

I. Jona Kohn, Frankfurt

Wenn das Lernen wieder Spaß macht

Zur Theorie und Praxis mobiler Freizeitpädagogik

Der Workshop der Kommission "Freizeitpädagogik" der DGfE und der Pädagogischen Aktion e.V. fand diesmal in den Räumen der Pädagogischen Aktion in München statt, quasi "vor Ort". Dort, wo sonst u.a. Kulissen hergestellt werden, hatte man die Szenerie für dieses Seminar geschaffen. Thema dieses Treffens von Freizeit- und Kulturpädagogen aller Art waren Probleme der Zielbestimmung, der Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Freizeitpädagogik und Kulturarbeit. Die langjährigen Praxiserfahrungen, die bereits in verschiedenen Modellen mobiler und "stationärer" Freizeitpädagogik gemacht worden sind, sollten nun einer Reflexion unterzogen werden.

1. Mobile und stationäre Freizeitpädagogik

Den thematischen Rahmen der Diskussionen, die in München geführt worden sind, bildete die Frage nach dem Verhältnis von mobiler und stationärer FZP zueinander, oder: ob diese Formen von Kultur- und Stadtteilarbeit eine Alternative darstellen. Die Radikalität und Dringlichkeit dieser Fragestellungen erklärt sich aus der Legitimationsproblematik mobiler FZP gegenüber der institutionalisierten FZP. Wie soll sich mobile FZP gegenüber dem Vorwurf der "Verantwortungslosigkeit aus Mangel an pädagogischer Kontinuität" (Richard 1980) rechtfertigen? Läßt sich eine "Pädagogik un stetiger Vorgänge" (Bollnow 1959, S. 19) als Konzept der mobilen FZP wissenschaftstheoretisch und methodologisch begründen, und wo hat sie sich in der Praxis schon bewährt? Diese Frage faßt zwei Anliegen zusammen: Theoretische Begründung und Reflexion der Praxis.

Das theoretische Anliegen verlangt nach Begriffsbildungen für den Bereich der mobilen FZP. Die Begriffe müssen in der Auseinandersetzung mit bereits vorhandenen Konzepten der Pädagogik und der Psychologie und Soziologie gefunden werden. Die bereits angelaufene Diskussion über den Lernbegriff und die Auffassung der Spielsituation als Lernraum soll hier weitergeführt werden. Unumgebar und verknüpft mit dieser Diskussion ist die Frage der Zielbestimmung bzw. die Frage, welchen Werten und Optionen sich ein Konzept mobiler FZP verpflichtet und welche wissenschaftstheoretische Begründung sie für dieses Konzept beibringen kann. Weiterhin geht es darum, welche Möglichkeiten und Methoden mobile FZP zur Verfügung hat,

diese Werte und Optionen in der konkreten Spielsituation umzusetzen. Fördert die Spielsituation die Identität, Autonomie und Kompetenzentwicklung der Kinder (bzw. der jeweiligen Teilnehmer an der Aktion) oder ist sie - gewollt oder ungewollt - Einübungsfeld in gesellschaftliches Funktionieren, in Anpassung? Hier steht auch das Selbstverständnis des einzelnen Freizeitpädagogen und sein konkretes Verhalten während der Aktion zur Debatte.

Spätestens bei dieser Frage kommt das praktische Anliegen zum Zuge: das Bedürfnis der Praktiker nach Reflexion, nach Selbstaufklärung. Auch hier geht es um Begriffsbildungen. Es gilt das zur formulieren, was sich in der Praxis immer schon abspielt, was als defizitär oder positiv erfahren wird. Ein theoretisch erarbeitetes Konzept müßte sich diesen Erfahrungen stellen und ihnen standhalten. Es kommt nicht um die Auseinandersetzung mit der Erfahrung der begrenzten Zeit und mit der Frage nach der Effektivität des eigenen pädagogischen Handelns als Freizeitpädagoge herum. Die Praxis wird so zum kritischen Maßstab der Theorie; sie hat nicht länger den Status des verlängerten Arms wissenschaftlicher Theoriebildung. Das neue Selbstbewußtsein kann sie durchaus aus den Evidenzerfahrungen in der konkreten Spielsituation nehmen, in der sich das Verhalten der Kinder, Jugendlichen, Erwachsenen ... und der Pädagogen als befreiend oder autoritär entfremdend, konsumbestimmt, ineffektiv, problematisch oder innovatorisch erweist. Die Praxis hat dort, wo die Betroffenen tatsächlich freier miteinander umgehen - und da gibt es Beispiele aus jedem Modell mobiler FZP - ihre eigene Überzeugungskraft bzw. Intelligibilität. "Praxis, durch Projektbeispiele veranschaulicht, legitimiert sich durch ihren faktischen Prozeß, aus dem sich die Tendenz der Aktivität ablesen läßt, und ihre Theorie ist eine Funktion dieses Prozesses" (Grüneisl u.a. 1973).

Zu untersuchen bleibt, welche Möglichkeiten wissenschaftliches Arbeiten hat, diese Evidenzerfahrungen in der Praxis, seien sie negativ oder positiv, begrifflich einzuholen; also nach-zudenken, was in der Praxis der Spielaktion auf dem Platz, im Museum, im Stadtteil ... immer schon geschieht. Der gesuchte methodische und wissenschaftstheoretische Ansatz müßte ermöglichen, die Kommunikationswege nachzuzeichnen, das Verhältnis der Intentionalität des Betreuers zur Intentionalität der Kinder zu erfassen. Er müßte ermöglichen, der Bedeutung und den Auswirkungen nachzugehen, die die gestaltete Spielsituation und der Kurzzeitcharakter für das Verhältnis der Kinder zu sich selbst, zu ihrer Um-

gebung und zu ihren Familien hat. Eine wissenschaftliche Begründung für kurzfristige oder/und langfristig konzipierte FZP soll aber nicht nur vorhandene, bereits praktizierte Konzepte nachformulieren und - wenn man so will - kritisch reflektieren. Was man von ihr erwartet ist, vorauszudenken und im Vorgriff auf eine bessere Situation, in Form einer konkreten Utopie, konzeptionelle Verbesserungen zu entwerfen.

2. Konzept des Lernens in Situationen

Ein pädagogisch-wissenschaftlich begründeter Ansatz, dem es im wesentlichen darum geht, die Spielsituation als "offene", so Zacharias, zu begreifen und zu konzipieren (wie es z.B. in den Aktionen der "Pädagogischen Aktion" München geschieht), kann eine konzeptionelle Verbesserung in der Form inhaltlicher Zielvorgaben nicht sehen. Wie aber unterscheidet sich im Ansatz eine Konzeption des "Lernens in Situationen" von den herkömmlichen Entwürfen des Bildungs- und des Lernbegriffes und der damit verbundenen Begriffe von Zeit und Effektivität?

Lernzielvorgaben, die eine bestimmte Verhaltensänderung bei den Kindern als Ergebnis des Lern- oder Spielprozesses formulieren, schaffen eine hierarchische Struktur, in der die Funktion des Pädagogen, der zeitliche Rahmen, die Gestaltung der Lern- bzw. Spielsituation und jede Kommunikation allein dem entsprechenden Lernziel, das dabei unabhängig von der konkreten Situation selbst bestehen bleibt, zugeordnet werden. Erst die offizielle Änderung des Lernzieles durch die zuständige Institution schafft den Rahmen für neue Handlungsmöglichkeiten des Pädagogen und der Betroffenen. Ist das jeweilige Lernziel erreicht worden, so war der Lernprozeß und alles, was mit ihm zusammenhing, "effektiv". Erfahrungen und Erlebnisse auf der zwischenmenschlichen Beziehungsebene, im Bezug auf eigene Fähigkeiten und Unfähigkeiten werden, obwohl als "affektive Lernziele" propagiert, ausgeklammert. Selbst wenn es um Lernziele wie Identität, Emanzipation, freies Verhalten, soziale Kompetenz ... geht, bleiben bei dieser Form von funktionalisierter Pädagogik die Grundbedürfnisse unbefriedigt, die Ziele aufgesetzt.

Das hinter diesem linearen Lern- und Zeitbegriff verborgene Bildungsideal erweist sich praktisch als ein-dimensional. Das Lernziel "Emanzipation" z.B. pervertiert in dem Moment, wo über Pädagogen und Kinder die methodisch oder politisch oder verwaltungstechnisch vorgegebenen Strukturen verfügen und nicht Pädagogen und Kinder das "Subjekt" ihres eigenen Lernprozesses sind. Dieser verläuft in der Praxis so wie so nicht linear und nicht ausschließlich rational.

Vielmehr machen die Praktiker die ständige Erfahrung von Brüchen. Das, was sich da in der von ihnen hergestellten Spielsituation zwischen den Kindern und mit ihnen selbst ereignet, ist nicht situationslos und im vorhinein programmierbar. Die Pädagogen befinden sich ständig in Entscheidungssituationen; sie verlangen den Pädagogen ein hohes Maß an Konfliktkompetenz und Rollenambiguität ab. Das, was sie in einer bestimmten Zeit zu erreichen hofften, z.B. die Aufführung eines Theaterstückes, verändert sich zeitlich und inhaltlich durch die Eigenaktivitäten der Kinder. Dabei bleibt die Spielaktionszeit begrenzt. Mit einem Zeit- bzw. Effektivitätsbegriff, der die lineare Abfolge aufeinander aufbauender Lernschritte impliziert, kann das, was sich in der Spielsituation als unthematisches Lernen vollzieht, nicht mehr erfaßt werden. Es handelt sich hier eher um unmittelbar "erlebte" Zeit, in der Evidenzerlebnisse verschiedenster Art zum Tragen kommen. Die Spielsituation als Lernraum hält nun auch eine Fülle offener Möglichkeiten für Selbsterfahrungen, soziale Erfahrungen, für Lernerfahrungen in sachlicher und praktischer Hinsicht bereit. Dabei geht es von der Struktur pädagogischer Aktionen her in der mobilen FZP nicht um die Veränderung des Verhaltens einzelner, sondern um das Bezugsverhältnis von Mensch und Umwelt, um die "Umwelt als Lernraum" und um die in ihr aufzuspürenden Möglichkeiten selbstorganisierten Lernens und Spielens.

Dem bisherigen Lernbegriff käme in einem solchen Ansatz lediglich die Funktion des Mittels zu, da Gelerntes eingebettet bleibt in die Situation und deren Nebenprodukt ist, keineswegs aber Ziel. Das Konzept mobiler FZP setzt bei der Situation als ganzer an. Dabei ist es zu sehen wichtig, daß Pädagogen und Kinder die Spielsituation zum einen nur als vorgegebene Umwelt antreffen; zum anderen bringen sie sie mittels ihrer eigenen Aktivität oder Passivität erst hervor, stabilisieren sie, verändern sie, setzen sie fort. Der so entstandene soziale und ästhetische Raum wirkt seinerseits wieder auf Pädagogen und Kinder zurück. Was gelernt bzw. gespielt wird, bestimmt nun keineswegs nur die Institution oder der Pädagoge. Er ist als Agierender und Reagierender in seiner Funktion als Betreuer genauso gefordert wie die Kinder dem Spielangebot gegenüber. Das hier angedeutete Wechselverhältnis von Pädagoge und Kind, das die Spielsituation erst konstituiert, gestaltet sich in der Praxis keineswegs glatt, sondern meistens widersprüchlich; - nämlich genau dann, wenn die Intentionalität des Betreuers der Intentionalität der Kinder entgegensteht. Wenn z.B. das Konsumbedürfnis der Kinder die planvoll pädagogische Absicht des Betreuers zunichte zu machen droht.

Eine solche Situation kann sich erst dann als identitäts-ermöglichend und letztlich doch als konstruktiv erweisen, wenn von vornherein diese Widersprüche wahrgenommen, anerkannt und durchgetragen werden. Lernen hat etwas mit Kampf zu tun. Aber gerade das Bewußtsein davon schafft die Sensibilität für Möglichkeiten und Grenzen neuer Spielsituationen, in denen Pädagoge und Kind in ihrer je eigenen Parteilichkeit ernstgenommen und gewollt sind. Das Kompetenz-, Macht- und Altersgefälle zwischen beiden soll dabei gerade nicht geleugnet werden. Das Verhältnis von Institution, Betreuer und Zielgruppe der Aktion bleibt im Blick. Theoretisch kann dieses Verhältnis als dialektisches verstanden werden, das Entstehen immer neuer Lernmöglichkeiten in der offenen Spielsituation als dialektischer Fortschritt, dessen konstituierende Elemente gerade die Wechselhaftigkeit und Unstetigkeit der pädagogischen Situation sind. Absicht dieser Begriffsbildung ist es, das zyklische Wechselspiel von Erfahrung und Aneignung der Umwelt, Defiziterfahrung und Kompromißsuche, von Praxis und Reflexion, freiem Spiel und Kompetenzaneignung als gegebene Struktur und Chance der offenen Spielsituation zu verstehen.

Dieser Struktur der offenen Situation entspräche ein ebenso offener und dialektischer Lernbegriff. Lernen als VOLLZUG von Erfahrung, Aneignung, Reflexion und Vorentwurf einer besseren Lern- und Spielsituation, die es mit strategischen Mitteln herzustellen gilt. Gegen die alltäglichen, bildungspolitisch erzwungenen und strukturell verankerten Einschränkungen freizeitpädagogischen Handelns fordert dieser Begriff von Lernen ein, daß Pädagogen und Kinder "Subjekte" ihres eigenen Lernprozesses sein können und daß sie sich je für eine ihren Lern-, Lehr- und Spielbedürfnissen bzw. Fähigkeiten angemessene Gestaltung und Aneignungsform von ihrer Umwelt entscheiden können. Gerade die mobile FZP, die in ihren Aktionen offene Spielsituationen herzustellen versucht, in denen solche Lernerlebnisse tendenziell möglich sind, hat hier eine Chance - weil sie, was ihre pädagogischen Zielsetzungen betrifft, gegenüber den Formen institutionalisierter Pädagogik weitgehend autonom ist. Sie kann die Tradition, in die sie sich mit ihrem Verständnis von Bildung, Kultur und Pädagogik stellen will, noch selbst bestimmen. Gegenüber dem eindimensional funktionalisierten Bildungsbegriff, wie er sich in der Schulpädagogik zeigt, zeichnet sich der Bildungsbegriff mobiler FZP durch seinen Ansatz bei einem ganzheitlichen Verständnis des Menschen und der Entwicklung seiner Persönlichkeit aus. Dabei bleibt das dialektische Bedingungsverhältnis von Mensch und Umwelt, d.h. von Arbeit und institutionalisierter Freizeit, von institutionalisierter Pädagogik und Freizeitpädagogik, von Pädagoge und Spielsituation,

von Spielsituation und Kind als gesellschaftliches Bedingungsverhältnis kritisch im Blick. Diese Strukturen verlangen gerade dem Freizeitpädagogen eine Definition seiner beruflichen und gesellschaftlichen Identität ab.

3. Fazit

Und nun zum Schluß. In der Diskussion um eine wissenschaftstheoretische und methodologische Begleitung von mobiler FZP hat sich im dialektischen Lernbegriff ein Ansatz gezeigt, mit dem sich in etwa die konkreten Situationen in der FZP begrifflich einholen lassen. Eine Situation, die nach einem solchen dialektischen Ansatz konzipiert wäre, zeichnete sich dadurch aus, daß Pädagogen, KKinder und Eltern, also alle, die an ihr teilnehmen, "Subjekte" der Strukturen sind, die ihnen in Form von Umwelt, Spielregeln, Institutionen und Personen begegnen. Dabei ist es Ziel des notwendigen Verständigungsprozesses unter allen Betroffenen, eine befriedigende Gegenwartssituation herzustellen, in der die verschiedenen Bedürfnisse und Intentionalitäten irgendwie berücksichtigt sind. Auf dieser Basis erst können die Möglichkeiten eines Lernens sich entfalten, das weder von den Inhalten noch von der Vermittlungsweise her aufoktroiert ist - Möglichkeiten eines selbstorganisierten Lernens in selbstgestalteten Situationen, das sich dann als ein erster Schritt zu Emanzipation und Selbstbestimmtheit erweisen könnte.

Literatur

- Otto Friedrich Bollnow: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart 1959 (Urban Buch 40).
- Gerd Grüneisl u.a.: Umwelt als Lernraum. Köln 1975
- Jörg Richard: Macht das Spielmobil mobil! In: Dokumentation der Fortbildungstagung für Spielmobilmitarbeiter. Berlin Mai 1980. (zu beziehen: Ingrid Treschl, c/o Haus der Jugend, Thurgauerstr. 66, 1 Berlin 51).

