

I. Freizeitberufe - Professionalisierungskonzepte im Widerspruch. Ausführungen auf der Tagung in Bielefeld vom 20.-22.09.1979 zum Thema:
"Theorieansätze und Praxisbezug von Aus- und Fortbildungsmodellen in 'Freizeit' und 'Tourismus'"

Teil 2: Pädagogische Handlungskompetenzen für Freizeitberufe

Volker Buddrus (Bielefeld)

Thesen zu grundlegenden Kompetenzen für im Reproduktionsbereich tätige Pädagogen

1. Die im Reproduktionsbereich tätigen Pädagogen benötigen zur angemessenen Bearbeitung der in der Berufspraxis auftretenden Anforderungen Handlungskompetenzen. Unter Handlungskompetenz wird nach Nieke (1978, S. 17 f) die Fähigkeit und Zuständigkeit zum Lösen realer Probleme durch Handeln, die Verhaltenssicherheit, die zum Handeln befähigt, das Verfügen über Handlungsmuster verstanden.
2. Art und Zusammensetzung der Kompetenzen ergeben sich aus den verschiedenartigen Anforderungen beruflicher Praxis, deren parteiischen sozialwissenschaftlichen Analyse.
3. Als Anforderungen beruflicher Praxis wirken zusammen und gegeneinander
 - Interessen der Anstellungsträger
 - Interessen und Bedürfnisse der tätigen Pädagogen
 - artikulierte Interessen und Bedürfnisse der Zielpersonen/Gruppen
 - nicht-artikulierte Bedürfnisse der Zielpersonen/Gruppen.
 Eine unterschwellige Identifizierung von Praxis mit den Anforderungen seitens der Anstellungsträger verkürzt Praxis und erschwert das Lösen realer Probleme.
4. Ausgangspunkt für das Entstehen von "Freizeitberufen" allgemein und für die Tätigkeit von Pädagogen im Reproduktionsbereich im besonderen ist die zunehmende Vergesellschaftung des bisher überwiegend privat organisierten Bereichs individueller Reproduktion. Einfache Reproduktion der Arbeitskraft, erweiterte Reproduktion von Arbeitsvermögen gehen zunehmend von der individuellen in soziale Organisationsformen über. Dieser Prozeß erfolgt nach allgemeiner Regelmäßigkeit unserer Gesellschaftsformation (Erschließung profitversprechender Märkte durch die Freizeitindustrie, Abdeckung hier der nicht befriedigten Bedürfnisse durch infrastrukturelle Maßnahmen des Staates, allgemein: Befriedigung von Bedürfnissen durch Waren). Übrigbleiben, wie in anderen Bereichen, Bedürfnisse, die nicht

*) Der 1. Teil der Beiträge der Tagung über "Aus- und Fortbildungskonzepte in der Erprobung" ist abgedruckt in FZP 2/80

durch Waren befriedigt werden können.

Organisiert wird dieser Vergesellschaftungsprozeß ebenfalls nach bisherigen Mustern, durch Spezialisierung und nicht, wie denkbar und wünschbar durch allgemeine Entwicklung entsprechender Kompetenzen bei allen Mitgliedern der Gesellschaft. Gründe für diesen Prozeß vermute ich in der allgemeinen Tendenz zur Vergesellschaftung aller Lebensbereiche infolge zunehmender Konzentrationsprozesse, in der zunehmenden Vermarktung des Freizeitbereiches, in steigenden Bedürfnissen nach zureichender Regeneration der Arbeitskraft und zureichender Reproduktion von Arbeitsvermögen infolge sich verschlechternder Umweltbedingungen, in dem Versuch, Massenloyalität vornehmlich durch Freizeit zu sichern.

5. Ausbildungsmodelle für Pädagogen im Reproduktionsbereich haben zu qualifizieren zur situativen Bewältigung von Problemen in der Berufspraxis und zum identitätsmäßigen Umgehen des Pädagogen mit den widersprüchlichen Ansprüchen aller Beteiligten. Aus analytischer und ausbildungspragmatischer Sicht unterscheidet sich idealtypisch zwischen Alltagskompetenzen, professionellen sozialen, allgemein sozialpädagogischen, speziellen feldbezogenen und übergreifenden sozialwissenschaftlichen Kompetenzen (siehe auch Buddrus 1979). Diese Kompetenzen bilden in unterschiedlicher Ausprägung im aktuellen Handlungsvollzug eine Einheit. In der Ausbildung ist das Zusammenwirken besonders zu beachten. Hierarchisierung und Schwerpunktsetzung bedürfen der aus sozialwissenschaftlicher Analyse hervorgehenden theoretischen Ausrichtung und praktischen Überprüfung.
6. Alltagskompetenz umfaßt alle Handlungsmuster, die das Individuum zur Bewältigung seines Alltags braucht. Diese Handlungsmuster werden "naturwüchsig" im Verlauf des Sozialisationsprozesses erworben, sind individuelle höchst unterschiedlich ausgeprägt und ermöglichen mehr oder weniger gut die Bewältigung des Alltags in einer von Widersprüchen zerrissenen Welt. Das Einbringen des Modells der Alltagskompetenz in Ausbildungszusammenhänge wird aus mehreren Gründen wichtig:
 - Die Zuschreibungskomponente von Handlungskompetenz richtet sich oft auf die ganze Person, nicht nur auf den Pädagogen als Rollenträger.
 - Reproduktion ist weitgehend "Alltagsbeschäftigung"
 - die gleichen Mechanismen, die für die Bewältigung des Alltags funktional sind, wirken einem verändernden Aufbrechen des Alltags entgegen (siehe auch Buddrus 1979, S. 5 f).
7. Professionelle soziale Kompetenz ist nach Nieke (1978, S. 20 f) "als professionelle gekennzeichnet, weil über soziale Kompetenz jedermann verfügt und verfügen muß, sobald er in Interaktion und Kommunikation mit anderen tritt. Soziale Kompetenz bedarf aber für pädagogisches Handeln einer systematischen höchstmöglichen Ausweitung, und das führt von der alltäglichen sozialen Kompetenz zur professionellen sozialen Kompetenz". Sie "besteht aus Interaktionskompetenz, Kommunikationskompetenz und Selbstreflexionskompetenz" (ebd.)

Dieses Modell ist dann wichtig, wenn davon ausgegangen wird, daß alltägliche Interaktion durch viele Rituale, durch Charaktermasken usw. gesellschaftlich verzerrt, Kommunikations-

inhalte und -formen durch Massenmedien einseitig beeinflusst und Selbstreflexion systematisch wenig entwickelt wird.

- 8. Allgemeine sozialpädagogische Kompetenz bezeichnet Handlungsmuster, "die es - grob charakterisiert - erlauben, kritisch und reflektiert angemessene sozialpädagogische Eingriffe in den Sozialisationsprozeß der Zielperson bzw. Gruppen zu vollziehen" (Buddrus 1979, S. 2). Sie läßt sich differenzieren in

- Kompetenzen in der pädagogischen Situation
- situationsorientierte Kompetenzen
- situationsunabhängige Kompetenzen

Der Bezug auf dieses Kompetenzmodell erfolgt unter der Voraussetzung, daß jedes Handeln des Pädagogen im Reproduktionsbereich einen Eingriff in soziale Problemlagen darstellt.

- 9. Unter sozialwissenschaftlicher Kompetenz wird nach Schülein (1977) das Verfügen über Handlungsmuster gefaßt, die es erlauben, mit sozialwissenschaftlichen Theorien umzugehen ohne in Dogmatismus oder Theoriefeindlichkeit "abzugleiten", sozialwissenschaftliche Theorien auf alltägliche Zusammenhänge zu beziehen und die durch die Nichtabgeschlossenheit sozialwissenschaftlicher Theorienbildung bedingte Unsicherheit auszuhalten zu können.

Sozialwissenschaftliche Kompetenz kann als eine mögliche Korrekturinstanz gegenüber verzerrten Alltagstheorien verstanden werden. Sie kann eine Hilfe darstellen, die Spannung zwischen Analyse der Ursachen von Widersprüchen im Berufsalltag, den Handlungsanforderungen und dem Zwang zum Handeln auszuhalten.

Literatur:

Buddrus, Volker: Alltagskompetenz, sozialpädagogische Kompetenz, sozialwissenschaftliche Kompetenz - Thesen zur Verwendung von Kompetenzmodellen für eine sozialpädagogische Professionalisierung, 10 Seiten, Masch.-Manu., Bielefeld 1979

Nieke, Wolfgang: Zum Begriff der pädagogischen Handlungskompetenz 36 Seiten, Masch.-Manu.

Schülein, Johann August: Selbstbetroffenheit - Über Aneignung u Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt/Main 1977 (Syndikat)

Hilmar Peter (Bielefeld)

Freizeitpädagogen oder Pädagogen, die auch Freizeitprobleme zum Handlungsgegenstand haben?
Thesen zu einer sozialwissenschaftlich fundierten pädagogischen Ausbildung an Wissenschaftlichen Hochschulen (Diplomstudiengängen mit dem Schwerpunkt Sozialarbeit/Sozialpädagogik).

In den folgenden Ausführungen wird auf den Diplomstudiengang Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Sozialarbeit/Sozialpädagogik Bezug genommen. Die vielfach geforderten zusätzlichen Studiengänge, im Hinblick auf mögliche Arbeitsfelder konzipiert sind (vgl. G. achten des Wissenschaftsrates), die über die derzeitigen "traditionellen" pädagogischen Schwerpunkte hinausgehen, werden abgelehnt. Dies aus folgenden Zweifeln heraus, die u.a. zuletzt b

inhalte und -formen durch Massenmedien einseitig beeinflusst und Selbstreflexion systematisch wenig entwickelt wird.

- 8. Allgemeine sozialpädagogische Kompetenz bezeichnet Handlungsmuster, "die es - grob charakterisiert - erlauben, kritisch und reflektiert angemessene sozialpädagogische Eingriffe in den Sozialisationsprozeß der Zielperson bzw. Gruppen zu vollziehen" (Buddrus 1979, S. 2). Sie läßt sich differenzieren in

- Kompetenzen in der pädagogischen Situation
- situationsorientierte Kompetenzen
- situationsunabhängige Kompetenzen

Der Bezug auf dieses Kompetenzmodell erfolgt unter der Voraussetzung, daß jedes Handeln des Pädagogen im Reproduktionsbereich einen Eingriff in soziale Problemlagen darstellt.

- 9. Unter sozialwissenschaftlicher Kompetenz wird nach Schülein (1977) das Verfügen über Handlungsmuster gefaßt, die es erlauben, mit sozialwissenschaftlichen Theorien umzugehen ohne in Dogmatismus oder Theoriefeindlichkeit "abzugleiten", sozialwissenschaftliche Theorien auf alltägliche Zusammenhänge zu beziehen und die durch die Nichtabgeschlossenheit sozialwissenschaftlicher Theorienbildung bedingte Unsicherheit auszuhalten zu können.

Sozialwissenschaftliche Kompetenz kann als eine mögliche Korrekturinstanz gegenüber verzerrten Alltagstheorien verstanden werden. Sie kann eine Hilfe darstellen, die Spannung zwischen Analyse der Ursachen von Widersprüchen im Berufsalltag, den Handlungsanforderungen und dem Zwang zum Handeln auszuhalten.

Literatur:

- Buddrus, Volker: Alltagskompetenz, sozialpädagogische Kompetenz, sozialwissenschaftliche Kompetenz - Thesen zur Verwendung von Kompetenzmodellen für eine sozialpädagogische Professionalisierung, 10 Seiten, Masch.-Manu., Bielefeld 1979
- Nieke, Wolfgang: Zum Begriff der pädagogischen Handlungskompetenz, 36 Seiten, Masch.-Manu.
- Schülein, Johann August: Selbstbetroffenheit - Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt/Main 1977 (Syndikat)

Hilmar Peter (Bielefeld)

Freizeitpädagogen oder Pädagogen, die auch Freizeitprobleme zum Handlungsgegenstand haben? Thesen zu einer sozialwissenschaftlich fundierten pädagogischen Ausbildung an wissenschaftlichen Hochschulen (Diplomstudiengang mit dem Schwerpunkt Sozialarbeit/Sozialpädagogik).

In den folgenden Ausführungen wird auf den Diplomstudiengang in Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sozialarbeit/Sozialpädagogik Bezug genommen. Die vielfach geforderten zusätzlichen Studiengänge, die im Hinblick auf mögliche Arbeitsfelder konzipiert sind (vgl. Gutachten des Wissenschaftsrates), die über die derzeitigen "traditionellen" pädagogischen Schwerpunkte hinausgehen, werden abgelehnt. Dies aus folgenden Zweifeln heraus, die u.a. zuletzt bei

bei Schmitz (1979), und von Müller (1979) genannt werden:

- Zweifel an einer ausreichenden Menge an Wissensbeständen, die die Etablierung zusätzlicher Bindestrichpädagogiken rechtfertigen;
- Zweifel am Sinn zu enger Spezialisierung, da sie einem spezialisierten und engem Arbeitsmarkt ausgeliefert sind. Überspezialisierung verhindert Flexibilität.

Ferner wird die Auffassung vertreten, daß Hochschulen den vielfach geäußerten praktizistischen Vorstellungen entgegenarbeiten müssen. Diese Vorstellungen werden zum einen von potentiellen Anstellungsträgern geäußert, zum anderen von einer zunehmend entpolitisierten Studentengeneration. Was die Anstellungsträger betrifft: Die vor etwa drei Jahren gegen Sozialarbeiter gerichteten Äußerungen des Deutschen Städtetages werden jetzt zunehmend gegen Diplom-Pädagogen vorgebracht: Theorieferne und Praxisferne. Dabei richtet der Vorwurf sich zum einen gegen die zum Teil noch sehr kurzen Praxisanteile im Studium, zum anderen aber gegen eine sozialwissenschaftliche und vielfach damit verbundene gesellschaftskritische Studienorientierung. Wenn man die Berechtigung des ersten Vorwurfs kaum ganz abstreiten kann, dürfen den zweiten Vorwurf Hochschulen auf gar keinen Fall akzeptieren. Was die Studenten betrifft: Es werden zunehmend in Seminaren Lösungen angestrebt, nach dem Muster "Was tue ich, wenn ...". Geistig anstrengende Auseinandersetzung mit Theorie wird zunehmend abgewehrt mit dem Argument "das bringt mir nichts".

Die folgenden Thesen versuchen, einen Rahmen für die Ausbildung zum Diplom-Pädagogen im Schwerpunkt Sozialarbeit/Sozialpädagogik abzugeben. Sie versuchen ferner, eine Begründung für eine breite Grundlegung (gegen zu enge Spezialisierung) der Ausbildung zu liefern und für eine zuvor theoretische Durchdringung praktischer pädagogischer Probleme und Aufgaben zu argumentieren. Der hier zur Diskussion stehende Freizeitpädagoge und seine Ausbildung werden als Unterfall der sozialpädagogischen Grundlegung des Studiums gesehen, d.h. als eine Akzentuierung des Studiums hinsichtlich freizeitpädagogischer Felder und Aufgaben, nicht jedoch als eigenständige Spezialisierung oder gar als eigenständiger Studiengang. Das impliziert auch die Ablehnung einer eigenen Diplom-Bezeichnung (z.B. Diplom-Freizeitpädagoge; Diplom-Kulturpädagoge etc.). Diese Bezeichnungen muten etwas komisch an, wenn man sie auf andere Diplomabschlüsse hin analogisiert: Diplom-Statikingenieur; Diplom-Klinikpsychologe; Diplom-Devianzsoziologe ... 1)

Thesen:

1. Die Ausbildung zum Diplom-Pädagogen ist auf eine praktische Berufsausübung orientiert. Die Ausbildung hat sich von daher auch auf die im Beruf zu lösenden praktischen Probleme und Aufgaben zu beziehen.
2. Das Problemlösungshandeln und die darauf bezogene Ausbildung haben sich an der Struktur des Problems und der zu lösenden Aufgabe zu orientieren und nicht primär an den unterschiedlichen Praxisvorstellungen und Erwartungen der möglichen Anstellungsträger.
3. Die Problemlösungsgegenstände von Diplompädagogen mit dem Studienschwerpunkt Sozialarbeit/Sozialpädagogik sind soziale Probleme. Auch die hier zur Diskussion stehenden Freizeitprobleme werden als soziale Probleme interpretiert.