00_2_02_iti.qxd 20.10.2002 22:32 Seite 1

Johannes Fromme / Norbert Meder (Hg.)

Halbjahresschrift Freizeitwissenschaft

SPEKTRUM FREIZEIT

II/2002

Forum für Wissenschaft, Politik & Praxis

erweitert aus der Zeitschrift »Freizeitpädagogik«

Schwerpunkt:

Bowling alone

Janus Verlagsgesellschaft

01_2_02_0in.qxd 28.10.2002 08:20 Seite 2

Inhaltsverzeichnis

Editorial 3

Mitteilungen

B. A. T. Freizeitforschungsinstitut:
Forschungsinstitut der BAT veröffentlicht neue Repräsentattivstudie 4

Schwerpunkt: Bowling alone

Renate Freericks Freizeit als Sozialzeit
Neue Wege in der außerschulischen Jugendarbeit 6

Reinhold Popp Sozialkapital Freizeit.
Eine Investition in die Zukunft? 15

Harald Michels Grenzen und Möglichkeiten
erlebnisorientierten Lernens in Freizeitsituationen 31

Ralf Laging Selbstorganisierte Spiel- und Sportaktivitäten
Zur Aneignung von Bewegungsräumen 38

Torsten Fischer Zur Multivalenz des Erfahrungsbegriffs
Erfahrungswissenschaftliche Referenzen für
Erlebnispädagogik und Pädagogische Freizeitforschung 59

Petra Gieß-Stüber »Flying alone«
Identitätsarbeit von Sportlerinnen in Männervereinen 81

Thomas Alkemeyer Zeichen, Körper und Bewegung.
Praxisformen der Vergemeinschaftung und der
Selbstgestaltung im neuen Straßensport 93

Freizeit und Freizeitforschung

Eva Schäfer Video-Kunst.
Zur Doppelinstallation »Fervor« (Glut) von Shirin Neshat 109

Andreas Poenitsch Möglichkeiten und Grenzen von Vermittlung
Kritik einer didaktischen Selbstverständlichkeit 117

Sigmund Pisarczyk Fundraising-Begriffe und Freizeitpädagogik 132

Neuerscheinungen 147

AutorInnenverzeichnis 160

00_mitteilungen_202.qxd 28.10.2002 08:24 Seite 4

Mitteilungen:

Forschungsinstitut der British American Tobacco veröffentlicht neue Repräsentativstudie *(Auszug aus: Freizeit Aktuell, Ausgabe 169, 23. Jahrg.)*

Konfliktfeld Deutschland: Soziale Spannungen als Zündstoff für die Zukunft

Die ungleiche Verteilung des Wohlstands kann künftig für große Konfliktpotenziale sorgen: Steuerzahler wenden sich konfliktreich (28 %) von Sozialhilfeempfängern ab oder grenzen diese aus. Sozialhilfeempfänger sehen sich in Zukunft verstärkt Diskriminierungen und Rechtfertigungszwängen ausgesetzt. Auch Arbeitslose werden sich stärker gegenüber Arbeitnehmern bzw. »Arbeitsbesitzern« erklären müssen. Fast jeder fünfte Bundesbürger (19 %) erwartet hier für die Zukunft spannungsreiche Auseinandersetzungen. Insbesondere die Ostdeutschen (27 % – Westdeutsche: 17 %) befürchten sehr starke Konflikte zwischen diesen beiden Bevölkerungsgruppen. Opaschowski: »Arbeitslose werden sich also doppelt rechtfertigen müssen – im privaten Bereich gegenüber Familie, Freunden und Nachbarn und im öffentlichen Bereich gegenüber Erwerbstätigen, die das Gefühl haben, immer mehr arbeiten und leisten zu müssen.«

Als größten Gefährdungsfaktor für den sozialen Frieden in Deutschland sieht die Bevölkerung derzeit den Konflikt zwischen Ausländern und Einheimischen an. Gut ein Drittel der Deutschen (37 %) erwartet hier für die Zukunft »sehr starke Konflikte«. Vor allem Familien mit Jugendlichen äußern hier große Befürchtungen (46 %). An ein völlig konfliktfreies Zusammenleben der beiden Gruppen glaubt nur jeder zehnte Deutsche (10 %). Alle anderen erwarten, dass sich in dieser Beziehung die Konflikte verschärfen werden. Ähnlich spannungsreich wird das Verhältnis zwischen Christen und Muslimen gesehen. Knapp ein Drittel der Bevölkerung (30 %) geht von sehr starken, weitere 35 Prozent von »nicht so starken« Konflikten aus. Unterschiedliche Kulturen und Religionen stoßen hier aufeinander und drohen Deutschland zum Konfliktfeld zu machen. »Die genannten Konflikte zwischen Christen und Muslimen, Ausländern und Einheimischen werden im Kern Integrationskonflikte sein«, so Professor Opaschowski.

Beruhigend ist bei der Bewertung künftiger Konfliktpotenziale lediglich die Tatsache, dass der Generationenkonflikt Jung/Alt (noch) keine größere Bedeutung (10 %) hat. Das Problembewusstsein für die sozialen und ökonomischen Folgen der demographischen Entwicklung hält sich in Grenzen. Dafür sprechen die moderaten Antworten auf die Frage: »Aufgrund der Überalterung der Gesellschaft kommt es zunehmend zu Finanzierungsproblemen in der Renten- und Kranken-

00_mitteilungen_202.qxd 28.10.2002 08:24 Seite 5

versicherung. Glauben Sie, dass dies zu größeren Konflikten zwischen den Alten und den Jungen in unserer Gesellschaft führen wird, oder glauben Sie dies nicht?«

Diese Frage – erstmals im November 2000 bei 1.502 Wahlberechtigten durch das Institut für praxisorientierte Sozialforschung (IPOS) erhoben – ergab auf dem Höhepunkt der öffentlichen Diskussion um Rentensicherung und Rentenreform eine breite Zustimmung (65 %) für den Generationenkonflikt. In der aktuellen Repräsentativbefragung des B·A·T Freizeit-Forschungsinstituts zur gleichen Frage zwei Jahre später fallen hingegen die Antworten weniger dramatisch aus. Jetzt glauben nur mehr zwei von fünf Bundesbürgern (42 %), dass es zu größeren Konflikten zwischen Jung und Alt kommt. Die Konfliktlage hat sich weitgehend entspannt.

Geht der soziale Kitt verloren? Die Zukunftssorgen der Bevölkerung

Beim Gedanken an die weitere Zukunft machen der Bevölkerung Probleme im zwischenmenschlichen Bereich am meisten Sorgen. Die Zukunftssorgen der Menschen konzentrieren sich auf die Frage: Geht der soziale Kitt verloren? Es ist kein Zufall, dass dabei die Angst vor Kriminalität (1999: 63 % – 2002: 69 %) dominiert, wobei auch die Angst vor Wohlstandsverlust mitschwingt. Die meisten Probleme aber werden im zwischenmenschlichen Umgang gesehen: Kritisiert werden Aggressivität (1999: 40 % – 2002: 47 %) und Egoismus (1999: 32 % – 2002: 38 %), Gleichgültigkeit und Oberflächlichkeit (1999: 27 % – 2002: 34 %) bis hin zu Herzlosigkeit und sozialer Kälte (1999: 42 % – 2002: 52 %). Die Folgen können Vereinsamung (1999: 20 % – 2002: 27 %) und soziale Ausgrenzung (1999: 19 % – 2002: 27 %) sein. Das gesamte soziale Netz, das die Menschen verbindet und auffängt, ist dadurch in Frage gestellt. Was hält die Menschen dann in Zukunft noch zusammen?

Beim Gedanken an die weitere Zukunft ist die Bevölkerung immer weniger hoffnungsvoll gestimmt. Verunsicherung breitet sich eher aus, seitdem nicht mehr klar ist, ob sich die Bürger sicher fühlen können oder nicht. Verunsicherung als Bedrohungsgefühl ist eine Folge von Geborgenheits- und Vertrauensverlusten – und das in einer Gesellschaft, in der bisher fast jeder sich selbst der nächste sein konnte. Im persönlichen Umgang spielt Vertrauenswürdigkeit eine immer größere Rolle. Die Sorge vor einer ungewissen Zukunft wächst und damit auch die Sehnsucht nach Sicherheit und Geborgenheit. Jeder zweite Bundesbürger (51 %) ist der Meinung, »dass man den meisten Menschen nicht vertrauen kann« (West: 50 % – Ost: 55 %). Das soziale Vertrauen, das Menschen zu ihren Mitmenschen empfinden, ist infragegestellt. Professor Opaschowski: »Vertrauensbildung wird zur größten Herausforderung des 21. Jahrhunderts – im zwischenmenschlichen Umgang genauso wie in der internationalen Politik, in den weltweiten Wirtschafts- und Handelsbeziehungen, im Arbeits- und Geschäftsleben (z. B. in der Mitarbeitermotivation und Kundenbindung) und natürlich in der ganz privaten Kontaktpflege in Nachbarschaft, Freundeskreis und sozialem Netzwerk.«

01_renate_freericks_202.qxd 20.10.2002 22:59 Seite 8

Renate Freericks

Freizeit als Sozialzeit

Neue Wege in der außerschulischen Jugendarbeit

Zusammenfassung: Der Beitrag knüpft an die aktuellen Diskussionen zum Freiwilligen Engagement in der Jugendarbeit an. Zentrale Ergebnisse einer im letzten Jahr durchgeführten Studie zur Einführung eines Nachweisheftes für Freiwillige Tätigkeiten (FREERICKS 2001) werden vorgestellt. Das Hauptaugenmerk wird auf das Engagement von Jugendlichen gelegt. Vor dem Hintergrund der viel diskutierten Krise der Jugendarbeit und darin aufgehoben des Ehrenamts, das eine bedeutende Rolle in der Jugendarbeit spielt, werden neue Wege und Formen in der Jugendarbeit und in der Förderung Freiwilligen Engagements skizziert. Einen besonderen Aspekt stellt hierbei der sozialräumliche Ansatz / die sozialräumliche Perspektive in der außerschulischen Jugend- und Jugendgruppenarbeit dar.

Abstract: The paper picks up the current discussion about voluntary involvement in the field of youth work. The main results of a study which the author carried out in 2001 on the possibility of introducing a »proof book« for voluntary involvement activities are presented. Special attention is turned on the commitment of young people. As there is an ongoing discussion on the crisis of youth work and, combined to it, on the crisis of honorary work the paper tries to outline new ways and forms to promote voluntary involvement. The so-called social space perspective and approach in the field of youth work and group work play an important role in this context.

1. Einführung

Das Internationale Jahr der Freiwilligen (IJF) in 2001 weist mit einer Vielzahl von Tagungen, Projekten und Aufsätzen auf das öffentliche Interesse des Themas. Die Bundesregierung will mit ihrer Kampagne die Bedeutung von Freiwilligenarbeit für das Gemeinwohl hervorheben und würdigen. Die Wanderausstellung »Freiwillig – für mich – für uns – für andere« ist bereits für das Jahr 2002 ausgebucht. Ziel ist, nicht nur die oft im verborgenen verrichtete Arbeit mehr ins Rampenlicht zu stellen, sondern neue Wege und Formen der verstärkten Förderung von Freiwilligem Engagement zu suchen. Neue Forschungsergebnisse zum Freiwilligen Engagement wurden mit der repräsentativen Erhebung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (FREIWILLIGENSURVEY 1999; PICOT 2000) zu Beginn des Internationalen Jahres vorgelegt.

Es wird der Begriff Freiwilliges Engagement als Oberbegriff für Ehrenamt, Frei-

01_renate_freericks_202.qxd 20.10.2002 22:59 Seite 9

willigenarbeit und bürgerschaftliches Engagement gewählt. Freiwillig Engagierte sind in Vereinen, Initiativen, Projekten, Selbsthilfegruppen oder Einrichtungen unentgeltlich oder gegen eine geringe Aufwandsentschädigung tätig. Der Erhebung zufolge sind 34 % aller Bürgerinnen und Bürger ab 14 Jahren in Deutschland (22 Millionen Menschen) ehrenamtlich engagiert. Das Spektrum des Freiwilligen Engagements ist vielfältig. Es reicht von der aktiven Mitarbeit im Sportverein, in Vereinen und Verbänden in der Kinder- und Jugendarbeit und in sozialen und kulturellen Einrichtungen über den Einsatz bei der Freiwilligen Feuerwehr bis in Bürgerinitiativen und Naturschutzprojekten. Dem von Putman formulierten ›Bowling-alone‹ Phänomen in der Gesellschaft scheinen diese Zahlen zu widersprechen.

2. Freiwilliges Engagement Jugendlicher

Im letzten Sommer wurde von mir im Auftrag des Bundesforums für Kinder- und Jugendreisen e.V. (Berlin) und gefördert durch das Bundesjugendministerium eine Machbarkeitsstudie zur Einführung eines Nachweisheftes für Freiwillige Tätigkeiten durchgeführt. Es wurden Gruppeninterviews mit Schülern und Studierenden sowie Experteninterviews mit Vertretern von Verbänden, Kultusministerien, Berufsberatern und Personalchefs geführt. Bereits vorliegende Modelle, wie z. B. der QualiPass in Baden-Württemberg, der Berufswahlpass – ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung –, die Jugendleitercard des Deutschen Jugendrings wurden in der Untersuchung berücksichtigt. Ein zentrales Ergebnis ist, dass von allen Seiten die Einführung eines Nachweisheftes begrüßt wird und auch konkrete Vorschläge zur Gestaltung des Heftes vorliegen. In diesem Jahr soll vermutlich eine Folgestudie zur Erprobung eines solchen Nachweisheftes folgen.

Lediglich drei Aspekte sollen an dieser Stelle aus den Ergebnissen der Studie hervorgehoben werden. Dies ist zum einen, dass mit der Einführung eines solchen Nachweisheftes eine Aufwertung und stärkere Anerkennung des Freiwilligen Engagements verbunden wird. Des weiteren, dass in der Ausübung Freiwilliger Tätigkeiten ein enormer Kompetenzerwerb und informeller Bildungsgewinn gesehen wird. Insbesondere der Erwerb sozialer Kompetenzen wird hervorgehoben. Die sieben häufigsten genannten Kompetenzen sollen hier kurz angeführt werden, sie werden auch in anderen Studien zum Ehrenamt immer wieder hervorgehoben. Es sind: Teamfähigkeit, Eigeninitiative, Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Kooperationsfähigkeit, Leitungskompetenz und Flexibilität. Sie werden insbesondere auch von Arbeitgebern in den unterschiedlichsten Tätigkeitsfeldern nachgefragt und erwartet.

Die informelle Bildung, das informelle Lernen in der Freizeit jenseits formaler institutioneller Bildung in Schule, Hochschule und Weiterbildungseinrichtungen, das hiermit angesprochen wird, wurde viel zu lange vernachlässigt. Erst seit kurzem

01_renate_freericks_202.qxd 20.10.2002 22:59 Seite 10

wird diesem Bereich – auch außerhalb der Freizeitpädagogik – verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt, wie auch die Veröffentlichung »Das informelle Lernen« von DOHMEN (2001) veranschaulicht (siehe auch SPEKTRUM FREIZEIT I/2002). Demnach finden etwa 70 % aller menschlichen Lernprozesse außerhalb der Bildungsinstitutionen statt, »da aber nur die schulischen Lernerfolge gesellschaftlich anerkannt und honoriert werden, gibt es eine ungerechtfertigte gesellschaftliche Bildungskluft aufgrund schulischer Zeugnisse und ›Begabungen‹. Die Begabungen und Kompetenzen, die sich als Ergebnisse des informellen Lernens außerhalb des autorisierten Bildungswesens entwickeln, finden nicht die Beachtung und Anerkennung, die sie verdienen« (DOHMEN 2001: 7).

Der dritte Aspekt knüpft in gewisser Weise hier an. Insbesondere die Jugendlichen, aber auch die Berufsberater der Arbeitsämter, sprechen sich für eine strikte Trennung zwischen Freiwilligem Engagement in der Freizeit und Schule aus. Die an einigen Schulen bereits bestehende Möglichkeit, die Freiwilligen Tätigkeiten der Schüler auf dem Zeugnis zu vermerken oder auch die Diskussion, den Berufswahlpass um den Eintrag Freiwilliger Tätigkeiten zu erweitern, wird eher negativ bewertet. Die Jugendlichen betonen den außerschulischen Freizeitcharakter der Tätigkeiten und fürchten eine Vereinnahmung durch schulische Leistungskontrolle und -bewertung. D. h. nicht, dass sie eine Bewertung ihres Freiwilligen Engagements ablehnen – im Gegenteil sehen sie sehr wohl den möglichen Nutzen des Nachweisheftes und einer qualitativen Bewertung ihrer außerschulischen Leistungen für spätere Bewerbungen. Doch soll sie außerhalb schulischer Bewertungsmaßstäbe erfolgen. Sie fürchten, dass der Freizeitcharakter und der Spaß, den sie als Hauptmotiv für ihr Engagement benennen, beeinträchtigt werden könnte.

Untersuchungen zum Freiwilligen Engagement von Jugendlichen verdeutlichen (PICOT 2000): Zu den zentralen Motiven der Jugendlichen sich zu engagieren zählen, dass die Tätigkeit Spaß macht, man mit sympathischen Menschen zusammenkommt und die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten erweitert werden. Die eher altruistischen Motive, wie anderen Menschen helfen und etwas für das Gemeinwohl tun, werden wesentlich seltener genannt. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass Jugendliche ihr Handeln eher auf sich selbst beziehen, als auf die Gemeinschaft.

Von einer Krise des Ehrenamts bei Jugendlichen kann hier nicht gesprochen werden. Dies lässt sich auch anhand der aktuellen Daten des Freiwilligensurveys (PICOT 2000: 126ff) bestätigen. Die Jugendlichen im Alter von 14 bis 24 Jahren sind eine besonders aktive Gruppe in der Gesellschaft. Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung zeigt sich, dass der Anteil der Aktiven mit Freiwilligem Engagement bei den Jugendlichen mit 37 % am höchsten ist. Bei den Hochengagierten nimmt diese Gruppe der Bevölkerung sogar mit 14 % eine Spitzenposition ein (25 bis 59-Jährige 12 %, 60-Jährige und Ältere 9 %; vgl. NÖRBER 2001). Interessant ist in diesem Zusammenhang das Ergebnis, dass Jugendliche oft frühzeitig in das Engagement hineinwachsen. Wer sich früh engagiert, gehört auch später mit großer

01_renate_freericks_202.qxd 20.10.2002 22:59 Seite 11

Wahrscheinlichkeit zu den Freiwillig Engagierten. Für die gesellschaftliche Aktivierung von Freiwilligenpotentialen spielt dies eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Die frühzeitige Einbindung in Freiwillige Tätigkeiten gilt es zu unterstützen.

Gleichwohl finden sich gerade bei den Jüngeren Symptome, die im allgemeinen mit den Begriffen altes versus neues Ehrenamt diskutiert werden. Das traditionelle Ehrenamt fasst Mitgliedschaften in großen Organisationen, Vereinen und Verbänden zusammen. Meist ist es ein Amt, in das man gewählt wird und bei dem man sich verpflichtet, dieses über einen längeren Zeitraum auszuüben. Neue Formen des Freiwilligen Engagements finden eher in selbstinitiierten Projekten statt und haben häufig eine zweck- und zeitgebundene Perspektive. Diese Art des Engagements zeichnet sich vor allem durch eine geringere Verbindlichkeit zur Teilnahme aus. »Dabei spricht einiges für die Vermutung, dass Jugendlichen diese neuen Engagementformen eher entsprechen, da sie Spontaneität und Individualität sehr viel stärker reflektieren (...). An die Stelle der bedingungslosen Hingabe an die Organisation tritt heute der Wunsch nach einem frei gewählten Engagement, das sich zeitlich den eigenen Bedürfnissen und den immer individueller werdenden Lebensplänen anpassen lässt« (PICOT 2000: 121).

Die Ergebnisse des B.A.T.-Freizeit-Forschungsinstituts zur Frage nach den Gründen gegen ein soziales Engagement weisen in dieselbe Richtung. Die 14 bis 29-Jährigen führen in erster Linie an: »Kostet zu viel Zeit« (47 %), »Bringt kein Geld« (43 %), gefolgt von den Gefühlen »Ausgenutzt zu werden« (25 %), »Lästige Pflicht« (17 %) und »Gruppenzwang« (12 %). So wundert es auch nicht, dass jeder siebte Jugendliche angibt, »Soziales Engagement macht keinen Spaß« (14 %) (OPASCHOWSKI 1999: 170). Die Institutionen, Vereine und Verbände, so auch die außerschulische Jugendarbeit, müssen diesen Einstellungswandel akzeptieren und sich in ihren Formen und Strukturen darauf einstellen.

Die Tätigkeitsfelder, in denen Jugendliche aktiv sind, entsprechen denen der älteren Bürger. Allerdings zeigt sich eine andere Gewichtung. Die Schwerpunkte des Engagements Jugendlicher liegen im persönlichen Umfeld. Die Bereiche Sport und Bewegung, Freizeit und Geselligkeit, Schule und Kindergarten sind die häufigsten Engagementbereiche. Stärker als Freiwillige insgesamt sind Jugendliche in der außerschulischen Jugendarbeit / Bildungsarbeit aktiv. »Freiwilliges Engagement Jugendlicher in den unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern kommt vor allem Kindern und Jugendlichen zugute, anders gesagt, die meisten Jugendlichen engagieren sich im weitesten Sinne in der Jugendarbeit« (PICOT 2000: 138). Der sich unentgeltlich in seiner Freizeit engagierende Gruppenleiter (in der Regel unter 25 Jahre alt) ist »ein Charakteristikum der Jugendgruppenarbeit und für diese konstitutiv. Kein anderes pädagogisches Feld ist in so hohem Maße auf ehrenamtliches Engagement angewiesen« (NAGL 2000: 158).

01_renate_freericks_202.qxd 20.10.2002 22:59 Seite 12

3. Die Bedeutung der Gruppe

Das vielfältige Engagement, das in unterschiedlichen Tätigkeiten zum Tragen kommt, macht deutlich: Freizeit ist Sozialzeit. Sie umfasst im weiten Sinne alle Formen des Freiwilligen Engagements im sozialen, kulturellen und sportlichen Bereich. Einzubinden sind hier auch die vielfältigen Betreuungstätigkeiten bei Ferienfreizeiten, Kinder- und Jugendreisen der Kirchen, Gewerkschaften, Vereine und Verbände. Das Freiwillige Engagement in der Freizeit findet immer in sozialen Bezügen statt. Von besonderer Bedeutung sowohl aus Sicht der Engagierten als auch aus Sicht der Teilnehmer ist die Gruppe, das Miteinander und Zusammensein mit anderen. Um so mehr verwundert es, dass kaum neue Untersuchungen und Veröffentlichungen zu gruppenpädagogischen Prozessen und deren Bedeutung und Wirkung vorliegen. Interessant sind in diesem Zusammenhang drei neuere Veröffentlichungen.

Das Buch »Pädagogik des Jugendreisens« von GIESECKE, KEIL, PERLE von 1967 wurde kürzlich neu aufgelegt (2002). Es beschreibt die Jugendgruppenreise als eigentümliches Lern- und Erfahrungsfeld und stellt in diesem Kontext die besondere Bedeutung der Gruppe hervor. Es hat auch heute nach mehr als 30 Jahren noch hohe Aktualität und Geltung.

WITSCH untersucht in ihrer Dissertation die rechtsextremistische Agitation im Internet – die digitale Globalisierung eines attraktiven Freizeitmarktes. Sie veranschaulicht anhand verschiedener Skinheadwebsites, dass die Fotos eine naturnahe Gemeinschaftserfahrung dokumentieren. Sie könnten ebenso aus der Internetpräsentation eines Jugendreiseveranstalters oder einer Pfadfindergruppe stammen. »Die Differenzierung verschiedener Lebensbereiche wird so aufgelöst in einem die gesamte Lebenswelt umfassenden Gruppenverständnis. Die Gruppe ist keine klar definierte Zweck- oder Funktionseinheit, sondern vermittelt sich vielmehr als eine Lebens- oder genauer: Erlebnisvereinigung« (WITSCH 2001: 39). Die Freizeit wird ästhetisiert und trifft hier kaum auf Konkurrenzangebote aus der öffentlichen Jugendarbeit. Die soziale Gruppe, das Gemeinschaftserleben hat für die Jugend vielleicht gerade vor dem Hintergrund der individualisierten Lebensbedingungen eine wachsende Bedeutung.

NAGL (2000) setzt sich in seinem Buch »Pädagogische Jugendarbeit« insbesondere mit der Problematik und Bedeutung der Jugendgruppenarbeit auseinander. Die Pädagogik steht vor einem paradoxen Phänomen. Zum einen weisen einschlägige sozialwissenschaftliche Untersuchungen auf »ein ausgesprochen hohes Bedürfnis Jugendlicher nach Gruppenbildungen«. In empirischen Untersuchungen wurde mehrfach eine deutliche Zunahme jugendlicher Peer-Groups nachgewiesen. Es scheint, dass angesichts brüchiger Milieus und fehlender Deutungsmuster die Gleichaltrigengruppe und neue Formen der Gruppenbildung wichtiger werden (SCHRÖDER 1991). Zum anderen wird die vielbeschworene Krise der Jugendarbeit festgemacht an der klassischen Jugendarbeit mit ihren beständigen Jugendgruppen.

01_renate_freericks_202.qxd 20.10.2002 22:59 Seite 13

Den Jugendverbänden bleiben die Jugendlichen weg (KRAFELD 1991). Die zunehmende Individualisierung wird neben dem allgemeinen demographischen Wandel (rückläufiger Anteil Jugendlicher) als Hauptgrund für die mangelnde Bindungsbereitschaft und eine geringere Beteiligung Jugendlicher an organisierten Jugendgruppen betrachtet.

Die widersprüchliche Entwicklung zeigt sich demnach einerseits in der steigenden Teilnahme Jugendlicher in informellen Gruppen und andererseits in einer abnehmenden Bereitschaft zur Mitarbeit in formellen Gruppen. Es wird nach Lösungen gegen die Abwanderung der Jugend gesucht. Die klassische Jugendarbeit soll, so Experten der Jugendarbeit, mehr und mehr offenen Formen weichen. Ein Ansatz, den auch wir Freizeitwissenschaftler mit der offenen Kinder- und Jugendarbeit favorisiert haben. Es stellt sich nun jedoch angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen, gerade auch der veränderten Lebensformen von Jugendlichen die Frage, ob dies der einzige ›richtige‹ Weg ist. Bereits 1990 hat HORNSTEIN davor gewarnt, »den soziologischen Befund der gesellschaftlichen Individualisierung mit gleichsam individualisierten pädagogischen Programmen zu beantworten« (NAGL 2000: 13f), d. h. »die soziologischen Resultate normativ-pädagogisch zu wenden«. Es gilt eine Balance zwischen den gruppenintensiven und offeneren Formen zu finden. Der reflektierten Umsetzung der sozialräumlichen und bedürfnisorientierten Perspektive kommt hier eine hohe Bedeutung zu.

4. Neue Wege in der Jugendarbeit und in der Freiwilligenarbeit

Es ist weitgehend unumstritten, dass sich die heutige Jugendarbeit mit den Prämissen des sozialräumlichen Ansatzes auseinandersetzen muss. Es gilt jedoch nicht die enge Perspektive der Raumaneignung bzw. des Zur-Verfügung-Stellens von Räumen oder Angeboten zu führen. Der Begriff Sozialraum ist heute weit verbreitet, so dass er zunehmend beliebig geworden ist. Sozialräume sind nicht einfach Territorien, in denen Menschen sich tummeln. Vielmehr geht es um die Möglichkeiten, die für die Menschen in ihnen stecken. Der Begriff sozialräumliche Aneignung meint, dass Jugendliche und junge Erwachsene Chancen haben, sich so in ihre sozialräumliche Umwelt einzubringen, dass sie sich entfalten, etwas bewirken und sozial anerkannt werden können. Dies impliziert mit Blick auf den strukturellen Bildungsbegriff den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Jugendarbeit: die Förderung des Selbstverhältnisses, des Verhältnisses zum sozial Anderen (soziale Ebene), zur Gesellschaft (kulturelle Ebene) und zur Welt (Sachebene). Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass mit der sozialräumlichen Perspektive nicht nur das Aufsuchen jugendkultureller Räume gemeint ist, sondern Jugendliche suchen auch Personen (pädagogischen Bezug), an denen sie sich orientieren können.

EICHNER und FEIGE verweisen auf zwei Aspekte, die der verkürzten Praxis-

01_renate_freericks_202.qxd 20.10.2002 22:59 Seite 14

umsetzung des Ansatzes folgen. Zum einen, dass »die Innovationskraft, die in diesem Ansatz steckt, noch längst nicht ausgeschöpft ... ist, es steckt mehr an innovativer Kraft in dieser Perspektive, als bislang realisiert wurde«. Zum anderen ist es »die Funktionalisierung des Ansatzes für Kontroll- und Steuerungszwecke«(2002: 104). Um dieser verkürzten Perspektive zu entgehen, bedarf es einer konsequenten adressatenbezogenen Reflexion der pädagogischen Arbeit und einer grundlegenden Reflexion der Problemlagen, Widersprüchlichkeiten und Dilemmata der Jugendsituation. Erst eine solch vertiefende Analyse und Reflexion kann das, was in der sozialräumlichen Perspektive angelegt ist, voll zum Tragen bringen. Hierzu bedarf es auch einer umfassenden Erfassung der konkreten Lebensbedingungen der Jugendlichen vor Ort, der infrastrukturellen Möglichkeiten der Jugendlichen und einer Einbeziehung der verschiedenen Sozialisationsinstanzen.

Wesentlich erscheint auch die Notwendigkeit einer verstärkten Öffentlichkeitsarbeit. Es gilt aufmerksam zu machen auf die besondere Arbeit der Jugendarbeit, auf die Jugendgruppen und Möglichkeiten zum Engagement und zur Mitarbeit. Sie müssen von Jugendlichen als Teil einer jugendkulturellen Szene erkannt werden können. Sie müssen nicht mit allem immer für alle Jugendlichen attraktiv sein, eine Zielgruppenorientierung ist notwendig. Sie müssen sich als Teil der sozialräumlichen Infrastruktur der Jugendlichen verstehen und (fehlende) Aneignungsräume und pädagogische Angebote zur Verfügung stellen. Es gilt sich mit anderen für Jugendliche relevanten Einrichtungen zu vernetzen und Angebotsstrukturen miteinander zu koordinieren.

Neben der eigentlichen pädagogischen Arbeit kommt auch dem effizienten Management (LINDNER 1994) ein bedeutende Rolle zu. Dazu gehören auch Marktanalysen, reflektierte Erfassung von Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen und Ausrichtung der pädagogischen Arbeit an den Erkenntnissen der Lebenswelt- und Lebensraumanalyse (EICHNER / FEIGE 2002).

Zur spezifischen Förderung des Freiwilligen Engagements ist neben der Verbesserung der rechtlichen Bedingungen und finanziellen Förderung, die in Teilen auch bereits von öffentlicher Seite aufgegriffen wurde, insbesondere auch die Information über Möglichkeiten des Engagements zu stärken. Immer wieder wird nicht nur von Jugendlichen angeführt, über die vielfältigen Möglichkeiten des Freiwilligen Engagements nicht ausreichend informiert zu sein. Die Einrichtung von Kontaktstellen, wie sie in einigen wenigen Kommunen bereits umgesetzt wird, sowie eine attraktive Darstellung im Internet, die insbesondere dem medialen Nutzungsverhalten der Jugendlichen entgegenkommt, ist zu intensivieren. Zudem ist die Kooperation zwischen gemeinnützigen Organisationen untereinander, Schulen sowie Wirtschaftsunternehmen zu vermehren. Um die Anerkennung der Freiwilligen Tätigkeiten zu verbessern, sind die erbrachten Leistungen schul-, ausbildungs- und berufsfördernd zu würdigen. Wesentlich erscheint vor dem Hintergrund der Motivationslagen von Jugendlichen und des Einstellungswandels zum Ehrenamt, verstärkt Möglichkeiten zu selbstinitiierten und -organisierten Projekten

01_renate_freericks_202.qxd 20.10.2002 22:59 Seite 15

zu schaffen unter Berücksichtigung der zweck- und zeitgebundenen Perspektive.

Letztlich ist auch die Entlastung des Ehrenamts durch mehr bezahlte / hauptamtliche Mitarbeiter anzuführen.

5. Ausblick

Abschließend möchte ich kurz einen im Beitrag bislang unbeachteten Aspekt ansprechen, der nicht im Zentrum meiner Ausführungen steht, aber dennoch nach wie vor von Brisanz ist und nicht unerwähnt bleiben sollte. Er berührt die bildungs- und berufspolitische Perspektive. Die stärkere Förderung des Freiwilligen Engagements über neue Formen der Anerkennung und Qualifizierung einerseits und die Mittelkürzungen und Stellenstreichungen im pädagogischen Bereich andererseits stehen in einem ambivalenten Verhältnis und beeinträchtigen in negativer Weise die Zusammenarbeit zwischen den hauptamtlichen professionellen Pädagogen und den ehrenamtlich Tätigen. So zeigen u. a. Zahlen zu den Beschäftigten in Heimen der Offenen Tür (HOT), dass einem Hauptamtlichen 1000 bis 2000 ehrenamtlich Beschäftigte gegenüber stehen. Hier gilt es z. B. über Möglichkeiten einer stärkeren Verzahnung der pädagogischen Hochschulausbildung und der Anrechnung qualitativer Freiwilligenarbeit sowie der Anerkennung von pädagogischen Qualifizierungsmaßnahmen nachzudenken.

Es gilt aus professionspolitischer Sicht der Gefahr der Entwertung der Profession des Pädagogen entgegenzuwirken und zugleich die Qualität der Ausbildung von Freiwillig Engagierten zu fördern. Es steht m. E. außer Frage, dass die jungen Menschen im Rahmen ihres Freiwilligen Engagements (in der Jugendarbeit) über informelle oder auch formale Bildung, Sozialkompetenz, Fachkompetenz, Selbst- und Methodenkompetenz erwerben und erweitern.

Literatur:

DOHMEN, GÜNTHER (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

EICHNER, AGATHE; FEIGE, KARIN (2002): Unausgeschöpfte Potenziale mobilisieren. In: Deutsche Jugend, 50. Jg., Nr. 3, S. 103-111.

FREERICKS, RENATE (2001): Ergebnisbericht. Machbarkeitsstudie ›Internationale Erfahrungen‹. Möglichkeiten der Einführung eines Nachweisheftes für ehrenamtliche / freiwillige Tätigkeiten. Hrsg.: Bundesforum für Kinder- und Jugendreisen e. V. Berlin.

GIESECKE, HERMANN; KEIL, ANNELIE; PERL, UDO (2002): Pädagogik des Jugend-

01_renate_freericks_202.qxd 20.10.2002 22:59 Seite 16

reisens. 1. Aufl. 1967. Bielefelder Jugendreiseschriften, Bd 5, Bielefeld: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit (IFKA).

KRAFELD, FRANZ JOSEF (1991): Umorientierungen. Zum Funktions- und Bedeutungswandel von Jugendverbandsarbeit. In: deutsche Jugend, 39.Jg., Nr. 10, S. 429-434.

LINDNER, WERNER (1994): Management überall(es)? In: deutsche Jugend, 42. Jg., Nr. 12, S. 546-554.

NAGL, ERWIN (2000): Pädagogische Jugendarbeit. Was leistet Jugendgruppenarbeit für Jugendliche? Weinheim / München: Juventa Verlag.

NÖRBER, MARTIN (2001): Jung und engagiert. Neuere Daten zum ehrenamtlichen Engagement junger Menschen. In: deutsche Jugend, 49. Jg., Nr. 4, S. 165-174.

OPASCHOWSKI, HORST W. (1999): Generation@. Die Medienrevolution entlässt ihre Kinder: Leben im Informationszeitalter. Hamburg: British American Tobacco (B.A.T.).

PICOT, S. (2000): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Freiwilligensurvey 1999. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftliches Engagement. Bd 3, Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

SCHRÖDER, ACHIM (1991): Jugendgruppenarbeit heute: Wandel der Jugendphase und subjektive Bedeutung von Gruppen. In: deutsche Jugend, 39. Jg., Nr. 10, S. 443-453.

WITSCH, MONIKA (2001): Rechtsextremistische Agitation im Internet – die digitale Globalisierung eines attraktiven Freizeitmarktes. In: Spektrum Freizeit, I / 2001, S. 38-42.

02_popp_202.qxd 20.10.2002 23:11 Seite 17

Reinhold Popp

Sozialkapital Freizeit. Eine Investition in die Zukunft?

Im vorliegenden Beitrag werde ich das Thema »Sozialkapital Freizeit« in Form von 2 Diskurssträngen entfalten.

- Im 1. Diskursstrang stelle ich einige kritische Überlegungen zu einem sehr aktuellen gesellschaftlichen Diskurs an, nämlich zur staatlich gewünschten und animierten Nutzung eines wachsenden Anteils unseres Lebenszeitbudgets für soziales Engagement.
- Im 2. Diskursstrang untersuche ich die Möglichkeiten, das Know How der pädagogischen Freizeitforschung für die Soziale Arbeit (=Sozialpädagogik/Sozialarbeit) zu nutzen, und möchte somit das »Sozialkapital« dieses Forschungsgebietes ausloten.

Präambel

Das gesellschaftliche Phänomen Freizeit als Produkt des Megaprojekts Sozialstaat

Die Entwicklung ***moderner Sozialstaaten*** (vor allem im europäischen Raum) ist – in enger Verknüpfung mit dem Konzept der ***sozialen Marktwirtschaft*** – das wohl am stärksten unterschätzte Megaprojekt des vergangenen 20. Jahrhunderts.
Der ***Sozialstaat*** realisierte und realisiert sich als ***Querschnittpolitik*** in einer Vielzahl von Politikbereichen, z. B.

- in Form von sozialer ***Arbeitsmarkt- und Arbeitsschutzpolitik,*** die auf sozialpartnerschaftliches Grundvertrauen zwischen Unternehmern und Arbeitnehmern abzielt, berufliche Flexibilität (vor allem durch das Instrument der ***Arbeitslosenversicherung***) materiell absichert und die Ausbreitung einer letztlich qualifikations- und qualitätsmindernden ***Hire And Fire***-Mentalität erschwert;
- in Form von sozialer ***Berufs***politik, die in ihrer ***quantitativen*** Ausprägungsform als Arbeitszeitpolitik dazu führte, dass der Anteil der beruflich gebundenen Lebenszeit heute höchstens 10 % umfasst, und die in ihrer ***qualitativen*** Ausprägungsform durch die Verbesserung der Arbeits***bedingungen*** die psychohygienischen und soziohygienischen Grundlagen für einen möglichst langen Erhalt der Arbeitskraft schafft;
- in Form von sozialpartnerschaftlich ausgehandelter ***Einkommens- und Konsumpolitik,*** die sehr wesentlich zu einem in der Menschheitsgeschichte noch nie vor-

02_popp_202.qxd 20.10.2002 23:11 Seite 18

handenen Ausmaß an finanziellen und materiellen Ressourcen auf der einen Seite und zu einer unüberschaubaren Vielfalt an konsumierbaren Waren und Dienstleistungen (im Spannungsfeld zwischen Versorgungs- und Erlebniskonsum) auf der anderen Seite beiträgt;

- in Form einer ***Renten- bzw. Pensionspolitik,*** die für den allergrößten Teil der Bevölkerung ein regelmäßiges Einkommen weit über die Phase des Erwerbslebens hinaus absichert und so auch ein gigantisches Potenzial an wirtschaftsfördernder Kaufkraft schafft;
- in Form von sozialer ***Gesundheits***politik, die – in enger Verknüpfung mit dem Instrument der gesetzlich geregelten ***Krankenversicherung*** – für den allergrößten Teil der Bevölkerung zu einer Explosion der durchschnittlichen Lebenszeit, verbunden mit relativ hoher bio-psycho-sozialer Lebensqualität führte;
- in Form von moderner ***sozialer Kriminalpolitik,*** die das Motiv der »Rache« in den Hintergrund drängte und das Konzept des Strafens mit Präventions-, Resozialisations- und Wiedergutmachungskonzepten verknüpft;
- in Form von sozialer ***Wohnungspolitik,*** die für den Großteil der Bevölkerung eine Nutzung von Wohn-Raum, in welchem immerhin mehr als 2 Drittel der Lebenszeit gestaltet werden, auf einem noch vor wenigen Jahrzehnten bestenfalls erträumten Quantitäts -und Qualitätsniveau eröffnet;
- in Form von sozialer ***Wohnumfeld- und Infrastrukturpolitik,*** die durch eine Vielzahl von »Wohnfolgeeinrichtungen« (wie z. B. Spielplätze, Erlebnisbäder, Sportstätten, Radwege, Grünanlagen, Parks, Naherholungsgebiete, ...) erheblich zur Verbesserung der Lebens- und Standortqualität beiträgt;
- in Form von sozialer ***Bildungs- und Kulturpolitik,*** die einem noch nie in der Menschheitsgeschichte erreichten Bevölkerungsanteil den Zugang zu einem sich rasant vermehrenden »Wissensbudget« sowie zum breiten Spektrum kultureller Ausdrucksformen ermöglicht und somit auch eine wesentliche Grundlage für soziale Mobiliät schafft.
- Darüber hinaus realisiert sich der Sozialstaat natürlich in den Politikbereichen der ***Sozialhilfe, Behindertenhilfe und Jugendwohlfahrt,*** auf die der Sozialstaatsdiskurs in der öffentlichen und veröffentlichten Meinung unzulässigerweise vielfach reduziert wird.

Auch ***FREIZEIT*** in ihrer modernen (europäischen) Ausprägungsform ist sowohl in quantitativer-zeitbudgetärer Hinsicht als auch hinsichtlich vieler qualitativer Aspekte der Gestaltung dieses Zeitbudgets in besonderer Weise ein Ergebnis des Megaprojekts »Sozialstaat« mit all seinen oben skizzierten sozioökonomischen, soziokulturellen, infrastrukturellen und individuellen Aspekten und Dimensionen. Der ***freizeit***bezogene Anteil des gesamten Lebenszeitbudgets hat sich im Laufe des vergangenen Jahrhunderts in einem fast unglaublichen Ausmaß vergrößert, wie die folgende (an OPASCHOWSKI 1998, S. 26, orientierte) Übersicht zeigt:

02_popp_202.qxd 20.10.2002 23:11 Seite 19

Früher (um 1900)	Gestern (um 1980)	Heute (um 2000)	Morgen (um 2020)
Lebenszeit:			
ca. 440.000 Stunden	ca. 610.000 Stunden	ca. 670.000 Stunden	ca. 700.000 Stunden
Davon:			
Obligationszeit / Zeit für Grundbedürfnisse (essen, schlafen u.a.)			
180.000 Stunden	255.000 Stunden	270.000 Stunden	300.000 Stunden
Arbeitszeit / Erwerbszeit:			
150.000 Stunden	75.000 Stunden	60.000 Stunden	40.000 Stunden
Freizeit / frei verfügbare Zeit (DISPOSITIONSZEIT):			
110.000 Stunden	280.000 Stunden	340.000 Stunden	360.000 Stunden

Abbildung 1

Vor allem die Ausweitung der ***Dispositionszeit*** stellt offensichtlich ein »Kapital« dar, das bisher in erster Linie ***kommerziell*** genutzt wurde und wird.

Immer lauter werden seit einigen Jahren die Stimmen, die einen Zugriff auf das »Sozialkapital Freizeit«, also auf das Zeitbudget der vielen Milliarden von Dispositionsstunden durch die Sozialpolitik fordern.

»Soziales Engagement« im Rahmen der Dispositionszeit soll also die Vergesellschaftung der privatisierten und kommerzialisierten Früchte des modernen Sozialstaats ermöglichen.

Diesen Problemkreis skizziere ich im 1. Diskursstrang:

Diskursstrang 1

Das Konzept des *Aktivierenden Sozialstaats* – oder: Wie die individualisierte Dispositionszeit als *Sozialkapital* genutzt und so zum öffentlichen Gut werden soll.

Die Arbeiterbewegung konnte ursprünglich nur mit Hilfe des Staates ihre soziale und materielle Lage verbessern sowie ihre Ziele von Freiheit, Solidarität und sozi-

02_popp_202.qxd 20.10.2002 23:11 Seite 20

aler Gerechtigkeit rechtsverbindlich und nachhaltig durchsetzen.

In diesem Sinne war auch die Entwicklung des modernen Sozialstaats nur durch die ***rechtliche*** Absicherung sozialer Errungenschaften und durch die Etablierung einer ***staatlichen Sozialbürokratie*** möglich.

Die intendierte Wirkung zog allerdings in zunehmendem Maße eine Reihe von unerwünschten Nebenwirkungen nach sich.

Die permanente quantitative Ausweitung und qualitative Verbesserung des staatlichen Sozialsystems und die damit verbundene zentrale Rolle des Staates als Anbieter und Förderer begehrter Güter wie z. B. soziale und materielle Sicherheit, Wohnraum, Gesundheit, Bildung,... führte jedoch nicht nur zur Monopolisierung von Sicherungs-, Erziehungs- und Betreuungsleistungen in öffentlichen bzw. öffentlich finanzierten Einrichtungen, sondern auch zur Bürokratisierung der sozialen Angebotsstruktur. (Siehe dazu auch GOOS-WILLE / KEIL 2002, S. 243).

Was ursprünglich als Schaffung von rechtlich verbindlichen und verwaltungstechnisch abgesicherten ***Rahmenbedingungen*** für die sozioökonomischen, soziokulturellen und bio-psycho-sozialen Entwicklungschancen der vielfach benachteiligten Arbeiterschaft gedacht war, wurde in zunehmendem Maße von weiten Teilen der Bevölkerung als staatliche Bevormundung und Kontrolle erlebt und führte jedenfalls zu einer weitgehenden »Passivierung der Konsumenten sozialstaatlicher Leistungen« (a. a. O., S. 244).

Spätestens in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurden darüber hinaus die Finanzierungsprobleme gerade bei so wesentlichen Säulen des Sozialsystems wie der Pensions-, Kranken- und Arbeitslosenversicherung deutlich.

Parallel dazu wurde auch immer klarer, dass in Anbetracht der rasanten Entwicklung einer globalisierten Ökonomie die Bewirkungsmacht der überwiegend ***national***-ökonomisch konzipierten Sozialsysteme rasant abnimmt (NARR / SCHUBERT 1993).

In weiten Teilen der Sozialpolitik und Sozialbürokratie verbreitete und verbreitet sich ein Gefühl der Hilflosigkeit. Gelegentlich wurde und wird auf die Rezepte der 70er-, 80er- und 90er-Jahre zurückgegriffen. Für den mäßigen Erfolg dieser Rezepte gibt es Gründe:

- Die in den 70er-Jahren (auf dem Hintergrund der studentenbewegten Kritik am sozialstaatlichen Bevormundungs- und Kontrollsystem) entstandene ***bunte Vielfalt sozialer Angebote*** »an der Basis« leidet am Widerspruch zwischen der Sehnsucht nach der Freiheit vom Staat auf der einen Seite und der unvermeidbaren ökonomischen Abhängigkeit von eben diesem Staat auf der anderen Seite.
- Die ***Sozialplanungs-Konzepte*** der 80er-Jahre verdanken ihren mäßigen Erfolg dem allzu umstandslos ***wissenschaftlich-rationalen*** Zugriff auf hochkomplexe und z. T. irrational motivierte sowie von widersprüchlichen Interessenslagen geprägte soziale Systeme.
- Die ***Sozialmanagement-Bewegung*** der 90er-Jahre versuchte das Sozialsystem mit Hilfe von betriebswirtschaftlichen Konzepten wie Rationalisierung, Effizienz-

02_popp_202.qxd 20.10.2002 23:11 Seite 21

orientierung, Qualitätssicherung und Privatisierung zu reformieren. Der mäßige Erfolg auch dieser Bewegung beruht auf einer allzu reduktionistischen Vorstellung vom Verhältnis zwischen dem Sozialstaat einerseits und den Sozialbetrieben bzw. den sog. Kunden andererseits sowie auf einer naiv neo-liberalen Sehnsucht nach einem allzu »schlanken« Staat.

Bei aller Kritik verdanken wir den oben – freilich nur sehr grob und ohne Vollständigkeit – skizzierten traditionellen Konzepten für die Reform des Sozialstaats durchaus bis heute wirksame Innovationen, z. B.

- die Forderung nach ***sozialräumlicher und lebensweltlicher*** Orientierung von Sozialeinrichtungen oder
- das Verständnis für die große Bedeutung von ***Planung und Management*** auch im Sozialbereich,...

Das oben bereits angesprochene ***zentrale Problem*** der zunehmenden ***Passivierung*** wachsender Teile der Bevölkerung (verbunden mit der mangelnden Förderung selbstorganisierter Problembewältigung) sowie der mangelnde Dialog zwischen staatlicher Sozialverwaltung einerseits und den individuellen bzw. institutionellen Akteuren sowie den sog. Kunden sozialstaatlicher Leistungen (einschließlich der Sozialen Arbeit) andererseits konnte jedoch offensichtlich nicht gelöst werden.

In Reaktion auf diesen ernüchternden Befund entwickelte sich in den letzten Jahren des 20. Jahrhunderts (1996 ausgehend von Niedersachsen) das Konzept des ***»aktivierenden Staates«*** im Allgemeinen (BLANKE / BRANDAUER 1999; EVERS / LEGGEWIE, 1999;...) und des ***»aktivierenden Sozialstaates«*** im Besonderen. (GOOS-WILLE / KEIL 2001; DAHME / WOHLFAHRT 2001, KESSL 2001 und 2 / 2001, TRUBE / WOHLFARTH 1 / 2001).

Im Mittelpunkt dieses Konzepts steht der Versuch einer Verknüpfung von ***2 Prinzipien:***

Erstens: Verantwortung des Staates für die soziale Sicherung Einzelner sowie vor allem auch strukturell benachteiligter Bevölkerungsgruppen (also ***kein*** Rückzug des Staates aus der sozialen Verantwortung)

Zweitens: Prinzip der Eigenverantwortung des Einzelnen ***sowie*** der Gesellschaft (einschließlich des ökonomischen Subsystems bzw. der »Wirtschaft«) für die Bewältigung von sozialen Risiken.

Die Verknüpfung dieser beiden Prinzipien kann offensichtlich nur durch die Institutionalisierung eines ***permanenten Aushandlungsprozesses*** zwischen den auch weiterhin für die moderierende Steuerung der Sozialentwicklung zuständigen sozialstaatlichen Instanzen auf der einen Seite und den zu verstärktem sozialen Engagement animierten (individuellen und institutionellen) Akteuren der Gesellschaft (einschließlich der »Wirtschaft«) auf der anderen Seite erfolgen.

Im Zuge dieses bevorstehenden Aushandlungsprozesses wird es offensichtlich nicht zuletzt auch um das gigantische Potenzial der freizeitbezogenen »Dispositionszeit«, die ja bereits die ***Hälfte der Lebenszeit*** umfasst, gehen.

OPASCHOWSKI (1997, S. 184ff) fordert in diesem Zusammenhang u. A. ein auf

02_popp_202.qxd 20.10.2002 23:11 Seite 22

dem Prinzip der Freiwilligkeit und Ehrenamtlichkeit basierendes »soziales Voluntariat«. Diese Forderung korrespondiert mit entsprechenden Initiativen großer Wohlfahrtsverbände (siehe KULBACH 2/2002, S. 58), die sich wiederum an dem Modell der Freiwilligen-Agenturen vieler Non-Profit-Organisationen in den USA orientieren. »Ganz in der Pioniertradition der Vereinigten Staaten fördern wichtige Organisationen und Unternehmen das ***volunteering*** als biographischen Faktor und vergeben dafür ***credits*** bei der Einstellung« (ebd).

KLAGES (hier zitiert aus KULBACH 2002) weist allerdings darauf hin, dass der anglo-amerikanische Begriff »volunteering« ein viel breiteres Bedeutungsspektrum umfasst als der deutsche Begriff »ehrenamtliches Engagement«.

Auf dem Hintergrund der aus den USA importierten ***Kommunitarismus***-Debatte (siehe dazu z. B. HONNETH 1995, TRÖHLER 2/2001) sowie des bereits angesprochenen Konzepts des ***aktivierenden Sozialstaats*** ist ein verstärkter staatlicher Zugriff auf das »Sozialkapital« der individualisierten Dispositionszeit in den kommenden Jahren sehr wahrscheinlich (und möglicherweise auch unverzichtbar).

Aus mehrperspektivisch orientierter sozialwissenschaftlicher Sicht und unter Berücksichtigung von allenfalls problematischen Nebenwirkungen muss jedoch auf die in den folgenden ***8 Punkten*** kurz skizzierten unverzichtbaren ***flankierenden Maßnahmen*** kritisch hingewiesen werden:

Erstens: Im Hinblick auf die sozialstaatliche Tradition des Ausbalancierens der sozialen Verantwortung müssen auch die Akteure des ökonomischen Systems zu verstärktem sozialem Engagement aktiviert werden. In diesem Sinne müssen die Anstrengungen für den Arbeitnehmerschutz (von der Arbeitsmedizin und der Betriebssozialarbeit bis zur Mobbing-Prävention) sowie für soziale Serviceangebote (vom Betriebssport bis zum Betriebskindergarten) erheblich verstärkt werden, ist das außerbetriebliche soziale Engagement von MitarbeiterInnen – z. B. durch »credits« im Bewerbungsverfahren bzw. bei innerbetrieblichen Karriereentscheidungen, durch flexibe Dienstzeiten,... – zu unterstützen und müssen wohl auch die derzeit (jedenfalls in Österreich und Deutschland) nur sehr bescheiden ausgeprägten Ansätze des Sozialsponsoring sowohl quantitativ als auch qualitativ erheblich weiterentwickelt werden.

Zweitens: Ebenso müssen auch auf staatlicher Ebene die Bemühungen um die nachhaltige Förderung und materielle Unterstützung von ehrenamtlichem Engagement deutlich verstärkt werden. Entsprechende Initiativen könnten von der Einrechnung von »Zeitspenden« an soziale Einrichtungen in Pensionsversicherungszeiten bzw. die bessere steuerliche Absetzbarkeit von Spenden an Sozialeinrichtungen über die Weiterbildung von SozialarbeiterInnen zu professionellen SupervisorInnen für Ehrenamtliche bis hin zur Thematisierung des Ehrenamts in schulischen Curricula reichen.

Die Akteure der staatlichen Sozialbürokratie dürfen sich außerdem nicht nur als »Kontrolleure« sondern müssen sich auch als Partner in einem Dialog mit engagementbereiten Bürgerinnen und Bürgern begreifen. Das erfordert nicht nur die

02_popp_202.qxd 20.10.2002 23:11 Seite 23

Aneignung von entsprechenden kommunikativen und animativen Kompetenzen im Spannungsfeld zwischen aktivierender Hilfe bzw. Beratung und behördlicher Kontrolle sondern auch die Modifikation mancher struktureller Bedingungen (z. B. flexiblere Dienstzeit,...)

Drittens: Selbstverständlich ist abzusichern, dass Menschen, die (z. B. aus gesundheitlichen Gründen) nur wenig selbst zur Verbesserung ihrer Situation beitragen können, nicht wegen mangelnder Eigenbeteiligung sozial und ökonomisch ausgegrenzt werden.

Viertens: Die Arbeitsbedingungen und Arbeitszeiten sozialer Dienstleistungssysteme müssen mit Rücksicht auf die spezifische Zeitstruktur und die spezifische Bedürfnislage von ehrenamtlichen Helferinnen und Helfern z. T. umfassend umstrukturiert werden.

Fünftens: Die fachlich begründeten sowie z. T. auch berufsrechtlich definierten Grenzen jedes ehrenamtlich geleisteten sozialen Engagements (z. B. in der Pflege, in der psychosozialen Beratung,...) müssen sehr sorgfältig ausgelotet und hinreichend berücksichtigt werden.

Sonst stehen Qualitätsstandards auf dem Spiel und werden ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in unzumutbare haftungsrechtliche Fallen gelockt!

Kontraproduktiv wäre sicherlich auch der Ersatz von Arbeitsplätzen für professionelle SozialexpertInnen durch ehrenamtliche MitarbeiterInnen. Produktiv ist jedoch die Intensivierung des Diskurses über eine fachlich sinnvolle Funktionsteilung zwischen Profis und Ehrenamtlichen sowie über professionelle Konzepte der Vermittlung, Qualifizierung und Begleitung / Supervision von ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Sechstens: Die Motivation gerade auch für ehrenamtliches soziales Engagement muss im Hinblick auf die für alle Beteiligten des Hilfeprozesses gefährliche unbewusste psychischen Dynamik des »Helfersyndroms« (SCHMIDBAUER 1991) kritisch überprüft werden.

Dabei geht es nicht nur um die psychosomatischen Gefahren eines u. U. lebensbedrohlichen ***Burnout*** sondern auch um die psychosozial und fachlich inakzeptablen Folgen unreflektierter Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse in der Helferbeziehung.

Siebentens: Im Sinne des ***Gender Mainstreaming***-Konzepts müssen alle Maßnahmen zur Förderung von ehrenamtlichem Engagement dahingehend überprüft werden, ob eine zusätzliche Belastung von Frauen, die ja schon derzeit den überwiegenden Teil der unbezahlten sozialen Tätigkeiten in Familie, Nachbarschaft und Gesellschaft ausüben, entsteht.

Achtens: Last not least sollte auch aus ***freizeitwissenschaftlicher*** Sicht nicht übersehen werden, dass der Rückzug eines wachsenden Bevölkerungsanteils aus ehrenamtlichen Funktionen (gerade auch mit sozialem Bezug*) nicht nur negativ zu bewerten ist.

02_popp_202.qxd 20.10.2002 23:11 Seite 24

Die Tatsache, dass – jedenfalls in den Ländern der sog. Ersten Welt – erstmals in der Menschengeschichte der überwiegende Teil der Bevölkerung sozioökonomische und soziokulturelle Rahmenbedingungen sowie ein angemessenes Ausmaß an Zeitbudget für eine selbstbestimmte Gestaltung zumindest eines Teils der Lebenszeit vorfindet, ermöglichte und ermöglicht einen Wertewandel vom Wertesystem des mühevollen ***Überlebens*** hin zum heute weit verbreiteten ***erlebnisorientierten*** Wertesystem.

War soziales Engagement im alten Wertesystem des Überlebens von sozialer Pflicht im Dienste der Gemeinschaft und mental vom Konzept des »sich Aufopferns« und der Hingabe für die überlebenssichernde Gemeinschaft geprägt, kann das heutige ***erlebnisorientierte*** Wertesystem auch als ***Emanzipation von der Pflicht zur Hilfeleistung*** verstanden werden. (Siehe dazu auch die erfrischenden Gedankengänge von U. BECK, der in einem 1997 unter dem Titel »Kinder der Freiheit« im gleichnamigen Sammelband erschienenen Beitrag gegen das »Lamento über den Werteverfall« polemisiert.)

Soziales Engagement befindet sich in diesem Sinne vielleicht ***auf dem Weg von der »Pflicht« zur »Kür«***. Dieser Wertewandel erfordert freilich auch einen gravierenden Wandel der inhaltlichen Gestaltung der Kommunikationsstrukturen sowie des Marketings sozialer Dienstleistungssysteme.

So gesehen müssen soziale Dienstleistungen das Image und das soziale Klima des »Opfer Bringens« und der sozialen Pflicht abbauen und statt dessen den Erlebnischarakter sozialer Hilfe stärker betonen, orientiert an Motiven wie »persönliche Betroffenheit, politischer Veränderungswille und ... Wunsch nach Selbstverwirklichung« (KULBACH 2/2002, S. 57).

MOGGE-GROTJAHN (1998) verweist unter dem Stichwort »Ehrenamt und Jobtraining« übrigens darauf, dass zum Spektrum der Motive für ehrenamtliches Engagement immer häufiger auch die unbezahlte Vorbereitung auf den (erhofften) Einstieg in bezahlte sozialberufliche Tätigkeit zählt (z. B. am Beginn des Berufslebens, vor dem beruflichen Wiedereinstieg nach längerer Kindererziehungsphase, ...).

Die Argumentation zum Diskursstrang 1 lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

Die Nutzung des derzeit noch weitgehend brachliegenden »Sozialkapitals Freizeit«, also des gigantischen Potenzials der freizeitbezogenen Dispositionszeit, erweist sich grundsätzlich als wichtige (vielleicht sogar unverzichtbare) Investition in die Zukunft. Den damit verbundenen Chancen stehen allerdings auch einige Risiken gegenüber. In diesem Sinne müssen die in den obigen 8 Punkten – freilich ohne Vollständigkeitsanspruch – skizzierten flankierenden Maßnahmen angemessen berücksichtigt werden.

Die Vernachlässigung dieser Maßnahmen würde die Vermutung nahe legen, dass

02_popp_202.qxd 20.10.2002 23:11 Seite 25

mit dem Konzept des ***Aktivierenden Sozialstaates*** und den damit verbundenen staatlichen Initiativen zur Förderung des ehrenamtlichen Engagements eigentlich der Abbau des Sozialstaates auf der Tagesordnung steht.

Nach diesen eher auf die Rahmenbedingungen des ***Sozialen*** bezogenen Überlegungen stelle ich nun im 2. Diskursstrang noch einige ***handlungstheoretisch-methodische*** Überlegungen zum Thema »Sozialkapital Freizeit« an:

Diskursstrang 2:

Das *Sozialkapital* der pädagogischen Freizeitforschung – oder: Wie das Know How der pädagogischen Freizeitforschung für die methodische Innovation der Sozialpädagogik / Sozialarbeit genutzt werden kann

Durch verschiedene Entwicklungen, auf die ich hier aus Zeitgründen nicht vertiefter eingehen kann (siehe dazu POPP 1 / 1999), hat sich die Freizeitpädagogik bzw. die pädagogische Freizeitforschung in den vergangenen 2 Jahrzehnten weitgehend aus dem kritischen Diskurs mit der wissenschaftlichen Sozialpädagogik / Sozialarbeit zurückgezogen.

Dies ist m. E. schade, da beide Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft / Pädagogik viel voneinander profitieren könnten.

Im folgenden Teil meines Beitrags möchte ich in aller gebotenen Kürze quasi das »Sozialkapital« der pädagogischen Freizeitforschung ausloten, und in diesem Sinne fragen, was die pädagogische Freizeitforschung zur ***Re-Animation*** des Diskurses mit der Sozialen Arbeit (= Sozialpädagogik / Sozialarbeit) beitragen könnte:

In all ihren ***gesellschafts-, persönlichkeits- und sozialisationstheoretisch*** orientierten Problemdimensionen müsste eine zeitgemäße Theorie der Sozialpädagogik / Sozialarbeit »den Struktur- und Wertewandel von Arbeit und Freizeit an der Schwelle zum 21. Jahrhundert« (Bonner Positionspapier) ausreichend reflektieren.

Mit Blick auf eine (Sozial-)»Pädagogik der freien Lebenszeit« (OPASCHOWSKI 1996) wird dies wohl nur unter angemessener Einbeziehung der Ergebnisse der (pädagogischen) Freizeitforschung gelingen.

Aus ***handlungstheoretischer*** Sicht wäre vor allem kritisch zu prüfen, wie der im Kontext der pädagogischen Freizeitforschung bzw. Freizeitpädagogik seit Jahrzehnten geführte Diskurs über ***offene pädagogische Situationen*** und über ***animative Handlungslogiken*** und ***Handlungsansätze*** stärker als bisher von der Sozialen Arbeit (= Sozialpädagogik / Sozialarbeit) aufgegriffen und weitergeführt werden könnte:

Im Zentrum des handlungstheoretischen Diskurses der pädagogischen Freizeitforschung / Freizeitpädagogik und der auf diesem theoretischen Hintergrund entwickelten Handlungslogiken, Handlungsansätze und Handlungskompetenzen steht der – im deutschsprachigen Raum leider häufig missverstandene – Begriff ***»Animation«***. Während in manchen Bereichen des Tourismus »Animation« allzu umstandslos auf Funktionen der Unterhaltung und des Entertainments reduziert wird, ist es auf

02_popp_202.qxd 20.10.2002 23:11 Seite 26

dem Hintergrund einer freizeitwissenschaftlichen und pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Reflexion wichtig, den Zusammenhang von Animation mit Selbstreflexion, Kreativitätsförderung, sozialem Lernen, Demokratisierung sowie Lebenswelt- und Gemeinwesenbezug zu betonen.

In diesem Sinne wird meist auf die Definition des Rates für kulturelle Zusammenarbeit beim Europarat in Strassburg (veröffentlicht 1973) zurückgegriffen, nach der der Erfolg dieser Methode in der Verknüpfung von ***Animation, Partizipation*** und ***Demokratie*** liegt.

Aus dieser Sicht müsste sich ***Animation*** als Gegenbewegung zu einer auf »kontrollierte Passivität« abzielenden, fast alle Lebensbereiche erfassenden Konsumideologie – repräsentiert durch ein wachsendes Warenangebot, durch entmündigende Informations- und Dienstleistungsangebote sowie durch hierarchische, technokratische und partizipationsfeindliche Verwaltungs- und Planungsprozesse (auch im Bereich des »Sozialen«) – verstehen.

Um diese emanzipatorische und kritisch-pädagogische Sichtweise hervorzukehren, wird häufig das Attribut ***»soziokulturell«*** ergänzt.

Soziokulturelle Animation versteht sich in diesem Argumentationszusammenhang als die situationsangemessenste methodische Ausprägungsform pädagogischen Handelns in offenen pädagogischen Handlungsfeldern.

Das »Sozialkapital« der pädagogischen Freizeitforschung, insbesondere das Konzept der soziokulturellen Animation, kann also vor allem in ***sozial***pädagogischen Handlungsfeldern, die überwiegend durch ***offene pädagogische Situationen*** gekennzeichnet sind, von großem Nutzen sein. Beispielhaft gilt dies etwa für Praxiszusammenhänge der ***offenen Jugendarbeit*** (Jugendzentren, mobile Animation, ...), der ***Schulsozialarbeit*** (einschließlich der ***ganztägigen Schulformen***) oder der ***offenen Altenarbeit***.

Der Begriff ***»(soziokulturelle) Animation«*** entstand übrigens ursprünglich unabhängig von freizeitwissenschaftlicher Reflexion auf dem Hintergrund kulturtheoretisch und kulturpolitisch angeleiteter Methodenentwicklung.

Grundsätzlich lässt sich die Methodologie und Methodik der Animation problemlos auch ohne freizeitwissenschaftliche Theoriebestände begründen.

Da jedoch de facto die Entwicklung der Freizeitpädagogik seit Beginn der siebziger Jahre sehr eng mit der Verbreitung des Animationsbegriffes im deutschsprachigen Raum verbunden ist, sind die Begriffe ***Freizeitpädagogik*** bzw. ***pädagogische Freizeitforschung*** einerseits und ***(soziokulturelle)*** Animation andererseits heutzutage untrennbar miteinander verknüpft.

Für den zukünftigen Diskurs zwischen der Sozialen Arbeit (=Sozialpädagogik / Sozialarbeit) und der pädagogischen Freizeitforschung / Freizeitpädagogik wäre es außerordentlich spannend, das Konzept der ***(soziokulturellen) Animation*** mit den im Bereich der Sozialen Arbeit stärker verbreiteten Konzepten

- der ***alltags- und lebensweltorientierten Sozialpädagogik / Sozialarbeit*** (z.B. DEWE 1998, THIERSCH 1986, ...),

02_popp_202.qxd 20.10.2002 23:11 Seite 27

- der ***Erlebnispädagogik*** (z. B. FISCHER / ZIEGENSPECK 2000, FROMME 3 / 2001, HOMFELD 1993, ...),
- des ***Empowerment*** (z. B. HERRIGER 1992, ...),
- des ***selbstbestimmten Lebens*** (z. B. WILKEN 1999, ...)
- der ***soziokulturellen Gemeinwesenarbeit*** (z. B. POPP 1985 und 1988 / 89, ...) oder
- der ***sozialräumlichen Jugendarbeit*** (z. B. BÖHNISCH / MÜNCHMAIER 1990, DEINET 1992)

zu vergleichen.

Produktiv wäre auch

- die Anknüpfung an die von G. KRÜGER 1982 vorgelegte Publikation (»***Offene Sozialpädagogik und freizeit-kulturelle Animation***«) sowie
- eine fundierte Auseinandersetzung mit den ***französischen, niederländischen und Schweizer*** Animations-Konzepten. (Siehe dazu u. a.: GILLET 1998, SPIERTS 1998, WILLENER / HANGLER 1998).

Zur Theorieentwicklung der ***Animation*** im deutschsprachigen Raum siehe bei MICHELS 1996. Wegweisend für einen verstärkten Diskurs zwischen Sozialpädagogik und freizeitkultureller Arbeit ist auch der gleichnamige Beitrag von VAHSEN (1992).

Die Handlungslogiken und Handlungsansätze in diesen Praxiskontexten sind durch eine ***Mischlage*** aus klassisch ***sozialpädagogischen*** Methoden (z. B. sozialpädagogische Beratung, ...) und neueren ***freizeitkulturell*** orientierten Konzepten (z. B. soziokulturelle Animation, ...) gekennzeichnet.

Da die Vermittlung dieser freizeitkulturell orientierten Logiken und Handlungsansätze in den Ausbildungszusammenhängen für Soziale Arbeit (=Sozialpädagogik / Sozialarbeit) offensichtlich bis heute eine eher marginale Rolle spielt, reagieren viele SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen auf die Herausforderungen dieser »offenen« pädagogischen Handlungssituationen zum Teil mit situationsunangemessenen methodischen Designs.

Die Vernachlässigung freizeitpädagogisch-animationsbezogener Konzepte im Qualifizierungszusammenhang der Sozialen Arbeit (=Sozialpädagogik / Sozialarbeit) zeigt sich z. B. in der sonst ausgezeichneten Einführung in die Methodik der Sozialen Arbeit von GALUSKE (2001).

GIESECKE (1993, S. 90ff.) nennt dagegen zu Recht die »Animation« als eine der 5 Grundformen pädagogischen Handelns.

Ein zukünftig hoffentlich intensiverer Diskurs zwischen Sozialer Arbeit (=Sozialpädagogik / Sozialarbeit) einerseits und pädagogischer Freizeitforschung andererseits müsste

- zu einer bisher weitgehend vernachlässigten empirischen Analyse der Handlungsbedingungen in diesen offenen pädagogischen Situationen führen,
- das zur theoriegeleiteten Bewältigung dieser Herausforderung unverzichtbare Kompetenzprofil (unter Einbindung freizeitpädagogisch-animatorischer Kompetenzen) entwickeln, sowie

02_popp_202.qxd 20.10.2002 23:11 Seite 28

- diesbezügliche Qualifizierungsangebote in den Ausbildungsgängen für Soziale Arbeit (sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen) ermöglichen.

In diesem Zusammenhang sollte die Zahl der in solcherart »offenen« pädagogischen Handlungskontexten angestellten Sozial- und FreizeitpädagogInnen nicht unterschätzt werden!

Allein in Österreich sind nur im Handlungsfeld der ***offenen Jugendarbeit*** insgesamt ca. 900 pädagogische MitarbeiterInnen beschäftigt. (Siehe dazu: POPP, R. /... (Hrsg.): Qualifizierung ...1995)

(Für Deutschland kann die entsprechende Mitarbeiterzahl grob auf mindestens 10.000 geschätzt werden.)

Die Argumentation zum Diskursstrang 2 lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

Das »Sozialkapital« der pädagogischen Freizeitforschung kann in besonderer Weise durch die Re-Animation des Diskurses mit der Sozialen Arbeit (=Sozialpädagogik / Sozialarbeit) genutzt werden.

Abgesehen von den freizeitwissenschaftlich fundierten Analysen des Struktur- und Wertewandels im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit kann die pädagogische Freizeitforschung den handlungstheoretisch-methodischen Diskurs der Sozialen Arbeit vor allem durch das Konzept der ***soziokulturellen Animation*** bereichern und so zur Verbesserung des methodischen Handelns von SozialexpertInnen insbesondere in ***offenen pädagogischen Handlungssituationen*** beitragen.

Anmerkung:

* ***Im Sinne einer aktuellen repräsentativen Untersuchung – Badelt/Hollerweger 2001 – reduzierte sich in Österreich von 1982 bis 2000 gerade im Bereich des sozialen Engagements die ehrenamtliche Beteiligung besonders signifikant. Während 1982 noch 25,3 % der über 15Jährigen im Bereich von sozialen Diensten engagiert waren, übten im Jahr 2000 nur mehr 16,8 % ein derartiges sozial orientiertes Ehrenamt aus. Noch gravierender stellt sich die Entwicklung im Bereich der Nachbarschaftshilfe der: 1982: 38,5 % 2000: 23,5 %!***

Literatur:

BADELT, CH. / HOLLERWEGER, E.: Das Volumen ehrenamtlicher Arbeit in Österreich. Wien 2001 (unveröffentlichter Forschungsbericht – Working Paper Nr. 6)

BEHRENS, F.: Den Staat neu denken. Berlin 1995

02_popp_202.qxd 20.10.2002 23:11 Seite 29

BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986
BECK, U.: Schöne neue Arbeitswelt – Vision: Weltbürgergesellschaft. Frankfurt a. M. – New York 1999
BECK, U. (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt a. M. 1997
BECK, U.: Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall. In: Beck, U. (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt a. M. 1997
BECK, U.: Die Zukunft von Arbeit und Demokratie. Frankfurt a. M. 2000
BLANKE, B. / BRANDAUER, S.V.: Der »aktivierende Staat« – Umrisse eines Konzepts. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 6 / 1999
BÖHNISCH, L. / MÜNCHMAIER, P.: Pädagogik des Jugendraumes. Weinheim-München 1990
BONNER POSITIONSPAPIER. In: Spektrum Freizeit 1 / 1999
BUTTERWEGGE, CH.: Wohlfahrtsstaat im Wandel – Probleme und Perspektiven der Sozialpolitik. Opladen 1999
DAHME, H.-J. / WOHLFAHRT, N.: Aktivierender Sozialstaat – Ein neues Leitbild für Sozial- und Gesellschaftspolitik auch für die soziale Arbeit? In: Theorie uns Praxis der sozialen Arbeit. 1 / 2001
DEINET, U.: Das Konzept der »Aneignung« im Jugendhaus. Opladen 1992
DEPNER, R. / TRUBE, A.: Der Wandel der Gesellschaft und die Qualitätsdebatte im Sozialsektor. In: neue praxis. 3 / 2001
DIEMER, N.: Für eine »Politik des Sozialen« mit vielen Fragen. In: Widersprüche 9 / 1989
ETZIONI, A.: Jenseits des Egoismus-Prinzips: ein neues Bild von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft. Stuttgart 1994
ETZIONI, A.: Die Entdeckung des Gemeinwesens: Ansprüche, Verantwortlichkeit und das Programm des Kommunitarismus. Stuttgart 1995
EVERS, A. / OLK, T. (Hrsg.): Wohlfahrtspluralismus. Vom Wohlfahrtsstaat zur Wohlfahrtsgesellschaft. Opladen 1996
EVERS, A. / LEGGEWIE, C.: Der ermunternde Staat – Vom aktiven Staat zur aktivierenden Politik. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 6 / 1999
FISCHER, T. / ZIEGENSPECK, J. (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. Bad Heilbrunn 2000
FREERICKS, R.: Zeitkompetenz. Ein Beitrag zur theoretischen Grundlegung der Freizeitpädagogik. Baltmannsweiler 1996
FROMME, J.: Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit. Über die Grenzen der pädagogischen Verfügbarkeit. In: neue praxis 3 / 2001
FROMME, J.: Freizeitpädagogik. In: Otto, H.U. / Thiersch, H. / u.a. (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit / Sozialpädagogik. Neuwied – Kriftel 2001
GALUSKE, M.: Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim-München 2001
GIDDENS, A.: Jenseits von links und rechts. Frankfurt a. M. 1997
GIDDENS, A.: Der Dritte Weg – Die Erneuerung der sozialen Demokratie.

02_popp_202.qxd 20.10.2002 23:11 Seite 30

Frankfurt a. M. 1999
GIESECKE, H.: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim – München 1993
GILLET, J.C.: Animation. Der Sinn der Aktion. Luzern 1998
GOOS-WILLE, E. / KEIL, B.: Der aktivierende Staat. Konkretisierung einer Modernisierungsstrategie von Staat und Gesellschaft. In: Soziale Arbeit 7 / 2001
HEINZE, R.: Die freie Wohlfahrtspflege auf dem Prüfstand. Das soziale Ehrenamt in der Krise – Wege aus dem Dilemma. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit 5 / 1999
HERRIGER, N.: Empowerment – eine neue Zauberformel der sozialen Arbeit? In: Soziale Arbeit 7 / 1992
HITZLER, R.: Existenzbastler im Wohlfahrtsstaat. Über »Vollkasko – Individualisierung« als Handlungsrahmen. In: neue praxis 6 / 1999
HONNETH, A. (Hrsg.): Kommunitarismus: eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt a. M./ New York 1995
HOMFELDT, H.G. (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Baltmannsweiler 1995
HUMMEL, K. (Hrsg.): Bürgerengagement: Seniorengenossenschaften, Bürgerbüros und Gemeinschaftsinitiativen. Freiburg 1995
KESSL, F.: Teilnahme oder Teilhabe? Anmerkungen zur Debatte um die zivilgesellschafltichen Potenziale des modernen Wohlfahrtsstaates. In: neue praxis. 2 / 2001
KESSL, F.: Wiederentdeckung der Gemeinschaft? Zur Verschränkung der Diskurse »Aktivierung neuer Gemeinschaftlichkeit« und »Soziale Arbeit«. In: Widersprüche. 79 / 2000
KLEIN, A. / HELLMANN, K.-U. (Hrsg.): Zivilgesellschaft und Demokratie. Opladen (Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen) 1 / 1994
KRÜGER, G.: Offene Sozialpädagogik und freizeitkulturelle Animation. Frankfurt 1982
KULBACH, R. / WOHLFAHRT, N.: Organisationen im Non-Profit-Sektor: Die Moralunternehmen. In: Diakonie 6 / 1999
KULBACH, R.: Das Ehrenamt im Wohlfahrtsverband. Quantitative und qualitative Entwicklungen. In: Soziale Arbeit 2 / 2002
MICHELS, A.: Animation im Freizeitsport. Rekonstruktion und Analyse freizeit- und sportwissenschaftlicher Theoriebildung. Aachen 1996
MOGGE-GROTJAHN, H.: Ehrenamtliche Tätigkeit heute zwischen Gemeinsinn und Jobtraining. In: Verein der Freunde und Förderer der EFH Rheinland-Westfalen-Lippe (Hrsg):Vorwärts zum Ehrenamt – Konkurrenz und / oder Kooperation. Bochum 1998
MÜLLER, S. u.a. (Hrsg.): Das soziale Ehrenamt. Weinheim 1992
NAHRSTEDT, W.: Freizeitpädagogik in der nachindustriellen Gesellschaft. Bände 1 und 2. Neuwied – Darmstadt 1974
NAHRSTEDT, W. / FROMME, J. (Hrsg.): Strategien offener Kinderarbeit. Opladen 1986
NAHRSTEDT, W.: Leben in der freien Zeit. Grundlagen und Aufgaben der

02_popp_202.qxd 20.10.2002 23:11 Seite 31

Freizeitpädagogik. Darmstadt 1990
NARR, W.-D. / SCHUBERT, A.: Weltökonomie. Die Misere der Republik. Frankfurt a. M. 1993
OPASCHOWSKI, H.W.: Einführung in die Freizeitwissenschaft. Opladen 1994
OPASCHOWSKI, H.W.: Zehn Jahre nach Orwell. Aufbruch in eine neue Zukunft. Herne 1994
OPASCHOWSKI, H.W.: Pädagogik der freien Lebenszeit. Opladen 1996
OPASCHOWSKI, H.W.: Deutschland 2010. Hamburg 1997
OPASCHOWSKI, H.W.: Leben zwischen Muss und Muße. Frankfurt 1998
OPASCHOWSKI, H.W.: Wir werden es erleben. Zehn Zukunftstrends für unser Leben von morgen. Darmstadt 2002
OPIELKA, M.: Freiwilliges soziales Ehrenamt. In: Otto, H.U. / Thiersch, H. / u. a.(Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit / Sozialpädagogik. Neuwied-Kriftel 2001
POPP, R.: Freizeitplanung als aktivierende Stadtteilarbeit. Bände 1 – 4. Salzburg 1985
POPP, R. / ZELLMANN, P. (Hrsg.): Jugend – Freizeitkultur – Infrastruktur. Ein Planungskonzept für die Stadt Salzburg. Bände 1 – 7. Salzburg 1988 / 89
POPP, R. (Hrsg.): Sozialplanung – Sozialmanagement. Tagungsbericht. Salzburg 1990
POPP, R. / ZELLMANN, P.: Freizeit in Österreich. Bedingungen und Entwicklungen. Ein Vergleich 1987 – 1993. Analysen und Perspektiven für Freizeitpolitik und Freizeitpädagogik. Wien 1994
POPP, R.: Freizeitpädagogik. Ein neues Subsystem der Sozialpädagogik / Sozialarbeit. In: Akademie für Sozialarbeit der Stadt Wien / Wilfing, H. (Hrsg.): Konturen der Sozialarbeit. Wien 1995
POPP, R.: Freizeitpädagogik – vom Mega-Konzept zur neuen Bescheidenheit. In: Freizeitpädagogik 1 / 1995
POPP, R. (Hrsg.): Qualifizierung für Freizeitpädagogik und soziokulturelle Animation. Salzburg-Wien 1995 (unveröffentlichter Forschungsbericht)
POPP, R.: Grundlagen für eine koordinierte Freizeitpolitik – am Beispiel Österreichs. In: Fromme, J. / Freericks, R. (Hrsg.): Freizeit zwischen Ethik und Ästhetik. Herausforderungen für Pädagogik, Ökonomie und Politik. Neuwied-Kriftel-Berlin 1997
POPP, R. / ZELLMANN, P. (Hrsg.): Jahrbuch der Freizeitwissenschaft 1998. Baltmannsweiler 1998
POPP, R.: Sozialpädagogik der freien Lebenszeit. Re-Animation des Diskurses zwischen Sozialer Arbeit und Pädagogischer Freizeitforschung. In: Vahsen, F. / Wilken, E. (Hrsg.): Sonderpädagogik und Soziale Arbeit. Rehabilitation und soziale Integration als gemeinsame Aufgabe. Neuwied-Berlin 1999
POPP, R.: Methodik der Handlungsforschung im Spannungsfeld zwischen Fallstudie und Projektmanagement. In: Hug, Th. (Hrsg.): Wie kommt die Wissen-

02_popp_202.qxd 20.10.2002 23:11 Seite 32

schaft zu ihrem Wissen? Band 2. Baltmannsweiler 2001
POPP, R.: Aktivierende Soziale Arbeit. Soziale Kompetenz als Beruf. Salzburg 2002
POPP, R. / SCHWAB, M. (Hrsg.): Pädagogik der Freizeit. Baltmannsweiler 2002
RAUSCHENBACH, TH. / SACHßE, CH. / OLK, TH. (Hrsg.): Von der Wertegemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Frankfurt a. M. 1995
RAUSCHENBACH, TH.: Ehrenamt. In: Otto, H. U. / Thiersch, H. / u. a. (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit / Sozialpädagogik. Neuwied – Kriftel 2001
REDAKTION WIDERSPRÜCHE: Zum Stand der Diskussion um eine Politik des Sozialen. In: Widersprüche 66 / 1997
RIEDMÜLLER, B. / OLK, TH. (Hrsg.): Grenzen des Sozialversicherungsstaates. Opladen 1999
SCHMIDBAUER, W.: Helfen als Beruf. Die Ware Nächstenliebe. Reinbeck b. H. 1991
SPIERTS, M.: Sozialkulturelle Arbeit in Holland. Luzern 1998
SÜNKER, H. (Hrsg.): Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit: Einführung in Diskurse und Handlungsfelder der Sozialarbeit / Sozialpädagogik. Bielefeld 1995
THIERSCH, H.: Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim – München 1986
TRÖHLER, D.: Kommunitarismus und Sozialpädagogik. In: neue praxis 2 / 2001
TRUBE, A. / WOHLFAHRT, N.: Der aktivierende Sozialstaat. Sozialpolitik zwischen Individualisierung und einer neuen politischen Ökonomie der inneren Sicherheit. In: WSI-Mitteilungen. 1 / 2001
VAHSEN, F.: Sozialpädagogik und freizeitkulturelle Arbeit. In: Vahsen, F. (Hrsg.): Paradigmenwechsel in der Sozialpädagogik. Bielefeld 1992
WENDT, W. R. u. a.: Zivilgesellschaft und soziales Handeln: bürgerschaftliches Engagement in eigenen und gemeinschaftlichen Belangen. Freiburg 1996
WILLENER, A. / HANGLER, H.P.: Projektarbeit in der soziokulturellen Animation. Luzern 1998
WILKEN, U.: Selbstbestimmt leben II. Handlungsfelder und Chancen einer offensiven Behindertenpädagogik. Hildesheim 1999
WILKEN, U.: Tourismus und Behinderung. Ein sozial-didaktisches Kursbuch zum Reisen von Menschen mit Handicaps. Neuwied-Kriftel-Berlin 2002
WOHLFAHRT, N.: Bürgerschaftliches Engagement und Freie Wohlfahrtpflege – ein Widerspruch ? In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit. 9 / 2001
ZELLMANN, P.: Arbeit, Erholung und Zeit zum Leben. In: Spektrum Freizeit. 1 / 2002

03_michels_202.qxd 20.10.2002 23:14 Seite 33

Harald Michels

Grenzen und Möglichkeiten erlebnisorientierten Lernens in Freizeitsituationen

Zusammenfassung: Freizeitpädagogische Situationen sind durch besondere Strukturmerkmale gekennzeichnet, die eine pädagogische Inszenierung erschweren. Aus diesem Grund sind erlebnispädagogische Inhalte und Methoden nur eingeschränkt in Freizeitsituationen, die nicht von den Teilnehmern als Lernsituationen definiert sind, anwendbar. »Erlebnispädagogisches Lernen« in Freizeitsituationen ist demnach durch spezifische Grenzen und Möglichkeiten gekennzeichnet, die in diesem Beitrag heraus gearbeitet werden.

Summary: As pedagogical leisure situations are identified by specific structural features, they impede pedagogical stagings. Hence, excitement-oriented learning contents and methods which are not defined by participants as learning situations can only be applied to a certain extent. As a result, ›excitement-oriented learning‹ in leisure situations is identified by specific limits and chances developed in the following article.

1. Einleitung

Der Erlebnisbegriff hat Konjunktur. Spätestens nachdem SCHULZE 1992 die gesamtgesellschaftliche Entwicklung aus der Perspektive der Erlebnisorientierung beschrieben hat, etablierte sich der Begriff der »Erlebnisgesellschaft«. Auch die Freizeitwissenschaft hat diese Perspektive in zahlreichen Veröffentlichungen aufgegriffen. Nur beispielhaft verweise ich an dieser Stelle auf die »Freizeit in der Erlebnisgesellschaft«, herausgegeben 1996 von HARTMANN & HAUBEL die Beschreibung der »Freizeitökonomie als Marketing von Erlebnissen« von OPASCHOWSKI bereits 1993 veröffentlicht und auch auf das Schwerpunktheft »Erlebnis als Schlüsselbegriff der Freizeitwissenschaft« der Fachzeitschrift SPEKTRUM FREIZEIT 1996.

Neben dieser eher soziologischen und sozialpsychologischen Rezeption erhielten in den letzten Jahren pädagogische Diskussionen rund um den Erlebnisbegriff verstärktes Interesse. Belege für diese Entwicklung brauche ich in dieser Zeitschrift für Erlebnispädagogik wohl nicht explizit anzuführen!

Der Hintergrund, vor dem ich auf »Grenzen und Möglichkeiten des erlebnis-

03_michels_202.qxd 20.10.2002 23:14 Seite 34

orientierten Lernens in Freizeitsituationen« eingehen kann, ist weit gespannt und dennoch möchte ich eine Akzentsetzung und Eingrenzung vornehmen:

1. Nicht äußern werde ich mich zu den soziologischen und sozialpsychologischen Analysen der Erlebnisgesellschaft. Vorausgesetzt wird, dass der generelle Trend zum »erlebnisrationalen Handeln« besonders in der Freizeit zum Tragen kommt. Die individuelle Programmatik »Erlebe Dein Leben« wird als ein Kristallisationspunkt der »Freizeitgesellschaft« identifiziert.
2. Ich werde auch nicht primär der Fragestellung nachgehen, welche Grenzen und Möglichkeiten die Erlebnispädagogik hat, auch wenn dies durchaus mit in meine Ausführungen hineinspielen wird.
3. Im Mittelpunkt meiner Ausführungen werden Überlegungen zum »Erlebnisorientierten Lernen« stehen, welches ich auf zuvor beschriebene »pädagogisch inszenierte Freizeitsituationen« beziehen werde. Abschließend werde ich einige Anmerkungen zu möglichen Perspektiven, aber auch zu Grenzen erlebnisorientierten Lernens in pädagogisch inszenierten Freizeitsituationen machen.

2. Lernen in pädagogisch inszenierten Freizeitsituationen

In Anlehnung an GAGNÉ (1980, 4) verstehe ich unter Lernen eine Veränderung in einer menschlichen Disposition oder Fähigkeit, die über einen bestimmten Zeitraum erhalten bleibt und nicht einfach durch Wachstumsprozesse zu erklären ist. Ich gehe an dieser Stelle nicht auf eine mögliche Differenzierung zwischen Bildung und Lernen ein und verwende im Folgenden beide Begriffe synonym. Dieses vorgestellte Verständnis von Lernen ist nicht ausschließlich Prozessen vorbehalten, in denen Pädagogen oder Erzieher intendierte Lernziele zu erreichen suchen. Lernen findet auch ohne Pädagogen statt!

Eine Dimension des »unbemerkten« und »heimlichen« Lernens kann als »Sozialisation« beschrieben werden. Analysiert der Soziologe oder Psychologe diese Lernprozesse oder Lernergebnisse mehr oder weniger wertneutral, so steht die Pädagogik den Lebens- und Lernprozessen immer bewertend gegenüber. Dies gilt ebenfalls für die Freizeitpädagogik.

Die Frage nach dem erzieherischen Wert von Sozialisation, Lernen und Bildung durch situatives und biographisch geschichtetes Erleben produziert zwangsläufig ein normatives Verständnis von Sozialisation und Bildung. Lernprozesse werden nicht der sozio-kulturell entwickelten Dynamik des (möglicherweise entfremdeten) Dialogs zwischen Subjekt und Welt überlassen, sondern analysiert, bewertet und gegebenenfalls verändert.

Dieser normative Aspekt von Pädagogik ist für das Handeln des Freizeitpädagogen prekär, da Freizeitsituationen einer Bewertung unterzogen werden, die vom Subjekt besonders mit dem Merkmal selbständiger Handlungsweisen verbunden sind.

03_michels_202.qxd 20.10.2002 23:14 Seite 35

2. Freizeitsituationen setzen dem inszenierten Lernen Grenzen

Beschreibt der Begriff »Situation« nach HITZLER & HONER (1984, 124) zunächst relativ unspezifisch das Bedeutungsfeld eines aktualisierten Ausschnitts von Wirklichkeit, gleichsam als ein Verbindungsstück zwischen subjektiver Erfahrung und objektiven´ Tatsachen, so erhält diese Offenheit eine relative Geschlossenheit durch die Thematisierung bzw. Definition der Situation als »Freizeitsituation«.

Selbständigkeit, verstanden als die Möglichkeit, sein Handeln selbst zu bestimmen und seine Zeit selbst einzuteilen, wird u. a. nach OPASCHOWSKI (1993) als ein dominantes Merkmal von Menschen in ihrer Freizeit hervorgehoben. Freizeitsituationen konstituieren sich in diesem Sinne als Ergebnis der Verknüpfung von freier Zeit und selbstgewähltem bzw. selbstbestimmtem Handeln und sind mit entsprechenden Erwartungen, Motiven und Einstellungen verknüpft.

Verbindet man diese Erwartungen, Motive und Einstellungen von Menschen in Freizeitsituationen mit den oben beschriebenen normativen Aspekten freizeitpädagogischer Interventionen, werden die allgemeinen Grenzen freizeitpädagogischen Handelns deutlich.

So liegt es nicht im pädagogischen Ermessen, ob der Freizeitpädagoge Selbständigkeit im pädagogischen Lernprozess gewährt oder nicht, sondern er arbeitet in Handlungsfeldern, in denen die Akteure die Akzeptanz ihrer Selbständigkeit voraussetzen und sich entsprechend autonom pädagogischen Situationen entziehen, wenn ihre Bedürfnisse nicht beachtet werden. Freizeit umfassend als Lernzeit zu begründen, so meinte in diesem Sinne FROMME 1985, gelingt nur aufgrund eines weiten Lernbegriffs, der selbständige Sozialisations- und Bildungsprozesse mit einbezieht. Der Freizeitpädagoge erscheint aus dieser Perspektive als »Sozialisationspädagoge«, der sich in Praxisbereiche des selbständigen Freizeitlernens »einmischt«, die als private Sphären des Alltagslebens wahrgenommen werden.

Diese Besonderheit der pädagogischen Inszenierungen von Freizeitsituationen erfordert eine freizeitgemäße Formulierung pädagogischen Handelns, die nicht ohne Schwierigkeiten zu legitimieren und umzusetzen ist. Dies trifft vor allem dann zu, wenn Freizeitsituationen zum Gegenstand pädagogischer Analysen, Konzepte und Praxisformen gemacht werden, die nicht als Lernfelder institutionalisiert und von den Betroffenen nicht als Lernsituationen definiert sind (z. B. Urlaub und sportliche Naherholung, gesellige Freizeitsituationen, offene Spiel- und Sportfeste, öffentliche Freizeit-Parks, Schwimmbäder, Fitnesstreffs).

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden: Freizeitpädagogisches Handeln nimmt Einfluss auf die Lernprozesse in Freizeitsituationen, ohne pädagogische Zielsetzungen vorzuschreiben bzw. vorschreiben zu können. Die pädagogische Bewertung wird im praktischen Dialog in spezifischen Handlungsfeldern, vor dem Hintergrund übergeordneter Leitideen, entwickelt. Pädagogische Inszenierungen in Freizeitsituationen haben den Stellenwert von Angeboten und Dienstleistungen zur Herstellung bzw. Unterstützung selbstbe-

03_michels_202.qxd 20.10.2002 23:14 Seite 36

stimmter Handlungs- und Lernprozesse.

Hier bietet das »Erlebnisorientierte Lernen« möglicherweise eine Perspektive, pädagogische Intentionen mit den Handlungsorientierungen der Menschen in Freizeitsituationen zu verbinden. Diese Perspektive wirkt auf den ersten Blick verlockend, da in Freizeitsituationen das subjektive Verhalten nach SCHULZE besonders durch die Suche nach Erlebnissen gekennzeichnet ist. HOFFMANN (1992) beschreibt diese Voraussetzungen für die Pädagogik wie folgt: »Die Mitglieder der Gesellschaft entscheiden sich zunehmend, ihre Erfahrungen nicht auf dem Weg der Erkenntnis, sondern auf dem Weg des Erlebnisses machen zu wollen«.

3. Erlebnisorientiertes Lernen – was ist das?

Die Begriffe »Erfahrung«, »Erleben«, »Erlebnis«, »Erkenntnis« sind in den verschiedensten Theorien, die bis zurück in die antike Philosophie (z. B. bei ARISTOTELES) reichen, unterschiedlich qualitativ gefüllt worden und führen, in den umfassenden philosophischen Diskurs der Moderne (z. B. bei HABERMAS 1985) und in die verschlungenen Wege und Ansätze der Erkenntnis- und Bewusstseinstheorien (z. B. bei GEHLEN 1972, 26 ff.; KRIZ / LÜCK / HEIDBRINK 1990). Auch die bisherige Theorieentwicklung der Erlebnispädagogik hat hier in diesem zentralen Punkt, der Klärung des Erlebnisbegriffs, keine klaren Positionen entwickelt!

Folgt man den unterschiedlichen Erklärungsansätzen, lassen sich überblicksartig folgende Merkmale von Erlebnissen zusammenfassen:

- Erlebnisse sind immer aktive Verarbeitungsprozesse des Subjekt-Umwelt-Dialogs (SCHULZE spricht hier von »Ursprungserlebnissen«)
- Erlebnisse sind nur begrenzt vorhersehbar und kontrollierbar
- Erlebnisprojekte sind immer mit dem möglichen Scheitern verbunden
- Erlebnisse sind immer unmittelbar sinnlich-bildhafte Anschauungen statt distanzierte Worte aus zweiter Hand
- Erlebnisse sind immer »ichnah«, d. h. subjektiv relevant und wichtig, statt richtig im Sinne des signifikanten Lernens´
- Erlebnisse besitzen vorwiegend emotionalen statt kognitiven Informationsgehalt
- Erlebnisse sind erfüllt von subjektiver Intensität, Betroffenheit, Aufmerksamkeit statt Distanz und Ablenkung
- Erlebnisse grenzen sich vom alltäglichen Strom der Handlungen ab, sind durch etwas Außergewöhnliches und etwas Besonderes gekennzeichnet.

Nachdem einigermaßen und in aller Kürze umrissen ist, wie Erleben mit einigen zentralen Merkmalen zu beschreiben ist, komme ich zum pädagogischen Nutzen des Erlebens.

03_michels_202.qxd 20.10.2002 23:14 Seite 37

4. Kann Erleben erziehen?

KLEIN (1991, 55) stellt fest, dass Menschen über zwei grundsätzlich verschiedene Weisen verfügen, Zugang zur Welt zu gewinnen und sie dabei für sich verstehbar zu machen: (1) Begreifen durch kognitive Operationen, (2) Verstehen durch leiblich (mit-/nach-) vollziehende Prozesse und Erlebnisse. Demnach können Lernkonzepte danach beurteilt werden, ob sie primär kognitiv-rationale Dimensionen oder multiple-leiblich-sinnliche Dimensionen der Erfahrung thematisieren, oder ob sie beide Dimensionen zu verbinden suchen.

Diese Verbindung zwischen beiden Dimensionen des Lernens hatte wohl bereits der Pädagoge GIOVANNI BOSCO (1815-1888) im Blick. Er ließ einerseits Erziehung für junge Menschen zum Erlebnis werden und setzte anderseits Erlebnisse in der Erziehung ein. So vertrat er die Ansicht, dass man » bestimmte Erkenntnisse nur glaubt, wenn man sie konkret erlebt hat. Erfahrung ist erlebte, konkretisierte Lehre« (zitiert nach PÖGGELER 1988, 16). Hier wird deutlich, dass Erlebnisse im Kontext weiterer Handlungsaspekte pädagogisch genutzt werden können.

Auch den aktuellen erlebnispädagogischen Konzepten, so verschieden sie auch sein mögen, geht es nicht um die bloße Vermittlung inhaltsloserer Erlebnisse. Wesentliche Zielbereiche aus den Zielkatalogen der Erlebnispädagogen sind z. B. Selbstvertrauen schaffen, Bedürfnisaufschub lernen, Verantwortung übernehmen lernen, Entwicklung von Kooperationsfähigkeit, Regeln entwickeln und akzeptieren lernen, Wetterkunde, Körpererfahrungen machen.

Das Erlebnis an sich ist nicht das Ziel erlebnispädagogischen Lernens. Die gleiche Einschätzung teile ich für das »Erlebnisorientierte Lernen« in der Freizeitpädagogik.

Mag es für den kommerziellen Freizeit-Erlebnisanbieter in erster Linie darauf ankommen, die Erlebnissuche der Menschen durch das Verwirklichen von schönen, unverwechselbaren und außergewöhnlichen Erlebnissen zu erreichen, fragt der Freizeitpädagoge nach dem Lerneffekt, nach der nachhaltigen Wirksamkeit der Erlebnisaktionen. In diesem Sinne kann »Erlebnisorientiertes Lernen« als methodischer Ansatz das Lernen in Freizeitsituationen unterstützen oder ergänzen. Dabei begrenzen jedoch die im ersten Teil beschriebenen Merkmale von Freizeitsituationen die Ausweitung der pädagogischen Wirksamkeit.

5. Erlebnisorientiertes Lernen in Freizeitsituationen: Zwischen Minimalpädagogik und Erfahrungslernen

Erlebnisse sind entsprechend der in der Erziehungswissenschaft »gängigen« Position (BÖHME 1982) Voraussetzungen für Erfahrungen, die erst durch einen verarbeitenden Prozess des Subjekts »gemacht« werden. Wenn in pädagogischen Konzepten Erlebnisse Erfahrungen gegenübergestellt werden, wird damit die

03_michels_202.qxd 20.10.2002 23:14 Seite 38

Annahme verbunden, dass die Reflexion von Erlebnissen, die nach SCHULZE (ebd., 45) eine »Reflexion der Reflexion« darstellt, einen besonders bildenden Wert besitzt. »Reflexion ist der Versuch des Subjekts, seiner selbst habhaft zu werden. Durch Erinnern, Erzählen, Interpretieren, Bewerten gewinnen Ursprungserlebnisse festere Formen. [...] Gegen den ständigen Verlust von Erlebnissen im Voranschreiten der Zeit setzt der Mensch Reflexion als Verfahren der Aneignung« meint SCHULZE (ebd., 45).

Bleibt es beim Arrangieren und Animieren von Ursprungserlebnissen in Freizeitsituationen, können Lernleistungen nicht ausgeschlossen werden, doch ihre Wirksamkeit ist möglicherweise begrenzt. Erlebnispädagogische Diskurse ordnen ein solches Vorgehen einer »Minimalpädagogik« zu und exemplarisch steht hier das Wirkungsmodell mit dem Namen »The Mountains Speak For Themselves«.

Entsprechend dieser Differenzierung werden in der aktuellen Erlebnispädagogik Wirkungsmodelle bevorzugt, die über die bloße Vermittlung von Ursprungserlebnissen hinausgehen, z. B. das »Outward Bound Plus – Modell« oder das »Methaphorische Modell«. Die Verarbeitung von Ursprungserlebnissen zu Erfahrungen ist der wesentliche Kern dieser Ansätze. Sie ist aber auf besondere situative Voraussetzungen angewiesen. Diese besonderen Voraussetzungen in Freizeitsituationen sind dann gegeben, wenn diese auch von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als Lern- und Erfahrungssituationen definiert sind und sich damit bei ihnen die Bereitschaft einstellt, dass notwendige Reflexionsprozesse auch stattfinden können.

Zusammenfassend kann abschließend festgestellt werden:

1. Erlebnisorientiertes Lernen setzt an subjektiven Dispositionen an, die besonders in Freizeitsituationen nachgefragt werden.
2. Werden Freizeitsituationen nicht auch als Lern- und Erfahrungssituationen definiert, können Lernprozesse lediglich im Sinne einer »Minimalpädagogik« angestrebt werden.

Literatur:

BÖHME, G.: Der Erfahrungsbegriff in der Erziehungswissenschaft und die persönliche Erfahrung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 32 (3) 1982. 197 - 206.

FROMME, J.: Freizeit als Lernzeit: Lernen durch Arbeit in und an der Freizeit. Köln 1985.

GAGNÉ, R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover 1980.

GEHLEN, A.: Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen. Reinbek 1997.

03_michels_202.qxd 20.10.2002 23:14 Seite 39

HARTMANN, A. / HAUBL, R.: Freizeit in der Erlebnisgesellschaft. Amüsement zwischen Selbstverwirklichung und Kommerz. Opladen 1996.
HITZLER, R. / HONER, A.: Lebenswelt – Milieu – Situation. Terminologische Vorschläge zur theoretischen Verständigung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 36 (1) 1984. 56 - 74.
HOFFMANN, D.: Freizeit und 'Neue Medien' im Wandel. In: Freizeitpädagogik 14 (2) 1992. 107 - 112.
KLEIN, M.: Sporttheater im Verein – Die Illusion von der Veränderung. In: Kultusministerium NRW (Hrsg.): Sporttheater im Verein. Materialien zum Sport in NRW, Heft 32. Frechen 1991. 55 - 63.
KRIZ, J. / LÜCK, H. E. / HEIDBRINK, H.: Wissenschafts- und Erkenntnistheorie. Opladen 1990.
OPASCHOWSKI, H. W.: Freizeitökonomie – Marketing von Erlebniswelten. Opladen 1993.
SCHULZE, G. (1993/4): Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt a.M., New York. (1992/1).
SPEKTRUM FREIZEIT (1) 1996: Erlebnis – ein Schlüsselbegriff der Freizeitgesellschaft

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 40

Ralf Laging

Selbstorganisierte Spiel- und Sportaktivitäten

Zur Aneignung von Bewegungsräumen

Zusammenfassung: Die sport- und bewegungsorientierte Kindheits- und Jugendforschung befasst sich bisher wesentlich mit sportlichen Aktivitäten im organisierten Vereinssport. Nur wenige empirische Arbeiten haben ihren Fokus im selbstorganisierten Bereich bewegungsbezogener Aktivitäten. Der vorliegende Beitrag fragt nach den Aneignungsprozessen von frei zugänglichen Bewegungsräumen durch Kinder im Alter von 9 – 12 Jahren. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen durch ihr Handeln Räume strukturieren und thematisch durch Bewegungsäußerungen besetzen, die wiederum den Akteuren selbst wie auch anderen zur Interpretation und Neugestaltung zur Verfügung stehen. Auf dieser Grundlage werden bisherige Forschungsergebnisse referiert und das eigene Untersuchungsdesign zur Interpretation von Bewegungsräumen vorgestellt. Dabei handelt es sich sowohl um quantitative als auch qualitative Erhebungen. Einige ausgewählte Ergebnisse aus einer Befragung zur bewegungsbezogenen Nutzung von Räumen sowie aus der Beobachtung des Handlungsablaufs in den Bewegungsräumen werden dargestellt und interpretiert.

Abstract: Sport- and movement-oriented research on children and youths essentially deals with athletic activities within the organized club sport. Only few empirical approaches focus self-conducted movement activities. The text asks about the appropriation processes of those movement areas which are accessible for children in the age of 9 – 12 years without adult organization. It is assumed that people structure areas through their action and occupy them thematically through their movement remarks. Protagonists themselves as well as others may reinterpret and reorganize those areas as well as those movement activities at any time. On this basis, previous research results are presented and the own rogatory design for an interpretation of movement areas is reported. This design combines quantitative and qualitative research approaches. To give an example some selected results of an interrogation about the movement-referential utilization of areas are presented. Last but not least some results of an observation about movement-plots in those self-conducted areas are reported and interpreted.

1. Einleitung

Selbstorganisierte Spiel- und Sportaktivitäten gehören offenbar zur Selbstverständ-

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 41

lichkeit im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Einerseits drückt sich darin der gesellschaftliche Wandel nach mehr eigener Verantwortung, aber auch nach mehr individuellen Möglichkeiten aus, andererseits deutet sich auch die Vereinzelung der bewegungs- und sportinteressierten Kinder und Jugendlichen und eine Verselbständigung einzelner Sport- und Spielbereiche innerhalb und außerhalb des organisierten Sports an. So verweisen die neueren Studien zur bewegungsorientierten Kindheits- und Jugendforschung auf die Existenz eines eigenen selbstorganisierten Spiel- und Sportbereiches, unabhängig von pädagogischen Einrichtungen und Interventionen.[1] Ob aber selbstorganisierte Bewegungsaktivitäten Prozesse der Individualisierung darstellen, scheint eher fraglich zu sein. So zeigen sich nach ALKEMEYER (2002) in den Aktions- und Bewegungsräumen von Kindern und Jugendlichen soziale Prozesse, die als neue Formen der Vergemeinschaftung angesehen werden können.

In dem vorliegenden Beitrag geht es einerseits um die theoretische und empirische Basis in Bezug auf die selbständige Aneignung von Lebens- und Bewegungsräumen durch Kinder und Jugendliche. Andererseits erweisen sich die selbstorganisierten Spiel- und Sportaktivitäten als Frage nach den räumlichen Möglichkeiten für Spiel und Sport. Dabei geht es um die Spiel- und Bewegungsräume als Funktion individueller Auseinandersetzungs- und Aneignungsprozesse im sozialen Kontext von Kindern und Jugendlichen. Ich beziehe mich in meinem Beitrag vorwiegend auf Kinder, tendenziell auf die so genannten »Lücke-Kinder« (FRIEDRICH u. a. 1984). Zunächst werde ich auf die Untersuchungslage zur Bedeutung von Spiel- und Sportaktivitäten in Institutionen und alltäglichen Bewegungsräumen von Kindern und Jugendlichen eingehen. Anschließend möchte ich einige theoretische Grundlagen zur Aneignung von Bewegungsräumen darstellen. Hierauf aufbauend geht es dann in einem Werkstattbericht um einen Einblick in den Fragehorizont und um eine erste Auswertung von quantitativen und qualitativen Daten der von mir untersuchten Bewegungsräume.

2. Zur Bedeutung von Spiel- und Sportaktivitäten in unterschiedlich situierten Bewegungsräumen – zur Forschungslage

Seit einigen Jahren können wir im Rahmen der Kindheits- und Jugendforschung eine Reihe von Untersuchungen zum Sport- und Bewegungsengagement verzeichnen. Dabei nimmt die Frage nach dem Engagement im Verein eine zentrale Rolle ein.[2] Weit geringer fallen dagegen die Forschungsergebnisse in Bezug auf die selbstorganisierten Sport- und Bewegungsaktivitäten aus. Hier zeigt sich ein erhebliches Forschungsdefizit, nicht zuletzt auch aufgrund forschungsmethodischer Probleme. Einige ausgewählte Ergebnisse sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Selbstorganisierte Bewegungsaktivitäten draußen:

- Kinder halten sich nach wie vor draußen auf

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 42

- Zwischen 70 und 90 % der Kinder geben an, mindestens einmal in der Woche draußen Sport- und Bewegungsaktivitäten zu realisieren
- Radfahren, Schwimmen/Baden, Fußballspielen, Skaten, Fangen und Versteckenspielen sind die wichtigsten Aktivitäten
- Von einer Verhäuslichung und Verinselung kann nur begrenzt gesprochen werden
- Orte der Aktivitäten sind Spielplätze, Parkanlagen, Wiesen, Sportplätze, Straßen und Schulhöfe, aber auch wohnungsnahe Höfe, Gehsteige und Hauseingänge
- Gespielt wird überwiegend mit Freunden und anderen Kindern, weniger allein

Die wenigen Studien zu den selbstorganisierten Bewegungsaktivitäten lassen erkennen, dass Kinder in ihrer Freizeit Aktivitäten in der Wohnung ebenso wie außerhalb des Hauses wahrnehmen, wobei draußen bewegungs- und sportbezogene Aktivitäten eine bedeutende Stellung einnehmen. So geben in den verschiedenen Untersuchungen (BAUR 1987; LEDIG 1992; BRINKHOFF 1994; FÖLLING-ALBERS / HOPF 1995; HAUPT 1996; FUHS 1996; BRINKHOFF / SACK 1996; HASENBERG / ZINNECKER 1996; LIPSKI (1996); SCHMIDT / HAUPT / SÜßENBACH 2000) zwischen 70 und 90 % der Kinder an, dass sie mindestens einmal in der Woche Sport- und Bewegungsaktivitäten aufsuchen, wobei Jungen mehr sportlich aktiv sind als Mädchen. Nimmt man die selbstorganisierten Bewegungsaktivitäten für sich, so stehen übereinstimmend das Radfahren, Schwimmen/Baden, Fußballspielen, Skaten, Fangen und Versteckenspielen an der Spitze der genannten Aktivitäten. Bezogen auf die Bedeutung von Draußen-Aktivitäten gegenüber den Drinnen-Aktivitäten lässt sich den Untersuchungen entnehmen, dass die These von der Verhäuslichung sich nicht in dieser deutlichen Weise halten lässt (ZINNECKER 1990). Sowohl in der Untersuchung von FUHS (1996) als auch bei FÖLLING-ALBERS / HOPF (1995), LEDIG (1992), SCHMIDT / HAUPT / SÜßENBACH (2000) und in der Studie von DIPPELHOFER-STIEM (1995) zeigt sich, dass von einer Verhäuslichung nur begrenzt gesprochen werden kann und die Straße als Spiel- und Bewegungsort weiter lebt. Nach FUHS (1996) sind mehr als 50 % der 10 – 12jährigen Kinder in Ost- und Westdeutschland mehrmals in der Woche draußen aktiv.

Die Phänomene »Verhäuslichung«, »Verinselung« und »Verplanung« (Leben mit dem Terminkalender), wie sie von ZINNECKER (1990, 2001) und ZEIHER / ZEIHER (1994) beschrieben worden sind, scheinen offenbar nicht eindeutig belegt zu sein. Die genannten Untersuchungen widersprechen diesen Befunden bzw. verweisen auf den jeweiligen situativen Kontext und die Schichtenabhängigkeit (LEDIG 1992, 43). Die bewegungsbezogene Untersuchung von SCHMIDT / HAUPT / SÜßENBACH (2002) zu Bewegung, Spiel und Sport im Alltag ostdeutscher Kinder zeigt, dass Kinder zwischen dem 8. und 14. Lebensjahr zu 84 % angeben, sich draußen aufzuhalten, wobei in ländlichen Regionen der Anteil höher liegt als im städtischen Milieu (vgl. auch BAUR / BURRMANN 2001). Die bevorzugten Aktivitäten sind auch hier das Radfahren, das Fußballspielen (der Jungen), andere Ballspiele und Inline-Skaten. Als Orte werden in den Untersuchungen von NISSEN (1992) und auch von

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 43

FÖLLIG-ALBERS / HOPF (1995) Spielplätze, Parkanlagen, Wiesen, Sportplätze, Straßen und Schulhöfe, aber auch wohnungsnahe Höfe, Gehsteige und Hauseingänge angegeben. Gespielt wird überwiegend mit Freunden und anderen Kindern, weniger allein, so die verschiedenen Untersuchungen.

Betrachtet man das Bewegungs-, Spiel- und Sportengagement insgesamt, so kann man mit BAUR / BURMANN (2001, 370) feststellen, dass »Heranwachsende noch nie so viel Sport getrieben haben wie heutzutage.« Gleichzeitig wird konstatiert, dass Kinder heute unter einem erheblichen Bewegungsmangel mit der Folge von Fitness- und Haltungsschäden leiden (z.B. BÖS 2000). Neuere Studien zur motorischen Leistungsfähigkeit zeigen, dass sich im Vergleich zu früher die Leistungsfähigkeit gar nicht oder nur in Teilbereichen verschlechtert oder sogar verbessert habe (z.B. BRANDT u. a. 1997; EGGERT u. a. 1999; DORDEL 2000; KRETSCHMER 2000; KRETSCHMER / GIEWALD 2001).

Hinsichtlich der Frage nach den selbstorganisierten Spiel- und Sportaktivitäten in verfügbaren Bewegungsräumen ist die Forschungslage insgesamt gesehen eher defizitär. So ist nur wenig über die konkrete Beschaffenheit von Bewegungsräumen bekannt, die Kinder und Jugendliche in ihrem unmittelbaren Wohnquartier oder auch in entfernterer Umgebung nutzen. So konstatieren RÜTTEN / ZIEMAINZ (2001, 74) aus einer eher gesundheitsfördernden Perspektive ein Forschungsdefizit hinsichtlich möglicher Nachweise, »dass eine verbesserte Bewegungsinfrastruktur, d. h. z. B. mehr Bewegungsmöglichkeiten und -angebote im Wohnumfeld, auch mit mehr Bewegung und mit einer besseren Gesundheit einhergehen.« Bewegungsräume stellen in diesem Sinn dann eine Funktion kindlicher und jugendlicher Entwicklungsmöglichkeiten dar.

Diese Perspektive zeigt die Bedeutung von wohnnahen Bewegungsräumen für das Bewegungsverhalten, auch beispielsweise hinsichtlich gesundheitlicher Selbsteinschätzung. Untersuchungen dieser Art sagen aber noch nichts über das Geschehen in den Bewegungsräumen: gemeint sind die sozialen Prozesse, die Aktivitätsverläufe und -sprünge, die verbalen und nonverbalen Interaktionen, die Kontinuitäten und Brüche in bewegungsbezogenen Handlungsverläufen und vor allem, wie sich Kinder und Jugendliche diese Räume über Bewegung, Spiel und Sport aneignen. Eine der wenigen Studien, die fallanalytisch das Bewegungsgeschehen qualitativ erhebt, ist die Studie von BENKEN / ZINNECKER (1999; auch in ZINNECKER 2001, 115), die am Beispiel des Fahrrades zeigen, welche Symbolik dieses hinsichtlich von Körperpräsentation und Körperthematisierung – auch in geschlechtstypischen Modellierungen – im Bewegungsraum erfahren kann.

Mit dieser Fokussierung auf das »Innenleben« der Bewegungsräume, einschließlich ihrer aktiven Aneignung und Gestaltung wird die Aufmerksamkeit auf die Fragerichtung meines Beitrags gelenkt: Wie eignen sich Kinder im Übergang zum Jugendalter Bewegungsräume an, wie definieren sie Räume als Bewegungsräume und welche Prozesse bestimmen das bewegungsbezogene Geschehen? Dieser Frage soll im Weiteren nachgegangen werden.

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 44

3. Wie sich Kinder und Jugendliche Bewegungsräume aneignen – zum theoretischen Ansatz

Im Zusammenhang mit der hier fokussierten Fragestellung muss ein theoretischer Rahmen geschaffen werden, der die Bedeutung des Bewegungsraumes als Funktion für die Bewegungsaktivitäten begreift, denn der Bewegungsraum stellt so etwas wie einen Entwicklungsrahmen für das Bewegungshandeln von Kindern und Jugendlichen dar. Damit wird Bezug auf die sozialwissenschaftliche Kindheits- und Jugendforschung genommen, die Kinder und Jugendliche als soziale Akteure begreift und untersucht, wie sie ihre soziale Wirklichkeit selbst erzeugen und diese von ihnen als solche wieder angeeignet wird. Diese Perspektive der neueren Kindheits- und Jugendforschung geht neben anderen Bezügen auf die Tradition des sozialökologischen Ansatzes von MUCHOW / MUCHOW zurück, die forderten, dass zu zeigen sei, »wie das Kind seine Umgebung ›Großstadt‹ zu seiner Welt umschafft und wie sich alsdann die vom Kinde gelebte ›Großstadt‹ darstellt« (MUCHOW / MUCHOW 1935 / 1978, 17).

Die neuere ökologisch orientierte Entwicklungspsychologie greift ihrerseits die Tradition eines Wandels vom Individuum zur Umwelt auf und spricht von »behavior setting«. »Als Behavior-Setting gilt ein raumzeitlich eingrenzbares, sozial interaktives Handlungsgeschehen, das sich in wiederkehrenden Verhaltensmustern verwirklicht und auf diese Weise in sein räumlich-physisches Milieu einpasst (z. B. ein Fußballspiel, eine Geburtstagsparty, eine Schulstunde)« (FUHRER / QUAISER-POHL 1997, 147).

In diesem theoretischen Horizont haben FUHRER (1996) und andere (z. B. mit QUAISER-POHL 1997, 1999, mit MARX 1998) einen Untersuchungsansatz entwikkelt und in mehreren empirischen Studien zur Aneignung von Lebensräumen und hinsichtlich der Bedeutung für das Selbstkonzept angewendet. Sie beschreiben diesen Ansatz in Anlehnung an GEORG SIMMEL mit »Entwicklung durch Kultivation«. Nun scheint die Verbindung der sozialökologischen Kindheits- und Jugendforschung mit dem Konzept der Kultivation insofern ein weiterführender Ansatz für die hier vorgestellte Untersuchung zu sein, weil die Aneignung von Bewegungsräumen über die bewegungsbezogene Entäußerung des Selbst und die Wiederaufnahme und Auseinandersetzung mit der so hervorgebrachten bewegungskulturellen Welt in den Blick gerät.[3] Der Mensch wird »als aktiver Gestalter seiner Entwicklung begriffen, und zwar als Akteur, der sich die kulturellen Inhalte seiner Gesellschaft in sozialer Kooperation mit anderen aneignet« (FUHRER / QUAISER-POHL 1997, 181). Dieser Ansatz basiert auf dem Kultivationskonzept von GEORG SIMMEL (1911): »Seine Kultivationsthese besagt, dass Menschen ihre Individualität herausbilden, indem sie auf ihre Lebenswelten nicht nur sozial, sondern auch selbstbezogen einwirken. Sie sind bestrebt, etwas von ihrer Individualität zu veräußern, indem sie ihre Umwelten ›kultivieren‹, d. h. individuell gestalten und so ihr Selbst verwirklichen (...). Auf diese Weise Kultiviertes wird wiederum anderen

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 45

für deren Kultivation verfügbar und Kultivationsprozesse bilden somit das Bindeglied zwischen Individuum und Kultur« (FUHRER / QUAISER-POHL 1997, 182).

So können Kinder über Bewegung, Spiel und Sport, durch eigenes Handeln, sowie durch das Handeln ihrer Mitakteure, Spuren in den Bewegungsräumen hinterlassen und diese gleichsam anderen für ihre Kultivation »anbieten«, aber gleichzeitig auch selbst wieder aufnehmen, verändern und in neuer Gestalt wieder hervorbringen. Die entstehenden Bewegungsräume sind also nicht nur ko-konstruiert, sondern zugleich auch wieder Anleitungen für neue Ko-Konstruktionen (vgl. FUHRER / QUAISER-POHL 1997, 182). Dieser Prozess ist als Beitrag zum Selbst zu verstehen. Zugespitzt könnte man mit Bezug auf mein Bewegungsthema formulieren: Nur dort, wo Menschen ihre Bewegungen kultivieren können, indem sie über ihr Sich-Bewegen »Spuren« hinterlassen, die sie auch als ihre Bewegungs-Spuren selbst wieder erfahren können, fühlen sie sich wohl, weil es ihnen gelingt, eine eigene Bewegungs- und Körperidentität zu entwickeln. In diesem Zusammenhang scheint auch hinsichtlich der Bedeutung von Bewegungsräumen für die individuelle Entwicklung der Gedanke von Simmel interessant zu sein, dass nämlich der Mensch zwar »Sachgebilde« produziert, die auch einen »Sachwert« besitzen, aber für ihn noch längst keinen Kulturwert ausmachen. Erst als Rezipient dieser produzierten Sachgebilde im Prozess der eigenen Kultivation erlangt der Sachwert für den Menschen auch einen Kulturwert (FUHRER / MARX 1998, 200).

Mit diesem Ansatz ist zugleich auch verbunden, dass Behinderungen zur Aneignung von Bewegungsräumen zu Entwicklungsbeeinträchtigungen führen, die Entfremdungen des Kindes von seinen Lebensräumen zur Folge haben können. Das Sich-Hervorbringen ist an soziale Aushandlungsprozesse mit anderen und je spezifischen Sinnstiftungen verbunden, in denen sich das Individuum als Rückverweis auf sich selbst je verändert oder je neu erfährt. Dies kann immer auch zu problematischen Übersteigerungen führen, um »gehört« zu werden.

4. Bewegungsräume als Aktionsräume – der Fragehorizont

In der vorliegenden Studie geht es – um mit MARTHA MUCHOW zu sprechen – um die Frage, wie Kinder und Jugendliche die von Erwachsenen festgelegten funktionalen Bedeutungen von Spiel- und Bolzplätzen, Straßen, asphaltierten Freiflächen, Grünanlagen, Parks, Schulhöfen u. a. durch ihr Verhalten zu Spiel- und Bewegungsräume definieren und umdefinieren. Bewegungsräume sind danach solche Räume, die Kinder und Jugendliche aufsuchen, sich aneignen und besetzen, um ihrem Bedürfnis nach Bewegungs- und Spielaktivität und bewegungsbezogener Interaktion nachgehen zu können; sie sind ein spezifischer Ausschnitt aus dem Aktionsraum kindlicher und jugendlicher Lebenswelt. Auf der Grundlage des bisherigen Forschungsstandes hinsichtlich der Aktionsräume kann von folgenden Annahmen und Folgerungen für die Aneignung von Bewegungsräumen ausgegangen

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 46

werden. Dabei orientiere ich mich weitgehend an der Darstellung von FUHRER / QUAISER-POHL (1999), in der von einer Beziehung zwischen der Struktur und Beschaffenheit der Wohnumgebung und dem aktionsräumlichen Verhalten ausgegangen wird:

1. Der Aktionsraum vergrößert sich mit zunehmendem Alter, wobei Jugendliche sich offenbar schon wieder eher wohnungsnah aufhalten (HARMS / PREISSING / RICHTERMEYER 1985). In der Untersuchung von FUHRER / QUAISER-POHL (1999, 104 ff) konnte die kontinuierliche Aktionsraumvergrößerung in Verbindung mit entwicklungsadäquaten Freizeitorten und einer je spezifischen Raumnutzung und der Bedeutung der sozialen Bezugsgruppe für soziale Interaktionen bestätigt werden. Verinselungseffekte ließen sich hier nicht nachweisen. Für den spezifischen Ort »Bewegungsraum« bedeutet dies, dass Kinder besonders im Alter von 6 bis 12 Jahren ihren Aktionsraum verbreitern und damit vermehrt in der Lage sind, von der unmittelbaren Wohnumgebung entfernter liegende Spiel- und Bewegungsgelegenheiten aufzusuchen. Dieser Befund ist auch im Zusammenhang mit fehlenden Spiel- und Freizeitmöglichkeiten in der unmittelbaren Wohnumgebung zu interpretieren.
2. Weiterhin scheint deutlich zu sein, dass Mädchen »in ihrem aktionsräumlichen Verhalten eingeschränkt sind, ihr Bewegungsspielraum dadurch geringer ist als der von Jungen« (FUHRER / QUAISER-POHL 1999, 98). Besonders scheint sich dies negativ für Mädchen hinsichtlich der Aneignung öffentlicher Räume auszuwirken. Zudem nutzen Mädchen Räume offenbar anders als Jungen (FLADE 1990, NISSEN 1990, FUHRER 1996, 1998).
3. Des Weiteren zeigen sich Abhängigkeiten zwischen dem Aktionsraum und dem Siedlungstyp. Die Befunde von HARMS / PREISSING / RICHTERMEYER (1985) deuten darauf hin, dass der Streifraum in Neubauvierteln mangels vorhandener Wohnquartier-Kultur stärker in Richtung Stadtkultur ausgedehnt ist als dies in Altbauvierteln der Fall ist. Dies ist für die vorliegende Studie deswegen von Interesse, weil auch hier zwei unterschiedlich strukturierte Stadtviertel miteinander verglichen werden (Altbau- versus Plattenbausiedlung).
4. Zudem gehört das soziale Setting, das Antreffen anderer Kinder und Jugendlicher und die Zugehörigkeit zu einer Peergroup offenbar ebenso zu einem bedeutsamen Aspekt des Aktionsraumes. Dies könnte hinsichtlich sozial orientierter Bewegungsaktivitäten ein wichtiges Kennzeichen von Bewegungsräumen sein. Kinder und Jugendliche suchen ihren Entwicklungsaufgaben adäquate Aktionsräume auch hinsichtlich des sozialen Settings auf.
5. Interessant ist auch die Frage des Fortbewegungsmittels. Wie erreichen Kinder und Jugendlichen die Orte der Aktionsräume? Kinder und Jugendliche werden mit zunehmendem Alter unabhängiger von ihrem Elternhaus. Das Fahrrad spielt dabei eine besondere Rolle, weil »der Lebensraum von Kindern qualitativ und quantitativ (dadurch) eine Bereicherung erfährt« (FUHRER / QUAISER-POHL 1999, 105). Hier ist im Rahmen der vorliegenden Studie zu fragen, wie Kinder

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 47

ihre Bewegungsräume erreichen. Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang die hohe Mobilität der 11-12-Jährigen, die nach FUHRER / QUAISER-POHL (1999, 105) die häufigsten Ortswechsel zu verzeichnen haben. Zeichnen sich die Kinder dieser Altersgruppe also durch häufiges Kommen und Gehen in den Bewegungsräumen aus?

6. Die bisherigen Untersuchung weisen auch auf deutliche geschlechtstypische Raumaneignungsmuster hin: »Während sich nämlich Jungen meist erst am Zielort mit Gleichaltrigen treffen und Hin- und Rückweg alleine zurücklegen, suchen Mädchen in aller Regel erst eine Freundin in deren Wohnung auf und legen dann den Weg zum Zielort gemeinsam zurück« (FUHRER / QUAISER-POHL 1999, 106). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung drängt sich daher auch die Frage auf, ob Jungen sich erst am Zielort zum Ballspielen oder anderen Aktivitäten treffen und Mädchen dagegen den Bewegungsraum bereits gemeinsam mit einer Freundin oder einer Gruppe aufsuchen.

5. Die Anlage der Untersuchung

Die Untersuchung versteht sich als explorative Studie zur Erforschung von kindlichen Bewegungsräumen. Die Erhebungen fanden in der Zeit von 1998 bis 2001 in Magdeburg statt. Magdeburg kann als eine typische ostdeutsche Großstadt beschrieben werden. Es geht insofern um Bewegungsräume im großstädtischen Milieu ostdeutscher Prägung. Um die Bedeutung unterschiedlicher Wohnquartiere erfassen zu können, wurden zwei strukturell sehr verschiedene Stadtviertel ausgewählt: ein Altbauwohngebiet (Stadtfeld Ost) und eine Neubau-Plattensiedlung (Neustädter Feld). Des weiteren sollten hinsichtlich der zentralen Fragestellung: Wie eignen sich Kinder im Übergang zum Jugendalter ihre Bewegungsräume an und welche Prozesse lassen sich in den Bewegungsräumen beobachten? Hier sollen also die konkreten räumlich-physischen Bewegungsorte in den Blick genommen werden. Eingerahmt wurde die konkrete Beobachtung ausgewählter Bewegungsräume durch eine Befragung aller vierten Klassen beider Stadtteile zu ihren Freizeit- und Bewegungsaktivitäten und eine Darstellung der Freizeit- und Bewegungsaktivitäten durch Schulaufsätze von Kindern des fünften Schuljahres dieser beiden und weiterer Stadtteile. Im einzelnen fanden folgende Datenerhebungen statt:

1. In beiden Stadtteilen wurden in ausgewählten, für die Stadtteile jeweils typischen und häufig frequentierten Bewegungsräumen Beobachtungen durchgeführt, die in Form »dichter Beschreibungen« zu Texten führten, die inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Die Beschreibungen des Geschehens an den einzelnen Orten wurden jeweils in einem Zeitraum von etwa zwei Monaten im Sommer, Frühjahr oder frühen Herbst an Werktagen nachmittags zwischen 15 und 17 Uhr angefertigt. Es liegen insgesamt 31 Beschreibungen im Umfang von

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 48

ca. 50 Seiten Text mit insgesamt 1974 Zeilen vor.

2. In beiden Stadtteilen (und zur Kontrolle in zwei weiteren im Rahmen einer Nachuntersuchung) wurden alle Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse mit einem halbstandardisierten Fragebogen zu ihren Bewegungs- und Sportaktivitäten in institutionalisierten und informellen Situationen sowie zu den Bewegungsorten, den Sozialpartnern, den Wegen, den Aktivitätsumfängen und den zeitlichen Ressourcen befragt. Es sind in der ersten Untersuchung 280 und in der Nachuntersuchung 521 Schülerinnen und Schüler beider Stadtteile bzw. der zwei weiteren Kontrollstadtteile in diese Auswertung eingegangen.
3. In beiden Stadtteilen wurden Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klasse gebeten, einen Aufsatz über ihre nachmittäglichen Aufenthaltsorte, Aktivitäten und sozialen Beziehungen zu schreiben. In die Auswertung sind 162 Aufsätze eingegangen, die in Anlehnung an GLASER / STRAUß mit der Grounded Theory ausgewertet werden.

In diesem Werkstattbericht werde ich lediglich auf ausgewählte Ergebnisse aus den Beobachtungen (Punkt 1) und den Befragungsdaten (Punkt 2) zum Handlungsgeschehen in den Bewegungsräumen eingehen.

Die Auswertung der Beschreibungen aus den Aktivitäten der Bewegungsräume erfolgt als inhaltsanalytische Codierung der Texte mit Hilfe eines aus dem Material entwickelten Kategoriensystems (MAYRING 1993). Der Text wurde mit Hilfe des Computerprogramms WinMax (KUCKARTZ 1998) codiert und nach verschiedenen Verknüpfungen und Beziehungen einzelner Kategorien untereinander analysiert und schließlich als Text interpretiert. Ich kann im Folgenden nur auf einige Ergebnisse hinweisen.[4]

6. Kinder in ihren Bewegungsräumen – ein Werkstattbericht mit ersten Ergebnissen

Die ausgewählten Bewegungsräume betreffen im Altbaustadtteil einmal einen Schulhof (Naumann-Schule) und zweimal einen Spielplatz (Röntgenstraße und Schellheimer Platz). Im Stadtteil mit der Plattenbausiedlung ist eine große frei zugängliche Grünanlage mit Trimmgeräten und einem Abenteuerspielplatz (Kleiner Silberberg) sowie ein weiterer Spielplatz inmitten der Wohnblocks (Bruse-Platz) in die Auswertung eingegangen. Nach vorangegangenen Feldbeobachtungen in den beiden Wohnquartieren sind uns diese Bewegungsräume gegenüber anderen als häufig aufgesuchte Orte aufgefallen. Die Aneignung der Bewegungsräume findet also in der Auseinandersetzung mit den materiell-räumlich vorgeformten Gegebenheiten statt. Diese Spiel- und Bewegungsräume wurden auch deswegen ausgesucht, weil die Befragung der vierten Klassen gezeigt hat, dass genau diese definierten Spiel- und Bewegungsorte aus der näheren Umgebung die bevorzugten Räume für Bewegungsaktivitäten darstellen (vgl. Abb. 1 und 2).

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 49

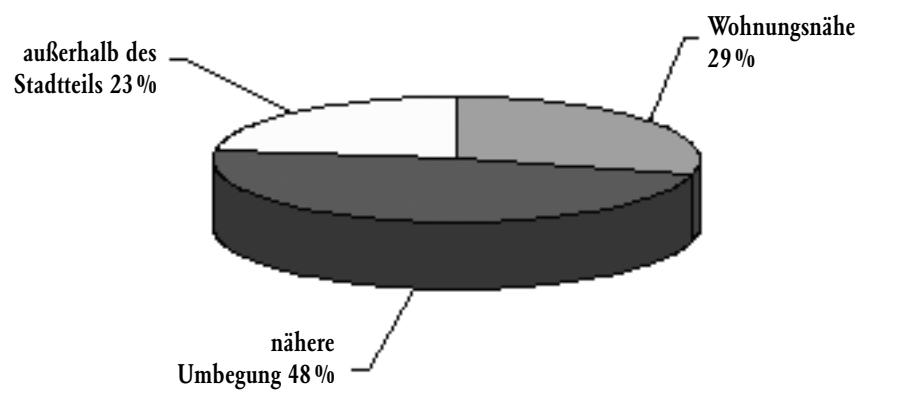


Abb. 1: Bevorzugte Bewegungsräume im Altbaustadtteil

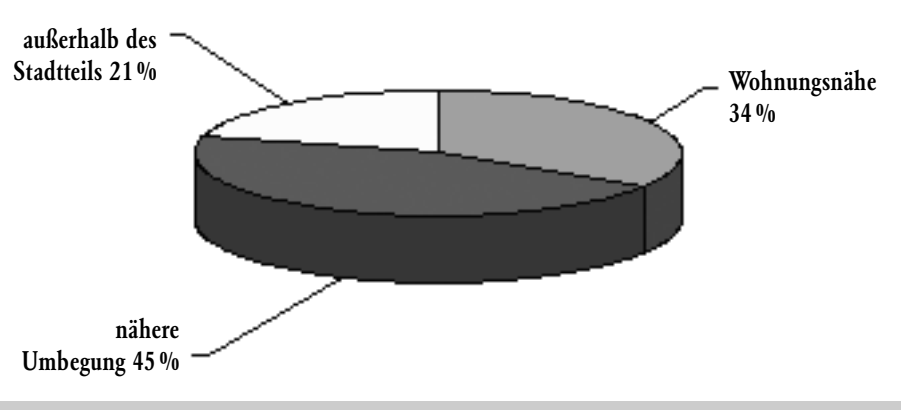


Abb. 2: Bevorzugte Bewegungsräume in der Plattenbausiedlung

In beiden Wohnquartieren suchen Kinder im Alter zwischen 10 und 12 Jahren für ihre Bewegungsaktivitäten bevorzugt Spiel- und Bewegungsplätze der näheren Wohnumgebung auf (45 bzw. 48 %). Gefolgt wird dieser Ort von Aktivitäten in unmittelbarer Wohnungsnähe. Allerdings wird in der Plattenbausiedlung »vor der Haustür« deutlich häufiger (34 %) gespielt als im Altbaustadtteil (29 %). Entsprechend seltener suchen Kinder der Plattenbausiedlung entferntere Bewegungsräume auf (21 % gegenüber 23 % bei Kindern aus dem Altbaustadtteil). Hierbei handelt es sich um Spiel- und Bewegungsorte außerhalb des Stadtteils zum Skaten, Schwimmen, Tennis sowie für Fitness- und Tanzaktivitäten. Die engen Straßen im Altbaustadtteil könnten tendenziell eine Ursache für die geringeren Bewegungsmöglichkeiten in der unmittelbaren Wohnungsnähe darstellen.

Der Befund, dass Kinder der Plattenbausiedlung deutlich häufiger als Kinder des Altbaustadtteils »vor der Haustür« spielen, steht im Widerspruch zu den oben

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 50

zitierten Ergebnissen bisheriger Aktionsraumforschung. Dies hängt vermutlich einerseits mit den großzügigen Freiflächen in der Plattenbausiedlung und andererseits mit den fehlenden Spielmöglichkeiten in dem engen Altbaustadtteil zusammen. So steuern die Kinder aus dem gewachsenen Altbaustadtteil häufiger Spiel- und Bewegungsräume der näheren Umgebung an.

Größere Differenzen ergeben sich vor allem aus geschlechtsspezifischer Sicht. Im Altbaustadtteil sind besonders die Jungen auf den in näherer Umgebung liegenden Plätzen zu finden. Dieser Anteil macht bei den Jungen 56 % der drei Bewegungsräume aus. Bei den Mädchen sind dies nur 41 %. Dafür halten sie sich mit einem Anteil von 35 % (gegenüber 23 % bei den Jungen) deutlich häufiger in Wohnungsnähe »vor der Haustür« auf.

Eine Erklärung könnte darin bestehen, dass Jungen sich weiter von ihrer Wohnung entfernen dürfen, während die Mädchen dagegen in unmittelbarer Wohnungsnähe besser beaufsichtigt werden können. Dies entspricht den oben referierten Ergebnissen bisheriger Studien. In der Plattenbausiedlung verhalten sich Jungen und Mädchen bezüglich der Wohnungsnähe dagegen genau umgekehrt. Hier sind die Jungen deutlich häufiger in der unmittelbaren Wohnungsnähe zu finden (37 % Jungen gegenüber 31 % Mädchen). Vermutlich sind die Spiele der Jungen in der unmittelbaren Wohnungsnähe der Plattenbauten eher zu realisieren, da zwischen den Wohnblocks sich größere Straßen- und Parkplatzflächen sowie breite Grünstreifen befinden. Dagegen werden die Bewegungsräume der näheren Umgebung (also die ausgewiesenen Spiel- und Bewegungsplätze) von Jungen und Mädchen gleichhäufig aufgesucht. Die Mädchen wiederum verlassen die Plattenbausiedlung weit häufiger als die Jungen, um ausgewählte Sportarten in den »ökologischen Sport- und Bewegungsnischen« der Stadt wahrzunehmen. Dies können z. B. Aktivitäten wie Schwimmen oder Fitness/Tanzen sein. Im Altbaustadtteil ist der Anteil für die außerhalb liegenden Bewegungsorte bei Jungen und Mädchen etwa gleich groß.

In einem weiteren Schritt geht es um die Frage, was an welchen Orten gespielt wird (Abb. 3 bis 5). Auch hier zeigt sich ein deutliches Profil für die jeweilige räumliche Zone. In der unmittelbaren Wohnungsnähe (»vor der Haustür«) wird im wesentlichen Fahrrad gefahren, mit den Inlinern geskatet sowie Ball- und Bewegungsspiele gespielt. Die nähere Wohnumgebung mit den ausgewiesenen Spiel- und Bewegungsplätzen des Stadtteils, bietet offenbar günstige Flächen zum Fußballspielen, für Bewegungsaktivitäten im Zusammenhang mit den Spielplatzgeräten oder zum Skaten und Fahrrad fahren. Außerhalb des Stadtteils geht es eigentlich in der Hauptsache um das Schwimmen und Baden, andere Sportarten, die in der Regel im Verein oder bei privaten Anbietern ausgeübt werden und ein wenig um das Skaten auf den dafür vorhandenen Skateranlagen. Man sieht deutlich die Präferenzen für das Fahrrad fahren, Skaten, die Ball- und Bewegungsspiele sowie das Fußball spielen und die Spielplatzaktivitäten in den Bewegungsräumen eines Stadtteils, wobei sich zwischen den räumlichen Zonen in Abhängigkeit von

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 51

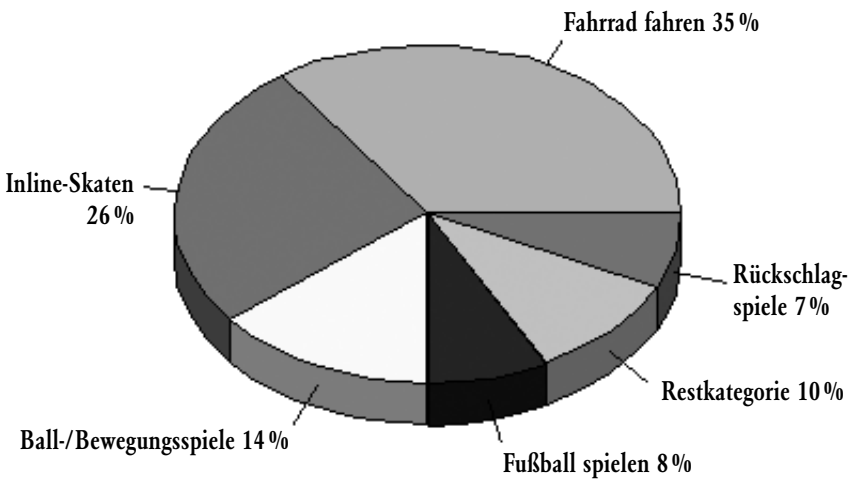


Abb. 3: Bewegungsaktivitäten in Wohnungsnähe

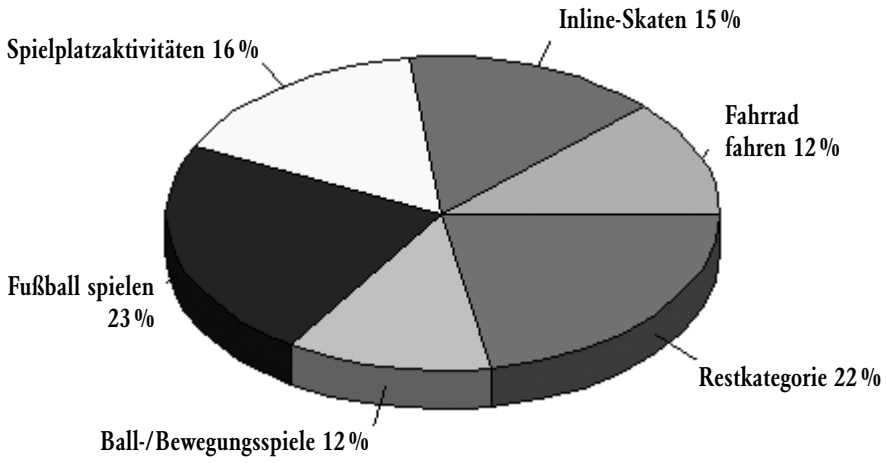


Abb. 4: Bewegungsaktivitäten in der näheren Umgebung

der Entfernung zur Wohnung deutlich eigenständige Profile zeigen. Dies hängt mit den Möglichkeiten und der Struktur der jeweiligen räumlichen Zone zusammen. Insofern ist die bauliche Einrichtung von Wohn-Umwelten nahe der Wohnung und in der näheren Umgebung der Wohnung für die Qualität und Quantität der Bewegungsaktivitäten maßgeblich verantwortlich. Daraus kann man folgern, dass in unmittelbarer Wohnungsnähe oft zu wenig große Spielflächen existieren. Die dort vorhandenen asphaltierten oder gepflasterten Bürgersteige, Parkplätze und

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 52

Fußwege bieten in erster Linie Möglichkeiten zum Fahrrad fahren und zum Skaten sowie für kleinere Ball- und Bewegungsspiele. Obwohl in der Plattenbausiedlung das großzügigere Flächenangebot zur Verfügung steht und auch hier mehr in unmittelbarer Wohnungsnähe (»vor der Haustür«) gespielt wird, zeigt sich im Prinzip dasselbe Aktivitätsprofil (abgesehen von der Differenz zwischen Jungen und Mädchen).

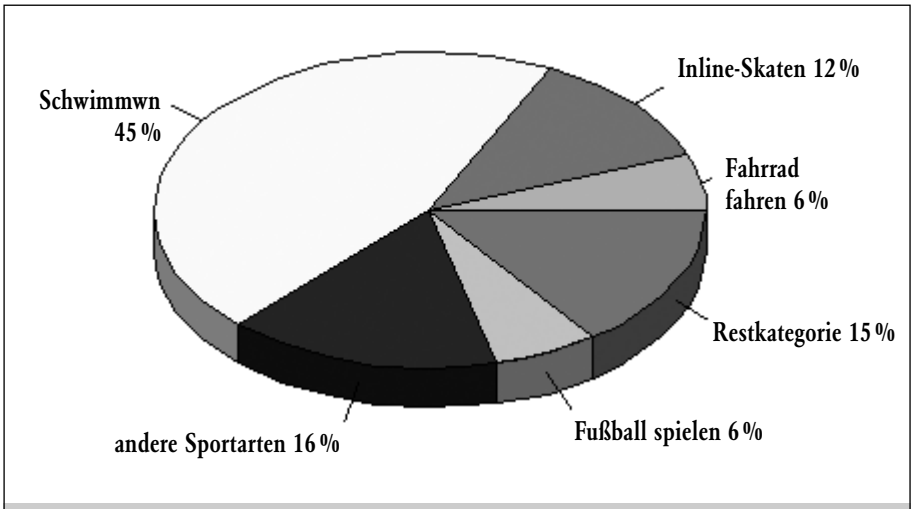


Abb. 5: Bewegungsaktivitäten außerhalb des Stadtteils

Im quantitativen Aktivitätsvergleich zwischen den Stadtteilen nehmen das Fahrradfahren, Skaten und die kleineren Ball-/Bewegungsspiele in der Plattenbausiedlung einen größeren Umfang ein. Dies ist auf die umfänglicher vorhandenen Asphaltflächen zurückzuführen.

Um großflächigere Spiele ausüben und andere Bewegungserfahrungen wie auf Spielplätzen machen zu können, nutzen die Kinder beider Stadtteile die explizit ausgewiesenen Bewegungsräume der näheren Umgebung. Hier sind Spielplätze, offene Schulhöfe, Wiesen oder Ascheplätze für Ballspiele oder Asphaltflächen zum Fahrrad fahren und Skaten gefragt. Hier dominiert bei den Jungen das Fußball spielen und bei den Mädchen das Skaten und Spielplatzturnen. Alle anderen Aktivitäten auf diesen Plätzen sind zwischen den Geschlechtern in etwa gleich verteilt. Auch lassen sich unabhängig vom Geschlecht in dieser räumlichen Zone der Spiel- und Bewegungsplätze keine großen Unterschiede zwischen den Stadtteilen feststellen. Dies hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass sich die Ausstattung dieser explizit ausgewiesenen Bewegungsräume nicht deutlich voneinander unterscheiden. Für alle anderen Bewegungsaktivitäten sind die in der Stadt verteilten Bewegungs- und Sporträume von Bedeutung, wie vor allem für das Schwimmen und andere ausgefallene Sportarten wie Fitness, Tanzen, Tennis oder Skaten auf besonderen Skateranlagen. Insofern müssen Bewegungsaktivitäten immer in funk-

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 53

tionaler Abhängigkeit zum Bewegungsraum gesehen werden.

Dieses quantitative Ergebnis der Aktivitäten aus der Befragung findet sich auch in den Beschreibungen der ausgewählten Bewegungsräume wieder. Je nach Struktur und Beschaffenheit des Bewegungsraumes lassen sich unterschiedliche Schwerpunkte feststellen. Dort, wo die typischen Spielplatzgeräte dominieren und kein oder nur wenig Raum für andere explorierende, rollende und ballspielende Aktivitäten gegeben ist, geht es in den Texten zu fast der Hälfte des Gesamttextes von fast 2000 Zeilen um Spielplatzaktivitäten wie Hangeln, Klettern Balancieren, Rutschen, Schaukeln, im Sand spielen, auf der Spielburg spielen und sich am Rundlauf oder auf der Drehscheibe drehen. Den Bewegungsraumbeschreibungen lassen sich geschlechtstypische Unterschiede zu den Bewegungsformen und zur Qualität der Bewegungen entnehmen. Jungen versuchen höher zu klettern, die Drehscheibe schneller zu drehen, kraftraubendere Bewegungen auszuführen oder sind irgendwie immer mit dem Ball dabei. Mädchen suchen tendenziell die ruhigeren Bewegungen, sind mehr im Gespräch verwickelt und schauen häufiger zu. Insgesamt nehmen die Kinder die Geräte an und setzen sich mit wechselnden Aktivitäten, unterschiedlicher Dauer und Intensität sowie in verschiedenen sozialen Gruppierungen bewegungsbezogen mit ihnen auseinander. Was genau geschieht und wie die Aneignung, Entäußerung und erneute Wiederaufnahme im Sinne der Kultivation stattfindet, soll an zwei Fallbeispielen veranschaulicht werden. Die erste Szene spielt auf einem Spielplatz in der Plattenbausiedlung, der inmitten der Wohnblocks gelegen ist. Zunächst die Szene:

Zwei Mädchen und ein Junge (ca. 9 Jahre alt) spielen auf dem Spielplatz. Sie tragen normale Alltagskleidung (Jeans, Jacke, Turnschuhe) und aus ihrem Verhalten untereinander lässt sich schließen, dass sie sich kennen. Sie sitzen unter der Drehscheibe im Sand und ziehen Spuren in den Sand. Sie unterhalten sich über die Schule. Im Einzelnen machen sie sich Luft über eine Mitschülerin, die immer mit ihren Klamotten angibt. Die beiden Mädchen gehen zum Schwebebalken und schaukeln dort. Das eine Mädchen stellt sich sehr geschickt an und schwingt sich auf den Schwebebalken nach oben, während sich das andere Mädchen nur an dem Schaukelelement (Reifen) festhält und hin und her schwingt. Der Junge beobachtet die beiden Mädchen, er beginnt kurze Zeit später unter der Drehscheibe eine Burg zu bauen. Die beiden Mädchen kommen und bauen mit. ...Eines der Mädchen läuft zu den Büschen und holt von dort einige Stöckchen und Blätter. Damit legen sie einen Wald vor der Burg an.

Ein weiteres Mädchen (ca. 10 Jahre alt) trifft in Begleitung seiner Mutter auf dem Spielplatz ein. Die Mutter setzt sich auf die Bank. Das Mädchen rennt auf die Schaukel und beginnt zu schaukeln. Es ruft der Mutter zu, wie toll es schaukeln kann. Kurze Zeit später ruft die Mutter dem Mädchen zu, dass sie jetzt noch einkaufen gehen müssen. Das Mädchen ist traurig und bittet die Mutter, dableiben zu dürfen, während die Mutter zum Einkaufen geht. Nach kurzem Gespräch stimmt die Mutter zu.

... Ein weiteres Mädchen kommt hinzu und geht gleich zum Abenteuergerüst. Sie klettert und balanciert über die Brücke. Das Mädchen auf der Drehscheibe klettert von

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 54

der Drehscheibe herunter und schiebt diese immer an und hängt sich dann an den Rand der Scheibe. Das neu hinzu gekommene Mädchen geht zum Schwebebalken und versucht hinauf zu klettern. Zweimal rutscht es wieder ab. Dann hängt sie sich an den Reifen und schaukelt. Die beiden Kinder von der Rutsche wechseln zu dem kleinen Häuschen am Abenteuergerüst. Von der Schaukel fragt ein Mädchen, in welche Schule sie gehen. Sie antworten, dass sie in die Grundschule Kritzmannstraße gehen. Das Mädchen von der Drehscheibe klettert herunter und setzt sich unter die Drehscheibe und baut wieder an der Burg.

Zwei ca. 9jährige Jungen kommen mit dem Fahrrad. Sie tragen beide einen Trainingsanzug und stellen ihre Fahrräder an einer der Bänke ab. Der Junge und das Mädchen, die anfangs an der Burg gebaut haben, gehen wieder zur Drehscheibe und bauen an der Burg weiter mit. ... Die beiden Jungen mit den Fahrrädern sind auf dem Abenteuergerüst und versuchen, sich gegenseitig zu fangen. Dann wechseln sie zur Drehscheibe... Nachdem die Jungen einige Male die Positionen auf der Drehscheibe gewechselt haben, setzt sich einer der Jungen auf die Drehscheibe. Er feuert die anderen an, ihn schneller zu drehen: «Los, schneller, schneller!« Nach 4 Runden geben die beiden Anschieber erschöpft auf und der Junge klettert von der Drehscheibe. ... Eines der Mädchen von der Rutsche geht nach Hause, nachdem es auf die Uhr gesehen hat »Auweia, es ist schon nach vier, ich muß nach Hause.«

Was zeigt diese Szene? Zunächst einmal eine ganz normale Spielplatzsituation. Es treffen Kinder ein, Jungen und Mädchen, sie verständigen sich, versuchen sich in verschiedenen Bewegungsaktionen, regen sich an, kommen und gehen. So »normal« dies erscheint, kann man dennoch einige Besonderheiten herausarbeiten:

1. Die Kinder eignen sich den Bewegungsraum an, indem sie ihn über bestimmte Aktivitäten besetzen. Sie bauen etwas und hinterlassen Spuren, die wiederum für andere und für sich selbst zur erneuten Aneignung bereit stehen.
2. Das Handeln im Bewegungsraum ist in einen sozialen Kontext eingebunden. Jungen und Mädchen spielen je für sich und auch zusammen, sie zeigen Interesse an dem anderen, fragen und verwickeln sich in Gespräche.
3. Die Aktivitäten sind von sehr kurzer Dauer, sie sind sprunghaft, wechselnd, wieder aufnehmend und beendend. Die Kinder besetzen den ganzen Raum, sie wechseln von Gerät zu Gerät, so dass ein Aktivitätsnetz entsteht. Sie spielen ungestört und von Erwachsenen weitgehend unkontrolliert.
4. Die Kinder kommen allein, zu zweit, zu dritt oder in Begleitung. Den Weg legen sie zu Fuß oder mit dem Fahrrad zurück. Geschlechtstypische Ankommenskonstellationen lassen sich nicht feststellen.
5. Die Geräte erscheinen als Objekte, die ihnen Möglichkeiten zum Sich-Zeigen und Sich-Ausdrücken bieten. Sie äußern sich durch Bewegungen, mit ihren je eigenen Interpretationen der Bewegungsgeräte. Sie erfahren in der Bewegung die Bedeutungen des Schaukelns, Kletterns, Balancierens und Drehens. Diese Bewegungen »bieten« sie anderen und sich selbst für erneute Versuche an.

Dieses durchaus gelungene selbst organisierte Spielen und Bewegen findet sich in

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 55

ähnlicher Weise in vielen Szenen. Es steht für eine stark vorstrukturierte Bewegungs- und Spielwelt, deren Aneignung in klar bestimmten räumlich-materiellen Grenzen stattfindet und die eine eigene bewegungsbezogene Interpretation erfordern, wenn sie nicht dem Individuum fremd bleiben und damit die bewegungsraumbezogene Kultivation behindern sollen. Kinder sind hier als Gestalter und Mit-Interpreten einer im wahrsten Sinne des Wortes fest-gestellten materialisierten Dingwelt ausgesetzt. Dies gelingt offenbar besonders dann, wenn andere Kinder als Gegenüber für soziale Prozesse bereit stehen, mit denen sie sich gemeinsam die Dingwelt aneignen können. Kinder interpretieren die Geräte als Dinge in einem Bewegungsdialog, der »Gemeinsamkeit als Zwischenleiblichkeit« (FUNKE-WIENEKE 1997, 34) begreift.

Ganz anders sieht das Geschehen auf Plätzen aus, die weniger strukturiert sind, eher eine Fläche bilden, die erst durch Spiele, hier meist Ballspiele zum Bewegungsraum umdefiniert werden, wie ein Schulhof oder eine parkähnliche Grünanlage. Aus einem solchen Bewegungsraum erzählt die zweite Szene: Sie geht auf den umfänglichen Anteil an sportlichen Ballspielen in den Beschreibungen zurück. Deutlich mehr als ein Viertel des Textes handelt von solchen Spielen. Diese sind vor allem dort möglich, wo größere Grünflächen, asphaltierte Plätze oder Ascheplätze zur Verfügung stehen. Unter den Sportspielen dominiert das Fußballspielen der Jungen. Nur selten sind Mädchen direkt an diesen Ballspiel-Aktivitäten beteiligt, sie nehmen eher die Rolle der Gesprächspartnerin und Zuschauerin ein – so sind sie am Fußballspiel auf ihre Weise beteiligt. Die Szene spielt auf einer Grünfläche am Rand der Plattenbausiedlung. Auf der einen Seite der Grünfläche ist ein Spielplatz angelegt, der Möglichkeiten für andere Aktivitäten bietet. Vor allem aber geht es hier Ballspielgelegenheiten, wobei meist das Fußballspielen gewählt wird. Zunächst wieder die beobachtete Szene:

Das Fußballspiel, das ohne Seitenaus gespielt wird, zieht sich sehr stark in die Breite, so dass das Feld beinahe quadratisch ist. Ein Drachenflieger kreuzt das Spielfeld und wird von allen Seiten beschimpft. Daraufhin geht er zurück zum Ausgangsort. Die zuschauenden Mädchen verlassen das Spielfeld. Später kehren sie als Zuschauerinnen wieder zurück. Die eine Mannschaft ist so etwas wie die »heimische Mannschaft«. Nach kurzer Zeit beenden sie das Spiel, um alleine auf ihrem Platz zu spielen. Die andere Mannschaft ist empört und bezeichnet die »Gastgebermannschaft« als Flaschen und Schlappschwänze. Die beiden Mannschaften sitzen an verschiedenen Enden des Spielfeldes und diskutieren den Spielabbruch. Drei weitere Jungen kommen mit einem Fußball. Einzelne Spieler beginnen wieder den Ball hin und her zu kicken. Ein Teil der »Gastmannschaft« verlässt zusammen mit den Mädchen das Spielfeld und geht nach Hause. Kurz darauf verlässt auch ein Teil der »Heimmannschaft« das Feld, um nach Hause zu gehen. Der Rest der »Gastmannschaft« tritt den Heimweg an. Die noch verbliebenen Spieler der »Heimmannschaft« wählen zwei Teams. Die Jungen bauen die Torpfosten auf und beginnen 3 gegen 3 zu spielen. Der siebte Junge sieht zu. Als gegen 16:50 ein weiterer Junge eintrifft, spielen sie 4 gegen 4. Zwei Spieler gehen beim

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 56

Kampf um den Ball zu Boden, reichen sich aber gleich die Hände. Es fällt das 1:0. Zwei Spieler müssen nach Hause, die restlichen Jungen spielen 3 gegen 3. Beide Mannschaften haben jetzt einen festen Torhüter, spielen also 2 gegen 2. Zwei Spieler, die zwischendurch zu Hause waren, sind wieder zurück gekommen. Sie werden sofort in das Spiel integriert und es wird 4 gegen 4 weiter gespielt. Es fällt das 1:1. Die Spieler treffen sich jubelnd in der Platzmitte. Die andere Mannschaft diskutiert über die Verteidigung. Die Jungen verlassen das Spielfeld. Sie sind zu Fuß und oder mit dem Fahrrad unterwegs.

Die Szene zeigt die vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten, Anforderungen und Interaktionsprozesse von selbstorganisierten Bewegungsaktivitäten. Hier sollen nur einige dieser Erfahrungen und Anforderungen angedeutet werden. Es lässt sich zeigen, dass erst beim genaueren Hinsehen die Bedeutung von Bewegungsaktivitäten und Bewegungsräumen für die Entwicklung und Bildung von Kindern empirisch gehaltvoll in Erfahrung gebracht werden kann – nämlich dann, wenn das konkrete Geschehen in den Bewegungsräumen in Augenschein genommen wird. Stichwortartig lassen sich folgende Phänomene aus der Szene herauskristallisieren:

1. Die Fußballwiese wird auch von Kindern mit anderen Aktivitäten genutzt (hier Drachenflieger). Es sind Verständigungen über die Raumnutzung erforderlich. Dabei übernehmen die Mädchen die Rolle von Zuschauerinnen.
2. Es gibt eine Heim- und eine Gastmannschaft, was darauf hinweist, dass es einerseits regelmäßig und andererseits gelegentlich dort spielende Mannschaften gibt, die hier in dieser Szene miteinander in Konflikt geraten und über den Spielabbruch heftig diskutieren. Erst als einige Spieler der »Gäste« und auch einige der »Dauernutzer« das Feld verlassen, kann das Spiel fortgesetzt werden. Andere wiederum beginnen für sich zu spielen.
3. Die verbliebenen Spieler der Heimmannschaft bilden nun zwei neue Mannschaften und spielen unter sich. Ein weiterer Spieler schaut zu. Die Tore werden markiert.
4. Neue Spieler werden integriert.
5. Spielverstöße werden friedlich geregelt.
6. Spieler gehen nach Hause und kommen wieder. Die Mannschaften müssen ständig den neuen Bedingungen angepasst werden.
7. Über Tore und Spielverlauf geraten die Spieler immer wieder in Streit.
8. Das Spiel endet einfach damit, dass viele das Feld verlassen und nach Hause gehen.

Ohne die Szene hier hinreichend interpretieren zu wollen, kann man festhalten, dass das Geschehen und die Anforderungen vor Ort sehr komplex und vielschichtig ist. Die Kinder müssen ihr Spiel selbst regeln, es gibt ein Kommen und Gehen, Regelstreit muss geschlichtet werden, es finden Spielabbrüche statt, Neuanfänge gehören zur Spielkultur. Die große Wiese bietet für diese Form von Spiel und Bewegung offenbar ausreichend gute Voraussetzungen. Wenn Kinder und Jugendliche zur selbständigen und eigenverantwortlichen Nutzung von frei zugänglichen

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 57

Bewegungsräumen befähigt werden sollen, brauchen sie hierfür Lern-, Entwicklungs- und Bildungsgelegenheiten in pädagogisch verantworteten offenen Situationen der Stadtteile.

Anmerkungen:

1 *Vgl. hierzu etwa die Publikationen von BAUR 1987; ZEIHER / ZEIHER 1994; FUHS 1996; KLEINE 1997; HAUPT 1996; BRINKHOFF / SACK o.J.; BRETTSCHNEIDER / BRANDL-BREDENBECK 1997; ZINNECKER 2001; ZINNECKER / SILBEREISEN 1996; HILDEBRANDT 2001; BÜCHNER 2001;*

2 *Beispielhaft sollen hier die Studien von BÜCHNER / FUHS 1993; BAUR / BRETTSCHNEIDER 1994; HASENBERG / ZINNECKER 1996; KURZ / SONNECK 1996; BRETTSCHNEIDER / BRANDL-BREDENBECK 1997; BAUR 1997; BRINKHOFF 1998; KURZ / TIETJENS 2000 erwähnt werden.*

3 *Vgl. zur Grundlage das Kultivierungskonzept in Anlehnung an GEORG SIMMEL den Beitrag von FUHRER / MARX 1998)*

4 *Für 2003 ist eine Abschlusspublikation zum Projekt vorgesehen.*

Literatur:

ALKEMEYER, T.: Zeichen, Körper und Bewegung. Neue Formen der Vergemeinschaftung und der Selbst-Bildung im »Straßensport«. Vortrag beim 18. Kongress der DGfE in München. Symposium der Sektion Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik. München 2002

BAUR, J. (Hrsg.): Jugendsport. Sportengagements und Sportkarrieren. Aachen 1997

BAUR, J. / BRETTSCHNEIDER, W.-D.: Der Sportverein und seine Jugendlichen. Edition Sport & Wissenschaft; Bd. 19. Aachen 1994

BAUR, J. / BURRMANN, U.: Sport und Schulsport im Kontext ländlicher Infrastrukturen. Ein empirischer Bericht über drei brandenburgische Landkreise. In: sportunterricht 50 (2001), 12, 370-376

BAUR, J.: Zur Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen. In: sportpädagogik 11 (1987) 5, 4 – 9

BEHNKEN, I. / ZINNECKER, J.: Sport und Bewegung als Kinderkultur. In: PÄD-Forum 27 (1999), 6, 469-474

BRANDT, K. / EGGERT, D. / JENDRITZKI, H. / KÜPPERS, B.: Untersuchungen zur motorischen Entwicklung von Kindern im Grundschulalter in den Jahren 1985 und 1995. In: Praxis der Psychomotorik 22 (1997), 5, 101-107.

BÖS, K.: Bewegungs- und Fitnessmängel unserer Kinder. Statement zur Expertenanhörung im Deutschen Bundestag: »Aktuelle Situation des Schulsports« vom 23. 2. 2000

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 58

BRETTSCHNEIDER, W.-D. / BRANDL-BREDENBECK, H.P.: Sportkultur und jugendliches Selbstkonzept. Jugendforschung. Weinheim/München 1997
Brettschneider, W.-D./Bräutigam, M.: Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen. Materialien zum Sport in Nordrhein-Westfalen, Heft 27. Frechen 1990
BRETTSCHNEIDER, W.-D.: Sportengagement im Verein und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter. In: sportunterricht 50 (2001), 12, 364-369
BRINKHOFF, K. P.: Sport und Sozialisation im Jugendalter. Weinheim und München 1998
BRINKHOFF, K. P.: Trades, Trends Traditionen. In: sportpädagogik 18 (1994), 2, 25-29
BRINKHOFF, K.-P. / SACK, G.: Überblick über das Sportengagement von Kindern und Jugendlichen in der Freizeit. In: Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen. Der Sportverein und seine Leistungen. Materialien zum Sport in Nordrhein-Westfalen; Heft 44. Düsseldorf 1996, 29-75
BÜCHNER, P. / FUHS, B. / KRÜGER, H.-H.: Kinderalltag und Kinderfreizeit in Ost- und Westdeutschland. In: Deutsche Jugend 41(1993)1, 31-41
BÜCHNER, P. / FUHS, B.: Kindersport. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993, 491-499
BÜCHNER, P.: Kindersportkultur und biographische Bildung am Nachmittag In: I. BEHNKEN / J. ZINNECKER (Hrsg.): Handbuch Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze/Velber 2001, 894 – 908
DIPPELHOFER-STIEM, B.: Sozialisation in ökologischer Perspektive. Opladen 1995
DORDEL, S.: Kindheit heute: Veränderte Lebensbedingungen = reduzierte motorische Leistungsfähigkeit? In: sportunterricht 49 (2000), 11, 341-349
EGGERT, D. / BRANDT, K. / JENDRITZKI / KÜPPERS, B.: Verändern sich die motorischen Kompetenzen von Schulkindern? In: sportunterricht 49 (2000), 11, 350-355
FLADE, A.: Kind und Umwelt. In: Kruse, L/Graumann, C.F./Lantermann, D. (Hrsg): Ökologische Psychologie. München 1990, 356-364
FÖLLING-ALBERS, M. / HOPF, A.: Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Opladen 1995
FRIEDRICH, P. u. a.: Die »Lücke-Kinder«. Zur Freizeitsituation von 9 – 14jährigen. Weinheim und Basel 1984
FUHRER, U.: Stadt als Entwicklungsrahmen. In: Magdeburger Wissenschaftsjournal (1996), 1, 35-41
FUHRER, U. / KAISER, F. G. / HANGARTNER, U.: Wie Kinder und Jugendliche ihr Selbstkonzept kultivieren: Die Bedeutung von Dingen, Orten und Personen. In: Psychologie, Erziehung, Unterricht 42 (1995), 57-64
FUHRER, U. / LASER, S.: Wie Jugendliche sich über ihre soziale und materielle Umwelt definieren: Eine Analyse von Selbst-Fotografien. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie XXIX (1997), 3, 183-196
FUHRER, U. / QUAISER-POHL, C.: Ökologisch-kulturbezogene Entwicklungspsychologie und neue soziologische Kindheitsforschung. In: ZSE 17 (1997), 2, 178-183

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 59

FUHRER, U.: Behavior settings as vehicles of children's cultivation. In: Görlitz, D./Meyer, H.J./Valsiner, J. (Eds.): Children, cities, and psychological theories. Berlin 1998, 411-434

FUHRER, U. / MARX, A.: Gebaute Umwelt als kultivierbarer und gesundheitsförderlicher Lebensraum für Kinder? In: Kals, E. (Hrsg.): Umwelt und Gesundheit. Die Verbindung ökologischer und gesundheitlicher Ansätze. Weinheim und Basel 1998, 199-213

FUHRER, U. / QUAISER-POHL, C.: Wie sich Kinder und Jugendliche ihre Lebensumwelt aneignen: Aktionsräume in einer ländlichen Kleinstadt. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 46 (1999), 96–109

FUHS, B.: Das außerschulische Kinderleben in Ost- und Westdeutschland. Vom kindlichen Spielen zur jugendlichen Freizeitgestaltung. In: Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Studien zur Jugendforschung; Bd. 16. Opladen 1996, 129-158

FUNKE-WIENEKE, J.: Soziales Lernen. In: sportpädagogik 21 (1997), 2, 28-39

Harms, G./Preissing, C./Richtermeyer, A.: Kinder und Jugendliche in der Großstadt. Zur Lebenssituation 9- bis 14-jähriger Kinder und Jugendlicher. Berlin 1985

HASENBERG, R. / ZINNECKER, J.: Sportive Kindheiten. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K.: Kindheit in Deutschland. Aktuelle Survey über Kinder und Eltern. Weinheim / München 1996, 105 – 136

HAUPT, B. / SCHWIER, J. / SCHMIDT, W.: Kindheit in den neuen Ländern – Schulischer und außerschulischer Sport gestern und heute. In: sportunterricht 45 (1996), 6, 253-260

HAUPT, B.: Was tun Kinder am Nachmittag? – Analysen und Vergleiche. In: Schmidt, W. (Hrsg.): Kindheit und Sport – gestern und heute. Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft; Bd. 76. Hamburg 1996, 85-97

Hildebrandt-Stramann, R.: Bewegungsbiographien heutiger Kindheit. In: Zinnecker,J./Behnken, I. (Hrsg): Handbuch Kindheit und Biographie. Seelze/Velber 2001.

KLEINE, W.: Entwöhnen wir unseren Kindern die Bewegung? In: sportunterricht 46 (1997), 11, 487-493

KRETSCHMER, J.: Was wissen wir wirklich über die Folgen der veränderten Bewegungswelt? In: Körpererziehung 50 (2000), 4, 217-223.

KRETSCHMER, J. / GIEWALD, C.: Veränderte Kindheit – veränderter Schulsport. In: sportunterricht 50 (2001), 2, 36-42

KUCKARTZ, U.: WINMAX Professionelle Version Textanalysesystem für die Sozialwissenschaften. Software for Qualitive Data Analysis (PC mit 16 MB RAM, Windows 95 oder NT; 1 Diskette, Handbuch) Opladen 1998

KURZ, D. / SACK, G. / BRINKHOFF, K.-P.: Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen. Der Sportverein und seine Leistungen. Materialien zum Sport in Nordrhein-Westfalen; Heft 44. Düsseldorf 1996

04_laging_202.qxd 20.10.2002 23:21 Seite 60

KURZ, D. / SONNECK, P.: Die Vereinsmitglieder – Formen und Bedingungen der Bindung an den Sportverein. In: Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen. Der Sportverein und seine Leistungen. Materialien zum Sport in Nordrhein-Westfalen; Heft 44. Düsseldorf 1996, 75-160

KURZ, D. / TIETJENS, M.: Das Sport- und Vereinsengagement der Jugendlichen. In: Sportwissenschaft 30 (2000), 4, 384-407

LASER, S. / JOSEPHS, I. E. / FUHRER, U.: Die Bedeutung von Dingen für die Identität Jugendlicher. In: Fuhrer, U./Josephs, I. E. (Hrsg.): Persönliche Objekte, Identität und Entwicklung. Göttingen 1999, 134 -147

LEDIG, M.: Vielfalt oder Einfalt – Das Aktivitätsspektrum von Kindern. In: DJI (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. Weinheim und München 1992, 31-74

LIPSKI, J.: Freizeitaktivitäten ostdeutscher Schulkinder. In: Z. f. Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (1996), 4, 353-371

MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 1993

MENZE-SONNECK, A.: Schulsport in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. Ausgewählte Aspekte einer komparativen Studie. In: sportunterricht 50 (2001), 9, 259-266

MUCHOW, M. / MUCHOW, H.: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Bensheim 1978 (erstmals 1935)

NISSEN, U.: Raum und Zeit in der Nachmittagsgestaltung von Kindern. In: DJI (Deutsches Jugendinstitut) (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Weinheim und München 1992, 127-170

RÜTTEN, A. / ZIEMAINZ, H.: Lebenswelt, Sportunterricht und Gesundheit. Empirische Befunde zur Bedeutung alltäglicher Bewegungsräume für Kinder und Jugendliche. In: sportunterricht 50 (2001), 3, 73-78

SCHMIDT, W. / HAUPT, B. / SÜßENBACH, J.: Bewegung, Spiel und Sport im Alltag ostdeutscher Kinder. In: sportunterricht 49 (2000), 4, 116-121

SCHMIDT, W.: Veränderte Kindheit – Veränderte Bewegungs- und Sportwelt: Analysen und pädagogische Konsequenzen. In. Schmidt, W. (Hrsg.): Kindheit und Sport – gestern und heute. Bd. 76. Hamburg 1996, 9-30

SCHMIDT, W.: Veränderte Kindheit – veränderte Bewegungswelt: Analysen und Befunde. In: Sportwissenschaft 27 (1997), 2, 143-160

ZEIHER H. J. / ZEIHER, H.: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim/München 1994

ZINNECKER, J. / SILBEREISEN, R. K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim und München 1996

ZINNECKER, J.: Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim und München 2001

ZINNECKER, J.: Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation. In: Behnken, I. (Hrsg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation. Opladen 1990, 142-162

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 61

Torsten Fischer

Zur Multivalenz des Erfahrungsbegriffs

Erfahrungswissenschaftliche Referenzen für Erlebnispädagogik und Pädagogische Freizeitforschung

Zusammenfassung: Zur Multivalenz des Erfahrungsbegriffs
Die disziplinäre Abgrenzung zwischen Erlebnis- und Freizeitpädagogik sowie akademischer Pädagogik ist zu einer riskanten Angelegenheit geworden. Auf der einen Seite wird mit Skepsis gesehen, dass das erlebnis- und tätigkeitsgebundene Erfahrungslernen durch die pragmatische Philosophie vermittelt wird. Auf der anderen Seite handelt es sich hierbei um ein Missverständnis, denn Erlebnis- und Erfahrungsbegriffe besitzen zentrale Bedeutung in prominenten Schulen der Philosophie und Pädagogik.

Ein analytischer Diskurs soll daher ideengeschichtliche Grundlagen des Erfahrungslernens im Kontext wissenschaftlicher Pädagogik klären. Dabei wird der These nachgegangen, dass Diskussionen zum Erfahrungslernen weit über die pragmatische Philosophie hinausgreifen.

Abstract: On the Multivalency of the Term Experience
The subject distinction between adventure and leisure education studies and academic pedagogy has become an awkward problem. On the one hand it's used to be to see with scepticism that the experience- and activity-based experiential learning is arranged by the pragmatic philosophy. On the other hand it is a misunderstanding because concepts of adventure and experience are in the center of prominent schools of philosophy and education.

Therefore an analytical debate is being unfold to clarify ideas and historical bases of experiential education within a context of scientific pedagogy. On this occasion the thesis will be pursued, that discussions on experiential learning are effective far beyond the pragmatic philosophy.

1 Diskurse zum Erfahrungslernen in der Freizeit- und Erlebnispädagogik

Die letzte Ausgabe von »Spektrum Freizeit« (FROMME / MEDER 2002) war dem Thema »Informelle Bildung« gewidmet. Das lebensinhärente und damit unsystematisch-anlassbedingte Erfahrungslernen wurde in der Gesamtkonzeption lebens-

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 62

langer Lernprozesse thematisiert.[1] Diese Überlegungen sollen im folgenden Aufsatz durch die Konzentration auf Merkmale des Erfahrungslernens vertieft werden. Darüber hinaus wird ein Vortrag rekonstruiert, der im Rahmen des Symposions »Bowling alone in der individualisierten Gesellschaft« beim 18. DGfE-Kongress in München zum Thema »Pädagogische Freizeitforschung und Erlebnispädagogik« (DGFE 2002, 103) gehalten wurde. Zu Beginn dieses Vortrags wurde die Problemstellung deutlich eingegrenzt: Nicht derzeitige Entwicklungs- und Diskussionsergebnisse der Erlebnis- und Freizeitpädagogik sollten reflektiert werden, sondern bezugstheoretische Innovationsmöglichkeiten zwischen Erlebnispädagogik und Pädagogischer Freizeitforschung. Dabei wurde der intensive Einfluss des angloamerikanischen Raums mit Blick auf experiential education referiert und im Erfahrungslernen eine gemeinsame Basis erlebnis- und handlungsorientierter Pädagogik gedeutet.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgt in drei Schritten: Zunächst soll eine analytische Skizze gesellschaftlicher Milieus die spannungsreiche Wechselbeziehung zwischen Individualisierung und Vergemeinschaftung aufschließen. Auf dieser Basis wird die Bedeutung persönlicher Erfahrungen für den Kontext moderner Lebensroutinen eingegrenzt und die Lebenspraxis als Referenz vitaler Erfahrungsbildung erläutert.

Der These, dass Erfahrungsbildung theoretische Diskurse verschiedener Überzeugungen lieferte, wird im zweiten Schritt nachgegangen. Hier soll aufgezeigt werden, dass prominente Richtungen pädagogischer Theoriebildung den Zusammenhang zwischen Erfahrung-Erlebnis-Pädagogik anspruchsvoll konturiert haben.[2] Das Darstellungsinteresse konzentriert sich daher auf erfahrungswissenschaftliche Auseinandersetzungen, die nicht primär auf pragmatische Pädagogik zurückführen, aber in unserer Bildungstradition von Möglichkeiten und Rechtfertigungen für normatives Handeln in der Erziehungspraxis berichten.

Die Synthese im letzten Schritt stellt den Versuch dar, den Erfahrungsbegriff als Ausgangspunkt und Resultat pädagogischer Kommunikation einzuordnen. Hierbei wird nicht etwa der methodischen Absicht gefolgt, eine Art von »Einheitswissenschaft« aus Freizeit- und Erlebnispädagogik auf der Basis des Erfahrungslernens zu konturieren. Vielmehr geht es darum, wie Freizeit- und Erlebnispädagogik als Milieus des Erfahrungslernens im Problemzusammenhang des »bowling-alone-Phänomens« zur Darstellung kommen.

2 »Bowling alone«: Provokation innovativer Vergemeinschaftung

Das »bowling-alone-Phänomen« hat alle entwickelten Gesellschaften erreicht: »Immer mehr Menschen ›schieben ihre Kugel allein‹ – auf Kosten des ›sozialen Kapitals‹ und des Gemeinschaftssinns« (DGFE 2002, 103). Die sozialgeschichtliche Beziehung zwischen Individuum und Gemeinschaft hat Soziologen, Philosophen

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 63

und Pädagogen immer wieder beschäftigt und produktive Reflexionen ausgelöst. Dennoch erscheinen uns heute die vielfältigen Individualisierungsentwürfe wie ein gigantisches Gegenprogramm zur Globalisierung, die in der Logik ihrer eigenen Entwicklung eher transnationale Formen der Vergemeinschaftung hervorbringen müsste. Zu diesen Exklusionsprozessen, die soziale Verbindungen zwischen Individualisierung und Vergemeinschaftung schwächen, können gerechnet werden:

- Verbreitungsdynamik des Kulturwandels unter Einfluss der Medien;
- Vertiefung von Konsumroutinen in Analogie zum erreichten Wohlstandsgefüge;
- Beschleunigung der Arbeitswelten seit der Industrialisierung;
- »Tempo-Welten« (LEVINE 1997, 33ff.) in den alltäglichen Lebensbereichen und deren Wahrnehmungen, in denen für soziales Engagement oder neue Formen der Vergemeinschaftung keine Zeit mehr vorhanden zu sein scheint;
- Ästhetische Bedeutungsbildungen in ihrem allgemeinen Sinne, die sich im Individuum konzentrieren und Innenorientierungen bis zum hedonistischen Identitätsaufbau verstärken.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen behaupten sich in den modernen Industriegesellschaften öffentliche Darstellungen der Individualisierung, soziale Enttraditionalisierungen und selbstorganisierte Submilieus mit ihren funktionalen Exklusionen (OPASCHOWSKI 2001, 24-45). Außerdem werden die Generationsverhältnisse in den Prozessen veränderter Lebenszeit und sozialer Disparität flüssiger und Spielräume gemeinschaftlichen Handelns werden mit geringerer Bedeutsamkeit erlebt. Die neu entstandenen Lebensentwürfe junger Menschen produzieren im Ergebnis dieser Tendenzen Isolationsräume (LASCH 1982, UHLE 1995), die expressiv und konsumorientiert die Jugendkulturen des 21. Jahrhunderts kennzeichnen. Neben diesen Erscheinungen finden die Erfahrungsprozesse sozialen Handelns nur noch unzureichend im Kreise der Familie oder Schule statt. Sie sollen sich quasi in den Lebenswelten veränderter Kindheit und Jugend automatisch ergeben. Doch diese Automatik existiert nicht.

Die breite Akzeptanz der Leistungsgesellschaft, die Anstrengung abfordert und den einzelnen Akteur in sozialer Verantwortung ortet, scheint in der demokratischverfassten Beliebigkeitsdogmatik sowie materieller Überversorgung der jungen Generation kaum plausibel zu sein (SPIEGEL 2002, 96-127). So konnte sich das Projekt individueller Glückssuche stark emotional laden und Freiheit, Emanzipation und Autonomie sind als Schlüsselerwartungen an die eigene Identität weiter emporgestiegen (NAHRSTEDT 2002, 17-18). Doch muss dieser gesellschaftliche Trend – der von Erlebnis- und Eventkulissen vor allem in der Freizeit getragen wird – auch mit Prozessen verbunden bleiben, die die Wissensakkumulation oder die Leistungsdistribution betreffen – ansonsten wird der mächtige Wunsch nach der nach oben hin geöffneten Wohlstandsspirale sozial-ökonomisch belanglos (REINHARTZ 1996, 488-489). Doch moralische Vermittlungsinstanzen, die diese Botschaften früher transportierten – Familie, Schule, Glaubensgemeinschaften, Parteien usw. – unterliegen Unsicherheiten und defensiven Orientierungen. Im

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 64

Endeffekt scheinen diese Milieus Ergebnisse der Stärkung selbstbezüglicher Subsysteme in der soziologisch-einschlägigen Risiko- und Erlebnisgesellschaft (BECK 1986; SCHULZE 1992) zu sein und haben ihre Fortsetzung im persönlichen Streben nach Identität gefunden. Vor diesem sozialen Hintergrund lässt sich eine Bildungspraxis erklären, die analoge Formen der Vergemeinschaftung in einer offenen Gesellschaft und persönliche Autonomiekonzeptionen durch Erfahrungsbildung hervorgebracht hat.

3 Erlebnis- und Erfahrungskonzeptionen: Diskurse akademischer Pädagogik

Für lernfähige Systeme liefert die komparative Außenperspektive sichere Belege dafür, dass weder Freizeit- noch Erlebnispädagogik in der Konzeption des Erfahrungslernens als exklusive Anstrengungen gesehen werden müssen. Die Ideensysteme zu experiential education sind im anglo-amerikanischen Raum in beispielhaften Variationen anzutreffen (AEE 1995) und die Praxisbereiche streuen im europäischen Kulturraum breit (FISCHER / ZIEGENSPECK 2000, 289-295). Sie müssen hier nicht weiter dokumentiert werden, da derartige Befunde in angemessener Differenzierung vorliegen (z. B. HECKMAIR / MICHL 2002, 49-78). Exemplarisch kann allein der Sektor öffentlicher Bildung unter dem Beziehungsaspekt zwischen Individualisierung und innovativen Formen der Vergemeinschaftung betrachtet werden. Hier lassen sich erfahrungsorientierte Lernmilieus differenziert ausmachen, wie sie zum Beispiel in den community schools (JUCH 1991, 89-99) zur Darstellung gelangen. Derartige Schulmodelle und die ihnen folgenden Praxen zielen unmittelbar auf den problematisierten Beziehungsaspekt zwischen Individuum und Gemeinschaft (ZIMMER 1986, 383-390). »Empowerment of the people« – Befähigung junger Menschen, ihr eigenes Leben und das der community erfolgreich zu gestalten – wird zur programmatischen Chiffre und pädagogischen Lebenspraxis, indem:

- die Schulen ihre Angebote und Räumlichkeiten auch nicht schulpflichtigen Gruppen öffnen,
- die Schulen bestimmte Gemeindeaufgaben übernehmen,
- die Curricula der Schule auf die speziellen Aufgaben der sozialen Nachbarschaft abgestimmt sind,
- die Schulen Möglichkeiten ihrer Umgebung nutzen und damit ihr eigenes Angebot erweitern,
- die Schulen ihren Unterricht zum Teil so stark in die Gemeinde ausgelagert haben, dass sie total in ihrer Umgebung aufgegangen sind,
- die Schulen sich gegen die Trennung von Lernen und Leben wenden,
- die programmatische Einheit von Kopf, Herz und Hand das Erfahrungslernen in ganzheitlichen Lebensbezügen fördern soll (JUCH 1991, 89-90).

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 65

Solche Modelle, die allein mehr als 5000 community schools in den USA umgreifen (ZIMMER 1986), werfen natürlich die Frage auf, warum sich affine Praxisbereiche im deutschsprachigen Raum nie etablieren konnten, wird von partiellen Bildungsinitiativen in zumeist privat organisierten Trägern und Organisationen einmal abgesehen. Die Fragestellung verstärkt sich noch, da Entwicklungsmodalitäten gesellschaftlicher Milieus und Transferabsichten pädagogischen Handelns in den Zivilisationsräumen vergleichbar sein müssten. Welche Argumente sind also stichhaltig, wenn es einerseits um die Begründung erfahrungswissenschaftlicher Kommunikation und andererseits um Konzepte der Erfahrungsbildung in der Erlebnis- und Freizeitpädagogik geht? Sind es allein die starken Argumente der pragmatischen Bildungstradition, die es hierzulande nie gegeben haben soll?

3.1 Erfahrungen als Erlebnisse: Phänomenologisch-hermeneutische Pädagogik

Die geisteswissenschaftliche Denktradition ist ein Forschungsbereich, in dem systematisch, aber auch verstreut Erklärungen zum Erfahrungs- und Erlebnisbegriff gewonnen wurden. Mit W. DILTHEY – ihrem herausragenden Vertreter – wird die Trias »Erleben – Ausdruck – Verstehen« (DILTHEY 1924, 371) zum nicht mehr übersteigbaren Grund und zur umfassenden Einheit für Deutungsphänomene, mit denen sich Pädagogik zu befassen hat. Hier hat die Erlebnispädagogik mit der DILTHEY-Rezeption von W. NEUBERT (NEUBERT 1925, 23ff., 78) ihren ideengeschichtlichen Ausgang genommen, der bis in die reformpädagogische Bewegung und damit in die Strukturierung der »Freizeiterziehung« von F. KLATT (KLATT 1929, 34ff.) hineinreichte. Von entscheidender Bedeutung war die Erfahrungskonzeption persönlichen Erlebens, da in ihr die zentrale methodische Absicht hermeneutischen Verstehens verfolgt wurde. Die Auslegung und Interpretation der Lebenswirklichkeit in der Zeit und damit die Erfahrung eigener Lebensfunktionen im konkreten Erleben, Ausdruck und Verstehen, vermittelt der Erfahrungsbegriff geisteswissenschaftlicher Pädagogik (DILTHEY 1924, 317). Die Erfahrung wurde hier also formbestimmt gedacht, d. h., als bereits reflexives Erlebnis und sollte sich über die Sprache als Ausdruck des Lebens und des objektiven Geistes dem Individuum mitteilen: »Erleben ist eine unterschieden charakteristische Art, in welcher Realität für mich da ist. Das Erlebnis tritt mir nämlich nicht gegenüber als ein Wahrgenommenes oder Vorgestelltes; es ist uns nicht gegeben, sondern die Realität Erlebnis ist für uns dadurch da, daß wir ihrer innewerden, daß ich sie als zu mir in irgendeinem Sinn zugehörig unmittelbar habe. Erlebnis ist eine Realität, unmittelbar als solche auftretend, ohne Abzug innegeworden, nicht gegeben und nicht gedacht. Vor allem der Religiöse, der Künstler, der Philosoph schöpfen aus dem Erlebnis, denn das Ewige, zu dem sie in Bezug stehen, kann nur in dieser unmittelbaren Erfahrung ergriffen werden. Die Aufgabe des Denkens, in dem das Erlebnis erst gegenständlich wird, besteht nur darin, es zu klären, zu läutern, was geschieht,

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 66

indem wir es ausdrücken, genau ausdrücken. Als Mittel solcher ausschöpfender Darstellung sind die Begriffe Abkömmlinge von Erleben und Verstehen, und alle Wissenschaft ist nur Auseinanderlegung und Deutung der im Erlebnis gegebenen Erfahrung« (DILTHEY 1924, 313-314; DILTHEY 1910, 47).

Im Erfahrungsbegriff ist demnach kodiert, dass das Verstehen einen Ausdruck benötigt, an den es geknüpft ist. Der Ausdruck ist also nicht allein Repräsentation von Geistesinhalten, wie sie F. D. SCHLEIERMACHER für hermeneutische Intentionen proklamierte (SCHLEIERMACHER 1835, 587-592), sondern vielmehr der zwischenmenschliche Erfahrungsbereich in seiner sozialen, emotionalen und intellektuellen Kohärenz. Der Erfahrungsbereich vollzieht sich in komplexen Lebenstätigkeiten und greift damit über die rein intellektuelle Seite lernender Subjekte hinaus. Pädagogische Geschehnisse werden damit zugänglich, weil erlebte Lebensäußerungen persönliche Bedeutsamkeit und so differenzierte Deutung erfahren (DILTHEY 1957, 9ff.) können. Damit ist gemeint, dass der Erlebnisausdruck die unmittelbare Beziehung zum Leben und seiner Funktionen herstellt. Das Verstehen versucht das im Ausdruck zum Vorschein kommende Erlebnis nach seiner individuellen Bedeutung im Kontext des persönlichen Lebens zu erfassen (DILTHEY 1924, 310ff.). Dieses Erfassen wird zur Basis für die reflexive Deutung des Erlebten und fällt mit dem geisteswissenschaftlichen Erfahrungsbegriff zusammen.

Der zweiten geisteswissenschaftlichen Denkrichtung – der Phänomenologie – können weitere Anregungen zur Klärung des Erfahrungsbegriffs in der Traditionslinie »BRENTANO – HUSSERL – HEIDEGGER« entnommen werden. F. BRENTANO fasste die Phänomenologie nicht primär als Deskription von Objekten oder Sachverhalten, sondern als eine Rückführung der Sacherfahrungen auf intentionale Erlebnisse, in denen sie selbst gegeben sind (BRENTANO 1874, 26ff.). Sein akademischer Schüler E. HUSSERL ging insofern über diese psychologische Position hinaus, dass im intentionalen Erlebnis das Subjekt als Erkennendes und das Objekt als Erkanntes vereinigt sind und die Evidenz des Erkannten dem Subjekt im konkreten Lebensvollzug seiner eigenen Wahrnehmungen vermittelt wird (HUSSERL 1958, 57f.). M. HEIDEGGER war es dann, der Hermeneutik und Phänomenologie in einem universalen Auslegungsmodus vereinigte (HEIDEGGER 1931, 152f. / bes. 315). Damit war eine erkenntnistheoretische Grundlage für komplexe Erfahrungsbegriffe gelegt worden. Jeder Verstehens- und Auslegungsakt konnte zwingend an die individuellen Existenzbedingungen gekoppelt und das intentionale Erleben in seiner reflexiven Deutung auf das persönliche Entwicklungsprogramm zurückgeführt werden. H. G. GADAMER griff diesen universalen Auslegungsmodus auf (GADAMER 1960, 324 und 367) und seine Hermeneutik kann für Existenzformen menschlicher Erfahrungsprozesse in zwei Richtungen nachvollzogen werden. Seine lebensphilosophische Sichtweise lässt den Erfahrungsbegriff in zwischenmenschlichen oder interpersonellen Beziehungen erscheinen (GADAMER 1975, 341-342) und bietet heute folgende Erfahrungsfelder an: »Situation, Erzieher, interpersonale Relation, Educandus, S-O-Beziehung, Vermittlungsobjekt« (TSCHAMLER 1996, 100). Die

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 67

zweite Richtung legte Merkmale ästhetisch vermittelter Erfahrungen offen und weist der Kunst eine ereignis- und damit erlebnishafte Dialogfähigkeit in der Subjekt-Objekt-Relation zu. Dazu sollte angemerkt werden, dass im Rahmen literaturwissenschaftlicher Phänomenologie weitere Hinweise ästhetischer Bedeutungsbildung im Kontext des Erfahrungslernens gegeben werden (INGARDEN 1969 / 1972; ISER 1976; JAUß 1982). Die hierbei entwickelten Vorstellungen über den Charakter ästhetischer Erlebnisse bieten vor allem dem schulpädagogischen Bereich eine kunst- und literaturdiaktische Perspektive, die den Objektbereich der Erfahrungsbildung wesentlich erweitert (JAROCHOWSKI-LESCH 2001).

3.2 Erfahrungen als intersubjektive Affinitäten: Empirisch-analytische Pädagogik

Das Erfahrungslernen in formbestimmter Deutung reflexiven Erlebens scheint sich in der Vermittlung zwischen Rationalismus und Empirismus aufzulösen und nicht mehr darstellen zu lassen. Ein verbreitetes Missverständnis, das sich aber im positivistischen Wurzelwerk empirisch-analytischer Pädagogik aufklären lässt (HALLER 1993, REICHENBACH 1968). Der Positivismus nämlich lässt allein die Erfahrung als Quelle von Erkenntnissen, Persönlichkeitsveränderungen oder Entwicklungsfortschritten gelten. Sicher folgt der Positivismus eher dem Ideal der Naturwissenschaft, nach dem als klassische Methoden der Erfahrungsgewinnung das Experiment und die Beobachtung gelten (PAP 1955). Offensichtlich sind mit dieser Kontur die regelmäßig wiederkehrenden Missverständnisse verbunden. Natürlich liegen deutliche Paradigmendifferenzen vor, wird im Vergleich die Erfahrung durch ein Nacherleben historischer Leistungen im hermeneutischen Selbstverständnis erinnert. Aber es handelt sich eben um Paradigmendifferenzen, die konzeptionell verfügt sind, wenngleich der psychologische Prozess der Erfahrungsbildung im Ausgang von der Wirklichkeit als sinnlicher Gegebenheit gemeint bleibt. Diese Position lässt sich durch Vertreter des »Wiener Kreises« (SCHLICK 1926, MACH 1904 / 1987 u.a.) umfassend belegen. Schon allein der Ansatz von R. CARNAP unter dem Aspekt der Erfahrungsbildung bietet genug Interpretationsmaterial an.

R. CARNAP konstituiert einen Schichtaufbau der Erfahrungsbildung (CARNAP 1961, 2), der zunächst ebenfalls auf Elementarerlebnissen basiert. Diese Elementarerlebnisse gelten als Grundeinheiten der Erfahrung von Wirklichkeit und vermitteln zwischen Erkenntnis und Persönlichkeitsbildung. Hier zeigen sich Affinitäten zum hermeneutischen Ansatz W. DILHTEYS oder zur Phänonenologie E. HUSSERLS. Aber abgesehen davon realisierte CARNAP die Erfassung wechselseitiger Abhängigkeiten zwischen den eigenpsychischen Gegenständen der Erfahrungsbildung und dem Erkennen ihrer psychischen Dokumentation in der Verlaufsqualität geistiger Prozesse (CARNAP 1961, 314). Damit präzisierte er einen herausragenden Befund zur Bildung psychischer Prozessketten, die die inneren Voraussetzungen für die Erkenntistätigkeit einerseits im emotionalen Verhalten und andererseits in der psy-

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 68

chischen Dokumentation von Erfahrungen als Vollendung dieser Prozessketten klassifizierten. Strukturgenetisch war damit die Voraussetzung geschaffen, formale Relationen zwischen eigenpsychischen, physischen, fremdphysischen und geistigen Vorgängen zu beschreiben und das Konstitutionsproblem sprachlicher Ausdrucksformen an die Erfahrungsbildung zu binden (CARNAP 1961, 137). Auffälligerweise sah sich die empirisch-analytische Pädagogik, sofern sie das Eigenpsychische für die Erfahrungsbildung als konstitutiv ansah, dem Vorwurf der Subjektivität ausgesetzt. Konkurrierende Schulen verwiesen auf die mangelnde Auflösung des Charakters von Elementarerlebnissen, die nach ihrer Meinung als Erlebnisse des ICHs als Einheiten gar nicht weiter zerlegbar sind. Dieses bis heute unerledigte Problem der modernen Psychologie wurde durch die empirisch-analytische Pädagogik geschickt umgangen, indem Teilähnlichkeiten zwischen den Elementarerlebnissen relationstheoretisch beschrieben und damit transitive Beziehungen in den Bestandteilen der Prozessketten der Erfahrungsbildung herausgestellt wurden (CARNAP 1961, 92). Diese Relationen der formalen Bestandteile waren keine Verlegenheitslösung, sondern entzogen die Problematik, dass nichtauflösbare Ganzheiten qualitativ in den Elementarerlebnissen vorhanden waren. Die zu jener Zeit angestrebte Lösung für ein sinnvolles Erfahrungslernen würde man heute in einer adäquaten Theorie kommunikativen Handelns suchen, doch Vertreter des »Wiener Kreises« sahen in der Kongruenz intersubjektiver Erfahrungen den Schlüssel zur Auflösung des Evidenzproblems. Das Erfahrungslernen hatte damit zwei Möglichkeiten der persönlichen Manifestation: Einerseits repräsentierte sich die Erziehungswirklichkeit in Gewohnheiten pädagogischen Denkens und Handelns und fand seinen Ausdruck in Erfahrungsgrundsätzen, die sich das lernende Subjekt erlebnis- und tätigkeitsgebunden aneignete. Andererseits wurde die intersubjektive Affinität des Handelns und Lernens aus persönlicher Erfahrung zum Bestätigungsmodus des empirisch-analytischen Evidenzproblems.

3.3 Empirie und außerwissenschaftliche Erfahrungen: Kritisch-rationale Pädagogik

Kritisch-rationale Pädagogik ist als Technologiesystem kritisch-rationaler Erkenntnislogik aufzufassen, die ihr in gewisser Weise vorgeordnet ist. Dieses Technologiesystem beschreibt entscheidungslogische Vorschriften, die durch operationale Definitionen gegeben sind. In dieser Erkenntnislogik ist der Erfahrungsbegriff zentral aufgebaut, denn »die Erkenntnislogik, ... kann als eine Theorie der empirischen Methode bezeichnet werden – als die Theorie dessen, was wir Erfahrung nennen« (POPPER 1966, 14). Die Bezugsfigur der Emperie ist natürlich eine ganz andere, als die wir sie in der empirisch-analytischen Konzeption, in der Phänomenologie oder Lebensphilosophie vorfinden können. Die kritisch-rationale Philosophie und die ihr folgenden pädagogischen Ideensysteme lehnen den Ausgang von Erlebnissen für die wissenschaftliche Erfahrungsbildung ab. Objekti-

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 69

vationen der Wirklichkeit können danach nicht im emotionalen Erleben erfasst und verifiziert werden (POPPER 1966, 61), vor allem weil sie durch ihre Einmaligkeit, Unmittelbarkeit, Totalität und subjektive Gebundenheit eine Gegenläufigkeit zum universellen Anspruch kritisch-rationaler Theoriebildung aufbauen. In der Disposition der Universalität rationaler Theoriebildung ist sogar der Bruch mit einer allgemeinen Erfahrungsbildung kodiert, »da alle Universalien einen dispositionellen Charakter haben und sie nicht auf Erfahrung reduziert werden können« (POPPER 1966, 378). Disposition meint hier den gesetzmäßigen Charakter gewisser Erscheinungen, die die kritisch-rationale Erkenntnislogik in der Deduktion nichterfahrungsgemäßer allgemeiner Zustände ansiedelt.

Auf jeden Fall bedeutet diese Auslegung des Erkenntnis- und Lernprozesses, dass Erfahrungsbildung ohne deskriptive Theoriebildung nicht vermittelt oder in den Raum widerspruchsfreier, eindeutiger und vollständiger Abbildungssysteme transformiert werden kann. Außerdem begrenzt die rationale Kritik deduktiver Logik den Mechanismus intersubjektiver Nachprüfbarkeit und stellt eine ungewollte, geradezu überraschende Verbindung zur Erfahrungsbildung her. Nämlich die, dass sich einerseits die kritisch-rationale Erkenntnislogik mit der Widerspruchsdogmatik hinsichtlich ihrer eigenen Hypothesenbildung als ein absolut offenes System festlegt. Diese Offenheit entgrenzt die Erkenntnislogik und lässt Raum für den Bedeutungszusammenhang der Lebenswelt bis hin zu den hier gestellten Erziehungsfragen persönlicher Erfahrungsbildung. Übrigens haben sich Vertreter des kritischen Rationalismus (ALBERT 1972, 6f., POPPER 1966, 13f. u. a.) von dieser Ambivalenz nie irritieren lassen, denn Erfahrungsbildungen im Kontext subjektiver Aneignung wurden als außerwissenschaftliche Erkenntnisse durchaus akzeptiert. Die vorwissenschaftliche Theoriebildung fand im Selbstverständnis kritisch-rationaler Systematik ohnehin in der alltäglichen Erfahrungswelt statt, so dass die Akzeptanz »kriterienschwächerer« Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung den theoretischen Entwurf nicht destabilisieren konnte.

Sicher hat der kritische Rationalismus gerade im Bereich der empirischen Sozialforschung mit seiner Wirklichkeits- und Erfahrungsweltorientierung einen etablierten Platz eingenommen und bietet ein ausgezeichnetes System, methodentheoretische Positionen für strenge empirische Hypothesenprüfungen auszubilden. Jedoch für die Auslegung der ideengeschichtlichen Konsistenz von Erlebnis- und Freizeitpädagogik mit Blick auf bezugstheoretische Aspekte des Erfahrungslernens bieten sich nur wenige Analogiepunkte: »Im Begriff des Empirischen ist viel stärker der aktive Charakter einer planmäßig eingestellten Forschung enthalten, während im deutschen Wort Erfahrung viel stärker der passive Zug eines widerwillig Erlittenen mitschwingt« (BOLLNOW 1968, 236). Empirische Forschertätigkeit, die letztlich wissenschaftlichen Kriterien verpflichtet bleiben muss, unterscheidet sich also deutlich von Erfahrungsprozessen, die das Individuum in seinem Bildungsgang oder in der Freizeit vollzieht, ohne der oben zitierten Position den aktivitätsfördernden Charakter tätigkeitsorientierten Erfahrungslernens an dieser

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 70

Stelle entgegenstellen zu können. Aber individuellen Erfahrungen eine objektivierende Sicherheit unterstellen zu wollen, wäre eine riskante Annahme und der intersubjektive Konsens kann aufgrund dispositioneller Unterschiede in der Tätigkeits- und Verhaltensregulation keineswegs anschlussfähige Kongruenzen behaupten.

3.4 Erfahrungsbildung als Theorie-Praxis-Problem: Konstruktive Pädagogik

Die konstruktive Erkenntnistheorie der »Erlanger Schule« (LORENZEN 1974 / 1987; KAMBARTEL 1968 u. a.) sieht im sprachlichen Ausdruck die Konzeption konstruktiven Denkens, die sich in ihrer Genese in der Umgangssprache ausbildet. Sprache ist hier also nicht vom Menschen geschaffenes oder künstliches Werkzeug, sondern elementare Kodierung von Enkulturation: »Die Sprache ist nicht vom Menschen gemacht, sie ermöglicht ihm vielmehr erst, sich seine Welt zu schaffen« (LORENZEN 1974, 162). Die Umgangssprache oder natürliche Sprache wird durch den Praxiskontext verfügt, in dem die Lebenserfahrung die dominante Position innehat. Erfahrungsbildung und sprachlicher Ausdruck sind in dieser Reflexion unmittelbar miteinander verknüpft, wenngleich interferierende Erfahrungsimpulse (inneres Verhalten, äußere Tätigkeiten usw.) mitgedacht werden können. So verbinden sich in der Sprache Theorie und Praxis unter dem Primat der Praxis. Dieses Primat signalisiert weitgehende Konsequenzen. Die Anerkennung des Vorrangs der praktischen Erfahrung gegenüber theoretischer Vernunft sichert den normativen Gestus jedes Sinnzusammenhanges in der Lebenspraxis (LORENZEN 1974, 145). Intellektuelle Erfahrungen, die das Bewusstsein über sich selbst macht, sind damit nicht ausgeschlossen, stehen aber hinter der Aufstellung handlungsrelevanter Normen zurück (LORENZEN 1974, 40).[3]

Mit dem Ansatz konstruktiver Pädagogik, persönliche Erfahrungsbildung aus dem Primat der Praxis zu deuten, Praxis als Vermittlung von Lebenswelt und Wissenschaft herauszustellen und dennoch das theoretische Wissen der Naturwissenschaften einheitlich zu sehen, wird eine integrative Referenz für die unterschiedlichsten Formen des Erfahrungslernens sichtbar. Die nämlich, die sich gleichsam aus der Referenz von Theorie und Praxis, aus intellektuellen, tätigkeitsbezogenen oder emotional-erlebnishaften Erfahrungen und deren Wechselwirkung ergibt. Desweiteren kann konstruktiver Pädagogik für das Konzept der Erfahrungsbildung entnommen werden, dass Zwecke und Normen der persönlichen Stellungnahme zu allen Prozessen der Enkulturation keine undiskutierten Probleme bleiben können, da sich in ihnen die handlungsrelevanten Aspekte der Lebenspraxis abbilden. Hier analysiert die konstruktive Pädagogik zwei allgemeine Regeln: 1. Regel des offenen Zusammenhangs; 2. Regel der normativen Genese (LORENZEN 1974, 41). Die erste Regel sieht für jede Situation einen komplexen Kulturzusammenhang als konstitutiv an, in dem Wirkungszusammenhänge elementarer Kulturbedürfnisse evident sind. Die zweite Regel will ausschließen, dass sich Erfahrungsbildung durch irrationale Momente oder subjektives Inbeziehungtreten nicht mehr auflö-

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 71

sen lässt. Der wechselseitige Zusammenhang beider Regeln zeigt also auf, dass für Prozesse des Erfahrungslernens ihre handlungsrelevanten Normen und ethischen Begründungen von wesentlicher Bedeutung sind. Erst unter dieser Voraussetzung sind beide Seiten unmittelbar an die Lebenspraxis gebunden, von der sie ausgehen und auf die sie sich richten.

3.5 Viable Erfahrungen: Radikal-konstruktivistische Pädagogik

Kaum eine systemtheoretische Richtung der jüngeren Vergangenheit hat die wissenschaftliche Pädagogik so provoziert wie der radikale Konstruktivismus. Zeitweise musste sich der Eindruck aufdrängen, dass man sich mit wissenschaftlicher Forschung in der herkömmlichen Objekt-Subjekt-Relation obsolet positionieren und die Kalkulation des Veränderungsaufwandes zu einer uferlosen Angelegenheit werden könnte. Für sich genommen war die Provokationswahrnehmung grundlos, ein Ergebnis defensiven Denkens oder vielleicht der mächtigen Immunisierungshoffnung hinsichtlich eigener Programme. Jedoch klarer als mit den in der konstruktivistischen Dogmatik selbst erzeugten Widerlegungsargumenten (OBRECHT 1994, 523 u. a.) konnte der Offenbarungseid kaum ausfallen und das kognitive Erfindungsdilemma kollabieren (FISCHER 2001, 73-79). Die Selbsterkenntnis als alleiniger Modus der Lebenspraxis stellte sich als Konstitutionsillusion dar. Da hier der Diskurs nicht grundsätzlich geführt werden muss, soll diese Relativierung ausreichen, um die deskriptive Absicht der folgenden Analyse nicht von vornherein zu diskriminieren.

Der radikale Konstruktivismus sieht die Konstituierung der Lebenswelt allein im Subjekt begründet, lehnt daher jeglichen objektiven Charakter von Wirklichkeit ab – wie auch die Objekt-Subjekt-Relation in der Wissenschaft selbst. In den letzten Jahrzehnten wurde auch im deutschsprachigen Raum der Versuch unternommen eine Erkenntnistheorie vorzulegen, die sich stark an der biologischen Kognitionstheorie von HUMBERTO MATURANA und FRANCISCO VARELA (MATURANA 1982; VARELA 1990) orientierte und ein interdisziplinäres Argumentationsinventar hervorgebracht hat (SCHMIDT 1987/1992). Der Ansatz bezieht sich auf die in den 30er Jahren konzipierte Systemtheorie und ihre Weiterentwicklungen (LUHMANN 1987), die Kybernetik als Abbildungsmodus für das Verhalten effektiver Systeme (FOERSTER 1995) und die Theorie der Autopoesie, die die Wissensrekonstruktion beim Menschen beschreiben soll (GLASERSFELD 1987/1995, bes. 9-40; WATZLAWICK 2001).

Im Mittelpunkt des konstruktivistischen Erkenntnisinteresses steht also die menschliche Wissenskonstruktion und die mit ihr zusammenhängenden Fragestellungen der Autopoesis, Kommunikation, der Konstituierung des ICHs sowie die Begründung subjektiver Konstruktionsübernahme gegenüber allen Formen der Objektivation. Im Begründungszusammenhang einer biologischen Kognitionstheorie ein anregungsreiches Diskursmaterial, das aber als radikales Oppositions-

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 72

und Entwertungsschema für phänomenologische, hermeneutische oder empirisch-analytische Programme eher die Alternative darstellt, die sie in der Inkonsequenz der Interpretation bisheriger Erkenntnistheorie nicht sein kann.

Ungeachtet der kritischen Einwände ergeben sich eine Reihe von Bereicherungen für persönliche Erfahrungsbildung, die den Argumenten biologischer Kognitionstheorie bzw. einigen soziologischen Analysen entnommen werden können. Zu diesen Bereicherungen gehört vor allem die Subjektorientierung pädagogischer Prozesse und die damit relevante sowie viable Erfahrungsbildung als Verständnis pädagogischer Wissensbegriffe (BERNER 2002, 159). Mit seinen kognitionstheoretischen Annahmen positioniert der radikale Konstruktivismus das Subjekt zum alleinigen Urheber des Wissens. Wissen und Kognition fallen in der systemtheoretischen Absicht zusammen. Die menschliche Erkenntnis wird ein Ausdruck individueller Lebenspraxis, die vor allem nach Selbsterhaltung strebt. Wissen wird, wie das lebendige System Mensch, als System verstanden und erhält isomorphe Bedeutungszuschreibungen. Wissen ist in dieser Sichtweise einerseits ein strukturkonservatives und vor allem selbstbezügliches System – es besteht in der Eigenschaft von Selbstreferenz (SIEBERT 1996, 15), die der Mensch in reflexiver Stellung zur Welt und sich selbst operationalisiert. Andererseits wird der Mensch und jedes durch ihn konstituierte System autopoetisch. Das aber bedeutet, dass sich diese Systeme selbst konstituieren, ohne äußere Einflüsse (FOERSTER 2001, 43ff.). Von dieser Seite aus lassen sich die Begriffe von autonomen und geschlossenen Systemen in der konstruktivistischen Konzeption verstehen und die systemtheoretischen Konsequenzen aus der Zusammenführung von Autopoesie sowie Selbstreferenzialität analysieren (ZIEMKE / STÖBER 1992, 42-75).

Aber entscheidend ist nach der konstruktivistischen Annahme, dass die menschliche Außenweltbeziehung in Wahrnehmungsprozessen realisiert wird, die durch die Affizierung der Sinne ihren Anfang nimmt, die aber nicht die Adressaten der Empfindungen sein können, sondern allein das Gehirn (ROTH 1992, 277ff., MATURANA 1970, 2). Die über die Sinne vermittelten Signale bekommen erst durch die Tätigkeit des Gehirns ihre funktionalen Bedeutungen und inhaltlichen Zuschreibungen, die andere Personen, Umgebungen oder Sachverhalte betreffen (GLASERSFELD 2001, 30-37). Diese Bedeutungszuweisung an das Gehirn oder die neuronalen Netze für die Transformation von Sinnesempfindungen zu lebenstauglichen Erfahrungen, Wissen oder Erkenntnissen lässt wiederum folgende Rückkopplung zu: Da das Gehirn des Menschen ein geschlossenes System darstellen soll, entwickelt es im selbstbezüglichen Modus und autopoetischer Dynamik zudem Sprache und Wissenschaft, Kommunikation oder Tätigkeitsregulation nicht irgendwie als systemexterne Ausdrucksformen des persönlichen Lebens (MATURANA / VARELA 1987, 37ff.), sondern als geschlossene Systeme: »Als lebende Systeme existieren wir in vollständiger Einsamkeit in den Grenzen unserer individuellen Autopoesie« (MATURANA 1994, 117).

Hier wird das Theorem der Selbstorganisation aufgebaut, das den (Macht)-

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 73

Anspruch von Erziehung programmatisch einschränkt und tiefgreifende Konsequenzen hinsichtlich asymmetrischer Machtverteilungen in pädagogischen Bezügen erfordern würde. Natürlich räumt die radikal konstruktivistische Systemtheorie ein, dass es Entwicklungsformen angepassten Handelns oder kommunikative Modalitäten bis hin zur Ausbildung von Verhaltensstereotypen gibt und diese in den Prozessen von Assimilation und Akkomodation wechselseitig interferieren (PIAGET 1973 / 1974). Aber alle Lebensäußerungen sollen nur konnotativ existieren, also die Bedeutung von Sprache, Kommunikation oder Tätigkeit soll immer schon assoziativ mit den bereits vorhandenen Bedeutungen bzw. mit operierenden Selbstkonstruktionsfähigkeiten verknüpft sein.

Für das Konzept pädagogischer Erfahrungsbildung ergeben sich aus der deskriptiven Absicht eine Reihe von Einblicken, die für den Erfahrungs- und Erlebnisbegriff einen Perspektivenwechsel darstellen und systemische Bezüge öffnen. Zu ihnen gehören (SIEBERT 1996, 15):

- Erfahrungsbildung ist nicht eine Art von Wahrheitsabbildung oder Erkenntnis, sondern wird nach kognitiver Viabilität und Lebensrelevanz beurteilt (Überlebensdienlichkeit);
- Erfahrungen sind selbstreferentiell und damit strukturkonservativ;
- Erfahrungen als Wirklichkeitskonstruktionen sind biographisch geprägt;
- Erfahrungsbildung ist Selbstaufklärung in Autonomie und Selbstverantwortung;
- Erfahrungen über Erfahrungen ermöglichen Metakognitionen, die nicht normative, sondern interpretative Reflexionen ausbilden;
- Reduzierte Erfahrungen oder Missverstehen sind die Regelfälle aufgrund der Abgeschlossenheit individueller operationaler Systeme;
- Erfahrungsbildung bedeutet die Transformation von Erziehung und Qualifizierung zur Selbststeuerung, Selbstorganisation und Selbstreferenzialität;
- Erfahrungsbildung meint primär informelle Lernprozesse, die einen Perspektivenwechsel von der Aneignung von Wissen (Was wird gelernt? Konstrukte) zum Fragezusammenhang der Wirklichkeitskonstruktion (Wie wird gelernt?) voraussetzt;
- Toleranz, Anerkennung von Pluralität, Differenzwahrnehmungen statt Konsensbildung sind Merkmale individuell bedeutsamer Lernprozesse durch Erfahrung und Erlebnis.

Diese Merkmale sind systemgebunden und folgen Vorgaben, die im wesentlichen am Vorbild lebender Systeme der Biologie ausgerichtet sind. Sie passen zu den Prämissen des Systems, setzen sich aus dem System fort, das sie bereitstellt. Zu den wichtigsten Prämissen zählen die Theoreme der internen Selbststeuerungsfähigkeit oder autonomen Selbstorganisation, Komplexität, Zirkularität, Rekursivität, Kontext, strukturelle Kopplung sowie Emergenz (HUSCHKE-RHEIN 1992-1995 / 1999, 507). Es wäre aber riskant ihre Semantik und Pragmatik zu ignorieren und ihre Adaption für andere Theorieentwürfe ohne Berücksichtigung der ihr vorgeordneten Prämissen zu riskieren. Solche Versuche finden offensichtlich statt, um Anglei-

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 74

chung oder Innovation behaupten zu können. Vielmehr aber müssten konstruktivistische Signaturen mit Postulaten pädagogischer Kommunikation konfrontiert werden, die zum Vorteil anderer Systeme bisher in der Erziehungstradition genutzt wurden. Dieser Diskurs, aber nicht nur im Systemkontext selbst, könnte fragile Prozesse und paradoxe Konstellationen thematisieren, die in den Erziehungstheorien neben ihrer moralischen Aufladung »schon immer« auch handlungs-, verhaltens- und bewusstseinstheoretische Bedeutung besaßen.

3.6 Erfahrungen in der Theorie der Gesellschaft: Kritische Pädagogik

Erfahrungen entstehen nicht unwesentlich in der gesellschaftlichen Praxis von Leben und Arbeit. Aus dieser Sicht scheint die Kritische Theorie der »Frankfurter Schule« (ADORNO 1967; HORKHEIMER 1970; HABERMAS 1968 u.a.) ein relevanter Diskursraum zu sein, da in ihm der dialektische Theorie-Praxis-Bezug der Gesellschaft zur Grundlage jeder Wissenschaft und damit gesellschaftliche Verhältnisse konstitutiv für wissenschaftliche Pädagogik erklärt wurden. Dieser Theorieansatz wurde in »praktischer Absicht entworfen« (HABERMAS 1974, 9), wobei die Theoriebildung in doppelter Hinsicht reflexiv erscheint. Einerseits ging es um die Durchdringung des historischen Lebenszusammenhangs und andererseits um die soziale Praxis der Gegenwart. Wenn dann gesellschaftliche Verhältnisse das Konstitutionsproblem persönlicher Erfahrungsbildung konturieren, wird auch der Bezug zur Lebenspraxis bedeutsam: »Die Tatsachen, welche die Sinne uns zuführen, sind in doppelter Weise gesellschaftlich präformiert: durch den geschichtlichen Charakter des wahrgenommenen Gegenstands und den geschichtlichen Charakter des wahrnehmenden Organs« (HORKHEIMER 1970, 22).

In der Kritischen Theorie wird darüber hinaus das menschliche Emanzipationsstreben zum vordringlichen Thema und damit die durch Selbst- und Sozialreflexion erworbenen Möglichkeiten, sich von gegebenen Verhältnissen zu distanzieren und die eigene Regie und den Selbstaufbau allgemein betreffenden Interessen zu durchschauen: »Selbstreflexion ist von einem Emanzipationsinteresse bestimmt« (HABERMAS 1968, 159). Das Motiv der reflexiven Emanzipation bedeutet im Selbstverständnis kritischer Pädagogik die Befreiung aus Entfremdung durch Handlung und Erfahrung. In diesem Bezug bildet bei Horkheimer die menschliche Arbeit die Basis und das Resultat aller Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten (HORKHEIMER 1970, 28). Bei HABERMAS werden Arbeit, Interaktion und Diskurs (HABERMAS 1971, 110-179) zu Vermittlungselementen zwischen Denken und Handeln, Vernunft und Wirklichkeit.

Die Aufwertung der Sinneserfahrungen in der kritischen Pädagogik ist durch das vorhandene Prozessverständnis für den Aufbau des Erkenntnisinteresses bedingt sowie aus der Beseitigungsforderung sozialer Entfremdung zu erklären. Und genau hier ist die Emanzipationsfigur Kritischer Theorie platziert, um den Identitätsaufbau in Abhängigkeit von praktischer Wirklichkeit sowie sozialer Interdependenz

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 75

konstatieren zu können (HABERMAS 1968, 243). Erfahrungsbildung findet nach der Kritischen Theorie in erster Linie durch die Prozesse des Lebens und Arbeitens in der gesellschaftlichen Erfahrungswelt statt. Das lernende Subjekt und die gesellschaftliche Umwelt sind durch erkenntnisleitende Interessen und soziales Handeln miteinander verbunden. Die Modalitäten der Erfahrungsbildung sind in kommunikativen sowie sensorischen Erfahrungen kodifiziert und realisieren sich in den Prozessen des instrumentellen sowie kommunikativen Handelns (TSCHAMLER 1996, 92). Mit der Aneignungskonzeption von Individualität und Welt in den Vorgängen der Selbst- und Sozialreflexion wird der emanzipatorische Identitätsaufbau gesehen. Er kann damit auch formbestimmt und intentional gedacht werden.

4 Bezugstheoretische Aspekte der Erlebnis- und Freizeitpädagogik in der Konzeption des Erfahrungslernens

1. Im Erlebnis- und Erfahrungsbegriff werden – neben anderen Begriffen – Gewohnheiten pädagogischen Denkens und vor allem die Verlaufsqualitäten individuellen und kommunikativen Handelns vermittelt. Insofern umgreift die Konzeption des Erfahrungslernens einerseits die Erfassung von Erziehungswirklichkeit und andererseits handlungsrelevante Normen und Werte reflexiver Pädagogik. Gerade dann, wenn der Lebenspraxis eine gehobene Auslegungsreferenz zugemessen wird, also in der Praxis reflektierte, engagierte und kritische Forschungstätigkeit gemeint bleibt, kann die Erfahrungskonzeption ein wesentlicher Beitrag deskriptiver sowie normativer Pädagogikentwürfe werden. Dabei reicht sie – dieser These ist weiter nachzugehen – weit über die lebensphilosophische Tätigkeitskonzeption pragmatischer Pädagogik und Philosophie hinaus.
2. In den traditionellen Paradigmen akademischer Pädagogik gibt es differenzierte Konnotationen und entwicklungsgeschichtliche Korrespondenzen zum Erlebnis- und Erfahrungsbegriff. In ihnen lassen sich für die Bildung eines Erfahrungsbegriffs und für die Darstellung von Erfahrungsbildung folgende Teilergebnisse induzieren:

- Erfahrungen sind lebendige Vermittlungsergebnisse der Lebenswirklichkeit durch Erlebnis, Ausdruck und Verstehen (Hermeneutik);
- Erfahrungen basieren auf intentionalen (objektgerichteten) Erlebnissen und verbinden Erlebnismomente mit intuitivem Handeln und vorläufigen Sinndeutungen (Phänomenologie);
- Erfahrungen sind geschichtliche Prozesse, die die Lebensgeschichte des Individuums und die kulturgeschichtliche Wirklichkeit dialogisch umgreifen (Hermeneutik);
- Erfahrungen als innere Informationen manifestieren sich in intersubjektiven Affinitäten, die sich vom hypothetisch-induktiven Erkenntnisprozess der Erfahrungswissenschaft unterscheiden (Analytische Empirie);

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 76

- Erfahrungen vermitteln sich als Alltagsinformationen, die sich vom hypothetisch-deduktiven Erkenntnisprozess unterscheiden (Kritischer Rationalismus);
- Erfahrungsbildung setzt das Primat der Praxis und die konstitutive Verbindung von System und normativen Überzeugungen voraus (Konstruktivismus);
- Erfahrungen sind selbstreferentielle, biographisch-geprägte und damit strukturkonservative Wirklichkeitskonstruktionen, die nach kognitiver Viabilität und Lebensrelevanz im Kontext selbstorganisierter Systeme beurteilt werden müssen (Radikaler Konstruktivismus);
- Erfahrungen bilden sich in der gesellschaftlichen Wirklichkeit von Arbeit, Interaktion und Diskurs aus und die Handlungsmodalitäten persönlicher Erfahrungsbildung tragen kommunikativen und instrumentellen Charakter (Kritische Theorie).

3. Schon diese knappe Deskription von Überzeugungen und Begründungen zeigt die multivalente Konzeption des Erfahrungsbegriffs. Aus ihr geht hervor, dass mit dem Konzept der Erfahrungsbildung durchaus Anschlussmöglichkeiten an zentrale Grundpostulate von Erlebnis- und Freizeitpädagogik bestehen, wie sie in Autonomie, Mündigkeit, Emanzipation, Selbstbestimmung oder Selbstverantwortung zum Ausdruck kommen. Die verwendeten Erfahrungsbegriffe gewinnen ihre Semantik aus den Basisannahmen der jeweiligen Theoriekonstruktion und gehen in deren Prämissen ein. Bei aller Unterschiedlichkeit dieser Prämissen und Ausgangstheoreme lassen sich dem Erfahrungsbegriff drei Bedeutungsebenen zuschreiben:

- Aus psychologischer Sicht stellen Erfahrungen spezifische Resultate innerer Prozessketten (Informationen) dar, die lernende Systeme zur Verbesserung ihrer internen Außenweltmodelle erzeugen, erwerben und operationalisieren. Sie können in phylogenetischer Erbanlage präformiert, im ontogentischen Selbstaufbau realisiert und in der persönlichen Stellungnahme zur gesellschaftlichen Umwelt angeeignet sein.
- Aus erkenntnistheoretischer Sicht konzentriert sich der Erfahrungsbegriff auf die Beschreibung empirischen Wissens und seiner Erzeugung. Erfahrungen erwirbt der einzelne Mensch hier im Kontakt zu seinen gesellschaftlichen sowie natürlichen Umwelten, denen er unmittelbar praktisch und intentional gegenübertritt. Dabei konstituieren seine Vorerfahrungen und der mit ihnen verbundene Erkenntnisstand wesentlich den Charakter ihrer Ausprägung.
- Aus pädagogischer Sicht werden für die Erfahrungsbildung alle Prozesse bedeutsam, die sozial-kognitive, emotional-erlebnishafte und arbeitsbezogen-lebensweltliche Milieus betreffen, da in ihnen vor allem tätigkeits- sowie praxisnah und damit anschaulich-vermittelnd gelernt werden kann. Der kind- und jugendgemäße Erwerb von Basisqualifikationen ist hier nicht primär normativ gedacht, sondern spricht jene psychischen und physischen Ausgangsvoraussetzungen an, die im Kindes- und Jugendalter und im Erfahrungslernen wechselseitig gegeben sind.

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 77

In dieser komplexen Abbildung erreicht der Erfahrungsbegriff für pädagogische und psychologische Überlegungen axiomatische Bedeutung. In ihm ist die reflexive Aneignung von Erlebnissen und die bewusste Würdigung von auftretenden Stimulanzen und das sich aus ihnen herleitende Wissen ausgelegt. Erfahrungen sind demnach innere Ereignisse, die durch subjektive Aktivitäten ausgelöst und durch operierende Bewusstseinstätigkeiten vom Subjekt vollzogen werden.

4. Für Freizeit- und Erlebnispädagogik ist diese axiomatische Bedeutung evident, denn Freizeitwelten und erlebnispädagogische Lernmilieus beschreiben komplexe Handlungsfelder, die ursprünglich aus den Bedürfnissen ihrer Zielgruppen hervorgingen und nur selten aus Postulaten einer darüber hinausgehenden Erziehungsreflexion. Dieser Ursprung erklärt einerseits die kontinuierliche Nähe zum Erfahrungsbereich von Leben und Lernen und positioniert sie andererseits als Handlungsalternativen für eine unspezifische Öffentlichkeit, die für ihre Routinen in der Risiko- und Erlebnisgesellschaft eine pädagogische Kommunikation fordern. Diese pädagogische Kommunikation hat sich bisher in Erlebnis- und Freizeitpädagogik relevant artikulieren lassen, weil die ihnen entsprechenden Milieus ihre Überzeugungen auf dem Boden »erfahrungsgesättigter« Lernarrangements entwickeln und die meinungsbildenden Diskurse nicht ohne Grund die pragmatische Bildungstradition als wichtige Referenz behaupten: »Experiential education is a process through which a learner constructs knowledge, skill, and value from direct experience« (AEE 1995, 2).

5. Die Konstituierung von Erfahrungsbildung in Freizeit- und Erlebnispädagogik hat in der Erziehungspraxis gezeigt, dass ohne soziale Erfahrungen gemeinschaftlicher Tätigkeitsformen die anthropologische Zwecksetzung von Gemeinschaftserziehung aufgegeben werden muss. Dieser Aspekt lässt Zweifel aufkommen, ob Erlebnis- und Freizeitpädagogik innerhalb des »Bowling-alone-Phänomens« veränderungsdynamisch agieren können. Außerdem befinden sich Gestaltungsformen der Erfahrungsbildung, wie sie in der Erlebnis- und Freizeitpädagogik vorgesehen sind, in Resonanz mit dem »Projekt der individuellen Glücksuche«, das zur basalen Größe sozialer und kultureller Bewegungen geworden ist. Für sich genommen liefert diese Perspektive wechselnde und uneindeutige Rahmenvorgaben und das gemeinschaftliche Handeln ist nicht allein eine Frage der je handelnden Person. Aus dieser Richtung ist maximal zu erwarten, dass Erlebnis- und Freizeitpädagogik, wie übrigens andere Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft auch, Situationen, Milieus und Organisationen in Rechnung stellen, die soziale Prozesse als Chancen aber auch als Behinderungen zur Darstellung bringen.

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 78

Anmerkungen:

1 *Damit bildeten primär solche Lernprozesse den Themenschwerpunkt, die nicht durch Lehrpläne oder Prüfungsordnungen kodifiziert werden, sondern sich im fundamentalen Erfahrungszusammenhang des Arbeits- sowie Freizeitalltags sowie im Umgang mit den verschiedensten Menschen, Medien, Situationen, Problemen usw. ergeben können (DOHMEN 2002, 18-19). Mit dieser Akzentuierung, die das Erfahrungslernen als natürliche Lebensfunktion in den Blick nimmt, die hilfreich ist, subjektive Vorstellungen von komplexen Wirkungs- und Bedingungszusammenhängen pädagogischer Angelegenheiten auszubilden, wurden bereits bezugstheoretische Skizzen zu einer erlebnis- und handlungsorientierten Freizeitforschung entwickelt (FISCHER 2002, 97-111, NAHRSTEDT 2002, 123-127).*

2 *Mit diesem Zugang scheint das Paradoxon auf, in das sich akademische Pädagogik mit ihrer von der pädagogischen Praxis nicht selten distanzierten Forschung verstrickt hat, der tätigkeitsorientierten Konzeption des Erfahrungslernens in der Freizeit- und Erlebnispädagogik bisher kaum einen Stellenwert einräumte und Missverständnisse kontinuierlich reproduziert. Auch der bereits angesprochene Kongress der DGfE hatte sein Grundthema mit »Innovation durch Bildung« überschrieben. Dieser Innovation müsste entscheidungslogisch eine Bildungsinnovation vorgeordnet sein, um die programmatische Selbstbehauptung in einem erziehungswissenschaftlichen Referenzrahmen begründen zu können. Nach TIMSS oder PISA (BAUMERT u. a. 2000/ DPK 2001) zeichnet sich pädagogische Kommunikation ohnehin verstärkt ab, die nicht in die Zukunft verschoben werden kann. Ob jedoch Elemente des Erfahrungslernens in der Freizeit- und Erlebnispädagogik als Bausteine dieses Referenzrahmens in Frage kommen, muss erst in einem anderen Zusammenhang vergewissert werden.*

3 *Diese Denkfigur konstruktiver Pädagogik verweist auf ein Grundproblem moderner Wissenschaft, von dem erziehungswissenschaftliche Konstrukte und mit ihnen der hier geführte Diskurs gleichsam betroffen sind. Mit der Spezialisierung ihrer Teilrichtungen und den kontinuierlichen Prozessen der fachlichen Differenzierung werden wissenschaftliche Kommunikationen und theoretische Diskurse unnötigerweise erschwert und führen nicht selten zu Missverständnissen. Die Atomisierung der Fächer geht soweit, dass Ergebnisse, die für ein anderes Fach relevant sind, nicht mehr übernommen werden (TSCHAMLER 1996, 67). Darüber hinaus können wissenschaftliche Disziplinen sehr schnell den Kontakt zu Problemen der Lebenswelt verlieren und werden dann für das praktische Entscheidungshandeln irrelevant.*

4 *Selbst Vertreter des Radikalen Konstruktivismus umschrieben die eigene Position »als eine Umstellung von der herkömmlichen Auffassung, die das Ziel von Wahrnehmung, Erkenntnis und Wissenschaft in einer möglichst wahrheitsgetreuen Darstellung der ›Wirklichkeit‹ sieht, zu einer instrumentellen Anschauung, die von Wahrnehmungen, Begriffen und Theorien nur Viabilität, also Brauchbarkeit, im Bereich der Erlebenswelt und des zielstrebigen Handelns verlangt. Diese Umstellung ist im Grunde begrifflich sehr einfach; doch es bereitet erstaunliche Schwierigkeiten, diese Umstellung im eigenen Denken konsequent durchzuführen« (GLASERSFELD 1995, 22).*

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 79

Literatur:

ADORNO, TH. W. (1967): Probleme der Wissenschaftslehre in der Sozialforschung. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 1, 2. Auflage, Stuttgart, S. 38-63.

AEE – ASSOCIATION FOR EXPERIENTIAL EDUCATION (1995): Conference Proceedings Manual. Grand Geneva (Wisconsin, USA).

ALBERT, H. (1972): Theorie und Realität. 2. Auflage, Tübingen.

BAUMERT, J. / BOS, W. / LEHMANN, R. (Hrsg.) (2000): TIMSS / III. 2 Bände. Opladen.

BECK, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.

BERNER, H. (2002): ÜberBlicke – EinBlicke. Pädagogische Strömungen durch vier Jahrzehnte. Bern-Stuttgart-Wien.

BOLLNOW, O.F. (1968): Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart.

BOLLNOW, O.F. (1968): Der Erfahrungsbegriff der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 14/68, S. 221-252.

BRENTANO, F. (1874): Psychologie vom empirischen Standpunkt. Leipzig.

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2000): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

DILTHEY, W. (1910): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Berlin.

DILTHEY, W. (1924): Gesammelte Werke. Band 5, Leipzig-Berlin.

DILTHEY, W. (1957): Erlebnis und Dichtung. 13. Auflage, Göttingen.

DGFE (Hrsg.) (2002): Innovation durch Bildung. München.

DOHMEN, G. (2002): Informelles Lernen in der Freizeit. In: Spektrum Freizeit. Heft 01 / 2002, S. 18-27.

FISCHER, T. (1999): Erlebnispädagogik. Das Erlebnis in der Schule. Frankfurt / M.

FISCHER, T. / ZIEGENSPECK, J. (2000): Handbuch Erlebnispädagogik. Bad Heilbrunn.

FISCHER, T. (2001): Was der Tag mir brachte. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 21 / 12 / 01, S. 73-79.

FISCHER, T. (2002): Kritische Positionen: Zum Verhältnis zwischen Erlebnis- und Freizeitpädagogik. In: Spektrum Freizeit, Heft 1 / 2002, S. 97-111.

FOERSTER, H. V. u.a. (Hrsg.) (1995): Einführung in den Konstruktivismus. München.

FOERSTER, H. V. (2001): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. 13. Auflage, München, S. 39-60.

GADAMER, H. G. (1960): Wahrheit und Methode. Tübingen.

GADAMER, H. G. (1975): Wahrheit und Methode. 2. Auflage, Tübingen.

GLASERSFELD, E. V. (1987): Wissen, Sprache, Wirklichkeit. Braunschweig.

GLASERSFELD, E. V. (1995): Einführung in den Konstruktivismus. 2. Auflage, München.

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 80

GLASERSFELD, E. V. (2001): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. 13. Auflage, München, S. 16-38.
GOLEMAN, D. (1996): Emotionale Intelligenz. München-Wien.
HABERMAS, J. (1968): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M.
HABERMAS, J. / LUHMANN, N. (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt / M.
HABERMAS, J. (1974): Theorie und Praxis. 3. Auflage, Neuwied.
HALLER, R. (1993): Neopositivismus. Eine historische Einführung in die Philosophie des Wiener Kreises. Darmstadt.
HECKMAIR, B. / MICHL, W. (2002): Erleben und Lernen. 4. Auflage, Neuwied.
HEIDEGGER, M. (1931): Sein und Zeit. Halle.
HORKHEIMER, M. (1970): Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt/M.
HUSCHKE-RHEIN, R. (1992-1995): Systemisch-ökologische Pädagogik. Band 1-5, Köln.
HUSCHKE-RHEIN, R. (1999): Systemisch-ökologische Erziehungswissenschaft. In: Reinhold, G. u.a. (Hrsg.), Pädagogik-Lexikon. München-Wien, S. 506-509.
HUSSERL, E. (1958): Gesammelte Werke. Band 2, 2. Auflage, Den Haag.
INGARDEN, R. (1969): Erlebnis, Kunstwerk und Welt. Vorträge zur Ästhetik. Darmstadt.
INGARDEN, R. (1972): Das literarische Kunstwerk. 4. Auflage, Tübingen.
ISER, W. (1976): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München.
JAROCHOWSKI-LESCH, G. (2001): Einführende Bemerkungen zu Roman Ingarden und seinem Werk. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Roman Ingarden: Erlebnis. Vorträge zur Ästhetik. Beilage zu Heft 21 / 8 / 01, Lüneburg 2001.
JAUß, H.R. (1982): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt / M.
JUCH, K. (1991): Community Education. In: Alternative Schulmodelle. Berlin, S. 89-94.
JUCH, K. (1991): Community Schools. In: Wichmann, J., Kallbach, M. (Hrsg.): Alternative Schulmodelle. Berlin 1991, S. 89-99.
KAMBARTEL, F. (1968): Erfahrung und Struktur. Frankfurt/M.
KLATT, F. (1929): Freizeitgestaltung. Stuttgart.
KOLB, D. / SULLIVAN, M. (1995): Turning experience into learning. In: Roland, C. C.: Do it and understand. Dubuque (USA), S. 5-11.
LENHARDT, G. (1984): Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt/M.
LEVINE, R. (1997): Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen. München-Zürich.
LORENZEN, P. (1974): Konstruktive Wissenschaftstheorie. Frankfurt/M.
LORENZEN, P. (1987): Lehrbuch der konstruktiven Wissenschaftstheorie. Mannheim.
LUMANN, N. (1987): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt / M.

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 81

MACH, E. (1904): Erkenntnis und Irrtum. O.O..
MACH, E. (1987): Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen und Psychischen, Darmstadt.
MATURANA, H. R. (1970): Biology of Cognition. Urbana (Illinois).
MATURANA, H. R. (1982): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Wiesbaden.
MATURANA, H. / VARELA, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. 3. Auflage, Hamburg.
MEDER, N. (2002): Nicht informelles Lernern, sondern informelle Bildung ist das gesellschaftliche Problem. In: Spektrum Freizeit. Heft 01 / 2002, S. 8-17.
NAHRSTEDT, W. u.a. (2002): Freizeiterlebniswelten. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Heft 22 / 04 / 02, S. 13-45.
NAHRSTEDT, W. u.a. (2002): Freizeiterlebniswelten als Lernwelten. In: Spektrum Freizeit, Heft 01 / 2002, S. 44-69.
NEUBERT, W. (1925): Das Erlebnis in der Pädagogik. Berlin.
OBRECHT, W. (1994): Über die Erfindungen des Radikalen Konstruktivismus. Wien.
OPASCHOWSKI, H. W. (1996): Pädagogik der freien Zeit. 2. Auflage, Opladen.
OPASCHOWSKI, H. W. (1999): Freizeitpädagogik. In: Pädagogik-Lexikon. München-Wien, S. 212-217.
OPASCHOWSKI, H. W. (2001): Deutschland 2010. 2. Auflage, Hamburg.
PAP, A. (1955): Analytische Philosophie. Wien.
PIAGET, J. (1973): Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt / M.
PIAGET, J. (1974): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt / M.
POPPER, K. R. (1966): Logik der Forschung. 2. Auflage, Tübingen.
POPPER, K. R. (1971): Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bände 1 und 2, Bern.
REICHENBACH, H. (1968): Der Aufstieg der wissenschaftlichen Philosophie. 2. Auflage, Braunschweig.
REINHARTZ, P. (1996): Die Hybris der Unmittelbarkeit. In: Neue Sammlung. Heft 3, Stuttgart, S. 475-489.
SCHLEIERMACHER, F. D. (1835): Sämtliche Werke. Berlin.
SCHLICK, M. (1926): Erleben, Erkennen, Metaphysik. Wien.
SCHMIDT, S. J. (Hrsg.) (1987): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt / M.
SCHMIDT, S. J. (Hrsg.) (1992): Kognition und Gesellschaft. Frankfurt / M.
SCHULZE, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt / M.
SIEBERT, H. (1996): Bildungsarbeit konstruktivistisch betrachtet. Frankfurt / M.
UHLE, R. (1995): Individualpädagogik oder Sozialerziehung. Zur Ambivalenz von Autonomie und Re-Vergemeinschaftung. Bad Heilbrunn.
VARELA, F. J. (1990): Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Frankfurt / M.

05_fischer_202.qxd 20.10.2002 23:29 Seite 82

WATZLAWICK, P. (2001): Die erfundene Wirklichkeit. 13. Auflage, München-Zürich.
ZIEGENSPECK, J. (1992): Erlebnispädagogik. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick. 4. Auflage, Lüneburg.
ZIEMKE, A. / STÖBER, K. (1992): System und Subjekt. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Frankfurt / M., S. 42-75.
ZIMMER, J. (1986): Die Wiederherstellung von Nachbarschaft: Community Schools. In Röhrs, H. (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf, S. 383-390.

06_giess-st ber_202.qxd 20.10.2002 23:34 Seite 83

Petra Gieß-Stüber

»Flying alone« – Identitätsarbeit von Sportlerinnen in Männerrevieren[1]

Zusammenfassung: »Flying alone« kann als Ausdruck abnehmenden Gemeinschaftssinns gedeutet werden, aber auch Ergebnis verwehrter Zugehörigkeit sein. Für ***In***klusions- oder ***Ex***klusionsprozesse bietet das Konzept der Identitätsarbeit (vgl. KEUPP, HÖFER 1997), das ***objektive*** Bedingungen und ***subjektive*** Faktoren verbindet, eine anregende Interpretationsfolie. An Fallbeispielen aus einer qualitativen Studie mit Drachenfliegerinnen wird der Einfluss des umgebenden Machtraums – hier eine sportliche Männerdomäne – und der Anerkennungsverhältnisse auf Handlungsmuster von Sportlerinnen deutlich.

Abstract: »Flying alone« might be taken either as an expression for a decreasing sense of community or it might be the result of refused affiliation. In order to interpret processes of ***in***clusion or processes of ***ex***clusion the identity concept of KEUPP & HÖFER (1997) offers valuable interpretation hints. In this concept ***objective*** conditions and ***subjective*** factors are associated. On the basis of some case studies from a qualitative survey about female hang gliders the influence of the ambient power – in this case it's a sportive male dominated area – as well as the influence of patterns of recognition on acting patterns of sportswomen will be shown.

1 Einleitung

> »Eine Entwicklung mit sozialen Folgen beunruhigt derzeit die westliche Welt. Der Gemeinsinn scheint auf breiter Ebene zurück zu gehen. Der amerikanische Soziologe ROBERT D. PUTMAN spricht in diesem Zusammenhang vom ›bowling-alone‹-Phänomen«.

Diese These wurde von LAGING & OPASCHOWSKI einem Symposium der Sektion »Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik« 2002 in München vorangestellt.

Ist »Bowling alone« – oder »Flying alone« in Bezugnahme auf mein späteres Praxisbeispiel – ein Ausdruck gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse? Ist die Verbindung zu abnehmendem Gemeinschaftssinn zwingend? Steckt dahinter ***immer*** ein selbstbestimmter Ausstieg aus sozialen Verpflichtungen?

06_giess-st ber_202.qxd 20.10.2002 23:34 Seite 84

In dem weiteren Einführungstext heißt es, dass von Bildung und Erziehung in Freizeit, Schule und Sport neue Formen der Vergemeinschaftung ausgehen und gesellschaftliche Exklusionsprozesse verhindert werden können. Eine Hoffnung, der ich als Sportpädagogin folge, der aber auch mit Skepsis begegnet werden kann.

Ob ***»selbstorganisierte Bewegungs- und Handlungsräume, die in Freizeit und Sport lebbar und erlebbar werden«***, tatsächlich ein Gefühl von Zusammengehörigkeit schaffen, hängt von einigen Voraussetzungen ab. Nicht zuletzt von Personenmerkmalen wie Geschlecht oder Ethnie. Hier knüpft der folgende Beitrag an.

Inklusion oder ***Ex***klusion – »flying alone« oder »flying together« wird bestimmt durch ***objektive*** Bedingungen, wie z.B. gesellschaftliche Verhältnisse oder Strukturen einer spezifischen Sportart sowie durch ***subjektive*** Faktoren. Diese Verschränkungen nehmen aktuelle Modellvorstellungen von »Identitätsarbeit« auf (vgl. KEUPP, HÖFER 1997). Auf der Grundlage dieses Ansatzes wird verstehbar, warum Personen an Freizeit- und/oder Sportaktivitäten teilnehmen oder nicht. Erst wenn diese Wechselwirkungen zwischen äußeren Faktoren und individuellen Wahrnehmungs- und Verhaltenstendenzen erkannt werden, ist es möglich, gezielt gewünschte Erziehungs- und Bildungsprozesse zu initiieren.

Im folgenden werden Zusammenhänge zwischen Identitätsarbeit, Geschlecht und Sport zunächst theoretisch hergestellt, um dann an dem Beispiel einer kleinen explorativen Interviewstudie mit 9 Drachenfliegerinnen die Ambivalenz von Identitätsarbeit von Frauen in Männerdomänen aufzuzeigen.

2 Identität heute – Modellvorstellungen »alltäglicher Identitätsarbeit«

Eine der Folgen aktueller Modernisierungstendenzen ist, dass der/die einzelne Person mehr Eigenleistungen als früher erbringen muss, um sich im Koordinatensystem der umgebenden Welt zurechtzufinden und eine einigermaßen ausbalancierte Identität aufzubauen.

Ein Forschungsteam der Universität München um HEINER KEUPP und RENATE HÖFER (1997) hinterfragt und strukturiert den Begriff »Identität« im Rahmen eines empirisch fundierten Forschungsprojekts und stellt ihn in einen zeitgeschichtlichen Kontext. An diesen Diskussionsstand möchte ich anknüpfen, zumal auch in den Erziehungswissenschaften auf die Bedeutung dieses Ansatzes für die Analyse individueller Verfasstheit unter Pluralisierungs-, Individualisierungs- und Entstandardisierungsbedingungen hingewiesen wird (vgl. KRÜGER 1997, 247).
KEUPP (1996, 402) umschreibt das Phänomen Identität wie folgt:

> »Identität ist ein Projekt, das zum Ziel hat, ein individuell gewünschtes oder notwendiges »Gefühl von Identität« (sense of identity) zu erzeugen. (...) Qualität und Ergebnis dieser Arbeit finden in einem machtbestimmten Raum statt, der schon immer aus dem Potential möglicher Identitätsentwürfe spezifische erschwert bzw. andere favorisiert, nahe legt oder gar aufzwingt«.

06_giess-st ber_202.qxd 20.10.2002 23:34 Seite 85

»Identitätsarbeit« wird vom Individuum alltäglich aktiv geleistet. KEUPP betont vor allem die ***Prozesshaftigkeit*** und die Bedeutung des umgebenden ***»Machtraums«*** (hier »Männerreviere«).

Auf der Grundlage eines Längsschnittprojekts mit jungen Erwachsenen arbeitet KEUPP (1996, 387ff) folgende Voraussetzungen »für die Chancenseite dieses ambivalenten Prozesses« heraus:

1. ***Materielle Ressourcen***
2. ***Soziale Ressourcen***
3. ***Fähigkeit zum Aushandeln / Konfliktfähigkeit***
4. ***Individuelle Gestaltungskompetenz zur Verknüpfung und Kombination multipler Realitäten***
5. ***Urvertrauen zum Leben***

Mit den beschriebenen Merkmalen liegen Hinweise zur Gestaltung eines förderlichen »Kräftefeldes« und zur Orientierung für individuelle Förderung vor.

Der Prozess – d. h. die alltägliche Identitätsarbeit – kann strukturiert werden anhand folgender zentraler Elemente:

1. Situationale Selbstthematisierung
2. Identitätsperspektiven und
3. Teilidentitäten als Ergebnis perspektivischer Identitätsarbeit

Subjektive Selbstthematisierungen nimmt das Individuum in konkreten Handlungssituationen anhand von vier Modi der Selbstwahrnehmung vor.

Dazu ein Beispiel:

- ***Kognitive*** Selbstwahrnehmung:
  Ich bin zwar keine gute Sportlerin, aber ich spiele gerne Basketball.
- ***Emotionale*** Selbstwahrnehmung:
  Meine Leistung wird nicht geschätzt und akzeptiert. Ich bin nichts wert.
- ***Soziale*** Selbstwahrnehmung:
  Mein Trainer hält mich für unsportlich und traut mir wenig zu.
- ***Produktorientierte*** Selbstwahrnehmung:
  Meine Leistungen im Sport waren für meine Verhältnisse recht gut.

Solche Selbstwahrnehmungen können unter verschiedenen ***Perspektiven*** gebündelt werden. Die fiktive Person in dem Beispiel könnte sich über ihre Rolle als Mädchen, als Sportlerin, vielleicht auch als Tochter Gedanken machen. Hierbei fließen jeweils Selbstthematisierungen früherer Situationen mit ein. Solche identitätsrelevanten Perspektiven sind meist nicht bewusst.

Bei der Perspektivenbildung handelt es sich um einen stark soziokulturell überformten Prozess. Es gibt strukturell angelegte und / oder typisch lebensphasische Perspektiven.

Das Ergebnis der Integration der selbstbezogenen situationalen Erfahrungen unter bestimmten Perspektiven ist, dass das Subjekt von sich selbst ein bestimmtes Bild bekommt, durch das die vielen Facetten seines Tuns übersituative Konturen erhalten. Die Rede ist dann von sogenannten ***Teilidentitäten.***

06_giess-st ber_202.qxd 20.10.2002 23:34 Seite 86

Der Identitätsprozess verläuft in einem hierarchischen Machtraum (z. B. in der Schule oder im Sport) primär über Akkommodation der Innenperspektive an die Außenperspektive (HAUßER 1997).

Empirisch unbeantwortet ist bisher die Frage, ob es so etwas wie einen »Identitätskern« oder eine »Metaidentität« gibt. Vorliegende Modellvorstellungen gehen davon aus, dass es den Teilidentitäten übergeordnete Identitäts***bezüge*** gibt (STRAUS / HÖFER 1997).

Die Vorstellungen dazu sollen an dem konstruierten Beispiel illustriert werden: Entscheidend für das Selbstbild der Sportlerin, für ihr »Gefühl von Identität« wie KEUPP es formuliert, wird es sein, ob ihrer aktuellen Identitätsperspektive »Sportlerin« hinsichtlich der Lebensphase, in der sie sich befindet, hinsichtlich zentraler Lebenswelten (Familie, Peergroup etc.) oder auch hinsichtlich der an sie gerichteten Erwartungen signifikanter Anderer (dies können z. B. auch Medien sein) Relevanz zukommt.

Bestimmte Teilidentitäten rücken zeitweilig stärker in den Vordergrund und übernehmen eine dominierende Funktion. Welche das sind, hängt damit zusammen, welche Teilidentitäten dem Subjekt aktuell mehr Anerkennung, Selbstachtung und Autonomie vermitteln (STRAUS / HÖFER 1997, 299).

Eine weitere »übergreifende Klammer« für Teilidentitäten kann durch das Bemühen gesteuert sein, Erfahrungen und Informationen sowie Wahrnehmungen und Eindrücke ***kohärent*** und damit für das Individuum verstehbar zu verbinden (vgl. BILDEN 1989; STRAUS / HÖFER 1997). Nach NUNNER-WINKLER (1990) ist das Subjekt auf Kohärenz aus, um nicht aus den Erwartungen zu fallen und Anerkennung zu finden.

Die dritte Denkvariante zu so etwas wie »Metaidentität« betrifft auch das Bedürfnis nach Kohärenz. Subjekte entwerfen über biographische Narrationen Kohärenzkonstruktionen. Allein die Frage »Wer bist Du?« fordert dazu heraus, sich für einen Entwurf zu entscheiden.

Als Indizien für »gelungene Identität« leiten KEUPP et al (1999) daraus ab: Kohärenz, Anerkennung, Authentizität.

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

Das Individuum muss unter Bedingungen von Individualisierung und Pluralisierung der sozialen Welt eine Biografie ***konstruieren***, sich in allen Handlungsfeldern selbst ***konstituieren***. Die Bedeutung des / der anderen wird offenkundig ebenso wie die Einsicht, dass individuelle Entwicklung an einen sozialen Kontext und an eine mit anderen geteilte Lebenswelt gebunden ist, die sie trägt. Da jede Gesellschaft (Gemeinschaft) Handlungsmuster ausformt, die mit sozialer Akzeptanz verbunden sind, werden so gleichzeitig Subjekte konstruiert, die ***keine*** Bestätigung finden (vgl. TAYLOR 1997).

06_giess-st ber_202.qxd 20.10.2002 23:34 Seite 87

3 Sport, Geschlecht und Identität

Das Beispiel, in dem die Selbstthematisierungen des fiktiven Mädchens durchaus ambivalent sind, sollte darauf hinweisen, dass nicht der Gegenstand – der Sport – entscheidend ist für die Chancenseite der Identitätsarbeit – wie vielfach sehr vordergründig angenommen wird – , sondern die spezifischen und konkreten Rahmenbedingungen, die er für Identitätsarbeit bieten ***kann***.

Identitätsunterstützende Anerkennung kann vermittelt werden durch emotionale Zuwendung (in einem eher privaten Raum), durch Achtung des autonomen Subjekts als gleichberechtigtes Mitglied einer Gemeinschaft oder in Form sozialer Wertschätzung konkreter Eigenschaften und Fähigkeiten des Individuums (HONNETH 1994[2]).

Nun wird der Sport nicht selten als »Gratifikationsinstanz« verstanden und beschrieben. Bei OTMAR WEIß (1999, 14) heißt es: »Als gesellschaftlicher Ort der Bestätigung bietet der Sport den Aktiven Realisierungsmuster als soziale Subjekte.«

Dass dieses Anerkennungsversprechen nicht für beide Geschlechter gleichermaßen eingelöst wird, darauf haben bereits einige kritische Arbeiten z.B. von ABRAHAM (1986), KLEIN (1977), PALZKILL (1990) und ROSE (1991) hingewiesen.

In einem »Machtraum«, in dem Leistungen und Fähigkeiten von Frauen im Vergleich zu Leistungen und Fähigkeiten von Männern häufig als defizitär und nachrangig bewertet werden, ist es für Sportlerinnen schwer, auf der Grundlage situationaler Selbstthematisierungen ein Gefühl umfassender Anerkennung zu entwickeln, d.h. Anerkennung zu erfahren aus der Eigen- und Fremdperspektive. Darüber hinaus steht die Aufgabe der Entwicklung der Geschlechtsidentität (als eine zentrale Teilidentität) unter Umständen im Widerspruch zu der Teilidentität als »Sportler« (besonders in einer männerdominierten Sportart, vgl. PALZKILL 1990).

TAYLOR (1997, 24) beschreibt, dass die Frage nach Anerkennung genau in den Problemzonen interessant wird, in denen Identität auf Kategorien beruht, die nicht selbstverständlich als stimmig wahrgenommen werden (z.B. Hausmann, Managerin oder auch Drachenfliegerin wie in dem folgenden Beispiel gezeigt wird). In diesen Fällen muss Anerkennung erst im Austausch gewonnen oder erkämpft werden, und dabei kann man scheitern.

4 »Oh, Gott, fliegen Sie auch?« – Identität und Anerkennung für Frauen im Drachenfliegen

Der ambivalente Prozess der Identitätsarbeit von Frauen in einer von Männern dominierten Sportart wird im folgenden auf der Basis einer explorativen Studie mit neun Drachenfliegerinnen durchgeführt[3].

Drachenfliegen ist eine Sportart, die für viele Menschen eine besondere Faszi-

06_giess-st ber_202.qxd 20.10.2002 23:34 Seite 88

nation auslöst. Der Anteil von Frauen im deutschen Hängegleiterverband (DHV) beträgt seit 1991 ca. 10 %. Bis in die siebziger Jahre waren Frauen nur als Freundinnen und Gattinnen vertreten.

1987 wurden die ersten Deutschen Damenmeisterschaften ausgetragen; international fliegen immer einige der wenigen teilnehmenden Frauen unter den ersten 50 Platzierten mit.

Frauen sind nicht prinzipiell aus der männlich dominierten Fliegerwelt ausgeschlossen. Gründe für die geringe Partizipationsrate von Frauen erschließen sich nicht auf den ersten Blick – zumal keine der befragten Pilotinnen formuliert, dass sie sich Männern gegenüber benachteiligt fühlt.

Die Interpretation der Interviewtranskripte auf der Folie der identitätstheoretischen Modellvorstellungen gibt jedoch aufschlussreiche Hinweise auf Muster der Tradierung der ungleichen Geschlechterverhältnisse in dieser Sportart.

Bevor ich an einem Einzelbeispiel die Vielschichtigkeit der Identitätsarbeit einer Fliegerin skizziere, nur kurz zentrale Hinweise zu den Befunden im Hinblick auf die Fragestellung: ***welchen Erklärungswert identitätstheoretische Modellvorstellungen für die Partizipation von Frauen in dieser Sportart haben?***

Der folgende kurze Interviewausschnitt verweist auf ein zentrales Identitätsthema dieser Studie:

> »Puh, ich sag mal, ich hab mich eigentlich immer ganz normal benommen, ja wobei man eigentlich schon ein bisschen den Kumpel rauskehrt, weil... gerade in so´ ner reinen Männerclique is es schon, also war es mir ...was heißt wichtig, ich wollte halt einfach als Flieger anerkannt werden und äh, so als Frau, das kann man ja eigentlich so auf den Abend verlegen (lacht) also mir war´s eigentlich wichtig, so als Flieger anerkannt zu werden, ich habe mehr das Sportliche gesehen als so das Frauliche und ich wollte eigentlich damals auch lieber meine Ruhe haben, fliegen und das wars.« (Interviewpartnerin G 275)

Zusammenfassend zeigt die Inhaltsanalyse folgende Muster:

- Den Frauen, die Anerkennung »als Flieger« anstreben, wird der Status eines vollwertigen, gleichberechtigten Interaktionspartners näherungsweise gewährt, wenn sie ein anderes zentrales Merkmal ihrer Identität, nämlich ihre Geschlechtszugehörigkeit, versuchen zu leugnen. Die Eroberung des männlichen Gebietes ist verbunden mit partieller Selbstverleugnung[4].
- Die Frauen, die Zugang zu dem geschlechtsuntypischen Bereich bekommen und Mitglied in der Fliegerszene werden, beziehen Selbstachtung und einen gewissen Stolz daraus, dass sie »als Frau« etwas tun, was andere Frauen ***nicht*** tun. Identität ist bestimmt von Zugehörigkeit und Abgrenzung. Das bedeutet hier, Zugehörigkeit zu der männlichen Welt der Flieger geht einher mit einer Distanzierung von der Welt »der Frauen«. Dieser Umstand verschärft das Problem der Isolierung und verhindert die Bildung von Netzwerken zwischen z. B. Fliegerinnen.

06_giess-st ber_202.qxd 20.10.2002 23:34 Seite 89

- Frauen scheinen eine Art »Sonderrecht« als Mitglieder zu genießen. Einige Interview-Partnerinnen schätzen diesen »Schonraum«, andere versuchen zu demonstrieren, dass sie keine Sonderrechte benötigen. Sie empfinden unnötige Hilfe oder Geduld als ***entstellende Anerkennung*** (sensu HONNETH).
- Da Klischeevorstellungen über Frauen deutlich von dem Bild eines Drachenfliegers abweichen, müssen sie entsprechende Kompetenzen immer wieder explizit unter Beweis stellen.
- Da Frauen häufig kleiner, leichter und weniger kräftig sind als Männer, setzen die in der Fliegerszene impliziten Normen und Wertmaßstäbe[5] sie in einen Nachteil. Rückmeldungen auf der Leistungsebene, die Frauen über sich selbst bzw. allgemein »über Frauen« im Drachenfliegen erhalten, sind in Bezugnahme auf die Majorität in jedem Falle defizitär.
- Die Werte, Eigenschaften und Fertigkeiten, die Frauen traditionell zugeschrieben werden, und die sie auf die eine oder andere Weise in die Gemeinschaft einbringen (z.B. auch als Begleiterinnen und Helferinnen), finden keine Anerkennung. Fliegende Frauen wie Männer werten »weibliches« Verhalten ab.

Die Identitätsarbeit der Interview-Partnerinnen verläuft auf einem Grad zwischen »Frau-Sein« und »Flieger-Sein«. Die Identität als Frau kann nicht abgelegt werden, eine Identität als Fliegerin wird angestrebt. Werden die Bemühungen um die Vereinbarkeit dieser Teilidentitäten zu anstrengend (ist aus der Sicht des Individuums kein »stimmiges« Gefühl von Passung herzustellen), und / oder werden die sportlichen Ambitionen nicht von Partnern oder anderen wichtigen Bezugspersonen unterstützt, wird der Rückzug aus dem neu errungenen Terrain erwogen, die ***erworbene*** Rolle aufgegeben. Die – auch von vielen Frauen verinnerlichten – hierarchischen Geschlechterverhältnisse in Gesellschaft und Sport verbunden mit dem formalen Gleichheitspostulat erschweren eine Solidarisierung der Frauen und hieraus vielleicht resultierende Veränderung.

Die Konsequenz für einige: »Flying alone« oder »Giving up«

Abschließend soll aus dieser Population noch ein weiteres Beispiel vorgestellt werden, das zeigt, wie sich einzelne Frauen in »Männerrevieren« behaupten, wie diese widersprüchliche Lebenswelt verarbeitet werden kann:

Fliegerin und Frau – Ein Beispiel

A. ist 38 Jahre alt, verheiratet, fliegt bereits seit 11 Jahren und hat ihr Hobby zum Beruf machen können. Wettbewerbsmäßig Drachenfliegen hat in ihrem Leben absolute Priorität. Früher war sie Tänzerin.

A. unterscheidet zwischen ihrem künstlerischen Ich und der Fliegerin – oder wie sie selbst immer formuliert »dem Flieger«. Sie lebt die Rollen zeitlich getrennt. Im Herbst das künstlerische Ich, den Rest des Jahres die Pilotin in der Männerwelt (eine andere Interview-Partnerin verlegt das Frausein auf den Abend, s. o.).

06_giess-st ber_202.qxd 20.10.2002 23:34 Seite 90

> ... ich fang´ an anders zu reden, ich bin ein bissel grober (...). Dann brauch´ ich immer so im Herbst, brauch´ ich dann mein anderes Ich. Das künstlerische wieder, eben ins Theater gehen oder ins Kino gehen, ins Ballett und so, dass ich wieder zu mir komm´.

Ihre Fähigkeit, eine Identität als »gelegentlich Frau«, »gelegentlich Tänzerin«, »gelegentlich Flieger« zu leben, ist eingebettet in die spät- oder postmoderne Pluralität der Rollen und Identitäten. Die Soziologin FARIDEH AKASHE-BÖHME (1993, 105) findet ähnliche Strategien bei Frauen, die sich durch ihren Beruf von den traditionellen Zuschreibungen gelöst haben. Sie schreibt:

> »In den solcherart konzipierten Lebensentwürfen gehen die traditionellen weiblichen Eigenschaften nur als »Verkleidungen« ein, als etwas, was Frauen sich gelegentlich anziehen bzw. je nach Bedarf heranziehen. »Weiblichkeiten« werden damit zu Attitüden und sind nicht mehr konstitutiv für die eigene Persönlichkeit« (ebd. 105).

Wenn man A.´s Bedingungen auf die vorangegangenen theoretischen Überlegungen bezieht, können bei ihr wesentliche Merkmale der »Chancenseite« für Identitätsentwicklung im Sport identifiziert werden:

Materielle Ressourcen: Ihr ist es gelungen sich mit ihrem Hobby die finanziellen Freiräume zu schaffen, die sie für ihre Leidenschaft – auf internationalen Wettbewerben fliegen zu können – benötigt.

Soziale Ressourcen: Ihr Ehemann fliegt auch und versteht ihre Leidenschaft. Ihre sozialen Beziehungsnetze schafft und erhält sie in Eigenaktivität: Sie hat Kontakte mit anderen Fliegern und sie nimmt sich die Freiheit, jeden Herbst wieder in die Kulturszene einzutauchen und »zu sich selbst« zu kommen. Hier zeigt sich auch ihre

individuelle Gestaltungskompetenz zur Verknüpfung und Kombination multipler Realitäten: Ihr sehr individuelles Lebensmuster gestaltet sie aktiv und hat die Fähigkeit, die daraus entstehende Verunsicherung und Mehrdeutigkeit zu tolerieren.

> ...Ich bin ja da auch von M. (einer der Urväter des Drachenfliegens, PG) zum Mann ernannt worden, weil er Müh´ gehabt hat, weil Frauen fliegen nicht, meint er. Jetzt bin ich aber geflogen und frech geflogen und gestartet, wenn andere nicht gestartet sind und irgendwie hat er mich dann, weil er nicht zugeben kann, dass Frauen jetzt fliegen, hat er mich eben zum Mann gemacht. Und da bin ich sehr oft und red´ mit denen über die Frauen und weißt du, halt wie ein Mann dazwischen.

Innerhalb der Fliegerszene unterscheidet A. wann sie »Kumpel« sein will und wann sie als geschlechtliches Wesen wahrgenommen werden möchte.

> Nein, nein, da konnt´ ich immer in der Ebene wechseln... Es ist eigentlich eine Kunst, dass man irgendwas..., das man das wechseln kann.

06_giess-st ber_202.qxd 20.10.2002 23:34 Seite 91

Die Fähigkeit zum Aushandeln und zur Konfliktfähigkeit sind für A. unabdingbar, um ihre nicht geschlechtsrollengemäßen Ziele zu verwirklichen und Beruf, Ehe und den sehr zeitaufwendigen Sport vereinbaren zu können.

Auch die letzte Voraussetzung, die KEUPP (1996) herausgestellt hat, zeichnet sich bei der Interview-Partnerin ab:

Urvertrauen zum Leben: In keiner Passage des Gesprächs gibt sie einen Hinweis auf gelernte Hilf- oder Hoffnungslosigkeit.

Entscheidend für das Selbstbild von A., für ihr »Gefühl von Identität« wie KEUPP es formuliert, ist die Identitätsperspektive »Fliegerin«. Diese Teilidentität steht im Vordergrund und wirkt am deutlichsten handlungsleitend. Im Sinne von STRAUSS / HÖFER (1997; s. o.) wird erkennbar, dass ihr diese Teilidentität aktuell am meisten Anerkennung, Selbstachtung und Autonomie vermittelt. Wenn Kohärenz, Anerkennung, Authentizität Indizien für »gelungene Identität« darstellen (s. o.), ist eine gewisse Brüchigkeit unter der Perspektive der Kohärenz zu vermuten. Solange die Identitätsressourcen für sie jedoch erhalten werden können, kann hier im Sinne der theoretischen Annahmen – trotz der Ambivalenzen und Widersprüche in den Lebensbedingungen – wohl von so etwas wie »gelungener Identität« gesprochen werden.

Aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit kann sie für ihre individuelle Identität nicht auf selbstverständliche Anerkennung hoffen. Sie muss Anerkennung und Zugehörigkeit (im wahrsten Sinne des Wortes) ***erarbeiten*** – und das hat seinen Preis: Zeitweise verleugnet sie ihr Frau-Sein, sie passt sich den Werten, Normen und Kommunikationsstrukturen der Männerwelt an, sie muss ihre sportliche Kompetenz immer wieder unter Beweis stellen. In anderen Zeiten erholt sie sich von den etwas »gröberen Umgangsformen« und widmet sich der Kunst und Kultur.

5 Ausblick

Nach einer Zusammenfassung aktueller Modellvorstellungen zu dem Prozess der »Identitätsarbeit« wurden Bezüge hergestellt zu möglichen Erfahrungen im Sport unter Berücksichtigung der Kategorie »Geschlecht«. Im zweiten Teil wurde an dem Beispiel einer explorativen Studie mit Drachenfliegerinnen versucht, die mögliche Relevanz der Überlegungen für anwendungsorientiertes wissenschaftliches Arbeiten aufzuzeigen.

Der identitätstheoretische Zugang zu der Frage nach geschlechterdifferenter Partizipation im Sport zeigt aufgrund seiner interaktionistischen Struktur Interventionsmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen auf:

1. ***Forschung:*** der Ansatz ist anschlussfähig für aktuelle Theorieansätze der Geschlechterforschung. In NRW arbeitet seit ca. zwei Jahren eine Gruppe von Wissenschaftlerinnen an einem Rahmenkonzept zur »sozialen Konstruktion

06_giess-st ber_202.qxd 20.10.2002 23:34 Seite 92

von Geschlechterverhältnissen im Sport«. Zur Zeit werden unter diesem Dach vier Einzelprojekte durchgeführt, in denen u. a. auch identitätstheoretische Themen eine Rolle spielen.

2. ***Sportpolitik:*** Schaffung gleichberechtigter Anerkennungsverhältnisse: Gleichberechtigung beider Geschlechter setzt spezifische Anerkennungsverhältnisse voraus und damit eine grundsätzlich veränderte Haltung aller Betroffenen. Solche tiefgreifenden Veränderungen können nicht »verordnet« werden, sie müssen in die jeweiligen Strukturen integrierbar sein und von allen Beteiligten angenommen werden.
3. ***Pädagogisch-didaktische Konsequenzen:*** Der Sport kann ein geeignetes Feld sein für Erlebnisse sozialer Anerkennung und Erfolg. Das Konzept der Identitätsarbeit gibt einige Anregungen zur Gestaltung struktureller Voraussetzungen und zur methodisch-didaktischen Umsetzung.

Die Modellvorstellungen von Identitätskonstruktionen nehmen die Komplexität unseres Alltags auf. So kann es auch zu Fragen von Sport, Geschlecht und Identität keine einfachen, verallgemeinerbaren Lösungen geben.

Die moderne Gesellschaft konfrontiert uns mit hochkomplexen und teils in sich widersprüchlichen Anforderungen, denen der Einzelne für eine gelingende Biografie genügen muss.

Um die Chancen – nicht zuletzt auch im Hinblick auf die Entwicklung gleichberechtigter Geschlechterverhältnisse – nutzen zu können, bedarf es pluraler Wertehorizonte und individueller Ressourcen. Diese gilt es aus pädagogischer Perspektive zu unterstützen und zu fördern.

»Flying alone« kann nicht immer als selbstbestimmter Rückzug aus sozialer Verantwortung verstanden werden, sondern kann auch Resultat ausbleibender Anerkennung und verweigerter Zugehörigkeit sein.

Anmerkungen:

1 Vortrag anlässlich des DGfE Kongresses »Innovation durch Bildung« im März 2002, München.

2 Das Modell von AXEL HONNETH (1994) verbindet die Logik der Entwicklung von Identität mit der Logik der Entwicklung und Veränderung von Gesellschaft. Er entwickelt ein dreistufiges Anerkennungsmodell aus der Integration des HEGELSCHEN Denkmodells eines »Kampfes um Anerkennung« und der Sozialpsychologie G.H. MEADS.

3 Die Interviews wurden im Rahmen einer Diplomarbeit durchgeführt (PROBST 1997). Die Interviewerin ist Co-Nationaltrainerin im Hängegleiterverband. Eine ausführlichere Darstellung ist in GIEß-STÜBER (2000) publiziert.

4 Zu dem gleichen Fazit kommt HELGA KRÜGER (1995) bezogen auf Anforderungen des Arbeitsmarkts.

06_giess-st ber_202.qxd 20.10.2002 23:34 Seite 93

5 Aus den Interviews werden in diesem Sinne folgende als gültig anerkannte Sinnorientierungen des Fliegens erkennbar, die damit Grundlage für Bewertungen und Kriterium für Anerkennung und Zugehörigkeit sind: Risiko eingehen können, Angstfreiheit, möglichst lange Strecken fliegen, in unterschiedlichen auch unbekannten Gebieten fliegen, eigenständige Zuständigkeit für die Fluggeräte.

Literatur:

ABRAHAM, A. (1986): Identitätsprobleme in der rhythmischen Sportgymnastik. Schorndorf: Hofmann.

AKASHE-BÖHME, F. (1993): Frausein – Fremdsein. Frankfurt / M.: Fischer.

BILDEN, H. (1989): Geschlechterverhältnis und Individualität im gesellschaftlichen Umbruch. In: Keupp, H. / Bilden, H. (Hrsg.): Verunsicherungen. Göttingen: Verlag für Psychologie,

GIEß-STÜBER, P. (2000): Gleichberechtigte Partizipation im Sport? Ein Beitrag zur geschlechtsbezogenen Sportpädagogik. Butzbach-Griedel: Afra.

HAUßER, K. (1997): Identitätsentwicklung – vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung. In: Keupp, H. / Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Frankfurt / M.: Suhrkamp, 120-134.

HONNETH, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt / M.: Suhrkamp.

KEUPP, H. (1996): Bedrohte und befreite Identitäten in der Risikogesellschaft. In: Barkhaus, A. / Mayer, M. / Roughley, N. / Thürnau, D. (Hrsg.): Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens. Frankfurt / M.: Suhrkamp, 380-403.

KEUPP, H. (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp, H. / Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Frankfurt / M.: Suhrkamp, 11-39.

KEUPP, H. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt.

KEUPP, H. / HÖFER, R. (1997): Identitätsarbeit heute. Frankfurt / M.: Suhrkamp

KLEIN, M. (1977): Besonderheiten im Leistungssport von Frauen. Abgeleitete Konsequenzen für Training und Forschung. In: Kölner Beiträge zur Sportwissenschaft, 6, 155-171.

KRÜGER, H. (1995): Dominanzen im Geschlechterverhältnis: Zur Institutionalisierung von Lebensläufen. In: Becker-Schmidt, R. / Knapp, G.-A. (Hrsg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt / M., New York: Campus, 195-219.

KRÜGER; H.-H. (1997): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Schorndorf: Hofmann.

NUNNER-WINKLER, G. (1990). Jugend und Identität als pädagogisches Problem.

06_giess-st ber_202.qxd 20.10.2002 23:34 Seite 94

Zeitschrift für Pädagogik 36, 671-686.
PALZKILL, B. (1990): Zwischen Turnschuh und Stöckelschuh. Bielefeld: AJZ.
PROBST, A. (1997): Ausgewählte Konflikte für Frauen im Drachenfliegen. Deutsche Sporthochschule Köln, unveröff. Diplomarbeit.
ROSE, L. (1991): Das Drama des begabten Mädchens. Lebensgeschichten junger Kunstturnerinnen. Weinheim, München: Juventa.
STRAUS, F. / HÖFER, R. (1997): Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit. In H. KEUPP & R. HÖFER (Hrsg.): Identitätsarbeit heute (Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung). Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 270-307.
TAYLOR, C. (1997): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt / M.: Fischer.
WEIß, OTMAR (1999): Einführung in die Sportsoziologie. Wien: WUV.

07_alkemeyer_202.qxd 20.10.2002 23:43 Seite 95

Thomas Alkemeyer

Zeichen, Körper und Bewegung.

Praxisformen der Vergemeinschaftung und der Selbst-Gestaltung im neuen Straßensport

Abstract: Ein oberflächlicher Blick auf aktuelle Veränderungen im Freizeitverhalten, speziell auf die neuen Trendsportarten, scheint die kulturpessimistische Befürchtung zu bestätigen, dass die Individualisierung traditionale soziale Bindungen auflöse und besonders die Jüngeren soziale Verbindlichkeiten mieden. Bei näherem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass in neuen Sportarten und Bewegungsspielen gerade ***außerhalb*** der verbindlichen Strukturen von Vereinen und Verbänden neue, zwar flüchtige, aber keineswegs oberflächliche Formen der Gemeinschaftlichkeit praktiziert werden, die das genaue Gegenteil von Bindungslosigkeit sind. Sie verlangen von den Akteuren eben aufgrund ihres schwachen Organisationsgrades hohe Investitionen an Engagement und Leidenschaft, formieren sich als distinktive und exklusive »Wahlverwandtschaften« des Geschmacks über gemeinsame Zeichen, Stile, Codes, (Körper-)Merkmale und Bewegungsgestalten und prägen damit Praxisformen der Gemeinsamkeit und der Selbst-Gestaltung aus, die über den Bereich der Spiele auf Strukturwandlungen auch in anderen sozialen Feldern hindeuten.

Abstract: A superficial glance at current changes in recreational activities - especially in trend sports – seems to confirm pessimistic fears that a growing individualization is breaking up traditional social relationships. Moreover it appears that young people especially try to avoid these social obligations. A closer look, however, reveals that in these very sport activities and active games – outside the binding structures of clubs and organizations – new and brief, but by no means superficial forms of togetherness are practiced. This is exactly the opposite of a lack of relationships. Because of their loose organizational structure these sport activities demand a high investment of dedication and enthusiasm of their particpants. These activities form themselves as distinctive end exclusive »Wahlverwandtschaften« (chosen relationships) of taste with the help of mutual signs, styles, features, codes, movements and gestures. This is how they create certain practical forms of mutuality and creativity which hint to structural changes in other social fields apart from the field of sports.

1. Einleitung

Kulturpessimismus ist wieder einmal angesagt: Der solidarische Zusammenhang der Gesellschaft zerfalle, so heißt es. Ätzend wie Salzsäure zersetze die Individuali-

07_alkemeyer_202.qxd 20.10.2002 23:43 Seite 96

sierung überkommene soziale Bindungen; hinter der vordergründigen Vielfalt der Lebensstile verberge sich in Wirklichkeit die Einsamkeit »vereinzelter einzelner«, die soziale Verpflichtungen mieden und ihren Gemeinschaftssinn verlören. Als Beleg für diese Entwicklung wird gern auf das Organisationsverhalten der Jüngeren verwiesen, die sich Großorganisationen wie Parteien, Gewerkschaften und Kirchen zunehmend verweigerten und immer weniger Ehrenämter in (Sport-)Vereinen übernähmen.

Ein oberflächlicher Blick auf die Freizeit- und die Sportlandschaft scheint diese Klagen zu bestätigen. Auch der Sport hat seine Übersichtlichkeit verloren und sich in zahlreiche konkurrierende Modelle ausdifferenziert. Eine am aktuellen Individualisierungskonzept sich orientierende Sportsoziologie meint entsprechend den neuen Typus eines »Sporthoppers« ausmachen zu können, der im Sinne »frei flottierender Bindungsfähigkeit« zwischen diesen Modellen hin und her wechsle, wie es ihm beliebe. »Montags Tai Chi, dienstags Jogging im Wald, mittwochs Fußball und am Wochenende Bauchtanz in der Männergruppe«, schreibt beispielsweise KARL-HEINRICH BETTE (1999: 168).

Nun soll hier keineswegs behauptet werden, dass solche Praktiken nicht existierten, dennoch scheint eine gewisse Skepsis angebracht: zum einen, weil viele flott geschriebenen Zeitdiagnosen offenbar mit einem spezifischen ›Mittelschichtsbias‹ behaftet sind; und zum anderen mündet Individualisierung nicht notwendig auch in Atomisierung, sondern kann durchaus mit neuen Formen gemeinschaftlichen Zusammenhalts einhergehen, die sich freilich im Feld des Sports von denen des traditionellen Vereinssports deutlich unterscheiden.[1]

Ich möchte dies im Folgenden am Beispiel jener ***Kommunitäten***[2] von Streetball-Spielern Mountainbike-Fahrern oder Inline-Skatern vorführen, wie sie in den letzten zwei Jahrzehnten gerade ***außerhalb*** der Institutionen des organisierten Sports entstanden sind. Ich stütze mich dabei auf Untersuchungen, die wir – GUNTER GEBAUER, UWE FLICK und der Autor dieses Beitrags gemeinsam mit unseren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern – im Rahmen des Sonderforschungsbereichs 447 »Kulturen des Performativen« an der FU Berlin durchgeführt haben und weiterhin durchführen. Ziel unserer Forschungen ist die Entwicklung einer empirisch begründeten »Soziologie vom Spiele« aus. Wir haben uns bisher auf die Spiele des Sports konzentriert und fassen diese als besondere, nämlich ***körpergebundene kulturelle Signifikationssysteme*** mit einer spezifischen ***Indikatorfunktion*** auf: Wenn sich die Spielkultur einer Gesellschaft ändert und neue Typen von Spielen emergieren, dann deutet dies darauf hin, so unsere Annahme, dass sich auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen etwas wandelt, z. B. dass anders gearbeitet wird oder veränderte Formen von Partnerschaft eingegangen werden. So haben wir bisher u. a. zu zeigen versucht, dass die Straßenspiele beispielsweise von Inlineskatern neue, nicht-traditionale Formen der Gemeinsamkeit ausprägen, die über den Bereich der Spiele auf neue Weisen der Vergemeinschaftung auch in anderen sozialen Feldern hinausweisen.[3]

07_alkemeyer_202.qxd 20.10.2002 23:43 Seite 97

Methodisch gehen wir so vor, dass wir traditionelle und neue Formen des Sporttreibens mittels Beobachtung und Befragung in einer ***bewusst zuspitzenden Kontrastierung*** miteinander vergleichen. Unser Beispiel für den konventionellen Sport ist Handball in einem Verein; aus dem Feld der neuen »postkonventionellen« Bewegungsspiele erforschen wir Inlinehockey auf öffentlichen Plätzen in Berlin. Und als eine Zwischenform haben wir, drittens, Triathlon ausgewählt, das sich zwar aus traditionellen Sportarten zusammensetzt, aber doch etwas Neues, Eigenes bildet. Vereins-Handball auf der einen und nicht-organisiertes Straßenspiel auf der anderen Seite repräsentieren für uns die beiden Pole eines ***relationalen sozialen Raums des Sporttreibens***, in den potenziell alle Praxisformen des Sports eingeordnet werden können.

Ich werde den Schwerpunkt im Folgenden auf die Beschreibung einer Inlineskater-Gruppe in Berlin legen, die von Jugendlichen und jungen Erwachsenen gebildet wird, und zwar vorwiegend ***männlichen*** Geschlechts (auf die zweifellos wichtige Frage der Geschlechtsspezifik werde ich jedoch aus Platzgründen in diesem Beitrag nicht näher eingehen können). Meine Fragen lauten: Was sind die ***Merkmale*** dieser neuen Spielgemeinschaften im Unterschied zu denen des traditionellen Sports? Wie, mittels welcher ***Medien*** und in welchen ***Formen***, wird in diesen Straßenspielen ***Zugehörigkeit*** erworben und dargestellt? Ich beginne – der erste Gliederungspunkt – mit einem äußeren, umfassenden Rahmenelement des Spiels, seinem ***Raum.*** Daran anschließend werde ich, ***zweitens***, auf die Phänomene der ***Verflüssigung*** von Grenzen, der ***De-Institutionalisierung*** und ***Flüchtigkeit*** im neuen Straßensport eingehen. ***Drittens*** wird mich der mit diesen Prozessen zusammenhängende ***Bedeutungszuwachs*** von ***persönlichen Merkmalen, Zeichen, Codes und Attributen*** für den Erwerb von Zugehörigkeit interessieren. Am Schluss soll dann, ***viertens***, ein knappes Resümee gezogen werden.

2. Neu-Kontextualisierung der sportlichen Bewegung im öffentlichen Raum

Jeder Raum hat seine eigenen ***funktionalen, physischen*** und ***symbolischen*** Eigenschaften, seine spezifische ***Materialität*** und ***Atmosphäre.*** Besondere Räume ziehen besondere Menschen an. Räumliche Vorgaben beeinflussen das Verhalten und die Gefühle. Sie bedingen die Möglichkeiten des Handelns ebenso wie die Gesellungsformen. Sie sind in diesem Sinne ein Strukturierungsmoment sozialer Organisation, aber sie werden von den Akteuren in Praktiken der Aneignung, der Bewertung und der Bedeutungszuschreibung auch erst ***produziert*** und sind damit nicht bloß statische »Behälter«, sondern auch dynamische soziale Konstrukte.

Der traditionelle Wettkampfsport hat seine eigenen ***Sonderräume.*** Seine Hallen und Stadien schneiden Körperbewegungen aus anderen sozialen und kulturellen Kontexten heraus. Diese Abtrennung der Bewegung, ihre Institutionalisierung in

07_alkemeyer_202.qxd 20.10.2002 23:43 Seite 98

separierten Räumen, ist ***der*** zentrale und durchaus faszinierende Grundgedanke des modernen Sports: Ausdruck einer Transformation von Bewegung in »l'art pour l'art des Leibes« (BOURDIEU 1986: 95) und Bedingung der Möglichkeit von Leistungsvergleichen. Die nüchterne, hoch funktionale, DIN-genormte Sporthalle, die es nahezu überall auf der Welt ähnlich gibt, ist das Musterbeispiel für einen solchen, dem Alltag enthobenen Sportraum. In einer solchen Halle dokumentiert sich eine bestimmte ***Sportauffassung*** und – damit verbunden – ein modernes ***Konzept des Körpers***, des Körpers nämlich, der sich formen, kontrollieren, disziplinieren und wissenschaftlich-methodisch verbessern lässt. Die sinnliche Fülle und Vielfalt des öffentlichen Lebens wird hier bewusst ausgesperrt. Bewegungen werden isoliert und zugleich sportartspezifisch geformt, kodifiziert und normiert.

Diese vom institutionalisierten Sport vollzogene Isolierung und Normierung der Bewegungen des Körpers in abgetrennten Räumen hat historisch nahezu parallel zur – schicht- und geschlechtsspezifisch unterschiedlich stark ausgeprägten – Erosion des urbanen Straßenspiels von Kindern und Jugendlichen im Zuge der Funktionalisierung des städtischen Straßennetzes für den schnellen Transport von Waren und Menschen stattgefunden. Sie fügt sich in Prozesse ein, die bereits mehrfach als »Verhäuslichung« beschrieben worden sind. ZINNECKER (1990: 143) bezeichnet damit ein »gesellschaftliches Gestaltungsprinzip«, das »stabile und berechenbare Handlungsräume« schafft, zur sozialen Kontrolle der Handlungen beiträgt und »die Bewegungsfreiheit menschlicher Körper als Handlungsträger« eingrenzt. Gerade in den Räumen des organisierten Sports verbindet sich die Kontrolle über den Raum in besonderer Weise mit der über die Körper: Es sind Orte eines »Spiels der gezähmten Körper« (BALE 1997).[4]

Die neuen Straßenspiele heben diese Isolierung, Normierung und Kontrolle der Bewegungen des Körpers in »verhäuslichten« (pädagogischen, sportlichen usw. Sinnen) Provinzen wieder auf. Sie entstehen gerade außerhalb der traditionellen Sportanlagen in der städtischen Öffentlichkeit. Besonders beliebt sind Orte der legitimen Kultur vor Theatern, Museen oder Nationalgalerien, Straßen und Stadtparks, aber auch öde, verlassene Orte wie Parkplätze vor Einkaufszentren, schließlich belebte (Markt-)Plätze mit einem ausgeprägt urbanen Flair.

Ein Musterbeispiel dafür ist der Winterfeldplatz in Berlin-Schöneberg, ein zentral gelegener, vielfältig zu nutzender Platz von der Größe etwa eines Fußballfeldes, umgeben von verkehrsberuhigten Spielstraßen mit einigen Bänken und Bäumen am Rand. Mittwochs und samstags ist hier Wochenmarkt. Neben den Berlin-üblichen türkischen Gemüseständen bieten dann überdurchschnittlich viele Ökobauern aus dem Umland, italienische Feinkostläden, Bienenwachskerzenhändler und Falaffelverkäufer ihre Waren an: Angebote für ein in dieser Gegend recht gut vertretenes, besser verdienendes links-liberales Publikum im Alter zwischen 30 und 50 Jahren, das hier mit Marktbesuchern aus ganz anderen Milieus zusammentrifft. Sobald die Sonne ein wenig herauskommt, gönnt sich diese Klientel nach dem Einkauf vor den zahlreichen, den Platz säumenden Straßencafes zum Brunch auch

07_alkemeyer_202.qxd 20.10.2002 23:43 Seite 99

schon einmal einen fein moussierenden Prosecco. Auf begrenztem Raum stoßen hier disparate Lebensführungsstile aufeinander: die »Streetcorner Society« (WHYTE 1996) vorwiegend junger männlicher Türken, dunkel gekleidete Philosophiestudierende, aber auch die alte ›proletarische‹ Eckkneipe: ein ***Mikrokosmos urbanen Lebens***, angefüllt mit Bildern und Gefühlen großstädtischen Lebens, Bühne des Essens und Trinkens, Nahrung für das Ohr und vor allem das Auge.

Wenn kein Markt ist, wird der Platz nach Schulschluss von Kindern und Jugendlichen mit BMX-Rädern, Inlineskates oder Skateboards genutzt. Aufgrund seiner glatten Oberfläche ist er außerordentlich gut dafür geeignet. An fast jedem Nachmittag und allen Sonntagen treffen sich hier aber auch Jugendliche und ›jung gebliebene‹ Erwachsene zum Inlineskaten. Der Platz wird dann – nicht immer konfliktfrei – aufgeteilt: Auf der einen Hälfte tummelt sich ein buntes Gemisch von Leuten zum Üben und Schaulaufen, von der ›blutigen‹ Anfängerin bis hin zum wahren Tanzprofi, der wie ein Balletttänzer auf Rollen seine atemberaubenden Pirouetten dreht; auf der anderen Hälfte spielen vornehmlich junge Männer Inlinehockey, zumeist bis es dunkel wird. Zusätzlich finden hier regelmäßig kommerzielle Inlineskating-Anfängerkurse der Firma K2 statt.

Wer an diesem Ort spielt, möchte an seinen vielfältigen materialen, sozialen und emotionalen Qualitäten teilhaben. Die Atmosphäre des Ortes gehört zum Spiel, umgekehrt prägt das Spiel den Ort mit, erfüllt ihn mit einer besonderen Lebendigkeit. Es fügt sich in das lokale soziale Getriebe ein. Der Ort reflektiert das Selbstverständnis der Gruppe, die sich hier zum Spielen trifft. »Im Sommer ist es ein bisschen wie im Süden, es ist ein Anlaufpunkt (...) und so etwas wie ein sozialer Brennpunkt, (....) so Schwulenzentrum und ganz nette Lokale drum herum«, beschreibt zum Beispiel Steve, ein von uns interviewter Inlinehockey-Spieler, die Stimmung.[5] Im Unterschied zu speziellen Sportanlagen ist dieser Raum ***organisch*** in das Großstadtleben eingelassen. Er hat keine scharfen Grenzen: Wie selbstverständlich durchqueren Passanten mit Einkaufstüten oder Kinder mit Fahrrädern und Bobbycars immer wieder die Spielräume der Skater; permanent müssen diese umgekehrt ihren Spielball unter geparkten Autos oder den Stühlen und Tischen der angrenzenden Straßencafes hervorangeln. Gerade dieses Ineinander von Spielraum und Großstadtleben macht den Reiz des Spielens an diesem Ort aus. Die Akteure wollen ausdrücklich keinen regulären Spielplatz mit festen Spielfeldmarkierungen und echten Toren. Wichtiger sei, so Carlo, dass man rasch mal »ein Pils« trinken gehen und auch »von Frauen« beobachtet werden könne: »(...) also, ein bisschen gesehen werden, ist da auch immer wichtig«. Anders als in Sporthallen und –stadien sind die Rollen von Zuschauern und Akteuren aber nicht klar verteilt. Wichtig sind der ***Austausch der Blicke***, das Sehen und das Gesehenwerden, die zugleich visuelle und soziale Verbindung zwischen denen, die spielen, und jenen, die vor den Cafes sitzen oder ihren Alltagsgeschäften nachgehen. Physische Anstrengung, Schweiß, selbstverständlich auch Erotik, die im traditionellen Sport in abgeschirmte Sonderräume eingehegt bleiben, werden hier öffent-

07_alkemeyer_202.qxd 20.10.2002 23:43 Seite 100

lich ausgestellt: Das Private wird zur öffentlichen Geste; jede Spielbetätigung erlangt einen eigenen ***Aufführungscharakter***.

Wir nun können als Beobachter unsererseits beobachten, dass sich einzelne Spieler immer einmal wieder vom Spiel zurückziehen, Pause machen, eine Zigarette rauchen oder zum benachbarten Falafelladen fahren. Am Rand des Spiels entstehen ***diffuse Zwischenzonen***, weder Spiel noch Alltag, in denen sich von Zeit zu Zeit kleinere Grüppchen von Spielern und Passanten zusammenfinden, um zu »quatschen«, zu essen, zu trinken oder – ganz wichtig, so wird uns in Interviews gesagt – zu flirten. Was im organisierten Sport räumlich und zeitlich deutlich voneinander getrennt ist, Sporttreiben, Essen, Trinken, Reden, Mode, Musik usw., fügt sich hier zu einer sinnlich dichten ***Szenerie*** zusammen. Sporttreiben ist darin nur noch ein – wenn auch wichtiges – Element unter anderen affektiven und kommunikativen Funktionen. Für Carlo zum Beispiel ist genau das entscheidend, dass das hier mehr ist »als nur Sporten«, wie er es ausdrückt.

Diese ***Neu-Kontextualisierung der Bewegung*** ist aber keine Rückkehr zu einer ebenfalls öffentlichen, traditionellen Spielkultur (Völkerball, Straßenfußball usw.), sondern eine Re-Synthetisierung auf neuer Stufenleiter. Sie setzt die historische Ausprägung der Ideale des sportlichen Körpers in den Sonderräumen des Sports ebenso voraus, wie die zielgruppenbezogene Inszenierung von Lebensstilmustern und Körperformangeboten durch »Kulturindustrie« und Massenmedien. Zwar sind die neuen Spiel- und Sportkulturen nur schwach institutionalisiert, aber sie benötigen doch professionell organisierte, kommerzielle Angebote, ohne die ihre Selbstorganisation nicht denkbar wäre. Unter dem Einfluss von Sportartikel-, Mode- und Musikindustrie sowie den (visuellen) Massenmedien werden Merkmale der Sportivität aus den Rahmen, in denen sie sich historisch entwickelt haben, herausgelöst und von den Akteuren in neue Handlungs- und Sinnzusammenhange eingegliedert.

Bereits das praktische Erschließen des für andere Zwecke konzipierten Straßenraums als ***Spiel-Raum*** gehört für die Akteure zum Erfahrungsreichtum des Spiels. Immer wieder kommt es zu Konflikten, z. B. zwischen den Hockeyspielern und dem erwähnten K2-Anfängerkurs. Diese werden nicht etwa im rationalen Diskurs ausgetragen, sondern wortlos durch Aktion: Die Hockeyspieler dribbeln in hohem Tempo bedrohlich nah um die Anfänger herum, verteilen sich geschickt auf dem Platz, passen den Ball von einem Gruppenmitglied zum nächsten. Irgendwann ist das Claim erfolgreich abgesteckt und wird durch das Aufstellen von Toren – in der Regel umfunktionalisierte Böcke für die Marktstände – auch symbolisch markiert. In den Aussagen der Spieler zu dieser Form handelnder Raumaneignung schwingt zumeist auch ein wenig Stolz mit: »Wir schaffen uns unser Spielfeld selbst.« Die Aneignung und Umdeutung des Raums ist für die Vergemeinschaftung der Gruppe mit konstitutiv.

Der räumlichen Unschärfe und dem Verschmelzen verschiedener kultureller Praktiken korrespondiert eine ***zeitliche Unbestimmtheit***: Das Spiel geht irgendwann

07_alkemeyer_202.qxd 20.10.2002 23:43 Seite 101

los, neue Spieler kommen hinzu, andere hören auf; irgendwann ist es beendet, weil niemand mehr mitmacht oder es schlicht zu dunkel wird. Die Akteure folgen keiner übergeordneten Zeitordnung, sondern ihren eigenen Zeit- und Körperrhythmen. Pause wird gemacht, wenn man zu erschöpft ist; man hört auf, wenn es keinen Spaß mehr macht.

Und schließlich gibt es in diesem Spiel auch keine ***organisatorisch festgelegten Trennungen*** der ***Lebensalter*** und der ***Geschlechter***. Kinder können auf dem Winterfeldplatz ebenso mitspielen wie bereits ergraute, ältere Herren. Anders als ein organisierter Wettkampf im Rahmen des traditionellen Vereinssports ist das Spiel ***potenziell*** für alle offen (die Wirklichkeit sieht allerdings, wie wir noch sehen werden, anders aus). Alters- und Geschlechterdifferenzen werden performativ, in der Gegenwart des Spiels, ausgetragen.

Damit nun zu einem ersten Zwischenfazit:

Während im klassischen Sport möglichst ideale, durch keine äußeren Einflüsse (der Umgebung, der Witterung usw.) gestörten Wettkampfsituationen geschaffen werden sollen und das Sporttreiben deshalb säuberlich von der äußeren Umgebung und anderen kulturellen Praktiken abgeschottet wird, sind für die neuen Spiele ›unreine‹ Verhältnisse geradezu konstitutiv. Ihre typischen Merkmale sind Entgrenzung und Entdifferenzierung; ihr Reiz liegt maßgeblich im Durcheinander, in der Vermischung. Die soziale, kulturelle oder natürliche Umgebung wird in das Spiel mit einbezogen; dieses ist umgekehrt Teil des öffentlichen Lebens. Trennungen zwischen innen und außen, Spiel und Alltag, Akteuren und Zuschauern, privat und öffentlich, Sporttreiben und anderen kulturellen Praktiken werden aufgebrochen; scharf ein- und ausgrenzende Rahmen gibt es nicht. In Verbindung damit wird der moderne Trend zur Spezialisierung der Straßennutzung umgekehrt: Es findet eine Neu-Inszenierung der Einheit von Alltagsgeschäften, Gesprächen und Spielen im öffentlichen Straßenraum statt.

3. De-Institutionalisierung und passagere Gemeinschaftlichkeit

Entdifferenzierung und Mischung sind Merkmale von De-Instutionalisierungsprozessen. Der moderne Sport hat in seiner Geschichte zahlreiche Institutionen aufgebaut. Er verfügt über ein ***dauerhaftes institutionell-organisatorisches Dispositiv*** aus festen Orten, schriftlich fixierten Statuten, einer eigenen Bürokratie, festen Trainingszeiten usw. Für viele Vereinssportlerinnen ist gerade die institutionell garantierte Beständigkeit sehr wichtig: das regelmäßige Training, der verbindliche Wettkampfkalender, die Vereinsfeiern mit ihren Geselligkeitsritualen, insgesamt das ***Zyklische***, das dem Leben eine vorhersehbare, gleichmäßige und sichere Form gibt.

Vereine sind, so wird oft gesagt, familienähnlich. Genau genommen treten sie jedoch in Konkurrenz zur Familie. Sie geben den Akteuren Halt, bieten ihnen ein ***zweites Heim***. Das Familienleben ordnet sich dann dem Vereinsleben unter. Selbst

07_alkemeyer_202.qxd 20.10.2002 23:43 Seite 102

die Planung von Urlauben oder Geburtstagsfeiern wird mit dem Trainings- und Wettkampfkalender abgestimmt, wie uns die Handballspielerin Monika bestätigt. Sie begrüßt, dass es im Verein »bestimmte Pflichten (und) Regeln« gibt, »die vorgegeben sind, dass man sich »anpassen« muss und nicht immer nur »sein eigenes Ding fahren« kann, während »leider« draußen im Leben immer weniger »Wert auf Gemeinschaft« gelegt würde: der Verein als Hort von Stabilität und Gemeinschaftssinn inmitten einer sich auflösenden Welt, so stellt es sich in Monikas Sichtweise dar, die auch in etlichen Verlautbarungen der Sportorganisationen ihr Sprachrohr gefunden zu haben scheint. Insgesamt beschreibt Monika die sozialen Beziehungen im Verein als zugleich ***verbindlich, verlässlich*** und ***bergend***, aber auch als ***verpflichtend*** und mitunter ***einengend***. Sie artikuliert eine Position der ›unauffälligen Mitte‹. Alle ostentativ individualistischen, auffälligen, exzentrischen, Exzellenz und Besonderheit signalisierenden Verhaltensweisen, wie sie für viele Akteure neuer Sportarten und Spiele charakteristisch sind, erscheinen von dieser Position aus als verdächtig, verstoßen sie doch gegen den ›guten, alten Geist der Gemeinschaft‹.

Die von uns befragten Inlineskater lehnen ein solches Sportverständnis strikt ab. Sie empfinden die Institutionen des Sports als etwas den Menschen fremd oder gar feindlich Gegenüberstehendes. Man möchte, wie Carlo es ausdrückt, »keine dicke Tasche packen müssen«, lehnt verpflichtende Bindungen und organisierte Regelmäßigkeit ebenso ab, wie eine ritualisierte Vereinsgeselligkeit, zum Beispiel den obligatorischen »Bierkasten« nach dem Spiel. Einmal, erzählt Steve, habe die »Winterfeldcrew« ein reguläres Spiel in einem speziellen Inlinehockey-Stadion gegen eine andere Mannschaft ausgetragen: »Da war eine feste Zeit, ein fester Ort und schon entwickelt sich dann mehr so das Vereinsmäßige«. Auf dem Winterfeldplatz sei es besser, nicht so »kompakt«, »eher sehr porös (...) sehr geeignet für den Großstadtsingle, der so kommen kann, wann er will; es hat eben so dieses Unverbindliche«. Aus dem Fußballverein ist er mit 15 oder 16 Jahren raus, weil er das, wie er sagt »echt zum Kotzen fand«, dass ihn da »irgendwelche Typen« – die Trainer nämlich – »zugemault« und ihm »irgendwelche Scheiße« erzählt hätten. Er bewege sich sehr gerne, »aber richtig so das Disziplinmäßige«, das habe er »nicht so drauf«.

In den neuen Straßenspielen wird auf die stabilen Institutionen des modernen Sports bewusst verzichtet. An die Stelle traditionaler Formen organisierter Gemeinschaftlichkeit treten nicht-traditonale. Diese sind ***nicht verpflichtend***, sondern ***zeitlich*** und ***sachlich eingegrenzt, flüchtig*** und ***ständig im Fluss***. Schriftlich fixierte Statuten und eine eigene Bürokratie gibt es nicht. Die Gemeinschaft muss immer wieder aufs Neue ***performativ*** von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen erzeugt und dargestellt werden. Auch ***Regeln*** existieren allein ***informell***, als ein – so Steve – ungeschriebener »Straßenkodex«, den die Spieler in der Regel ganz von selbst einhielten; Fremdregulierung wird ersetzt durch Selbstregulierung. Niemand mag sich hier ***offen*** eine führende Position anmaßen bzw., wie Steve es ausdrückt, »als

07_alkemeyer_202.qxd 20.10.2002 23:43 Seite 103

Sozialarbeiter dastehen«, es sei denn, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer akzeptieren die Autorität eines Organisators, der »organisch« aus der Gruppe hervorgeht – so wie Knut, dem regelmäßig das Zusammenstellen der Mannschaften angetragen wird, weil man weiß, dass er für Ausgeglichenheit sorgen und damit ein interessantes Spiel garantieren wird.

In einer solchen Gemeinschaft gestaltet sich auch das ***Verhältnis von Einzelnem und Allgemeinem*** anders als in traditionalen Gemeinschaften. Zwar benötigt das Individuum die anderen als Grundlage und Projektionsfläche für die eigenen Spiel-, Ausdrucks- und Selbstdarstellungsbedürfnisse, aber es mag sich nicht an die Gemeinschaft verlieren, sondern das ***Subjekt seiner Wahl*** bleiben und zu sich selbst als letzter Instanz zurückkehren: Man muss kommen und gehen können, wann man möchte; man handelt, bewegt und vergnügt sich gemeinsam, aber man ordnet sich nicht unter: »Mit anderen zusammen, aber doch alleine für sich sein«, so die treffende Charakterisierung durch eine Interviewte. Feste Freundschaften über das Spiel hinaus entwickeln sich kaum. »Also«, sagt Steve, »wir haben jetzt nicht so die Riesenbindung (…), aber so auf dem Platz ist es ganz nett. Das ist für mich die Qualität auch. (...) Mein Freundeskreis ist woanders ….«

Damit ein zweites Zwischenergebnis:

Die neuen Spielgemeinschaften sind nur schwach institutionalisierte und organisierte, passagere Kommunitäten. Ihnen ist eine prinzipielle Unschärfe und damit ein virtuelles Element eigen, das über klare (hierarchische) Ordnungen und dauerhafte Strukturen hinausweist. Das Individuum bedarf der Gemeinschaft, aber verliert sich nicht an sie: eine Art von »kommunitärem Individualismus« (KEUPP 1997: 308).

4. »Code-Communities«

Einem Verein kann ein jeder durch einen ***formalen*** Akt beitreten. Zwar ist damit noch keine wirkliche Zugehörigkeit erworben, diese verlangt vielmehr – über das rein Formale – hinaus eine regelmäßige Teilnahme am Vereinsleben, dennoch ist der Verein den persönlichen Merkmalen seiner Mitglieder gegenüber weitgehend indifferent. Wenn Mitgliedschaft jedoch nicht durch einen formalen Akt erworben werden kann, dann entscheiden in weit höherem Maße eben diese ***Merkmale*** der Personen über Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit. Wir unterscheiden deshalb zwischen einem Modus der Vergemeinschaftung über institutionelle ***Rahmungen*** einerseits und einer Vergemeinschaftung über ***Attribute*** andererseits. Diese Attribute werden in transportablen Zeichen der Zusammengehörigkeit sichtbar gemacht. Zwar findet man auch im Vereinssport Codes, jedoch haben sie dort nur eine relativ schmale Bandbreite. Sie bestehen aus wenigen, klar definierten Erkennungszeichen wie der Vereinskleidung. In den neuen Spielgemeinschaften werden hingegen Codes mit einer großen Bandbreite eingesetzt, die zu einem großen Teil von »Kulturindustrie« und Massenmedien bereitgestellt werden: Sprachcodes,

07_alkemeyer_202.qxd 20.10.2002 23:43 Seite 104

Dresscodes, Körpercodes, Musikcodes usw. Der im Vergleich mit dem Vereinssport ausgeprägt ***theatralische*** Charakter der neuen Sportarten hat auch darin seinen Grund, dass die vielfältigen Attribute und Zeichen nur dann als ›kultureller Kitt‹ dieser hoch distinktiven Bewegungskulturen wirksam werden können, wenn sie von den Akteuren vor sich und anderen ausgestellt werden.

Auf dem Winterfeldplatz sind zwar besondere ›Markenklamotten‹ nicht nötig, aber auch hier existieren einige zentrale identifikatorische ***Erkennungszeichen***, an erster Stelle die hochwertigen Hockey-Skates, die sich von anderen Inlineskates in Form, Beschaffenheit, Rollengröße und Design deutlich unterscheiden. Es wird hier etwas sichtbar, was für viele der neuen Bewegungskulturen charakteristisch zu sein scheint: ***Hochtechnologische Artefakte*** des Sporttreibens fungieren sowohl als Lebensstilelemente, die Zugehörigkeit vermitteln, wie auch als Erweiterungen des Körpers, die ungewohnte Dimensionen des Spielerischen eröffnen.

Zugehörigkeit zu den informellen Gemeinschaften des Straßensports kommt letztlich durch einen ***doppelten sozialen Selektionsprozess*** zustande, durch ein Wechselspiel des Zeigens und Akzeptierens der für die jeweilige Gruppe symptomatischen Zeichen (vgl. auch GEBAUER 1999). Die Akteure wählen für sich eine bestimmte Spielgemeinschaft aus, weil deren Merkmale zu den eigenen Interessen und Vorlieben zu passen scheinen, und präsentieren sich vor denen, die bereits ›drinnen‹ sind. In der anderen Richtung werden sie von diesen, sollten die präsentierten Merkmale für ›gut‹ befunden werden, in die Spielgemeinschaft eingegliedert; sie können und müssen dann durch ihr Handeln beweisen, ob die Wahl berechtigt war. Die Eingliederung selbst erfolgt scheinbar nahtlos. Weil das Sporttreiben nicht über institutionalisierte Rahmen verfügt, gibt es auch keine klaren Schwellenrituale im Sinne ARNOLD VAN GENNEPS (1909), wie das Umziehen in einer Umkleidekabine, sondern allenfalls ritualisierte, als solche von außen kaum zu erkennende Eintrittspraxen: ein Zufahren auf die Gruppe, ein demonstratives Zurechtrücken der Knieschützer, ein lässiges Heben des Schlägers u. ä.

4.1. Gruppenmotorik

Die von den Akteuren präsentierten Zeichen sind zwar wichtig für die zusammengehörigen Prozesse der Integration und der Distinktion, der Kern des Spiels und der Gemeinschaftsbildung ist jedoch die ***Spielpraxis*** selbst: die physische Annäherung aneinander, die Ausbildung eines gemeinsamen Bewegungsrepertoires, d. h. ein Modus der Vergemeinschaftung, der in einer Soziologie, die den Menschen zumeist auf ein theoretisches Abstraktum reduziert, vernachlässigt wird. Wer nur über die richtigen Zeichen verfügt, nicht jedoch über das essentielle Attribut eines gruppenspezifischen Bewegungskönnens, wird rasch als bloßer ***poser*** enttarnt. Anders als in von außen angeleiteten sportlichen Trainingsprozessen entwickeln und erproben die Akteure in den neuen Spielen selbsttätig (aber in ihrer Selbsttätigkeit angeleitet durch primär visuell vermittelte Bewegungs- und Körperform-

07_alkemeyer_202.qxd 20.10.2002 23:43 Seite 105

angebote von ***Special-Interest***-Zeitschriften, Videos u. ä.) in stummen Austauschprozessen von Körper zu Körper gemeinsame Bewegungsmuster: Einer macht eine Bewegung vor, ein anderer greift sie auf, moduliert sie ein wenig, macht etwas Neues daraus usw. Wichtige Merkmale des traditionellen Sports, wie der Wettkampf, das Kräftemessen, das Streben nach Leistung gehören zwar auch zu den neuen Spielen, aber für die Akteuren sind andere Qualitäten ebenso wichtig: Erfahrungen der Spannung und der Erregung, der Spielfluss, ein gegenseitiges Bewegungsverständnis. Durch gelungene Spielkombinationen, durch schnelles Gleiten und Drehen oder dadurch, dass man ein Wagnis eingeht, werden die Sinne angereizt, lustvolle Gefühle des Fließens, Schwebens oder auch der Panik hervorgerufen und erworbene, in die eigene Körpergeschichte eingegangene Routinen verflüssigt. »Man bewegt sich permanent in alle Richtungen, ist nicht so eingeengt (...), alles ist immer im Fluss, in schneller Bewegung (...), das ist so wie schweben (...)«, beschreibt z.B. Steve die Faszination des Spiels. Wichtig ist ihm eine ***Intensivierung affektiver Zustände***, die ohne Roll- und Gleitgeräte wie die Inlineskates nicht zu erreichen wäre. Im Grunde haben diese gar nicht mehr den Status von Geräten, sondern werden nach und nach in die Körper der Akteure integriert, ähnlich wie Musikinstrumente von Musikern. Angestrebt wird nicht mehr ausschließlich der ökonomisch, effizient und im Idealfall reibungslos wie eine Maschine funktionierende, moderne Körper im Sinne MICHEL FOUCAULTS (vgl. vor allem 1979), sondern der Körper als Erzeuger und Empfänger von Erregung. Seine Fähigkeit, sich stimulieren zu lassen, macht ihn zum Instrument von Spannung, Lust und Thrill (vgl. BAUMAN 1995).

Wie PIERRE BOURDIEU in seinen zahlreichen Arbeiten gezeigt hat, sind weder Lebens- noch Bewegungsstile bloße Oberflächenerscheinungen, sondern mit tief in den Individuen verankerten habituellen Neigungen, Erinnerungen, Gefühlen und Beurteilungsmaßstäben verknüpft, die sich von Kultur zu Kultur, sozialer Schicht zu sozialer Schicht und bei Männern und Frauen mehr oder minder deutlich unterscheiden (vgl. z. B. BOURDIEU 1979, 1993). Die betont fließenden Bewegungen des Rollens und Gleitens bringen die Ablehnung institutionalisierter endlicher Formen bereits vor-sprachlich zum Ausdruck. Sie sind das körper- und bewegungspraktische Korrelat zu den mythologischen Selbstbildern des Flüchtigen und Porösen, der Offenheit und der Toleranz, aber auch der Besonderheit und des Außergewöhnlichen, die in den Interviews sprachlich artikuliert werden. Die sinnlich erkennbare Kollektivität der Spielzüge und Bewegungsweisen lässt die Utopie eines entstandardisierten und unkonventionellen Lebens sicht- und vor allem spürbar werden. Habituelle Übereinstimmungen, vor- bewusste Verwandtschaften des Geschmacks und gruppenspezifische Selbst- und Weltbilder erlangen im Spiel ***Gestalt*** und ***Physis;*** sie werden performativ ***beglaubigt***. So entsteht ein besonderer Typus von Sozialität: eine ***fokussierte sinnliche Gemeinschaftlichkeit***, die nicht auf diskursivem Handeln beruht, sondern auf einer gemeinsamen Handlungspraxis, einem begleitenden Kult aus Zeichen und damit korrespondierenden konjunktiven

07_alkemeyer_202.qxd 20.10.2002 23:43 Seite 106

Erfahrungen.

Diese nur im Hier und Jetzt des Spiels existierenden Gemeinschaften sind zwar flüchtig und unstet, gerade weil es sich aber um »Wahlverwandtschaften« (BOURDIEU 1993: 373 ff.) des Geschmacks handelt, sind sie ***stilistisch*** und ***sozial*** offenbar recht ***homogen***. Es dominieren, so unsere allerdings noch näher zu überprüfende Vermutung, (junge) Männer aus jenen Milieus der Mittelschichten, die in der Sinus-Milieu-Studie von 2002 plakativ als »moderne Performer« bezeichnet werden (BAC 2002).[6] Gerade das Fehlen formaler Kriterien für die Aufnahme, die informelle »Lockerheit des Sich-Findens« aufgrund persönlicher Attribute, macht aus diesen Kommunitäten »exklusive Gemeinden« (KRAIS 2001), in denen die »Treue zum je angesagten Stilbild« als Inklusionskriterium im Grenzfall »sogar rigoroser gehandhabt« wird als die klassische Vereinsmitgliedschaft (RICHTER 2001).

Dies führt zu einem dritten und letzten Zwischenresultat:

Die neuen Spiel-Gemeinschaften bilden sich als exklusive »Code-Communities« (SCHMITT 1990). Über Zugehörigkeit entscheiden nicht formale Kriterien, sondern persönliche Attribute und Zeichen. Warenästhetisch instrumentalisierte und von Sport-, Mode- und Kulturindustrie als »style packages« verbreitete Komplexe aus Markenartikeln, hochtechnologischen Sportgeräten und ästhetischen Signaturen wirken als Kollektivsymbole mit Signalcharakter, um die herum sich distinktive Spezialkulturen als »Gemeinden der Gefühle« zusammenfinden (vgl. auch SOEFFNER 2000, S. 198ff.). Gemeinsam mit spezifischen Spiel- und Bewegungsweisen signalisieren diese Zeichen und Symbole eine Abneigung gegen die Normalisierungs- und Standardisierungsansprüche des organisierten Sports und bringen demgegenüber Selbst- und Weltbilder der Offenheit, der Spontaneität, der Experimentierfreude und der Exzellenz zum Ausdruck.

5. Schluss

Während der konventionelle Sport Sicherheit und Fürsorge verspricht, organisieren die neuen Bewegungsspiele den Aufbruch. Die überwiegend männlichen Akteure verlassen das zugleich bergende und kontrollierende Heim des Vereins und begeben sich stattdessen auf die Straße.[7] Sie wollen an der Straßenmythologie eines unsteten Lebens und des Abenteuers teilhaben und in selbst gesuchten Herausforderungen körperliche Exzellenz und Einzigartigkeit beweisen. Sie sind auf der Suche nach Heldentum, »Männer in spe« (GEBAUER in ALKEMEYER/GEBAUER 2002), die in ihren Spielen Wagemut, Risikobereitschaft, Lust an der Gefahr, körperliche Gewandtheit und ein selbst gesetztes Ethos der Bewährung demonstrieren. Von sich selbst zeichnen die Akteure so auch gern einmal das Bild eines »einsamen Großstadtcowboys«, der sich allenfalls temporär und unverbindlich auf ein gemeinsames Spiel einlässt.

Dies ist jedoch keineswegs mit Vereinzelung gleichzusetzen, wie es sich einem

07_alkemeyer_202.qxd 20.10.2002 23:43 Seite 107

Blick darstellt, der auf die überkommenen Institutionen und Organisationen fixiert ist. Es handelt sich vielmehr um Formen von Individualisierung, die das genaue Gegenteil von Bindungslosigkeit sind: Das Ich wendet sich aufgrund seiner Einstellungen und Neigungen einer Spielgemeinschaft zu, wird, wenn es zu dieser passt, aufgenommen und erfährt in der Gemeinschaft auch Aufmerksamkeit und Anerkennung. Die Akteure gehen durchaus Bindungen ein, viele suchen sogar die Nähe des täglichen Umgangs, wichtig aber ist ihnen, dass sie diese Nähe frei wählen und sich nicht verpflichten lassen: Ein beweglicher Typus von Sozialbeziehungen, den man nicht nur auf dem Winterfeldplatz antrifft, sondern auch an vielen anderen Spots der populären Kultur: auf Streetballplätzen und auf dem Dancefloor, in Offplattenläden und Surfshops. Dieser Typus basiert auf einer habituellen, in Zeichen und Gesten sichtbar gemachten Verbundenheit mit Menschen, die man nicht gut oder vielleicht gar nicht kennt, mit denen man jedoch konjunktive Erfahrungsräume teilt. Er ist zwar flüchtig, aber keineswegs oberflächlich. Vielmehr sind Fragilität in institutionell-organisatorischer Hinsicht und hohe Investitionen an Leidenschaft, Engagement und Gefühl zumeist die zwei Seiten einer Medaille.

Aus der Sicht der Sportverbände mögen diese unsteten, an den Rändern ausfransenden Spielgemeinschaften beunruhigend sein. Sie sind jedoch alles Andere als gegenkulturell oder gar subversiv. Im Grunde entsprechen sie weit mehr als das traditionelle Vereinsmodell gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationsprozessen, die in Feuilleton und Teilen der Sozialwissenschaften mit solch plakativen, aktuelle soziale Strukturwandlungen nicht zuletzt ideologisch artikulierenden Schlagworten wie Flexibilisierung, De-Regulierung oder Entstaatlichung benannt werden. Abgetrennt von den so genannten Ernstbereichen des Lebens, prägen die neuen Spiele allem Anschein Formen raum-zeitlich begrenzter, performativer Vergemeinschaft und eines ›selbstunternehmerischen‹ Umgangs mit Raum und Zeit aus, die diesen Entwicklungen durchaus entgegenkommen oder sie sogar ***vorahmen***. Es gehört geradezu zur Normalität des »flexiblen Menschen im neuen Kapitalismus« (SENNETT 1998), Grenzzonen von Normalität zu ›checken‹, kreativ mit Erlerntem zu experimentieren und kulturindustriell vermittelte Objekte und Körperformangebote in die eigene Lebenspraxis zu integrieren. Umgekehrt stellt sich die Orientierung an starren Normen, institutionell garantierten Sicherheiten und den Gemeinschafts- und Personenmodellen des Vereins insbesondere in den Milieus der so genannten »modernen Performer« (s. o.) geradezu als veraltet dar.

Straßenspiel statt Vereinsengagement, das muss nicht gleich auf den Untergang des Abendlandes hinauslaufen. Zwar wird in den neuen Spielgemeinschaften sicher nicht »so viel Bier konsumiert wie im traditionellen Kegelverein«, so dass womöglich ein »wirtschaftlicher Schaden« entsteht, aber auch hier wird »Solidarität praktiziert und eingeübt«, wie BEATE KRAIS (2001) es formuliert hat, allerdings eine andere, »elastische« und anpassungsfähige Solidarität.

07_alkemeyer_202.qxd 20.10.2002 23:43 Seite 108

Alle Versuche, diese Straßenspiele in konventionelle Institutionen wie Sportverbände und –vereine einzugliedern und damit zu ›domestizieren‹, müssen zumindest berücksichtigen, dass sie ihren Reichtum und ihre Attraktivität nur so lange bewahren, wie sie daran festhalten, ***mehr*** zu sein als bloß Sport. Sie brauchen den öffentlichen Raum, die Mischung mit anderen kulturellen Praktiken sowie, bei aller Flüchtigkeit der Kontakte, doch auch Möglichkeiten des Verweilens: Orte also, die eine Kombination von Vergänglichkeit und Kontinuität, von Individualismus und Gemeinsinn erlauben, Orte, wie den Winterfeldplatz.

Anmerkungen:

1 *Auf die Gleichzeitigkeit der Herauslösung der Individuen aus traditionalen Bindungen und des Entstehens neuer Arten sozialer Einbindung macht bereits ULRICH BECK, der Begründer der seit ca. zwei Jahrzehnten aktuellen, allerdings weit in die Geschichte der Soziologie zurückweisenden Individualisierungsthese aufmerksam (vgl. BECK 1986: 206f.).*

2 *Angeregt durch VICTORS TURNERS Begriff der »communitas« (vgl. z.B. TURNER 1989: 92ff.) hat CHRISTOPH WULF (1997) den Terminus der »Kommunität« geprägt, um damit die unterschiedlichen Formen nur schwach institutionalisierter, in kollektiven Praktiken immer wieder aufs Neue herzustellender, konkret erfahrbarer Gemeinschaftlichkeit zu bezeichnen, denen wir im Rahmen moderner Gesellschaften begegnen.*

3 *Vgl. dazu genauer GEBAUER 1999; ALKEMEYER / GEBAUER / WIEDENHÖFT 2001; GEBAUER / ALKEMEYER 2001; ALKEMEYER 2001; ALKEMEYER / GEBAUER 2002. Etliche Passagen des vorliegenden Textes sind bereits im Zusammenhang dieser Aufsätze veröffentlicht worden.*

4 *Zum Verhältnis von Sport, Raum und Gesellschaft siehe auch BOSCHERT 2002.*

5 *Die Interviews mit den Inlinehockey-Spielern sind von uns als »Episodische Interviews« im Wesentlichen im Frühjahr und Sommer 2000 durchgeführt worden.*

6 *Moderne Performer zeigen in ihren Grundorientierungen, der Sinus-Milieu-Studie zufolge (BAC 2002, S. 26f.), u. a. einen ausgeprägten »Leistungsehrgeiz in Verbindung mit Streben nach persönlicher Selbstverwirklichung und intensivem Leben«, lassen sich nicht auf bestimmte Lebensmuster festlegen und verbinden materiellen Erfolg und lustvolles Leben; sie verfügen, unter dem Aspekt ihrer sozialen Lage, über ein relativ hohes Bildungsniveau und Einkommen; und in Bezug auf ihren Lebensstil schließlich integrieren sie Einflüsse »aus anderen Kulturen und Szenen«, pflegen ein Elitebewusstsein, nehmen beruflich und privat neue Medien in ihre Lebensführung auf und gestalten ihre Freizeit vornehmlich »outdoor-orientiert« (neue Trendsportarten, Kino, Disco, Kneipe, Events usw.).*

7 *»Straße« wird hier als Metapher für die gesamte Straßenöffentlichkeit benutzt. Dazu gehören neben Bürgersteig und Fahrdamm auch Grünanlagen, Hausflure und Hauseingänge, Fußgängertunnel, Plätze, Jugendzentren, Warenhäuser usw.*

07_alkemeyer_202.qxd 20.10.2002 23:43 Seite 109

Literatur:

ALKEMEYER, THOMAS (2001): Die Aufführungen des Sports und die Strukturen der sozialen Welt. Ansätze zu einer vom Spiel ausgehenden Soziologie. In: Klein, Michael (Hg): Sportsoziologie – Funktionen und Leistungen. Erfurt: Erfurter Beiträge zur Soziologie, S. 168-189.

ALKEMEYER, THOMAS / GEBAUER, GUNTER / WIEDENHÖFT, ANJA (2001): Straßenspiele. In: Funke-Wieneken, Jürgen / Moegling, Klaus: Stadt und Bewegung. Knut Dietrich zur Emeritierung gewidmet. Immenhausen: Prolog, S. 45-67.

ALKEMEYER, THOMAS / GEBAUER, GUNTER (2002): Tiefenstrukturen als Vermittlungen zwischen Spielen und Alltagswelt. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, Bd. 11, H. 1: [(v)er]SPIEL[en]. Felder – Figuren – Regeln. Hg. von Erika Fischer-Lichte und Gertrud Lehnert unter Mitarbeit von M. Leidenberger. Berlin: Akademie, S. 51-65.

BAC (BURDA AVERTISING CENTER) (Hg.) (2002): Die Sinus-Milieus in Deutschland. Offenburg.

BALE, JOHN (1997): Der Sportplatz: Das Spiel der gezähmten Körper. In: Zeitschrift für Semiotik, Bd. 19, H. 1-2: Stauffenburg, S. 35-48.

BAUMAN, ZYGMUNT (1995): Philosophie der Fitneß. In: taz vom 25.3.1995, S. 19-21.

BECK, ULRICH (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt / M.: Suhrkamp.

BETTE, KARL-HEINRICH (1999): Systemtheorie und Sport. Frankfurt / M.: Suhrkamp.

BOSCHERT, BERNHARD (2002): Der Sport und der Raum – der Raum des Sports. In: SportZeiten. Sport in Geschichte, Kultur und Gesellschaft, Jg. 2, H. 2, S. 39-52.

BOURDIEU, PIERRE (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. Frankfurt / M.: Suhrkamp.

BOURDIEU, PIERRE (1986): Historische und soziale Voraussetzungen modernen Sports. In: Hortleder, Gerd/Gebauer, Gunter (Hg.): Sport – Eros – Tod. Frankfurt / M.: Suhrkamp, S. 91-112.

BOURDIEU, PIERRE (1993): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 6. Aufl., Frankfurt / M.: Suhrkamp

FOUCAULT, MICHEL (1979): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 3. Auflage, Frankfurt / M.: Suhrkamp.

GEBAUER, GUNTER (1999): Bewegte Gemeinden. Über religiöse Gemeinschaften im Sport. In: Merkur 605 / 606, S. 936-952.

GEBAUER, GUNTER / ALKEMEYER, THOMAS (2001): Das Performative in Sport und neuen Spielen. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, Bd. 10, H. 1: Theorien des Performativen: Akademie, S. 115-133.

GENNEP, ARNOLD VAN (1909): Übergangsriten (Les rites de passage). Frankfurt / M. / New York: Campus 1986.

07_alkemeyer_202.qxd 20.10.2002 23:43 Seite 110

KEUPP, HEINER (1997): Die Suche nach Gemeinschaft zwischen Stammesdenken und kommunitärer Individualität. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Frankfurt / M.: Suhrkamp, S. 279-312.

KRAIS, BEATE (2001): Die französische Perspektive auf Social Capital und Implikationen für die gesellschaftspolitische Praxis. Beitrag zum internationalen Workshop der Enquête-Kommission »Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements« des 14. Deutschen Bundestages im Plenarbereich Reichstagsgebäude am 25. Juni 2001.

RICHTER, NORBERT (2001): Spiel und Agon vor dem Hintergrund der Anthropologie Helmuth Plessners. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin.

SCHMITT, JEAN-CLAUDE (1990): Die Logik der Gesten im europäischen Mittelalter. Stuttgart: Klett-Cotta.

SENNETT, RICHARD (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Rowohlt.

SOEFFNER, HANS-GEORG (2000): Gesellschaft ohne Baldachin. Über die Labilität von Ordnungskonstruktionen. Weilerswist: Velbrück.

TURNER, VICTOR (1989): Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels. Frankfurt / M. / New York: Qumran.

WHYTE, WILLIAM FOOTE (1996): Die Street Corner Society. Die Sozialstruktur eines Italienerviertels. Berlin / New York: Walter de Gruyter.

WULF, CHRISTOPH (1997): Ritual. In: Ders. (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel: Beltz, S. 1029-1037.

ZINNECKER, JÜRGEN (1990): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation. In: Behnken, Imbke (Hg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation. Konfigurationen städtischer Lebensweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Opladen: Juventa, S. 142-162.

08_eva_sch fer_202.qxd 28.10.2002 08:18 Seite 109

Eva Schäfer

Video-Kunst. Zur Doppelinstallation »Fervor« (Glut) von Shirin Neshat

Zusammenfassung: Die größere Ausdifferenzierung von Wissen und Sinn bedeutet nicht notwendig, das wir genauer sagen könnten, wie sich Sinnbildungsprozesse vollziehen, besonders dann nicht, wenn es um die Auseinandersetzung mit Kunst geht. Es wird in diesem Artikel der Frage nachgegangen, wie die Selbst- und Weltbildkonstruktion und Sinnerzeugung bei der Rezeption qualitativ hochwertiger Video-Kunst verlaufen und welche Rolle eine Künstlertheorie dabei spielen kann. Dies wird exemplarisch an der Doppelvideoinstallation »Fervor« von Shirin Neshat unter Einnahme einer subjektiven Perspektive vorgeführt.

Abstract: The greater differenciation of knowledge and sense does not necessarily result in knowing more exactly how processes of getting sense are taking place. Especially the process of understanding art depends on different circumstances. Two factors seems very important for the process of developing self- and world-pictures. The process of reception and the theory of the artist. In this article there are some thoughts to Shirin Neshats Doublevideoinstallation »fervor« (2000).

Vorweg möchte ich kurz meinen Kunstbegriff erläutern, der für die folgenden hier angestellten Überlegungen zentral ist.

Vom Rezipienten aus gesehen

Mein Kunstbegriff orientiert sich an dem modernen Verständnis, das weggeht von einer dominanten Perspektive auf das Werk und sich auf den Zuschauer richtet und den Prozess des Rezeptionsvorganges. Rezeptions- und Prozessorientierung sind für mich die wesentlichen Ausgangspunkte, um die ästhetischen Erfahrungen, die mit Video-Kunst verbunden sein können, zu erfassen.

Einen ebenso zentralen Stellenwert stellt die jeweilige Künstlertheorie dar, soweit sie vorhanden ist. Bei Shirin Neshat, die Produzenten- und Rezipientenstatus in sich vereint, ist das der Fall (s. u.).

Der Rezipient kann sich im Rahmen der Zuwendung zu einer Videoinstallation Selbst- und Weltbilder erschließen (SCHÄFER 2000, 7) und über verschiedene Stufen der ästhetischen Erfahrung Sinn erzeugen (RUGE 1997, 98 ff, 134 ff). Im Falle von Shirin Neshats Doppelvideoinstallationen erfährt der Rezipient auch wesent-

08_eva_sch fer_202.qxd 28.10.2002 08:18 Seite 110

liche Bezüge des Mediums selbst: Die Installation im Verhältnis zu Raum und Zeit ereignet sich im Moment der Rezeption.

Von Beginn an haben gerade für die Video-Kunst die Begriffe Zeit und Raum eine fundamentale Rolle gespielt. Während der Videofilm alle Codes, die innerhalb des Bildes wirksam sind, mit den anderen Künsten gemein hat, unterscheidet er sich hinsichtlich der Zeitachse des Films von den anderen Werken bildender Kunst (vgl. MONACO 1997, 187).

Einleitend möchte ich kurz auf einige Sichtweisen eingehen, wie man innerhalb des großen Bereiches der Videokunst differenzieren kann.

Videoinstallationen

Das elektronische Medium Video wurde von Künstlern mit Hilfe verschiedener Strategien transformiert, um das Bild als Prozess im Raum neu wahrnehmen zu können und zwar mindesten in zwei verschiedenen Weisen:

1. als raumbezogene Installationen oder
2. im Falle des Fernsehapparates oder eines Monitors, indem der Betrachter als „Empfänger“ des gesendeten Programms angesprochen wurde.

Das intertextuelle Wesen solcher Arbeiten, die Untersuchung des Mediums und der reflexive Bildaufbau sind Aspekte, die ich im Folgenden an dem Beispiel „Fervor“, einer raumbezogenen Installation von Shirin Neshat, verdeutlichen möchte.

Meines Erachtens kann bei der Doppelvideoinstallation „Fervor“ von qualitativ hochwertiger Video-Film-Kunst gesprochen werden.

Doppelvideoinstallation „Fervor“

Mit Shirin Neshats Doppel-Video-Installation „Fervor“ werden unter anderem interkulturelle Fragen hinsichtlich der Geschlechter und ihrer Eingebundenheit in gesellschaftliche Normierungen bestimmter Kulturen aufgeworfen. Die Problematik der gesellschaftlichen Kontrolle und Ideologie des Islams wird von Shirin Neshat in „Fervor“ so mit Bild und Ton in Szene gesetzt, das sie uns mehr und anders anspricht, als dies ein Zeitungsartikel oder eine Erzählung täte.

Inhaltlich nimmt Shirin Neshat mit dieser Video-Installation Bezug auf eine sehr bekannte Erzählung im Koran, in der Joseph (Jussuf) den „Werbungen“ der Frau seines Retters, nämlich Suleika, widersteht.

Joseph, der von seinen Brüdern in einen Brunnen geworfen wurde, wird von einem Mann gerettet, der ihn mit nach Hause nimmt und seiner Frau Suleika vorschlägt, ihn evt. an Sohnes statt anzunehmen. Suleika findet Joseph sehr schön und will ihn in Abwesenheit ihres Mannes verführen, doch Joseph widersteht. Obwohl dem Ehemann klar ist, wer wen verführen wollte, landet Joseph im Gefängnis.

08_eva_sch fer_202.qxd 28.10.2002 08:18 Seite 111

In der filmischen Erzählung von Shirin Neshat wird von einem Redner in ausländischer Sprache auf diese Geschichte Bezug genommen.

Ganz wesentlich zu Verständnis eines Werkes ist die jeweilige Künstlertheorie, die oft nicht zugänglich ist, aber hier bei der 45 jährigen noch lebenden Künstlerin Shirin Neshat sogar in mehreren Interviews und Schriften dargelegt wurde.

Shirin Neshat sagt zu der Installation „Fervor" selbst:

„Im Mittelpunkt der Erzählung meines Videoprojekts steht die Begegnung zwischen einem Mann und einer Frau, deren Wege sich zufällig kreuzen.(...) Später treffen die beiden einander zufällig wieder, doch die Begegnung findet in einem völlig anderen Zusammenhang statt: Bei einer öffentlichen Feier mit vielen Menschen, bei der Männer und Frauen durch einen Vorhang voneinander getrennt sind.(...) Eine charismatische Gestalt hält eine Rede, erteilt dem Publikum eine Lektion über die „Sünden" des „Verlangens", indem er eine Geschichte aus dem Koran erzählt, die so berühmt ist wie die Geschichte von Romeo und Julia. (...) Der Mann auf dem Podium unterstreicht die Botschaft der Geschichte und appelliert an Männer wie Frauen, sich zurückzuhalten und solchen „bösen" Kräften zu widerstehen. Der Ton der Rede wird zusehends intensiver und aggressiver, die anfängliche Erregung und bescheidene Zuneigung des Mannes und der Frau verwandelt sich in tiefe Beklemmung, Verwirrung und Schuld – schließlich läuft die Frau davon. Die Erzählung endet, ohne dass die beiden einander angesprochen oder berührt hätten." (MATT & PEYTON-JONES 2001, 27-28)

Shirin Neshat wollte nach eigenem Bekunden Fragen über das Verhältnis von Männern und Frauen im Islam aufwerfen. Als Teil einer Trilogie geht es in „Fervor" aber nicht um die Gegensätze, sondern um Gemeinsamkeiten, wie sie in einem Interview betont. In islamischen Gesellschaften betreffen die Tabus im Bereich der Sexualität Männer und Frauen gleichermaßen. Bei diesem Projekt tauchen Frauen und Männer deshalb nicht, wie bei den anderen beiden Doppelvideo-Installationen der Trilogie „Turbulent" und „Rapture" auf zwei gegenüberliegenden, sondern auf zwei nebeneinanderliegenden Bildflächen auf.

Obwohl in „Fervor" ein Vorhang die Männer und Frauen voneinander trennt, sind sie einander nah, sie spüren ihre Blicke. Kunstvoll verführt die Doppelvideo-Installation den Zuschauer dazu, anzunehmen, beide würden sich tatsächlich ansehen.

Mit starken Schwarz-Weiß-Kontrasten werden die nebeneinandergelegten Filme zu einer Einheit. In der Doppelinstallation wird häufig mit Spiegelungen gearbeitet, die zwei Filme sind so nebeneinanderinstalliert, dass sich an einigen Stellen solche Spiegelungen ergeben, die z.B. die Landschaft harmonisch in die Breite verlängern (siehe Still 2a und 2b) und die Wege mal auseinanderlaufend (2a und 2b) zeigen und mal zusammenführend (siehe Still 1a und 1b). Auffällig sind aber auch solche intelligente Spiegelungen, die z. B. die Perspektiven spiegeln (siehe Still 8a und 8b). Dort sieht man sowohl die Vorder- als auch Rückansicht der Protagonisten, die sich praktisch über Kreuz jeweils voneinanderwegbewegen, aber auch nebeneinander sichtbar werden. Manchmal nutzt Neshat die Doppelvi-

08_eva_sch fer_202.qxd 28.10.2002 08:18 Seite 112

deoinstallation auch, um Vergrößerungen von Detailsichten zu zeigen (siehe Still 4a und b).

Die Frauen sind überwiegend schwarz, die Männer überwiegend weiß gekleidet, man kann dies von der Farbsymbolik her so verstehen, dass den Männern visuell Erhabenheit zugesprochen wird (wie es in der islamischen Kultur die Männer wohl gerne sehen würden) und den Frauen eher das Dunkle, Unergründliche. (Der schwarze Tschador bietet allerdings auch Schutz).

Der Zuschauer hat die Möglichkeit, sich Fragen zu stellen, was denn beispielsweise die Kontraste für eine Aussage transportieren könnten.

Wir kennen alle den Ausdruck „Schwarz-Weiß-Malerei" und er ist kulturunabhängig, mit dem Schwarz-Weiß-Film und der entsprechenden Inszenierung wählt Neshat bewusst dieses Mittel des Kontrasts. Damit könnte eine Kritik an den frauenverachtenden Maximen der islamischen Gesellschaften gemeint sein. Durch die Doppelinstallation wird aber auch eine Vervielfältigung der Beobachterstandpunkte inszeniert. Damit vervielfältigen sich auch die Möglichkeiten, Einheiten zu erzeugen und den eigenen Ort relativ zu ihnen zu bestimmen. An einer Stelle kommt es dezidiert zu einer Vogelperspektive, was filmsprachlich immer ein Machtverhältnis unterstreicht.

Wir sehen die in dem Gebäude Versammelten von oben und üben schon mit diesem Blick in gewisser Weise Macht aus, ähnlich wie es der Redner bzw. „Prediger" von einem erhöhten Standpunkt aus mit seiner Rede tut (siehe Still 7a und 7b), mit der er die Zuhörer manipuliert, denn sie sprechen seine Mahnungen später im Chor nach. Der Zuschauer muss sich selbst bei dieser Perspektive orientieren, wo steht er selbst? Ist dies die Perspektive des Redners? Es kommt sozusagen ein visueller Appell an den Betrachter, zu reflektieren und Stellung zu beziehen. Konkret kann uns diese Einstellung des Blicks auf die durch einen Vorhang getrennten Männer und Frauen dazu anhalten, den Überblick zu wahren, sich nicht von visuellen Täuschungen und Illusionen leiten zu lassen, sondern die faktische Ungleichbehandlung von Frau und Mann im Islam zu sehen.

Hinzu kommt durch die eindringlichen Bilder der beiden Gruppen und der beiden, sich mögenden Protagonisten (Stills 5 und 6) eine Auseinandersetzung mit der Thematik Masse und Individualität, Einzelner und Gruppe in den Blick. Die Frau verlässt bei der Rede den Raum der Gruppe, wie Shirin Neshat interpretiert, aus Scham und schuldbewusst.

Könnte man hier nicht auch Widerstand gegen die sinnlose Enthaltsamkeitspredigt sehen? Oder ist dies nur ein westlicher Blick, der dem kulturellen Werkkontext und den Codes des Islams nicht entsprechen kann?

Auch der Mann verlässt den Raum, er hat in diesem Moment die größte Gleichheit mit der Frau, die ihn ganz offensichtlich anzieht (siehe Stills 5a und b, 6a und b).

Man kann die Installation als Metapher verstehen: Die Protagonisten als die Opfer einer doppelten Repression der islamischen Gesellschaft, eines unterdrükkenden Regelwerks, das sich gegen die natürlichen Bedürfnisse von Mann und

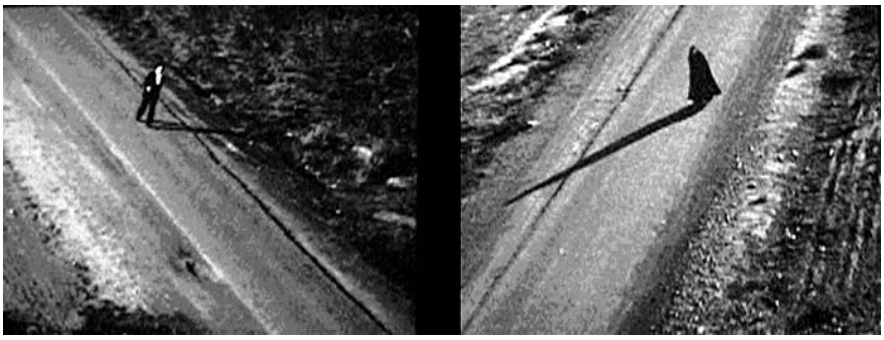
08_eva_sch fer_202.qxd 28.10.2002 08:18 Seite 113

Frau richtet. Menschen, die durch Geburt und Aufwachsen in einer bestimmten Kultur zur Unfreiheit verurteilt sind.

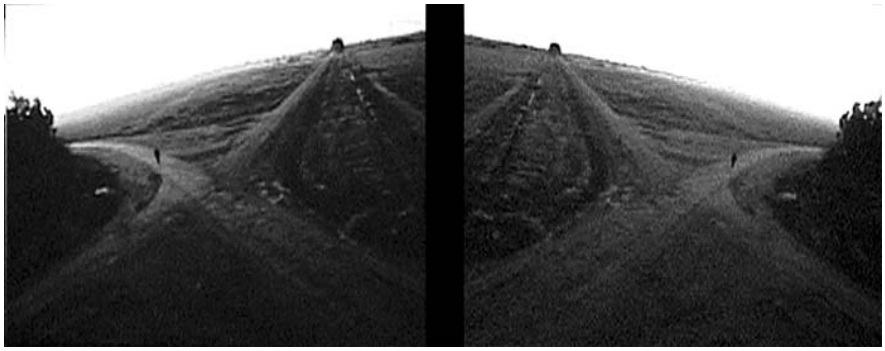
Sinn machen diese Gedanken meines Erachtens, weil sie für jeden zur Einfühlung in fremde Menschen und fremde Welten dienen können. Wie könnten wir interkulturell miteinander leben, wenn uns die Beschaffenheiten und Nöte der anderen Kulturen verborgen blieben?

Über die unmittelbare ästhetische Erfahrung, die die Doppel-Video-Installation „Fervor" vermittelt, kann komprimiert Erkenntnis entstehen, denn die reflektierende Urteilskraft (KANT) wird angeregt und zu einem Weiterdenken in Gang gesetzt. Es kann politisches Bewusstsein geweckt oder geschult werden. Die schwarz-weiß-Ästhetik kann den Sinn für Differenz optisch schärfen. Hinzu kommt die »Forscherinnenperspektive« der Künstlerin Shirin Neshat (vgl. PAZZINI 2002).

Ausgewählte Stills der Doppelvideoinstallation „Fervor"

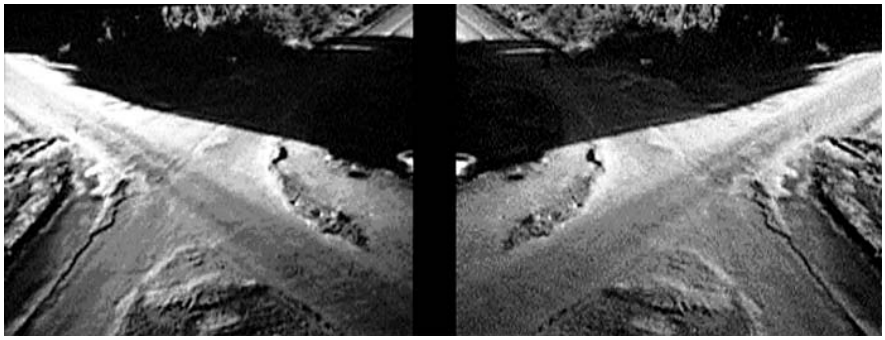


Stills 1a und 1b

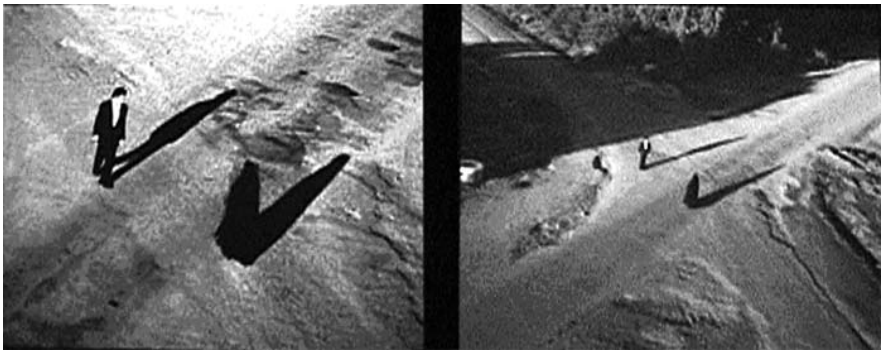


Stills 2a und 2b

08_eva_sch fer_202.qxd 28.10.2002 08:18 Seite 114



Stills 3a und 3b

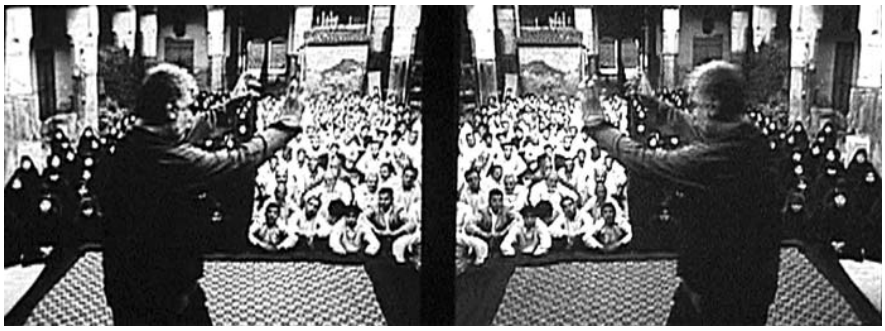


Stills 4a und 4b

Stills 5a und 5b

08_eva_sch fer_202.qxd 28.10.2002 08:18 Seite 115

Stills 6a und 6b



Stills 7a und 7b

Stills 8a und 8b

08_eva_sch fer_202.qxd 28.10.2002 08:18 Seite 116

Film:

SHIRIN NESHAT (2000) Fervor. Doppelvideoinstallation.

Literatur:

ARTINTACT 4. CD-ROMagazin interaktiver Kunst. ZKM-Center. Cantz. Karlsruhe.
DER KORAN. (1999) Orbis-Verlag. München
JAUß, HANS-ROBERT (1991) Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt. Suhrkamp
KANT, IMMANUEL (1977) Die Metaphysik der Sitten. Stw. Frankfurt / Main.
MATT, GERALD / PEYTON-JONES, JULIA (Hrsg.) (2001) Shirin Neshat. Ausstellungskatalog. Wien
MONACO, JAMES (1997) Film verstehen. Rowohlt. Reinbek bei Hamburg.
EDITION CHARTA (Hrsg.) (2002) Shirin Neshat. Ausstellungskatalog des Castello di Rivoli, Mailand.
PAZZINI, KARL-JOSEF (2002) documenta(tion von Forschung). In: Kunst + Unterricht. Heft 263. Juni 2002. Erhard Friedrich Verlag. Velber
RUGE, EVA (1997) Sinndimensionen ästhetischer Erfahrung. Waxmann. Münster.
SCHÄFER, EVA (Hrsg.) (2000) Film. Fernsehen. Internet. Zur Nutzung aktueller Medien als Folie für Selbst- und Weltbilder. Kopäd. München.

09_poenitsch_202.qxd 21.10.2002 00:12 Seite 125

Andreas Poenitsch

Möglichkeiten und Grenzen von Vermittlung

Kritik einer didaktischen Selbstverständlichkeit[1]

I. Einleitung

Nichts ist so verführerisch wie das Selbstverständliche. Weil es ohnehin plausibel ist, scheint es jedes weitere Nachdenken überflüssig zu machen. Aber gerade an den vermeintlichen Selbstverständlichkeiten eines Diskurses haben Zweifel und kritische Gedanken ihren Einsatz – nicht im Einrennen offener Türen.

Eine dieser Selbstverständlichkeiten innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses ist das Thema Vermittlung. Dabei wird in der Regel – selbst wenn man über den umgangssprachlichen Gebrauch hinaus an die begrifflichen Verwendungen des Wortes Vermittlung denkt – nicht gefragt, weshalb und inwiefern etwas getrennt und noch unvermittelt ist, sondern dieses ist allgemein in seinem ***dass*** schon vorausgesetzt, sei es, dass das Unvermittelte traditionell oder aus Gewohnheit, vermeintlich selbstverständlich oder noch ganz anders als unvermittelt gesetzt oder empfunden, akzeptiert oder auch nur bedauernd hingenommen wird. Gefragt wird außerdem nicht mehr vorrangig, ***ob*** überhaupt etwas zu vermitteln ist oder vermittelt werden kann, sondern unangefochten tritt das ***Wie*** des Vermittelns in den Vordergrund, sodass der Topos Vermittlung mehr oder weniger unbemerkt den Status eines Dritten bekommt, das zwischen den zu vermittelnden Seiten, Gegenständen, Extremen oder Parteien ausgleichen oder versöhnen soll, selbst aber, d. h. in seiner Konstituiertheit, nicht mehr in Frage steht. Im Erkenntnisprozess etwa stellt die Vermittlung jenes Moment dar, welches die verschiedenen Bereiche der Erkenntnis, zum Beispiel Subjekt und Objekt, durch Begriffe, Sprache, Symbole oder irgendein anderes Medium miteinander verbinden soll. In diesen Umschreibungen wird suggeriert, dass Vermittlung etwas substantiell und funktional Eigenständiges sei, weniger aber ein fragliches Verhältnis und Beziehungsgefüge, d. h. eine Relation, die problematisch angewiesen bleibt auf ihre entsprechenden Relata und ohne diese eigentlich nichts ist. Auch die in der Grammatik des Wortes verankerte und folgenreiche Mehrdeutigkeit, dass nämlich Vermittlung ineins den Prozess des Vermittelns und dessen Resultat, eben die Vermittlung selbst, bedeutet, wird oft und nicht nur alltagssprachlich überhört. Und genau das dürfte ja auch eine der zentralen Schwierigkeiten bei allen Bestimmungen des Bildungsbegriffs sein.

09_poenitsch_202.qxd 21.10.2002 00:12 Seite 126

Das Problem, das sich hier abzeichnet, ist offensichtlich sehr aktuell und, wenn man genau hinschaut, auch alles andere als neu; insgesamt kann man wohl von einem der zentralen erziehungswissenschaftlichen Probleme sprechen und dies auf den verschiedensten Ebenen belegen: exemplarisch etwa im systematischen Umfeld der Theorieentwicklung, in bildungs- bzw. hochschulpolitischen Kontexten und darüber hinaus im gesamten Feld praktisch-pädagogischer Tätigkeit.

Ich gebe ein paar Beispiele: HEINZ-ELMAR TENORTH etwa bemerkt und bemängelt in seinem Gedenk-Aufsatz für Klaus Mollenhauer das Fehlen einer historischen »Rekonstruktion, Analyse und Kritik des Begriffs der ›Vermittlung‹ in der Pädagogik«[2], obwohl dieser Begriff im Anschluss an Klaus Mollenhauers 1964 programmatisch geforderte Vermittlung von Theorie und Praxis in gleichsam »inflationärer Fülle« aufgetaucht sei. Bei seinen Recherchen dürfte er allerdings zumindest eine wichtige Untersuchung übersehen haben.[3]

Auf einer anderen Ebene, nämlich in der aktuellen Diskussion über die Professionalisierung der Lehrerbildung, betont FRANK-OLAF RADTKE in einem Beitrag zu deren »Autonomisierung, Entstaatlichung und Modularisierung« den besonderen Stellenwert von Didaktik als einer sogenannten »Vermittlungswissenschaft«: »Die Absicht, Wissenschaft in der Lehre zum Gegenstand von Vermittlungs- bzw. Transformationsanstrengungen zu machen, bedarf einer eigenen theoretischen Kompetenz, die als Didaktik beschrieben wird. In der Didaktik geht es um die Auseinandersetzung mit den Disziplinen, die zum Gegenstand der Vermittlung gemacht werden und um die Fragen, was, wann, wie gelehrt werden soll. Zu den Vermittlungswissenschaften gehören im engeren Sinn Berufs- bzw. Betreuungswissenschaften, in denen das Transformations- und Vermittlungsproblem selbst zum Thema gemacht wird.«[4] Bei allem reformerischen Eifer scheint RADTKE gleichwohl die Grenzen zu spüren, die den Vermittlungsgedanken umgeben, wenn er einsieht, dass der Lehrerberuf »nicht zuletzt deshalb immer wieder als ein ›unmöglicher‹ beschrieben worden« sei, »der in Paradoxien und Antinomien führt, weil in ihm ›klinische Anwendung‹ erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Wissens und die Vermittlung fachwissenschaftlichen Wissens – wie er es nennt – amalgamiert sind«.[5]

Und noch ganz jung ist die »Stellungnahme der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung«, wo deren Vorsitzende INGRID GOGOLIN im thematischen Zusammenhang von »Berufsfeld- und Praxisbezug« schreibt: »Ein weiteres gewichtiges Argument gegen eine zunächst allein fachwissenschaftliche Ausbildung für das Lehramt ist, dass es keine Deckungsgleichheit zwischen Universitätsfach und Schulfach gibt. Es bedarf deshalb der Vermittlung zum Unterrichtsfach, also erneut: der Herstellung eines Berufsfeldbezugs.«[6]

Der dritte exemplarische Bereich, derjenige des praktisch-pädagogischen Alltagsbetriebs welcher Sorte auch immer, bedarf wohl keiner ausdrücklichen Belege für die Aktualität jener von Tenorth bemerkten inflationären Fülle – denn wer ist nicht

09_poenitsch_202.qxd 21.10.2002 00:12 Seite 127

häufig konfrontiert mit der Diskrepanz zwischen den Vermittlungsansprüchen von außen, also etwa von Studierenden, und den eigenen Mühen, diesen zu genügen bzw. mit der Sorge, ihnen eben nicht zu genügen. In einer FAZ-Besprechung von WALTER KEMPOWSKIS »Einfache Fibel« von 1979 ist diese Sorge schön getroffen, wenn es heißt: »Immer wieder war er glücklich und verwundert, dass die Kinder es lernen konnten: in Buchstabenfolgen jene Wörter zu erkennen, die wir täglich sprechen. Und in jedem neuen Jahr gab es irgendwann eine Schrecksekunde: Was, wenn es diesmal nicht klappt?«[7]

Wenn man die Blickrichtung von den angesprochenen Beispielebenen und der darin sichtbar werdenden systematischen Aktualität des Vermittlungsproblems wechselt und die historische Genese des Vermittlungsgedankens zum Thema macht, stößt man auf einen breit angelegten und anspruchsvollen philosophischen und theologischen Gedankengang seit der Antike, den ich hier nicht im Detail verfolgen kann.[8] Allerdings könnte ein solcher Rückgang einmal mehr deutlich machen, dass einige der Fragen, die das erziehungswissenschaftliche Denken und Handeln von heute an- und umtreiben, nicht sogleich Schaden nähmen, wenn sie manche Wegverzweigungen ihres Gewordenseins hin und wieder vor Augen hätten. Dabei würde man dann auf den Beginn des Problems in den Begriffen »methexis« und »anamnesis« in PLATONS Ideenlehre stoßen sowie auf dessen Weiterführung im aristotelischen Gedanken vom wirkenden Geist als dem unbewegten Beweger. Man könnte das Problem verfolgen über die Augustinus, THOMAS VON AQUIN und vor allem den Cusaner bewegende theologische Frage, ob Christus der Vermittler zwischen Gott und den Menschen sei, bis hin zur Theorie der »absoluten Vermittlung« auf dem Höhepunkt des Deutschen Idealismus, nämlich in HEGELS Dialektik, insbesondere in den religionsphilosophischen Schriften. Die gedanklichen Anstrengungen aller der eben genannten Positionen kreisen auf höchstem Reflexionsniveau um die Frage, was überhaupt Vermittlung bedeutet, unter welchen Bedingungen sie möglich erscheint, und wie sie gegebenenfalls zu verwirklichen sei. Das Gros dieser Problemfülle scheint im Bewusstsein mancher Erziehungswissenschaftler und Didaktiker von heute weitgehend verschwunden zu sein bzw. ist in der Selbstverständlichkeit – mit HEGELS schöner Polysemantik – »aufgehoben«.

Ich möchte nun, nach diesen einleitenden und vielleicht ein wenig Verwirrung stiftenden Überlegungen zum Problem im weiteren zu zeigen versuchen, dass im heute weitgehend etablierten Vermittlungsdenken die Grenzen dieses Denkens zu wenig Beachtung finden, sodass die – wie ich finde – durchaus erkennbaren Möglichkeiten in eine falsche Richtung vereinseitigt werden. Die Kritik, die meine Themenformulierung in Aussicht stellt, soll dabei nicht positionell das eine schlecht machen, um dem etwas anderes, angeblich besseres gegenüberzustellen, sondern sie ist wortgetreu im Sinne von griechisch »krinein« zu verstehen. Das heißt, Kritik wird als ein möglichst wertfreies und – wenn man so will – »offenes« Unterscheiden betrieben, ohne dass damit bereits erkennbare Lösungsansprüche

09_poenitsch_202.qxd 21.10.2002 00:12 Seite 128

oder gar Lösungsvorschläge für das Problem verbunden sind; eine leichte Tendenz zum Konstruktiven dürfte der Kritik am Vermittlungsproblem – bei aller pädagogischen Skepsis – gleichwohl nicht schaden.

Zu diesem Zweck untersuche ich im folgenden zweiten Teil meiner Überlegungen zunächst in groben Zügen und in unterschiedlicher Ausführlichkeit einige Stationen der pädagogischen Klassiker-Galerie, jeweils aus der leitenden Hinsicht ihres Umgangs mit dem Vermittlungsproblem, allen voran FRIEDRICH SCHLEIERMACHER, der vielleicht als Musterbeispiel für einen problemorientierten Zugang gelten kann. Ein paar andere, nämlich ROUSSEAU, HUMBOLDT und HERBART, kommen ebenfalls kurz und ohne sie gegeneinander gewichten zu wollen, zur Sprache. Im Kontrast dazu werde ich anschließend einige zentrale Thesen der Didaktik des »frühen« WOLFGANG KLAFKI vorstellen, um daran zu zeigen, dass sein prominenter Zugriff auf das Vermittlungsproblem einem wohl entscheidenden Missverständnis erliegt und damit Konsequenzen ermöglicht hat, deren Wirkungen unvermindert zu spüren sind.[9] KLAFKIS Didaktik habe ich deshalb gewählt, weil er bis heute als Synonym für den westdeutschen Aufschwung der Didaktik seit den sechziger Jahren gilt, auch wenn etwa HERWIG BLANKERTZ' »Theorien und Modelle der Didaktik« oder HILBERT MEYERS Didaktische Modelle wie seine Arbeiten zur Schulpädagogik aktuellere Repräsentanten der Didaktik sind. Bei diesen beiden hat sich mit Blick auf das Ausgangsproblem Vermittlung, wie ich finde, nichts Grundsätzliches verändert. Manche Exponenten der Didaktik könnten dagegen einwenden, man habe das eigentlich Problematische im Vermittlungsbegriff ja selbst längst erkannt. Allerdings bleibt dann zumindest die Frage, aus welcher Einsicht denn die ungebrochene Konjunktur der Didaktik resultiert, zu der sich neuerdings – und ebenfalls wie selbstverständlich – die Variante Hochschuldidaktik hinzugesellt hat, nebst dem sanktionierten Voyeurismus in Gestalt ihrer Komplizin Evaluation. Es dürfte doch wohl längst jedem klar sein, dass sich so ziemlich alles evaluieren lässt und mit dem so Evaluierten auch so ziemlich alles belegen oder auch widerlegen.

Im abschließenden dritten Teil werde ich das Moment der Kritik noch einmal aufgreifen und versuchen, dem Vermittlungsproblem wenigstens andeutungsweise eine konstruktive Richtung zu geben. Den Abschluss bilden drei zusammenfassende Thesen, wovon die dritte einen Schritt über das Gesagte hinausgeht.

Noch eine letzte Bemerkung: Ein Vortrag zum Thema Didaktik, in dem diese, aufs Ganze gesehen, vielleicht schlecht wegkommt, ist nicht automatisch gleichbedeutend mit einem schlechten didaktischen Vortrag; so wie – anders gewendet – eine breiter angelegte Untersuchung über Konturen pädagogischer Relativität noch längst nicht bedeutet, dass Relativität gleichsam für alles Pädagogische, inklusive der eigenen Argumentation, gälte oder zu gelten habe.[10] Der Mainzer Phänomenologe GERHARD FUNKE hat diesen oft verkannten Trugschluss einmal so auf den Punkt gebracht: »***Relatives*** erkennen heißt nicht relatives ***Erkennen***«.[11]

09_poenitsch_202.qxd 21.10.2002 00:12 Seite 129

II. Hauptteil

1.

Für die Brisanz der Vermittlungsproblematik findet man auch dann noch eine Fülle einschlägiger Belege, wenn man die für heute als belangvoll erachtete Spanne erziehungswissenschaftlicher Geschichtsschreibung erst spät, etwa mit dem sogenannten »pädagogischen Jahrhundert«, wie das überwiegend der Fall sein dürfte, beginnen lässt. Aber auch dann sind deren antike Motive und Fragestellungen nur gewaltsam zu übersehen.

Gleichsam mit einem Bein in der Antike steht FRIEDRICH SCHLEIERMACHER. Sein Grundlegungsversuch einer Theorie der Erziehung vom Anfang des 19. Jahrhunderts präsentiert die ganze Breite geschichtsphilosophischer und pädagogischer Fragestellungen, von metatheoretischen Reflexionen über Form, Inhalt und Methode der zu entwerfenden Theorie bis hin zu konkreten Fragen von Schulorganisation und Schulreform. Nicht nur sein erziehungstheoretischer Entwurf, sondern sein gesamtes Denken lässt sich auf wenigstens drei verschiedenen Ebenen als eine Theorie der Vermittlung und ihrer Probleme lesen. So erfordert zum einen der Bereich der Ethik, der bei SCHLEIERMACHER in die Richtung einer Kulturphilosophie weitergedacht ist, gleich eine mehrfache Vermittlungsleistung; nämlich zum einen zwischen der ethischen Idee und dem konkreten Handeln, zum anderen zwischen den jeweiligen Generationen, weil Schleiermacher Ethik als einen kontinuierlichen Prozess denkt, und schließlich wissenschaftstheoretisch, nämlich zwischen spekulativer Geschichtswissenschaft und empirischer Geschichtskunde. Die zweite Ebene der Vermittlung ist die Dialektik, der SCHLEIERMACHER eine neue Wendung gegeben hat, und die sich aus heutiger Sicht als ein Modell für eine dialogische bzw. intersubjektive Wissenschaftspraxis deuten lässt.[12] Der unauflösliche Zusammenhang von Denken, Sprechen und Verstehen, zusammengefasst in SCHLEIERMACHERS Gedanken der hermeneutischen Vernunft, bedeutet danach bis heute, dass Wissen allein auf dem Wege der sprachlichen Mitteilung bzw. Vermittlung, also nur dialogisch und konsensuell entstehen kann. Die dritte Ebene endlich ist die Pädagogik, die – und das ist hier entscheidend – als Theorie, d. h. etwa als wissenschaftliche Aufklärung über Voraussetzungen und Differenzen, zwar Vermittlungsleistungen vorbereiten kann, aber die faktische Vermittlung selbst weder vorwegnehmen noch sonst wie sicherstellen kann. Die konkrete pädagogische Vermittlung ist für Schleiermacher die spezifische Leistung des sowohl mit theoretischen als auch praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgestatteten – wie er es nennt – »besonnenen Erziehers«. Die Pädagogik bekommt bzw. behält damit ihren bis heute gültigen Status zwischen erziehungsphilosophischer Spekulation auf der einen Seite und technisch-empirischer Kunstlehre im aristotelischen Sinne auf der anderen Seite. Die Plausibilität von SCHLEIERMACHERS mehrdimensionaler Theorie der Vermittlung und das Gelingen der Vermittlungen selbst sind – auch das ist entscheidend – gebunden an die Hoffnung, dass der besonnene

09_poenitsch_202.qxd 21.10.2002 00:12 Seite 130

Erzieher zum Subjekt werde, bzw. sein Gefühl, im griechischen Sinne von sophrosyne, zur Instanz der Vermittlung zwischen aufklärender Theorie und besonnener Praxis.[13] Übertragen auf die leitende Fragestellung nach Möglichkeiten und Grenzen von Vermittlung kann SCHLEIERMACHERS Denken, selbst wenn man den Zugriff nur oberflächlich hält, als durchaus ausbalanciert und offen bewertet werden, weil dem theorietechnisch unverzichtbaren Moment der Vermittlung auf den drei gezeigten Ebenen an den pädagogisch entscheidenden Nahtstellen ein unübersehbares Moment von Kontingenz gegenübersteht. Die konkrete Vermittlung in der erzieherischen Praxis oder analog dazu der Grund für das hermeneutische Sinnverstehen bleiben auffällig unbestimmt und unverfügbar ereignishaft. – Wie konnten sie nur zum Gegenstand einer kalkulierenden und planenden Wissenschaft werden?[14]

Die weiteren Indizien dafür, dass das Vermittlungsproblem von einschlägigen Vertretern der erziehungswissenschaftlichen Tradition in ähnlicher Weise offen gehalten wird, kann ich jetzt nur streifen.

So lässt sich etwa zeitgleich mit SCHLEIERMACHER auch HERBARTS Theorie des erziehenden Unterrichts als ein Beleg für ein offenes Vermittlungsdenken lesen, wenn auch mit deutlich früher einsetzender Wirkung und, im Gegensatz zu SCHLEIERMACHER, vehement einem pädagogischen Realismus verpflichtet. HERBART exponiert einerseits die Notwendigkeit und Möglichkeit von Vermittlung, in der Hauptsache zwischen einer an KANT orientierten Ethik und einer noch in den Kinderschuhen steckenden empirischen Lernpsychologie und Unterrichtsmethodik; andererseits verlagert er jedoch deren Realisation aus der theoretischen Anstrengung in ein Terrain, das letztlich für jeglichen kontrollierten und überprüfbaren Zugriff unzugänglich ist, nämlich in seinen berühmten »pädagogischen Takt« und ein diesen irgendwie verbürgendes Gefühl.[15]

Auch bei WILHELM VON HUMBOLDT finden sich mühelos einschlägige Denkfiguren einer eher offenen Behandlung der Vermittlungsproblematik. Der Kerngedanke von HUMBOLDTS Bildungstheorie ist die sich rückhaltlos steigernde und in ihrer Einsamkeit an LEIBNIZ erinnernde Individualität, die in allumfassender Wechselwirkung mit den Gegenständen der Welt und im Umgang mit anderen Menschen sich selbst bildet. Der Motor für diese so verstandene Vermittlung ist in HUMBOLDTS anfänglichem Denken ein metaphysischer Kraftbegriff, der sowohl an den aristotelischen Energeia-Gedanken als auch an die gerade entstandene Newtonsche Physik anknüpft. In seinem späten Denken übernimmt diese Rolle, gleichsam als Konkretion der Kraftmetaphysik, die menschliche Sprache, für deren sowohl intensive philosophische Durchdringung als auch extensive empirische und vergleichende Erforschung und sogar Beherrschung HUMBOLDT bis heute berühmt ist. Und weil HUMBOLDT wie vor ihm niemand sonst in vergleichbarer Klarheit erkennt, dass die Sprache zugleich ein lebloses Produkt, ein knöchernes, empirisches Gerippe und ein energetisches, lebendiges Geschehen ist, kann bzw. muss auch er gegen alle sprachlichen Vermittlungsambitionen – und ganz im Sinne

09_poenitsch_202.qxd 21.10.2002 00:12 Seite 131

seines Weggefährten aus preußischen Reformzeiten SCHLEIERMACHER – zu der Einsicht gelangen, dass alles Verstehen immer zugleich ein Nicht-Verstehen ist und alle vermittelnde Übereinstimmung – wie er an mehreren Stellen schreibt – »in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen«.[16] Auch hier steht das Ideal der individuellen, universellen und totalen Vermittlung im deutlichen Kontrast zu den unplanbaren und unverfügbaren Anteilen der Sprache, wie sie im konkreten, lebendigen Sprachgeschehen zur Geltung kommen; auch bei HUMBOLDT bleibt das Vermittlungsproblem in dieser Version offen.

Ich nenne einen letzten Beleg und schließe die pädagogische Ahnengalerie mit ROUSSEAU. »Das Paradigma moderner europäischer Pädagogik«, wie HERWIG BLANKERTZ ROUSSEAU und dessen Roman »Emile oder Über die Erziehung« genannt hat, setzt ebenfalls ganz auf Vermittlung, wenngleich in einer eigenen Variante.[17] Das durchgängige Konstruktionsprinzip des Emile ist das pädagogische Stilmittel des situativen Arrangements und seiner indirekten Wirkung. Von diesem Arrangement, d. h. von der detaillierten Vorausplanung einschlägiger Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtssituationen, verspricht bzw. erhofft sich ROUSSEAU spezifische Wirkungen bei seinem Zögling, ohne dass für diesen zunächst transparent wird, wer, was, warum und zu welchem Zweck mit ihm unternimmt. Wenn etwa Emile, um ein bekanntes Beispiel zu nehmen, beim übermütigen Fußballspielen die Fensterscheibe seines Schlafzimmers zerbricht, greift der Erzieher nicht direkt ein, indem er etwa belehrt, tadelt oder verbietet, sondern er setzt auf den indirekten Sachzwang, der hier bedeutet, dass Emile im kalten Winter in seinem Schlafzimmer ohne Fensterscheiben wohl heftig wird frieren müssen.

Mit solchen und einer Fülle anderer Tricks setzt ROUSSEAU eindeutig auf die Möglichkeiten der Vermittlung, und zwar dergestalt, dass sich die gewünschte erzieherische Einsicht gleichsam notwendig und automatisch einstellt. Die Grenzen eines derartigen indirekten Vermittlungskonzepts spricht ROUSSEAU zwar nicht ausdrücklich an, sie sind m. E. aber offensichtlich. Denn in analytischer Hinsicht ist es ohne weiteres möglich, auch andere Schlussfolgerungen aus dem Arrangement des heimlichen Erziehers zu ziehen. So wäre es etwa denkbar, dass der pfiffige Emile, um im Beispiel zu bleiben, dem drohenden Kälteschock auch hätte entgehen können, ohne auf das wilde Fußballspielen zukünftig verzichten zu müssen; z. B. indem er sich eine Heizung besorgt oder das offene Fenster mit Brettern zugenagelt hätte. In beiden Handlungsalternativen würde eine Vermittlung im Sinne von ROUSSEAUS Theorie indirekter, arrangierter Erziehung zustande kommen, nur eben nicht die von ihm intendierte Einsicht, von der doch der ganze erzieherische Erfolg abhängt. Auch in diesem Fall erkennt man ohne Umwege die hier entscheidende Konstellation einer offenen Vermittlungsproblematik wieder, auch wenn ROUSSEAU das Motiv der Begrenztheit von Vermittlung, also die letztlich kontingente Umsetzung des pädagogischen und didaktischen Arrangements durch Emile, zugunsten der Plausibilität seiner pädagogischen Konstruktion nicht ausdrücklich thematisiert.

09_poenitsch_202.qxd 21.10.2002 00:12 Seite 132

Genau dieses Motiv aber, die Begrenztheit von Vermittlung, geht in der Ausformulierung der Vermittlungswissenschaft par excellence, der gegenwärtigen Didaktik, faktisch verloren. Die Grenze der blinden Flecken in der Theorie und das unvermeidliche Angewiesensein auf Kontingenzsprünge in jeder praktischen pädagogischen und didaktischen Tätigkeit weichen einer wissenschaftlichen und in deren Sog bildungspolitischen Vermittlungseuphorie, die offensichtlich vergessen hat, dass sich ihr zentraler Gegenstand bei näherem Hinschauen gegen eben jene Wissenschaftlichkeit sperrt, bzw. nur um den Preis einer metaphysiklastigen und folgenreichen Verkürzung des Problems überhaupt erst zum Gegenstand von Wissenschaft gemacht werden kann und gemacht wurde. Damit komme ich zu WOLFGANG KLAFKI, dessen hier entscheidende Gedanken ich wiederum nur in groben Zügen darstellen kann.

2.

KLAFKIS Hinwendung zur Didaktik in den sechziger Jahren versteht sich ausdrücklich als Verabschiedung einer ganzen Traditionslinie wissenschaftlicher Pädagogik, nämlich als Abkehr von den Jahrhunderte lang verhandelten Fragen nach Wesen, Sinn und Zweck von Bildung, Erziehung und Unterricht – Problemen also, an denen sich die pädagogische Tradition bekanntermaßen lange theoretisch verausgabt hat, ohne nach der Auffassung vieler Kritiker praktisch voranzukommen. Gegen diese aussichtslosen Wesensdefinitionen und Zweckbestimmungen von Bildung schließt sich KLAFKI zunächst betont nüchtern an eine Definition von EUGEN FINK an: »Bildung ist im ursprünglichen Sinne die geistige Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt, das wissentliche und willentliche Selbst- und Weltverhältnis des menschlichen Daseins.«[18] Die wichtigste Folgerung hieraus ist für KLAFKI, dass Bildung in der Praxis weder einseitig material, also auf die objektiven Inhalte ausgerichtet, noch einseitig formal, d. h. auf die subjektiven Denkweisen und Einstellungen hin, konzipiert wird. Einseitig materiale Bildung findet etwa dann statt, wenn die objektiven Kulturinhalte mit den Unterrichts- bzw. Bildungsinhalten identisch sind und ohne angemessene Rücksicht auf die Lernenden nicht in eine für sie fassliche Form gebracht werden. Einseitig formale Bildung hingegen hat es vorrangig mit der »Gewinnung und Beherrschung der Denkweisen, Gefühlskategorien und Wertmaßstäbe« zu tun, insgesamt also mit den » ›Methoden‹, mit Hilfe derer sich der junge Mensch die Fülle der Inhalte zu eigen machen kann«.[19] Zur Vermeidung von beiden Einseitigkeiten kommt es auf die konkrete Begegnung, die Vermittlung von Subjekt und Objekt, Lernendem und zu Lernendem im didaktisch präparierten Unterricht an. Der Garant der Vermittlung ist für KLAFKI eine »Didaktik des Exemplarischen, Typischen, Repräsentativen und Elementaren«[20], die den Lernenden den zu lernenden Stoff weder als bloß zu benutzendes Mittel präsentiert, noch sie in dessen Reichtum ersticken lässt, sondern sie mit den jeweiligen Sachverhalten, Fragen und Problemen so konfrontiert, dass ihnen

09_poenitsch_202.qxd 21.10.2002 00:12 Seite 133

daran etwas Grundsätzliches aufgeht. Denn nur wenn im einzelnen Bildungs***inhalt*** ein Bildungs***gehalt***, d. h. eine allgemeine Bedeutung verborgen ist und entdeckt wird, findet wirklich geistige Durchdringung und Aneignung statt, treten Subjekt und Objekt in eine – wie KLAFKI schreibt – »***erlebte*** Einheit der Bildung«[21]. Die wird nun wie folgt definiert: »Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt.«[22]

Der Wurm dieses Ansatzes steckt in KLAFKIS Begriff der Wirklichkeit. Denn auf die didaktisch entscheidende Frage, wie dem Jugendlichen auf den verschiedenen Bildungsstufen die Wirklichkeit begegnet, kann es eigentlich, wenn man erkenntnistheoretisch auf der Höhe der Zeit ist, nur eine Antwort geben, nämlich die, dass die Wirklichkeit jedem anders begegnet. Das aber würde bedeuten, dass die subjektive Erfahrung des Jugendlichen, und damit letztlich etwas Zufälliges, zum Geltungskriterium dafür wird, was bei KLAFKI fundamental, elementar oder exemplarisch heißt. Hiermit theoretisch unvereinbar ist aber KLAFKIS didaktische Regieanweisung für die Lehrerin und den Lehrer, welche lautet: »Zeige, dass und in welcher Weise die Wirklichkeit, die du aufschlüsselst, die Wirklichkeit des jungen Menschen in seiner Gegenwart und vermutlich in seiner Zukunft ist!«[23] Konsequent zu Ende gedacht würde das bedeuten, dass die zufälligen, subjektiven Erfahrungen der Jugendlichen diejenigen didaktischen Prinzipien begründen, die wiederum die richtige Art und Weise begründen, in der man die Jugendlichen die Wirklichkeit erfahren lässt. KLAFKIS Konstruktion gerät somit in eine erkenntnistheoretische Falle, weil er nicht bemerkt, dass gelungene Metaphern zwar geeignet sein können, Erkenntnistheorie zu illustrieren, nicht aber, sie zu ersetzen. Diese Falle lautet pointiert so: Das Subjekt begründet seine Wirklichkeit und hat in ihr zugleich seinen Grund. Wenn aber das Begründete zugleich der Grund des Grundes ist, so dass man letztlich bis ins Unendliche zurückgehen kann, ohne je zu einem wirklichen Grund zu gelangen, steht man erkenntnistheoretisch vor einem Zirkelschluss; und genau das ist KLAFKIS Vermittlung von Subjekt und Objekt, seine berühmte »doppelseitige Erschließung«.[24]

Die Konsequenz aus diesem knappen und etwas spröden erkenntnistheoretischen Argumentationsgang ist verheerend. Die so beschriebene didaktische Vermittlung soll KLAFKIS Anspruch gemäß nämlich das Konkreteste und Wichtigste am Lernprozess sein, und sie zerrinnt immer dann zwischen den Fingern, wenn man versucht, sie als etwas Eigenständiges und Konsistentes zu bestimmen. Denn Vermittlung gibt es, so das Fazit in Anlehnung an die eingangs genannte Arbeit von CHRISTOPH TÜRCKE, »nur als Relation zwischen vermittelten Dingen. Sie ist stets Vermittlung ***von etwas*** – für sich genommen ist sie ***überhaupt nichts***. Dies Nichts hat die Didaktik zu ihrem spezifischen Thema erhoben.«[25] Wollte man in die so entstandene Wunde noch ein wenig Salz streuen, könnte man in ähnlicher Schärfe resümieren: Die Didaktik ist, zumindest in der von KLAFKI maßgeblich

09_poenitsch_202.qxd 21.10.2002 00:12 Seite 134

inspirierten Rezeptionslinie, der aufrecht gehaltene und praktizierte Glaube, es sei tatsächlich möglich, die Prozesse des Lehrens und Lernens in deren Kern wissenschaftlich zu erfassen und zu steuern. In diesem Habitus wähnt sich die Didaktik gleichsam berufen zur Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Theorie und Praxis und letztlich sogar zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Was sie dabei unterschlägt, liegt auf der Hand: Erkenntnistheoretische Leerstellen, Kontingenzsprünge und blinde Flecken vertragen sich nicht mit einigen der dominanten Kennzeichen von Wissenschaft, jedenfalls insofern, als etwa detaillierte und exakte Unterrichtsvorbereitung und -planung nicht schon zu hinreichenden Bedingungen bzw. Erfolg verbürgenden Garanten des Lehrens und Lernens hochstilisiert werden können, sondern nur notwendige Bedingungen sind und nur wegbereitende statt wegbeschreitende Funktionen haben können. Erst recht vertragen sie sich nicht mit einem durch und durch ökonomisierten Wissenschaftsverständnis, wo sich anstelle des vormodernen Gottes eine »verkappte Religion«[26], nämlich das unangefochten selbstverständliche Utilitäts- und Effektivitätsdenken der Gegenwart, breit gemacht hat und noch weiter breit machen dürfte.[27]

KLAFKIS Didaktik mit ihrem gedanklichen Zentrum eines nachweisbaren erkenntnistheoretischen Zirkelschlusses markiert exemplarisch die Schwächen eines Denkens, das spürbar ohne Rückhalt in historischer und systematischer Reflexivität Probleme zu lösen vorgibt, die bei näherem Hinsehen vielleicht überhaupt nicht, zumindest aber so nicht lösbar sind. Wer wie selbstverständlich das Problem der didaktischen Vermittlung auf die Variante eines plan- und steuerbaren Resultats und Produkts reduziert, unterschlägt deren prozedurale Anteile: ihre Nicht-Planbarkeit, ihre Nicht-Steuerbarkeit, die Unbestimmbarkeit und Unverfügbarkeit ihrer Kontingenz und ihren Ereignischarakter, kurz ihre Grenzen. Auf dem Wege dieser Reduktion und Vereinseitigung wird aus einer traditionell weitgehend offenen Problemkonstellation ein einseitig geschlossener Funktionszusammenhang, der noch dazu einem gedanklichen Fehlschluss auf den Leim geht. Es könnte ja auch sein, dass Vermittlung, wenn sie denn geschieht, gerade ***ohne*** Didaktik geschieht, vielleicht sogar ***trotz*** Didaktik und nicht ***wegen*** Didaktik.

Die Frage, die sich nach diesem Fazit aufdrängt, dürfte etwa die sein, ob denn im Anschluss an die Kritik an KLAFKIS Didaktik überhaupt noch Chancen für eine gelingende Vermittlung bzw. ein sinnvolles Nachdenken über Didaktik erkennbar sind; oder anders gewendet, ist nach einer so exponierten destruktiven Sichtweise auf die Möglichkeiten von Didaktik überhaupt noch Platz für eine konstruktive Wendung des Problems?

III. Schluss

Nichts ist so verführerisch wie das Selbstverständliche. Weil es ohnehin plausibel ist, scheint es jedes weitere Nachdenken überflüssig zu machen. Aber gerade an

09_poenitsch_202.qxd 21.10.2002 00:12 Seite 135

den vermeintlichen Selbstverständlichkeiten eines Diskurses haben Zweifel und kritische Gedanken ihren Einsatz – nicht im Einrennen offener Türen. So lautete meine Eingangsthese. Selbstverständlichkeiten aufzuspüren und aufzubrechen, ist seit jeher eine der dringlichsten Aufgaben von Philosophie bzw. deren Aus- und Weiterformulierung zur heutigen Bildungsphilosophie. Im Zuge eines solchen konsequenten und radikalen Aufspürens und Aufbrechens stößt man, in KLAUS MOLLENHAUERS einschlägig gewordener Formulierung, auf »Vergessene Zusammenhänge«[28], von denen ich abschließend nur eine Traditionslinie in Erinnerung bringen möchte.

Seit der sophistisch-sokratischen Konfrontation in der griechischen Antike hält sich die wenn auch immer wieder an den Rand gedrängte Kritik an einer einseitig produktiven und reproduktiven, selbstgewissen Auffassung von Lehre und Unterricht. Die Kritik entspringt einer pädagogischen Haltung, die mehr einen obliquen als den direkten Blick auf die fraglichen Sachverhalte wirft und deswegen fallweise zu mehr differenzierten und distanzierten Problemsichten gelangen kann, wobei prinzipiell auch die Möglichkeit eines Nichtwissens bzw. die Unlösbarkeit von Problemen mit einkalkuliert wird. In den weiten Zusammenhang eines solchen, gleichsam antithetischen Denkens gehören u. a. und in loser Reihenfolge: die sokratische Skepsis, das platonische Erziehungsverständnis einer dosiert gewaltsamen und mitunter schmerzhaften Periagoge, das gelehrte Nichtwissen des Cusaners, KANTS »Revolution der Denkungsart« sowie die verschiedenen Versionen eines transzendental-kritischen und skeptischen pädagogischen Denkens in der Gegenwart, in dem – neben anderem – die Voraussetzungs- und Bedingungsanalyse sowie die Prüfung der Möglichkeiten und Grenzen einer jeweiligen Problem- und Lösungskonstellation zentral sind. Mit Blick auf den Prozess- und Ereignischarakter des Vermittlungsproblems gehören in diesen Zusammenhang u. a. der Kairos-Gedanke aus FRIEDRICH COPEIS Untersuchung über den »fruchtbaren Moment im Bildungsprozess« oder GÜNTER BUCKS »epagogische« Lerntheorie und vor allem das von THEODOR BALLAUFF ausformulierte Konzept von Didaktik als Kathegetik, d. h. als skeptische Bildungslehre.[29] Gegen die Klage, ein solches skeptisches Verständnis von Pädagogik und Didaktik sei in erster Linie destruktiv und praxisfern, stehen die zahlreichen Einsätze entlang dieser Traditionslinie, die die Möglichkeiten von Vermittlung in konstruktiver Weise ausloten. Es dürfte leicht einsichtig sein, dass im Kontext von Erwägungen der konstruktiven und praktischen Möglichkeiten von Vermittlung die Sprache und konkrete sprachliche Vollzüge einen prominenten Platz einnehmen, ohne diese sogleich auf sozialwissenschaftliche Kommunikationstheorien oder psychologisch-therapeutische Gesprächsformen zu reduzieren. SCHLEIERMACHERS Satz, dass alles Vorauszusetzende in der Hermeneutik nur die Sprache sei, gilt hier verlustfrei auch für das Vermittlungsproblem. In den Mittelpunkt der Überlegungen rücken dann Themen wie das sokratische Lehrgespräch, dialogische Unterrichtsformen oder die Reetablierung und Weiterentwicklung von Teilen der antiken Rhetorik zu einer

09_poenitsch_202.qxd 21.10.2002 00:12 Seite 136

Theorie pädagogischen Argumentierens.[30] Anzureichern sind solche zwar längst erprobten, aber in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Ausbildung – aus Gründen, denen hier nicht nachzugehen ist – deutlich vernachlässigten Vermittlungsformen mit einem klaren Grenzbewusstsein dafür, dass auch sprachliche Vermittlung nicht alles ist – ohne ihre propädeutische, also wegbereitende, einbeziehende und hervorrufende Leistung aber, vor allem didaktisch, das meiste nichts sein dürfte.[31]

Ich fasse den Gedankengang in drei Thesen zusammen:

Erste These: Vermittlung lässt sich als einschlägiger und zentraler erziehungswissenschaftlicher Begriff u. a. auf den Ebenen Theorieentwicklung, Reform der Lehrerbildung, Hochschulpolitik und Praxis exponieren, ohne dass das darin erkennbare Problem und dessen Folgen – Vermittlung als Prozess und / oder Produkt – systematisch und historisch konsequent reflektiert worden sind.

Zweite These: Ein Gang durch die jüngere erziehungswissenschaftliche Geschichte, konzentriert auf das sogenannte Pädagogische Jahrhundert, kann an den Stationen SCHLEIERMACHER, HERBART, HUMBOLDT und ROUSSEAU belegen, dass ein zunächst weitgehend ausbalanciertes Problembewusstsein hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen von pädagogischer und didaktischer Vermittlung einem einseitigen und unbegründeten Vertrauen auf die gleichsam grenzenlosen Möglichkeiten von Vermittlung in der Gegenwart gewichen ist – exemplarisch und in aller Kürze vorgeführt an KLAFKIS Didaktik der kategorialen Bildung.

Dritte These: Der Kritik von so verstandener Vermittlung als didaktischer Selbstverständlichkeit geht es weniger um konkrete und problemlösende Gegenvorschläge zum besseren Gelingen von didaktischen Vermittlungsprozessen als vielmehr um die wiedererinnernde Sicherung eines schon in der griechischen Antike einsetzenden, kritisch-skeptischen Problembewusstseins. Von dessen Stellenwert innerhalb der universitären erziehungswissenschaftlichen Ausbildung dürfte das Selbst- und Fremdbild einer Disziplin abhängen, die zunehmend unter ökonomische und administrative Zwänge gerät.

Anmerkungen:

1 ***Vortrag im Rahmen des Habilitationsverfahrens vom 24.10.2001, geringfügig erweitert.***

2 ***HEINZ-ELMARTENORTH: Die zweite Chance. Oder: Über die Geltung von Kritikansprüchen »kritischer Erziehungswissenschaft«. In: Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Hg. von Heinz Sünker und Heinz-Herrmann Krüger. Frankfurt am Main 1999, S. 146 (Anm. 28).***

3 ***Vgl. CHRISTOPH TÜRCKE: Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults. Lüneburg 2.1994.***

4 ***FRANK-OLAF RADTKE: www.sowi-onlinejournal.de / lehrerbildung / radtke.htm, S. 4.***

09_poenitsch_202.qxd 21.10.2002 00:12 Seite 137

5 Ebda.

6 INGRID GOGOLIN: Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Weiter-entwicklung der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft. 12. Jg. 2001, H. 23, S. 36.

7 FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG, 5.6.1982, Bilder und Zeiten Nr. 128.

8 Vgl. dazu etwa die einschlägigen Artikel in: ENZYKLOPÄDIE PHILOSOPHIE UND WISSENSCHAFTSTHEORIE. Hg. von Jürgen Mittelstraß. Mannheim u. a. 1980 und: WÖRTERBUCH DER PHILOSOPHISCHEN BEGRIFFE. Hg. von Armin Regenbogen und Uwe Meyer. Hamburg 1998.

9 Die Kritik richtet sich vornehmlich gegen den »frühen« KLAFKI und seinen weiten Teilen der Emanzipatorischen Pädagogik eigenen Fortschrittsoptimismus. Nicht zu übersehen ist, dass dieser Optimismus in späteren Schriften bzw. Auflagen selbstkritisch differenziert wird, insbesondere in der Ausarbeitung der Elemente kritisch-konstruktiver Didaktik. Vgl. dazu WOLFGANG KLAFKI: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel 5.1996, vor allem S. 141-161. Diesen Hinweis verdanke ich Norbert Meder.

10 Vgl. dazu ANDREAS POENITSCH: Konturen pädagogischer Relativität. Bildungsphilosophische Analysen zur Lage der Pädagogik in der Spätmoderne. Habilitationsschrift, Koblenz 2000. (Erscheint 2002).

11 GERHARD FUNKE: Zur Signatur der Gegenwart. Bonn 1990, S. 24.

12 Vgl. WOLFGANG PLEGER: Die Kunst der Gesprächsführung. Zu Schleiermachers Hermeneutik und Dialektik. In: Dieter Burdorf, Reinold Schmücker (Hg.): Dialogische Wissenschaft. Perspektiven der Philosophie Schleiermachers. Paderborn u.a. 1998, S. 125-136.

13 Analog hierzu kann in SCHLEIERMACHERS Hermeneutik das Moment der Divination verstanden werden, also die Vergöttlichung als die notwendige Bedingung für die Vermittlung zwischen Nichtverstehen und Verstehen.

14 Den Gedanken der Divination im Anschluss an SCHLEIERMACHER findet man in gleichsam säkularisierter Fassung wieder in GADAMERS Problem der Applikation in Wahrheit und Methode, und das notwendige Komplementär zu SCHLEIERMACHERS Vergöttlichung, nämlich die Hoffnung, spürt man noch deutlich bei JÜRGEN HABERMAS, nämlich in dessen Restidealismus einer herrschaftsfreien Kommunikation bzw. in der apriori gesetzten Gemeinschaft aller daran Beteiligten.

15 Vgl. DIETRICH BENNER (Hg.): Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik. Band 1: Ausgewählte Texte, Band 2: Interpretationen. Weinheim 1997. Ders.: Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim, München 2.1993.

16 Vgl. WILHELM V. HUMBOLDT: Werke in fünf Bänden. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart 1960ff. Hier: Band 3 (Schriften zur Sprachphilosophie), S. 439.

17 Vgl. HERWIG BLANKERTZ: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982, S. 69.

09_poenitsch_202.qxd 21.10.2002 00:12 Seite 138

18 EUGEN FINK: Menschenbildung – Schulplanung. In: MUND Juni 1960, S. 14. Zit. n. Wolfgang Klafki: Das Problem der Didaktik. In: Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 10.1975.

19 WOLFGANG KLAFKI: Kategoriale Bildung. In: Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 101975, S. 36.

20 A.a.O., S. 39.

21 A.a.O., S. 43.

22 Ebda.

23 WOLFGANG KLAFKI: Das Problem der Didaktik. A.a.O., S. 114.

24 WOLFGANG KLAFKI: Kategoriale Bildung. A.a.O., S. 43.

25 CHRISTOPH TÜRCKE, a.a.O., S. 16.

26 »Verkappte Religionen – Kritik des kollektiven Wahns« ist der Titel eines kaum wahrgenommenen Buches von CARL CHRISTAIN BRY aus dem Jahre 1924. (Locham-München 3.1964).

27 Es dürfte kaum nötig sein darauf hinzuweisen, dass sich im so entstandenen Hohlraum der nur vermeintlich vermittelten Subjekt-Objekt-Relation zwei Fächer bequem einrichten konnten, die sich geradezu ideal ergänzen und heute wie selbstverständlich zum festen Inventar der Erziehungswissenschaften gehören. Das ist zum einen, auf die subjektive Seite der Didaktik hin orientiert, die erfahrungs- bzw. verhaltenswissenschaftliche Lernpsychologie mit deren Variante der Motivationsforschung, und zum anderen, die objektive Seite untersuchend, die ebenfalls empirische Spielart der Didaktik mit dem Namen Curriculumforschung. Die Lernpsychologie katalogisiert die verschiedenen Lernarten und -schritte, die Curriculumforschung die dazugehörigen Inhalte. Die Vermittlung beider heißt dann Verhaltensänderung, ist durch den Unterricht intendiert und hat als Lernzielorientierung bzw. als Vermittlung gewisser Kompetenzen und Qualifikationen zur Lebensbewältigung ungebrochen Konjunktur. Deshalb ist es nur folgerichtig und kaum verwunderlich, wenn in den jüngsten Richtlinien zur Zertifizierung von erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengängen in erster Linie auf die Psychologie und die Didaktik gesetzt wird, aber für pädagogische Grundlagenforschung oder darüber hinaus gar für eine bildungsphilosophische Problematisierung von Grundlegung generell keine Zeit und kein Platz bleiben.

28 Vgl. KLAUS MOLLENHAUER: Vergessene Zusammenhänge. München 1983.

29 Vgl. FRIEDRICH COPEI: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg 9.1969, GÜNTHER BUCK: Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Darmstadt 3.1989, THEODOR BALLAUFF: Skeptische Didaktik. Heidelberg 1970.

30 Vgl. dazu ANDREAS DÖRPINGHAUS: Logik der Rhetorik. Grundriß einer argumentativen Verständigung in der Pädagogik. Würzburg 2002.

31 Ebenfalls als eine Kritik an der Effektivitätsuggestion des Vermittlungsmodells und ausdrücklich als »Gegenbewegung zur Bildungstechnologie« in der Schule versteht sich die im Kontext von Freizeitpädagogik ausgearbeitete »animative Didaktik«. (Vgl. dazu HORST W. OPASCHOWSKI: Freizeitpädagogik in der Schule. Aktives Lernen

09_poenitsch_202.qxd 21.10.2002 00:12 Seite 139

durch animative Didaktik. Bad Heilbrunn 1977)
Animative Didaktik meint den »Vorgang nichtdirektiver Anregung und Förderung selbstinitiierten Lernens und Handelns von Personen oder Gruppen im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich« (HORST W. OPASCHOWSKI, a.a.O., S. 106). Sie ist abzugrenzen von den Tätigkeiten etwa der Sozialpädagogik, der Schulsozialarbeit und der Beratung in der Schule sowie von vergleichbaren, aber nicht pädagogisch intentionalen Tätigkeiten innerhalb des Tourismus. Markanter Anspruch der Interventionsform – präziser müßte man sagen: Antizipationsform – Animation ist, im Gegensatz etwa zu den Vermittlungsverhältnissen Arzt / Patient, Therapeut / Klient, Sozialpädagoge / Klient oder Berater / Ratsuchender, das Verhältnis zwischen Animateur und Teilnehmer so zu gestalten, dass Eigeninitiative bzw. Gruppenaktivität angeregt und ermutigt werden. Ziel animativer Prozesse ist ein »aktives Lernen«, verstanden als »Entfaltung kreativer Fähigkeiten, [...] kommunikatives Handeln und soziale Kooperation« (a.a.O., S. 9). Ob und inwieweit das Modell animativer Didaktik in seinen Konsequenzen maßgeblich abweicht von der Traditionslinie sokratischer Mäeutik und platonischer Periagogé bis hin zu BALLAUFFS Gedanken zu Einbezug und Hervorruf, ist ebenso zu prüfen wie die (Über-)Gewichtung der Bedürfnis- Interessen- und Selbstorientierung pädagogisch-didaktischer Prozesse als eine der zentralen Voraussetzungen animativer Didaktik.

10_pisarczyk_202.qxd 21.10.2002 00:24 Seite 140

Siegmund Pisarczyk

Fundraising-Begriffe und Freizeitpädagogik

»Begriffe sind nichts weiter als Programme selektiver Wahrnehmung; sie gleichen selbstgebastelten optischen Geräten, auf die wir angewiesen sind, um uns überhaupt eine Ahnung von der Wirklichkeit zu verschaffen.« (GERHARD SCHULZE[1])

1. Einleitend kann man das Phänomen »Begriff« wie folgt auslegen:

B =	begreifen	+	beurteilen	= B
E =	entscheiden	+	entwickeln	= E
G =	gewissenhaft	+	glaubwürdig	= G
R =	Resonanz	+	Redundanz	= R
I =	Information	+	Indentität	= I
F =	Fantasie	+	Freiheit	= F
F =	Funktion	+	Freude	= F
E =	Ergebnis	+	Effektivität	= E

Quelle: eigene Zusammenstellung

Abbildung 1: Begriffe – Verständnisfeld

Diese Arbeit wird folgende Fragen untersuchen:
- Was kann man sich sprachlich unter »Begriff« vorstellen?
- Was meinen wir z. B. mit »begreiflicherweise«?
- Wie kann man subjektiv die Fundraising-Begriffe strukturieren?
- Welche Fundraising-Begriffe sind für Freizeitpädagogik von Bedeutung?
- Welche Chancen entstehen dadurch für den Freizeit-Nonprofit-Bereich?
- Wie kann Freizeitpädagogik davon profitieren?
- Welche Aufgaben kann freizeitpädagogisches Fundraising erfüllen?

Freizeitpädagogik wird sich interdisziplinär öffnen müssen. OPASCHOWSKI[2] sagt dazu: »Insbesondere professionelle Jugendarbeit und pädagogische Freizeitarbeit werden herausgefordert und sehen sich mit »Clienting«, »Lobbying« und Sponsoring« konfrontiert«. BROCKS[3] Bestandaufnahme: »Geld für einen guten Zweck zu sammeln wird zunehmend schwieriger. Immer neue Nonprofit-Organisationen

10_pisarczyk_202.qxd 21.10.2002 00:24 Seite 141

arbeiten in einem stragnierenden Spendenmarkt.«, sensibilisiert uns auf die Ernsthaftigkeit des Fundraising im freizeitpädagogischen Bereich. Daraus kann man die Komplexität dieser Problematik sowohl für die professionelle Jugendarbeit als auch für den freizeitpädagogischen Fundraising-Bereich entnehmen. »Freizeitpädagogik« kann man wie folgt definieren: Sie ist »...die Theorie von Problemen und Prozessen der Erziehung und Bildung, die durch die menschliche Freizeit bedingt werden.«[4] Die praktische Integration von verschiedenen Formen der freizeitpädagogischen Zusammenarbeit hebt NAHRSTEDT[5] besonders hervor »Das Bild der Freizeitpädagogen ist bunt wie das der Einrichtungen: Ehrenamtliche, nebenamtliche und hauptamtliche Kräfte arbeiten in den verschiedenen Formen zusammen«. Schließlich kann man Freizeitpädagogik als pädagogische bzw. erzieherische Hilfe in der freien Zeit für deren »sinnvolle« Gestaltung verstehen.[6] Es ergibt sich die Frage, was man mit dem Begriff »Erziehung«[7] ausdrücken möchte. BREZINKA[8] definiert den Erziehungsbegriff als » ... soziale Handlungen (...), durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten«. Die Pädagogik der Kommunikation definiert den Erziehungsbegriff: » ... als Hervorbringung und Vermittlung sozialen Sinns, als humane Handlungsorientierung in tendenziell symmetrischen Vollzügen rationaler Kommunikation, im Schwerpunkt von Individuation und Soziation«.[9] Man kann sagen, dass Erziehung und Fundraising sich in einem Kreis bewegen. Somit sind die Phänomene Fundraising und Erziehung keine Gegensätze. NEUHOFF[10] als führender Fundraising-Forscher stellt fest: »Der Fundraiser (...) ist damit zwangsläufig auch ein Erzieher«. IMMANUEL KANT[11] weist darauf hin: »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht«. Daraus lässt sich die Begründung der erziehungswissenschaftlichen bzw. der freizeitpädagogischen Fragestellung ableiten. Die einzelnen Fundraising-Begriffe spielen hiermit eine neue Orientierungsrolle.

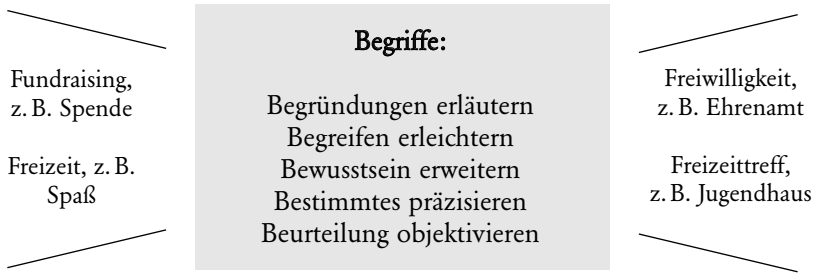
2. Die Signifikanz der Begriffsexplikation kann man wie folgt begründen:

> »Die Leute haben Sterne, aber es sind nicht die gleichen. Für die einen, die reisen, sind die Sterne Führer. Für andere sind sie nichts als kleine Lichter. Für wieder andere, die Gelehrten, sind sie Probleme. Für meinen Geschäftsmann waren sie Gold. Aber alle diese Sterne schweigen. Du, du wirst Sterne haben, wie sie niemand hat ...« (ANTOINE DE SAINT-EXUPERY[12])

Begriffe haben primär eine kommunikative Aufklärungsaufgabe zu erfüllen: »Allgemeine Begriffe, von den einzelnen Wissenschaften auf Grund von Abstraktion oder axiomatisch geprägt, bilden das Material der Darstellung so gut wie die Namen für Einzelnes. Der Kampf gegen Allgemeinbegriffe ist sinnlos.«[13] Die

10_pisarczyk_202.qxd 21.10.2002 00:24 Seite 142

Begriffsklärung ist von Bedeutung, weil besonders im sozialen Bereich viele primäre Begriffe nicht gleich verstanden werden. Z. B. führen die Begriffe »Kultur«, »Erziehung«, »Mailing«[14] und »Freizeit« eher zu Kontroversen als zum Konsens. Es ist daher anzunehmen, daß bei allen primären Fachbegriffen aus dem Bereich »Fundraising« ähnliche Unklarheiten bzw. Differenzen entstehen können. Begriffe haben eine Bestimmungsfunktion zu erfüllen, dass » ... die Phänomene übersichtlich und zugleich möglichst genau beschrieben werden, und es soll möglich sein, unter Verwendung dieser Begriffe zu allgemeinen Gesetzaussagen zu gelangen.«[15] Die Relevanz der Begriffe ist damit objektivierbar. Die Relation der Begriffe »begreifen-bestätigen-beurteilen-betonen-bündeln« kann für unsere Reflexion von großen Nutzen sein.[16] Begriffe helfen uns, bestimmte Sachverhalte bewusst zu machen und nach Gruppen zu klassifizieren. Mit Hilfe eines Diagramms lässt sich die Begriffsfunktionwie folgt darstellen:



Quelle: eigene Zusammenstellung

Abbildung 2: Ziel der Begriffe – Problempräzisierung

3. Die Fundraising-Begriffe lassen sich auf folgende Art und Weise verstehen bzw. auslegen:

»Fundraising«: Fundraising als Begriff kommt aus dem angelsächsischen Sprachraum. In diesem Zusammenhang lässt sich

- »to raise« mit (Geld) »aufbringen« übersetzen,
- »fund« mit »Kapital« oder »Geld« übersetzen.[17]

Nach SCHÖFFMANN[18] sind:

- ›Fundraising‹,
- ›Fund Raising‹,
- ›Fund-Raising‹

drei mögliche gleichbedeutende Schreibweisen, die in Deutschland wie in Großbritannien und den USA nebeneinander verwendet werden.

10_pisarczyk_202.qxd 21.10.2002 00:24 Seite 143

In unserem Fall wird der Begriff »Fundraising« im Bereich von Nonprofit-Organisationen verwendet. »Fundraising ist der Oberbegriff für alle Maßnahmen, die gemeinnützige Organisationen ergreifen, um den Zufluß von fremden Ressourcen für ihre Arbeit sicherzustellen.«[19] Aus der Sicht dieser Arbeit wird man den Begriff »Fundraising« als Ressourcenbeschaffung verstehen und verwenden. Unter dem Titel »Fundraising Magazin« erscheint alle zwei Monate eine Fachzeitschrift mit den Schwerpunkten Fundraising, Sponsoring und Marketing.
Diese Ressourcen betreffen sowohl materielle als auch immaterielle Leistungen in Form von »Zeit-Spenden«.

»Freiwilligkeit«: Wahrigs Deutsches Wörterbuch definiert »Freiwilligkeit« als »freiwilliges Handeln«.[20] Den Begriff »Freiwilligkeit« als freiwillige Arbeit kann man laut OPASCHOWSKIS[21] Untersuchungen erweitern: »... die freiwillige Mitarbeit in einer sozialen Organisation (z. B. beim Roten Kreuz) hat für zwei von fünf westdeutschen Bundesbürgern ›in keinem Fall‹ mehr etwas mit Freizeit zu tun.«

»Ehrenamt«: »Ehrenamt, unbesoldetes, meist nur gegen Aufwandsentschädigung ausgeübtes öffentliches Amt, verbunden mit beamtenähnlichen Rechten und Pflichten, z. B. Amt des Schöffen, Handelsrichters, Gemeinderats etc. Desgleichen im gesellschaftlichen Bereich, z. B. Vorsitzender von Verbänden, Vereinen. – Zu ehrenamtlichen Organen vgl. auch Nonprofit-Management III 3.«[22] Nach OBERSTE-LEHN[23]: »Das Ehrenamt meint ursprünglich eine im Auftrag durchgeführte Tätigkeit«.

»Sponsoring«: z. B. Leistung und Gegenleistung. Dies wird in erster Linie in den Bereichen Sport, Kultur und Soziales praktiziert.[24] Sponsoring ist »Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle sämtlicher Aktivitäten, die mit der Zurverfügungstellung von Mitteln durch Unternehmen für Personen und Organisationen zwecks Erreichung unternehmerischer Marketing- und Kommunikationsziele verbunden sind; ein Instrument im Kommunikations-Mix eines Unternehmens. Einsatzmöglichkeiten: Im sportlichen (Sport-S.), kulturellen (Kultur-S.) und sozialen Bereich (Sozio-S.)«.[25] Nach KOTLER / BLIMEL[26]: »Unternehmen können ihr öffentliches Ansehen verbessern, indem sie das Geld und Arbeitszeit für eine gute Sache aufwenden.« Die weitere Sponsoring-Definition lautet: »Sponsoring, finanzielle Unterstützung für Personen, Ereignisse und Medien gegen Nennung des Namens oder Produkts des Sponsors zu Werbezwecken, für Rundfunk und Fernsehen im Rundfunkvertrag vom 31. 8. 1991 mit Änderungsvertrag vom 2. / 28.2.1994 geregelt«.[27]

»event«: z. B. »happening, Ereignis«[28], »organized function, Veranstaltung, (Sport) Wettkampf«[29], »(Programm-)Nummer«[30] Unter dem Titel »Event Partner Fachmagazin für Event-Marketing« gibt es eine Zeitschrift. Die Vielseitigkeit dieses Fachmagazins lässt sich im Event-Bereich[31] u. a. mit folgenden konkreten Beispielen belegen: Event-Report, Event-Business, Event-Basis, Event-Lokation, Event-Porträt, Event-Messe, Event-Service.

»Benefiz«: Mit Benefiz ist eine »Vorstellung zugunsten eines Künstlers oder für

10_pisarczyk_202.qxd 21.10.2002 00:24 Seite 144

einen wohltätigen Zweck«[32] gemeint.

»Spende«: z. B. Gabe, Geschenk, Schenkung[33], z. B. Beitrag[34], z. B. »Aufwendung zur Förderung mildtätiger, kirchlicher, religiöser, wissenschaftlicher und als gemeinnützig anerkannter Zwecke.«[35] Im Freizeit-Lexikon[36] gibt es folgende Klärung dieses Spendenbegriffes: » ... freiwillige Geld- oder Sachbeiträge zur Förderung bestimmter Vorhaben. S. für einen gemeinnützigen Zweck (Gemeinnützigkeit) können bei der Einkommensteuer geltend gemacht werden.« Das Herkunftswörterbuch versteht spenden »als Geschenk austeilen, Almosen geben«.[37] Im Gabler Wirtschaftslexikon[38] gibt es folgende Definition: »Spenden. I. Begriff: Freiwillige Leistungen, die ohne Gegenleistung, aber i. d. R. mit einer gewissen Zweckbestimmung gegeben werden ...« Spenden bedeutet z. B. »reichlich, großzügig geben, schenken«.[39]

»Stiftung«: Das Hand-Lexikon Wirtschaft gibt dafür folgende Erklärung: »Stiftung, mit eigener Rechtspersönlichkeit ausgestattetes Vermögen, das einem vom Stifter bestimmten Zweck dient«.[40]

»Tombola«: Wahrig gibt in »Deutsches Wörterbuch«[41] folgende Definition dieses Begriffes: »Verlosung von Gegenständen (bei Festen u. Wohltätigkeitsveranstaltungen) (< ital., ›Warenlotterie, Lottospiel‹; zu tombolare ›hinkullern‹)«.

»Erbschaft«: Darunter ist »das Erbe, Hinterlassenschaft«[42] zu verstehen. Der Begriff »Erbe« bezeichnet außerdem denjenigen »auf den mit dem Tod (Erbfall) einer Person (Erblasser) deren Vermögen (Erbschaft, Nachlass, in Österreich auch Verlassenschaft) als Ganzes übergeht (§ 1922 BGB). Man unterscheidet Testamenterben, Vertragserben, Miterben, Vorerben, Nacherben.«[43]

»Schenkung«: Es ist ein Begriff aus dem Bereich der Rechtswissenschaften: » ... unentgeltl. Zuwendung aus dem eigenen Vermögen an jmdn.«[44]

»Kollekte«: »Sammlung freiwilliger Geldspenden (in der Kirche) (<it. collecta ›Beisteuer‹, eigtl. ›Sammlung‹; zu colligere ›sammeln‹)«[45]

»Basar«: Die Klärung dieses Begriffes ist aus freizeitpädagogischer Sicht besonders interessant: »Basar eigentlich: Markt, Marktstraße, Kaufhaus; hier: Verkauf von gespendeten Gegenständen zu Wohltätigkeitszwecken. B. finden besonders zur Weihnachtszeit (Geschenke!) statt. Die dort verkauften Gegenstände werden inzwischen überwiegend von den Spendern in ihrer Freizeit selbst hergestellt (Handarbeiten, Kunsthandwerk). Der B.-besuch kann durchaus ebenfalls unter die Freizeittätigkeiten gerechnet werden. Träger von B. sind die Kirchen, Wohlfahrtsverbände, Vereine und Einrichtungen.«[46]

Auch das Mäzenatentum gehört zu den materiellen Ressourcen:

»Mäzen«: Damit ist ein »Kunstfreund, Gönner, Förderer von Künstlern.«[47] gemeint. Der Begriff »Mäzenatentum« bedeutet »freigebige, gönnerhafte Kunstpflege, -freundschaft«.[48]

10_pisarczyk_202.qxd 21.10.2002 00:24 Seite 145

Fazit

Events haben eine wichtige Freizeitfunktion zu erfüllen. Diese Funktion ergibt sich aus der Möglichkeit der Integration von zahlreichen Zuschauern bzw. Besuchern in den Veranstaltungen. In den »events« kann man die Teilnehmer u. a. allgemeinpädagogisch beeinflussen z. B. in der Form einer organisierten Aktion zum Thema »Keine Chance den Drogen«. Nach OPASCHOWSKI[49] gab es im Jahr 2000 einen Ranking von relevanten Events. Zu den meistbesuchten events gehörten 2000 folgende: Weltausstellung Expo 2000, Oktoberfest München, Formel-1 (Hockenheim-, Nürburgring), Love Parade Berlin, Fußballeuropameisterschaft, Karneval (Köln, Düsseldorf, Mainz), Tour de France, Boxevents, Schleswig-Holstein Musikfestival.

4. Freizeitpädagogische Fundraising-Praxisbeispiele

> »Der Konkurrenzdruck der Freizeit wird immer größer und neben die Arbeitswelt schiebt sich gleichwertig die neue Freizeitwelt. Keine Gegenwelt, eher eine Zwillingswelt, die den Wert der Arbeit um freizeitorientierte Werte bereichert, wenn nicht gar verdoppelt. Medien, Sport, Tourismus – oder Kultur, Bildung, soziales Engagement?« (HORST W. OPASCHOWSKI[50])

Die »Neue Freizeitwelt« wirft zugleich neue Fragen auf:
- Welche Veränderungen zeichnen sich ab? Welche Lebensstile[51] drängen sich auf?
- Welche Werte fallen auf? Welche Fundraising-Formen sind bereits erfahrbar?
- Welche »Produkt-Adoption«[52] wäre für Freizeitpädagogik nützlich?
- Wie lässt sich Fundraising grafisch für Freizeitpädagogik skizzieren?
- Was verbindet Freizeit und Fundraising?

Quelle: eigene Zusammenstellung

Abbildung 3: Was ist Fundraising? – freizeitpädagogischer Weg

10_pisarczyk_202.qxd 21.10.2002 00:24 Seite 146

OPASCHOWSKIS Standard-Lektüre »Pädagogik und Didaktik der Freizeit« kann man eine Reihe von freizeitpädagogischen Fundraising-Beispielen entnehmen:

Eigeninitiative in der Freizeit

- Initiative übernimmt Patenschaft für Heimkinder
  Über 100 Mitglieder einer Berliner Initiative helfen in ihrer Freizeit Heimkindern, das Leben außerhalb des Heimes kennenzulernen.
- Schüler richten Kummertelefon für Kinder ein
  In Ludwigshafen sitzen nachmittags Schüler freiwillig in ihrer Freizeit an einem »Kummertelefon«. Hier können Kinder anrufen und ihre Probleme mit den Schülern besprechen.
- Großväter bauen einen Kinder-Spielplatz
  Mit geringen Mitteln und in über 15.000 freiwilligen Arbeitsstunden schaffen Großväter in Rheine ein Spielgelände, das Kinder von weither anzieht.
- Junge Menschen machen Tageszeitung für Blinde
  Junge Menschen in Wiesbaden besprechen in ihrer Freizeit Tonbandcassetten, um Blinde über die lokalen Ereignisse zu informieren.
- Freizeit-Theatergruppe spielt für Alternative und Bürgerhäuser
  Eine Frankfurter Laienspielgruppe trägt seit 25 Jahren »Kultur in die Vororte« mit regelmäßigen Aufführungen in Altenheimen und ausverkauften Vorstellungen in Bürgerhäusern.
- Laien betreuen Insassen im Frauengefängnis
  In Frankfurt nehmen Laien in ihrer Freizeit Kontakt mit Gefängnis-Insassen auf, damit diese den Kontakt zur Außenwelt nicht verlieren.
- Freizeit-Archäologen helfen bei Ausgrabungen
  Schüler, Hausfrauen und Rentner helfen der archäologischen Abteilung des Mannheimer Reiss-Museums bei den Ausgrabungen einer römischen Siedlung.
- Freiwillige engagieren sich für den Tierschutz
  In der Nähe von Eutin nisten die letzten Seeadler; um ihren Erhalt kümmern sich freiwillige Helfer.
- Bürger übernehmen grüne Patenschaften
  Der Hamburger Stadtteil Wandsbek verfügt über 820 Hektar öffentlicher Grünanlagen; Bewohner pflegen sie und pflanzen Bäume auf eigene Kosten.
- Ruheständler gründen »Kompanie des guten Willens«
  Ruheständler und arbeitslose Frührentner in Hagen stellen sich gegen Erstattung der Selbstkosten sozialen Einrichtungen für handwerkliche Arbeiten und Hilfsdienste zur Verfügung.

(Quelle: OPASCHOWSKI 1990, S. 29-30)

Daraus ergeben sich folgende freizeitpädagogische Fundraising – Bereiche:

- Sozialer Bereich

10_pisarczyk_202.qxd 21.10.2002 00:24 Seite 147

- Ökologischer Bereich
- »Kultureller« Bereich
- Politischer Bereich[53]

Charakteristisch sind folgende freizeitpädagogische Fundraising-Aktivitäten:

a. Initiative übernehmen,
b. Freiwillig Telefonseelsorge übernehmen,
c. Freiwillig handwerklichen Arbeiten,
d. Ehrenamtlich eine Zeitung (für Blinde) führen,
e. Laien -Theaterspielen für soziale Einrichtungen
f. Betreuung von Frauengefängnisinsassen,
g. Freiwillige Hilfe bei Museumsarbeiten,
h. Engagement für den Tierschutz,
i. Freiwillige gärtnerische Arbeiten,
j. Gründung ›Kompanie des guten Willens‹.

Freizeit ist nach Auffassung des Autors die Zeit, die subjektiv Spaß macht und objektiv anderen nicht schadet aber z. B. dem Umweltschutz dienen kann.

Was kann man daraus für die Freizeitpädagogik lernen? Eine Gegenüberstellung von Fundraising-Formen, Freizeitpädagogik-Beispielen und Freizeitbegriff-Verständnis kann hilfreich sein:

Fundraising – Formen	Freizeitpädagogik – Praxisbeispiele	Freizeitbegriff – Zielsetzung
Spenden	Kultur vor Ort unterstützen	Mitgestalten
Sponsoring	Umweltschutz	Mitbestimmen
event	Jugendhausevents	Unterhaltung
Benefiz	AIDS-Hilfe	Unterstützung
Stiftung	Künstlerförderung	Fördern
Mäzen	Vereine mitfinanzieren	Unterhalten
Freiwilligkeit	Seniorenbetreuung	Geselligkeit
Ehrenamt	Aussiedlerbetreuung	Engagieren
Tombola	Tierverein unterstützen	Fröhlichkeit
Erbschaft	Wissenschaftsförderung	Verantwortung tragen
Basar	Gemeinschaft fördern	Integrieren

Quelle: eigene Zusammenstellung

Tabelle 1: Freizeitpädagogische Fundraising-Begriffe – Beispiele

10_pisarczyk_202.qxd 21.10.2002 00:24 Seite 148

Hierfür kann man OPASCHOWSKIS[54] Königsweg-Gedanken übernehmen: »Wer also vielseitigen Interessen und Engagements nachgeht, die ihn genauso ausfüllen wie sein Beruf, der wird nicht nur Vergnügen in der Freizeit finden und zufrieden im Leben sein, sondern auch Freude an der Arbeit haben und behalten«. Die Verbindung zwischen Freizeitpädagogik und Fundraising lässt sich im Bereich der Jugendarbeit verdeutlichen. Nach BÖHNISCH / MÜNCHMEIER[55] müssen: »...Ehrenamtliche (...) die Arbeit der Professionellen übersehen, kalkulieren, müssen ihre Normvorstellungen, ihre Stellung in der Jugendarbeit zu diesen in Bezug setzen können«. Die Wichtigkeit freizeitpädagogischer Ehrenamtlichkeit darf nicht unterbewertet werden: »In Deutschland arbeiten rund 12 Millionen Menschen ehrenamtlich bei Kirchen, Feuerwehr, Vereinen oder in öffentlichen Ämtern«.[56] Ehrenamtlichkeit als Fundraisingform ist damit ein Teil der demokratischen Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik Deutschlands.

Fundraising, Pädagogik und Freizeitforschung lassen sich nur schwer in unseren Betrachtungen separat sehen. Sowohl die Allgemeinpädagogik als auch die Freizeitpädagogik sind hierbei eine wertvolle Hilfe, um bestimmte Fundraising-Haltungen zu erzeugen, zu beeinflussen bzw. zu fördern. Fundraising kann man auslegen als »Menschen geben Menschen«. Grundlage kann dafür sein die Menschenliebe bzw. die Nächstenliebe. ERICH FROMM[57] meint dazu: »Die fundamentalste Art von Liebe, die allen anderen Formen zugrunde liegt, ist die Nächstenliebe. Damit meine ich ein Gespür für Verantwortlichkeit, Fürsorge, Achtung und ›Erkenntnis‹, das jedem anderen Wesen gilt, sowie den Wunsch, dessen leben zu fördern«.Was ist unter dem Begriff »Fördern« zu verstehen? Die Frage muss erlaubt sein, da dieser Begriff in dieser Arbeit von primärer Bedeutung sein wird. Laut Lexiken bedeutet Fördern »jmdm. helfen, jmdn. unterstützen, begünstigen; eine Sache beschleunigen, vorantreiben«.[58]

Zu solchen Werten aus dem Solidaritäts-Bereich bzw. freizeitpädagogischen Fundraising-Haltungen gehören u. a.: Philanthropie, Solidarität, Idealismus, Wohltätigkeit und Wohltat, Altruismus, Engagement, Gemeinwohl und Gemeinsinn.

»Philanthropie«: Das Deutsche Wörterbuch definiert Philanthropie als »Menschenfreundlichkeit«.[59] Unter dem Begriff »Philanthrop« ist ein »Menschenfreund, Wohltäter«[60] zu verstehen.

»Solidarität«: Mit Solidarität meinen wir vor allem »Gemeinsinn«[61]. Solidarität bedeutet zugleich: »Zusammengehörigkeit, Verbundensein (zu solidarisch)«[62]

»Idealismus«: Idealismus ist eine »durch sittliche, nicht materielle Ziele bestimmte Anschauung u. Verhaltensweise, Glaube an Ideale, nach Idealen ausgerichtete Lebensführung«.[63] Mit Idealismus ist gemeint: »1. philosophische Anschauung, die die Welt u. das Sein als Idee, Geist, Vernunft, Bewußtsein bestimmt u. die Materie als deren Erscheinungsform versteht ...«.[64]

»Wohltätigkeit« und »Wohltat«: Es bedeutet das Wohltätigsein, wohltätiges Verhalten; größere Hilfsleistungen ohne Bezahlung«.[65] Das Wörterbuch gibt für den Begriff »Wohltat« folgende Erklärung: »freiwillige, unentgeltliche Hilfe, gute Tat;

10_pisarczyk_202.qxd 21.10.2002 00:24 Seite 149

Erleichterung, Annehmlichkeit; jmdm. en erweisen«.[66]

»Altruismus«: Laut Lexikon ist Altruismus »durch Rücksicht auf andere gekennzeichnete Denk- und Handlungsweise, Selbstlosigkeit, Uneigennützigkeit; Ggs Egoismus (< frz. altruisme »Nächstenliebe«; zu lat. alter ›der andere‹).«[67]

»Engagement«: Nach Duden[68] bedeutet Engagement »weltanschauliche Verbundenheit mit etwas; innere Bindung an etwas; Gefühl des inneren Verpflichtetseins zu etwas; persönlicher Einsatz.«

»Gemeinwohl« und »Gemeinsinn«: »Aus lat. bonum commune übersetzt, verstand man unter G. ein mehr oder weniger konkretes, allgemeines Wohl der Gesellschaft; dieses zu fördern, galt oft als Aufgabe des Staates«.[69] Und unter »Gemeinsinn«[70] ist es »Gemeinschaftspflegefühl, Gemeinschaftsgeist« zu verstehen

5. Zusammenfassung

Die primäre Funktion des Begriffs-Mix ist didaktisch-pädagogisch. KRON sagt dazu: »Im Begriff sind alle wesentlichen Merkmale des Gegenstandes versammelt, den er bezeichnet. Dabei kann es sich auch um Merkmalkombinationen oder Beziehungen von Merkmalen eines Gegenstandes handeln.«[71] Die praktische Bedeutung der Begriffe liegt darin, dass man mit ihnen bestimmte Wirklichkeitsbereiche genauer definieren kann. Begriffe verhelfen uns besonders in den Geisteswissenschaften bei der »Präzisionsarbeit« und »Entscheidungsfindung« zu einer effizienten Zielkoordination. Die hiermit dargestellte Begriffsanalyse beinhaltet nicht alle Fundraising-Begriffe, weil dieses Ziel bzw. dieser Anspruch schon technisch nicht machbar wäre. Eines der Ziele ist die Darstellung der Vielseitigkeit und der freizeitpädagogischen Zusammenhänge. Der Autor geht konform mit WILHELM FLITNERS[72] Theorie: »Die pädagogische Bildung dagegen besteht nicht in einer Mitteilung einzelner Ergebnisse der Erziehungswissenschaft. Sie besteht vielmehr in einer Erkenntnis des Zusammenhangs der Fragen mit dem Leben.« Fundraising ist in Deutschland eine neue Fachwissenschaft, die erst in ihren Anfängen steht. Die freizeitpädagogische Fundraising-Debatte birgt mehrere gesellschaftliche Phänomene in sich, z. B. Wertewandel und neue Lebensstile: »Freizeit und Freizeitkonzepte geraten so, neben anderen Modellen, in den Sog einer Auseinandersetzung, die hinter der Analyse von Arbeitslosigkeit, hinter Wertewandel und dem Problem einer neuen Freizeitorientierung auch die Frage nach Bestand oder Umbruch, nach Emanzipation oder Restriktion, letztlich nach der Stabilität gesellschaftlicher Organisationsform beinhaltet.«[73] Nicht zuletzt ist Fundraising in Deutschlandmit seiner Fach-Terminologie ein Beleg dafür, dass besonders im sozialen, im kulturpolitischen und freizeitpädagogischen Bereichdie zwischenmenschliche Kommunikation z. T. durch »Neologie«[74] geprägt wird. Ein typisches Beispiel dafür ist der Begriff »event«. Mit »event« meinen wir allgemein eine Veranstaltung,

10_pisarczyk_202.qxd 21.10.2002 00:24 Seite 150

oft zu einem guten Zweck, z. B. Sportevent, Kulturevent, Musikevent. Diese Organisationsform ist sowohl für das Fundraising als auch für die Freizeitpädagogik vom Interesse, weil man größere Gruppen von Menschen zusammen bringen kann um sie freizeitorientiert zu beeinflussen. Die Zeitschrift für Führungskräfte in Nonprofit-Organisationen, »Verein & Management« bestätigt die Relevanz der Begriffe: »Controlling, social marketing, Fundraising und social sponsoring: Eine Flut neuer Begriffe und Instrumente hat innerhalb kürzester Zeit bei NPO Einzug gehalten.«[75] Freizeitpädagogik und freizeitpädagogisches Fundraising in den Nonprofit-Organisationen werden sich ergänzen müssen. Initiativen der Bürger werden z. B. im Umweltbereich oder in der Aussiedlerarbeit mit Hilfe von Fundraisinginstrumenten ihre Existenz durch Selbstfinanzierung gestalten und für die Gesellschaft notwendige Integrationsfunktionen erfüllen. Um nochmals die Dringlichkeit der Selbstfinanzierung zu verdeutlichen sei abschließend PETER CLAUS BURENS zitiert[76]: »Wer kennt nicht die Schlagzeilen in den Tageszeitungen ›Der Staat muss sparen‹, ›Öffentliche Mittel werden knapp‹, `Einsparungen bei Sozialausgaben unvermeidbar«, `Magistrat will kommunales Kino, Kindertheater, Brentano und Jugendhaus schließen`?«

Anmerkungen:

1 1996, S. 732
2 OPASCHOWSKI 2000, S. 8, in: Pisarczyk 2000, S. 8
3 1997, S. 21
4 PÖGGELER 1965, S. 1; vgl. Pisarczyk 2000, S. 25
5 1990, S. 18
6 Vgl. GIESECKE 1983, S. 113
7 Vgl. PISARCZYK 1998, S. 475 ff.
8 1974, S. 95; Zitat nach PISARCZYK 2000, S. 25
9 SCHALLER 1993, S. 197
10 NEUHOFF 1997, S. 72; vgl. PISARCZYK 2000, S. 11
11 1963, S. 11
12 1994, S. 84
13 HORKHEIMER, ADORNO 1994, S. 231
14 BECK 1996, S. 9 ff.
15 Vgl. PISARCZYK 1993, S. 84
16 Vgl. PISARCZYK 2000, S. 34
17 SCHÖFFMANN 1995, S. 64
18 Vgl. 1995, S. 64
19 BROCKS 1994, S. 17
20 WAHRIG 1997, S. 503
21 1994, S. 196

10_pisarczyk_202.qxd 21.10.2002 00:24 Seite 151

22 GABLER, WIRTSCHAFTSLEXIKON 1997, A-E, S.1020
23 1989, S. 109
24 Vgl. HAND-LEXIKON WIRTSCHAFT 1994, S. 389
25 GABLER, WIRTSCHAFTSLEXIKON 1992, 13. Aufl., Band SP-Z, S. 3060
26 1995, S. 1023
27 GABLER, WIRTSCHAFTSLEXIKON 1997, 14. Aufl., Band SP-Z, S. 3523
28 THE COLLINS GERMAN 1981, S. 211
29 THE COLLINS GERMAN 1981, S. 211
30 Wörterbuch Englisch (Ausgabe ohne Datum), S. 59
31 Vgl. EVENT PARTNER. Fachmagazin für Event- Marketing , 6/98, S. 4 ff.
32 DUDEN 1990, Bd. 5, S. 109
33 Vgl. WAHRIG 1997, S. 1154
34 DUDEN 1986, Bd. 8, S. 617
35 HAND-LEXIKON WIRTSCHAFT 1994, S. 388
36 1986, S. 290
37 DUDEN 1989, Bd. 7, S. 688
38 1997, Band SP-Z, S. 3505
39 WAHRIG 1997, S. 1154
40 HAND-LEXIKON WIRTSCHAFT 1994, S. 403
41 1997, S.1229
42 WAHRIG 1997, S. 432
43 DER BROCKHAUS IN ZWEI BÄNDEN 1984, Erster Band, S.313
44 WAHRIG 1997, S. 1075
45 WAHRIG 1997, S. 747
46 FREIZEIT-LEXIKON 1986, S. 28
47 WAHRIG 1997, S. 848; vgl. dtv-Wörterbuch der deutschen Sprache 1985, S. 528
48 DUDEN 1990, Bd. 5, S. 487
49 vgl. 2000, S. 78
50 1995, S. 13
51 Vgl. LÜDTKE 1989, S. 11 ff.
52 Vgl. MEFFERT 1996, S. 168
53 vgl. OPASCHOWSKI 1990, S.29-30
54 1990. S. 35
55 1989, S. 28
56 BRAUN, HELFER 1999, S. 95
57 1992, S. 58
58 WAHRIG 1997, S. 495
59 WAHRIG 1997, S. 959
60 DUDEN 1986, Bd. 8, S. 510
61 DUDEN 1986, Bd. 8, S. 611
62 WAHRIG 1997, S. 1143
63 WAHRIG 1997, S. 669;

10_pisarczyk_202.qxd 21.10.2002 00:24 Seite 152

64 DUDEN 1990, Bd. 5, S. 330
65 WAHRIG 1997, S. 1376
66 WAHRIG 1997, S. 1376
67 WAHRIG 1997, S.180
68 1990, Bd. 5, S. 218
69 GABLER, WIRTSCHAFTSLEXIKON 1997, Band F-K, S. 1498
70 WAHRIG 1997, S. 539
71 KRON 1999, S. 43
72 FLITNER 1983, S. 19
73 HEIMKEN 1989, S. 5
74 Vgl. WAHRIG 1997, S. 903
75 GANZHEITLICHE UND PRAXISORIENTIERTE BERATUNG 1995, S. 31
76 1995, S. 7

Literatur:

BECK, P.J.: Geschäftserfolg durch Mailing. Das gesamte praktische Know-how-Gestaltung und Formulierung – Adressengewinnung und Versandbedingungen – Beispielhafte Kampagnen, München 1996

BRAUN O.L. / HELFER, B.: Personalmarketing von Non-Profit Organisationen. Ein Projektbereicht zur Gewinnung ehrenamtlicher Mitarbeiter, in: Spektrum Freizeit. Forum für Wissenschaft, Politik & Praxis erweitert aus der Zeitschrift »Freizeitpädagogik«, Heft 1 / 1999, S. 95

BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge, München Basel 1974

BROCKS, CH.: Basiskurs Fundraising, Strategien für die erfolgreiche Ressourcenbeschaffung gemeinnütziger Organisationen. Mit 17 Aufgaben. 1. Auflage, Markgröningen 1994

BROCKS, CH.: Fundraising-Kongreß wächst kontinuierlich, in: fundraising Magazin, 3 / 97, S. 21

BÖHNISCH, L. / MÜNCHMEIER, R.: Wozu Jugendarbeit. Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis, 2. korr. Aufl. , Weinheim und München 1989

BURENS, P.C.: Die Kunst des Bettelns. Tips für erfolgreiches Fundraising, München 1995

DER BROCKHAUS IN ZWEI BÄNDEN, Band 1 und 2, völlig neu bearb. Aufl., Mannheim 1984

DUDEN. Fremdwörterbuch, Band 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage 1; Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 1990

DUDEN. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache, 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage von Günther Drosdowski, Band 7, Mannheim; Wien; Zürich 1989

10_pisarczyk_202.qxd 21.10.2002 00:24 Seite 153

DUDEN. Die sinn- und sachverwandten Wörter, Band 8, 2., neu bearbeitet, erweiterte und aktualisierte Auflage, Mannheim. Leipzig. Wien. Zürich 1986

FLITNER, W.: Pädagogik. Systematische Pädagogik Allgemeine Pädagogik. Paderborn, München,Wien, Zürich 1983

FREIZEIT-LEXIKON , Deutsche Gesellschaft für Freizeit, Ostfildern 1986

FROMM, E.: Die Kunst des Liebens. 44. Auflage, Frankfurt / M; Berlin 1992

GABLER WIRTSCHAFTSLEXIKON, 13., vollständig überarbeitete Auflage, Band S-Z, Wiesbaden 1992

GABLER WIRTSCHAFTSLEXIKON, 14., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Bd. A-Z, Wiesbaden 1997

GANZHEITLICHE UND PRAXISORIENTIERTE BERATUNG, in: Verein & Management. Zeitschrift für Führungskräfte in Non-Profit-Organisationen, 4. Jahrgang, Februar 1995, S. 31

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

HAND-LEXIKON WIRTSCHAFT, Redaktion Uwe Schreiber, München 1994

HEIMKEN, N.: Der Mythos der Freizeitgesellschaft. »Im Entschwinden der Freizeitgesellschaft« Soziologische Konzepte in der Kritik, Münster 1989

HORKHEIMER, M. / ADORNO, W. T.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Ungekürtzte Ausgabe, Frankfurt am Main 1994

KANT, I.: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Besorgt von Hans Hermann Groothoff unter Mitwirkung von Edgar Reimers, Paderborn 1963

KOTLER, P. / BLIEMEL, F.: Marketing-Management. Analyse, Planung, Umsetzung und Steuerung, 8., vollständig neu bearbeitetet und erweiterte Auflage, Stuttgart 1995

KRON, F. W.: Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München, Basel 1999

MEFFERT H.: Marketing. Grundlagen der Absatzpolitik. 7., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden 1991

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

NEUHOFF, K.: Die historischen Wurzeln des Fundraising in Deutschland oder: Zur Kultur des Gebens und Spendens, des Teilens und Stiftens in Deutschland. Fachzeitschriften der Bundesarbeitsgemeinschaft Sozialmarketing e.V. Heft 17, Bietigheim-Bissingen 1997

OBERSTE-LEHN, H.: Ehrenamtlichkeit und Professionalisierung in der Jugendarbeit-Entwicklung und Perspektiven. In: Freizeit Jugend Profit, Karst, U.V. (Hrsg.) Zweites Symposium der Jugendstiftung in Offenburg, Stiftung zur Förderung der Jugend in Baden-Württemberg, Vaihingen 1989

OPASCHOWSKI, H. W.: Pädagogik und Didaktik der Freizeit, 2. durchgesehene Auflage, Opladen 1990

OPASCHOWSKI, H. W.: Ei:nführung in die Freizeitwissenschaft, 2., völlig neubearbeitete Auflage, Opladen 1994

10_pisarczyk_202.qxd 21.10.2002 00:24 Seite 154

OPASCHOWSKI, H. W.: Freizeitökonomie: Marketing von Erlebniswelten, 2. durchgesehen Auflage, Opladen 1995

OPASCHOWSKI, H. W.: Erlebniswelten im Zeitalter der Eventkultur. Kathedralen des 21. Jahrhunderts. Eine Edition der B.A.T Freizeit-Forschungsinstitut GmbH, Hamburg 2000

PISARCZYK, S.: Kritische Analyse von Theorie und Konzeption der Jugendfreizeiteinrichtungen in Polen und Deutschland (West) aus erziehungswissenschaftlicher Sicht (Dissertation an der Universität Hamburg), Frankfurt am Main 1993

PISARCZYK, S.: »Ihre Organisation beabsichtigt, unter einer 5-Jahresperspektive einen Förderkreis aufzubauen, der anschließend 20 % des Budget sicherstellt. Erarbeiten Sie eine entsprechend zeitlich abgestimmte Strategie sowie grobe Finanzplanung«. Schriftliche Hausarbeit zum Thema Fundraising im Fortbildungslehrgang »Nonprofit Management« in der Grone-Schule in Zusammenarbeit mit der Universität Witten / Herdecke (unveröffentlichtes Manuskript), Hamburg 1996

PISARCZYK, S.: Freizeit-Begriffsanalyse in Deutschland und Polen, in: Spektrum Freizeit. Forum für Wissenschaft, Politik & Praxis erweitert aus der Zeitschrift »Freizeitpädagogik«, Jahrbuch Freizeitwissenschaft 1998, Heft 1-3 / 1998, S. 199

PISARCZYK, S.: Erziehungsbegriff in Deutschland und Polen. In: Pädagogische Rundschau, Heft 4 / Juli / August 1998, 52. Jahrgang, S. 475-486

PISARCZYK, S.: Fundraising für Freizeitheime. Grundlagen für handelnde Fundraising-Didaktik und Freizeitpädagogik in den Jugendtreffs. Frankfurt / M 2000

PÖGGELER, F.: Freizeitpädagogik. Ein Entwurf. Freiburg im Breisgau 1965

SAINT-EXUPERY, A. DE.: Der kleine Prinz, 48. Auflage, Düsseldorf 1994

SCHALLER, K.: Pädagogik der Kommunikation, in: Deutsche Gegenwartspädagogik, Michelle Borrelli (Hrsg.), Hohengehren 1993

SCHÖFFMANN, D.: Fundraising: Vermögensbildung für eine gute Sache, Fachschriften der Bundesarbeitsgemeinschaft Sozialmarketing e.V., Heft 7, Verlag LOGOS 5 / 95, S. 64

SCHULZE, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, 6. Aufl., Frankfurt am Main, York New 1996

THE COLLINS GERMAN DICTIONARY: German-english. English-german. 1. Auflage, Stuttgart 1981

WAHRIG, G.: Deutsches Wörterbuch, 6., neu bearbeitete Auflage. Auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtsschreibregeln, Gütersloh 1997

WÖRTERBUCH ENGLISCH. Englisch-Deutsch, Deutsch-Englisch. BUCH UND ZEIT, Verlagsgesellschaft mbH, Köln

Buchbesprechungen

Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln: Salon Verlag 2001, 306 S.; zahlreiche s/w Abbildungen, EUR 15,- ; ISBN: 3-89770-127-8

Ästhetische Bildung ist ein zentraler Bereich intentionaler Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Welt. Ästhetische Bildung findet stets in einer wahrnehmenden und erkundenden Zuwendung zur Welt und zum Selbst statt. Demnach lässt sie sich nicht auf Bildungsinstitutionen begrenzen, sondern durchdringt alle Lebensbereiche; gerade auch den Freizeitbereich. Weil sich ästhetische Bildung durch das Merkmal des Erkundens einer selbst gewählten Thematik auszeichnet, leuchtet es unmittelbar ein, hierfür den Begriff der »Ästhetischen Forschung« auf seine Brauchbarkeit hin zu überprüfen. Die Kunstpädagogin Helga Kämpf-Jansen kommt nach vielen Jahren eigener wissenschaftlicher und künstlerischer Tätigkeit zu dem überzeugenden Schluss, dass mit der Terminologie der »Ästhetischen Forschung« eine tragfähige und innovative Konzeption für ästhetische Bildung zu schaffen ist. Solche ästhetischen und kulturellen Selbstbildungsprozesse können pädagogisch angeregt und gefördert werden. Die Anregungen hierfür kommen im vorliegenden Buch nicht mit dem pädagogischen Zeigefinger daher. Und die Autorin setzt auch nicht – wie so viele Veröffentlichungen – auf rezeptartige, in der Praxis leicht umsetzbare Übungen, sondern sie lotet erstens den Begriff »ästhetische Forschung« in Bezug zu den Feldern Alltag, Kunst und Wissenschaft hermeneutisch aus. Zweitens dokumentiert sie einfühlsam exemplarische ästhetische Forschungen von Kindern bis zu Erwachsenen. In diesen Beispielen wird auf frappierende Weise die anthropologisch fast selbstverständliche Nähe der ästhetischen Forschung zu menschlicher Welt- und Selbsterkundung deutlich.

Der Ansatz fügt sich nahtlos in bisherige alltägliche Praxis der Menschen ein, die bewusst, teils experimentell wahrnehmen und erkunden. Kinder tun dies z.B. alltäglich, Künstlerinnen und Künstler auch. Aber das Konzept »ästhetische Forschung« wird von der Autorin außerdem in die Theoriediskurse der letzten Jahre u. a. in den Bereichen Kunstwissenschaft, Didaktik, Lehr-/Lernforschung, Soziologie, Linguistik und philosophische Ästhetik eingebunden.

Helga Kämpf-Jansen gelingt es mit ihrem Buch, zwei bisher sich fast polar gegenüberstehende Ansätze im Bereich der Kultur- und Kunstpädagogik miteinander zu verbinden, indem sie die innovativen Potenziale aus beiden Ansätzen pragmatisch nutzt. Zum einen bezieht sie sich auf Elemente von so genannten kunstnahen, ästhetischen Projekten, die vor allem von Gert Selle entwickelt wurden. Und zum anderen gibt sie den aufklärerischen Anspruch ästhetischer Bildung nicht auf, wie er insbesondere von Gunter Otto immer wieder betont wurde und wie er auch Kämpf-Jansens frühere Tätigkeiten prägte. Zusammengefasst liegt in diesem Punkt die eigentliche zukunftweisende Bedeutung des Buches für das gesamte Feld der Kulturpädagogik und kulturellen Bildung in Theorie und Praxis.

PD Dr. Georg Peez
Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main
Institut für Kunstpädagogik, Postfach 11 19 32, D-60054 Frankfurt a. M.

Wilken, Udo (Hrsg.): Tourismus und Behinderung. Ein sozial-didaktisches Kursbuch zum Reisen von Menschen mit Handicaps. Neuwied: Luchterhand 2002, 275 S, EUR 13,- ; ISBN: 3-407-56166-0

Der begrüßenswerte Sammelband von Udo Wilken hebt mit dem Titel »Tourismus und Behinderung« sehr grundsätzlich an, fast wie ein Handbuch zum Thema. Grundlegend sozialpolitisch ist auch das gemeinsame Selbstverständnis der zahlreichen Autoren. Reisen und

Urlaub sind heute »Bürgerrecht«. Sie gehören zum erwartbaren Lebensstandard in einem reichen westlichen Industrieland einfach dazu. Wer hiervon ausgeschlossen bleibt, nicht teilhaben kann, ist nicht gleich arm, aber zumindest arm dran. In den Beiträgen des Sammelbandes geht es demgemäß um einen »Tourismus für Alle«, um einen »humanen, partizipativen und sozialverträglichen« Tourismus ohne »Diskriminierung, Ausgrenzung und Ausschluss«.

Wie es sich für ein gutes Kursbuch gehört, werden von Udo Wilken und seinen Mitautoren grundlegende Fakten zur Situation von Behinderten in Deutschland vorgestellt (immerhin 8% der Bevölkerung) und auf die Möglichkeiten der touristischen Mobilität und die Angebotsgestaltung für Behinderte bezogen. Als richtungsweisend erweist sich dabei die differenzierte Betrachtung z.B. nach Art der Behinderung und unterschiedlichen Reiseformen. Dabei gilt für alle Überlegungen das Ziel, Reisen von Menschen mit Handicaps möglicher zu machen. Nicht ganz verständlich erscheint dabei, warum manche Reiseanalysen aus den 80er Jahren nicht noch einmal aktualisiert werden konnten, zumal sich in der gesellschaftlichen Entwicklung nach 1989 doch einiges getan hat.

Das Buch »Tourismus und Behinderung« ist trotzdem allen Studierenden im Bereich der Freizeitwissenschaft und des Tourismusmanagement dringend ans Herz zu legen. Es schärft nachhaltig das Bewusstsein für die besondere Problematik der Behindertenintegration in den Tourismus. Es gibt darüber hinaus Hinweise auf praktische Modelle, z.B. Stadtführungen für behinderte Schüler in Würzburg, und Ansprechpartner wie die nationale Koordinationsstelle NatKo, und zeigt auch mögliche Potenziale eines Nischenmarktes auf, die vielleicht noch gar nicht ausgeschöpft sind. Auch Mitarbeitern in der Behindertenarbeit und in der Altenbetreuung kann das Kursbuch neue Sichtweisen auf ihre Arbeit und die Möglichkeiten eines Reisens mit Behinderten eröffnen.

Integration von Behinderten in den Alltag und in den Tourismus speziell ist immer noch ein schwieriges Thema. Dass dazu zwingend auch die Kritik »gesellschaftlicher Normalitätsstandards« gehört, darauf weist Franz Pöggeler in seinem Beitrag zu Recht hin. Leistungsstandards aus dem Beruf werden in die Freizeit verlängert. Dem Idol der »Spaßgesellschaft« ist eine neue Ethik der Freizeit gegenüberzustellen, in der nicht alles, was dem Spaß-Konsum entgegensteht und nicht in das Klischee passen will, eben »alles Unangenehme – Leid, Krankheit, Entbehrung, und eben jede Art von Behinderung«, ausgrenzt und aus dem öffentlichen Raum verbannt wird. Normalität zu leben, dazu gehört heute auch, Urlaub zu haben, verreisen zu können und die vielfältigen Leistungen der Tourismusindustrie auch in Anspruch nehmen zu können, ohne sich jedoch den Leistungs- und Spaßritualen völlig zu unterwerfen.

In drei große Abschnitten hat der an der Fachhochschule Hildesheim arbeitende und lehrende Herausgeber die Beiträge von insgesamt 13 Co-Autoren geordnet: theoretische Grundlagen, praktische Realisierungs-Chancen und organisatorische Aspekte von Behindertenreisen. Vier Perspektiven fließen dabei in diesem Sammelband zusammen und machen das vielschichtige Gesamtpanorama aus: die wissenschaftliche Begleitung des Behindertenreisens, die tourismuswirtschaftliche Sicht des Reiseveranstalters und Reisemittlers, der Standpunkt der Behinderten-Interessenverbände und die Mitarbeiter-, Angehörigen- und Betroffenenperspektive. Die Beiträge sind praxisnah und zugleich in der Sozialforschung fundiert.

Packend zu lesen und mit vielen praktischen Hinweisen angereichert sind die Fallstudien zu den Chancen von Reisen mit körperlich und geistig Behinderten. Einfühlsam und genau schildert beispielsweise Winfried Kerkhoff die Campingreisen im Wohnmobil über fünf Jahre mit seiner gelähmten Frau Erika, berichtet offen über die schwierigen Planungen und Vorbereitungen, die Möglichkeiten und Grenzen, an die man sich herantasten kann; immer zur Freude der Behinderten, die ihre Chancen auf Teilhabe und Lebensbereicherung durchaus wahrnehmen. Nicht ohne ein wenig befreiende Selbstironie beschreibt Gruppenbetreuer Johannes Kuhn seine Reiseerlebnisse mit zwei geistig Behinderten auf Mallorca. Normalität zu leben kann bisweilen auch ganz schön anstrengend sein.

11_neuerscheinungen_202.qxd 28.10.2002 08:21 Seite 149

Der Band versammelt Beiträge mit ganz unterschiedlichen Zugängen, Sprachstilen und theoretischem Niveau. Gemeinsam scheint ihnen zu sein: Hier wird auf ganz unterschiedliche Weise Bilanz einer 20jährigen Auseinandersetzung um die Integration von Behinderten in den Tourismus gezogen. 20 Jahre nach den ersten Aktionen zum Jahr der Behinderten, ersten Selbsthilfe-Initiativen, Reiseprodukten stellt sich die Frage: Sind die Behindertenreisen »erwachsen« geworden? Sind behinderte Reisende heute eher akzeptiert als Anfang der 80er Jahre? Die Bewertung bleibt verhalten skeptisch, trotz einzelner Erfolge. »Insgesamt hat sich in Deutschland auf dem Reisemarkt für Behinderte einiges zum Positiven gewandelt«, bilanziert Yvo Escales als Beobachter der Tourismusmarktes für Behinderte (S. 241). Doch so recht glauben kann man diese Einschätzung nicht angesichts der zugleich präsentierten langen Liste von unmöglichen bis ärgerlichen Zuständen für behinderte Reisende in Verkehrsmitteln, bei Reiseveranstaltern oder Hotels. Auch gibt es mehr Spezialangebote, aber sie sind wenig bekannt und damit auch nicht genügend erfolgreich.

Die Spannung zwischen den verlockenden Reiseangeboten und den rasant gestiegenen Mobilitätsmöglichkeiten auf der einen Seite und den realen Beteiligungschancen von Behinderten am Reisegeschehen scheint insgesamt eher größer als kleiner geworden zu sein in den letzten Jahren, auch wenn sich einiges im Bereich der Spezialgebote und der Erleichterung einer individuellen Freizeitmobilität getan hat. So muss quasi als warnendes Exempel am Ende doch wieder auf die irritierenden Urteile des Landgerichts Frankfurt von 1980 und des Amtsgerichts Flensburg von 1992 hingewiesen werden, nach denen die Begegnung mit Behinderten am Urlaubsort einen offenbar berechtigten Reisemangel darstellt.

Dr. Dieter Brinkmann
Hochschule Bremen
Fachbereich Sozialwesen, Neustadtswall 30, D-28199 Bremen

Neuerscheinungen

Achtenhagen, Frank / Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften. Beiträge zum 17. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich 2002, 300 S., EUR 24,80
Die Beiträge zum 17. Kongress der DGfE befassen sich mit den Veränderungen, die die Gesellschaften an der Jahrtausendschwelle erleben. Tiefgreifende kulturelle, sozio-ökonomische, technische und ökologische Umbrüche haben Konsequenzen für Erziehung und Bildung. Die Analyse dieser Prozesse und die möglichen Beiträge der Erziehungswissenschaft zu ihrer Bewältigung stehen im Mittelpunkt des Buches.

Alt, Guido / Bill, Holger / Machnig, Matthias (Hrsg.): Neue Technologien. Auf dem Weg in die Wissens- und Informationsgesellschaft. Opladen: Leske + Budrich 2002, 160 S., EUR 10,-
Das Buch beleuchtet die Auswirkungen der Neuen Technologien auf Wirtschaft, Wissenschaft und Politik aus unterschiedlicher Perspektive. Die Neuen Technologien haben die Gesellschaft als Ganzes und all ihre Teilbereiche verändert. Das birgt neue Chancen und neue Risiken. Wie begegnen in Deutschland Wirtschaft, Wissenschaft und Politik diesen Herausforderungen? Durch die Diskussion in diesem Buch wird ein Bild Deutschlands im Informationszeitalter gezeichnet.

Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Interkulturelle Studien 13. Opladen: Leske + Budrich 2002, 240 S., EUR 18,-
Das Buch enthält kritische Beiträge zur Interkulturellen Kompetenz in der Pädagogik und Versuche, das Konzept weiterzudenken und praktisch umzusetzen.

Bachleitner, Reinhard / Penz, Otto: Tourismuseffekte und Tourismusfolgen. Regionen und Identitäten im Wandel. München / Wien: Profil-Verlag 2. aktualisierte Auflage 2002, 128 S., EUR 17,-
Der Tourismus im Alpenraum wird immer wieder äußerst zwiespältig gesehen. Er pendelt in der Oberflächendiskussion zwischen »Fluch« und »Segen« für die Region. Die quantitative Entwicklung der Touristenströme in den Alpen unterliegt in jüngster Zeit deutlichen Schwankungen, wobei eine Entwicklungsrichtung offen ist. Dies ist Anlass genug, die Touristifizierung alpiner Räume auf ihre Folgen und Effekte hin zu analysieren. Der vorliegende Band beantwortet zentrale Fragen: Wie gehen die Betroffenen (die »Bereisten«) mit dem Tourismus um? Welche Folgen in Kultur und Sozialem stellen sich ein?

Beisenherz, Gerhard H.: Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. Das Kainsmal der Globalisierung. DJI-Reihe (Kinder). Opladen: Leske + Budrich 2002, 198 S., EUR 25,-
Kinderarmut in Wohlfahrtsstaaten ist ein inzwischen viel beachtetes Phänomen. Die Politik reagiert freilich eher hilflos darauf. Das Buch analysiert Kinderarmut als Warnzeichen vor dem ungebremsten Fortschreiten ökonomischer, kultureller und sozialer Globalisierung.

Bieber-Delfosse, Gabrielle: Vom Medienkind zum Kinderstar. Einfluss- und Wirkfaktoren auf Vorstellungen und Prozesse des Erwachsenwerdens. Opladen: Leske + Budrich 2002, 370 S., EUR 25,-
Das Buch behandelt den noch weithin tabuisierten Einsatz von Kindern als Stars – Kinder, die vor allem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ambitionen dienen –, sowohl was die Wirkung der Rezeption dieser Modelle anbelangt, wie auch im Hinblick auf die fremdbestimmte Kindheit der Protagonisten.

Brandl, Sebastian / Hildebrandt, Eckart: Zukunft der Arbeit und Soziale Nachhaltigkeit. Zur Transformation der Arbeitsgesellschaft vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsdebatte. Opladen: Leske + Budrich 2002, 280 S., EUR 28,-
Dieses Buch wählt seinen Zugang über den Diskurs um Zukunft der Arbeit und argumentiert, dass die gegenwärtigen Tendenzen der Flexibilisierung und Entgrenzung der Erwerbsarbeit einen erweiterten Arbeitsbegriff erfordern, der gleichzeitig offen für die Gerechtigkeitsnormen der Nachhaltigkeit ist.

Breuer, Christoph / Michels, Harald (Hrsg.): Trendsport: Modelle, Orientierungen und Konsequenzen. Aachen: Meyer und Meyer 2003
Dieser Sammelband fasst den aktuellen Forschungsstand zum Thema Trendsport zusammen. Zahlreiche Autoren geben Antworten auf die Frage: Was ist Trendsport? Wie entstehen Trendsportarten? Müssen und können Sportvereine auf die Trendsportnachfrage reagieren? Wie werden Trendsportarten gelernt? Welche Anforderungen werden an die räumliche Infrastruktur gestellt? Wie lässt sich Trendsport im Rahmen des City- und Regional-Marketings nutzen? Dieser Band ist durch die Zusammenarbeit der Deutschen Sporthochschule Köln mit dem LandesSportBund Nordrhein-Westfalen und dem Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen entstanden.

Breyvogel, Wilfried (Hrsg.): Tattoos. Veganismus. Einführung in die jugendkulturelle Szene. Opladen: Leske + Budrich 2002, 200 S., EUR 15,-
Der Band leistet eine Einführung in die neuere Jugendkulturtheorie der »Cultural Studies«. Er macht befremdliche jugendkulturelle Szenen in ihren Orientierungen nachvollziehbar. Das massenhafte Aufgreifen der Tätowierung und der Veganismus als radikale Form des Vegetariers stehen im Zentrum der auf teilnehmende Beobachtung und narrative Interviews gegründeten Darstellung und Analyse.

11_neuerscheinungen_202.qxd 28.10.2002 08:21 Seite 151

Castells, Manuel: Das Informationszeitalter II. Die Macht der Identität. Opladen: Leske + Budrich 2002, 500 S., EUR 34,90
Im zweiten Band zeigt Castells die beiden großen einander entgegen gesetzten Trends unserer Welt: Globalisierung und Identität. Die Revolution der Informationstechnologie und die Erneuerung des Kapitalismus haben die Netzwerkgesellschaft begründet, gekennzeichnet durch die global agierende Wirtschaft, durch Flexibilisierung und Unsicherheit von Arbeit und durch eine Kultur der »realen Virtualität«. Aber daneben schafft sich kollektive Identität machtvoll Ausdruck. Sie stemmt sich gegen die Globalisierung und beharrt auf kultureller Eigenständigkeit, auf Selbstbestimmung über Leben und Umwelt. Castells beschreibt und analysiert Ursprünge, Ziele und Wirkungen übergreifender Bewegungen wie Feminismus und Ökologie ebenso wie begrenzter Bewegungen, die sich auf Religion, Nation, Ethnie oder Familie beziehen.

Castells, Manuel: Die Internet-Galaxie. Internet, Wirtschaft und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich 2002, 340 S., EUR 14,80
Manuel Castells gibt detailliert und faszinierend Aufschluss über das »Woher« und – soweit aus der aktuellen Situation erkennbar – »Wohin« des Internet und, damit verbunden, der neuen Netzwerkgesellschaft, deren zentrales Kommunikationsmedium das Internet ist.

Coelen, Thomas: Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Frankfurt / M.: Peter Lang 2002, 313 S., EUR 45,50
In diesem Buch wird das Verhältnis von schulischer und außerschulischer Pädagogik auf eine positive – d.h. nicht defizitorientierte – Grundlage gestellt, die sowohl auf der Gemeinsamkeit des Sozialraumes und einer daran gebundenen Identität basiert als auch an ihrer Bildung mitwirkt. Der Argumentationsgang der Arbeit nimmt seinen Ausgang in den bestehenden Institutionen schulischer und außerschulischer Pädagogik sowie den sie betreffenden Debatten und verläuft dann zu den lebensweltlichen Grundfragen nach dem Zusammenhang von raumbezogener Identitätsbildung und kommunaler Öffentlichkeit. Neben Überlegungen zur Methodologie einer pädagogischen Sozialforschung und vorbereiteten Skizzen zu einer Pädagogik des Raumes umfasst die Veröffentlichung auch das Modell einer kommunalen Jugendbildung in arbeitsteiliger Trägerschaft.

Diaz-Bone, Rainer: Kulturweltliche Diskurse und ihre lebensstilbezogene Wertigkeit. Entwurf und empirische Anwendung einer diskurstheoretischen Erweiterung der bourdieuschen Distinktionstheorie. Opladen: Leske + Budrich 2002, 400 S., EUR 35,-
Das Buch legt die Theorie und Methode für die Analyse des lebensstilbezogenen Sinns kultureller Genres vor. Anhand einer beispielhaften Diskursanalyse von Heavy-Metal- und Techno-Zeitschriften wird die Anwendbarkeit des diskurstheoretischen Ansatzes für kultursoziologische Forschung demonstriert.

Friedl, Harald: Tourismusethik. Theorie und Praxis des umwelt- und sozialverträglichen Reisens. München / Wien: Profil-Verlag 2002, 258 S., EUR 23,-
Tourismus explodiert zum weltweit größten Wirtschaftssektor, doch bleibt die Bevölkerung der Urlaubsregionen, v.a. in der Dritten Welt, der große Verlierer. Trotz seiner sichtbaren Bedeutung spielte das Thema Tourismus in der Philosophie bisher praktisch keine Rolle. In diesem Buch werden erstmals die ethischen Dimensionen des Tourismus untersucht und die Handlungsspielräume innerhalb des Tourismussystems ausgelotet, um die Folgeschäden des Urlaubs zu verhindern. Dabei wird deutlich, dass der verantwortungsbewusste Urlauber auch selbst durch Erlebnisgewinn profitieren kann.

Furtner-Kallmünzer, M. / Hössl, A. / Janke, D. u.a.: In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. München: DJI Verlag 2002, 340 S., EUR 22,-

Die Publikation informiert über die Freizeitinteressen von Kindern im Alter von ca. zehn bis 13 Jahren unter dem Gesichtspunkt ihrer Relevanz für Bildungs- und Lernprozesse. Sie wendet sich vor allem an Freizeit- und Schulpädagogen.

Graf, Bettina: Reisen und seelische Gesundheit München / Wien: Profil-Verlag 2002, 360 S., EUR 25,-
Das Buch beschäftigt sich mit der Fragestellung, ob und wie Urlaub und Reisen Beitrag zur seelischen Gesundheit der Reisenden leisten können. Dazu wurden vergleichend zwei kontrastierende Reisemilieus (mittels teilnehmender Beobachtung und inhaltsanalytisch ausgewerteten Interviews) untersucht: Campingurlauber in Deutschland und Rucksackreisende, die in außereuropäischen Ländern unterwegs waren. Ergebnis ist ein Modell, das die Reiseerfahrung als eine ästhetische Erfahrung interpretiert, in deren Rahmen Mensch und Umwelt in spezifischer Weise zusammenwirken. Dabei kommt es zu Veränderungen von Wahrnehmung und Erleben, welche sich unter günstigen Bedingungen positiv auf die seelische Gesundheit auswirken können. Im angewandten Teil werden einmal Schlussfolgerungen zu den Möglichkeiten und Grenzen des Reisens als therapeutische Erfahrung formuliert und zum anderen Überlegungen angestellt, wie Freizeitumwelten, ob am Urlaubsort oder zu Hause, so gestaltet werden können, dass »gesundheitsförderliche Lebenswelten« entstehen.

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa 2002, 318 S., EUR 25,-
Der vorliegende Band zielt auf eine möglichst präzise und interdisziplinär überseinstimmende konzeptuelle Ausarbeitung des Begriffs der Medienkompetenz. Als normative Leitidee wird für ein dem politischen und kulturellen Wandel Rechnung tragendes Konzept das Menschenbild des »gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts« vorgeschlagen.

Gruber, Sabine / Thien, Klaus / Löffler, Klara (Hrsg.): Bewegte Zeiten. Arbeit und Freizeit nach der Moderne. München / Wien: Profil-Verlag 2002, 240 S., EUR 22,-
Die These von der Flexibilisierung der Alltage zwischen Arbeit und Freizeit ist es, die der Revision unterzogen wird: pointiert in Statements, detailliert in Ethnographien. Es kommen die Identitätspolitiken von Jugendlichen, Hausfrauen und ehrenamtlich Tätigen ebenso zur Sprache wie die Selbstdarstellung von Freiberuflern und Wissenschaftlern. Und es wird deutlich: Traditionen der Moderne, jene der Trennung zwischen Arbeit und Freizeit, überlagern sich mit Strategien der Postmoderne, der Dynamisierung individueller Lebenswelten.

Harney, K. / Heikkinen, A. / Rahn, S. / Schemmann, M. (eds.): Lifelong Learning: One Focus, Different Systems. Frankfurt / M.: Peter Lang 2002, 246 S., EUR 37,80
The articles on different subjects of the broader theme »lifelong learning« represent the latest results of the discussions of the »Vocational Education and Culture Research Network«. The contributions, written by authors from six European countries, mention nearly the whole spectrum of issues and arguments distinguishing the current debate on lifelong learning. The publication includes therefore questions of biographies as well as system-oriented approaches, it refers to international comparisons as well as to country studies, to self-organised and self-directed learning as well as to the role of institutions, to gender aspects as well as to the importance of age.

Henckel, Dietrich / Eberling, Matthias (Hrsg.): Raumzeitpolitik. Opladen: Leske + Budrich 2002, 260 S., EUR 25,-
Das Buch gibt einen Überblick über den state of art in der Verknüpfung von Stadt- bzw. Regionalforschung und öffnet den Blick für notwendige Weiterentwicklungen.

11_neuerscheinungen_202.qxd 28.10.2002 08:21 Seite 153

Hietzge, Maud Corinna: Kaleidoskope des Körpers. Rituale des Sports. Opladen: Leske + Budrich 2002, 390 S., EUR 39,-
Das Buch untersucht, inwieweit Sport Ritual ist. Die wilden Stämme der Fußballfans, die tribes der Technoszene, peruanische Mesa-Rituale in Großstadthinterhöfen: Ist hier etwas durcheinander geraten oder tritt nur hervor, was noch nie wirklich verschwunden war – die rituelle Einbettung der Menschen durch ihre unbewusste körperliche Intitation in die Gegebenheit ihrer jeweiligen Gesellschaft?

Hinsch, Rüdiger / Pfingsten, Ulrich: Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien für die klinische Praxis. Weinheim: Beltz 2002, 4. Auflage, 250 S. + CD-ROM, EUR 49,90
Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit – wer wünscht sich das nicht? Mitunter ausschlaggebend für den beruflichen wie privaten Erfolg sind die persönlichen Kompetenzen: Soziale und kommunikative Fertigkeiten sowie die Fähigkeit, Kompromisse zwischen den eigenen Bedürfnissen und sozialen Erfordernissen zu finden und zu verwirklichen. Es liegt in der Natur der Sache, dass sich derartige Fertigkeiten am besten in einer Gruppe trainieren lassen.

Hlavac, Christian / Institut für Integrativen Tourismus & Freizeitforschung (Hrsg.): Zurück in's Paradies. Neue Wege im Gartentourismus. München / Wien: Profil-Verlag 2002, 160 S., EUR 23,-
Auf der Suche nach dem verlorenen irdischen Paradies begeben sich jährlich Millionen von Menschen in Gärten und Parks, auf der ganzen Welt. Diese Suche spielt sich oft im Spannungsfeld zwischen touristischer bzw. Freizeitnutzung und Denkmalerhaltung ab. Seit (historische) Gärten und Parks als Denkmäler anerkannt sind, wird die Frage nach einer sinnvollen Symbiose zwischen touristischer Nutzung und Denkmalerhaltung immer offensichtlicher. Mit den vorliegenden Beiträgen zum Gartentourismus sollen deshalb Hinweise auf einen schonenden Umgang von (historischen) Gärten und Parks durch den Tourismus gegeben werden. »Nutzer« kommen ebenso wie »Schützer« zu Wort. Letztlich sollte jedoch die erhaltene historische Substanz als Hauptfaktor auch der touristischen Attraktivität begriffen werden.

Hochschild, Arlie R.: Die Zeitfalle. Wenn Arbeit zum Zuhause wird und die Familie zum Arbeitsplatz. Opladen: Leske + Budrich 2002, 300 S., EUR 18,-
Diese bahnbrechende Studie aus den USA untersucht, in welche Zeitfallen berufstätige Eltern zwischen den Imperativen einer globalisierten Arbeitswelt und den Anforderungen des Familienlebens geraten.

Höper, Claus-Jürgen u.a.: Die spielende Gruppe. 115 Vorschläge für soziales Lernen in der Gruppe. Donauwörth, Auer Verlag GmbH 2001, 159 S., EUR 11,80
Spiele bieten einen geschützten Lernbereich für menschliches Verhalten. Die hier gesammelten und erläuterten gruppendynamischen Spiele ermöglichen GruppenleiterInnen ihren gezielten Einsatz in allen Formen der Gruppenarbeit.

Kiefl, Walter: Schlaraffenland, Bühne und Ventil. Ein Plädoyer für den ganz normalen Bade- und Pauschaltourismus. München / Wien: Profil-Verlag 2002, 128 S., EUR 18,-
Die ganz »normalen«, »traditionellen« Pauschalurlaube und Bade-Sonne-Strandferien in den Urlauberenklaven vor allem am Mittelmeer sind in den letzten Jahren von einer elitären Zivilisationskritik erbarmungslos abgewertet und in die Defensive gedrängt worden. Eine latente Leistungsideologie, die Kultivierung von Abgrenzungs- und Prestigebedürfnissen und große Illusionen über die Nachhaltigkeit interkultureller Kontakte haben dabei mitgespielt. Dieses Buch will zum einen die gängige Kritik am Massentourismus hinterfra-

gen und zum anderen aufzeigen, dass die einfachen, normalen Urlaubsformen sowohl den Bedürfnissen vieler Gäste als auch denen der Menschen in den Zielregionen entgegenkommen, ganz davon abgesehen, dass mögliche ökologisch und soziokulturell negative Auswirkungen des Tourismus eher begrenzt werden.

King, Vera: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen: Leske + Budrich 2002, 300 S., EUR 25,-
Das Buch liefert ein neues soziologisches Konzept der Jugendphase in modernisierten Gesellschaften. Die Autorin zeigt die sozialen Veränderungen von Lebensphasen und von Generationen- und Geschlechterverhältnissen in Familie und Gesellschaft in der Zweiten Moderne auf. Der Band liefert neue Erkenntnisse für die Soziologie der Jugend, der Geschlechter, der Generationen sowie für die Sozialisationsforschung.

Klein, Irene/Ritter, Klaus: Freizeithandbuch. Gruppenarbeit mit Kindern lebendig gestalten. Donauwörth: Auer Verlag GmbH 2002, 247 S., EUR 16,40
Für haupt- und ehrenamtliche GruppenleiterInnen und FreizeitleiterInnen von Verbänden, Vereinen, Kirchen, für LehrerInnen und ErzieherInnen bietet das Freizeithandbuch eine Fülle von praktischen Ideen und Spielanregungen und vermittelt auch das pädagogische Rüstzeug für wertvolle und gelungene Kinderfreizeiten. Überarbeitete Ausgabe des »Freizeitfahrplans«.

Klein, Irene: Gruppenleiten ohne Angst. Ein Handbuch für Gruppenleiter. Donauwörth: Auer Verlag GmbH 2001, 222 S., EUR 14,40
GruppenleiterInnen, für die Gruppenleitung eine Aufgabe von vielen ist und die keine einschlägige Ausbildung haben, nimmt dieses Buch die Angst vor Gruppen. Sie werden mit dem Gruppenprozess und den grundlegenden LeiterIn-Haltungen vertraut gemacht. Das Buch ist eine Einführung in Haltung und Methode der Themenzentrierten Interaktion (TZI).

Linder, W./Thole, W./Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen: Leske + Budrich 2002, 250 S., EUR 19,80
Die Kinder- und Jugendarbeit gehört zu den größten und bedeutendsten außerschulischen, pädagogischen Handlungsfeldern. Aus unterschiedlichen Perspektiven wird in diesem Band dieses Handlungsfeld theoretisch vermessen. Die Beiträge zeigen, dass die moderne Kinder- und Jugendarbeit im Kern darauf zielt, über die Initiierung von Bildungsprozessen Kinder und Jugendliche zu befähigen, ihre Lebensaufgaben kompetenter zu bewältigen.

Linneweh, Klaus: Stresskompetenz. Der Erfolgreiche Umgang mit Belastungssituationen in Beruf und Alltag. Weinheim: Beltz 2002, 219 S., EUR 19,90
Im Stress sein ist vielleicht schick, macht aber auf Dauer krank. Lernen Sie daher rechtzeitig, sich vor den schädigenden Auswirkungen von Stress zu schützen und sorgsam mit den eigenen Ressourcen umzugehen. – »Den Wind können wir nicht steuern, aber die Segel richtig setzten.«

Marbach, Jan H./Bien, Walter (Hrsg.): Elternschaft und Geschlecht. Wandel und Entwicklung familialer Lebensformen in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich 2002, 350 S., EUR 25,-
Im Mittelpunkt des Bandes stehen Fragen nach der Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Umbrüchen, wie sie die deutsche Vereinigung verkörpert, und der Dynamik des Familienlebens in den alten und neuen Bundesländern. Empirische Grundlagen bieten die seit über einem Jahrzehnt erhobenen Daten des Familiensurveys.

11_neuerscheinungen_202.qxd 28.10.2002 08:21 Seite 155

Merkens, Hans / Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 2 / 2002. Opladen: Leske + Budrich 2002, 240 S., EUR 18,-
Zwei Themen stehen im Mittelpunkt dieser Ausgabe des Jahrbuches Jugendforschung: Unter dem Thema »Theoretische Modelle der Jugendforschung« diskutieren drei Beiträge die Konzepte Entwicklungsaufgaben, Altersnormen und Generation in ihrer Bedeutung für die künftige Jugendforschung. Längsschnittstudien bilden den Kern des zweiten Themas. Aus der Perspektive langzeitlicher Verläufe beschäftigen sie sich u.a. mit der Entwicklung von Identität und Selbstwert von der Jugend bis ins Erwachsenenalter sowie den Schulleistungen von Jugendlichen.

Münchmeier, R. / Otto, H.-U. / Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung und Kompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske + Budrich 2002, 188 S., EUR 12,80
Das Buch befasst sich mit den Leistungen und Potenzialen der Kinder- und Jugendhilfe bezüglich gesamtgesellschaftlicher Bildungsprozesse. Es wird deutlich, dass eine wirkungsvolle Reform des deutschen Bildungssystems auf den Bildungsort Jugendhilfe angewiesen ist.

Nahrstedt, W. / Brinkmann, D. / Theile, H. / Röcken, G. (Hrsg.): Lernen in Erlebniswelten: Perspektiven für Politik, Management und Wissenschaft. Bielefeld: IFKA 2002.
Die Bedeutung des Lernens in Erlebniswelten für die wichtigen Zielgruppen Schüler, Familien, Senioren, Vereine und Betriebe wird vertieft. Die Struktur von Erlebniswelten als Lernorte wird differenziert an den dominanten Beispielen Museum und Science Center, Tierpark und Zoo, Freizeit- und Themenpark sowie Urban Entertainment Center und Brandland verdeutlicht. »Perspektiven für Politik, Management und Wissenschaft« zur Weiterentwicklung dieser Erlebniswelten als Lernorte werden abschließend thematisiert.

Nahrstedt, W. / Brinkmann, D. / Theile, H. / Röcken, G. (Hrsg.): Lernort Erlebniswelt: neue Formen informeller Bildung in der Wissensgesellschaft. Bielefeld, IFKA 2002.
Ein wichtiges Ziel der Bildungsarbeit besteht in der Realisierung des lebenslangen Lernens aller und der Effektivierung der Lern- und Bildungsprozesse zum Nutzen des einzelnen und der gesamten Gesellschaft. Um dies erreichen zu können, sind zum Teil tiefgreifende Veränderungen in den traditionellen Bildungsangeboten und -einrichtungen erforderlich. So erweitern erlebnisorientierte Lernorte den traditionellen Bildungsraum. Mit dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt »Erlebnisorientierte Lernorte der Wissensgesellschaft« hat das Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V. (IFKA) Bielefeld versucht, diese neue »Wirklichkeit der Weiterbildung« genauer zu erfassen und zu bewerten.

Neubauer, Georg; Fromme, Johannes; Engelbrecht, Angelika (Hrsg.) Ökonomisierung der Kindheit. Sozialpolitische Entwicklungen und ihre Folgen. Opladen: Leske + Budrich 2002, 178 S., EUR 14,80
In dem Buch soll auf die Frage aufgeworfen, in wieweit Eltern sich dem aktuellen sozialpolitischen Entwicklungen einer »Ökonomisierung der Kindheit« stellen und im Sinne der Kinder nutzen. Untersucht wird aber auch, ob Eltern nicht überfordert sind und überhaupt auf einem ökonomisierten Markt, z. B. von konkurrierenden Kindergärten, im Sinne der Kinder handeln können und wollen.

Nolda, Sigrid: Pädagogik und Medien. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2002, 214 S., EUR 17,-
In dieser Einführung wird das Verhältnis zwischen Pädagogik und Medien unter dem Gesichtspunkt ihrer Gemeinsamkeiten, ihrer wechselseitigen Beobachtungen und ihrer

gegenseitigen Indienstnahmen behandelt. Dabei wurden Interpretationen von Medien als Behinderung von Bildung Aufklärung, als Herausforderung für die pädagogische Praxis und als Bildungsmittel Identitätserprobung angesprochen.

Nuissl, Ekkehard / Conein, Susanne: Tagungsdidaktik. Bonn: DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2002, 100 S., EUR 14,90
Ein Praxisbuch zur Tagungsdidaktik in der Erwachsenenbildung. Ideen, Konzepte und Rezepte für erfolgreiche Tagungen.

Opaschowski, Horst: Wir werden es erleben. Zehn Zukunftstrends für unser Leben von morgen. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 2002, 291 S., EUR 16,50
Der bekannte Zukunftsforscher Horst Opaschowski entwirft ein fundiertes und anschauliches Bild der Lebenswelt von morgen. Sein Fazit: Das 'Leben auf der Überholspur' mit ständigen, immer rascher werdenden Veränderungen wird so nicht durchzuhalten sein. Er fordert zum Umdenken auf und eröffnet Perspektiven für ein sinnvolles Leben der nachfolgenden Generationen.

Otto, Hans-Uwe u.a. (Hrsg.): Vereintes Deutschland – geteilte Jugend. Ein politisches Handbuch. Opladen: Leske + Budrich 2002, 400 S., EUR 25,-
Das Handbuch stellt die Frage nach der zukünftigen Rolle der nachwachsenden Generation in der neuen Bundesrepublik vor dem Hintergrund der prekären Situation der Jugend in den östlichen Bundesländern.

Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas / Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf, Bände 1-4. Opladen: Leske + Budrich 2002, jeweils ca. 200 S., je Band EUR 14,90
Mit dieser Einführung wird erstmals eine neue Blickrichtung auf wichtige Fragen der Ausbildungs- und Praxisorientierung der Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf begründet und somit neben vorliegenden Einführungsbänden eine gravierende Lücke geschlossen. Als Informations-, Nachschlage- und Orientierungswerke sind diese Bände für Diplom- und Magisterstudierende der Erziehungswissenschaft sowie für Lehramtsstudierende unverzichtbar. Herausgeber und AutorInnen sind führende ErziehungswissenschaftlerInnen und bilden das gesamte Spektrum des Faches und seiner Entwicklung ab.

Paape, Björn / Pütz, Karl (Hrsg.): Die Zukunft des lebenslangen Lernens. Festschrift zum 75. Geburtstag von Franz Pöggeler. Frankfurt / M.: Peter Lang 2002, 469 S., EUR 75,70
Die Forderung nach lebenslangem Lernen bezieht sich auf alle Phasen des menschlichen Lebens, von denen jede einzelne spezifische Chancen der Erziehung und Bildung bietet, in jeder besondere Inhalte und Interessen des Lernens favorisiert werden. In diesem Werk sollen Antworten auf die Frage gegeben werden, wie sich lebenslanges Lernen in Zukunft weiter entwickeln kann. Dabei werden Rückfragen an die Erfahrung der Entwicklung in Vergangenheit und Gegenwart unumgänglich. Zu fragen ist auch nach nationalen und regional bedingten Unterschieden in der Entwicklung der Bildungssysteme, zugleich auch nach deren Vereinheitlichung in den Industriestaaten.

Respect, Zentrum f. Tourismus u. Entwicklung, Wien: Von der Käsestrasse zu den Amazon Headwaters. Über 60 Ziele für respektvolles Reisen. Red.: V. Schulz, H. Hefel, Ch. Baumgartner. München / Wien: Profil-Verlag 2002, 276 S., EUR 15,-
Erster deutschsprachiger Reiseführer für nachhaltige Tourismusprojekte. Authentische Touren und lokale Unterkünfte in über 35 Ländern der Welt, eine bunte Palette von sozial- und umweltverträglichen Urlaubszielen werden in diesem Buch präsentiert. Für Reisende, die

11_neuerscheinungen_202.qxd 28.10.2002 08:21 Seite 157

sich außerhalb der herkömmlichen all-inclusive Bahnen bewegen wollen und Interesse für Tourismusprojekte haben, die vor Ort von der einheimischen Bevölkerung entwickelt und getragen werden.

Riege, Marlo / Schubert, Herbert (Hrsg.): Sozialraumanalysen. Grundlagen – Methoden – Praxis. Opladen: Leske + Budrich 2002, 220 S., EUR 15,-
Der Band dokumentiert das breite Spektrum unterschiedlicher Zugänge zum Gegenstand »Sozialraum«. Die AutorInnen stellen zentrale Analysekonzepte vor und verdeutlichen ihren Beitrag zu den Debatten um Stadtraumerneuerung, Jugendhilfeplanung und Steuerung Sozialer Dienste.

Sander, Uwe / Malo, Steffen (Hrsg.): Identitätskonstruktionen im Netz. Opladen: Leske + Budrich 2002, 280 S., EUR 22,80
Die Beiträge des Buches analysieren einen zentralen Aspekt, den das World Wide Web auszeichnet: die Konstruiertheit der Darstellungsformen, über die Personen und Organisationen eine fiktive Realität von Identitäten, Themen, Wünschen und Diskursen erzeugen.

Schachtner, Christina: Entdecken und Erfinden. Lernmedium Computer. Opladen: Leske + Budrich 2002, 180 S., EUR 14,80
Das Buch leitet an zum Lernen und Lehren mit und durch Neue Medien. Es liefert Erkenntnisse darüber, wie Lernsituationen optimiert werden können, in denen eine komplexe Medienkompetenz vermittelt werden soll, die sowohl medientechnische Fertigkeiten umfasst, als auch die Fähigkeit, die soziale und kulturelle Bedeutung Neuer Medien zu reflektieren. Das Buch bietet Anregungen, Impulse, Modelle für verschiedene Felder des Lernens in der Schule, Hochschule sowie in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung.

Schad, Niko: Outdoortraining. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. Neuwied: Luchterhand 2002, 250 S., EUR 25,-
Ein anwendungsorientiertes und praxisnahes Arbeitshandbuch mit zahlreichen Hinweisen und hilfreichen Anregungen für die Planung und Durchführung von Outdoortrainings.

Schäffer, Burkhard: Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen: Leske + Budrich 2002, 360 S., EUR 29,80
Wie gehen die unterschiedlichen Altersgruppen (Jugendliche, Erwachsene im mittleren Lebensalter und Senioren) mit den neuen Medien (Computer und Internet) um? Der Autor hat in Gruppendiskussionen mit Computernutzern generationsspezifische Orientierungsmuster herausgearbeitet und stellt seine Ergebnisse – gestützt auf wichtige Generations-, Medien- und Techniktheorien – dar.

Schödlbauer, Cornelia: Praxishandbuch City-Bound. Erleben und Lernen in der Stadt. Neuwied: Luchterhand 2002, 200 S., EUR 18,-
Ein wichtiger Praxisbegleiter für alle, die mit Kindern und Jugendlichen im Lebensraum Stadt handlungsorientiert arbeiten. Praktiker in der Sozialarbeit und Jugendarbeit erhalten Einblick in die Hintergründe, Methoden und das pädagogische Konzept von Erlebnispädagogik in der Stadt. In einem umfangreichen Praxisteil geben Autorinnen dem Leser zahlreiche Anregungen zu Arbeitsformen und Übungselementen für die praktische Arbeit an die Hand.

Stahl, Eberhard: Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung. Weinheim: Beltz 2002, 350 S., EUR 29,90

Das Leben in Gruppen gehört zu unserer menschlichen Existenz selbstverständlich und unausweichlich dazu. Wir brauchen andere, um uns sicher zu fühlen, um produktiv arbeiten zu können und um zu wissen, wer wir selbst sind.

Treumann, Klaus Peter / Baacke, Dieter (†) / Haacke, Kirsten / Hunger, Kai Uwe / Vollbrecht, Ralf: Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Opladen: Leske + Budrich 2002, 483 S., EUR 44,-
Der Band fasst die Ergebnisse einer Untersuchung zum Medienhandeln von Erwachsenen ab 35 Jahren zusammen. Die ermittelten Medienhandlungstypen werden hier für die Entwicklung zielgruppenspezifischer Weiterbildungsmodelle genutzt. Auf diese Weise werden Möglichkeiten skizziert, einer Ungleichverteilung von Medienmündigkeit und Medienkompetenz in der Gesellschaft entgegen zu wirken.

von Hentig, Hartmut: Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Weinheim: Beltz 2002, 260 S., EUR 16,-
Welche Chance hat die Pädagogik, Menschen zu erziehen, die in der Medienwelt zu Hause sind – das ist die Frage, die sich Hartmut von Hentig in seinem neuen Buch stellt. Denn die Schlacht selbst ist geschlagen – Computer und Informationstechnologien sind aus unserem Leben nicht mehr wegzudenken.

Vopel, Klaus W.: Emotionales Lernen mit Kindern. Spiele und Experimente. Salzhausen: iskopress 2002, ca. 200 S., EUR 19,90
Bereits in der Grundschule müssen Kinder lernen, zwei wichtige Fragen immer wieder neu zu beantworten: Wie kann ich in Übereinstimmung mit mir selbst leben? Wie kann ich mit den Menschen um mich herum auskommen? Im Zusammenhang mit diesen Themen müssen die Kinder zunächst ihre eigene Identität, ihr individuelles Selbst, kennenlernen. Sie müssen außerdem herausfinden, wie sie die Persönlichkeit anderer erfassen können. Und – was das schwierigste ist – sie müssen lernen, mit den sich ständig wandelnden Bedürfnissen und Gefühlen in sich und in den anderen zurechtzukommen. »Emotionales Lernen mit Kindern« ist ein Handbuch, das Pädagogen und Therapeuten wirksame Werkzeuge an die Hand gibt, mit denen Kinder zwischen 6 und 12 Jahren üben können, innere Ruhe und gute Beziehungen zu finden. Dies sind keine intellektuellen Ziele. Darum wird immer wieder der Körper einbezogen.

Vopel, Klaus W.: Geschichtenwerkstatt. Erzählen und Verstehen. Salzhausen: iskopress 2002, 236 S., EUR 24,80
Geschichten sind ein hervorragendes Medium für Gruppen aller Art in Schule, Erwachsenenbildung, Therapie und Training. Geschichten sprechen zu unserem Unbewussten. Sie sind ein unwiderstehlicher Anreiz, das Leben aus einer neuen Perspektive zu sehen. Die »Geschichtenwerkstatt« bietet vielfältiges Übungsmaterial für alle, die gern flüssiger schreiben und lebendiger erzählen möchten. Jede der über 70 Übungseinheiten umfasst eine Einführung für Sie als GruppenleiterIn, eine Anleitung für die TeilnehmerInnen sowie Auswertungsfragen. In sechs Kapiteln finden Sie für Ihre Gruppenarbeit reiche Anregungen und viele Geschichten.

Vopel, Klaus W.: Unser Haus ist die Erde. Phantasiereisen durch die Natur. Salzhausen: iskopress 2002, 174 S., EUR 21,50
Spüren, dass wir aus der Erde stammen, lässt uns mit beiden Beinen auf dem Boden stehen. Sich mit der Erde verbunden fühlen bedeutet auch, sich eingebunden wissen in eine komplexe Gemeinschaft mit Pflanzen und Tieren, mit Wind und Wasser. Die Phantasiereisen dieses Bandes wenden sich an Jugendliche und Erwachsene. Sie wollen entspannen und

11_neuerscheinungen_202.qxd 28.10.2002 08:21 Seite 159

erfrischen, und sie wollen eine neue Achtsamkeit fördern, Respekt vor dem Leben und Liebe zur Natur. Dabei verzichten wir auf den ökologischen Zeigefinger. Wenn unsere Teilnehmer spüren, dass sie von der Natur verzaubert werden, dann entwickeln sie ganz von selbst Neugier, Einfühlungsvermögen und Verantwortungsgefühl.

Vopel, Klaus W.: Zwischen Himmel und Erde. Phantasiereisen für Schüler. Salzhausen: iskopress 2002, 213 S., EUR 24,80
Diese exquisiten Phantasiereisen lassen uns in einen weiten inneren Raum gehen. Hier können wir suchen, was wir verloren haben. Wir können ganz andere Fragen stellen und darauf vertrauen, dass Antworten kommen werden. Wir entdecken, dass ein Schamane in uns steckt, der uns eine neue Vision des Lebens geben kann. Die Phantasiereisen lassen uns unsere innerste Stimme hören. Wir erleben eine unbekannte innere Verbundenheit mit Himmel und Erde und mit allem, was dazwischen ist.

Wippermann, C. / Zarcos-Lamolda, A. / Krafeld, F. J.: Auf der Suche nach Thrill und Geborgenheit. Ergebnisse einer Studie von Sinus Sociovision zu Lebenswelten rechtsradikaler Jugendlicher und neue pädagogische Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich 2002, 260 S., EUR 19,80
Im Buch wird die Lebenswelt von rechtsorientierten, gewaltbereiten Jugendlichen auf der Grundlage von deren subjektiven Schilderungen dargestellt. Darüber hinaus werden Ansätze für pädagogisches Handeln aufgezeigt.

12_autoren_202.qxd 21.10.2002 00:37 Seite 168

AutorInnen:

Alkemeyer, Thomas Prof. Dr.
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fachbereich 5 – Institut für Sportwissenschaft, Postfach 2503, D-26111 Oldenburg
thomas.alkemeyer@uni-oldenburg.de

Fischer, Thorsten PD Dr.
Universität Lüneburg, Fachbereich I – Erziehungswissenschaft
Scharnhorststraße 1, D-21339 Lüneburg
IELL-Berlin@t-online.de

Freericks, Renate Prof. Dr.
Hochschule Bremen, FB 8 – Sozialwesen
Neustadtswall 30, D-28199 Bremen
rfreericks@fbsw.hs-bremen.de

Gieß-Stüber, Petra Prof. Dr.
Universität Freiburg, Institut für Sport und Sportwissenschaft
Schwarzwaldstr. 175, D-79117 Freiburg
giess@uni-freiburg.de

Laging, Ralf Prof. Dr.
Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sportwissenschaft und Motologie, Barfüßerstraße 1, D-35032 Marburg
laging@mailer.uni-marburg.de

Michels, Harald Dr.
Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Freizeitwissenschaft
Carl-Diem-Weg 6, D-50933 Köln
Michels@hrz.dshs-koeln.de

Pisarczyk, Siegmund Dr. phil.
Eulenkamp 48B, D-22049 Hamburg

Poenitsch, Andreas Dr. phil.
Universität Koblenz-Landau, FB 1 Erziehungswissenschaft, Seminar Pädagogik
Universitätsstraße 1, D-56070 Koblenz
apogriff@12move.de

Popp, Reinhold Univ. Prof. Dr.
FH-Studiengang für Sozialarbeit-Salzburg & Ludwig Boltzmann Institut für sozialwissenschaftliche Berufs- und Freizeitforschung
Auerspergstraße 17, A-5020 Salzburg
office@fh-sozialarbeit-salzburg.at

Schäfer, Margit Dr.
Rans 15a, A-6071 Aldrans
mschaefer@utanet.at