

UNIVERSITÄT BAMBERG

Lehrstuhl für Andragogik

Veranstaltung	Didaktik der Erwachsenenbildung Schriftliche Ausarbeitung des Referates am 11. Januar 2001
Dozent	Prof. Dr. Jost Reischmann
Verfasser	Christian Höcht Agnes-Schwanfelder-Straße 6 96050 Bamberg (0951) 1338050 7. Semester, Dipl.-Pädagogik
Datum	15. März 2001
Thema	Animation in der Erwachsenenbildung? Konzept und Funktion animatorisch-didaktischen Handelns

1	Einleitung.....	3
2	Pädagogik in offenen und geschlossenen Situationen	4
2.1	Geschlossene und offene (Lern-) Situationen.....	4
2.2	Die Animationssituation	6
3	Animative Didaktik.....	8
3.1	Zur Bedeutung des Begriffs »Animation«.....	8
3.2	Offenheit als Handlungsprinzip	8
3.3	Funktionen der Animation	9
3.4	Qualifikation des Animateurs	10
3.5	Didaktische Leitprinzipien.....	10
3.6	Umsetzungsprobleme.....	11
4	Konsequenzen für die Erwachsenenbildung.....	12
4.1	Erfolgreiches Arrangement von Lernsituationen.....	12
4.2	Didaktisches Handeln als Animation verstanden.....	13
4.3	Anwendungsfelder	14
5	Kritische Anmerkungen zum Idealbild einer Animativen Didaktik	15

1 EINLEITUNG

Im Rahmen des Seminars „Didaktik der Erwachsenenbildung“ im Wintersemester 2000/2001 wurden traditionelle Didaktik-Ansätze vorgestellt und wichtige didaktische Prinzipien besprochen. Anhand der Methoden-Kartothek wurde beispielsweise auch gezeigt, wie Didaktik praktisch anhand verschiedener Methoden umgesetzt werden kann. Entscheidendes Merkmal der Veranstaltung war der Versuch, die didaktischen Inhalte so weit wie möglich nicht nur zu präsentieren, sondern aktiv zu re-präsentieren. So versuchten alle Referierenden den Stoff in didaktisch ansprechender Art umzusetzen. Ziel der Veranstaltung war, den Teilnehmern ein möglichst verbindliches Grundkonzept für didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung an die Hand zu geben.

Zusammen mit Bettina Weber hatte ich die Aufgabe, den Teilnehmern das Konzept der Animativen Didaktik möglichst anschaulich darzulegen. Nach dem ersten etwas halbherzigen Entwurf für das Referat entschieden wir uns später dafür, im Seminar möglichst viele animative Elemente einzubauen. Obwohl wir ziemlich stolz auf unsere kreativen Einfälle waren, waren wir uns nicht sicher wie die Teilnehmer das Referat annehmen würden. Unser Konzept wich deutlich von dem der anderen Beiträge ab: sehr wenig theoretischer Input, dafür aufwändige Gruppenarbeiten. Ohne aktives Publikum wäre das Referat kläglich gescheitert.

Was während des Seminars tatsächlich geschah übertraf unsere Erwartungen bei weitem: aus passiven Zuhörern wurden aktive Gestalter. Die Teilnehmer stellten ihre Gruppenergebnisse mit großer Euphorie vor – als ich eine Teilnehmerin während des Vortrags vorzeitig unterbrach, wurde ich etwas harsch aber völlig berechtigt zurückgewiesen. Die Rollenspiel-Gruppe überraschte mit ihrer genial einfachen Darbietung über den Konstruktivismus. Die Gruppen mit den Videokameras sorgten nicht zuletzt für lockere Atmosphäre im Plenum, als über unterschiedliche Ansichten über „Animation“ gelacht wurde.

Die Teilnehmer sorgten dafür, dass aus der gewohnten Seminar-Situation eine Animationssituation wurde. Unsere Aufgabe war „nur“, das Referat entsprechend zu organisieren, die StudentInnen zu motivieren und den Prozess in Gang zu setzen. Bei der Planung orientierten wir uns im wesentlichen an den Leitprinzipien der Animativen

Didaktik: flexible Zeiteinteilung, Freiwilligkeit, Zwanglosigkeit, Wahlmöglichkeit, Entscheidungsmöglichkeit und Initiativmöglichkeit.

Mit dieser Seminararbeit möchte ich die Theorie der Animationsdidaktik in der Erwachsenenbildung beschreiben. Zunächst gehe ich allgemein auf das Spannungsverhältnis zwischen offenen und geschlossenen Situationen in der Pädagogik ein. Danach stelle ich wichtige Aspekte des animatorisch-didaktischen Handelns vor. Im anschließenden Kapitel arbeite ich Konsequenzen für die Erwachsenenbildung aus. Am Schluss folgen kritische Anmerkungen zum Idealbild der non-direktiven Animationsdidaktik.

Als Literatur stand mir in erster Linie das Buch „Animation. Einführung in die freizeitkulturelle Breitenarbeit“ von Horst W. Opaschowski zur Verfügung. Opaschowski ist seit 1975 Professor für Freizeitpädagogik in Hamburg. Daneben lagen mir auch Werke der Freizeitforscher Wolfgang Nahrstedt und Volker Buddrus vor. Leider beschäftigen sich alle der genannten Autoren mit einem Entwurf einer Freizeitpädagogik. Ich habe versucht, die für eine Animationsdidaktik der Erwachsenenbildung relevanten Elemente zusammenzutragen.

2 PÄDAGOGIK IN OFFENEN UND GESCHLOSSENEN SITUATIONEN

2.1 Geschlossene und offene (Lern-) Situationen

Der Freizeitforscher Volker Buddrus geht in seinem Buch „Pädagogik in offenen Situationen“ auf die Charakteristika offener und geschlossener Situationen ein. Er betont, die meisten pädagogischen Institutionen seien relativ „geschlossen“. Dabei bezieht er sich auf den einzelnen Schüler, der „unter Wirksamwerden von Sanktionen den Unterricht nach seinen eigenen Bedürfnissen“ verlassen kann (Buddrus 1985, S. 7). Für die Erwachsenenbildung gelten solche Sanktionen nicht oder sind von anderer Bedeutung (etwa Verlust der Kursgebühren). Totale Offenheit oder Geschlossenheit stellt in pädagogischen Institutionen nach Ansicht Buddrus' die Ausnahme dar: die Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten der beteiligten Subjekte sind weder vollkommen vorausbestimmt noch vollkommen frei. Institutionen können grundsätzlich offene und geschlossene Situationen beinhalten sowie im Grad der Offen- oder Geschlossenheit variieren. Buddrus zufolge ist dennoch „das Vorherrschen des einen

oder anderen Typs von Situationen entscheidend für das Wesen der Institution“ (Buddrus 1985, S. 8). Der Autor zeigt, dass offene Situationen veränderte Organisationsformen pädagogischen Handelns erfordern. Offene Situationen lassen sich nicht exakt vorausplanen und als Dozent muss man sich stärker an den individuellen Wünschen, Vorstellungen und Bedürfnissen der Teilnehmer orientieren. Pädagogische Zielvorstellungen müssen flexibler verstanden werden (auf diesen Aspekt gehe ich später bei den Funktionen animatorisch-didaktischen Handelns näher ein).

Relativ abstrakt beschreibt Buddrus allgemeine Merkmale einer Situation, die auch Andragogen bei der Gestaltung einer Lernsituation beachten müssen: Ort, physische Gegebenheiten, Dauer, Teilnehmer, Bedingungen des sozialen Umfelds, Inhalte, (Umgangs-)Formen, Intentionen/Meta-Intentionen, Situationsinterpretationen und –definitionen. Die Merkmale haben unterschiedlich starke Auswirkung auf den Verlauf von Interaktionen (vgl. Buddrus 1985, S. 17-25).

Buddrus geht auch auf einen weiteren wichtigen Aspekt ein: es hänge von den Erfahrungen und der Lebenswelt eines Individuums ab, ob offene Situationen als „bedrohende Neuigkeit“ oder „Ungewissheit“ empfunden werden. Aus positiver Sicht erlaubt die größere Freiheit offener Situationen den Teilnehmern alternative Verhaltensweisen zu wählen (vgl. Buddrus 1985, S. 27): man muss nicht mehr „konform“ handeln, man darf auch einmal „Neinsagen“, man darf selbst „die Initiative ergreifen“. Diese Verhaltensweisen setzen motivierte, emanzipierte, selbstbestimmte und nicht zuletzt ernstgenommene Teilnehmer voraus. Hauptaufgabe einer Animativen Didaktik ist es, Menschen zu diesen Verhaltensweisen zu befähigen.

Diese Aufgabe als Dozent umzusetzen wird sicher nicht leicht gelingen. Buddrus weist im Zusammenhang damit auch darauf hin, dass Normen in offenen Situationen weiter interpretiert werden als in geschlossenen Situationen, was didaktisches Handeln im Extremfall unberechenbar macht. Die Inhalte und Mittel einer offenen (Lern-)Situation müssen nicht nur zu Beginn, sondern auch während einer Veranstaltung ausgehandelt werden, weil sie im Vergleich zu geschlossenen Situationen in der Regel nicht festgelegt sind (vgl. Buddrus 1985, S. 29).

Nach der Darstellung allgemeiner Merkmale einer Situation geht Buddrus auf offene pädagogische Situationen bzw. Lernsituationen ein. Er beschreibt die Lernsituation als eine Situation, „in der Teilnehmer ihre ursprüngliche individuelle Orientierung

verändern“ (Buddrus 1985, S. 33). Die Mitarbeit in einer Bürgerinitiative kann beispielsweise dazu führen, dass die Umwelt als veränderbar und gestaltbar begriffen wird.

Für die Lernsituation sehr bedeutend sind neben den intentionalen auch nicht-intentionale. Nicht-intentionale, latente bzw. Lernprozesse »en passant« sind in der Animationsdidaktik von wesentlicher Bedeutung. Auf diesen Aspekt gehe ich in einem späteren Kapitel näher ein.

Wichtige Bedingung für einen erfolgreichen Lernprozess in offenen Situationen ist außerdem der Bezug des vermittelten Inhalts zu den Lernbedürfnissen- bzw. -interessen der Teilnehmer. Anders gesagt: Inhalt soll möglichst anregend präsentiert werden mit dem Ziel, selbstgesteuertes Lernen zu fördern. Dazu schreibt Watson 1960/61:

„An “open”, nonauthoritarian atmosphere can [] be seen as conducive to learner initiative and creativity, encouraging the learning of attitudes of self-confidence, originality, self-reliance, enterprise, and independence. All of which is equivalent to learning how to learn.“ (Watson 1960/61, zitiert nach Knowles 1984, S. 80)

Siebert weist darauf hin, dass in der institutionellen Erwachsenenbildung die Bedingungen für kreatives und divergentes Lernen geschaffen werden müssen. Didaktik hat jedoch zu begründen, „wann »offenere « Phasen und wann stärker strukturierte Sequenzen angemessen sind“ (Siebert 2000, S. 3). Offene Situationen scheinen als einzige dazu geeignet zu sein, Spontaneität und Kreativität zu freizusetzen: „Nicht in korrekt »gestylten«, »sauberen« und perfekten Situationen kann sich Spontaneität und Kreativität entwickeln, sondern in offenen, dynamischen Situationen“ (Siebert 2000, S. 166).

2.2 Die Animationssituation

In einer offenen Lernsituation kann der Pädagoge ein breites Spektrum an Rollen einnehmen: der Pädagoge kann Berater oder Animateur sein. Buddrus versteht unter Animation allgemein ein Handeln des Pädagogen, „bei dem dieser bestimmte Handlungen ausführt, die dann von den Zielpersonen nachvollzogen oder reflektiert werden.“ (Buddrus 1985, S. 64). Lerntheoretisch entspricht dies dem Lernen am Modell. In diesem Zusammenhang kann folgende Aussage von Horst Siebert gesehen werden: „Lehrende sollten zurückhaltend sein, sie sollten die Teilnehmer/innen zu Wort

kommen lassen, sie sollten der Verlockung widerstehen, auf alles eine Antwort parat zu haben“ (Siebert 2000, S. 267).

Das Zitat von Buddrus ließe sich auch missverstehen. Es geht nicht darum, dass der Animator den Teilnehmern etwas „vorkaut“, dass stur imitiert oder nachgemacht werden muss. Der Animator muss Situationen und Erlebnisse bieten, in denen die Teilnehmer gewonnene Selbsterfahrungen weiterentwickeln können, damit sie für Eigenaktivitäten und zur Selbstorganisation bereit und fähig werden. Rogers schreibt dazu auch:

„Even if the desire of the student is to be guided and led by someone else, the facilitator can accept such a need and motive and can either serve as a guide when this is desired or can provide some other means, such as a set course of study, for the student whose major desire is to be dependent. And, for the majority of students, he can help to utilize a particular individual's own drives and purposes as the moving force behind his learning.“ (Rogers 1960/61, zitiert nach Knowles 1984, S. 76)

Voraussetzung für eine Animationssituation ist auch, dass Teilnehmer ihr Handeln in einer Situation verbessern können (bezogen auf Handlungs- oder Lernziele), wenn der Pädagoge ihnen noch etwas vermittelt. Diesen Unterschied zwischen dem wahrgenommenen und dem als realisierbar angenommenen Handeln der Teilnehmer kann als Mangel bzw. Defizit bezeichnet werden (vgl. Buddrus 1985, S. 65). Lernziele lassen sich dadurch definieren, dass Teilnehmer diese zwar erreichen wollen, aber von sich aus nicht dazu in der Lage sind (vgl. Buddrus 1985, S. 67). Beispielsweise unterstützt der Pädagoge eine Gruppe bei der Aufgabe ein kurzes Theaterstück zu entwickeln und aufzuführen.

Der Animator veranlasst die Gruppe, gemeinsam mit ihm Dinge in andere Objekte zu verwandeln. Dadurch werden Situationen laufend umstrukturiert (vgl. Buddrus 1985, S. 68). Beispielsweise wird bei einem Assoziationspiel im Seminarraum aus vier Stühlen und den Teilnehmern ein Taxi samt Taxifahrer und Fahrgästen. Der Pädagoge strukturiert als Animator die Lernsituation für die Teilnehmer und versucht, sein Handeln den Teilnehmern bewusst zu machen. Ziel soll es sein, bei den Teilnehmern das Lernen durch Imitation um Lernen durch Einsicht zu ergänzen. Entscheiden sich die Teilnehmer gegen eine Strukturierung durch den Pädagogen, verlassen sie die Animationssituation und sind nicht mehr für die Handlungsvollzüge des Pädagogen empfänglich (vgl. Buddrus 1985, S. 69).

Der Erfolg durch die Offenlegung pädagogischer Intentionen bzw. Meta-Intention ist von mehreren Faktoren abhängig: der Qualifikation des Animateurs, der Bereitschaft der Teilnehmer zur Reflexion und der Fähigkeit aller Beteiligten mit Konflikten umgehen zu können. Solche Konflikte können beispielsweise entstehen, wenn Teilnehmer das Gefühl haben manipuliert zu werden.

3 ANIMATIVE DIDAKTIK

3.1 Zur Bedeutung des Begriffs »Animation«

Zur Wortbedeutung aus methodischer Sicht schreibt Opaschowski:

“»Animation« [] bezeichnet eine neue Handlungskompetenz der nicht-direktiven Motivierung, Anregung und Förderung in offenen Situationsfeldern. Animation ermöglicht Kommunikation, setzt Kreativität frei, fördert die Gruppenbildung und erleichtert die Teilnahme am kulturellen Leben. Wesentlich an der neuen Handlungskompetenz ist, dass sie sich anderer als nur verbaler Mittel bedient, dass sie außer dem intellektuellen auch den emotionalen und sozial-kommunikativen Bereich anspricht und [] selbst da noch wirksam ist, wo menschliche Sprache versagt.“ (Opaschowski 1981, S. 47)

Diese für die Animation wesentlichen Kennzeichen werde ich im Verlauf dieser Arbeit weiter ausarbeiten.

Das Wort Animation leitet sich von französisch »animer« ab und bedeutet soviel wie „Beseelen“, „Beleben“ und „Begeistern“. Im weiteren Sinne gehören zum Wortfeld auch folgende Begriffe: Ermuntern, Impulse geben, Motivieren, Ermutigen, Aktivieren. Anders ausgedrückt könnte man Animation beschreiben als etwas, wo man mit „Leib und Seele“ dabei ist.

3.2 Offenheit als Handlungsprinzip

Animative Angebote zeichnen sich in mehrerer Hinsicht durch ihre Offenheit aus.

Animative Angebote stehen grundsätzlich jedermann offen. Es findet keine Auslese, Behinderung beim Zugang oder Sanktionierung beim Verlassen statt. Es besteht kein Teilnahme-, Erfolgs- oder Leistungszwang. Was den Teilnehmerkreis und die Gruppenbildung betrifft, so findet man heterogene Zusammensetzungen, häufig unterschiedliche Erwartungshaltungen und Interessen und relativ lockere Gruppen.

Großen Wert legt man auf die Selbstbestimmungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten der

Teilnehmer mit der Möglichkeiten zur Eigeninitiative. Auch die Organisation wird in hinsichtlich Ort, Zeit und Angebot offen gestaltet.

Animation versteht sich nicht als Methode der „Erziehung zur Freizeit“, sondern als Hilfe beim Erwerb von Handlungskompetenzen, die in der freien Zeit genutzt werden können. Die Freizeit ist weniger Ziel oder Inhalt, sondern Bedingung für die Teilnahme an Veranstaltungen animativer Art (vgl. Opaschowski 1981, S. 51).

Die Notwendigkeit diese Handlungskompetenz zu erwerben, kann man in den Bedingungen der Arbeitswelt begründet sehen: „Die Arbeitswelt mit ihren Modellen der totalen Funktion und dem Zwang zum perfekten Funktionieren lässt Haltungen der Selbstbestimmung einfach nicht mehr zu.“ (Kirchgäßner/Tetzner 1973, zitiert nach: Opaschowski 1981, S. 51)

3.3 Funktionen der Animation

Die Methode der Animation scheint geeignet, Rahmenbedingungen für selbstorganisierte Lernprozesse und kulturelle Aktivitäten zu schaffen. Bönsch bezeichnet Animation als „außerordentlich wichtige Qualifikation“ (Bönsch 1991, S. 84) für die Konstituierung von Lernmaßnahmen. Ende der 70er Jahre sollte in den Selbstlernzentren der Volkshochschulen selbstgesteuertes Lernen gefördert werden. Diese Einrichtungen wurden nicht nur mit Bibliotheken, sondern auch mit Mediotheken ausgestattet. Didaktisches Handeln sollte weniger Lehre als vielmehr Lernhilfe und Beratung sein. Gleichzeitig strebte man eine stärkere Individualisierung des Lernens an:

„Jeder soll lernen können, was und wie es seinen individuellen Voraussetzungen, Bedürfnissen und Interessen entspricht [...].“ (Jüchter 1971, zitiert nach Siebert 1996, S. 90)

Opaschowski formuliert vier Richtziele für seine freizeit-kulturelle Animation, die sich auf die Erwachsenenbildung übertragen lassen: Kreativität (Lernen, sich verbal, nonverbal, gestalterisch auszudrücken), Kommunikation (Lernen, sich selbst und einander zu verstehen, zu reflektieren), Integration (Lernen, sich für Gruppenziele einzusetzen) und Partizipation (Lernen, gemeinsam mit anderen Initiativen zu ergreifen, aktiv zu sein) (vgl. Opaschowski 1981, S. 55).

3.4 Qualifikation des Animateurs

Der Freizeitforscher Wolfgang Nahrstedt hat sich intensiv mit der Frage beschäftigt, welche Qualifikationen offene (Lern-)Situationen erfordern. Seine Qualifikationsmerkmale beschreiben die Kompetenzen eines Freizeitpädagogen, die sich auf die Animationssituation der Erwachsenenbildung übertragen lassen: Der Freizeitpädagoge handelt in der Spannung zwischen offenen und geschlossenen Situationen. Offene Situationen erfordern eigene Kompetenzen, die nach Ansicht Nahrstedts in der traditionellen Ausbildung von Pädagogen kaum berücksichtigt werden. Nahrstedt unterscheidet vier Qualifikationsebenen: primäre Ebene (Strukturierung offener Situationen als pädagogische Dienstleistung), sekundäre Ebene (Kooperation, Koordination), tertiäre Ebene (Öffentlichkeitsarbeit, Freizeitpolitik, Evaluation) und quatiäre Ebene (bewusster Umgang mit sich selbst, Ich-Stärke, Zeitrationalität) (vgl. Nahrstedt 1982, S. 8).

Opaschowski nennt folgende Eigenschaften als erforderlich für offene Situationen (in der freizeitpädagogischen Praxis): Einfühlungsvermögen, Geschick im Umgang mit Menschen jeden Alters, Kontaktfähigkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit und Toleranz, Verantwortungsbewusstsein, Kooperationsfähigkeit, Selbständigkeit und Eigeninitiative, improvisatorisches Geschick und Mut zum Experiment, sowie Organisationsvermögen (vgl. Opaschowski 1976 in Nahrstedt 1982, S. 225).

Opaschowski beschreibt die Rolle eines VHS-Mitarbeiters als die des „einfühlsamen, anregenden und belebenden »Animateurs«, der bei den Zielgruppen Neugier weckt, Interessen stabilisiert und gemeinsam mit der Gruppe Aktivitäten und Aktionen entwickelt.

3.5 Didaktische Leitprinzipien

Wie bereits angedeutet verlangen offene Situation nach einer besonderen Didaktik. Ansätze mit einem klaren Bezug auf geschlossene Situationen wie Schule oder Unterricht verlieren hier ihre Verbindlichkeit. Opaschowski unterscheidet Leitprinzipien einer Animativen Didaktik in Voraussetzung der Teilnahme und Möglichkeiten der Teilnehmer.

Als erstes Prinzip, welches die Voraussetzungen der Teilnahme betrifft, nennt er die Zeiteinteilung. Die Teilnehmer müssen die Möglichkeit zu flexibler Zeiteinteilung

haben und selbst über Dauer, Tempo und Intensität einer Bildungsveranstaltung bestimmen können. Als weitere Voraussetzung der Teilnahme gilt die Freiwilligkeit: selbst minimale Teilnahme wird toleriert ohne eine Form der Diskriminierung. Voraussetzung hierfür ist, dass unterschiedliche Bedürfnisse und Motivation bei den Teilnehmern anerkannt werden. Außerdem gibt Opaschowski das Prinzip der Zwanglosigkeit an. Man soll sich „wie zuhause fühlen“ frei von Leistungsdruck und Konkurrenzkampf. Die zwanglose Teilnahme ist wichtige Voraussetzung für die bereits genannten Richtziele Offenheit und Kreativität. Hinderlich wäre ein Animationsangebot, welches in Regelmäßigkeit und Alltagsroutine erstarrt.

Ein Prinzip der Möglichkeiten der Teilnehmer ist die Gelegenheit, zwischen Alternativen wählen und aussondern zu können (Wahlmöglichkeit). Dies setzt voraus, dass „echte“ Alternativen überhaupt angeboten werden. Die Alternativen sollten also möglichst gleich attraktiv für die Gruppenmitglieder sein. Wahlmöglichkeit kann auch bedeuten, zuzuschauen oder nichts zu tun. Entscheidungsmöglichkeit soll ebenfalls gegeben sein. Der Teilnehmer soll „wissen, was er will“ und fähig sein, eigene Entschlüsse zu fassen. Sind die Teilnehmer zu solchen Entscheidung fähig, muss es ihnen möglich sein, eigenen Interessen nachgehen zu können. Zuletzt führt Opaschowski das Prinzip der Initiativmöglichkeit an. Die Teilnehmer sollen dazu befähigt werden, Eigenaktivitäten entwickeln zu können, um die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen („Selbst die Initiative ergreifen“). Initiativen der Teilnehmer bieten die Möglichkeit sich selbst zu erproben und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln. Der Animator muss auch dem Bedürfnis der Teilnehmer nach sozialer Anerkennung Rechnung tragen, ihnen Aufgaben stellen und Leitungsfunktionen übertragen. Eigeninitiative wird dadurch nicht direkt herausgefordert werden, sondern informell und „nebenbei“ gelernt (vgl. Opaschowski 1981, S. 87-90).

3.6 Umsetzungsprobleme

Bei der Planung und Umsetzung animativer Angebote muss der Pädagoge Barrieren und Blockaden im Kreativitäts-, Kommunikations- und Partizipationsprozess kennen und darauf abstimmen können. In Anlehnung an Simberg unterscheidet Opaschowski kulturelle und emotionale Barrieren.

Mit kulturellen Barrieren sind bestimmte in unserer Gesellschaft sozialisierte Normen und Werte gemeint. Diese sorgen für das reibungslose Funktionieren eines Systems

sozialer Kontrollen und Sanktionen, wirken sich aber im Animationsprozess als Barrieren aus. Dazu gehört die Arbeit-Spiel-Dichotomie, die in der Zweiteilung des Lebens in Arbeit und Freizeit zum Ausdruck kommt: zweckhafte Arbeit und zweckfreies Spiel in der Freizeit. Weitere kulturelle Barriere ist die vom Leistungsprinzip ausgehende Erfolgsorientierung der Teilnehmer, welche die Animationssituation erheblich belastet. Diese Gefahr besteht dann, wenn Gruppenmitglieder ihre Leistungsansprüche aus dem Alltag auf die Freizeitsituation übertragen. Der Animator kann diesem Problem begegnen, indem er den Teilnehmern ausreichend Gelegenheit zur Reflexion bietet. Allmählich sollen die Teilnehmer von Leistungsansprüchen und Überforderungserscheinungen befreit werden. Dies gilt in gleicher Weise für „erlernten“ Anpassungsdruck, welcher in der Gesellschaft häufig honoriert wird und das Gefühl sozialer Sicherheit suggeriert: Konformismus wird belohnt, Nonkonformismus negativ sanktioniert. Es ist keine leichte Aufgabe für den Animator, dieses Anpassungsverhalten bei den Teilnehmern abzubauen. Die Leiterzentrierung wird unter den genannten Voraussetzungen nur langsam einer regen Eigeninitiative der Teilnehmer weichen.

Neben den kulturellen Barrieren werden emotionale Barrieren und Blockierungen bei der Einführung animativer Angebote deutlicher in Form von individuellen Ängsten, Befürchtungen und Unsicherheiten zu Tage treten. Sikora nennt hier: Furcht vor Fehlern, mangelndes Selbstvertrauen, Angst vor Problemlösung unter Zeitdruck (wenn Ergebnisse erwartet werden) und Streben nach Sicherheit (vgl. Sikora 1975, zitiert nach Opaschowski 1981, S. 105).

Offene Handlungssituationen des Animationsprozesses lösen nach Ansicht Opaschowskis zwangsläufig die genannten kulturellen und emotionalen Barrieren aus. Diesen Blockierungen kann der Animator durch ein entsprechend arrangiertes Lernumfeld begegnen.

4 KONSEQUENZEN FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG

4.1 Erfolgreiches Arrangement von Lernsituationen

Aus den bisher genannten Gründen versucht der Animator möglichst nicht direktiv zu sein. Er verzichtet auf Übersteuerungen und Belehrungen. Siebert verdeutlicht anhand

von Unterrichtsbeobachtungen, dass eine solch aufmerksame, interessierte Zurückhaltung offenbar nicht so einfach ist. Während Untersuchungen Anfang der 70er Jahre entstanden kaum Gespräche in der Gruppe, ohne dass sich die leitenden Personen nach jedem Beitrag einschalteten. Das dominierende Interaktionsmuster war das Wechselgespräch zwischen dem Kursleiter und den Teilnehmern.

Animatorisch-Didaktisches Handeln wird vor allem durch ein passendes Arrangement der Lernsituation erfolgreich. Der Animator berücksichtigt dabei die Beschaffenheit der Lernräume (z.B. Aufteilung in Info-, Arbeits- und Expertenraum), die Ausstattung (z.B. Didaktisierung m. H. von Wandzeitungen), die Lernstile seiner Teilnehmer (Einsatz unterschiedlicher Darstellungsformen), die Form der Wissensaneignung (Ablauf: kurze Skizzierung der Thematik – Gruppe sammelt Vorwissen – Ergänzungen), die Gruppenstruktur (Orientierung am Thema) und sorgt für unkonventionelle Lernerfahrungen (z.B. gemeinsame Exkursionen) (vgl. Siebert 1996, S. 92).

4.2 Didaktisches Handeln als Animation verstanden

Die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus relativiert klassische Lehrtheorien. Ein lineares Input-Output-Modell, das Lernen als Reaktion auf Lehre betrachtet erweise sich als „unterkomplex“ (vgl. Siebert 1996, S. 90). Pädagogen müssen sich damit abfinden, dass Unterrichts- und Bildungssituation nicht beliebig gestaltbar sind, alles „machbar“ ist. Der Mensch ist als „autopoietisches“, d.h. selbsttätiges Lebewesen zwar auf Informationen aus der Umwelt angewiesen, wandelt diese aber individuell um und ordnet sie in seinen Erfahrungshorizont ein. Mitgeteilte Informationen werden demnach erst zu brauchbarem Wissen, wenn das Subjekt ihnen eine Bedeutung verleiht.

Animative Didaktik trägt diesem Grundverständnis Rechnung indem sie Formen der aktiven Wissensaneignung ermöglicht und fördert.

Offensichtliche Belehrungsabsichten wirken meist kontraproduktiv. Siebert formuliert es so: „Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar“ (Siebert 1996, S. 90). Klassische Unterrichtstheorien enthalten nach Ansicht Arnolds außerdem keinen Raum für die Frage, wie Pädagogen mit den für die Animationssituation entscheidenden Selbstorganisationskräften der Gruppenmitglieder umgehen sollen (Arnold 1993, S. 27f.). Didaktisches Handeln in der Animation hat den Auftrag eben diese Selbststeuerung der Teilnehmer zu verstärken. Der Animator muss versuchen die

Gruppe zur Eigeninitiative zu motivieren und anzuregen, ohne dabei zu sehr dominant zu sein. Am besten wäre es, wenn sich der engagierte Teilnehmer sein Wissen das er benötigt selbst „besorgt“ (vgl. Siebert 1996, S. 91). Forschungsprojekte liefern jedoch ernüchternde Erkenntnisse: der Erfolg selbstgesteuerter Lernprozesse setze überdurchschnittliche Lernerfahrungen und Lernstrategien voraus, die eher von einer Minderheit der Teilnehmer zu erwarten sind. Das hehre Ziel der Animationsdidaktik, Bildungsbenachteiligungen abzubauen könnte sogar ins Gegenteil umgekehrt werden, wenn Animationssituationen zu Frustration und Unsicherheit führen.

Die Ziele der Animationsdidaktik wirken in letzter Konsequenz sehr idealistisch. Vorausgesetzt wird der emanzipierte, selbstbewusste, aktive, bewusst handelnde, zur Kreativität fähige, solidarisch handelnde, flexible und kritische Lerner den sich wohl Comenius schon wünschte:

„Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt“ (Comenius zitiert nach Knoop 1981, S. 32).

4.3 Anwendungsfelder

Aufgrund der genannten Merkmale kann die Animationsdidaktik nicht auf beliebige Bereiche der Erwachsenenbildung angewandt werden. Zukunftsträchtiges Anwendungsfeld scheinen soziale Selbsthilfegruppen zu sein. Bei den beteiligten Personen besteht großes Interesse an Beratung und Begleitung – häufig bezogen auf finanzielle und organisatorische Probleme (z.B. Beantragung von Projektmitteln). Die Gruppen werden auch didaktisch unterstützt (bei der Auswahl von Literatur, Gesprächen mit Fachleuten und bei der Moderation von Arbeitsgruppen). Es handelt sich also im wesentlichen um beratende Tätigkeiten seitens des Animateurs. Der Beitrag der Animationsdidaktik zur Verbesserung traditioneller Bildungsangebote scheint offensichtlich weniger bedeutsam zu sein als vermutet. Die bereits genannten hohen Anforderungen seitens der Teilnehmer und des Leiters mögen die Ursache dafür sein.

5 KRITISCHE ANMERKUNGEN ZUM IDEALBILD EINER ANIMATIVEN DIDAKTIK

Institutionalisierte Erwachsenenbildung sollte einerseits in stärkerem Maße versuchen, die Bedingungen für kreatives und unkonventionelles Lernen zu planen. Andererseits werden sich ohne begründbare didaktische Strukturen kaum Lernfortschritte erzielen lassen. Andragogen müssen entscheiden und nachweisen können, wann offene oder geschlossenen Lernsituationen angemessen sind. Die in dieser Arbeit behandelte Methode der Animation stellt lediglich ein Mittel der Gestaltung offener Phasen dar. Die Animationsdidaktik bietet dem Andragogen ein großes Potential nicht-intentionaler Lernprozesse, auf deren Bedeutsamkeit für den Bildungsprozess in jüngster Zeit verstärkt unter der Bezeichnung „Lernen en passant“ bzw. „Latentes Lernen“ hingewiesen wird. Schließlich sind animative Angebote in der Regel nicht darauf gerichtet Wissen bzw. Fertigkeiten zu entwickeln, sondern langfristige Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung in Gang zu setzen. Didaktisches Handeln in Animationssituationen wird dadurch komplex, dass unterschiedliche Motive der Beteiligten nicht nur zur Wirkung kommen, sondern Gegenstand einer aktiven Auseinandersetzung werden. Engagierte Animatueure mögen sogar versuchen, die individuellen Lebenszusammenhänge ihrer Gruppemitglieder zu berücksichtigen, um einen ganzheitlichen Bezug herzustellen. Fest steht jedenfalls: dies wird nicht leicht gelingen.

Es kommt letztlich darauf an, was Erwachsene von solchen Angeboten erwarten. Erwachsene lernen so lange sie leben – mit oder ohne Lehrer und ohne organisierte Strukturen. So selbstverständlich es sein mag, dass diese Form des Lernens vorhanden ist so wichtig ist es auch, diese Art der Bildung zu fördern. Die Animationsdidaktik kann hierfür einen großen Beitrag leisten. Erwachsene müssen selbst entscheiden, welche Form der Unterstützung sie auf ihrem Lebensweg wünschen. Aufgrund der hohen Anforderungen an die Persönlichkeit der Teilnehmer werden animative Angebote nicht die gesamte Bevölkerung ansprechen können. Das zu beabsichtigen wäre ohnehin falsch. Meiner Meinung nach können Veranstaltungen animativer Art gelingen, wenn man die Einschränkung in Bezug auf Zugang und Wirksamkeit solcher Bildungsangebote berücksichtigt. Der Animationsgedanke verfolgt Ziele zugunsten einer Ermöglichungsdidaktik anstatt einer Didaktik der Belehrung. Der Animateur tritt als Ermöglicher (auch „facilitator“ genannt) in Aktion und kann die selbsttätige und

selbständige Form der Wissensaneignung ermöglichen. Für mich stellt die Theorie der Animationsdidaktik einen sehr fortschrittlichen Entwurf dar, der für sein Gelingen eine veränderte Lernkultur mit zunehmender Eigenverantwortung der Teilnehmer voraussetzt.

LITERATUR

ARNOLD, Rolf (1993): Natur als Vorbild. Frankfurt

BÖNSCH, Manfred (1991): Adressatenorientierte Didaktik. In: H. Tietgens: Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Studienbibliothek der PAS des DVV, S. 159ff. Frankfurt

KNOOP, Karl; SCHWAB, Martin (1981): Einführung in die Geschichte der Pädagogik: Pädagogen-Portraits aus 4 Jh., Heidelberg: Quelle & Meyer

KNOWLES, Malcolm (³1984): The Adult Learner: A Neglected Species. Houston: Gulf Publishing Company

NAHRSTEDT, Wolfgang (1982): Freizeitberatung – Animation – Freizeitadministration; neue Aufgaben für Sozialarbeiter, Erwachsenenbildner und Sportpädagogen. Opladen: Westdeutscher Verlag

OPASCHOWSKI, Horst W. (1981): Animation. Einführung in die freizeitkulturelle Breitenarbeit. Bad Helbrunn: Klinkhardt

REISCHMANN, Jost (1995): Lernen »en passant« - die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung - Zeitschrift, 6. Jg., H. 4, S. 200 - 204

SIEBERT, Horst (²1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand

SIEBERT, Horst (³2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand

STEHR, Ilona [Hrsg.] (1991): Freizeit bildet – bildet Freizeit? Theoretische Grundlagen für eine freizeitorientierte Weiterbildung. Bielefeld: IFKA