Zeit und Raum als elementare Bedingungen pädagogischen Handelns
Überlegungen zu offenen raum-/zeitvariablen Situationen in der Alltagsumwelt

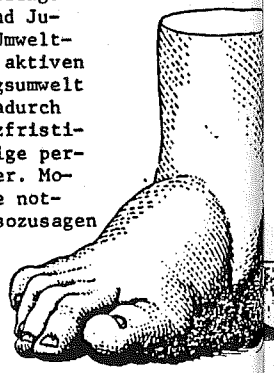
Gebrauchswert: Achtung! Warnung! Dies ist ein Positionspapier, das versucht, neue Praxisformen im Erziehungsbereich theoretisch einzuordnen und deren erziehungswissenschaftliche Legitimität anzudeuten. Die damit gemeinte Praxis wird in vielfältigen Formen in vielen Bereichen und Städten realisiert, unter anderem auch konkret und zeitweise an vielen Orten und Plätzen Münchens, dokumentiert z.B. in den Jahresberichten der Pädagogischen Aktion e.V. Wer also was über Praxis lesen will, soll dort nachschauen.

1. Ist die Erziehungswirklichkeit der Erziehungswissenschaft eine Nasenlänge voraus?

Fragen der Legitimation und Legitimität pädagogischen Handelns - gerichtet sowohl auf die eher distanzierte Organisationsebene wie auch auf die konkrete Interaktionsebene - sollen, müßten jede Praxis, gleich auf welchem Feld, begleiten. Theorie-/Praxisbezug nennt man das, und artikuliert damit zugleich eine erziehungswissenschaftliche Kern- und Streitfrage. Bei der Beschäftigung mit mobilen zeitbegrenzten pädagogischen Aktivitäten stecken wir mitten in diesem Problem: Eine anscheinend neue sich zur Zeit ausweitende Praxisform soll auf den Prüfstand eines theoretischen Durch-Checks. In dieser Situation und mit diesem Verfahren knüpft man an erziehungswissenschaftliche Traditionen mit einer ehrwürdigen Ahnengalerie an: "Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere", erklärt Friedrich Schleiermacher 1826 seinen Studenten. Er begründet damit ein Pädagogikverständnis, das heute wieder von großer Aktualität und Faszination ist - nach vielen und im Prinzip gescheiterten Versuchen, für pädagogisches Handeln in konkreten Situationen ein technologisches Verhältnis von theoretischem Wissen und praktischer Erziehungstätigkeit zu konstruieren: Aus der Theorie gewonnene Handlungsanweisungen, um bestimmte pädagogische Ziele - überprüfbar und funktionell - zu erreichen, funktionieren nicht so wie erhofft. Also muß man das Verhältnis von Theorie und Praxis wieder anders, offener handhaben, ausgehend von Schleiermachers Position. Aber braucht Praxis vielleicht gar keine theoretische Reflexion? "Die Dignität der Praxis bedeutet nicht die Dignität jeder Praxis per se," schreibt H.Scheuerl 1979, Schleiermacher interpretierend. Natürlich hat er recht.

1.1 Der Gegenstand: Eine spezifische pädagogische Praxis

Unser Thema sind existente, praktizierte pädagogische Handlungsformen und in der Folge konkrete Situationen für Kinder und Jugendliche. Sie sind zeitbegrenzt, dabei werden Räume und Umweltbereiche verändert. Es werden Materialien und Inhalte zur aktiven Beschäftigung angeboten, die nicht dauerhaft in der Alltagsumwelt verankert sind. In der Erziehungswirklichkeit entstehen dadurch Felder, Milieus, die pädagogisch gemeint sind und die kurzfristige Tätigkeiten, Ereignisse und Erfahrungen, und kurzfristige personelle Kontakte ermöglichen - nicht mehr und nicht weniger. Mobilität und Flexibilität dieser Art von Angeboten sind die notwenigen organisatorischen Konsequenzen dieser Programme, sozusagen



Strukturbedingungen. Die Einzelsituationen, die Zeiträume von Angebot und Programm sind allerdings addierbar und multiplizierbar, durch Wiederholungen, Variationen können langfristigere Strukturen entstehen.

Auf der Praxisebene haben sich diese Programme und Projekte in den letzten Jahren ausgeweitet und etabliert, in zum Teil neuen Formen: Stadtteilwochen, Ferienprogramme, mobile Ausstellungen, Spielmobile, Kinderkino, Forscherspiele, Exkursionen, Festivals usw. Als zentrale methodische Formen der Jugendarbeit und außerschulischen Bildung haben sie eine lange und durchaus ambivalente Vergangenheit: Wanderung, Fahrt, Lager, Seminar, Exercitien, Bildungswoche, Segel- oder Bergtour usw.

Gemeinsam ist diesen pädagogischen Situationen - auf der Interaktionsebene - daß sie für die Kinder und Jugendlichen Erfahrungsalternativen zum üblichen Alltagsverlauf, Jahresablauf, Tageslauf usw. bedeuten, in der zeitliche Rhythmen, Umwelt und Raum, personale Kontakte verändert sind und wo neue Inhalte und Interaktionsformen thematisiert werden können, nicht nur verbal, sondern auch durch den "Erlebnis- und Ereignischarakter" des veränderten Rahmens.

1.2 Wo findet sich die kritische Norm?

Also, die Situation: In der Erziehungswirklichkeit gibt es eine umfangreiche Praxis mit einem existenten "Methodenrepertoire" und "Produktionswissen". Es werden dabei spezielle Formen raum-zeitlicher "Arrangements" (oder "Environments" oder "Settings" oder "Milieus" oder "Programme") aus pädagogischen Überlegungen heraus realisiert. Auf diese Praxis trifft nun Theorie, um die Frage der "Legitimation" und "Legitimität" zu prüfen. Dieses Prüfverfahren muß meiner Meinung nach von einigen Prämissen ausgehen, um seinerseits "legitim" zu sein, d.h. um nicht in einen falschen Theorie-/Praxisbezug (pädagogisches Handeln als instrumentelles Handeln) zurückzufallen, etwa mit einer eindeutigen Zweck-Mittel-Definition: Die Theorie/ Wissenschaft sagt Dir, welche Mittel Du als pädagogisch Handelnder in konkreten Situationen anwenden mußt, um bestimmte Zwecke/ Ziele bei Deinen Zielgruppen, also den Kindern und Jugendlichen zu erreichen.

Die "kritisch-konstruktive" erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit diesem gegebenen Praxisbereich braucht zwischen Theoretikern und Praktikern unbestrittene Kriterien, wenigstens Ansätze. Dazu müßte etwa folgendes gehören:

- Die Legitimation dieses Praxisbereichs müßte basieren sowohl auf einer genauen Deskription und Analyse konkreter Situationen als auch vor dem Hintergrund theoretischen Wissens auf der Diskussion dessen, was Erziehung und Wirklichkeitsaneignung im Interesse der Kinder überhaupt sein soll und was nicht.
- Die "Legitimität" ist zu diskutieren sowohl aus der historischen Situation "Erziehungswirklichkeit 1982", wie sie die Lebenswelt der Zielgruppen heute allgemein definiert als auch an den üblichen und wünschenswerten Tages-, Wochen- und Jahresverläufe der Kinder und Jugendlichen - also an konkreten biographischen Zusammenhängen.
- Die "Faktizität" und "Machbarkeit" pädagogischer Praxis in einer spezifischen historischen Situation ist aus der Theorieperspektive zu kritisieren unter dem Aspekt der weiteren Qualifizierung, Verbesserung dieser Praxis und nicht etwa unter dem Aspekt ihrer tendenziellen Aufhebung. Auch hier würde sonst wieder ein technokratisch-hierarchisches Theorie-/Praxisverhältnis etabliert. Verände-

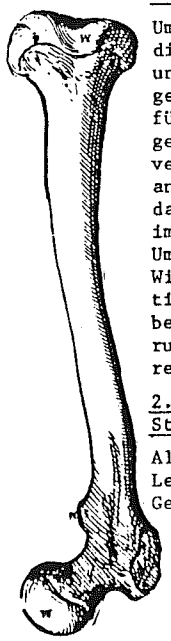
rung und Weiterentwicklung muß im Praxisfeld selbst entschieden werden - mit der Reflexionsebene als Hilfe und kritischer Instanz.
- "Vorwissenschaftliche Erfahrung" und die "Theoriegeladenheit" auch alltäglichen pädagogischen Handelns ist ein zentraler Stoff und Thema der Erziehungswissenschaft, zumal wenn es sich um innovative Praxis handelt. Man sollte davon ausgehen, daß diese innovative Praxis wiederum in der Auseinandersetzung/ Korrespondenz mit Entwicklungen und Aussagen der Theorie entstanden ist.
- Eine veränderte, sich entwickelnde neue Praxis, die eine bestimmte faktische Dimension und Wirkung erreicht hat, sollte man nicht ununproblematisiert an bisherigen pädagogischen Kriterien und Werten messen. Auch und gerade innovative Praxis kann kommende Theorieentwicklungen andeuten und einleiten - dies jedenfalls zeigt die Wissenschaftsgeschichte ("Paradigmenwechsel" als Motor von Entwicklungen). Konsequenterweise können die Theorien bisheriger pädagogischerInstitutionalisierungen, Praxisformen und Normen nicht die ausschließlichen Maßstäbe einer kritischen und konstruktiven Auseinandersetzung mit zeit-räumlich neu und anders strukturierten pädagogischen Situationen sein.

Mit dieser Ausgangslage haben wir es zu tun, wenn wir nun genauer nach Legitimation und Legitimität von pädagogischen Situationen und Feldern fragen, die Zeit, Raum, Inhalte und Organisationsformen anders gestalten als es in institutionalisierten Langzeiteinrichtungen üblich ist, die die aktuelle Erziehungswirklichkeit dominieren.

2. Langfristigkeit und Raumkonstanz pädagogischer Felder und Situationen ist kein Dogma - im Gegenteil

Wenn wir nun daran gehen, Legitimation und Legitimität zeit-begrenzter, raumvariabler Aktivitäten unter den Kriterien "Erziehung" und "wünschenswerte Sozialisationsverläufe" zu prüfen, bieten sich dabei Ausgangsüberlegungen, Zugriffe an, die die Rahmenbedingungen und die Dimensionen einer kritischen Reflexion darüber kennzeichnen.

2.1 Soll sich Erziehung auf Langzeitpädagogik beschränken?



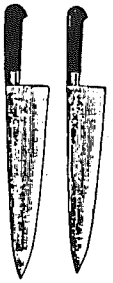
Um nicht unversehens falsche Maßstäbe zu setzen, gälte es zunächst, die Legitimationen und Legitimität von pädagogischen Situationen und Feldern, deren Strukturmerkmale Langzeitigkeit und Raumkonstanz genauer zu untersuchen. Dabei wird sich wohl herausstellen, daß für diese Strukturmerkmale keinerlei Ausschließlichkeitsansprüche geltend gemacht werden können, wenn man wünschenswerte Erziehungsverläufe und Erziehungssituationen als Ziel pädagogischen Handelns anstrebt. Man kann ja durchaus annehmen - und es gibt gute Gründe dafür - daß das Leitbild dauerhafter pädagogischer Bezüge und einer immer gleichen Umweltsituation keineswegs das Gelbe vom Ei ist.
Um dies zu klären, ist ein Blick auf die gegenwärtige Praxis und Wirklichkeit dieses Teils heutiger Erziehung nötig. Erst die positive Bestandsaufnahme, daß in diesem Bereich Erziehung insgesamt befriedigend und wünschenswert realisiert wird, würde die Reduzierung oder Ablehnung zeitbegrenzter und raumvariabler Situationen rechtfertigen.

2.2 Erfahrung, Gestaltung und inhaltliche Füllung raum-zeitlicher Strukturen der Lebenswelt

Als nächstes gilt es zu klären, welche Strukturen die alltägliche Lebens- und Lernwelt der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf die Gestaltung und Gestaltbarkeit von Raum und Zeit, ihrer Räume und

Zeiten, haben. Was ist zeitlich langfristig festgelegt im Tages-, Wochen-, Jahresablauf der Kinder durch feste zeitliche und personale Vorgaben? Die dominanten Sozialisationsfelder Familie, Kindergarten/ Schule und in reduzierter Form auch Teile der Jugendarbeit definieren fixe Zeitstrukturen. Für die Raum-/Umweltdefinition gilt das gleiche: Das Verhältnis Räumlichkeit/ Umwelt und Individuum/ Gruppe ist weitgehend funktionell festgelegt. Dies ist der vorherrschende und vorgegebene Zustand der Erziehungswirklichkeit in der heutigen historischen Situation - und damit notwendige und orientierende Ausgangslage für pädagogisches Handeln, z.B. mit innovativen Perspektiven.
Dieser Situation gegenüberzustellen ist das Ziel aller Erziehung, die Autonomie des zu Erziehenden und das Interesse der Erzieher/ Pädagogen, sich langfristig selbst überflüssig zu machen. Das geht aber nur, wenn - auch und vor allem durch pädagogische Situationen und Felder - die ganze komplexe Wirklichkeit erfahrbar und bewältigbar geworden ist im Verlauf konkreter Sozialisationsverläufe. Die Gestaltbarkeit von Zeit und Raum, ihre inhaltliche Füllung durch die Betroffenen, durch die Individuen und Gruppen selbst, Mobilität durch eigene oder fremde Initiative ist eine Voraussetzung dazu.
Der Sozialisationsalltag, soweit durch Erziehungsinstitutionen verantwortet, vernachlässigt diese Dimension des offenen, variablen Umgangs mit raum-zeitlichen Strukturen und deren inhaltliche Füllung entsprechend eigenen Entscheidungen.

2.3 Die "Kolonisierung der Lebenswelten" durch die Institutionalisierung von Systemen - auch im Erziehungsbereich



Daß die eigene Gestaltung der zeit-räumlichen und inhaltlichen Strukturen pädagogischer Situationen und Felder - sowohl für den pädagogisch Handelnden wie für die Kinder und Jugendlichen selbst - so große Schwierigkeiten macht, liegt wohl vor allem daran, daß Systemstrukturen, z.B. wie der Erziehungsalltag zeitlich und räumlich fixiert ist, so zu Institutionsformen geronnen sind, daß sie vom Alltag, seinen Verläufen und den darin Handelnden nicht mehr beeinflußbar erscheinen, oder nur noch mit großem Aufwand. So schlagen die Organisationsvorgaben aus abstrakten, theoretischen, systematischen Schemata so in die Lebenswelten, z.B. in konkrete pädagogische Situationen durch, daß sich diese nicht mehr situationsspezifisch entfalten können, nicht mehr auf die Systeme rückwirken können - also quasi "kolonisiert" werden ohne Veränderungschance. Langzeitpädagogik mit raumkonstanten Erziehungssituationen trägt dieses Muster oft so weitgehend, daß der "pädagogische Bezug", also das dauerhafte Verhältnis des Pädagogen zu den Kindern und Jugendlichen erheblich darunter leidet und teilweise pervertiert wird, sodaß es vor dem Hintergrund der Erziehungswirklichkeit nicht mehr als prinzipiell positives Argument dienen kann. Auch wohlmeinende "Pädagogisierung" in gewohnten Institutionsformen kann so unabsichtlich zur "Kolonisierung" des Alltags und der Sozial- und Umwelterfahrung in Erziehungssituationen beitragen, durch die Überformung entsprechender Systemvorgaben, die eigene zeiträumliche, situative Gestaltungen dieses Alltags verunmöglichen oder erschweren.

2.4 Zusammenfassung - Konsequenzen

Wir müssen also den aktuellen Wert offener zeitbegrenzter und raumvariabler pädagogischer Situationen diskutieren vor dem Hintergrund einer allgemeinen Einschätzung der heutigen Sozialisationsverhältnisse von Kindern und Jugendlichen - über die einzelnen Einrichtungen und Institutionen hinaus. Zudem gilt es, erhebliche Zweifel da anzu-

bringen, wo Zielformeln theoretisch gesetzt werden und Praxis nicht mehr erreichen, da diese anderen, oft unbeabsichtigten "heimlichen" Mustern folgt.
Der pädagogische Wert dieser Innovationen ist also nicht nur aus sich selbst heraus zu bestimmen, sondern quasi auch dialektisch aus dem Gesamt an derzeitiger Erziehungswirklichkeit:

- Pädagogische Situationen mit zeit-räumlich dauerhaft fixierten Strukturen haben keinen Ausschließlichkeitsanspruch und müssen sich ihrerseits als legitimen Erziehungszugriff pädagogisch begründen.
- Die Gestaltung und Gestaltbarkeit von Zeiten, Raumstrukturen und Inhalten sowohl für die erzieherisch Handelnden als auch für die Kinder und Jugendlichen ist eine notwendige pädagogische Forderung und selbst ein Erziehungsziel.
- Die "Pädagogisierung" von Lebenswelten durch institutionalisierte Erziehungsformen mit raum-zeitlich festgelegten Strukturen entwertet den personalen pädagogischen Bezug in seiner wünschenswerten, positiven Form.

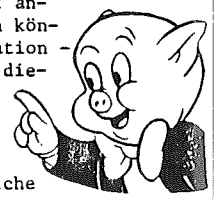
Nicht Verzicht auf pädagogisches Handeln (antipädagogischer Affekt), sondern die Verflüssigung und Flexibilität des pädagogischen Handelns in verschiedene Richtungen, ist entsprechend dieser knappen Bestandsaufnahme die notwendige und zukunftsorientierte Reaktion auf den gegenwärtigen Zustand. Trends, Programme und Projekte, die Erfahrungen mit offenen, variablen Strukturen sammeln, der alternative Umgang mit den zeitlichen und räumlichen Dimensionen pädagogischer Felder und Situationen können hier eine wichtige, über die jeweilige Praxis hinausgehende Orientierungs- und Modellfunktion haben.

3. Erziehung/ Sozialisation als Summe von Erfahrungen und Informationen

Daß sich die Sozialisationsbiographien der Kinder und Jugendlichen heute nicht mehr aus einem in sich geschlossenen Entwicklungs- und Lernprozeß, orientiert an einem in sich schlüssigen und konsistenten Erziehungskonzept über lange Zeit hinweg konstituieren, sondern sich aus einer Fülle von Erfahrungen, Informationen, Kontakten, Erziehungseinflüssen und Aneignungsformen zusammensetzen, auch widersprüchlichen, kann man heute nicht mehr bezweifeln. Dies ist zu akzeptierende Ausgangslage für Erziehungskonzepte und alles pädagogische Handeln (sonst müßte man wieder oder neu für alltags- und wirklichkeitsisolierte pädagogische Sonderumwelten, für pädagogische Provinzen plädieren).

Familie, Schule, Jugendgruppe sind bereits vorhandene konstante Erziehungssituationen. Wohn- und Stadtlandschaft, Medien, Kulturorte und Kulturveranstaltungen, Umwelt allgemein liefern das spannend-faszinierende Repertoire für all die weiteren Bausteine und Erfahrungen, die den Sozialisationsprozeß ausmachen, wo erzogen und gelernt wird: Aneignung der Wirklichkeit.
Zeitbegrenzte und raumvariable pädagogische Situationen, mit dem organisatorischen Merkmal: Mobilität, sollen diese nicht-institutionalisierten Lern- und Erfahrungsbereiche - deren Inhalte und Tätigkeiten - thematisieren und qualifizieren, ohne die Probleme langfristiger Institutionalisierungsfolgen. Sie sind dann "Bausteine" für die Biographien der Kinder und Jugendlichen, bestehend aus neuen, alternativen Erfahrungen, Anstößen, Anregungen, Informationen, Kontakten.
Es ist die Frage, ob diese Perspektive ein frommer, aber illusionärer Wunsch ist, auch was die theoretische Begründbarkeit dieser

pädagogischen Formen betrifft. Ob sie nicht nur als aktueller Reflex auf die Zeitsituation, sondern auch "an sich" zu begründen sind als erwünschte Lernsituationen, die ihr Eigenrecht im Verbund mit anderen, z.B. langzeitlichen pädagogischen Situationen beanspruchen können - auch im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Argumentation - gilt es sich als Problem zu stellen bei der weiteren Entwicklung dieser Praxisformen.



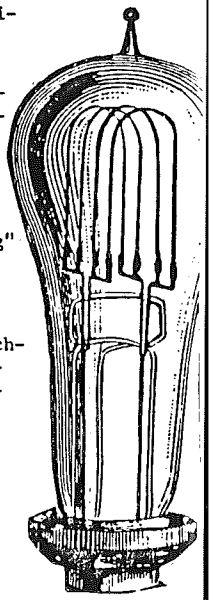
3.1 Schlagwortkatalog: Begründungsversuche müssen nicht bei Adam und Eva anfangen

Die folgende Stichwortsammlung soll Hinweise darauf geben, in welche Sinn- und Diskussionszusammenhänge der Pädagogik eine derartige Begründung eingebettet sein könnte bzw. welche Argumentationsstränge eine zukünftige theoretische Problemdifferenzierung berücksichtigen und einbeziehen sollte.

Eine "funktionale Erziehung" geht von der Vorstellung aus, daß Zustände und Umweltsituationen als solche erziehen und daß eine derartige Erziehung durch "Faktizität" durchaus erwünscht ist. Es gälte, Grenzen und Möglichkeiten dieses Ansatzes zu bestimmen und dann Umwelt so zu strukturieren (Spielbereiche, Wohnumwelt, Museum, Freizeitheim ...), daß positive und vielschichtige Erfahrungen möglich werden.

"Spiel" gilt als offenste und selbstorganisierte pädagogische Situation, in der auch "gelernt" wird - sozial, kommunikativ, materiell, sinnlich.

Die Rettung der "Gegenwart" im Spiel und auch in allen anderen pädagogischen Situationen und deren befriedigende Gestaltung für Kinder und Jugendliche darf durch pädagogische Organisationen und Vorgaben nicht verhindert werden, Lernen und Erfahrung muß darauf aufbauen. Es gilt, "Lernen für die Zukunft" in das Erleben einer positiven Gegenwart einzubetten.

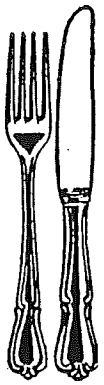


"Ereignisse" und "Erlebnisse", gerade ihr nicht alltäglicher Charakter, ihre sich wiederholende "Einmaligkeit" schafft Lernmotivationen. "Erlebnispädagogik", die positive Bewertung des "fruchtbaren Moments" für Erkenntnis und Erfahrung beruhen auf der Wertschätzung spezieller Situationen mit einmaligen raum-zeitlichen Konstellationen.

Eine "Pädagogik der Unstetigkeit", die "Rhythmisierung des Erlebens und Lernens" soll das Gegengewicht zu einer "Veralltäglichung" und in der Folge Unfreiwilligkeit und Mühseligkeit von Lernen und Erfahrung bilden.

Diese Sichtweise pädagogischer Prozesse ist auch eine Konsequenz der Einsicht, daß das Kinder- und Jugendalter eine permanente Durchgangssituation, ein Dauerwechsel zwischen "Progression und Regression" entlang einer altersgemäßen Entwicklungslinie ist. "Perspektivausbildung" und "Phantasietätigkeit" als Zukunftsorientierung auf der Basis konkreter Erfahrung braucht Auslöser und Motivationen, die über das Hier und Jetzt, über die zeit-räumlichen und inhaltlichen Strukturen der Alltagswelt als Dauerzustand, als Abstumpfung sozusagen "antizipatorisch" hinausweisen.

"Offene Situationen" mit Angebotscharakter, "Animation" als pädagogische Interaktionsform sind methodische Zugriffe mit variablen Zeit-Raumstrukturen, die inzwischen sowohl in Praxisbereichen wie in Theoriebezügen verankert sind.



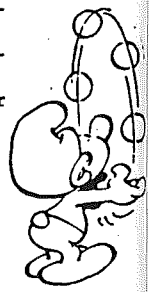
Die Zugänglichkeit von pädagogischen Situationen in der alltäglichen Lebenswelt ohne Vorleistungen und langfristige Verpflichtungen eröffnet eine neue soziale Dimension in der Erziehungspraxis, variabler pädagogischer Bezug wirkt als Gegengewicht gegenüber strukturellen Erwachsenen-/Kindabhängigkeiten und gegen mißbräuchliche Ausbeutung des "Führerprinzips".

"Übergänge" zwischen verschiedenen Lebensstationen im Verlauf der Jahre, zwischen verschiedenen Sinnkreisen der Lebenswelt, zwischen unterschiedlichen sozialen und umweltbedingten Milieus und Anforderungen lösen Lernprozesse und Selbstreflexion aus - entscheidende Schritte in der "Ökologie der menschlichen Entwicklung".

Produkte, Orte und Ausdrucksformen, Tätigkeiten der "Kultur" sind Ereignisse oder liefern alltagsabweichende Erfahrungen. Die Füllung von pädagogischen Situationen, ihrer zeiträumlichen Strukturen durch kulturelle Inhalte und Aktionsformen qualifizieren diese Situationen und ermöglichen "sinnstiftende Aktivität", die die sinnlich-materielle Dimension der Wirklichkeit bis hin zur eigenen Körperlichkeit als Gestaltungsinhalte und Gestaltungsmaterial erschließt. "Ästhetische Praxis" für alle ist ein Beitrag zur "Demokratisierung von Kultur" und zu einer "Alltagskultur", die die Trennung von Produzenten- und Konsumentenrollen im Umgang mit Kultur tendenziell aufhebt ...

3.2 Aufforderung zum produktiven Theoriegebrauch für praktische Innovation

Diese programmatischen Schlagworte stehen jeweils für komplexe theoretische Diskussionszusammenhänge aus dem Erziehungs- und Kulturbereich. Es zeigt sich dabei, daß es eine ganze Reihe auch erziehungswissenschaftlicher Begründungsmöglichkeiten für die Relevanz zeit-/raumvariabler pädagogischer Situationen als wünschenswerten Teil der gesamten Erziehungswirklichkeit gibt. Diese Angebote sind Bausteine für Kinder und Jugendliche, die angewiesen sind, ihre Biographien aus einer Menge unterschiedlicher Erfahrungen zu konstruieren, da ein sinnstiftender, überindividueller Gesamtüberbau als Lebensperspektive fehlt bzw. gar nicht wünschenswert ist vor dem Hintergrund des Erziehungsziels einer autonomen, aber trotzdem solidarischen Persönlichkeit.



Wenn man die Pluralität unterschiedlicher pädagogischer Situationen, unterschiedlicher Lernorte und Binnenstrukturen akzeptiert bzw. für wünschenswert und zeitrelevant hält, geht es dann um die schwierigen Fragen von Organisations- und Interaktionsstrukturen (Erziehungswirklichkeit), der Gewichtung und Verankerung verschiedenartiger Erziehungsfelder und -situationen (Bildungspolitik) und der Qualifizierung durch eine effektive Theorie-/Praxiswechselwirkung (Erziehungswissenschaft). Dieses Feld, eingelagert zwischen traditioneller Sozialarbeit mit dem Paradigma Hilfe und Schulpädagogik mit dem Paradigma Qualifikation und Leistung braucht eine eigenständige Identität und Legitimation. Deren Paradigmen wären zu suchen im Zusammenspiel von Umwelt/ Freizeit/ Kultur in den Erscheinungsformen der heutigen Wirklichkeit, so wie sie Kinder und Jugendliche jeweils als Lebenswelt vorfinden und als Lernraum benützen.

4. Tendenz der Konstruktion des Feldes Umwelt/ Freizeit/ Kultur

Eine "Didaktik" dieses Sozialisationsfeldes zwischen Schule und Sozialarbeit ist denkbar in Formen von "Netzwerken" unterschiedlicher pädagogischer Situationen an verschiedenen Orten mit zeiträumlich und inhaltlich variablen, mobilen Angeboten in der alltäglichen Lebenswelt, aber langfristigen Organisations- und Programmstrukturen. Man könnte dies als einen "sozioökologischen" Ansatz im Erziehungsbereich bezeichnen, da pädagogisches Handeln nicht mehr vorrangig am Kind und Jugendlichen und dessen angezielten Verhaltensänderungen festmacht, sondern an den Bedingungen, die die sozialen und ökologischen Dimensionen der Lebenswelt, die Gestaltbarkeit von Zeit/ Raum/ Inhalten zum Medium und Ziel pädagogischen Handelns machen.
Ansatzweise versucht die Pädagogische Aktion e.V. dies seit 1972 in München im Auftrag der Stadt, sowohl durch modellhafte und sich auch quantitativ entfaltende Praxis im Stadtgebiet als auch durch Reflexion dieser Praxis, um daraus zeitbezogene Erziehungskonzepte und Methoden zu entwickeln.