WISSENSCHAFT UND PRAXIS

— BAND 10 —

Erich Birkelbach

SCHULE - FREIZEIT - SEGELN

Persönlichkeitsbildung durch Verwirklichung von Freiheit

- Teil I -

VERLAG KLAUS NEUBAUER · LÜNEBURG

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 84, Postfach: 24 40 , D-2120 Lüneburg 1 , Telefon: (04131) 203-1 , 203-280 (Sekretariat), 203-279 oder 18 268 .

CIP - KURZTITELAUFNAHME DER DEUTSCHEN BIBLIOTHEK:

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

© 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 I -

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 I -

Gedruckt mit Unterstützung
des
DEUTSCHEN PARITÄTISCHEN WOHLFAHRTSVERBANDES (DPWV)
- Landesverband Niedersachsen -

VORBEMERKUNG

Diese Arbeit entspringt meiner naturphilosophischen Interessenslage verbunden mit einer kritischen Einstellung zu schulpraktischen und bildungstheoretischen Problemen. Hinzu kommt ein langjähriges segelpädagogisches Engagement, das mit der Reform der gymnasialen Oberstufe in unmittelbarem Zusammenhang steht.

Konkreter Anlaß zu ihrer Entstehung wurde die Bekanntschaft mit den Bielefelder Professoren Dr. W. Nahrstedt und Dr. U.V. Karst, die meinem Anliegen, einen freizeittheoretischen Beitrag aus der pädagogischen Praxis heraus zu leisten, in bemerkenswerter Offenheit entgegentraten. Für ihre ermutigende Unterstützung und verständnisvolle Betreuung möchte ich mich an dieser Stelle sehr bedanken.

Besonderer Dank gilt meiner Frau, die mir mit Tapferkeit und Geduld zur Seite stand, sowie Frau Gisela Paul für die Reinschrift des Manuskripts.

Es bleibt zu wünschen, daß die Arbeit ein wenig dazu beiträgt, die Kluft zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis zu überwinden, und daß Schulbehörden zukünftig gegenüber ähnlichen Initiativen mehr Entgegenkommen zeigen, als dies im vorliegenden Fall geschah.

Mayen, Im Frühjahr 1986 *Erich Birkelbach*

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

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

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 II

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

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.

EINLEITUNG

Bemerkungen zu Zielsetzung, Methode und Struktur der Arbeit

Die folgenden Ausführungen besitzen drei Schwerpunkte. Zunächst möchten sie einen theoretischen und praktischen Beitrag zur inneren Reform der Schule leisten. Notwendigkeit und inhaltliche Perspektive ergeben sich aus einer kritischen Verfolgung der Bildungsreform der siebziger Jahre. Ein besonderes Augenmerk richtet sich dabei auf anthropologisch bedingte Tendenzen im Zusammenhang mit Freiheit als Indikator für personale und soziale Befindlichkeit. Auf eine Analyse diesbezüglicher Defizite und Gefahren stützt sich die Forderung nach einer freizeitpädagogischen Innovation der Schule. Die Darstellung eines innerhalb desselben Zeitraums durchgeführten pädagogischen Experiments anhand theoretisch entwickelter allgemeiner Maßstäbe gibt abschließend ein praktisches Beispiel für eine mögliche inhaltliche Konkretisierung.

Einen zweiten Schwerpunkt bildet eine grundlegende Behandlung des Freiheitsbegriffs mit dem Ziel einer dort zu verankernden Definition von Freizeit. Der interdisziplinäre Charakter der Begriffe erfordert die Einbeziehung unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche sowie ein differenziertes methodisches Vorgehen. Die beabsichtigte "positive Fundierung des Freizeitbegriffs" (Vahsen 1983, S. 116) wird gleichzeitig als Chance begriffen, einen Beitrag zu leisten, "die wachsende Entfremdung zwischen naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Betrachtungsweise, die wie ein Riß unser Kulturleben spaltet", zu überwinden (Sachsse 1967, Vorwort). Das hierbei zugrunde liegende Wissenschaftsverständnis geht von der Untrennbarkeit von Subjekt und Objekt (vgl. Schrödinger 1965, S. 27-38), Geist und Materie (vgl. Heitler 1970, S. 114-123), Bewußtsein und Sein (vgl. Rubinstein 1968) aus. Auch in pädagogischer Hinsicht wird eine Position der Ganzheitlichkeit vertreten, wie sie etwa im "inklusiven Denken" (Schaefer 1984) oder im Zusammenhang zwischen Erkennen und Handeln (vgl. v. Hentig 1982, S. 27-61) zum Ausdruck kommt. Insbesondere der

Freizeitpädagogik wird die Aufgabe zugeordnet, der "Entkoppelung von System und Lebenswelt" (Habermas 1981 Bd. 2, S. 553) entgegenzuwirken (vgl. Nahrstedt 1983(2), S. 34). Daher wird sie nicht im Sinne einer klassischen 'Spezialwissenschaft' verstanden, sondern als 'Aspektwissenschaft', die Zustände, Prozesse und Zusammenhänge unter den globalen Aspekten Freiheit und Freizeit betrachtet. Somit gilt auch für sie selbst, insbesondere für den vorliegenden freizeittheoretischen Beitrag: "Theorien sind das Denken von Menschen, die mitten im Strudel der Ereignisse Freiheit artikulieren" (Kelly, zitiert b. Bischof 1983, Bd. II, S. 325). Im Mittelpunkt der Betrachtung steht der handelnd nach Verwirklichung von Freiheit strebende Mensch als Teil eines Selbst-Bewußtsein bildenden Ganzen.

Ein dritter Schwerpunkt der Arbeit besteht in der Einbettung des Phänomens 'Segeln' in das am Handlungsbegriff orientierte theoretische Grundkonzept. Unter den Aspekten Natur, Gesellschaft und Individuum wird insbesondere der Affinität zum Freiheitsbegriff nachgegangen. Dabei werden Feld- und Struktureigenschaften der allgemeinen Handlungsebene bis in den Segelsport hinein kritisch verfolgt. In diesem Zusammenhang geht es darum, den Freizeit-, Erlebnis- und Bildungswert dieser Sportart herauszuarbeiten und ihn mit dem freizeitpädagogischen Auftrag der Schule zu verbinden. Möglichkeiten und Grenzen des Schulsegelns werden untersucht und am konkreten Beispiel einer Arbeitsgemeinschaft 'Segeln' auf der Basis eines Schülersegelvereins verdeutlicht.

Die Vorgehensweise ist hermeneutisch mit naturwissenschaftlich geprägtem Einschlag. Die inzwischen allgemeine Erkenntnis der "in ihrem Wesen begründeten Stabilität der Begriffe der gewöhnlichen Sprache" (Heisenberg 1959, S. 195) und ihre hierin liegende heuristische Stärke ermutigen dazu, die Qualität von Freiheit und Freizeit sowohl von sprachlicher wie naturwissenschaftlicher Seite zu erschließen. Während freizeitrelevante Merkmale anhand begriffsanalytischer Schemata erörtert werden, werden zur Untersuchung struktureller Bedingungen von Freiheit und zur Beschreibung freiheitlicher Wirkungen physikalische und mathematische Konstrukte verwendet

(vgl. Lewins symbolische Persönlichkeitstheorie bei Bischof 1983 Bd. II, S. 280-294). Die abschließende Darstellung eines langjährigen "erkundenden" Schulsegelexperiments (Mollenhauer/Rittelmeyer 1977, S. 184) auf handlungsorientierter, partizipativer Grundlage bildet eine Zusammenfassung praktischer "reflektierter Erfahrung" (v. Hentig 1982, S. 53; vgl. Roth 1960, S. 5-8).

Ein System von Verbindungslinien, die sich als Leitfäden quer durch die ineinandergreifenden Schwerpunkte hindurchziehen, bildet die Struktur der Arbeit. Abbildungen, Tabellen und Zusammenfassungen stellen als Knotenpunkte des Begriffsgefüges in begrenztem Umfange ein inhaltlich-theoretisches Kompendium dar.

- Ein erster begrifflicher 'Streckenzug' verfolgt Spuren von Freiheit auf den Organisationsstufen von Bewegung, Tätigkeit und Handlung und mündet auf dem Wege über Entscheidung, Spiel und Sport im Segelsport.
- Eine kausal angelegte Begriffsfolge beginnt bei Freiheitsdeterminanten und dem Ursprung von Freiheit im personalen Zentrum und beschreibt ihre Verbreitung durch periodische Vorstöße der Befreiung, unter ständiger Absicherung durch ein System von Schutzwällen, in Richtung auf personale, soziale und globale Freiheit.
- Eine weitere Linie fügt die Begriffe Freiheit, Freizeit, Freizeitpädagogik, Freizeitsport und Segeln ineinander.
- Die auf Freiheit bezogene Begriffskette Wirkung-Verwirklichung-Bildung-Persönlichkeitsbildung-Selbstverwirklichung beschreibt einen freiheitlichen Wirkungskreis, in dem der Schule eine Katalysatorrolle zukommt.
- Schließlich wird ein wesentlicher Theorieteil durch die folgende dialektische Begriffspaarfolge aufgespannt: Gesetz und Zufall, Entropie und Selbstorganisation, Freiheit und Zwang, Bindung und Befreiung, Entspannung und Kompetenz, Animation und Erlebnis.

Die genannten strukturellen Leitlinien bilden gleichzeitig Kriterien für die Literaturauswahl zum bildungs-, freizeit- und sportheoretischen Teil der Arbeit.
Speziell in bezug auf den Segelsport mußte eine Fülle von einschlägiger Fachliteratur grundlegend aufbereitet werden, da wissenschaftliche Beiträge nur in Form vereinzelter Theorieansätze zumeist aus anderweitigen Zusammenhängen existieren.

"Demnach ist einleuchtend, daß die Gesetzgebung für die Erziehung sorgen und sie zur gemeinsamen Angelegenheit machen muß. Nun muß man aber wissen, was Erziehung ist und wie man erziehen soll. Denn in unserer Zeit streitet man sich über die Lehrgegenstände. Nicht alle sind einig darüber, was die Jugend lernen soll...".

(Aristoteles)

1. VON DER BILDUNGSREFORM ZUM JUGENDPROTEST

Kritische Betrachtung der Bildungsreform

Die zu Beginn der siebziger Jahre bevorstehende Bildungsreform war der Anlaß zur Planung des vorliegenden pädagogischen Experiments. Dadurch fällt dessen Entwicklung zeitlich mit der Durchführung der Bildungsreform zusammen. Die folgenden Untersuchungen dienen somit seiner Einordnung in gesellschaftliche Zusammenhänge.

Gleichzeitig soll die Reformentwicklung seit 1969 an ihrem Anspruch und der eingetretenen Wirklichkeit gemessen werden. Dies kann im Rahmen der Zielsetzung dieser Arbeit jedoch nicht in einem umfassenden Sinn geschehen. Vielmehr sollen an ausgewählten Schwerpunkten wesentlich erscheinende Gesichtspunkte herausgearbeitet werden. Obwohl versucht wird, die chronologische Reihenfolge einzuhalten, kann nicht vermieden werden, daß sich bei der Behandlung der einzelnen Themenfelder zeitliche Überschneidungen ergeben.

Ein wesentlicher Gesichtspunkt der folgenden Betrachtungen wird sein, die Rolle des Freiheitsbegriffs im Zusammenhang mit der Reformentwicklung zu verfolgen sowie seine Bedeutung für äußere wie innere schulische Bedingungen herauszustellen.

Abschließend wird zu fragen sein, welche Folgerungen sich für die Thematik Schule und Freizeitpädagogik ergeben.

1.1. Schwerpunkte aus der Vorgeschichte der Bildungsreform - Schulnot im Wohlstandsstaat - *)

Einen ersten Reformansatz in Richtung auf eine Verbesserung des Schulwesens bewirkte nach dem Kriege die Konferenz "Universität und Schule" 1951 in Tübingen. Hierbei ging es im wesentlichen um eine sinnvolle Reduzierung der Stoffülle in den Lehrplänen. Die Tübinger Resolution brachte die Erkenntnis zum Ausdruck, "daß eine Erneuerung nur von 'unten' her, nur aus der Praxis, aus dem Appell an die Freiheit und Initiative der einzelnen Schule wie des einzelnen Lehrers langsam hervorgehen kann." (Wagenschein 1965, S. 204) Nach Jahren international anerkannter Aufbauleistung war es ein mutiger Schritt, der bisherigen Forderung nach Leistungssteigerung im Innern der Schule entgegenzuwirken. Es wurde eine "freiere Gestaltung des Lehrplanes zum Zwecke der Vertiefung in das Wesentliche" (ebd., S. 205) gefordert. Das 'exemplarische Prinzip' wurde in pädagogischen Fachkreisen zum Schlagwort: "Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfaßten Gegenstandes sichtbar werden, aber sie werden verdeckt durch eine Anhäufung von bloßem Stoff, der nicht eigentlich verstanden ist und darum bald wieder vergessen wird" (ebd., S. 205). Die Resolution unterschrieben: H. Bohnenkamp, W. Flitner, E. de Haar, E. Spranger, C. F. v. Weizsäcker. Leider schlug sie sich in den folgenden Jahren nicht im gewünschten Maße in der pädagogischen Praxis nieder. So kommt Martin Wagenschein, einer der eifrigsten Verfechter des exemplarischen Prinzips in seinen "Erinnerungen für Morgen" mit Goethe zu dem Schluß (ebd., S. 129): "Die Deutschen, und nicht sie allein, besitzen die Gabe, die Wissenschaften unzugänglich zu machen."

Als erstes von Bund und Ländern gemeinsam berufenes Beratungsgremium für Schul- und Erziehungsfragen konstituierte sich 1953 der 'Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen', das 12 Jahre später vom Deutschen Bildungsrat abgelöst wurde. Der Deutsche Ausschuß, der fast ausschließlich

Anmerkung *): vgl. Häsler 1967

mit Pädagogen besetzt war, bemühte sich mit wenig Wirkung, traditionelle Bildungsvorstellungen mit moderner Entwicklung in Einklang zu bringen. Er "schwebte noch frei über den schulrechtlichen und schulpolitischen Gegebenheiten seiner Zeit" (Weinacht 1971, S. 13).
Ende der fünfziger Jahre griffen die Auswirkungen des 'Sputnik-Schocks' in den USA auch auf die Bundesrepublik Deutschland über. Nachdem in den USA bereits in den vierziger Jahren umfangreiche Anstrengungen im nationalen Bildungsbereich unternommen worden waren (vgl. u.a. Wiles 1950 zur Lehrerausbildung), begann mit den sechziger Jahren eine wirkungsreiche Hochschulreform (vgl. E. Helms: Die Hochschulreform in den USA und ihre Bedeutung für die BRD, Hannover 1971). Ein internationaler Vergleich führender Industrienationen setzte ein und schlug sich auch auf dem Bildungssektor nieder (Bethge 1975). Es wurden breit angelegte Analysen der schulpolitischen Entwicklung im Ausland erstellt, um Voraussetzungen für Strategien einer Schulreform im eigenen Lande zu schaffen (Robinsohn u.a. 1970). Insbesondere ein internationaler schulstatistischer Vergleich fiel sehr zuungunsten der Bundesrepublik Deutschland aus. Selbst in der Schweiz sprach man bereits von 'Schulnot im Wohlstandsstaat' (Häsler 1967). Es geht letzten Endes um einen quantitativen Ausbau des Schulwesens, um größtmögliche Talentförderung, wobei man die wirtschaftliche Entwicklung und Konkurrenzfähigkeit des Landes im Auge hat (Egger 1967, S. 194).

Es fehlte jedoch nicht an frühzeitigen Warnungen davor, die wirtschaftlichen Interessen des Staates allzusehr in die Schule hineinzutragen. Jaspers wies bereits früh auf eine Entwicklung hin, die zu einer Zweckentfremdung der Erziehung führt. "Unter Erziehung wird die vorbereitende Nutzbarmachung der jungen Menschen verstanden. Wenn die Wissenschaft der Wirtschaft nutzt, gewinnt sie Ansehen. Man sucht sie selber und ihre Lehre in den Schulen zu fördern um dieses Nutzens willen" (Jaspers 1982, S. 70). Dieses Heranziehen zur Technik ist nach Jaspers noch keine Erziehung. "Die Kraft der Freiheit ist daran gebunden, daß in den Demokratien der Rang der Menschen zur Geltung kommt" (ebd., S. 72). Jaspers sieht die Notwendigkeit einer Reform von innen her, die eine "Umkehr im Menschen selbst" (ebd., S. 72) zur Voraussetzung hat. Seine

Vorstellungen eines Reformansatzes beginnen bei der Lehrerbildung. "Eine Erneuerung der Erziehung würde das Heranwachsen eines Erziehungsstandes, von den Lehrern an den Universitäten bis zu den Volksschulen, voraussetzen, der durch den Gehalt seines Tuns, durch die Bindung an das Große, durch den Ernst seines Lebens im Volke sichtbar wird ..." (ebd., S. 71).

Im Verlaufe der sechziger Jahre vertiefen sich die Auseinandersetzungen um den richtigen bildungspolitischen Weg. In der pädagogischen Praxis macht sich mehr und mehr Unmut über bestehende Mißstände Luft (Rumpf 1966). Es entwickelt sich auf breiter Basis ein politischer Reformwille. Es ist jedoch bezeichnend, daß pädagogisch motivierte Impulse erst dann Gehör fanden, als sich materieller Druck in ausreichendem Maße angestaut hatte und man sich Veränderung von seiten der Schulpädagogik versprach.

Ausgehend von diesem bildungspolitischen 'Konsens' soll im folgenden Kapitel zunächst der Versuch unternommen werden, anhand ausgewählter Belege den Bogen einer zehnjährigen Bildungspolitik zu umspannen, indem insbesondere die Ausgangssituation mit dem Resultat auf direkte Weise verglichen werden soll.

1.2. Anspruch und Wirklichkeit staatlicher Bildungspolitik am Beispiel einer Gegenüberstellung von Strukturplan (1970) und KMK-Erklärung zur 200. Plenarsitzung (1980)

Die Kritik am deutschen Bildungssystem zu Beginn der sechziger Jahre gipfelte in der Artikelserie von G. Picht "Die deutsche Bildungskatastrophe" (Christ und Welt, Febr. 1964). Im Juli 1965 wurde der Deutsche Bildungsrat eingesetzt, dessen Bildungskommission im Februar 1970 den "Strukturplan für das Bildungswesen" verabschiedete.

1.2.1. Priorität und Stoßrichtung der Bildungsreform im Bezug auf die Rolle der Schule

Das Bildungswesen wird als eine Einheit gesehen, denn es heißt in den "Grundlinien": "Am Lernprozeß des jungen Menschen haben neben der Schule die Familie und Freundschaften, Vereine und Gruppen einen erheblichen Anteil. ... Alles Lernen bildet einen Zusammenhang." (S. 26) Von diesem Punkt an ließen sich grundsätzlich zwei unterschiedliche Grundlinien fortführen: Ausgehend von der Ganzheitlichkeit von Lern- und Bildungsprozessen im Menschen über ganzheitliche Aspekte im schulischen Bildungsprozeß ließen sich gewissermaßen "innere" Kriterien zur Grundlage von Veränderungen im Bildungswesen entwickeln. Im folgenden Text wird jedoch deutlich, daß hier die Stoßrichtung von "außen" erfolgt, denn es wird unmittelbar auf Organisationsformen abgehoben, wenn es im Text weiter heißt: "Im

Strukturplan werden folgende Bereiche des organisierten Lernens unterschieden, einander zugeordnet und als ein zusammenhängendes Ganzes dargestellt: Elementarbereich, Primarbereich, Sekundarbereich und Weiterbildung." (S. 26) Nicht primär im Bildungsprozeß der Person, sondern in ihrer Lernumwelt wird ein "zusammenhängendes Ganzes" gesehen: "Die Schule ... ist für den Lernenden Umwelt, die in das Leben der Gesellschaft einführt und für die Bildung der Person von entscheidender Bedeutung wird." (S. 26) Diese Umwelt galt es umzustrukturieren. Konsequenterweise rückt auf dieser Grundlinie der soziale Auftrag der Schule in den Mittelpunkt. Hier distanziert sich der Text zunächst von der extremen Position einer gesellschaftlich determinierten Zielsetzung: er ist "nicht in erster Linie von den Zielen und Zwecken her zu verstehen, die ihr (der Schule) von der Gesellschaft aufgegeben werden" (S. 26). Im folgenden Text müßte nun eine alternative Perspektive genannt werden, aus der heraus sich der soziale Auftrag der Schule in erster Linie verstehen ließe. Der Text fährt nun fort: " ... sondern primär von der Bedeutung her, die sie (die Schule) für die soziale Erziehung des einzelnen hat." (S. 27) Es wird also weder ein Kriterium, noch eine Erklärungsgrundlage noch eine Verständnisperspektive als primäre Alternative zur näheren Bestimmung des sozialen Auftrags der Schule genannt. Vielmehr wird man beim Bemühen um ein Verständnis dieses Begriffs auf einen begrifflichen Bestandteil (Schule) desselben verwiesen, der nun aber nicht eine nähere Erläuterung erfährt, sondern auf dessen spezielle Bedeutung lediglich hingewiesen wird. Die Bildungskommission geht also in ihren Vorstellungen primär von einer in sich selbst begründeten Bedeutung der Schule aus und gibt dadurch ihrem Erziehungsauftrag durchaus ein autonomes Gewicht. Die Schule kann so den einzelnen Erziehungsprozeß vor dem direkten Durchgriff der Gesellschaft abschirmen. Dennoch bleibt die Erziehung des einzelnen eine eindeutig sozial orientierte, die nicht nur fördert, sondern durchaus auch fordert: "Die Schule fordert eine soziale Bewährung außerhalb der Familie." (S. 26) Bis in den einzelnen Erziehungsprozeß hinein kommt also sehr deutlich die Grundauffassung zum Ausdruck, daß Bedürfnisse der Gesellschaft letzten Endes Priorität haben vor Bedürfnissen des einzelnen.

1.2.2. Verwirklichung von Freiheit als gesellschaftliches Bildungsziel

Aus dieser Sichtweise lassen sich auch die allgemeinen Ziele des Strukturplans verstehen. "In ihm werden die Ziele für die öffentlichen Bildungseinrichtungen aufgrund der heute gegebenen Lage der Gesellschaft konkretisiert." (S. 29) Nachdem als Ausgangspunkt des Strukturplans der leitende Gesichtspunkt, "daß der Mensch befähigt werden soll, seine Grundrechte wahrzunehmen und die ihnen entsprechenden Pflichten zu erfüllen" (S. 25) genannt worden ist, findet sich im Kapitel "Allgemeine Ziele" eine ähnliche Formulierung: "Jeden Staatsbürger zur Wahrnehmung seiner Rechte und zur Erfüllung seiner Pflichten zu befähigen, muß ... das allgemeine Ziel der Bildung sein" (S. 29). Neben dieser verfassungsmäßigen Absicherung sieht man "das umfassende Ziel der Bildung" in der Fähigkeit des einzelnen, "die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die ihm die Verfassung gewährt und auferlegt." (S. 29) Auch die übrigen allgemeinen Ziele, die unter den Überschriften "Chancengleichheit" und "Bildungsstreben und Gesellschaft" erörtert werden, bleiben durchweg auf der Ebene des Formalen.

Organisatorische Aspekte und Überlegungen hinsichtlich gesellschaftlich-rechtlicher Ansprüche stehen im Hintergrund der Darstellung, wenn beispielsweise formuliert wird: "Der Strukturplan kann nicht darauf angelegt sein, einen vollen Ausgleich von persönlichem und gesellschaftlichem Anspruch herbeizuführen." (S. 32) Auch die freie Entfaltung der Persönlichkeit ist nicht in intimem Sinn ein Eigenrecht der Person, gewissermaßen Selbstzweck, sondern auch auf sie richten sich Erwartungen der Gesellschaft: "Es besteht ein Anspruch ebenso des einzelnen wie der Gesellschaft darauf, daß die Selbstentfaltung der Person und die Selbständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen durch eine hinreichende Orientierung in der modernen Welt gefördert wird." (S. 31)

In diesem Sinne ist insbesondere der "öffentlich verantworteten Bildung ... die Aufgabe gestellt, den Gesamtprozeß der Bildung eines Menschen ... so gut wie möglich zu fördern und in den gesellschaftlichen Zusammenhang hereinzunehmen." (S. 32)

1.2.3. Volkswirtschaftliche Nutzungsoptimierung des Bildungspotentials

Die 'Empfehlungen der Bildungskommission zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen' belegen überdeutlich, daß es wesentlich darum ging, bald möglichst formale Voraussetzungen dafür zu schaffen, die von seiten der Öffentlichkeit, insbesondere der Wirtschaft an das Bildungswesen gestellten Forderungen erfüllen zu können. Im Rahmen einer Erörterung der "Probleme des traditionellen Schulsystems" werden beispielsweise erwähnt: die "charakteristische Devise": "Wenn schon bis zur Obersekundareife, dann auch bis zum Abitur", die Tatsache: "Neun von zehn Abiturienten wenden sich einem Beruf zu, der ein Hochschulstudium voraussetzt, ohne daß sie ihn in jedem Fall zu erreichen vermöchten" oder: "das Fazit aus der historischen Analyse unseres Schulwesens ...: "Der Schülerstrom drängt innerhalb dieser Schulen zu den je höchsten Berechtigungen." (S. 39) Hieraus wird der Schluß gezogen: "All diese Fragen deuten in der Richtung auf die Erweiterung des Abiturs und seiner tatsächlich nutzbaren 'Berechtigungen'." Die Konsequenz für das "künftige deutsche Schulwesen" lautet dann: "Auf all seinen Stufen muß es eine breite Skala von Interessen und Begabungen der Jugendlichen berücksichtigen, so daß jeder einzelne bis zu der Stufe, die er erreichen kann und will, gefördert wird. Von allen Qualifikationsebenen aus müssen die Schulabgänger auf eine den individuellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedürfnissen angemessene Weise zu vorhandenen oder neu entstehenden Studien- und Arbeitsplätzen hingeführt werden können." (S. 43)

Mit dem Strukturplan für das Bildungswesen war ein wesentlicher Grundstein für die Bildungspolitik der Regierung unter Bundeskanzler Willy Brandt bereits gelegt. In seiner Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969 ernannte er die Schule zur Schule der Nation. In der Einrichtung eines Ministeriums für "Bildung und Wissenschaft" kommt die neue Prioritätensetzung deutlich zum Ausdruck. Im Vorwort des Bundeskanzlers zum Bildungsbericht '70 werden Bildung und Wissenschaft zum "Maßstab für den Stand einer Gesellschaft und Voraussetzung für die Jahr um Jahr notwendigen Steigerungen von Produktivität und wirtschaftlicher Leistung." (S. 3)

Durch eine Reihe von Maßnahmen wird der Versuch unternommen, vorhandene Freiräume durch Lernprozesse zu nutzen: Gemäß der Forderung nach "lebenslangem Lernen" (S. 10) werden eine "möglichst frühzeitige und individuelle Vorbereitung auf die Grundschule durch freiwillige Vorschulerziehung", die "Einschulung bereits nach dem vollendeten 5. Lebensjahr (KMK 1969-1970, S. 347f), eine zehnjährige Schulzeit für alle Jugendlichen und der "Frühbeginn einer Fremdsprache" (Bildungsbericht '70, S. 10) angestrebt. Um vorhandenes Bildungspotential frühzeitig nutzbar zu machen, wird die "Gesamtausbildungszeit bis zum Abschluß der Sekundarstufe II nicht mehr wie bisher auf eine genau festgelegte Schulzeit abgestellt ..., sondern je nach der Lerngeschwindigkeit des einzelnen ... variabel" gestaltet. (KMK 1969-1970, S. 351) Es wird betont, "daß korrespondierend mit dieser Neustrukturierung der Sekundarstufe II die Anreize zum unmittelbaren Berufseintritt von seiten der Wirtschaft verstärkt werden müssen. Nur so kann die Sekundarstufe II eine Verteilerfunktion wirksam ausüben." (S. 351)

Daß Bildungsplanung unter starker Berücksichtigung wirtschaftlicher Gesichtspunkte betrieben wurde, zeigt auch die Planung von zahlreichen "beruflichen Schulzentren, möglichst in Verbindung mit Zentren des allgemeinbildenden Schulwesens" aus "pädagogischen und ökonomischen Gründen". (S. 351)

1.2.4. Quantitative Erfolge und qualitative Mängel als Ergebnis föderalistischer Bildungsplanung

Daß die Bildungsreform nicht ungefährdet durchgeführt werden konnte, kommt bereits im Bildungsbericht '70 der Bundesregierung zum Ausdruck. Es war von vornherein klar, daß eine "Frist von über einem Jahrzehnt ins Auge gefaßt werden muß" (S. 10), wobei eine annähernde Verdoppelung der Bildungs- und Forschungsausgaben gefordert wurde. "Die grundsätzliche Zustimmung (der Kultusministerkonferenz) zum Strukturplan geht von der Erwartung aus, daß die ungewöhnlichen finanziellen, personellen und materiellen Probleme, die mit der Verwirklichung verbunden sind, gelöst werden." (KMK 1970, S. 348) Eine vorsorgliche Absicherung bringen die Kultusminister zum Ausdruck, indem sie der Auffas-

sung der Bildungskommission ausdrücklich zustimmen: "Der Strukturplan ist kein unveränderbarer Grundriß, er sollte vielmehr als Orientierung in einem Suchprozeß verstanden werden." (ebd., S. 348)

Grundsätzlich sehen die Kultusminister die Empfehlungen der Bildungskommission "als eine bedeutsame Unterstützung ihrer eigenen Bemühungen um eine Neuordnung und Weiterentwicklung des Bildungswesens an". (ebd., S. 346) Zusammen mit den vom Wissenschaftsrat vorgelegten Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970 sehen sie im Strukturplan "die umfassendste Gesamtkonzeption, die bisher in der Bundesrepublik vorgelegt wurde". (ebd., S. 346)

Auf der Grundlage dieser Vorarbeit unterzeichneten im Juli 1973 der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft sowie die Kultusminister und -senatoren der Länder in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung den "Bildungsgesamtplan", der vorsah, ein Gesamtkonzept zur Gestaltung des Bildungswesens bis zum Jahre 1985 zu entwerfen. Nachdem anfänglich noch eine Einigung auf gemeinsame bildungspolitische Grundzüge erfolgte (Stichworte: Kindergarten, Orientierungsstufe, 10. Schuljahr, Ganztagsschulen, Schulabschlüsse) drifteten die politischen Meinungen im Laufe der Zeit stark auseinander. "Der Bericht der Bundesregierung über die Strukturellen Probleme des Föderativen Bildungssystems (Strukturbericht) ... entfachte Anfang 1978 eine heiße Debatte um die verfassungsrechtliche Struktur bundesdeutscher Bildungspolitik." (WAS '79, S. 200) Er beklagt die "Mängel im Bildungssystem, die sich aus der Tatsache ergeben, daß 11 Bundesländer jeweils ihre eigene Bildungspolitik betreiben, oftmals ungeachtet der Vereinbarungen, die sie in ihrem gemeinsamen Beratungsgremium - der Kultusministerkonferenz (KMK) - gefaßt haben". (ebd.) Er kommt zu dem Schluß, "daß das bestehende Vereinbarungssystem der Regierenden von Bund und Ländern nicht ausreicht, um die notwendigen Entscheidungen zu treffen". (ebd.)

Anläßlich der Großen Anfrage der Fraktionen von SPD und FDP im Deutschen Bundestag zur Bildungspolitik zog die Bundesregierung im April 1978 erstmals Bilanz aus den bisherigen

Reformbestrebungen. (Vgl. hierzu WAS '79, S. 201f) Hierbei konnte statistisch eindrucksvoll ein erheblicher Zuwachs von Schulabschlüssen, insbesondere von höheren Bildungsabschlüssen, nachgewiesen werden. Das Bildungsbudget 1977 weist in nahezu allen Bereichen erhebliche Wachstumsraten aus. "Mehr Ausbildungsangebote und staatliche Aufwendungen für den Bildungssektor, ein stärkerer Trend zu höheren Qualifikationen - das ist die Bilanz der letzten 10 Jahre." (ebd., S. 202) Soziale Ausgewogenheit ist jedoch auch nach Meinung der Bundesregierung nicht erreicht worden. Insbesondere die Grund- und Hauptschule sowie das berufliche Bildungswesen blieben weit hinter den Erwartungen zurück. J. Wilhelmi zieht aus der Bilanz der Bundesregierung den Schluß, "daß seit 1965 zwar vieles geschehen ist, daß sich aber die Expansion der Bildungsinstitutionen weitgehend im Rahmen der alten Strukturen, Inhalte, Abschlüsse, Berechtigungen und Privilegien vollzogen hat." (ebd., S. 203)

1.2.5. Diagnose nach zehnjähriger 'Bildungsoperation': 'Äußer(st)e Effizienz' und 'innere Insuffizienz'

Die "Erklärung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland anläßlich ihrer 200. Plenarsitzung am 16./17. Oktober 1980 in Berlin" stellt fest, daß in den vergangenen 15 Jahren eine "beispiellose Bildungsexpansion" stattgefunden hat. (KMK 1979-1981, S. 353) Der Anteil der Jugendlichen, die das Gymnasium, die Realschule oder gleichwertige Bildungsgänge besuchen, hat sich nahezu verdoppelt. "Insgesamt stehen über 90% der 16 bis 18-jährigen in einer Phase der Bildung und Ausbildung. Der Anteil der Hochschulzugangsberechtigten hat sich seit 1960 etwa vervierfacht, etwa 20% eines Jahrgangs nehmen ein Studium an einer Hochschule auf." (ebd., S. 353)

"Seit 1960 sind 22 Hochschulen mit dem Rang von Universitäten neu errichtet worden." (S. 354) Gleichwohl wird eine "Reihe bisher ungelöster Probleme" eingestanden, die zu bewältigen bleibt: So wird beispielsweise festgestellt, daß Bildungs-i n h a l t e stärker als bisher in den Mittelpunkt der Schulen gestellt werden müssen, daß der Erziehungsaufgabe ein breiterer Raum gegeben werden muß, daß besonderen Begabungen ange-

messene Entwicklungsmöglichkeiten geboten werden müssen, daß die Reform der Studien i n h a l t e verstärkt fortgeführt werden muß, daß in den wissenschaftlichen Hochschulen die Forschung erhalten werden muß, daß der p ä d a g o g i s c h e F r e i r a u m der Schule in bezug auf zunehmende Reglementierungen gesichert werden muß, daß die "individuelle pädagogische Förderung der Schüler" verbessert werden muß, daß Schulen pädagogisch überschaubarer werden müssen und daß Weiterbildung und allgemeine Kulturpflege vorrangig gefördert werden müssen. (Vgl. ebd., S. 354f)

In seiner Ansprache anläßlich der 200. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz stellt Bundespräsident Carstens positive und negative Seiten der Bildungsreform einander gegenüber. Er erwähnt die "Öffnung von Bildungschancen für alle", "neue Schulen... mit modernsten technischen Einrichtungen und Lehrmitteln", er weist auf die Tatsache hin, "daß mehr Kinder weiterführende Schulen besuchen" und mehr Lehrer eingestellt wurden. Demgegenüber erwähnt er eine "Anonymität und Bindungslosigkeit, die durch die Auflösung der Klassenverbände und durch die Schaffung sehr großer Schulen entstanden sind" und die weitverbreitete "Scheu, Jugendlichen auch Werte zu vermitteln". Er wirft die Frage auf: "Haben wir ... nicht ein wenig die i m m a t e r i e l l e n E l e m e n t e d e r E r z i e h u n g v e r n a c h l ä s s i g t?" (Hervorhebung nicht im Original) Demzufolge hebt er hervor, daß "der junge Mensch den persönlichen Kontakt zu seinen Lehrern" braucht, sowie deren "Hilfe, ihren Rat, vor allem ... ihr Vorbild". Er ermutigt dazu, "Erziehungsaufgaben wieder mehr in den Vordergrund zu stellen", gleichzeitig plädiert er für "Behutsamkeit bei Reformen", da "wir es bei den Schulreformen mit Menschen zu tun haben". (KMK 1979-1981, S. 365ff)

Zusammenfassung

Die bereits in den Grundzügen des Strukturplans immanente Tendenz, daß es im wesentlichen um eine Reform äußerer Formen für Bildung ging und nicht so sehr um Bildungsinhalte, Bildungsziele oder um den Bildungsprozeß als solchen, hat sich bestätigt. Vom ökonomischen Standpunkt mag man die Strukturreform durchaus als effizienten äußeren Eingriff in das Bildungssystem betrachten. Unzulänglichkeiten im Innern, das heißt an

der schulischen Basis bzw. in der pädagogischen Praxis sind jedoch nicht zu übersehen. Probleme traten insbesondere im Zusammenhang mit langfristigen Planungen sowie der politischen Durchsetzung der entsprechenden Planungsziele zutage.

1.3. Konkurrierende Bildungsinteressen mit freiheitlichen Zielen

Die im vorigen Kapitel vorgenommene direkte Gegenüberstellung von Ausgangs- und Endsituation einer zehnjährigen Reformzeit hat verdeutlicht, daß die Bildungsreform in wesentlichen Punkten als gescheitert angesehen werden kann. Es soll nun versucht werden, mit dem Augenmerk auf realisierbare schulische Verbesserung eine genauere Analyse der innerhalb dieses Zeitrahmens stattgefundenen Bildungsdiskussion vorzunehmen. Dabei soll die These verfolgt werden, daß dem Freiheitsbegriff sowohl was die Inhalte der Reformdiskussion anbelangt als auch die tieferen Ursachen für das Scheitern der Reform eine Schlüsselstellung zukommt.

Der Meinungsbildungsprozeß umfaßte von Anfang an die gesamte Bandbreite des politischen Spektrums. Entsprechend den unterschiedlichen Auffassungen von Mensch und Gesellschaft war die Schule als Institution, die beiden Teilen verpflichtet ist, in die Schußlinie geraten. So notwendig die Diskussion gesellschaftspolitisch war, so sehr geriet sie allzuoft zum Nachteil der Betroffenen und dies umsomehr, je weiter die Meinungen im Verlaufe der politischen Diskussion auseinanderdrifteten.

1.3.1. Befreiung der Schule

1.3.1.1. Ein emanzipatorisches Freiheitsbewußtsein erobert die Schulen

Dahrendorf zählte zu den ersten, die gleich mit entschiedener Schärfe die Forderung nach einer aktiven Bildungspolitik ausriefen. Er setzte sich insbesondere für eine chancengleiche Bildung unterpriveligierter Schichten ein und fand mit seiner Forderung nach Expansion des Bildungswesens ein breites Echo in der Öffentlichkeit (Dahrendorf 1965).

Becker sieht in Chancengleichheit nicht nur eine Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten zu öffentlichen Bildungseinrichtungen, sondern zugleich "eine Individualisierung und Differenzierung formaler Bildungsgänge, um die Möglichkeiten personaler Freiheit und Entwicklung zu erweitern." (Becker 1971, S. 58) Gleichzeitig räumt er ein - und dies verdient im Sinne unserer These festgehalten zu werden: "Wir wissen wenig darüber, was dem Menschen bei ... der Sozialisation in Gruppen, in Familien und Schulen im einzelnen widerfährt." (ebd., S. 60) Es setzt sich mehr und mehr eine extreme Abwendung von der traditionellen Bildungsauffassung humanistischer bzw. idealistischer Prägung durch. Es häufen sich "Attacken auf die Pädagogische Provinz" (Brauneiser 1970). Anhand dieses Stichwortes läßt sich der Wandel in der Bildungsauffassung besonders gut verdeutlichen. Bei Goethe oder Hesse stand dieser Begriff für das Bildungsziel einer autonomen, inneren geistigen Freiheit. Diese ließ sich auch und vor allem im Rahmen eines mehr oder weniger kritisierten Herrschaftssystems anstreben. Bei Hesse wird der Electus in der Hierarchie des Ordens an den für ihn geeigneten Platz gestellt. "Inmitten dieser scheinbaren Unfreiheit" genießt er "die denkbar größte Freiheit" (Das Glasperlenspiel, S. 75). Er konnte dienen und "im Dienen frei sein" (S. 76). Der neue Bildungsbegriff bezieht sich nicht mehr auf die Hinwendung zur eigenen Person, sondern vielmehr auf Umwelt und Gesellschaft.

"Gebildet wird man nicht durch das, was man 'aus sich selbst macht', sondern einzig in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewußten Praxis" (Horkheimer, zitiert bei Robinsohn 1971, S. 20). In diesem Sinne wird von der Schule gefordert, Schülern die "Bereitschaft zu kritischer Einwirkung auf ihre Umwelt" (Behrendt, S. 17) zu vermitteln. Diese Aufforderung geht mit dem Vorwurf einher, Schule führe derzeit noch ein "ausgesprochen museales Dasein" (ebd., S. 17).

Die Pädagogische Provinz, einstmals Inbegriff von Bildung im idealistischen Sinne, wird zur Provinzschule degradiert. F r e i h e i t w i r d z u e i n e m e m a n z i p a t o r i s c h e n B e g r i f f im Sinne eines Abschüttelns von Fremdherrschaft. Aufbauend auf Marx, der vom "Reich der Notwendigkeit" und dem "Reich der Freiheit" sprach, weist die

kritische Gesellschaftstheorie eine "Entkoppelung von System und Lebenswelt" (Habermas 1981 Bd. 2, S. 553) nach. Mit wachsender Entfremdung wachsen die "Pathologien der Moderne" (ebd., S. 554). Habermas weist zahlreiche systemtypische Interdependenzen unserer Gesellschaft auf, die die Kultur wie den einzelnen bedrohen und hineinwirken bis in die Persönlichkeitsentwicklung (ebd., S. 548-593). Diese Entwicklung wird allenthalben als bedrohlich empfunden, insbesondere für die Freiheit des Individuums. Von der Schule wird erwartet, aktiv in diesen Prozeß miteinzugreifen, Bewußtsein zu fördern und zur Befreiung der Gesellschaft beizutragen.

1.3.1.2. Bildung als Befreiung - Auf der Suche nach Alternativen

Im einzelnen zeigen sich unterschiedliche Ausprägungsarten der gleichen geistigen Strömung. Gamm fordert zur freien Entfaltung der Schüler eine Umformung von "Obrigkeitsschulen in kritische Bildungsanstalten" (Gamm 1970, S. 172). Seiner Vorstellung einer kritischen Schule liegt ein Wissenschaftsverständnis zugrunde, das analytische Wissenschaftstheorie mit politisch strategischer Pädagogik verknüpft (ebd., S. 213). Schule wird als Vorreiter gesellschaftlicher Veränderung angesehen. Durch weitgehende freiheitliche Zugeständnisse soll ein Freiheitsbewußtsein bei Schülern gefördert werden. Beck wirft der Schule vor, sie übe als Kardinaltugenden Disziplin, Leistungsbereitschaft und Apathie ein. Er deckt schonungslos systemkonforme und machterhaltende Mechanismen des Schulsystems auf und fordert die Unterstützung der Arbeiterbewegung (Beck 1974).

Die Kritik am öffentlichen Schulsystem vertieft sich im Laufe der Zeit, die Auseinandersetzungen werden schärfer. Es werden Forderungen nach Alternativschulen laut. "Die offizielle Schule mit Noten und Zeugnissen, mit Riesenklassen in anonymen Massenschulen, mit bürokratischer Verwaltung und autoritärer Vorgesetztenstruktur, mit billigen Hauptschulen und konkurrenzorientierten Einzelkämpfer-Gymnasien macht die Menschen klein, erfüllt Lehrer und Schüler mit Angst. (...) Die Alternativschule will anders und mehr sein: Sie soll Freude am Leben, am

Lernen, am Entdecken stärken; sie soll den Menschen, die in ihr arbeiten, spielen, lernen, streiten oder lieben, ein Gefühl des Selbstwertes und der Selbstachtung geben" (v. Dick 1979, S. 11). Dick sieht deutlich die Grenzen, auf die emanzipatorische Erziehung in den etablierten Bildungsinstitutionen stößt. "Die Widersprüche zwischen Bildung als Befreiung und Bildung als Instrument der Herrschaft, zwischen Unterdrückten und Unterdrückern können in ihnen nicht weggehofft werden. Deshalb können auch noch so richtige pädagogische Prinzipien nur soweit praktiziert werden, wie die jeweiligen Kräfteverhältnisse es zulassen. Wer innerhalb der Institutionen für die Befreiung arbeitet ..., wird die Widersprüche praktisch in Niederlagen oder Erfolgen erfahren" (ebd., S. 315f).

1.3.1.3. Erziehung in und zu Freiheit

Die wohl extremste Position im Verlauf der Bildungsdiskussion nahm Illich ein, der auf der Grundlage einer fundierten Gesellschaftskritik schlichtweg die Abschaffung der Schule im Sinne einer Entschulung der Gesellschaft forderte. Seine Erfahrungen insbesondere aus Ländern der Dritten Welt führten ihm vor Augen, wie sehr in reichen wie in armen Nationen Bildung in Form eines Kastensystems vermittelt wird, bei dem eine breite Masse von Versagern von einer Minderheit beherrscht wird. Illich führt Statistiken an, nach denen Lehrer 80% ihrer Zeit mit Überwachungsfunktionen zubringen (Kirsch 1979, S. 366-371).

"Entschulen heißt, die Macht beseitigen, die ein Mensch besitzt, um einen anderen zur Teilnahme an einer Versammlung zu zwingen." (Illich 1973, S. 100) Illich fordert Bildung in Form eines Angebots, von dem in freiwilliger Weise Gebrauch gemacht werden kann. Er spricht von "konvivialen" Bildungseinrichtungen. "Unter K o n v i v i a l i t ä t verstehe ich das Gegenteil der industriellen Produktivität. Wir alle definieren uns im Verhältnis zu anderen und zur Umwelt durch die Grundstruktur der Werkzeuge, die wir verwenden. Diese Werkzeuge können wir über ein Kontinuum verteilen, an dessen einem Extrem das beherrschende Werkzeug, an dessen anderem Extrem das konviviale Werkzeug steht." (Illich 1975, S. 32) Im gleichen Zusammenhang hebt

Illich hervor: "Die Konvivialität ist die individuelle Freiheit, die sich in einem Produktionsverhältnis realisiert, das in eine mit wirksamen Werkzeugen ausgestattete Gesellschaft eingebettet ist" (ebd., S. 32f). Durch Schulung sei allgemeine Bildung nicht erreichbar. Er fordert das institutionelle Gegenteil von "Bildungs t r i c h t e r n", nämlich "Bildungs- g e f l e c h t e", die für jeden mehr Möglichkeiten schaffen, jeden Augenblick seines Lebens in eine Zeit des Lernens, der Teilhabe und Fürsorge zu verwandeln." (Illich 1973, S. 15) Solange das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler weiter das zwischen Lieferant und Verbraucher bleibt, sagt Illich: "wird sich die Bildungsforschung im Kreise drehen" (ebd., S. 79, vgl. auch den Leitspruch vor Kapitel 2).

Im Zuge seiner Auseinandersetzung mit Illich legte Sachs Ergebnisse vor, die in eine ähnliche Richtung weisen. "Weniger Schule kann durchaus mehr Bildung und Gleichheit bedeuten." (Sachs 1976, S. 155) Er sieht die Bildungsreform gefährdet, solange es nicht gelingt, "das Lernen ein Stück weit aus dem Netz von Spezialisierung, Bürokratisierung, Hierarchisierung und Privilegierung zu befreien". (ebd., S. 155)

Aufgrund einer historischen Analyse der Entstehung des öffentlichen Schulwesens in Preußen resümiert Sachs: "Die O r g a - n i s i e r u n g und die Hierarchisierung des Lernens sind eng mit zentralen Problemlagen und Machtinteressen der aufkommenden industriell-kapitalistischen Gesellschaft verknüpft". (ebd., S. 66) Hieraus wird verständlich, daß sich eine breite, insbesondere die ersten Jahre der Bildungsreform tragende Grundströmung auf der Basis von Herrschaftskritik etablierte. Hiermit vergleicht Sachs die völlig anders gelagerte Gegenschulbewegung der sechziger Jahre in den USA, in der vergleichsweise eher eine Kulturkritik zum Ausdruck kommt (ebd., S. 11f, vgl. Richmond, W.K., The Free School, London 1973; Kozol, J., Free Schools - Schule und Gegenschule, Ravensburg 1973; Roszak, Th., Gegenkultur, Gedanken über die technokratische Gesellschaft und die Opposition der Jugend, München 1973). Faßt man die entsprechenden Kapitelüberschriften in deskriptiven Stichworten zusammen, so charakterisiert Sachs die "Lernfabrik Schule" mit "Abhängigkeit durch Zwang", "Angst durch Wettbewerb", "Langeweile aus Irrelevanz" und, was die Lehrer betrifft, mit "Dauerstreß", "Uneigentlichkeit" sowie "Resignation".

Demgegenüber lesen sich die Charakteristika der "Alternative-School-Bewegung" wie folgt: "Selbstorganisation", "Freiheit des Lernens", "Selbstbestimmung", "Solidarische Sorge", "Lernen durch das Leben". (ebd., S. 13-29)

Mit Gedanken an eine Entschulung der Schule läßt sich auch v. Hentig in Zusammenhang bringen (Sachs, S. 157f). Robinsohn bezeichnet ihn als einen der "prominentesten und ernsthaftesten Vertreter" einer (von v. Hentig so bezeichneten) "Strategie des Gegenangriffs" der "Humanisten" (Robinsohn 1971, S. 20). Hentig setzte sich mit Entschiedenheit für die Durchführung einer inneren und äußeren Bildungsreform ein. Er wendet sich gegen eine geistig-autonome Abkapselung des schulischen Bildungsbereichs gegenüber gesellschaftlichen Konflikten (v. Hentig 1969).

Erziehung ist für ihn ein "individuelles, persönliches, sehr konkretes Ereignis" (v. Hentig 1982, S. 33). Er spricht von der "Totalität des hier stattfindenden geistigen, seelischen und leiblichen Entwicklungsvorgangs" (ebd., S. 33). Der allenthalben feststellbare "erdrückend gewordene Überhang des Wissens über die Möglichkeiten des Handelns" (ebd., S. 61) veranlaßt ihn, die Rolle der Erziehungwissenschaften für die heutige Zeit neu zu überdenken. "Wir benötigen die 'reflektierte Erfahrung' der praktischen Pädagogen" (ebd., S. 53). Aus seiner Erfahrung als Praktiker wie als Theoretiker verweist er auf die grundsätzliche Bedeutung personaler Beziehungen im schulischen Bereich (ebd., S. 38ff). Sein Verhältnis zum Machtproblem innerhalb der Pädagogik formuliert er so: "Sie ist für das Verhältnis von Erwachsenen zu Kindern konstitutiv. Übertragbar sind die Machtmittel und das Recht, sie zu gebrauchen, also Herrschaft" (v. Hentig 1983, S. 295). Hiermit rückt Macht in den personalen Bereich und damit in die Verantwortung des Pädagogen. Dieser muß sie erkennen, sie akzeptieren und über sie verfügen, ohne sie zu mißbrauchen. "Die Erziehung in und zu Freiheit ist bei Rousseau identisch mit der Erziehung durch und für Notwendigkeit. Sie ist das Gegenteil einer Erziehung durch Zwang" (ebd., S. 301).

1.3.2. Befreiung der Lehrerbildung

Entsprechend ihrer zentralen Rolle im Erziehungswesen wirkte sich die Reform insbesondere auch auf die Lehrerbildung aus, zumal in ihr ein entscheidender Hebel zur Umsetzung von Reforminhalten gesehen wurde. Wenn Freiheit im Zusammenhang mit Bildung eine besondere Bedeutung zukommen soll, dann wohl auch und insbesondere dort, wo es um personale Beziehungen und Prozesse geht. Eine genauere Betrachtung dieser Nahtstelle bietet sich zu einer Bewertung der Bildungsreform an.

1.3.2.1. Lehrer als Träger der Reform

Ende 1968 fand in der Berliner Kongreßhalle eine internationale Konferenz zum Thema "Die Rolle des Lehrers in der modernen Erziehung" statt. Es nahmen 200 Pädagogen, Psychologen, Soziologen sowie andere Fachleute aus 31 Ländern teil. Veranstalter waren u.a. das Pädagogische Zentrum Berlin und das Institut für Bildungsforschung der Max-Planck-Gesellschaft in Berlin. Aus der von Robinsohn verfaßten Synthese der Konferenz geht deutlich hervor, welche zentrale Bedeutung dem dialektischen Begriffspaar Freiheit und Macht auch in diesem Rahmen zuteil wurde. Ein wesentliches Ergebnis der Konferenz war die Erkenntnis, "daß nicht einfach passive Reaktionen und Anpassungen, sondern daß kritische und konstruktive Bemühungen und eine aktive Antwort des Lehrers gefordert sind" (Schuller 1971, S. 225). Die Antwort auf die Frage, welche Veränderungen in der Auffassung von den Funktionen des Lehrers eintreten müßten, "um ihn zu einer bewußten, aktiven Teilnahme an den Veränderungen im Bildungssystem zu befähigen", ließ sich unter den Punkten "Bewußtsein", "Kompetenzen" und "Verantwortlichkeit" zusammenfassen (ebd., S. 225f).

Im Zusammenhang mit der zunehmenden Objektivierbarkeit pädagogischer Prozesse infolge der rapiden Entwicklung der Curriculumforschung wird die Befürchtung zum Ausdruck gebracht, daß dieser Umstand die berufliche Freiheit und Unabhängigkeit des Lehrers einschränken könnte, was gleichsam einen Prestigeverlust nach sich zöge. Hier kam man zu dem Ergebnis, daß die

"erhöhte Verantwortlichkeit, auf vermehrter Kompetenz beruhend, jene Art von Macht, die einem Mangel von adäquaten Mitteln der Evaluierung und der Diagnose zu verdanken war", leicht ersetzen würde (ebd., S. 227f).

Hervorgehoben wurde u.a. die "menschliche Bedeutung der interpersonellen Situation" (ebd., S. 229). Da Lehren als ein helfender Beruf dem medizinischen ähnelt, werden Verständnis und Einfühlungsgabe zu notwendigen Bedingungen für erzieherisches Handeln (ebd., S. 230f). Zwar wurde von den vertretenen Ländern in bezug auf tägliche Entscheidungen im Lehrerberuf ein Anwachsen persönlicher Freiheit sowie eine Abnahme bürokratischer Kontrolle registriert (ebd., S. 236), dennoch beklagten einige allzu häufige Sanktionierungen innovativen Verhaltens. Gerade hierin sah die betreffende Arbeitsgruppe ein "notwendiges Merkmal eines künftigen Lehrers", ihre diesbezüglichen Forderungen reichten sogar bis zum "Nonkonformismus" und zur "Exzentrizität" (ebd., S. 235).

Im Verlaufe der Reformbewegung nahm die emanzipatorische Tendenz in der Berufsauffassung der Lehrer von der Basis her deutlich zu. Sie wurde nicht zuletzt von seiten amtlicher Berufsplanung dazu animiert. So heißt es im Vorwort zu den Empfehlungen der Lehrerausbildungskommission des Hochschul- Planungsbeirats des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen: "Die anstehenden Schulreformen ... müssen letztlich von der Lehrerschaft selbst verwirklicht werden." In der Hoffnung, daß etwa die Hälfte aller Studierenden von den Hochschulen als Lehrer in das Bildungswesen zurückkehren, wird empfohlen: "Die Lehrerausbildung sollte die fälligen Schulreformen schon in einem mehrjährigen Vorlauf vorwegnehmen. Damit die Lehrer selbst die Reformen tragen und mitgestalten können, müssen ihnen deren innere Notwendigkeit schon in der Ausbildung durchsichtig geworden sein" (Heckhausen u.a. 1970, S. 7). In dieser Situation sah die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft optimale Voraussetzungen, ihre Vorstellungen von einer Reform der Lehrerbildung zu verwirklichen. Sie hält eine "wechselseitige Beziehung von theoretischer und praktischer Ausbildung für unabdingbar, wobei sich Theorie und Praxis in der laufenden Curriculumentwicklung wechselseitig überprüfen müssen" (GEW 1972, S. 11). Der Lehrer wird als "Träger von Innovation" definiert (ebd., S. 11). Von ihm wird "Kooperations-

bereitschaft" sowie "emanzipatorisches Interesse" erwartet (ebd., S. 12).

"Die Ausbildung muß eine ausreichende Selbstaktivierung und Mitbestimmung der Lehramtsanwärter und die Auflösung konventioneller Verhaltensmuster garantieren ..." (ebd., S. 12). Man stellt sich vor, daß die Reformentwicklung von der Basis ausgehen muß. Sie muß beim Lehrer beginnen und "ihn in den Mittelpunkt stellen" (Osieka ebd., S. 240).

1.3.2.2. Lehrer zwischen Freiheit und Zwang

In ihrer Zusammenstellung von Abhandlungen zur Stellung des Lehrers in Schule und Gesellschaft stellen K. Betzen und K.E. Nipkow die Frage "nach der Freiheit des Lehrers, seinem Entscheidungsspielraum und seinen Möglichkeiten der Mitbestimmung" (Betzen/Nipkow 1971, S. 9f). Hier stellt Knab im Zusammenhang mit ihrer Untersuchung von Kompetenz und Mitsprache der Lehrerschaft unter dem Aspekt der Curriculumentwicklung fest, daß in der pädagogischen Praxis die Kenntnis offizieller Richtlinien nur eine untergeordnete Rolle spielt. Dadurch, daß er sich mehr an dem orientiert, was "geht" oder Erfolg verspricht, gibt der Lehrer einen Teil seiner pädagogischen Freiheit auf. Um eine unreflektorische Bindung an wirksame Lehrplantraditionen zu verhindern, hält Knab es für wichtig, innerhalb der Lehrerbildung die Kompetenz der Lehrer für die Beteiligung an der Curriculumrevision und deren praktischer Umsetzung zu entwickeln. "Nur dann läßt sich verhindern, daß die Lehrer eine illusionäre Freiheit der alten Art reklamieren und als unmittelbare Konsequenz daraus unter dem Schein der Freiheit in neuen Formen manipuliert werden" (Knab ebd., S. 234).

Auch Nipkow warnt in Anlehnung an Herbart vor dem "Schlendrian unreflektierter Besserwisserei von seiten blind erfahrener Praxis" (ebd., S. 138). Gerade weil er (bezugnehmend auf Buber) die Wirkung der "Unwillkürlichkeit und Absichtslosigkeit" (ebd., S. 138) im Bereich des pädagogischen Handelns kennt, hebt er hervor: "Wir werden unser Lehrerdasein heute nur dann erfüllen, wenn wir gerade auf dem Wege über die Redlichkeit und Offenheit wissenschaftlicher Anstrengung, bewußter Selbstbesinnung und Selbstkontrolle ... zugleich eine höhere Unmit-

telbarkeit und spontane Sicherheit wiedergewinnen. Wir werden dadurch auch als Menschen vor unseren Schülern menschlicher, unverstellter und überzeugender" (ebd., S. 139). Von besonderem Interesse in unserem Zusammenhang ist der gesellschaftspolitische Hintergrund, auf dem Nipkows Überlegungen zu einer kritischen Theorie des Lehrers beruhen. Er verweist auf Untersuchungen, die bei Lehrern die Vermutung politischer Neutralität, unterdurchschnittlichen politischen Interesses (ebd., S. 131), gesellschaftlicher Desorientiertheit und sogar gewisser Weltfremdheit (S. 128) nahelegen. Demgegenüber fordert Nipkow vom Lehrer durchaus politisches Engagement, er legt ihm jedoch gleichzeitig im Rahmen seines Erziehungsauftrages eine "kritische Distanz zur Gesellschaft" auf (ebd., S. 129). Er spricht von einer "eigentümlichen Spannung von Engagement und Zurückhaltung" (ebd., S. 130), sowie von einer "Spannung zwischen der Schule als einem vom Staat getragenen, institutionellen Gefüge und der Schule als Freiheitsraum" (ebd., S. 131). Dies ist der Punkt, der im Verlaufe der siebziger Jahre immer mehr in die Diskussion kommt. Insbesondere Junglehrer empfinden Widersprüche zwischen ihrem Auftrag als Beamte und dem als Pädagogen.Nipkow erkennt deutlich "die inneren Schwierigkeiten für das Selbstverständnis des Lehrers in seiner Doppelrolle als erzieherische und gesellschaftlich-politische Existenz" (ebd., S. 132).

In ähnlicher Weise beschreibt Steinhoff unter Bezugnahme auf zahlreiche Untersuchungen die Situation des Lehrers in der Institution Schule (Steinhoff 1981, 6ff). Einerseits bindet ihn die Ausübung seines Berufs an feste Regeln, deren Mängel er im Einzelfall zwar erkennt, bezüglich deren Veränderung er sich jedoch ohnmächtig fühlt. Prüfungsrelevante Tätigkeiten einerseits, Leistungsdruck und Schülerangst auf der anderen Seite beherrschen den Schulalltag. Lehrer beklagen Unsicherheit und Unzufriedenheit aufgrund der Bedingungen ihrer beruflichen Tätigkeit. Es wundert nicht, wenn Steinhoff aufgrund der so geschilderten Ausgangslage zu dem Ergebnis kommt, daß Lehrer "mit einer gewissen Hilflosigkeit" auf Veränderungsprozesse reagieren (ebd., S. 9).

Sicherlich war die Schwerfälligkeit und die zurückhaltende Innovationsbereitschaft an der pädagogischen Basis mit einer

der Faktoren, die die gesamte Reformbewegung lähmten. Mangelnde Konsensbereitschaft in Grundsatzfragen kam hinzu. Bezogen auf die Lehrerbildung und die dortigen Auseinandersetzungen um eine Ein- oder Zweiphasigkeit versandeten breit angelegte und erfolgversprechende Bemühungen an der Barriere des ungelösten Theorie-Praxis-Verhältnisses (Tack 1982, S. 32-50).

Bayer sieht die Hauptursache des letztlichen Scheiterns in einem gesteuerten politischen Bremsmanöver, das in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre aufgrund eines errechneten Lehrerüberschusses eingeleitet wurde (Bayer 1982, S. 54-69). Insbesondere warnt er vor einer neuerlichen Unterbewertung des pädagogischen Bereichs während der Lehrerausbildung. Dabei erscheint ihm "die Erinnerung an die 1970 von allen wissenschaftskritischen und bildungspolitisch relevanten Positionen aus als Konsens empfundenen Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats zur qualitativen und quantitativen Gleichstellung der pädagogischen mit den fachlichen Studienanteilen für Lehrer dringend notwendig" (Bayer 1982, S. 493).

1.3.3. Befreiung von den 'Befreiern'

Um die Mitte der siebziger Jahre begann sich in weiten Teilen des Landes ein diffuses Unbehagen über gesellschaftliche Mißstände und Fehlentwicklungen zu verbreiten. Ein sensibler Seismograph für beginnende pathologische Entwicklungen in der Gesellschaft sind Psychotherapeuten. In der Tat werden verstärkt individuelle Symptome registriert, die Rückschlüsse auf Fehlentwicklungen zulassen. Verstärkt treten Erkenntnisse zutage, wie "Unser Leben muß anders werden" (Meves 1976) oder "Jeder Mensch braucht Zukunft (Braasch 1976). Bereits früh wird erkannt: Der Mensch ist "krank an der Gesellschaft" (Affemann 1973). Aus den entsprechenden Analysen geht hervor, daß hier eine Denkungsart aufkeimt, bei der im Ansatz bereits der Freiheitsbegriff tief verwurzelt ist. Dabei unterscheiden sich Ausgangspunkt und Stoßrichtung grundsätzlich von den die Reformbewegung wesentlich tragenden kritischen Gesellschaftstheorien.

1.3.3.1. Gefahren der neuen Freiheit

Die Grundhaltung der Reformkritiker geht von einem anthropologischen und humanistischen Menschenbild aus. Ursprung der Erkenntnis ist der einzelne Mensch, die Persönlichkeit des Individuums.

"Entscheidend ist, ob und daß der Mensch zur Freiheit erzogen wird" (Affemann 1973, S. 42). Allerdings müsse dabei nicht nur die Frage "Freiheit wovon?" gestellt werden, sondern ebenso die Frage "Freiheit wozu?" (ebd.). In diesem Sinne warnt Affemann vor einer einseitig verstandenen Freiheit, er spricht von einem "gefährlichen Freiheitsrausch" und einer "Überschätzung der Macht von Freiheit" (S. 40). Der Mensch müsse "Grenzen spüren, sonst entsteht in ihm die Angst der unbegrenzten Weite" (ebd., S. 42, vgl. hierzu Höhler 1983, S. 179-215). Entsprechende Gefahren sieht Affemann in überzogenen Forderungen nach Selbstverwirklichung, die auf einer Mißinterpretation des Freiheitsbegriffs beruhen. "Bildung als Beitrag zur Selbstverwirklichung" ist bei ihm immer auch gleichzeitig "Hilfe zur Entfaltung der Individualität des Menschen" (ebd., S. 156). Meves drückt diesen Sachverhalt folgendermaßen aus: "Freiheit will durch ein langes Leben vorbereitet sein; sie hat die Erkenntnis zur Voraussetzung, daß man dankbar die einengenden Bandagen als Schutz erlebt und annimmt" (Meves 1976, S. 111). Sie beklagt den "neophilen Trend unserer Zeit" (ebd., S. 110), der alles besser zu wissen glaubt und "durch den Abbruch mit der Tradition nur allzu leicht in neue Demagogie" verfällt (S. 110f). Auch sie weist auf die "Gefahren der Ungebundenheit" hin (S. 111). Im Hinblick auf die Entwicklungen im Bildungsbereich stellt sie fest: "Sie (Freiheit) ... ist ohne sehr behutsame, sehr bewußte Erziehungsprogramme nicht zu erreichen. Dieses Wissen ist uns in der Pädagogik heute vollkommen abhanden gekommen" (S. 111). Ihre Warnungen in gesellschaftspolitischer Hinsicht weisen in die gleiche Richtung: "Liberalität nur als gelebte Befreiung v o n etwas führt immer zu neuen Diktaturen" (S. 110).

Trends der gesellschaftlichen Entwicklung spiegeln sich in der jungen Generation wider. Dort treten sie meist auch am auffälligsten in Erscheinung. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn das Augenmerk öffentlichen Interesses sich analysierend und

Das eilende Schiff, es kommt durch die Wogen
Wie Sturmwind geflogen;
Voll Jubel ertönt's vom Mast und vom Kiele:
"Wir nahen dem Ziele!"

Der Fährmann am Steuer spricht traurig und leise:
"Wir segeln im Kreise."

Marie von Ebner-Eschenbach

2. THEORETISCHER BEITRAG ZUM FREIHEITS- UND FREIZEITBEGRIFF

In den bisherigen Untersuchungen zur Bildungsreform und den damit einhergehenden Problemen der pädagogischen Praxis hat sich die zentrale Bedeutung des Freiheitsbegriffs herausgestellt und seine analytische Kraft angedeutet.

Zu seiner weiteren Verwendbarkeit bedarf es jedoch einer eingehenden Begriffserklärung, auf deren Grundlage eine Definition des Freizeitbegriffs erfolgen soll. Hierbei wird von der Notwendigkeit einer Überwindung der Dialektik Arbeitszeit - Freizeit ebenso ausgegangen wie von der Unzweckmäßigkeit eines Glaubens an die Unvereinbarkeit von geisteswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Denkweise.

Zusammenhänge im Begriffsgefüge Freiheit-Zeit-Freizeit werden aufgrund einer Analyse der betreffenden objektiven und subjektiven Determinanten offenbar. Mit Hilfe des resultierenden Begriffsrepertoires soll ein Verfahren entwickelt werden, das es gestattet, Handlungsfreiheit einzuschätzen und ihre Verwirklichung in Freizeitsituationen zu beurteilen. Hieraus sich ergebende freizeitrelevante Merkmale von Handlungsbedingungen sollen mit Ergebnissen der Freizeitforschung verglichen werden.

Im weiteren sind Schlußfolgerungen im Hinblick auf einen freizeitpädagogischen Beitrag zu einer inneren Schulreform zu ziehen. Am Beispiel schulischer Leistungsmessung sollen Spielräume zur Verwirklichung von Handlungsfreiheit aufgezeigt werden. Auch

aus didaktischer Sicht bedarf es einer Einbeziehung der Freizeitthematik in den vorgegebenen schulischen Rahmen. Zu diesem Zweck soll auf Grundlagen der kybernetischen Pädagogik eine systematische Ortsbestimmung der Freizeitpädagogik sowie einer Freizeitdidaktik vorgenommen werden, die es gestattet, wesentliche und gleichzeitig schulischerseits realisierbare freizeitdidaktische Aspekte aufzuzeigen.

Abschließend sollen Kriterien angegeben werden, an denen schulische Freizeitpädagogik und insbesondere Segelsport als schulische Freizeitmaßnahme zu messen sind.

2.1. Mensch und Freiheit

Im folgenden Kapitel soll aus Überlegungen zur Stellung des Menschen im Rahmen der Entwicklungsgeschichte der Natur ein Verständnis des Freiheitsbegriffs entwickelt werden, das anthropologisch bedingte Gefahren und Tendenzen erkennen läßt. Hieraus sollen grundlegende Schlußfolgerungen für eine freiheitliche Zukunft der Menschheit gezogen werden.

2.1.1. Naturwissenschaftliche Verankerung des Freiheitsbegriffs

2.1.1.1. Tradierte Verhaltensmuster gefährden die Freiheit

Wir können heute davon ausgehen, daß ein großer Teil menschlicher Eigenschaften, die im Verlaufe der Evolutionsgeschichte selektiv erworben wurden, um den Menschen zur Bewältigung seines Daseins auszustatten, ihren Zweck erfüllt haben und, gemessen an gegenwärtigen und zukünftigen Erfordernissen, überflüssig, wenn nicht sogar hinderlich sind. Diese Feststellung bezieht sich insbesondere auch auf Verhaltensweisen. So haben Funktionsmechanismen etwa auf der Basis von Egoismus und Neid anthropologisch gesehen die Menschheit zwar zu immer neuen Fortschritten veranlaßt und dazu beigetragen, daß sie sich auf dem gegenwärtigen Kulturniveau befindet, dennoch scheinen sie die Fortentwicklung der Menschheit eher zu behindern und gar zu bedrohen. Ihre Ausprägungsarten in der modernen Gesellschaft

reichen bis zu subtilsten Varianten der Machterhaltung und Vorteilnahme. In Anbetracht einer im Vergleich zur Geschwindigkeit herkömmlicher biologischer Lernprozesse beschleunigt eskalierenden Bedrohung durch technischen Fortschritt kann die Menschheit Behinderungen und Gefährdungen aufgrund archaischer Denk- und Handlungsmuster nicht länger hinnehmen. Die immanente Polarisationstendenz aufgrund rigoroser Maximierung personaler Vorteile sowie gesellschaftlicher Gruppenvorteile innerhalb mehr oder weniger freiheitlichen Strukturbedingungen bedroht letztlich die Freiheit insgesamt und den Fortbestand der Menschheit (vgl. Kap. 1.4.3., Canetti 1984; Kleemann 1979).

2.1.1.2. Natur zwischen Gesetz und Zufall

Der Mensch vermag Naturgesetze zu erkennen und nachzuvollziehen; in seinem Denken und Handeln vollzieht und spiegelt sich Natur. In ihm wird sich Natur ihrer selbst bewußt. Da er jedoch selbst ein Teil der Natur ist, die er handelnd und denkend zu erkennen trachtet, ist auch sein Handeln und Denken durch die Gesetze der Natur definiert. Durch diese sind seine Freiheit, Gebundenheit und Begrenztheit gleichermaßen festgelegt.

Nun existieren innerhalb der erkenntnismäßig erfaßbaren Natur zwei unterschiedliche Bereiche. Zum einen gibt es die sogenannten strengen, klassischen Naturgesetze. Auf der anderen Seite gibt es Bereiche, die prinzipiell nur statistisch beschreibbar sind. Insgesamt stellt sich die Natur als ein System aus Prozessen dar, das sich in dialektischer Weise zwischen Ordnung und Unordnung, zwischen Statik und Dynamik begreifen läßt. Naturgesetze geben die Grenzen an, innerhalb derer sich Prozesse des Zufalls abspielen. Analoge Gesetzmässigkeiten finden wir in der Funktion des menschlichen Gehirns und entsprechend im menschlichen Denken und Handeln. In ähnlicher Weise wie sich bei der Beschreibung der Natur Gesetz und Zufall gegenüberstehen, stoßen wir hier auf Begriffspaare wie Deduktion und Induktion, Systematik und Intuition, Logik und Gefühl. Einerseits kommt also im Menschen die starre Begrenzung durch Naturgesetze zum Ausdruck, andererseits spiegelt sich in ihm das freie Spiel des Zufalls wider (Eigen 1983).

2.1.1.3. Autonomes Bewußtsein

In einem Bereich mittlerer Dimension im Vergleich zu Makro- und Mikrokosmos bildet die Natur eine Art Gegenbewegung gegen die Zunahme von Entropie, indem sie ein sogenanntes Fließgleichgewicht aufrechterhält (Kuhn 1971, Bd. III, S. 130ff). Hier besteht die Tendenz zur Entwicklung komplexerer Systeme von höherem Informationsgehalt und höherer Ordnung. Die Natur benutzt gewissermaßen den im Rahmen naturgesetzlicher Grenzen vorhandenen Freiraum des Zufalls zur Entwicklung einer selektiven Evolution. Diese ist "Ausdruck von Zufall und Notwendigkeit, von Freiheit und Gesetz" (Wuketits 1982, S. 335). In einem Prozeß sich ständig verbessernder Informationsspeicherung und -verarbeitung verdichtet sich Kommunikation zu einem höheren Bewußtsein.

Inzwischen ist die biologische Steuerung dieses Prozesses durch die Steuerung einer intelligenten technischen Entwicklung abgelöst worden. Die Menschheit befindet sich mitten in einem informationstechnischen Umbruch. Diese technisch-intellektuelle Revolution vollzieht sich derart rasch, daß die biologische Selektion als beendet gelten kann. Zukünftige Lernvorgänge werden sich demzufolge zunehmend von biologischer und kulturtraditioneller Erfahrung abkoppeln müssen, um sich als autonome, selbststeuernde Prozesse fortzuentwickeln. Die Menschheit steht an der Schwelle der Möglichkeit, die Rolle der Natur, auch was ihre eigene Reproduktion anbelangt, selbst zu übernehmen. Wir befinden uns in einer Zeit, die eine "neue Sicht der Wirklichkeit" erfordert (Capra 1983) und die Einsicht in unsere "Zukunftschance Lernen" (Peccei (Hg.) 1979).

2.1.2. Das retrospektive und das prospektive Postulat

In dieser Krisensituation muß sich aus den Keimzellen menschlichen Bewußtseins eine Neubesinnung und eine Neuorientierung vollziehen, die einerseits tradierte Denk- und Handlungsschemata auf ihre zukünftige Verwendbarkeit hin überprüft und darüber hinaus Prozeßregelungen für eine zukunftsorientierte Fortentwicklung entwirft.

2.1.2.1. Bedingungen menschlichen Handelns

Die erste Forderung bedeutet, daß sich der Mensch zunächst seiner eigenen Stellung innerhalb der Natur bewußt wird und zu der Einsicht gelangt, daß er selbst als Teil der Natur sowohl gebunden als auch frei ist. Er muß sich verdeutlichen, daß sich Erkenntnis von Natur einschließlich seiner selbst nur mit Hilfe von Bildern und Modellen gewinnen läßt, die selbst ein Stück Natur widerspiegeln und daß Naturerkenntnis seit Heisenberg nur als Ergebnis von Interaktionsprozessen begriffen werden kann, in deren Vollzug Natur und Subjekt gemeinsamer Veränderung unterliegen. In diesem Sinne ergibt sich menschliches Handeln als bewußter Ausdruck und Verwirklichung von Natur und somit als Vorgang zwischen Begrenztheit, Gebundenheit und Freiheit.

2.1.2.2. System und Freiheit

Die historische Entwicklung von Freiheit entspricht einer in der Natur begründeten Tendenz, im Rahmen höherer biologischer Ordnungen der zunehmenden Entropie ein entsprechendes Maß an Freiheit entgegenzusetzen. Dadurch wurde auch der Aufwand, den der Mensch zur Sicherung der Freiheit aufzubringen hatte, immer größer. Im Verlaufe seiner Geschichte delegierte er sie an immer komplexere Organisationen, so daß er sich automatisch von der Sicherung seiner eigenen Freiheit entfernte (vgl. Weber/Ziegenspeck 1983, S. 235). Im Laufe der Entwicklung verselbständigen sich die Sicherungssysteme und wirken zunehmend repressiv auf das Individuum zurück. So entsteht der Widerspruch, daß individuelle Freiheit durch Systeme, die zur Sicherung derselben dienen sollten, bedroht wird.

Hinzu kommt die Tatsache, daß durch die zunehmende Entfremdung des Individuums vom System eine Relationsumkehr stattfindet, derart, daß das Maß der vom System garantierten Freiheit überschätzt wird und aus egoistischen Motiven mehr Freiheit reklamiert wird als das System zu geben in der Lage ist.
Während der erste Effekt dadurch zum Ausdruck kommt, daß das Individuum in Opposition zum System gerät, was im Extremfall zu Spannungen zwischen ohnmächtiger Wut auf der Seite des In-

dividuums und selbstgefälliger Allmacht auf der Seite des Systems führen kann, besteht der zweite Effekt darin, daß das System seine freiheitssichernde Garantie nicht mehr übernehmen kann, da sich im Schutze der nach außen gesicherten Freiheit die Diadochenkämpfe nun im Innern abspielen, wobei die Tragfähigkeit des Systems aus dem Blickfeld gerät.

2.1.2.3. Ursachen für Verlust an Freiheit in Schule und Bildungsreform

Bezogen auf die Schule wie auch auf die Bildungsreform haben beide Phänomene zu Krisen und Mißerfolgen beigetragen. An beide wurden aus anonymer Distanz Vorwürfe gerichtet, die mitunter zu lähmenden Protesthaltungen an der Basis führten, und beide wurden durch eskalierende und rivalisierende Ansprüche der Beteiligten letztlich überfordert. Bei gleichzeitiger Beanspruchung systembedingter Freiheit und individueller Freiheit kann somit jede Vergrößerung des Anspruchs zu einer Verringerung der Freiheit insgesamt und somit auch der individuellen Freiheit führen.

Soll trotz vorgegebener äußerer Grenzen des zu sichernden Freiraums das Maß an innerer Freiheit zunehmen, so kann dies nur geschehen, indem man sich im Innern des Systems auf eine gemeinsame Zielsetzung hin einigt und ein Mehr an Freiheit auf dem Wege zu steigernder Kompetenz anstrebt (vgl. Kap. 2.4.2.). Hierunter soll auch und vor allem die Fähigkeit verstanden werden, gerechte Verhältnisse im Innern zu schaffen, wodurch sich dann zwar nicht das Maß der von außen eingeschätzten Freiheit ändert, jedoch sehr wohl die innere Freiheit des Systems, die sich daraus ergibt, daß Spannung abgebaut wird, die die Freiheit jedes einzelnen beeinträchtigt hat (vgl. Kap. 2.3.2.). Eine Entscheidung zugunsten von Kompetenz als Schlüssel zu Freiheit in höherem Sinne wird auch die Einsicht miteinschließen, daß polarisierende Taktiken und Strategien grundsätzlich die Freiheit gefährden, um deretwillen sie eingesetzt werden. Angewendet auf pädagogische Belange heißt dies, daß Auseinandersetzungen, bei denen theoretische, organisatorische und gesellschaftliche Ansprüche

mit praktischen, pädagogischen und personalen Ansprüchen in Konfrontation geraten, zu Lasten der pädagogischen Freiheit gehen, die eigentlich angestrebt wird.

2.1.2.4. Menschheitsziele

Die zweite Forderung im Hinblick auf eine Neuorientierung innerhalb der oben beschriebenen Krisensituation der Menschheit ist die Schaffung einer Zukunftsorientierung globalen Charakters. Dabei wäre eine gemeinsame Besinnung auf die Notwendigkeit eines solchen Ziels bereits ein großer Schritt nach vorn. Schon der Entschluß zu einem gemeinsamen Suchen oder einem gemeinsamen Fragen kann als Teilziel gewertet werden.

"Wir finden in unserer Gesellschaft zu viele Antworten vor, und wir stellen zuwenig Fragen nach dem Sinn des Ganzen, nach dem möglichen Wohin. Das muß sich ändern, wenn wir das demokratische Gemeinwesen mit Inhalt erfüllen wollen" (Lohmar 1984). Illich nennt die Zielsetzung "Konvivialität".

Teilhard de Chardin spricht von der "Noosphäre", die es gelte, als "eine kontinuierliche Membran des Denkenden um die ganze Erde herum zu weben" (de Chardin 1964, S. 298). Seine Vision eines "personalen Universums" steht durchaus im Einklang mit Erkenntnissen der neueren Systemtheorie und Biophilosophie. "Eingekeilt zwischen den physischen Kräften der Kompression, die sie zwingen, sich immer organischer in sich selbst anzuordnen, und den psychischen Kräften der Anziehung, die, aus gerade dieser Anordnung entstanden, sie anspornen, sich immer enger in sich selbst zu totalisieren, treibt die Menschheit unter der Wirkung des kosmischen Komplexitäts-Bewußtseins-Prozesses Zuständen immer höherer Verinnerlichung und immer vollständigerer Reflexion zu" (de Chardin, S. 357).

Mag dies auch in Anbetracht der gegenwärtigen Konfliktlage eine geradezu utopisch anmutende Vorstellung sein, so vermag sie dennoch einen Eindruck davon zu vermitteln, wie weit eine Denkrichtung zu tragen vermag, die ausgehend vom Wert des Menschen über den Wert einer Menschheit hinausführt. Capra erinnert in diesem Zusammenhang an die Redewendung "Denke global - handle lokal!" (Capra 1983, S. 441).

V. Weizsäcker gibt drei Ziele an, die eine Krise unserer Kultur erreichbar machen muß, "wenn sie eine Reifungskrise und nicht eine Krise zum Tode sein soll": Er nennt "die Notwendigkeit einer neuen politischen Moral", "das Erwachsenwerden der Wissenschaft" und "die Begegnung der Religionen" (v. Weizsäcker 1983, S. 425-430). Lorenz kommt zu dem Schluß: "Um die drohende Apokalypse zu verhindern, muß gerade in den jungen Menschen die Wertempfindung für das Schöne und das Gute neu erweckt werden, die von Szientismus und technomorphem Denken unterdrückt wird" (Lorenz 1983, S. 14).

2.1.2.5. Kampf gegen die Blindheit

In seinem Festvortrag anläßlich der Eröffnung der 150-Jahr-Feier der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte entwirft Wiberg ein plastisches Bild einer Menschheit, "die sich - konfessionell, weltanschaulich, politisch und rassisch zerstritten - in völliger Blindheit über den 'eigentlichen' Gefahren für die Menschheit fröhlich und unbekümmert ihr eigenes Grab schaufelt" (Verhandlungen der Gesellschaft 1972): Es muß erkannt werden, "daß das Handeln, Geschichte und Zukunft des Menschen untrennbar mit der Geschichte und Zukunft der Biosphäre verknüpft sind. Der erdumfassende Zusammenhang verweist auch darauf, daß die Geschichte von Biosphäre und Mensch trotz aller gegenwärtigen Zerrissenheit, lebensgefährlicher Ungleichheit und Ungerechtigkeit nur als die gemeinsame Geschichte der einen Menschheit fortgeschrieben werden kann" (Kattmann 1983). Eine "gefühlsfundierte Nächstenliebe", schreibt Kaplan, ist zur Überwindung der Menschheitskrise zwar notwendig, jedoch nicht hinreichend, "denn ihre bioevolutive Entstehung beschränkt das Mitglied auf die Mitglieder der eigenen Gruppe. Was hinzukommen muß, ist 'Fernstenachtung' ... . Die weitere Evolution oder das Aussterben der Menschheit hängt davon ab, ob noch rechtzeitig genügend viele Menschen zu dieser Einsicht gelangen und nach ihr handeln"(Kaplan 1983).

In den USA scheint Zukunftsforschung im Rahmen der Erziehungswissenschaft an Bedeutung zu gewinnen. Jungk verweist auf zukunftsorientierte Pädagogen, wie zum Beispiel Gaughan, die in einer "Zukunftserziehung" eine Möglichkeit zur Veränderung

sehen (Jungk 1973, S. 388). Er zitiert das Ergebnis einer Meinungsumfrage der niederländischen Stiftung für Statistik, bei der der Wunsch nach einer "Verringerung der Klassendifferenzen" von 91% der Befragten an die erste Stelle der Zukunftserwartungen gerückt wurde (ebd., S. 389). Voraussetzung zu einer Veränderung ist jedoch die Erkenntnis, daß ein wesentliches Problem in der "Blindheit" derer liegt, "die nicht sehen wollen" (Foerster, zitiert ebd., S. 389). Vorschläge, die von einer Zukunftserziehung eine verstärkte "Verbindung von 'Lernen und Aktion' (Jungk über Toffler ebd., S. 389) oder "eine führende Rolle in der Bemühung um mehr Zusammenarbeit und den Abbau von Aggressionen" (Jungk über Hayward ebd., S. 389) fordern, weisen sicherlich in die richtige Richtung.

2.1.2.6. Das Phänomen Hoffnung

Rattner stellt fest: "Die 'Methode der Steinzeit', wo die Menschheit noch wahnhaft und verängstigt die zwischenmenschlichen Probleme in Angriff nahm, taugt im Atomzeitalter gar nichts mehr" (Rattner 1970, S. 251). Dennoch, sagt er, bestehe Hoffnung auf Zukunft, "denn neben den aus Furchtsamkeit geborenen aggressiven Tendenzen stehen starke Kräfte der Solidarität und gegenseitigen Hilfe, die im Wesen des Menschen noch fundamentaler verankert sind als die Konfliktbereitschaft" (ebd., S. 251). Möglicherweise kommt in dem Phänomen Hoffnung selbst bereits eine evolutionäre Tendenz zum Ausdruck, durch die sich die religiöse Grundhaltung menschlicher Kulturen erklären ließe (vgl. Petersen 1983). Die Annahme einer solchen menschlichen Gemeinsamkeit könnte eine Brücke zur Überwindung religiöser Mißverständnisse sein. Petersen zitiert als Antwort auf die Frage "Gibt es für alle Menschen aller Kulturen gemeinsame und verbindliche Werte?" eine Erkenntnis aus dem Buddhismus: "Gerade in der Verschiedenheit der Ausdrucksformen liegt die ganze Tiefe der Wahrheit. Nur im Wissen um diese Verschiedenheit in der Gemeinsamkeit, in Ehrfurcht vor den Erfahrungen des anders Denkenden, im Bewußtsein für die eigenen Erfahrungen können wir zu einer wirklichen menschlichen Familie zusammenwachsen" (Szczesny, zitiert ebd., S. 391).

Capra beschreibt einen "Prozeß kultureller Transformation", der in der gegenwärtigen Gesellschaft klar zu beobachten sei: "Während des Prozesses des Niedergangs und Verfalls setzen die beherrschenden gesellschaftlichen Institutionen weiterhin ihre veralteten Anschauungen durch, doch lösen sie sich nach und nach auf, während neue kreative Minderheiten den neuen Herausforderungen mit Einfallsreichtum und wachsendem Selbstvertrauen begegnen" (Capra 1983, S. 473). In einer "Wendezeit", wie wir sie erleben, bilde die Erkenntnis, "daß evolutionäre Wandlungen solcher Größenordnung durch kurzfristige politische Aktivitäten nicht verhindert werden können, unsere stärkste Hoffnung für die Zukunft" (ebd., S. 474).

Zusammenfassung

Natur vollzieht sich zwischen Gesetz und Zufall. Entsprechend lebt der Mensch als Teil der Natur zwischen Gebundenheit und Freiheit.

Während Freiheit als Produkt der Selbstorganisation von Bewußtsein tendentiell expandiert, wird sie durch Systeme der Freiheitssicherung gefährdet.
Aus diesem Widerspruch lassen sich zwei Forderungen ableiten:

1) Der Mensch muß erkennen, daß seine Freiheit durch anthropologisch bedingte Determinanten, die seinem Handeln zugrunde liegen, gefährdet ist. Dieser Gefahr muß er durch Bildung eines höheren Bewußtseins begegnen (retrospektives Postulat).
2) Er muß im Einklang mit der Entwicklungstendenz der Natur mit Hilfe antizipatorischer Intelligenz die gemeinsame Zukunft einer freien Menschheit vorbereiten (prospektives Postulat).

Hieraus ergeben sich konkrete Forderungen insbesondere für eine Freizeitpädagogik, auf die wir in den Kapiteln 2.8., 2.9. zurückkommen wollen.

2.2. Beitrag zur Begriffsbestimmung von Freiheit

2.2.1. Zum Freiheitsbegriff der Freizeit*

Nahrstedt kommt in seinen Untersuchungen bezüglich der historischen Entwicklung der Begriffe Freiheit und Zeit als Verbalkomponenten von Freizeit zu dem Ergebnis, "daß mit Freiheit seit 1800 mehr ein zu verwirklichender Zielpunkt, mit Zeit aber mehr ein Mittel bezeichnet wurde, durch das und in dem sich Zielpunkte wie vor allem der der Freiheit verwirklichen lassen" (Nahrstedt 1974, S. 38). Im Hinblick auf eine Präzisierung des Begriffsverständnisses von Freizeit soll dem sich hier andeutenden funktionalen Zusammenhang zwischen Freiheit und Zeit nachgegangen werden. Später soll dann die hier verwendete Vorstellung einer Verwirklichung von Freiheit eine konkrete Deutung erfahren. Dazu soll ein Ansatz gewählt werden, der nicht im Verdacht steht, die traditionelle "Bruchlinie" zwischen Arbeit und freiem Gestalten der Welt (Morawek 1961, S. 107) oder der "Vita activa" und der "Vita contemplativa" (Hesse 1972, S. 257) mit Hilfe einer "ideologischen Tarnkappe" zu verschleiern (Trautmann 1983, S. 353). Vielmehr soll davon ausgegangen werden, daß "Freiheit weder ausschließlich der Arbeit, noch ausschließlich der Freizeit zugesprochen werden" darf (Rotter 1973, S. 142).

Schwierigkeiten, die insbesondere Geschichts- und Sozialwissenschaften in der Auseinandersetzung mit dem Dualismus Arbeitszeit-Freizeit haben, scheinen ursächlich darin zu liegen, daß beide Begriffe komplementär zueinander definiert werden (Nahrstedt 1974, S. 39; Schmitz-Scherzer 1975, S. 209; Habermas 1974, S. 105-122; Jütting 1983, S. 27-40). Nicht nur haben sich "die Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit" inzwischen als "recht fließend" erwiesen (Zahn, zitiert b. Auer 1972, S. 43), vielmehr wächst auch "das Bedürfnis nach Integration von Freizeit in den gesellschaftlich bedingten 'Alltag', um eine weitere faktische und bewußtseinsmäßige Trennung der Lebensbereiche 'Arbeit' und 'Freizeit' zu verhindern" (Nahrstedt (Hg.) 1978(2), S. 216). Zu einer befriedigenden Lösung des Problems

* (vgl. Nahrstedt 1974, S. 10-44)

bedarf es jedoch einer grundlegenden "Neubewertung der Idee und Praxis der Arbeit, damit sie für den einzelnen Arbeiter wieder sinnvoll, für die Gesellschaft nützlich und Teil der harmonischen Ordnung des Ökosystems wird" (Capra 1983, S. 255). Dies bedeutet, daß eine gerechte Wertschätzung menschlicher Arbeit vornehmlich dort erfolgen muß, wo sie durch technische Intelligenz nicht zu ersetzen ist: im personalen und sozialen Bereich, wo es um den einzelnen Menschen und menschliche Gemeinschaft im engeren Sinne geht und im Bereich globaler Zielsetzung, nämlich dort, wo Probleme der Gesellschaft sowie der gesamten Menschheit zu lösen sind.

Die Perspektive für eine sinnvolle Aufgabenstellung der Freizeitpädagogik kann in diesem Zusammenhang nur eine ganzheitliche sein. Daher schlägt Opaschowski bei seinen Bemühungen um eine "Integration von Arbeit und Freizeit" (Opaschowski 1977(1), S. 17) vor, den betreffenden begrifflichen Dualismus durch die Einführung einer "Handlungszeit" als Teil der Lebenszeit zu entschärfen (Grunow-Lutter 1983, S. 64f). Anknüpfend an diesen Gedanken soll in Kap. 2.2.5. eine genauere Betrachtung des Handlungsbegriffs erfolgen mit dem Ziel, eine Relation zwischen Handlungsfreiheit und Freizeit zu entwickeln. Der resultierende Freizeitbegriff wird der "disponiblen Handlungszeit" bzw. der "effektiven Lebenszeit" im Kern ähnlich sein. Dabei kommt jedoch der von Grunow-Lutter erwähnte "Qualitätscharakter" weniger der Zeit selbst zu, deren Meßbarkeit erhalten bleibt, als vielmehr der Freizeitkomponente Freiheit (ebd., S. 65f). Wesentlich ist, daß es sich um einen Freizeitbegriff handelt, der schulischen Bedürfnissen und Erfordernissen entgegenkommt. Denn auch hier spiegelt sich, wie wir gesehen haben, die gesellschaftliche Spaltung der Lebenswelt wider. Schule sollte daher alles unternehmen, "Freizeit- und Arbeitszeit einander näher zu bringen" (Stöckel 1979, S. 86). Wünschenswert wäre in der Tat "die Konzeption einer gemeinsamen Pädagogik, die zur Freizeit als einem neuen Lebensraum die Wege öffnet und Möglichkeiten einer sinnvollen Erfüllung aufzeigt" (Mester, zitiert b. Auer 1972, S. 28). Angesichts der dargestellten Probleme im Schul- und Bildungsbereich darf jedoch bezweifelt werden, ob eine solche Konzeption zustande käme und praktisch realisierbar wäre. Praktikabler scheint der Vor-

schlag von Wittern zu sein, welcher "eine Freizeitaktivitäten und lernendes Arbeiten integrierende Institution" anstrebt "mit dem Ziel, den Absolventen zu befähigen, seine Rolle als arbeitende und als seine Zeit nach von ihm entdeckten Interessen gestaltende Person adäquat wahrzunehmen" (Wittern 1980, S. 144). Dieser Vorschlag beinhaltet die Möglichkeit, bereits bestehende Erfahrungen der Freizeitpädagogik allmählich an die Schule heranzuführen und so der "kontroversen Entwicklung von Schul- und Freizeitpädagogik entgegenzuwirken (Nahrstedt 1974, S. 40).

2.2.2. Zur Begriffsproblematik Freiheit-Zeit-Freizeit

Zweifellos handelt es sich bei der Freizeit um ein "Problem der Freiheit" und um ein "Problem der Zeit" (Prohaska 1961 (1), S. 11). Dabei gehören die Begriffe "Freizeit und Freiheit" zusammen (Muchow 1961, S. 78). Im Hinblick auf die pädagogische Verantwortung "innerhalb der industriellen Gesellschaft und bald innerhalb der Freizeitgesellschaft" muß jedoch letzterer als "der zentrale Begriff der Freizeitpädagogik" bezeichnet werden (Nahrstedt 1974, S. 46).

Zum anderen ist das menschliche Leben "eingebettet in das Phänomen: Zeit" (Dietl 1961, S. 144). Für den Theologen Rotter stellt Freizeit eine Situation dar,"in der der Mensch mehr als sonst seine Freiheit erfährt, in der er aber gleichzeitig auch mehr als sonst die Eigenart seiner zeitlichen Existenz verspürt" (Rotter 1973, S. 139). Zeit erweist sich als ein schwer faßbares Phänomen.

Stüber spricht im Zusammenhang mit der heutigen "Schulmisere" von den""drei großen Z",Zeit, Zwang, Zufall" als Charakteristika des heutigen Kulturverfalls (Stüber 1977, S. 119ff). Zwischen Musik und menschlichem Leben kommt der Zeit über die 'Lebenszeit' eine Art Vermittlerrolle zu. Muchow erwähnt den "Orgelpunkt" der jungen Generation, "über dem sich die individuellen Lebensmelodien bewegen, mit ihren Harmonien und Disharmonien" (Muchow 1959, S. 146). Der Choreograph George Balanchine stellt fest, daß wir uns eigentlich kaum bewegen können und kommt zu dem Schluß: "Musik ist Zeit,

Tab. 4 Kategorien von Handlungsfreiheit

	Handlungsfreiheit			
	Handlungsfreiraum		freie Handlungsbeweglichkeit	
	räumlicher Handlungs-freiraum	zeitlicher Handlungs-freiraum	räumlich freie Handlungs-beweglichkeit	zeitlich freie Handlungs-beweglichkeit
Bewegungsfreiheit	körperlicher Bewegungs-freiraum	zeitlicher Bewegungs-freiraum	körperlich freie Beweglichkeit	zeitlich freie Beweglichkeit
Entscheidungsfreiheit	Entscheidungs-freiraum	zeitlicher Entscheidungs-freiraum	freie Entscheidungs-beweglichkeit	zeitlich freie Entschei-dungsbeweglich-keit

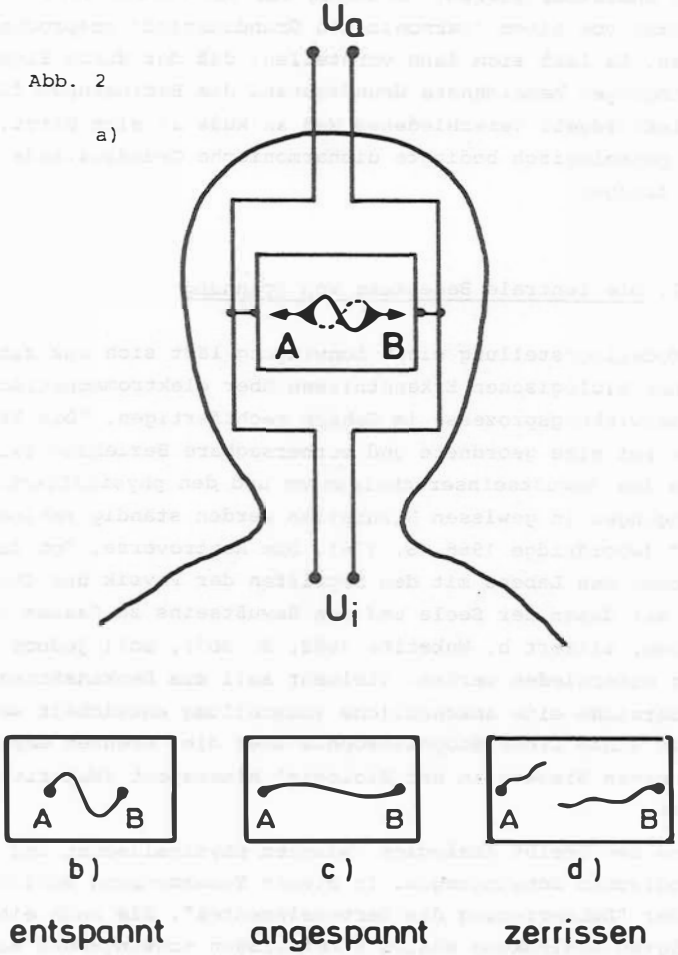
Tab. 5

Schema für eine
kategoriale Gliederung des Freiheitsbegriffs

	Freiheit			
	Freiraum		Beweglichkeit	
körperlich	räumlich	zeitlich	räumlich	zeitlich
geistig	räumlich	zeitlich	räumlich	zeitlich

Der personale Grundzustand

Abb. 2



2.9. Argumente für eine freizeitpädagogische Innovation der Schule

Politisches Handeln erscheint von einer fatalen Tendenz beherrscht, stets erst dann aktiv zu werden, wenn gesellschaftliche Probleme hinreichend bedrohlich und der Druck der Öffentlichkeit entsprechend stark geworden sind (vgl. Kap. 1.4.3.). So steigerte sich der Jugendprotest zu politischen Attentaten, ökologische Probleme verschärfen sich zur konkreten Bedrohung der Natur, und eine grundsätzliche Strategie zu einer gerechten Lösung des Arbeitslosenproblemes steht noch aus. Seit langem ist abzusehen, "daß es voraussichtlich nie mehr genug Arbeit für alle geben wird, und daß infolgedessen die vorhandene Arbeit gerechter verteilt werden muß" (Koch 1983). Im Zuge fortschreitender Vollautomatisierung produktions- und verwaltungstechnischer Arbeitsprozesse wird sich unsere Gesellschaft von der Industriegesellschaft mehr und mehr zur Freizeitgesellschaft hin bewegen. Die damit einhergehende vielfältige Problematik in Angriff zu nehmen, ist ein dringendes Gebot der Stunde (Nahrstedt 1984(2), S. 172-175; Trautmann 1983, S. 346-353; Streich 1983, S. 310-313). Insbesondere die Schule, deren Aufgabe es ist, junge Menschen auf ihr zukünftiges Leben in der Gesellschaft vorzubereiten, muß die Lage frühzeitig begreifen, um zukunftsorientiert handeln zu können (vgl. Opaschowski 1984, S. 176-184; Christians 1984, S. 185-189).

Indessen mehren sich die Alarmzeichen, die auf eine Vertiefung gesellschaftlicher und schulischer Konflikte hindeuten. Der Jugendprotest scheint immer jüngere Jahrgänge zu erfassen (Roggenkamp 1984, S. 52-60). In "Hörzu" (No. 26/84, S. 118-122; No. 27/84, S. 110-115) wird bezugnehmend auf Bärsch (114), Bussiek (113), Heinrichs (121), Lempp (114), Meves (113, 115) u.a. von zunehmender Gewalttätigkeit von Schülern (118), von "Konkurrenz statt Kameradschaft" in gymnasialen Oberstufen (114), von "Kriminalität der Zehn- bis Vierzehnjährigen" (110) sowie "Brutalität von Kindern" (110) berichtet (Hamm ebd.). Unüberhörbar erschallt der Ruf nach einer starken Hand. 50% der Eltern erwarten in hilfloser Reaktion ein rigoroses Durchgreifen von seiten der Schule (ebd., S. 122).

Mit der Tendenz zu einer restriktiveren Erziehungsauffassung geht eine zunehmend konservative Einstellung der Gesellschaft einher (vgl. v. Hentig zur Frage: "Steuert die Bildungspolitik in einen neuen Konservatismus?" 1981, S. 35-38). "Mit Hilfe von Interviews kam ein Heidelberger Forschungsinstitut im Auftrag des Bundeskanzlers zu dem überraschenden Ergebnis, daß die Hälfte der deutschen Wähler rechtsextreme oder autoritäre Neigungen verspüre" (FAZ-Zitat b. Hennig 1983, S. 305). Die Frage, inwieweit Konservatismus "eine Gefahr für die Freiheit" darstellt (Hennig/Saage (Hg.) 1983), läßt sich mit besonderer Berechtigung im Hinblick auf den schulischen Bereich stellen, wenn die freie Entfaltung der Persönlichkeit oberstes Bildungsziel sein und bleiben soll.

Eine gänzlich andere Gefahr für die innere Freiheit der Schule steht im Zusammenhang mit wachsender Lehrerarbeitslosigkeit und sinkenden Schülerzahlen. Anstatt diesen Umstand als willkommene Chance für eine seit langem überfällige innere Schulreform zu betrachten (Kap. 1.11., Gerber 1980, S. 153) macht man sich Gedanken, wie eine zahlenmäßig geschwächte Schule zum größtmöglichen wirtschaftlichen Nutzen beitragen kann. Ohne den eigentlichen Ursachen von Mißständen auf den Grund zu gehen, werden Stimmen laut, die in Erwägung ziehen, "verbeamtete, aber unfähige oder unwillige Lehrer" als "berufliche Versager gegen die Besten unter den jungen Pädagogen auszutauschen" und so "ohne höheren finanziellen Aufwand ... eine starke qualitative Verbesserung des Bildungswesens" erreichen wollen (Jungblut 1983). Es wird begrüßt, daß bei zunehmender Konkurrenzsituation von Schulen untereinander Eltern nun endlich als "Kunden und Arbeitgeber der Schule" behandelt werden, und "daß aus dem Anbieter- ein Nachfragemarkt geworden ist, bei dem die Kunden am längeren Hebel sitzen" (Jungblut im Wirtschaftsteil(!) "Die Zeit" vom 20.4.1984). "Der Wettbewerb belebt das Geschäft mit der Bildung" und Anmeldezahlen entscheiden darüber, "ob sich die Schule am Markt behaupten kann" (ebd.). Hier wird deutlich, wie sehr die Schule unter dem Druck von öffentlichen Forderungen steht, denen gegenüber es gilt, pädagogische Autonomie und Freiheit zu verteidigen.

Eine ähnliche Gefahr für schulische Bildungseinrichtungen geht von einem verstärkten Trend zur Elite-Bildung aus, wenn diese allzu einseitig an einer wettbewerbsorientierten Förderung einer Leistungselite interessiert ist und das Individuum als personale Ganzheit und verantwortlichen Teil der Gemeinschaft praktisch aus dem Auge zu verlieren droht (vgl. hierzu die vom Bundesfachausschuß für Bildung, Wissenschaft und Kultur des FDP-Bundesvorstandes am 10.2.1984 beschlossenen "Thesen zur Elite-Förderung"). Schließlich ist es ebenfalls als Ausdruck einseitiger (hier: Länder-) Interessen und bildungspolitischer Rückschritt zu werten, wenn von einst mühsam errungener Bundeskompetenz derart geringer Gebrauch gemacht wird, daß bereits von der "Gefahr eines Kulturpartikularismus und eines allmählichen Rückzugs des Bundes aus der Bildungspolitik" gesprochen wird (Graf Waldburg-Zeil, zitiert b. Wilhelmi 1984).

Nachdem in den siebziger Jahren im Dienste emanzipatorischer Bestrebungen versucht wurde, Schule zum Vehikel von Gesellschaftsveränderung zu machen, besteht heute die Gefahr, daß sie zwischen extremen Positionen konservativer und liberaler Politik zerrieben wird. Standen früher die Interessen einer anonymen Gesellschaft im Vordergrund, so sind es heute die Früchte der freien Marktwirtschaft wie Wettbewerb, Fortschritt und Wachstum, die auf dem ausgelaugten Nährboden traditioneller Formen und Vorstellungen weiterhin gedeihen sollen. Ein Bildungssystem jedoch, aus dem freie Bürger eines freien Landes hervorgehen sollen, kann seiner Natur nach weder einsinnig auf Systemveränderung noch auf -stabilisierung ausgerichtet sein, sondern trägt in erster Linie Verantwortung für die behutsame Entwicklung des Individuums und seine Befähigung, in autonomer und verantwortlicher Weise Standort und Aufgabe in der Gesellschaft selbst zu bestimmen. Hierzu bedarf es eines nach außen gesicherten Freiraums und flexibler Strukturen im Innern (vgl. Kap. 1.7., 1.8.).

Geht man also davon aus, daß es Aufgabe der Schule ist, Jugendlichen Wege zur "Verwirklichung von Lebenszielen" in der Gesellschaft aufzuzeigen und zu ebnen, dann folgt daraus für jede konsequente Pädagogik die Forderung, "Freizeit als Feld der Lebenserfüllung" gebührend zu berücksichtigen (Opaschowski 1982(1), S. 147). Opaschowski kommt aufgrund empirischer Unter-

suchungen zu dem Ergebnis: "Je wichtiger ein Lebensziel eingeschätzt wird, um so mehr leistet die Freizeit zur Verwirklichung dieses Ziels" (ebd.). In ihr liegt eine besondere Chance, Einstellung, Verhalten und Bewußtsein zu verändern und zu entwickeln (Opaschowski/Raddatz 1982(2), S. 20f). Obwohl "die Schule ideale Möglichkeiten hat, die nachwachsende Generation über die Formen der Freizeit zu informieren und freizeitbezogene Qualifikationen zu trainieren" (Pöggeler 1978, S. 8), kann der derzeitige "schulische Freizeitbereich" insbesondere in bezug auf staatliche Schulen als "konzeptionslos und bedeutungslos" bezeichnet werden (Baer/Tillmann 1976, S. 111-114).

Ursachen und Zusammenhänge zwischen der derzeitigen "Sinn- und Identitätskrise in unserer Gesellschaft" (Buddrus 1984, S. 24) und der "Sinnkrise im Schulsystem" (ebd., S. 18) sind von Bildungspolitik und Schulverwaltung in zu geringem Maße erkannt. Die pädagogische Praxis orientiert sich vorwiegend an unkritischen traditionellen Lernzielkonzepten (Nahrstedt u.a. 1980, S. 13-19), die weitaus mehr auf materielle Produktion ausgerichtet sind als auf 'Produktion von Sinn'. Schule trägt mehr dazu bei, die klassischen Fronten zwischen Arbeitszeit und Freizeit im Bewußtsein zu festigen, als die damit verbundenen Widersprüchlichkeiten in Gesellschaft und Individuum aufzudecken und zu überwinden (vgl. Kap. 1.9.1., 2.2.1.). Verwirklichung von Freiheit, freiheitliche Wirkungen und ihre Bedeutung für personale Selbstverwirklichung finden zu geringe Beachtung (vgl. Kap. 2.5. und Buddrus 1984, S. 22f).

Vergleicht man die Auffassungen von schulischer Leistung, wie sie nicht selten die pädagogische Praxis bestimmen, mit der an kapitalistischen Gesichtspunkten orientierten Leistungsdefinition von C.T. Wagner, so lassen sich unschwer übereinstimmende Ansätze und Tendenzen erkennen: "Danach ist Leistung in allen ihren Bedeutungen dadurch gekennzeichnet, daß

a) die Tätigkeit in einer Wettbewerbssituation, d.h. unter Konkurrenzdruck erfolgt;
b) sie das Ziel der Leistungssteigerung gegenüber den bisher erbrachten Leistungen verfolgt und
c) die Bedingungen, unter denen die jeweilige Leistung erbracht und beurteilt wird, das "Risiko des Scheiterns", d.h. die Feststellung des Versagens, einschließt" (Schelsky 1975, S. 188).

Wenn aber die Schule verpflichtet ist, Leistungsmessung als gesellschaftliche Forderung durchzuführen, so kann dies nur im Einklang mit ihrem personalen Bildungsauftrag geschehen. Dies bedeutet, daß jede Art der Beurteilung vom "Geist der Freiheit" und der Achtung vor der aufkeimenden Persönlichkeit des Schülers getragen sein muß (v. Hentig 1983, S. 179). "Eine umfassende Beurteilung des Schülers und seiner Leistung, unter Einbeziehung auch der personalen Momente" (Steinthal 1983, S. 52) birgt in sich jedoch stets die Gefahr, dessen Selbstwertgefühl zu verletzen. "Problemsensibilität und Kreativität" (Rumpf 1970, S. 60f) ebenso wie soziales Verhalten lassen sich hingegen hinreichend konkret erfassen und zum Vorteil des Schülers in eine Bewertung kleiden, insbesondere, wenn diese in einem "Zwiegespräch zwischen dem Lehrer und dem Schüler, auf das dieser auch antworten kann" erfolgt (Lempp 1983, S. 71). Dabei ist durchaus zu bezweifeln, wenn behauptet wird, es sei "nicht möglich, bei uns im Unterricht den guten Schülern deutlich zu machen, daß ihre bessere Begabung und höhere Intelligenz eine Verpflichtung gegenüber ihren weniger begabten Mitschülern bedeutet" (ebd., S. 68). Vielmehr sollte durch Leistungsdifferenzierung und Gruppenarbeit gezielt dazu beigetragen werden, daß "Schüler voneinander lernen können" und schwächere Schüler nicht isoliert werden (Sauer 1981, S. 148). Es geht darum, durch flexible Formen und Methoden "mit großem persönlichem Freiraum" (Zimmer 1984, S. 36f) in Unterricht und Leistungsmessung sowohl der Gemeinschaft wie der "Schülerindividualität" (Stöcker 1960, S. 116) möglichst gerecht zu werden.

Identitätslernen (Rüdiger 1981, S. 10; Haußer 1983, S. 234ff),
ganzheitliches Lernen (Stöcker 1960, S. 206f; Fuhr 1979, S.35f),
signifikantes Lernen (Rogers 1979, S. 13),
interessengeleitetes Lernen (Steiner 1983; Ehlert/Kochansky u.a. 1980, S. 120-127),
natürliches Lernen (Wesemüller 1975, S. 231-237),
exemplarisches Lernen (Wagenschein 1964; Roth 1970, S. 169-178; Rumpf 1984, S. 38),
entdeckendes Lernen (Saxler 1981, S. 571-582; Neber (Hg.) 1981),
interaktives und kooperatives Lernen (Gudjons 1980, S. 67f); Tilly 1983, S. 367),

WISSENSCHAFT UND PRAXIS
- Eine Hochschulschriftenreihe -
Herausgeber: Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck

Band 1: *Schmidt, Hans Jochim :*
GRUNDSCHULZEUGNISSE IN NIEDERSACHSEN
- Bericht über eine Untersuchung -
Lüneburg 1980, 150 S., DM 18,-- (vergriffen) 3-88 456-003-5

Band 2: *Sauer, Karl :*
LEHRERBILDUNG ZWISCHEN WISSENSCHAFT, POLITIK UND PRAXIS
- Beiträge aus zwei Jahrzehnten -
Lüneburg 1981, 196 S., DM 18,50 3-88 456-012-3

Band 3: *Reisener, Helmut :*
ENGLISCHUNTERRICHT IN DER HAUPTSCHULE
- Bestandsaufnahme - Lösungsansätze - Ausblick
Lüneburg 1981, 212 S., DM 22,50 3-88 456-013-1

Band 4: *Kupko, Stephan :*
ENTSTEHUNG UND BEWÄLTIGUNG JUGENDLICHER DISSOZIALITÄT
Teil I: Strukturen öffentlicher Ersatzerziehung und abweichenden Verhaltens von Kindern und Jugendlichen.
Lüneburg 1985, 173 S., DM 24,- 3-88 456-023-9

Band 5: *Kupko, Stephan :*
ENTSTEHUNG UND BEWÄLTIGUNG JUGENDLICHER DISSOZIALITÄT
Teil II: Sozialtherapie auf dem Jugendschiff "Outlaw" als Alternative zur geschlossenen Unterbringung in Heimen und Jugendstrafanstalten
Lüneburg 1985, 154 S., DM 24,- 3-88 456-024-7

Band 6: *Tipke, Ernst / Meyer zu Erbe, Friedrich G. (Hrsg.):*
REDEN IST LEBEN
Beiträge und Veröffentlichungen zur Gesellschaftspolitik und Erwachsenenbildung
Lüneburg 1981, 246 S., DM 22,50 3-88 456-014-X

Band 7: *Koch, Erich :*
DIDAKTIK UND METHODIK DER UMWELTERZIEHUNG
Lüneburg 1983, 115 S., DM 20,50 3-88 456-015-8

Band 8: *Herz, Gerhard :*
SCHÜLERPROBLEME
- Acht Beiträge zu Konfliktbereichen der Schülerexistenz -
Lüneburg 1983, 260 S., DM 22,50 3-88 456-016-6

Band 9: *Schmidt, Hans Jochim :*
HAUSAUFGABEN IN DER GRUNDSCHULE
Lüneburg 1984, 441 S., DM 32,50 3-88 456-020-4

Band 10: *Birkelbach, Erich :*
SCHULE - FREIZEIT - SEGELN
- Persönlichkeitsbildung durch Verwirklichung von Freiheit -
Lüneburg 1986, 630 S., Teil I und II, DM 32,- 3-88 456-025-5

Band 11: *Thiemann, Emil / Schonart, Frauke :*
LIEBE - LEISTUNG - WAHNSINN
Von der Dialektik des Werdens zur Dialogfähigkeit des Menschen
- Psychiatrische Aspekte und Zweifel -
Lüneburg 1986, 240 S., DM 22,50 3-88 456-026-3

BEIHEFTE
zur Schriftenreihe „Wissenschaft und Praxis"

Beiheft 1: *Christian Kuhtz :*
RAD KAPUTT
Unterwegs ohne Werkzeug – Vom Platten bis zum Rahmenbruch – Reparaturen aller Art – Das Fahrrad im Werkunterricht

Beiheft 2: *Georg Böhmeke / Christian Kuhtz :*
WINDKRAFT ? – JA, BITTE !
Eine einfache Anleitung zum Bau eines Windgenerators

Beiheft 3: *Birgit Runge / Jürgen Jürgensen :*
BAUANLEITUNG OPTIMIST
Eine Anleitung zum Bau eines kleinen Sperrholzbootes für Kinder

Beiheft 4: *Ulrich Deller / Thomas Lehmann / Rolf G. Müller / Jürgen Oelkers :*
ANDERS ALS DIE ANDEREN
Ein Lese- und Arbeitsbuch über ‚Abweichendes Verhalten'

Alle Beihefte ca. 50 - 80 Seiten Umfang – Preis: DM 6,50

Verlag Klaus Neubauer - Lüneburg
Schröderstraße 16 - 2120 Lüneburg

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

ISBN 3-88 456-025-5