

Wegener-Spöhring, Gisela

Bericht über das Saarbrücker Symposium

Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 283-290. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 23)*



Quellenangabe/ Reference:

Wegener-Spöhring, Gisela: Bericht über das Saarbrücker Symposium - In: Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 283-290* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225465 - DOI: 10.25656/01:22546

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225465>

<https://doi.org/10.25656/01:22546>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Analysen – Befunde – Perspektiven

Beiträge zum 11. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 21. bis 23. März 1988
in der Universität Saarbrücken

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Klaus Beck, Hans-Georg Herrlitz und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe : Analysen – Befunde – Perspektiven ; vom 21.–23. März 1988 in d. Univ. Saarbrücken / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Klaus Beck ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 11) (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 23)
ISBN 3-407-41123-5

NE: Beck, Klaus [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...; Zeitschrift für Pädagogik/ Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41123 5

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

WOLFGANG KLAFKI	15
RICHARD VON WEIJSÄCKER	19
RICHARD JOHANNES MEISER	22
OSKAR LAFONTAINE	23

II. Institutionsübergreifende Fragestellungen

JÜRGEN OELKERS Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Bericht über ein Symposion	27
--	----

Multikulturalität und Bildung – Kann die Aufrechterhaltung von Minderheitenkul- turen eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?

DETLEF GLOWKA Vorbemerkung	35
---	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Die Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung	36
--	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Zum Stand der kulturvergleichenden pädagogischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland	37
--	----

RENATE NESTVOGEL Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?	39
---	----

FRANK-OLAF RADTKE Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung	50
---	----

ECKHARD KÖNIG, PETER ZEDLER Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit. Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Ent- scheidungsfeldern. Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposiums	57
--	----

Knowledge handling – Umgang mit Wissen

BERNHARD KRAAK	
Vorbemerkung	67
KARL-JOSEF KLAUER	
Über das Lehren des Lernens	68
WERNER SCHWENDENWEIN	
Didaktische Informationsverarbeitungsprozeduren zur Entwicklung formal-kognitiver Bildung im Telematikzeitalter	70
GUDRUN-ANNE ECKERLE, BERNHARD KRAAK	
Kausale Landkarten – Hilfen zur Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	73

*Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung
und programmierter Privatisierung*

WARNFRIED DETTLING	
Entstaatlichung als Programm	77
KLAUS ANDERSECK	
Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion	84

Qualifizierungsoffensive: Staatliches Engagement für private Initiativen?

AXEL BOLDER	
Die Qualifizierungsoffensive – eine kritische Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Weiterbildungsforschung	89
JOCHEN KADE	
Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie	99

Bildung 2000: Zwischen privatem Lebenssinn und öffentlicher Aufgabe

HORST W. OPASCHOWSKI	
Einführender Überblick	109
HORST W. OPASCHOWSKI	
Zukunft und Lebenssinn: Folgen für den einzelnen – Folgerungen für die Bildungspolitik	110
ECKART LIEBAU, RAINER TREPTOW	
Lebensformen als pädagogisches Paradigma?	123

Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Ökosophie, Kritischer Theorie und Systemischem Denken

ROLF HUSCHKE-RHEIN

„Systemische Friedenspädagogik“ – Einige Thesen für Theorie und Praxis . 129

VOLKER BUDDRUS

Systemtheorien und Überlebensproblematik 131

PETER HEITKÄMPER

Skizze einer systemischen Handlungstheorie der Friedenspädagogik 135

ALFRED SCHÄFER

Zur Kritik der weiblichen Pädagogik.

Bericht über eine Arbeitsgruppe 139

Darf die Pädagogik Freud-los sein?

JEANNE MOLL

Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen

Strömungen um 1920 149

III. Schule und Lehrerbildung

Vom Schul- und Erziehungsangebot zur Schul- und Erziehungspflicht

WILTRUD ULRIKE DRECHSEL

Die Alphabetisierung in der Klippschule. Über das niedere Schulwesen in

Bremen 1800–1850 159

HANNELORE FAULSTICH-WIELAND, GUSTAVA SCHEFER-VIETOR

Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung 169

Wer und was macht eine gute Schule? Öffentliche Anfragen an Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft

HANS CHRISTOPH BERG

Bericht über das Saarbrücker „Schulgüte“-Symposion 181

JOHANN PETER VOGEL

Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des

Schulrechts 189

PETER FAUSER, ADOLF KELL, DORIS KNAB

Welches Recht braucht die Schule?

Leistungsbewertung als Problem rechtlicher Kontrolle und pädagogischer

Selbstkontrolle 201

WOLFGANG EINSIEDLER Medien in institutionalisierten schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Bericht über ein Symposium	209
FRIEDRICH SCHWEITZER Gymnasiale Oberstufe und Sekundarstufe II zwischen Reform und Revision .	215
MANFRED BAYER, WERNER HABEL Professionalisierung in der Lehrerausbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern? Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen	223
IV. Außerschulische Erziehung und Bildung	
GERALD A. STRAKA, THOMAS FABIAN, DIETER HÖLTERSINKEN, HEIKE NOLTE, RAINER PEEK, ERICH SCHÄFER, WOLFGANG TIETZE, KLAUS TREUMANN, INGRID VOLKMER, JÖRG WILL Neue Medien als Bildungsfaktoren in außerschulischen Sozialisationsprozessen. Ein Arbeitsgruppenbericht	233
<i>Rechtsprobleme in sozialpädagogischen Handlungsfeldern</i>	
KLAUS REHBEIN Erziehung zur Grundrechtsmündigkeit als öffentliche Aufgabe	239
ARNOLD KÖPCKE-DUTTLER Gustav Radbruchs Gedanken über öffentliche Erziehung	244
<i>Früherziehung im Spannungsfeld zwischen Familie und anderen Institutionen</i>	
KARL NEUMANN Zur Einführung	249
JÜRGEN REYER Das Reformjahrzehnt 1970–1980: Endphase der Modernisierungswelle gesellschaftlicher Kleinkinderziehung seit der Jahrhundertwende – Beginn der frühpädagogischen Postmoderne?	251
WOLFGANG TIETZE, HANS-GÜNTHER ROSSBACH Früherziehung als lohnende Investition. Internationale Erfahrungen und ökonomische Untersuchungen	254
GERD E. SCHÄFER Familiengeschichten – Überlegungen zu Kontinuität und Diskontinuität aus hermeneutisch-tiefenpsychologischer Sicht	259
WASSILIOS E. FTHENAKIS Zur Entwicklung frühkindlicher Erfahrungen – Kontinuität versus Diskonti- nuität in der kindlichen Entwicklung	262

REINHARD FATKE Zur Debatte um Kontinuität und Diskontinuität menschlicher Entwicklungs- prozesse zwischen psychoanalytischer und empirisch-psychologischer Kinderforschung	266
BERNHARD NAUCK Anforderungen an die Vorschulerziehung durch veränderte Familienstrukturen	269
DOROTHEE ENGELHARD Möglichkeiten von Kindergärten zur Flexibilisierung von Öffnungszeiten ..	272
HARALD SEEHAUSEN Weiterentwicklung und Anpassung vorhandener Formen familialer und insti- tutioneller Früherziehung	275
ARNULF HOPF Eltern-Selbsthilfegruppen in der Früherziehung	279
<i>Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe. Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität</i>	
GISELA WEGENER-SPÖHRING Bericht über das Saarbrücker Symposion	283
HERMANN GLASER Über die ästhetische Erziehung des Menschen und die Zukunft der Industrie- gesellschaft	290
JOHANNA GOTTSCHALK-SCHEIBENPFLUG Ist Jugendarbeit Jungenarbeit? Aspekte zur Koedukation	301
KARLHEINZ A. GEISSLER, ADOLF KELL Berufsbildung als öffentliche Aufgabe – Probleme und Formen der Berufsbildungsforschung. Ein Bericht	303
NIEVES ALVAREZ, VOLKER LENHART, WILLI MASLANKOWSKI, GÜNTER PÄTZOLD Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit	307
GÜNTHER DOHMEN Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. Ein Arbeitsgruppenbericht	315
WOLFGANG ROYL Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Professionalisierung, Ausbildung und Erziehung in der Bundeswehr. Ein Arbeitsgruppenbericht	321
V. Das wissenschaftliche Programm des 11. DGfE-Kongresses	327
VI. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	345

Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe. Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität

GISELA WEGENER-SPÖHRING

Bericht über das Saarbrücker Symposion¹

1. Einleitung

Freizeitpädagogik und Kulturarbeit – eine „öffentliche Aufgabe“? WOLFGANG KLAFKI sprach in seinen Vorbemerkungen zum Kongreß von Bereichen im Erziehungs- und Bildungswesen, deren öffentliche Bedeutung vom Staat zunächst nicht erkannt worden sei; den Freizeitbereich zählte er dazu. In der Tat: bisher wird er faktisch mit nur 1% des gesamten öffentlichen Haushaltes finanziert (NAHRSTEDT)². Für das Symposion war dies eine Herausforderung; Mögliches, Utopisches, Kontrafaktisches wurde gedacht: Die Erschließung eines „Humanmarktes“ als öffentliche Aufgabe beispielsweise, der fast unbegrenzt aufnahmefähig und zudem über die Beschäftigung von 2,2 Millionen Arbeitslosen finanzierbar, ja sogar rentabel sei (GLASER/Diskussion); der experimentelle Umgang mit Wirklichkeit (ZACHARIAS), das entdeckende Ausmessen von Freiräumen (CLOER), der Wille zur Zukunft als „Wissensprinzip“ (GLASER). Und so fanden sich die Symposions-Teilnehmer im Einklang mit der Kongreß-Eröffnungsrede von RICHARD VON WEIZSÄCKER: „Ihr (der Pädagogen) Mut ist unsere Hoffnung“ – wenn wir dieses Wort denn derart freizeit- und kulturpädagogisch deuten dürfen.

2. Felder „öffentlicher“ Freizeitpädagogik und Kulturarbeit: Analysen und Befunde

Freizeitpädagogik und Kulturarbeit entwickelten sich seit dem Ende der sechziger Jahre zu neuen Handlungsfeldern der Pädagogik. In den achtziger Jahren war im Hochschulbereich eine starke Expansion zu verzeichnen; die beiden Studiengänge „Kulturpädagogik“ an der Hochschule Hildesheim (CLOER) und „Freizeitpädagogik“ an der Universität Göttingen (WALLRAVEN) wurden eingerichtet. Jeder neue Ausbildungsgang versucht, angesichts bekannter Arbeitsplatzknappheit, mit seinen Absolventen in Bereiche einzudringen, die bisher von Absolventen anderer Studiengänge besetzt wurden – Studiengänge, in denen Freizeitpädagogik und Kulturarbeit teilweise schon lange vor deren offizieller „Erfindung“ existierten. Erklärtes Ziel des Symposions war es, diesen Verdrängungswettbewerb – in der Praxis mit harten Bandagen ausgefochten – auf der Ebene des wissenschaftlichen Dialogs mit den beteiligten Disziplinen zu thematisieren: Konflikte zu verbalisieren, konstruktive Lösungen zu

suchen, wechselseitige Anregungen anzubahnen. Exemplarisch wurden drei Felder vorgestellt: Erwachsenenbildung (ERHARD SCHLUTZ), Kinder- und Jugendkulturarbeit (WOLFGANG ZACHARIAS), Freizeitsport (JÜRGEN DIECKERT). Dabei konnte über mangelnden Praxisbezug (ein häufiger Vorwurf der Freizeit- und Kulturpraktiker an die jeweilige Theorie) nicht geklagt werden: Die vorfindliche Praxis wurde analysiert und exemplarisch verdeutlicht. Von diesem wissenschaftlichen Dialog mit den innerhalb der Pädagogik etablierten Teildisziplinen erhoffte sich die Kommission „Freizeitpädagogik“ neben wechselseitiger Anregung vermehrte Akzeptanz und eine stärkere Einbindung in die Erziehungswissenschaft als Ganzes, in der sie – und ein gleiches gilt cum grano salis für die Kulturpädagogik – das Image des newcomers noch immer nicht recht hat abstreifen können: Der Stellenwert der Teildisziplinen Freizeitpädagogik und Kulturarbeit ist bislang noch offen.

Auch in den anderen Sozialwissenschaften wird die Beschäftigung mit der Freizeit noch oft als eher unseriös angesehen, wie HELMUT GIEGLER in seinem Referat über „Freizeitforschung“ ausführte. Ein weiteres Ziel des Symposions war es deshalb, das Phänomen „Freizeit“ möglichst komplex und im Dialog mit anderen Disziplinen zu erfassen: HELMUT GIEGLER sprach als Soziologe, KLAUS WALLRAVEN als Politologe (wenngleich hier fachdidaktisch gewendet) zum Thema.

Nicht zuletzt aber ging es darum, die Allianz zwischen Freizeitpädagogik und Kulturarbeit zu festigen, ja vielleicht bereichsweise allererst herzustellen. In einem dem Symposion vorausgegangenem Gespräch zwischen Vertretern beider Richtungen waren „Kultur“ und „Freizeit“ als die zentralen Orientierungsbegriffe eines neuen Pädagogenotyps bezeichnet worden. Und in einem früheren Resolutions-Entwurf der Kommission „Freizeitpädagogik“ zum Thema „Berufsfeld Freizeitkultur“ (November 1986) heißt es: „Die Berufsfelder des Freizeitpädagogen und des Kulturpädagogen verfügen über eine gleichrangige Professionalität mit je unterschiedlichem Kompetenzschwerpunkt. Der Kulturpädagoge ist mehr der Kreator und der freizeitkulturelle Spezialist, der Freizeitpädagoge mehr der Animator, Organisator und freizeitkulturelle Generalist.“ Die Symposions-Ergebnisse relativieren die Eindeutigkeit dieser Zuordnungen: Kulturpädagogik zumindest – älter, traditions- und facettenreicher als die Freizeitpädagogik – existiert in sehr unterschiedlicher Couleur.

WOLFGANG ZACHARIAS, der erste kulturpädagogische Referent, ist Leiter der „Pädagogischen Aktion“, die für die Stadt München Spiel- und Kulturprogramme organisiert. Mit 10–12 festen Mitarbeitern ist die PA die weitaus größte Initiative dieser Art in der Bundesrepublik. ZACHARIAS stellte ein eindrucksvolles kommunales Handlungsmodell vor, das „Netzwerk Kinder- und Jugendkultur“ – vom Kindermuseum bis zur Ferienaktion „Spielstadt Mini-München“. Pädagogische Handlungsformen zielen dabei nicht unmittelbar auf das einzelne Kind, den einzelnen Jugendlichen, sondern sie sind festgemacht am „Netzwerk“ des gelebten Raumes der Stadt. Grundlage ist eine verstehende Akzeptanz vorfindlicher Alltagskultur mit ihren „altersspezifischen Eigenarten“, ihrem „subjektiv-biographischen Eigensinn wie auch eigenen ästhetisch-stilistischen Ausdrucksformen“. Demgegenüber vertrat der zweite kulturpädagogische Referent, ERNST CLOER von der Hochschule Hildesheim, einen Kulturbegriff, der in „Kritik etablierter Apparate und Institutionen“ mit HEYDORN auf die „Aktualität der klassischen Bildung“ sowie auf die bildende Wirksamkeit von „Kunstwerken einer langen Kulturtradition“ setzt. Sein zentrales Praxisbeispiel war das Projekt über „Die

Hiketiden“ des AISCHYLOS (vgl. dazu auch Punkt 4). HERMANN GLASER, der dritte kulturpädagogische Referent und als Leiter des Schul- und Kulturreferates Nürnberg in diesem Bereich politisch tätig, vertrat einen kontrafaktischen, aufklärerischen Kulturbegriff (vgl. sein im Anschluß an diese Zusammenfassung abgedrucktes Referat).

Deutlich wurde darüber hinaus: der Kulturbegriff steht auch in anderen Teildisziplinen der Pädagogik an zentraler Stelle, wie das Referat von ERHARD SCHLUTZ zeigte: „*Kulturelle Erwachsenenbildung zwischen Kunst und Arbeit*“. SCHLUTZ gewinnt seinen Begriff der „kulturellen Bildung“ ausdrücklich in Abgrenzung von einer Freizeitpädagogik und Kulturarbeit. Kultur sei ein Bildungsproblem; nur über Bildung sei das heute oft erfahrene kulturelle Vakuum zu füllen. Ausgangspunkt ist dabei ein weiter Kulturbegriff, der nicht nur künstlerische Produktion, sondern auch elementare Soziokultur mit einschließt. Allerdings sei ein derart weiter Kulturbegriff, der Begriff einer „Alltagskultur“, nicht kritisch und enthalte vor allem kein pädagogisches Programm. SCHLUTZ ergänzt deshalb sein kulturelles Fundament um die Idee der „Werkstatt“, einer Idee, die später bei GLASER wieder auftauchen wird. In der vorgestellten Werkstatt für Arbeitslose sollen über Angebote in handwerklicher und gestalterischer Arbeit Selbstbewußtsein, Initiative und Kompetenzen gefördert und erweitert werden, „Gegenerfahrungen“ zur bislang gewohnten Erwerbsarbeit möglich sein, soll Wirklichkeit elementar erlebt werden. SCHLUTZ merkt ausdrücklich an, daß dies keinesfalls zu einer Psychologisierung oder Therapeutisierung des Problems der Arbeitslosigkeit führen dürfe.

Zentrale Themen dieses Symposionsteiles waren die Kritik an der Freizeit- und Kulturindustrie bzw. an der „Bewußtseinsindustrie“ und der Notwendigkeit von Gegenerfahrungen, Gegenkulturen (SCHLUTZ, CLOER, GLASER); die Frage nach dem Verhältnis von Kunst und Alltagskultur (SCHLUTZ, ZACHARIAS) sowie das Postulat, das Ästhetische (CLOER) bzw. das Schöne (GLASER) zu demokratisieren. Die Grundfrage war, wie sich der Mensch in seiner Würde in Kunst und Kultur erfahre (SCHLUTZ, CLOER, GLASER).

War bisher vornehmlich der Kulturbegriff thematisiert worden, so hat der Freizeit-Begriff im Sportbereich seine Tradition: JÜRGEN DIECKERT referierte zum Thema: „*Freizeitsport als neue öffentliche Aufgabe*“. Freizeitsport steht als Oberbegriff für einen neuen, vom Spitzensport abgehobenen Sport, der unter Motivationen, wie Spaß, Expression, Kommunikation und Gesundheit, betrieben wird. Beginnend bereits 1811 mit den JAHNSCHEN „Leibesübungen für jedermann“ hat sich der Freizeitsport heute zu einem Massenphänomen entwickelt; 20 Millionen Mitglieder sind in 65000 Turn- und Sportvereinen organisiert; weitere 10 Millionen Bundesbürger betreiben regelmäßig ohne eine solche Vereins-Anbindung Sport. Derartig eindrucksvolle Zahlen weisen dem Freizeitsport unter den Feldern einer Freizeitpädagogik und Kulturarbeit zweifellos einen singulären Platz zu. – Durch wachsende Kommerzialisierung (z. B. in sog. Fitneß-Zentren) drohe der Freizeitsport zu einem Zwei-Klassen-Sport zu werden. Insofern stelle sich zunehmend die Forderung nach infrastruktureller Unterstützung durch den Staat – Freizeitsport gewinne damit zunehmend den Charakter einer „öffentlichen Aufgabe“.

Welche Berufsmöglichkeiten für Freizeitpädagogen bietet der Freizeitsport? Dieser Freizeitbereich wird verständlicherweise durch Sport-Lehrkräfte besetzt, denen, wie anderen Pädagogen schon vor ihnen, eine zunehmend hohe Arbeitslosigkeit droht:

1993 wird es 30000 arbeitslose Sportlehrer geben. Für Diplom-Freizeitpädagogen scheint im Freizeitsport folglich kaum Platz zu sein. – In der Diskussion wurde zu bedenken gegeben, ob die 10 Millionen nicht in Vereinen organisierten Sporttreibenden möglicherweise durch eine mehr freizeitpädagogisch-animative Betreuung anzusprechen wären, eine Betreuung, die sie dort nicht zu finden meinen und die ihnen die Sportlehrer so vielleicht nicht geben können.

3. Legitimation „öffentlicher“ Freizeitpädagogik und Kulturarbeit

Jede neue „Bereichspädagogik“ pädagogisiert weitere Aspekte menschlichen Lebens, und dies bedarf der Rechtfertigung. Besteht bezüglich Freizeitpädagogik und Kulturarbeit tatsächlich eine Aufgabe, die „Öffentlichkeit“ rechtfertigt? Öffentlichkeit ist ja immer „wirklicher Ausdruck eines fundamentalen gesellschaftlichen Bedürfnisses“ (NEG/KLUGE 1972, S. 18). Die Bejahung dieser Frage war Konsens: Unübersehbar ist die Krise der Arbeitsgesellschaft, das Faktum einer Gesellschaft, der die Arbeit ausgeht, wie HANNAH ARENDT bereits 1960 ausführte. Hohe Arbeitslosigkeit allein wäre allerdings eine schlechte Legitimationsbasis für eine Freizeitpädagogik und Kulturarbeit, wenn sie nicht in den Verdacht geraten wollen, Legitimationsgehilfen und Befriedigungsstrategen gesellschaftlicher Mißstände zu werden. Aber: Auch diejenigen, die Arbeit haben, arbeiten immer weniger – 1988 wurde in Nordrhein-Westfalen die 36,5-Stunden-Woche in der Stahlindustrie vereinbart (NAHRSTEDT). Unübersehbar ist damit die Notwendigkeit, neben der Arbeit zu neuen Sinnfiguren des Lebens, zu neuen pädagogischen Paradigmen zu kommen, die einander zu ergänzen hätten: Arbeit – Muße – Spiel – Kultur und Kunst. Menschen müssen für ihre vermehrte Freizeit „begabt“ (GLASER), Kultur müsse qua Bildung vermittelt werden (SCHLUTZ), vermehrte Freizeit impliziere also die Notwendigkeit menschlichen Lernens und damit eine pädagogische Perspektive (NAHRSTEDT).

Neben der gesellschaftlichen Begründung ist jedoch ein zweiter Rechtfertigungsstrang zu sehen: Versuchen Freizeitpädagogik und Kulturarbeit nicht die Einwirkung auf menschliche Bereiche zu professionalisieren, die in die lebensweltliche Kompetenz der Betroffenen fallen sollte? Meine Göttinger Studenten überschrieben jüngst die Stelltafel einer reisepädagogischen Ausstellung mit der folgenden Frage: „Kümmern sich die Pädagogen jetzt auch noch um meinen Urlaub?“ Geht das nicht in der Tat zu weit? Ist Freizeit nicht vielmehr „freie“ Zeit? Konsens war auch hier, daß dies nicht so sei: Freizeit sei überwiegend zur fremdbestimmten Konsumzeit verkommen, die die Entwicklung und Förderung von „Gegenkulturen“ notwendig mache.

4. Neue pädagogische Kompetenzen einer Freizeitpädagogik und Kulturarbeit

Diesem Thema war der zweite Teil des Symposions gewidmet. Bevor ich zu den Referaten von CLOER und WALLRAVEN und damit zu der Spiegelung dieser Kompetenzen und Rollen in den beiden neuen Diplomstudiengängen komme, ist eine solche Neuorientierung unter generellem Bezug auf die Spezifika der Bereiche Freizeitpädagogik und Kulturarbeit zu sehen.

Ich sehe hier die folgenden Aspekte, die eine Freizeitpädagogik und Kulturarbeit von der traditionellen Pädagogik unterscheiden:

- Freizeitpädagogik und Kulturarbeit wenden sich nicht nur dem Eindeutigen, Geradlinigen, Planbaren und Faktischen zu, sondern auch dem Kontrafaktischen und Irrealen, den Wünschen, den Träumen und der Phantasie.
- Sie – und eine Freizeitpädagogik zumal – wenden sich nicht nur dem Sinnvollen, Legitimierten und pädagogisch und kulturell Ausgewiesenen zu, sondern auch den „banalen“ und „lächerlichen“ Manifestationen menschlichen Lebens – vom gewohnheitsmäßigen sonntäglichen Sportkonsum im Fernsehen bis zur massentouristischen Langeweile am Swimmingpool eines Hotelghettos. Diese „wissenschaftlich“ abzuhandeln ist schwerer als die, wie SCHLUTZ sagt, „ernsthafteren Formen von Leben und Arbeit“. Dieser Aspekt wurde im Symposium nur am Rande thematisiert; ich denke, hier läge ein Desiderat für weitere Dialoge.
- Es gibt eine besondere Verknüpfung von Inhalt und Methode, die den alten didaktischen „Implikationszusammenhang“ (BLANKERTZ 1975, S. 94ff.) verschärft präsentiert: freizeit- und kulturpädagogische Inhalte klagen den Lebensweltbezug ohne Rest ein, können nur auf der Basis uneingeschränkter Akzeptanz der Adressaten und nur unter kompletter Einlösung des freizeitpädagogischen Anspruchs nach Spaß und Spontaneität vermittelt werden. Das bedeutet: Sie entziehen sich den aus der Schulpädagogik bekannten Methoden weitgehend. Die Adressaten einer Freizeitpädagogik und Kulturarbeit wollen vielleicht durchaus etwas lernen, an Schule aber, aus der sie Lernen meist als lustfeindlich in Erinnerung haben, wollen sie nicht erinnert werden (von ausdrücklichen Kurs- und Weiterbildungsangeboten einmal abgesehen): „So bügelt die Freizeitdidaktik aus, was die Schule zerknittert hat“ (WALLRAVEN). Es sind also neue didaktische Prinzipien, neue Methoden der Vermittlung und neue Formen des Lernens und Erlebens zu entwickeln. Die Schwierigkeit dabei ist, daß die Begrifflichkeit oft quer zum traditionellen pädagogischen Selbstverständnis liegt: *Animation* als „didaktische Schlüsselkategorie“ (WALLRAVEN)? Es gilt ferner, neue Paradigmen pädagogischen Handelns sowie Modelle zu entwickeln, die Wirklichkeit in adressatenfreundlicher und gesellschaftsverändernder Form zugleich abbilden. Die „Werkstatt“ (SCHLUTZ, GLASER) könnte ein Beispiel dafür sein.

Die Felder Freizeitpädagogik und Kulturarbeit verlangen eine neue Balance zwischen Professionalität und Selbstorganisation, ein neues Mischungsverhältnis zwischen Reflexion und Handlung. Sie verlangen neue pädagogische Kompetenzen und neue Pädagogenrollen. Die beiden im folgenden vorgestellten Diplomstudiengänge in Hildesheim und Göttingen verdeutlichen, wie unterschiedlich diese Aufgabe angegangen werden kann.

Für Hildesheim referierte ERNST CLOER zum Thema: „*Kunst – Praxis – Wissenschaft. Das Hildesheimer Konzept einer Kulturpädagogik*“. Der Hildesheimer Studiengang setzt auf die wechselseitige Erhellung von künstlerischer Tätigkeit und wissenschaftlicher Analyse. Zentral ist die interdisziplinäre Ausbildung in den Künsten Musik und Auditive Kommunikation, Bildende Kunst und Visuelle Kommunikation sowie Literatur und Sprachliche Kommunikation einschließlich Theater und Medien. Diese Ausbildung führt zu „Schlüsselqualifikationen“ des Kulturpädagogen; Pädagogik ist demgegenüber subsidiär; ein als *Animation* bezeichneter Sachverhalt wird ausdrücklich abgelehnt.³

Für den Göttinger Studiengang referierte KLAUS WALLRAVEN über „*Freizeitdidaktik: eine Wende schuldidaktischer Prinzipien?*“ Im Unterschied zu Hildesheim setzt Göttingen auf Pädagogik und auf eine Fülle von Fachdidaktiken, die ihren freizeitpädagogischen Standort in Abhebung von einer traditionellen Schuldidaktik zu bestimmen versuchen. *Animation* wird – wenn auch zunächst versuchsweise – als „didaktische Schlüsselkategorie“ gesetzt; *Spiel* wird ein pädagogisches Paradigma. Dabei wird der Realitäts- und Inhaltsbezug gewahrt, bleibt Freizeitdidaktik eine „Didaktik der

Wirklichkeitsaneignung“, doch macht sie mit dem Lebenswelt-Bezug ernst: Sie muß „offenbar die Menschen und ihren Umgang mit Wirklichkeit so hinnehmen, wie diese sind“. Nicht bestritten wurde, daß hier noch vieles im Stadium des vom Schwung des Neubeginns getragenen Experimentes steckt.⁴

In bezug auf beide Studiengänge wurde das Problem diskutiert, wie mit einer Hochschulausbildung auf die vielfältigen Belange der Praxisfelder Freizeitpädagogik und Kulturarbeit vorzubereiten sei. Praxiserfahrung bleibt in vollakademischen Studiengängen ja immer defizitär. Diskutiert wurde ebenfalls die Frage, inwieweit ein akademischer Studiengang überhaupt eine direkte berufsvorbereitende Funktion übernehmen sollte. Sollte er nicht eher die mehr generellen, reflexiven und kritischen Kompetenzen zum Inhalt haben? Beide Problemkreise wurden nicht abschließend erörtert. Hingewiesen wurde noch auf die Notwendigkeit, die pädagogischen Kompetenzen des Freizeit- und Kulturpädagogen um eine „Administrationskompetenz“ zu erweitern (NAHRSTEDT).

Waren die bisherigen Beiträge im Tenor eher optimistisch und ein Stück weit selbstbewußt, so wendete sich der letzte Teil des Symposiums den Desiderata der Freizeitpädagogik und Kulturarbeit zu.

5. Freizeitforschung als neue öffentliche Aufgabe

Zu diesem Thema referierte HELMUT GIEGLER. Freizeitforschung behandle die Regelmäßigkeit des sozialen Handelns im Freizeitbereich. GIEGLER machte deutlich, mit welcher in den empirischen Sozialwissenschaften entwickelten Methodenvielfalt diese anzugehen sei und welche Fülle von Determinanten dabei berücksichtigt werden müßten. Insbesondere betonte er die gesellschaftliche Determinierung von Freizeit, die Pädagogik allzu leicht aus dem Blick verliere. Als ein Beispiel führte GIEGLER an, daß erst die Arbeit der sogenannten Dritten Welt unsere Möglichkeiten zu Freizeit und Muße ermögliche. – Die Vertreter von Freizeitpädagogik und Kulturarbeit mußten selbstkritisch kommentieren: die GIEGLERSchen Forderungen wurden bisher nur unvollkommen eingelöst; Freizeitforschung in großem Stil wurde weitgehend dem Kommerz überlassen, der diese unberührt von jeglicher pädagogischen Diskussion schon lange betreibt. Allerdings wären für eine andere Freizeitforschung Finanzierungsmöglichkeiten in größerem Ausmaß allererst noch zu erstreiten – eine öffentliche Aufgabe! Die Diskussion dieses Punktes blieb selbstkritisch und ein wenig ratlos: Mit welchen Paradigmen und Argumentationen wolle eine Pädagogik, eine Freizeit- und Kulturpädagogik zumal, diese Finanzierungsmöglichkeiten gesellschaftspolitisch durchsetzen und erreichen?

Einige erste Ausfüllungen der GIEGLERSchen Desiderata stellte WOLFGANG NAHRSTEDT vor: „*Berufsfeldforschung und Berufsfeldpolitik für Freizeitpädagogik und Kulturarbeit zwischen Selbstorganisation und Professionalität: Eine neue Aufgabe der Erziehungswissenschaft?*“ Zunächst referierte NAHRSTEDT einige grundlegende Fakten: Für den Freizeitbereich wird zunehmend mehr Geld ausgegeben, starke Wachstumsraten gibt es im Dienstleistungssektor, im Freizeitbereich arbeiteten 1987 über 4 Millionen Erwerbstätige. Im Anschluß daran erläuterte er Einzeluntersuchungen zu spezifischen Berufsfeldern in Freizeitpädagogik und Kulturarbeit (von Jugendfreizeitzentren bis zu

Reiseveranstaltern). Auch wenn hier bereits wichtige Detailergebnisse vorliegen, so ist doch nicht zu übersehen, daß der Anspruch einer systematischen Berufsfeldforschung in den Bereichen Freizeit und Kultur bisher nicht eingelöst wurde. In diesem Zusammenhang stellte KLAUS WALLRAVEN kurz ein Forschungsprojekt des Erziehungswissenschaftlichen Fachbereichs der Universität Göttingen vor, das eine detaillierte Erhebung der Arbeits- und Handlungsfelder sowie der Qualifikationen in der Freizeitpädagogik für den Bereich Göttingen/Süd-niedersachsen vorsieht.

Aufgrund der vorgelegten Ergebnisse kam NAHRSTEDT zu dem Ergebnis: Für gut ausgebildete Freizeit- und Kulturpädagogen mit Führungsqualitäten gäbe es durchaus einen Bedarf; die Nachfrage müsse jedoch oft erst noch geweckt werden – ein Punkt, der in der Diskussion sehr unterstrichen wurde. Resümierend führte NAHRSTEDT aus: Die Entwicklung dieses neuen Berufsfeldes für Pädagogen erfolgt nicht naturwüchsig und selbstläufig. Sie ist vielmehr auf eine engagierte und qualifizierte Berufspolitik angewiesen, auf eine Berufspolitik, die – wie es DIECKERT pointierte – nicht nur „wissenschaftlich-anständig“, sondern „politisch-aggressiv“ sein müsse. Die Meinung im Plenum dazu war Konsens: Nur so könne eine adäquate „Öffentlichkeit“ des Problems hergestellt werden. Konsens war ferner: Hier lägen Defizite und Desiderata sowohl bei den pädagogischen Teildisziplinen Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als auch bei der Erziehungswissenschaft als Ganzer.

6. Fazit

Das kommissions- und disziplinübergreifende Gespräch hat stattgefunden, Bereitschaft zu wechselseitiger Anregung geäußert, Koalitionen sind in Aussicht genommen. Sicherlich blieb die gemeinsame Basis dabei allgemein, die Forderung nämlich, Schule, Unterricht und Arbeit durch andere pädagogische Paradigmen zu ergänzen (nicht etwa: sie zu ersetzen). Allgemein blieb auch das erklärte gemeinsame Ziel: Öffentlichkeit für die neuen Aufgaben in den Bereichen Freizeitpädagogik und Kulturarbeit herzustellen und – vor allem – politisch umzusetzen. Konkretisierungen müssen in der dem Symposium nachfolgenden Arbeit erfolgen und – so die Hoffnung – die Symposions-Idee weitertragen.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft könnten Freizeitpädagogik und Kulturarbeit vielleicht ein Stück weit Vorreiter sein zu einer neuen Pädagogik, zu einer Pädagogik, die mehr Augenmerk auf den erfüllten Moment, die Sinne und den Körper richtet. Bei MUSIL lese ich den Satz: „Alles das hatte sich eben zu einer Zeit ereignet, wo man noch Freude an sich hatte“ (1978, Bd. 1, S. 116). Vielleicht könnte pädagogisch veranstaltete Zeit auch einmal eine solche Zeit werden?

Anmerkungen

- 1 Das Symposium wurde veranstaltet von der KOMMISSION FREIZEITPÄDAGOGIK. Für ihre Unterstützung bei der Planung und Moderation danke ich meinen Kollegen WOLFGANG NAHRSTEDT und FRIEDHELM VAHSEN. Sämtliche Symposionsbeiträge erscheinen, in leicht gekürzter Form, in „Freizeitpädagogik“ 11/1989/1–2, dem Jubiläumsband zum 10jährigen Bestehen der Zeitschrift.

- 2 In Klammern gesetzte Namen ohne weitere Angaben beziehen sich auf die Symposionsbeiträge dieser Referenten.
- 3 Vgl. dazu: – LÜTTGE, D. (Hrsg.): Dokumentation der „Tage der Kulturpädagogik in Hildesheim“, 1988; – Die Hiketiden des AISCHYLOS. Materialien zu einem Theaterprojekt des Studienganges Kulturpädagogik. Hildesheim 1987.
- 4 Zu ersten Umsetzungen dieser Überlegungen vgl.:
- VON DER HORST, R./WEGENER-SPÖHRING, G.: Dokumentation des 1. Göttinger Symposions: Neues Lernen für Spiel und Freizeit. Ravensburg 1988.
 - Die Beiträge von BUSSE, G./WEGENER-SPÖHRING, G.: Studierende des Diplomstudienganges Freizeitpädagogik, Göttingen und NEIFEIND, H./SCHRÖTER, E. in: Dokumentation der 5. Lernbörse Reisen. Benzberg 1988.

Literatur

- ARENDDT, H.: Vita Activa – oder vom tätigen Leben. Stuttgart 1960.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 6). München 1975.
- NEGT, O./KLUGE, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt/M. 1972.
- MUSIL, R.: Der Mann ohne Eigenschaften. Gesammelte Werke I. Reinbek 1978.

Anschrift der Autorin:

DR. GISELA WEGENER-SPÖHRING, Auf der Lieth 2, 3400 Göttingen

HERMANN GLASER

Über die ästhetische Erziehung des Menschen und die Zukunft der Industriegesellschaft

Neue Aufgaben für die Kulturpädagogik

I.

„Jetzt aber herrscht das Bedürfnis und beugt die gesunkene Menschheit unter sein tyrannisches Joch. Der Nutzen ist das große Idol der Zeit, dem alle Kräfte fronen und alle Talente huldigen sollen. Auf dieser groben Waage hat das geistige Verdienst der Kunst kein Gewicht, und, aller Aufmunterung beraubt, verschwindet sie von dem lärmenden Markt des Jahrhunderts.“ So FRIEDRICH SCHILLER in den „*Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen*“ (SCHILLER 1966, S. 195), geschrieben 1793 unter dem Einfluß der Französischen Revolution, die der Dichter als Befreiung der Menschheit begrüßte und als Perversion des Menschlichen verurteilte. Er will dem alles überwuchernden Anspruch der Nützlichkeit das „Ganzandere“ (die Kunst, die Kultur, die Ästhetik) entgegensetzen. SCHILLERS Kunsttheorie steht zwischen dem kategorischen Imperativ KANTS, dessen erkenntnistheoretische Grundlage sie verläßt, und dem