

WISSENSCHAFT UND PRAXIS

— BAND 10 —

Erich Birkelbach

SCHULE - FREIZEIT - SEGELN

Persönlichkeitsbildung durch
Verwirklichung von Freiheit

- Teil II -

Schriftenreihe

WISSENSCHAFT UND PRAXIS

- Band 10 -

Herausgeber: Professor Dr.phil.habil. Jörg Ziegenspeck

HOCHSCHULE LÜNEBURG

Wissenschaftliche Hochschule des Landes Niedersachsen

HINWEIS

Diese Schriftenreihe steht allen offen, die Beiträge mit praktischer und theoretischer Relevanz veröffentlichen wollen. Sie ist an Fragestellungen orientiert, die im Zusammenhang mit sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Wirklichkeitsfeldern stehen. Insbesondere sollen erziehungswissenschaftliche, psychologische, soziologische, politologische und didaktische Themen aufgegriffen und erörtert werden.

Darüber hinaus soll mit den Beiträgen die interdisziplinäre Diskussion neu belebt werden: innerhalb und außerhalb der Hochschulen.

Anfragen sind an den Herausgeber dieser Schriftenreihe zu richten:

Hochschule Lüneburg - Erziehungswissenschaftlicher Fachbereich - Psychologie,
Wilschenbrucher Weg 34, Postfach: 24 40, D-2120 Lüneburg 1,
Telefon: (04131) 203-1, 203-280 (Sekretariat), 203-279 oder 18 268.

C I P - KURZTITELAUFNAHME DER DEUTSCHEN BIBLIOTHEK:

Birkelbach, Erich:
Schule - Freizeit - Segeln : Persönlichkeits-
bildung durch Verwirklichung von Freiheit /
Erich Birkelbach. - Lüneburg : Neubauer, 1986.
(Wissenschaft und Praxis ; Bd. 10)
ISBN 3-88456-025-5
NE: GT

C 1983 VERLAG KLAUS NEUBAUER - LÜNEBURG

Druck und Herstellung:

M+R DRUCKLADEN GmbH - Rentzelstr.46 - 2 Hamburg 13

ISBN 3-88 456-025-5

Wissenschaft und Praxis

- Band 10 -

Erich Birkelbach

SCHULE - FREIZEIT - SEGELN

Persönlichkeitsbildung durch
Verwirklichung von Freiheit

- Teil II -

Verlag Klaus Neubauer
Lüneburg

1986

Diese Arbeit wurde unter dem Titel

**SEGELN ALS FREIZEITPÄDAGOGISCHER IMPULS
ZUR INNOVATION DER SCHULE
VOR DEM HANDLUNGSTHEORETISCHEN HINTERGRUND
VON FREIHEIT UND BILDUNG**

*von der Fakultät für Pädagogik
der
Universität Bielefeld
als Dissertation angenommen*

Referenten waren:

Prof. Dr. W. Nahrstedt und Prof. Dr. U.V. Karst

Tag der mündlichen Prüfung: 12. Dezember 1985

- Teil II -

Gedruckt mit Unterstützung

des

DEUTSCHEN PARITÄTISCHEN WOHLFAHRTSVERBANDES (DPWV)

- Landesverband Niedersachsen -

INHALTSVERZEICHNIS

Seite

VORBEMERKUNG

T E I L I

| | |
|---|----|
| EINLEITUNG: Bemerkungen zu Zielsetzung, Methode und Struktur der Arbeit | 3 |
| 1. VON DER BILDUNGSREFORM ZUM JUGENDPROTEST | 7 |
| Kritische Betrachtung der Bildungsreform | 7 |
| 1. 1. Schwerpunkte aus der Vorgeschichte der Bildungsreform – Schulnot im Wohlstandsstaat – | 8 |
| 1. 2. Anspruch und Wirklichkeit staatlicher Bildungspolitik am Beispiel einer Gegenüberstellung von Strukturplan (1970) und KMK-Erklärung zur 200. Plenarsitzung (1980) | 11 |
| 1. 2.1. Priorität und Stoßrichtung der Bildungsreform im Bezug auf die Rolle der Schule | 11 |
| 1. 2.2. Verwirklichung von Freiheit als gesellschaftliches Bildungsziel | 13 |
| 1. 2.3. Volkswirtschaftliche Nutzungsoptimierung des Bildungspotentials | 14 |
| 1. 2.4. Quantitative Erfolge und qualitative Mängel als Ergebnis föderalistischer Bildungsplanung | 15 |
| 1. 2.5. Diagnose nach 10jähriger ‚Bildungsoperation‘: ‚Äußer(st)e Effizienz‘ und ‚innere Insuffizienz‘ | 17 |
| Zusammenfassung | 18 |
| 1. 3. Konkurrierende Bildungsinteressen mit freiheitlichen Zielen | 19 |
| 1. 3.1. Befreiung der Schule | 19 |
| 1. 3.1. 1. Ein emanzipatorisches Freiheitsbewußtsein erobert die Schulen | 19 |
| 1. 3.1. 2. Bildung als Befreiung – auf der Suche nach Alternativen | 21 |
| 1. 3.1. 3. Erziehung in und zu Freiheit | 22 |
| 1. 3.2. Befreiung der Lehrerbildung | 25 |
| 1. 3.2. 1. Lehrer als Träger der Reform | 25 |
| 1. 3.2. 2. Lehrer zwischen Freiheit und Zwang | 27 |
| 1. 3.3. Befreiung von den ‚Befreiern‘ | 29 |
| 1. 3.3. 1. Gefahren der neuen Freiheit | 30 |
| 1. 3.3. 2. Die Person – ein Einstieg zum Freiheitsbegriff | 32 |
| Zusammenfassung | 34 |

II

| | | |
|---------|---|----|
| 1. 4. | Bildungspolitik zu Lasten der Freiheit? | 35 |
| 1. 4.1. | Taktische Varianten politischer Auseinandersetzung am Beispiel der Bildungsdiskussion | 35 |
| 1. 4.2. | Versuch einer anthropologischen Deutung | 41 |
| 1. 4.3. | Freiheit im personalen und sozialen Zusammenhang | 46 |
| | Zusammenfassung | 48 |
| 1. 5. | Mut zur Erziehung oder Erziehung zum Mut? | 48 |
| 1. 5.1. | Erziehung zur ‚wahren Mündigkeit‘ | 49 |
| 1. 5.2. | Diszipliniertes Arbeiten als Bildungsziel | 52 |
| 1. 5.3. | Jugend im Spannungsfeld gesellschaftlicher Polarisierung | 53 |
| 1. 5.4. | Zukunftschance: Abbau personaler Schranken | 55 |
| 1. 5.5. | Schulleben – ein gemeinsamer Verantwortungsbereich von Schul- und Freizeitpädagogik | 57 |
| | Zusammenfassung | 61 |
| 1. 6. | Gesellschaftliche Ursachen für Fehlentwicklungen der Bildungsreform | 62 |
| 1. 6.1. | Die Kluft zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis | 63 |
| 1. 6.2. | Selbstgefährdung föderalistischer Handlungsfreiheit | 66 |
| 1. 6.3. | Schule – Spiegel der Gesellschaft | 69 |
| | Zusammenfassung | 72 |
| 1. 7. | Schulrecht und pädagogische Freiheit | 72 |
| 1. 7.1. | Bemühungen um eine Liberalisierung der Schule | 72 |
| 1. 7.2. | Neid und Freiheit am Beispiel der Schule | 75 |
| | Zusammenfassung | 79 |
| 1. 8. | Politische und kritische Einsichten | 80 |
| 1. 8.1. | Menschlichere Schule | 80 |
| 1. 8.2. | Traditionelles und innovatives Lernen | 82 |
| 1. 8.3. | Pluralität und Kompetenz | 84 |
| | Ausblick | 86 |
| 1. 9. | Erkenntnisse von Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft | 86 |
| 1. 9.1. | Konflikte und Widersprüche ‚machen Schule‘ | 86 |
| 1. 9.2. | Partizipation als Mittel und Ziel der Bildungsplanung | 89 |
| | Schulischer Lösungsansatz | 92 |
| 1.10. | Jugendkritik an der Schule | 93 |
| 1.10.1. | Alternative zur Moral der Leistungsgesellschaft | 94 |
| 1.10.2. | Leistungsdenken in der Schule | 94 |
| 1.10.3. | Vorschläge zur Verbesserung des Schulalltags | 96 |
| 1.10.4. | Sehnsucht nach einer ganzheitlichen Lebensperspektive | 98 |
| | Zusammenfassung | 99 |
| 1.11. | Folgerungen für Schule und Freizeitpädagogik | 99 |

| | | |
|------------|---|-----|
| 2. | THEORETISCHER BEITRAG ZUM FREIHEITS- UND FREIZEITBEGRIFF | 104 |
| 2. 1. | Mensch und Freiheit | 105 |
| 2. 1.1. | Naturwissenschaftliche Verankerung des Freiheitsbegriffs | 105 |
| 2. 1.1. 1. | Tradierte Verhaltensmuster gefährden die Freiheit | 105 |
| 2. 1.1. 2. | Natur zwischen Gesetz und Zufall | 106 |
| 2. 1.1. 3. | Autonomes Bewußtsein | 107 |
| 2. 1.2. | Das retrospektive und das prospektive Postulat | 107 |
| 2. 1.2. 1. | Bedingungen menschlichen Handelns | 108 |
| 2. 1.2. 2. | System und Freiheit | 108 |
| 2. 1.2. 3. | Ursachen für Verlust an Freiheit in Schule und Bildungsreform | 109 |
| 2. 1.2. 4. | Menschheitsziele | 110 |
| 2. 1.2. 5. | Kampf gegen die Blindheit | 111 |
| 2. 1.2. 6. | Das Phänomen Hoffnung | 112 |
| | Zusammenfassung | 113 |
| 2. 2. | Beitrag zur Begriffsbestimmung von Freiheit | 114 |
| 2. 2.1. | Zum Freiheitsbegriff der Freizeit | 114 |
| 2. 2.2. | Zur Begriffsproblematik Freiheit – Zeit – Freizeit | 116 |
| 2. 2.3. | Naturwissenschaftlicher Beitrag zum Freiheitsbegriff | 119 |
| 2. 2.4. | Kategorien mechanischer Bewegungsfreiheit | 121 |
| 2. 2.5. | Graduelle Einteilung von Bewegungsarten | 123 |
| 2. 2.6. | Determinanten von Freiheit | 128 |
| 2. 2.7. | Kategorien und Schranken von Handlungsfreiheit | 136 |
| 2. 3. | Modell zur Definition des Freizeitbegriffs | 143 |
| 2. 3.1. | Der personale Grundzustand | 143 |
| 2. 3.2. | Die zentrale Bedeutung von Spannung | 146 |
| 2. 3.3. | Entspannung als Befreiung | 153 |
| 2. 3.4. | Spannungs- und Freiheitswirkungen | 155 |
| 2. 3.5. | Die subjektive Perspektive von Handlungsfreiheit | 161 |
| 2. 3.6. | Freizeit | 168 |
| 2. 3.7. | Leistung und Grenzen des Modells | 174 |
| 2. 4. | Die Bedeutung der Entscheidungsfreiheit für den Freizeitbegriff | 176 |
| 2. 4.1. | Entscheidungen als elementare Handlungseinheiten | 176 |
| | Zusammenfassung | 185 |
| 2. 4.2. | Kompetenz – die dritte Dimension der Freiheit | 186 |
| 2. 4.3. | Zusammenfassung: Dimensionsbetrachtung von Freiheit | 200 |
| 2. 4.4. | Parameterdarstellung von Freizeit | 206 |
| 2. 4.4. 1. | Grenzen der Darstellung | 209 |
| 2. 4.4. 2. | Freizeitanalyse eines Segeltörns | 210 |

IV

| | | |
|------------|---|-----|
| 2. 4.4. 3. | Freizeitanalyse eines Feierabends | 212 |
| 2. 4.4. 4. | Freizeitanalyse eines Schachspiels | 213 |
| 2. 5. | Verwirklichung von Freiheit in Freizeit | 215 |
| 2. 5.1. | Verwirklichung und Wirkung | 215 |
| 2. 5.2. | Rückwirkung und Identität | 218 |
| 2. 5.3. | Zusammenfassung: Der gefährdete Kreislauf freiheitlicher Wirkung | 220 |
| 2. 5.4. | Handlungsformen der Freizeit | 223 |
| | Zusammenfassung | 229 |
| 2. 5.5. | Bildung und Freizeit | 232 |
| 2. 5.6. | Entwurf einer Handlungsanalyse für Freizeit | 236 |
| 2. 5.6. 1. | Möglichkeiten der Verwirklichung von Handlungsfreiheit | 236 |
| 2. 5.6. 2. | Analyse von Handlungsbedingungen hinsichtlich ihrer Bedeutung für Freizeit | 240 |
| 2. 5.6. 3. | Synthese aus Handlungsmöglichkeiten und -bedingungen | 246 |
| 2. 5.7. | Freizeitrelevante Merkmale von Handlungsbedingungen | 251 |
| 2. 5.7. 1. | Kompetenz | 254 |
| 2. 5.7. 2. | Ganzheitlichkeit | 255 |
| 2. 5.7. 3. | Variabilität und Vielfalt | 257 |
| 2. 5.7. 4. | Identifikationsmöglichkeiten | 259 |
| 2. 5.7. 5. | Harmonie | 260 |
| 2. 5.7. 6. | Selbstbestimmung | 261 |
| 2. 5.7. 7. | Ungebundenheit | 262 |
| 2. 6. | Arbeitszeit und Freizeit im schulischen Lernprozeß | 263 |
| | Zusammenfassung | 280 |
| 2. 7. | Dialektische Freizeitdidaktik – Rationale und kommunikative Zielorientierung | 281 |
| 2. 7.1. | Pädagogikbegriff | 281 |
| 2. 7.2. | Didaktikbegriff | 282 |
| 2. 7.3. | Freizeitdidaktik | 285 |
| 2. 7.4. | Kritik einer kritisch-rationalen Erziehungswissenschaft | 286 |
| 2. 7.5. | Lernziele der Freizeitpädagogik | 288 |
| 2. 7.6. | Freizeitbegriff | 291 |
| 2. 7.7. | Auftrag einer Freizeitdidaktik | 293 |
| 2. 8. | Freizeit als Voraussetzung, Inhalt und Ziel von Bildung | 297 |
| 2. 9. | Argumente für eine freizeitpädagogische Innovation der Schule | 304 |

T E I L I I

| | | |
|--------------|---|-----|
| 3. | SEGELN ALS SCHULISCHER FREIZEITSPORT | 315 |
| 3. 1. | Das Naturphänomen ‚Spiel‘ | 316 |
| 3. 2. | Zusammenfassung: Freies und befreiendes Handeln | 324 |
| 3. 3. | Freiheit und Befreiung als zentrale pädagogische Bezugsgrößen | 332 |
| 3. 4. | Die freizeitpädagogischen ‚Vektoren‘ Animation und Erlebnis | 337 |
| 3. 5. | Die ‚Dreifelderstruktur‘ menschlichen Handelns | 350 |
| 3. 6. | Zum Verhältnis zwischen Freizeitsport und Schulsport | 357 |
| 3. 6.1. | Ortsbestimmung von Freizeitsport im Koordinatensystem von Freiheit und Handlungsorientierung | 362 |
| 3. 6.2. | Schulsport zwischen Natur-, Wettkamp- und Freizeitsport | 369 |
| 3. 6.2. 1. | Sport und Gesellschaft | 369 |
| 3. 6.2. 2. | Sport im Bildungssystem | 371 |
| 3. 6.2. 3. | Sportpädagogische Alternativen | 373 |
| 3. 6.2. 4. | Schulsport | 376 |
| 3. 6.2. 4.1. | Aspekt ‚Freizeit‘ | 376 |
| 3. 6.2. 4.2. | Bezugsrahmen ‚Natur‘ | 377 |
| 3. 6.2. 4.3. | Bezugsrahmen ‚Gemeinschaft‘ | 381 |
| 3. 7. | Einbettung des Segelsports in das Handlungsgefüge freiheitlich-personaler Bildung | 385 |
| 3. 7.1. | Segeln – eine ‚Bewegungsspielart‘ zwischen Wasser und Luft, Bindung und Freiheit, Anspannung und Befreiung | 385 |
| 3. 7.2. | Handlungsaspekte des Segelns | 392 |
| 3. 7.2. 1. | Gesteuerte Bewegung | 392 |
| 3. 7.2. 2. | Befreiung und Freiheit | 394 |
| 3. 7.2. 3. | Freiraum und Beweglichkeit | 397 |
| 3. 7.2. 4. | Erfahrung und Erlebnis | 400 |
| 3. 7.2. 5. | Körperliche und geistige Beanspruchung | 401 |
| 3. 7.2. 6. | Entscheidung und Kompetenz | 401 |
| 3. 7.2. 7. | Führung und Verantwortung | 402 |
| 3. 7.2. 8. | Freiheit und Autorität | 403 |
| 3. 7.2. 9. | Bindung und Gemeinschaft | 404 |
| 3. 7.2.10. | Wiederentdeckte Kultur | 405 |
| 3. 7.2.11. | Tradition und Zukunftschance | 406 |
| 3. 7.2.12. | Internationale Begegnung | 407 |
| 3. 7.2.13. | Sicherheit und Bedrohung | 408 |
| 3. 7.2.14. | Handlungsbedingungen und Handlungsfreiheit | 408 |

VI

| | | |
|------------|---|-----|
| 3. 7.2.15. | Offene und geschlossene Freiräume im zusammenfassenden Vergleich | 412 |
| 3. 7.2.16. | Insel- und Höhleneffekt | 415 |
| 3. 8. | Segeln als Natur-, Wettkampf- und Freizeitsport | 417 |
| 3. 8.1. | Segeln und Natur | 419 |
| 3. 8.1. 1. | Fahrtensegeln | 420 |
| 3. 8.1. 2. | Segeln als Orientierungssport | 422 |
| 3. 8.2. | Segeln und Gesellschaft | 423 |
| 3. 8.2. 1. | Wettsegeln | 428 |
| 3. 8.2. 2. | Sozialpädagogik an Bord von Segelschiffen | 432 |
| 3. 8.3. | Segeln und Individuum | 437 |
| 3. 8.3. 1. | Freizeitsegeln | 437 |
| 3. 8.3. 2. | Segeln als Erlebnissport | 445 |
| 3. 8.4. | Segeln und Schule | 449 |
| 3. 8.4. 1. | Verbreitung | 450 |
| 3. 8.4. 2. | Organisationsform und Aktivitäten | 456 |
| 3. 8.4. 3. | Segelpädagogik | 459 |
| 3. 8.4. 4. | Zusammenfassung | 468 |
| 4. | MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER VERWIRKLICHUNG VON FREIHEIT AM BEISPIEL DES SCHÜLERSEGELVEREINS ‚DHH-KAMERADSCHAFT MAYEN‘ | 470 |
| 4. 1. | Partizipation | 470 |
| 4. 1.1. | . . . in der schulpädagogischen Praxis | 474 |
| 4. 1.2. | . . . in der Jugendarbeit von Vereinen | 478 |
| 4. 2. | Untersuchung allgemeiner Handlungsbedingungen im Hinblick auf ihren Beitrag zu individueller Handlungsfreiheit | 482 |
| 4. 2.1. | Der Schülerverein als Handlungsrahmen (Kompetenz) | 483 |
| 4. 2.2. | Segelausbildung und Jugendarbeit (Ganzheitlichkeit) | 494 |
| 4. 2.3. | Die materielle Ausstattung (Variabilität und Vielfalt) | 500 |
| 4. 2.4. | Die lokalen Bedingungen (Identifikationsmöglichkeiten) | 504 |
| 4. 2.5. | Handlungsmodalitäten (Harmonie) | 509 |
| 4. 2.6. | Beweggründe und Ziele (Selbstbestimmung) | 515 |
| 4. 2.7. | Zeitliche Handlungsbedingungen (Ungebundenheit) | 520 |
| 4. 3. | Abschätzung des Handlungsspielraums auf institutioneller und interaktionaler Ebene anhand der Freiheitskategorien | 524 |
| 4. 3.1. | . . . Freiraum | 526 |
| 4. 3.2. | . . . Beweglichkeit | 527 |
| 4. 3.3. | . . . Entspannung | 529 |
| 4. 3.4. | . . . Kompetenz | 531 |
| 4. 4. | Schlußbemerkung | 533 |

ANHANG

| | | |
|------------|--------------------------|-----|
| Anhang I | : Auflistung Tabellen | 535 |
| Anhang II | : Auflistung Abbildungen | 536 |
| Anhang III | : Literaturverzeichnis | 538 |

ANLAGEN

| | | |
|------------|--|-----|
| Anlage I | : Besondere Segelmöglichkeiten | 583 |
| Anlage II | : Schulen mit segelsportlichen Aktivitäten | 595 |
| Anlage III | : Satzung, Geschäftsordnung | 597 |
| Anlage IV | : Motivationstest zum Schulsegeln | 606 |

Hinweis: Die Verzeichnisse der Tabellen und Abbildungen sowie das Literaturverzeichnis und die Anlagen befinden sich am Ende von Teil II der Studie.

Die Freiheit ist ein Segel -
prall im Sturm der Sehnsucht,
schlaff in der Windstille der
Gewohnheit.

(H. Kasper)

3. SEGELN ALS SCHULISCHER FREIZEITSPORT

Um Schule im beschriebenen Sinn freizeitpädagogisch zu beeinflussen, bedarf es einer mannigfachen Impulsgebung. Eine vielversprechende und in besonderem Maße freie und ganzheitliche Ansatzmöglichkeit bietet der Freizeitsport. In diesem Rahmen bewegt sich auch die im Verlaufe dieses Kapitels vorgestellte Initiative, die eine freizeitpädagogische Akzentsetzung über den Segelsport anstrebt. Hierzu werden vornehmlich die Chancen und Möglichkeiten genutzt, die der außerunterrichtliche Bereich der Schule bietet (Baer/Tillmann 1976, S. 111; Gerber 1980, S. 146, 153).

Während sich die Lernziele der meisten Schulfächer auf Fähigkeiten richten, deren eigentlicher Sinn in der Regel erst nach einer langen Schulzeit zum Tragen kommt (Haußer 1983, S. 236), werden im schulischen Sportunterricht nahezu ausschließlich (wenn man einmal vom Schwimmen absieht), solche Sportarten unterrichtet, "die bei beginnendem Leistungsabfall, also spätestens im Alter von 30 Jahren, aufgegeben werden" (Felix 1981, S. 10). Demgegenüber bietet Segeln ein reichhaltiges Angebot

aktueller Interessenbezüge und darüber hinaus die Zukunftsperspektive einer Life-time-Sportart (Müller 1979, S. 261-265).

Dabei geht es im folgenden sowohl um "selbstproduzierte Erfahrungen" kognitiver Art, vor allem aber um solche, die "im nicht-kognitiven Bereich liegen und einen größeren 'Erlebniswert' beinhalten als herkömmlicher Unterricht" (Baer/Tillmann 1976, S. 114). Ein wesentliches Anliegen ist darüber hinaus die "Bildung selbstbestimmter, interessengeleiteter und langfristig stabiler Gruppen" (ebd.).

Zunächst jedoch soll der Segelsport in das vorliegende Bezugssystem freiheitlichen Handelns eingeordnet und dort verankert werden.

3.1. Das Naturphänomen 'Spiel'

Freizeittheoretische Betrachtungen auf der Grundlage einer Analyse freien Handelns stoßen unweigerlich auf das Phänomen des Spiels, zumal wenn es darum geht, freizeitpädagogische Maßnahmen sportlicher Art zu begründen.

"Das Spiel ist ein Naturphänomen, das von Anbeginn den Lauf der Welt gelenkt hat: die Gestaltung der Materie, ihre Organisation zu lebenden Strukturen wie auch das soziale Verhalten der Menschen" (Eigen/Winkler 1983, S. 17). Seine Wesensmerkmale, Gesetz und Zufall, bestimmen Bewegungen und Ereignisse im Universum (vgl. Kap. 2.1.1.). "Einst von Elementarteilchen, Atomen und Molekülen begonnen, wird es nun von unseren Gehirnzellen fortgeführt" (ebd., S. 18). Menschliches Denken und Handeln sind Ausdruck einer "inneren Konsistenz aller Naturvorgänge" (ebd., S. 38), die erkenntnisgeleitetes Geschehen im Einklang mit der Natur ermöglicht.

Der Dualismus von Gesetz und Zufall spiegelt sich im Wesen des Menschen wider. Einerseits besitzt er die Fähigkeit, logisch denkend die mathematisch-physikalische Struktur der Welt zu erkennen und deren strenge Linienführung nachzuzeichnen, andererseits vermag er die im Prinzip des Zufalls enthaltenen Möglichkeiten wahrzunehmen und sie in freier Handlung zu verwirklichen. In der menschlichen Disposition zum Spiel finden

Wissenschaft und Kunst einen gemeinsamen Ursprung (vgl. ebd., S. 18; Lorenz 1983, S. 81f). "Würfel und Spielregel - sie sind die Symbole für Zufall und Naturgesetz!" (Eigen/Winkler, S. 19).

Jedoch können der Freiraum eines 'Spielfeldes' (im weitesten Sinn) und die im Spiel selbst liegenden freien Entscheidungsmöglichkeiten nur in dem Maße genutzt werden, wie der Spieler selbst frei ist. Dies bedeutet neben Beweglichkeit und Kompetenz vor allem eine hinreichend entspannte psychische Verfassung (vgl. Kap. 2.3.1., 2.3.2., 2.4.4.4.). Gleichgültig, ob die Spielregeln eine hohe Konzentration erfordern oder ein sehr freies Spiel gestatten, bedarf es des "entspannten Feldes" (Lorenz 1983, S. 83). In diesem umfassenden Sinne ist "die Freiheit des Spiels, die für alles schöpferische Werden auch schon in der Phylogenese Vorbedingung war", für jegliche kreative Handlung unentbehrlich (ebd.). Huizinga geht noch einen Schritt weiter, indem er Freiheit im Gegensatz zur Arbeit ausschließlich mit Spiel verbindet: "Es ist der "homo ludens", der spielende Mensch, nicht der "homo faber", der Arbeitsmensch, der Kultur schafft; im Spiel allein könne man gelöst, könne man - wahrhaft frei sein, während der Arbeitsmensch durch Methoden und Organisation vielfach gebunden, ja oft bedrückend beengt sei" (zitiert b. Asperger 1961, S. 96). So erwähnt beispielsweise auch Thomas von Aquin die Begriffe Kontemplation und Spiel stets im gleichen Atemzug (Pieper 1961, S. 26), während Muchow, bezugnehmend auf Forschungen von Buytendijk, Huizinga und Kujawa, das Spiel als ein "Urphänomen des Lebens" bezeichnet, bei dem sich der Mensch wie in keiner vergleichbaren Situation "seiner Existenz gewiß wird und also zu seinem Selbst finden kann" (Muchow 1961, S. 69f). Für ihn kommt daher auch "als Raum möglicher Selbstfindung ... nur die 'Freizeit' in Betracht" (ebd., S. 70).

Der Begriff des Spiels ist eminent vieldeutig. Im Sprachgebrauch ist vom Spiel der Wellen, vom Spiel des Windes mit den Blättern, vom Kinderspiel und vom Spiel der Gedanken die Rede. Ein Spiel kann harmlos, abenteuerlich, ja gefährlich sein, auch die Zerstörung kann ihr Spiel treiben. Man kann einzeln und gemeinsam, miteinander und gegeneinander spielen, man kann gewinnen und verlieren. Spielen kann Konzentration und Entspannung bedeuten, interessant oder auch langweilig sein.

Aufgrund der vorliegenden Aspektvielfalt erscheint eine umfassende Definition wenig aussichtsreich. Dennoch läßt sich auf dem Wege der Abstraktion einige Klarheit erzielen. Ein aus vorliegender Perspektive günstiger Denkansatz bestimmt Spiel als "Bewegung der Freiheit" (Scheuerl 1979, S. 76). Geht man hiervon aus, so können unter Verwendung des bisherigen Begriffsrepertoires folgende Feststellungen getroffen werden:

- (1) Bewegungen sind Erscheinungsformen physikalischer Elementarprozesse. "Der Zufall hat seinen Ursprung in der Unbestimmtheit dieser Elementarereignisse" (Eigen/Winkler 1983, S. 35).
- (2) Spiel kann auf unterschiedlichen Organisationsstufen von Bewegung sowie verschiedenen Bewußtseinsebenen erfolgen (vgl. Kap. 2.2.5.).
- (3) Je nach dem Grad der Eigenbeteiligung kann es in mehr oder weniger aktiver bzw. passiver Form betrieben werden (vgl. Kap. 2.5.4.; Buytendijk, zitiert b. Diettrich/Klein 1983, S. 102).
- (4) Der Freiraum des 'Spielfeldes', die Vielfalt der im 'Spielzeug' enthaltenen freien Möglichkeiten und die Handlungsfreiheit der (des) 'Spieler'(s) bestimmen maßgeblich und im weitesten Sinne die freiheitlichen Voraussetzungen des Spiels (vgl. Kap. 2.2.7.).
- (5) Der Verlauf eines Spiels ist durch vorgegebene 'Spielregeln' (im weitesten Sinne) mehr oder weniger gebunden (vgl. Scheuerl 1979, S. 199ff). Spiele unterscheiden sich durch das Maß ihrer jeweiligen Anteile an Eigenentscheidung der (des) Spieler(s), an Entscheidung möglicher Mit- bzw. Gegenspieler sowie an Zufallsentscheidung. (So gibt es z.B. strategische Spiele, Glücksspiele sowie unterschiedliche Kombinationen dieser beiden Kategorien (vgl. Eigen/Winkler 1983, S. 21; Deutsche Gesellschaft für Freizeit 3/81)).
- (6) Zufallsbedingte Prozesse in offenen Systemen können nur durch Zufuhr von Antriebsenergie eingeleitet und aufrechterhalten werden. Ein Spiel wird durch eine Folge von Impulsen, die verschiedene zeitliche Abstände haben und von

unterschiedlicher Stärke sein können, in Gang gehalten. Anspannung und Entspannung wechseln ständig, wobei die sich lösende Spannung als Befriedigung oder Befreiung empfunden wird (vgl. Kap. 2.3.4.; Scheuerl 1979, S. 74f). Spiel erfordert ständig neuen 'Einsatz' (unterschiedlichster Art).

- (7) Auf der Handlungsebene trägt der Mensch die Verantwortung für das gesamte 'Risiko' des Spiels, das den Anteil des eigenen Einsatzes meist übersteigt. Nicht nur sein Ausgang ist entscheidend, sondern die Wirkung des Spiels insgesamt. Letzten Endes bleibt die Frage: wurde aufgebaut oder zerstört, wurde (im Sinne des Lebens) Ordnung geschaffen oder (im Sinne der Entropie) Unordnung verbreitet, wurde Freiheit be- oder verwirkt? (Vgl. Kap. 2.5.1. - 2.5.3.).

Offensichtlich stellt das Spiel eine Handlungsform dar, die in bevorzugter Weise mit Wesenszügen der Freiheit ausgestattet ist und daher von seiten einer Pädagogik mit freiheitlichem Anspruch besonderes Augenmerk verdient. Als 'Spiel des Zufalls' steht es im Dienste zweier gegenläufiger Tendenzen: der beliebigen Willkür, der Entropie, die in irreversibler Weise zum Wärmetod führt (vgl. Kuhn 1971, S. 126) und der freien Selbstorganisation der lebenden Natur, die in ständigem Daseinskampf nach Ordnung, Sinn und Selbstentfaltung strebt (ebd., S. 130ff).

Beide Tendenzen kommen im menschlichen Verhalten zum Ausdruck. So unterschied Freud nach langem Zögern schließlich nur noch zwei Grundtriebe, den "Eros" und den "Destruktionstrieb": "Das Ziel des ersten ist, immer größere Einheiten herzustellen und so zu erhalten, also Bindung, das Ziel des anderen im Gegenteil, Zusammenhänge aufzulösen und so die Dinge zu zerstören. Beim Destruktionstrieb können wir daran denken, daß als sein letztes Ziel erscheint, das Lebende in den anorganischen Zustand zu überführen" (Freud 1972, S. 12). Sowohl die Entwicklung der Menschheit wie die des menschlichen Individuums belegen jedoch, daß der Mensch in der Lage ist, im Verlaufe von Lernprozessen seine Handlungsformen zu sozialisieren und zu organisieren (Bischof 1983, Bd. I, S. 89). In diesem Zusammenhang ist es Aufgabe der Pädagogik, bereits auf der Ebene des

Spiels als einer Form weniger ernsten und weniger notwendigen Handelns (vgl. Scheuerl 1979, S. 88) Kultur und Verantwortung zu entwickeln, indem sie Freiheit von Willkür und Sinn von Zerstörung zu unterscheiden lehrt.

Neben dem Spielraum, den Spielbedingungen (4) und der Struktur des Spiels (5) ist die Art und Weise, wie es betrieben wird, für seinen Verlauf wesentlich. Die entscheidende Größe dabei ist der Spielantrieb (6). Sowohl der aktive Eigenanteil am Spiel (3), die Antriebsstärke, die Form der Impulsgebung, Spielauffassung, Ehrgeiz, Engagement und Neugierverhalten spielen hier eine Rolle. Der Willkür des Zufalls und der Determiniertheit von Ereignissen vermag der Mensch seine Muskel- und Willenskraft entgegenzusetzen und so seine Entscheidungsfreiheit zu vergrößern (vgl. Rogers 1979, S. 260; Anmerkung: Ordnet man einer gegebenen Gleichwahrscheinlichkeit zweier komplementärer Ereignisse $\{0\}$ und $\{1\}$ eine 100%ige Entscheidungsfreiheit F und eine 0%ige Determiniertheit D zu, so wird vorgeschlagen, F allgemein über das Minimum der beiden Wahrscheinlichkeiten als $F = 2 \min(P(\{0\}), P(\{1\})) = \bar{D}$ zu definieren). Geht man davon aus, daß sich Freiheit durch Aufwendung von Kraft erringen läßt und zur Befreiung von Bindungskräften wiederum Kräfte erforderlich sind (vgl. Kap. 2.4.3.), wird der Kraftbegriff im Sinne von Willens- und Entscheidungskraft zu einem wesentlichen Persönlichkeitsbegriff (vgl. Lützelner 1978, S. 23f). Die Ausbildung der zum Handeln erforderlichen Antriebskraft ist somit eine notwendige Forderung an jegliche Pädagogik mit persönlichkeitsbildendem Anspruch. Von dieser Erkenntnis sollte bereits auf der Ebene spielerischen Handelns Gebrauch gemacht werden.

Allerdings kommt es nicht allein auf die handlungstreibende Kraft als solche an, sondern auf ihre richtige Einschätzung innerhalb der Zufallsstruktur des Spiels und ihren kompetenten Gebrauch. Mit Intelligenz und Erfahrung können Spielchancen beurteilt werden, und der Krafteinsatz läßt sich hinsichtlich der zu erwartenden Wirkung optimieren. Der zufallssteuernde Einfluß von Kraft, die Tatsachen, daß häufig mehr 'auf dem Spiel steht' als man 'aufs Spiel setzt', daß sich Zufallsergebnisse zwar beeinflussen, letztlich jedoch nicht erzwingen lassen, und daß dem einen die Freiheit mitunter 'zufällt',

die ein anderer mühsam erkämpfen muß, all dies kann bereits 'spielend' erfahren werden. Von besonderer pädagogischer Bedeutung ist jedoch die Vermittlung von Erfolgserlebnissen aufgrund eigener Kraftanstrengung und positiver Erfahrungen mit persönlichem Engagement. Zwar ist Bemühung keine Gewähr für Erfolg, jedoch eine notwendige Bedingung zur eigenen Verbesserung der Erfolgchancen. Obwohl geniale Ideen grundsätzlich als Zufallsereignisse eines 'Gedankenspiels' anzusehen sind, 'entspringen' sie dennoch vorzugsweise einem Nährboden aus erworbener Kompetenz oder besser noch Souveränität.

Will man das Spiel gegenüber anderen Handlungsarten abgrenzen, so ist die Stärke des Krafteinsatzes ein recht ungeeignetes Kriterium. Vielmehr gehört das Ausreizen und Messen von Kräften, das gegenseitige Aufschaukeln und das Wachsen am Widerstand mit zu seinem ureigensten Wesen. Das freie 'Spiel der Kräfte', ob es in Form körperlicher Anstrengung oder geistiger Konzentration erfolgt, ist, ebenso wie in der Natur, nicht an eine bestimmte Größenordnung gebunden. Der Begriff des Spiels umfaßt durchaus auch Höchstleistungen. So verwendet ihn Messner beispielsweise für seine extremen Bergbesteigungen und Hesse für sein auf Universalität und höchstes geistiges Niveau zugeschnittenes 'Glasperlenspiel'. Entscheidende Kriterien dafür, ob aktives Handeln als Spiel angesehen werden kann, sind hingegen das freiwillige 'sich Einlassen' auf die Handlung sowie die Offenheit der Handlungssituation.

Eine gänzlich andere Frage ist die nach einer sinnvollen pädagogischen Verwendung des Spiels. Hier gilt es, sehr wohl darauf zu achten, daß Förderung nicht zur Überforderung wird oder eine geplante Spielsituation außer Kontrolle gerät, umschlägt und zur ernstesten, ja möglicherweise bedrohlichen Angelegenheit wird. Spielen bedarf der inneren Beteiligung und muß zumindest in gewissem Grade einem Bedürfnis entsprechen. Daher verzichtet man in "Kastalien" darauf, "etwa das Glasperlenspiel schon in den Schulen zum offiziellen Lehrfach (zu) machen" (Hesse 1972, S. 252f).

Zufallsbedingte Elementarereignisse sind die 'Spielemente', aus denen durch statische Überlagerungen alle höherrangigen Erscheinungsformen von der einfachen Bewegung bis zur bewußten Entscheidung im Rahmen menschlichen Handelns entstehen (vgl. Eigen/Winkler 1983, S. 35-40). Auf höchster Organisationsstufe

erweist sich Spiel als ein Handeln von besonderem, subjektiv empfundenen Freiheitsgrad. Im Zustand des freien Spiels hat sich der Mensch von banalen Verpflichtungen und Sorgen losgelöst und schwebt über der Ebene von Zwängen und Notwendigkeiten. Aus hinreichender Distanz betrachtet, gewinnt die Realität ihrerseits spielerische Konturen, bis sie sich schließlich ganz im Spiel aufzulösen scheint. Der Mensch erkennt sich als "Teilnehmer an einem großen Spiel" (ebd., S. 14; vgl. Strittmatter 1984, S. 63).

An dieser Stelle drängt sich ein Vergleich auf der Grundlage des in Abb. 8 verwendeten Potentialmodells auf: Denkt man sich das dargestellte Relief in Richtung der Abszisse in beliebiger Weise fortgesetzt, so läßt es sich als unregelmäßige Folge von Höhen und Tiefen im Verlaufe des individuellen menschlichen Lebens oder auch der Existenz der Menschheit interpretieren. Ein Fortschreiten auf dem jeweiligen 'Potentialniveau des Alltags' bedeutet ein tägliches Durchschreiten von Potentialmulden und Überwinden von Potentialbergen. An diesen "naturgewollten Wogengang der Kontraste von Leid und Freude" (Lorenz 1983, S.107) hat sich der Mensch gewöhnt und angepaßt. Er braucht das Erlebnis der "Anstrengung beim Überwinden von Hindernissen", um nicht Opfer von Verweichlichung und Langeweile zu werden (ebd., S. 107). In ihrem anthropologischen Ansatz geht die Existenzphilosophie von der "Existenz" als einem innersten Kern des Menschen aus, "der sich grundsätzlich jeder bleibenden Formung entzieht" (Bollnow 1968, S. 15). In der "existentiellen Ebene" gibt es daher "immer nur den einzelnen Aufschwung, der sich aus der gesammelten Kraft im Augenblick vollzieht, und danach wieder den Absturz in einen Zustand uneigentlichen Dahinlebens, aus dem sich im späteren Augenblick gegebenenfalls ein neuer Aufschwung erheben kann" (ebd., S. 15). Menschliches Handeln wird durch Bedürfnisse und Motivationen permanent vorangetrieben und in einem ständig wechselnden Zustand zwischen An- und Entspannung gehalten (vgl. Kap. 2.3.4.; Allport 1983, S. 63-65). Es mangelt in der Literatur nicht an Aufforderungen, dieser Bedürfnisstruktur insbesondere im pädagogischen Bereich Rechnung zu tragen und die 'dynamische Komponente' der Persönlichkeit zu fördern (Bühler 1969, S. 178, 122; Krauch 1977, S. 161; Schleske 1977, S. 56-63; Toman 1973, S. 112f).

Diverse Erziehungsformen machen mit unterschiedlicher Schwerpunkt- und Zielsetzung von persönlichkeitsbildenden Wirkungen durch Veränderungen des Spannungszustands Gebrauch. Kunsterziehungs- und Jugendbewegung beispielsweise hatten ein gemeinsames, zentrales Anliegen: die 'Befreiung im Spiel'. "Stand die Kunsterziehungsbewegung in der polaren Spannung zwischen Befreiung und Bindung, so war die Existenz einer einheitlichen Jugendbewegung wesentlich mit der Dominanz des Befreiungsstrebens verknüpft" (Scheuerl 1979, S. 18).

Asketische Spielformen wie Kampf- und Geländespiele dienen der Abhärtung wie der Selbsterfahrung in "Grenzsituationen", von denen Jaspers sagt, daß in ihnen "die Selbstwerdung des Menschen wächst" (zitiert b. Händel 1984, S. 148). Grundgedanke der in Hahns "Outward Bound Schools" verwirklichten Erlebnispädagogik ist es, "der heranwachsenden Jugend durch echte Bewährungsfelder an der See oder in den Bergen innerhalb einer vielschichtigen Gemeinschaft Impulse zur Formung und Festigung ihres Charakters zu vermitteln und ihrem Abenteuer- und Erlebnisdrang durch die erzieherischen Mittel der Expedition, des körperlichen Trainings, des Projekts und des Rettungsdienstes einen legitimen Spielraum zu geben" (Schwarz 1968, Vorwort). Spiel verliert jedoch dort seinen pädagogischen Wert, wo es mittelbar oder unmittelbar im Dienst der Unfreiheit steht, wo es zum 'Spiel mit der Gefahr' wird oder wo allgemein ein Stück Freiheit 'auf dem Spiel steht'.

Der wohl extremste Theorieansatz in bezug auf freiheitsrelevante Auswirkungen von Spannungsänderungen untersucht, mit einem Seitenblick auf die quantenphysikalische Erkenntnis unstetiger Elementarprozesse, "die Möglichkeit unstetiger Formen in der Erziehung" (Bollnow 1968, S. 18ff). Trotz (oder wegen?) der grundsätzlich mit ihr verbundenen Gefährdung läßt sich beispielsweise der "Krise" eine heilsame und in besonderer Weise befreiende Wirkung zuschreiben (vgl. ebd., S. 36f). Sie ist "ein durch die Unentschiedenheit eines Entweder-Oder gekennzeichnetes Ereignis" von hohem Risiko und ungewissem Ausgang. "Ob in ihr der befreiende Durchbruch gelingt, das ist niemals vorauszusehen" (ebd., S. 37). Im Zusammenhang mit Abb. 8 läßt sich dieser 'befreiende Durchbruch' als letztendliches 'Durchtunneln' eines Potentialbergs deuten, nachdem die eigene Kraft zur Überwindung nicht ausreicht. Die Krise ist somit keine

planbare methodische Maßnahme, sondern allenfalls ein 'Spielzug des Schicksals'. Ähnliches gilt für den un stetigen Vorgang einer Begegnung (vgl. ebd., S. 124ff).

Schließlich trägt pädagogisches Handeln selbst Charakterzüge des Spiels. Wenn es auch kein 'gewagtes Spiel' von unkontrolliertem Risiko ist, so muß es dennoch täglich aus Notwendigkeit gewagt und verantwortet werden. Zwar enthält es für den Pädagogen durch die damit verbundene Möglichkeit des Scheiterns unvermeidliche Elemente des Tragischen, doch "es gibt eben in der Erziehung zur Freiheit und zur sittlichen Selbständigkeit keinen Weg, der dieses Wagnis vermeiden könnte, und übertriebene Vorsicht und Ängstlichkeit in der 'Behütung' verhindern, daß der heranwachsende Mensch überhaupt zur Mündigkeit gelangt" (ebd., S. 138).

Mit diesem auf Herbart bezugnehmenden Zitat soll nun 'gewagt' werden, die Ausführungen zum Thema 'Spiel' abzubrechen. Obwohl hier lediglich eine Einbettung des Spielphänomens in übergeordnete Prozeßzusammenhänge des Naturgeschehens, insbesondere des menschlichen Handelns - soweit sie die vorliegende Problematik tangieren - beabsichtigt war, kann auch dies im vorliegenden Rahmen leider nur bruchstückhaft geschehen.

3.2. Zusammenfassung: Freies und befreiendes Handeln

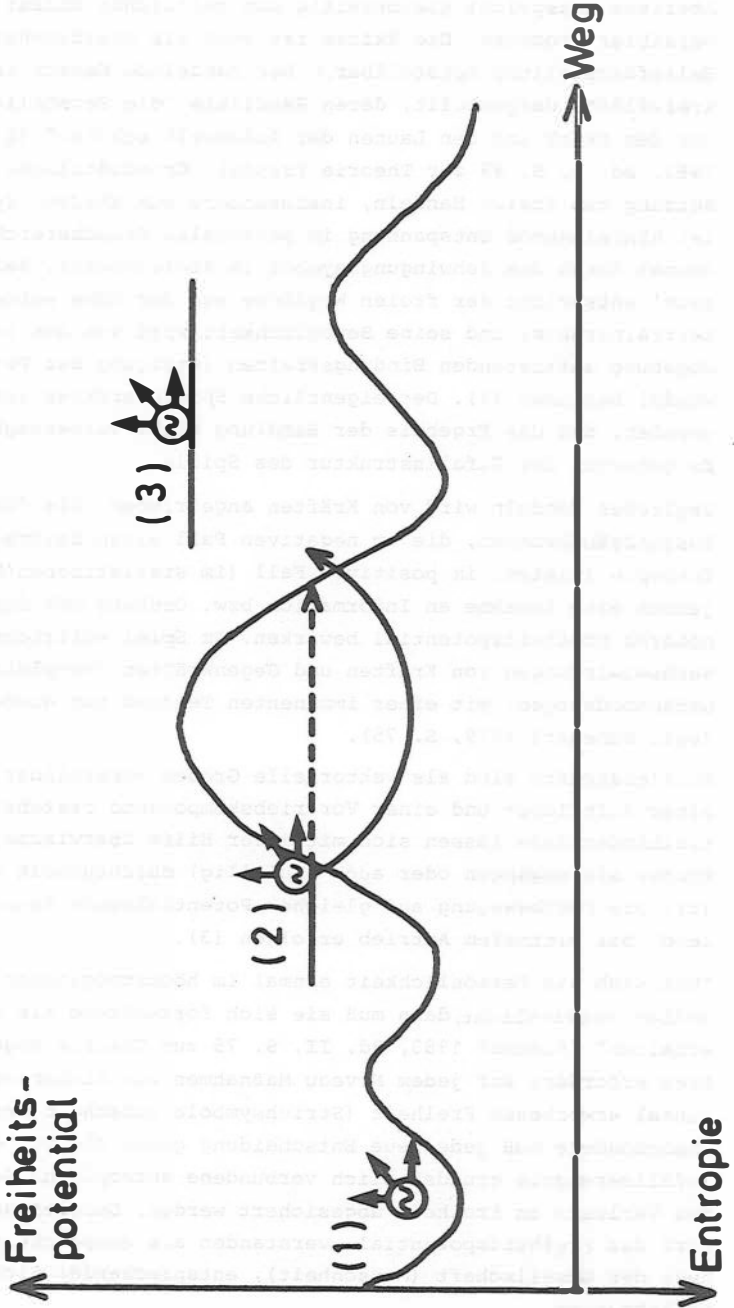
Anhand einiger wesentlicher Gesichtspunkte soll im folgenden die zentrale Bedeutung des Spiels im Rahmen menschlichen Handelns herausgeschält werden.

Zunächst kommt es darauf an, die naturgegebene Herausforderung des Lebens anzunehmen und aktiv 'mitzuspielen', um nicht zum 'Spielball' der Entropie zu werden. Energie und Lernfähigkeit versetzen den Menschen in die Lage, Hindernisse zu überwinden oder zu umgehen. Sie unterstützen ihn in seinem Streben nach 'spielender Bewältigung' des Lebens.

Die in Anlehnung an Abb. 8 entwickelte Abb. 24 soll einige Wesensmerkmale des Spiels im übergeordneten Handlungszusammenhang veranschaulichen. (Anmerkung: Die Pfeile verkörpern Antriebskräfte menschlichen Handelns. Maßeinheiten werden nicht verwendet. Die Dimensionen der auf der Ordinate dargestellten

Abb. 24

Antrieb und Befreiung menschlichen Handelns



Größen lassen sich nicht vergleichen. Die Orientierung der Abszisse entspricht gleichzeitig dem zeitlichen Ablauf irreversibler Prozesse. Die Skizze ist auch als dreidimensionale Reliefdarstellung vorstellbar.) Der handelnde Mensch ist als Kreisfläche dargestellt, deren Randlinie "die Persönlichkeit vor dem Druck und den Launen der Außenwelt schützt" (Bischof 1983, Bd. I, S. 99 zur Theorie Freuds). Grundsätzliche Voraussetzung zum freien Handeln, insbesondere zum aktiven Spiel, ist hinreichende Entspannung im personalen Grundbereich (angedeutet durch das Schwingungssymbol im Kreisinnern). Sein 'Spielraum' entspricht der freien Weglänge auf der Höhe seines Potentialniveaus, und seine Beweglichkeit wird von den in seiner Umgebung auftretenden Bindungskräften (Steigung der Potentialwände) bestimmt (1). Der eigentliche Spielcharakter ist dadurch gegeben, daß das Ergebnis der Handlung nicht vorhersagbar ist. Es gehorcht der Zufallsstruktur des Spiels.

Jegliches Handeln wird von Kräften angetrieben. Sie führen zu Zustandsänderungen, die im negativen Fall einen Beitrag zur Entropie leisten, im positiven Fall (im statistischen Mittel) jedoch eine Zunahme an Information bzw. Ordnung und damit ein höheres Freiheitspotential bewirken. Im Spiel vollziehen sich Wechselwirkungen von Kräften und Gegenkräften (vergleichbarer Größenordnungen) mit einer immanenten Tendenz zur Wiederholung (vgl. Scheuerl 1979, S. 75).

Antriebskräfte sind als vektorielle Größen vorstellbar, die aus einer Auftriebs- und einer Vortriebskomponente bestehen. Potentialhindernisse lassen sich mit ihrer Hilfe überwinden, ebenso können sie umgangen oder auch (zufällig) durchtunnelt werden (2). Die Fortbewegung auf gleicher Potentialstufe kann 'spielend' bei minimalem Antrieb erfolgen (3).

"Hat sich die Persönlichkeit einmal im höchstmöglichen Maße selbst verwirklicht, dann muß sie sich fortwährend als solche erhalten" (Bischof 1983, Bd. II, S. 75 zur Theorie Rogers'). Dies erfordert auf jedem Niveau Maßnahmen zur Sicherung der einmal erworbenen Freiheit (Strichsymbole unterhalb der Kreise). Insbesondere muß jede neue Entscheidung gegen die mit einem Zufallsereignis grundsätzlich verbundene entropische Gefahr des Verlusts an Freiheit abgesichert werden. Desgleichen bedarf das Freiheitspotential, verstanden als gespeicherte Freiheit der Gesellschaft (Menschheit), entsprechender Sicherungsvorkehrungen.

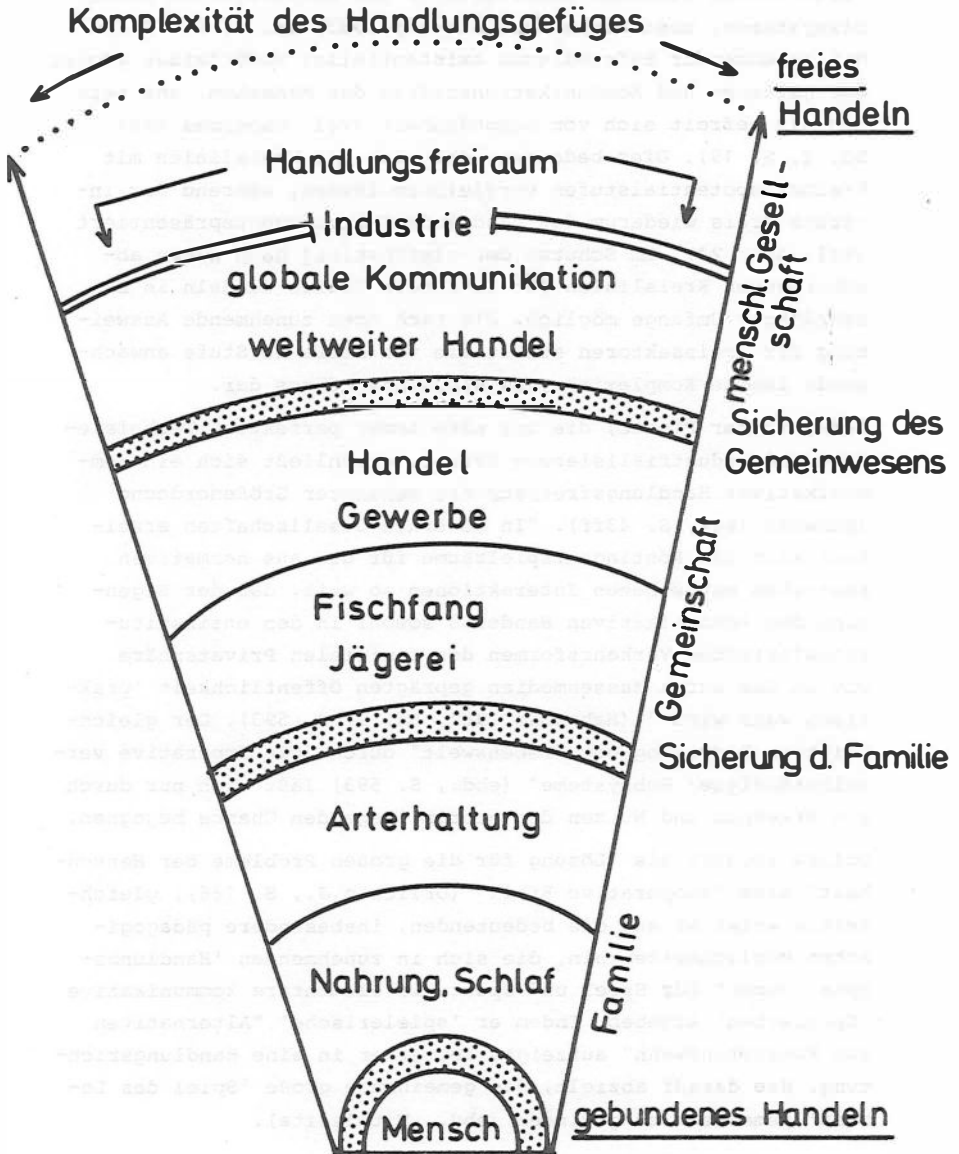
Abb. 25 stellt (in grober Vereinfachung) einzelne Entwicklungsstufen der Menschheitsgeschichte nebst entsprechender Sicherungssysteme dar, die zur Abschirmung der jeweils erworbenen Freiheit errichtet wurden (vgl. hierzu: Kattmann 1983, S. 129-140; Kaplan 1983, S. 193-200 sowie Murray's Unterscheidung zwischen konstruktiven und konservativen Bedürfnissystemen, beschrieben bei Bischof 1983, Bd. I, S. 117f). Mit zunehmender Befriedigung existentieller Bedürfnisse wächst der Aktions- und Kommunikationsradius des Menschen, und sein Handeln befreit sich von Gebundenheit (vgl. Habermas 1981, Bd. 2, S. 19). Dies bedeutet, daß sich die Kreislinien mit Freiheitspotentialstufen vergleichen lassen, während der innerste Kreis wiederum das handelnde Individuum repräsentiert (vgl. Abb. 24). Im Schutze der gleichzeitig nach außen abschirmenden Kreislinien ist im Innern freies Handeln in beschränktem Umfange möglich. Die nach oben zunehmende Ausweitung der Kreissektoren stellt die von Stufe zu Stufe anwachsende innere Komplexität des Handlungsgefüges dar.

Jenseits der Pforte, die uns eine immer perfektere Technisierung und Industrialisierung öffnet, erschließt sich ein kommunikativer Handlungsfreiraum nie gekannter Größenordnung (Schwank 1984, S. 43ff). "In modernen Gesellschaften erweitern sich die Kontingenzspielräume für die aus normativen Kontexten entbundenen Interaktionen so weit, daß der Eigensinn des kommunikativen Handelns sowohl in den entinstitutionalisierten Verkehrsformen der familialen Privatsphäre wie in der durch Massenmedien geprägten Öffentlichkeit 'praktisch wahr wird'" (Habermas 1981, Bd. 2, S. 593). Der gleichzeitigen Bedrohung der "Lebenswelt" durch "die Imperative selbstständiger Subsysteme" (ebd., S. 593) läßt sich nur durch ein Erkennen und Nutzen der hierin liegenden Chance begegnen.

Orlick fordert als "Lösung für die großen Probleme der Menschheit" eine "kooperative Ethik" (Orlick o.J., S. 186), gleichzeitig weist er auf die bedeutenden, insbesondere pädagogischen Möglichkeiten hin, die sich in zunehmenden 'Handlungsspielräumen' für Spiel und Sport als elementare kommunikative 'Spielarten' ergeben. Indem er 'spielerische' "Alternativen zum Konkurrenzwahn" aufzeigt, deutet er in eine Handlungsrichtung, die darauf abzielt, das gemeinsame große 'Spiel des Lebens' gemeinsam zu gewinnen (ebd., Titelseite).

Abb. 25

Bedürfnisorientierte Kommunikations -
und Aktionsradien des Menschen



Während Kapitel 2 schwerpunktmäßig definitorischen und strukturellen Problemen hinsichtlich personaler Handlungsfreiheit galt, gibt die im vorliegenden Kapitel verfolgte Linie vom allgemeinen Handeln über das Spiel zum Sport Veranlassung, uns verstärkt dem dynamisch-motorischen Handlungsaspekt, also der Frage des Antriebs zuzuwenden. (Während es für lokale und gewissermaßen statische Untersuchungen in Abb. 8 genügte, auf der Abszisse 'Abstände' abzutragen, kommt in Abb. 24 zur Beschreibung dynamischer Vorgänge durch die Bezeichnung 'Weg' eine Richtung ins Spiel.)

Die Antriebsquelle, die der Aufrechterhaltung des zum Leben erforderlichen Mindestantriebs dient, hatten wir als 'vitale Impulsgebung' bezeichnet (vgl. Kap. 2.3.1.). Freud hatte den Ort, "an dem der Geist, so frei er nur will, im Sinne des reinen Lustprinzips spielen kann", den "psychischen Speicher für die Vergangenheit" und gleichzeitigen "psychischen Spielplatz für die Gegenwart", also den Ort, wo menschliche Aktivität von minimalen Antriebsimpulsen in Gang gehalten wird, im Bereich des "Unbewußten" angesiedelt (Bischof 1983, Bd. I, S. 72, in Anlehnung an Freud). Auch zum 'bewußten Spiel' genügen ähnlich schwache Impulse, sofern es sich auf einer 'freien Wegstrecke' oder auf ausreichend hoher Potentialstufe 'abspielt' (vgl. Abb. 24).

Der Mensch als handelndes Wesen wird fortwährend von Antriebskräften unterschiedlichster Stärke über Unwegsamkeiten und Hindernisse hinweg vorangetrieben. Im Streben nach Freiheit nimmt er freiwillig Phasen größter Konzentration und innerer Anspannung auf sich, um mit äußerster Kraft sein Ziel zu erreichen. Erfolge, die er als befreiende Erlebnisse empfindet, motivieren ihn zu erneuten Anstrengungen.

Das Gefühl, sich kraftvoll aufzuschwingen, sich über die Problemebene banaler Widerstände zu erheben und losgelöst auf freiem Potentialniveau dahinzuschweben (vgl. Abb. 24 (3)), entspricht der Empfindung von Freiheit. Hierin mag wohl der eigentliche Reiz liegen, den starke Motorräder oder schnelle Surfbretter insbesondere auf Jugendliche ausüben. Hohe Geschwindigkeiten vermitteln ein Gefühl von Leichtigkeit, Unbeschwertheit sowie Unabhängigkeit vom Widerstand des Untergrunds. Neben einer aus dem Bewußtsein überlegener (überschüssiger)

Kraft erwachsenden 'Gefühlserfahrung' von 'Freiheitszuständen' (vgl. Muchow 1959, S. 131) benötigt jedoch gerade der junge Mensch die 'Erlebniserfahrung' aus eigener Kraft bewirkter 'Befreiungsvorgänge'. "Unsere Freiheit ist nicht so sehr ein 'F r e i s e i n v o n', als vielmehr ein stets zu erringendes F r e i w e r d e n, besser: Sichbefreien von ... Freiheit verwirklicht sich in der B e f r e i u n g und als sie" (Splett 1981, S. 120). Oder mit Worten von Thomas Mann: "Freiheit gewinnt erst Wert, wenn sie der Unfreiheit abgewonnen wird, wenn sie Befreiung ist" (Mann 1959). Aus persönlicher Erfahrung von "Befreiung durch Erlebnisse im Sport" stellt Mickler-Becker fest: "Mit dem Erfolg wächst die Freiheit" (1981, S. 50). Für Rogers, dessen therapeutische wie pädagogische Idealvorstellung "die sich verwirklichende und voll handlungsfähige Persönlichkeit" ist (Rogers 1979, S. 268), kann nur derjenige sein Selbst bilden und zu sich selbst gelangen, der Neues wagt und den bildenden Wert von Erfahrungsprozessen nutzt (vgl. Bischof 1983, Bd. I, S. 74f).

Im Rahmen personaler Bildung nimmt nun das Spiel insofern eine begünstigte Sonderstellung ein, als es ohne Zwang oder Notwendigkeit aus dem Schutz gesicherten Freiraums heraus erfolgt. Insofern stellt es die freieste Form handelnder Auseinandersetzung mit der Welt dar und bildet den Kern freien Handelns schlechthin. Dabei bestimmt das Verhältnis zwischen Überwindungskraft und Bindungskraft die freie Beweglichkeit beim Spiel. Um sie zu vergrößern, ist ebenso wie zur Erweiterung des Freiraums Kraft erforderlich, mit deren Hilfe der Spielende (Handelnde) auf ein höheres Potentialniveau ausweichen kann.

Da jedoch bei Entscheidungen gewöhnlich ein Stück Freiheit auf dem Spiel steht, ist auch ein Zugewinn an Freiheit nur durch ein gewisses Freiheitsrisiko möglich. Obwohl es sich freilich in der Regel begrenzen läßt, bleibt Befreiung stets ein Wagnis. Auch ein Spiel muß letztlich gewagt werden, denn "wer nicht wagt, der nicht gewinnt".

Spiel stellt somit eine Handlungsform dar, die durch Antriebskräfte und Zufallsereignisse vorangetrieben und gesteuert wird. Im Dienst der Freiheit sind daher vier Bedingungen erforderlich (vgl. Abb. 24):

- 1) Die Antriebskraft bedarf einer positiven, d.h. gegen die Entropie gerichteten Komponente.
- 2) Eine Gefährdung des Handelnden muß nach Möglichkeit ausgeschlossen werden.
- 3) Ergebnisse und Teilergebnisse bedürfen jeweils der Sicherung.
- 4) Handlungsziel muß ein Zugewinn an Freiheit sein.

Bei Beachtung dieser 'Spielregeln' kann Spiel nicht nur als sinnvolle Freizeitbeschäftigung gelten, sondern darüber hinaus im Einsatz als pädagogische Methode eine Schlüsselaktivität zu bewußtem freien Handeln werden. Dabei verstärken Variationsreichtum und Ganzheitlichkeit eines Spiels seine Wirkung. Während in Kapitel 2 mit '(Ent-)Spannung' ein für Freiheitszustände charakteristischer Begriff im Vordergrund stand, in dem der Kraftbegriff in seiner statischen Bedeutung enthalten ist, kommt nun im Zusammenhang mit Befreiungsvorgängen 'Kraft' als Größe der Veränderung (von Bewegungszuständen), der (Ver-)formung und der Wechselwirkung zur Geltung. Prozesse, die in besonderem Maße Kraft in diesem Sinne erfordern, lassen sich etwa mit Verben wie (sich) anstrengen, (sich) überwinden, erringen, bezwingen usw. beschreiben. Sind sie mit Erfolg verbunden, vermitteln sie befreiende Erlebnisse und darüber hinaus die Erfahrung von Sinnhaftigkeit und Selbstbestätigung. Auch die mit ihnen einhergehende innere Anspannung löst sich auf in befreiende Entspannung und führt zu positivem Erleben.

Gerade in der Sportpädagogik liegt in diesem Zusammenhang aufgrund ihrer ganzheitlichen Ansatzmöglichkeit eine einzigartige Chance (vgl. Schleske 1977, S. 149ff), von der schulischerseits, aber auch innerhalb des Vereinssports, zu geringer oder doch zumindest zu einseitiger Gebrauch gemacht wird. Erfreulicherweise zeigen sich von seiten der Freizeit-, Erlebnis- und Sozialpädagogik Ansätze, die in diese Lücke hineinstoßen und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen auf die persönlichkeitsbildenden Phänomene Spiel und Erlebnis zurückgreifen. Dabei kommt es gleichermaßen auf An- und Entspannung, auf Anstrengung und Erholung, auf Befreiung und Freiheit an.

3.3. Freiheit und Befreiung als zentrale pädagogische Bezugsgrößen

"Der Drang, etwas zu schaffen, scheint angeboren und angelegt zu sein" (Bischof 1983, Bd. I, S. 74, im Zusammenhang mit der Theorie Rogers'). Im Prinzip kann jeder Mensch "das erhebende Gefühl des schaffenden Vollbringens erleben, da bei jeder Leistung ein bestimmter Grad an Freiheit für die aufbauende Gestaltung des Werkes gegeben ist" (Bühler 1969, S. 36). Dieses Streben nach Selbstverwirklichung (Rogers: "self-actualization"), das hier zum Ausdruck kommt, bedarf der wesentlichen Berücksichtigung im Konzept jeglicher Pädagogik. Der Mensch ist auf kreative Entfaltung angelegt sowie auf diesbezügliche Möglichkeiten und vielfältige Gelegenheiten angewiesen. Er "kommt mit Freude an der Bewegung und mit dem Bedürfnis nach Bewegung auf die Welt" (Affemann 1973, S. 152). "Er braucht Neuheiten, und wenn er sie nicht bekommt, schafft er sie sich selbst" (Toman 1973, S. 111). Diese Tendenz drückt sich beispielsweise in beachtlichen freiwilligen Leistungen aus, die immer wieder im Rahmen des Sports oder persönlicher Hobbys innerhalb der Freizeit erbracht werden (ebd., S. 111). Wenn schulische Bildung "Hilfe zur Selbstverwirklichung" sein soll (Affemann 1973, S. 146), muß sie dem hierin zum Ausdruck kommenden Wesen des Menschen entsprechen.

"Das Schaffen ist das Schöpferische im Menschen - gerade aus der Endlichkeit und am Widerstand des Stoffes. So geschieht die Überwindung der Lebensspannungen in einer spontan wachsenden 'Selbst'bildung" (Lützelner 1978, S. 39). Dabei liegt der persönlichkeitsbildende Effekt im rhythmisch pulsierenden Wechsel zwischen befreienden Prozessen und freien Zuständen. Befreiung und Freiheit sind die dialektischen Prozeßvariablen, mit deren Hilfe sich der 'Pump-Speicher-Vorgang' des Freiheitswachstums beschreiben läßt (vgl. Kuhn 1971, Bd. III, S. 131).

Stellt man diesen Zusammenhang auf der Grundlage des Spannungsbegriffs dar (wobei zwischen dem Spannungszustand im personalen Grundbereich als Charakteristikum der grundsätzlichen Handlungsbereitschaft, einer Richtungsspannung im Sinne der Konzentration auf eine bestimmte Sache und einer reinen Antriebspannung zur Ausführung der Handlung unterschieden wurde (vgl. Kap. 2.3.2., 2.4.1. und 3.1.)), so zeigt sich auch hier, daß

zum Verständnis menschlichen Handelns neben einem "Prinzip der Spannungsreduktion" (Bischof 1983, Bd. I, S. 51) ein 'Prinzip der Spannungserhaltung' angenommen werden muß. So kennzeichnet Scheuerl beispielsweise "die Wiederholungs- und Ausdehnungstendenzen des Spiels" (1979, S. 75) mit der Feststellung: "Die Spannung des Spiels soll nicht beseitigt, sondern erhalten werden" (ebd., S. 74). Maslow macht für die Steuerung der Spannung zwei unterschiedliche Motive verantwortlich. "Motive des Mangels rufen tatsächlich nach Lösung einer Spannung und Wiederherstellung eines Gleichgewichts. Motive des Wachstums bewahren andererseits die Spannung im Interesse von fernen und oft unerreichtbaren Zielen" (Allport 1983, S. 65). Der Mensch benötigt Abwechslung ebenso wie Stabilität. Sein "Eigenstreben verleiht der Persönlichkeit Einheit, aber es ist niemals eine Einheit der Erfüllung, der Ruhe, oder der gelösten Spannung" (ebd., S. 64). Wenn er sich auch nach Entspannung sehnt, so ist er dennoch bereit, alte Gewohnheiten aufzugeben, Risiko auf sich zu nehmen und neue Wege zu beschreiten (ebd., S. 63). Gestützt durch Ergebnisse der Aktivierungs-, der Motivations- und der Informationstheorie bezeichnet Schleske das "Moment der Spannung" als eine "zentrale Kategorie des Erlebens" (1977, S. 149).

Jede an einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung interessierte Pädagogik wird alle Phasen personaler Wachstumsprozesse im Auge behalten müssen. Hierzu zählen Erlebnisse eigener Kraftanstrengung ebenso wie befreiende Erlebnisse, die mit abklingender Spannung einhergehen. Das Durchhalten von Spannungszuständen stellt eine ebenso notwendige Erfahrung dar wie der Genuß spannungsfreier Zustände. Insbesondere im Altersbereich um die Pubertät, wo der junge Mensch zwischen "Welt-Entdeckung und Selbst-Findung, Welt-Eroberung und Selbst-Bezwingung" hin und her pendelt (Heinen 1961, S. 136), kann ein vielseitiges Erfahrungs- und Erlebnisangebot wesentlich zur Orientierung und inneren Stabilisierung beitragen. "In diesem Entwicklungsabschnitt tritt das Abenteuerverhalten in besonderer Häufung auf, da es zur Erkenntnis, Formung und Festigung der eigenen Persönlichkeit beiträgt und manifeste Übergangsängste überwinden hilft" (Schleske 1977, S. 104).

Wird dem Bedürfnis nach Abwechslung und Erlebnisvielfalt nicht oder nur unzureichend Rechnung getragen, entstehen Defizite, die für die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums wie für die Gesellschaft zur latenten Gefahr werden können. "Die von jungen Menschen seit eh und je erstrebte Intensität des Erlebens wird von einem Teil der heutigen Jugend in außergewöhnlichen Situationen gesucht, weil ihnen das Alltagsleben so völlig bar jeder Romantik, bar jedes Erlebenswerten erscheint" (Bühler 1969, S. 178). So suchen erschreckend viele das Abenteuer im Reiz des Rauschgifts.

Eine Gesellschaft, die es versäumt, dem Phänomen rasch zunehmender formaler Freizeit pädagogisch zu begegnen, wird gezwungen sein, die entstehenden Pathologien psycho- und sozialtherapeutisch zu behandeln. Daher gilt es, frühzeitig zu verhindern, daß Eintönigkeit und mangelnde Sinnhaftigkeit Freizeit zum "Leerlauf" werden lassen (Morawek 1961, S. 109). In dieser Hinsicht kann eine allzusehr auf Zustände der Entspannung und Freiheit ausgerichtete Freizeitpädagogik von dynamischen Aspekten einer auf Anspannung und Befreiung zugeschnittenen Erlebnispädagogik wirksam befruchtet werden.

Während sich das Arbeitsleben unserer Gesellschaft für viele als "lebenslange Knechtschaft unter einer Routine" (Russell 1965, S. 97) im "gleichmäßig drückenden und lähmenden Trott" (Bloch 1968, S. 328) vollzieht, steht Freizeit im Zeichen einer aus Sättiertheit erwachsenden Langeweile (Bloch (Interview), 'Die Zeit' Nr. 30/1969). Das gesellschaftliche Problem der Drogenabhängigkeit fügt sich mühelos in den so dargestellten Rahmen. Für Meves, die Suchterkrankungen als "schwerste Entfaltungsstörungen" einstuft, ist deren wesentliches Merkmal "eine Aktivitätsatrophie als Folge chronischer Verwöhnungen" (Meves 1979, S. 73).

Viele treten die "Flucht vor der Freiheit" aus Einsamkeit an (Fromm, zitiert b. Bühler 1972, S. 187). Was Alltag und Lebenswelt vermissen lassen, wird in unkontrollierter und bisweilen unverträglicher Weise als Ersatz konsumiert. So ist Freizeit "weithin nur mehr Betäubung, Jagd nach Neuem, Unerhörtem, Unüberbotenem, nach Rekorden. Die Freizeit hat ihren Sinn verloren. Damit ist aber auch der Sinn des Lebens überhaupt fragwürdig geworden, man weiß mit ihm nichts mehr Rechtes anzufangen" (Morawek 1961, S. 105).

Die Gesellschaft wird der Lage nicht Herr. Sie hat den "Rückzug aus dem Handeln ins Lamentieren" angetreten und kultiviert Betroffenheit (Höhler 1983, S. 172). "Die fehlschlagenden Reformergebnisse im Bildungswesen bieten ein gutes Beispiel dafür, wie weit und wie gemächlich uns die handlungsgebundenen Entwicklungen aus dem Ruder laufen. Betroffene Analysen jagen einander; geeignete Handlungen lassen auf sich warten" (ebd., S. 172f). Angesichts dringlicher Probleme wirken die bildungspolitischen Maßnahmen und Konzepte "stumpf - angesiedelt zwischen Ohnmacht, Verständnismangel und kleinem Pragmatismus" (Zimmer, in: Die Zeit Nr. 47 1984, S. 49; vgl. auch dens. ebd. in Nr. 51 1984, S. 38).

Nun werden die Pathologien moderner Industriegesellschaften weder leicht noch rasch zu kurieren sein. Die Frage ist hier: was kann von seiten der Pädagogik von innen her, d.h. im Rahmen des einzelnen Bildungsprozesses veranlaßt und bewirkt werden, um den pathologischen Individualanteil zu reduzieren. Hierfür ergeben sich durchaus überschaubare Aspekte. Geht man einmal davon aus, daß die beklagten Symptome nicht nur Auswirkungen von Ursachen sind, sondern daß über sie wenigstens teilweise heilsame Rückwirkungen möglich sind, so dürfte folgende Therapie nicht gänzlich falsch sein:

Dem Phänomen des Leerlaufs ließe sich durch Stärkung des Eigenantriebs begegnen. Gegen Langeweile und Monotonie helfen Aktivität und Abwechslung. Langfristig "bräuchte man so etwas wie Ziele, die erreicht werden, ohne sich dadurch zu erledigen" (Suhr 1977, S. 109). Saturiertheit und Verwöhnung erfordern Situationen, in denen der Sinn von Enthaltbarkeit und Entbehren einsichtig wird. Gegenüber Ohnmacht bedarf es der Entwicklung kreativer Initiativen, und Betroffenheit verlangt nach Mut zu eigenem Engagement.

Im Hintergrund der genannten Symptome scheint sich eine verbreitete Schwächung der dynamischen, d.h. der für Befreiung zuständigen Persönlichkeitskomponente abzuzeichnen. Die befreiende Antriebskraft des Segels erschläfft "in der Windstille der Gewohnheit" (vgl. Eingangszitat von Kap. 3) oder mit Worten von Jaspers: "Die Gewohnheit der alltäglich gegebenen Freiheit verführt zur Passivität" (zitiert b. Schwieger 1972, S. 70).

Damit ist jedoch gleichzeitig die Problematik der Sinn- und Zielgebung angesprochen. An dieser Stelle darf sich eine mit der Thematik 'Freiheit' befaßte Abhandlung allerdings kurz fassen: Sinn liegt überall dort vor, wo Freiheit verwirklicht wird. Dies bedeutet aber, daß es nicht um utopische Fernziele geht, sondern daß sich Sinn bereits in kleinen, aber selbständigen Schritten, in persönlichen Fortschritten und erreichbaren Nahzielen verbirgt. Jede Einzelentscheidung kann einen Zuwachs an Freiheit bewirken, so daß Sinn schon in kleiner, dafür aber individuell bekömmlicher Dosierung wirksam werden kann. Aufgabe des Pädagogen ist hier nicht die aktiv-reale Vermittlung von Sinn, sondern die eines Mittlers, der auf potentiellern Wege aktive Prozesse der Sinnbildung induziert (vgl. Kap. 2.5.4.). Verwirklichung von Freiheit muß bewußt erfahren, nach Möglichkeit als Ergebnis eigener Anstrengung erlebt werden, um sich optimal 'auszuwirken'. Dabei sind Erfolgserlebnisse Katalysatoren im Prozeß der Persönlichkeitsbildung. Sie vermitteln Selbstbestätigung, fördern Selbstbewußtsein und mobilisieren Kräfte mit befreiender Wirkung.

Wenn also "unser Zeitalter am Fehlen eines Zieles, an der Sinnleere, am mangelnden Engagement des einzelnen" krankt (Rogers 1979, S. 263), ist es pädagogischerseits wesentlich, Gelegenheiten zu sinnvollem persönlichem Einsatz, Situationen echter Bewährung und Möglichkeiten des Selbst-erlebens zu suchen und anzubieten. Insbesondere der junge Mensch benötigt die Erfahrung ganzheitlichen Handelns zur Entwicklung seines Selbstvertrauens (ebd., S. 265).

Weder Freiheit als personaler Grundwert noch Persönlichkeit haben als solche Bestand, sondern müssen fortwährend erhalten werden (vgl. Bischof 1983, Bd. II, S. 75). Zur Sicherung ihrer Existenz und zur Ermöglichung weiteren Wachstums bedürfen sie des befreienden Engagements. Hierunter versteht Rogers "die Art zweck- und sinnvoller Zielsetzung, die nur allmählich von dem erreicht wird, der zunehmend lernt, in enger Beziehung mit seinem eigenen 'Erleben' zu leben" (Rogers 1979, S. 265; Hervorhebung nicht im Original). Hahn, für den Persönlichkeitsbildung ein zentrales Anliegen war, stellte das 'Erlebnis' bewußt in den Mittelpunkt seiner pädagogischen Bemühungen. Schwarz schreibt hierzu: "Eine Loslösung aus dem durch Routine

und Bequemlichkeit gekennzeichneten 'Schonraum' des Alltags in eine durch A b e n t e u e r u n d W a g n i s bestimmte Welt mit neuartigen Aktionsmöglichkeiten erweist sich zur Formung der Persönlichkeit und zur Erweckung neuer schöpferischer Kräfte von Zeit zu Zeit als erforderlich" (1968, Resümee).

Eine am Freiheitsbegriff orientierte Pädagogik wird sich gleichermaßen an zwei dialektischen Bezugsgrößen zu orientieren haben: an der Zustandsgröße 'Freiheit' (verstanden auch als Voraussetzung und Ziel personalen Handelns) sowie an der Prozeßgröße 'Befreiung'. Dies bedeutet, daß sie die Dynamik der Persönlichkeitsbildung als Ganzheit im Auge haben muß. Bedient man sich der Analogie zum Spannungsbegriff, so ist damit gemeint, daß Pädagogik nicht einseitig auf Entspannung mit dem Ziel des Entspanntseins ausgerichtet sein darf, sondern ebenso den (notwendigen) Einfluß der Anspannung und des Angespantseins auf die Persönlichkeit zu berücksichtigen hat. An- und Entspannung bilden sowohl als Vorgänge wie als Zustände in wiederkehrender Folge einen wechselwirkenden Bedingungs Zusammenhang. Mit anderen Worten: Neben den pädagogischen Aspekt der Bewegung im Freiraum, der Sicherung und Ausgestaltung von Freiräumen muß der des Antriebs, des freiheitlichen Fortschritts und der Erschließung neuer Freiräume treten.

3.4. Die freizeitpädagogischen 'Vektoren' Animation und Erlebnis

Der fundamentale Dualismus zwischen Gesetz und Zufall, wie er sich in den unterschiedlichen Formen des Spiels (vgl. Kap. 3.1.), des menschlichen Handelns (vgl. Kap. 3.2.) sowie der Pädagogik (vgl. Kap. 3.3.) widerspiegelt, soll abschließend am Beispiel zweier aktueller pädagogischer Konzeptionen konkretisiert werden. Vergleicht man Merkmalszüge der Freizeitpädagogik mit solchen der Erlebnispädagogik wie sie sich in Hahn'scher Prägung bis in die heutige Zeit weitgehend erhalten hat (vgl. Weber/Ziegenspeck 1983), so stößt man auf unterschiedliche Schwerpunkte, deren dialektische Beziehungen sich als Ausdrucksformen dieses Dualismus interpretieren lassen, wie anhand ihres jeweiligen Verhältnisses zum Freiheitsbegriff recht eindeutig nachweisbar ist.

In Kapitel 2 wurde der enge Zusammenhang zwischen Zuständen der Entspannung und der Empfindung von Freiheit einerseits und dem Freizeitbegriff andererseits erörtert, wohingegen in Kapitel 3 die Affinität zwischen Spannungsänderung und Erlebnis zum Ausdruck kommt. Betrachtet man die Spannungen als Indikatoren von Antriebskräften, so läßt sich in einem Potentialdiagramm wie Abb. 24 dementsprechend ein flacher Kurvenverlauf eher mit dem Arbeitsbereich der Freizeitpädagogik in Verbindung bringen, während ein steiler Verlauf in näherer Beziehung zum Bereich der Erlebnispädagogik steht.

Im folgenden soll versucht werden, diese These anhand einzelner Merkmale zu belegen, die zur Verdeutlichung polarer Sachverhalte ohne Anspruch auf Allgemeingültigkeit pointiert formuliert sind. Bemerkungen in eckigen Klammern beziehen sich auf entsprechende Merkmale im Kurvenverlauf.

Freizeitpädagogik

(Hierzu wird allgemein auf Kap. 2 Bezug genommen.)

Freizeithandeln kommt in der Regel mit schwachen Antriebskräften aus [geringe Steigungen], über die jeder, unabhängig vom Lebensalter, verfügt.

Die Teilnahme an der Handlung kann mehr oder weniger aktiv (passiv) erfolgen.

Freizeithandeln dient Muße, Erholung, Entspannung, Besinnung und Selbstfindung im personalen Grundzustand [horizontale Bewegung].

Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik Hahns wendet sich an Jugendliche, um deren "ungebändigte Kräfte in sinnvolle Bahnen zu lenken" (Händel 1984, S. 147) [große Steigungen].

Die Handlung erfordert ein hohes Maß an Aktivität und Initiative.

Sie bedeutet Abhärtung, Er-tüchtigung, Bewährung und Wachsen am Widerstand. Sie dient dem Kennenlernen und Erleben von Strukturen und Grenzen in der Natur, der Gemeinschaft und im Individuum [Auseinandersetzung mit Steigungen].

4. MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER VERWIRKLICHUNG
VON FREIHEIT AM BEISPIEL DES SCHÜLERSEGELVEREINS
'DHH-KAMERADSCHAFT MAYEN'

In diesem abschließenden Kapitel sollen Erfahrungen, die seit 1973 am Staatlichen Gymnasium (5440) Mayen im Rahmen eines Schulsegelexperiments gesammelt wurden, anhand der im freizeit-theoretischen Teil der Arbeit im Zusammenhang mit Handlungs-freiheit herausgestellten Kategorien, Bedingungen und Kriterien dargestellt und beurteilt werden. Zunächst gilt es jedoch, den für die demokratische Zielsetzung wesentlichen Begriff der Partizipation aufzugreifen (vgl. Kap. 1.9.2.) und in den vorliegenden theoretischen Rahmen einzufügen. Einzelheiten über Entwicklung, Struktur und Aktivitäten des zugrundeliegenden Schülervereins sind der Satzung (Anlage III) sowie einer Broschüre und einem Sonderdruck (Birkelbach 1983⁽¹⁾ und 1984⁽²⁾) zu entnehmen, die anlässlich seines 5- bzw. 10jährigen Bestehens herausgegeben wurden. (Anmerkung: Beide Veröffentlichungen können beim Autor angefordert werden).

4.1. Partizipation ...

Um diesen Begriff näher zu beleuchten, muß auf Ausführungen zu den Freiheitskategorien Freiraum, Beweglichkeit, Entspannung und Kompetenz Bezug genommen werden (vgl. Kap. 2.4.3.). Das von ihnen gebildete 'System Freiheit' stellt ein dynamisches Geflecht von Bezügen dar, das in sich und nach außen permanent in regulativer Wechselwirkung steht. Da sich alle Kategorien gegenseitig bedingen und beeinflussen, ist es nahezu gleichgültig, welchen Zugang bzw. Einstieg man wählt, um Zusammenhänge zu erschließen.

In den ersten beiden Kapiteln wurde deutlich, daß die Kategorie Entspannung innerhalb dieses Kategorialgefüges eine Schlüsselrolle besetzt (vgl. Abb. 9 und 11). Nun soll gezeigt werden, daß Partizipation eindeutig dieser Kategorie zuzuordnen ist, um anschließend anhand dieses Begriffs nachzuweisen, daß von ihm Bezüge zu allen übrigen Kategorien ausgehen.

Zunächst sei festgestellt, daß der aus dem Lateinischen stammende Begriff Partizipation mit Übersetzungen wie Teilnahme oder Mitbestimmung nur unzulänglich erfaßt ist. Die ursprüngliche Tendenz des Begriffspaares 'partem capere' geht in Richtung einer materiellen Besitzergreifung. Pars kann für einen Teil eines Landes, für ein Gebiet stehen, capere für nehmen im Sinne des Einnehmens, des Eroberns, des In-Besitz-Nehmens. In Fortführung dieses Gedankens läßt sich in dem so 'eroberten' Gebiet Position beziehen, eine 'Stellung einnehmen' und in bezug auf andere Standpunkte 'Stellung nehmen'. Übersetzt man den Begriff pars im übertragenen Sinne mit Partei, so kommt der besitzergreifende Charakter des Wortes capere am ehesten in der Übersetzung 'Partei ergreifen' zum Ausdruck. Auch in der heute noch verwendeten Version 'an etwas partizipieren' klingt an, daß etwas Materielles in Besitz genommen wird, was im erweiterten Sinne einschließt, daß man an Macht partizipieren kann. Das amerikanische Wort 'selfgovernment' weist sozusagen auf die Selbstübernahme von 'Regierungsmacht' hin (vgl. Baacke/Brücher 1982, S. 23). In der Übersetzung 'Mitbestimmung' bringt der Wortbestandteil '-bestimmung' durchaus diesen Inhalt zum Ausdruck; dennoch geht aus der neutralen Vorsilbe 'Mit-' der aktive Vorgang des An-sich-Nehmens von Macht nicht besonders deutlich hervor.

Die heutige Verwendung des deutschen Wortes 'teil-nehmen' an Stelle von partizipieren ist schließlich vollends im neutralen Sinne des Dabeiseins gemeint. Im täglichen Sprachgebrauch findet der Begriff Partizipation, besonders im pädagogischen Bereich, hauptsächlich Anwendung in demokratischem Zusammenhang. Sein Sinn ist nur unscharf von dem der Begriffe Mitentscheidung, Mitbestimmung, Mitwirkung, Mitverantwortung, Interaktion und ähnlichen zu trennen. So spiegelt er bereits durch seine begriffliche Entwicklung eine Verteilung und somit einen Abbau von Macht, einen Neutralisationsprozeß, in unserem Sinne einen Entspannungsprozeß wider. Er wird zu einem Begriff von Befreiung durch Demokratie.

Partizipation bedeutet überdies 'teil-haben' im Sinne eines erreichten Zustandes des Besitz- bzw. Machtausgleichs in demokratischer Form, partizipieren ein selbstverständliches Wahrnehmen gegebener demokratischer Rechte. Während einmal mehr die dynamische Wechselbeziehung der 'Teil-nehmer' betont wird, steht ein anderes Mal die statische Relation zwischen 'Teil-habern' im

Rahmen einer Situation verteilter Macht im Vordergrund. Die in beiden Fällen vorliegende ausgleichende, entspannende und stabilisierende Bedeutung bringt eine besondere Affinität zum Freiheitsbegriff zum Ausdruck. Partizipation bedeutet, daß "menschliche Freiheit nicht nur ein psychologisches Schwellenerlebnis für jene seltenen Krisenmomente darstellt, wo sich Befreiung ereignet", sondern daß sie sich "als soziale Realität unter Gleichen als dauerhafte und stabile Beziehungsstruktur darstellt" (ebd., S. 102).

In seinem Buch "Lernen in Freiheit" kommt Rogers zu dem Schluß, daß wir zur Zeit versuchen, "einem Erziehungssystem zu helfen, sich selbst zu verändern, und zwar im Hinblick auf größere Freiheit und mehr Kommunikation. Sowohl Lernende wie Lehrende sollen dabei durch ihre Teilnahme an den Entscheidungen des Systems mehr Selbstvertrauen und die Fähigkeit zu größerer Selbststeuerung gewinnen" (1979, S. 329). Er gibt dabei der Hoffnung Ausdruck, daß durch eine Verbesserung des menschlichen und psychologischen Klimas sowie der Verfahrensweisen des Erziehungssystems den "Lernenden, Lehrenden und Leitenden größere Lernfreiheit" vermittelt werden kann (ebd., S. 330). Hier kommt sehr deutlich der Zusammenhang zwischen emotionalen Einflüssen, Partizipation und Kommunikation zum Ausdruck, die sich gemeinsam auf die Kategorie Kompetenz auswirken. "Partizipation führt zu einer Verminderung kommunikations- und handlungshemmender Faktoren (z.B. Angst, Machtgefälle, Leistungs-, Anpassungsdruck)" (Baacke/Brücher 1982, S. 87) und begünstigt offensichtlich als Element der Kategorie Entspannung kompetenzbildendes Handeln.

Damit ist gleichzeitig ein indirekter Weg zur Schaffung größerer Handlungsfreiräume und größerer Beweglichkeit angezeigt, da sich mit zunehmender Kompetenz die Chance verbessert, auf diese Bereiche optimierend einwirken zu können. Im übrigen beinhaltet Partizipation begrifflich bereits den Zugang zu einem größeren Handlungsfreiraum. Der damit verbundene Zuwachs an Handlungsmöglichkeiten kann sich freilich auch positiv auf die Beweglichkeit in diesem Freiraum auswirken.

Schließlich sei noch einmal die Beziehung zwischen Partizipation und Kompetenz ins Auge gefaßt und zwar insbesondere hinsichtlich des Aspekts Verantwortung. Die vielfältige Weise, in der in jüngerer Zeit Bürger weltweit ihren Willen zur Mitbestimmung kundtun, verlangt nach einer erheblich stärkeren Berücksichtigung

von Möglichkeiten direkt-demokratischer Einflußnahme. "Diese Bestrebungen dürften zeigen, daß immer mehr Planungsbeteiligte ihre Wertungen, vor allem aber ihre Bedürfnisse und Interessen, in die sie angehenden politischen und verwaltungsmäßigen Entscheidungen, und zwar relativ autonom und relativ unmittelbar, einzubringen wünschen. Das politisch-administrative System wird sich dementsprechend wahrscheinlich mehr und mehr diesem Begehren zu öffnen und bewußt Partizipation als demokratisches Legitimationsverfahren in seine gesellschaftsplanerischen Aktivitäten einzubeziehen haben" (Stachowiak 1977, S. 296).

Rattner, der im Gegensatz zu Freud und Lorenz die These vertritt, "daß Destruktivität und Feindseligkeit im menschlichen Verhalten durchaus auf erzieherische und kulturelle Deformation bezogen werden müssen" (1970, S. 9), fordert, daß "Formen der Erziehung, des Kulturlebens und der politischen Kontrolle ausgearbeitet werden, die machtgerigen und größenwahnsinnigen Politikern unübersteigbare Schranken errichten" (ebd., S. 252). Die Tatsache, daß hier Erziehung an erster Stelle erwähnt wird, weist darauf hin, daß in diesen Bereich besondere Erwartung und Verantwortung gelegt wird. "Die Hoffnung der Menschheit besteht nun darin, daß die Stimme der Vernunft und des Gemeinschaftsgefühls im vermehrten Maße gehört wird. Im Grade, wie das Solidaritätsbewußtsein unter den Menschen wächst, entsteht soziale Vernunft und gewinnt Einfluß" (ebd., S. 252).

In seiner Festansprache anlässlich des 50jährigen Bestehens von Pichts Schule Birklehof in Hinterzarten deutet v. Weizsäcker Kants kategorischen Imperativ mit den Worten: "Freiheit ist nicht die Freiheit, die ich mir nehme, sondern die Freiheit, die ich dem Mitbürger, dem Mit-Weltbürger gebe; die Freiheit, gemeinsam der Vernunft zu folgen" (1983, S. 326). Dieser in einer Schule angesichts drohender Weltgefahren ausgesprochene Appell an Vernunft und Verantwortung faßt in knappen Worten das gesamte Beziehungsgefüge, das sich um den Freiheitsbegriff rankt, zusammen. Wendet man die Aussage auf den Partizipationsbegriff an, so wird im Vergleich zu seiner ursprünglichen Definition geradezu die umgekehrte Aktionsrichtung gefordert. Nur in solcherart Umdenken, insbesondere in bezug auf Geben und Nehmen, sieht v. Weizsäcker eine Chance zur Überwindung der Krise, in der sich die Menschheit gegenwärtig befindet.

Der Club of Rome fordert in diesem Sinne effektive und kreative Partizipation als ein Hauptmerkmal weltweit notwendigen innovativen Lernens. Sie beinhaltet "Kooperation, Dialog, Kommunikation, Wechselseitigkeit und Einfühlungsvermögen" (1979, S. 64) sowie die Entwicklung eines "Gefühls für räumliche (geographische) Zugehörigkeit" (ebd., S. 57). Partizipation schafft Bewußtsein, Interesse und Identifikation hinsichtlich gemeinsamer Probleme und bestimmt maßgeblich "die Effektivität des gesellschaftlichen Lernens" (ebd., S. 60). So gesehen, verkörpert sie wie nur wenige Begriffe "die Hoffnung des Menschen auf Partnerschaft im Entscheidungsprozeß", "seinen Unwillen, sich mit einer festgelegten Rolle zufriedenzugeben" sowie "seinen Wunsch nach einem erfüllten Leben" (ebd., S. 58).

Innerhalb des Bildungssystems gilt es daher, Tendenzen entgegenzuwirken, die eine "Trennung von Schule und Leben" (ebd., S. 110), von Arbeit und Freizeit begünstigen bzw. beabsichtigen und dadurch effektive Partizipation gefährden (vgl. ebd., S. 64). Gerade aus der zunehmenden Freizeit der Industriegesellschaften erwächst eine freizeitpädagogische Verantwortung für partizipatorisches Lernen.

4.1.1. ... in der schulpädagogischen Praxis

"Schulziele stellen immer u.a. ein Vehikel für die Durchsetzung sozialer Interessen dar. So gesehen steht sie (die Schule) immer auch im Spannungsfeld zwischen sozialen Reproduktionsvorgängen und Innovationsprozessen" (Eggers 1979, S. 100). Der Stellenwert von Partizipation in diesem Zusammenhang wird sofort deutlich, wenn man bei unterschiedlichen Staatssystemen den Freiraum für Innovation und die realen Möglichkeiten zu deren Verwirklichung betrachtet. Franke geht in seinen Ausführungen zum Thema "Schüler als Gestalter des Lebens in der Schule" (1967) von einem Vergleich der Arbeiten Krupskajas und Makarenkos aus, durch die sowjetische Erfahrungen mit Schülerelbstverwaltung insbesondere bekannt wurden. Krupskaja betont "die Notwendigkeit einer richtigen pädagogischen Führung" (ebd., S. 38). Als eine der wichtigsten Funktionen von Schülerelbstverwaltung bezeichnet sie "die Entwicklung organisatorischer Fähigkeiten bei den Kindern" (ebd., S. 38). Makarenko wandte sich entschieden gegen die Theorie der "freien Erziehung", die alle pädagogischen Forderungen

als schädlichen Zwang gegenüber der Persönlichkeit des Kindes ansehe. Er legte Wert auf die "aktive Tätigkeit des Kindes bei der Entwicklung der Schüler selbstverwaltung unter bewußter und zielgerichteter pädagogischer Führung" (ebd., S. 38).

Bei einem Vergleich zwischen sechs weiteren Ostblockländern fällt durchweg der Einfluß staatlicher Jugendorganisationen auf die Schüler selbstverwaltung auf (vgl. ebd., S. 44f). Da dort der Anspruch des Systems jeweils Priorität besitzt gegenüber den Bedürfnissen der Menschen, sind Führung, Organisation und Disziplin zentrale pädagogische Prinzipien. Während eine wesentliche Aufgabe der Schüler selbstverwaltung der Volksrepublik Polen darin besteht, "das gesellschaftliche Leben an der Schule durch die Schüler selbst zu organisieren und die schulische Disziplin zu verbessern" (ebd., S. 44), heißt es, bezogen auf eine westdeutsche Schule (Louisenlund) in entsprechendem Zusammenhang: "Es ist ganz eindeutig die Aufgabe der SMV, mitzuarbeiten, um das Zusammenleben von 140 bis 200 Menschen zu erleichtern" (Lues 1964, S. 27). Ein Schülerpräsident beschreibt an gleicher Stelle die Situation der Schüler mitverwaltung wie folgt: "Die SMV in Louisenlund steht zwischen drei Gegensätzen: Einzelner - Gemeinschaft, Freiheit - Disziplin, Schüler - Lehrer." Wenn man bedenkt, daß er hierdurch die Schwierigkeiten der SMV zu deuten versucht, so ist es ihm gelungen, mit knappen Worten deren freiheitliche Grundzüge zu umreißen. Die hier einander gleichgewichtig gegenüberstehenden Begriffe spannen den Freiraum auf, in dem sich Pädagogik an seiner Schule verwirklicht.

Makarenko, den Eggers als "sowjetrussischen Pestalozzi" bezeichnet (1979, S. 98), bekennt sich zu dem Dogma: "Die Interessen des Kollektivs stehen höher als die der Persönlichkeit" (ebd., S. 98). Demzufolge kann sich Partizipation nur insoweit entfalten, wie sie mit der offiziellen ideologischen Lehre im Einklang steht und systemkonformes Verhalten hervorbringt (vgl. ebd., S. 98). Im Alltag des Systems dominiert die "formelle Ordnung", die den "Zweck der Institution" zu sichern hat (ebd., S. 105): "im Betrieb den Arbeitseffekt, die Produktivität, in der Schule die Ökonomie der Wissensvermittlung, den Lerneffekt, den Bildungs- und Erziehungserfolg" (ebd., S. 105).

Geht man von einer freiheitlichen Demokratieauffassung aus, so steht ihr zur Sicherung der Gemeinschaft als solcher

gleichrangig eine "informelle Ordnung" gegenüber (ebd., S. 105). Ihre Aufgabe ist es, im Innern Solidarität sowie Abschirmung und Abwehr nach außen zu gewährleisten. Würde die informelle Ordnung entfallen, bliebe die Gemeinschaft "ein beziehungsloses Aggregat von einzelnen. Die sozialen Grundbedürfnisse blieben unerfüllt" (ebd., S. 105).

Aus soziologischen Untersuchungen geht hervor: "Je bedrückender und einengender die formelle Ordnung, desto eindeutiger ist der Gegendruck und die Gegentendenz der informellen Seite" (ebd., S. 104). Die "Lösung der Spannung" zwischen beiden Ordnungen liegt in der Richtung ihrer "Angleichung und Verzahnung", im Idealfall in ihrem "Ineinander-Aufgehen" (ebd., S. 105).

Entsprechende Zusammenhänge finden sich in theoretischen Erörterungen zum partizipatorischen Handeln. So unterscheiden Baacke und Brücher eine "institutionelle" und eine "interaktionale" Ebene (1982, S. 51ff). Erstere "umfaßt Verordnungen, Gesetze, Ausführungsvorschriften, Geschäftsordnungen, Satzungen und andere Formen schriftlicher und mehr oder weniger verbindlich geltender Äußerungen, die die formale Absicherung partizipatorischen Handelns gewährleisten" (ebd., S. 51). Letztere beinhaltet "die konkreten Mitbestimmungsprozesse, die von Individuen in konkreten Situationen kommunizierend und handelnd realisiert werden" (ebd., S. 52).

Analog zur oben genannten Spannung zwischen formeller und informeller Ordnung heißt es dort: "Zwischen formalen Entscheidungen auf der institutionellen Ebene und den Ergebnissen gruppenspezifischer Prozesse auf der interaktionalen Ebene als Ergebnis von Kommunikation und Interaktion besteht häufig ein prinzipieller Bruch" (ebd., S. 53), der "nur im Dynamisierungsprozeß erweiterter Partizipation aufgearbeitet werden kann" (ebd., S. 54). Damit ist gemeint, daß es den "Gesamtwillen" immer wieder neu auszuhandeln gilt (ebd.).

Während die institutionelle Ebene als "Garant" der Partizipation fungiert, liegt die Bedeutung der interaktionalen Ebene in ihrer Rolle als "Realisator" (ebd., S. 52). Mit anderen Worten garantiert erstere für den Freiraum, der für Partizipation zur Verfügung steht, während letztere die Beweglichkeit repräsentiert, die partizipativer Dynamik zu eigen ist. Da jedoch Freiraum und Beweglichkeit gleichrangige Kategorien von Freiheit sind, muß

auch in bezug auf partizipatorisches Handeln gefordert werden, daß keine der beiden unterschiedlichen Ebenen Vorrang hat. "Sie wirken zusammen in der gemeinsamen Funktion, Partizipation zu ermöglichen und zu verwirklichen" (ebd., S. 53f).

Betrachtet man Partizipation aus der Perspektive einer freiheitlichen Pädagogik, so richtet sich das Interesse jedoch "vor allem auf die Ebene der Interaktionsprozesse", wo sich naturgemäß die notwendige "partizipative Kompetenz" entwickeln kann (ebd., S. 54). Dies geschieht naheliegenderweise in der Richtung vom Elementaren zum Komplexen, vom Inhaltlichen zum Formalen, vom Interaktionalen zum Institutionellen.

Kreativität und Bereitschaft zum Engagement hängen allerdings weitgehend von der allgemeinen Atmosphäre ab (vgl. Eggers 1979, S. 102; Baacke/Brücher 1982, S. 54). "In einem Klima des Vertrauens und des Gefühls der persönlichen Zuwendung zwischen Schülern und Lehrern finden wir eine bedeutend geringere Schulverdrossenheit" (Fend, zitiert ebd., S. 89). Entspannung ist auch hier wieder der zentrale Begriff. Partizipation kann nur gelingen, wenn ein gewisses Maß an Autonomie, an Akzeptanz und Toleranz gegeben ist. Ein grundsätzliches Überdenken des Verhältnisses zwischen Kooperation und Beaufsichtigung, Beratung und Kontrolle, Dialog und Disziplinierung ist ebenso erforderlich wie Methoden der Konsensbildung, Transparenz von Entscheidungen und Durchlässigkeit informeller Barrieren, wenn sich "Partizipation in der Praxis der Schule" entfalten soll (vgl. Baacke/Brücher 1982, S. 113-147).

Die ersten Überlegungen zu einer schulischen Segelinitiative am Staatlichen Gymnasium in Mayen (1972) standen ganz im Zeichen der Bildungsreform und damit zusammenhängenden Bemühungen, der "stärkeren Wissenschaftsorientierung des Unterrichts" eine "stärkere Pädagogisierung der Schule" entgegenzuhalten (Deutscher Bildungsrat (Hg.) 1970, S. 37). Insbesondere galt es, Freiräume für partizipatorisches Handeln zu schaffen, in denen "Grundmuster des mündigen Verhaltens in der Schule eingeübt und erprobt werden" können (ebd., S. 37; vgl. Baacke/Brücher 1982, S. 115). Inwieweit dies gelungen ist, soll sowohl auf institutioneller wie interaktionaler Ebene untersucht werden.

4.1.2. ... in der Jugendarbeit von Vereinen

Als ein Begriff, der in besonderer Weise auf den Ausgleich bestehender Machtpotentiale zielt, unterliegt Partizipation einer starken Diskrepanz zwischen einer positiven theoretischen Bewertung und einer erfolgreichen praktischen Realisierung. Einerseits sind ihre Verantwortung und Identifikation fördernden Wirkungen klar erkannt (vgl. Rutter u.a. 1980, S. 231f), andererseits äußern sich in der pädagogischen Praxis bestehende Defizite in besorgten Forderungen nach "Emanzipation" und "einem Mehr an Demokratie in Sachen Schule und Erziehung" (Kirsch 1979, S. 12ff).

Ein entsprechendes Bild ergibt sich auch im außerschulischen Jugendbereich, wo z.B. auf den unterschiedlichen kommunalen Ebenen von einer "Partizipation der Betroffenen" nur bedingt gesprochen werden kann (Lüers 1979, S. 238). Bereits das Interesse an bestehenden Verhältnissen der Machtverteilung von seiten Jugendlicher kann zu sensiblen und argwöhnischen Reaktionen der Erwachsenen führen. Im Bericht des Jugendobmanns des Deutschen Segler-Verbandes anlässlich des Jugendseglertreffens 1985 heißt es: "Auch die gesellschaftspolitische Begründung, der Jugend ein Feld zur Einübung demokratischer Verhaltensweisen zu schaffen, ihr mehr Mitbestimmung einzuräumen oder zur Übernahme von Führungsverantwortung zu motivieren, reichte vielen Verantwortlichen im Erwachsenenbereich nicht, sich für eine Eigenständigkeit der Jugend einzusetzen, ja man sperrte sich dagegen" (Kamphausen, zitiert in: 'Segelsport' 2/85, S. 3).

Eine unter oberbayrischen Sportvereinen durchgeführte Umfrage (vgl. 'Sport in Rheinland-Pfalz' 10/85, S. 19f) kommt zu dem Ergebnis, daß 76% der Vereine keine Jugendordnung besitzen, nur 54% über einen gewählten Jugendleiter und nur 58% über einen Jugendetat verfügen. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn auf den Jugendtagen der Verbände "die Jugendlichen in der Regel in einer hoffnungslosen Minderheit" sind (Leserbrief ebd., S. 20).

Ein Lehrgang der Württembergischen Sportjugend hat zum Thema "Mitbestimmung Jugendlicher im Sport" folgenden Grundgedanken formuliert: "In unserer Gesellschaft ist der Sport nicht nur Mittel der körperlichen Ertüchtigung und bloßen Freizeitgestaltung, sondern die Sportorganisationen (Vereine und Verbände)

haben in diesem Rahmen einen Bildungsauftrag (z.B. Persönlichkeitsbildung) und eine gesellschaftspolitische Bedeutung (z.B. Vermittlung von demokratischem und sozialem Verhalten)" Württembergische Sportjugend (Hg.) o.J. (1981), S. 1). Um dem "Fernziel einer weitestgehenden Selbstbestimmung des Jugendbereichs" näher zu kommen, wird gefordert, "daß den Jugendlichen vor allem auch das Angebot der 'Mitbestimmung', 'Mitverantwortung' und 'Mitarbeit' gemacht wird und gemeinsam daran gearbeitet wird, diese Bereiche auszufüllen" (ebd.). Gegenwärtig gelte es allerdings, "eine große Kluft zwischen theoretischen Aussagen (Satzungen der Vereine und Verbände, Resolutionen und Reden) und der praktischen Wirklichkeit" zu überwinden, da eine über körperliche Ertüchtigung, Wettkampf und Training hinausgehende Erziehungs- und Bildungsarbeit in den Vereinen und Verbänden oft nicht anzutreffen sei (ebd.).

In Anbetracht dieser bereits damals vorherrschenden Situation wurde die Mayener Segelinitiative von Anfang an von der Überzeugung getragen, daß schulischerseits ein Beitrag zur Verbesserung dieser Lage geleistet werden könne. So wurde nicht nur aus Gründen der Starthilfe bereits frühzeitig nach einem Kooperationspartner auf Vereins- bzw. Verbandsebene Ausschau gehalten. Die beiderseitige Erkenntnis ineinandergreifender Zielsetzungen (vgl. hierzu: Sportjugend Essen (Hg.) 1984, S. 2) führte alsbald zu einer Zusammenarbeit zwischen dem gemeinnützigen Deutschen Hochseesportverband 'Hansa' und dem Staatlichen Gymnasium Mayen (vgl. Birkelbach 1983⁽¹⁾, S. 4f; 'Segeln und Sozialpädagogik' 9/83, S. 56). Hierdurch konnte vermieden werden, daß die Förderung der schulischen Freizeitinitiative nicht stärker in die Abhängigkeit von kommerziellen Interessen geriet, als dies aufgrund der vorgegebenen örtlichen Verhältnisse ohnehin unumgänglich war (vgl. Birkelbach 1983⁽¹⁾, S. 4f; Nahrstedt 1984⁽¹⁾, S. 7f).

Eine Integration der betreffenden Schülergruppe in einen bereits bestehenden Verein wurde zu keinem Zeitpunkt erwogen, da die Entwicklung eigener Vorstellungen eine gewisse Autonomie erforderte. Ausschlaggebend waren Befürchtungen, daß Rechte und Bedürfnisse von Jugendlichen, bei einer strukturell weitgehend determinierten Interessen- und Konfliktslage, im Vergleich zu Erwachsenen nur eine untergeordnete Rolle spielen würden (vgl. Deutscher Sportbund (Hg.) 1982, S. 67f). Sie wurden im nachhinein durch die Entwicklung der Jugendgruppe des ansässigen Segelvereins bestätigt.

Auf einige segelspezifische Ausprägungsformen verbreiteter Vereinsprobleme wurde bereits in Kap. 2.8.2.1. eingegangen. Verständnis- und Verständigungsschwierigkeiten zwischen den Generationen scheinen in besonderer Weise "symptomatisch für die Jugendprobleme in vielen Segelvereinen" zu sein (Schwarzlose 1983, S. 87). Während z.B. von seiten der Älteren die Auflösung "klarer Rangordnungen" und einer "festen Befehlskette" im Zuge einer emanzipativen "Tendenz zur Selbstverwaltung der Jugendabteilungen der Segelvereine" beklagt wird (ebd., S. 88), sind es die Jüngeren, die sich gegen Vorurteile und einseitiges Leistungsdenken wenden und für mehr Toleranz und ein konstruktives, informatives Miteinander plädieren (vgl. ebd., S. 89ff).

Häufige Vereinsaustritte von Jugendlichen kennzeichnen den "Jammer um die Jugend" (Schwarzlose 1981, S. 3). Solange sie sich im 'pflegeleichten' Kindesalter noch beim Jugendwart 'abgeben' lassen, der sich dann an Wochenenden um sie zu 'kümmern' hat, sind sie der Stolz des Vereins. Aus kritisch-ironischer Sicht heißt es in einem Bericht: "In den meisten Fällen rekrutiert sich die Jugendabteilung ... aus Kindern bereits erwachsener Mitglieder. Die sind dann ohnehin schon im Familienbeitrag enthalten Vereinsfremde Jugendliche haben es beim Einstieg da schon schwerer" (Bock 1983, S. 124).

Kennzeichnend für Erfahrungen vieler Jugendlicher erscheinen Äußerungen einer Siebzehnjährigen, die seit ihrer Kindheit von Schiffen und Seefahrt schwärmte (vgl. Shell-Studie '81 Bd. 2, S. 18ff): "Als Kind hab ich unheimlich gern gesegelt. Da hatte ich auch einen kleinen Segler, so'n Lütten, so'n Optimisten" (ebd., S. 26). Heute urteilt sie: "Gegen Segelvereine hab ich auch was. Ich hab noch keinen Verein gesehen, wo das locker leicht ging, immer so gezwungen. So wie das bei uns im Segelverein war" (ebd.). Während bei Jugendlichen Spaß und Geselligkeit im Vordergrund stehen, geht es Vereinsvorständen vielfach um Prestige und Erfolg. Trotz der häufig "beschränkten finanziellen Mittel der Vereine für die Jugendarbeit" (Halbe 1983, S. 6) wird in jugendliche 'Leistungsträger' hingegen gern investiert (vgl. Beister 1981, S. 49).

Einerseits 'hält' man sich eine selbstverwaltete Jugendabteilung (vgl. Neupert 1982, S. 122) und 'bietet' den Jugendlichen das Segeln auf teuren Booten (vgl. 'Yacht' 14/83, S. 69), andererseits

wird geklagt: "Wir wollen unsere Ruhe haben! Seht Euch doch an, was die Jugendlichen in anderen Vereinen für Rabatz machen. Kauft man denen ein neues Boot, so ist es nach einer Saison hinüber, und im Winter aufarbeiten - das wollen sie schon lange nicht mehr. Es wird ihnen ja alles nachgeschmissen. ... Und da sollen wir unsere Beiträge gepfeffert anheben, nur um die Clubboote finanzieren zu können?" (Zitat b. Schwarzlose 1981). Auf der einen Seite kaufen sich die Älteren von lästigen Verpflichtungen gegenüber der Jugend frei, um auf der anderen Seite im Falle mangelnden Wohlverhaltens oder "schlechter schulischer Leistungen" ('Yacht' 16/83, S. 94) über ein in ihren Augen 'pädagogisches' Druckmittel zu verfügen.

Gerade persönlich gefordertes Engagement gegenüber Jugendlichen wird stellvertretend an eine Fachkraft delegiert, die sich in keiner beneidenswerten Situation befindet (vgl. Hirschmann 1985, S. 19). Diesbezügliche Beschreibungen klingen nicht selten so oder ähnlich: "Da wird mit Mühe und Not ein Jugendwart gewählt, der sich nun im folgenden Jahr darum kümmern soll, daß "mit den Heranwachsenden was passiert" In den meisten Fällen klappt nichts oder nur sehr wenig, bei der nächsten Jahreshauptversammlung wird ein neuer Jugendwart gewählt, und das Theater fängt von vorne an" (v. Krause 1981, S. 39).

Zahlreiche Segelvereine betreiben Jugendarbeit nur mit Widerwillen oder verzichten ganz darauf. "Das liebe Geld, der Ärger, den man sich einhandelt, und das Ruhekitzen, das man aufgibt", scheinen "die eigentlichen Motive" hierfür zu sein (Schwarzlose 1981, S. 3). Jugendliche hingegen "wollen nicht bevormundet werden, sondern mitreden und mitbeschließen dürfen, wenn es um ihre Belange geht" (ebd.). Sie "identifizieren und engagieren sich mit und für eine Gemeinschaft viel stärker, wenn sie auch für sie verantwortlich sind" (Kamphausen, zitiert in 'Segelsport' 2/85, S. 3). Vor allem müssen sie spüren, daß man ihnen ein "aufrichtiges Interesse" entgegenbringt (Schwarzlose, S. 3). Auch den Verantwortlichen im Jugendbereich kann es "nicht länger zugemutet werden, alleine vom Willen des Vorstandes abhängig zu sein", wenn die Forderungen der Deutschen Sportjugend nach Eigenständigkeit und Selbstverwaltung verwirklicht werden sollen (Kamphausen, zitiert in 'Segelsport' 2/85, S. 3).

Um die beabsichtigte schulische Jugendarbeit nicht von vornherein mit schulfremden Vereinsproblemen zu belasten, wurde in Mayen ein Weg beschritten, der es gestatten sollte, in relativ autonomer Weise eigene Erfahrungen zu sammeln und eigene Vorstellungen von Selbstbestimmung und Selbstverwaltung zu entwickeln. Daß es sich hierbei dennoch um keine pädagogische Insel handeln würde, ergab sich von selbst durch etliche externe Probleme und die Notwendigkeit von Außenbeziehungen. Zur Sicherung der Autonomie und zur Schaffung optimaler Voraussetzungen für effektive Partizipation wurde die Gründung eines Schülervereins angestrebt, wobei beabsichtigt war, die rechtlichen Möglichkeiten einer Beteiligung von Minderjährigen voll auszuschöpfen (vgl. Kunz 1978).

4.2. Untersuchung allgemeiner Handlungsbedingungen im Hinblick auf ihren Beitrag zu individueller Handlungsfreiheit

Im Rahmen dieses Kapitels soll analysiert werden, inwieweit Umstände und Strukturen, Vorgänge und Maßnahmen im Zusammenhang mit dem zur Diskussion stehenden Schulsegelprojekt freies und befreiendes Handeln zulassen bzw. fördern. Ihre freizeittheoretische Einschätzung erfolgt anhand der in den Tabellen 8-11 verwendeten Fragestellungen, die zu diesem Zweck auf den Schülerverein als handelnde Gemeinschaft bezogen werden. Während die Überschriften der einzelnen Teilkapitel zunächst den Bedingungskomplex beschreiben, auf den sich die jeweilige Frage im wesentlichen bezieht, stehen in Klammern darunter die in Kap. 2.5.7. herausgestellten begrifflichen Repräsentanten der entsprechenden freizeitrelevanten Merkmalskategorien. Ob und inwieweit diese auf der Grundlage gemeinsam geschaffener Handlungsbedingungen inhaltlich zugunsten der Beteiligten verwirklicht und freizeitpädagogisch genutzt werden konnten, soll in Verbindung mit den in Kap. 2.8. angestellten theoretischen Überlegungen aus kritisch reflektierter praktischer Erfahrung heraus beurteilt werden.

Das Projekt, das auf freiwilliger Basis entwickelt und durchgeführt wurde, geht auf eine Initiative von Lehrkräften am Mayener Gymnasium aus dem Jahre 1972 zurück. "Anlaß zur Gründung der DHH-Kameradschaft Mayen war die bevorstehende Durchführung der gymnasialen Oberstufenreform und die damit verbundene Auflösung der herkömmlichen Klassenverbände. Im Segelsport schien eine Chance

zu einer alternativen Gemeinschaftsbildung zu liegen" (Birkelbach 1983⁽¹⁾, S. 4; vgl. Trow/Zander/Morse/Jenkins 1970). Innerhalb des über 10jährigen Entwicklungszeitraums sank die Schülerzahl etwa von 1900 auf 1100, während die Mitgliederzahl des Schülervereins etwa von 70 auf 50 zurückging. Der Autor, Mitinitiator des Projekts, übte im genannten Zeitraum gleichzeitig die Funktion eines Jugendleiters und Segellehrers aus.

Der Charakter eines pädagogischen Experiments ergibt sich im wesentlichen aus vorgegebenen äußeren Bedingungen, der Verfolgung einer freizeitpädagogischen Zielsetzung und der Ungewißheit des Ausgangs. Um ein frühes Risiko des Scheiterns zu vermeiden und, was den segelsportlichen Aspekt anbelangt, aus Gründen der Sicherheit war es notwendig, vor allem in wesentlichen Entscheidungssituationen in den allgemeinen Handlungsprozeß einzugreifen und die pädagogische Verantwortung entsprechend zu verdeutlichen. Generell wurde jedoch versucht, größtmögliche Zurückhaltung zu wahren und Kräfte der Selbststeuerung zu wecken und zu fördern. Ein Vetorecht war weder gegeben noch erforderlich. Die "inhärente Vernünftigkeit" (Dennison 1976, S. 188) der Mehrheit blieb das vorherrschende Regulativ.

4.2.1. Der Schülerverein als Handlungsrahmen

(Kompetenz)

Gegenstand der folgenden Betrachtung sind die maßgeblich Handelnden als solche und die mit ihnen in unmittelbarem Zusammenhang stehenden Handlungsbedingungen. Gemeint sind insbesondere die betreffende Schülergruppe und spätere DHH-Kameradschaft, deren Organe, Repräsentanten und im Auftrag Handelnde. Dabei geht es wesentlich um die Frage, welcher Handlungsfreiraum konkret geschaffen wurde, und welche Möglichkeiten er nach innen und außen bietet.

Segeln war 1972 am Laacher See noch eine junge Sportart, die erst seit wenigen Jahren von dem dortigen Campingplatz aus betrieben werden konnte (vgl. hierzu Kap. 4.2.4.). Erste Anfänge des Schülersegelns entwickelten sich auf privater Basis aus Mitsegelgelegenheiten und leihweiser Überlassung von Booten. Aussichten auf Fortentwicklung und ein größeres Maß an Unabhängigkeit waren zunächst nicht gegeben.

Aus dieser Situation entstand eine doppelte Zielsetzung. Einerseits mußte es gelingen, die Position des schulischen Anliegens vor Ort zu verbessern, zum anderen galt es, nach Alternativen Ausschau zu halten, zumal an diesem kleinen Revier weder die sportartspezifischen noch die pädagogischen Möglichkeiten des Segelns auszuschöpfen waren.

Die Institution Schule erschien bei der Verfolgung dieser Ziele allerdings überfordert. Weder war der schwerfällige Dienstweg ein geeignetes Instrument zur Verbesserung der Lage, noch verfügte sie über Erfahrungen auf seglerischem Gebiet. So drängte sich der Gedanke an eine Kooperation mit einer geeigneten Sportorganisation auf. Folgende Fakten sprachen im vorliegenden Fall für den Deutschen Hochseesportverband 'Hansa':

- Er verfügt über eine jahrzehntelange Tradition in erlebnisorientierter Segelausbildung (vgl. Kap. 3.8.3.2.).
- Sein Angebot umfaßt das gesamte Spektrum des Segelsports von der Anfängerausbildung bis zum Hochseesegeln.
- Er ist ein gemeinnütziger und jugendfördernder Sportverein.
- Als Ausbildungsstätten besitzt er eigene Segelschulen.
- Er unterhält Zweigstellen (= Theorieschulen) und Kameradschaften (= örtliche Mitgliedervereinigungen) im gesamten Bundesgebiet.

Diese Konzeption schien für die Zusammenarbeit mit einer Schule prädestiniert.

Die Gründung einer DHH-Zweigstelle am Staatlichen Gymnasium Mayen war ein erster und entscheidender Schritt in Richtung auf eine praktische Realisierung (vgl. 'Der Blaue Peter' 6/73, S. 23). Die Schule verfügte seitdem über ein Medium, das nicht nur Schülern, sondern darüber hinaus auch den Eltern und der breiten Öffentlichkeit regelmäßige Lehrveranstaltungen anbieten konnte. Gleichzeitig existierte nun eine erste reviernahe Ausbildungsinstitution für Segler am Laacher See. Dieser Umstand kam insbesondere Mitgliedern des ansässigen Segelclubs zugute, von denen damals nur wenige im Besitz eines Segelführerscheins waren. Ab sofort fanden alljährlich zwei A-Theorielehrgänge, seit 1974 zusätzlich ein BR-Lehrgang statt. Insgesamt wurden innerhalb der ersten 10 Jahre über 350 Teilnehmer ausgebildet (vgl. 'Segeln und Sozialpädagogik' 9/83, S. 57). Damit leistete

die DHH-Zweigstelle neben ihrer direkten schulinternen Funktion einen erheblichen Beitrag zur Verbesserung der allgemeinen Ausbildungssituation am Laacher See, was indirekt wiederum dem segelpädagogischen Anliegen der Schule zugute kam. Immerhin gelang es, ein gewisses Maß an Verständnis zu wecken und die Bereitschaft zu praktischem Entgegenkommen vor Ort zu fördern.

In der Segelsaison 1973 war es nur unter mühsamen Bedingungen möglich, Schülern einige praktische Grundkenntnisse zu vermitteln. Dies geschah im wesentlichen auf zwei privaten Congerjollen, deren vierköpfige Besetzungen stündlich wechseln mußten, damit die ersten 20-30 aktiven Segler zum Zuge kamen. Dennoch waren die anfängliche Begeisterung und der Reiz des Neuen so groß, daß die Gruppe mit sich und ihrer Lage zufrieden war, zumal für die kommenden Osterferien ein erster 14tägiger Aufenthalt an der DHH-Yachtschule in Lindau/Bodensee geplant war. Während zunächst noch jeglicher Gedanke, der lockeren Gemeinschaft eine Organisationsform zu geben, in den Verdacht der Vereinsmeierei geriet (vgl. Zinnecker 1982, S. 652f), wurde mit zunehmend bewußter und kritischer Sicht der Umstände hierüber intensiver diskutiert.

Allmählich setzte sich die Einsicht durch, daß es bereits aus finanziellen Gründen für eine materialaufwendige Sportart wie Segeln, zumal im Jugendbereich, ohne öffentliche Förderung keine Zukunftsperspektive geben würde. Da die Schule selbst diesbezüglich wenig Aussicht auf Unterstützung versprach, wurde die erforderliche materielle Absicherung auf dem Wege einer Vereinsgründung ins Auge gefaßt. Den entscheidenden Hinweis gab wiederum die DHH-Satzung, die zur Gemeinschaftspflege unter Mitgliedern unverbindlich definierte örtliche Kameradschaften vorsieht. Dieser Gedanke wurde aufgegriffen, und im Oktober 1973 entstand mit Unterstützung des DHH am Mayener Gymnasium eine finanziell und organisatorisch unabhängige Schülerkameradschaft (vgl. 'Der Blaue Peter' 1/74, S. 16). Eine eigene Satzung ermöglichte die Erlangung der Gemeinnützigkeit und die Mitgliedschaft in den regionalen Sportverbänden. Damit war ein gesicherter Freiraum geschaffen, der die Entfaltung praktischer Aktivitäten in gewissen Grenzen garantierte. Neben grundlegenden Versicherungsproblemen ließen sich nunmehr aufgrund öffentlicher Zuschußquellen vor allem finanzielle Sorgen beheben (vgl. Kap. 4.2.3.). Ein wesentlicher Fortschritt war schließlich das Zustandekommen

einer Vereinbarung zwischen der DHH-Kameradschaft und dem Segelclub Laacher See Mayen e.V. /SCLM), in der erste konkrete Regelungen über eine Mitnutzung des Segelgeländes und die Unterbringung eigener Boote getroffen wurden (vgl. Kap. 4.2.4.).

Neben der Sicherung des Handlungsrahmens ging es um die Schaffung von Handlungsmöglichkeiten. Bereits beim Entwurf der Satzung bestand Einmütigkeit in der Zielsetzung, weitestgehende Mitsprache- und Mitbestimmungsrechte zu verwirklichen. Aus pädagogischer Sicht verband sich hiermit der Reiz zu erproben, ob sich eine volle Ausschöpfung des gesetzlichen Freiraums in der Praxis bewähren würde.

Zu diesem Zweck enthält die Satzung keinerlei Einschränkungen in bezug auf Minderjährige (vgl. Anlage III). Vielmehr gilt das Stimmrecht (vgl. ebd. § 6.3) und das Recht zur Mitwirkung im Vorstand (vgl. ebd. § 6.7) für alle aktiven Mitglieder, und dieser Status ist (bis auf den Jugendleiter) sogar auf Minderjährige und Mitglieder mit nicht abgeschlossener Berufsausbildung beschränkt (vgl. ebd. § 3.2.). Dabei wird davon ausgegangen, daß nach Kenntnisaufnahme der Vereinssatzung und ergänzender Informationen "in der Einwilligung des gesetzlichen Vertreters zum Vereinsbeitritt auch die im voraus erklärte Einwilligung zu allen Handlungen liegt, die der Minderjährige in Ausübung der Mitgliedsrechte vornimmt" (Kunz 1978, S. 457). Selbst in bezug auf das Amt des Kassierers genügt bereits "die Zustimmung des gesetzlichen Vertreters bei der Vereinsgründung bzw. beim Vereinsbeitritt, die den Minderjährigen ermächtigt, Vereinsämter anzunehmen" (ebd., S. 460).

Vereinsvorstand im Sinne des § 26 BGB sind der Vorsitzende des Ältestenrats, dessen Stellvertreter sowie der Jugendleiter (vgl. Anlage III § 7.1.). Die Erstgenannten sind in der Regel ältere oder ehemalige Schüler, die hinsichtlich der aktuellen Vorstandsarbeit "eine beratende Funktion" ausüben (ebd. § 8.2.). Der Jugendleiter (vgl. § 7.1.6.) verfügt diesbezüglich als potentiell einziges uneingeschränkt geschäftsfähiges aktives Mitglied über einfaches Stimmrecht (vgl. ebd. § 3.2.).

Neben der auf ihrer Grundlage vollzogenen formalen Integration des Schülervereins in bestehende gesellschaftliche Strukturen bewirkte die so konzipierte Satzung für die jugendlichen Mitglieder ein hohes Maß an Handlungsautonomie. Diesen äußeren und

inneren Spielraum galt es hinfort zu nutzen, auszugestalten und zu verantworten. Insofern blieb der Zweck, daß der Verein "von Schülern in Eigenverantwortung getragen" wird (ebd. § 2), Chance und Verpflichtung zugleich. Es handelt sich im vorliegenden Fall also nicht um einen "Schulsegelverein" (vgl. § 1 der Satzung des Bergedorfer Schüler-Segel-Vereins, Hamburg 1978, sowie § 10.1, wonach nur volljährige ordentliche Mitglieder stimmberechtigt sind), sondern im eigentlichen Sinn um einen 'Schülersegelverein'.

Obwohl die DHH-Kameradschaft eine kleine und aus pädagogischer Sicht überschaubare Gemeinschaft ist, bietet sich ein Vergleich mit dem ca. 300 Mitglieder zählenden mehrpartigen Jugend-Sportverein Hannover e.V. an, dessen Konzeption, Erfahrung und Bewertung durchaus ähnlich einzuschätzen sind (Schr. d. 2. Vors. v. 20.11.1982). "Der Verein strebt eine Vielfalt kulturellen Lebens und eine umfassende Persönlichkeitsbildung seiner Mitglieder in Freiheit und Freiwilligkeit an" (§ 2.2 der Satzung v. 20.2.1969). "Um der Jugend die Möglichkeit zu geben, ihre Wünsche und Bedürfnisse in eigener Verantwortung zu bestimmen" (o.a. Schr.), sind in der Generalversammlung (mit Ausnahme von Vorstandsmitgliedern) nur Mitglieder zwischen dem vollendeten 14. und 25. Lebensjahr stimmberechtigt (vgl. § 7.6 in Verbindung mit § 5.1 und 7.1). Nach 14jähriger Erfahrung urteilt der 2. Vorsitzende, "daß die Idee gut und auch praktikabel war und auch heute noch ist" (o.a. Schr.).

Auf hohem Freiheitspotentialniveau angesiedeltes Handeln bedarf der strukturellen und kompetenzmäßigen Absicherung, um nicht im Erregungszustand besonderer Aktivierung außer Kontrolle zu geraten und auf niederere Niveaustufen hinabzugleiten (vgl. Abb. 24). Ähnlich wie ein in einer flachen Potentialmulde befindlicher Körper leicht am Rand in ein labiles Gleichgewicht kommen kann, war auch die noch junge Kameradschaft bereits in der Gefahr, aus ihrem selbst gebauten 'Nest' zu fallen. 1979 befanden sich der Vorstand und ein Teil der älteren Mitglieder in einer Phase fundamentaler Opposition in bezug auf den Jugendleiter als einzig vorhandenen natürlichen Widerstand. Auf der einen Seite rüttelte eine an basisdemokratischen Prinzipien orientierte Strömung an den schulischen Bindungen des Vereins und stellte die Notwendigkeit pädagogischer Verantwortung in Frage. Auf der anderen Seite bestand die Sorge um die innere und äußere Stabilität der auf

einer pädagogischen Konzeption beruhenden schulischen Seglervereinigung. Es war zu befürchten, daß die tragenden Elemente, denen der bisherige Erfolg maßgeblich zu verdanken war, nunmehr demontiert würden, und daß der mühsam erarbeitete Kredit in Form von Anerkennung, Wohlwollen und Vertrauen in Mißkredit umschlagen könnte.

In dieser Situation erwies sich der Verein jedoch letzten Endes als stabil. Durch Vermittlung bereits studierender Mitglieder konnte die Spannung überbrückt und die Problematik in konstruktiver und grundlegender Weise gelöst werden. Das Ergebnis schlug sich 1980 in der satzungsmäßigen Einführung eines Ältestenrats nieder, dessen Aufgabe eigens in der "Wahrung des Zwecks und des Gründungsgedankens" liegt (vgl. Anlage III § 8). Mit dieser Maßnahme sollte sowohl die im Verein erworbene Kompetenz genutzt als auch die Verbundenheit mit der ehemaligen Schule zur Geltung gebracht und gefördert werden.

Als es im Rahmen naturschutzrechtlicher Auseinandersetzungen um die Existenz und später um Modalitäten des Segelsports am Laacher See ging, beschloß die DHH-Kameradschaft zur Stärkung ihrer Rechtsposition die Eintragung in das Vereinsregister. Auch in diesem Zusammenhang bewährte sich der Ältestenrat als entscheidender Kontinuitäts- und Stabilitätsfaktor. Ohne Bedenken konnte hinfort der hierfür verantwortliche DHH-Zweigstellenleiter, der bis dato als solcher satzungsgemäß die Funktion des Jugendleiters inne hatte, sein Vorstandsamt grundsätzlich zur Disposition stellen (vgl. ebd. § 7.1.6). Primär aus Mangel an personellen Alternativen ist er jedoch in dieser Rolle weiterhin bestätigt worden.

Nachdem alle Anstrengungen, Segeln im regulären Sportunterricht zu verankern, gescheitert waren (vgl. Kap. 3.8.4.1.), gelang dennoch die Gründung einer schulischen Arbeitsgemeinschaft im freiwilligen außerunterrichtlichen Bereich. Auf der Grundlage eines Kooperationsvertrages zwischen Schulträger, Schule und Schülerverein konnte ein wesentlicher Bestandteil des satzungsgemäßen Vereinszwecks realisiert werden: "Die DHH-Kameradschaft unterstützt das Staatliche Gymnasium Mayen bei der Verwirklichung und praktischen Durchführung des Segelns als Schulsport" (ebd. § 2). Dies geschieht, indem sie der Schule ihr im Laufe der Jahre erworbenes Bootsmaterial nebst erforderlichem Zubehör zur Verfügung

stellt, während sich der Landkreis an der Deckung der Kosten für Pflege und Instandhaltung beteiligt. Für alle Maßnahmen der Segel-Arbeitsgemeinschaft besteht im übrigen der für Schulveranstaltungen übliche Versicherungsschutz (vgl. auch Gerber 1980, S. 150). Von den Teilnehmern werden keine Nutzungsgebühren erhoben.

Damit übernimmt die DHH-Kameradschaft als Vereinigung von Schülern auch in materieller Hinsicht die Rolle eines schulischen Fördervereins, die üblicherweise Elternvereinigungen vorbehalten ist. In diesem Punkt unterscheidet sich die vorliegende Konzeption beispielsweise von dem in Bergedorf praktizierten Modell. Dennoch sind die Förderungsziele, "das Segeln in allen seinen Erscheinungsformen im schulischen Bereich (zu) verbreiten" (§ 3.1 der Satzung des Bergedorfer Schüler-Segel-Vereins) oder "den aktiven Segelsport und die Gemeinschaftspflege unter Schülern" zu fördern (§ 2 der Satzung der DHH-Kameradschaft Mayen), nahezu die gleichen. In beiden Fällen handelt es sich um eine besondere Art von "Öffnung der Schule nach außen" (Wittern 1980, S. 142ff) und gleichzeitig um Beispiele für Möglichkeiten einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Verein (vgl. 'Yacht' 22/81 unter 'Am Wind'; 'Sport in Rheinland-Pfalz' 4/83, S. 6; 'Segelsport' 3/83, S. 7; Sportjugend Essen (Hg.) 1985; Dietrich 1973, S. 114).

Mit der Segel-AG war schließlich die letzte Säule der aus Zweigstelle, Kameradschaft und Arbeitsgemeinschaft bestehenden Schulsegelkonzeption errichtet, wobei die mittlere als selbständiger Schülersegelverein im Hinblick auf segelpädagogische Möglichkeiten die eigentliche zentrale und tragende Funktion innehat.

Neben den satzungsgemäßen Beziehungen zum DHH (korporative Mitgliedschaft), zum Sportbund Rheinland und zum Segler-Fachverband Rheinland (vgl. Anlage III § 1) sowie kooperativen Verbindungen zur DHH-Zweigstelle (vgl. Birkelbach 1983⁽¹⁾) und zum SCLM arbeitet die DHH-Kameradschaft im Rahmen einer Trägergemeinschaft Wassersport im Landes-Seglerverband Rheinland-Pfalz mit an der Verwirklichung einer sport- und naturschutzgerechten Konzeption für den Laacher See (vgl. Kap. 4.2.4.). Darüber hinaus kommen schulische DHH-Aktivitäten den "Außenbeziehungen der Schule" allgemein zugute (vgl. Stöckel 1979). Zu erwähnen sind u.a. Kontakte der Kameradschaft zum Deutschen Jugendwerk zur See 'Clipper' e.V. oder zur Jugendgruppe des Cruising Club der

SEGELN UND PÄDAGOGIK - PÄDAGOGIK UND SEGELN

Ein Beitrag zur Fort- und Weiterbildung

Seit 1981 gibt es an der HOCHSCHULE LÜNEBURG eine Arbeitsgemeinschaft "Segeln mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen", die es sich zur Aufgabe gemacht hat, den Segelsport aus seiner häufig elitär eingeeengten Vereinsbezogenheit herauszulösen, um ihn daraufhin zu überprüfen, was er für die Schul- und Sozialpädagogik hergeben kann.

Zwei Zielsetzungen werden dabei verfolgt: Einmal soll es darum gehen, einen überregionalen Gedanken- und Erfahrungsaustausch zu ermöglichen, zum anderen das Segeln praktisch mit verschiedenen Gruppen zu erkunden.

So arbeitet die Lüneburger Hochschul-Arbeitsgemeinschaft eng mit einem Verein zusammen: "Jugendschoner 'Hermine' e.V." - Lüneburg. Dieser als gemeinnützig und besonders förderungswürdig anerkannte Träger der freien Jugendhilfe will das Segeln als pädagogische Möglichkeit praktisch nutzen, wissenschaftlich erforschen und in geeigneter Weise dokumentieren.

Die Lüneburger Hochschul-Arbeitsgemeinschaft und der Verein geben gemeinsam sowohl einen überregionalen Informationsdienst als auch eine Schriftenreihe zum Thema

"SEGELN UND SOZIALPÄDAGOGIK"

heraus.

Der überregionale Informationsdienst wendet sich insbesondere als Instrument zur Fort- und Weiterbildung an pädagogisch interessierte Segler und segelnde Pädagogen; in ihm werden Erfahrungsberichte verschiedener Gruppen im deutschsprachigen Raum veröffentlicht. Es erscheinen jährlich etwa 8 Hefte, die zum Selbstkostenpreis abgegeben werden. In den letzten 5 Jahren (1981-1985) erschienen 30 Ausgaben.

Die Schriftenreihe besteht inzwischen aus 5 Bänden, die sich mit Grundfragen des pädagogischen Segelns beschäftigen. Die Reihe wird laufend aktualisiert und fortgesetzt.

Hochschul-Arbeitsgemeinschaft und Verein bemühen sich darüber hinaus, auf dem erlebnispädagogischen Sektor Aktivitäten zu entwickeln. Im Mittelpunkt dieser Bemühungen steht der Versuch, insbesondere mit dem Dreimast-Toppsegel-Schoner "Thor Heyerdahl" spezielle Trainingsprogramme für Jugendliche zwischen 15 und 25 Jahren anzubieten, die an den Aussagen des Reformpädagogen Kurt Hahn und an seinem natursportlich akzentuierten Konzept, das unter der Bezeichnung Outward Bound weltweit bekannt wurde, orientiert sind.

Interessenten wenden sich an folgende Anschriften:

Arbeitsgemeinschaft "Segeln mit Kindern,
Jugendlichen und jungen Erwachsenen"
an der HOCHSCHULE LÜNEBURG
z.Hd. Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck
Postfach 24 40
2120 Lüneburg

"Jugendschoner 'Hermine' e.V."
Träger der freien Jugendhilfe
Mitglied im DPWW
Fährsteg 3
2120 Lüneburg
Tel.: (04131) 81937

Schriftenreihe
SEGELN UND SOZIALPÄDAGOGIK

Herausgeber: Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck
Hochschule Lüneburg

- Band 1:** *Schunk, Johannes:*
VORAUSSETZUNGEN UND BEDINGUNGEN VON PÄDAGOGISCH-THERAPEUTISCHEN GRUPPENREISEN AUF EINEM SEGELSCHIFF
Lüneburg 1983, 102 S., DM 15,50 3-88 456-017-4
- Band 2:** *Zimmermann, Magdalene:*
SOZIALTHERAPEUTISCH SEGELFAHRTEN ALS MÖGLICHE ALTERNATIVE ZUR GESCHLOSSENEN UNTERBRINGUNG (HEIMERZIEHUNG). -
Das Beispiel "Outlaw".
Lüneburg 1984, 74 S., DM 14,50 3-88 456-018-2
- Band 3:** *Böttcher, Klaus:*
SEGELSCHULSCHIFFAUSBILDUNG IN DEUTSCHEN MARINEN.
Eine Literaturübersicht.
Lüneburg 1984, 80 S., DM 15,- 3-88 456-020-4
- Band 4:** *Kettenbach, Günter:*
DAS SEGELSCHIFF - URSYMBOL DER KIRCHE.
THERAPIE UND PERSÖNLICHKEITSBILDUNG DURCH SEGELN.
Ein Beitrag aus theologischer Sicht.
Lüneburg, 1984, 2. Aufl. 1986, 76 S., DM 15,- 3-88 456-021-2
- Band 5:** *Birkelbach, Erich:*
WIR LERNEN SEGELN. DIE THEORETISCHEN GRUNDLAGEN DER SPORTARTEN SEGELN, WINDSURFEN UND SEGELFLIEGEN.
Eine Unterrichtseinheit: Schülerheft, Lehrerheft und Test.
Lüneburg 1984, 113 S., DM 16,- 3-88 456-022-0
-

Verlag Klaus Neubauer
Schröderstr. 16 - 2120 Lüneburg - Tel. (04131) 44351

ERLEBNISPÄDADOGIK
- Eine Literatúrauswahl -

Bauer, Hans G.:

ERLEBNIS- UND ABENTEUERPÄDAGOGIK

München (Rainer Hampp) 1985, 2. erw. Aufl., 78 S., DM 9,-- 3-924346-19-4

Bauer, Hans G. / Brater, Michael / Büchtele, Ute:

ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

- Erfahrungen aus dem FORD-Jugendförderungsprogramm -

München (Rainer Hampp) 1984, 149 S., DM 15,-- 3-924346-10-0

Fauser, Peter / Fintelmann, Klaus J. / Flitner, Andreas (Hrsg.):

LERNEN MIT KOPF UND HAND

- Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule -

Weinheim (Beltz) 1985, 180 S., DM 19,80 3-407 83080-7

Fischer, Dieter / Klawe, Willy / Thiesen, Hans-Jürgen (Hrsg.):

(ER-)LEBEN STATT REDEN

- Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit -

Weinheim/München (Juventa) 1985, 270 S., DM 29,80 3-7799 0574-4

Landau, Gerhard (Hrsg.):

ERLEBNISTAGE IM SCHULSPORT

Reihe: Schulsport Praxis - Bd. 15

Reinbek (Rowohlt) 1985, 157 S., DM 12,80 3-499 17632-7

Schleske, Wolfgang:

ABENTEUER - WAGNIS - RISIKO IM SPORT

- Struktur und Bedeutung in pädagogischer Sicht -

Reihe: Sportwissenschaft

Schorndorf (Hofmann) 1977, 168 S., DM 24,80 3-7780-6581-5

Weber, Helga / Ziegenspeck, Jörg:

DIE DEUTSCHEN KURZSCHULEN

- Historischer Rückblick - Gegenwärtige Situation - Perspektiven -

Reihe: Monographien

Weinheim (Beltz) 1983, 282 S., DM 44,-- 3-407 54138-4

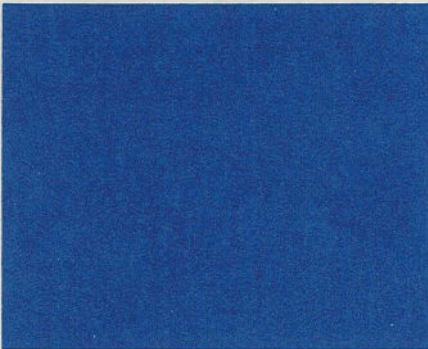
Ziegenspeck, Jörg (Hrsg.):

**OUTWARD BOUND - GESCHÜTZTES WARENZEICHEN ODER
OFFENER PÄDAGOGISCHER BEGRIFF?**

- **Stellungnahmen und Dokumente zu einem Streitfall -**
Reihe: Schriften - Studien - Dokumente zur Erlebnispädagogik - Bd. 1
Lüneburg (K. Neubauer) 1986, 220 S., DM 19,50

3-88456-027-1


Bestellungen bei der
"HEINRICH-HEINE-BUCHHANDLUNG"
Schröderstr. 16 - 2120 Lüneburg - Tel. (04131) 44351



9

Wolfram Schleske

**Abenteuer - Wagnis - Risiko
im Sport**



Forum Bildungsreform

Peter Fauser, Klaus J. Fintelmann
Andreas Flitner (Hg.)

**LERNEN MIT
KOPF UND HAND**

Berichte und Anstöße zum
praktischen Lernen
in der Schule
Beltz

ZUM INHALT

Aus einer anthropologischen Analyse der Bildungsreform der siebziger Jahre ergibt sich der Freiheitsbegriff als Schlüssel zum Verständnis personaler und sozialer Befindlichkeit.

Er wird von den Variablen Freiraum, Beweglichkeit, Entspannung und Kompetenz bestimmt. Freizeit erhält als subjektiver Handlungsaspekt interdisziplinäre und zukunftsrelevante Bedeutung.

Im Schnittfeld von Natur, Gesellschaft und Individuum, zwischen den Polen Freiheit und Zwang, verwirklicht sich Persönlichkeit im rhythmischen Wechsel freier Zustände und befreiender Prozesse. Daher bedarf ein ganzheitlicher Schulsport der freizeitpädagogischen ‚Vektoren‘ Animation und Erlebnis.

Der durch das Medium Segelschiff (-boot) vermittelbare personale und soziale Bildungswert der ‚Bewegungsspielart‘ Segeln wird herausgestellt und durch das Beispiel eines betont partizipatorischen Schulsegelkonzepts belegt.

ZUM AUTOR:

Erich Birkelbach (geb. 1944) studierte an den Universitäten Bonn und Bielefeld Mathematik, Physik, Philosophie und Pädagogik. Arbeitsschwerpunkte neben seinem Beruf als Gymnasiallehrer bildeten Aktivitäten im Rahmen der Lehrerbildung sowie Veröffentlichungen zur Didaktik der Physik. Der lizenzierte Segellehrer (C), -trainer (B) und -prüfer (C) leitet seit 1973 eine Zweigstelle des Deutschen Hochseesportverbandes ‚Hansa‘ (DHH).

- ADRESSATEN:
- Studenten und Dozenten der Erziehungs- und Sportwissenschaft, der Philosophie und Psychologie
 - Schul-, Freizeit- und Sozialpädagogen
 - Referendare und Vertreter der Lehrerbildung
 - Innovatoren der Schul- und Bildungsplanung