurf) formuliert eine für Freizeitpädagogik und Freizeitpolitik wichtige Aussage: „Der 6-Stunden-Arbeitstag ist noch in diesem Jahrhundert möglich“ (S. 61). Der Entwurf läßt jedoch die Schwierigkeit der SPD erkennen, die gesellschaftspolitischen Konsequenzen der Entwicklung zu einer immer mehr freizeitorientierten Arbeitsgesellschaft klar zu formulieren. Noch immer fehlt ihr der Mut, sich zur Freizeit als einem Ergebnis ihres eigenen Kampfes und des Kampfes der Arbeiterbewegung zu bekennen und die inhaltliche Qualität der Freiheit der Freizeit über eine deutliche Zielbestimmung für Freizeitpolitik mit zu verantworten. Deshalb hat eine innerparteiliche Diskussion begonnen, um diese Zielbestimmung für Freizeitpolitik klarer zu formulieren. Mit dieser Zielbestimmung hat sich insbesondere die Kommission Freizeitpolitik und Sport des SPD-Landesvorstandes Nordrhein-Westfalen am 3. Dezember 1986 in Dortmund befaßt. Zu den Änderungsvorschlägen gehören folgende Formulierungen: „Kultur ohne Freizeit ist nicht möglich. Durch ihren Kampf um Arbeitszeitverkürzung hat die Arbeiterbewegung die Grundlage für eine Kultur für alle geschaffen. Auf dieser Grundlage gilt es aufzubauen. Da die Erwerbsarbeit immer weniger Zeit erfordert, ist eine Kultur der Freizeit mit Elementen von Eigenarbeit nötig, die der Ausbeutung durch Unterhaltungs- und Freizeitindustrie entgegenwirkt“. „Unser Ziel ist die Fähigkeit zum selbstbestimmten Umgang mit der Zeit. Das Mehr an Freizeit, das durch Arbeitszeitverkürzung gewonnen wird, soll durch die Bürger selbstorganisiert gestaltet werden können. Freizeit kann sowohl Elemente von Eigenarbeit enthalten als auch Anteile von Muße, Spiel und Sport, zwangloser Geselligkeit, Kreativität und Spontaneität. Die Chance zur Selbstbestimmung und Emanzipation, die Freizeit bietet, ist durch infrastrukturelle Maßnahmen zu unterstützen“. „Die Entwicklung von Freizeitbildung ist durch Freizeitpolitik und Freizeitwissenschaft zu fördern“. Mit ähnlichem Ziel, nämlich „den Freizeitbegriff insgesamt, vor allem aber bei Gewerkschaften und der SPD, mit mehr Gewicht auszustatten“, hat sich im Rahmen des Kulturforums der Sozialdemokratie am 17.11.86 auf der Bundesebene unter Leitung von Björn Engholm ein Arbeitskreis „Arbeit und Muße“ auf Bundesebene konstituiert, der sich am 24.2.87 zu einer Sitzung traf.

HORST KOLLAN · NÜRNBERG

Mut zur Internationalität

Erfahrungen und Probleme bei der Ausbildung von Ferienfreizeitbetreuern in der internationalen Jugendarbeit

Seit Anfang der 70er Jahre führt der Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt (AW) u. a. mit seinen französischen Partnerorganisationen FFC¹ und cemeal² Aus- und Fortbildungslehrgänge für Mitarbeiter internationaler Begegnungen (vorwiegend deutsch-französisch) durch. Ende 1978 fand erstmals in der Bundesrepublik ein deutsch-französischer Betreuerlehrgang statt, der – vermittelt der Kooperation mit den cemea – von den französischen Jugendbehörden anerkannt war, um das staatlich-französische Betreuerdiplom B.A.F.A.³ erwerben zu können. Der Artikel berichtet über die Fortentwicklung der Lehrgangskonzeption und veranschaulicht Fragen der Ausbildung von Betreuern für multikulturelle Jugendarbeit.

Zunächst muß angemerkt werden, daß es in der Bundesrepublik kein vergleichbares, staatlich beaufsichtigtes Qualifikationsangebot für Freizeitbetreuer gibt, wie in Frankreich. Wenngleich das B.A.F.A. in der Bundesrepublik selbst keinerlei Bedeutung hat, besteht bei vielen Studenten, die Interesse an Frankreich haben, eine Nachfrage nach dem B.A.F.A. Das B.A.F.A. ist aber nicht Voraussetzung, um in französischen Ferienlagern arbeiten zu können. In der Zusammenarbeit mit unseren französischen Partnern mußten jedoch die gesetzlichen Erfordernisse, die für den B.A.F.A.-Erwerb gelten, berücksichtigt werden, da für sie die Ausbildung zum B.A.F.A.-Diplom ein wichtiger Aufgabenbereich ist. Daher rührt auch die Unterscheidung zwischen „stage de base“ (Grundausbildung) und „stage de perfectionnement“ (Fortbildungslehrgang).

In der ersten Etappe der deutsch-französischen Fortbildungslehrgänge („stage de perfectionnement“) – Böblingen 1978, Bad Hersfeld 1979 und Pente 1980 – schlugen sich die Erfordernisse der B.A.F.A.-Konditionen entsprechend deutlich in den Lehrgangskonzeptionen nieder. So vor allem darin, daß

- der Lehrgangsverlauf wenigstens 50 Stunden offizielle Arbeitseinheiten ausweisen mußten,
- die Lehrgangsgestaltung drei Ebenen von Bilanz berücksichtigte, nämlich die
 - des Praktikums im B.A.F.A.-Zyklus („stage pratique“ als erste praktische Ferienlagererfahrung des Diplomanwärters),
 - der gesamten B.A.F.A.-Ausbildung, da der Fortbildungslehrgang theoretisch der letzte des dreigliedrigen Zyklus ist,
 - dieses letzten Ausbildungsabschnittes selbst;
- der Lehrgangsteilnehmer im Besitz eines gültigen B.A.F.D.⁴-(Ferienlagerleiter)Diploms sein sollte.

1 Die Lehrgangsziele – Ausdruck von Kulturdifferenzen oder gemeinsamer Grundlinie?

Was in der Konzipierung der Lehrgänge von Böblingen 1978 bis Markstein 1981 ablief, war der Versuch, innerhalb einer deutsch-französischen, interinstitutionellen Zusammenarbeit zweier befreundeter Verbände die jeweils eigenen innerverbandlichen Prinzipien, Ansprüche und Praktiken für ein Lehrgangprojekt soweit aneinander heranzurücken, bis nach Ansicht der Teamer genügend Gemeinsamkeiten gegeben waren, auf deren Grundlage ein geschlossen wirkendes deutsch-französisches Team im Lehrgang auftreten konnte. Das Team sollte einen homogenen Block bilden und wenigstens ansatzweise über eine Team-Identität verfügen, die sich im gemeinsam erarbeiteten Lehrgangsprogramm äußern sollte. Hier lag jene Adaptation der eigenen Ausbildungsstrukturen vor, die Queva (1984) ansprach: Beide Seiten bemühten sich, dem gemeinsamen Projekt soweit als möglich die jeweils eigenen Strukturmerkmale aufzudrücken. Dabei ließen wir uns nicht von dem leiten, was Queva als „Supra-Pädagogik“ skizzierte: Ein Auslöschen der kulturellen Unterschiede, um das Gemeinsame hervorzuheben, da wir es doch sowieso alle mit den gleichen Jugendlichen zu tun gehabt hätten – hüben wie drüben. Was in unserer deutsch-französischen Teamarbeit ablief, ist zutreffend in den Materialien „Politische Bildung und deutsch-französischer Jugendaustausch“ des DFJW-Referat IV (1979) beschrieben: So ging es einerseits darum, eine gemeinsame „ideologische Grundlinie“ zu finden, andererseits diese als „Ausdruck unterschiedlicher nationaler, ökonomischer, nationalkultureller Traditionen“ zu verstehen. In den von uns formulierten Lehrgangszielen schlug sich das bis einschließlich 1980 wie folgt nieder:

- Der Lehrgang sollte versuchen, die *drei Ebenen der Bilanz* weitgehend zu berücksichtigen. Die Intention, die Praxiserfahrungen aufzuarbeiten, entsprach beiden Partnern sehr weitgehend – sie war Bestandteil der gemeinsamen konzeptionellen Grundlinie der Partner. Im Mittelpunkt der Diskussion standen Fragen des Führungsstils (besonders der Ferienlagerleiter) und der Animation und Motivation der Jugendlichen in Ferienlagern zur Teilnahme an Aktivitätsgruppen.

- *Befähigung zur binationalen Kommunikation.*

Als allgemeine Zielsetzung gehörte sie zur gemeinsamen Grundlinie. Die Befähigung zur gegenseitigen Verständigung und Akzeptanz war ja eigentlich der Anlaß für die binationale Kooperation. In der Realisierung des Zieles trafen aber verschiedene Denkmodelle und methodische Gewohnheiten aufeinander.

Gemeinsame Position war die Einschätzung, daß die Aktivitäten Situationen von gemeinsamem Handeln vermitteln sollten, so daß die binationale Begegnung sich nicht in intellektueller Verständigung erschöpfen müsse.

Die cemea sahen die Rolle der Aktivität so: „Ces groupes . . . seront une occasion privilégiée pour analyser les problèmes de la relation franco-allemande“.⁵ Diese war eine gemeinsame Position, die allerdings von der französischen Seite her überbewertet wurde. Das hörten wir auch immer wieder aus der Praxis von Ferienlagern in Frankreich, wie aus B.A.F.A.-Grundausbildungslehrgängen: Oft wurden die Aktivitäten ihrerseits wegen betrieben, also zum Selbstzweck. Dagegen wurden

die für unser pädagogisches Verständnis wichtig erscheinenden Aktivitäten, wie z. B. Förderung sozialen Lernens, politische Bildung und Kritikfähigkeit des Individuums scheinbar vernachlässigt. In der Tat waren die Diskussionen über die Aktivitäten (oder gar über einen Aktivismus) Ausdruck kultureller Differenzen in den deutsch-französischen Beziehungen.

– *Mit- und Selbstbestimmung* (association de stagiaires).

Hier lag vonseiten der AW ein starker Akzent vor. Gesellschafts- und kulturpolitisch war er bedingt durch die Demokratisierungsbemühungen im Bildungssystem, durch die Bewegung nach selbstverwalteten Jugendzentren und fand sich in den Theorien zur emanzipatorischen bzw. dann bedürfnisorientierten Jugendarbeit in der Bundesrepublik wieder. In verschiedenen deutsch-französischen Lehrgängen war es zu Differenzen im Demokratieverständnis gekommen, so daß wir dadurch noch stärker auf diese Zielsetzung achteten. Ausgehend vom Prinzip des Partnerverbandes cemea zur „massenhaften Beteiligung an der Demokratie“ betrachteten unsere Teams (bis einschließlich des Lehrgangs Le Markstein 1981) den Lehrgang als Modell demokratischer Mitgestaltung (partage du pouvoir):

Das Team bereitete kein festes Programm vor, sondern nur einen Einstieg in den Lehrgang, zu dem die Vorgabe einer Mitbestimmungsstruktur zählte (oft ein Delegiertensystem). Am Ende dieser zweitägigen Vorgabe des Teams sollte dann der von den Teilnehmern selbst entworfene Programmplan für die weiteren Tage stehen. Dazu wurde ihnen verschiedentlich die Bildung eines Delegiertenrates vorgeschlagen. Zur Teamvorgabe zählte die Nennung der Ziele und das vorbereitete Aktivitätenangebot. In Verhandlung mit den Teilnehmern (nachdem sie ihrerseits ihre Vorstellungen skizziert hatten) achteten die Teamvertreter auf die „Wahrung“ der Teampositionen und -interessen. So hieß es in der Ausschreibung für den Lehrgang in Pente (1980): „Die Durchführung des Lehrgangs wird ein Ergebnis von Verhandlungen und Gruppenentscheidungen vor Ort sein.“ Nachträglich erscheint uns dieses Modell als zu schematisch; die vorgegebene Suche nach Demokratie war künstlich. Allmählich wurde der Wunsch nach partage de pouvoir/demokratischer Teilhabe eher ein Teamer- als ein Teilnehmerproblem, denn die Teilnehmer waren in der Regel zu wenig zu begeistern von unseren Demokratieansprüchen ... Doch blieben wir weiterhin „Gefangene“ unseres Anspruches: Dieses Delegiertenratsmodell taucht zum letzten Mal im Lehrgang Port-Mort 1983 auf, obwohl die Zweifel am Modell die Jahre über schon stark gewachsen waren.

2 Der Übergang – Le Changement

Der Lehrgang von Markstein 1981 (nun mit dem Partnerverband FFC) orientierte sich an den überbrachten Prinzipien: Aktivitäten, Mitbestimmung, die drei Ebenen der Bilanz. Als künstlich aufgesetzt und unvermittelt wirkte die Aktivität des Langlaufski und die Wahl des Ortes in schneereicher Umgebung (die Berghütte in den Vogesen war nur mit Ski zu erreichen): Die Schneeaktivitäten waren als Ausbildungsziel für die Praxis der Jugendbegegnungen von AW/FFC irrelevant, weil sie meist im

Sommer stattfinden. Sie bildeten eine Art Alibi dafür, daß sich junge Menschen aus zwei Ländern trafen – dabei hatten wir so viele andere konzeptionelle Ziele und Themen, sodaß die Schneeaktivitäten eine Makulatur waren und auch kaum praktiziert werden konnten wegen des großen Programms in fünf Tagen.

In seiner Lehrgangsauswertung resumierte das Team: „Die Programmentwicklung war nicht motivierend. Die Teilnehmer akzeptierten die Vorschläge ohne Diskussion, reichlich passiv.“ Die erstellte „Planung erwies sich als zu rigide und gestattete keine Infragestellung.“⁶ Überraschend war für uns, daß die Teilnehmer, wenngleich sie schon bei all den vielen Programmpunkten engagiert mitwirkten, es schafften, zusätzlich zu den bestehenden Aktivitäten- und Arbeitsgruppen eine zweisprachige, über 30seitige Lehrgangszeitung und eine Kabarettaufführung zu produzieren – in steter Nacharbeit! Obwohl das Team auf die Teilnehmer mit der Realisierung seiner Zielvorstellungen recht drückend gewirkt haben muß, hatte sich hier die Dynamik der Teilnehmer selbst ihren Weg gebahnt. Gerade diese selbstinitiierten, eigenmotivierten Aktivitäten dürften *der* Ort interkultureller Begegnung und internationaler Kooperation gewesen sein – die Teilnehmer hatten sich die Nischen, die das Team unbewußt offen gelassen hatte, selbst zum Ort *ihrer* internationalen Begegnung gemacht. Die „Ausnahmesituation der Begegnung“ war vom Team dominant strukturiert worden. Diese Struktur bildete für die Teilnehmer zugleich den Arbeitsalltag, den sie sich für *ihre* Dynamik zu Nutzen machten. Vor Lehrgangsbeginn kaum bekannte Faktoren wie u. a. das Haus, die Umwelt mit aktuell auftretenden Ereignissen, die teilnehmenden Persönlichkeiten und ihre Merkmale beeinflussen und verändern die ursprüngliche Planung der Begegnung wesentlich. Deren didaktischer Rahmen muß daher offen sein sowohl für Ziel- und Strukturvorgabe wie für diese lebendigen, unbekannteren Faktoren inklusive der Erwartungen und Bedürfnisse der Teilnehmer. Folglich muß der Lehrgang zwar vorstrukturiert sein, aber durch beweglich-operationalisierbare Ziele. Das Team muß in der Lage sein, die Dynamik und Motivation, die sich aus dem Lehrgangsbeginn ergibt, zu erkennen, sie zu fördern, sie zu akzeptieren und zu entwickeln. Der vom Team vorbereitete Lehrgangsbeginn ist die eine Seite, der Umgang mit der Situation die andere derselben Szene.

Oder in anderen Worten: Der Lehrgangsbeginn ist geprägt vom Team, das sich Ziele gesetzt und Wege für deren Realisierung vorbereitet hat. Ziel und Mittel (Wege) sind quasi „tot“ gegenüber den lebendigen Faktoren, besonders den Teilnehmern und den Teamern. Wie handeln sie im ersten Zusammentreffen, wie erkennen sie die Situation, welche Erkenntnisse ziehen sie?

Es galt eine Konzeption zu entwickeln, die ein besseres Nutzen der entstehenden Dynamik und Motivation gestattete. Es kann bei internationalen Begegnungen davon ausgegangen werden, daß Dynamik und Motivation in der ersten Phase der Begegnung besonders stark sind, weil man nicht nur neugierig auf die fremden Personen ist, sondern weil sie zudem als Repräsentanten eines fremden Landes gelten. Allerdings kann dies nur für Betreuerlehrgänge behauptet werden, denn bei einfachen Jugendbegegnungen wird die Neugierde oft durch Angst oder Scheu vor dem Fremden überlagert.

Zwischen AW und FFC waren wir uns nach Le Markstein 1981 über folgendes einig:

- Der „B.A.F.A.“-Rahmen engte uns zu sehr ein. Künftig berücksichtigten wir die Auflagen nicht mehr (die B.A.F.A.-Erfordernisse wurden als FFC-intern gesehen; mit dem B.A.F.A.-Kandidaten wurde der Diplomerwerb persönlich abgeklärt). Auch endete der Lehrgang nicht mehr, wie in Frankreich üblich, am Sylvesterabend.
- Für die Zielsetzung internationalen Lernens betrachteten wir die Binationalität als unzureichend, besonders vor dem Hintergrund der achsenähnlichen deutsch-französischen Vertrautheit. Durch die Teilnahme des italienischen Partners ARCI⁷ stellten wir uns die interkulturelle Dimension der Begegnung breiter vor.

Der Lehrgang von Weitnau 1982 stellte den Übergang zu einer neuen Konzeption dar: Die Demokratiezielsetzung trat expressis verbis in den Hintergrund, das Internationale als Anlaß und Gegenstand des Lehrgangs dagegen stärker hervor. Die „lebendigen Faktoren“ sollten besser genutzt werden (vorgeblich durch das Einbeziehen der Umgebung durch Untersuchung der Region). Doch bekam gerade dieses Thema erneut eine Alibifunktion: Es erwies sich als überflüssig (und wiederum künstlich) gegenüber der Dynamik, die aus dem internationalen Zusammentreffen entstand und die das Team diesmal zur Geltung kommen ließ. Wie zuvor hatte das Team die ersten zwei Tage vorstrukturiert – deren Gestaltung ließ den Teilnehmern aber diesmal mehr Möglichkeit, sich zu orientieren, sich auf sich selbst zu konzentrieren, zueinander zu finden und Gruppen zu bilden – national wie international. Aus dem Zusammentreffen von „lebendigen Faktoren“ (die Teilnehmer selbst, die Wirkung und Eignung des Hauses und seiner Umgebung) mit veränderten strukturellen Elementen (weniger Inhalte und Aktivitäten) ergab sich eine zweitägige Phase, die der Ausgestaltung der weiteren Tage durch die Teilnehmer selbst sehr förderlich war:

Im Mittelpunkt des Geschehens stand eine zweitägige Theater- und Festanimation, die vollkommen selbstorganisiert lief. Hier verschwand die Trennung von Freizeit und Arbeit und die Teamer waren nicht mehr die „Treibenden“, sondern konnten sich auf die Rolle der Beratenden, Unterstützenden und helfenden Beobachter (jedoch aktiv ins Geschehen integriert) zurückziehen.

Unter folgenden Aspekten war dieser Lehrgang ausbildend:

- Erfahrung, einen Gemeinschaftsaufenthalt trinational selbst zu organisieren (mit Ausnahme der Verpflegung),
- Beispiel für Toleranz und Offenheit gegenüber fremder Kultur („respect“),
- Einblick in andere Arbeitsweisen und Strukturen der Jugendarbeit anhand praktischen Erfahrungsaustausches, Informationen und theoretische Begründungen gewonnen zu haben, vermittels der zweitägigen Animationsaktion,
- Erreichen eines konfliktfreien Zusammenlebens bei Erhalten der je eigenen Identität als praktizierte multikulturelle Koexistenz,
- projektintegriertes Vermitteln von Techniken, ohne daß Aktivitäten zum Selbstzweck wurden,
- Ausgeglichenheit (équilibre) zwischen Kopf- und Handarbeit,
- erlebtes Beispiel für eine demokratisierte Erziehung und demokratischen Erziehungsstil.

Von den italienischen Teamern selbst bestritten, empfanden jedoch die Teilnehmer wie die anderen Teamer eine deutsch-französische Dominanz – bei der eingespielten deutsch-französischen Kooperation kein Wunder. Konzeptionell hatte diese ihre Entsprechung in unserem Unvermögen gefunden, uns tatsächlich vom eigentlich verabschiedeten Aktivitätenkonzept zu trennen. Das vom Team vorgeschlagene Aktivitätenethema „Untersuchen kultureller Charakteristika der Region“ wurde von den Teilnehmern kaum aufgegriffen. Vom formalisierten deutsch-französischen Demokratieverständnis hatten wir uns auch noch nicht endgültig getrennt. Im nächsten Lehrgang (Port Mort 1983) wurde es uns zum „Verhängnis“, da noch ein paar andere, nicht förderliche Umstände zusammentrafen, die die Teamer verunsicherten: Das nur wenig geeignete Haus (seine räumliche Aufteilung) und die Ausstattung erzeugten die Atmosphäre eines „Wartens auf Godot“ bei den Teilnehmern, von denen etliche nicht der angestrebten Zielgruppe entsprachen (u. a. zu jung). Auch verfügte das Team selbst über zwei Mitarbeiter (noch dazu gastgeberseits), die keine Praxiserfahrung in der Ausbildung internationaler Betreuer hatten. In Situationen gegenseitiger Verunsicherung zieht man sich gerne auf „Bewährtes“ und Tradiertes zurück: Neben erneuter, verfehlter Initiierung des Delegiertenrates durch das Team war der Lehrgang mit Aktivitäten und Themen überlastet. So unbefriedigend, wie der Lehrgang von Port Mort 1983 für das Team selbst war, so erkenntnisreich und förderlich war dann seine Auswertung:

- das Thema und die dazu angekündigten Aktivitäten hatten zu überzogenen fachlichen Erwartungen und Irritationen über das Thema geführt,
- dem ging eine zu große Vielfalt von Zielen voraus (Demokratieanspruch, interkultureller Austausch, Auswertung von Praxiserfahrung, Aneignen von Fertigkeiten und Techniken durch die Aktivitäten und inhaltliche Bearbeitung des Themas),
- daher wurde eine Beschränkung in der Zielsetzung bzw. stärkere Orientierung der Zielsetzungen auf ein umfassendes Animationsprojekt vereinbart,
- Anlaß für den Lehrgang war nun nicht mehr das Thema (und erst recht nicht das B.A.F.A.), sondern der Austausch zwischen verschiedenen Kulturen und Nationen; das *Internationale* selbst.

Die positiven Erfahrungen von Weitnau (1982) fanden von nun an ihre konsequente Realisierung: das *Internationale* wurde zum Gegenstand unserer Begegnung. Das *Internationale* ist im weitesten Sinne auch die Motivation der Teilnehmer zur Teilnahme am Lehrgang. Entsprechend gilt es, diese Motivation konzeptionell zu nutzen. Im Moment des Treffens der verschiedenen Nationalitäten entsteht eine Dynamik, die die Treibkraft für Begegnung und Lehrgang sein kann. Sie wird von den Teilnehmern mitgebracht (nicht von den Teamern vorgegeben) und ist in der Situation entwickelbar – u. a. durch die Teamer. Dieser Einschätzung entsprach es, daß wir das Thema des Lehrgangs von Bolsena 1984 sehr allgemein formulierten und die Themenvorschläge für die trinationalen Arbeitsgruppen im Lehrgang eher Orientierungen entsprachen, d. h. daß sie offen und vage gehalten waren.

Die Aktivitäten und Methoden sollten von den Arbeitsgruppen selbst ausgewählt werden unter dem vor Ort Möglichen und unter Abwägung der nationalkulturellen Gewohnheiten, was einen Vergleich der innerverbandlichen Praktiken und pädagogi-

schen Sichtweisen beinhaltet. Die interkulturelle Realisierung und die trinationale Auseinandersetzung darüber wurden Gegenstand der Lehrgangsarbeit. Durch die Nutzung der Teilnehmermotivation und durch den Projektcharakter verschwand aber auch phasenweise die Trennung von Arbeit und Freizeit.

3 Die Internationalität zum Thema machen

Diese Lehrgänge haben gezeigt, wie nachgeordnet die innerverbandlichen Konzeptionen der Betreuerausbildung in der internationalen Ausbildung sind. Wesentlich ist es, daß die Mitarbeiter sich dazu bekennen können, daß das Internationale der Grund ihrer Begegnungen (und des Lehrgangs) ist, und sie sich nicht ein Thema nehmen müssen, hinter dem sie sich „verstecken“, um zu leugnen, daß sie „nur“ die andere Kultur mit ihren Menschen interessiert. Die Internationalität des Treffens auch zum Gegenstand und Thema zu machen, sie anzuerkennen, erfordert den Mut zur Internationalität – was absurd ist, denn eigentlich setzen sich unsere Organisationen für die internationale Zusammenarbeit ohnehin ein.

Schon die trilaterale Umsetzung eines nur vage, allgemein vorgegebenen Themas ist ein Akt interkulturellen Austausches, da er zeigt, wie das Thema aus Landes- bzw. Verbandssicht umgesetzt wird. Daß das Internationale als Thema in vielen abgelaufenen Begegnungen nicht ausreichend anerkannt wurde, zeigt, daß die Teilnehmer sich auch trotz offizieller Themen (die Forschung weist es nach) die ihnen und ihren Möglichkeiten adäquaten Situationen für die Berührung und den Austausch mit der fremden Kultur suchen: es kommt dann zu einem „Programmsystem“ und zu einem „Freizeitsystem“, die gegenseitig zu Interferenzen führen (vgl. Breitenbach 1979).

Wurde so das Internationale oft mißverstanden, sollte diese Erkenntnis nicht in ein anderes Mißverständnis führen: Es soll hier nicht postuliert werden, den vermeintlichen Nationalcharakter in der internationalen Begegnung hervorzuheben. Denn das widerspricht unserer Erkenntnis, daß auch unser kulturelles Erscheinende (nationalstaatlich zusammengefaßt) eher ein buntes Mosaik verschiedener kultureller Strömungen, Subkulturen etc. ist – denn wie sonst läßt sich die so häufige Erkenntnis von Teilnehmern erklären, die feststellten, „der Italiener“ hätte „Franzose“ sein können, so wie „der Deutsche“ nicht dem Stereotyp französischerseits entsprach.

Abschließend lassen sich noch folgende praktische Rückschlüsse aus der Entwicklung unserer Lehrgänge ziehen:

- Es war schwierig, über die Jahre eine Kontinuität im Team zu erzielen: Nur 40% oder 60% der Mitarbeiter stammten vom jeweiligen Team des Vorjahres. Das erstaunte um so mehr, da die persönlichen Voraussetzungen (Sympathie, Interesse an längerfristigem Engagement) durchaus gegeben waren. In der Regel waren in den Teams zwei bis drei hauptamtliche Mitarbeiter, sonst Studenten oder (seltener) arbeitslose Pädagogen. Selbst wenn das „Idealteam“ bestand, gelang keine Erhöhung der Kontinuität. Hier sollte sich niemand Illusionen machen.
- In allen Fällen hat sich die zweitägige Einstiegsphase bewährt. Verändert hat sich über die Jahre ihre Ausgestaltung. In einer Vielzahl anderer internationaler

Lehrgänge des Bundesverbandes der AW arbeiten wir nach diesem Muster und lehnen eine Durchprogrammierung der Lehrgänge ab.

- Was die Ausgestaltung dieser Phase betrifft, sei noch auf die mögliche Anwendung von Spielaktionen hingewiesen: Sie sollten zum Ziel das Kennenlernen der Teilnehmer haben. Kleingruppen bewältigen international gemischt weitgehend nonverbal Aufgaben, zu denen auch das Erschließen vom Haus, seinen Räumen, ihrer Funktion und der näheren Umgebung gehören. Am Ende kann z. B. eine Spielaktion in die gemeinschaftliche Aufführung eines Pantomime-Geräusch-Musikstückes nach „selbstkomponierter“ Pictogramm-Partitur übergehen.

Anmerkungen

- ¹ FFC: Fracs et Franches Camarades, eine Organisation für Freizeitpädagogik mit Kindern und Jugendlichen (bis 15 Jahre), in den Nachkriegsjahren gegründet, an die Tradition von Kinderfreundebewegungen anknüpfend, laizistisch orientiert.
- ² cemea: Centres d'Entrainement aux Méthodes d'Education Active, die Zentren der Einübung der Methoden aktiver Erziehung, 1936 gegründete Organisation zur Ausbildung pädagogischen Personals für Ferien, Freizeit und Psychiatrie, die sich an der französischen Bewegung für Neue Erziehung orientiert.
- ³ B.A.F.A.: Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur de Centres de vacances et de Loisirs, französisches, staatlich anerkanntes Diplom zur Ausübung der Funktionen des Animators in Ferienlagern und Freizeit.
- ⁴ B.A.F.D.: Brevet d'aptitude aux fonctions de directeur de Centres de vacances et de Loisirs, französisches, staatlich anerkanntes Diplom zur Ausübung der Funktionen des Direktors von Ferienlagern und Freizeit.
- ⁵ Aus der französischen Version der Lehrgangsausschreibung von Bad Hersfeld: „Diese (Aktivitäten-)Gruppen sind ein bevorzugter Ort, um die Probleme der deutsch-französischen Beziehungen zu thematisieren.“
- ⁶ „La présentation de la grille du programme n'a pas été motivante. Les stagiaires l'ont accepté sans le discuter, de manière assez passive. La grille s'est avéré trop rigide, ne permettant pas de remise en cause.“
- ⁷ ARCI: Associazione di Cultura, Sport e Ricreazione, italienischer Verband für Kultur, Sport und Freizeitangebote, mit der Kinder- und Jugendorganisation ARCI-Ragazzi, Träger vieler Kulturhäuser.

Literatur

- Breitenbach, D.: Kommunikationsbarrieren in der Internationalen Jugendarbeit, Bd. 1-5, Saarbrücken 1979
- Deutsch-Französisches Jugendwerk (Hrsg.): Politische Bildung und deutsch-französischer Jugendaustausch, Bad Honnef 1979
- Queva, D.: Former à la relation internationale? - In: Camaraderie, 186 (1984), S. 14-15

Anschrift des Verfassers: Dipl.-Soz. Horst Kollan, Frommannstr. 8, 8500 Nürnberg 90

Berichte aus Forschung und Praxis

Freizeit-Curriculum-Forschung in Schweden

„Wird eine Ausbildung in Freizeitwissenschaft für Schweden notwendig?“ Diese Frage soll ein Forschungsvorhaben beantworten, das seit März 1986 an der Universität Stockholm, Fakultät für Öffentliche Verwaltung, Abteilung Politische Wissenschaft, von Hans-Erik Olson mit Unterstützung der Regierung durchgeführt wird. Olson war zunächst selbst als Ausbilder von Freizeitleitern tätig. Er hat dann 1983 den ersten Europäischen Freizeit-Forschungskongreß in Verbindung mit dem 5. Europäischen Freizeitkongreß der Europäischen Gesellschaft für Freizeit (ELRA) in Växjö (Schweden) organisiert. Er gibt seit 1984 das Bulletin für Freizeitforschung (Bulletin För Fritidsforskning) als Organ des Forums für Freizeitforschung an der Universität Stockholm heraus. Die Ausbildung von Freizeitpädagogen und Freizeitleitern findet in Schweden bisher fast ausschließlich an den Heimvolkshochschulen statt (s. Leisure Curriculum Catalogue for Europe, Bielefeld 1986). Die Heimvolkshochschulen sind seit ihrer Gründung durch den dänischen Geistlichen Nicolai Frederik Grundtvig (1783–1872) insbesondere in Skandinavien am Gedanken einer „volkstümlichen Erziehung“ orientiert, für die die Muttersprache, die Lebensgemeinschaft und damit auch Lebenspraxis und Beruf stärker als Theorie, Wissenschaft und „Aufklärung“ im Mittelpunkt stehen. Sie unterscheiden sich darin von den Volkshochschulen in den USA und in Großbritannien, die stärker als eine Art Volksuniversität „extra mural“ organisiert sind. Freizeitwissenschaft, aber auch Freizeitadministration wurden im Rahmen der schwedischen Freizeit-Curricula daher bisher kaum thematisiert. Kann dies so bleiben? Um diese Frage zu beantworten, hat Olson bereits 1985 auf über 50 Seiten eine Übersicht über ausländische Freizeit-Curricula zusammengestellt (Nordamerika, Großbritannien, Dänemark, Norwegen, Polen, Bundesrepublik Deutschland). Auf dem DGfE-Kongreß in Heidelberg begann er eine Studienreise, die ihn im Laufe des Jahres 1986 an Hochschulen mit Freizeit-Curricula in der Bundesrepublik Deutschland, Holland, Großbritannien, die USA und Kanada führte. Über die Ergebnisse dieser Studienreise wie des Forschungsvorhabens wird Olson in FZP berichten.

Sozio-kulturelle Zentren in der Krise?

„Landauf, landab kämpfen Initiativen für die Errichtung soziokultureller Zentren. Soziokultur betont den gesellschaftlichen Charakter kultureller Prozesse. Bieten die Zentren eine Chance zur Demokratisierung der Kultur, zur Entfaltung kultureller Aktivitäten der Mehrheit der Bevölkerung? Werden Bevölkerungsschichten erreicht, die nicht zu den Besuchern herkömmlicher Kultur-Einrichtungen zählen?“ Diese



Das Soziokulturelle Zentrum „Brakula“ in Hamburg-Bramfeld

Frage wurde bereits in dem Buch von Irene Hübner über „Kulturzentren“ (Weinheim 1981) gestellt. Die soziokulturellen Zentren waren seit der Hamburger Fabrik 1971 unter dem Zeichen einer von den Bürgern selbstorganisierten Freizeitkultur angetreten. Sie rückte in die freigesetzten „Fabriken“ (Hamburg), „Pumpwerke“ (Kiel), „Lagerhallen“ (Osnabrück), „E-Werke“ (Erlangen) ein. Sie besetzte damit die in der „Krise der Arbeitsgesellschaft“ obsolet gewordene städtische Infrastruktur der Industriegesellschaft. Unter dem Druck weltweiter Konzentrationsprozesse von Kapital und Politik, die bis in die Zerstörung „naturwüchsiger“ Nachbarschaft mit dem Verlust von Tante-Emma-Läden, Eckkneipen, Hausärzten, Dorfschulen, Kleingemeinden usw. spürbar wurden, wollte sie „postmoderne“ Nachbarschaften über den kulturellen Bereich neu schaffen. Wurde dieses Ziel erreicht? Oder waren soziokulturelle Zentren ein letzter Versuch zu retten, was nicht mehr zu retten ist: die Humanisierung der Freizeit, die Vermenschlichung der Industriegesellschaft, die vernünftige Nutzung natürlicher Ressourcen für Lebensqualität? Mit diesen Fragen beschäftigt sich ein Forschungsvorhaben an der Universität Bielefeld. Die Bedeutung selbstorganisierter Bürgerhäuser in der zweiten Hälfte der 80er Jahre steht zur Diskussion. Noch immer lebt die Selbstorganisation. Noch immer entstehen neue Zentrumsinitiativen, gegenwärtig vor allem im ländlichen Bereich, so z.B. in der Region Ostwestfalen-Lippe in Waddenhausen (s. FZP 1-2/86), in Werther, in

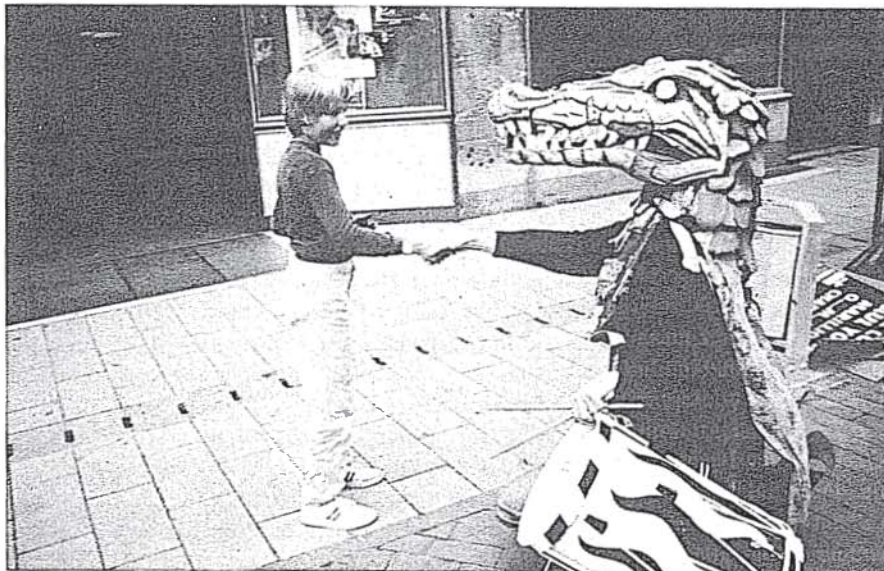
Borgholzhausen. Eine Exkursion nach Hamburg zeigte, daß auch dort kleinere Initiativen noch lebendig sind, etwa die „Motte“ seit 1976 in Altona, „Brakula“ seit 1981 in Bramfeld. Die Exkursion zeigte jedoch auch, daß nur hartes Kulturmanagement das Überleben der größeren (und älteren) Kulturzentren noch sichert, so der symbolhaften „Fabrik“, aber auch der von Anbeginn so konzipierten „Markthalle“. Quo vadis, Sozio-Kultur? Zwischen Selbstorganisation und Kulturmanagement organisieren sich Öffentlichkeit und Kultur über die Freizeit Ende der 80er Jahre konfliktuell neu. Freizeitbürger und Freizeit-Profi treten in eine neue Beziehung. Perspektiven für diese Entwicklung soll das begonnene Forschungsprojekt ermitteln.

Ferienspiele '87

Die Ferienspiele haben sich seit den 70er Jahren zu einem neuen Aufgabengebiet der Freizeitpädagogik entwickelt. Auch für 1987 laufen die Vorbereitungen bereits auf Hochtouren. Ein Rückblick auf die Ferienspiele '86 mag dafür manche Anregung geben. Ferienspiele finden inzwischen statt in Österreich, wie in der Bundesrepublik Deutschland, in den größeren Städten bis hinein in die kleineren Gemeinden. „Das Wiener Ferienspiel besteht aus vielen Freizeitangeboten, kurz Stationen genannt“, so definiert etwa der „Ferienspielpaß“ „Wiener Ferienspiel 1986“. Das Wiener Ferienspiel besteht seit 1973. Darüber heißt es in einem „bericht 80“: „Das Landesjugendreferat erhielt 1973 den Auftrag, für jene Wiener Kinder, die die gesamten Ferien oder einen Teil davon in Wien verbringen, ein attraktives Freizeitprogramm zu erstellen.“ „Die erste Konzeption hat sich bis heute bewährt. Die gesamte Information wie Spielregeln und Freizeitangebote werden in einem Spielheft (Spielpaß) zusammengefaßt. Jedes Kind erhält von seinem Lehrer vor Beginn der Ferien in der Schule einen Spielpaß. Damit ist gesichert, daß alle Wiener Kinder die gleichen Informationen erhalten“. Im Rahmen des Ferienspiels werden den Kindern (zusammen mit ihren Eltern oder anderen Begleitpersonen) kulturelle Einrichtungen wie Büchereien, Museen, Planetarium, öffentliche Einrichtungen wie Polizei, Feuerwehr, Gartenamt und spezielle Ferienspielaktionen wie Wanderungen, Umweltspiele, Malaktionen, Zeltlager, Fabrikbesichtigungen, Besuche auf dem Bauernhof zugänglich gemacht. Wichtige Erfahrungen sind: „Der Unterschied zu einem klassenweisen Besuch eines Museums liegt darin, daß die Teilnehmer des Ferienspiels einzeln motiviert kommen und interessiert sind. Dies zeigt sich am Interesse fast aller Teilnehmer“. „Mit dem Wiener Ferienspiel gelingt es, viele Einrichtungen kultureller oder bildnerischer Art zu beleben. Als Musterbeispiel kann das Planetarium dienen. Vor dem Wiener Ferienspiel kamen im Monat Juli nur 900 Kinder, mit Beginn des Ferienspiels wuchs diese Zahl schlagartig auf das Zehnfache an“. – Das Jugendamt der Stadt Frankfurt am Main bot in den Sommerferien 1986 zusammen mit freien Trägern für 6 bis 15jährige das *Frankfurter Ferienkarussell* an mit Spielbus, Ferienkarte, Sport, Spielplätzen, Betriebsbesichtigungen, Tagesausflügen: „Das Frankfurter Ferienkarussell dreht sich in den Sommerferien wieder mit interessanten Tagesausflügen, Betriebsbesichtigungen, Sport- und Spielangeboten und vielem mehr, was Spaß macht. In



„Die Drachen kommen“ – Szenen aus den Ferienspielen 1984 in Bielefeld



verschiedenen Stadtteilen werden die längst bewährten Ferienspielplätze wieder eingerichtet. Die Frankfurter Abenteuerspielplätze und der Spielbus führen ihr Spielangebot weiter, verschiedene Kinder- und Jugendhäuser sind auch während der Ferien geöffnet; schließlich gibt es die Ferienkarte mit vielen Verwendungsmöglichkeiten.“ So heißt es in einer Übersicht in sechs Sprachen (deutsch, italienisch, jugoslawisch, spanisch, türkisch und griechisch). – Auch kleinere Gemeinden haben den Gedanken aufgenommen: „Aktion Ferienspiele ist für Dich eine Möglichkeit, mit Spielen, Basteln und vielen anderen Sachen die Ferien zu verbringen“. So steht es im *Friedrichshafener Ferienprogramm 1986*. Hier führt der BDJ (Bund der Deutschen Katholischen Jugend) seit 1976 die Aktion Ferienspiele mit 37 ehrenamtlichen Kräften und dem hauptamtlichen Jugendreferenten durch. – In der *Stadt Bielefeld* schließlich werden die Ferienspiele seit 1984 unter ein bestimmtes Motto gestellt. Dadurch sollen die Aktivitäten an den verschiedenen Orten einen gemeinsamen Sinn erhalten. 1986 hieß das Motto „Bielefeld – Spielfeld“. „Man will gemeinsam mit dem Bielefelder Nachwuchs der Frage nachgehen, ob es ‚Spielfeld‘ wirklich gibt oder wie es verwirklicht werden könnte“. So begründete das Motto ein Artikel von Regine Kleist in der lokalen „Neuen Westfälischen“ vom 24.7.1986. Auf insgesamt 25 Spielplätzen, 13 mehr als im Vorjahr, sollte dieser Frage nachgegangen werden. – Die Bedeutung der Ferienspiele hat so auch dazu geführt, daß das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes *Nordrhein-Westfalen* im Rahmen von „Erprobungsmaßnahmen“ zur „Verbesserung der Spielsituation für Kinder“ im Abschlußbericht vom Dezember 1985 über „Ferien auf Spielplätzen“ erklärt: „Ferien auf dem Spielplatz sollen Kindern, die nicht in den Urlaub fahren können, erlebnisreiche Ferien ermöglichen; Kinder mit neuen Materialien und Spielen bekannt machen und ihnen Anregungen geben, wie sie sich auch über die Ferien hinaus selbst betätigen können; Kindern aus unterschiedlichen Schulen sowie Kindern unterschiedlicher Herkunft gemeinsames Spiel ermöglichen; Eltern eines Stadtteils über eine Spielplatzaktion Kontakt zu anderen Eltern ermöglichen; Spielplätze, die nicht mehr so attraktiv für Kinder sind, über diese Aktionen wieder in den Mittelpunkt stellen und Kindern Hilfen geben, neue Spielmöglichkeiten auf ihrem Spielplatz zu entdecken“ (S. 26). – Ferienspiele verdeutlichen die *Struktur der Freizeitpädagogik*. Durch sie erhält die Freizeit einen pädagogischen Sinn und die Pädagogik eine neue Qualität. Auf der Basis freiwilliger Teilnahme, selbstorganisierter Aktivität und selbstbestimmter Zeitgestaltung werden menschliche Möglichkeiten und entwickelte Kulturtechniken von der Freizeit her neu zugänglich. Etablierte private wie öffentliche Einrichtungen erschließen sich aus der Muße der Ferien her auch den sonst ausgegrenzten Kindern. Eine neue Urbanität deutet sich von der Freizeit her an. Entwickelte großstädtische Struktur wird aus der Lebenswelt heraus erneut erschlossen. Freizeitpädagogische Kompetenz öffnet und integriert bisher Unzugängliches, mildert die Differenz zwischen Lebenswelt und System, überwindet zumindest partiell die Entkoppelung von Kindheit und Erwachsenenwelt. Unverkennbar aber wird damit auch, daß sich soziale Kontrolle und Kolonialisierung als Gefahr mit einer Entwicklung der Freizeitpädagogik über öffentlich wie privat geförderte Ferienspiele erneut herausbilden – ein Grund mehr, die wissenschaftlich qualifizierte Kompetenz des Freizeitpädagogen voranzutreiben.

Quo vadis, Freizeit: Hamburg 18.–19.9.86 DGfE/DGF/BAT.

Zum Thema „Quo vadis, Freizeit? Freizeitprobleme in der zweiten Hälfte der 80er Jahre“ fand in Hamburg vom 18. bis 19. September 1986 die Fachtagung der DGfE-Kommission Freizeitpädagogik in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Freizeit und dem B·A·T Freizeit-Forschungsinstitut in Hamburg statt. Für die 150 Tagungsteilnehmer war es unverkennbar: Insider, die zum Inventar jeder Tagung gehören, gingen unter in der Vielfalt neuer Gesichter. Die Tagung sollte in erster Linie öffentlichkeitswirksam sein und sich an alle wenden, die sich beruflich und politisch mit der Zukunft der Freizeit auseinandersetzen müssen. Dieser *Adressat* wurde auch erreicht. Die Teilnehmer-Liste könnte einem Handbuch öffentlicher Meinungsbildner und Multiplikatoren entnommen sein: „Journalist – Korrespondentin – Redaktionsleiter – Erzieherin – Freizeitberater – Diakon – Pastorin – Professor – Marktforscher – Moderatorin – Wiss. Berater – Studienleiter – Referent – Pressesprecher – Schüler – Psychologe – Stadtdirektor ...“

Wer die Freizeitdiskussion der letzten Jahre kennt, weiß, daß *Freizeitprobleme* dem öffentlichen Freizeitklischee („schöner Schein“ und „heile Welt“) widersprechen.. Sie werden verdrängt und tabuisiert – von den Medien ebenso wie von der Politik oder von der Pädagogik. Insofern wollte und sollte die Hamburger Tagung anstößig sein und gegen das Tabu verstoßen: die Freizeitprobleme sollten ausgesprochen und öffentlich gemacht werden. Wer die Öffentlichkeit sucht, kommt an den Medien nicht vorbei. 1 Fernseh- und 5 Rundfunkberichte sowie eine Vielzahl von Presseberichten in regionalen und überregionalen Zeitungen bewiesen, daß die Tagungssignale auch angekommen sind. Die Presseberichte waren durchweg problembezogen und kritisch im Interesse der Sache. Herausgestellt wurden vor allem Probleme von Vereinsamung, wachsender Kommerzialisierung sowie fehlende Sinnorientierungen in der Freizeit.

Schlagzeilen waren u. a.: ✱ „Die liebe Not mit der freien Zeit“ (FAZ), ✱ „Gefährliche Freizeit?“ (Frankfurter Rundschau), ✱ „Verloren im Meer der Freizeit“ (Süddeutsche Zeitung), ✱ „Freizeit: Kein reines Vergnügen“ (WAZ), ✱ „Coole Lässigkeit und Spaßsyndrom“ (Welt), ✱ „Unserer Freizeit einen Sinn geben“ (Neue Presse), ✱ „Die Droge Freizeit und ihre Kritiker in Hamburg: Zurück zur Einheit des Lebens“ (Rheinischer Merkur).

Die Öffentlichkeitswirksamkeit ist die eine Sache, die Fachdiskussion im pädagogischen und wissenschaftlichen Bereich die andere. Bis zum Frühjahr 1987 wird eine vollständige *Tagungsdokumentation* vorliegen. Darin finden sich nicht nur Antworten auf die Frage „Quo vadis, Freizeit?“, sondern – wie so oft – eine Reihe neuer offener Fragen für die Fachdiskussion der nächsten Jahre.

Spielsucht – ein Freizeitspaß: Quo vadis, DGF?

Der Wert von Freizeit nimmt für die Menschen immer mehr zu; immer mehr vom Einkommen wird für die Freizeit ausgegeben. Dieser unter dem Begriff Wertewandel

bekannte Trend stellt die Grundlage dar für alle im Freizeitbereich tätigen Einzelpersonen und Organisationen. Neben der Frage nach dem Sinn, den die Freizeit geben kann, beschäftigt die Freizeitforschung immer häufiger die Frage nach den Gefahren, die in der Freizeitgestaltung liegen können. An dieser Stelle soll ein Aspekt der kommerzialisierten Freizeitgestaltung besonders hervorgehoben werden: Die Sucht des exzessiven Spiels an Geldautomaten in Verbindung mit einer aktuellen Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Freizeit (DGF). In der Bundesrepublik Deutschland stehen heute rund 170000 Geldspielautomaten. Der überwiegende Teil (80%) ist in Gaststätten aufgestellt, der Rest (20%) in Spielhallen. Die Attraktivität der Geräte wurde vor allem dadurch gesteigert, daß bei einem Einsatz von 30 Pfennigen Gewinne bis zu DM 200,— ermöglicht werden.

Auf einer Tagung der Arbeitsgemeinschaft Arzt und Lehrer im Hartmannbund wurde Mitte November 1986 in Marl eine neue Sucht diskutiert. Die Teilnehmer der Tagung stellten fest, daß die *Spielsuchtforschung* in der Bundesrepublik Deutschland erst am Anfang steht. Konkrete Erkenntnisse zu Ursachen, Erscheinungsbild, Verbreitung und Behandlungsmöglichkeiten liegen noch nicht vor. Behandlungsmöglichkeiten werden besonders erschwert, da der Süchtige keine körperlichen Krankheits-symptome zeigt. Als Ursachen, die zur Sucht führen, werden speziell Kontaktarmut und fehlende Hobbys der Spieler genannt. Aufgewachsen mit elektronischen Geräten zur Freizeitgestaltung und gewöhnt an den Umgang mit ihnen, sind besonders Jugendliche gefährdet. Die Tagung schloß mit dem Appell, die Öffentlichkeit auf die Gefahren der Spielsucht aufmerksam zu machen und Beratungsstellen einzurichten. Beratung bei der Freizeitgestaltung wird also notwendig. *Zweck der DGF* ist es u. a. „Öffentlichkeitsarbeit zum Nutzen der Freizeitentwicklung und Freizeitgestaltung zu betreiben“. Die Funktion wird nicht unkritisch gesehen: „Nicht wenige Menschen nehmen Drogen ... Leicht wird hier der Freizeitraum zum Alptraum ...“ Die DGF will also auch auf Gefahren aufmerksam machen. Das Ziel der DGF ist es, „die gesellschaftliche Bedeutung der Freizeit bewußt zu machen“ (Zitate DGF aus „Freizeit in Deutschland“, DGF 1986).

Wie vertragen sich diese Zielsetzungen mit den *parteilichen Presseverlautbarungen* der DGF (in Handelsblatt, Welt u. a.) am 25. Oktober 1986? Unter der Überschrift „Freizeitpaß ist zum Milliarden Ding geworden“ errechnet die DGF ein Ausgabevolumen für den Freizeitsektor von DM 200 Mrd. DM 2,8 Mrd. werden dabei aus dem Umsatz erzielt, den Unterhaltungsspielgeräte einbringen: „Eine positive Entwicklung im Geschäft mit der Freizeit wird vor allem bei den Unterhaltungsspielgeräten registriert“. Welche positive Entwicklung ist damit wohl gemeint? Wenn die DGF die Freizeitgestaltung mit Unterhaltungsspielgeräten als positive Entwicklung bezeichnet, läuft sie Gefahr, sich parteilich zu zeigen für eine Industrie, deren Produkte gefährliche Folgen erzeugen. Denn die Summe der Unterhaltungsspielgeräte wird mit 385000 beziffert, die der Geldspielgeräte mit 170000. Und wenn diese den Unterhaltungsspielgeräten zugeordnet werden, gerät die Bewertung der genannten Entwicklung in ein diffuses Automatenlicht. Verspielt die DGF ihre Glaubwürdigkeit?

Axel Scheftschik, Hamburg

Vom Sabbat zum Urlaub: Tutzing 3.-5.10.1986 Evangelische Akademie

Zum Thema „Vom Sabbat zum Urlaub. Zur Soziologie und Theologie des Tourismus“ fand eine Tagung vom 3.-5. Oktober 1986 in der Evangelischen Akademie Tutzing in Zusammenarbeit mit dem Studienkreis für Tourismus e. V. statt. Hat unser Urlaub etwas mit Sabbat-Ruhe zu tun? Wir haben immer mehr arbeitsfreie Zeit, in der immer mehr Menschen den Sinn ihres Lebens sehen. Die kostbarste Form der Freizeit ist der Urlaub. Was jedoch häufig fehlt sind die geistigen Orientierung, und es gelingt den Reisenden nicht, im Sinne des Sabbats zur Ruhe zu kommen und Frieden zu finden. Die Tagung setzte sich zum Ziel, gegenwärtige Entwicklungen und Trends im Tourismus zu analysieren und der Frage nachzugehen, wie *im Urlaub Sinn erfahren* wird.

Von *pessimistischem Grundton* war das Eingangsreferat von Theodor Geus (Frankfurter Allgemeine Zeitung) „Turisti, turisti – Menschen in der Fremde“ gehalten, der den Reiseveranstaltern vorwirft, in ihren Prospekten vorzugaukeln, daß man die Welt so kaufen könne, wie man sie haben will und der Sinn des Reisens darauf reduziert würde, Bequemlichkeit und Komfort in exotischer Kulisse zu konsumieren. Es folgte ein Referat von Hasso Spohde zur Geschichte des Tourismus und im Anschluß daran wurden Arbeitsgruppen gebildet, die neue Formen des Urlaubs – Clubs, Studienreisen, Urlaub in der Stadt, Abenteuerreisen, Kirche im Tourismus – im Hinblick auf die Tagungsthematik besprachen und untersuchten. Weitgehend beschränkte man sich dabei allerdings auf den ersten Teil des Tagungsthemas und setzte sich mit *soziologischen Fragen* der einzelnen Urlaubsformen auseinander. In der Arbeitsgruppe „Studienreisen“ wurde als großes Problem die Tendenz des Kunden, nach Quantität der Besichtigungsobjekte zu buchen, diskutiert: Es fehlen Freiräume, die Muße und Erleben begünstigen und eine Voraussetzung für das Empfinden von Sinn sind. Begrüßenswert wären Konzepte und eine Präsentation von Besichtigungsobjekten, die auf Ganzheit zielten. Bemängelt wurde auch, daß die Kunden von Studienreisen oft vor lauter Säulen das besuchte Land nicht sehen und aktuelle Probleme in Politik und Arbeitswelt ausgeklammert sehen möchten – dies aufgrund eines unkritischen Harmoniebedürfnisses. Relativ günstig beurteilten die Teilnehmer dagegen die Verbindung von Seminaren mit Reisen, z. B. im Rahmen von Volkshochschulen, die bewußteres und damit sinnerfüllteres Reisen möglich machten. Mit Fragen zur Soziologie des Tourismus beschäftigte sich in seinem Referat Prof. Dr. Erwin Scheuch, mit theologischen Perspektiven und kirchlichen Aufgaben Kirchenrat Paul Rieger. – Die Abschlußdiskussion machte deutlich, daß *Sinnerfahrung im Urlaub individuell* sehr unterschiedlich ist.

Marie-Louise Schmeer-Sturm, München

Reisen als Lernfeld: Köln 4. – 5.11.86 Thomas Morus Akademie

Vom 4.–5. Nov. 1986 veranstalteten die Thomas Morus Akademie und der Studienkreis für Tourismus e. V. eine Studienkonferenz zum Thema „Reisen bildet!? Studien- und Bildungsreisen als Lernfeld“ in Köln. Reisen bietet Situationen, in denen man durch die eigene Anschauung Kenntnisse über Regionen und Menschen erwerben kann. Nach Ansicht der Kulturkritiker jedoch ist der Großteil der Reisenden unfähig, sich selbständig mit der Urlaubswelt auseinanderzusetzen. Die Tagung ging der Frage nach, ob im Urlaub eine *eigenaktive Aneignung der fremden Umwelt* stattfindet und welche Formen und Konzepte der Beschäftigung mit fremden Umwelten vorliegen.

Im Einführungsreferat von Dr. Friedrich Wagner wurde der Begriff „Bildung“ in Zusammenhang mit Reisen problematisiert. Trotz eines heute im allgemeinen sehr breiten Spektrums, das man mit „Bildung“ meint, orientieren sich die Programme der großen Veranstalter noch zumeist an neuhumanistischen Bildungsinhalten, während moderne Themen aus dem Bereich der Ökologie, Politik, Wirtschaft usw. bisher vorwiegend von Klein- und Kleinstveranstaltern realisiert werden. Ein Beispiel dafür sind „Stadtreisen e. V.“, die bei ihren Berlin-Rundgängen und -fahrten „Spurensicherung“ und Geschichte von unten betreiben.

Einig war man sich im Rundgespräch der Studienreiseveranstalter über die *Schlüsselfunktion der Reiseleitung* beim touristischen Lernprozeß. Dr. Harald Kuypers von der Volkshochschule Bonn betonte die Vorteile der Erwachsenenbildungsinstitutionen bei diesem Anliegen: Während die Reiseleiter der über bundesdeutsche Reisebüros vertreibenden Großveranstalter erst zu Reisebeginn auf die Gruppe stoßen, besteht bei der Volkshochschule die Möglichkeit, ja sogar der Auftrag, eine Reise in dem Dreischritt Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung zu realisieren und damit mehr Verständnis für das besuchte Land zu wecken.

Methodik und Didaktik bei Studienreisen wurden in einem theoretischen Vortrag von Dr. Wolfgang Günter vorgetragen. Praktische Beispiele aus dem Bereich der Geographie über das Lesen von Kulturlandschaften wurden von Dr. Wolfgang Isenberg, aus dem Feld der Museumspädagogik von Dr. Marie-Louise Schmeer-Sturm erläutert. Eine interessante Alternative zu organisierten Studienreisen bieten Bildungsangebote von seiten der Urlaubsregion – dies ohne Reiseleiter – wie z.B. Geschichtslehrpfade (Dr. Bernd Hey), Konzepte zum Naturerleben im Nationalpark Bayerischer Wald (Herbert Hamele) und von Städten (Armin Ahrendt). Wie Länderkunde in einer anregenden unkonventionellen Art vermittelt werden kann zeigte zum Abschluß Dr. Martin Müllenmeister in seinem „Animationsmodell Länderkunde“ auf. In der zusammenfassenden Diskussion war man sich weitgehend darüber einig, daß Reisen bildet, wenn auch Verbildungen durch den Tourismus bei Reisenden wie auch Bereisten nicht auszuschließen sind.

Marie-Louise Schmeer-Sturm, München

Berufsfelder von Kulturpädagogen und Freizeitpädagogen: Loccum 5.-7.12.1986 Kupo

Von 5.-12. Dezember 1986 führten zum Thema „Aufgabenfelder und Rolle eines Kulturpädagogen. Die Zukunft eines Berufsfeldes – Aus- und Weiterbildung zwischen Theorie und Praxis“ die Evangelische Akademie Loccum und die Kulturpolitische Gesellschaft e. V. (Kupo) eine gemeinsame Tagung durch. Das Echo war unerwartet hoch: Über 180 Teilnehmer wurden registriert. Dies wies auf die Aktualität des Themas und signalisierte eine neue erstarkende pädagogische Bewegung im Lande. Dieses war die dritte Tagung ihrer Art. Vorangegangen waren Tagungen in Unna (1985) und München (1986). Von der UNESCO und dem Projekt „Soziokulturelle Animation“ des Europarats waren seit 1970 Impulse zur Aktivierung von Soziokultur auch in die Bundesrepublik ausgestrahlt. Seit der Mitte der 70er Jahre beginnt sich auch in der Bundesrepublik unter dem Begriffen Soziokultur und Kulturpädagogik, auch Kulturwissenschaft und Kulturarbeit, ein neues pädagogisches Feld zu formieren. Vom Deutschen Städtetag ist in Dortmund 1973 „Kultur für alle“ als eine neue kommunale Gemeinschaftsaufgabe proklamiert worden. 1976 ist die Kulturpolitische Gesellschaft e. V. gegründet worden. Theater, Kunst und Musik einem breiten Publikum mit dem Ziel einer „kulturellen Demokratie“ vor allem über die gewachsene Freizeit im Wohnumfeld wie im Urlaubsort näher zu bringen stellt ein zentrales Anliegen der Kulturpädagogik dar. Straßentheater, Spielaktionen, Stadtteilstefte, Soziokulturelle Zentren, Jugendkunst- und Jugendmusikschulen sowie Museen gehören daher zu den institutionellen Ausprägungen der Kulturpädagogik. Kulturinitiativen, Kulturkooperative, Kulturläden, Kulturämter und Kultusministerien werden zu wichtigen Orten der Kulturpädagogik. Immer deutlicher wurde im Rahmen dieser neuen pädagogischen Bewegung, daß ihre Qualifizierung auch eine anspruchsvolle Aus- und Weiterbildung von Kulturpädagogen verlangt. Sind doch die meisten Kulturpädagogen vor Ort heute noch vor allem „Quereinsteiger“ aus den verschiedensten Berufen und Ausbildungen. Hochschulen wie Bielefeld, Bremen, Hildesheim und Tübingen haben so bereits begonnen, Kulturpädagogik, Kulturarbeit und Kulturwissenschaft als neue Studiengebiete anzubieten. So formulierte Olaf Schwenke als Vorsitzender der Kulturpolitischen Gesellschaft und Studienleiter der Tagung als Aufgabe: „In Unwissen wird ein Berufsfeld mit eigener Identität jenseits von Schule („Unterricht“) und traditioneller Sozialarbeit („Hilfe“) erkennbar. Die zentrale Frage (...) im Loccumer Kolloquium (...) lautet: Welche Aus- bzw. Weiterbildungsgänge und welche Kompetenzen brauchen Kulturpädagogen für ein eigenständiges Berufsfeld ‚Kulturpädagogik‘?“.

Deshalb sollte die Tagung insbesondere der Auseinandersetzung mit der Erziehungswissenschaft dienen. Jürgen Oelkers (Hochschule Lüneburg), Christian Rittelmeyer (Universität Göttingen) und Wolfgang Nahrstedt (Universität Bielefeld) waren geladen, um zusammen mit den Tagungsteilnehmern zu versuchen, den neuen Begriff der Kulturpädagogik in die bisherige erziehungswissenschaftliche Diskussion einzuordnen. Hier zeigte sich doch, wie schwer die gegenwärtige Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik sich tut, aus ihrer glanzvollen geisteswissenschaftlichen Tradition von der „Deutschen Bewegung“ bis zu den pädagogischen Bewegungen der Weima-

rer Zeit heraus zu gegenwärtigen neuen pädagogischen Bewegungen der Soziokultur und Kulturpädagogik einen Zugang zu finden. Eine „Modernisierung“ auch der Erziehungswissenschaft zeigte sich am Beispiel der Kulturpädagogik als eine außerordentlich wichtige Zukunftsaufgabe der organisierten Erziehungswissenschaft.

Die Tagung diente zugleich der Diskussion zwischen Kulturpädagogen und Freizeitpädagogen. Während die Freizeitpädagogik sich bereits seit den 20er Jahren zu formieren sucht, entwickelt sich die Kulturpädagogik erst seit den 70er Jahren, richtet sich jedoch auf ein verwandtes „Berufsfeld mit eigener Identität jenseits von Schule (...) und traditioneller Sozialarbeit“. Begünstigt wurde die schnelle Entwicklung der Kulturpädagogik durch den hohen Stellenwert des Kulturbegriffs in der bürgerlichen und proletarischen Bewegung, im Spektrum der gegenwärtigen Parteienlandschaft sowie durch das Vorhandensein bereits von parlamentarischen Kulturausschüssen, Kulturämtern und Kultusministerien. Deutlich wurde die sicher erst längerfristig zu lösende Aufgabe einer genaueren Bestimmung der beiden eigenständigen Schwerpunkte von Kulturpädagogik und Freizeitpädagogik (s. dazu auch Pkt. 3 im Abschnitt „Mitteilungen der Kommission Freizeitpädagogik“). Deutlich wurde auch, daß eine engere Kooperation von Kulturpädagogen und Freizeitpädagogen sich für beide Seiten als nützlich erweisen dürfte – beziehen sie sich doch von unterschiedlichen Ausgangspunkten her auf dasselbe Ziel der Entwicklung von Freizeitkultur. Eine Dokumentation der Tagung kann im Frühjahr 1987 von der Ev. Akademie Loccum bezogen werden.

Lernbörse Reisen: Bonn 23.-25.01.87 Thomas-Morus-Akademie

„Same procedure than every year?“ – Mitnichten! Das 3. Wochenende im Januar steht zwar immer fest in allen Terminkalendern, doch das innovative Potential ist das Kapitel, mit dem auf dieser Tagung gewuchert wird. Wie auch in den vergangenen Jahren wurde die von der Thomas-Morus-Akademie Bensberg organisierte Tagung im Haus Venusberg in Bonn durchgeführt. Über 200 am Jugendtourismus interessierte Personen trafen sich vom 23. bis 25. Januar 1987. Der Spannungsbogen von Reiseleitern-Teilnehmern-Veranstaltern-Funktionären garantierte im Programmangebot (zum Teil fünf Angebote gleichzeitig), daß alle Ebenen ihre Berücksichtigung fanden. Meeting-points zur aktuellen Lage der Jugendtourismussituation wurden genauso stark besucht wie eine Diskussion über das selbstverwaltete Modell des schweizerischen Reiseveranstalters SSR. Diplom- und Dissertationsthemen, neue Studiengänge – so in Paderborn – gehören aber ebenso zum Bild wie die Präsentation der Reiseveranstalter (TUI bis zur unbekanntenen Neugründung) auf dem „Markt der Möglichkeiten“. Bei dieser „kleinen ITB“ traten diesmal die Mitglieder des „Reisernetzes“, der 1986 gegründeten „Bundesarbeitsgemeinschaft unabhängiger Jugendreiseorganisationen“, das erste Mal in einheitlichem Gewand auf. Beim obligatorischen Höhepunkt der Präsentation, der Tombola des Samstagabends, durfte – wie konnte es anders sein – wieder ein Reiseveranstaltermitarbeiter eine Reise gewinnen. Die Toskanareise des SPONTAN e. V. Münster gewann Bernhard Porwol von Reisen und Freizeit (RuF) e. V. Bielefeld.

Dipl. Päd. Bernhard Porwol (Bielefeld)

Erstes Göttinger Symposium: Neues Lernen für Spiel und Freizeit

Dieses Symposium veranstaltet vom 03. bis 05.12.1987 in der Universität Göttingen die Kommission Freizeitpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und der Bundesverband der Pädagogischen Freizeitberufe in Kooperation mit dem Erziehungswissenschaftlichen Fachbereich der Georg-August-Universität Göttingen. Freizeit als Chance für neues Lernen und neue Formen des Miteinander-Umgehens verlangt persönliches Engagement und innovative Rahmenbedingungen. Freizeit ist ein Bereich für professionelle Planung und Beratung geworden. Spiel und Animation sind zentrale Inhalte und Vermittlungsformen, die immer mehr an Bedeutung gewinnen. Ehrenamtlichkeit und „guter Wille“ allein sind in vielen Bereichen nicht mehr ausreichend. Welche Anforderungen sind an die Spielpädagogik und an die animative Didaktik als außerschulisches Lernen zu stellen? In einem Theorie-Praxis-Dialog werden Experten diese Fragestellung diskutieren und methodische Ansätze entwickeln. Ein „Markt der Spiele“ wird darüber hinaus der Öffentlichkeit die Möglichkeit geben, sich über neue Entwicklungen zu informieren.

Gisela Wegener-Spöring, Göttingen

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe: Saarbrücken 20.–24.3.1988 DGfE

Der nächste DGfE-Kongreß soll vom 20.–24.3.1988 in Saarbrücken stattfinden. Das hat der DGfE-Vorstand auf seiner Sitzung am 5./6. Dezember 1986 definitiv beschlossen. Als Grundidee für den Kongreß zeichnet sich ab, an einer Reihe erziehungswissenschaftlicher Beispielbereiche in zwei Runden von Symposien zunächst „das Kongreß-Thema für die Gegenwart deskriptiv-analytisch (...), in einem zweiten Zugriff (= 2. Runde von Symposien) prognostisch, konstruktiv, deskriptiv auf Zukunft hin“ anzugehen. Der Vorstand der Kommission Freizeitpädagogik hat mitgeteilt, daß er das Bemühen des DGfE-Vorstandes begrüßt, „mit dem nächsten DGfE-Kongreß den Zukunfts-Aspekt für die Erziehungswissenschaft zu thematisieren“. Als Thema hat der Kommission-Vorstand zur Diskussion gestellt: „Bildung 2000 – Leben, Lernen und Lehren (Erziehen) auf dem Weg ins 3. Jahrtausend“. Der Vorstand hat weiter mitgeteilt: „Die Kommission Freizeitpädagogik ist bereit, für den Bereich Freizeitpädagogik (einschließlich Kulturpädagogik/Kulturarbeit und Reisepädagogik/Tourismus) und – wie bei früheren Kongressen – nach Möglichkeit in Kooperation mit anderen Kommissionen bzw. Arbeitsgruppen wie Sportpädagogik, Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik und Friedenspädagogik ein Symposium zu organisieren, in dem 1. „deskriptiv-analytisch“ und 2. „prognostisch“ Entwicklungsperspektiven für die Erziehungswissenschaft untersucht werden“.

Auf einer Sitzung des DGfE-Vorstandes mit Vertretern der Kommissionen am 16. Januar 1987 in Frankfurt wurde die Kongreßstruktur weiter präzisiert. als Kongreßthema wurde festgelegt: „Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe – Analyse, Befunde und Perspektiven.“

Freizeit in den Städten: Wien 16.–21.3.86 elra

Zum Thema „Freizeit in den Städten“ fand der 6. *Europäische Kongreß für Freizeit* der „Europäischen Gesellschaft für Freizeit“ (elra) vom 16.–21. März 1986 in Wien mit rund 200 Teilnehmern aus 22 Ländern statt. Der Montag gehörte vormittags den Vorträgen, nachmittags einer Podiumsdiskussion und abends einem Empfang beim Bürgermeister, der Dienstag den Arbeitsgruppen. Der Mittwoch wurde bestimmt vormittags von einem Infomarkt, nachmittags von drei parallelen Infofahrten in die Stadt (Freizeit und Jugend/Sport/Kultur), abends vom Heurigen. Am Donnerstag diskutierten vormittags die elra, Beratergruppen Planung (elral), Administration (elra2) und Pädagogik/Ausbildung (elra5) miteinander gemeinsame Fragen, nachmittags schloß der Kongreß nach den Ergebnisberichten der Gruppen. Umrahmt wurde der Kongreß von Sitzungen der Untergruppierungen der elra wie von Arbeitsgruppen der „World Leisure and Recreation Association“ (WLRA).

Die Vorträge von führenden Freizeitpolitikern aus vier europäischen Ländern bestimmten die *europäische Stadt als den Ort einer differenzierten Arbeits- und Freizeitkultur*. Dabei verlagerte sich gegenwärtig der Akzent stärker auf Freizeitkultur und Wohnumfeld. Die entwickelte Infrastruktur bei abnehmender Bevölkerungszahl und zunehmender disponibler Zeit erfordert auf der Grundlage der historischen Voraussetzungen und Stadtbilder eine Neuordnung der Stadt. Dies wurde an europäischen Beispielen ausgeführt von Helmut Braun, Amtsführender Stadtrat für Freizeit und Umwelt, Wien; Prof. Dr. Halina Skibiniewska, Architektin und Mitglied der Sejm, Warschau; Dr. Christoph Zöpel, Minister für Landes- und Stadtentwicklung, Düsseldorf; Pierre Belleville, Institut régional pour la formation d'adultes, Metz. Zuvor hatte Dr. Nelson Melendez, Generalsekretär der Lateinamerikanischen Organisation für Freizeit (ALATIR), Puerto Rico, die sehr viel dramatischere Situation der Stadt- und Freizeitentwicklung in den Entwicklungsländern vor Augen geführt und eine internationale Kooperation zur Lösung dieser Probleme gefordert.

Die Podiumsdiskussion zum Thema „*Stadtkultur zwischen Opernhaus und Straßenfest*“ verdeutlichte, daß die Entwicklung einer Freizeit-Kultur auf der Grundlage einer „Politik der Zeit“ sowohl einen neuen Arbeits- wie einen neuen Mußebegriff voraussetzt. Über die materielle Versorgung hinaus wird jetzt *Zeithaben für die Gestaltung neuer Beziehungs- und Kommunikationsformen* zwischen den Stadtbewohnern wichtig. Freizeitpolitik und Freizeitpädagogik erhalten dafür eine bedeutende Aufgabe. „Kommunikatoren“ werden zu einem neuen Beruf. Für ihre auch finanzielle Absicherung haben die Politiker zu sorgen. Das Podiumsgespräch brachte dafür die Erfahrungen aus zwei weiteren Ländern, Italien und Großbritannien, ins Spiel. Beteiligt waren Franz Mirkvicka, Amtsführender Stadtrat für Kultur und Sport, Wien; Prof. Fiorenzo Alfieri, Consigliere Comunale, Präsident der „Commissione Consigliere della Cultura e il Tempo Libero“, Turin; Dr. Herbert Glaser, Beigeordneter für Schule und Kultur, Nürnberg; John Ritchie, Chief Executive, Meyerside Development Corporation, Liverpool.

Am Dienstag wurden in Arbeitsgruppen und z.T. weiteren Untergruppen die vier Themenkreise diskutiert: *Freizeitplanung* (Wiederbelebung und Verbesserung vorhandener Freiräume) – *Freizeitmanagement* (Ressourcennutzung; Zentralisation

verso Dezentralisation; Partizipation; Marketing) – *Freizeitforschung* (Geschichte der Freizeit; Freizeitprogramme; Jugendfreizeit) – *Freizeitberufe* (Der Freizeitpädagoge: Ausbildung zum Animator oder Administrator? Das Berufsbild des Freizeitpädagogen zwischen Selbstorganisation und Professionalisierung). Die Diskussionen zeigten, daß alle Bereiche in den vertretenen europäischen Ländern in den letzten Jahren seit dem letzten eira-Kongreß 1983 in Våxjö (Schweden) an Bedeutung weiter zugenommen haben. Im Bereich der Ausbildung von Freizeitberufen wächst die Zahl der Freizeit-Curricula rasch. Das zeigte der vorgelegte „Leisure Curriculum Catalogue for Europe“ deutlich. Er weist in 16 europäischen Ländern inzwischen mehr als 500 Freizeit-Curricula aus. Vorgetragene Überblicke über die Ausbildungssituation in Schweden, Großbritannien, Jugoslawien und der Bundesrepublik Deutschland zeigten, daß nunmehr die unterschiedlichen Ausbildungsansätze und -elemente in einen stärkeren Bezug zu bringen sind. Traditionelle und neue Freizeit-Curricula, Praxis und Theorie, Pädagogik und Management, Selbstorganisation und Professionalisierung verlangen nach einem integrativen Ausbildungskonzept.

Diese neue Aufgabe, der sich auch die eira in den nächsten Jahren stärker zuzuwenden haben wird, wurde durch den Infomarkt, die „Inter-Gruppen-Gespräche“ sowie die Ergebnisberichte weiter strukturiert. Der 6. Europäische Freizeitkongreß in Wien kann zu den bestorganisierten und aussagekräftigsten eira-Kongressen gezählt werden. Er hat eine *klare Zukunftsorientierung* gezeigt. „Freizeit“ gehört zu den wichtigsten Leitbegriffen für eine Neuorganisation der nachindustriellen Stadt. Die mit Freizeit verbundene Gestaltungsaufgabe strahlt in alle Gesellschaftsbereiche aus und ist insbesondere als „Freizeitplanung“, „Freizeitadministration“, „Freizeitpädagogik/ Freizeitausbildung“ und „Freizeitforschung“ gezielt anzugehen. Die Auseinandersetzung mit der „Neuen Technologie“ als Freizeitfaktor steht noch aus.

Offene Kinderarbeit dokumentiert

Spielen mit Kindern e.V. und Jugendamt Bielefeld haben in der neuesten Ausgabe der „Bielefelder Texte zu Kinderkulturarbeit“ (Heft 4, Juli 1986) die ersten zwei kulturpädagogischen Bielefelder Großprojekte dokumentiert: *Die Drachen kommen und als Uroma noch Kind war.* – Praxis und Theorie der offenen pädagogischen Arbeit mit Kindern bilden den Bezugsrahmen für die anschauliche Darstellung der themenorientierten Projektarbeit in den Sommerferien '84 und '85 in Bielefeld. – Diese Dokumentation in Schriftform wird ergänzt durch zwei entsprechende Videodokumentationen (17 min und 32 min, VHS). – Gegen Entrichtung einer Schutzgebühr von DM 4,— (zzgl. Porto) kann das Heft bezogen werden über: Spielen mit Kindern e.V., Spielhaus Teichstr. 18a, 4800 Bielefeld 1. Dort können auch die Videos gekauft oder entliehen werden.

Reiner Wiebusch (Bielefeld)

Buchbesprechung

Brinckmann, Andreas u. Enginhard Spiegel (Hrsg.): *Freizeitsport mit Jugendlichen*. 1986. 250 Seiten, DM 14,80. Rowohlt, rororo, Reinbek

Die Herausgeber stellen 16 Beispiele einer freizeitorientierten Sportpraxis vor, die von Kanuwanderfahrten und Wasservolleyball über verschiedene Spiele und Tanzformen (auf Rollschuhen oder Rock'n'Roll) bis hin zum Jonglieren und zur Akrobatik reichen. Diese Formen des Sporttreibens, die von den Herausgebern als „Modelle für Vereins-sport und Jugendarbeit“ bezeichnet werden, sollen bei „dem Aktivitätspotential, den Bewegungsinteressen und der Neugier“ (S. 11) der Jugendlichen ansetzen und jenseits von Wettkampfsport und Leistungsdruck neue Erfahrungen gemeinsamer Bewegung und Gestaltung anregen.

Angesichts der wachsenden Bedeutung der Freizeit im Alltag (nicht nur von Jugendlichen) einerseits und dem vielerorts in Schule, Verein und auch Jugendarbeit feststellbaren schrumpfenden Interesse der Heranwachsenden an den traditionellen Angeboten, speziell an einseitiger Leistungsorientierung, ist die *Entwicklung neuer Angebotsformen* und -inhalte sinnvoll und notwendig. Positiv fällt im vorliegenden Band auf, daß

die Erweiterung des Sports um die Freizeitdimension auch „sportferneren“ Aktivitäten einen Raum verschafft, so etwa dem „Schwarzen Theater“, dem Spielen und Verfremden von „Wildwest-Szenen“ oder den „Schatten-Märchen“. Zu kurz gerät demgegenüber die Frage der Einbindung solcher Freizeitaktivitäten in einen größeren Zusammenhang und der Verbindung zu herkömmlichen Angeboten in Sport und Jugendarbeit.

Insgesamt ist das Buch eine anregende *Fundgrube* für jeden Übungsleiter, Lehrer und Freizeitpädagogen, der seine Arbeit erweitern und beleben möchte, aber auch für Jugendliche, die ihren Sport selbst organisieren wollen. Allerdings enthebt es den Leser nicht der eigenen Anstrengung und Überlegung, wie die vorgestellten Modelle auf den eigenen Arbeitsbereich übertragen werden können, und das ist auch gut so.

Hingewiesen sei abschließend auf das nach dem gleichen Grundkonzept entwickelte Buch „*Freizeitsport mit Senioren*“ (rororo Sachbuch 7635), das von Andreas Brinckmann und Angela Roder zusammengestellt und herausgegeben wurde.

Johannes Fromme,
Schloß Holte-Stukenbrock

Mitteilungen der Kommission Freizeitpädagogik

1. Kommissionsvorstand

Der Kommissionsvorstand traf am 25. November 1986 in Hannover mit dem Vorsitzenden des Bundesverbandes der pädagogischen Freizeitberufe e. V. Dipl. Päd. Rolf von der Horst zusammen. Vorbereitungen für die in 1987 geplanten gemeinsamen Tagungen wurden verabredet. Der Freizeit-Curriculum-Katalog (Bielefeld 1986) soll aktualisiert, evaluiert und weiterentwickelt werden. Studienaufbau und Lehrangebot sollen deutlicher erkennbar werden. Im Mittelpunkt des Treffens stand die Diskussion einer gemeinsamen Position zum Loccumer kulturpolitischen Kolloquium „Aufgabenfelder und Rolle eines Kulturpädagogen“ (5.–7.12.1986). Folgender gemeinsamer Diskussionsentwurf wurde dafür verabschiedet (s. auch die Gemeinsame Erklärung „Freizeit als Beruf“ in FZP 3–4/85 S. 141f.). Eine weitere Sitzung am 27. Februar 1987 in Hannover diente der Vorbereitung auf den nächsten DGfE-Kongreß 1988 (s.u.).

2. Berufsfeld Freizeitkultur

Zum Verhältnis von Kulturpädagoge und Freizeitpädagoge

Diskussionsentwurf der Kommission Freizeitpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gemeinsam mit dem Bundesverband der pädagogischen Freizeitberufe e. V.

a. Zunehmende Bedeutung von Freizeitkultur

Im gegenwärtigen gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß erhält Freizeitkultur eine zunehmende Bedeutung. Neue Technologie, ökologische Krise und vermehrte (auch unfreiwillige) Freizeit weisen der Freizeitkultur eine zentrale Funktion in der Gewinnung einer neuen Sinnorientierung und der Entwicklung einer neuen Lebensstruktur zu.

b. Neues pädagogisches Aufgaben- und Berufsfeld

Zur Qualifizierung von Freizeitkultur werden Freizeitpädagogik und Kulturpädagogik zu wichtigen sich ergänzenden neuen Aufgabenbereichen. Sie strukturieren gemeinsam ein neues pädagogisches Berufsfeld. Sie ergänzen damit die bereits etablierten erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen Sozialpädagogik / Sozialarbeit und Erwachsenenbildung / außerschulische Jugendbildung. Sie erweitern das Feld der Erziehungswissenschaft. Sie beinhalten einen neuen auf Lernfreiheit und der Selbstorganisation von Lernprozessen basierenden Begriff von Pädagogik, den es noch inhaltlich zu präzisieren und im öffentlichen Bewußtsein durchzusetzen gilt.

c. Gemeinsame Aufgabe

Nur eine enge Kooperation von Freizeitpädagogik, Freizeitberatung, Freizeitwissenschaft und Kulturpädagogik, Kulturarbeit, Kulturwissenschaft wird die in der Postmoderne historisch mögliche, von Frauen und Männern gleichberechtigt getragene Entwicklung von Freizeitkultur als Beitrag zur Sicherung von Frieden, Bewahrung von Umwelt, Humanisierung von Neuer Technologie, als wichtigen Faktor einer lebendigen basisorientierten Demokratie und damit als Grundlage für die freie Entwicklung der Persönlichkeit aller Gesellschaftsmitglieder mit vorantreiben können.

d. Unterschiedliche Schwerpunkte

Kulturpädagogik und Freizeitpädagogik nehmen damit gemeinsam eine kritische Funktion gegenüber Tendenzen einer Vermarktung von Freizeitkultur wahr. Sie sichern die Freiheit der Freizeit und die soziokulturelle Chancengleichheit. Zur Entwicklung freizeitkultureller Demokratie sind sie unerlässlich.

Kulturpädagogik dient dabei vor allem der Reaktivierung gefährdeter und der Entwicklung neuer Formen der Kreativität und Sinnverständigung über den Freizeitbereich. Freizeitpädagogik nimmt ihren Ausgang von der faktischen Lebensweise der Arbeitnehmer in ihrer Freizeit am Werktag, am Wochenende, im Urlaub, während des (Vor-)Ruhestands und unterstützt durch Freizeitberatung, Animation und Freizeitadministration die selbstorganisierte Gestaltung dieser historisch neuartigen und noch kulturoffenen Freizeitsituationen.

e. Zwei neue Berufsbilder

Der Freizeitpädagoge und der Kulturpädagoge werden für die Qualifizierung von Freizeitkultur zu wichtigen neuen Berufsbildern. Die Berufsbilder des Freizeitpädagogen und des Kulturpädagogen verfügen über eine gleichrangige Professionalität mit je unterschiedlichem Kompetenzschwerpunkt. Der Kulturpädagoge ist mehr der Kreative und freizeitkulturelle Spezialist, der Freizeitpädagoge mehr der Animator, Organisator und freizeitkulturelle Generalist. Die freizeitpädagogische Kompetenz beinhaltet vor allem die Fähigkeiten zur Analyse von Freizeit- und Lebenssituationen und darauf aufbauender Strukturierung von freizeitkulturellen Lernarrangements und offenen Lernlandschaften für Einzelne wie Gruppen. Die kulturpädagogische Kompetenz beinhaltet vor allem die Fähigkeit zur Beurteilung und Gestaltung der ästhetischen Qualität von freizeitkulturellen Angebots- und Lerninhalten und ihrer Vermittlung an Einzelne wie Gruppen. Als längerfristige Realutopie läßt sich eine schrittweise Integration beider Berufsbilder in ein übergreifendes Berufsbild mit einem mehr kulturpädagogisch-freizeitdidaktischen und einem mehr freizeitpädagogisch-kulturpolitischen Schwerpunkt denken.

f. Freizeitkulturpolitische Aufgabe

Die Freizeit- und Kulturpolitiker sind aufgefordert, die berufspolitischen Voraussetzungen für die Sicherung des neuen Berufsfeldes Freizeitkultur in Kommune, Land, Bund und in Europa zu schaffen.

Die Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung, die Kulturpolitische Gesellschaft, die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sowie die Bildungspolitiker in Ländern, Bund und Europa sind aufgefordert, die curricularen Voraussetzungen für die Entwicklung der neuen Berufsbilder und für eine praxisorientierte und wissenschaftlich qualifizierte Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich von Freizeitpädagogik/Freizeitwissenschaft und Kulturpädagogik/Kulturwissenschaft zu schaffen.

Auf dem Kolloquium „Aufgabenfelder und Rolle eines Kulturpädagogen“ vom 5.–7. Dezember 1986 in der Evangelischen Akademie Loccum wurde von einem Diskussionskreis empfohlen, den Diskussionsentwurf in die Tagungsdokumentation aufzunehmen und der weiteren Abklärung des Verhältnisses beider Berufsbilder zugrunde zu legen.

3. Freizeitpädagogik als eigenständige freizeitwissenschaftliche Ausbildung

Schreiben von Horst W. Opaschowski, Vorstandsmitglied der Kommission Freizeitpädagogik, an den Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit am 14. Juli 1986:

1. Antrag auf Aufhebung des überholten BMJFG-Erlasses an die Landesarbeitsämter (LAA I a 12 10/1976)
2. Antrag auf Umschulung arbeitsloser Sozial- und Diplompädagogen zu Freizeit-, Touristik- und Ökologieassistenten

Zu 1: Im Jahre 1976 haben Sie einen Erlaß an die Landesarbeitsämter herausgegeben, wonach „eine freizeitpädagogische Ausbildung nur schwerpunktmäßig im Rahmen einer sozialpädagogischen Ausbildung erfolgen sollte“. Dieser Erlaß ist inzwischen überholt und daher aufzuheben.

Begründung: Zwei Jahre nach der Erlaß-Verfügung gründete die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahre 1978 eine eigenständige *Kommission Freizeitpädagogik*. Fortan wurde Freizeitpädagogik nicht mehr als Schwerpunkt der Sozialpädagogik gesehen, sondern als eigenständige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (*neben* Sozial-, Schul-, Sportpädagogik, Erwachsenenbildung u. a.).

Inzwischen gibt es an mehreren Fachhochschulen und Universitäten eigenständige freizeitpädagogische und freizeitwissenschaftliche Ausbildungen.

Darüber hinaus wurde der Bereich Freizeitpädagogik institutionalisiert. An der Deutschen Sporthochschule Köln gibt es das „Institut für Sportsoziologie und Freizeitpädagogik“. Ich selbst lehre an der Universität Hamburg im „Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik“. Innerhalb des Instituts stellt die Freizeitpädagogik eine selbständige Abteilung dar.

Zu 2.: Wie Ihnen bekannt ist, fördert das BMBW den Harzburger Modellversuch zur Umschulung arbeitsloser Lehrer zu Touristik- und Ökologieassistenten. An dem Modellversuch wirke ich selbst mit.

In gleicher Weise stellt sich mittlerweile auch das Problem für arbeitslose Sozial- und Diplompädagogen, für die es bisher noch keine Umschulungsmaßnahmen in der Richtung gibt.

Sie sollten daher als das für Freizeitpolitik zuständige Bundesministerium darauf hinwirken, daß arbeitslose Sozial- und Diplompädagogen eine Chance zur Fortbildung und Umschulung für den Freizeitbereich erhalten (z. B. als Freizeit-, Touristik-, Ökologie-Assistenten) – basierend auf der gemeinsamen Erklärung des *Bundesverbandes der pädagogischen Freizeitberufe e. V.* und der *DGFE-Kommission Freizeitpädagogik* zum „Berufsfeld Freizeit“.

Institutionell und konzeptionell sollte hierbei das Know-How des Arbeitsamtes Fulda und der Fuldaer Ausbildungsstätte zum Freizeitberater genutzt werden. Für die Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahme müßte ein neues Konzept entwickelt werden, das eine sehr breite Berater- und Assistenten-Fortbildung im Freizeit-, Touristik- und Ökologiebereich vorsieht.

Antwortschreiben des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit an Horst W. Opaschowski vom 21.8.1986:

- Betr.: 1. Freizeitpädagogik als eigenständige freizeitwissenschaftliche Ausbildung;
2. Umschulung arbeitsloser Sozial- und Diplompädagogen zu Freizeit-, Touristik- und Ökologieassistenten

zu 1.:

In Ihrem Schreiben erwähnen Sie einen Erlaß des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit aus dem Jahre 1976 an die Landesarbeitsämter, wonach „eine freizeitpädagogische Ausbildung nur schwerpunktmäßig im Rahmen einer sozialpädagogischen Ausbildung erfolgen sollte.“ Ich darf richtigstellen, daß ein solcher Ministerialerlaß an die Landesarbeitsämter nicht existiert; das Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit hatte und hat auch keine Kompetenz für einen solchen Erlaß an die Landesarbeitsämter. Die von Ihnen vorgelegte Entscheidung des Landesarbeitsamtes Hessen, veröffentlicht am 10. November 1976, bezieht sich vermutlich auf eine Stellungnahme des damaligen Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit zur Frage eigenständiger Berufsbilder und grundständiger Ausbildungsgänge für Freizeitpädagogen.

Wie Ihnen bekannt ist, haben auf Veranlassung des Ministeriums im Jahre 1975 der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge sowie die Deutsche Gesellschaft für Freizeit zur Problematik von sozialpädagogischen Freizeitberufen grundsätzlich Stellung genommen. Auf eine Anfrage des Deutschen Städte- und Gemeindebundes vom 27. November 1975 nach der Bewertung eines eigenständigen Berufsbildes „Freizeitberater“ hat das Ministerium am 17. Dezember 1975 im Sinne der grundsätzlichen Stellungnahmen der beiden genannten Verbände zusammenfassend wie folgt geantwortet: „Die Bundesregierung hält – ähnlich wie berührte Verbände,

die überwiegende Mehrheit der Experten und der bereits im Tätigkeitsfeld „Freizeit“ beruflich Engagierten – Bemühungen um die Schaffung eigenständiger Berufsbilder und grundständiger Ausbildungsgänge nicht für eine angemessene und zukunfts-trächtige Lösung.“ Kopien der Stellungnahmen des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge sowie der Deutschen Gesellschaft für Freizeit und meines Schreibens vom 17. Dezember 1975 an den Deutschen Städte- und Gemeindebund füge ich zu Ihrer Kenntnisnahme bei.

Inhaltlich entsprechend hat das Ministerium auch auf eine Anfrage der Hessischen Landesregierung im Zusammenhang mit der beruflichen Anerkennung der an der Ausbildungsstätte für Freizeitberater beim Landkreis Fulda ausgebildeten Freizeitberater Stellung genommen. Ich vermute, daß sich die vom Landesarbeitsamt Hessen zitierte Auffassung des damaligen Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit auf eine dieser Stellungnahmen bezieht.

In den vergangenen zehn Jahren haben sich – wie Sie zu recht feststellen – hinsichtlich der Ausbildungswege im Bereich „Freizeitpädagogik“ einige neue Entwicklungen ergeben. Die von Ihnen genannten eigenständigen freizeitpädagogischen und freizeitwissenschaftlichen Ausbildungen an mehreren Fachhochschulen und Universitäten, an der Deutschen Sporthochschule Köln und an der Universität Hamburg – Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik – belegen diese Entwicklung. Gegen solche Ausbildungsgänge als eigenständige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, der Sozialpädagogik oder der Sportwissenschaften bestehen aus *freizeitpolitischer Sicht* des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit keine Bedenken. Ich muß jedoch darauf hinweisen, daß diese freizeitpolitische Bewertung der Ausbildungsgänge nicht als staatliche Anerkennung der Ausbildungsgänge oder des Berufsbildes des Freizeitpädagogen bewertet werden kann, weil das Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit für eine solche Anerkennung keine Zuständigkeit besitzt.

Wegen der vorrangig bildungspolitischen Aspekte dieser Fragen habe ich dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft eine Kopie dieses Schreibens zur Kenntnisnahme zugeleitet.

zu 2.:

Ihr Anliegen, arbeitslosen Sozial- und Diplompädagogen eine Chance zur Fortbildung und Umschulung für den Freizeitbereich zu ermöglichen (z. B. als Freizeit-, Touristik- und Ökologieassistenten), unterstütze ich aus arbeitsmarkt- und freizeitpolitischen Gründen. Vor solchen Umschulungsmaßnahmen in größerem Rahmen müßte allerdings sorgfältig geprüft werden, ob der Arbeitsmarkt „Freizeit“ ausreichende Anstellungschancen für eine große Zahl von Bewerbern bietet. Auch in den genannten Umschulungsmaßnahmen sehe ich in erster Linie eine bildungspolitische Frage, für die innerhalb der Bundesregierung der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft federführend ist. Wie auch der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft in seiner Stellungnahme vom 24. Oktober 1985 betont, fördert er seit einiger Zeit den Modellversuch „Bad Harzburg“, mit dem nunmehr auch versucht wird, arbeitslose Lehrer für Berufsbereiche mit wachsender Bedeutung zu qualifizieren, wie etwa durch die Ausbildung zum Tourismus- oder Ökologieassistenten. Falls die

Möglichkeit besteht, auch für arbeitslose Sozial- und Diplompädagogen entsprechende Modellversuche durchzuführen, würde ich dies begrüßen. Ich habe den Bundesminister für Bildung und Wissenschaft gebeten, die Möglichkeiten hierzu wohlwollend zu prüfen.

Antwortschreiben des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft vom 8.12.1986

„Soweit Sie die Durchführung von Modellversuchen zur Umschulung arbeitsloser Sozial- und Diplompädagogen zu Freizeit-, Touristik- und Ökologieassistenten anregen, sollten wir insoweit ein Gespräch über alle damit zusammenhängenden Fragen führen. An diesem Gespräch müßten auch Kollegen aus dem Referat IIB5, das den derzeit laufenden Harzburger Modellversuch betreut und unsere Abteilung III, die für berufliche Bildung zuständig ist, beteiligt werden. Ich schlage daher vor, daß Sie sich mit Terminvorschlägen für Anfang 1987 mit mir in Verbindung setzen.“

4. Gleichberechtigung der Freizeitpädagogik vom DGfE-Vorstand abgelehnt.

Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat auf seiner Sitzung am 5./6. Dezember 1986 in Frankfurt/M die Forderung der Kommission Freizeitpädagogik auf „Anerkennung der Freizeitpädagogik als gleichberechtigter Studienrichtung im Rahmen des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft“ (s. FZP 2-3/86 S. 186f.) abgelehnt. In dem Schreiben des Vorsitzenden der DGfE, Wolfgang Klafki, heißt es dazu am 17.12.1986, „daß wir die Stellungnahme des vorigen Vorstandes vom 2.12.1985 nach wie vor für begründet halten und an dem dort ausgesprochenen Votum festhalten: keine generelle Empfehlung, Freizeitpädagogik als weitere Studienrichtung/weiteren Studienschwerpunkt im Hauptstudium des pädagogischen Diplomstudienganges einzurichten, wohl aber Befürwortung einiger Modellstudiengänge, sofern die personale und sächliche Ausstattung der betreffenden Fachbereiche/Institute eine qualifizierte Ausbildung erlauben“. „Nachdrücklich empfiehlt der Vorstand erneut, (...) in etwa zwei bis drei Jahren gründliche Berichte – mit dem Mut zur etwaigen Selbstkritik – vorzulegen, damit dann eine breitere Beurteilungsbasis für etwaige neue Empfehlungen/Entscheidungen vorliegt“. Der Vorstand der Kommission wird sich auf seiner nächsten Sitzung mit dieser Entscheidung des DGfE-Vorstandes beschäftigen. Schon jetzt allerdings ist die Frage erlaubt, ob der DGfE-Vorstand mit seiner zögerlichen Haltung nicht Gefahr läuft, für die Erziehungswissenschaft die Chance einer offensiven erziehungswissenschaftlichen Besetzung eines neuen gesellschaftlichen Aufgabenfeldes zu verpassen.

5. Freizeit-Curricula

Aus- und Weiterbildungsmodelle für Freizeit-, Kultur-, Breitensport- und Tourismusfachleute

An der 4. Bielefelder Winterakademie vom 16. bis 20. Februar 1987 in Bielefeld nahmen rd. 90 Teilnehmer und Veranstalter aus 7 Ländern Europas teil. Sie repräsentierten Aus- und Weiterbildungsmodelle für Kulturpädagogik und Kulturarbeit, Freizeitpädagogik und Freizeitberatung, Freizeit- und Breitensport sowie Reisepädagogik und Tourismusadministration aus 19 Institutionen der Aus- und Weiterbildung, davon 14 wissenschaftliche Hochschulen. Außerdem waren vertreten 16 Praxis-einrichtungen, darunter die Evangelische Landeskirche Westfalen-Lippe, 4 kommunale Ämter, 3 Reiseveranstalter und 4 Dachverbände.

Die Winterakademie wurde durchgeführt von der Kommission Freizeitpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V. (DGfE) in Verbindung mit dem Bundesverband der pädagogischen Freizeitberufe e. V. sowie der Beratergruppe 5 „Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitern in Freizeit-, Kultur- und Tourismusbereich“ der Europäischen Gesellschaft für Freizeit (ELRA) in Zusammenarbeit mit der Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, AG 10: Freizeitpädagogik und Kulturarbeit. Die Organisation erfolgte über das Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e. V. (IFKA) Bielefeld. Gefördert wurde die Durchführung der Akademie durch das Wissenschaftsministerium für Wissenschaft und Forschung NW und das Ministerium für Stadtentwicklung, Wohnen und Verkehr NW.

Zielsetzung

Ziel der Akademie sollte sein, die Weiterentwicklung der Freizeit-Curricula in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West) seit der letzten vergleichbaren Tagung 1979 im internationalen Vergleich zu diskutieren (s. FZP 2/80 und 3/80). Untersucht werden sollten die inzwischen erkennbarer gewordenen curricularen Gemeinsamkeiten wie Unterschiede. Die Möglichkeit einer Kooperation und wechselseitigen Ergänzung war zu verfolgen. Zugleich war das Gespräch mit Praxis und Politik zu suchen und nach der Weiterentwicklung der neuen Handlungsfelder, Berufsbilder und Berufsanforderungen zu fragen.

Ergebnisse

1. Konsolidierung von Freizeit-Curricula

Die relativ große Zahl von 19 vertretenen Aus- und Weiterbildungsinstitutionen verdeutlichte die Aktualität des Themas. Der hohe Anteil von 14 wissenschaftlichen Hochschulen bringt das besondere Engagement der Institutionen von Forschung und Lehre an der Erschließung neuer Studiengänge, gesellschaftlicher Handlungsaufgaben und akademischer Berufsfelder auch im Bereich von Freizeit, Kultur, Breitensport und Tourismus zum Ausdruck. 1979 wurden erst 18, 1986 bereits 53 Freizeit-Curricula für die Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West) registriert, davon

zwei Fünftel (21) an wissenschaftlichen Hochschulen, von ihnen gut die Hälfte (12) in erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen und Fakultäten (s. FZP 1-2/86, 89; Freizeit-Curriculum-Katalog 1986, 10). Manche Studiengänge befanden sich 1979 als Modellversuche bzw. Modellstudiengänge noch in der Erprobung, so Kulturpädagogik an der Hochschule Hildesheim (seit 1977), Tourismusadministration an der FU Berlin (seit 1979), ein Aufbaustudiengang Kulturarbeit an der HdK Berlin (seit 1977). Diese drei Modellstudiengänge konnten sich inzwischen etablieren. Weiter ist seit 1983 an der Universität München ein Studiengang in Reisepädagogik zum Studienreiseleiter (studienbegleitend 2 Jahre lang), seit 1985 an der Universität Göttingen ein Diplomstudiengang in Freizeitpädagogik, seit 1986 an der Universität Bremen ein Diplomstudiengang in Kulturwissenschaft neu hinzugekommen. Die Katholische Universität Tilburg (Niederlande) hat 1986 einen Diplomstudiengang „Freizeitwissenschaft“ (Vrijetijdswetenschappen) eingerichtet. An der Deutschen Hochschule für Körperkultur und Sport in Leipzig (DDR) wurde 1986 ein Hochschul-lehrerstudium Diplomlehrer für Freizeit- und Erholungssport eingeführt. Als Fazit muß konstatiert werden, daß sich zwischen 1970 und 1987 insgesamt die Freizeit-Curricula insbesondere an wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen sowohl in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin-West als auch in anderen Ländern Europas konsolidiert haben und die Tendenz einer weiteren Zunahme zeigen.

2. Vier Ausbildungsansätze

Die Freizeit-Curricula sind bisher hauptsächlich von den vier Ansätzen Freizeit, Kultur, Tourismus (Fremdenverkehr) und Sport aus entwickelt worden als (Diplom-)Studiengänge bzw. Weiterbildungsmöglichkeiten in (Häufigkeitszahlen in Klammer nach dem Freizeit-Curriculum-Katalog 1986):

- Freizeitpädagogik (24)
- Fremdenverkehrswirtschaft (11)
- Freizeit- und Breitensport (9)
- Kulturpädagogik (7).

3. Vier Kompetenzebenen

Nach der Bezeichnung wie nach der inhaltlichen Struktur der Ansätze werden für die Freizeit-Curricula vor allem vier Grundfunktionen und damit vier Ebenen von Handlungskompetenzen (in den einzelnen Studiengängen schwerpunktmäßig unterschiedlich) thematisiert:

- Pädagogik (Freizeitpädagogik / Freizeitberatung, Reisepädagogik)
- Didaktik (Kulturpädagogik / Kulturarbeit, Freizeit- und Breitensportpädagogik, Freizeitdidaktik)
- Administration (Tourismusadministration / Fremdenverkehrswirtschaft / Fremdenverkehrsgeographie, Freizeitadministration)
- Forschung (Freizeitwissenschaft, Kulturwissenschaft, Tourismuswissenschaft, Sportwissenschaft).

4. Praxisinteresse an qualifizierten Freizeitberufen

Die Zahl von 16 vertretenen Praxiseinrichtungen verdeutlichte auch das Interesse der Praxis an Freizeit-Curricula und an Absolventen von freizeit- und kulturorientierten Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Von den Praxisvertretern wurde nachdrücklich eine qualifizierte Verbindung von pädagogischen, didaktischen und administrativen Kompetenzen für die Absolventen von Freizeit-Curricula gefordert.

5. Eine klare gegenseitige Zuordnung von Praxisfeldern und Freizeit-Curricula ist gegenwärtig noch nicht erkennbar.

Die vorhandenen Berufspositionen werden durch „Seiteneinsteiger“ besetzt, d.h. durch Personen mit unterschiedlichsten Sozialisationen und Berufsausbildungen. Die Anstellungsträger entscheiden in der Regel bei Einstellungen aufgrund von Vorstellungsgesprächen nach dem „persönlichen Eindruck“. Um potentielle Stellen müssen Absolventen von Freizeit-Curricula daher z. Z. mit einer Vielzahl von Berufsbildern konkurrieren, so den Sozialpädagogen/ Sozialarbeitern, den Erwachsenenbildnern, den Lehrern aller Schularten und Schulstufen, Geographen, Kunsterziehern, Historikern, Diplom-Psychologen, Diplom-Soziologen, Künstlern, Handwerkern, Kaufleuten usw. Die Zahl potentiell verfügbarer Stellen für Absolventen von Freizeit-Curricula läßt sich bisher nur vage abschätzen. Die Handlungsfelder und Berufspositionen für die Absolventen sind nicht hinreichend geklärt. Für nur wenige Handlungsfelder sind bisher einigermaßen verlässliche Angaben bekannt. Erst für einzelne Bereiche entwickeln sich offenbar bereits festere Zuordnungsverhältnisse. Für die Fachhochschule Heilbronn liegt z.B. für den Studiengang Fremdenverkehrsbetriebswirtschaft (Reiseverkehrskaufmann) folgende Statistik über 176 Absolventen von 8 Semestern (1982-1986) vor:

- Reiseveranstalter/ Reisevermittler	29%
- Kurverwaltungen/ Verkehrsämter	19%
- Selbständige/ Freie Mitarbeiter	19%
- Hotellerie	13%
- Sonstige (fremde Branchen, Unternehmensberatung, Weiterbildung, Arbeitslose)	20%

Forderungen

1. Klärung des gesellschaftspolitischen Stellenwerts

Eine Analyse des gegenwärtigen wie künftig abzuschätzenden gesellschaftspolitischen Stellenwertes von Freizeit, Kultur, Breitensport, Tourismus, von Freizeitberufen und Freizeit-Curricula muß eine wichtige Aufgabe von Freizeitforschung an den Hochschulen werden. Für Freizeitforschung müssen ausreichend Mittel und Stellen zur Verfügung gestellt werden. Die Aus- und Weiterbildungseinrichtungen sind für die Gewährleistung einer qualitativen Aus- und Weiterbildung von Freizeitberufen angemessen mit Lehrpersonal und Lehrmitteln auszustatten.

2. *Notwendigkeit einer Berufsfeldforschung.*

Zur Ermittlung des quantitativen Bedarfs an Absolventenzahlen und der qualitativen Beruhsanforderungen an Absolventen von Freizeit-Curricula wird insbesondere eine Berufsfeldforschung für die Handlungsbereiche Freizeit, Kultur, Breitensport und Tourismus unumgänglich. Die vorrangigen Aufgaben der Erforschung von Berufsfeldern für Freizeit-, Kultur- Breitensport- und Tourismusfachleute (kurz: Freizeitberufe) sind:

- Definition und Quantifizierung von Berufsfeldern und Berufspositionen
- Analyse der Absolventenstatistiken von Freizeit-Curricula
- Exemplarische Deskription von Berufsbildern
- Ermittlung der erforderlichen Handlungskompetenzen.

3. *Klärung des Berufsbildes*

Eine Klärung des Berufsbildes der Freizeitberufe nach Schwerpunkten wie Freizeitpädagogik, Kulturpädagogik, Freizeitsportleiter, Fremdenverkehrskaufmann, Freizeit- und Kulturforscher sowie nach Ausbildungsebenen in wissenschaftlichen Hochschulen und Kunsthochschulen, Fachhochschulen, Fachschulen, sonstigen Aus- und Weiterbildungsinstitutionen wird wichtig.

Die besoldungsrechtliche Einordnung der Freizeitberufe nach Ausbildungsschwerpunkt und Ausbildungsebene ist zu regeln. Die sich als grundlegend abzeichnende Kompetenzstruktur für Freizeitberufe mit den vier Curriculum-Elementen Freizeitpädagogik / Animation; Kulturarbeit / Freizeitdidaktik; Administration / (Fremdenverkehrs-) Betriebs-Wirtschaft; Freizeit- und Kulturforschung ist zu überprüfen und zu präzisieren. Der Freizeit-Curriculum-Katalog ist kontinuierlich zu aktualisieren, die Information über Curriculum-Inhalte ist zu verbessern. Ein EDV-gestütztes Informationssystem über Freizeit-Curricula sowie über Stellen für Freizeitberufe ist anzustreben. Existenzgründungshilfen für Freizeitberufe durch Seminare, Existenzhilfe-Fonds, Darlehen, Beratungsmöglichkeiten sind zu gewährleisten. Strategien zur Besetzung vorhandener Märkte und zur Erschließung neuer Märkte sind zu entwickeln.

4. *Entwicklung einer politischen Lobby*

Das Fehlen von Freizeit- und Kulturpolitikern auf der Winterakademie bewies das geringe öffentliche Interesse und das Fehlen einer politischen Lobby für die Bereiche Freizeit, Kultur, Freizeitsport und Tourismus und für darauf bezogene Aus- und Weiterbildungsangebote. Eine (berufs-)politische Lobby für die Freizeit-Curricula und ihrer Absolventen ist daher zu entwickeln.

(F. d. R.: Wolfgang Nahrstedt)