

Der Eigensinn des Spiels und seine (Un-)Nützlichkeit für Bildungsprozesse. Gesellschafts- und bildungstheoretische Anmerkungen zur Bedeutung von Spielmobilen
Albert Scherr

„Bildung braucht Schutz vorm Andrängen der Außenwelt, eine gewisse Schonung des Einzelsubjekts, vielleicht sogar die Lückenhaftigkeit der Vergesellschaftung.“ (Adorno 1972: 106)

„Was wir brauchen, ist eine vollkommen zweckfreie Lebensweise (...). Statt einem nützlichen Zweck (...) zu dienen, ist sie an sich lustvoll. Sie bedarf keiner Rechtfertigung, die über ihr bloßes Dasein hinausgeht.“ (Eagleton 2010: 144)

Die zentrale These der folgenden Überlegungen kann knapp wie folgt zusammengefasst werden: Spielen ist primär kein Mittel für andere Zwecke, es trägt seinen Sinn in sich selbst. Spiel ist also mehr und anderes als nur ein Mittel zur Optimierung von Bildungsprozessen, die auf die Verwertbarkeit des erlernten Wissens und den Erwerb von Kompetenzen für die Berufstätigkeit ausgerichtet sind. Im selbstzweckhaften Spielen wird erfahrbar, dass ein erfülltes Leben mehr und anderes erfasst als Erwerbsarbeit und Konsum, dass Möglichkeiten gegeben sind, das Leben auch anders gestalten zu können, als es von der vorherrschenden Ökonomie vorgeschlagen wird. In dieser Differenzerfahrung liegt die Bedeutung des Spielens als Bezugspunkt für Bildungsprozesse.

Subjektbildung oder Qualifikationserwerb und Kompetenztraining?

Eine Zielsetzung des Spielmobilkongresses „Spielen – Leben – Lernen“¹ bestand darin, den Beitrag außerschulischer Pädagogik, insbesondere von Spielmobilen zu einer „ganzheitlichen Bildung“ zu klären und aufzuzeigen. Als zentrales Merkmal der Arbeit von Spielmobilen wird dazu in der Kongressankündigung auf ein spielerisches, nicht zielgerichtetes Lernen verwiesen. Und es wird dort weiter angenommen, dass auch durch ein solches Lernen ein Beitrag zur Lösung der Probleme geleistet werden kann, die in der neueren Bildungsdiskussion in Anschluss an die PISA-Studien deutlich geworden sind: Also ein Beitrag zur Erhöhung des ökonomisch erforderlichen Qualifikationsniveaus und damit zur wirtschaftlichen Standortsicherung unter Bedingungen verschärfter internationaler Konkurrenz.

Damit wird ein Akzent gesetzt, der in der (deutschen) Diskussion zur außerschulischen Pädagogik seit einigen Jahren einflussreich ist: Außerschulische Pädagogik bemüht sich – so etwa in einflussreicher Weise im 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2006) – darum, in Reaktion auf das, was in der europäischen und auch in der deutschen Debatte als Bildungserfordernis der entstehenden Wissens- und Informationsgesellschaft bestimmt wird, ihre Nützlichkeit nachzuweisen.² Dies ist nicht zuletzt von der Befürchtung motiviert, dass eine außerschulische Pädagogik, der es

nicht gelingt, ihre Nützlichkeit für eine primär ökonomische, als Qualifikationsbeschaffung für den Arbeitsmarkt verstandene Bildung nachzuweisen, zunehmend ihre Legitimationsgrundlage verliert und in der Folge damit rechnen muss, nicht länger finanziert zu werden. Neuere Entwicklungen, so die erheblichen finanziellen Kürzungen im Bereich der außerschulischen Jugendarbeit, bestätigen diese Befürchtung.

Darauf bezogen werde ich im Weiteren (1) zunächst knapp darauf eingehen, dass es in der gegenwärtigen politischen Bildungsdiskussion weniger um eine ganzheitliche Bildung geht, sondern im Kern um nichts anderes als die Erzeugung arbeitsmarktauglicher Qualifikationen. Daran anschließend werde ich (2) aufzeigen, dass damit eine erhebliche Einschränkung und Verkürzung des Bildungsbegriffs einhergeht. Im Zusammenhang damit möchte ich (3) dazu auffordern und dazu ermutigen, das eigene Selbstverständnis nicht dem Diktat eines ökonomisch verengten Konzepts von Pädagogik zu unterwerfen.

1. Wozu Bildung?

Worum es in der aktuellen politischen Bildungsdiskussion zentral geht, möchte ich zunächst anhand eines Zitats verdeutlichen, in dem das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Kernannahmen pointiert zusammenfasst:

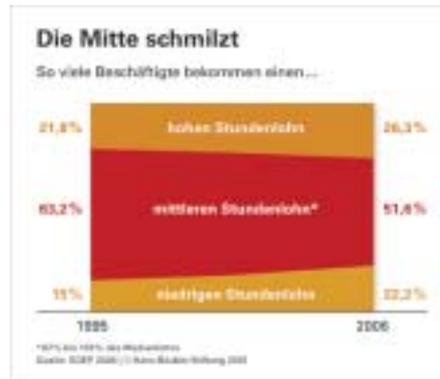
„Mit dem Übergang der hochentwickelten Staaten in postindustriell geprägte und in hohem Maße wissensbasierte Gesellschafts- und Wirtschaftssysteme werden Bildung und Wissenschaft zu den wichtigsten, gesellschaftlichen Ressourcen. Eine Gesellschaft, die international konkurrenzfähig sein will, muss früh, konsequent und effektiv in Bildung, Ausbildung und lebenslanges Lernen investieren und die Systeme von Wissenschaft und Forschung optimieren. Der Wettbewerb um Zukunftschancen wird zunehmend ein internationaler Wettbewerb insbesondere auch um die Qualität von Bildungs- und Wissenschaftssystemen werden; deshalb muss Deutschland sich diesem Wettbewerb stellen!“ (BMBF 2007: 2)

Angesprochen ist hier zum einen, dass die aktuelle Bildungsdiskussion von der Annahme ausgeht, dass sich ein gesellschaftlicher Transformationsprozess vollzieht, der als Übergang von der Industriegesellschaft zu einer postindustriellen Wissensgesellschaft charakterisiert wird. Es wird davon ausgegangen, dass der Anteil klassischer Formen herstellender Erwerbsarbeit in Industrie und Handwerk sich weiter reduzieren wird, also künftig mit einem weiteren Abbau von Arbeitsplätzen in diesen Bereichen sowie einer zunehmenden Polarisierung der Arbeitsmärkte zu rechnen ist; sowie davon, dass mit einer zunehmenden Polarisierung in mehr oder weniger gut bezahlte Arbeitsplätze, die hohe formale Qualifikationen, vielfach akademische Bildungsabschlüsse voraussetzen einerseits und mit einem „Jedermannsarbeitsmarkt“ zu rechnen ist, der durch Niedriglöhne und Unsicherheit gekennzeichnet ist. Für Deutschland lässt sich diesbezüglich feststellen, dass sich der Niedriglohnsektor seit einigen Jahren erheblich ausgeweitet hat, während der Anteil der Normalarbeitsverhältnisse, d.h. der unbefristeten Vollzeitarbeitsplätze rückläufig ist (Statisches Bundesamt 2008):

	Normarbeits- verhältnisse	Atypisch Beschäftigte
1997	24.000.000	5.100.000 (=17,5%)
2007	22.500.000	7.680.000 (=25,5%)

Höhere formale Bildung gewinnt damit zunehmend als Mittel im Konkurrenzkampf auf dem Arbeitsmarkt, um den Zugang zu halbwegs sicheren und ausreichend bezahlten Arbeitsplätzen an Bedeutung. Es ist jedoch nicht nur die Sorge um die Einkommens- und Beschäftigungschancen

der gering Qualifizierten, die den bildungspolitischen Diskurs motiviert, sondern zudem die Befürchtung – unter Bedingungen einer Globalisierung der Ökonomie mit kapitalistischen Vorzeichen – im internationalen Konkurrenzkampf der Wirtschaftsstandorte zurückzufallen. Bildung wird folglich zentral als eine Ressource im ökonomischen Konkurrenzkampf, sowohl im Konkurrenzkampf der Lohnabhängigen um Arbeitsplätze, als auch im Konkurrenzkampf der Nationalstaaten und supranationalen Wirtschaftsregionen (EU, USA, Asien) um Marktanteile in den Blick genommen.



Das hat nun mit spielerischer und ganzheitlicher Bildung ersichtlich wenig zu tun. Vielmehr zielt der „neue Bildungs-Kapitalismus“, so eine treffende Bezeichnung von Richard Münch auf die „Produktion und Reproduktion von Humankapital, das Rendite erwirtschaften soll“ (Münch 2009: 39). Folglich geht es um den Erwerb solcher „Kompetenzen“ – so der neue Leitbegriff der Bildungsdiskussion –, die wirtschaftlich verwertbar sind. Die darauf ausgerichteten Veränderungen von Kindergärten, Schulen und Hochschulen fügen sich in eine gesellschaftliche Entwicklung ein, die man mit guten Gründen als „Umgestaltung aller Lebensbereiche nach ökonomischen Denkmolelln“ (Münch 2009: 7) – radikaler formuliert: als kapitalistische Landnahme – charakterisieren kann: Was zählt, ist allein das, was sich auszahlt, der Wert von Tätigkeiten wird an ihrer wirtschaftlichen Verwertbarkeit gemessen.

Es ist nun durchaus möglich aufzuzeigen, dass außerschulische Pädagogik direkt und indirekt zur angestrebten Produktion einer den modernen Verhältnissen angemessenen Ausstattung des „Humankapitals“ beitragen kann. Man könnte etwa darauf hinweisen, dass die spielerische Selbstbetätigung von Kindern zur Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenzen beiträgt und damit die Ausgangsbedingungen schulischen Lernens verbessert. Man könnte weiter argumentieren, dass soziales Lernen in Gruppen die sozialen Kompetenzen fördert, die als Kooperationsfähigkeit auch im Arbeitsprozess unverzichtbar sind. Und es kann geltend gemacht werden, dass Kreativität nicht nur ein Moment des Spiels ist, sondern auch eine wichtige Qualifikation – zumindest in einigen hochqualifizierten Berufen. Auch könnte darauf verwiesen werden, dass eine Pädagogik, die Kindern und Jugendlichen Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht und ihr Selbstwertgefühl stärkt, damit insgesamt zu einer Stär-

kung der Persönlichkeit beiträgt, also wichtig ist, um Heranwachsende zur Bewältigung von schulischem und beruflichem Stress sowie von unsicheren Lebensverhältnissen zu befähigen. Diese und andere Argumente würden darauf hinauslaufen, die Nützlichkeit außerschulischer Bildung – auch die der Arbeit von Spielmobilen – für ökonomische Zwecke nachzuweisen. Dies kann man mit durchaus guten Gründen tun.

Ich möchte Ihnen jedoch entschieden davon abraten, sich auf eine solche Orientierung ernsthaft einzulassen. *Denn es ist durchaus wichtig – und das ist mein diesbezüglich zentrales Argument –, einem Prozess, der auf die Durchsetzung ökonomischer Prinzipien in allen Lebensbereichen hinausläuft, Gegenwehr entgegenzusetzen. Eine Gesellschaft, die alle Lebensbereiche an Kriterien der ökonomischen Nützlichkeit, der Verkaufbarkeit und Verwertbarkeit misst, ist meines Erachtens nämlich keineswegs anstrebenswert. Für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen – und auch für die Lebensqualität Erwachsener, für ein erfülltes Leben, ist es unverzichtbar, über Räume und Zeiten verfügen zu können, die nicht nach dem Prinzip des Wettbewerbs, der Leistungssteigerung und der Konkurrenz strukturiert sind; Räume und Zeiten, für die gilt, dass Individuen ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen nachgehen, ihre Fähigkeiten entfalten können und in denen sie sich wechselseitig als Personen anerkennen, die ihre Selbst- und Fremdbewertung nicht an Nützlichkeits- und Leistungsmerkmalen ausrichten.*

Außerschulische Pädagogik sollte deshalb ihre eigene Qualität und ihre Chance vor allem darin sehen, solche Erfahrungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, die gerade durch ihre Distanz zu Qualifikationszwängen gekennzeichnet sind. Sinn und Zweck spielerischer Betätigungen sollten entsprechend nicht daran bemessen werden, was diese direkt oder indirekt zur Qualifikation des Humankapitals beitragen; vielmehr daran, was sie dazu beitragen, dass Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten geboten werden, sich selbst, ihre Persönlichkeit, selbstbestimmt und umfassend zu entwickeln sowie sich selbst als kreative und eigensinnige soziale Wesen zu erleben.

2. Bildung als Kulturaneignung und Subjektbildung

Eine solche Bildung, die als umfassende und freie Persönlichkeitsentwicklung angelegt ist, die auf Selbstentfaltung und Selbstbestimmung zielt, ist mit einer ökonomisch ausgerichteten Qualifizierung keineswegs problemlos verträglich. Denn sie geht von einer grundsätzlich anderen Bestimmung der Aufgaben von Pädagogik aus (Scherr 2003):

Bildung wird in der Tradition der älteren Bildungstheorie als selbstzweckhafte Entfaltung aller menschlichen Fähigkeiten verstanden und als ein Recht jedes/r Einzelnen begriffen. Angenommen wird, dass die Auseinandersetzung mit Musik, Malerei, Theater, Philosophie, Wissenschaften und die kulturelle Selbstbetätigung dazu beiträgt, dass Menschen ihre Ausdrucksfähigkeit, ihre Wahrnehmungsfähigkeit und ihre Empfindsamkeit entwickeln und dass dies ein ihnen jenseits aller Nützlichkeitsprüfung zukommendes Recht ist.

In der Tradition der kritischen Bildungstheorie wird darüber hinausgehend betont, dass Bildung Menschen gerade zur Distanz gegenüber gesellschaftlichen Erwartungen und Zwängen befähigen, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Kritikfähigkeit befördern soll. In seinem klassischen Text „Erziehung nach Auschwitz“ hat Theodor W. Adorno entsprechend die Frage aufgeworfen, was aus der Erfahrung des Nationalsozialismus für die Aufgabenstellung einer Pädagogik folgt, die das Wissen um die Möglichkeit des gesellschaftlich organisierten Massenmordes nicht ausblendet. Er beantwortet diese Frage u.a. mit dem Hinweis, dass Pädagogik es als ihre Aufgabe begreifen sollte, Menschen davon abzuhalten, ohne Reflexion auf sich selbst um sich zu schlagen und ihre Fähigkeit zum Nicht-Mitmachen zu stärken. Dies sind Hinweise, die nicht allein aufgrund fremdenfeindlicher und rassistischer Tendenzen nach wie vor keineswegs überholt sind (Adorno 1966).

Auf einen wichtigen anderen Gesichtspunkt hat der Wiener Philosoph Konrad Paul Liessmann kürzlich hingewiesen. In seiner massiven Kritik an den gegenwärtigen Entwicklungen im Bildungssystem formuliert er:

„Was die Bildungsreformer aller Richtungen eint, ist ihr Hass auf die traditionelle Idee von Bildung. (...) Gebildete nämlich wären alles andere als jene reibungslos funktionierenden, flexiblen, mobilen und teamfähigen Klone, die manche gerne als Resultat von Bildung sähen“ (Liessmann 2006: 52).

Dieser Formulierung liegt ein Verständnis von Bildung zu Grunde, das auf die Befähigung von Individuen ausgerichtet ist, sich als selbstbewusste Gestalter ihrer Lebenspraxis zu begreifen, als eigensinnige Persönlichkeiten, die sich den Anforderungen der modernen Ökonomie nicht einfach blind unterwerfen.

Damit ist auf einige Aspekte eines Bildungsverständnisses hingewiesen, die über arbeitsmarktbezogene Qualifizierung ersichtlich und deutlich hinausgehen. Ins Zentrum gestellt werden die Fähigkeit und das Recht von Individuen, ihre Persönlichkeit umfassend zu entwickeln sowie sich eigensinnig und kritisch mit gesellschaftlichen Erwartungen und Zwängen auseinanderzusetzen. *Es ist meines Erachtens wichtig, dass sich außerschulische Pädagogik als Beitrag zu einer solchen Bildung begreift, die sich bewusst in Distanz setzt zu einer Tendenz, der Pädagogik den Auftrag zuzuweisen, nichts Anderes zu leisten als ein Fitnessstraining für den Arbeitsmarkt der kapitalistischen Ökonomie.*

Wozu also sollte sich eine moderne Gesellschaft Spielmobile leisten? Oder anders gefragt: Mit welchen Argumenten können Akteure der außerschulischen Pädagogik für den Erhalt außerschulischer Bildungsorte eintreten? Meines Erachtens ist es bei der Suche nach Antworten auf diese Fragen sinnvoll, sich nicht in die Defensive drängen zu lassen, sondern offensiv für ein nicht-ökonomisches Verständnis menschlichen Lebens und Zusammenlebens einzutreten. Dies auch im Sinne des Vorschlags der Philosophin Martha Nussbaum, welche die Fähigkeit „zu lachen, zu spielen“ mit guten Gründen in ihre Liste der zentralen menschlichen Fähigkeiten aufnimmt (Nussbaum 2007: 77).

Anmerkungen

- 1 Beim vorliegenden Text handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines Vortrags, der beim internationalen Spielmobilkongress 2009 in Freiburg gehalten wurde.
- 2 Aber auch die Gegenstimmen zu dieser Tendenz sind zahlreich; s. etwa die Beiträge von Braun, Scherr, Vogel und Winkler in dem von Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto herausgegebenen Handbuch ‚Grundbegriffe Ganztagsbildung‘ (Coelen/Otto 2008).

Literatur und Links

- Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz, in: Ders.: Erziehung zu Mündigkeit. Frankfurt 1972 (URL: <http://schule.judentum.de/nationalsozialismus/adorno.htm>)
- Adorno, Theodor W. (1972): Theorie der Halbbildung, in: Ders.: Soziologische Schriften. Band I. Frankfurt, S. 93-121
- BMBF (2007): Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. Berlin (www.bmbf.de/pub/foerderung_der_empirischen_bildungsforschung.pdf)
- BMFSFJ (2006): 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Berlin (<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/12-kinder-und-jugendbericht-flyer,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>)
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden
- Eagleton, Terry (2010): Der Sinn des Lebens. Berlin
- Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. München
- Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt
- Nussbaum, Martha (2007): Frontiers of Justice. Harvard University Press
- Scherr, Albert (2003): Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen, in: B. Hafenecker/P. Henkenborg/A. Scherr (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Bad Schwalbach, S. 26-44
- Statistisches Bundesamt (2008): Atypisch Beschäftigte auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Bonn (www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pk/2008/Arbeitsmarkt/Pressebrochure__Arbeitsmarkt,property=file.pdf)