

# *Freizeit*

# *Pädagogik*

*Zeitschrift für  
Kritische Kulturarbeit,  
Freizeitpolitik und  
Tourismusforschung*

Mit Mitteilungen der Kommission Freizeitpädagogik der DGfE, des Österreichischen Ludwig-Boltzmann-Instituts und der Europäischen Gesellschaft für Freizeit

---

11. Jahrgang, Heft 1–2

Januar/April 1989

---

Schwerpunktthema:

**Freizeitpädagogik und Kulturarbeit  
als öffentliche Aufgabe**

- 10 Jahre FZP
- Kulturelle Erwachsenenbildung
- Kinder- und Jugendkulturarbeit
- Studiengänge Kulturpädagogik – Tourismus
- Freizeitsport–Neue Medien–Horrorspielzeug
- Freizeitpädagogik in Österreich
- Freizeitpolitik in den Niederlanden

Verantwortliche Herausgeberin:

Gisela Wegener–Spöhring  
Georg-August-Universität Göttingen

## Inhaltsverzeichnis

**Schwerpunktthema: Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe**

**Verantwortliche Herausgeberin: AOR Dr. Gisela Wegener-Spöhring,  
Georg-August-Universität Göttingen**

Editorial	5
Erhard Schlutz: Kulturelle Erwachsenenbildung zwischen Kunst und Arbeit	7
Wolfgang Zacharias: Kommunale Netzwerke der Kinder- und Jugendkulturarbeit	14
Ernst Cloer: Kulturpädagogik als öffentliche Aufgabe	21
Dietrich Hoffmann: Neue Medien – eine freizeitpädagogische Herausforderung?	28
Jürgen Dieckert: Freizeitsport als öffentliche Aufgabe	34
Klaus Peter Wallraven: Freizeitdidaktik: Eine Wende schuldidaktischer Prinzipien?	40
<b>Diskussionsbeiträge</b>	
Gisela Wegener-Spöhring: Horrorspielzeug – Problembewältigung in der Freizeit?	46
Ottmar L. Braun: Freiheit und Erwachsensein als Reisemotive jugendlicher Urlauber	49
Diethelm Düsterloh: Magister-Studiengang mit Ausrichtung „Tourismus“	59
Kees M. Paling: Freizeit und Freizeitpolitik in den Niederlanden	65
<b>Berichte aus Forschung und Praxis</b>	73ff.
<b>Mitteilungen:</b>	
Mitteilungen der DGfE-Kommision Freizeitpädagogik	84
Mitteilungen der Europäischen Gesellschaft für Freizeit (ELRA) 13, 33, 45, 89, 90ff.	
Mitteilungen des Österreichischen Ludwig-Boltzmann-Instituts für angewandte Sportpsychologie und Freizeitpädagogik	85ff.
<b>Buchbesprechungen</b>	96ff.
<b>Neuerscheinungen</b>	6, 27, 39, 48
<b>Veranstaltungskalender</b>	83
<b>Themenvorschau</b>	4

## Beilagenhinweis:

Diesem Heft liegen zwei Beilagen bei: 1. Ein ... 2. Ein ...

## 10 JAHRE FZP

1989 besteht die Zeitschrift 10 Jahre: 10 Jahre der *Weiterentwicklung*, aber auch des Kampfes um Anerkennung und Qualifizierung der neuen pädagogischen Teildisziplin, 10 Jahre Überlebenskampf und Werben um Abonnenten. Darin zeigt sich ein Strukturproblem der jungen Zunft: Freizeit wird vermarktet, aber pädagogisch nicht gestaltet. Obwohl „alle Welt“ zunehmend die wirtschaftspolitische wie kulturpolitische, sozialpolitische wie umweltpolitische Bedeutung von Freizeit und Tourismus erkennt, bleibt disponibel werdende Zeit selbst als das neue postmaterielle „Kapital“ nachindustrieller Gesellschaften im Verborgenen. Die anhaltende Verkürzung von Arbeitszeit fördert Freizeitmarkt und Kulturinitiativen, stärkt den Freizeitsport und die Fitness-Zentren, nützt den Freizeitparks und den Spaßbädern, saniert Heilbäder und Luftkurorte, begünstigt die schnelle Verbreitung neuer Medien und erhöht die Reiseintensität. Freizeit als neuer ökonomischer Wachstumsfaktor und als gesellschaftliches Mutationspotential verschwindet jedoch hinter ihren Objektivationen, wird wissenschaftlich nicht auf den Begriff und politisch nicht auf den Punkt gebracht. Besonders leidet darunter die Pädagogik: die Postmoderne bezieht sich weiterhin auf die nicht eingelösten Ziele der Aufklärung. Allein für den Freizeitbereich will sie sich nicht eingestehen, daß auch hier nur Bildung und Pädagogik Lernpotentiale aktivieren können, daß auch Freizeit nur als Lernzeit der Vernunft wie der Sinne Sinn machen und Mündigkeit bewirken kann. 1979 bis 1989: Dies waren trotz allem Jahre der Institutionalisierung und der Professionalisierung - trotz Verarmung der Öffentlichen Hand und der drastischen Mittel- und Stellenkürzungen auch an den Hochschulen. Freizeitpädagogik und Kulturarbeit bleiben öffentliche Aufgaben. Nicht zufällig behandelt das Jubiläumsheft deshalb dieses Schwerpunktthema. Außerdem: Der Durchbruch zur 35-Stunden-Woche gelang. Der Urlaub wuchs auf 6 Wochen pro Jahr an. Der Vorruhestand wurde ein- und wieder ausgeführt. Seit 1978 arbeitet die Kommission Freizeitpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und füllt die Seiten dieser Zeitschrift mit Tagungsergebnissen. Seit 1980 gibt es die Arbeitsgruppe „Freizeitpädagogik und Kulturarbeit“ in der Fakultät für Pädagogik an der Universität Bielefeld und die ministeriell genehmigte gleichnamige Studienrichtung. 1985 kam der Studiengang Freizeitpädagogik an der Universität Göttingen hinzu. 1986 wurde an der Universität Hamburg ein Institut für Freizeitpädagogik eingerichtet. 1987 bestanden das Institut für Tourismus und der Aufbaustudiengang Tourismus an der FU Berlin 10 Jahre. 1988 feierte der Studiengang Kulturpädagogik an der Hochschule Hildesheim sein 10jähriges Bestehen. 1986 wurden insgesamt bereits 53 Freizeit-Curricula für die Bundesrepublik Deutschland gezählt. In anderen Ländern Europas zeigten sich ähnliche Entwicklungen: Die Institutionalisierung und Professionalisierung der Freizeitpädagogik - wie problematisch auch immer - hat sich auch dort weiter fortgesetzt. Seit 1988 erscheint FZP mit Mitteilungen der European Leisure and Recreation Association (ELRA), seit 1989 ebenfalls mit Mitteilungen des Österreichischen Ludwig-Boltzmann-Instituts für angewandte Sportpsychologie und Freizeitpädagogik.

1989 bis 1999: Ein *neuer Aufbruch* zeichnet sich ab. Die sozialistischen Länder öffnen sich. Auch im Bereich Freizeitpädagogik und Kulturarbeit entwickelt sich ein stärkerer Austausch. Die EG macht mobil. Das Erasmus-Projekt aktiviert im Bereich der „Leisure Studies“ die Kooperation zwischen europäischen Hochschulen, so zwischen Leeds und London Polytechnics sowie den Universitäten in Bilbao (Spanien), Tilburg (Niederlande), Brüssel (Belgien), Bielefeld. Aber auch andere Länder Europas aktivieren Freizeit-Curricula und Freizeitforschung, so Österreich, Schweden, Polen, die DDR. Freizeit, Kultur und Tourismus gehörten zu den in der Arbeitsgesellschaft schönsten Nebensachen. In der postmodernen Freizeitgesellschaft werden sie für viele Menschen zur bedrängenden Hauptsache. Nicht nur die Annehmlichkeiten der Welt, auch ihre Probleme, Krisen und Widersprüche rücken immer stärker in die Freizeit ein, sind in ihr kulturell zu verarbeiten, werden zu Lernaufgaben, werden Gegenstand der Pädagogik. Die Aufgabe der Zeitschrift für die nächsten 10 Jahre bleibt: Die pädagogische Perspektive für ein neues Zeitverständnis und eine neue Zeitstruktur bewußt zu halten. Neue objektive Möglichkeiten bleiben für ihre subjektive Realisierung an Freizeitkompetenz gebunden. Aufgabe der Pädagogik ist es, zwischen Möglichkeit und Realisierung zu vermitteln. In der Freizeit stellen sich Entfremdung und Verführung, Ungleichheit und Ausbeutung gesellschaftlich wieder her. Ökologische Probleme werden besonders in der Freizeit nicht nur medial vermittelt sondern sinnlich konkret erfahren. Aber auch Innovationsmöglichkeiten, Lernpotentiale und Chancen der Antizipation, der Partizipation und der Kooperation, herrschaftsarmer Kommunikation, selbstorganisierter Arbeit und meditativer Muße, der Bildung in und durch Spiel eröffnen sich für viele Menschen erst über die Freizeit. Freizeit ist Weg zur Bekämpfung gesellschaftlicher Gefährdung, aber auch zur Erschließung neuer gesellschaftlicher Chancen. Nicht „Ende der Erziehung“, sondern Beginn einer neuen Pädagogik wird die Devise der Zeitschrift bleiben müssen.

Für die Herausgeber:

Wolfgang Nahrstedt

<b>Themenvorschau:</b>	FZP 3-4 1989
<b>Schwerpunktthema:</b>	Freizeit – Bildung – Spiel
<b>Gast-Herausgeber:</b>	Prof. Dr. Christian Rittelmeyer Georg-August-Universität Göttingen
<b>Themen:</b>	Freizeit: Bildungszeit? – Zwischen Katastrophenangst und Spaßkultur – Hat Freizeit-Pädagogik eine sinnvolle Chance? – Spontaneität und Animation – Schlüsselsituationen (freizeit-) pädagogischen Handelns
<b>Autoren:</b>	Klaus Mollenhauer – Michael Parmentier – Christian Rittelmeyer – Gerd Wartenberg

**Schwerpunktthema:  
Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe**

### Editorial

Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe. Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität: So der Titel des Symposiums der Kommission Freizeitpädagogik auf dem 11. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im März 1988 in Saarbrücken. Rahmenthema des Kongresses war: „Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe“. Dieses Heft dokumentiert das Symposium mit den gekürzten Fassungen der Referate. Nicht aufgenommen ist der Beitrag von Herrmann Glaser „Über die ästhetische Erziehung des Menschen und die Zukunft der Industriegesellschaft. Neue Aufgaben für Kulturpädagogik“, der im 23. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (Weinheim 1989) bereits erschienen ist. Ein Gleiches gilt für eine Zusammenfassung der Symposiumsergebnisse von der Herausgeberin. Nicht aufgenommen ist ferner der Beitrag von Wolfgang Nahrstedt zur Berufsfeldforschung und Berufspolitik für Freizeitpädagogik und Kulturarbeit; er wird an anderer Stelle erscheinen (Kurzfassung: bag-mitteilungen 31, April 1988). Statt dessen erscheint ein Beitrag von Dietrich Hoffmann, der Freizeitkultur im Hinblick auf die Fakten einer vorfindlichen Medienkultur konkretisiert. Der Beitrag von Helmut Giegler zur Freizeitforschung erscheint in FZP 3-4/1989.

Das Symposium realisierte sich in *Aufbruchstimmung*, getragen von fast permanent anwesenden 50 Teilnehmern und mehr, der Diskussion aller Referenten bis zum Schluß. Eine Atmosphäre, in der Mögliches und Kontrafaktisches gedacht wurde. „Wir sind nicht nur das, was die Wirklichkeit aus uns macht, wir sind zugleich auch das, was wir träumen“ (O'Neill). So wurde „Öffentlichkeit“ für die immer noch jungen Teildisziplinen Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als notwendig erachtet, Öffentlichkeit als „wirklicher Ausdruck eines fundamentalen gesellschaftlichen Bedürfnisses“ (Negt/Kluge, 1972). Utopisch-kritische Modelle einer neuen Gesellschaft wurden entworfen, eine antizipatorische und kämpferische Erziehungswissenschaft wurde gefordert, Wirklichkeit experimentierend variabel gesetzt. Vor allem aber schien eine Allianz zwischen Freizeitpädagogik und Kulturarbeit angebracht und an der Tagesordnung. Eine Allianz, die im Symposiums-Verlauf Gestalt gewann, sich in diesem Heft manifestiert – und die freilich künftig der Festigung und Konkretisierung bedarf.

Die *Hauptfrage* des Symposiums lautete: Besteht in den Bereichen Freizeitpädagogik und Kulturarbeit tatsächlich eine neue öffentliche Aufgabe, oder versucht die Erziehungswissenschaft hier die Einwirkung auf menschliche Bereiche zu professionalisieren, die in die individuelle, lebensweltliche Kompetenz der Betroffenen fal-

len sollte? Diskutiert wurde die notwendige Balance zwischen Selbstorganisation und Professionalität, die neue pädagogische Paradigmen und Kompetenzen, neue Pädagogenrollen notwendig macht: Ein neues Mischungsverhältnis zwischen Reflexion und Handlung und ein neues Sich-Öffnen für das gesellschaftliche Umfeld. Das Symposium war deshalb ein Dialog mit den bestehenden erziehungswissenschaftlichen Ansätzen (Erwachsenenbildung, Sportpädagogik; die Beteiligung der Sozial- und Friedenspädagogik scheiterte an organisatorischen Hindernissen), mit neuen Ausbildungsmodellen (Kulturpädagogik in Hildesheim, Freizeitpädagogik in Göttingen – die beiden neuen großen Studiengänge) und mit den in der Praxis bereits entwickelten Modellen. Im Sinne einer wissenschaftlichen Fundierung auch ein Dialog mit anderen Disziplinen (Soziologie, Politologie).

In einem ersten Teil werden die „Felder öffentlicher Freizeitpädagogik und Kulturarbeit“ mit Analysen und Befunden vorgestellt. Der zweite Teil thematisiert die neuen pädagogischen Paradigmen und Kompetenzen. Der dritte Teil wendet sich den theoretischen und politischen Desiderata und Perspektiven zu. Nach der Präsentation von Forschungsergebnissen schließt sich mit Herrmann Glasers kulturpädagogischen Forderungen für die Kommunalpolitik der Kreis: *Demokratisierung des Schönen* als „Aufnahmefähigkeit für kulturelle und künstlerische Signale“, als „Verfügbarkeit über (kulturelle) Kürzel und die Fähigkeit, diese zu entschlüsseln“ – für alle! „Die schönen Tage in Aranjuez sind nun zu Ende ...“. Im Dunkel des Theatersaales sehen wir uns an und lächeln: Ach ja; das kennen wir von Kindheit an: Beginn Don Karlos, Infant von Spanien. Es sind die Kürzel, die uns der gemeinsamen Bildung vergewissern, die uns Kultur vertraut machen und aufschließen – die das Schöne demokratisieren.

Anschrift der verantwortlichen Herausgeberin: AOR Dr. Gisela Wegener-Spöhring, FB Erziehungswissenschaften, Georg-August-Universität, Waldweg 26, 3400 Göttingen

### Neuerscheinungen

- |   |   |
|---|---|
| Achten, Udo: »... denn was uns fehlt, ist Zeit«. Geschichte des arbeitsfreien Wochenendes. 1988. 317 Seiten.<br>Bund-Verlag, Köln                 | Barnett Morris, Lynne: <i>Research about leisure: past, present and future</i> . 1988. Sagamore, Champaign, Il., USA  |
| Arbeitskreis für Freizeit und Tourismus an der Universität Innsbruck (Hrsg.): <i>Wege zu einem Intellektuellen Tourismus</i> . 1988.<br>Innsbruck | Brater, Michael u.a.: <i>Qualifikationsanforderungen und -bedarf in relevanten Freizeitbereichen</i> . Forschungsbericht (im Auftrag des BTBB). 1988. 375 Seiten.<br>Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V., Bodenseestr. 5, 8000 München 60. |
| Bahn Müller, Reinhard u.a.: <i>Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt</i> . 1988. 248 Seiten, DM 34,-. Weinheim                                    |   |



---

 ERHARD SCHLUTZ · BREMEN

## Kulturelle Erwachsenenbildung zwischen Kunst und Arbeit

### 1. Aufgaben und Probleme kultureller Bildung

Unter dem *Begriff* der kulturellen Bildung sollen die Aufgaben zusammengefaßt werden, die die Erwachsenenbildung innerhalb umfassenderer Kulturarbeit und als ihren Beitrag zur Kulturentwicklung (vgl. Dumazedier, 1974) übernehmen kann. Der Begriff wurde Mitte der siebziger Jahre geprägt, zu einem Zeitpunkt also, zu dem allenthalben ein steigendes Interesse an Kultur überhaupt sich bemerkbar machte – sei es aus konzeptionellen Gründen infolge der „Kulturrevolution“ von 1968 oder der Erweiterung des Kunstbegriffs, etwa bei Josef Beuys, sei es aus realen Ursachen wie der tatsächlichen oder erwarteten Zunahme von Einkommen, Konsummöglichkeiten und Freizeit und den damit verbundenen Individualisierungsschüben. Nicht nur die Volkshochschulen, auch andere Bildungseinrichtungen wie die der Kirchen, der alternativen Gruppen, der Betriebe und zögernd auch die der Gewerkschaften weiteten ihre Angebote an kultureller Bildung und Kulturarbeit (noch einmal) aus. Da bei darf aber eine gewisse Kontinuität nicht übersehen werden: Die Volkshochschulen etwa – als die einzigen, die zentrale Statistiken veröffentlichten – haben ihr Angebot an ästhetischer und kreativitätsorientierter Bildung von 1948 bis 1970 verdoppelt, in den siebziger Jahren dann noch einmal verdreifacht, es hat heute einen Programmanteil von 15–20% (vgl. Kolfhaus, 1986). Das Interesse an Kultur wie an kultureller Bildung ist zwar stetig gestiegen, nicht aber die öffentliche Förderung, die sich seit Beginn der achtziger Jahre deutlich wieder stärker einer qualifizierenden Weiterbildung zugewandt hat. So muß auch eindringlich davor gewarnt werden, aus dem allgemeinen Interesse an Kultur zukünftige Arbeitsplätze, zumal von Pädagogen, hochzurechnen!

Versucht man zusammenzufassen, worin die meisten Ansätze soziokultureller Bildung heute sich einig sind, dann scheint die *Hauptaufgabe* darin zu bestehen, der Kultur- und Freizeitindustrie als der eigentlich herrschenden Kultur (ohne diese zu dämonisieren) Eigenes entgegensetzen zu können, indem

- eigene Gestaltungsmöglichkeiten bewahrt und entwickelt werden,
- die Auseinandersetzung mit hergebrachter Kunst und Kultur ebenso
- wie die öffentliche Verständigung über mögliche neue Lebensformen und soziokulturelle Identität gesucht werden (vgl. Schlutz, 1985).

Eine solche Bildungsarbeit verlangt „*Grenzüberschreitungen*“, etwa der Grenzen zwischen unterschiedlichen künstlerischen Sparten, zwischen Kunst und Alltagskultur, zwischen Bildung und kultureller Praxis, zwischen musischer und politischer

Praxis, zwischen Selbstorganisation und professioneller Animation usw. Dies scheint nun in der Praxis bedeutend schwerer zu fallen, als die Parolen der Kulturmacher zu erkennen geben. So sind zwar viele wichtige Versuche zu beobachten, die Aktivitäten und Programme inhaltlich und organisatorisch zu öffnen (polyästhetische Bildung, Themen aus Lebens- und Arbeitswelt, Orientierungsangebote, Wochenendwerkstätten, Feste, situative Mitmachgelegenheiten), näher an die Wohnbezirke der Menschen heranzugehen und zu kooperieren mit Kulturinstituten und selbstorganisierten Initiativen. Es gibt beispielhafte Projekte, in denen etwa Arbeiterinnen und Arbeiter ihre Konflikte und Lebenslagen im Spiel darstellen und angehen (Holzapfel, 1987), die Theatergruppe einer Volkshochschule, die nationalsozialistische Vergangenheit ihrer Stadt soweit aufarbeitet und präsentiert, daß daraus ein Fernsehfilm wird (WDR: „Essen unter'm Hakenkreuz“), ein ganzes Dorf die eigene Geschichte erforscht und in unterschiedlichsten Darstellungsformen präsentiert (Ahlheim, 1986). Selten läßt sich allerdings solchen Projektbeschreibungen entnehmen, wo es Schwierigkeiten oder auch ein Scheitern gab, weil diese aufgrund einer besonderen Förderung meist unter Erfolgszwang stehen, selten auch ist ihnen zu entnehmen, was davon in die Normalität kultureller Bildung Eingang finden könnte. Diese Normalität und ihre Bedeutung sind im Grunde empirisch nicht erforscht.

Die eigentlich qualitativen „Grenzüberschreitungen“ scheinen also sehr viel seltener zu sein, als die Mitarbeiter selbst sich dies wünschen. Das Angebot (vgl. Schlutz, 1985) umfaßt im Kern die Inhalte *ästhetischer Erziehung*; an den Volkshochschulen zum Beispiel wurden andere Programmbereiche, wie etwa die ökologische Bildung oder die Gesundheitsbildung, nicht in die kulturelle Bildung integriert. Dies hätte zumindest theoretisch eher die Möglichkeit geboten, Kultur nicht nur als Ästhetik zu verstehen, sondern als Gestaltung der eigenen Vorstellungen vom guten Leben. Die vorherrschende Form kultureller Bildung ist in Bildungseinrichtungen wie Bürgerhäusern der Einzelkurs geblieben, meist als Werkstattkurs, wobei das bildende Gestalten als Aktivität überwiegt. Diese Aufteilung oder gar Fragmentarisierung des Angebots (im Verhältnis zum Gesamt soziokultureller Bildung und Praxis) hat ihren Grund sowohl in realen Bedingungen der Bildungsarbeit als auch in theoretisch ungelösten Problemen.

Zu den *realen Bedingungen* gehören die Personal- und Finanzsituation ebenso wie die Teilnehmererwartungen. Den Mitarbeitern kann man wohl kaum mangelnde Progressivität vorwerfen, denn gerade von ihnen stammen neuere Zielsetzungen unter einem erweiterten Kulturbegriff. Praktisch aber kann man von dem kaum abgesicherten, meist nebenberuflich arbeitenden Personal nicht erwarten, daß es seine eigene Existenz durch innovative Projekte aufs Spiel setzt, deren Gelingen oder öffentliche Wirksamkeit nicht vorabsicher ist. Die Förderungsmodalitäten der Weiterbildung bevorzugen meist den Typus des einzelnen Kurses, der mehr oder weniger eindeutig auf Lernzuwachs ausgerichtet ist und keine unklaren Grenzen zu anderen Aktivitäten hat. Die relativ zurückgehende Finanzierung hat zu erhöhten Teilneh-



mergebühren geführt, was bei den Teilnehmern die Erwartung verstärken muß, eine klar umreißbare Befähigung oder vorzeigbare Produkte am Ende davonzutragen. Das Sich-Einlassen auf einen ungewissen Prozeß wird so von Anfang an behindert, zumal Erwachsene ohnehin festgelegter als Jugendliche auf bestimmte Selbstkonzepte sind, zu denen vielfältige offene Aktivitäten oder gar eine Regression, wie sie kulturelle Praxis oft erfordert, kaum gehören. Projekte und Kulturinitiativen, die solche engen Erwartungen überschreiten, tun dies oft um den Preis einer starken Teilnehmerselektion: Je mehr an ungewohnter Aktivität und „abweichendem“ Verhalten ein Vorhaben verlangt, um so jünger und um so höhervorgebildet werden die Teilnehmer in der Regel sein.

Statt *theoretischer Absicherung* herrschen in der Kulturarbeit und in der kulturellen Bildung bis in die wissenschaftliche Literatur hinein die kulturpolitischen Schlagwörter vor, mit denen die Öffentlichkeit für dieses Anliegen interessiert werden sollte, die aber theoretisch erst noch entfaltet werden müßten, wenn daraus tragfähige Programme und Initiativen abgeleitet werden sollen. So kann die Erweiterung des Kulturbegriffs an sich kaum als progressiv beurteilt werden, da sie alle Lebensregungen als kulturelle gelten läßt und damit kulturellen Entwicklungszielen gegenüber gleichgültig scheint. Der alte Gegensatz von etablierter bürgerlicher Geisteskultur und proletarischer oder sonstwie alternativer Gegenkultur trägt kaum noch, wo die Kulturindustrie selbst mit ungeheurer Plastizität jede Alternativkultur aufsaugt, um sie dann den Käufern und ihrem Bedürfnis nach „feinen Unterschieden“ (Bourdieu, 1982) wieder zuzuspielen. Jede Alternative erzeugt zugleich ihr Gegenteil; die „Zeitgeistmaschine“ profanisiert alte Kulturen, fördert neue „Artenvielfalt“ und erhält durch diese Bewegung zwischen Individualisierung und Kollektivierung sich selbst.

Ein Forderung wie „*Demokratisierung der Kultur*“ muß zunächst ins Leere gehen, wenn es kaum noch anerkannte Kulturgüter gibt, die den Massen prinzipiell vorenthalten würden, sondern wenn jede Zielgruppe das konsumierbare Maß an Klassik oder Unterhaltung bekommt. Dieser Schein kann natürlich nur solange aufrecht erhalten werden, wie das Bildungsproblem ausgeklammert wird, also die Tatsache, daß nicht nur ein vielfältigerer Umgang mit Kunst, sondern auch eine reichhaltigere Gestaltung des Alltagslebens von differenzierten Wahrnehmungsweisen und Fähigkeiten abhängen, die nicht einfach spontan „zufliegen“ (vgl. Bourdieu, 1974). Gewiß ist in der Erwachsenenbildung das Bildungsproblem früher zu stark betont worden, wenn man sich etwa in einem Volkshochschulkurs verzweifelt abmühte, Anschluß an das Kunstverständnis der Gebildeten zu gewinnen. Mit der Erweiterung des Kulturbegriffs ist das Bildungsproblem dagegen oft allzu leichtfertig übersprungen worden. Damit wird der Anteil auch nicht mehr recht deutlich, den Bildung innerhalb kultureller Praxis übernehmen müßte.

In ähnlicher Weise müßte der Begriff der „Alltagskultur“ oder der elementaren Soziokultur, der mit der Erweiterung des Kulturbegriffs zur umfassenden Gestaltung von Leben und Arbeit in den Sprachgebrauch geraten ist, genauer daraufhin untersucht werden, ob denn überhaupt pädagogische Aufgaben darin enthalten sind. Ist „Alltagskultur“ nicht das Selbstverständliche, das, was jeder Mensch ohnehin hat, was ihm allenfalls auffällt, wenn es in örtlichen Konzentrationen (Kneipen) oder an zeitlichen Höhepunkten (Festen) erscheint, das aber keines Eingriffs oder keiner Vermittlung bedarf? Will Pädagogik hier nicht einfach anscheinend brach liegendes Terrain besetzen, sondern sich auf legitime Aufgaben der Animation und Vermittlung beschränken, so muß genau geprüft werden, an welchen Stellen der Zyklus der Alltagskultur denn gestört erscheint oder nach Zugewinn verlangt. Vielleicht ist es eines der zentralen Probleme der Alltagskultur, daß die (auch kreative) Spannung der Gegensätze von Arbeit und Fest, von Alltag und Sonntag zusammenzubrechen droht.

## 2. Ein Beispiel kultureller Bildung: Die Werkstatt für Arbeitslose

Um die letzten Überlegungen zu verdeutlichen und um der allgemeinen Tendenz zu entgehen, ohne Empirie über kulturelle Bildung zu sprechen, möchte ich kurz auf ein Beispiel eingehen: Es handelt sich um eine Werkstatt, die für Arbeitslose und Umschüler *Bildungsangebote in handwerklicher und gestalterischer Arbeit* gemacht hat, zum Beispiel in Holz-, Metall-, Steinbearbeitung, in Keramik, Textil, Graphik und Druck. In dieser Werkstatt, die auf einem Gelände mit verschiedenen Umschulungseinrichtungen liegt, haben etwa 120 bis 150 Arbeitslose pro Semester freiwillig an ein bis zwei Wochentagen Kursangebote in verschiedenen Sparten wahrgenommen. Deren Ergebnisse wurden von den Teilnehmern sehr unterschiedlich genutzt: als kulturelle Bildungsmöglichkeit im engeren Sinne, als Vorbereitung zur Eigen- und Nachbarschaftshilfe, bei einigen vielleicht auch als Übergang in eine neue Ausbildung. Die Werkstatt wurde von zwei hauptberuflichen Mitarbeitern geleitet: einer Pädagogin und Soziologin und einer Tischlermeisterin; die meisten Aktivitäten wurden von freiberuflichen Kursleitern, zumeist Künstlern oder Handwerkern (zum Teil mit pädagogischer Zusatzqualifikation) angeregt. Die Werkstatt wurde von drei Erwachsenenbildungsinstitutionen getragen, die allerdings zusätzliche Mittel vom Bund dafür bekommen hatten. In dieser Hinsicht und in der Möglichkeit zur wissenschaftlichen Begleitung (vgl. Schlutz; Voigt, 1986) stellt auch diese Werkstatt ein besonderes Projekt dar. Im Kern allerdings zeigt sie mehrere für den Großteil der heutigen kulturellen Erwachsenenbildung typische Momente: die Vorliebe für das bildnerische Gestalten, die Form des Werkstattkurses, die Ausrichtung auf eine bestimmte Zielgruppe und die Förderung von Maßnahmen, die für wirtschaftlich oder sozialpolitisch nützlich gehalten werden.

Warum *kunsthandwerkliches Arbeiten* mit Arbeitslosen, und zwar als Bildungs-, nicht als bloßes Betreuungsangebot? Zunächst einmal nehmen handwerkliche,

kunsthandwerkliche und musisch-manuelle Tätigkeiten unter den Freizeitaktivitäten der Bundesdeutschen überhaupt einen sehr breiten Raum ein; sie werden in allen Schichten der Bevölkerung gleich hoch bewertet, während etwa der Theaterbesuch oder der Fernsehabend in ihrem Wert von Unter- und Mittelschicht höchst unterschiedlich eingeschätzt werden (Scheuch, 1977). Dieser hohen Wertschätzung entspricht auch die Beteiligung an entsprechenden Kursen der Erwachsenenbildung. Wenn die kulturelle Erwachsenenbildung die Kultur ihrer Adressaten nicht zentral verplanen will, so muß danach geforscht werden, welches Bedürfnis sich in solcher Nachfrage ausdrückt und wie es sinnvoll aufzugreifen ist. Meine Vermutung ist, daß die übereinstimmende Hochschätzung des kunsthandwerklichen und gestalterischen Arbeitens in der Gesellschaft unterschiedliche und schichtspezifische Gründe hat, daß sie der historischen Nähe dieser spielerischen Arbeit zur Kunst einerseits, zur „wirklichen Arbeit“ andererseits entspringt. Eine solche Zwischenstellung scheint der Situation von Arbeitslosen in einer gewissen Weise zu entsprechen.

Erinnern wir uns: Mit dem Entstehen der industriellen Produktion löst sich die Kunst vollends vom alten Kunsthandwerk und sucht Autonomie. Damit trennen sich *das Schöne und das Nützliche*, die noch in der alten Handwerkskultur zusammengehörten. Die industriellen Produkte verlieren alles Bedeutungshafte, werden zu bloßen Zeichen ihrer Funktion. Kunst dagegen wird zum eigenen Bedeutungszusammenhang, der für viele Menschen eine Art religiöser „Aura“ gewinnt. Gegenüber diesen beiden sich völlig auseinander entwickelnden Lebensbereichen könnte nun die alte Handwerkskultur und damit das ihr verpflichtete Werk als mögliche Vermittlungsinstanz erscheinen: ihre Produkte haben eine Funktion und ein Eigenleben, eine Bedeutung über die reine Nützlichkeit hinaus, besonders in ihrer sinnlichen Raumqualität; sie entfernen sich aber nicht ganz in das zweckfreie Reich der Kunst. Allerdings liegt in solcher Beschreibung auch eine trügerische Hoffnung auf Wiedervereinigung. Prinzipiell kann Kultur nicht heilen, was Ökonomie und Technik auseinandergerissen haben, wie schon die Volksbildungs- und Kunsterziehungsbewegung um 1900 erfahren mußte. Alle drei Aktivitätsformen verfallen ihrer je eigenen Dialektik: Erwerbsarbeit erfüllt eindeutige Funktionen, hat aber für die meisten Menschen ihre bildende Bedeutung verloren. Kunst bewahrt die Idee von Ganzheit, Schönheit, Sinnfälligkeit, aber um den Preis der anscheinenden Nutzlosigkeit. Handwerkliche Arbeit nun scheint den Ernst aller Erwerbsarbeit mit einer bildenden Funktion verbinden zu können (weshalb sie auch von vielen Bildungstheoretikern – von Rousseau bis Marx – als Prototyp für Arbeit und für die bildende Selbstschaffung des Menschen angesehen worden ist); angesichts der Produktionsmöglichkeiten der Industrie heute erscheinen aber die Zwecke des Kunsthandwerks als aufgesetzt, als Pseudozwecke. Dieses Dilemma der kunsthandwerklichen Arbeit greift tief in die Vorgehensweisen und Zielsetzungen des Werkens ein: es muß notwendig zu einem Schwanken kommen zwischen dem Wunsch, brauchbare Produkte herzustellen, und dem Versuch, solche Grenzen in freierem Gestalten zu überschreiten. Jedenfalls muß die Frage einer kritischen Soziologie ernstgenommen werden, ob denn eine kunsthandwerkliche Arbeit noch einen Bildungswert besitzen kann, wenn sie, gemessen an den erreichten Produktionsformen, als unzeitgemäß erscheint, ob sie nicht gar als regressiv oder illusionär zu bewerten ist. Freilich kann die Gegenfrage gestellt werden, ob nicht in einer bestimmten gesellschaftlichen Situation, hier dem Schwinden der sinnlichen Erfahrung in der Arbeit und der Erwerbsarbeit überhaupt, eine gewisse Regression um der Progression willen nötig ist, ob alte Arbeitsformen nicht als Kultur überleben müssen, um bislang ausgebildetes menschliches Vermögen zu erhalten.

Die besondere *Bedeutung des Werkens* für Arbeitslose scheint mir nun darin zu bestehen, daß der historischen und strukturellen Zwischenstellung dieser Tätigkeitsform die psychosoziale Zwischenwelt, in der sich der Arbeitslose bewegt, ein wenig

entspricht. Eine Zwischenwelt, in der man keine Arbeit, zugleich aber auch keine sinnvolle, fest umrissene Freizeit hat. Dieser Situation mag nun die Werk-Tätigkeit in besonderem Maße entgegenzukommen aufgrund ihres Zwischenstatus zwischen zweckrationaler und künstlerischer Tätigkeit, zwischen der Resultatorientierung der Erwerbsarbeit und der Spielorientierung der Freizeit, auch aufgrund ihrer Möglichkeit, im Arbeiten selbst Arbeitszwecke entdecken zu lernen. Diesem Tatbestand vor allem schreiben wir die Erfolge zu, die diese Werkstattarbeit nach Aussagen von Teilnehmern und Leitern gebracht hat:

- Die Werkstatt hat sozialpsychologisch gesehen als eine Art „Arbeitsersatz“ fungiert, indem sie – darin den Funktionen der Erwerbsarbeit ähnlich (vgl. Jahoda, 1983) – für eine Zeitstruktur, eine Regelmäßigkeit, eine gewisse Klärung von Identität sorgt und soziale Beziehungen stiftet.
- Die Werkstatt trägt allein damit über den Erhalt der Arbeitsfähigkeit hinaus zu Selbstbewußtsein und Initiative bei.
- Die Werkstatt erweitert bisherige Kompetenzen, sowohl in allgemeinbildender und künstlerischer Hinsicht als auch in handwerklich-technischer.
- Schließlich birgt die Werkstatt auch eine Gegenerfahrung zur bislang gewohnten Erwerbsarbeit und fördert damit ein Nachdenken über Arbeit.

Je mehr auch die letzten Punkte erreicht werden konnten (was sicher nicht bei allen Teilnehmern in gleichem Maße der Fall war), um so mehr gelangte die Werkstattarbeit über eine sogenannte „Beschäftigungstherapie“, eine Individualisierung oder gar Therapeutisierung des Arbeitslosenproblems hinaus. Erst damit würde aus kultureller Sozialarbeit soziale Kulturarbeit. Wo dies gelang, ist es oft den Leiterinnen und Leitern zu danken, die sich nicht so sehr als Sozialarbeiter definierten, sondern als Repräsentanten eines Fachs und eines Könnens, das auch Forderungen stellt, also als Anwälte des Realitätsprinzips.

Der *Begriff des „Arbeitsersatzes“* darf nicht mißverstanden werden. Selbstverständlich kann eine solche Werkstattarbeit niemals alle Funktionen und Erfahrungen der Erwerbsarbeit ersetzen, den Arbeitslosen schon gar nicht, aber sicher auch nicht anderen Teilnehmern, die solchen Tätigkeiten in ihrer Freizeit nachgehen. Solche bildende Freizeittätigkeit leistet wohl eine Erweiterung des herkömmlichen Arbeitsbegriffs und dies nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch-sinnlich. Dies macht ihre zukunftsweisende Stärke aus. Keinesfalls aber können heute und in absehbarer Zukunft Kulturarbeit oder Freizeittätigkeiten einen Ersatz für das bieten, was bislang nur die Erwerbsarbeit bringt: das Gefühl, sich selbst versorgen zu können, und das Bewußtsein, verpflichtend mitzuarbeiten am gesellschaftlichen Ganzen, wie entfremdet im einzelnen auch die Tätigkeit erlebt werden mag. Oder wie es eine Teilnehmerin ausdrückt: „das Gefühl, gebraucht zu werden und nicht nur nebenbei was zu machen.“

---

## Literatur

- Ahlheim, Klaus: Neue Technik und Kulturarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1986.
- Bourdieu, Pierre: Elemente zu einer soziologischen Theorie der Kunstwahrnehmung. In: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Ders. Frankfurt: Suhrkamp 1974.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp 1982.
- Dumazedier, J.: Sociologie empirique du loisir. Paris 1974.
- Holzappel, Günther; Bröhlke, Gerd: „... man spielt, wie man ist, und man merkt daran, wie man ist.“ Empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Theaterarbeit, Arbeiterbildung und Lernen in der politischen Erwachsenenbildung. Bremen: Universität 1987.
- Jahoda, Marie: Wieviel Arbeit braucht der Mensch? – Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert. Weinheim, Basel: Beltz 1983.
- Kolbhaus, Stephan: Von der musischen zur soziokulturellen Bildung. Entwicklungen, Neuansätze und Modelle kultureller Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Köln, Wien: Böhlau 1986.
- Scheuch, Erwin, K.: Soziologie der Freizeit. In: Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 11: Freizeit, Konsum. Stuttgart 1977.
- Schlutz, Erhard: Kulturelle Bildung. In: Didaktik der Erwachsenenbildung. Raapke, Hans-Dieter; Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.). Stuttgart u. a.: Kohlhammer 1985.
- Schlutz, Erhard; Voigt, Wilfried: Arbeitslosigkeit und Kreativität. Bericht über einen Modellversuch. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle 1986.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Erhard Schlutz, Universität Bremen, FB 12: Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, Postfach 330440, 2800 Bremen 33

---

## Freizeit und Kultur in Hamburg

Die Freie und Hansestadt Hamburg hat ihr Interesse an der Ausrichtung des 8. ELRA-Kongresses im Jahre 1992 offiziell angemeldet. Der Präsidialausschuß der ELRA hat sich auf seiner letzten Sitzung in Zürich am 28.10.1988 mit diesem Angebot befasst und grundsätzliches Interesse erklärt. Die Grundstruktur des Programms soll auf der nächsten Sitzung am 13.2. 1989 in Bielefeld beraten werden. Zu diesem Zeitpunkt sollte ein erster Programmentwurf vorliegen.

## Age of Discovery: Sevilla

An der EXPO 1992 in Sevilla/Spanien unter dem Globaltitel „Age of Discovery“ werden sich ELRA und die World Leisure and Recreation Association (WLRA) beteiligen.

## Arbeiterkultur und Freizeit: DDR

Zu diesem Titel könnte der 9. Kongreß der ELRA 1995 in der Humboldt-Universität in Berlin, DDR, durchgeführt werden. Dies ergab ein Planungsgespräch zwischen Vertretern der Humboldt-Universität (Prof. Dr. Dietrich Mühlberg, PD Dr. Gerlinde Petzold) und der ELRA (Dr. Christian Casparis, Prof. Dr. Wolfgang Nährstedt) am 31. März 1988 in der Humboldt-Universität.



WOLFGANG ZACHARIAS · MÜNCHEN

## Kommunale Netzwerke der Kinder- und Jugendkulturarbeit

### 1. Aufgabenstellung

*Kinder- und Jugendkultur* als eigenständiger Bereich mit altersspezifischen Eigenarten, mit sowohl subjektiv-biographischem Eigensinn wie auch eigenen ästhetisch-stilistischen und generationenspezifischen Ausdrucksformen ist als Phänomen eigentlich erst seit Ende der Siebzigerjahre wieder neu „entdeckt“ und thematisiert worden (vgl. Bauer/Hengst, 1979; Bausinger, 1987; Hartwig, 1981; Shell-Studien, 1981/1985; Baacke, 1987; „Schock und Schöpfung“, 1986). In der Folge wurde in den letzten Jahren versucht, daraus auch pädagogische Konsequenzen zu ziehen, mit der Begrifflichkeit „Kulturpädagogik“ und „Kinder- und Jugendkulturarbeit“ (vgl. Richard, 1984, Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, 1983; Kulturpolitische Gesellschaft, 1985/1986/1987; Giesecke, 1986; Pädagogische Aktion, 1984; Schäfer, 1988). Es wird dabei strukturell ein eigenes pädagogisches Themen- und Handlungsfeld gefordert, das weder den Mustern der Schulpädagogik noch traditioneller Sozialarbeit folgt, sondern in der Orientierung „Kinder- und Jugendkultur“ seine eigenen Organisations- und Interaktionsformen auszubilden versucht. Als aktueller Befund, empirisch an vielen Beispielen, Modellen nachzuweisen (Beispiel: Köln, Bielefeld, München, Friedrichshafen, Heidelberg, Nürnberg u. a.) ist festzustellen, daß es dazu bereits eine vielfältig bunte Praxis gibt, vor allem auf kommunaler Ebene, sowohl von kommunalen Einrichtungen wie auch von freien Initiativen.

Entsprechend dieser Sachlage steht zweierlei an:

- die Neuformulierung eines Begriffs „kultureller Bildung“, der den Phänomenen des Kulturellen gerecht wird und die Erfahrungsqualitäten, das „Bildende“ in den kulturellen Objektivationen und Gestaltungsprozessen selbst, nicht nur in ihrer formalisierten Vermittlung aufzuspüren versucht ~ als Ergänzung und Erweiterung anderer Paradigmen pädagogischen Handelns. Mit Verweis auf den Bedarf, diese Fragen zu klären, zugunsten einer nicht nur schulisch realisierten *Bildung 2000* gehe ich dieser Problematik im folgenden nicht nach.
- der Entwurf von eigenständigen, auch professionellen pädagogischen Interaktions- und Organisationsmustern zum Gegenstand „Kinder- und Jugendkultur“ auf der Ebene der Zuständigkeiten und größtmöglicher Nähe: Das ist die *kommunale Szene*, die auch je ihre eigenen regionalen Besonderheiten, Entwicklungen hat und die es nicht zu verschleifen, einfach zu generalisieren gilt – im Gegenteil.



## 2. Netzwerke

Das Modewort „Netzwerk“ aus *ökologischen Denkfiguren* enthält eine entscheidende Botschaft: Teile eines Ganzen, einzelne Phänomene der Wirklichkeit lassen sich auch anders als kausal, mit objektivem Anspruch, technologisch verknüpfbar, aufeinander beziehen. Gerade für Kultur, ihre Art der Entstehung und des Wirkens wäre das eine fundamentale Einsicht, allerdings den Künstlern längst bekannt und selbstverständlich – im Gegensatz zu den Pädagogen und ihrem bisherigen didaktischem Denken. Ein Hinweis darauf, weit hergeholt aus der Beschäftigung mit den Naturwissenschaften, vor allem der theoretischen Mathematik und dem versuchten Nachweis, daß sich diese *nicht* auf ein widerspruchsfrei-eindeutiges Grundaxiom zurückführen lassen, was „Netzwerke“ sind, gibt D.R. Hofstadter: Sein eigenes „semantisches Netzwerk“ beim Abfassen des Bestsellers „Gödel, Escher, Bach“ (1986). Er stellt einfach Beziehungen, Verweise her, ohne auf unterschiedliche Kategorien, Wertigkeiten, rationale Kausalitäten zu achten: Er bildet sein Denken ab, visualisiert die Themen und Bedeutungen, die zu den Erkenntnissen geführt haben, die dann das Buch (Kulturprodukt!) ergaben.

Das semantische Netzwerk der Bedeutungen und Denkbewegungen hat eine konkretisierte, lebensweltliche Entsprechung, seine „territoriale“ Interpretation: *Die Stadt* etwa als „Netzwerk“ von Orten und Situationen unterschiedlicher Räume und Bedeutungen: Topographien. „Wenn Heidegger die ‘Gegend’ als Mannigfaltigkeit von ‘Plätzen’ bestimmt, wo unsere Gebrauchsdinge hingehören (...), so müßten diese Gegenden von vorneherein sozial bestimmt werden als engmaschiges oder weitmaschiges, regelmäßiges oder unregelmäßiges Netzwerk“ (Waldenfels, 1985, S. 188). Das Leben strukturiert und gestaltet den Raum – der „gelebte Raum“ ist ein Netzwerk sowohl subjektiver wie objektiver Bedeutungen, räumlich-gegenständlich materialisiert, eigentlich Summe vieler einzelner Netzwerke, die dann ein unverwechselbares „Muster“ abgeben – siehe Hofstadter. Das wirkt zurück: „Die Gestaltung der Umwelt greift unmittelbar über auf Erlebnis und Verhaltensweisen.“ (a.a.O. S. 203) Das Netzwerk des real gelebten Raums, die darin realisierten semantischen Netzwerke subjektiver Bedeutungen, und dessen *Gestaltbarkeit* gibt nun möglicherweise einen Hinweis auf pädagogische Handlungsformen, die nicht unmittelbar auf das einzelne Kind, den einzelnen Jugendlichen zielen, die sozusagen „am Netzwerk“ des gelebten, zu gestaltenden Raums festmachen, daran weiterknüpfen.

Für den Gegenstandsbereich Ästhetik und Kultur präzisiert der amerikanische Literaturprofessor Frederic Jameson dies in der kritischen Auseinandersetzung mit der Postmoderne: „Ein unserer Situation angemessenes Modell der politischen Kultur muß ... die *Frage des Raums* zur wichtigsten Problemstellung machen. Die Ästhetik dieser neuen (...) Kultur möchte ich daher vorläufig als die eines Kartographierens der Wahrnehmung und der Erkenntnis definieren“ (Jameson, 1986, S. 97). Im anderen Jargon heißt das: Semantische Netzwerke der jeweiligen territorialen Realität

als und durch kulturelle Aktivitäten ausbilden – Wahrnehmen und interpretieren, was ist, Differenzieren und Gestalten zugunsten sich qualifizierender Orientierung in einer verwirrend-vielschichtigen Wirklichkeit als aktive Kartographierungsvorgänge. Die sinnsichernde Orientierung in gegebenen, fast undurchschaubar komplexen Wirklichkeiten z.B. als Stadt: Sie soll dem Subjekt „eine situationsgerechte Repräsentation dieser endlosen und eigentlich nicht repräsentierbaren Totalität ermöglichen, die die Stadtstruktur als Ganzes ausmacht“ (a.a.O.).

Damit ist eben auch eine *pädagogische Aufgabe* formuliert, die im Feld Ästhetik/ Kultur das semantische und das territoriale Netzwerk in seinen verschiedenen Varianten und Ausformungen verbindet, zur Bezugsgröße macht: „Eine Ästhetik nach dem Muster einer für unsere Wahrnehmung und Erkenntnis orientierende Kartographie – eine pädagogisch-politische Kultur, die das Subjekt mit einem neuen und erweiterten Sinn für seinen Standort im Weltsystem ausstattet – muß zwangsläufig die ungeheuer komplexe Dialektik der Repräsentation in Rechnung stellen, und neue Wege ersinnen, um dem gerecht zu werden.“ (a.a.O. S. 99) Weniger zielfixiertes pädagogisches Handeln als eher die „Präsentation“ und „Repräsentation“ von Lebensformen (Mollenhauer, 1983), deren Orte, Objekte, Rollenausgestaltungen ist dann ein mögliches Handlungsparadigma der neuen Kulturpädagogik: Netzwerke, Topographien der Wahrnehmung von und Auseinandersetzung mit bedeutungsvollen Phänomenen, als Angebot entsprechend den Beständen der regionalen Alltagswelt, angereichert durch Inszenierungen pädagogischen Handelns. Im Idealfall: mit der Chance, selbst gestaltend, kulturell produktiv durch Objekte, inszenierte Ereignisse und Szenen, Milieus einer eigenständigen Kinder- und Jugendkultur an diesem Netzwerk mitzuknüpfen, die Kartographierungsvorgänge für sich selbst in selbständigen Verläufen und Gruppen zu betreiben.

Der Begriff des Netzwerkes als Handlungsmuster ist inzwischen auch in der *sozialen Arbeit* thematisiert, mit dem Hintergrund systemtheoretischer und humanökologischer Theorieansätze: „Bekanntlich ist der Netzwerkbegriff gleichzeitig in der Praxis der ökologischen Alternativen wie bei den Kommunikationstechnologen und Organisationsforschern beliebt. Während diese überwiegend großräumiger Vernetzung zu Diensten sind, setzen jene ihre Hoffnung auf 'kleine Netze'. Schon da es mit Sachlagen beider – systematischer wie lebensweltlicher – Art zurecht kommen muß, verspricht das Netzwerkkonzept einen Gewinn für die ebenfalls nach beiden Seiten intermediär beschäftigte Sozialarbeit.“ (Wendt, 1986, S. 50) Das gilt analog auch für Pädagogik allgemein. Kleinteilige Netzwerke haben ihre Qualität in der Widerständigkeit gegen hierarchisierende technologisch gemeinte Zugriffe von anonymen Institutionalisierungen und überregionalen Strukturvorhaben und in ihrer Fähigkeit zu aktivierender Selbstorganisations- und Selbstregulierungsformen: „Unter ökologischem Gesichtspunkt sind vernetzte soziale Beziehung selbstaktive Felder in der Mikroorganisation des gesellschaftlichen Lebens“ (Wendt, 1986, S. 58).

### 3. Gegenstand und Aufgabe der Kinder- und Jugendkulturarbeit

Wenn nun „Kinder- und Jugendkultur“ ein derartiges, im Prinzip selbstaktives Feld mit sehr wünschenswerten Verläufen, aber auch entsprechend der Situation von Kindheit und Jugend heute außerhalb von Schule und Familie unzureichende Rahmenbedingungen ist, so entsteht hier aus Gründen eines einigermaßen effizienten und gleichberechtigten Generationsverhältnisses, etwa in Sachen eigener kultureller Interessen, ein *öffentlicher Handlungsbedarf*: „Wenn deren (selbstaktive Felder, WZ) Anliegen in den Makrobereich öffentlicher Aufmerksamkeit gehoben und politisch wirksam werden sollen, wird eine dafür geeignete Organisation gebraucht“ (a.a.O.). Genau das ist die Aufgabe kommunaler Netzwerke für Kinder- und Jugendkultur: Organisationsformen zu entwickeln, die die ästhetisch-kulturelle Eigenständigkeit der Kinder- und Jugendkultur(en) von, mit, für Kinder und Jugendliche, zur Artikulation und Entfaltung bringen – ohne systemisch-institutionelle oder pädagogisch-inhaltliche Überformungen durch die Verlaufsformen und Wertkategorien der Erwachsenenkulturen, und ohne Instrumentalisierungsabsichten für vielerlei, auch z.B. überregional politische, ökonomische, religiöse usw. Interessen. Kultur als *symbolischer Vermittlungsbereich* zwischen je eigener Subjektivität und objektiven zeitspezifisch-historischen Gegebenheiten entfaltet gerade in dieser Dialektik seine bildende Qualität, in unendlich variablen Formen, zu denen das Spiel der Kinder genauso gehört wie der Dürer im Museum, der Bach auf der Platte oder im Konzertsaal, die Auftritte und Videos von Michael Jackson und die anonymen Graffitis an den Eisenbahnbrücken. Wir brauchen hier nicht werten. Kunst als experimentell-exploratorischer Sonderfall der Kultur, der die Möglichkeiten des Denk- und Machbaren ästhetisch-gestaltend auslotet, ist dafür sozusagen die Speerspitze, Zeitfront – mit ihren kunstgeschichtlichen Ablagerungen, die die Gegenwart um die vielen historischen Varianten künstlerischer Manifestationen erweitern, bereichern. Kunst hat immer auch mit Spekulation, Utopie, Andersartigkeit, Anstößigkeit zu tun, wenn sie wirklich gut ist. Diese Dimensionen gälte es auch in der Beschäftigung mit Kinder- und Jugendkultur und diese ermöglichenden Organisationsformen als Maßstab zu setzen und im Auge zu behalten. In der Praxis gälte es, dies konkret umzusetzen – zumindest immer wieder den Versuch dazu zu machen.

### 4. Kinder- und Jugendkulturarbeit: Bezüge und Befunde

Die aktuelle Diskussion zur Kinder- und Jugendkulturarbeit, entsprechend jeweiligen Interessen und Zuständigkeiten (z.B. Kommunen, Verbände, Kunstspartenlobby, Kulturorte, Wissenschaft) und differenziert nach kommunalen, landes- oder bundesweiten Zugriffen und Verantwortlichkeiten (z.B. Kultur, Soziales, Bildung), dominanten Orientierungen von Politik und Verwaltung, hat vier verschiedene Bezüge, die zum Teil, je nach Position, nicht wahrgenommen oder auch gegeneinander ausgespielt werden. Es sind diese drei Entwicklungslinien mit historisch unterschiedlichen Bezügen (Kulturpflege, sozialpädagogische Jugendarbeit, systemati-

sche Bildung). Dazu kommt heute neu die Wertschätzung von Kinder- und Jugendkultur, Jugendästhetik als nicht pädagogisches, nichtpädagogisierbares Phänomen, der Bezug, der zunehmend als der eigentlich bedeutungsvollste angesehen wird:

- 1: Kinder- und Jugendkulturarbeit ist *Kulturarbeit* mit den besonderen Zielgruppen Kinder und Jugendliche.
- 2: Kinder- und Jugendkulturarbeit ist *Kinder- und Jugendarbeit* unter Einbeziehung kultureller Praxis, Inhalte und Techniken.
- 3: Kinder- und Jugendkulturarbeit nimmt allgemeine öffentliche Bildungs- und Ausbildungsaufträge wahr, soweit diese nicht direkt im dualen System von Schule und Berufsausbildung oder im Studium verwirklicht werden.
- 4: Kinder- und Jugendkulturarbeit hat sich zu beziehen auf je aktuelle Tendenzen einer eigenständigen *Kinder- und Jugendkultur*; als Fakt und auch als Ziel.

Die Bandbreite des kulturpädagogischen Arbeitsfeldes, das sich mit existenten pädagogischen Feldern und definierten Zuständigkeiten überlappt, verschwimmende Grenzen hat, ist nun in seinen Elementen, Teilen als topographisches Netzwerk zu denken und zu entwickeln. Dazu ist ein kommunales Handlungsmodell zu entwerfen, das diesen Bereich Kinder- und Jugendkultur nicht einfach sich selbst überläßt im Spiel gesellschaftlicher Interessen, sondern dafür Bedeutung, im ideellen wie materiellen Sinn, zu sichern versucht, einerseits, und andererseits die territoriale, regionale Vielfalt, Vielgestaltigkeit, Dynamik kultureller Prozesse erhält und steigert zugunsten einer städtischen Realität als Kulturlandschaft *auch* für Kinder und Jugendliche, ohne daß hier organisatorisch und inhaltlich Monokulturen entstehen, oder Kolonisierungen durch die übermächtigen Formen der Erwachsenen kulturen.

Für diese Aufgabenstellung gibt es so keine umfassend-ausformulierten und empirisch gesicherten Konzepte, sondern nur eine Art experimenteller Erfahrungsproduktion in den kommunalen Handlungsfeldern selbst – aktuellen Zwischenbilanzen un abgeschlossener, eigentlich unabschließbarer Verläufe. Es wäre *Aufgabe der Erziehungswissenschaften*, empirische Analysen mit einer Art teilnehmender, beschreibender und interpretativer Methodik, wie sie etwa die Ethnographie entwickelt hat, zu erstellen. Dies kann nicht Aufgabe der Praxis selbst sein, deren Reflexion ja im Prinzip auf Entscheidung und Handlung, weniger auf Erklärung gerichtet ist, entsprechend des Interesses als direkt Beteiligter und Betroffener.

## 5. Kommunales Handlungsmodell: Netzwerk Kinder- und Jugendkultur

Kinder- und Jugendkultur ist als Gegenstand in verschiedenen *Verwaltungsbereichen* angesiedelt, und wird eher zufällig entsprechend Vorlieben, „historischen“ Gewohnheiten, politischen Prioritätensetzungen betrieben. Verwaltungen bearbeiten in der Regel das, was da ist, reagieren dann auf Politik, Defizite, Moden, Trends, Gruppierungen, Initiativen von „außen“, aus anderen Zusammenhängen und Sachgebieten (Wissenschaft, Kunst, Kultur, Ökologie, Frieden) Freies politisches und/



oder pädagogisches Engagement sind dann die eigentliche treibenden Kräfte. Als Orientierungsrahmen kommunaler Entwicklung der Kinder- und Jugendkulturarbeit wird folgendes dreiteiliges Raster diskutiert:

- *eigene Kinder- und Jugendkulturorte*: Kindertheater/ Kindermuseum/ Medienwerkstatt – Medienzentrum/ Kinder- und Jugendzeitschriften/ Kinderkino/ Kinder- und Jugendbibliotheken/ öffentliche Druckerei/ Jugendmusikzentrum mit offenen Übungsräumen
- *kulturpädagogische Dienste*: mit eigenen Projekten und Kooperationen (Schule, Kinder- und Jugendarbeit, Stadtteilinitiativen, Kulturgruppen/-orte): Museum/ Medien/Theater/ Tanz/ Bewegung/ Spiel/ Visuelles/Lesen und Schreiben usw. (mit Zentrum, mobilen Einheiten, weiterführenden Lernangeboten), interdisziplinäre Jugendkulturwerkstätten, Infomärkte, Ferien- und Reiseprogramme ...
- *kommunale Infrastruktur*: Infodienste/ Programmplanung/ Koordination/ kommunalpolitische Vertretung und verwaltungsmäßige Abwicklung (Haushalt!)/ zentrale Veranstaltungen – öffentliche Darstellungen/ Beratung und organisatorische Unterstützung von Initiativen und freien Gruppen/ mobile Ausstellungen, Fortbildungen  
Formale Kooperationsregelungen: Schule/ Jugendarbeit/ Kulturorte/ permanenter Arbeitskreis, referatsübergreifend: Kultur/ Soziales/ Schule/ Stadtplanung/ Spiel- und Grünverwaltung ...

## Literatur

- Baacke, D.: „Jugend und Jugendkulturen“. Weinheim 1987.
- Bausinger, H.: „Kultur für Kinder – Kultur der Kinder“. In: „Kinderkultur“. Bremen 1987.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung: „Jugendkulturarbeit“. Bad Heilbrunn 1983.
- Hartwig, H.: „Jugendkultur“. Reinbek 1981.
- Bauer, K.W.; Hengst, H.: „Kinderkultur“. München 1978.
- Giesecke, H.: „Jugendarbeit als Kulturpädagogik“ In: Deutsche Jugend 7-8/86.
- Hofstadter, D.R.: „Gödel, Escher, Bach“. Stuttgart 1986.
- „Jugend '81“ (Shell-Studie). Opladen 1982.
- „Jugendliche und Erwachsene 1985“ (Shell-Studie). Opladen 1985.
- Jameson, F.: „Postmoderne – Zur Logik der Kultur im Spätkapitalismus“ In: „Postmoderne“. Huysen, Scheper (Hrsg.). Reinbek 1986.
- „Kinderkultur“, Hefte des Focke-Museums Nr. 73. Bremen 1987.
- Kulturpolitische Gesellschaft: „Lernen zwischen Sinn und Sinnlichkeit“ Dokumentation 23. Hagen 1985.
- Kulturpolitische Gesellschaft: „Kinder- und Jugendkultur“, Dokumentation 27. Hagen 1986.
- Kulturpolitische Gesellschaft: „Kulturpädagogik - Zur Zukunft eines Berufsfeldes“, Dokumentation 29. Lohcum/Hagen 1987.
- Mollenhauer, K.: „Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung“. Weinheim 1983.
- Mollenhauer, K.: „Umwege“. Weinheim 1986.
- Nachtwey, R.: „Pflege, Wildwuchs, Bricolage“. Opladen 1987.
- Oelkers, J.: „Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt“. Weinheim 1985.
- Pädagogische Aktion: „Kulturpädagogisches Lesebuch 3“. München 1984.
- Richard, J.: „Kulturarbeit machen“. Regensburg 1984.
- Rumpf, H.: „Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen“. München 1986.
- Rumpf, H.: „Belebungsversuche“. Weinheim 1987.

Schäfer, B.: „Praxis Kulturpädagogik“. Unna 1988.

„Schock und Schöpfung“ (Katalog). Neuwied 1986.

Waldenfels, B.: „In den Netzen der Lebenswelt“. Frankfurt 1985.

Wendt, W.R.: „Die ökosoziale Aufgabe: Haushalten im Lebenszusammenhang“ In: „Umwelt Lebenswelt“. Mühlum, A. u.a. Frankfurt 1986.

Ziehe; Stubenrauch: „Ungewöhnliches Lernen“. Reinbek 1982.

Anschrift des Verfassers: Wolfgang Zacharias, Pädagogische Aktion e.V., Schellingstr. 109a, 8000 München 40

---

## Wer ist Bô Yin Râ?

(1876–1943)

Kein neuer Guru, sondern:

Der in Aschaffenburg geborene Maler und Schriftsteller Joseph Anton Schneiderfranken schrieb unter seinem geistigen Namen Bô Yin Râ ein bedeutendes Lehrwerk, das völlig neue Einblicke in das Wesen des Menschen und dessen ewig-geistige Herkunft und Bestimmung gibt. Er weist sichere Wege zu deren Verwirklichung und zur Gestaltung eines sinnvoll erfüllten Lebens z.B. in den Büchern

„Das Buch der Königlichen Kunst“ DM35,-

„Das Buch vom lebendigen Gott“ TB. DM11,-

„Das Buch vom Jenseits“ TB. DM 10,80

und weiteren Werken im Kober-Verlag, CH-3084 Wabern (Be), vorhanden u.a. in der Universitätsbibliothek Frankfurt und Hamburg.

Infos „A“, Gesamtverzeichnis von

**Deutsche Bô Yin Râ-Stiftung, Herdweg 56, 6100 Darmstadt**

**Ariadne-Buchdienst, (Kober-Verlag), Kiefernweg 13, 7500 Karlsruhe 31.**



---

ERNSTCLOER · HILDESHEIM

## Kulturpädagogik als öffentliche Aufgabe

### 1. Das Hildesheimer Konzept

Ob – wie es die Platzierung in diesem Symposium nahelegt – mit dem Hildesheimer *Diplomstudiengang Kulturpädagogik* ein Beitrag zur Freizeitpädagogik geleistet wird, ob es sich bei den von ihm intendierten Kompetenzen um im engeren Sinn pädagogische handelt, mithin neue Pädagogenrollen begründet werden, gilt es zu prüfen. Dieser wissenschaftlich-künstlerische Diplomstudiengang ist nicht – wie es die Übersicht in der Zeitschrift *Freizeitpädagogik* (1986, 80) ausweist – eine Studienrichtung innerhalb des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft, sondern ein eigenständiger Studiengang. Die Studierenden wählen aus den drei Fachgebieten (den sog. Kernfächern) Musik und Auditive Kommunikation, Bildende Kunst und Visuelle Kommunikation sowie Literatur und Sprachliche Kommunikation (einschließlich Theater und Medien) zwei Fachgebiete (mit Haupt- und Nebenfachcharakter) aus. Darüber hinaus wählen sie zwei der fünf grundwissenschaftlichen Bezugsfächer Pädagogik, Philosophie, Politikwissenschaft, Psychologie und Soziologie – eines als 1. Fach, das durch alle acht Semester hindurch belegt wird, ein weiteres als 2. Fach, das mit der Vordiplomprüfung abgeschlossen wird. Die in der Prüfungsordnung festgeschriebene Gleichwertigkeit der Bezugswissenschaften hat zu der paradoxen Situation geführt, daß die Disziplin, die Namensbestandteil des Studienganges ist, von den Studierenden nicht notwendig gewählt werden muß. In der Realität jedoch erreicht die Pädagogik einen sehr hohen Prozentsatz der Studierenden – nicht zuletzt durch die informelle Studienberatung der Absolventen dieses Studienganges, in erster Linie aber wohl dadurch, daß es dem Fach gelungen ist, durch das Lehrangebot den konstitutiven Beitrag zur Berufsrolle zu verdeutlichen.

Dieser Studiengang, in dem gegenwärtig etwa 640 Studierende immatrikuliert sind, hat in Hildesheim einen gewissen *Vorlauf*. Seit den späten 50er Jahren ist im Rahmen der Lehrerbildung in Anlehnung an die Bauhaustradition das sogenannte Konzept einer polyästhetischen Erziehung entwickelt worden. Es intendierte in einem Verbund der Fächer Musik, Bildende Kunst und Deutsch die Ausfaltung menschlicher Sinnlichkeit im ästhetischen Prozeß und die Reflexion dieses Prozesses. Es ging – in einer programmatischen Formel Wolfgang Roschers – um die Entfaltung „der sinnlichen Wahrnehmung im Wechselspiel der Klänge, Texte, Bilder, Szenen als Anregung für gesamt-künstlerisches Planen, Verarbeiten und Aufnehmen“<sup>1</sup>. Ich habe zuvor bewußt von einem Vorlauf und nicht von der Herkunft bzw. Tradition dieses Studienganges gesprochen. Denn seit seiner endgültigen Genehmigung im Jahre 1981 sind durch die erfolgten Neuberufungen deutliche Neuakzentuierungen vorge-

nommen worden. In diesem Zusammenhang ist besonders wichtig: das Lehrangebot der Kernfächer wird nicht von Kollegen getragen, die zuvor Lehrer ausgebildet haben, sondern von solchen, die den Anspruch des wissenschaftlich-künstlerischen Studienganges durch ihr eigenes Qualifikationsprofil absichern. Alle haben langjährige Lehrerfahrungen in der traditionellen universitären Literatur-, Kunst-, und Musikwissenschaft gesammelt und zugleich umfangreiche praktisch-künstlerische Tätigkeiten an zentralen Kulturorten (Theater, Literaturarchiv/-ausstellung u.a.) ausgeübt.

## 2. Die Demokratisierung des Schönen: Grundsätze und Beispiele

In einem ersten Schritt soll verdeutlicht werden,

- wie dieser Studiengang das *Prinzip der Demokratisierung* des Ästhetischen auslegt – eher im Sinne einer „Kultur von unten“ oder der regulativen Idee „der Kultur den Privilegcharakter nehmen und sie allen erschließen“ oder – als dritte denkbare Möglichkeit – ob er diese Polarisierung als eine falsche zurückweist;
- welche Bedeutung der *interdisziplinäre Aspekt* in diesem Studiengang besitzt;
- und wie er gerade durch das zuletzt genannte Moment der Interdisziplinarität den *Praxisbegriff* in seiner vierfachen Dimensionierung (als künstlerische Praxis, als Interpretations- und Reflexionspraxis, als pädagogisch-didaktische sowie planerisch-organisatorische Praxis) einzuholen und zu integrieren versucht;
- schließlich auch, wie dieser Studiengang die *Kopflastigkeit* traditioneller universitärer Literatur- und Kunstwissenschaft einerseits und die häufig sprachlose und reflexionsblinde künstlerische Produktion in den Kunsthochschulen andererseits durch die wechselseitige Erhellung von künstlerischer Tätigkeit und wissenschaftlicher Analyse aufzuheben versucht, ohne dabei – das ist einer der Balanceakte sowohl in der curricularen Grundlegung der Studienordnung als auch in der individuellen Studienplanung – einem Dilettantismus zu erliegen.

Damit nähern wir uns gleichzeitig der Frage nach dem spezifischen Verständnis und der Grundlegung der Vermittlerrolle an. Das läßt sich am besten verdeutlichen durch die Vorstellung eines ausgewählten Projektes: Der *Bereich Theater* bietet sich für die Erprobung der Projektarbeit in besonderer Weise an. In den Jahren seit 1982 sind u. a. erarbeitet und theatralisch gestaltet worden: Ivan Golls „Methusalem oder der ewige Bürger“, „Szenische Paragraphen zu Goethes Iphigenie“, Shakespeares Hamlet und im Zusammenhang damit die Videoproduktion Ophelia, ausgewählte Spielstücke von Beckett. In den Jahren 1986 und 1987 sind parallel entstanden: die theatralische Umsetzung von Schwitters Filmentwurf „Mitten in der Welt steht ein Haus“, sodann „Die Zeit zwischen Hund und Wolf“, ein Stück für Peter Handke, das sich mit einem der zentralen Motive des Handke'schen Werkes, dem Verhältnis von Individuum und Kollektiv auseinandersetzt (beide Produktionen in Kooperation mit dem Kulturamt Hannover und zusätzlich auf dem internationalen Kampnagel-Festival in Hamburg zur Aufführung gebracht), und drittens schließlich ein breit

angelegtes Antikenprojekt. In dessen Mittelpunkt stand das Fragment „Die Hiketiden“ des Aischylos; arrondiert war diese Produktion von der Aufführung des Satyrspiels „Der Zyklop“ des Euripides sowie der szenischen Gestaltung dreier Gesänge aus der Odyssee. Insgesamt waren 60 Studierende in diesem Projekt gebunden; „Der Zyklop“ und die Gesänge aus der Odyssee sind unter der Leitung von Studierenden höherer Semester gestaltet worden. An diesem Antikenprojekt wie auch an den zuvor genannten zeitgenössischen Sujets (Handke u. Schwitters) lassen sich vier Strukturmomente der Arbeit, zumal der Theaterarbeit im Studiengang Kulturpädagogik besonders gut veranschaulichen: das Theater als chorische Form, die wechselseitige Erhellung künstlerischer Tätigkeit und wissenschaftlicher Analyse, die Interdisziplinarität innerhalb der Kernfächer sowie die Interdisziplinarität zwischen Kern- und Bezugsfächern.

Kulturpädagogische Theaterarbeit kann und soll nicht auf die Bühnenkarriere vorbereiten. Sie kann und soll nicht auf das Ergebnis, also die Aufführung fixiert sein. Sie ist vielmehr konzentriert auf den Arbeitsprozeß, auf jenen *Freiraum gemeinsamen Lernens* und Entdeckens sowie auf die Reflexion und das Sich-Rechenschaft-Geben über die Schritte und Verfahren, die diesen Arbeitsprozeß voranbringen. Dieses entdeckende Ausmessen von Freiräumen und die damit einhergehende Reflexion können den Blick schärfen für die institutionell bedingten Produktionszwänge des etablierten Theaters und zugleich Schlüsselqualifikationen vermitteln für die Bedingungen szenischer Arbeit außerhalb der etablierten Strukturen und Apparate. Dieser hier nur sehr verkürzt vorgestellten Zielsetzung kann die Ausrichtung auf das Protagonistentheater gerade nicht gerecht werden; am ehesten entspricht ihr das Theater als Chor, das Theater als soziale Kunstform, dem es – in einer programmatischen Formulierung Kurzenbergers – um die „Kollektivität des Produzierens und Spielens, die Wahrnehmung, Erfahrung und Aktivierung des Spielers und Spielpartners im ‚zwischenmenschlichen Bezug‘“ zu tun ist<sup>2</sup>.

Die Erarbeitung des *Antikenprojekts*, die drei Semester beansprucht hat, war von Anfang an auf eine Interdisziplinarität der Kernfächer hin angelegt. Der Musikwissenschaftler trug dazu eine Vorlesung über die Musik des antiken Griechenland, der Theaterwissenschaftler eine Einführung in die griechische Tragödie bei, verbunden mit einer Untersuchung der Orestie-Realisierung des Peter Stein an der Berliner Schaubühne. Studentische Arbeitsgruppen erarbeiteten parallel und arbeitsteilig die Themenbereiche „Mythos und Mythologie“, „Griechische Polis“, „Der Chor in der antiken Tragödie“, „Aufführungsbedingungen der Tragödie in der Antike“. Mit dieser wissenschaftlichen Arbeit gingen von Anfang an spielpraktische Übungen, vergleichende Analysen vorliegender Hiketiden-Übersetzungen, die Arbeit an Kostüm-Entwürfen, Kompositionsentwürfe für bestimmte Chorlieder einher (vgl. dazu auch: „Die Hiketiden des Aischylos.“ Materialien zu einem Theaterprojekt des Studiengangs Kulturpädagogik. Hildesheim 1987). In einer zweiten Phase hat sich die Interdisziplinarität erweitert zu einer solchen zwischen den Kernfächern und Be-

zugswissenschaften Pädagogik und Psychologie. Wie haben die Ergebnisse solcher Bemühungen anlässlich der „Tage der Kulturpädagogik in Hildesheim“ im Oktober 1987 einer interessierten Öffentlichkeit vorgestellt<sup>3</sup>. Als Pädagoge habe ich dort „Zur Aktualität des griechischen Theaters“ aus bildungstheoretischer Perspektive gesprochen. Der Skopus des Gedankenganges zielte auf eine Kritik der Bildungstheorie des Positivismus und auf die mit Heydorn geteilte Hoffnung, daß der „Umweg in die griechische Landschaft“ in vielfältiger Weise Distanznahme zur eigenen Wirklichkeit ermöglicht und damit zur Voraussetzung eines bewußteren Sehens wird.

*Aischylos*, der auf der literarischen Ebene das in der Philosophie des 5. vorchristlichen Jahrhunderts in Mächtigkeit aufscheinende Paradigma einer rational erklärbaren Weltordnung aufgreift, gewährt uns Einblick in die Anfänge der Moderne, überrascht uns durch geniale Antizipationen, indem er den Anspruch der Frau auf freie Gattenwahl, die Infragestellung eines auf das Interesse des Mannes hin orientierten Ehe- und Erbrechts sowie die in Geltung-Setzung des Asylrechts aufgrund eines rationalen Diskurses und nicht mehr aufgrund einer automatischen Option für das göttliche Gebot thematisiert. In dieser problemgeschichtlichen und bildungstheoretischen Reflexion kann der Pädagoge das sichtbar machen, was Heydorn die „Aktualität der klassischen Bildung“ genannt hat. Und er kann zugleich jene gemeinsame Verantwortung für das postliterarische Zeitalter sichtbar machen, welche die Bildungstheorie des Positivismus, die den Wert der Bildung auf ihre Verwertbarkeit in der Praxis reduziert, und eine geschichtslose Linke, die diese Inhalte als reaktionär und elitär zurückweist, als ungewollte Bündnispartner tragen<sup>4</sup>.

Es wäre zur Veranschaulichung der *Projektarbeit* im Studiengang Kulturpädagogik interessant, einige weitere abgeschlossene Projekte vorzustellen: etwa dasjenige über „Romantik in Niedersachsen“, in dem von einem studentischen Autorenkollektiv unter Leitung des Literaturwissenschaftlers Silvio Vietta der Beitrag des protestantischen Nordens zur literarischen Romantik untersucht worden ist<sup>5</sup> – ein literarisches Projekt, das den Anstoß dazu gegeben hat, Heines Bericht über seine Harzreise in eine filmische Bildsprache zu übersetzen (entleihbar im AVZ der Hochschule Hildesheim); oder jenes Projekt, in dem der Literaturwissenschaftler Hans-Otto Hügel mit einer studentischen Arbeitsgruppe die Entwicklung der literarischen Zeitschrift „Die Horen 1955–1985“ erarbeitet und in einer Ausstellung und einem begleitenden Katalog dokumentiert hat<sup>6</sup>; oder ein eigenes zweijähriges Projekt, in dem ich mit Studierenden des Faches Kulturpädagogik Jugendbücher, die die Zeit des Nationalsozialismus thematisieren, unter literaturdidaktischen, geschichtswissenschaftlichen und pädagogischen Aspekten analysiert habe<sup>7</sup>. Zu einer differenzierten Vorstellung der Projektverläufe und ihrer Ergebnisse ist hier nicht der Ort und der Raum. Die angedeuteten Konturen dürften aber hilfreich sein für die abschließenden Überlegungen.



### 3. Die Kompetenzen des Kulturpädagogen

Befragt man das zuvor vorgestellte Projekt daraufhin, wie darin die Herausbildung der Kompetenzen für die Berufsrolle gesehen wird, so lassen sich folgende Momente besonders hervorheben:

#### 3.1 Ausbildung in einigen Künsten

Kulturpädagogik wird nicht verstanden in Analogie zur Schul- oder Sozialpädagogik, mithin als eine Teildisziplin der Pädagogik. Ausbildung im Studiengang Kulturpädagogik das meint zuvörderst: Ausbildung in einigen Künsten. In Hildesheim sind es vor allem die Bildende Kunst, die Musik, die Literatur und das Theater. Nach diesem Verständnis läßt sich die Vermittlerrolle weder zureichend grundlegen durch jene Kompetenzen, wie sie durch die traditionellen universitären hermeneutischen Kulturwissenschaften aufgebaut werden, noch auch durch einen Animationsbegriff, der durch eine einseitige Akzentuierung der sozial-kommunikativen Ebene die Hauptaufgabe darin sieht, „Kommunikationsbarrieren, Kontaktschwellen und Hemmungen zu überwinden, und ihnen (den Adressaten; E.C.) ein Gefühl emotionaler Geborgenheit und sozialer Sicherheit zu geben“<sup>8</sup>. Vielmehr wird die Grundlegung der Vermittlerrolle im Studiengang Kulturpädagogik erwartet aus der Hervorbringung und Erfahrung ästhetischer Wirkungen im praktisch-künstlerischen Tun und aus der Interpretation und Reflexion eben dieser Erfahrungen und Wirkungen. Wissenschaftliche Analyse und künstlerisches Tun bleiben stets aufeinander bezogen. Am Antikenprojekt „Die Hiketiden“ konnte verdeutlicht werden, wie sehr die praktisch-künstlerischen Tätigkeiten (die spielpraktischen Übungen, die Kostüm- und Kompositionsentwürfe u.a.) durch die theoretische Auseinandersetzung mit der Musik im antiken Griechenland, mit der griechischen Tragödie und ihren Aufführungsbedingungen im antiken Griechenland, mit der Sozialgeschichte der griechischen Polis, mit den Fragen von Mythos und Mythologie u.a. begleitet und vorbereitet wurden.

#### 3.2 Schlüsselqualifikationen

Der Studiengang geht davon aus, daß aus dieser Wechselwirkung von wissenschaftlich-theoretischer Beschäftigung, den praktisch-künstlerischen Prozessen sowie der immer erneuten Reflexion der in diesen Prozessen sichtbar gewordenen ästhetischen Wirkungen Schlüsselqualifikationen erworben werden, die in einem kommunalen Kulturreferat genauso sinnvoll und notwendig sind wie in einem Dramaturgenbüro oder in Institutionen der Jugend- und Erwachsenenbildung. Es sind keineswegs nur personelle Engpässe, sondern vor allem grundsätzliche Erwägungen, die den Studiengang gegenüber einer sehr direkten Berufsfeldorientierung (Teilmomente werden ohnehin durch die aufwendigen Praktika in den traditionellen Kulturorten gesichert) zurückhaltend sein lassen. Wenn Kulturpädagogik auf eine Kritik etablierter Apparate und Institutionen und auf ein sich erweiterndes Berufsfeld hin

orientiert bleiben will, so darf sie sich gerade nicht durch einseitige Bereitstellung von Verwertungswissen für die vorhandenen Kulturorte ihrer innovativen Kraft berauben.

### 3.3 Kritische Distanz

An diesem Beispiel kann zugleich deutlich werden: Bei aller intendierten kritischen Distanz zu den etablierten Apparaten und Institutionen und gegenüber einer affirmativen Kultur wird nicht auf eine inhaltsleere Steigerung der Kreativität gesetzt, sondern an den Kunstwerken einer langen Kulturtradition angeknüpft. Gerade auch die Fremdheit einer Welt des Aischylos (etwa die qualitativ andere Frage, vor der die Bürger der Stadt Argos im Vergleich zu uns bei der Asylgewährung stehen) kann jene Distanz, kann jenes Brecht'sche „Das hätte ich nicht gedacht“ auslösen, das für die Befreiung aus den Engführungen des eigenen Denkens so wichtig ist. Auf die Vermittlerrolle appliziert: Ich kann nur das anderen wichtig werden lassen, was mir selbst wichtig geworden ist.

### 3.4 Interdisziplinarität

Das vorgestellte Antikenprojekt zeigt schließlich auch: der Studiengang erwartet Entscheidendes aus der Interdisziplinarität. Dabei stellt sich das Verhältnis der Kernfächer zu den Bezugsdisziplinen in der Regel so dar, daß die Fragen und Probleme aus den praktisch-künstlerischen Prozessen und Produkten erwachsen. Die Leistungsmöglichkeiten der grundwissenschaftlichen Bezugswissenschaften hängen in diesem Kontext von ihrer Bereitschaft ab, sich auf die Künste, auf die in den Projekten ablaufenden praktisch-künstlerische Prozesse und ihre Reflexion einzulassen. Die Bedeutung und Akzeptanz der grundwissenschaftlichen Bezugsfächer ist weder gegenüber den Kollegen in den Kernfächern noch gegenüber den Studierenden dieses Studienganges allein durch Festschreibungen in der Prüfungs- und Studienordnung zu sichern, sondern vor allem dadurch, daß die Vertreter/innen der Bezugswissenschaften den Kernfächern in der konkreten Analyse und Reflexion der praktisch-künstlerischen Prozesse argumentativ verdeutlichen können, daß durch ihren Beitrag die wissenschaftliche Analyse und Reflexion des künstlerischen Tuns um entscheidende Aspekte bereichert werden kann. Die spezifische Leistungsmöglichkeit der Pädagogik im Rahmen des Antikenprojekts habe ich zuvor anzudeuten versucht.

### 3.5 Pädagogik

Die Erfahrungen der Aufbauphase haben gezeigt: Wo immer es der Pädagogik gelungen ist, ihre Leistungsmöglichkeiten im Rahmen der interdisziplinären Bezüge zu verdeutlichen, wuchsen die Erwartungen an den die Berufsrolle konstituierenden Beitrag der Pädagogik. Dieser umfaßt – das kann hier nur noch stichwortartig und



ohne den Anspruch auf Vollständigkeit angedeutet werden – vor allem folgende Gegenstandsfelder: bildungstheoretische Fragestellungen im Traditionszusammenhang der Theorien zur ästhetischen Bildung; die konstitutiven Prinzipien allen pädagogischen Denkens und Handelns (Bildsamkeit, Selbsttätigkeit); allgemeindidaktische Fragestellungen im Zusammenhang von Repräsentation; anthropologische Zusammenhänge (Anthropologie der Lebensalter, Anthropologie der Sinne); bildungssoziologische Problemzusammenhänge (unter besonderer Berücksichtigung der Ungleichheit kultureller Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten); die Analyse der Bildungs- und Kulturpolitik unter der Maßgabe einer bildungstheoretisch und bildungssoziologisch konstituierten Bildungsforschung.<sup>9</sup>

### Anmerkungen

- <sup>1</sup> Es ist hier kein Raum, die in diesem Kontext entstandenen Konzepte des „operationalen Interpretierens“ und des „operativen Schreibens“ zu entfalten oder gar einzelne der beispielhaften Projekte vorzustellen (z. B.: Musikfilme, Musiktheater, Instrumentenbau, Text-Klang-Spiele, audiovisuelle Experimentalübungen).
- <sup>2</sup> Kurzenberger, Hajo: Theater als Chor. In: Dieter Lüttge (Hrsg.): Kunst – Praxis – Wissenschaft. Hildesheim 1989.
- <sup>3</sup> Alle Vorträge dieses Kongresses sind zugänglich in: Dieter Lüttge (Hrsg.): Kunst – Praxis – Wissenschaft. Hildesheim 1989.
- <sup>4</sup> Vgl. zum Ganzen: H. Kurzenberger: Theater als Chor; E. Cloer: Zur Aktualität des griechischen Theaters. In: Dieter Lüttge (Anm. 2).
- <sup>5</sup> Vietta, Silvio (Hrsg.): Romantik in Niedersachsen. Hildesheim, New York 1986.
- <sup>6</sup> Autorenkollektiv unter Leitung von Hans-Otto Hügel: die horen 1955–1985. Eine literarische Zeitschrift aus Hannover. Hannover 1985.
- <sup>7</sup> Cloer, Ernst u. a.: Das Dritte Reich im Jugendbuch. Zwanzig neue Jugendbuchanalysen. Weinheim 1988.
- <sup>8</sup> Opaschowski, H. W.: Freizeit und Animation. In: E.-G. Skiba; Chr. Wulf; K. Wünsche (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 8: Erziehung im Jugendalter. Stuttgart 1983, S. 103–118, hier S. 110.
- <sup>9</sup> Vgl. dazu jetzt: E. Cloer: Notwendige Vorüberlegungen zur Analyse der kulturpolitischen Vorstellungen der Bundesregierung und der politischen Parteien. In: D. Lüttge (Anm. 2). – S. Müller-Rolli: Kulturpädagogik heute. In: ders. (Hrsg.): Kulturpädagogik und Kulturarbeit. Weinheim, München 1988.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Ernst Cloer, Hochschule Hildesheim, Marienburgerplatz 22, 3200 Hildesheim

### Neuerscheinungen

Braun, Ottmar L.; Porwol, B. u. a.: *Bielefelder Jugendreisestudie*. Sommer 1987. IFKA-Schriftenreihe 6. 1988. 64 Seiten, DM 12,80.  
Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e. V. (IFKA), Postfach 624, 4800 Bielefeld 1.

Corbin, H. Dan; Williams, Ellen: *Recreation: programming and leadership*. 4. ed. 1987. Prentice-Hall, USA

Corija, Eric: *Leisure Education and emancipation in today's context*. In: *European Journal of Education*. Vol. 22(1987) 265–274.

DIETRICH HOFFMANN · GÖTTINGEN

## Neue Medien – eine freizeitpädagogische Herausforderung?

### 1. Mit welcher Eigenart der Kultur muß die Freizeitpädagogik vernünftigerweise rechnen?

*Freizeitpädagogik* gibt es bei genauerer Betrachtung auf drei Ebenen. 1. Die Erziehungswissenschaft findet sie als Erziehungswirklichkeit vor. 2. Sie konzipiert sie als Theorie, um die Entwicklung der Menschen durch die Verbesserung der Praxis zu fördern. 3. Sie kritisiert die Bedingungen von Praxis und Theorie, um die Möglichkeiten der betreffenden Erziehung über die gegebene Erziehungswirklichkeit hinaus verändern zu können. Dadurch aber verbieten sich idealistische oder gar ideologische Annahmen über Ziele und Inhalte der Freizeitpädagogik von selbst. Bei einer solchen Theorie würde der enthusiastische Aufbruch in das freizeit- oder kulturpädagogische Neuland ebenso enden, wie alle vergleichbaren pädagogischen 'Bewegungen' geendet haben: mit blutigen Nasen und enttäuschten Hoffnungen.

Die Frage nach der Eigenart der Bedingungen, innerhalb derer sich mit unserem Leben auch unsere Freizeit abspielt, muß noch immer so beantwortet werden, wie es Max Horkheimer und Theodor W. Adorno in der 'Dialektik der Aufklärung' getan haben, indem sie die Umriss der 'Kulturindustrie' skizzierten. Folgt man der Argumentation, stellt die „*Verwandlung der Welt in Industrie*“<sup>1</sup> das eigentliche Problem dar. Produktion und Profitmaximierung bestimmen auch die Prinzipien von Information, Kommunikation – und Sensation. Wie sehr dies in Vergessenheit geraten ist, zeigt nicht zuletzt die Arglosigkeit, mit der frühe Denkmale der 'Industriekultur', die den Beginn des befremdlichen Weges bezeichnen, auf dem wir weiterhin 'voran' schreiten, nachträglich verklärt werden.

Die gegenwärtigen Voraussetzungen und Bedingungen unseres Freizeitverhaltens, die wir auch bei der Planung pädagogischer Aktivitäten berücksichtigen müssen, lassen sich exemplarisch anhand der *Neuen Medien* erläutern. Gerade sie folgen den Gesetzen des Vergnügungskapitalismus der Unterhaltungsindustrie besonders streng. Daß wir in diesen Strukturen mit einer auf die Oberfläche der Erscheinungen gerichteten Diskussion über didaktische und methodische Zurüstungen der Freizeitpädagogik nicht viel ausrichten können, versteht sich daher von selbst. Anders ausgedrückt: die pädagogische Herausforderung geht tiefer, als man gemeinhin annimmt, wenn man sich über die Wirkungen der Neuen Medien streitet. Die folgenden Überlegungen mögen dies verdeutlichen.

Die Besorgnisse der Pädagogen bezüglich des *Fernsehens* richten sich unter anderem darauf, daß es zur Inaktivität führe, die primären Erfahrungen selbst im

günstigen Falle zunehmend durch sekundäre ersetzt und dadurch einen Realitätsverlust bewirke, und daß darüber hinaus in der Familie die notwendige Kommunikationsfähigkeit weder ein- noch ausgeübt werde und das soziale Lernen verkümmere<sup>2</sup>. Einige dieser Befürchtungen gelten auch dem extensiven Gebrauch von Videogeräten und Computern. Die Nachprüfung zeigt aber, daß es nahezu unmöglich ist, solche 'negativen' Verhaltensänderungen eindeutig auf Intentionen oder Funktionen der Medien zurückzuführen. Sie wirken als Verstärker von Prozessen, die die soziale und individuelle Entwicklung ohnedies beherrschen.

Bisher haben die auf die amerikanischen Verhältnisse bezogenen kritischen *Betrachtungen von Neil Postman* am stärksten meinungsbildend gewirkt, die er seinerseits 'medienwirksam' verbreitet hat. In seinem zweiten Buch, 'Wir amüsieren uns zu Tode', geht er dabei von der These aus, daß „bestimmte Formen von Medien ganz bestimmte Inhalte begünstigen“<sup>3</sup>. Da das Fernsehen *alles* im Modus der Unterhaltung<sup>4</sup> (Sensation, Entertainment) präsentiere, erscheine die Welt als Varieté. Dadurch werde aus Information gerade für die, die darauf angewiesen sind, Desinformation<sup>5</sup>. So wie er das amerikanische Fernsehen beschreibt, spricht zunächst viel für seine These. Bei genauerem Hinsehen stellt sie sich aber in ihrem Zentrum als falsch heraus. Die Literatur und der zwischen ihr und dem Fernsehen stehende Film dienen ebenfalls in ihren auf die Wirkung in der Öffentlichkeit zugeschnittenen Teilen der Unterhaltung, und sie haben dies immer getan. Auffallend ist dagegen, wie sich deren Charakter in allen Medien – alten und neuen – geändert hat. Gerade wenn man sich in der aus dem 'Buchdruckzeitalter' herüberragenden 'Buchkultur' umsieht, die Postman nostalgisch preist, kann man erkennen, daß „die Welt als Serienproduktion“<sup>6</sup> auch darin herrschend geworden ist. Patricia M. Greenfield hat deshalb sowohl in dem direkten als auch in einem übertragenen Sinne recht, wenn sie schreibt: „Es gibt wenig Sinn, ... einem Medium einen privilegierten Status einzuräumen, wie es die Intellektuellen und das Erziehungs-Establishment mit den print-Medien tun. McLuhan drückt es so aus: 'Wir haben Vernunft mit Schriftkundigsein und Rationalismus mit einer einzelnen Technik verwechselt'“<sup>7</sup>.

Das ist umso widersinniger, als *Vernunft und Rationalität* sich auf diesem Wege gegen Unvernunft und Irrationalität nur stellenweise durchsetzen konnten – und Inhumanität und Barberei nicht verhindert wurden. Kein Medium ist unabhängig von den Konventionen, nach denen 'Sender' und 'Empfänger', Produzenten und Konsumenten es verwenden. Gebrauch und Mißbrauch hängen von den gesellschaftlichen Usancen im ganzen ab. Deshalb trifft es auch nicht zu, daß es zu einem „allmählichen Verschwinden der Wirklichkeit“<sup>8</sup> kommt, wie Hartmut von Hentig formuliert hat, sondern wir beobachten das 'Entstehen einer *anderen Wirklichkeit*', als wir sie bisher gewohnt sind.

## 2. Das Entstehen einer anderen Wirklichkeit

Für diese ist das *Phänomen der 'Mechanisierung'* allerdings von konstitutiver Bedeutung. Die Medien und ihre Inhalte sind Widerschein der Industrialisierung, d. h. sie vermitteln den betreffenden Vorgang gegenüber den Menschen, die dadurch in ihn hineingezogen werden. Was an den Neuen Medien anzieht oder abstößt, wird demgemäß von der Einschätzung bestimmt, die der 'maschinelle Charakter' ihrer Apparate, aber auch ihrer Botschaften findet. Das gleiche gilt für ihre Wirkung. Was Walter Benjamin über 'Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit' geäußert hat, ist auch Merkmal des Handwerks medialer Produktion: „Innerhalb großer geschichtlicher Zeiträume verändert sich mit der gesamten Daseinsweise der menschlichen Kollektiva auch die Art und Weise ihrer Sinneswahrnehmung“<sup>9</sup>.

Sie ist geschichtlich bedingt – und läßt sich nicht rückgängig machen. Thomas Mann, der die *kulturkonservative Kritik* an der 'Entgeistung der Welt durch das Mechanische'<sup>10</sup> grundsätzlich teilte, sah schon früh ein, daß dagegen wenig zu machen ist. In seinem Roman 'Der Zauberberg' findet sich eine kleine Szene, in der Hans Castorp und sein Vetter Karen Karstedt in eine Stummfilm-Vorführung führen. 'Eine Menge Leben, kleingehackt, kurzweilig und beeilt' flirrte auf der Leinwand. „Settembrini, als Mann des Urteils“, heißt es dazu, „hätte die humanitätswidrige Darstellung wohl scharf verneinen, mit gerader und klassischer Ironie den Mißbrauch der Technik zur Belebung so menschenverächterischer Vorstellungen geißeln müssen, dachte sich Hans Castorp und flüsterte dergleichen seinem Vetter auch zu. Frau Stöhr dagegen, die ebenfalls anwesend war und nicht weit von den dreien saß, erschien ganz Hingabe; ihr rotes, ungebildetes Gesicht war im Genusse verzerrt“<sup>11</sup>. Die Neuen Medien sind geradezu kennzeichnend für die Veränderung der Daseinsweise, so daß es unsinnig wäre, sie aus der Wahrnehmung der Kultur auszuklammern, um mit Benjamin zu reden. Dies darf auch in der Erziehung nicht geschehen; ihre Inhalte sind im Gegenteil zum Anlaß höherer Formen der Verständigung und für eine weitere Anstrengung der 'kritischen' Vernunft zu nehmen. Bezüglich des von Mann stammenden Beispiels könnte man formulieren, daß es darauf ankommt, aus der Hingabe der Unbildung die Aneignung der Bildung werden zu lassen. Es versteht sich von selbst, daß dabei nicht alles angeeignet wird – und das wenigste so, wie es an und für sich ist.

Das, was die Medien gleichsam technisch vermitteln und worüber praktisch mit ihrer Hilfe kommuniziert wird, muß *kritisch verarbeitet* werden, um wirklich nützlich und vernünftig zu sein. Günther Anders, der in den 50er Jahren in einem Aufsatz 'Die Welt als Phantom und Matrize'<sup>12</sup> die Schablonisierung einer verfremdeten Wirklichkeit durch das Fernsehen beklagt hat, bemerkt in dem Vorwort einer späteren Ausgabe, daß er mit seiner „total pessimistischen Beurteilung der Massenmedien ... nicht mehr restlos einverstanden“ sei. Indem z.B. durch die Berichterstattung über den Vietnamkrieg den Zuschauern die Augen geöffnet – ich füge hinzu: und die Kommunikation darüber ermöglicht – wurde, ist der Protest überhaupt erst hervor-



gebracht worden, der zum Abbruch des Genozids führte. „Wahrgenommene Bilder sind zwar schlechter als wahrgenommene Realität, aber sie sind doch besser als nichts“<sup>13</sup>. Aber ‘kritische Aneignung’ ist doch noch mehr als selektive Wahrnehmung einer Wirklichkeit aus zweiter Hand. Um verständlich zu machen, welcher Grundeinstellung es bedarf, um sich nicht täuschen und verführen zu lassen, sondern im Gegenteil über die richtige Distanzierung zur Aufklärung zu kommen, blende ich scheinbar noch einmal zurück.

Bei der mechanisierten, seriellen Herstellung z.B. von Fernsehsendungen, Videospielen, Computerprogrammen, aber auch bei ihrer Verteilung und ihrer Verwendung, geht es nicht mehr um bedeutsame Vorwürfe, sondern um die *Erfindung und Umsetzung von Ereignissen* in einer aus kommerziellen Gründen laufenden Produktion bzw. Distribution und Konsumtion. Aber dies betrifft auch die ‘alten’ Medien, nämlich Bücher und Kinofilme, Bilder und Zeitungen oder Zeitschriften. Was bei den Medien Kunst war bzw. ist, vermag zwar der Apparatur, nicht aber dem Prozeß standzuhalten, dem sie dient. Dem Zwang der industriell-maschinellen Umsetzung haben sich auch Rationalität, Emotionalität und Aktivität zu beugen. Das Erschütternde z.B. an der Darstellung von Sexualität in Pornofilmen und von Aggressivität in Gewaltvideos sind nicht die dafür gewählten Sujets, sondern die Mechanisierung der Vorgänge, jene Menge Leben, kleingehackt und beeilt, die Thomas Mann beobachtet hatte. Die Zerlegung von ‘voraufbauenden’ und ‘vorsorgenden’, ‘überschreitenden’ Geistestätigkeiten wie dem Denken nach den Regeln der ‘datenprozessierenden Informationstechnologie’ kann zwar nur bei völliger Ausschaltung der Vernunft mit deren Tätigkeit verwechselt werden, aber faktisch beginnt auch dort eine Technologie, die dazu gedacht war, menschliches Verhalten zu unterstützen, zu ergänzen und zu optimieren, Gewalt darüber zu gewinnen. Wenn nicht zu verhindern ist, daß auf die Rasterung die Codierung des für beides zu komplexen Lebens folgt, dann bedarf es besonderer Anstrengung, dessen Elemente und Strukturen zusammenzuhalten.

### 3. Mit welchen pädagogischen Strategien kann die Entfremdung überwunden werden?

Die von den allgemeinen Lebensbedingungen herrührende ‘Entfremdung’ des Menschen, d.h. der *Verlust seiner Ganzheit*, wird durch die Neuen Medien über die Arbeit auf weitere Bereiche hinaus erstreckt. „Wir sehen nicht bloß einzelne Subjekte“, schreibt Friedrich von Schiller im sechsten seiner Briefe ‘Über die ästhetische Erziehung des Menschen’, „sondern ganze Klassen von Menschen nur einen Teil ihrer Anlagen entfalten, während daß die übrigen, wie bei verkrüppelten Gewächsen, kaum mit matter Spur angedeutet sind“<sup>14</sup>. Ohne weiteres gibt es keine ‘Rückwege aus der Entfremdung’, um mit Günther Buck zu sprechen<sup>15</sup>, wie wohl auch Schiller vermutet hat, der im Zusammenhang mit dem beklagten Zustand anmerkt: „Gerne will ich

Ihnen eingestehen, daß, so wenig es auch den Individuen bei dieser Zerstückelung ihres Wesens wohl werden kann, doch die Gattung auf keine andere Art hatte Fortschritte machen können“<sup>16</sup>. Anders gesagt: es ist deshalb keine ‘Besserung’ eingetreten, da der Mensch die selbstverschuldete Entfremdung auf alle Lebensbereiche ausgedehnt hat, obschon dies keineswegs notwendig und deshalb auch anfangs nicht zu erwarten war.

Der Sinn jeder technischen Neuerung ist, wie der eher unkritische Walter Ch. Zimmerli schreibt, „den Menschen Arbeit abzunehmen oder diese doch mindestens zu erleichtern. Alles andere wäre Widersinn“<sup>17</sup>. Dieser *Widersinn* setzt sich jedoch in vielen Bereichen der Neuen Medien und in der Kultur im ganzen durch. Es mußte zwar zur industriellen Revolution und auch zu den meisten instrumentell-technischen Entwicklungen kommen. Daß sich die dabei zutage tretenden und Geltung beanspruchenden Prinzipien aber auch auf Form und Inhalt von Information, Kommunikation, Sensation – und Interaktion auswirken würden, hat man nicht vorhergesehen und erkennt man auch nur langsam. Dabei ist entscheidend, daß sich bestimmte Gegenstandsbereiche wie Kunst, aber auch Wissenschaft und Erziehung nicht mechanisieren und industrialisieren lassen, ohne Schaden zu nehmen. Möglich ist dies bei ihnen nur in Teilen z.B. von ‘Kunsth Handwerk’, Forschung und Unterricht bzw. Ausbildung<sup>18</sup>.

Die einzige Strategie, die uns bleibt, ist die, das teils idealistische, teils anachronistische *Erziehungsziel der ‘Identität’* theoretisch aufrechtzuerhalten, um es – nicht zuletzt durch die Verbreiterung seiner Basis mit Hilfe einer entsprechenden Freizeitpädagogik – endlich praktisch durchzusetzen. Durch die Neuen Medien hat sich an der alten Aufgabe der Erziehung nichts geändert, auch wenn sie mit der Tendenz der Industrialisierung der Kultur schwieriger geworden ist und anders gelöst werden muß. Wir können nichts anderes tun, als zu versuchen, der Wirklichkeit selbst die Kraft abzurufen, mit deren Hilfe sie schließlich verändert werden kann<sup>19</sup>. „Erziehung muß“, schreibt Heinrich Roth, „notgedrungen immer beides im Auge haben: Erziehen für die Welt, wie sie ist, und für die Welt, wie sie sein könnte“<sup>20</sup>. Ohne eine kritische Betrachtung der Welt und die entsprechende Bestimmung der pädagogischen Aufgaben ist weder das eine noch das andere zu erreichen.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main 1969, S. 44.

<sup>2</sup> Ronneberger, Franz: Kommunikationspolitische Aspekte der Neuen Medien. In: Informationen zur politischen Bildung 209. Bonn o. J., S. 19. Vgl. Winterhoff-Spurk, Peter: Fernsehen. Psychologische Befunde der Medienwirkung. Bern 1986.

<sup>3</sup> Postman, Neil: Wir amüsieren uns zu Tode, Frankfurt am Main 1985, S. 18.

<sup>4</sup> A. a. O., S. 110, S. 130.

<sup>5</sup> A. a. O., S. 133.



- <sup>6</sup> Horkheimer; Adorno: *Dialektik der Aufklärung*, a. a. O., S. 211.
- <sup>7</sup> Greenfield, Patricia M.: *Kind und neue Medien. Die Wirkungen von Fernsehen, Videospielen und Computern*. Weinheim 1987, S. 5.
- <sup>8</sup> Hentig, Hartmut von: *Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit*. München 1984.
- <sup>9</sup> Benjamin, Walter: *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Frankfurt am Main 1963, S. 7ff., Zitat S. 17.
- <sup>10</sup> Mann, Thomas: *Gesammelte Werke Bd. X*. Frankfurt am Main 1974, S. 291. Vgl. Schmidt, Christoph: 'Gejagte Vorgänge voll Pracht und Nacktheit'. Eine unbekannte kinematographische Quelle zu Thomas Manns Roman 'Der Zauberberg'. In: *Wirkendes Wort*, 39. Jg., 1988, S. 1ff., bes. S. 4.
- <sup>11</sup> Mann: *Der Zauberberg*. Berlin 1956, S. 291 (5. Kapitel, Abschnitt Totentanz).
- <sup>12</sup> Anders, Günther: *Die Antiquiertheit des Menschen*, Band 1. München 1987, S. 97.
- <sup>13</sup> A. a. O., S. VIII.
- <sup>14</sup> Schiller, Friedrich von: *Werke*, hrsg. v. R. Buchwald u. K. F. Reinling. Hamburg o. J., Bd. IX, S. 187.
- <sup>15</sup> Buck, Günther: *Rückwege aus der Entfremdung*. München 1984.
- <sup>16</sup> Schiller: *Werke*, a. a. O., S. 190.
- <sup>17</sup> Zimmerli, Walter Ch.: *Die Zukunft des Denkens?* In: *Mensch und Computer*, 1. Jg., 1988, S. 21.
- <sup>18</sup> Vgl. Dröge, Franz: *Medien und gesellschaftliches Bewußtsein*. In: Baacke, D. (Hrsg.): *Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare*. München 1974, S. 74ff.
- <sup>19</sup> Adorno, Theodor W.; Dirks, Walter: *Soziologische Exkurse*. Frankfurt am Main 1956, S. 36.
- <sup>20</sup> Roth, Heinrich: *Revolution der Schule? Die Lernprozesse ändern*. Hannover 1969, S. 45.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Dietrich Hoffmann, Georg-August-Universität Göttingen, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Waldweg 26, 3400 Göttingen

### International Leisure Studies (PILS): Brüssel

Die Freie Universität Brüssel bereitet ein Studienprogramm „International Leisure Studies“ (PILS) vor, das zu einem Magisterabschluß führen soll. Dieses Studienprogramm ist Teil des ERASMUS-Programms für internationale Zusammenarbeit im Bildungsbereich der Europäischen Gemeinschaft. Das Studienprogramm umfaßt die Dauer von 2 Jahren (4 Semester), von denen ein Jahr der theoretischen Ausbildung in Brüssel gewidmet ist, das zweite Jahr einem Trainingsprogramm in zwei europäischen Instituten. Start des ersten Studienjahres ist Oktober 1989, Einschreibung dafür ist Frühjahr 1989. Interessierte europäische Freizeitexperten sind eingeladen, sich an diesem Programm zu beteiligen, indem sie entweder als Gastprofessoren, als Gastgeber während des Trainingsprogramms oder als Kontaktpersonen für Studenten fungieren. Interessenten wenden sich an den Direktor des Programms: Prof. Dr. Livin Bollaert, Free University Brussels, Leisure Studies, Pleinlaan: B-1050 Brussels/Belgium. Dort ist auch eine Broschüre über das Studium erhältlich.

JÜRGEN DIECKERT · OLDENBURG

## Freizeitsport als öffentliche Aufgabe

Das gestellte Thema ordnet sich ein in das Gesamtthema des Kongresses entsprechend der Leitworte „Analysen – Befunde – Perspektiven“ sowie der speziellen Thematik des Symposiums „Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität“. Damit ergeben sich im Sinne der Kongreß-Ziele zwei Typen von Aussagen:

1. Die Darstellung der aktuellen Situation
2. Forderungen an die Zukunft.

Das Referat-Thema kann daher nicht nur „wissenschaftlich-vornehm“ (also lediglich analytisch mit Bestandserhebungen) behandelt werden, sondern muß auch „politisch-aggressiv“ Entwicklungen und Entscheidungen für die Zukunft fordern.

### 1. Darstellung der aktuellen Situation

Überblicksmäßig sollen die Herkunft der Idee des Freizeitsports, verschiedene freizeitsportliche Theorie-Ansätze, die heutige Freizeitsport-Entwicklung der Bevölkerung sowie die Situation von Sport-Lehrkräften dargestellt werden.

#### 1.1 Freizeitsport als Oberbegriff für ein neues Verständnis von Sport

Die Idee des Freizeitsports als „Leibesübungen für jedermann“ gründet in der volkspolitischen und volkspädagogischen Theorie und Praxis des Jahn'schen Turnens (seit 1811: Eröffnung des ersten Turnplatzes in der Berliner Hasenheide). Dieses „deutsche Modell“ der Leibesübungen unterscheidet sich nach Ziel und Ausübung von dem „englischen Modell“ des Sports, das entwickelt von Adligen im 18. Jahrhundert aus der Wett-Leidenschaft entstand und sich auf Wett-Kämpfe (Wetten!), Leistungsvergleiche, Rekorde, Schauveranstaltungen richtete. Der heutige Spitzensport mit seinen Höhepunkten der Olympischen Spiele hat seine Wurzel im „englischen Sport“. Kommerzialisierung und Professionalismus sind keine neue Erfindung, sondern liegen schon in den Ursprüngen begründet. Der heutige Freizeitsport konnte historisch auf die deutsche Turnbewegung mit dem vielfältigen Angebot seiner Vereine zurückgreifen. So sind der 1959 proklamierte „Zweite Weg des Sports“ und die 1970 ins Leben gerufene „Trimm-Aktion“ Ausdruck des „deutschen Modells“ der „Leibesübungen für jedermann“ oder des „Sports für alle“.

## 1.2. Freizeitsport als Oberbegriff für unterschiedliche bedürfnis- und interessen-geleitete Ausprägungen spielerisch-sportlicher Aktivitäten

Bereits zu Beginn der „Trimm-Aktion“ hat Dieckert (1973, 147ff) das Auseinanderbrechen von Spitzensport und Freizeitsport erkannt und auf die Fragwürdigkeit der „Pyramidentheorie“ hingewiesen (Breitensport als Basis für den Spitzensport/ Spitzensport als Vorbild für den Breitensport). In idealtypischer Gegenübersetzung hat er die Merkmale von Spitzensport und von Freizeitsport herausgearbeitet sowie die „Eigenart und Eigenständigkeit des Freizeitsports“ dargestellt (Dieckert, 1974, 67ff). Dieser Theorie-Ansatz fand unterschiedliche Resonanz: von plagiativer Zustimmung bis zu aggressiver Ablehnung. Namhafte Autoren der 80er Jahre haben diese Entzweiung des Sports bestätigt. Der folgende Überblick soll die heutige Diskussion verdeutlichen:

### *Erklärungsmodelle des heutigen Sports*

*Elk Franke, 1983, 61*

- Spitzen-/Leistungssport
- animationsorientierter Freizeitsport (Verein)
- emanzipationsorientierter Freizeitsport („Alternative“)

*Klaus Heinemann, 1983, 37 f.; 1986, 112ff.*

- kommerzielles Sportmodell
- wettkampfbezogenes Sportmodell
- expressives Sportmodell
- funktionalistisches Sportmodell

*Volker Rittner, 1984, 44–46*

- Hochleistungssport/Leistungssport (Leistung)
- Gesundheitssport (Gesundheit)
- Spaß- bzw. Freizeitsport (Spaß)

*Helmut Digel, 1984, 61; 1986, 39*

- „Medien“-Sport (Kommerz, Medien, Wettkampf, Profi, Arbeitsvertrag)
- Leistungssport (Wettkampf, Spannung, „Amateur“, Vereinsmitgliedschaft)
- Freizeitsport (Spaß, Freude, Mitmachen, Selbstwert, offene Organisation)
- Instrumenteller Sport (soziale Dienstleistung, soziales Erziehungsinstrument, Rehabilitation sinstrument)
- Alternativsport (Subkultur, Körperkultur, Entspannung, offene Organisation)

*Dieter Jütting, 1987, 102*

- professioneller Sport
- alltagskultureller Sport
- medialer Sport

*Horst W. Opaschowski, 1987, 39f.*

- Sport als Gelderwerb = Berufssport (Spitzen- und Hochleistungssport)
- Sport als Freizeitspaß = Freizeitsport (Amateur-, Leistungs-, Breiten-, Spiel-, Urlaubssport)

Christian Wopp, 1988, 10ff.

- Leistungs-, Profi-, Mediensport
- Freizeitsport
  - breitensportlich orientiert
  - soziokulturell orientiert
  - alternativ orientiert

Faßt man diese Theorie-Ansätze zusammen, so zeigt sich einerseits durch die Entwicklung des Spitzensports zum kommerziellen Profi-Sport die Verfestigung eines „absoluten Sportbegriffs“, andererseits durch die bedürfnisorientierte Auffächerung des Freizeitsports eine „Relativierung des Sportbegriffs“ bis hin zur selbstbewußten Aussage „Ich bin mein Sport“ (Dieckert, 1987, 186). Man kann heute feststellen, daß sich dieser „relative Sportbegriff“ des Freizeitsports in folgende Ausprägungen differenziert:

- Traditioneller *Breitensport* mit Wettbewerben nach internationalen/nationalen Regeln – in Turn- und Sportvereinen
- *Freizeitsport* im engeren Sinne unter Motiven wie Spaß, Expression, Kommunikation – in Turn- und Sportvereinen, Fitneß-Zentren, sonstigen Organisationen, privat
- *Gesundheitsport* zwecks Prävention und Rehabilitation physischer Art sowie „*Sozialsport*“ zwecks Sozialbetreuung, (Re)-Integration – in Turn- und Sportvereinen, Fitneß-Zentren, sonstigen Organisationen, privat
- „*Alternativ-Sport*“ im Sinne „emanzipatorischer“ Körperkultur – in „Subkulturen“
- *Freizeit- und Breitensport* im Schulsport als Motivation zum lebenslangen Sporttreiben – in Schulen

### 1.3 Freizeitsport als Ausdruck aktiver Freizeitgestaltung der Bevölkerung

Freizeitsport ist zu einem *Massen-Phänomen* unserer Gesellschaft geworden. Das beweisen die folgenden Zahlen und Daten (vgl. DSB, 1986):

- 20 Millionen Mitglieder in 65000 Turn- und Sportvereinen des Deutschen Sportbundes
- Weitere 10 Millionen Bundesbürger betreiben regelmäßig Sport ohne Vereinsbindung (Befragungs-Ergebnisse)
- Existenz von ca. 4500 Fitneß-Zentren und kommerziellen Sportstätten (z.B. Tennis)
- Zusätzliche Sportanbieter: Volkshochschulen, Kirchen, Bildungswerke, Heime, Clubs (z.B. Jugend-, Frauen-, Senioren-), Freizeiteinrichtungen, Fremdenverkehrsorte, Reisebüros, Hotels, Kureinrichtungen, Gemeinden etc.
- Öffentlich zugängliche und nutzbare Sportstätten (z.B. Bäder) und Freizeiteinrichtungen (z.B. Trimmpark).

Den Charakter einer „*öffentlichen Aufgabe*“ gewinnt der Sport durch seinen Anspruch an die infrastrukturelle Unterstützung durch den Staat. Der 1960 als Gemeinschaftswerk von Bund, Ländern und Gemeinden geschaffene „Goldene Plan für den Spiel- und Sportstättenbau“ hat nicht nur den Bau von notwendigen Sporteinrichtungen für den Schulsport erwirkt, er hat darüber hinaus die Grundlage für die Mitgliedschaft von 20 Millionen Bürgern in den Turn- und Sportvereinen zum „Sozialtarif“ ermöglicht (im Gegensatz zu Sportvereinen nach dem „englischen Modell“

in aller Welt, wo Mitglieder Aktionäre des Vereins sind und mit hohen Beiträgen die vereinseigenen Sportstätten finanzieren müssen!).

Dieses „öffentliche“ Prinzip des deutschen Sports hat schon vor Jahrzehnten eine Variante bzw. Aufweichung erhalten durch zusätzliche Sportanbieter wie Volkshochschulen, Kirchen etc. Dabei zeigt(t)en sich Übergangsformen von gemeinnützigen bis zu kommerziellen Angeboten. Neuerdings entwickelt sich der kommerzielle Freizeitsport durch Fitneß-Zentren etc. Gut verdienende Vorbilder gibt es in aller Welt aus dem Einflußbereich des „englischen Sportmodells“. Für Deutschland stellt sich das Problem einer Spaltung des Freizeitsports in einen Zwei-Klassen-Sport. Hier der Sozialtarif der Vereine, dort der Kaufpreis kommerzieller Dienstleistung: hier die finanziell schwächeren Bürger – insbesondere Familien, dort die finanziell stärkeren – möglicherweise viele Singles. Angesichts dieser Situation ist ein Überdenken und Entscheiden hinsichtlich der Zukunft des „deutschen Sportmodells“ als „öffentliche Aufgabe“ notwendig.

#### 1.4 Freizeitsport als inhaltlich-pädagogische Qualifikation von Sport- Lehrkräften

Betrachtet man die Sportstätten als die eine Säule, auf der der Schulsport und Vereinssport sowie die private Sportausübung ruhen, so bilden die Führungs-, Leitungs- und *Lehrkräfte* im Sport die zweite Säule. Der folgende Überblick in Zahlen vermittelt die aktuelle Situation:

- ca. 2 Millionen ehrenamtliche Vorstandsmitglieder, Betreuer, Übungs- und Jugendleiter, Helfer, Schieds- und Kampfrichter (1984) – in den Turn- und Sportvereinen
- ca. 325000 Übungs-, Fachübungs-, Jugend-, Organisationsleiter im DSB (1984) – zum großen Teil in Vereinen auf Mini-Honorarbasis tätig
- ca. 40000 Sportfachlehrer (1986) – außerschulisch in Kommerz/Verbänden auf Honorar- und Gehaltsbasis tätig
- ca. 60000 Sportlehrer an Schulen (1983) – tätig als Beamte und Angestellte
- ca. 8000 Sportlehrer 1987 arbeitslos; Prognose 1992: ca. 30000 Sportlehrer arbeitslos.

Die *Eigenleistung* ehrenamtlicher Mitarbeiter in den Vereinen wurde vom DSB als Betrag von 4050,5 Mio DM (1982) ermittelt (vgl. DSB, 1985, 35). Aus diesem Eigenbeitrag erwächst die Forderung auf „Subsidiarität“ durch den Staat, nicht nur hinsichtlich der kostenlosen/kostengünstigen Zurverfügungstellung von Sportstätten, sondern auch hinsichtlich der finanziellen Unterstützung zur Zahlung von „Sozial-Honoraren“ an die nebenamtlichen Übungsleiter sowie neuerdings von hauptamtlichen Vereins-Mitarbeitern. Sport in Vereinen definiert sich als „öffentliche Aufgabe“. Gäbe es die Vereine nicht, würden sie nicht ein so vielfältiges Spiel- und Sportangebot für jedermann zu einem „Sozialtarif“ anbieten, so müßte der Staat eine Organisation gründen und mit hauptamtlich bezahlten Beamten und Angestellten die bislang von den Vereinen übernommenen sozial-, bildungs- und gesundheitspolitischen Aufgaben für die Bevölkerung übernehmen. Dieser Begründungszu-



sammenhang liefert Überlegungen, wie in einer Zeit, in der es erstmalig in der Geschichte ein Überangebot an Sportlehrern gibt, diese arbeitslosen Sportlehrer in die „öffentliche Aufgabe“ des Sports integriert werden könnten.

## 2. Forderungen an die Zukunft

Die *steigende Nachfrage* nach Spiel und Bewegung durch noch mehr Bürger braucht nicht prognostiziert zu werden. Sie ist Realität und angesichts von weniger Arbeit sowie mehr Freizeit einerseits und andererseits eines zunehmenden Gesundheits-, Körper- und Umweltbewußtseins eine zweifelsfreie gesellschaftliche Entwicklung. Es entsteht damit die Frage, wie und wo die Gesellschaft als Ganzes diesen Bedarf befriedigen will.

An eine Aufstockung der Pflichtstundenzahl im *Schulsport* ist in der heutigen KMK-Situation nicht zu denken. Man kann schon froh sein, wenn die in den Richtlinien erlassene Stundenzahl erreicht wird. Immerhin könnte die z. T. in manchen Schultypen und Schulstufen nicht erfüllte Stundenzahl durch den Einsatz z. T. arbeitsloser Sportlehrer ausgeglichen werden. Solche zusätzlichen Sportlehrkräfte wären auch zur Durchführung von „Pausensport“ und von ergänzenden Sportangeboten der Schule einsetzbar. Elternvertreter und Berufsverbände sollten nicht aufhören, diese Forderungen zu stellen.

Eine wirkliche Verbesserung der Sportsituation im Sinne einer „öffentlichen Aufgabe“ ist durch kurzfristige Fördermaßnahmen im Bereich des *Vereinssports* denkbar und daher zu fordern. Entsprechend dem 1960 geschaffenen „Goldenen Plan für Sportstätten“ ist so schnell wie möglich ein weiteres Gemeinschaftswerk von Bund, Ländern, Gemeinden und zusätzlich der Bundesanstalt für Arbeit sowie Krankenkassen zu entwickeln, und zwar als „Goldener Plan für Führungs-, Leitungs- und Lehrkräfte im Sport“ (Dieckert, 1988, 10). Durch Aufstockung der ohnehin zu zahlenden Arbeitslosengelder und/oder -hilfen (subventionierte Erwerbsarbeit!) könnten tausende von arbeitslosen Sportlehrern die quantitativen und qualitativen Defizite im Vereinssport ausgleichen helfen und ein erweitertes Sportangebot für die Bevölkerung zum „Sozialtarif“ ermöglichen.

Darüber hinaus darf die *kommunale Sportförderung* nicht dem allseits in den Gemeinden geführten Rotstift zum Opfer fallen. Wenn auch der Neubau von Sportstätten nur in beschränktem Umfang zu erwarten ist, so muß doch die Sanierung von seinerzeit nur leistungssportlich orientierter Sportstätten in Angriff genommen werden. Der Freizeitsport von heute und morgen verträgt keine perfekten Stadien, lediglich gekachelte Hin- und Her-Schwimmbecken und tageslichtlose Sportbunker. Die notwendige Sanierung muß daher unter Anwendung freizeitsportlicher Prinzipien von Planen und Bauen erfolgen (Dieckert; Koch, 88, 35ff). Aufgabe der Gemeinden ist es auch, ihre Freizeit- und Sportstätten verstärkter für die Nutzung durch Nicht-Vereinsmitglieder zu öffnen und eventuell für „Vereins-Scheue“ kom-

munale Sportangebote durch den Einsatz von arbeitslosen Sportlehrern zu entwickeln (z.B. Wochenendsport). Der Freizeitsport in Deutschland muß „öffentliche Aufgabe“ in den beschriebenen und geforderten Formen bleiben und sein. Sonst verliert er nicht nur seine Herkunft als „Leibesübungen für alle“, sondern auch seine Zukunft als soziale Leistung im Sinne von „Sport für alle“.

## Literatur

- Deutscher Sportbund (Hrsg.): Jahrbuch des Sports 1985. Frankfurt 1985.
- Deutscher Sportbund (Hrsg.): Die Zukunft des Sports – Materialien zum Kongreß „Menschen im Sport 2000“. Schorndorf 1986.
- Dieckert, Jürgen: Freizeitsport versus Leistungssport. In: Leistungssport in der Erfolgsgesellschaft. Grube; Richter (Hrsg.), S. 147–168. Hamburg 1973.
- Dieckert, Jürgen: Eigenart und Eigenständigkeit Freizeitsports. In: Freizeitsport. Dieckert (Hrsg.), S. 67–82. Düsseldorf 1974.
- Dieckert, Jürgen: Ich bin mein Sport. In: Zs. Animation, Aug./Sept. 1987, S. 186–191.
- Dieckert, Jürgen: Wo bleibt der Goldene Plan für Führungs-, Leitungs- und Lehrkräfte. In: Zs Olympische Jugend 1/88, S. 10–11.
- Dieckert, Jürgen; Koch, Jürgen: Prinzipien für sport- und freizeitgerechtes Planen und Bauen. In: Zs sport- und bäderbauten 1/88, S. 35–40.
- Digel, Helmut: Über den Wandel der Werte in Gesellschaft, Freizeit und Sport. In: Die Zukunft des Sports. DSB (Hrsg.), S. 14–43. Schorndorf 1986.
- Franke, Elk: Sport in der Freizeit oder freier Sport – zum gesellschaftlichen Hintergrund alternativer Sporttendenzen. In: Sport und Freizeit. Franke (Hrsg.), S. 55–65. Reinbek.
- Heinemann, Klaus: Zum Problem der Einheit des Sports und des Verlusts seiner Autonomie. In: Die Zukunft des Sports. DSB (Hrsg.), S. 112–128.
- Jütting, Dieter: Zukunftsperspektiven des Sports. In: Freizeit-Sport-Bewegung. Deutsche Gesellschaft für Freizeit (Hrsg.), S. 100–104.
- Opaschowski, Horst, W.: Sport in der Freizeit. BAT-Band 8. Hamburg 1987.
- Rittner, Volker: Gesamtgesellschaftliche Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf den Sport. In: Sportentwicklung – Einflüsse und Rahmenbedingungen, eine Expertenbefragung. Kultusministerium NRW (Hrsg.), Heft 9. Köln 1984, S. 44–51.
- Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Jürgen Dieckert, Universität Oldenburg, Ammerländer Heerstraße 114–118, 2900 Oldenburg

## Neuerscheinungen

Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.): *Touristikfachwirt – Rahmestoffplan mit Lernzielen*. 1987. DM 15,-.  
IHK-Weiterbildung, Bonn

Europäische Gesellschaft für Freizeit (ELRA) (Hrsg.): *1. Europäisches Freizeitforum Zürich* (25.–27.10.1988) Sammlung der Referate. SFr 50,-.

Freericks, Renate; Nahrstedt, Wolfgang; Stehr, Ilona; Mitarbeiter der städtischen Altenhilfe Hannover: *Neue Alte – Alte(n)Hilfe? Freizeitpädagogik mit älteren Erwachsenen*. Neue Wege in der Altenhilfe. Fortbildung der Mitarbeiter der städt. Altenhilfe Hannover. 1988. 52 Seiten, DM 9,80. Institut für Freizeitwissenschaft + Kulturarbeit e.V. (IFKA), Postfach 224, 4800 Bielefeld 1.

KLAUS PETER WALLRAVEN · GÖTTINGEN

## Freizeitdidaktik: Eine Wende schuldidaktischer Prinzipien?<sup>1</sup>

### 1. Ob das gutgeht: Freizeitfachdidaktik?

*Freizeitpädagogik* entfaltet sich im Handlungsfeld des Freizeitbereichs und setzt die Freiwilligkeit der Menschen voraus. Fachdidaktik hingegen organisiert schulische Lern-Leistungs-Prozesse und beruht auf der zwangsweisen Anwesenheit der Schüler. Welche usurpatorische Heimtücke steckt hinter dem Eindringen der Fachdidaktik in die Freizeitpädagogik? Aus vielerlei Gründen kann auf die Frage geantwortet werden: Gar keine! Denn erstens ist der Schulbezug kein Merkmal sui generis der Fachdidaktik; auch Erwachsenenbildner bedienen sich ihrer. Zweitens muß Fachdidaktik nicht notwendig als Erfüllungsgehilfin von repressivem Leistungsdruck auftreten; denn sie kann sich auch am Schüler, also am Menschen orientieren und ihm bereichernde Lernsituationen bescherehen. Drittens gibt es schon lange Fachdidaktik in der Freizeitpädagogik. Freilich ist ihr Auftreten meistens von einem Dreigespann begleitet: Frontalbelehrung, Übergewicht des Fachwissens und Rezeptivität der Lerngruppe. Einzig die Leistungskontrollen fehlen.

Die Situation ist pikant. Ganzoffenbar werden die *Fachdidaktiken* in der Freizeitpädagogik gebraucht, – aber anders als in ihrer bisherigen Gestalt. Stattdessen sollen sie 'freizeitgerecht' auf die auch in der Freizeit nicht endenwollenden Lernbedürfnisse der Menschen reagieren. Mein Beitrag beschreibt Überlegungen, welche wir Fachdidaktiker des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Göttingen zu den Möglichkeiten, Notwendigkeiten und Schwierigkeiten der Freizeitangemessenheit unserer Disziplinen angestellt haben. Weil ich versuche, die Gedanken vieler zum Ausdruck zu bringen, bleibe ich allgemein; außerdem verstehe ich als Didaktiker des Faches Politik zuwenig von den innerdidaktischen Entwicklungen mancher anderen Fächer.

### 2. Schulische Fachdidaktiken im Wandel

Der *Ausgangsort* der Freizeitfachdidaktik ist die Schuldidaktik. Dies gilt in negativer und in positiver Hinsicht. Einerseits müssen die Freizeitfachdidaktiker die schulbezogenen Optimierungs-Arrangements überwinden und hinter sich lassen. Damit muß sich zugleich das Adressatenbild verändern: auch wenn wir es oft geleugnet haben, so stand uns beim Entwickeln von Lernsituationen oft der unmotivierte, schulunlustige Schüler vor Augen, dessen Hauptinteressen auf alles mögliche, jedenfalls nicht auf die von uns didaktisch aufbereiteten Inhalte gerichtet waren. Daß sich hie-

raus oft glänzende Ideen, produktive Lernanregungen und die Bejahungen offener Lernsituationen entwickelt haben, kommt nun der Freizeitpädagogik zugute. Die Fachdidaktiken 'erfinden', auch durch die allgemeindidaktische Diskussion ange-regt, seit vielen Jahren Lernbausteine, die sich mit Schlagworten wie den folgenden kennzeichnen lassen: Subjektbezug, Schülerorientierung, Bedürfnis- und Interessenorientierung, Handlungs- und Situationsorientierung, Produktion, Aktion, Lernen und Spiel, Projekt, Exkursion ...

Wer sich als Didaktiker in der Theorie lebensbezogener, durch *Mitbestimmung der Schüler* gekennzeichneter Lernsituationen bewegt und immer wieder entsprechende Praxisumsetzung versucht hat, hat also schon Schritte zur Freizeitdidaktik un-ternommen. Aber er ist bei ihr noch nicht angelangt. Denn letztlich setzt sich in der Schule der Zwang zur Leistungsmessung gegen den Wunsch nach animativem Ler-nen immer wieder durch. Hier kann sich der Fachdidaktiker nicht ausgrenzen, so-lange er für die Schule arbeitet. Wendet er sich dem Freizeitbereich zu, so entfällt au-tomatisch neben der Note als Endprodukt auch der Weg dahin. Was verändert sich zusätzlich, was hingegen bleibt erhalten?

### 3. Der animative Fachdidaktiker

Alle Unlust am Konkurrenzbezug in der Schule und der asketischen Strenge vieler Curricula wird den Freizeitfachdidaktiker nicht zu einem kompletten *Wechsel des Bezugssystems* veranlassen: weder wird er Inhalte gegen Kommunikation noch Sachbezug gegen Prozeßbezug komplett austauschen. Die Erfahrung hat die Fach-didaktiker gelehrt, daß Dilettantismus die ganze Zunft in schlechten Ruf bringt. Folglich sind sie – im Rahmen des Möglichen – an Expertentum interessiert. Gleich-gültig, ob man Schüler motivieren oder Freizeitmenschen animieren will: wenn die Inhalte fachwissenschaftlicher Art sind, muß man differenziertes und spezialisiertes Fachwissen besitzen.

Die didaktische Schlüsselkategorie, die Wandel, Veränderung, ja Andersartigkeit anzeigt, heißt „Animation“. Fragen wir uns nach der *Funktion der Animation* für die Freizeitfachdidaktiken. Die erste Antwort ist unproblematisch: kein fachdidakti-sches Arrangement in der Freizeit darf un-animativ sein. Doch wer wird für den wis-senschaftlichen Vermittlungsprozeß verantwortlich sein – der fachdidaktische Ani-mator oder der Fachwissenschaftler mit einem 'feeling' für die animativen Aspekte der Fachdidaktik? Diese Unterscheidung kann man in der Alternative zuspitzen: Animation als didaktische Schlüsselkategorie oder als gestaltende Methode? Ani-mative – in der Sprache der Schule: motivierende – Methoden gehören zum alltägli-chen Handwerkszeug phantasievoller Fachdidaktiker. Beharrt man aber auf der di-daktischen Kernkategorie „Animation“, dann heißt das im Klartext, daß nur solche Programme und Projekte verwirklicht werden dürfen, die den Ansprüchen animati-ven Lernens entsprechen.

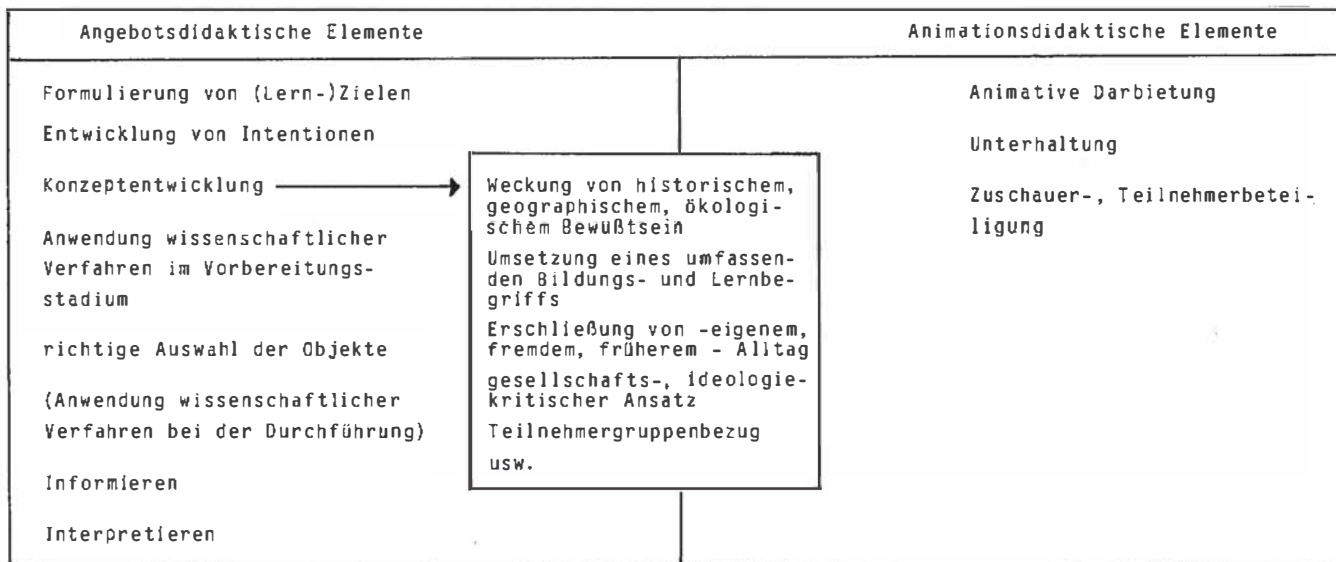
#### 4. Was ist „animatives Lernen“?

Seit Bestehen des Studiengangs „Freizeitpädagogik“ (Sommersemester 1985) in unserem Fachbereich wurden *zahlreiche Projekte* und Seminare mit unverkennbar animativem Zuschnitt durchgeführt. Der Beweis ist erbracht, daß neues Lernen nicht nur möglich ist, sondern bei Lerngruppen in Kurkliniken und Seniorenwohnheimen, bei Reisenden im Harz und auf Ibiza auf Akzeptanz, ja auf begierige Nachfrage stößt. Diese Projekte will ich nicht beschreiben, weil ich an ihnen nicht teilgenommen habe und auch weiß, daß die verantwortlichen Kollegen sie anderweitig vorgestellt haben.<sup>2</sup> Ich habe mir einen anderen Weg ausgedacht, der mich an Lösungen zum Problem des animativen, durch Fachdidaktiken angeleiteten Lernens heranzuführt. Dazu habe ich Beschreibungen von zugleich freizeitpädagogischen und fachlich gebundenen, d.h. freizeitfachdidaktischen Projekten herangezogen. Sie stammen praktisch aus allen freizeitpädagogischen Arbeitsfeldern, also aus der kommunalen Kulturarbeit in Stadt und Dorf, dem Nah- und Ferntourismus, dem Kur- und Rehabilitationsbereich. Akteure der Lernprozesse sind Kinder, Jugendliche, jüngere und ältere Erwachsene.

Die *Projektbeschreibungen* sind dazu angetan, uns Mut zu machen, statt Mut zu nehmen. Denn es macht Mut, Kompetenz in Sachen Phantasie, Einfallsreichtum, fachlicher Prägnanz und künstlerischem Darstellungsreichtum zu entdecken. Hier können wir als Nehmende und Gebende lernen. In gewisser Weise macht es auch Mut, auf didaktischen Konventionalismus, auf Phantasiearmut und Oberlehrhaftigkeit zu stoßen. Offenbar wartet hier ein weites Feld auf freizeitpädagogische Bearbeitung. Aktionen und Projekte mit Kindern und Jugendlichen verdienen meist uneingeschränkt das Prädikat „animativ“; Erwachsene, Senioren hingegen werden mit schmaler Kost abgespeist, was die freizeitfachdidaktische Ausstattung betrifft. Das Schaubild zeigt die Generaltendenz: es überwiegen die ‘angebotsdidaktischen’ Komponenten. Erwachsene lassen sich offenbar „Schule“ gefallen und schrecken vor Leistungsanforderungen nicht zurück. Vermutlich bricht sich auch in der Freizeit die Arbeitspersönlichkeit Bahn, wobei die Fachdidaktiker Vorschub leisten. Kinder und Jugendliche hingegen fragen zweifellos gezielt nach Alternativen zu schulischem Lernen; andernfalls steigen sie, wie berichtet wird, aus den Aktionen aus. Dies wiederum beeinflußt das Selbstverständnis der Fachdidaktiker: die Ausbalancierung von Animation und Wissenschaftlichkeit wird für sie zur zweiten Natur. Ohne im mindesten dazu von meinen Kolleginnen und Kollegen autorisiert zu sein, ziehe ich aus der Beschäftigung mit den Projekten den Schluß, daß es unsere Aufgabe sein sollte, vor allem freizeitfachdidaktische Konzeptionen für jüngere und ältere Erwachsene zu entwickeln. Wenn es um die praktische Entfaltung von „Animation“ als didaktischer Schlüsselkategorie geht, liegt hier der größte Nachholbedarf.



DIE BEIDEN SEITEN DER FREIZEITFACHDIDAKTIKEN



Erläuterung: Die Autoren der untersuchten Projekt- und Aktionenbeschreibungen haben mehr oder weniger systematisch über ihr Vorgehen, ihre Zielsetzungen, folglich über ihr didaktisches Konzept informiert. Diese didaktischen Informationen standen nicht im Vordergrund der Projektbeschreibungen, so daß begriffliche Abstriche zu machen sind. Dennoch schäit sich das im Schaubild zutagetretende Grundmuster von Planung und Realisation heraus.

## 5. Machen unsere Studierenden dabei mit?

Diese *hochschuldidaktische Frage* liegt nahe, – und zwar just in dem Maße, in dem die Studierenden unseres Studienganges jung sind und vorzugsweise mit Kinder und Jugendlichen ‘arbeiten’. Werden sie die Distanz zu Erwachsenen, ja zu alten Leuten überwinden können? Wird vor allem die Vorstellung an Schrecken verlieren, die ‘Adressaten’ zum Lernen anzuleiten? Angenommen, wir sind durch ein in der Praxis stattfindendes, projektbezogenes Studium in der Lage, ein alltägliches Bild vom Erwachsenen zu erarbeiten, dann taucht eine andere Schwierigkeit auf, welche zentrale andragogische Theorieprobleme mit sich bringt: Akzeptieren lernoffene Erwachsene, die ja in der Hauptsache als „Bildungsbürger“ im Bezugsfeld der Freizeitpädagogik erscheinen, überhaupt animativ arrangierte Fachinhalte?

Ich will diesen beiden Fragen an dieser Stelle nicht weiter nachgehen. Auf die zweite Frage geben Forschung und eigene Erfahrungen widersprüchliche Antworten, was ja im Grundsatz optimistisch stimmt. Antworten auf die Frage nach der *Offenheit von Studierenden* gegenüber einer animativen Erwachsenenbildung im Freizeitbereich werden uns in nächster Zukunft gegeben werden.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Vgl. dazu ausführlicher: Wöllraven, K.P.: Freizeitdidaktik – Eine Wende schuldidaktischer Prinzipien? In: Von der Horst, R.; Wegener-Spöhring, G. (Hrsg.): Neues Lernen für Spiel und Freizeit. Dokumentation des 1. Göttinger Symposions. Ravensburg 1989 (im Druck).
- <sup>2</sup> Busse, G.; Meier, G.: Politische Animation am Beispiel des Dokumentationsprojektes „Höchste Eisenbahn“. In: Von der Horst, R.; Wegener-Spöhring, G. (Hrsg.): Neues Lernen für Spiel und Freizeit. Dokumentation des 1. Göttinger Symposions. Ravensburg 1989 (im Druck), – Busse, G.; Wegener-Spöhring, G.; Studierende des Diplomstudienganges Freizeitpädagogik der Universität Göttingen: Reisepädagogik: Konzepte und Aktionen. In: Dokumentation der 5. Lernbörse Reisen. Bensberg 1988 (im Druck), – Neifeind, H.; Schröter, E.: Lernen auf Reisen – Lernen mit Bildern. In: Von der Horst, R.; Wegener-Spöhring, G. (Hrsg.): A.a.O. – In: Dokumentation der 5. Lernbörse Reisen. A.a.O.

## Untersuchte Literatur:

- Bauch, Herbert: Erfahrungen mit einer lokalgeschichtlichen Seminarreihe. In: Kröll. S. 87ff.
- Baudouin, Helmut: Gebaute Umwelt. In: Lecke. S. 52ff.
- Damm, Diethelm; Schröder, Achim (Hrsg.): Projekte und Aktionen in der Jugendarbeit. München o.J. (zahlreiche Beiträge).
- Hase, Rainer: Das Dippel'sche Haus: Vom Denkmalschutz in die kommunale Politik. In: Lecke. S. 112ff.
- Herrenknecht, Albert: Geschichte erfahren. Mit dem Fahrrad auf den Spuren des Bauernkriegs durch Franken. In: Paul; Schoßig. S. 33ff.
- Kinstle, Theo: Spurensicherung in Mellau. Jugendliche und Erwachsene forschen in der Geschichte ihres Dorfes. In: Paul; Schoßig. S. 131ff.
- Koch, Gerd: Politisch-theatrale Animation: Bertholt Brechts Lehrstücke. In: Opaschowski. S. 84ff.

- Kröll, Ulrich (Hrsg.): *Historisches Lernen in der Erwachsenenbildung*. Münster 1984.
- Laske, Katja: *Kunstgeschichte – neu konzipiert*. In: Kröll. S. 122ff.
- Lecke, Detlef (Hrsg.): *Lebensorte als Lernorte: Handbuch Spurensicherung*. Reinheim 1983.
- Opaschowski, Horst W.: *Methoden der Animation. Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn 1981.
- Pädagogische Aktion (Hrsg.): *Thema: Netzwerke für Spielen & Lernen in der Lebenswelt*. München 1984.
- Paul, Gerhard: *Saarbrücken alternativ. Antifaschistische Stadtrundfahrten in der Saarnetropole*. In: Paul; Schoßig. S. 48.
- Paul, Gerhard; Schoßig, Bernhard (Hrsg.): *Die andere Geschichte*. Köln 1986.
- Sandler, Erika: *Städtische Animation. Die „Straßburger Stadtpfade“*. In: Opaschowski. S. 29ff.
- Weschenfelder, Klaus: *Animation im Museum*. In: Opaschowski. S. 102ff.
- Zacharias, Wolfgang: *Stadtteilbezogene Animation I. „Spielmobile“*. In: Opaschowski. S. 35ff.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Klaus Wallraven, Didaktik der Politik, Georg-August-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Waldweg 26, 3400 Göttingen

---

## EG-FREIZEIT-STUDIEN: ERASMUS

Die Europäische Gemeinschaft (EG) fördert über das ERASMUS-Programm auch den Austausch von Studenten und Dozenten im Bereich der Freizeitwissenschaft. Seit 1987 besteht eine Kooperation zwischen den freizeitwissenschaftlichen Studiengängen an folgenden wissenschaftlichen Hochschulen: Leeds Polytechnic (UK), Vrije Universiteit Brussel (B), Universität Bielefeld (D), Christelijke Hogeschool Noord-Nederland Leeuwarden (NL), Katholieke Universiteit Brabant Tilburg (NL). 1988 sind hinzugekommen North London Polytechnic (UK), Universität Bilbao (Sp), Sorbonne Paris (F). Kontakt zu weiteren Hochschulen wurde aufgenommen. Die Koordination erfolgt durch Dr. Ian Henry (Leeds). Im Koordinationstreffen vom 10.-12.11. 1988 in Brüssel wurde ein Austausch von jeweils 3 Studenten zwischen den beteiligten Hochschulen im WS 1989/1990 sowie ein Dozentenaustausch vereinbart. Die beteiligten Studenten erhalten für einen Studienaufenthalt von 3 Monaten eine Förderung von 700 ECU (ca. DM 1.200). Das nächste Koordinationstreffen ist für den 17.2. 1989 in Bielefeld vorgesehen. Es soll zugleich einer Kontaktaufnahme mit der elra-Beratergruppe 5 (Ausbildung) dienen.

Diskussionsbeiträge

GISELA WEGENER-SPÖHRING · GÖTTINGEN

### Horrorspielzeug – Problembewältigung in der Freizeit?

Statement zur Podiumsdiskussion „Problembewältigung durch Aktions- und Horrorspielzeug?“ auf dem 4. Nürnberger Spielforschungssymposium, 14.10.1988.

„*Furchtbar*“, sagt die Mutter, deren Kinder ich zum Thema befrage. „*Grauenhaft*“, sagt die Lehrerin, in deren Klasse ich Gespräche darüber führe. Erwachsenenmeinung ist: „*Widerlich, gräßlich, schockierend*“. Und meine Meinung? Ich merke, ich muß mich informieren. Denn ich gestehe, zwar ist das Spiel mein Fach in Lehre und Forschung, doch kenne ich mich mit Aktions- und Horrorspielzeug im Detail nicht aus. „*Masters of the Universe*“, sie sind es, die es einschlägig zu erkunden gilt.

Ich informiere mich im „*Masters-Magazine*“ 1988//1. Ich habe Mühe, alles zu verstehen; die Fülle der Figuren und Schauplätze ist mir fremd. Ich lese vom „Schlüssel der Zeit“, der in Eternia abhanden kam, der Schlüssel, der die Zeit besiegt. Prinz Adam wird He-Man. Durch die „Nebel der Nacht“ irrt er mit Gwildor, dem Zwerg von den wilden Inseln des Nordens, auf der Suche. Die Gegner erwarten sie schon: Skeletor, das grinsende und kichernde Skeletts Gesicht, Ninjor mit der Kapuzenmaske, Ninjor, dessen Gesicht keiner kennt, Blade and Blast Attak, an dem keiner vorbeikommt. He-Man gefangen. Aha, jetzt die dritte Partei: Hordak mit der Fräse in der Brust und den telepathischen Fähigkeiten, Modulok mit den zwei Köpfen, Grizzlor und die anderen. Gewaltiges Krachen und He-Man ist frei. Und nun: Auge in Auge stehen sich Skeletor und Hordak gegenüber, Skeletor mit auf den Rücken geschnalltem Drachen. He-Mans Chance: Er entkommt mit dem Zeitschlüssel. – Happy End.

*Was für eine Geschichte!* – Etwas davon kenne ich. Und ich erinnere mich: The Lord of the Rings, der Herr der Ringe, das Buch von Tolkien, das wir Anfang der 70er Jahre atemlos auf Englisch lasen. 1077 Seiten eng bedruckter englischer Paperback; er war noch nicht übersetzt damals. Das Buch schneiden wir mit einem Brotmesser in Teile, die uns das gleichzeitige Lesen ermöglichen. – Faszination, distanzlos und süchtig. – Was lesen wir? – Erst haben wir Mühe, die Fülle der Schauplätze und Personen zu begreifen. Dann trägt uns die Geschichte davon. – Wir lesen von Frodo, dem Hobbit, dem Zwerg, auf den der Ring kam, er weiß nicht wie. Der Ring, der die

Geschichte der Welt lenkt, Frodo, der sich auf den Weg macht, den Ring in Sicherheit zu bringen. In Sicherheit vordem „Tower of Cirith Ungol“, dem „Dark Tower“; vor Sauron, dem „Dark Lord“. Begleitet wird er von Gandalf, dem Zauberer; von Strider, der eigentlich Aragorn ist; beschützt von Galadriel, der Lady von Lothlorien, dem Elfenreich.

*Wen gilt es zu besiegen* unterwegs? Die widerlichen „Orcs“ in Massen, den „Balrog“ mit der zischenden Peitsche, den schleimigen und falschen Gollum, dem schließlich der Irrsinn aus den Augen leuchtet. Aber, vor allem, die „Black Riders“, die „Ringwraiths“, die „Nazgûl“. „Fog on the Barrow-Downs“, Nebel über den Tälern. Und hier sieht er einen von ihnen zuerst (Ich übersetze i. f. frei nach der englischen Originalausgabe): Eine hohe schwarze Gestalt, ein Schatten gegen die Sterne, ein erstickter Schrei. Zwei Augen, kalt, obwohl von einem fahlen Licht, das von weither zu kommen scheint. Sonst eine Kapuze, schwarz über dem Gesicht. Ein Gesicht, das keiner kennt. Dann ein Griff, härter und kälter als Eisen, und „the icy touch froze his bones and he remembered no more.“ – Später kommen mehr, fünf, mit gnadenlos brennenden Augen in weißen Gesichtern, mit silbernen Helmen und Schwertern aus Stahl in den dürren Händen. Und schwarze Kapuzen. Und mehr und mehr, neun an der Zahl, und wieder und wieder.

Bis schließlich die *Pforte des Grauens* sich öffnet: „The Black Gate opens“. Und an der Spitze der Abordnung reitet ein mächtiger und fürchterlicher Schatten, wie ein Berg auf einem schwarzen Pferd, wenn es denn ein Pferd ist: riesig und widerlich. Das Gesicht wie eine grauenhafte Maske, mehr ein Totenschädel als ein Kopf, und in Augenhöhlen und Nüstern brennen Flammen. – Und ganz am Schluß: Die Gestalt, an der keiner vorbeikommt, ist irgendwie umgangen oder bezwungen, weiß es nicht mehr genau, und „The Dark Tower trembles from its foundations to its proud and bitter crown.“ Der Ring in Sicherheit, der Dark Lord besiegt. Happy End. – Wir lasen es wie gebannt damals, alle – und waren keine Kinder. – Zweimal fast dieselbe Geschichte, fast dieselben Muster, Symbole und Figuren:

der Schlüssel der Zeit und der Ring  
 Adam / He-Man und Strider / Aragorn  
 die Nebel  
 der Zwerg  
 die Monster und Ungeheuer  
 der Kapuzenmann  
 das Skeletts Gesicht  
 die Gestalt, an der keiner vorbeikommt  
 der Herr der Finsternis gegen das Lichte und Gute  
 und: Happy End.

Aber *die Sprache!* Poetisch und hinreißend bei Tolkien, jedenfalls im Originalton, die Bilder voller Phantastik und Fülle, die Verse voller Kraft und Schönheit: „One Ring to rule them all, one ring to find them. One Ring to bring them all and in the



darkness bind them.“ Nun der Masters-Ton: „Und dieser Schlüssel der Zeit ist so wichtig?“ stützte He-Man seine Hände in die Seite. Was für ein Satz! – „Genau, ganz genau“, Gwildor trumpfte noch immer wie ein Gummiball. Was für ein plattes Bild! Und: der Drache Skeletons „schindete bei Hordak keinen Eindruck.“ – Aber, die vorgefertigten Bilder qua Figur, die die Phantasie auf lahmen Füßen geben lassen! – Also nicht dieselbe Geschichte? Oder doch? Die eine, die wir Erwachsene uns distanzlos gestatteten. Die andere, nach der die Kinder süchtig sind. Unsere Faszination und die der Kinder: Dieselbe? Akzeptabel?

Ihre /unsere Diskussion bitte!

Anschrift der Verfasserin: AOR Dr. Gisela Wegener-Spöhring, FB Erziehungswissenschaft, Georg-August-Universität, Waldweg 26, 3400 Göttingen

### Neuerscheinungen

- Fromme, Johannes; Stoffers, Manfred (Hrsg.): *Freizeit im Lebensverlauf*. Schwerpunkte und Perspektiven der Freizeitkulturforschung, 1988. 388 Seiten, DM 24,80. Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e. V. (IFKA), Postfach 6224, 4800 Bielefeld 1.
- Gemeinnütziges Institut für Freizeitforschung – Beratung und – Animation (Reinhold Popp; Peter Zellmann, u. a.): *Jugend-Freizeitkultur-Infrastruktur*: Ein Planungskonzept für die Stadt Salzburg. 1989. 7 Bände, DM 160,—, (ÖS. 1100,—). Österreichische Gesellschaft für Familie und Freizeit. Schießstattstr. 43/140, A-5020 Salzburg.
- Geschichte in der Freizeit*. Formen historischer Vermittlung außerhalb von Schule und Universität. Benserger Protokolle 53. 1988. DM 12,—. Thomas-Morus-Akademie, Bensberg
- Goodale, Thomas; Godbey, Geoffrey: *Evolution of leisure*. Venture 1988, State College, PA, USA
- Guggenberger, Bernd: *Wenn uns die Arbeit ausgeht*. Die aktuelle Diskussion um Arbeitszeitverkürzung. 1988. DM 16,80. Carl Hanser Verlag, München
- Gunn, Clara A: *Tourism planning*. 2nd ed. 1988. Taylor + Francis, New York, USA
- Krippendorf, Jost; Zimmer, Peter; Glauber, Hans (Hrsg.): *Für einen anderen Tourismus*. Probleme – Perspektiven – Ratschläge. 1988. DM 12,80. Fischer TB, Frankfurt
- Leisure Management*. Vol. 8 (1988) 9, 100 Seiten, £ 40,— Subskription. 40 Bancraft, Hitchin, Herts SG 51LA, GB
- Loreto. Revue du centre de recherches et de documentation sur le loisir, la récréation et le tourisme. Vol. V – 14. 1988. 42 Seiten, 30 USD: Jahres-ABO. B-1000 Burxelles, 28 Galerie Ravenstein
- Müller, Siegfried; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Das soziale Ehrenamt*. Nützliche Arbeit zum Nulltarif. 1988. 264 Seiten, DM 29,80. Weinheim
- Müller-Rolli, Sebastian (Hrsg.): *Kulturpädagogik und Kulturarbeit*. Grundlagen, Praxisfelder, Ausbildung. 1988. ca. 260 Seiten, ca. DM 30,—. Weinheim

---

OTTMAR L. BRAUN · BIELEFELD

## Freiheit und Erwachsensein als Reisemotive jugendlicher Urlauber

### 1 Urlaubsreise und Erwachsenenidentität

Die Urlaubsreise bietet Jugendlichen einen längeren geschlossenen Freizeitblock, bei dem die elterliche Kontrolle ganz fehlt oder eingeschränkt ist. Deshalb stellt die Urlaubsreise für Jugendliche geradezu ein ideales Experimentierfeld dar, in dem sie erwachsen werden können. Erwachsen werden heißt dabei, Lebenserfahrungen zu sammeln und Freiheit auszuleben, ohne daß die Eltern bestimmen, was getan werden soll. Der Urlaub bietet also für Jugendliche die Möglichkeit, eine Erwachsenenidentität aufzubauen. Die Frage ist allerdings, wie dieser Identitätsaufbau vonstatten geht.<sup>1\*</sup>

Im folgenden wird der Prozeß des Identitätsaufbaus im Rahmen der Theorie der Symbolischen Selbstergänzung (Wicklund/Gollwitzer 1982) beschrieben. Im Rahmen dieser Theorie werden zweierlei Dinge beim Identitätsaufbau als wichtig erachtet: Symbole bzw. Bausteine der Identität und andere Personen, die diese Symbole zur Kenntnis nehmen.

#### 1.1 Bausteine oder Symbole einer Erwachsenenidentität

Eine gesellschaftlich definierte Identität läßt sich dadurch aufbauen, daß man Bausteine, Elemente oder Symbole einer Identität sammelt. So ist z.B. die Identität eines Arztes durch die Symbole Medizinstudium, Tätigkeit als Arzt, Erfahrung, Arztpraxis, Patienten usw. definiert (Hass/Shaffir 1977). Personen, die eine Identität aufbauen wollen, sammeln also Bausteine oder Symbole einer Identität, damit sie ihr Identitätsziel erreichen. Für die identitätsstrebende Person besteht die Bedeutung der anderen darin, daß diese ihr Rückmeldungen über den Stand ihrer Identitätsbemühungen geben.

#### 1.2. Die soziale Realität

Neben den Bausteinen oder Symbolen der Identität kommt dem sozialen Umfeld die Bedeutung zu, der identitätsstrebenden Person Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten und ihr mitzuteilen, wie sie ist. Andere Personen erleichtern also den Aufbau der Identität, da sie direkt oder indirekt mitteilen, wie weit der Identitätsaufbau gedeutet ist. Auch die Vorstellung der identitätsstrebenden Person darüber, wie sie von den anderen gesehen wird, trägt zum Aufbau der Identität bei.

Wenn Jugendliche eine Erwachsenenidentität anstreben, so müßten bei den Jugendlichen – im Vergleich zu den Erwachsenen – Reisemotive stärker ausgeprägt sein, die auf die Erreichung einer Erwachsenenidentität abzielen. Für Erwachsene sollten nämlich die Dinge, die zur Erreichung einer Erwachsenenidentität wichtig sind, nicht mehr von Bedeutung sein, da sie diese Identität bereits erreicht haben. Nach den oben vorgestellten theoretischen Überlegungen müßte also das Streben nach Symbolen der Erwachsenenidentität sowie das Streben nach Geselligkeit bei den Jugendlichen stärker ausgeprägt sein als bei den Erwachsenen.

### 1.3 Die Reisewünsche der verschiedenen Altersgruppen

Die Reisewünsche sind bisher hauptsächlich innerhalb der Reiseanalyse des Studienkreises für Tourismus e. V. (Starnberg) untersucht worden (Gayler 1980). Dabei wird den Probanden die Frage gestellt, worauf es ihnen im Urlaub hauptsächlich ankommt. Bei insgesamt 24 Antwortvorgaben (Listenvorlage) können die Probanden dann zustimmend oder ablehnend antworten (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Urlaubswünsche der bundesdeutschen Urlauber – differenziert nach Altersgruppen (1979)

	Reisende insges.	14-19j.	20-29j.	30-39j.
	%	%	%	%
abschalten/ ausspannen	68	45	67	75
aus dem Alltag herauskommen	56	52	58	58
frische Kraft sammeln	51	31	42	52
mit netten Leuten zusammen sein	45	48	48	44
viel Spaß/ Unterhaltung haben	39	49	47	40
Zeit füreinander haben	38	23	39	52
ganz neue Eindrücke gewinnen	37	43	50	37
an der frischen Luft sein	36	26	33	40
viel ruhen, nichts tun	36	23	32	41
tun, waseinem gefällt	33	43	39	39
sich vergnügen	31	50	45	34
viel erleben, Abwechslung haben	28	45	37	29
gut essen	25	24	30	29
sich eigenen Interessen widmen	22	28	24	23
frei sein	22	34	32	22
nicht anstrengen	21	15	18	20
sich verwöhnen, pflegen lassen	20	18	20	20
aufsich selbst besinnen	18	15	20	20
denHorizontweiteren	15	24	20	13
Außergewöhnlichem begegnen	14	21	20	14
etwas lernen, für die Bildung tun	14	20	17	12
aktivSport treiben	12	24	14	16
Flirt und Liebe	7	13	19	8
anderes/keine Angaben	3	2	1	2
Anzahl der Nennungen	6,9	7,16	7,71	7,39

Quelle: Gayler 1980, S.3

Bei den Jugendlichen sind im Vergleich zu den Erwachsenen die folgenden Motive stärker ausgeprägt:

- viel Spaß/Unterhaltung haben;
- ganz neue Eindrücke gewinnen;
- tun, was einem gefällt;
- sich vergnügen:
- viel erleben, Abwechslung haben;
- frei sein;
- den Horizont erweitern;
- Außergewöhnlichem begegnen;
- etwas lernen, für die Bildung tun;
- aktiv Sport treiben und
- Flirt und Liebe.

Dagegen spielt der Wunsch nach Erholung oder Regeneration bei den Jugendlichen keine so große Rolle wie bei den Erwachsenen. Man kann die Wünsche, die bei den Jugendlichen stärker vertreten sind, zu zwei Motivbereichen zusammenfassen. Zum ersten Bereich zählen dabei die folgenden Wünsche: ganz neue Eindrücke gewinnen, tun was einem gefällt, viel erleben, Abwechslung haben, frei sein, den Horizont erweitern, Außergewöhnlichem begegnen, etwas lernen, für die Bildung tun und aktiv Sport treiben. Dieser Bereich würde dann auf einer abstrakteren Ebene das Streben nach Lebenserfahrung und nach Freiheit, also nach den Symbolen einer Erwachsenenidentität widerspiegeln. Erwachsene dagegen haben schon mehr als die Jugendlichen erlebt und sie verfügen auch über mehr persönliche Entscheidungsfreiheit, deshalb sind Freiheit und neue Erlebnisse als Bausteine der Identität für einen Erwachsenen nicht mehr so wichtig.

Der zweite Motivbereich spiegelt das Geselligkeitsbedürfnis wieder (Spaß/Unterhaltung, sich vergnügen, Flirt und Liebe). Die Geselligkeit ist allerdings nicht Selbstzweck, sondern sie dient der Identitätsentwicklung und zwar auf die oben beschriebene Weise: Man braucht die anderen, um zu wissen, wie man selbst ist. Es wird also hier die These vertreten, daß die verstärkte Ausprägung der Erlebnis- und Geselligkeitsmotive ein Ausdruck für das Streben nach einer Erwachsenenidentität ist. Auch Kentler/Leithäuser/Lessing (1969, S. 79) vertreten eine solche Position:

„Sie (die Jugendlichen, A.d.V.) sehen im Urlaub ein Medium, in dem persönliche Emanzipation möglich ist, sie wollen sich in ihrem Urlaub von der eigenen Familie und vom Noch-jung-sein-müssen lösen, und sie wollen vor allem endlich einmal ‚wie die Erwachsenen‘ leben können; dabei verstehen sie unter ‚Erwachsenenleben‘, daß sie sich in einer Vorwegnahme die ihnen sonst vorenthaltenen Vorrechte der Erwachsenen aneignen können, wozu ihrer Meinung nach wesentlich das Freigestelltsein von reglementierten Lernprozessen und die möglichst uneingeschränkte Befriedigung der sexuellen Bedürfnisse gehört.“

## 2 Von der Deskription zur Prozeßanalyse

Es kann nun nicht lediglich darum gehen, diese zwei Motivbereiche deskriptiv zu erfassen. Vielmehr ist es die Aufgabe der Motivationsforschung, die Auswirkungen eines Motivs oder eines Wunsches in Abhängigkeit verschiedener Situationen zu untersuchen. Die Frage, die hier aufgeworfen wird, ist folgende: Welche Auswirkungen hat es, wenn das Streben nach einer Erwachsenenidentität und damit das Erleben von Freiheit nicht gelingt? Freiheitseinschränkungen im Jugendtourismus können durch verschiedene Ereignisse hervorgerufen werden. So kann die Angebotsstruktur am Urlaubsort so schlecht sein, daß man nicht mehr die Freiheit hat, aus einem breiten Angebot auszuwählen. Freiheitseinschränkungen können auch durch ein starres Programm hervorgerufen werden. Und schließlich kann eine Freiheitseinschränkung auch dadurch hervorgerufen werden, daß der Reiseleiter oder Teamer bestimmt, was gemacht werden soll. Diese Animation oder soziale Beeinflussung mag sehr erfolgreich sein, d.h. die Teilnehmer lassen sich belehren, es kann aber auch so kommen, daß sie genau das Gegenteil von dem tun, was sie eigentlich tun sollten. Die Reaktanztheorie von Brehm (1966) erklärt, unter welchen Umständen eine Beeinflussung erfolgreich verläuft und unter welchen Umständen eine Person das Gegenteil tut, also trotzig (mit Reaktanz) reagiert. Immer dann, wenn eine Person die Freiheit erwartet, das tun zu können, was sie will, dann führt eine Freiheitseinschränkung – z.B. der Versuch einer sozialen Beeinflussung – zu einer Trotzreaktion. Wenn eine Person dagegen nicht erwartet, das tun zu können, was sie will, dann führt eine Freiheitseinschränkung nicht zu einer Trotzreaktion. Eine soziale Beeinflussung wäre in einem solchen Fall erfolgreich.

Wicklund/Brehm (1968) haben ein Experiment durchgeführt, das in diesem Kontext relevant ist. Sie haben zeigen können, daß die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz im Vergleich zu anderen die Trotzreaktion vermittelt. So reagiert man auf den Versuch einer sozialen Beeinflussung trotzig (d.h. man nimmt eine Gegenposition ein), wenn man den anderen als genauso kompetent wahrnimmt, wie sich selbst. Wenn man den anderen jedoch als wesentlich kompetenter erlebt, als sich selbst, so läßt man sich von ihm beeinflussen, man übernimmt seine Position. Dies sollte deshalb so sein, weil die hohe eigene Kompetenz bedeutet, daß man die Freiheit hat, zu tun was man will. Niedrige Kompetenz dagegen bedeutet, daß man die Freiheit nicht beansprucht.

Was sollte geschehen, wenn Jugendliche auf einer Urlaubsreise erwachsen werden wollen, und wenn die Reiseleiter ihnen sagen, was zu tun ist? Möglicherweise erleben sie sich als genauso kompetent wie die Reiseleiter und reagieren dann mit Trotz. Diese Trotz- oder Reaktanzreaktion sollte sich im Erleben von Freiheitseinschränkung, Abwertung der Teamer, Abwertung der Reise, Nachdenken über die eigene Person und Aufwertung der eigenen Person äußern.



### 3 Methode

#### 3.1 Vorgehen und Versuchspersonen

Die Erhebung fand auf Jugendreisen des Jugendreiseveranstalters „Reisen und Freizeit mit jungen Leuten e. V.“ aus Bielefeld statt. „Reisen und Freizeit“ führt Jugendreisen in kleinen Gruppen (15–25 Teilnehmer) durch. Die Gruppen treffen sich mehrmals vor der Reise und organisieren viele Dinge selbst. Jede Tour wird von zwei Teamern begleitet (ein Mann, eine Frau), die organisatorische und freizeitpädagogische Aufgaben wahrnehmen. Insgesamt 100 Jugendliche von sieben zufällig aus dem Programm 1986 ausgewählten Touren wurden zu Beginn und am Schluß der Tour schriftlich befragt. Die Teamer stellten den Teilnehmern die Beantwortung der Fragebögen frei, es erklärten sich jedoch alle Jugendlichen bereit, die Untersuchung zu unterstützen. Bei den Reiseländern handelte es sich um Griechenland, Frankreich, Spanien, Holland und England. Achtundfünfzig Probanden waren weiblich, 42 waren männlich. Das Alter der Jugendlichen variierte zwischen 14 und 21 Jahren, der Mittelwert lag bei 16,40 Jahren. Beide Fragebögen umfaßten jeweils 8 Seiten, wovon hier jedoch nur die Fragen dargestellt werden, die für die vorliegende Fragestellung relevant sind.

#### 3.2 Anstreben der Erwachsenenidentität (Meßzeitpunkt 1)

Mit der folgenden Frage wurde erfaßt, inwieweit die Jugendlichen eine Erwachsenenidentität anstreben. Diejenigen, die sagen, daß es nicht schlimm für sie wäre, wenn sie nicht erwachsen werden würden, streben keine Erwachsenenidentität an. Dagegen streben diejenigen Jugendlichen, die sagen, daß es schlimm für sie wäre, wenn sie nicht erwachsen werden würden, eine Erwachsenenidentität an. Das Anstreben der Erwachsenenidentität bedeutet, daß die Jugendlichen sich als genauso kompetent in bezug auf ihre Selbständigkeit wahrnehmen wie die Teamer und deshalb die Freiheit erwarten, tun zu können, was sie wollen.

Wie schlimm wäre es für Dich, wenn Du niemals erwachsen werden würdest?  
nicht schlimm 1 2 3 4 5 6 7 sehr schlimm

#### 3.3 Teamereinfluß (Meßzeitpunkt 2)

Mit dieser Frage wurde der wahrgenommene Grad der sozialen Beeinflussung durch die Teamer erfaßt.

Wie oft haben die Teamer bestimmt, was die Gruppe tun soll?  
nie 1 2 3 4 5 6 7 immer

#### 3.4 Freiheit (Meßzeitpunkt 2)

Die folgenden beiden Fragen dienen der Messung der wahrgenommenen Freiheit. Da es sich um eine zentrale Variable handelt, wurden zwei relativ ähnliche Fragen

gestellt, bei denen jedoch die Antwortrichtungen verschieden sind, so daß eine hohe negative Korrelation zwischen den Fragen zu erwarten ist. Jugendliche, die eine Erwachsenenidentität anstreben und sich sozial beeinflußt fühlen, sollten weniger Freiheit empfinden, als diejenigen, die entweder keine Erwachsenenidentität anstreben, bzw. sich nicht sozial beeinflußt fühlen.

Wieviel Freiheit hattest Du während der Freizeit?

überhaupt keine 1 2 3 4 5 6 7 sehr viel

Wie stark haben Dich die Teamer in Deiner Entscheidungsfreiheit eingeschränkt?

überhaupt nicht 1 2 3 4 5 6 7 sehr stark

### 3.5 Bewertung des Teams (Meßzeitpunkt 2)

Es wurde erwartet, daß Jugendliche, die eine Erwachsenenidentität anstreben und sich sozial beeinflußt fühlen, das Team abwerten. Dies sollte sich darin äußern, daß sie die Teamer als unsympathisch beurteilen und ihnen bescheinigen, daß sie sich untereinander nicht so gut verstehen.

Wie sympathisch war Dir das Team?

sehr unsympathisch 1 2 3 4 5 6 7 sehr sympathisch

Wie gut haben sich die Teamer untereinander verstanden?

sehr schlecht 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut

### 3.6 Bewertung der Tour (Meßzeitpunkt 2)

Diese Frage wurde gestellt, um zu prüfen, ob nicht nur die Teamer, sondern die gesamte Tour abgewertet wird.

Wie hat Dir die Tour gefallen?

total beschissen 1 2 3 4 5 6 7 sehr gut

### 3.7 Eigenschaftsdenken (Meßzeitpunkt 2)

Die Teilnehmer hatten zunächst die Aufgabe, für insgesamt elf Eigenschaftsbegriffe (selbstsicher, aktiv, aggressiv, selbständig, ehrlich, attraktiv, treu, flexibel, interessant, selbstbewußt und hilfsbereit) anzugeben, wie wichtig diese seien, um mit anderen Leuten gut auszukommen. Diese Prozedur wurde durchgeführt, um beispielhaft deutlich zu machen, was unter Eigenschaften zu verstehen ist. Anschließend wurde die Frage gestellt:

Wie oft denkst Du darüber nach, ob Du diese Eigenschaften besitzt?

nie 1 2 3 4 5 6 7 sehr oft

Es wird erwartet, daß ein Bestandteil der Trotzreaktion ein verstärktes Nachdenken über sich selbst ist.

### 3.8 Positive Selbstbeschreibung (Meßzeitpunkt 2)

Die Teilnehmer sollten sich vorstellen, sie gingen auf eine Fete und würden sehr viele Leute kennenlernen und viele Gespräche führen. Sie wurden dann gefragt, inwieweit dies – neben anderen Ursachen – daran liegen würde, daß sie attraktiv, interessant und selbständig sind. Diese Ursachenerklärungen für einen sozialen Erfolg kann man als eine positive Selbstbeschreibung betrachten. Sie sollte umso positiver ausfallen, je mehr sich Jugendliche, die eine Erwachsenenidentität anstreben, in ihrer Freiheit eingeschränkt fühlen.

Daran, daß ich ein attraktiver Mensch bin.

überhaupt nicht 1 2 3 4 5 6 7 sehr stark

Daran, daß ich ein interessanter Mensch bin.

überhaupt nicht 1 2 3 4 5 6 7 sehr stark

Daran, daß ich ein selbständiger Mensch bin.

überhaupt nicht 1 2 3 4 5 6 7 sehr stark

## 4 Ergebnisse

Zunächst wurde die Variable Freiheit als Summenwert der beiden Items kreiert. Dies ist aufgrund der hohen Korrelation der beiden Fragen gerechtfertigt,  $r = -.42$ ,  $p < .001$ . Das gleiche wurde für die Selbstbeschreibung getan. Cronbach's Alpha für die Skala beträgt .81. Dann wurden die Versuchspersonen am Median (5.5) der Variable "Anstreben einer Erwachsenenidentität" in zwei Gruppen unterteilt, da sich die Trotzreaktion nur in der Gruppe der Personen zeigen sollte, die eine Erwachsenenidentität anstreben. Anschließend wurde mittels T-Tests und F-Tests geprüft, ob es für die Variablen Alter, Teamereinfluß, Freiheit, Beurteilung des Teams (Sympathie, Verstehen), Beurteilung der Tour, Eigenschaftsdenken und Selbstbeschreibungen Mittelwerts- oder Varianzunterschiede zwischen den beiden Gruppen gibt. Dies war für keine der Variablen der Fall.

Im nächsten Auswertungsschritt wurden innerhalb der beiden Gruppen (gegenüber der Erwachsenenidentität unverbundene und verbundene Jugendliche) Korrelationen zwischen den Variablen Teamereinfluß und Freiheit, Teamereinfluß und Beurteilung der Teamer, Teamereinfluß und Beurteilung der Tour, Freiheit und Selbstbeschreibungen und Freiheit und Eigenschaftsdenken berechnet (vgl. Tabelle 2).

Tab. 2: Korrelationen zwischen verschiedenen Variablen innerhalb der beiden Teilstichproben

	Jugendliche, die <i>keine</i> Erwachsenenidentität anstreben		Jugendliche, die die Erwachsenenidentität anstreben	
	(N=53)	(N=44)	z-Wert	p-Niveau
Teamereinfluß × Freiheit	-.28, p<.05	-.79, p<.001	3.72 <sup>1</sup>	<.001 <sup>2</sup>
Teamereinfluß × Beurteilung der Teamer (Sympathie)	-.05, ns	-.45, p<.01	2.06	<.05
Teamereinfluß × Beurteilung der Teamer (Verstehen)	-.07, ns	-.48, p<.005	2.15	<.05
Teamereinfluß × Beurteilung der Tour Freiheit × Selbstbeschreibungen	.03, ns	-.38, p<.01	2.04	<.05
Freiheit × Eigenschaftsdenken	.02, ns	-.61, p<.001	3.46	<.001
	.09, ns	-.36, p<.01	2.22	<.05

<sup>1</sup> z-Wert ist für die Differenz der Korrelationen

<sup>2</sup> p-Niveau stammt von z-Tests

#### 4.1 Teamereinfluß und Freiheit

Innerhalb der Gruppe der Teilnehmer, die eine Erwachsenenidentität anstreben, besteht ein deutlicher negativer Zusammenhang zwischen dem Einfluß der Teamer und der empfundenen Freiheit,  $r = -.79$ ,  $p < .001$ ; innerhalb der Gruppe der un- verpflichteten Versuchspersonen gibt es ebenfalls einen solchen Zusammenhang, jedoch ist er erheblich schwächer ausgeprägt,  $r = -.28$ ,  $p < .05$ . Der Unterschied zwischen den Korrelation ist – wie auch bei den folgenden Analysen – signifikant (vgl. Tab. 2).

#### 4.2 Teamereinfluß und Beurteilung des Teams

Die Jugendlichen, die eine Erwachsenenidentität anstreben, beurteilen die Teamer umso negativer, je mehr sie den Eindruck hatten, daß die Teamer bestimmen, was die Gruppe tun soll. Das Team wurde umso unsympathischer wahrgenommen, je mehr es bestimmt hat, was getan werden soll,  $r = -.45$ ,  $p < .01$ , und es wurde ihm auch bescheinigt, daß es sich untereinander nicht gut versteht,  $r = -.48$ ,  $p < .005$ . Innerhalb der Gruppe der Jugendlichen, die keine Erwachsenenidentität anstreben, gibt es diesen Zusammenhang nicht.

#### 4.3 Teamereinfluß und Beurteilung der Tour

Je mehr die Teamer bestimmen, was die Gruppe tun soll, umso negativer wird die Tour beurteilt, sofern die Jugendlichen eine Erwachsenenidentität anstreben,  $r = -.38$ ,  $p < .01$ . Dieser Zusammenhang besteht nicht, wenn die Jugendlichen keine Erwachsenenidentität anstreben,  $r = -.03$ , ns.

#### 4.4 Freiheit und Selbstbeschreibungen

Jugendliche, die eine Erwachsenenidentität anstreben, geben umso positivere Selbstbeschreibungen ab, je weniger Freiheit sie während der Tour empfunden haben,  $r = -.61$ ,  $p < .001$ . Innerhalb der Gruppe der Jugendlichen, die keine Erwachsenenidentität anstreben, gibt es keinen solchen Zusammenhang,  $r = .03$ .

#### 4.5 Freiheit und Eigenschaftsdenken

Wenn eine Person über ihre Eigenschaften nachdenkt, so ist ihre Aufmerksamkeit nach innen auf die eigene Person gerichtet. Eine Beschäftigung mit den Aspekten der sozialen und geographischen Umwelt ist dann nicht mehr möglich. Die Daten zeigen, daß sich Jugendliche, die eine Erwachsenenidentität anstreben, umso mehr mit ihren Eigenschaften beschäftigen, je mehr sie sich in ihrer Freiheit eingeschränkt fühlen,  $r = -.36$ ,  $p < .01$ . Innerhalb der Gruppe der Jugendlichen, die keine Erwachsenenidentität anstreben, gibt es keinen solchen Zusammenhang,  $r = .09$ , ns.

Diese Daten zeigen, daß Freiheit im Urlaub bei Jugendlichen *nicht* dazu führt, daß sie sich intensiver mit sich selbst beschäftigen. Das Gegenteil ist – zumindest bei Jugendlichen, die eine Erwachsenenidentität anstreben – der Fall.

### 5 Diskussion und Implikationen

Gayler (1980) hat darauf hingewiesen, daß es Jugendlichen im Vergleich zu Erwachsenen im Urlaub mehr auf Freiheit, Erlebnisse und Geselligkeit ankommt. Es wurde angenommen, daß sich in dieser Wunschkonstellation das Streben der Jugendlichen nach einer Erwachsenenidentität ausdrückt. Auch Kentler/Leithäuser/Lessing (1969) haben bereits früher die Position vertreten, daß das Haupturlaubsmotiv der Jugendlichen das Erwachsenseinwollen ist. In der vorliegenden Studie wurde davon ausgegangen, daß Jugendliche die Erwachsenenidentität in unterschiedlicher Stärke anstreben. Es wurde dann der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen die soziale Beeinflussung der Teamer auf die Teilnehmer von Jugendreisen in Abhängigkeit der Stärke des Strebens nach der Erwachsenenidentität hat. Dabei wurde deutlich, daß die Einflußnahme des Teams in Abhängigkeit der Ausprägung der Verpflichtung zur Erwachsenenidentität unterschiedliche Auswirkungen auf die wahrgenommene Freiheit, auf die Beurteilung der Teamer und auf die Gesamtbeurteilung der Tour



hat. Je mehr die Teamer bestimmen, was die Gruppe tun soll, umso mehr fühlen sich die nach einer Erwachsenenidentität strebenden Teilnehmer in ihrer Freiheit eingeschränkt und umso negativer beurteilen sie die Teamer und die Tour. Je mehr sie sich in ihrer Freiheit eingeschränkt fühlen, umso häufiger denken sie über sich selbst nach und umso positiver sind die Selbstbeschreibungen, die sie abgeben. Sofern also das Erleben von Freiheit erwünscht ist, sollten die Teamer nicht bestimmen, was die Gruppe tun soll. In diesem Zusammenhang wird die Frage nach der Animation interessant. Da Animation eine Form der Einflußnahme ist, könnte sie von den Teilnehmern als Freiheitseinschränkung aufgefaßt werden. Deshalb sollte Animation stets den Charakter eines Vorschlags haben. Teamer, die versuchen, die Teilnehmer sozial zu beeinflussen, erzeugen, zumindest bei Jugendlichen, die erwachsen werden wollen, das Gefühl der Unfreiheit und negative Beurteilungen. In diesem Zusammenhang ist eine Studie von Wicklund/Gollwitzer (1981) relevant. Die Autoren haben zeigen können, daß Personen, die eine Identität anstrebten, in diesem Feld aber nur über wenig Erfahrung verfügten, versucht haben, andere Personen zu beeinflussen. Dabei verlieren sie den Blick für die Bedürfnisse der anderen. Andere zu belehren kann also ein Mittel sein, die eigene Identität aufzubauen. Insgesamt wäre also dann im Bereich der Freizeitpädagogik folgender Prozess vorstellbar: Leute, die die Identität eines Freizeitpädagogen anstreben, jedoch noch über wenig Erfahrung verfügen, versuchen die Teilnehmer von Jugendreisen von ihren Ideen, Meinungen, Einstellungen und Aktionen zu überzeugen. Die Teilnehmer, die eine Erwachsenenidentität anstreben, fühlen sich durch diese soziale Beeinflussung in ihrer Freiheit eingeschränkt, und reagieren mit Trotz. Sie werten die gesamte Situation ab, richten die Aufmerksamkeit auf die eigene Person und stellen sich selbst als besonders positiv dar. Deshalb wäre zu überlegen, ob sich die Aufgabe des Teams darauf beschränken sollte, einen organisatorischen Rahmen zu schaffen, in dem Freiraum für eigene Erfahrungen besteht.

Schaffung von Freiraum kann auch bedeuten, daß der Veranstalter Reiseziele auswählt, die von ihrer Angebotsstruktur her so strukturiert sind, daß die Jugendlichen zwischen verschiedenen Angeboten wählen können. Das Programm der Reise sollte so gestaltet sein, daß ein Freiraum für eigene Entscheidungen bestehen bleibt.

### Anmerkung

<sup>1</sup> Für zahlreiche Hinweise bei der Abfassung dieses Manuskripts möchte ich Herrn Prof. R. A. Wicklund, Herrn PD Dr. Albrecht Steinecke, Herrn Dr. Joachim Stiensmeier-Pelster, Frau Vera Trocha und Frau Renate Faßbender recht herzlich danken.

### Literatur

Brehm, J. W.: A theory of psychological reactance, New York 1966.

Gayler, B.: Reiseaktivitäten der Teens und Twens. Ergebnisse der Reiseanalyse 1979 des Studienkrei-

- ses für Tourismus. – In: Das Reisebüro, (1980) 6, S.1–5.
- Hass, J.; Shaffir, W.: The professionalization of medical students: Developing competence and a cloak of competence. – In: Symbolic Interaction, (1977) 1, S. 71–88.
- Kentler, H.; Leithäuser, T.; Lessing, H.: Jugend im Urlaub, Weinheim 1969.
- Wicklund, R.A.; Gollwitzer, P.M.: Symbolic self-completion, attempted influence, and self-deprecation. – In: Basic and Applied Social Psychology, (1981) 2, S. 89–114.
- Wicklund, R.A.; Gollwitzer, P.M.: Symbolic self-completion, Hillsdale 1982.
- Wicklund, R.A.; Brehm, J.W.: Attitude change as a function of felt competence and threat to attributional freedom. – In: Journal of Experimental Social Psychology, (1968) 4, S.64–75.

Anschrift des Verfassers: Dipl.-Psych. Ottmar L. Braun, Abteilung Psychologie, Universität Bielefeld, Universitätsstr. 30, 4800 Bielefeld.

DIETHELM DÜSTERLOH · PADERBORN

### Magister-Studiengang mit Ausrichtung „Tourismus“

An der Universität-Gesamthochschule-Paderborn sind –mit Genehmigung des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen – in den Fachbereichen 1 (Philosophie, Geschichte, Geographie, Religions- und Gesellschaftswissenschaften) und 3 (Sprach- und Literaturwissenschaften) neue Magisterstudiengänge eingerichtet worden. Die Magisterprüfungsordnung für den Fachbereich 1 trat im Sommersemester 1985 in Kraft. Auf ihrer Grundlage wurde u. a. ein Studiengang mit der Ausrichtung „Tourismus“ entwickelt. Die zugehörige Studienordnung wurde vom Senat der Universität am 21.1.87 verabschiedet.<sup>1</sup>

Alle Magisterstudiengänge an der Universität-Gesamthochschule-Paderborn erstrecken sich über 8 Studiensemester plus Prüfungszeit. Sie umfassen ein Hauptfach mit einem Studienvolumen von 80 Semesterwochenstunden (SWS) und zwei Nebenfächer mit je 40 SWS. Miteinander kombinierbar sind im Prinzip alle Fächer der Fachbereiche 1 und 3 (s.o.). Mit der Ausrichtung Tourismus wurde dieses Angebot auf Anregung und Betreiben des Faches Geographie zusätzlich erweitert und auf ein bestimmtes Berufsfeld hin spezifiziert: Mit dem Hauptfach Geographie sind nun die Nebenfächer Betriebswirtschaftslehre und Sprachen zu kombinieren.

Der Konzipierung gingen mehrjährige Vorüberlegungen des Faches Geographie und einer „Projektgruppe Touristiker“ an der Universität Bielefeld voraus (Düsterloh/Fuchs 1979 und 1980, Braun/Düsterloh/Mai 1980, Projektgruppe 1982).

Ausgangspunkte der Überlegungen waren u. a.:

- Neue Studiengänge sollten auch neue Berufsperspektiven eröffnen bzw. berufsqualifizierenden Charakter haben (vgl. Parmentier/Stooß 1983). Die ausschließliche Kombination von Fächern der oben genannten Fachbereiche 1 und 3 dagegen sowie der Fächer Pädagogik und Musik, die früher wie heute auch als Lehramtsfächer studiert wurden bzw. werden, konnten nach unserer Überzeugung dieser Forderung nicht genügen. Gegenüber achtsemestrigen Lehramtsstudiengängen mit gleichen Fächern wären kaum Vorteile ersichtlich. Daher waren andere Fächerkombinationen zu prüfen und zu präferieren.
- Im Bereich der Fremdenverkehrsgeographie und der Geographie des Freizeitverhaltens hat die moderne Geographie einschlägige Vorarbeiten in der Forschung für solche Fragen, Problemfindungen und -lösungen geleistet, die sich mit Eignung und Ausstattung von Fremdenverkehrsräumen sowie deren Wirtschafts- und Sozialstruktur befassen. Auch die Problematik der Umformung von Fremdenverkehrsräumen, ihrer Sozial- und Wirtschaftsstrukturen sowie der Verhaltensweisen von Besuchern und „Besuchten“ sind Gegenstand geographischer Forschungen in Vergangenheit und Gegenwart gewesen (vgl. z.B. Kulinat/Steinecke 1984). Bei Exkursionsvorbereitungen, -durchführungen und -nachbereitungen liegen sowohl in fachwissenschaftlicher wie in didaktischer Hinsicht umfangreiche Erfahrungen vor, die sich – zumindest teilweise – auf Bildungsreisen und auf die Präsentation touristischer Reiseziele übertragen lassen. Hier erhoffen wir uns nicht zuletzt von der Tatsache Vorteile, daß alle in Paderborn am Studiengang beteiligten Lehrenden wegen der bisher vorherrschenden Lehramtsstudiengänge mit Fragen der Didaktik und der Methodik vertraut sind.
- Der touristische Bereich hat in den letzten Jahren große wirtschaftliche Bedeutung erlangt und – zum Teil trotz ungünstiger gesamtwirtschaftlicher konjunktureller Rahmenbedingungen – eine erstaunliche Beständigkeit bewiesen. Im norddeutschen Raum stehen dem aber, vom Aufbaustudiengang Tourismus an der Freien Universität Berlin abgesehen (Kleinert/Klemm 1981; VDKF 1984) keine entsprechenden universitären Ausbildungsmöglichkeiten gegenüber.
- Höher qualifizierte Tätigkeiten im Bereich des Tourismus erfordern Einsicht in Zusammenhänge und Grundlagen der Volkswirtschaftslehre (VWL) und Betriebswirtschaftslehre (BWL) sowie Grundlagenkenntnisse der elektronischen Datenverarbeitung. Dieser Studienbereich wird daher als 1. Nebenfach (neben Geographie als Hauptfach) verpflichtend gemacht.
- Tourismus vollzieht sich heute in hohem Maße im internationalen Rahmen. Dabei findet Englisch im Bereich der Wirtschaft als Weltsprache an erster Stelle Verwendung. Daneben sind romanische Sprachen von besonderer Wichtigkeit, weil im romanischen Sprachraum die wichtigsten Zielgebiete des deutschen Massentourismus liegen. Wirtschaftsenglisch und eine zweite, i. a. romanische Fremdsprache müssen daher als weiteres Nebenfach studiert werden.

Auf den vorgenannten Grundpositionen baut das Magisterstudium mit der Ausricb-

Schema: Studienaufbau des Magisterstudiums mit Ausrichtung (AR) Tourismus

	Hauptfach Geographie	Nebenfach Betriebswirtschaftslehre <sup>3</sup>	Nebenfach Fremdsprachen <sup>4</sup>
Grundstudium:  1.-4. Sem.	<p>Einführung in die Studienbereiche der</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Physischen Geographie- und Ökologie 10 SWS</li> <li>- Anthropogeographie<sup>2</sup> 6 SWS</li> <li>- Regionalen Geographie<sup>2</sup> 6 SWS</li> <li>- Geographischen Theorien und Methoden 11 SWS</li> </ul> <p>zuzüglich:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wahlfreie Veranstaltungen 5 SWS</li> <li>- 10 Tage Exkursionen und Geländepraktika 2 SWS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einführung in Teilbereiche der Volkswirtschaftslehre 6 SWS</li> <li>- Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre 10 SWS</li> <li>- Wirtschaftsinformatik 4 SWS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wirtschaftsentglish (Einführung) 4 SWS</li> <li>- Romanische Sprache:</li> <li>- Einführung in die romanische Sprach- und Literaturwissenschaften 10 SWS</li> <li>- Sprachpraktische Übungen in einer romanischen Sprache 8 SWS</li> </ul>
	Grundstudium gesamt: 40 SWS	20 SWS	22 SWS
Hauptstudium  5.-8. Sem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vertiefungen und Spezialisierungen in den 4 oben genannten Studienbereichen 18 SWS (Je 4 SWS + 2 weitere SWS in Regionaler Geographie)<sup>1,2</sup></li> <li>- Spezialveranstaltungen für AR Tourismus, <sup>1</sup>4 SWS</li> <li>- 18 Tage Exkursionen 3 SWS</li> <li>- Wahlfreie Veranstaltungen 5 SWS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konsumentenverhalten und Verbraucherpolitik 8 SWS</li> <li>- Wirtschaftsinformatik und Operation Research 10 SWS</li> <li>- Wahlfreie Veranstaltung (empfohlen: Wirtschaftsprivatrecht I) 2 SWS</li> </ul>	<p>Wirtschaftsentglish:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Historische, Ökonomische politische und soziale Hintergründe: USA und Großbritannien 4 SWS</li> <li>- „Advanced Terminologie“, 6 SWS</li> </ul> <p>Romanische Sprache:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprach- und Literaturwissenschaft 2 SWS</li> <li>- Sprachübungen 2 SWS</li> <li>- Landes- und Kulturgeschichte 4 SWS</li> </ul>
	Hauptstudium gesamt: 40 SWS	20 SWS	18 SWS

1,2,3,4 s. Nummern im Text

Das Grundstudium ist im Hauptfach Geographie für alle Studierenden, gleichgültig ob mit oder ohne Ausrichtung Tourismus, gleich: Die Spezialisierung erfolgt hier während des Hauptstudiums (5.–8. Semester). In ihm ist ein größerer Block von Veranstaltungen speziell dem Schwerpunkt Tourismus gewidmet. Das Studium in den Nebenfächern Betriebswirtschaftslehre und Sprachen setzt sich aus Studienblöcken zusammen, die auch im Zusammenhang des normalen betriebswirtschaftlichen oder sprachlichen Studiums studiert werden müssen oder können.

1. In den geographischen Spezialveranstaltungen für den Studienschwerpunkt Tourismus werden zunächst folgende Themenbereiche bearbeitet:

Einführung in den Studienbereich Tourismus	2 SWS
Geographie des Freizeitverhaltens und Fremdenverkehrs	4 SWS
Konzepte und Modelle zur Präsentation von Lern- und Bildungsobjekten aus geographischer Sicht für den touristischen Bereich	4 SWS
Touristische Studienreisen: Objektauswahl, -präsentation und -interpretation; Planung, Organisation und Durchführung einer mehrtägigen Studienreise	4 SWS

2. Im Rahmen der Veranstaltungen zur Anthropogeographie und zur Regionalen Geographie sollen darüber hinaus von den Studierenden der Ausrichtung Tourismus solche Veranstaltungen bevorzugt werden, in denen fremdenverkehrsgeographische Fragen oder touristisch relevante Raumbeispiele eine besondere Beachtung erfahren.

3. Wie schon angedeutet wurde, werden bei den Nebenfächern dem Studium jeweils relativ abgeschlossene Blöcke oder Bausteine anderer Studiengänge zugrunde gelegt:

Die Einführung in Teilbereiche der Volkswirtschaftslehre umfaßt die Veranstaltungen Mikroökonomie 1 und 2 und eine Einführung in die Politische Ökonomie. Zum Studienblock der Betriebswirtschaftslehre gehören im Grundstudium die Veranstaltungen Produktions- und Kostentheorie, Kostenrechnung, Absatz und Beschaffung, Investition und Finanzierung, menschliche Arbeit im Betrieb und Einführung in die Wirtschaftsinformatik. Hinzu kommt eine weitere Veranstaltung zur Wirtschaftsinformatik (als sogenannter spezieller Betriebswirtschaftslehre). Sie werden im Hauptstudium ergänzt durch den Studienblock „Konsumentenverhalten und Verbraucherpolitik“, zu dem auch Veranstaltungen über Werbung und Marktforschung zählen, und den Block „Wirtschaftsinformatik und Operation Research“ mit einer Anzahl verschiedener Veranstaltungen.

4. Im Bereich des Nebenfaches Fremdsprachen ist Wirtschaftsentenglisch Pflicht. Da davon ausgegangen werden kann, daß Englisch von allen Studierenden in den Grundzügen beherrscht wird, beschränkt sich der nachzuweisende Studienumfang in diesem Fach auf 14 Semesterwochenstunden. Bei der zweiten Fremdsprache kann



aufgrund des Lehrangebotes in Paderborn z. Zt. zwischen Französisch und Spanisch gewählt werden. Andere romanische oder auch nicht-romanische Fremdsprachen sind möglich, falls ein hinreichendes Lehrangebot besteht oder als Fremdstudium an einer anderen Hochschule nachgewiesen werden kann.

5. Während des Studiums sind eine Reihe von Leistungs- und Studiennachweisen zu erbringen, und der erfolgreiche Abschluß des Grundstudiums muß nachgewiesen werden, bevor eine Zulassung zur Abschlußprüfung möglich ist.

Für den erfolgreiche Abschluß des Grundstudiums gilt:

Er erfolgt im Hauptfach Geographie studienbegleitend durch den erfolgreichen Abschluß gewisser Pflichtveranstaltungen und den Erwerb von 4 Leistungsnachweisen. In Betriebswirtschaftslehre sind 2 Leistungsnachweise durch Klausuren zu erwerben. Ähnlich ist die Regelung bei den Sprachen: Hier sind je 1 Leistungsnachweis in Wirtschaftsenglisch und in der gewählten romanischen Sprache durch Klausuren zu erbringen. Außerdem sind in der romanischen Sprache sprachpraktische Übungen mit Erfolg abzuschließen.

Auch während des Hauptstudiums müssen verschiedene Leistungsnachweise erbracht werden. Abgeschlossen wird es durch eine Magisterprüfung. Sie besteht aus einer schriftlichen Magisterarbeit, einer mündlichen Prüfung von 40 bis 60 Minuten Dauer im Hauptfach Geographie sowie in einer Klausurarbeit und einer mündlichen Prüfung in den beiden Fächern Betriebswirtschaftslehre und Sprachen. Die Magisterarbeit muß in Geographie geschrieben werden. Sie soll in ihrer Thematik dem Studiengbiet Tourismus/Fremdenverkehrsgeographie zugeordnet sein. Ihre Bearbeitungszeit beträgt 6 Monate. Für die Klausuren in den beiden Nebenfächern stehen jeweils 4 Stunden, für die mündlichen Prüfungen je 30 bis 40 Minuten zur Verfügung. Klausuren und mündliche Prüfungen sind hier so aufgeteilt, daß in Wirtschaftsenglisch eine mündliche Prüfung gemacht wird, die Klausur aber im gewählten romanischen Fach geschrieben wird. Das betriebswirtschaftliche Studium wird mit einer mündlichen Prüfung im Bereich Konsumentenverhalten und Verbraucherpolitik abgeschlossen. Die Klausur fällt hier in den Bereich Wirtschaftsinformatik und Operation Research.

Zu den Pflichtveranstaltungen im Fach Geographie gehören auch Exkursionen. Planung, Durchführung und Nachbereitung sowie Aufbereitung von erläuterndem Material zu den einzelnen Exkursionsobjekten und -gebieten müssen von den Studenten selbst im Rahmen des Hauptseminars „Touristische Studienreise“ geleistet werden.

Dringend empfohlen wird, bereits während des Studiums außeruniversitäre Berufspraktika in verschiedenen Teilbereichen der Touristikbranche durchzuführen. Sie sind nur deshalb nicht als Pflichtveranstaltungen in der Studienordnung verankert, weil bei Einrichtung des Studienganges die Sicherstellung entsprechender Praktikantenplätze durch die Hochschule noch nicht gewährleistet werden konnte.

## Anmerkung

<sup>1</sup> Die Ordnung für die Prüfung zum Magister Artium im Fachbereich 1 und die Studienordnung können bei der Zentralen Studienberatung der Universität-Gesamthochschule-Paderborn oder beim Fach Geographie der Universität-Gesamthochschule-Paderborn, Fachbereich 1, Warburger Str. 100, Gebäude N, 4790 Paderborn, angefordert werden.

## Literatur

- Braun, Axel; Düsterloh, Diethelm; Mai, Ulrich: Aufbaustudiengang Tourismus an der Pädagogischen Hochschule in Bielefeld. – In: Freizeitpädagogik (1980) 2, S. 64–66 (Tagungsbericht).
- Düsterloh, Diethelm; Fuchs, Gerhard: Zur Ausbildung der Lehrer im Fach Geographie und ihre Didaktik an den Pädagogischen Hochschulen und verwandten Einrichtungen und zu alternativen Möglichkeiten der Studiengangserweiterung und des Abschlusses (Stellungnahme für den Wissenschaftsrat; auszugsweise übernommen in die „Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebotes“, hrsg. vom Wissenschaftsrat, Köln 1979, (s. dort insbes. S. 137–139).
- Düsterloh, Diethelm; Fuchs, Gerhard: Alte und neue Tätigkeitsfelder für Geographen. – In: Material zum Beruf des Geographen; hrsg. v. Verband Deutscher Berufsgeographen, Bd. 2, Hamburg 1979, S. 44–52.
- Düsterloh, Diethelm; Fuchs, Gerhard: Geographiestudium an Pädagogischen Hochschulen: Überlegungen zu alternativen Studienmöglichkeiten. – In: 42. Deutscher Geographentag Göttingen, 5.–10. Juni 1979; Tagungsbericht u. wissenschaftlicher Abhandlungen, Wiesbaden: Steiner Verlag 1980, S. 604–606.
- Kleinert, Horst; Klemm, Kristiane: Modellversuch Tourismus (Freie Universität Berlin): Erfahrungen und Ergebnisse – Abschlußbericht –, Berlin 1981.
- Kulinat, Klaus; Steinecke, Albrecht: Geographie des Freizeit- und Fremdenverkehrs, Darmstadt 1984 (Erträge d. Forschung, Bd. 212).
- Ordnung für die Prüfung zum Magister Artium des Fachbereiches 1 – Philosophie, Geschichte, Geographie, Religions- und Gesellschaftswissenschaften der Universität-Gesamthochschule-Paderborn vom 12.6.1985. Hrsg. vom Rektorat der Universität-Gesamthochschule-Paderborn, Amtliche Mitteilungen, Jg. 1985, Nr. 7 v. 7.8.1985.
- Parmentier, Klaus; Stooß, Friedemann: „Neue“ Studiengänge. Ein Analyse- und Beurteilungsraster. – In: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7/83, hrsg. v. Institut f. Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Studienordnung für das Studium der Geographie (Haupt- und Nebenfach) im Magister-Studiengang des Fachbereichs 1 an der Universitäts-Gesamthochschule-Paderborn (einschl. Anlagen, mit den Studienplänen für die Nebenfächer Betriebswirtschaftslehre und Sprachen bei Wahl der Ausrichtung (Tourismus), vom Senat der Universität-Gesamthochschule-Paderborn verabschiedet am 21.1.1987.
- Tourismus als Berufsfeld – Handlungskompetenzen für Freizeitberufe im touristischen Bereich. Hrsg. v. d. Projektgruppe „Touristiker“ an der Universität Bielefeld, Frankfurt/Main 1982 (Freizeitwissenschaft und Kulturpolitik, Bd. 1)
- VDKF (Verband Deutscher Kur- und Tourismusfachleute) (Hrsg.): Aus- und Weiterbildung für den Tourismus im Bereich des öffentlich orientierten Fremdenverkehrs, Bonn 1984.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Diethelm Düsterloh, Universität-Gesamthochschule-Paderborn, Fachbereich 1, Fach Geographie, Warburger Str. 100, 4790 Paderborn.

---

KEES M. PALING · DEN HAAG

## Freizeit und Freizeitpolitik in den Niederlanden

### 1. Freizeitbericht

Mitte 1985 legte der Minister für Sozialwesen, Volksgesundheit und Kultur (WVC) im Parlament einen *Freizeitbericht* vor unter dem Titel „Freizeit – eine Bestandsaufnahme“ (Vrije Tijd: een Visie). Ein historischer Augenblick für die niederländische Freizeitwelt, denn zum ersten Mal präsentierten einige Ministerien eine gemeinsame Perspektive in Bezug auf das Phänomen „Freizeit“. In diesem Beitrag wird der Inhalt und die Vorgeschichte des o.g. Berichtes erläutert. Zudem wird auf die Freizeitpolitik der niederländischen Regierung näher eingegangen. Ebenso wird ein Einblick in die Freizeitgestaltung der Niederländer gegeben und die Frage erörtert, wie weit die Behörden dieses Gebiet zu ihrer Verantwortung rechnen.

### 2. Vorgeschichte

Diskussionen über Politik und Freizeit beginnen nicht erst heute. Vor 40 Jahren wurde in den Niederlanden bereits über eine regionale Ferienstaffelung gesprochen, bereits 1949 kam der Vorschlag zur Einberufung eines Rates für Freizeitgestaltung. Was das Interesse für Freizeit anbelangt, gibt es offenbar eine Art *Wellenbewegung*; zehn Jahre lang bleibt es still und dann spricht auf einmal jeder darüber. Es ist wohl auch kein Zufall, daß dieses Phänomen oft mit Perioden von Arbeitszeitverkürzung (die Einführung des freien Samstags) oder hoher Arbeitslosigkeit (in den 30er Jahren) oder von beidem (80er Jahre) zusammenfällt.

In seiner historisch-soziologischen Studie zur Intervention des Staates in Bereiche der Erholung und Freizeit stellt der Soziologe Beckers fest, daß bezüglich Freizeit von einer ambivalenten Erwartung gesprochen werden kann. Einerseits gibt es die Befürchtung, daß mehr Freizeit unerwünschtes Verhalten verursachen werde, andererseits besteht die Hoffnung, daß mehr Freizeit mehr Möglichkeiten für bessere Bildung und für eine höhere Lebensqualität bieten wird. Auch heute hört man noch ähnliche Stimmen, wenn auch in einer modernen Sprache. Es ist fraglich, ob solch eine Bevormundung mit dem wesentlichen Merkmal der Freizeit übereinstimmt: in Freiheit über Zeit verfügen zu können. Auch in der Politik kommt das veränderte Interesse für Freizeit zum Ausdruck. In den 50er Jahren gab es in dem Ministerium für Unterricht, Kunst und Wissenschaft (OKW) ein relativ kleines Büro für Freizeitgestaltung. Aus diesem Büro hat sich nunmehr die Abteilung Naherholung (Directie Openlucht recreatie) des Ministeriums für Kultur, Erholung und Sozialwesen (CRM) entwickelt.

Eine ähnliche Entwicklung hat sich in den letzten Jahren auf dem gesamten Gebiet der Freizeitpolitik gezeigt: die *Verselbständigung einzelner Freizeitbereiche* (Kultur, Medien, Sport, Erholung, Sozialwesen) und das damit verbundene Wachstum des Verwaltungsapparates und seiner Budgets. So stiegen in der Zeit von 1945–1960 die Staatsausgaben für Kultur und Erholung von 13,5 Mio. Gulden auf 150,9 Mio. Gulden. Ende der 60er Jahre kehrte der Begriff Freizeit kurze Zeit in die niederländische Amtssprache zurück. Das damalige CRM-Ministerium (später WVC-Ministerium) stellte eine Kommission der Inventarisierung von Untersuchungen zum Freizeitbereich zusammen. Nachdem sie zwei Berichte herausgebracht hatte, wurde die Kommission aufgelöst. Von diesem Zeitpunkt ab verstummte die Diskussion über Freizeit. Die einzige, allmählich fortschreitende Entwicklung bezog sich auf die Ausweitung der einzelnen Sektoren und auf die damit verbundene Erhöhung ihres Budgets. Die Staatsausgaben für Kultur und Erholung stiegen von 1960 bis 1975 von 150,9 Mio. Gulden auf 2705,5 Mio. Gulden.

### 3. Freizeitgestaltung

Ehe wir auf die Entwicklungen im Bereich der Freizeitpolitik eingehen, zunächst noch einige Bemerkungen über das Phänomen Freizeit ‚an sich‘. In der niederländischen wissenschaftlichen und administrativen Welt ist in den letzten Jahren eine gewisse Übereinstimmung bezüglich einer brauchbaren *Freizeitdefinition* gewachsen: „Freizeit ist die Zeit, die übrig bleibt nach Abzug der Zeit, die für bezahlte Arbeit, persönliche Pflege, Schlafen, Essen, Haushaltung, Ausbildung und soziale Verpflichtungen verwendet wird. Kurz, es ist die Zeit, die man in relativer Freiheit verwenden und sich nach eigenen Vorstellungen und Vorlieben einrichten kann.“ Aufgrund dieser Definition hat das Sozial-kulturelle Planungsbüro (SCP) 1975, 1980 und 1985 den Zeitaufwand der niederländischen Bevölkerung während einer Woche im Oktober untersucht (Abb. 1).

Aus den ermittelten Zahlen geht u. a. hervor, daß es eine geringe, aber fortschreitende Umverteilung der bezahlten Arbeit zwischen Männern und Frauen gibt. Weiter fällt auf, daß (oft teilzeitbeschäftigte) Frauen viel häufiger Haus- und Familienarbeit leisten als berufstätige Männer. Aber auch hier ist eine Veränderung festzustellen, Arbeitslose sowie Arbeitsunfähige leisten relativ häufiger Hausarbeit. Sie verwenden mehr Zeit für Schlafen, Essen u. ä. als Berufstätige. Dies gilt übrigens auch für männliche Rentner.

Die Kategorie „*Freizeitgestaltung*“ in den Untersuchungen des SCP zeigen, daß zwischen 1975 und 1985 der Konsum an Massenmedien zugenommen hat. Auch die Beteiligung an Sportangeboten ist gewachsen. Die Zahl der häuslichen Kontakte hat in der gleichen Periode abgenommen. Dies kann mit der relativen Zunahme an Ein- oder Zwei-Personen-Haushalten zusammenhängen. Ältere Menschen, Arbeitslose und Arbeitsunfähige wenden relativ mehr Zeit für Medienkonsum, Hobbys und eh-

Zeitverwendung der niederländischen Bevölkerung (12 Jahre und älter) während einer Woche im Oktober 1975, 1980, 1985 (in Stunden pro Woche)<sup>1</sup>

	Arbeit			Haus-und			Schlaf/Essen Familien-			(Weiter-) Beziehungs-			Freizeit- Bildung-			Sonstiges tätigkeiten			Personenzahl tätigkeiten		
	1975	1980	1985	1975	1980	1985	1975	1980	1985	1975	1980	1985	1975	1980	1985	1975	1980	1985	1975	1980	1985
	25,0	21,9	22,9	8,8	9,5	10,9	75,2	76,2	74,3	7,7	8,4	6,9	48,4	48,7	50,1	2,9	3,4	3,9	559	1146	1443
	5,4	6,4	7,6	32,8	32,6	30,6	76,0	76,3	75,0	5,4	5,5	5,2	45,2	44,1	46,7	3,1	3,2	2,9	750	1584	1820
ihre	6,6	5,8	4,2	6,8	7,0	6,0	78,3	78,9	78,8	30,3	30,6	32,9	42,6	41,5	42,6	3,2	4,1	3,6	213	430	394
ihre	17,5	17,8	19,3	27,6	27,0	24,2	73,0	74,0	72,9	2,6	3,4	4,2	44,8	43,0	44,8	2,5	2,9	2,7	517	1059	1163
ihre	17,3	16,5	19,7	25,0	27,8	25,5	75,0	74,8	73,0	1,5	1,8	1,3	45,7	44,1	46,0	3,6	3,0	2,5	290	594	860
ihre	13,2	9,1	10,4	22,7	22,8	22,9	77,9	78,2	76,0	0,5	0,9	0,7	50,7	53,5	55,0	3,0	3,5	3,0	181	431	513
itc	1,9	0,9	1,1	22,5	20,9	22,1	81,2	82,0	78,8	0,2	0,6	0,6	58,5	59,9	61,8	3,7	3,7	3,6	108	216	333
t. Männer <sup>2</sup>	43,4	42,0	41,9	6,5	7,7	8,9	71,8	72,4	71,3	1,2	1,8	1,4	42,0	41,7	42,4	2,2	2,4	2,1	306	563	749
t. Frauen <sup>2</sup>	35,3	35,3	35,4	17,1	16,9	18,5	73,8	74,1	72,3	1,6	2,2	1,5	37,6	37,3	38,1	2,6	2,4	2,1	72	196	295
sfrauen	1,4	1,1	0,6	39,6	40,6	39,4	75,9	76,2	74,9	0,9	1,2	0,8	47,1	45,8	49,8	3,0	3,1	2,6	486	915	945
osc und																					
unfähig	0,0	0,0	0,0	18,2	18,4	20,3	81,7	80,0	77,2	0,8	1,4	2,0	63,9	64,1	65,2	3,5	4,2	3,3	41	99	194
(Männer)	2,1	1,3	1,4	17,4	14,5	16,2	81,1	82,2	78,5	0,3	0,9	0,7	63,1	65,3	67,5	4,0	3,8	3,7	59	156	189
/Studenten	2,4	2,3	2,3	6,5	6,5	6,6	78,1	78,3	77,6	35,5	34,4	34,8	42,3	42,2	42,9	3,2	4,3	3,9	200	423	451
hule <sup>3</sup>	12,3	19,4	6,3	24,8	26,5	25,6	77,6	78,5	78,0	1,3	0,9	0,4	48,2	49,7	55,3	3,8	3,0	2,4	317	504	354
ule <sup>3</sup>	15,6	14,4	14,2	27,2	28,1	27,1	74,2	75,4	74,2	1,1	1,7	0,9	47,0	45,4	49,0	2,8	3,0	2,6	542	1151	1304
sium u. höher <sup>3</sup>	7,7	18,4	19,4	20,2	19,8	19,6	73,9	73,8	73,1	6,5	6,3	5,7	47,1	46,4	47,0	2,5	3,4	3,2	258	641	1307
stichprobe	13,8	12,9	14,3	22,6	22,9	21,9	75,7	76,2	74,7	6,4	6,7	6,0	46,6	46,0	48,2	3,0	3,3	2,4	1309	2730	3263

genes Mittel  
nen, die während der Untersuchungswoche mehr als 20 Stunden bezahlte Arbeit leisteten  
nen von 18 Jahre und älter



renamtliche Arbeit auf. Ein deutliches Wachstum ist bei den zwei letztgenannten Formen der Freizeitgestaltung zu verzeichnen.

#### 4. Freizeitpolitik

Der Staat ist mit seiner *Angebotspolitik* an ca. einem Drittel der Stunden, die die Niederländer ihrer Freizeitgestaltung widmen, beteiligt; mehr als die Hälfte davon gehören zur Kategorie „Medienkonsum“, genauer „Fernsehen“ und „Rundfunk“. Dennoch werden jedes Jahr große Beträge in den Freizeitbereich investiert. Die Haushaltsbudgets von Staat, Land und Kommune sind in ihrer Höhe sehr unterschiedlich. Bevor wir dies näher erklären, zunächst noch einige Anmerkungen über die verwaltungstechnische Organisation in den Niederlanden. Hier gibt es drei Verwaltungsebenen: Staat, Provinz und Gemeinde; es sind insgesamt 12 Provinzen und 749 Gemeinden. Wie sich bereits aus der Budgetverteilung zeigt, sind Staat und Gemeinde die wichtigsten Ebenen. Provinzen beschäftigen sich vor allem mit der Raumordnung (u.a. Wohnungswesen, Verkehr, Umwelt und Erholung). Ein wichtiger Teil an Konzeption und praktischer Ausführung von Freizeitpolitik ist den Gemeinden übertragen (Abb. 2):

Abb. 2: Netto-Ausgaben von Staat, Provinzen und Gemeinden für Kultur, Erholung und Sozialwesen (Haushaltsansatz 1986)

	Staat	Provinzen	Gemeinden	Insgesamt
Kultur und Erholung	77,7	41,6	278,4	397,7
Kultur	1532,5	200,0	1663,8	3396,3
Bibliotheken	365,0	31,7	246,1	642,8
Musische und kulturelle Bildung	17,5	19,5	243,9	281,0
Amateurkunstausübung	7,6	5,2	33,7	46,5
Bildungswerk	77,9	8,9	48,9	135,6
übrige Volksübung	39,9	5,8	7,8	53,6
Jugendarbeit	91,4	31,9	356,2	479,5
übrige Jugendarbeit	4,6	0,3	61,5	66,5
Museen	116,7	14,3	151,1	282,1
kulturelle Ausstattung	1,2	–	118,8	120,0
Ausführende Berufskunst	208,3	13,0	83,5	304,8
Schaffende Kunst	69,7	3,9	25,2	98,8
Denkmalpflege	202,4	23,2	103,9	329,5
übrige Kunst	44,4	7,0	69,7	121,0
Naturschutz	246,4	25,6	4,5	276,4
Radio, Fernsehen, Presse	1,6	–	0,6	2,2
Kulturelle multifunktionale Ausstattung	–	0,1	96,6	96,7
übriger Kulturbereich	38,0	9,5	11,8	59,3
Erholung	217,8	52,4	2403,3	2673,5
Sportanlagen	3,1	3,0	1099,4	1105,5
Sportorganisationen	29,3	10,1	75,8	115,2
übriger Sportbereich	12,4	1,1	15,7	29,2
öffentliche Grünanlagen	–	–	907,6	907,6
Erholungsanlagen	166,1	36,9	157,4	360,5
Dorfs- und Bezirkszentren	2,0	1,3	141,6	144,9
übriger Erholungsbereich	4,8	0,0	5,8	10,6

Die freizeitpolitische Zuständigkeit der *Gemeinden* betrifft vor allem Sport, Kultur, Erholung und sozial-kulturelle Arbeit, zum Teil auch Tourismus, nur in geringem Maße Medien. Wo die Politik stark dezentralisiert worden ist, beschränkt sich der Staat vor allem auf die Unterstützung von nationalen Organisationen (Sport, sozial-kulturelle Arbeit), auf die Ermöglichung von Modellversuchen sowie auf Investitionssubventionen (vor allem bei Sport, Erholung und Tourismus). Die Ausgabenübersicht verdeutlicht, daß Gemeinden für die Verwaltung und den Betrieb von Freizeit-Anlagen und Ausstattungen verantwortlich sind. Nur auf dem Gebiet der Kultur und der Medien bezuschußt der Staat noch direkt die Betriebskosten von Orchestern, Theater- und Tanzgruppen, Museen und Rundfunkanstalten, unter der Bedingung, daß sie von nationaler Bedeutung sind.

Die niederländische *Staatsverwaltung* besteht aus 14 Ministerien, von denen sich die meisten mit dem Phänomen Freizeit beschäftigen. Folgende Ministerien sind beteiligt: das WVC-Ministerium (Sozialwesen, Volksgesundheit und Kultur) in Nachfolge vom OKW- und CRM-Ministerium, zuständig für Kultur, Medien, Sport, sozial-kulturelle Arbeit (darunter Bibliotheken); das L&V-Ministerium (Landwirtschaft und Fischfang), zuständig für Erholung, Pferde- und Wassersport; das EZ-Ministerium (Wirtschaft), zuständig für Tourismus. Ausgehend von der Zeiteinteilung sind beteiligt: das SZW-Ministerium (Arbeit und Soziales), zuständig für Arbeitsbedingungen, nochmals das EZ-Ministerium, zuständig für das Ladenschlußgesetz, das O&W-Ministerium (Unterricht und Wissenschaft), zuständig für Schul- und Ferienzeiten sowie das V&W-Ministerium für Verkehrsangelegenheiten.

Demnach ist nicht nur eine große Anzahl an Ministerien für den Freizeitbereich zuständig, es kommt hinzu, daß es bei den verschiedenen Ministerien große *Unterschiede in Zielsetzung* und Auffassung bezüglich Freizeit gibt. So unterstützt das EZ-Ministerium zur Stärkung der niederländischen Wirtschaft die Privatinitiativen auf dem Gebiet des Tourismus, das L&V-Ministerium unterstützt kleinere Gemeinden durch Investitionssubventionen für Erholungsprojekte, das WVC-Ministerium unterstützt Orchester und Theatergruppen, damit ein qualitativ hohes Kulturangebot in den Niederlanden sichergestellt wird. Entsprechend gibt es die unvermeidlichen Kompetenzkonflikte. Denn wo liegt die Grenze zwischen Tourismus und Naherholung, zwischen sportlicher Erholung und Freizeitsport?

Es ist einleuchtend, daß Freizeit eine politische Aufgabe wird und die genannten Tatsachen einerseits die Zusammenarbeit zwischen den Ministerien als wünschenswert erscheinen lassen, aber andererseits das Zustandekommen einer solchen Zusammenarbeit sehr erschweren. Anfang der 80er Jahre war das Klima hierfür wieder „reif“. Nach einigen Jahren der Diskussion in wissenschaftlichen und administrativen Kreisen entschied das Kabinett am 11. Juni 1984, eine amtliche Arbeitsgruppe mit der Erstellung eines Freizeitberichtes zu beauftragen. An dieser Arbeitsgruppe waren Vertreter der Ministerien (WVC, L&V, SZW, EZ), der RPD (Staats-planerischer Dienst) und des SCP (Sozial-kulturelles Planungsbüro) beteiligt. Der Be-

richt, den die Arbeitsgruppe nach einem Jahr herausgab, bestand aus zwei Teilen. Der erste Teil umfaßte eine Skizze von einigen gesellschaftlichen Entwicklungen sowie deren Folgen für die Freizeitentwicklung. Der zweite Teil umfaßte die eigentliche Stellungnahme zur Freizeit mit einigen Empfehlungen für die Politik.

## 5. Gesellschaftliche Entwicklungen

### – Bevölkerung –

Die niederländische Bevölkerung wird bis ins nächste Jahrhundert hinein anwachsen. Zugleich ändert sich die Zusammensetzung der Bevölkerungsteile, die mit den Begriffen „Vergreisung“ (Zunahme der Älteren) und „Entgrünung“ (Abnahme der Jüngeren) zusammengefaßt wird. Ebenso wächst die Anzahl der 19–64jährigen, die potentielle Berufsbevölkerung. Eine weitere wichtige Entwicklung besteht in der wachsenden Anzahl von Haushalten, insbesondere von Ein- und Zweipersonenhaushalten.

### – Arbeit –

Ein – allgemein angenommenes – niedriges Wirtschaftswachstum und eine noch anwachsende Berufsbevölkerung führen zu einer nur langsam sinkenden Arbeitslosenzahl. Die Arbeitslosenzahl beträgt zur Zeit  $\pm$  700000, etwa 15% der abhängigen Berufsbevölkerung. Bezüglich der Arbeitszeiten hat in der ersten Hälfte der 80er Jahre die Durchschnittsarbeitszeit um  $\pm$  5,5% zugenommen, während die Zahl der ‚Teilzeitstellen‘ die Millionengrenze weit überschreitet (gut 20% der gesamten Stellen). Die Flexibilisierung von Arbeitszeiten und Arbeitsverträgen gehört auch in den Niederlanden allmählich zum Alltag. Bei Untersuchungen wurde festgestellt, daß ungefähr ein Drittel aller Arbeitsverhältnisse keine „festen“ Stellen sind, daß 20% der Arbeitnehmer unregelmäßigen oder Schichtdienst leisten, und daß im vergangenen Jahr im Bereich ‚flexible Arbeitnehmer‘ ein Wachstum von etwa 25% zu verzeichnen ist.

### – Einkommen –

In den kommenden Jahren werden die Einkommen pro Haushalt stärker differieren als Folge von Einkommensunterschieden bei Beamten, Angestellten und Arbeitern, Berufstätigen und Nicht-Berufstätigen, aber auch durch die Zunahme an Doppelverdienern pro Haushalt. Gleichzeitig ist die Anzahl der Haushalte, die nur ein Mindesteinkommen beziehen, in der ersten Hälfte der 80er Jahre von 313000 (1981) auf gut 700000 (1985) angestiegen.

## 6. Veränderte Freizeitgestaltung

Die oben genannten gesellschaftlichen Entwicklungen haben weitreichende Folgen für den Freizeitbereich. So ist das Wachstum im *Sportsektor* mit einer Veränderung

in der Sportausübung verbunden. Ältere Menschen und stark beanspruchte ‚Doppelverdiener‘ bevorzugen den unverbindlicheren Freizeitsport außerhalb von Vereinen. Als Folge dieser Entwicklung geraten Sportvereine immer häufiger in Schwierigkeiten. Aus Untersuchungen des Niederländischen Forschungsinstituts für Tourismus und Erholung (NRIT) geht hervor, daß auch Schwimmbäder, Gastronomiebetriebe und Diskotheken mit einem Besucherrückgang von etwa 10% rechnen müssen. Lediglich bei Sehenswürdigkeiten und Museen wird von einer Steigerung der Besucherzahlen von ca. 10% ausgegangen.

Eine andere wichtige Folge der oben genannten Entwicklungen betrifft den Arbeitsplatz- und Einkommensbereich: Es entstehen *Gruppen mit viel Zeit und wenig Geld* gegenüber Gruppen mit wenig Zeit und viel Geld. Ein zusätzliches Problem ist in diesem Zusammenhang die durch Untersuchungen nachgewiesene Tatsache, daß die von den Behörden subventionierten – und damit preisgünstigeren – Einrichtungen wie Bibliotheken, Theater usw. von Gruppen mit niedrigeren Einkommen relativ wenig genutzt werden.

Bisher wurde der Faktor Zeit in der Freizeitpolitik kaum beachtet. Der Ansturm auf Erholungs- und Verkehrsanlagen (Wartezeiten, überfüllte Campingplätze, Staus) wurde als ein räumliches und nicht als ein *Zeiteinteilungsproblem* betrachtet. Auch in den Diskussionen über Arbeitszeitverkürzung, Betriebszeitverlängerung und Einführung von flexibleren Arbeitszeiten wurden die Folgen dieser Maßnahmen für den Freizeitbereich nicht beachtet. Dies ist um so erstaunlicher, da in den Niederlanden eine regionale Sommerferienstaffelung eingeführt wurde; weshalb nicht auch eine Staffelung der arbeitsfreien Stunden und Tage?!

Aus den Untersuchungen des SCP geht weiterhin hervor, daß *Arbeits- und (Aus-) Bildungszeiten* das Freizeitverhalten der Niederländer in starkem Maße bestimmen. Diese Arbeits- und Bildungszeiten beeinflussen ebenso die Freizeit der Nicht-Berufstätigen in den jeweiligen Haushalten. An den Wochenenden, insbesondere durch die Ladenschlußzeiten an Sonntagen, ist ein sehr viel höheres Verkehrsaufkommen zu verzeichnen als vergleichsweise während der Hauptverkehrszeiten an Wochentagen. Die Öffnungszeiten der Geschäfte, Banken und Behörden werden diesen Strukturen angepaßt, so daß Personen, die die gesamte Woche über arbeiten, kaum die Chance haben, Dienstleistungen in Anspruch zu nehmen. Konkret bedeutet dies, daß beispielsweise Banken und Geschäfte während der Mittagspause oder sofort nach der Arbeitszeit einen großen Ansturm zu bewältigen haben. Bei Behörden haben Vollzeitbeschäftigte nur zu etwa 10% die Chance, sie an Wochentagen geöffnet vorzufinden. Behördengänge werden also meistens während der Arbeitszeit oder auf Kosten eines halben Urlaubstages erledigt. Auch Freizeitveranstaltungen werden auf die Zeiteinteilung der Vollbeschäftigten abgestimmt, Öffnungs- und Veranstaltungszeiten beschränken sich somit meistens auf Abendstunden und Wochenenden. Bei Sportveranstaltungen, und kulturellen Veranstaltungen und Fernsehprogrammen beispielsweise, werden diejenigen, die nicht nach normalen Arbeits-

zeitregelungen (Schichtarbeiter) beschäftigt sind oder nicht im Erwerbsleben stehen (Arbeitslose, Studenten, Rentner, Kranke), gezwungen, sich der Standard-Zeiteinteilung anzupassen. Dies führt zu unnötigen Streßzeiten. Da weniger als ein Viertel der Niederländer Vollzeitbeschäftigte mit regelmäßigen Dienstzeiten sind, kann man hier noch immer von einer Diktatur des Arbeitssystems sprechen.

## 7. Perspektive

Im Freizeitbericht „Freizeit – Eine Bestandsaufnahme“ wurden diese Probleme erstmals zusammenhängend betrachtet. Die Autoren des Berichtes kamen zu dem Ergebnis, daß es eine Aufgabe der Behörden ist, dafür Sorge zu tragen, die *Wahlfreiheit der Bürger* in ihrer Freizeit zu garantieren, die Gleichwertigkeit aller Formen der Freizeitgestaltung anzuerkennen und optimale Voraussetzungen für die Nutzung bestehender Veranstaltungen zu schaffen. Auf dieser Basis wurden zwei Hauptempfehlungen formuliert: Es sollten flexiblere Zeiteinteilungen angestrebt werden, um den Zugang zu Freizeit- und Kulturveranstaltungen zu erleichtern. Die Stoßzeiten bei Verkehrs- und Freizeiteinrichtungen könnten durch eine zeitliche Staffelung gemildert werden. Weiterhin sollten die Behörden Angebote schaffen, die sich an Personen mit ‚viel Zeit und wenig Geld‘ orientieren.

Über das weitere *Schicksal des Berichtes* können wir uns kurz fassen. Die Geschichte endete plötzlich ohne happy end. Bei der Vorlage des Berichtes fand der Ministerrat ihn entweder zu unwichtig oder zu kompliziert, oder vielleicht beides. Jedenfalls wurde kein Kabinettsbeschluß gefaßt. Der Bericht scheint jedoch trotz allem einen gewissen Einfluß auf die Politik der Ministerien gehabt zu haben. In Anfragen und Veröffentlichungen merkt man, daß der Bericht bei der Entwicklung der Politik im unteren Behördenbereich und bei Diskussionen in politischen Parteien eine gewisse Rolle spielt. Auf die Frage, inwieweit die Empfehlungen tatsächlich umgesetzt wurden, gibt es nur wenige Hinweise.

Sollten Sie in absehbarer Zeit Ihre *Ferien in den Niederlanden* verbringen, werden Sie die Probleme selbst erfahren. Wenn Sie dort auf halbem Wege in einer Schlange stehen oder am Sonntag keine geöffnete Tankstelle finden, wenn Sie am Abend kein Brot kaufen oder keine Schecks einwechseln können, dann wissen Sie, daß sich in dieser Hinsicht nicht viel geändert hat. Und da es – wie bereits gesagt – eine Art Wellenbewegung von ca. 10 Jahren gibt, in der die Diskussion über Freizeit und Politik belebt wird und wieder verschwindet, müssen wir vielleicht bis zum Jahre 1995 warten. Vielleicht kommt dann eine andere amtliche Arbeitsgruppe zu der Einsicht, daß nun wieder die Zeit für eine neue freizeitpolitische Initiative reif ist.

Anschrift des Verfassers: Drs. Kees M. Paling, Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur, Sir W. Churchillaan 368, NL-2280 HK Rijswijk.

Anmerkung der Redaktion:

Dieser Beitrag setzt die Diskussion über „Freizeitforschung und Freizeitpolitik in den Niederlanden“ (FZP 3-4/87) fort.



Berichte aus Forschung und Praxis
-----------------------------------

### Berlin – Tourismus für Frauen

„Berlin, Stadt der Frauen.“ Unter diesem Motto initiierte das GOLDRAUSCH-Frauennetzwerk ein Projekt, das jetzt durch die Unterstützung der Frauenbeauftragten und mit Mitteln des Senats und des Landesarbeitsamtes realisiert werden kann. *Fraueninfothek Berlin* heißt die neue Informationszentrale, in der Frauen für Frauen Informationen sammeln, auswerten und weitergeben. Das Angebot ist facettenreich und breit gefächert, um damit sowohl die Berlinerinnen als auch die Geschäftsreisende und die Touristin optimal mit Informationen bedienen zu können. So gibt die Fraueninfothek Berlin Orientierungshilfen, um mit weiblichem Blick die Stadt zu entdecken, gestaltet frauenspezifische Rahmenprogramme für Tagungen und Kongresse, empfiehlt frauenfreundliche Beratungsstellen oder erklärt die kürzeste Verkehrsverbindung, vermittelt Hotelzimmer, gibt Kultur- und Veranstaltungstips, Hinweise auf Frauenprojekte und vieles mehr. Alle Auskünfte sind kostenlos! Die Fraueninfothek Berlin befindet sich im 4. Stock in der Leibnizstr. 57, nahe Kurfürstendamm. Öffnungszeiten sind dienstags bis samstags 9 – 21 Uhr, sonntags und feiertags 9 – 15 Uhr.

### Unterhaltung und Kultur

Unter diesem Titel ist von Dr. Elka Tschernokoschewa in Bulgarien ein Buch erschienen, leider auf bulgarisch (Sofia 1987). Schon Joffre Dumazedier hatte 1962 auf die große Bedeutung der Unterhaltung für Freizeit und Kultur hingewiesen. Die Autorin faßt ihre Ergebnisse für FZP zusammen: Das Buch ist einem der praktisch am massenwirksamsten, aber theoretisch unerforschtesten Kulturphänomene gewidmet – der Unterhaltung. Wer unterhält sich womit und warum? Welchen Platz nimmt die Unterhaltung unter den anderen kulturellen Bedürfnissen der Persönlichkeit ein? Welche Veränderungen sind auf dem Gebiet der Unterhaltung bei dem Übergang von der handwerklichen zur industriellen Produktion, von der patriarchalischen zur modernen Lebensweise eingetreten? Wie steht es mit der Unterhaltung in der sozialistischen Gesellschaft? Das sind Fragen, die im Buch untersucht werden.

– Im ersten Teil wird der Versuch unternommen, das *Wesen der Unterhaltung* zu bestimmen. Zuerst wird die Frage gestellt, was ist Unterhaltung? Die Grundthese lautet, daß die Unterhaltung ein zeitweiliges, spielerisches Loslösen vom Alltag und Teilnahme an einer neuen sozialen Gemeinschaft ist. Die zweite Frage, auf die hier eingegangen wird, ist: warum existiert die Unterhaltung im menschlichen Leben? Bei dem Suchen nach einer Antwort auf diese Frage, d. h. bei der Suche nach dem

sozialen Sinn der Unterhaltung, werden verschiedene Konzeptionen diskutiert: 1. Unterhaltung als Kompensation (These der gegenwärtigen bürgerlichen Theorie), 2. Unterhaltung als Zufriedenheit oder als Wiederherstellung der menschlichen Ganzheit (Kant und Schiller), 3. Unterhaltung als Reproduktion der Arbeitskraft oder als Spiel (Beispiele aus der DDR Kulturtheorie und sowjetischen Sozialpsychologie), 4. Unterhaltung als spezifische Kommunikation und Entwicklung der menschlichen Kräfte (Darlegung der eigenen Position).

– Im zweiten Teil wird ein kurzer Exkurs in die *Geschichte der Unterhaltung* unternommen. Schwerpunkte dabei bilden Fragen der Unterhaltung des patriarchalischen Bauerns in Bulgarien und die der Arbeiter im Kapitalismus, dargestellt am Beispiel der Arbeiter in Deutschland um 1900. Der Blick in die Geschichte zeigt nicht nur einen Reichtum an unterschiedlichen Unterhaltungsformen und -arten, sondern auch gewisse Gesetzmäßigkeiten und Tendenzen, die erlauben, die heutigen Zustände besser zu verstehen.

– Der dritte Teil ist der *Unterhaltung im Sozialismus* gewidmet. Es werden Fragen der wissenschaftlich-technischen Revolution, der Großstadt, der Intensivierung des Lebens, der Freizeit etc. besprochen. Die Unterhaltung wird in einem breiten Umfang untersucht, als Kunst und Mittel der Massenkommunikation, in Shows, Schlagern, Krimis, Laientätigkeiten, Spielen, Festen, Hobbys, wie auch im menschlichen Gespräch. Dabei werden nicht nur Gemeinsamkeiten, sondern auch die wesentlichen Unterschiede zwischen der Kunst und den reinen Formen der Unterhaltung deutlich gemacht. Es wird auch der Versuch unternommen, einige Funktionen der Unterhaltung, und speziell die sozialen Einwirkungen der Unterhaltung auf die Jugend heute, zu skizzieren. Unterhaltung dient mehreren Funktionen zugleich. Sie bewirkt gleichzeitig Erholung, soziale Regulation und Befreiung.

Elka Tschernokoschewa, Sofia (Bulgarien)

## Freizeitwissenschaft und Freizeitforschung in Nord-Amerika

Einblicke in den Diskussionsstand von Freizeitwissenschaft und Freizeitforschung in Nord-Amerika boten der Freizeit-Weltkongreß (S.90-94) sowie eine Informationsreise in einzelne Universitäten. Diese Einblicke konnten naturgemäß nur selektiv sein. Folgende Schwerpunkte ließen sich erkennen:

### 1. Rückbesinnung und Neuorientierung

Rückbesinnung und Neuorientierung bezeichnen hervorstechende Merkmale in den Gesprächen, die während der Informations- und Vortragsreise durch kanadische und US-amerikanische Universitäten geführt werden konnten. In den beiden US-amerikanischen Universitäten (Illinois, Michigan State) ist zu erkennen, daß die

Generation, die das neue Wissenschaftsgebiet Park and Recreation bzw. Leisure Studies seit den 60er Jahren aufgebaut hat, sich zurückzuziehen beginnt. Junge Nachwuchswissenschaftler rücken mit neuen Themen nach. Einerseits wird verstärkt die Frage nach der Entstehung und den ursprünglichen Zielen des Gebiets gestellt. Andererseits ist ein Bemühen um Neuorientierung und Aufgreifen der neuen thematischen Orientierungen unverkennbar. Die Neuorientierung zeigt sich z. T. an der Entwicklung neuer institutioneller Formen innerhalb wie außerhalb der traditionellen Departments. Innerhalb der Michigan State University wurde so das „Michigan Travel, Tourism and Recreation Resource Center“ neu entwickelt (Twardzik/Holecek). Außerhalb der University of Illinois wurde ein Management Learning Laboratory (Bannon), an der Penn State University wurde ein Venture-Verlag eingerichtet (Godbey). Die Professionalisierung und Spezialisierung innerhalb des Gebietes im Hinblick auf Tourismus, Administration und Publikation führt damit zu neuen institutionellen Formen.

## 2. Umwelt- und Freizeitforschung

Umwelt- und Freizeitforschung stellen auch in US-amerikanischen Universitäten gegenwärtig dominante Themen dar. Das Thema „Leisure and the Environment“ wurde bereits zur Eröffnung des o.a. Kongresses von dem ersten Plenar-Redner *Maurice Strong* thematisiert. Strong wird in dem Kongreß-Programm vorgestellt als Generalsekretär und Exekutiv-Direktor des „U.N. Environment Programs“ von 1970 bis 1975. Zwischenzeitlich war er offensichtlich Präsident mehrerer kommerzieller Kooperationen in den USA und Kanada. Gegenwärtig ist er Rektor der UN-Universität in Tokio. Der Widerstreit zwischen Umweltbewußtsein und kommerziellen Interessen ist damit in der Karriere von Mister Strong angelegt. Er wies auf aktuelle Trends im Hinblick auf die Ressourcen und Probleme der Welt hin, die auch für die Freizeit von Bedeutung sind: Die Sicherheit in der Welt, das Streben nach Gesundheit und Fitness, die Suche nach wirtschaftlichem Wachstum ohne zusätzlichen Rohstoffeinsatz, die Tendenz zu höherer Bildung sowie den zunehmenden Einsatz von Informationssystemen und neuen Technologien. Er führte aus, daß Umwelterziehung und das Überleben der Menschheit das Hauptthema in den nächsten 30 Jahren sein werden. Ökonomisches Wachstum und „environmental Management“ seien zu verbinden. Die Bevölkerung werde bis zum Jahr 2000 um das 3fache, die Produktion um das 50fache wachsen. Beides belastet Land und Wasser in extremen Maße. Wasser wird bald wertvoller als Öl. Nur 20% der Menschheit jedoch leben im Wohlstand, 80% in Armut. Eine ethische Wende sei erforderlich. Freizeit und Tourismus könnten Instrumente für diesen ethischen Wandel werden. Freizeit und Tourismus stellen rasch wachsende Märkte mit großer Dynamik und größtem Wachstum dar. Sie sind eine rasch wachsende neue „weiße“ Industrie. Sie befördern die Entstehung einer neuen globalen Kultur. Die sich abzeichnende weltweite Kooperation zwischen den Supermächten erleichtert diesen Prozeß. Bei klarer Sicht der Tiefe des

Problems blieb die Analyse von Lösungsmöglichkeiten außerordentlich vage. Ein nordamerikanischer Glaube an den grundsätzlich positiven Verlauf der Weltgeschichte und die umfassende Heilkraft des Marktes für alle Probleme hinterließ in den Vertretern der Länder und Kontinente von außerhalb Nordamerikas Skepsis. Das Umweltproblem bestimmte eine Vielzahl der übrigen Referate auf dem Weltkongreß. Zumindest wurde einleitend auf die Ausführungen von Strong Bezug genommen. Möglichkeiten, in welcher Weise Freizeit und Tourismus das Umweltproblem lösen und zu einer tiefergreifenden Umwelterziehung beitragen könnten, wurden nur in wenigen Ansätzen diskutiert.

Gespräche in der *Michigan State University* ließen erkennen, daß das Umweltproblem in Politik und Wissenschaft im Zusammenhang mit Freizeit und Tourismus einen größeren Stellenwert erhalten hat. So hat die „President's Commission on Americans Outdoors“ im Dezember 1986 in „Report and Recommendations to the President of the United States“ hingewiesen z.B. auf die widersprüchliche Tendenz von einerseits steigender Population (von jährlich 2,2 Mio Einwohnern, d.h. bis zum Jahr 2010 ein Anwachsen von 44 Mio gegenüber der Einwohnerzahl von 1985 auf dann rd. 285 Mio), andererseits dem ständigen Verlust an Land und Wasser durch die wachsenden Städte. Dabei würden Flächen für Outdoor-Recreation insbesondere in Wohnungsnähe für die Freizeitgestaltung in außerordentlich hohem Maße erforderlich. Die Kommission fordert deshalb amerikaweit „ein Präriefeuer lokaler Bürgerinitiativen“ (We must light a prairie fire of local actions). Sie fordert eine neue Freizeitethik, die Einbeziehung der Schulen in die Freizeitpädagogik, die Aktivierung ehrenamtlicher Helfer, einen gut ausgebildeten Stab von Fachleuten für Outdoor-Recreation und eine neue Institution für Umwelterziehung, durch die Innovation, Outdoor-Politik und Aus- bzw. Fortbildung von Outdoor-Recreation Fachleuten gefördert werde. Wissenschaftliche Arbeiten an den Hochschulen beschäftigen sich mit Themen wie Umweltpsychologie und Tourismus (Fridgen 1984), mit einer neuen globalen Umweltethik (Repetto 1984), mit Luft- und Grundwasserproblemen (MSU-Agricultural Experiment Station March 1988). Die Universität bietet Einführungen in das Studium der Marine-Biologie und Unterwasser-Ökologie. In Kanada werden die National-, Provinz- und Kommunalparks als historische wie ökologische Reservate angesehen. Eine Vielzahl von Broschüren weist auf diese Bedeutung hin. Inwieweit sich durch diese Thematisierung des Umweltproblems auf den verschiedenen Ebenen tatsächlich eine Tendenz zur Lösung des Umweltproblems erkennen läßt, ließ sich während des Aufenthaltes nicht feststellen. Zweifel bleiben angebracht.

### 3. Tourismusforschung

Bernard F. Campbell, Tourismusminister der Provinz Alberta, zeigte in seinem Vortrag zum Ende des o.a. Welt-Kongresses die Bedeutung auf, die Tourismus für die Freizeitgestaltung hat, und die er für das wesentlichste Arbeitsfeld zukünftiger Frei

zeitforschung hält. Beide Beiträge (Strong/Campbell) knüpften an die Beiträge an, die Aurelio Peccei (Club of Rome) 1981 in Zürich und Joffre Dumazedier 1984 in Paris als Eröffnungsreden früherer WLRA-Kongresse gegeben haben. Sie machten dadurch sehr deutlich, daß sich im Prinzip nicht viel verändert hat, außer daß die Appelle der Redner über diesen Zeitraum hinweg immer dringlicher werden. Tourismus wurde als die gegenwärtig bestimmende neue Kraft für die Weiterentwicklung des Freizeitbereichs angesprochen. Tourismus diene sowohl der ökonomischen Entwicklung als aber auch einer weltweiten Verständigung. Tourismus befördere eine neue Umweltethik sowie den Friedensgedanken. Ein „Travel, Tourism and Recreation Center“ in der MSU versucht aus der Tradition der „Land Grant Universities“ heraus „Industry Needs“ zu fördern. So werden etwa monatlich „selected indicators of travel activity in Michigan“ im Vergleich zu den Vorjahren herausgegeben. Danach hat sich der Urlaubsverkehr von Januar 1987 bis Januar 1988 um 10,1% erhöht. Die Übernachtungen in den Staats-Parks ist um 39,6% gestiegen. Der durchschnittliche Schneefall hat sich im Norden um 84,0% erhöht, im Süden jedoch um 56,2% verringert. Daten dieser Art werden landesweit kontinuierlich systematisch erhoben. Sie werden von der Landesregierung, den einzelnen Gemeinden sowie von einzelnen Betrieben nachgefragt. Sie werden als eine wichtige Grundlage zur Entwicklung von Tourismuspolitik angesehen. Die Universität betrachtet es als eine ihrer wichtigen Aufgaben, die Interessenten mit diesen Daten zu versorgen. Diese Daten werden zugleich als eine Grundlage für weitere wissenschaftliche Analysen von Freizeit und Tourismus, z. B. in ethischer Hinsicht, angesehen.

#### 4. Freizeitpädagogik (Leisure Education)

Unter dem Begriff „Leisure Education“ werden im Amerikanischen zwei Sachverhalte diskutiert: Die Ausbildung von Freizeitfachleuten (a) sowie die Freizeiterziehung der Bürger (b).

a) Der *Ausbildung von Freizeitfachleuten* diene ein großer Teil der Vorträge im Rahmen der Education Commission (vor allem 18.5.). Ein eigener Beitrag über „Leisure Education 2000“ mit einem Überblick über die Entwicklungstendenzen an europäischen Aus- und Weiterbildungsinstitutionen war diesem Thema gewidmet. Insgesamt zeichnete sich ab, daß der bereits seit 12 Jahren zu beobachtende Trend sich verstärkt fortsetzt, an wissenschaftlichen Hochschulen Fachleute für Freizeit und Tourismus auszubilden. Nach einer Aufbauphase in den USA zwischen 1960 und 1980 hat in den 80er Jahren das Bemühen eingesetzt, über einen Akkreditierungsprozeß die Qualität der Ausbildungsprogramme zu evaluieren. Von etwa 500 Aus- und Weiterbildungsprogrammen an Universitäten und Kollegs sind gegenwärtig etwa 110 Programme akkreditiert worden (Auskunft Prof. Bannon als Vorsitzender des „Council on Accreditation“). Dieser Prozeß wurde 1975 begonnen und wird seitdem jährlich fortgesetzt. Nach jeweils 5 Jahren hat eine Ausbildungseinrichtung diesen Prozeß erneut zu beantragen.



Kriterien für die Akkreditierung wurden seit 1975 publiziert und seitdem mehrfach weiterentwickelt. Nach Auffassung von Mitgliedern der Akkreditations-Kommission hat sich aufgrund des Akkreditations-Prozesses die Zahl der Aus- und Weiterbildungs-Studiengänge in den USA auf rd. 350 reduziert.

Andererseits weitet sich die *Zahl der Studiengänge* im Bereich der Freizeitwissenschaften in den übrigen Ländern der Welt offensichtlich aus. Qualitätsfragen werden bisher dort wenig verfolgt. Die Verbindung von Freizeit und Tourismus mit den wachsenden ökologischen und sozialen Problemen wurde erst andiskutiert. Als wichtige Gesichtspunkte für Weiterentwicklung der Aus- und Fortbildung von Freizeitfachleuten wurden angesprochen: Entstehung neuer Freizeitgruppen wie die jüngeren Erwachsenen und die älteren Erwachsenen (junge Senioren); Ausweitung des Tourismus; Kommerzialisierung auch der kommunalen Freizeitangebote; erhöhter Beratungsbedarf; Entwicklung eines integrativen Ausbildungskonzepts mit einer Verbindung von mehr pädagogischen und mehr administrativen Kompetenzen.

b) *Freizeiterziehung der Bürger*: Während vor 12 Jahren (1976) der Begriff Leisure Education im Sinne einer Freizeiterziehung der Bürger noch kaum in den USA diskutiert worden ist, wurde er nunmehr wohl an den Universitäten wie in den Praxisseinrichtungen häufig angesprochen. Das Bewußtsein wächst, daß die erhöhte Bedeutung von Freizeit und Tourismus erfordert, daß die Bevölkerung auf diese neue Lebensweise in einem ganz breiten Sinne vorbereitet wird. Dies bedeutet einerseits, daß in den Freizeiteinrichtungen Freizeitpädagogik zu erfolgen hat. Die Ausstattung der Parks mit interpretive centers und interpretive trails wird als ein Beispiel für die Freizeitpädagogik in Freizeiteinrichtungen angesehen. Die Information über die einzelnen Freizeiteinrichtungen in der Provinz Alberta durch kurze Informationspapiere in allen Freizeiteinrichtungen, so daß in jeder Freizeiteinrichtung ein Überblick über alle Freizeitmöglichkeiten Albertas gewonnen werden kann, scheint als weiteres Beispiel für eine Vernetzung der Freizeitsysteme durch Freizeitinformation und Freizeitpädagogik. Die Informationspolitik, angefangen am Flugplatz Calgary, an dem Touristen ein „Alberta Touring Guide“ mit einem Überblick über die 14 Tourismuszonen von Alberta sowie eine größere Zahl von Karten für die Nationalparks am Informationszentrum zur Verfügung gestellt wird, fortgesetzt in den Informationszentren der einzelnen Kommunen (z.B. Banff, Jasper) bis hin zu den einzelnen Freizeiteinrichtungen mit jeweils einem Ständer mit den Informationspapieren über die Vielzahl von Freizeiteinrichtungen, stellt ein wirksames Instrument für Einheimische wie Touristen dar, einen Überblick über die verfügbaren Freizeitmöglichkeiten zu erhalten. Die Stadt Calgary hat in einer Verbindung des Amtes für Bildung und des Amtes für Freizeit einen „Leisure Learning Service“ eingerichtet. Freizeitpädagogik als Information der Bürger über Freizeitmöglichkeiten und eine neue erforderliche Freizeitethik läßt sich als ein neues Aufgabengebiet für Wissenschaft, Pädagogik und Politik erkennen. Zwei eigene Beiträge auf dem Kongreß dienen der

Diskussion von Struktur und Aufgaben der Freizeitpädagogik.

## 5. Kooperation

Die seit 1976 begonnene Kooperation zwischen der University of Illinois und der Universität Bielefeld soll weiterfortgesetzt werden (Bannon/Nahrstedt).

Walter Tokarski, Kassel

Wolfgang Nahrstedt, Bielefeld

## Parks und Museen in Kanada

### 1. Touristisches Entwicklungsgebiet

Exkursionen in Verbindung mit dem o. a. Weltkongreß gaben einen Einblick in die Entwicklung der kanadischen Provinzen Alberta und Britisch Columbia als touristische Entwicklungsgebiete seit gut 100 Jahren. Alberta wurde 1875 durch die North-Western Mounted Police (NWMP) in Besitz genommen. Das Fort Calgary wurde errichtet. Die Indianer, die bis dahin jahrtausendlang als Jäger und Sammler sich in diesen Gebieten ernährt hatten (z. B. durch Büffeljagd), wurden auf eine Reservate konzentriert. Seit 1885 wird durch die Fertigstellung der transkontinentalen Eisenbahnlinie Alberta für den in den USA wie in Europa sich entwickelnden Tourismus erschlossen. Große Hotels wie das Banff Springs Hotel (1888) und das Chateau Lake Louise werden eröffnet. Die Einrichtung von National Parks (z. B. Banff National Park; Jasper National Park), von Provinz Parks (z. B. Mt. Robson Provincial Park; Bow Valley Provincial Park in Kananaskis), von Museen, historischen Sehenswürdigkeiten, Zoologischen Gärten und einer Vielzahl von Freizeit- und Kultureinrichtungen werden zu Strategien für die Entwicklung des Tourismus in diesem Gebiet. Umwelterziehung wird dabei sowohl in einem positiven wie in einem negativen Sinne eine zentrale Idee (und Ideologie), die mit der touristischen Entwicklung verbunden wird. Im positiven Sinne sollen die Naturschönheiten der Rocky Mountains, die Gebirgszüge, der ewige Schnee, die Gletscher, die Fauna und Flora für Menschen erschlossen werden. Allein im Banff National Park wurden dafür 95 „Roadlogs and Points of Interest“ mit „Interpretive Centers“ und Interpretive Trails eingerichtet (D. M. Baid: Banff National Park. Edmonton: Hurtig 1977). 1987 werden für Alberta 61 Provinz Parks, 4 städtische Parks und 4 National Parks gezählt: „In Alberta, there are Parks for every reason, and every size“ (Finlay, J. and C.: Parks in Alberta. Edmonton: Hurtig 1987, IXff.). Eine Vielzahl von Museen schließt die geologische, historische, zoologische, biologische, touristische und ökologische Dimension der Landschaft weiter auf. Das „Natural History Museum“ in Banff gewährt einen Einblick in die biologische und geologische Entwicklung der Rocky Mountains.



Informationstafel im Banff National Park, Rocky Mountains, Kanada (Photo: Nahrstedt 1988)

Das „Banff Park Museum“ gibt einen Überblick über die Vögel und Säugetiere („Mamals“) in diesem Gebiet. Das „Whyte Museum“ stellt die Entwicklung des Tourismus in den Rocky Mountains dar. Zugleich werden dadurch die negativen ökologischen Probleme sichtbar gemacht: Gefährdung des Wasserhaushalts, der Pflanzen- und Tierwelt nicht zuletzt auch durch den sich entwickelnden Tourismus. Als eine Besonderheit in diesen kanadischen National Parks der Rocky Mountains erscheint, daß Wölfe, Schwarzer Bär und Grizzly Bär dort noch als Touristenattraktion wie aber auch als Gefahr für Touristen anzutreffen sind. Durch Broschüren und Informationsblätter (You are in Bear Country) wird eine „Umwelterziehung“ auch im Hinblick auf diese für den Menschen noch immer gefährlichen Tiere angestrebt unter der Devise: „Bears are an important part of the park eco-system in which they occur and are worthy of continued protection“ (published by Authority of the Minister of the Environment 1985). Ultima ratio: play dead! Chance = 50:50.

## 2. Öffentliche Aufgabe

Die Freizeitparks der Rocky Mountains und die städtischen Gebiete in und um Calgary zeigen, wie sehr speziell touristische Freizeit, trotz des traditionell hohen Sinnes für Individualität, Privatheit und Freiheit der Kanadier, doch auch als öffentliche Aufgabe begriffen und entsprechend professionell bearbeitet wird. Damit ist gleichzeitig aber auch ein Höchstmaß an Kontrolle über die außerhäuslichen und touristischen Aktivitäten gegeben:



Informationstafel im Mt. Robson Provincial Park, Rocky Mountains, Kanada  
(Photo: Nahrstedt 1988)

Landschaftlich interessante Punkte werden mit sog. „Interpretive Centres“ ausgestattet und so aufbereitet, daß es für das Gros der Besucher überflüssig wird, diese Punkte selbst zu „entdecken“ und zu erforschen. Ein Blick auf die Schautafeln geben jede nur mögliche Information und Erklärung über das betreffende Objekt, sei es ein Wasserfall, ein Berg oder eine historisch interessante Stelle. Die dahinter stehende Philosophie für ein solches Vorgehen orientiert sich an der Verknüpfung von Freizeitangeboten und Freizeitnutzung mit dem Umweltschutz, eine Philosophie, die zumindest auf dem Papier sehr ausgeprägt ist. Im Entwicklungsplan z. B. der Stadt Calgary ist diese Philosophie in Kurzform als Prämisse für jegliche Politik und Planung im Freizeitbereich niedergelegt.

### 3. Sportliche Entwicklung

Die Parks, besonders die Provinz Parks, stellen jedoch auch große Areale für die sportliche Freizeitentwicklung der Bevölkerung in den rasch wachsenden urbanen Zentren Albertas dar. Eine besondere Rolle spielt im Augenblick die Entstehung einer Vielzahl neuer Golfplätze. Durch die Winter-Olympiade im Februar 1988 wurde außerdem der Ausbau der Wintersporteinrichtungen erheblich vorangetrieben. Große Berggebiete wurden für Ski-Abfahrten, Ski-Wanderungen, Ski-Springen aufbereitet. Die z.T. sowohl ökologisch wie sportlich sehr problematischen Entscheidungen, die diesen Entwicklungen zugrunde liegen, wurden von kanadischen Frei-



zeitfachleuten während der Exkursionen zur Diskussion gestellt. Auch die widersprüchlichen Tendenzen, die mit der Olympiade verbunden waren, das touristische Image von Alberta über die Olympiade weltweit zu entwickeln, damit aber zugleich ökologische wie soziale Probleme größeren Ausmaßes in die Provinz zu transportieren, wurden andiskutiert, wenn auch keineswegs mit dem notwendigen Nachdruck analysiert.

#### 4. Freizeitländer

Die Pre-Congress-Tour bot auch Gelegenheit, mit dem Calgary Parks and Recreation Department sowie mit Vertretern des Ministeriums „Alberta Recreation and Parks“ Kontakt aufzunehmen. Die Bedeutung der Freizeitadministration über das Department of Recreation in Calgary zeigt der Haushaltsvoranschlag für 1987 bis 1991, der als Entwurf öffentlich am Informationsstand des Rathauses ausliegt und Einwohnern wie Besuchern kostenlos zur Verfügung gestellt wird. Diese „Policies and Priorities“ weisen darauf hin, daß seit 1885 das Freizeitsystem von Calgary entwickelt worden ist, daß gegenwärtig 3600 Hektar an Parkland mit über 2000 Einrichtungen von dem Freizeitdepartment verwaltet werden. Die Haushaltsansätze steigen von rd. 58 Mio kanadische Dollar (1986) auf 68 Mio kanadische Dollar (1991). Diese Zahlen ergeben einen Hinweis auf die Bedeutung, die die Freizeitadministration in Nordamerika besitzt. Mit der finanziellen wie administrativen Bedeutung werden jedoch auch zugleich kritische Implikationen sichtbar, die aus einer weitverbreiteten Systemisierung von Natur im Hinblick auf Ökonomie und Bürokratie herzuleiten wären.

#### 5. Freizeitpraxis und Freizeitprofession

Alberta mit seiner Vielzahl an Freizeiteinrichtungen läßt dominierende Tendenzen in der gegenwärtigen Weiterentwicklung des Freizeitbereichs erkennen. Folgende Elemente lassen sich besonders hervorheben:

- a) Die einzelnen Freizeitbereiche werden in der Form von „Freizeitinseln“ als „Lebensstil-Sets“ entwickelt. Nationalparks, Museen, Zoologische Gärten, Historic Sites werden relativ komplex so entwickelt, daß sich Besucher in ihnen wohlfühlen und für alle Lebensbedürfnisse (Information, Unterhaltung, Ernährung, sonstige Grundbedürfnisse) die Voraussetzungen in befriedigender Weise vorhanden sind.
- b) Zur Verbindung der Freizeitinseln entwickeln sich Brückenfunktionen als „Lebensstil-Rahmen.“ So bieten sich Credit-Card, Rent-a-Car, Motels als Rahmenbedingungen an, um insbesondere als Tourist die Angebote dieser Freizeitinseln wahrnehmen zu können.



- c) Als ein weiteres wichtiges Integrationselement wird Freizeiterziehung als Identitätsentwicklung zwischen sozialer Integration und sozialer Differenzierung wichtig. Freizeiterziehung beginnt mit dem Erlernen des Informationssystems über „Land und Leute“ bzw. über das System der Freizeitinseln und das System der Brückenfunktionen. Freizeiterziehung zielt jedoch auf die Fähigkeit, die eigenen Lebensinteressen unter Nutzung der angebotenen Freizeitmöglichkeiten im Hinblick auf weltweite Aufgaben wie die Umwelterziehung realisieren zu können.
- d) Die Ausbildung des Freizeitsystems bleibt an die Entwicklung eines effektiven wie ethisch vertretbaren Systems der Freizeitadministration gebunden. Auch hier lassen sich in Nordamerika an den Hochschulen, in den Kommunen sowie in den Landesregierungen deutliche Entwicklungen erkennen. Ein entsprechendes Bewußtsein von der Notwendigkeit der Freizeit- und Tourismusadministration fehlt insbesondere in der Bundesrepublik noch fast vollständig.

Walter Tokarski, Kassel

Wolfgang Nahrstedt, Bielefeld

#### Veranstaltungskalender:

23.05.–28.05.89 München:

Tage des Spiels: Spiel ist viel. Veranstalter: Internationale Vereinigung für das Recht des Kindes zu spielen (IPA) / Deutsches Kinderhilfswerk u.a. -Organisation: Pädagogische Aktion e. V., Schellingstr. 109a, 8000 München 40

05.06.89–08.06.89 Rotterdam:

Cities for the Future. The role of leisure and tourism in the process of revitalisation. 7. ELRA-Kongreß. Veranstalter: ELRA + Stichting Recreatie, PO Box 85471 NL 2508 GM Den Haag (Fin Meiresonne)

13.11.89–14.11.89 Köln:

Lernen auf Reisen – Reisepädagogik: Neue Aufgaben für Reiseveranstalter, Erziehungswissenschaft und Tourismuspolitik. Veranstalter: Thomas-Morus-Akademie Bensberg in Kooperation mit dem Studienkreis für Tourismus e. V. Starnberg und der DGfE-Kommision Freizeitpädagogik (Dr. Wolfgang Isenberg/Dipl.-Psych. Heinz Hahn/ Prof. Dr. Wolfgang Nahrstedt).

Dezember 1989 Göttingen:

Freizeitpädagogik und Unterhaltung. 2. Göttinger Symposium. Veranstalter: Universität Göttingen in Kooperation mit der DGfE-Kommision Freizeitpädagogik (AOR Dr. Harald Neifeind / AOR Dr. Gernot Schrey).

13.2.90–16.2.90 Bielefeld:

7. Freizeitakademie. Veranstalter: DGfE-Kommision Freizeitpädagogik in Verbindung mit der Universität Bielefeld, AG 10: Freizeitpädagogik und Kulturarbeit und dem Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e. V. (IFKA).

Mitteilungen der Kommission Freizeitpädagogik
---

#### Kommissionsvorstand

Auf Einladung des Dekans der FB Erziehungswissenschaften der Georg-August-Universität Göttingen tagte der Kommissionsvorstand am 7.12.1988 in Göttingen. Besprochen wurden die Programmplanung bis 1990 sowie Fragen der Weiterentwicklung der Zeitschrift Freizeitpädagogik. Das Thema Tourismus und Pädagogik soll besonders verfolgt werden. Weitere wichtige Themen sind: Unterhaltung, Umwelt, junge Alte, neue Medien, Breitensport, Nationalsozialismus, Zeitpolitik, Marketing, Europa (Euro-Vision). Für die Zeitschrift wurde vereinbart: Kooperation mit dem Ludwig-Boltzmann-Institut, schrittweise Ausweitung des Herausgeberkreises, differenziertere und strengere Textauswahl (Zweit-Leser). Eine vom Verlag für 1990 geplante Preiserhöhung soll aufgrund genauer Wirtschaftlichkeitsberechnung Mitte 1989 diskutiert werden. Die nächste Sitzung von Kommissions-Vorstand und FZP-Herausgebern wurde vereinbart für Freitag, 30. Juni 1989, Hamburg.

#### Lernen auf Reisen – Reisepädagogik

Unter diesem Thema sollen neue Aufgaben für Reiseveranstalter, Erziehungswissenschaft und Tourismuspolitik vom 13.–14.11.1989 in Kooperation mit der Thomas-Morus-Akademie Bensberg und dem Studienkreis für Tourismus, Starnberg, diskutiert werden. Ziel soll sein, den neuen Stellenwert der (Reise-)Pädagogik im Rahmen des gemeinnützigen wie des kommerziellen Tourismus genauer zu bestimmen. Angenommen wird, daß diese Zielbestimmung Rückwirkungen auf die Einstellungspraxis von Reiseveranstaltern, auf die Aus- und Weiterbildung im Bereich erziehungswissenschaftlicher Studiengänge und auf die Förderungs-Konzepte der Tourismuspolitik haben wird. Koordination: Dr. Wolfgang Isenberg, Thomas-Morus-Akademie Bensberg.

#### Erziehungswissenschaft: Bilanz für die Zukunft

Unter diesem Thema soll der 12. DGfE-Kongreß vom 19.–21.03.1990 in der Universität Bielefeld stattfinden. Für die von DGfE-Vorstand vorgesehenen zwei öffentlichen Podien „Pädagogik im Nationalsozialismus“ und „Die Zukunft der Erziehungswissenschaft“ wird die Kommission jeweils ein Kommissionsmitglied vorschlagen. Die Kommission plant die Organisation eines kommissionsübergreifenden Symposiums zum Thema: „Reisen bildet – Bildet Reisen?“ Ein AG-Thema wird noch bestimmt.

Mitteilungen des Österreichischen Ludwig-Boltzmann-Instituts  
für angewandte Sportpsychologie und Freizeitpädagogik

### Freizeitpädagogik im Ludwig-Boltzmann-Institut

In Österreich gibt es rd. 60 staatlich finanzierte Ludwig-Boltzmann-Institute. Sie entsprechen in etwa den Max-Planck-Instituten in der Bundesrepublik Deutschland. Ludwig Boltzmann war österreichischer Physiker (1844–1906). Durch Arbeiten u. a. über den Entropiebegriff wurde er Wegbereiter der Planckschen Strahlungsformel. Zu etwa 80% konzentriert sich die Forschung in den Ludwig-Boltzmann-Instituten auf Themen der Naturwissenschaft und der Medizin. Seit gut 10 Jahren erfolgt eine Ausweitung auf Forschungsgebiete der Sozial- und Humanwissenschaften. Seitdem gibt es z.B. ein Institut für Sportpsychologie unter der Leitung von Prof. Dr. Gutmann. Die zunehmende Bedeutung von Freizeit und von Freizeit-(Sport)Organisationen auch in Österreich hat 1986 zur Gründung des Ludwig-Boltzmann-Instituts für angewandte Sportpsychologie und Freizeitpädagogik geführt. Über die Kooperation mit der DGfE-Kommission Freizeitpädagogik und den Herausgebern der Zeitschrift Freizeitpädagogik wird eine Qualifizierung der Österreichischen Diskussion über Freizeitforschung und Freizeitpädagogik in Hinblick auf internationale Standards angestrebt.

Peter Zellmann, Wien

### Ausbildung von Freizeitpädagogen in Österreich

#### Kritische Standortbestimmung

In Österreich gibt es derzeit (Redaktionsschluß: September 1988) *keine einzige Bildungsstätte*, in der eine fundierte theoretische und praktische berufsbezogene Ausbildung für Handlungsfelder der Freizeitpädagogik/ Animation auf Universitäts- bzw. Akademie-Niveau oder auch nur auf dem Niveau einer berufsbildenden höheren Schule absolviert werden kann. Jene Ausbildungsstätten, die insbesondere eine fundierte praktische berufsbezogene Ausbildung für Handlungsfelder der Freizeitpädagogik/ Animation anbieten, haben keinen klar definierten Status im Kontext der österreichischen Schulorganisation (Lehrgänge für Animation und Freizeitbetreuung, Wiener Jugendleiterschule, Jugendleiterausbildung des BfI-Oberösterreich, kirchliche Jugendleiterausbildung – Linz). Der überwiegende dieser zuletzt genannten Ausbildungsangebote bezieht sich auf die Zielgruppe „Kinder/ Jugendliche“. Vergleichbare Ausbildungsangebote für andere Zielgruppen, insbesondere auch für die zunehmend wichtiger werdende Zielgruppe „alte Menschen“ sind derzeit nicht

vorhanden. (Ausbildungsgänge, die sich auf die Adressatengruppe „alte Menschen“ beziehen, haben offensichtlich nicht die überwiegende Mehrheit der älteren und alten Menschen im Auge sondern nur den relativ kleinen Prozentsatz der chronisch kranken und schwer behinderten Senioren). 3 der 4 genannten Ausbildungsgänge für Kinder und Jugendliche qualifizieren in erster Linie für Handlungsfelder im Bereich der „offenen Jugendarbeit“.

Im Bereich der pädagogisch bzw. human- und sozialberuflich orientierten Akademien und berufsbildenden höheren Schulen ist nur im Lehrplan der *Akademien für Sozialarbeit* (im Kanon der Pflichtgegenstände!) eine Einführung in die Theorie der „Freizeitpädagogik/ Animation“ in nennenswertem Ausmaß (3–4 Semesterwochenstunden) ausdrücklich vorgesehen. An der Akademie für Sozialarbeit-Salzburg wird den Problembereichen Freizeitpädagogik und Animation ein weit über dieses Stundenausmaß hinausreichender Stellenwert zugemessen. Freizeitpädagogik wird in diesem Zusammenhang als jüngerer Zweig des Handlungssystems der Sozialpädagogik/ Sozialarbeit begriffen (s. Popp, R.: *Freizeitplanung als aktivierende Stadtteilarbeit*, ... Band 02. Salzburg 1985). Der „Lehrgang Freizeitpädagogik“ an Pädagogischen Akademien stellt im Bereich der Akademien und höheren Schulen derzeit das einzige auf der Basis einer fundierten pädagogischen Grundausbildung aufbauende freizeitpädagogische Ausbildungsangebot mit einem nennenswerten Stundenausmaß (12 Semesterwochenstunden) dar.

In Anbetracht der großen wirtschaftlichen Bedeutung des Fremdenverkehrs in Österreich muß die geringe Berücksichtigung von Inhalten zum Themenbereich Animation in Lehrplänen von *Ausbildungsstätten für Fremdenverkehrs- und Tourismusfachleute* auffallen. Mit Ausnahme des „Lehrganges für Animation und Freizeitbetreuung“ (der allerdings bisher erst an einer Fremdenverkehrsschule in Österreich, in Krems, durchgeführt wurde) sowie des Lehrganges für „Gästebetreuung und Freizeitberatung“ in Linz bietet das quasi „offizielle“ österreichische Schulwesen derzeit für den Funktionsbereich der touristischen Animation Ausbildungsmöglichkeiten nicht einmal auf Lehrgangsebene an.

Das *Ausbildungswesen für den freizeitbezogenen Sport* orientiert sich in Österreich weitestgehend am Bedarf und der Organisationsstruktur der drei großen Sportverbände und deren Mitgliedsvereine. In Anbetracht der fast totalen Kontrolle der großen Sportverbände über sportbezogene Fördermittel und Sportstätten sowie in Anbetracht der zentralen (und damit konkurrenzlosen) Steuerung der Ausbildung von Übungsleitern, Lehrwarten und Sportlehrern durch die „Bundesanstalt für Leibeserziehung“ (BAFL) zeigt sich sowohl die Praxis des freizeitbezogenen Sportangebots als auch die Ausbildung von Sportpädagogen relativ unbeeindruckt von den (quasi „von außen“ kommenden) Forderungen der Freizeitpädagogik/ Animation nach Öffnung des Sportbetriebs und nach Handlungsansätzen der „offenen Bewegungsanimation“.

Die relativ große Anzahl von Fachleuten für *freizeitpädagogische Tätigkeiten im schulischen Bereich* (besonders Lehrer an ganztägigen Schulen) erfährt im Rahmen der Pflichtgegenstände an Pädagogischen Akademien sowie an Universitäten (Lehramtsstudium) keinerlei angemessene Ausbildung. Der Besuch des „Lehrgangs Freizeitpädagogik“ an Pädagogischen Akademien erfolgt freiwillig. Angemessene Fortbildungsangebote für schulische Freizeitangebote gibt es nur in Ausnahmefällen. Das Lehrangebot der Universitäten (human- und sozialwissenschaftliche Studienrichtungen) ist von der weitgehenden Ausblendung freizeitwissenschaftlicher (auch freizeitpädagogischer) Problemgebiete gekennzeichnet.

In den meisten Ausbildungsgängen werden allerdings einzelne *Methoden/Techniken* vermittelt, denen in Handlungsfeldern der Freizeitpädagogik/ Animation besondere Relevanz zukommt (z.B. künstlerische bzw. handwerklich-kreative Techniken, darstellendes Spiel, Sport- bzw. bewegungsorientierte Techniken). In besonders hohem Maße trifft dies für die „Bildungsanstalten für Erzieher“ (einschließlich „Kollegs“), für die „Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik“ sowie für spezielle Lehramtsfächer in der Ausbildung von Lehrern (an Universitäten und Pädagogischen Akademien (PÄDAK's)) zu (z.B.: Leibeserziehung, bildnerische Erziehung, Werkerziehung, ...). Die Methodenvermittlung erfolgt jedoch im Rahmen der Ausbildungszusammenhänge vorwiegend mit Rücksicht auf jeweils spezielle Einsatzbedingungen (z.B. schulischer Unterricht, Heimerziehung, Kindergarten, ...). In Anbetracht der sehr speziellen Handlungsanforderungen in den meisten freizeitpädagogischen Handlungsfeldern („offene“ Handlungssituationen) sind die solcherart erworbenen methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten in freizeitpädagogischen Handlungsfeldern nicht umstandslos verwertbar.

Eine übergeordnete *Koordination* der bestehenden freizeitbezogenen Ausbildungsangebote sowie die bedarfsorientierte Planung zukünftiger Ausbildungsgänge durch ministerielle Stellen läßt sich nicht erkennen. Dies dürfte wohl nicht zuletzt auch an der außerordentlich zersplitterten und unklaren Kompetenzverteilung für freizeitbezogene Angelegenheiten auf mehrere (zumindest vier) Ministerien liegen. Eine wissenschaftliche Evaluation der bestehenden freizeitbezogenen Ausbildungsangebote wurde bisher nur in sehr bescheidenen Ansätzen geleistet. Im Bereich der sozialwissenschaftlich angeleiteten Bedarfsabschätzung für zukünftige Ausbildungsgänge liegt nur 1 Studie vor, die allerdings in Anbetracht einer sehr schmalen finanziellen Dotierung keine problemangemessenen methodischen Designs anwenden konnte und so nur in Teilbereichen zu befriedigenden Aussagen gelangte.

#### Ausbildungsinitiativen

Als Reaktion auf die skizzierte *defizitäre Ausbildungssituation* für „Freizeitpädagogik/ Animation“ entstand in den vergangenen Jahren eine Reihe von Ausbildungsinitiativen, deren wichtigsten im folgenden genannt werden sollen:



- Verbesserung der Ausbildungssituation für „Freizeitpädagogik/ Animation“ in der Lehrerbildung (Pädak): *realisiert*
- Verbesserung der Ausbildungssituation im Bereich der Fremdenverkehrs-Animation:
  - o an Fremdenverkehrsschulen bzw. -kollegs: *realisiert*
  - o BfI-Oberösterreich (Berufsförderungsinstitut = Bildungseinrichtung der Kammern f. Arbeiter u. Angestellte): *realisiert*
  - o BfI-Salzburg: *realisiert* (1 Modellversuch ab November 1988)
- Verbesserung der Ausbildungssituation für „Freizeitpädagogik/ Animation“ im Bereich der Sozialpädagogik/ Sozialarbeit (einschließlich außerschulischer Jugendzucht):
  - o Integration der „Freizeitpädagogik/ Animation“ in die Akademie für Sozialarbeit:
    - + SOZAK-Salzburg (Akademie für Sozialarbeit): *realisiert*
    - + SOZAK-Stadt Wien: Lehrgang für „sozialpäd. Freizeitberater/-animateur“: *geplant*
  - o Integration der „Freizeitpädagogik/ Animation“ in eine – aus der jetzigen Erzieherausbildung hervorgehende – „Akademie für Sozialpädagogik“: *geplant*
  - o Akademie für „sozialpädagogische Animation“: *geplant*
  - o Akademie für „Sozialpädagogik und soziokulturelle Animation“: *geplant*.

Während im Bereich des *Fremdenverkehrs/Tourismus* in Österreich offensichtlich erst das Interesse der entscheidungsrelevanten Kräfte für den Stellenwert der „Animation“ geweckt werden muß und auch in der schul- u. sportpädagogischen Diskussion in Österreich nicht gerade von einem „Freizeitpädagogik- und Animationsboom“ gesprochen werden kann, gibt es im Lager der Sozialpädagogen/ Sozialarbeiter (einschließlich der Jugendzieher) mehrere z.T. stark konkurrierende „Ausbildungs-Lobbys“, die ich oben kurz genannt habe. In den „klassischen“ Einsatzbereichen für Sozialarbeiter, Erzieher sowie im gesamten Feld der außerschulischen Jugendzucht lassen sich seit einiger Zeit deutliche Krisenerscheinungen beobachten (Veränderungen in der Bedürfnislage der Zielgruppen, Veränderungen in der „Bedarfslage“ des politisch-administrativen Systems, Veränderungen der Adressatengruppen, Veränderungen im Bereich der Trägerschafts- und Organisationsstruktur – z.B.: „Privatisierung“, Veränderung der Finanzierungsbedingungen, ...). In dieser Umbruchsituation wird offensichtlich u. a. auch die Wirksamkeit der klassischen Handlungsansätze und methodischen Designs (einschließlich deren theoretische Begründungszusammenhänge) kritisch hinterfragt. Die relativ jungen freizeitpädagogischen und animatorischen Handlungsansätze erwecken einige Hoffnungen in Richtung methodischer Innovation. ( Gleichzeitig wird die auf Erweiterung der klassischen Zielgruppen der Sozialpädagogik/ Sozialarbeit, auf „offene“ Handlungssituationen sowie auf „präventive“ Begründungszusammenhänge gerichtete „Logik“ der Freizeitpädagogik/ Animation als Bedrohung insbesondere einer vor-

wiegend nothilfe- und randgruppenorientierten und psychologisch-therapeutisch orientierten „Handlungslogik“ empfunden.) Vor allem für Sozialarbeiter und Erzieher bieten sich außerdem in Anbetracht der Stagnation von Dienstposten in den klassischen Einsatzgebieten die eher expandierenden freizeitpädagogischen Handlungsfelder als neue Arbeitsbereiche an. Die Auseinandersetzung um „neue“ bzw. „modifizierte“ Ausbildungseinrichtungen spielt sich derzeit insbesondere zwischen jenen Vertretern von bestehenden oder geplanten Schulen/ Akademien ab, die einen – im weiteren Sinne verstandenen – sozialpädagogischen/ sozialarbeiterischen Anspruch vertreten. Ob – und wenn ja, inwieweit die mit der Realisierung von touristischen Animationsangeboten verbundene Handlungslogik mit der Handlungslogik einer aus der Sozialpädagogik/ Sozialarbeit bzw. der außerschulischen Jugendziehung abgeleiteten Freizeitpädagogik umstandslos zu verbinden ist, wird in der einschlägigen Literatur meiner Ansicht nach zu wenig diskutiert.

Reinhold Popp, Salzburg/Innsbruck

---

### Städte der Zukunft : Freizeit und Tourismus

Cities for the Future: Unter diesem Namen wird vom 5.-8. Juni 1989 in Rotterdam (Niederlande) der 7. ELRA-Kongreß durchgeführt. Freizeitgestaltung und Tourismus werden die zentralen Themen sein:

Welche Rolle spielen sie in der Revitalisierung industrialisierter Städte?

4 Unter-Themen für Plenar- und AG-Sitzungen sind:

1. Industriestädte als Umwelt für Freizeit und Tourismus;
2. Freizeit und Tourismus als Vehikel für Wirtschaftsentwicklung;
3. Variabilität von Lebensstilen;
4. Entwicklung einer integrativen Freizeitpolitik.

Kommentar: Freizeit- und Reisepädagogik als eigenständige Unter-Themen fehlen: die mentale Revitalisierung der Städte aber wird ohne sie nicht auskommen können. Die ELRA – Beratergruppe 5 (Ausbildung) hat rechtzeitig eine entsprechende Empfehlung versandt. Zu hoffen ist, daß sie in der Programmgestaltung der Unter-Themen eine angemessene Berücksichtigung erfährt.

Kongreß-Sekretariat: ELRA-Congress 1989, Congressbureau VVV Rotterdam, Coolingsel 67, NL-3012 AC Rotterdam.

### Animatoren-Ausbildung: Lausanne

Die Koordinationsstelle der Schweizerischen Schulen für Soziokulturelle Animation (KOSSA) bildet seit 1987 Animatoren aus. Interessenten wenden sich an folgende Adresse: Monsieur Jean Daniel Kohler, President EESP, Case Postale 152, CH-1000 Lausanne 24/Suisse. Eine Broschüre über Ziel und Programm ist dort erhältlich.

Mitteilungen der Europäischen Gesellschaft für Freizeit (ELRA)

## Umwelterziehung und Tourismuspolitik Zum Weltkongreß „Freizeit, Kultur und Gesellschaft“

### 1. Kongreßergebnis

Umwelterziehung und Tourismuspolitik werden bis zum Jahr 2000 als zwei wichtige Schwerpunkte für den Bereich „Free Time, Culture and Society“ gesehen. In dieser Formel läßt sich das Gesamtergebnis des gleichnamigen Kongresses zusammenfassen, der von 16. bis zum 21. Mai 1988 im Chateau Lake Louise, Alberta, Kanada, von der World Leisure and Recreation Association (WLRA) durchgeführt wurde. Der Begriff Umwelterziehung markiert dabei eine globale Zielsetzung. Tourismuspolitik kennzeichnet den ökonomischen Motor, der gegenwärtig alle Bereiche der weiteren gegenwärtigen Freizeitentwicklung beeinflußt und über den auch die Aufgabe einer Umwelterziehung stärker zu transportieren wäre. Umwelterziehung und Tourismuspolitik als zwei Haupttendenzen verdeutlichen zugleich, daß sich die Diskussion in Politik wie Wissenschaft gegenwärtig dramatisiert: Beide Tendenzen widersprechen sich zu einem großen Teil und scheinen nur sehr schwer in Übereinstimmung zu bringen sein. Die Bedeutung des Freizeitsektors im Hinblick sowohl auf die ökologische wie auf die kommerzielle Überlebensfähigkeit der Weltgesellschaft wird immer deutlicher erkannt. Dafür spricht auch, daß der Besuch des Weltkongresses trotz der extremen geographischen wie pekuniären „Randlage“ den höchsten Besuch im Hinblick auf Quantität (rund 350 Besucher aus allen Kontinenten und aus 32 Ländern, einschließlich der UDSSR und der VR China) und Qualität der Besucher im Vergleich zu früheren Kongressen ähnlicher Art der World Leisure and Recreation Association (WLRA) zu verzeichnen hatte. In der internationalen Entwicklung des Feldes zeichnet sich einerseits eine gewisse Stagnation ab: Professionelle Grundmuster und Grundbegriffe sind eingeführt und werden professionalisiert, jedoch wenig modifiziert und über Innovationen verändert. Demgegenüber entwickeln sich Umwelterziehung und Tourismuspolitik als neue Herausforderungen. Eine Vermittlung zwischen Stagnation und Innovation erweist sich offensichtlich an vielen Stellen als ein Problem. Es zeigt sich sehr deutlich eine Tendenz zur rein universitären Ausrichtung der Beschäftigung mit der Freizeit im internationalen Bereich. Dies hängt sicherlich mit der noch immer gesamtgesellschaftlich unsicheren Position der Freizeitforschung und ihrem geringen Etablierungsgrad in den einzelnen Ländern zusammen, trotz zunehmender Freizeitmärkte und -dienstleistungen. Als Ausnahmen mögen hier wiederum die USA und Kanada gelten, wo die Praktiker einen höheren Stellenwert haben als anderswo.

Gerade diese Aussage deutet auf einen fehlenden Problemlösungscharakter und vielleicht auch -wollen der Freizeitforschung in vielen Ländern hin. Freizeit wird hier nicht als öffentliche Aufgabe verstanden, sondern als private Angelegenheit. Solange diese Ansicht vorherrschend ist, wird sich an der fehlenden Verknüpfung von Theorie und Praxis im Bereich der Freizeit kaum etwas ändern können.

## 2. Kommerzialisierung

Mit den Hauptthemen verbandensich eine Reihe weiterer thematischer Tendenzen. Mit dem Begriff der Tourismuspolitik ist eine Kommerzialisierung des gesamten Freizeitsektors verbunden. Ebenso ist eine zunehmende Professionalisierung der Freizeidienste unverkennbar. Zukunftsanalysen wie Rückblicke in die bisherige Geschichte des Gebietes werden verstärkt vorgetragen. Die Gruppe der „jüngeren Erwachsenen“ wie der „älteren Erwachsenen“ werden als typische neue „Freizeitgruppen“ analysiert.

## 3. Freizeit und Lebensstil

Der Begriff *Lebensstil* erweist sich als eine weiterführende Kategorie im Spannungsfeld zwischen Freizeitentwicklung und Aufgaben- wie Möglichkeitsdifferenzierung. Die Themen Lebensstil und Freizeit im Lebensverlauf erwiesen sich als wichtige Diskussionspunkte sowohl im Kongreß als auch in besuchten Universitäten. Freizeitpädagogik wird sich deshalb künftig verstärkt mit dem Begriff Lebensstil und dem Thema Freizeit im Lebensverlauf zu beschäftigen haben. In der Spanne zwischen zunehmenden Welt- und Freizeitproblemen (Umwelterziehung) und zunehmender Kommerzialisierung des Freizeitsektors (Tourismuspolitik) erscheint die Kategorie des „Lebensstils“ als eine vermittelnde Größe, in der sich jeweils individuell die widersprüchlichen Möglichkeiten und Problemlagen aushandeln und konkretisieren.

Die *Provinz Alberta* als Kongreßort stellt selbst ein Beispiel für die praktische Ausprägung der dominierenden Tendenzen dar. Erst seit gut 100 Jahren von den „Weißen“ in Besitz genommen (1875 wurde das Fort Calgary errichtet), wird diese Provinz seit etwa 20 Jahren mit ihrem Reichtum an Landschaft („Wilderness“ Rocky Mountains) über den Tourismus entwickelt. Dabei stellen sich zugleich immer schärfer die Fragen nach den Umweltgrenzen. Eine Vielzahl von „Freizeitinseln“ als Lebensstil-Sets ist mit National Parks, Museen, Sight-Seeing-Points, Interpretive Centers geschaffen worden.

In der Sitzung „Aging and the Life Course“ (Leitung: Arnold Grossman) hat W. Tokarski einen Vortrag „Life Style Course in Old Age: On the Continuity and Discontinuity of Leisure Styles of the Elderly“ gehalten. Diese Sitzung beschäftigt sich in erster Linie mit Forschungsergebnissen aus Detailstudien im Bereich *Freizeit und Al-*

ter. Dabei kamen Forscher aus Kanada, den USA, Israel und der Bundesrepublik zu Wort. Die Sitzungsmächte deutlich, daß wir noch weit von einem fundierten Konzept der Freizeit im Alter entfernt sind. Dies hat vor allem auch damit zu tun, daß den Freizeitforschern, die sich mit Altern beschäftigen, grundlegende Kenntnisse im gerontologischen Bereich fehlen.

#### 4. Freizeitpolitik

Der Weltkongreß selbst bot nicht nur einen Überblick über die bereits erwähnten Tendenzen in Freizeitwissenschaft und Freizeitforschung sowie in Freizeitpraxis und Freizeitprofession. Sondern während des Kongresses wurden insbesondere die Konsequenzen für Freizeitpolitik und Freizeitforschungspolitik thematisiert. Nächste *Weltkongresse* (1990: Sevilla; 1992: Sydney; 1994: Barcelona) sowie eine Vielzahl von Spezialkongressen der einzelnen WLRA-Kommissionen (Forschung, Pädagogik, Information, Administration) wurden konzipiert. Die bisherige einseitige Dominanz der US-Amerikaner in den Gremien, in den Vorträgen sowie damit auch in der Perspektiventwicklung erfuhr erstmals eine deutliche Kritik. Tendenzen einer Globalisierung der WLRA deuten sich an. Zwar bleibt der Kreis der Mitglieder noch immer sehr klein. Doch kann von einer langsam wachsenden Anerkennung der Arbeit der WLRA und einer steigenden fachlichen Kompetenz gesprochen werden.

Auch die *WLRA-Kommissionen* haben während des Kongresses eine Stärkung erfahren. Einmal geschah dies durch die Programmgestaltung. Sie ermöglichte, daß eine Vielzahl von Einzelbeiträgen zu Themen der Kommissionen vorgetragen worden sind. Durch besondere Kommissionssitzungen konnte die Kommissionspolitik entwickelt werden. Für die Education-Commission gaben Joseph J. Bannon (USA) und Wolfgang Nahrstedt einen Überblick über internationale Trends in der Freizeit-Curricula-Entwicklung. Für diese Kommission sind weitere Treffen in Europa (z. B. Brüssel) für 1990, für Australien und Neuseeland (1991) in Diskussion. Eine Publikation aller Beiträge der Kommissionen auf dem Weltkongreß erfolgt im *World Leisure and Recreation Magazine*. In den Kommissionen läßt sich ein verstärkter Trend zur Internationalisierung auch der Führungspositionen erkennen.

Die Plenarsitzungen der einzelnen Kommissionen behandelten aktuelle Fragen, die aus der jeweiligen Sicht und unter Berücksichtigung des jeweiligen *neuesten Forschungsstands* der dort vertretenen Experten dargelegt wurden: 1. Education Commission „Free Time and Education – A Political Issue in the Next Decade“ (Max d'Amours), 2. Information Commission „Leisure and the Information Society – The Dream versus the Reality“ (Kenneth Dowlin), 3. Research Commission „Leisure – The Meaning“ (Max Kaplan) und 4. Management Commission „The Changing Pattern of Work and Leisure and their Impact on Management (David Clark). Insgesamt gesehen beschäftigten sich diese Kommissions-Plenarsitzungen alle mit Fragen veränderter Freizeitgestaltung und veränderter Freizeitangebote in einer sich verändernden Welt und waren zumeist Bestandsaufnahmen. Die Antworten auf diese Ver-



änderungen aus der Sicht der Freizeitexperten konnten aber kaum befriedigen. Als Gründe wurden primär mangelndes Wissen um bestimmte Sachverhalte und fehlende adäquate Methoden angeführt. Argumente, die bereits auf früheren Weltkongressen in Zürich und Paris sowie auf anderen internationalen Veranstaltungen zu Fragen der Freizeit eine Rolle gespielt haben.

Die einzelnen inhaltsbezogenen Sitzungen dokumentierten eine erfreuliche Vielfalt an bearbeiteten *Themenstellungen*, die der Freizeit ihren Nimbus als bloße Unterhaltung und Vergnügen nahm und sie als einen vielschichtigen und ernstzunehmenden Lebensbereich aufwies. Bereits in seiner Eröffnungsrede hatte Maurice Strong darauf hingewiesen, daß die Art, wie eine Gesellschaft ihre Freizeit gestaltet, auch die Art der Normen und Werte in dieser Gesellschaft bestimmt – jedenfalls in den Industrieländern. In der Tat werden diese Länder in immer größerem Ausmaß Dienstleistungsgesellschaften, in denen die Dienstleistungen im Freizeitbereich einen immer höheren Anteil ausmachen. Allerdings wurde auch deutlich, daß diese Ausweitung der Dienstleistungen im Freizeitbereich mit zunehmenden Problemen einhergeht. Die große Anzahl der Vorträge, die sich mit Freizeitproblemen bzw. mit Freizeit-Defizitgruppen beschäftigten, dokumentiert dies. Die Internationalität dieses Phänomens war beeindruckend.

## 5. Professionalität und Internationalität

*Professionalität* und Internationalität bezeichnen zwei Hauptmerkmale für Struktur und Qualität des Kongresses. Die Professionalität wurde vor allem dadurch erreicht, daß die WLRA den Kongreß über ihre vier stehenden Kommissionen für Forschung, Pädagogik, Information und Management durchführte. Die Grundstruktur des Kongresses war so durch vier Schwerpunkte ausgezeichnet. Vorangestellt und abschließend wurden diese vier Schwerpunkte durch die zentralen Themen „Leisure and Environment“ (17.5.: Maurice Strong) sowie durch „Tourism and Leisure“ (20.5.: Bernard Campbell) überhöht. Die über 50 Vorträge konnten so insgesamt einerseits besonderen Themenschwerpunkten für das Gesamtfeld, andererseits den vier stehenden Arbeitsschwerpunkten zugeordnet werden. Die einzelnen Arbeitsschwerpunkte, die durch die Kommissionen der WLRA organisiert wurden, dienten zugleich einer Qualifizierung der Diskussion in diesen Kommissionen. Allerdings verhinderte die Fülle der Beiträge eine vertiefte Diskussion. Deshalb wurden in den begleitenden politischen Gremiensitzungen der Kommissionen beschlossen, 1989 spezielle Tagungen für die Kommissionen durchzuführen, in denen Einzelthemen vertieft diskutiert werden können.

*Internationalität* stellt das zweite Kennzeichen des Kongresses dar. Auch die Internationalität wurde weiterentwickelt. Dies zeigt sich einerseits in der großen Zahl von Fachvertretern aus allen Kontinenten und aus über 30 Ländern. Das zeigt sich auch daran, daß die einzelnen Themenkomplexe aus der Perspektive mehrerer Länder behandelt werden konnten. Allerdings blieben die Redner für die zentralen Themen, die Key-Note-Spea-

ker und die übergroße Zahl von Sprechern in den einzelnen Sitzungen doch Nordamerikaner. Diese Einseitigkeit stellt einerseits ein Strukturmerkmal des Feldes dar. Sie ist zweitens auf die Lage des Kongreßortes zurückzuführen. Diese unvollständige Internationalität stellt drittens jedoch auch einen weiteren Aufgabenbereich für die politische Weiterarbeit der WLRA dar. Durch die Internationalisierung der Tagungsorte sowie durch eine gezielte Informations- und Mitgliederpolitik wurden insbesondere von Teilnehmern aus anderen Weltregionen energisch eine weitere Internationalisierung der Arbeit innerhalb der WLRA gefordert.

## 6. Wissenschaftliche Zeitschriften

Die wissenschaftliche Entwicklung des Feldes zeigt sich auch an einer sich vergrößernden Zahl von wissenschaftlichen Zeitschriften. Auf dem Kongreß wurden die *Journals of Leisure Studies*, *Leisure Sciences*, *Leisure Research*, *Park and Recreation Administration*, vorgestellt. Die deutsche Freizeitpädagogik wie die japanische „Recreation“ dokumentierten die internationale Ausweitung der wissenschaftlichen Diskussion. In Publikationen dominierten einerseits die Einführungen (Krauss, Sessoms etc.), andererseits zunehmend Spezialuntersuchungen zu Einzelthemen. Ein *European Journal of Leisure Studies* ist in Vorbereitung. Walter Tokarski hat auf dem Kongreß in einer von der Information Commission organisierten Sitzung zum Themenbereich „Print Media in Leisure and Recreation: Barriers and Restraints to Achieving the Ideal“ (Leitung: Geoffrey Godbey) die bundesdeutsche Situation dargestellt, von der sich herausstellte, daß sie durchaus mit denen anderer Länder vergleichbar ist. Die Vorträge aus Japan, Frankreich, Holland und Australien machten dies deutlich. Damit muß die Situation der wissenschaftlichen Freizeitpublikationen in den USA und in Kanada mit ihren vielen freizeitorientierten Wissenschaftsjournalen und Buchreihen als eine Ausnahme angesehen werden. In den anderen Ländern herrscht in erster Linie Aufbruchstimmung vor, wissenschaftlichen Freizeitpublikationen wird hier weniger Bedeutung beigemessen, und eine Veränderung der Situation ist vorerst kaum in Sicht.

Walter Tokarski, Kassel

Wolfgang Nahrstedt, Bielefeld

## 1. Europäisches Freizeitforum

Das 1. Europäische Freizeitforum vom 24. bis 28.10.1988 in Zürich war vielleicht nicht das ganz große „neuartige internationale Spektakel“, wie es in der FZP 10 (1988) 3-4, 190 angekündigt worden war. Auch waren z.B. Norbert Elias/Amster-

Amsterdam nicht und Paul Watzlawick/ Kalifornien nur auf Video anwesend, Umstände, die dem Ereignis insgesamt jedoch keinen Abbruch taten. Die *Palette der Themen* in den Kolloquien, Plenarsitzungen, Workshops, Diskussionen und Bürgeraktionen war breitgefächert, und dies war ja beabsichtigt: Freizeit sollte in ihren vielfältigen Formen thematisiert und exemplarisch in Zürich demonstriert werden. Organisiert wurde das Symposium von der European Leisure And Recreation Association (Elra) in Zusammenarbeit mit dem Gottlieb-Duttweiler-Institut Rüschlikon, der Stadt Zürich sowie den Züricher Gemeinschaftszentren der Pro Juventute. – Daß sich aufgrund dieser Konzeption auf dem Symposium nicht nur Wissenschaftler, Planer und Politiker, sondern auch viele *Vertreter der Freizeitwirtschaft* und -industrie zusammenfanden, konnte kaum überraschen. Daß einige von ihnen – wie z. B. im Zusammenhang mit der Diskussion um Freizeit im Alter geschehen – offen zugaben, daß sie mit ihren Angeboten die gemeinten Zielgruppen nicht erreichten, mag als kleiner Trost für all diejenigen gelten, die eine zu große Einflußnahme der Freizeitwirtschaft befürchten. – Das *Echo* in den (schweizerischen) Medien war groß. Neben einer dreistündigen (!) Fernsehdiskussion und mehreren Rundfunksendungen gab es eine ganze Reihe von Presseberichten in den Tageszeitungen. International war dieses Echo leider mehr als schwach, trotz erheblicher internationaler Beteiligung (ca. 200 Teilnehmer aus 15 Länder, darunter USA und Kanada) und einer illustren Rednerliste (u. a. J. R. Kelly/ USA, S. R. Parker/ UK, K. Roberts/ UK, I. Vitanyi/ H, H. Karmasin A. Ph. Ruchton/ F, B. Jung/ POL, A. Riva/ CH, W. Tokarski/ D, M. Verdun/ I etc.) und z. T. aktueller, oder doch zumindest interessanter Themenstellungen (Freizeit im Kontext mit Stadt, Medien, Bildung, Computer, Konsum, Kultur und Marketing). – Besonders zu vermerken ist, daß jeder Teilnehmer am Ende mit einem *dicken Band* der auf dem Symposium gehaltenen Referate nach Hause ging.

Kritik ? Nicht das Symposium an sich sowie dessen Inhalte standen im Mittelpunkt kritischer Stimmen, sondern die nach Meinung einiger Elra-Mitglieder zu *geringe Darstellung der Elra-Gruppen* und ihrer Arbeit im Rahmen dieses europäischen Symposiums. Eine insgesamt nur einstündige Darstellung aller fünf Arbeitsgruppen erschien ihnen zu wenig. Vielleicht war dies in der Tat ein Manko der Veranstaltung: Gemeinsame europäische Freizeitpolitik und auch europäische Freizeitforschung benötigen nun einmal entsprechende Strukturen für ihre Selbstdarstellung und Weiterentwicklung. Diese kann die Elra durchaus bieten, vorausgesetzt, Organisation, Struktur und Darstellung kommen zusammen. Aber dies ist ein anderes Thema. – Eine noch während des Symposiums durchgeführte Befragung der Teilnehmer ergab, daß 65% die gehörten Referate und 86% auch die Organisation als gut bis sehr gut einstufen. Bemängelt wurden dagegen die zu kurzen Diskussionszeiten. 70% der Teilnehmer fanden die Kongreßgebühren zu hoch angesetzt: Freizeit hat eben ihren Preis...

Walter Tokarski, Kassel