



Hermann Giesecke

Politische Bildung in der Jugendarbeit

München: Juventa-Verlag, 3. Aufl. 1972

Zu dieser Edition im PDF-Format

Dieses Buch wird hier in der Fassung der 3. Aufl. von 1972 wiedergegeben, die bis auf das Vorwort mit der ersten von 1966 identisch ist. Der Text geht auf einen Teil meiner (ungedruckten) Kieler Dissertation "[Die Tagung als Stätte politischer Jugendbildung](#)" zurück, der für den Druck seinerzeit erheblich überarbeitet wurde. Er basiert auf praktischen Erfahrungen in der außerschulischen politischen Jugendbildungsarbeit. Der andere Teil der Dissertation erschien unter dem Titel [Didaktik der politischen Bildung](#).

Hinweise zur Benutzung

Offensichtliche Druckfehler wurden korrigiert. Darüber hinaus wurde das Original jedoch – abgesehen vom Seitenlayout - beibehalten. Die Zeilenlänge ist also nicht mehr identisch mit dem Original, Worttrennungen wurden aufgelöst.

Um die Zitierfähigkeit zu gewährleisten, wurden die Seitenzählungen mit denen des Originals identisch gemacht.

Der Text darf zum persönlichen Gebrauch kopiert und unter Angabe der Quelle im Rahmen wissenschaftlicher und publizistischer Arbeiten wie seine gedruckte Fassung verwendet werden. Die Rechte verbleiben beim Autor.

© Hermann Giesecke

Inhalt

VORWORT	9
VORWORT ZUR 3. AUFLAGE	10
EINLEITUNG	11
ERSTER TEIL: DAS PÄDAGOGISCHE FELD DER TAGUNG	17
Die pädagogische Macht der Verhältnisse	20
Die lokalen Bedingungen	21
Die Möglichkeiten des Trägers	24
Die Tagung im Freizeitsystem	28
Mitarbeiter und Teilnehmer	32
Studenten als Mitarbeiter	32
Allgemeine Erwartungen der Teilnehmer	36
Besondere Probleme der einzelnen Teilnehmergruppen	43
ZWEITER TEIL: "POLITIK" ALS STOFF, ALS UNTERRICHTS- UND ALS ERZIEHUNGSPRINZIP	59
Das "Lehrer-Schüler-Verhältnis" als "Rollen-Ensemble"	60
Die "Spielregeln" der Tagungsordnung	64
Das Problem der Strafen	66
Die Institutionen der Tagung	68
Grundsätze der Programmgestaltung	80
Planung und Improvisation	81
Programm und freie Zeit	82
Auf der Suche nach der besten Unterrichtsform: vom "Lehrgang" zur "Produktion"	93
DRITTER TEIL: ASPEKTE EINER DIDAKTIK DER JUGENDTAGUNG	109
Die pädagogischen Implikationen der Verwaltungsform	111
Die pädagogischen Implikationen des Freizeitmarktes	111
Die Lehrinhalte sind den Gesetzen des Marktes unterworfen	113
Die Lehrinhalte stehen im Wettbewerb mit anderen	113
Die Freizeitbedingungen sind lern-neutral	117
Politisch-pädagogische "Grunderfahrungen"	118
Die Erfahrung der rationalen Leistungsfähigkeit	120
Die Erfahrung vom Reichtum der Freizeitangebote	124
Die Erfahrung von der Vielschichtigkeit der menschlichen Bedürfnisse	126
Die Erfahrung vom Luxuscharakter des Lernens	127
Die Erfahrung vom kooperativen Charakter der politischen Erkenntnis	128
Die Erfahrung verminderter Repression	129
Die Erfahrung vom funktionalen Charakter der Herrschaft	131
Die Erfahrung der Subjektivität	132
Die Unbestimmtheit der Lehrprogramme und Unterrichtsformen	134
Die Team-Leitung	140
Tagung und Alltag	142
Zusammenfassung	143
Die Tagungsarbeit in der Meinung der jugendlichen Teilnehmer - Ergebnisse einer Befragung	151

VORWORT

Dieses Buch ist der erheblich veränderte und erweiterte zweite Teil meiner Kieler Dissertation "[Die Tagung als Stätte politischer Jugendbildung](#)". Der erste Teil ist unlängst im Juventa-Verlag unter dem Titel "[Didaktik der politischen Bildung](#)" erschienen. Die Kenntnis dieses ersten Teils ist für das Verständnis dieses Buches zweckmäßig, aber nicht unbedingt nötig.

Im Mittelpunkt dieses Buches steht ein Bericht über politisch-bildende Tagungen mit Jugendlichen, die unter meiner Leitung in den Jahren 1960 bis 1963 im Jugendhof Steinkimmen bei Delmenhorst durchgeführt wurden.

An der Entwicklung und an den Ergebnissen dieser Arbeit, über die zu berichten ist, waren im Laufe der Jahre insgesamt über 40 Mitarbeiter beteiligt. Die Ideen, Einsichten und Erkenntnisse sind in einem intensiven Teamwork zustande gekommen. Es liegt in der Natur der Sache, daß in einem solchen Gruppenprozeß der Anteil der einzelnen am Gesamtergebnis nicht mehr genau festzustellen ist. Deshalb ist es jenseits aller persönlichen Verbundenheit nur sachliche Korrektheit, wenn ich meinen ehemaligen Mitarbeitern - vor allem den Studenten des "Studienkreises für politische Bildung" - an dieser Stelle für ihren Anteil an dieser Publikation meinen Dank ausdrücke.

Besonderen Dank aber schulde ich erneut Herrn Professor Dr. Dr. Theodor Wilhelm. Ohne seine vielseitige - keineswegs nur wissenschaftliche - Hilfe hätte dieses Buch nicht entstehen können.

Hermann Giesecke

VORWORT ZUR 3. AUFLAGE

Dieses Buch ist ein pädagogischer Erfahrungsbericht aus den Jahren 1960 bis 1963. Da seither die pädagogische Theoriebildung - auch in meinen eigenen Vorstellungen - weiter fortgeschritten ist, läge eine entsprechende Überarbeitung nahe. Diese würde aber in Wahrheit ein historisches Dokument nur gewaltsam aktualisieren. Ein beliebig übertragbares Rezept wollte unser Bericht ohnehin nie sein. Gleichwohl erscheinen mir in einer Zeit, in der den bildungsbenachteiligten Lehrlingen und Hauptschülern endlich größere Aufmerksamkeit gewidmet wird, wichtige didaktische Prinzipien keineswegs überholt, sondern durch die jüngsten Forschungen gerade bestätigt: die Notwendigkeit "herrschaftsfreier Kommunikation" etwa oder das Ernstnehmen sozialisationsbedingter schichtenspezifischer Sprach-, Denk-, Motivations- und Kommunikationsbarrieren. Der zeitliche Abstand markiert jedoch auch wichtige politische Veränderungen. Vieles, was damals "fortschrittlich" war, ist heute unbestritten, zur Selbstverständlichkeit geworden. Vor zehn Jahren stand z. B. auch bei Lehrlingen noch nicht der "Produktionssektor" im Mittelpunkt des Interesses, sondern der "Freizeit- und Konsumsektor"; dies bestimmte auch die didaktischen Strategien mit. Der Wandel in diesem Punkt läßt neue didaktisch-methodische Möglichkeiten der politischen Bildung zu, und ich hoffe, daß dieses Buch bei ihrer Realisierung weiterhin von Nutzen sein kann.

Göttingen, Frühjahr 1972

EINLEITUNG

Zusammenhängende Darstellungen darüber, was in der außerschulischen Jugendarbeit "politische Bildung" bedeutet, fehlen bisher. Das ist deshalb einigermaßen erstaunlich, weil die öffentlichen Mittel für solche Maßnahmen, die Zahl der Maßnahmen selbst und die Zahl der daran beteiligten Personen von Jahr zu Jahr wachsen und auch das Bedürfnis nach einer gründlichen theoretischen Fundierung immer stärker wird. Entweder sind aber die Äußerungen über die außerschulische politische Bildungsarbeit - etwa seitens der Träger - nur programmatischen Inhalts, oder aber die Jugendarbeit erscheint lediglich als Anwendungsfall der allgemeinen Konzeptionen über politische Pädagogik. Beide Verfahren können nicht mehr befriedigen, weil sie den tatsächlichen Problemen und Chancen - und damit der Praxis überhaupt - nicht gerecht werden können. Die programmatischen Erklärungen sind weniger eine Beschreibung als vielmehr ein Teil der Praxis. Die bloße Anwendung allgemeiner Grundsätze der politischen Pädagogik auf den Sonderfall der Jugendarbeit birgt aber auch wieder die Gefahr in sich, zur bloßen Programmatik zu werden, solange nicht die besonderen situativen Bedingungen der Jugendarbeit gebührend berücksichtigt werden. Versucht man nun jedoch, die Probleme der Praxis der Jugendarbeit wirklich ernst zu nehmen, sieht man sich neuen, scheinbar unüberwindlichen Schwierigkeiten gegenüber: Diese Praxis ist so vielgestaltig, sowohl hinsichtlich der Intentionen wie hinsichtlich der organisatorischen, finanziellen und personellen Vor-

aussetzungen, daß es kaum möglich erscheint, ein Netz von Begriffen und Kategorien zu finden, das man allen in Frage kommenden Maßnahmen in gleich zutreffender Weise überwerfen könnte. Die ersten systematischen Theorieversuche über die außerschulische Jugendarbeit in dem Buch "Was ist Jugendarbeit?" (München 1964) und die daran anschließende Diskussion in der Zeitschrift "deutsche jugend" haben diese Schwierigkeit überaus deutlich zum Bewußtsein gebracht.

Daß der Wunsch nach theoretischer Aufklärung des Beitrags, den die Jugendarbeit zur politischen Bildung leisten kann, nicht nur einem pädagogischen Interesse entspringt, sondern angesichts der immer umfangreicher werdenden finanziellen Unterstützung durch die öffentliche Hand ganz einfach *jugendpolitisch* notwendig wird, zeigt der erste Jugendbericht der Bundesregierung, der diesem Buch eine unvorhergesehene Aktualität verschafft hat. Dieser Bericht enthält gerade deshalb, weil das von ihm untersuchte Feld noch so gut wie gar nicht theoretisch aufgehellte ist, die Gefahr bedenklicher jugendpolitischer Weichenstellungen (vgl. meine Kritik im Januarheft 1965 der Zeitschrift "deutsche jugend", S. 23-30).

Unsere Darstellung über den möglichen Beitrag der Jugendarbeit zur politischen Jugendbildung soll nun von vornherein zwei Beschränkungen unterworfen werden, um unrichtige und damit für die Praxis nutzlose Verallgemeinerungen möglichst zu vermeiden. Erstens ist nur von einer bestimmten Veranstaltungsform die Rede: von der langfristigen Tagung. Unter dem Begriff "Tagung" fassen wir dabei alle allgemeinbildenden, längerfristigen Veranstaltungsformen zusammen, die gemeinhin auch "Lehrgänge", "Freizeiten" oder "Seminare" genannt werden. Es geht also in diesem Buch um die typische überlokale Veranstaltungsform der Jugendarbeit, nicht um die lokalen, die einer eigenen Untersuchung bedürfen.

Zweitens wird sich unsere Darstellung eng an die Beschreibung von Experimenten halten, die wir selbst über drei Jahre hinweg durchführen konnten, also an "empiri-

ches Material" - wenn man die qualitative Beschreibung von Lehrerfahrungen als empirische Methode gelten läßt Dieser Berichtsteil soll dazu dienen, möglichst konkret die Voraussetzungen zu bezeichnen, unter denen die am Schluß des Buches vorgenommenen Verallgemeinerungen gelten können. Bei diesen Experimenten handelt es sich um politisch bildende acht- bis vierzehntägige Tagungen für Jugendliche, die unter meiner Leitung zwischen 1960 und 1963 im Jugendhof Steinkimmen bei Delmenhorst durchgeführt wurden. Sie wurden in drei verschiedenen Typen veranstaltet: für Oberstufenschüler niedersächsischer Gymnasien, für Schulklassen und für geschlossene Lehrgruppen norddeutscher Firmen vom 1. bis 3. Lehrjahr. Schon der Vergleich zwischen diesen drei Typen erlaubt didaktische Einsichten.

Für die Darstellung des Berichtes fand ich kein Modell, dem ich mich ganz hätte anschließen können. Allerdings verdanke ich den Praxisbeschreibungen von Helmut Kentler (Jugendarbeit in der Industriegewelt, 2. Aufl. München 1962), Lutz Rössner (Jugend in der offenen Tür, München 1962) und Wolfgang Müller/Hans Maasch (Gruppen in Bewegung, München 1962) sowie den Arbeiten von Klaus Mollenhauer (Einführung in die Sozialpädagogik, Weinheim 1964), Heinz Hermann Schepp (Offene Jugendarbeit, Weinheim 1963) und Theodor Wilhelm (Zum Begriff Sozialpädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, 1963) wichtige Hinweise und Gesichtspunkte für die theoretische Durchdringung der Probleme. Um die Lesbarkeit des Textes nicht zu beeinträchtigen, wird nur dort zitiert, wo ein Gedankengang unmittelbar übernommen wurde.

Unter dem Leitgedanken "Das pädagogische Feld der Tagung" werden zunächst die allgemeinen äußeren Bedingungen beschrieben, unter denen unsere Arbeit stattfand. Dies geschieht keineswegs nur oder auch nur vorwiegend unter dem Gesichtspunkt des Kolorits oder der Anschaulichkeit, sondern um zu belegen, daß längst bevor in einer solchen Institution wie unserem Jugendhof irgendwelche

pädagogischen Aktionen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen ablaufen, bereits die organisatorischen, finanziellen, lokalen und technischen Bedingungen die Grenzen dessen, was pädagogisch möglich ist, mitentschieden haben. Es ist eine der wichtigsten Intentionen unseres Berichtes, solche Faktoren in die pädagogische Theorie einzubeziehen. Es wird sich zeigen, daß ohne ganz bestimmte Voraussetzungen dieser Art unsere Experimente gar nicht möglich gewesen wären.

Erst vor diesem allgemeinen Hintergrund können die Menschen beschrieben werden, die dort agierten: studentische Teams auf der einen und Oberschüler bzw. Lehrlinge oder Schulklassen mit ihren Lehrern auf der anderen Seite. Welche Erwartungen stellten sie an die Tagung? Welche Erwartungen, Einstellungen und Probleme kennzeichneten alle unsere jugendlichen Teilnehmer, und wo lagen die Unterschiede zwischen Oberschülern, Lehrlingen und Schulklassen? Bei der Beantwortung dieser Fragen fallen ganz nebenbei noch einige jugendkundliche Ergebnisse ab, weil sich zeigte, daß die jungen Leute unter den sozialen Bedingungen der Tagung (= radikalisierte Freizeitbedingungen) sich zum Teil anders verhielten, als viele im Alltag der Jugendlichen ermittelte Ergebnisse der Jugendforschung vermuten ließen.

Nun erst kann - im zweiten Teil - von den pädagogischen Absichten und Gestaltungsprinzipien die Rede sein. Was heißt es, im Rahmen des skizzierten pädagogischen Feldes "politische Bildung" zu betreiben? Da geht es zunächst um die Frage, wie man die Beziehungen zwischen Leitung und Jugendlichen und zwischen den Jugendlichen untereinander "demokratisch" gestalten kann. Die These wird lauten, daß eine demokratische Beziehung nur dort möglich ist, wo ein Rollenwechsel stattfinden kann. Aus dieser Überlegung werden die "Grundsätze der Programmgestaltung" abgeleitet: Die Programmstruktur muß den Rollenwechsel widerspiegeln, kann also nicht bloß aus der "Sache" des Unterrichts abgeleitet werden. Nun erst, vor dem Hintergrund der demokratischen Beziehungen, kann

vom politischen Unterricht die Rede sein. Dafür eine überzeugende Form zu finden, bereitete uns um so größere Schwierigkeiten, als angesichts der erheblichen Bildungsunterschiede die Überlegungen für Oberschüler und Lehrlinge in verschiedene Richtungen gehen mußten. Gleichwohl durften nicht zwei qualitativ verschiedene Konzeptionen von politischer Bildung dabei herauskommen, weil ja eine demokratische Gesellschaft nur eine einzige Konzeption über die Rolle des Staatsbürgers zuläßt. So scheint es ganz nützlich, dabei auch einmal einige Irrwege, die wir gegangen sind, knapp nachzuzeichnen.

Der dritte und letzte Teil zieht die Summe aus unserem Erfahrungsmaterial und sucht "Aspekte einer Didaktik der Jugendtagung" zu verallgemeinern. Die Lektüre des Buches kann durchaus hier beginnen und von hinten nach vorne fortschreiten; denn dieser Teil enthält die eigentliche "Aussage", die in den beiden anderen Teilen "empirisch" belegt wurde.

Im Anhang wird auszugsweise das Ergebnis einer Befragung unserer jugendlichen Teilnehmer über ihre "Tagungszufriedenheit" wiedergegeben. Insofern die Zustimmung der Jugendlichen überhaupt ein didaktisches Kriterium ist, stützt diese Befragung das in diesem Buch vertretene didaktische Konzept.

(Leerseite)

ERSTER TEIL: DAS PÄDAGOGISCHE FELD DER TAGUNG

Eine große Schwierigkeit bereitete uns die Wahl des Begriffes für unsere Veranstaltungen. Wir hatten die Auswahl unter vielerlei Bezeichnungen wie "Tagung", "Rüstzeit", "Werkwoche", "Konferenz", "Lehrgang", "Kursus", "Treffen", "Arbeitswoche", "Seminar" und "Freizeit". Davon schieden "Konferenz", "Lehrgang", "Kursus" und "Seminar" schon deshalb aus, weil sie zu sehr den Akzent auf Schulung oder auf sachliche Schwerpunkte legen. Worte wie "Rüstzeit" und "Werkwoche" sind geschichtlich zu sehr mit bestimmten Gefühlsbedeutungen versehen, und das in den zwanziger Jahren oft verwandte Wort "Freizeit" hat inzwischen einen größeren Bedeutungsumfang angenommen, so daß es unzweckmäßig wäre, es heute noch für eine bestimmte pädagogische Veranstaltung zu verwenden. Da uns kein neuer Begriff einfiel, gaben wir schließlich dem Begriff "Tagung" den Vorzug. Er schien uns noch am wenigsten belastet und besetzt. In unseren offiziellen Programmen blieben wir allerdings beim Begriff "Lehrgang". Er schien denen, die uns finanzierten und uns die Teilnehmer schickten, am besten in die Bilanz zu passen.

Dieses sprachliche Problem macht bereits auch ein sachliches deutlich. Es zeigt uns nämlich, daß unser sprachliches Arsenal zur Kennzeichnung pädagogischer Veranstaltungen entweder aus der beruflichen oder aus der schulischen Welt stammt. Wir sind also noch nicht in der Lage, solche

pädagogischen Maßnahmen, die sich im neuen Freizeitsystem angesiedelt haben, präzise zu bezeichnen.

Auch das Wort "Tagung" entstammt nicht dem Freizeitbereich, sondern der beruflichen und gesellschaftspolitischen Ebene. Seitdem Angehörige bestimmter beruflicher und gesellschaftlicher Gruppen nicht mehr nur auf regionaler, sondern auch auf überregionaler Ebene zu einer gemeinsamen Willensbildung zusammenkommen müssen, bedarf es dafür einer besonderen Kommunikationsform. Die Entstehung des modernen Verbandswesens und die Entstehung der Tagung dürften eng miteinander zusammenhängen. Parteitage, wissenschaftliche Kongresse, Tagungen der kommunistischen Internationale und "Hoher Meißner" lassen sich so auf dieselben soziologischen Bedingungen zurückführen. Hinzu kommt das politische Moment der "Öffentlichkeit". Partikuläre politische Forderungen müssen in geeigneter Weise der Öffentlichkeit unterbreitet werden; die an einem Ort zusammengefaßte Anhängerschaft ist unentbehrlich für den dabei notwendigen Nachdruck.

In der modernen Freizeitgesellschaft bleiben diese beruflichen und gesellschaftspolitischen Aspekte der Tagung erhalten, werden aber durch neue ergänzt. Wie andere frühere Privilegien, so wird auch das Privileg, an einer Tagung teilnehmen zu dürfen, sozialisiert. Tagungsbesuch wird zunehmend zu einer Form der Freizeitbeschäftigung. So ist es kein Wunder, daß die Tagung zu einem willkommenen Objekt kulturkritischer Polemik wurde. Man wirft ihren Veranstaltern Unernsthaftigkeit, Unverbindlichkeit und Dilettantismus vor, wobei dahingestellt bleibe, ob die Maßstäbe für eine solche Kritik tatsächlich aus den Freizeitverhältnissen stammen oder nicht vielmehr aus beruflichen und politischen Vorbildern. Karl Korn spricht vom "Geist aus dem Bauchladen" (Sprache in der verwalteten Welt, München 1962, S. 70). Helmut Kentler verwendet Charakterisierungen wie "Problemmärkte", "Personenbörsen", "gut organisiertes gegenseitiges Mißverständnis", "Begegnungsindustrie" (Jugendar-

beit in der Industriegesellschaft, München 1962, S. 112). Solche Kritiken zeigen, wie problematisch die Verwendung des Wortes "Tagung" ist. Aber vielleicht gelingt es unserem Bericht, diesen Begriff für den pädagogischen Gebrauch schärfer zu fassen.

Was eine Schule ist, ist jedermann aus eigener Erfahrung und Anschauung geläufig: Sie besteht aus Lehrern und Schülern, die in einem bestimmten Haus zu einem bestimmten Zweck regelmäßig zusammenkommen. Es schiene den meisten Menschen wohl eine Zumutung, wollte man dies näher beschreiben. Und doch wissen wir noch viel zu wenig darüber. Natürlich kennen wir die Stoffe der Schule, ihre Fächer und Zensuren, und wir wissen, daß ein Lehrer jemand ist, der eine bestimmte Ausbildung durchlaufen und bestimmte Prüfungen bestanden hat. Was wir über die Schule wissen, ist jedoch im wesentlichen durch die Vorstellung geprägt, daß dort Lehrer bestimmte *Sachen* ihren Schülern beibringen.

Aber welches Weltbild hat der Lehrer? Was geht davon - ohne daß er es merkt - in seinen Unterricht ein? Was bedeutet es, daß eine Schulklasse nicht aus lauter einzelnen Individuen besteht, sondern aus einer Gruppe, also aus Menschen, die ganz bestimmte Beziehungen zueinander eingehen? Welche "Rollen" haben sich in der Klasse ausgebildet? Und wie fördern oder hemmen diese Rollen den Lernerfolg der einzelnen Schüler? Welche Erwartungen haben die Schüler an den Unterricht? Stimmen diese Erwartungen mit dem überein, was die Lehrer davon denken? Sind die Schüler primär an der Sache des Unterrichts interessiert oder am Abschlußzeugnis, so daß es ihnen verhältnismäßig gleichgültig ist, was sie für dieses Zeugnis lernen müssen?

Diese Fragen sollen nur bewußt machen, daß in der Schule sehr vieles pädagogisch passiert, was mit ihrem Hauptzweck, dem Unterricht, unmittelbar gar nichts zu tun hat. Mit anderen Worten: Jede Schule ist schon deshalb ein pädagogisches Feld, weil unabhängig von der Absicht ihrer Veranstaltung durch die bloße Kommunikation zwi-

schen Lehrern und Schülern und zwischen den Schülern vielfältige Erlebnisse und Erfahrungen "gelernt" werden. In der Sprache der Soziologie ausgedrückt: Insofern die Schule eine Gesellungsform ist, geschieht in ihr auch immer "Sozialisation".

Das gilt nun noch mehr für diejenige pädagogische Veranstaltungsform, mit der sich unser Bericht befaßt: für die Tagung. Erstens hat keineswegs jedermann eine klare Vorstellung von dem, was dort geschieht. Vermutlich werden die meisten gleich "Schule" assoziieren, wenn von "Tagung" die Rede ist. Zweitens sind hier die Faktoren, die das pädagogische Feld bestimmen, zahlreicher und viel variabler. Die Tagung enthält noch viel mehr "Unbekannte" als die Schule.

Deshalb müssen wir, bevor noch von den eigenen pädagogischen Absichten und Zielsetzungen die Rede ist, dieses Feld möglichst genau beschreiben.

Die pädagogische Macht der Verhältnisse

Aus der Schuldidaktik kennen wir das klassische didaktische Dreieck Lehrer-Sache-Schüler. Die Situation, in der das Dreieck angewendet wird, ist dabei nicht berücksichtigt. Das mag für das überregional geplante und institutionalisierte Schulwesen auch weitgehend überflüssig sein. Aber für Maßnahmen der außerschulischen Jugendarbeit wird die Situation deshalb wichtig, weil sie von Fall zu Fall verschieden ist, gleichwohl aber großen Einfluß auf die pädagogische Arbeit im engeren Sinne hat. Es ist hier gar nicht möglich, eine pädagogische Praxis zu beschreiben, ohne sich um die äußeren Bedingungen zu kümmern, die diese Praxis bestimmen. Es gibt eine ganze Reihe von Faktoren, die der Pädagoge vorfindet und die seine Absichten begünstigen oder hemmen. Von solchen Faktoren soll zunächst die Rede sein.

Die lokalen Bedingungen

Der Jugendhof liegt sehr verkehrsgünstig; der nächste Bahnhof ist 17 km, die nächste Busstation 3 km und die nächste Kirche 12 km entfernt. Der 2,5 km lange Zufahrtsweg ist unbefestigt und bei schlechtem Wetter im Herbst und im Frühjahr manchmal für leichtere Kraftfahrzeuge unpassierbar. Das Haus verfügt über 60 Betten, und es gibt sieben Bungalowgebäude, die in einem Wald- und Heidegelände von 5,5 ha verteilt sind. Eine Bücherei mit 3 000 Bänden, ein Filmraum mit Tonfilmgerät, ein eigenes Tonfilmarchiv, ein kleines Tonstudio, vier Gruppenräume, eine Spielhalle, eine Festhalle, ein Sportplatz und eine Dunkelkammer sind vorhanden. Berücksichtigt man noch die ausreichende finanzielle Dotierung für Lehrmittel, so kann - im Vergleich zu einer normalen Schulausstattung - von optimalen technischen Voraussetzungen für die pädagogische Arbeit gesprochen werden. Im einzelnen ergaben sich daraus folgende Bedingungen für die pädagogische Arbeit.

1. Die lokale Abgeschlossenheit zwang die Teilnehmer bei längeren Tagungen, ihre Bedürfnisse zu organisieren. Da die Konsumangebote außerhalb des Hauses praktisch unerreichbar blieben, waren die Teilnehmer weitgehend auf sich selbst angewiesen. Damit waren sie aber auch gezwungen, Krisen des Zusammenlebens zu lösen, weil sozusagen alle Fluchtwege versperrt waren.

2. Für die hauptamtlichen Mitarbeiter war die einsame Lage, wo schon ein Kinobesuch zu einem vielberedeten Ereignis wurde, recht problematisch. Insofern für sie Wohnort und Arbeitsort zusammenfielen und eine klare Trennung von Arbeitszeit und Freizeit kaum durchzuhalten war, lebten sie gewissermaßen in einer "vorindustriellen Arbeitssituation". Da man sich selbst unentwegt in einer einsinnigen Sozialsituation befand, die notwendig zu "gemeinschaftlichen" Beziehungen führte, fehlte eine wichtige Möglichkeit, sich auch kritisch von seiner Arbeit zu distanzieren, was ja auch etwas mit einer räumlichen Distanz

zu tun hat. Folglich bestand auch immer die Neigung, die Beziehungen zu den jugendlichen Teilnehmern mit der Erwartung persönlicher Kontakte zu verflechten. Wie in früheren Zeiten bei der "Hauslehrerperspektive", so wurde auch hier die Bedeutung des unmittelbaren "pädagogischen Bezuges" leicht überbewertet. Die unnormale eigene Lebenssituation - die natürlich auch heftige Konfliktstoffe enthielt - trübte leicht den Blick dafür, daß die jugendlichen Teilnehmer mit ganz anderen Erwartungen in das Haus kamen, als man sie selbst hegte. Was heute im allgemeinen durch die Mehrdimensionalität der Sozialsituationen, in denen man zu leben hat, von selbst geschieht, mußte daher hier künstlich durch hohe Bewußtheit ausgeglichen werden, die wiederum auf ihre Weise die menschlichen Beziehungen unter den Mitarbeitern zu belasten drohte. Was also von außen gesehen sehr "natürlich" aussah, daß nämlich Wohnort und Arbeitsplatz zusammenfielen und alles eine große Gemeinschaft bildete, war in Wahrheit eine sehr künstliche Lebensweise, die vermutlich ohne den regelmäßigen Zu- und Abgang der studentischen Mitarbeiter zu schwerwiegenden Konflikten geführt hätte.

3. Recht problematisch sind die Schlafunterkünfte des Jugendhofes. Sie sind regelrechte Massenquartiere, zum Teil mit 14 und 16 Betten in einem Raum. Die größeren Unterkünfte führten bei längeren Tagungen immer irgendwann zu nervlichen Belastungen, machten andererseits aber einen Selbstschutz der Jugendlichen erforderlich: eine organisierte Ordnung ihrer Interessen. Interessanterweise wurden aber diese von uns immer als mangelhaft empfundenen Unterkünfte von den Teilnehmern selten bemängelt. Sie gehörten zum "Lehrgangserlebnis". Uns störten diese Räume deshalb, weil sie keine disziplinarischen und ästhetischen Ansprüche an die Jugendlichen stellten. Als das Haus gebaut wurde, ging man davon aus, daß die einfache Einrichtung den Zweck habe, die Jugendlichen im Gegensatz zum Komfort ihres sonstigen Daseins ausnahmsweise auch wieder mit elementaren und reduzierten Le-

bensformen bekanntzumachen. Diese Konzeption übersah aber, daß einfache Lebensstile die komplizierten voraussetzen und nicht umgekehrt. Oder anders ausgedrückt: In einer Umwelt des differenzierten Komforts eine Ästhetik der einfachen Lebensstile zu entwickeln, kann nur das Ergebnis einer hohen intellektuellen Bewußtheit sein. Das Einfache liegt zwar logisch, nicht aber psychologisch dem Komplizierten zugrunde. Unsere Jugendlichen hatten an der Primitivität der Unterkünfte deshalb Spaß, weil sie dort einmal richtig "gammeln" konnten. Es herrschte dort immer eine katastrophale Unordnung, und wir konnten zwar an ihren Ordnungssinn appellieren, aber insgeheim mußten wir uns selbst eingestehen, daß die jungen Leute von ihrem Standpunkt aus im Grunde angemessen auf die Ansprüche reagierten, die die Räume ihnen stellten. Weder aber lernten sie dabei, sich im Komfort angemessen zu bewegen, noch auch, das Einfache als ästhetische Kategorie zu begreifen. Von ganz kleinen Minderheiten abgesehen waren sie einfach überfordert. Jugendliche, die beispielsweise noch Hemmungen haben, mit fremden Menschen des anderen Geschlechts ungezwungen zu sprechen, haben eben ganz andere Sorgen, als sich ausgerechnet mit einer Ästhetik des einfachen Stils zu beschäftigen, die ihnen in ihrem Alltag nirgends abverlangt wird. Die Primitivität der Schlafunterkünfte störte uns auch deshalb, weil wir die Stützung der Privatheit für eine der wichtigsten politischen Erziehungsmaßnahmen hielten. Antidemokratische Erziehung linker wie rechter Provenienz schien uns immer auch dadurch charakterisiert, daß sie die Subjektivität des Privatseins und der Intimität zu kollektivieren trachtet. Die Öffentlichkeit des Schlafens in Massenquartieren ist also schlechterdings eine erziehungsfeindliche Situation - und dies nicht nur wegen des sexuellen Klimas, das sie notwendig erzeugt. Der Nachtschlaf mit allem, was dazugehört, gehört zu den intimsten Bedürfnissen des Menschen. Er sollte sich wenigstens aussuchen dürfen, mit wem er die Nachtruhe zu teilen gedenkt. Das ist in Zwei- bis Dreibettzimmern noch möglich,

in Massenquartieren nicht mehr und schon gar nicht in Massenwaschräumen. Die Qualität der Schlafräume, die wir nicht ändern konnten, stand also ständig im Gegensatz zu dem, was wir auf der Tagung selbst zu lehren versuchten.

4. Auch der hauswirtschaftliche Bereich prägte einen wesentlichen Teil des Umgangsstiles mit. Infolge der wirtschaftlichen Größenordnung - bei Häusern mit mehr als 70 Betten wäre das schon technisch unmöglich - konnten die Mahlzeiten gelegentlich privatisiert werden. Dann waren die Teilnehmer in den Privaträumen der Mitarbeiter zu Gast; oder eine Abendmahlzeit wurde in einen Festabend einbezogen.

Die Möglichkeiten des Trägers

Träger des Jugendhofes ist eine Vereinigung, ein gemeinnütziger Zweckverband, dessen einzige Aufgabe der Unterhalt der Institution ist. Ihm gehören etwa 120 Mitglieder an, darunter viele Jugendliche und ehemalige Tagungsmitglieder. Abgesehen von den recht geringen Mitgliedsbeiträgen wird der Haushalt der Einrichtung aus öffentlichen Zuschüssen gedeckt, aus Mitteln des Bundesjugendplanes, des Landes Niedersachsen und des Landes Bremen. Die Aktivität des Vorstandes beschränkte sich im wesentlichen auf die Besetzung der Leiterstelle; die Auswahl der übrigen Mitarbeiter wurde dem Leiter überlassen. Damit verstand der Vorstand seine Aufgabe bewußt restriktiv: er reservierte seine Zuständigkeit für die Fälle der Haushaltsüberschreitung, der unangemessenen Besoldung und so weiter. Der geringe Organisationsumfang ließ eine gemeinsame Willensbildung zwischen Legislative (Vorstand) und Exekutive (Leiter) jederzeit zu. Obwohl die Finanzierung der Institution fast ganz zu Lasten der öffentlichen Hand ging, waren in dieser juristischen Konstruktion die Nachteile aller staatlichen Finanzierung, vor allem die Einpassung in ein langfristig

geplantes und relativ unbewegliches Haushaltssystem, entfallen. Diese Konstruktion der Trägerschaft hatte Folgen, die unmittelbar in die pädagogische Arbeit eingingen.

1. Der pädagogische Leiter und seine Mitarbeiter verfügten über eine maximale Entscheidungsfreiheit in allen pädagogischen, verwaltungsmäßigen und finanziellen Fragen. Hohe Anpassungsfähigkeit an veränderte Situationen und Teilnehmerkreise, Wandlungsfähigkeit der didaktischen und methodischen Anlage im einzelnen waren die Folge. Während in größeren Organisationszusammenhängen eine Trennung von pädagogischer Leitung und Verwaltungsleitung unvermeidbar ist, war hier der pädagogische Leiter zugleich auch Leiter der Verwaltung. Dies hätte allerdings zu einer hoffnungslosen Überbürdung des Leiters mit Verwaltungsaufgaben geführt, wenn es nicht gelungen wäre, den "Landessozialhilfe-Verband" in Oldenburg, einen kommunalen Zweckverband, vertraglich für die Übernahme der Haushaltsführung zu gewinnen.

2. Die für staatliche Unternehmungen charakteristische streng kameralistische Haushaltsführung entfiel. Nahezu alle Haushaltstitel waren gegenseitig deckungsfähig. Plötzlich notwendige und unvorhergesehene Ausgaben für Lehrmittel etwa, für die der entsprechende Haushaltstitel nicht mehr ausreichte, konnten aus anderen Haushaltstiteln abgezweigt werden, ohne daß für diese Entscheidung der Vorstand angerufen werden mußte. Dieselbe Haushaltsfreiheit herrschte in der Einnahmepolitik. Der Tagessatz konnte nach oben oder unten verändert werden. Mit Hilfe finanzkräftiger Gastlehrgänge konnte etwa ein Defizit ausgeglichen werden, das vielleicht bei einem eigenen pädagogischen Experiment entstanden war. Die einzige, dafür aber auch starre Haushaltsbeschränkung lag in der Festsetzung des Stellenplans und der Besoldung für hauptamtliche Mitarbeiter.

3. Die Freiheit der Haushaltsführung machte die Institution zu einem halbkommerziellen Unternehmen. War auf der einen Seite die Haushaltspolitik in die Verfügung des Leiters gelegt, so war dieser auf der anderen Seite eben

auch für die Mittelbeschaffung verantwortlich. Zwar konnte er Jahr für Jahr mit einer festen Summe der öffentlichen Hand rechnen und war somit der Anstrengung enthoben, einen Haushalt aufzustellen, der erst im Laufe des Jahres durch "Geldbettelei" gesichert werden konnte. Andererseits war der größte Einnahmetitel für den Haushaltsausgleich die Eigenbeteiligung der Teilnehmer. So hing der Haushalt von der Zahl der jährlichen Teilnehmer ab, da ja auch die Höhe der Bundesmittel für politische Jugendbildung an die Zahl der Teilnehmertage gebunden ist.

In seinem Buch "Offene Jugendarbeit" (Weinheim 1963, S. 155) hat Heinz-Hermann Schepp auf diesen widersprüchlichen Charakter von "pädagogischer Anstalt" und "Unternehmen" hingewiesen: "Im Gegensatz etwa zu den Einrichtungen des allgemeinbildenden Schulwesens müssen also die Jugendhöfe ihr 'Stehvermögen' - analog einem Produktionsbetrieb - unter den Bedingungen des freien 'bürgerlichen' Wettbewerbs und eines aus diesem heraus entwickelten Leistungsbegriffs erweisen Die Gesamtarbeit wird geradezu nach technischen Prinzipien geplant Diese an technischen Denkmodellen orientierte Arbeitsplanung kann zu einer gut rationalisierten Arbeitsteilung führen und für den organisatorischen Lehrgangsverlauf sogar unerlässlich sein. Sie kann aber auch dazu führen, daß das 'technische Optimum' mit dem 'pädagogischen Optimum' gleichgesetzt wird".a In der Tat kann man nach unseren Erfahrungen die Wirkung dieses Widerspruchs nicht hoch genug veranschlagen. Es wurde schon darauf hingewiesen, welche pädagogische Bedeutung wir dem hauswirtschaftlichen Bereich beimaßen. Das hatte aber zur Folge, daß wir uns im Konfliktfalle gegen das Prinzip der Rentabilität entschieden. "Rentabel" planen hieß nämlich, möglichst hohe Teilnehmerzahlen zu erreichen und die Kapazität von 60 Betten möglichst auszunutzen. Unter pädagogischem Aspekt war es aber besser, wenn jeweils nur eine Gruppe im Hause war.

Ohne Zweifel hat dieser Widerspruch, den Schepp charak-

terisiert hat, auch Wirkungen auf das, was eine solche Institution unter "Bildung" versteht. Denn nun gelangen außerpädagogische Gesichtspunkte wie solche der Werbung, der attraktiven Zubereitung der Angebote und der Konsum-Manipulation in die pädagogischen Zusammenhänge. Dabei besteht die Schwierigkeit gar nicht darin, die Institution für die Teilnehmer attraktiv zu machen. Es genügt oft, sich gegen die Schule oder gegen den Betrieb abzusetzen und die Jugendlichen das tun zu lassen, was sie in ihrer Freizeit am liebsten tun. Die Schwierigkeit besteht vielmehr darin, das eigene Bildungsangebot mit der Haltung der Gäste zu verbinden, sozusagen das Bedürfnis für das Bildungsangebot erst in ihnen zu wecken. Allein die hier gebrauchten Vokabeln verweisen schon darauf, daß sich damit die pädagogische Arbeit auf jener Ebene befindet, die für die industrielle Bedarfsweckung von Bedeutung ist. Der Begriff des pädagogischen Erfolges erhält auf diese Weise einen eigentümlichen Gehalt. Er meint nun nicht mehr allein das irrationale Geschehen, das sich im Begriff der "Bildung" ausdrückt, sondern er meint darüber hinaus auch die sehr reale Tatsache, daß jugendliche Teilnehmer selbst gern wiederkommen oder durch Mundpropaganda andere zum Besuch der Institution ermuntern sollen - also als "Werbeträger" fungieren. Dies hat vor allem Folgen für die Einstellung zu den Teilnehmern. Deren Meinungen über das, was die Institution tut, sowie über das, was in ihr unter "Bildung" verstanden wird, kann nicht gleichgültig bleiben. Eine "falsche" Theorie ist hier nicht nur pädagogisch bedenklich, sondern führt auf lange Sicht ganz einfach zu wirtschaftlichen Verlusten. Der Führungsstil gegenüber den Jugendlichen ist nicht mehr beliebig. Während die Existenz einer Schule nicht davon abhängt, ob sie autoritär oder kooperativ geleitet wird, kann hier nur eine kooperative Führung die wirtschaftliche Existenz sichern.

Es läge nahe, an dieser Stelle aus dem Zusammenhang zwischen der industriellen und pädagogischen "Bedarfsweckung" weitere Spekulationen abzuleiten. So wäre denk-

bar, daß sich aus dieser Erfahrung Weiterungen für das pädagogische Verständnis der Werbeindustrie ergäben. Oder man könnte darüber nachdenken, ob bestimmte Merkmale des überlieferten Bildungsbegriffes nicht dadurch erklärt werden könnten, daß dieser Begriff sich nie in einer freien Konkurrenz hat behaupten müssen. In jedem Falle aber wird die pädagogische Haltung gegenüber den modernen gesellschaftlichen Bedingungen sich in dem Maße ändern, wie ihre Verflochtenheit mit ihnen eingesehen wird. Daß aus solchen Erfahrungen bestimmte Einstellungen gerade auch zur politischen Gegenwart leichter fallen, liegt auf der Hand. Und diese "Weltoffenheit" mag die letzte Folgerung sein, die wir aus den gesellschaftlichen Bedingungen der Trägerschaft ableiten wollen.

Andererseits besteht täglich die Gefahr, die bloße Zustimmung der jugendlichen Gäste schon für einen pädagogischen Erfolg zu halten. Oder man gerät in die Versuchung, die Unterrichtsmittel nicht nur vom Gesichtspunkt des Unterrichtszieles festzulegen, sondern sie darüber hinaus einfach als einen Teil des Werbeaufwandes zu betrachten, den eine freie Bildungsinstitution heute treiben muß. Ich glaube, daß ein großer Teil des heutigen vordergründigen Methodismus in der Jugendarbeit sich dadurch erklären läßt, daß man den "wirtschaftlichen" Erfolg zugleich schon für einen pädagogischen Erfolg hält.

Die Tagung im Freizeitsystem

In dem eben beschriebenen Sinne waren unsere Tagungen also unternehmerische Veranstaltungen im Rahmen der allgemeinen Angebote des ökonomischen Freizeitsystems. Auch diese Tatsache hatte unmittelbare Folgen für die pädagogische Arbeit, die von uns zum Teil noch verschärft wurden.

1. Durch diese Tatsache wurde zunächst einmal die Dauer unserer Tagungen bestimmt. In der Regel mußten unsere Teilnehmer von der Schule oder von den Betrieben für

10 bis 14 Tage beurlaubt werden. Das wiederum hatte zur Folge, daß alle Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen, die in dieser Zeit nicht zu einem sinnvollen Abschluß gebracht werden konnten, verfehlt waren.

Da wir uns zunächst an schulischen Modellen orientierten, versuchten wir dieses Manko durch Außenarbeit - durch die weitere Pflege der Kontakte zu den ehemaligen Teilnehmern in deren Heimatort - wettzumachen. Diese Versuche scheiterten aus mehreren Gründen. Es war technisch und personell unmöglich, die eigenen Mitarbeiter immer wieder an verschiedene Orte zu entsenden. Die Jugendlichen selbst nahmen diese Versuche auch mit ausgesprochener Zurückhaltung auf; dies um so mehr, als wir diese Weiterarbeit "organisieren" mußten, um der technischen Probleme Herr zu werden, und den Jugendlichen Mitarbeiter schickten, die sie gar nicht gewünscht hatten. Denn wenn sie überhaupt die Weiterarbeit wünschten, dann verlangten sie den Kontakt zu bestimmten Personen, die sie in der Tagung kennengelernt hatten. Dieser Wunsch aber war nicht in Einklang zu bringen mit den organisatorischen Konsequenzen, die sich daraus ergaben. Zwischen den Mitarbeitern und einer Reihe jugendlicher Teilnehmer entspann sich oft ein Briefwechsel, der lange andauern konnte. Das Interesse der Jugendlichen daran war erheblich, weil ein Briefwechsel den privaten Charakter der Tagung beibehielt. Aber auch dieser Weg konnte schon deshalb keine generelle Lösung bieten, weil der Umfang eines wirklich privaten Briefkontaktes sehr begrenzt ist und seine Abwicklung über ein Büro unehrlich gewesen wäre. Ein regelmäßiger Kontakt mit relativ vielen, räumlich voneinander getrennten Menschen ist eben nur auf eine Weise möglich, in der er auch sonst in der Großgesellschaft geschieht: auf dem Wege publizistischer Maßnahmen, für die dann aber notwendigerweise publizistische Maßstäbe gelten müssen.

2. Der Freizeitcharakter wurde auch dadurch deutlich, daß wir keine Leistungsbenotungen erteilten, die außerhalb der Tagung im Alltag der Jugendlichen von Bedeutung

gewesen wären. Damit stellten wir unseren jugendlichen Teilnehmern in hohem Maße frei, ob und wie sie sich an unserem Programm beteiligten. Wie ernst die Jugendlichen selbst diese Tatsache nahmen, zeigt folgendes Beispiel.

Die Firmen, die ihre Lehrlinge zu uns sandten, erbaten anfangs von uns Beurteilungen über ihre Lehrlinge. Sie taten dies in der richtigen Vermutung, daß mancher unter den Verhältnissen der Tagung mehr aus sich herausgehen würde als im Betrieb. So gern wir in solchen Fällen durch eine Beurteilung das Verständnis für einen Jugendlichen im Betrieb verbessert hätten, so problematisch war dieses Ansinnen. Wir merkten nämlich sehr bald, wie sehr dadurch unser Verhältnis zu den Lehrlingen belastet wurde. Zunächst einigten wir uns mit den Firmen, nur positive Mitteilungen über die Lehrlinge zu machen. Aber darauf reagierten die Lehrlinge, denen wir diese Vereinbarung mitgeteilt hatten, prompt: Sie waren in unseren Tagungen brav und gehorsam und taten kritiklos alles, worum wir sie baten. Zuviel schien ihnen davon abzuhängen. Es half auch wenig, als wir ihnen vorschlugen, jede schriftliche Äußerung über sie ihnen vorher zu zeigen. Das Mißtrauen, daß "die da oben" etwas Unkontrollierbares gegen sie unternähmen, war stärker. Schließlich ließen wir die ganze Sache fallen und beschränkten uns darauf, in Einzelfällen uns für einen Lehrling bei der jeweiligen Firma einzusetzen, falls er uns darum gebeten hatte, was gelegentlich vorkam.

Merkwürdigerweise empfanden die Lehrlinge die begleitenden Ausbilder ihres Betriebes nicht als Aufsicht der Firma. Es waren Personen, mit denen sie täglich Umgang hatten, deren aus den Sachzwängen hervorgehende pragmatische Autorität sie anerkannten. Angst hatten sie vor dem, mit dem ihnen der Umgang verwehrt blieb, dem Personalbüro etwa oder der Leitung des Betriebes überhaupt. Mit den Lehrgesellen fühlten sie sich gegen den Betrieb solidarisch, und die Lehrgesellen - soweit wir das beurteilen konnten - dachten und handelten genauso. Ihre Autorität beruhte nicht zuletzt darauf, daß sie Kon-

flikte direkt mit den Lehrlingen bereinigten und auch in ernsten Fällen nur sehr ungern eine Meldung an den Betrieb machten.

3. Die Jugendlichen kamen freiwillig zu uns. Wir gaben ihnen das Gefühl, jederzeit, wenn es ihnen nicht paßte, wieder gehen zu können. Zwar waren die Jugendlichen für den Besuch der Tagung beurlaubt worden und ihr vorzeitiges Zurückgehen an den Arbeitsplatz oder an die Schule wäre nicht ohne persönliche Schwierigkeiten möglich gewesen. Aber selbst in den wenigen Fällen, wo wir aus disziplinarischen Gründen einen Teilnehmer des Hauses verweisen mußten, unterließen wir jede belastende Information an die Schule oder den Betrieb.

Zwar kamen die jugendlichen Teilnehmer nicht von vornherein mit klaren Freizeitvorstellungen zu uns. Aber je länger sie auf einer Tagung diese Freizeitbedingungen an sich selbst erfuhren, um so gelöster gaben sie sich und um so offener wurden sie für unsere Angebote.

Faßt man die bisher geschilderten äußeren Bedingungen für unsere Arbeit zusammen, so kann man sie nur als ausgesprochen günstig bezeichnen. Zwar gelten die zuletzt erörterten, aus dem Freizeitcharakter abgeleiteten Bedingungen sicher mehr oder weniger stark für alle Tagungsveranstaltungen in der außerschulischen Jugendarbeit. Aber aus vielen Gesprächen mit meinen damaligen Kollegen aus anderen Bildungsstätten weiß ich, wie sehr ihre pädagogischen Pläne durch lokale, finanzielle und durch solche Bedingungen behindert wurden, die aus ihrer Trägerstruktur erwachsen. Ich habe für unseren Fall die Trägerschaft deshalb etwas ausführlicher beschrieben, weil sie in der Jugendarbeit nicht sehr üblich ist und weil sie andererseits ganz zweifellos eine wesentliche Voraussetzung dafür war, daß wir mit einem sehr breiten Spielraum in unserer Arbeit experimentieren konnten.

Mitarbeiter und Teilnehmer

Für unsere Arbeit in Steinkimmen standen nur zwei hauptamtliche pädagogische Kräfte zur Verfügung, der Leiter und ein Dozent für politische Bildung. Beide hatten ein abgeschlossenes Universitätsstudium. Allein wären sie hoffnungslos überfordert gewesen, zumal die in unserem Bericht geschilderte Tagungsarbeit nur etwa 70 Prozent der Veranstaltungen im Jugendhof ausmachte. Um diesen Mangel auszugleichen, wurden Universitätsstudenten zur Mitarbeit herangezogen.

Studenten als Mitarbeiter

Studenten sind offenbar begehrte Mitarbeiter in der außerschulischen Jugendarbeit. Über ihren Einsatz haben Helmut Kentler (Jugendarbeit in der Industriewelt, München 1962), Dieter Danckwortt (Jugend in Gemeinschaftsdiensten, München 1957) und Gebhard/Nahrstedt (Studentische Jugendarbeit, Hamburg 1963) berichtet. Schon deshalb, weil unsere Studenten den beiden Hauptamtlichen zahlenmäßig immer überlegen waren, gewannen sie einen nachhaltigen Einfluß auf die pädagogische Arbeit. Dabei spielten folgende Punkte eine Rolle:

1. In den studentischen Mitarbeitern erweiterte sich die Freiwilligkeit der Teilnahme von den Jugendlichen auf die Lehrenden. Weder berufliche Erwartungen - die Mitarbeit war eher eine Behinderung des Studienabschlusses - noch finanzielle Interessen waren bestimmende Motive für die Mitwirkung. Der Leitung gegenüber besaßen sie ein Maß an Unabhängigkeit, das in kaum einer beruflichen Tätigkeit denkbar wäre. Den Teilnehmern traten die Studenten ohne klaren gesellschaftlichen Status und Auftrag entgegen. Dies gab ihnen gegenüber den Jugendlichen gerade im Zusammenhang der politischen Bildung einen erheblichen Vertrauensvorschuß und erleichterte den

Lehrkontakt. Die Gefahr war, daß auf diese Weise auch die mit dem Ausfüllen einer institutionellen Rolle verbundene spezifische Verantwortlichkeit entfiel. Die hauptamtlichen Mitarbeiter mußten hier immer ausgleichend wirken. In gewissem Sinne waren diese Studenten "verantwortungslos": sie hatten nur ihren Sachverstand und ihre eigene persönliche Haltung in das Unterrichtsgeschehen einzubringen. Die Teilnehmer hatten zu unseren Studenten ein anderes Verhältnis als zu den Hauptamtlichen. Diesen begegneten sie mit einer gewissen Distanz. Sie hielten sie offenbar primär für die Repräsentanten gesellschaftlicher Ansprüche, deren Wissen und Erfahrung sie sich zwar gern mitteilen ließen, denen sie aber meist nicht ihre persönlichen Sorgen anvertrauten. Dafür standen ihnen die Studenten viel näher.

2. Für die Studenten war die pädagogische Tätigkeit bei uns nur eine Rolle unter vielen. Dominierend blieb das Studium. Von der Universität brachten sie ständig neue Fachkenntnisse sowie eine umfangreiche Materialkenntnis mit, wie sie keinem hauptamtlichen Pädagogen mehr zur Verfügung stehen kann. So verhinderten sie immer wieder eine Dogmatisierung der Konzeption. Andererseits waren sie an der Konzeption immer nur teilweise beteiligt. Die Last, neue pädagogische Erfahrungen in die alten zu integrieren und damit die Kontinuität der pädagogischen Arbeit zu sichern, verblieb letztlich bei den beiden Hauptamtlichen, die bei jeder Tagung das neue Team erst einmal über den Stand der Entwicklung informieren mußten. Hier liegt eine deutliche Grenze dieser Mitarbeiterkonstruktion, die nicht behoben werden kann.

3. Die Studenten waren überdurchschnittlich begabt und fachwissenschaftlich engagiert. Sie vertraten ihre "Sache" und ließen sich immer nur mit Widerstreben auf pädagogische Argumentationen ein. Das hatte zwei Vorteile. Einmal war dadurch von Anfang an unsere Arbeit nicht mit einer erziehungsgeschichtlichen Belastung verbunden, wie sie insbesondere die Diskussion der politischen Pädagogik in den Schulen behinderte und wie sie zweifellos an vie-

len pädagogischen Ausbildungsstätten immer noch reproduziert wird. Zweitens widersetzten sich unsere Studenten einer pädagogisch motivierten unerlaubten Vereinfachung der Sachverhalte. Ihr konsequentes Eintreten für den rationalen Aspekt politischer Bildung ist aus unserer pädagogischen Konzeption nicht wegzudenken und zwang die Pädagogen immer wieder zur Präzisierung ihrer Gesichtspunkte. Diese fruchtbare pädagogische Naivität wurde aber in dem Augenblick zum Problem, wo der dynamische Umgang mit den Teilnehmern und der Sache nachließ, weil entweder das eigene Studium mehr Zeit in Anspruch nahm oder auch, weil man in dieser Tagungsarbeit bereits "zu lange dabei war". Dann griff Routine um sich. Routine, das unausweichliche Schicksal aller hauptberuflichen Pädagogik, war hier aber wegen der mangelnden didaktisch-methodischen Ausbildung nicht zu verantworten. Zum Glück regelte sich dieses Problem meist dadurch von selbst, daß solche Studenten aus Studien- bzw. Berufsgründen ohnehin aus der Arbeit ausscheiden mußten.

4. Die Studenten kamen aus allen wissenschaftlichen Fachrichtungen. So waren in einem Tagungsteam immer mehrere Fachrichtungen vertreten. Dadurch wurde unter anderem verhindert, daß ein einzelner Fachgesichtspunkt wie Soziologie oder Geschichte zum alles beherrschenden Lehrgegenstand wurde.

5. Die Studenten fühlten sich selbst noch als Lernende im weitesten Sinne. Sie sahen deutlich, daß sie bei den Tagungen nicht nur die Gebenden, sondern auch die Nehmenden waren. Diese Sozialerfahrung wirkte nicht nur auf die Intensität, sondern vor allem auch auf die Fragestellung des Studiums zurück und gab ihm oft gerade erst seinen subjektiven Sinn. Das Bewußtsein davon war für die Studenten ein entscheidendes Motiv ihrer Mitarbeit. Der allgemein bekannte pädagogische Grundsatz, daß das Lehrer-Schüler-Verhältnis kein einseitiges, sondern ein wechselseitiges Lernverhältnis sei, mußte hier nicht theoretisch doziert werden, sondern erwuchs aus der unmittel-

baren Erfahrung im Umgang mit den jugendlichen Teilnehmern.

6. Die Studenten traten sehr bald in eine ausgeprägte Gruppenbeziehung zueinander. Es entstanden Gruppenmeinungen, Gruppenrituale und so etwas wie eine Gruppensprache. So wurde zum Beispiel zeitweilig jeder ein "Faschist" genannt, der ein schlechtes Referat gehalten hatte. Dieses Wort entstand in einer erregten Teamdebatte, wo ein Student nicht einsehen wollte, daß sein Referat unverständlich war, und meinte, das läge nicht an ihm, sondern an den Zuhörern. Da erwiderte ihm jemand, es mache für die Jugendlichen schließlich keinen Unterschied, ob man sie planmäßig verdumme, wie das die Faschisten taten, oder ob man ihnen aus reiner Bequemlichkeit etwas nicht richtig erkläre. - Zum Ritual gehörte auch das selbstgekochte Festessen, das auf keiner Tagung fehlen durfte und wo einige Studenten es als Köche zu hohem Ansehen brachten. - Außerdem waren die Tagungen für unsere Studenten auch so etwas wie ein Ersatz für studentisches Gemeinschaftsleben, zu dem sie an der Universität - mit Ausnahme der politischen Studentengruppen - keinen Zugang fanden. Dies war allerdings ein sehr zweischneidiges Motiv. Einerseits verhinderte es eine zu starke Intellektualisierung des pädagogischen Klimas. Andererseits verselbständigte sich dieses Interesse leicht gegenüber den jugendlichen Teilnehmern. Vor allem bestand immer wieder die Gefahr, daß die Gruppenmeinung sich als pädagogische Konzeption dogmatisierte oder daß neue studentische Mitarbeiter an den politischen oder persönlichen Vorurteilen der Gruppe scheiterten. Der Nachwuchs wurde nämlich durch persönliche Werbung an den Universitäten gewonnen oder dadurch, daß sich Oberschüler, die früher an Tagungen teilgenommen hatten, später während ihres Studiums als Mitarbeiter meldeten. Der Versuch, durch eine allgemeine Werbung an den Universitäten weitere studentische Mitarbeiter zu gewinnen, scheiterte immer, weil sich das eigentlich Attraktive an der Tagungsarbeit schlecht in allgemeine Werbung umsetzen läßt.

7. Die meisten unserer Studenten fanden in der Mitarbeit auch einen Ersatz für das in ihren Augen enttäuschende politische und fachliche Klima an den Universitäten. So organisierten sie einmal im Jahr eine wissenschaftlich orientierte Studientagung. Deren Programme unterschieden sich vom normalen Universitätsstudium dadurch, daß sie "interfakultativ" ausgerichtet waren. Thema war meist eine offene Frage unserer Gesellschaftspolitik, zu der verschiedene Fachwissenschaftler referierten. Damit lösten die Studenten für den Jugendhof ein Problem, das er aus eigener Kraft kaum hätte bewältigen können: die Fortbildung der eigenen Mitarbeiter.

Allgemeine Erwartungen der Teilnehmer

Die meisten Jugendlichen kamen nicht mit klaren Erwartungen zu unseren Tagungen. Jedenfalls kam nicht viel dabei heraus, wenn wir sie zu Beginn nach ihren Wünschen und Vorschlägen fragten. Erst nach einiger Zeit, wenn die von uns radikalisierten Freizeitbedingungen der Tagung wirksam wurden, stellten sich fast durchgehend bestimmte Erwartungen oder sogar Bedürfnisse ein. Man könnte fast von "Defiziten" sprechen, die der Alltag offenbar bei allen Jugendlichen ohne Rücksicht auf die soziale Zugehörigkeit hinterläßt - eine Erfahrung, die auch uns immer wieder überraschte. Im einzelnen kam dies vor allem in folgenden Erwartungen zum Ausdruck:

1. Das emotionale Bedürfnis nach dem "Außergewöhnlichen": Die Tagung mußte etwas "Außergewöhnliches" sein, etwas "Nicht-Alltägliches", etwas, was man sonst nicht hat oder bekommt. Dieses Bedürfnis ist zunächst völlig ungerichtet. Man weiß gar nicht genau, was man eigentlich erwartet. Ein "tolles" Tanzfest, wo man sich austoben kann, wo für ganz kurze Zeit einmal alle zu einer "harmonischen Gemeinschaft" werden, wo sogar die Mitarbeiter als "Gleiche unter Gleichen" mitmachen und

sich am allgemeinen Flirt beteiligen - ein solches Erlebnis kann, wie Briefe zeigen, noch wochenlang nachwirken. Oder es ist eines der vielen Zufallsgespräche. Aus der üblichen Konversation ergibt sich plötzlich eine Frage, die alle interessiert, auf die aber niemand vorbereitet ist. Man ist auf einmal mitten in einem ernsthaften Gespräch, und niemand weiß, wo es enden wird. Daß solche Gespräche stattfinden, ist für die Teilnehmer fast wichtiger als ihr Ausgang. Bis spät in die Nacht wird diskutiert, und in den Zimmern setzen sich die Gespräche bis zum Einschlafen fort. Auch das gehört zum Erlebnis: sich wegen des Nachdenkens über sich selbst um den Schlaf gebracht zu haben - für die meisten keineswegs eine alltägliche Angelegenheit. Oder es ist das "obligatorische" Fußballspiel der Mitarbeiter gegen eine Auswahl der Teilnehmer. Dutzendmal kann es routinemäßig ablaufen. Plötzlich ist nicht mehr unwichtig, wer gewinnt. Die Mädchen haben Sprechchöre gebildet. Sie erfinden Stabreime auf die einzelnen Spieler, vor allem auf die "Pädagogen". Ein 10-Pfennig-Toto wird in wenigen Minuten organisiert. Nun ist auch das "kommerzielle" Interesse am Ausgang des Spieles erwacht. Anschließend wird eine Siegerehrung improvisiert, mit "Film-Star-Kuß", "blödsinniger Festansprache" und allem, was dazugehört. Der Taumel ist nicht aufzuhalten. Die vorgesehene Diskussion über die Todesstrafe muß verschoben werden. Dafür setzt sich der Tagungsleiter in den Wagen und besorgt Rotwein; denn der Totogewinner hat seinen Gewinn in eine "Spende" umgewandelt, die schnell wächst. Wenig später ist ein Festball arrangiert. - Merkwürdigerweise erwachsen aus solch einem Taumel nie disziplinarische Schwierigkeiten. Sie traten vielmehr dann auf, wenn eine solche Emotionalisierung nicht stattfand. Wir hatten gelernt, einer "ruhigen" Gruppe gegenüber sehr aufmerksam zu sein. Meist suchte sich das "emotionale Defizit" "stillere" Objekte: das andere Geschlecht oder - vor allem bei Lehrlingen - die Schnapsflasche im Zimmer. Im übrigen entzogen sich die kurz charakterisierten Ausbrüche jeder pädagogischen Planung. Sie kamen

herauf wie ein unabwendbares und unberechenbares Ereignis. Fehlten sie, so taten sich alle Unterrichtsbemühungen schwer.

2. Das rationale Bedürfnis nach dem "Außergewöhnlichen": In sachlicher Hinsicht äußerte sich das Bedürfnis nach dem "Außergewöhnlichen" verschieden. Viele Oberschüler, deren intellektuelle Bedürfnisse in der Schule nicht befriedigt wurden, verlangten wissenschaftliche Kollegs, Quellenstudium und die Möglichkeit zu eigener Arbeit. Kamen sie aus Kleinstädten oder vom Land, so stürzten sie sich auf die Bibliothek und verschlangen neue Bücher, vor allem moderne Literatur, an die sie sonst nicht herankamen. Man war dabei vor Überraschungen nicht sicher. 15jährige Lehrlinge, für die wir angesichts des Alters ein "spielerisches" Programm überlegt hatten, forderten nach einigen Tagen "ernsthafte Arbeit". Spielen könnten sie auch zu Hause, dafür seien sie nicht hergekommen. Die nächste Gruppe, auf die wir diese Erfahrung anwenden wollten, beschwerte sich umgekehrt: sie müßten sich erholen, ihre Lehrzeit sei anstrengend genug. Wieder andere erwarteten als das Besondere die Pflege individueller Hobbies wie Fotografieren, Arbeit in der Dunkelkammer, Werken, Emaillieren und Lesen.

3. Das Bedürfnis nach Begegnung mit fremden Menschen: Vor allem die Lehrlinge durchbrechen auch heute noch selten die Mauern ihres Milieus. Daß Studenten 14 Tage mit ihnen verlebten, war ihnen wichtiger als das, was die Studenten inhaltlich anboten. Die Begegnung mit den Studenten erhöhte nicht nur ihr soziales Selbstbewußtsein, die Studenten galten ihnen auch als Vorbild für das Lernen gesellschaftlicher Umgangsformen. Unseren Gästen, die wir zu Abendgesprächen einluden, traten die Lehrlinge mit der gleichen Offenheit gegenüber wie auch den Lehrlingen anderer Betriebe. Ihre Toleranz ging dabei sehr weit. Sogar sehr schrullige Eigenarten bei einigen Studenten duldeten sie. Während zum Beispiel ihre Meinungen

darüber, wie die moderne Frau sich zu verhalten habe, in den Diskussionen recht spießig und kleinbürgerlich klangen, machte es ihnen nichts aus, mit unseren Studentinnen umzugehen, die in dieses Bild nun gar nicht hineinpaßten. Dabei war ihnen diese Andersartigkeit nicht etwa gleichgültig, sie wollten sie vielmehr verstehen. Helmut Kentler (Jugendarbeit in der Industrielwelt, München 1962, S. 80) hat von der Seite der Studenten her diesen Sachverhalt treffend beschrieben: "Jeder Mitarbeiter mußte echt und ganz der sein, der er war - je ausgeprägter die Persönlichkeit, je origineller der Charakter, um so besser. Ob unsere studentischen Mitarbeiter 'Erfahrungen' in der Jugendarbeit hatten, war nicht so wichtig ... , aber wichtig war, daß sie kein Brotstudium betrieben, sondern mit Leib und Seele an ihrem Fach hingen, daß sie ein 'Steckenpferd ritten', daß irgendein Punkt ihres Wesens außergewöhnlich war."

4. Das Bedürfnis nach "folgenlosem" Meinen und Verhalten: Im täglichen Leben haben Meinungen Folgen. Entweder beeinflussen sie - wenigstens in der Sicht der Jugendlichen - die Zeugnisse in Schule und Betrieb, oder die Erwachsenen richten ihr Verhalten danach ein. In der Tagung konnte und wollte man mit Meinungen und Urteilen "experimentieren". Nichts zwang dazu, sie anzunehmen oder abzulehnen. Man konnte sie anhören, mit der eigenen Meinung in Verbindung bringen oder sie zurückweisen. Vor allem konnte man selbst folgenlos sprechen, ausprobieren, wieweit die eigene Ansicht richtig war, ohne daß daraus nachhaltige Folgerungen abgeleitet wurden. Aber auch mit ihrem eigenen Verhalten wollten und konnten die Jugendlichen experimentieren. Dafür ein Beispiel: In den heißen Sommermonaten entstand oft die Gewohnheit, nach einem freien Nachmittag, der zum Sonnenbaden benutzt worden war, in Turnhose und Shorts zur Abendmahlzeit zu erscheinen. Zunächst versuchten es jeweils nur einige Mädchen und Jungen. Als von unserer Seite kein Widerspruch kam, war bald die Mehrheit für

dieses Verfahren gewonnen. Eine Minderheit von "Wohlerzogenen" widerstand der Versuchung der Bequemlichkeit und zog sich damit nur den gutmütigen Spott der Mehrheit zu. Nun lockerte sich der Stil immer mehr. Bald nahmen einige Jungen, nur mit Turnhose bekleidet und noch von den Spuren des Fußballspiels gezeichnet, zum Abendessen Platz. Das war selbst den Gemäßigten zuviel. Während der Mahlzeit entspann sich schon eine heftige Diskussion, und am Ende genügten dann einige gezielte Bemerkungen eines Mitarbeiters über den Sinn konventioneller Umgangsformen, um alle kommenden Mahlzeiten wieder zu kultivieren. Die Erfahrung der Gruppe aber, wie sich der Umgang Stück für Stück entzivilisiert, wenn bestimmte Konventionen gebrochen werden, diese Erfahrung wäre durch keine noch so vernünftige Ansprache zu Beginn des Selbstexperiments zu ersetzen gewesen. In einem Falle kam die Wendung übrigens dadurch zustande, daß zwei Mädchen, die bis dahin immer wohl angezogen erschienen waren, plötzlich im zweiteiligen Badeanzug sich ohne weiteren Kommentar an den Tisch setzten. In diesem Falle war die Verfremdung so heilsam, daß beim nächsten Mal alle wieder zivilisiert erschienen, ohne daß wir weiter hätten eingreifen müssen.

5. Das Bedürfnis nach Aussprache: Dieses Bedürfnis läßt sich wohl am besten als die Frage nach dem "Wer bin ich?" konkretisieren. Gerade in den ungeplanten Teilen der Tagung, den Zufallsgesprächen in einer kleinen Gruppe, den "a-propos-Gesprächen" während eines Tischtennis-spieles oder beim "Klönen" während eines Tanzabends, brach es immer wieder durch. Solche Gespräche über den Sinn des Lebens im allgemeinen, den des eigenen im besonderen, über die menschlichen Grundlagen von Liebe, Freundschaft, Ehe und Familie ließen sich nicht veranstalten. Unsere jugendlichen Partner erwarteten dabei keineswegs Bestätigung ihrer Ansichten, sie erwarteten vielmehr, daß der Erwachsene sich hart und entschieden auseinandersetzt. Sie hatten ein untrügliches Gefühl dafür,

daß die Wahrheit hier nur um den Preis der "Anstrengung des Begriffes" zu haben ist.

Oberschüler und Lehrlinge gingen dabei von ganz verschiedenen Ausgangspunkten aus. Oberschüler wollten gleichsam das geistige Prinzip finden, mit dem sie sich die Welt und sich selbst ein für allemal erklären können. Kann man, seit es den Kommunismus gibt, noch Christ sein? Haben die modernen Naturwissenschaften nicht Gott zur Erklärung des Daseins überflüssig gemacht? Besteht zwischen Politik und Literatur nicht ein unaufhebbarer Widerspruch? Kann ein Mensch sich so ändern, daß man den heutigen Repräsentanten der Demokratie vertrauen dürfte, obwohl sie zum großen Teil in den Nationalsozialismus verstrickt waren? Wenn schon die Kirchen damals nicht dem Nationalsozialismus entgegentraten, darf man dann heute noch Nationalsozialisten verurteilen? Ist die Freiheit bei uns nicht ebenso gefährdet wie in den kommunistischen Ländern? Haben wir dem Kommunismus außer dem höheren Lebensstandard etwas entgegensetzen? Was wird sein, wenn der Lebensstandard einmal gleich ist? Wieso macht man bei der Beurteilung des Tötens einen Unterschied zwischen Krieg und Frieden? Was spricht eigentlich gegen die "freie Liebe", wenn die Beteiligten damit einverstanden sind?

Das sind nur wenige Fragen, die wir unseren Notizen entnehmen. Sie zeigen, daß der moralische Rigorismus unserer Schüler lediglich oberflächlich mit einer nur politischen Erklärung befriedigt worden wäre. Man wollte den irrationalen Rest nicht einfach unberücksichtigt lassen, der übrigbleibt, wenn man etwa die Einstellung der Kirchen zum Nationalsozialismus historisch und politisch erklärt hatte. Die Hauptschwierigkeit lag darin, daß die meisten dieser Fragen eben nur sinnvoll geklärt werden konnten, wenn man von der in ihnen enthaltenen monistischen Denkhaltung abging, wenn man also die in ihnen beschlossenen Widersprüche ernst nahm und immer wieder neu zu einer Synthese zusammenzufassen suchte. Wenn wir den Schülern klarzumachen versuchten, daß man etwa die

Frage nach der freien Liebe einfach nicht so stellen könne, wie sie gestellt wurde, hatten sie leicht den Verdacht, man wolle der Frage selbst ausweichen. Oft war man deshalb gezwungen, die gestellte Frage so lange logisch weiterzuentwickeln, bis ihre Absurdität offenkundig war. Falsche Fragen überzeugend in richtige zu verwandeln, ist immer schwieriger, als auf richtige Fragen eine Antwort zu suchen.

Die Fragen der Lehrlinge warfen selten solche Probleme auf. Ihnen ging es fast immer um die Klärung aktueller Konflikte ihres Alltags. Hat es einen Sinn, sich beruflich weiterzubilden? Was kann ich mit Religion in meinem Leben anfangen? Soll man sich mit einem Mädchen befreunden, das schon mit anderen Männern befreundet war? Ist es vernünftig, eine Frau zu heiraten, die schon ein Kind mit in die Ehe bringt? Soll die Frau noch mitarbeiten oder gehört sie ins Haus? Warum soll man Vorarbeiter oder Meister werden, wenn das doch bloß Ärger mit den Kollegen einbringt? Ist Geschlechtsverkehr vor der Ehe wirklich schädlich für den Mann oder das Mädchen? Wieso ist "freie Liebe" nicht erlaubt, wenn andererseits Reklame oder Film ständig dazu auffordern? Wieso ist Theater besser als Fernsehen? Warum fordert man uns immer auf, eine eigene Meinung zu haben, wenn wir im Betrieb immer den Mund halten müssen? Was ist eigentlich Glück, und warum redet man heute so viel davon?

Für die meisten Fragen waren die Mitarbeiter sachlich gar nicht zuständig, und es dauerte einige Zeit, bis wir begriffen, daß die Jugendlichen mehr verlangten als nur einen möglichst guten politischen Unterricht. Sie setzten voraus, daß sich irgendwann ihre Fragen auch uns gestellt haben mußten und daß wir für uns darauf auch eine Antwort gefunden hatten. Diese Antwort wollten sie hören, wobei sie sich vorbehielten, sie zu übernehmen oder nicht.

Warum aber stellten sie solche Fragen in der Tagung? In ihrem Alltag sind sie gegenüber Erwachsenen bekanntlich sehr viel zurückhaltender damit. Es mußte die besondere Situation sein, die sie dazu ermunterte. An den Personen

konnte es deshalb nicht allein liegen, weil die Zeit viel zu kurz war, als daß die Jugendlichen genügend hätten abschätzen können, ob wir nun vertrauenswürdig seien oder nicht. Es spielte offenbar eine erhebliche Rolle, daß wir im Alltag der Jugendlichen keine Macht über sie ausübten, daß sie sicher sein konnten, daß alles unter uns blieb. Auch vom Trampfen her kennt man die Erfahrung, daß fremde Menschen sich plötzlich ihre Sorgen und Probleme berichten und auf Antwort hoffen, weil sie sicher sind, den anderen entweder gar nicht oder jedenfalls nicht in der eigenen alltäglichen Umgebung wiederzusehen. War das vielleicht auch der Grund dafür, daß unsere Jugendlichen auf unsere Bemühungen der Nacharbeit so ungern eingingen?

Besondere Probleme der einzelnen Teilnehmergruppen

In den letzten Überlegungen ist schon angedeutet, daß es zwischen den einzelnen Teilnehmergruppen erhebliche Unterschiede gab. Was im einzelnen auf einer Tagung geschah, hing wesentlich davon ab, ob Oberschüler, Lehrlinge oder Schulklassen unsere Partner waren. Die Unterschiede waren zum Teil so gravierend, daß sie uns zwangen, drei verschiedene Tagungstypen zu entwickeln, nämlich Tagungen für Oberschüler, für Lehrlinge und für Schulklassen. Einige Male versuchten wir auch, Tagungen für Oberschüler und Lehrlinge gemeinsam durchzuführen. Heinz Hermann Schepp hat in seinem Buch "Offene Jugendarbeit" (S. 177) schon auf die Problematik eines solchen Versuches hingewiesen: "Die Besuchergruppen sollen nach ihrer Vorbildung so homogen wie nötig und nach ihren übrigen demographischen Merkmalen so mannigfaltig wie möglich sein." Diese Forderung ist in der Praxis deshalb schwer zu verwirklichen, weil die wichtigsten demographischen Merkmale entweder direkt vom Bildungsstand abhängen oder mit ihm korrelieren. Gemeinsame Tagungen unter so verschiedenen Bildungsvoraussetzungen sind nach

unseren Erfahrungen nur dann für beide Gruppen gewinnreich, wenn es sich um Inhalte handelt, bei denen rationale Fähigkeiten nicht die erste Rolle spielen (musische Bildung, Jugendrotkreuz, soziale Dienste usw.). Sonst geraten die Oberschüler in eine Führerrolle, die ihr Verhältnis zu den Lehrlingen wie zu sich selbst problematisch machen muß. Zahlreiche Gespräche mit unseren Lehrlingen legen die Hypothese nahe, daß ihre täglichen Kommunikationspartner in der Regel selbst dann aus der gleichen Bildungsschicht stammen, wenn die eigenen Geschwister die höhere Schule besuchen. Es ist eine schwierige Frage, ob man die gesellschaftliche Tatsache der sozialen Separierung nun auch noch in pädagogischen Veranstaltungen wiederholen soll oder nicht. Wir wollten jedenfalls keine "Volksgemeinschaft" vortäuschen, die im wirklichen Leben unserer Teilnehmer keine Realität hat und vielleicht auch nicht einmal haben muß.

1. Tagungen mit Oberschülern

Die Oberstufenschüler Höherer Schulen kamen einzeln oder in kleinen Gruppen aus einzelnen Schulen während der Schulzeit. Sie wurden durch eine ausführliche Tagungseinladung geworben, aus der die Themen der Referate und Arbeitsgruppen zu entnehmen waren. In der Regel nahmen etwa 40 Oberschüler aus etwa 15 bis 20 Schulen an einer zehntägigen Tagung teil. Diese Gruppen waren nicht fest strukturiert. Nur wenige, meistens nur die, die aus derselben Schule kamen, kannten sich, und das Interesse an der Kommunikation mit denen, die man noch nicht kannte, war erheblich. Ein meist ausgewogenes Zahlenverhältnis von Jungen und Mädchen (2:1) und eine sehr offene Gruppenstruktur boten gute soziale Voraussetzungen für die Tagung.

Die Motive für den Besuch der Tagung waren, soweit wir das feststellen konnten, recht unterschiedlich. Manche kamen unzweifelhaft deshalb, weil sie gern einmal aus der Schule verschwinden wollten. Angesichts der zunehmenden

Leistungsanforderungen in den Schulen nahm diese Gruppe aber zusehends ab. Das Risiko, in der Schule durch Fehlen zurückzufallen, wurde klar gesehen und überwog den Wunsch, sich ihrem Leistungsdruck einmal für kurze Zeit entziehen zu können. Die meisten waren entweder an einem bestimmten Thema, das in den Einladungen angekündigt war, oder allgemein an der politischen Thematik interessiert. Oft betraf das Interesse ein spezielles Thema, über das man in der Schule zu arbeiten hatte.

Offensichtlich fand sich auf unseren Tagungen kein repräsentativer Querschnitt der Oberschüler ein. Es dominierten bestimmte Typen: Einmal handelte es sich um besonders intelligente Schüler, deren schulisches Weiterkommen nicht problematisch war. Dafür sorgten schon die Schulleitungen, die schwache Schüler während der Schulzeit nicht beurlaubten. Häufig fanden sich Schüler ein, die in ihrer Klasse als überspannt galten. Ihr hohes intellektuelles Niveau konnte in der Schule nicht befriedigt werden und hatte sich teilweise deshalb schon mit Ressentiments besetzt. Dazu kamen Schüler, die man als Spezialisten auf irgendeinem Sondergebiet der politischen Bildung ansprechen konnte. Es waren jene Typen, die soviel Tatsachenkenntnisse aufweisen konnten, daß sie den Sprung zu einem vernünftigen und angemessenen Urteil nicht mehr schafften. Auch sie kamen mit ihrem Hobby in der Schule meist nicht zum Zuge. Außerdem fanden sich recht zahlreiche Mitarbeiter der Schülermitverwaltung ein, die auf der Tagung neue Einsichten und praktische Hilfen für ihre Tätigkeit gewinnen wollten. Zwischen ihnen und den intellektuellen Individualisten kam es manchmal zu heftigen Auseinandersetzungen. Schließlich schickten einige befreundete Schulen gelegentlich intelligente, aber kontaktschwache und mit persönlichen Schwierigkeiten belastete Einzelgänger in der Hoffnung, daß die sozialisierenden Wirkungen der Tagung ihnen helfen könnten. Aufs Ganze gesehen traten diese Teilnehmer unserer Veranstaltung mit hohen Ansprüchen entgegen. Dabei handelte es sich tatsächlich jedoch um eine Wechselwirkung. Der Anspruch

dieses Tagungstyps hatte sich sehr bald in den Schulen herumgesprochen und wählte nun weitgehend jene Schüler aus, die unserem Angebot ein entsprechendes Bedürfnis entgegenbrachten.

Kamen die Beweggründe für den Tagungsbesuch im allgemeinen unseren Absichten der politischen Bildung entgegen, so erwiesen sich bestimmte Einstellungen der Oberschüler zum Politischen als recht hinderlich. Daß diese Einstellungen keineswegs aus allgemeinen jugendpsychologischen Zusammenhängen hinreichend zu erklären sind, sondern wohl eher aus den spezifischen Bedingungen des Bildungsgangs, verrät der Vergleich zu den gleichaltrigen Lehrlingen.

Im Sinne einer idealtypischen Konstruktion - also unter Verzicht auf jegliche Differenzierung - kann man diese Einstellungen folgendermaßen charakterisieren:

a) Die Oberschüler neigten dazu, der politischen Wirklichkeit abstrakte Wertungen wie "Gerechtigkeit" und "Gemeinwohl" gegenüberzustellen. Entsprach die politische Wirklichkeit und vor allem die Moral der handelnden Politiker nicht diesem rigoristischen Anspruch - was sie ihrer Natur nach nicht können - galt es fast als intellektuell unanständig, sich noch dafür zu interessieren. Im konkreten Feld politischer Entscheidungen zwischen Besser und Schlechter abzuwägen, war ihrem Bewußtsein zu aufwendig, das sich lieber dem abstrakten "gut" oder "böse" zuwandte.

b) Sie untersuchten politische Probleme mit logisch-kausalen und damit mit alternativen Denkmodellen. Aus der Erklärung etwa, daß alle modernen Großgesellschaften notwendig auf Propaganda zur Erzielung politischer Willensbildung angewiesen seien, schlossen sie "logisch", daß dann eben Bundesrepublik und DDR unter den gleichen Begriffen zu verstehen seien. Daß politische Einsicht es wesentlich mit den Nuancen zu tun habe, hätte ein anderes Denkmodell vorausgesetzt, nämlich das der Interdependenz. Soweit wir das beurteilen können, ist diese Haltung insbesondere durch ein undifferenziertes "Totalita-

rismus-Modell" bestärkt worden, das völlig verschiedene politische Wirklichkeiten auf einen gleichen Nenner bringt, von dem dann nur noch der bloße Begriff ins politische Denken eingeht. Auch alle didaktischen "Demokratie-Diktatur-Konstruktionen" haben diese Einstellung gefördert. Dazu gehört auch die Neigung zu einsinnigen historischen Ableitungen und ein gewisses Unverständnis gegenüber dem Prozeßcharakter geschichtlicher Entwicklungen. So wird etwa die heutige Sowjetunion unter Gesichtspunkten interpretiert, die allenfalls für die Revolutionszeit sinnvoll waren.

c) Sie hielten fast leidenschaftlich an der Geschlossenheit ihres politischen Weltbildes fest. Sie waren beängstigend fasziniert von politischen Weltbildern, bei denen es auf jede Frage eine möglichst eindeutige Antwort gab. "Konstruktive Kritik" zum Beispiel nannten sie alles, was diese Geschlossenheit im Prinzip nicht antastete. Für sie war gewissermaßen die Welt mit einem Markt von Werten ausgestattet, deren sich das autonome Individuum willkürlich bediente. Als "konstruktive Kritik" hätte wohl auch gegolten, wenn man Gott als Begründer des Seins durch die marxistische Materie ausgetauscht hätte. Destruktiv hingegen empfanden sie zunächst immer das, was wir taten: politische Ganzheitsvorstellungen dieser Art überhaupt zu vermeiden und statt dessen die kritische Reflexion am Detail zu üben.

d) Ihrem Denken lag das anthropologische Vorurteil einer grundsätzlich von historischen und gesellschaftlichen Bedingungen unabhängigen Persönlichkeit zugrunde. Sie verstanden sich selbst nicht gesellschaftlich bedingt, sondern als Kraft ihres Geistes über der Gesellschaft stehend und die kulturellen Angebote aus ihr auswählend. Dieses Menschenbild erhielt gelegentlich eine biologische Ausprägung, als sei der Mensch ein naturhaft-geschichtsloses Wesen. Das zeigte sich besonders in Diskussionen über den Antisemitismus. Weit davon entfernt, vordergründige Vorurteile gegen jüdische Menschen zu haben, glaubten sie dennoch an deren naturhafte Festgelegtheit ("Händler"). Die Tat-

sache großer jüdischer Geister, die in dieses Modell nicht hineinpaßte, nahmen sie mit der Interpretation hin, daß in diesen Fällen eben der Aufschwung des Geistes über die triebhafte Natur gelungen sei.

e) Die Verbindung zwischen den abstrakten politischen Normen und Begriffen und damit einen gewissen Bezug zur politischen Wirklichkeit lieferten kulturkritische, vor allem massenpsychologische Klischees. Gegenüberstellungen wie "Bildung" und "Massenkultur", "Kultur" und "Zivilisation", "Individuum" und "Staat" beherrschten die Wirklichkeitsvorstellungen.

Diese Einstellungen mußten wir sorgsam berücksichtigen, wenn wir vermeiden wollten, daß unser Unterricht diese Vorurteile vielleicht doch nur wieder bestätigte. Andererseits kam unserer Arbeit zustatten, daß diese Schüler von vornherein mit einem beachtlichen intellektuellen Ernst an politische Probleme herangingen, daß sie durchaus auf dem Niveau von Proseminaren selbständig mitarbeiten konnten.

Entsprechend den Bedürfnissen und Erwartungen dieser Teilnehmer standen bei diesem Tagungstyp die unterrichtlichen Partien deutlich im Vordergrund. Da das Interesse an politischen Fragen vorherrschte, konnte es auch unvermittelt und direkt in die Tagungsplanung eingesetzt werden.

2. Tagungen mit Lehrlingen

Das war bei den Lehrlingen schon ganz anders. Sie kamen nicht einzeln aufgrund einer besonderen Einladung, sondern als geschlossenes Lehrjahr einer Firma. Die zuständigen Ausbilder kamen mit, hatten aber keine Aufsichtsfunktion. Die Größe einer solchen Gruppe schwankte zwischen 20 und 40 Teilnehmern; die Tagungsdauer betrug 14 Tage. Mit einigen größeren norddeutschen Firmen hatten wir Absprachen getroffen, nach denen jedes Lehrjahr an einer solchen Tagung teilnimmt. Als sich diese Regelung eingespielt hatte, kamen also die Lehrlinge wöh-

rend der dreijährigen Ausbildung dreimal für 14 Tage ins Haus. Das Interesse der Betriebe an dieser Arbeit war ein doppeltes. Einmal war die Einsicht bestimmend, daß neben die betriebliche Ausbildung eine Allgemeinbildung treten müsse, die der Betrieb selbst nicht übernehmen könne und dürfe. Zweitens betrachtete der Betrieb die Beurlaubung der Lehrlinge ohne weiteren Anspruch auf die Tagungsgestaltung als einen Bestandteil seiner innerbetrieblichen Personalpolitik, um die besten Lehrlinge nach der Ausbildung im Betrieb zu halten. Eine Einmischung in die Tagungsgestaltung wurde so sorgfältig vermieden, daß sogar unsere Bitte abgelehnt wurde, Betriebsangehörige über betriebswirtschaftliche Probleme referieren zu lassen. Es handelte sich hier also um geschlossene Gruppen mit einer weitgehend festgelegten Rollenverteilung. Ein besonders intensives Interesse an der Kommunikation miteinander konnte also nicht von vornherein bestehen, im Gegenteil, die Reaktionsweisen waren durch die Gruppenstruktur weitgehend festgelegt. Der eine galt als "Wortführer", der andere als "Spaßmacher", der dritte als "Frauenheld" und der vierte als "Sozialdemokrat". Wir mußten also Maßnahmen ergreifen, um die Gruppenstruktur zu sprengen und Möglichkeiten neuer Kommunikationen zu schaffen. Außerdem brachten diese Gruppen keine oder nur wenige Mädchen mit.

Schon diese beiden Probleme zwangen uns, ganz andere Maßnahmen der Tagungsgestaltung zu ergreifen als bei den Oberschülern. Außerdem waren aber auch die Motive für den Tagungsbesuch ganz anders. Obwohl wir bei den Firmen durchgesetzt hatten, daß diejenigen, die nicht zu uns kommen wollten, im Betrieb bleiben durften - wovon einige auch Gebrauch machten - waren diese Gruppen doch im Grunde von der Firma abkommandiert. Während die Oberschüler vor allem deshalb kamen, weil ihre Bildungsinteressen in der Schule nicht genügend befriedigt werden konnten, waren für die Lehrlinge unsere Tagungen eher eine Form des Sonderurlaubs. Nur einige wenige suchten von vornherein auf der Tagung Möglichkeiten

der allgemeinen kulturellen Bildung wahrzunehmen. Anders verhielt es sich schon bei den Gruppen, die zum zweiten oder dritten Male kamen und dann meistens doch recht dezidierte Vorstellungen über die Ausgestaltung mitbrachten. Aber auch dann war das Interesse an politischer Bildung im engeren Sinne nicht sonderlich intensiv, es überwogen vielmehr allgemeine kulturelle Bedürfnisse. Während also die Oberschüler sich angesichts der angebotenen Thematik zur Teilnahme entschlossen, handelte es sich hier darum, für einen in seinen Interessen und intellektuellen Möglichkeiten sehr unterschiedlichen Teilnehmerkreis sozusagen nachträglich ein Programm zu machen.

Auch im Hinblick auf die Einstellung zur politischen Thematik unterschieden sich unsere Lehrlinge deutlich von den Oberschülern. In der Regel waren sie auf Anhieb gar nicht politisch interessiert; für ein solches Interesse fehlten ihnen wichtige Voraussetzungen.

a) Es fehlten ihnen vor allem die mit der Sprache verbundenen Voraussetzungen, Probleme zu sehen, weil ihr Wortschatz und - damit zusammenhängend - ihre begriffliche Vorstellungskraft dazu nicht ausreichten. Das äußerte sich schon darin, daß wir kaum jemals Texte fanden, die wir ihnen zur Lektüre in die Hand geben konnten. Selbst journalistisch gut durchgeformte Leitartikel überforderten ihren Wortschatz derart, daß man an einen Lateinunterricht erinnert wurde, wo vor lauter Vokabelschwierigkeiten der Gehalt des Textes gar nicht zum Vorschein kommt. Daß die Konzentrationsfähigkeit bald nachließ, ist daher nicht verwunderlich. Ihre politische Informationsquelle war nicht das Wort, sondern das Bild, insbesondere das Fernsehbild. Wenn es gelang, von neuen Bildern her neue Denkipulse zu vermitteln, dann konnte man auch ein Sachproblem weiter vertiefen. Dennoch ließ sich das sprachliche Defizit nicht voll durch visuelle Hilfen kompensieren, weil Bilder allein für einen politischen Vorstellungszusammenhang unzureichend sind. Das begriffliche Unvermögen der Lehrlinge erschien uns sehr gra-

vierend und ist vielleicht das deutlichste Symptom für ihren Ausschluß von der politischen Beteiligung überhaupt. Begriffe wie "Produktivität", "Klasse", "Vergesellschaftung", "Organisation", "Volkseinkommen", "Interdependenz", "Rolle", "sozialer Status", "Investition" - um nur einige zu nennen - spielen ja nicht nur in bestimmten wissenschaftlichen Zusammenhängen eine Rolle, sie sind vielmehr auch zu sprachlichen Chiffren geworden, ohne die wir uns an der Lösung politisch-gesellschaftlicher Probleme nicht beteiligen können. Ersetzt man sie durch Bilder, die nicht wiederum sprachlich unter Kontrolle gebracht werden, dann werden notwendig auch die Sachverhalte unscharf. Wer also über das Instrumentarium solcher Begriffe nicht sachlich richtig verfügen kann, dem bleiben nicht nur diese Sachverhalte verborgen, er bleibt vielmehr auch notwendigerweise von der politischen Beteiligung ausgeschlossen, insofern diese auf der verbalen Kommunikation der Bürger über die einem bestimmten Problem angemessene Lösung beruht. Selbst wenn man also solche Sachverhalte mit anschaulicheren Begriffen erschließen könnte - was ich nicht für möglich halte - so müßten auch diese Begriffe irgendwann in die in der politischen Gesellschaft benutzten sprachlichen Chiffren übersetzt werden.

b) Hinzu kam ein allgemeines kulturelles Defizit. Die Lehrlinge waren nicht geübt, sich mit kulturellen Ansprüchen wie Musik, Literatur oder Kunst zu befassen. Dies lag wohl nicht nur an ihrer mangelhaften Schulbildung, sondern auch daran, daß ihnen in ihrem Alltag kulturelle Anforderungen und Meinungen nirgends abverlangt werden. Kulturelle Ansprüche sind in ihrer Bezugsgruppe offenbar bedeutungslos.

c) Den Lehrlingen fehlten nahezu alle wichtigen Fähigkeiten und Fertigkeiten der geistigen Arbeit. Sie lasen stockend und langsam, konnten höchstens 15 Minuten lang einer zusammenhängenden sprachlichen Darstellung folgen und hatten keinerlei Diskussionserfahrung.

d) Im Unterschied zu den Oberschülern hatten sie kaum

zusammenhängende Weltvorstellungen. Es gab eigentlich überhaupt keinen gedanklichen Zusammenhang, an den man hätte anknüpfen können. Es gab sozusagen nichts, was unser politischer Unterricht hätte korrigieren können. Sicher hatte man zu allem, worüber gesprochen wurde, eine mehr oder weniger bestimmte Meinung. Aber man vertraute ihr nicht recht, stand ihr fast schüchtern gegenüber, als ob sie etwas Fremdes sei.

e) Ihr Denken war weitgehend auf den Persönlichkeitsbereich beschränkt. Politische Konflikte sahen sie als Folge mehr oder weniger privater Mißhelligkeiten zwischen Politikern an, und wenn sie überhaupt eine politische Vorstellung hatten, dann war es die eines überdimensionalen riesigen Industriebetriebes, wo zwar irgendwelche Leute bestimmen müssen, damit der Betrieb läuft, aber man kennt sie nicht, weiß nichts von ihren Motiven und Plänen und hat auf sie ebensowenig Einfluß wie auf die Geschäftsführung im Betrieb. Worauf es ankommt, ist, ein paar Freunde zu sammeln und sich überhaupt möglichst gut im privaten Bereich einzurichten, solange das gut geht. Der Verdacht ist groß, daß das Schicksal bald ohnehin einen Strich durch diese Rechnung machen wird. Es liegt auf der Hand, daß eine Institution wie eine politische Partei, die gerade durch die Auswechselbarkeit der Personen bestimmt ist, keinen Ort in diesem Denken hat. Man hat nichts gegen Parteipolitiker, aber man versteht einfach nicht, wozu sie nützlich sind.

f) Besonders auffallend war das mangelhafte Zeitbewußtsein. Das gilt schon für die eigene Biografie. Es fiel ihnen schwer, sich an wichtige Dinge in ihrem Leben zu erinnern oder gar sich klarzumachen, was ein solches Ereignis für ihre Gegenwart bedeuten könnte. Das gilt selbst für eine so wichtige Frage, wie sie gerade auf den Beruf gekommen seien, den sie jetzt erlernten. Waren sie schon nicht in der Lage, die biographische Bedeutung der eigenen Vergangenheit ernst zu nehmen, so galt das erst recht für die Politik. Die jüngste Vergangenheit begegnete eher einem kriminalistischen als einem politischen Interesse, et-

wa wie historische Monsterfilme oder Wildwestfilme. Eine Herleitung gegenwärtiger politischer Probleme aus der Vergangenheit blieb also unanschaulich. Ebenso unanschaulich war es, die relativ gut laufende Gegenwart auf bedenkliche Tendenzen für die Zukunft hin zu befragen. "Vergangenheit" und "Zukunft" waren eben überhaupt keine rational durchgeformten Kategorien, und die Gegenwart schrumpfte demnach auf einen bloßen Zustand, auf reine Dauer zusammen.

g) Diese mehr oder weniger bewußten Mängel der eigenen Einstellung führten nicht nur zur Resignation ("Man kann doch nichts machen"), sondern auch zu einem recht empfindlichen intellektuellen Minderwertigkeitsgefühl ("Wir sind eben zu dumm für Probleme!"). Die Überwindung dieses Minderwertigkeitsgefühls war eines unserer schwierigsten pädagogischen Probleme auf der Tagung.

h) All dem widersprach nicht, daß unsere Lehrlinge erstaunlich informiert waren über aktuelle politische Probleme und Auseinandersetzungen. Das hängt wohl damit zusammen, daß am Arbeitsplatz und wohl auch zu Hause zwar nicht über Musik, Kunst und Literatur, wohl aber über Politik gesprochen wird, weil es eine Prestigefrage ist, ob man eine politische Meinung hat oder nicht. Dieses Bedürfnis nach sozialem Prestigegewinn hatte ein gewisses Interesse an unseren politischen Diskussionen zur Folge: Unsere Lehrlinge wollten im Betrieb und im Kameradenkreis besser informiert sein und erfolgreicher mitreden können als die anderen.

Diese Charakteristik ist natürlich ebenfalls eine verdichtete idealtypische Konstruktion, zu der im einzelnen vieles anzumerken wäre. Sie soll hier vor allem begründen, weshalb es unmöglich war, mit den Lehrlingen in derselben Weise zu arbeiten wie mit den Oberschülern. Vor allem war es unmöglich, die politischen Lehrgehalte so wie bei den Oberschülern in den Vordergrund zu stellen. Genau dies hatten wir zunächst versucht und waren damit völlig gescheitert. Das Bildungsdefizit dieser Jugend ist

viel allgemeiner und grundsätzlicher. Wir hätten auch der Sache Politik keinen guten Dienst erwiesen, wenn wir den allgemeinen kulturellen Hintergrund unterschlagen hätten, auf dem das Politische seinen Stellenwert erst gewinnen kann.

Übrigens sind nach unseren Erfahrungen die eben geschilderten geistigen Mängel keineswegs überwiegend in der sogenannten minderen intellektuellen Begabung der Lehrlinge begründet. Hier liegen vielmehr Fähigkeiten brach, die nicht herausgelockt, ja sogar unterdrückt werden. Fast jedem von ihnen hätten wir bei rechtzeitiger und richtiger Anleitung durchaus den Abschluß einer Mittelschule zugetraut.

In den meisten unserer Lehrlingsgruppen stießen wir auf ein hochexplosives "innenpolitisches" Problem: Es gab nämlich fast immer eine kleine Minderheit von Mittelschülern und solchen Jugendlichen, die den Besuch der Oberschule abgebrochen hatten. Ihnen bereitete die Integration mit der Mehrheit, die nur Volksschulabschluß hatte, fast immer erhebliche Schwierigkeiten. Sie nahmen gern die Tagung zum Anlaß, endlich einmal ihren angeblichen intellektuellen Vorsprung vor den anderen zu dokumentieren. Erstaunlicherweise unterwarfen sich die übrigen meist bereitwillig dem angeblich besseren Wissen dieser Teilnehmer. Man hatte den Eindruck, als ob in der Gruppe eine Arbeitsteilung stattgefunden habe: Die Volksschüler hielten sich in allen praktischen Lebensfragen für überlegen, während die anderen gewissermaßen für die Kultur zuständig waren. Dabei zeigten die Volksschüler keineswegs das Verlangen, an dieser Kultur durch die Kommunikation mit den Mittel- und Oberschülern zu partizipieren. Während die Volksschüler in der Regel recht offen, wenn auch zurückhaltend auf neue kulturelle Erfahrungen in der Tagung reagierten, antworteten die anderen vor allem dann affektiv und ressentimentgeladen, wenn ihre kulturelle Vorrangstellung in der Gruppe in Frage gestellt wurde. Entlarvten die Mitarbeiter solche affektgeladenen Vorurteile, so verlegten sich diese Jugend-

lichen oft auf Disziplinverstöße und Ungehorsam und versuchten als Rädelsführer Anhänger für Gegenaktionen gegen die Tagungsplanung zu gewinnen. Sie sahen sich im Kreis der Lehrlinge leicht als soziale Absteiger an und neigten dazu, dieses Gefühl auf die beschriebene Weise zu kompensieren. Sie konnten nicht einsehen, warum sie gegenüber den Volksschülern keinen beruflichen Vorsprung hatten. Charakteristisch für dieses Problem ist folgende häufige Erfahrung: Für die sogenannten freien Gesprächsgruppen, die in der Freizeit stattfanden, schlugen die Mittel- und Oberschüler die meisten Themen in möglichst hochgestochener Formulierung vor. Hatten wir diese Themen dann aufgegriffen, fehlten gerade die, die sie vorgeschlagen hatten; sie zogen es vor, ihre Freizeit privat zu nutzen, was an sich durchaus den Spielregeln entsprach. Ihre Rolle bestand gewissermaßen darin, für die anderen kulturelle Belange zu vertreten. Die persönliche Verbindlichkeit ihrer Vorschläge stand hingegen auf einem anderen Blatt.

3. Tagungen mit Schulklassen

Unser dritter Tagungstyp, Tagungen mit Schulklassen unter Anwesenheit und Mitwirkung der Lehrer, stellte uns wieder vor neue Probleme. Zunächst war für die Schüler die Tagung eine Schulveranstaltung, also eine Situation mit einem erheblichen Öffentlichkeitsgrad und Konformitätsdruck. Die Tagung war für sie keine Freizeitveranstaltung. Das hatte zur Folge, daß die vorhin charakterisierten Erwartungen nach dem Außergewöhnlichen, nach Begegnung mit fremden Menschen, nach Meinungs- und Verhaltensexperimenten und nach Aussprache kaum zum Zuge kamen, also gewissermaßen unterdrückt blieben.

Aber die größten Schwierigkeiten bereiteten uns nicht die Schüler, sondern die Lehrer. Vermutlich fühlte sich ein ganz bestimmter Typ des Lehrers durch das Image des Jugendhofes angezogen. Viele gestanden uns nämlich, daß sie mit dem Begriff "Jugendhof" ganz andere, nämlich in

die Richtung der Jugendbewegung weisende Erwartungen verbunden hatten, die dann nicht eingelöst wurden. Schon deshalb also hat unsere Erfahrung mit Lehrern keinerlei Verallgemeinerungswert. Außerdem geht es hier gar nicht um eine Unterscheidung zwischen guten und schlechten Lehrern, sondern darum, die Schwierigkeiten der Lehrerrolle selbst aufzuzeigen, für die der einzelne Lehrer ja nicht unbedingt verantwortlich ist.

Im allgemeinen verlangten unsere Lehrer zuviel Stoffbewältigung. Oft hatte man das Gefühl, eine Wochentagung sollte nachholen, was der bisherige politische Schulunterricht versäumt hatte. Außerdem neigten die Lehrer dazu, die Denkfähigkeit ihrer Schüler zu unterschätzen. Insbesondere Volks- und Berufsschullehrer schlossen oft politische Überlegungen mit einem moralischen Allgemeinplatz ab, bevor die rationalen Fähigkeiten und Bedürfnisse ihrer Schüler wirklich erschöpft waren. Gerade für die besonderen didaktischen und methodischen Möglichkeiten der Tagungssituation brachten sie nur schwer Verständnis auf. So schien es ihnen oft geradezu unheimlich, wenn wir mit den Jugendlichen Gespräche führten, bei denen auch wir nicht wußten, was herauskam. In ihrem Verständnis war Gespräch bloße Methode, um Wissen herauszufragen oder beizubringen. Sie waren eingeschworen auf die Technik der sogenannten "W-Fragen", die mit einem "W-Wort" beginnen (wer, was, wie, wann, wo, warum). Sie sahen zunächst nicht ein, daß man solche Fragen nur dort stellen kann, wo eindeutige Antworten zu erwarten sind. Wo es aber darum geht, in einem gemeinsamen geistigen Prozeß zu Erkenntnissen zu gelangen, hat diese Frageweise keinen Sinn mehr, sie trifft dann einfach nicht mehr die Sache. Hinzu kam, daß die meisten Lehrer kein Verständnis für die Freizeitinteressen ihrer Jugendlichen auf der Tagung aufbrachten. In ihren Augen war auch die Freizeit leistungsorientiert. Viele ruhten nicht eher, als bis sie das letzte Kofferradio und die letzte Schallplatte konfisziert hatten. Diese Schwierigkeiten lagen zum wenigsten darin begrün-

det, daß unsere Lehrer schlechte Lehrer gewesen wären. Ausschlaggebend war vielmehr, daß unsere Mitarbeiter und die Lehrer den Jugendlichen in sehr verschiedenen Rollen gegenübertraten. Der Lehrer unterlag zum Beispiel auch auf der Tagung den Bedingungen der schulischen Aufsichtspflicht. Die verständliche Furcht vor Unannehmlichkeiten aus Anlaß der banalsten Geschehnisse bestimmte weitgehend das Verhalten der Lehrer zu ihren Schülern. Dies war auch oft der Grund für die übertriebene Freizeitkontrolle. Da war die Lage unserer Mitarbeiter weitaus günstiger. Unsere Aufsichtspflicht beschränkte sich im wesentlichen auf die allgemeinen Grundsätze des Jugendschutzes. Im Gegensatz zu den Lehrern konnten wir es uns also leisten, ein höheres Risiko in Kauf zu nehmen. Wer aber die Aufsichtspflicht hat, muß auch das Recht zur Entscheidung behalten. Auf diese Weise fielen in den Klassentagungen die erzieherische und die unterrichtliche Leitung auseinander. Damit geriet nun der Lehrer erst recht in die undankbare Rolle des Polizisten, während unsere Mitarbeiter in die Rolle des interessanten Dozenten zurückfielen, der sich im übrigen nicht mit den Teilnehmern anlegen mußte. Dieser Widerspruch war grundsätzlich nicht zu lösen, wenngleich seine Auswirkungen im Einzelfall durch ständigen Kontakt mit den Lehrern gemildert werden konnten.

Mit dieser Charakteristik der drei verschiedenen Teilnehmergruppen können wir nun den ersten Teil unserer Überlegungen abschließen. Unsere Anatomie der Tagung als eines pädagogischen Feldes ist dabei bereits recht weit vorangetrieben. Wir haben die pädagogische Bedeutung der äußeren Verhältnisse sowie der Mitarbeiter und Teilnehmergruppen beschrieben. Oder um es in einem Bild auszudrücken: Wir haben die Grenzsteine unseres pädagogischen Feldes benannt und beschrieben. Aber ein Feld ist ja eigentlich das, was sich zwischen diesen Grenzsteinen befindet. Denn in diesem Feld gehen die Mitarbeiter und die verschiedenen Teilnehmergruppen mannigfaltige Be-

ziehungen miteinander ein. Mit einem modernen Ausdruck könnte man die Tagung als ein eigentümliches Feld menschlicher Kommunikation bezeichnen. Dabei könnte man sich vorstellen, daß in diesem Feld nichts weiter geschieht, als daß zum Beispiel Studenten und Lehrlinge sich dort für eine Zeitlang treffen, wie das im Urlaub oft der Fall sein dürfte. Auch dann, wenn also keine bestimmten Absichten und Lehrprogramme eine Rolle spielen, müßte man von einem pädagogischen Feld sprechen; denn allein dadurch, daß Menschen unter bestimmten Verhältnissen miteinander kommunizieren, finden ja Lernprozesse statt. Auch in unserem Falle waren natürlich die vielfältigen Beziehungen zwischen den Teilnehmern und den Mitarbeitern von großer Bedeutung. Aber sie wurden bereits gemäß unseren Vorstellungen von politischer Bildung bewußt gestaltet. Um sie zu erklären und zu beschreiben, müssen wir also in dem folgenden Teil zunächst unsere pädagogischen Absichten darstellen.

ZWEITER TEIL: "POLITIK" ALS STOFF, ALS UNTERRICHTS- UND ALS ERZIEHUNGSPRINZIP

Zur politischen Bildung im weitesten Sinne gehört alles das, was es uns möglich macht, uns mit Erfolg politisch zu beteiligen. So einfach sich das anhört, so umfangreich ist das Programm, das damit verkündet wird. In meinem Buch "Didaktik der politischen Bildung" habe ich versucht, diese Aufgaben zusammenzutragen und zu systematisieren.

Über die politische Bildung ist nach dem Zweiten Weltkrieg bei uns eine umfangreiche Diskussion geführt worden. Diese Diskussion hat - auf eine knappe Formel gebracht - drei Ergebnisse gehabt. Die politische Bildung muß erstens bestimmte politische Stoffe systematisch lehren. Wer zum Beispiel nichts von unserer Parteienstruktur weiß, kann sich weder politisch orientieren noch beteiligen. Die politische Bildung muß zweitens Unterrichtsprinzip sein. Sie muß also die politischen Gehalte auch solcher Stoffe deuten, die eigentlich keine politischen sind. Man kann zum Beispiel in der Filmpädagogik einen Heimatfilm einmal auf seine künstlerische Bedeutung (Filmkunde) und zum anderen auf seine politische Bedeutung befragen. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip geht also davon aus, daß man einen solchen Film nicht verstehen kann, wenn man ihn nicht auch politisch deutet. Drittens schließlich gilt politische Bildung als Erziehungsprinzip. Vor allem unter dem Begriff des demokratischen Erziehungs- und

Unterrichtsstiles hat man darauf hingewiesen, daß man demokratische Lehrgehalte nicht in autoritären Erziehungssituationen lehren könne.

Die herrschende pädagogische Meinung ist, daß diese drei Teilaufgaben der politischen Bildung in einen Zusammenhang gebracht werden müssen. Dies könnte man die didaktische Aufgabe der politischen Bildung nennen. Nun kann man schlecht alles zu jeder Zeit und an jedem Orte tun. Es wäre einfach unökonomisch, wenn man versuchen würde, in einer vierzehntägigen Tagung die Schule zu kopieren. Die entscheidende Frage lautet also: Was kann man in zehn bis vierzehn Tagen vernünftig beginnen und zu Ende führen und dabei doch den Zusammenhang der drei genannten Aufgaben im Blick behalten?

Das "Lehrer-Schüler-Verhältnis" als "Rollen-Ensemble"

Gemeinhin wird politische Bildung als Erziehungsprinzip unter dem Schlagwort des "demokratischen Führungsstiles" verfochten. Dieser wird einerseits gegen den "autoritären", andererseits gegen den "laissez-faire-Stil" abgegrenzt. Nun ist der Ausdruck "demokratisch" in diesem Zusammenhang recht unglücklich. Erstens erweckt er leicht die Vorstellung, es gäbe zwischen dem Führungskrach einer Jugendgruppe und einer Kabinettskrise keinen grundsätzlichen Unterschied, was schon dem bloßen Augenschein nach nicht richtig sein kann. Zweitens verdeckt er die Tatsache, daß sowohl der autoritäre wie der laissez-faire-Stil in bestimmten Situationen sinnvoll und notwendig sein kann. Im Fall unmittelbarer Gefahr zum Beispiel wird ein pädagogischer Leiter immer zunächst autoritär reagieren, bis die Gefahr beseitigt ist. Oder wenn es darauf ankommt, daß Jugendliche bestimmte Erfahrungen mit sich selbst machen sollen, ist der laissez-faire-Stil des Leiters durchaus vertretbar. Davon wird im folgenden noch

zu berichten sein. Drittens schließlich erweckt dieser Begriff die Vorstellung, daß die Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler weitgehend beliebig und nicht von äußeren Bedingungen mitgeprägt seien. Man muß sich aber fragen, ob sich seit der Einführung des Wortes "demokratischer Führungsstil" an den Beziehungen wirklich etwas geändert hat. Genauso wie ein totalitäres Regime nicht schon dadurch demokratisch wird, daß es seine Herrschaft nicht mehr durch körperlichen Terror, sondern durch geistige Dämpfung mittels einer Ideologie aufrechterhält, genauso wird ein pädagogischer Bezug nicht schon dadurch demokratisch, daß ein Lehrer freundlich mit seinem Schüler redet. Solange ein Lehrer gezwungen ist, seinem Schüler auch außerhalb der Schule überwiegend unter dem Diktat seiner Lehrerrolle zu begegnen, so lange hat sich offenbar prinzipiell gar nichts geändert.

Überall dort, wo die Beziehungen zwischen Menschen durch die Totalität einer bestimmten Rolle geprägt sind, wo also ein Rollenwechsel im Grunde nicht möglich ist, sollte man nicht von demokratisierten Beziehungen sprechen. Ich glaube, daß alle menschlichen Beziehungen, auch die pädagogischen, viel zu kompliziert und vielschichtig sind, als daß man sie unter einem Begriff zusammenfassen dürfte, der nicht diese Vielschichtigkeit schon in sich enthält.

Es scheint mir am leichtesten zu sein, unsere Beziehungen zu unseren jugendlichen Partnern mit dem Bild der "Rolle" anschaulich zu machen. In dem schon beschriebenen Konflikt mit den Lehrern wurde deutlich, daß wir unseren Jugendlichen nicht in einer totalen Rolle (als Lehrer, Referent, Leiter der Institution usw.), sondern mehrseitig, d. h. in einem Ensemble verschiedener Rollen gegenübertraten. Mindestens sieben verschiedene Rollen kann man unterscheiden, die wir bewußt entwickelten und auf die hin die Jugendlichen sich zu verhalten versuchten.

1. Der Mitarbeiter war *institutioneller Repräsentant*; als solcher repräsentierte er in der Tagung gegenüber den Jugendlichen gesellschaftliche Ansprüche, Normen, Gesetze

und Erwartungen. Im Bewußtsein dieser Rolle stellte er Forderungen, vor allem disziplinarischer Art. Wenn man so will, dann drückte diese Rolle ein klares Machtverhältnis aus. Der Mitarbeiter hielt auch rein äußerlich Distanz zu den Jugendlichen; er redete sie mit "Sie" an und ließ sich ebenfalls so anreden. Diese Rolle setzte den Mitarbeiter in ein abstraktes, allgemeines Verhältnis zu den Jugendlichen: Deren Individualität war nicht als solche interessant, sondern nur insofern sie die abstrakte Rechtsbeziehung kennzeichnete. Trotz der Abstraktheit handelte es sich dabei natürlich um eine pädagogische Beziehung, insofern sich in ihr die Objektivität der Gesellschaft repräsentierte und insofern die Aneignung solcher Ansprüche ein unerläßlicher Teil der jugendlichen Entwicklung ist.

2. Der Mitarbeiter war *Mann oder Frau*. In dieser Rolle trat er dem anderen Geschlecht anders gegenüber als dem eigenen. Gegenüber der institutionellen Rolle war diese insofern autonom, als die institutionelle Rolle den Unterschied der Geschlechter auch nur wieder im Hinblick auf rechtliche Dimensionen kennt, womit die tatsächlichen Unterschiede natürlich keineswegs erschöpft sind. Die Geschlechterrolle forderte bei den Jugendlichen Männlichkeit bzw. Weiblichkeit heraus. Charme wurde von den Mitarbeitern gegenüber den Jugendlichen angewandt und honoriert. Auf dieser Ebene waren die Mitarbeiter nicht Pädagogen, sondern Männer, die ihr Gefallen an den Mädchen nicht verheimlichten, und Frauen, die ein Kompliment der männlichen Jugendlichen freundlich aufnahmen.

Wir legten großen Wert darauf, daß die Mitarbeiter diese Rolle auch voll durchspielten - und zwar ihrem Alter angemessen. Das Ganze war vor allem eine Stilfrage, und es kam darauf an, die erotischen Spannungen nicht zu unterdrücken, sondern sie ernst zu nehmen und zu kultivieren. Wir machten dabei die Erfahrung, daß dieser Stil das Zusammenleben der Geschlechter erheblich entspannte, wohl deshalb, weil auf diese Weise eine Art sozialer Anerkennung beim anderen Geschlecht erfolgte. Indem die

Mitarbeiter nicht zu verleugnen suchten, daß sie Männer bzw. Frauen waren, setzten sie gleichsam Maßstäbe für Männlichkeit und Weiblichkeit, zogen dadurch einen erheblichen Teil der erotischen Spannungen auf sich und entlasteten dadurch die Gleichaltrigen des anderen Geschlechts.

3. Der Mitarbeiter war *Fachmann* für das, was er als Lehrinhalt zu vertreten hatte. In dieser Rolle war er jedem Jugendlichen überlegen. Diese "Autorität der sachlichen Kompetenz" wurde von den Jugendlichen auch immer anerkannt, solange sie sich keiner Grenzüberschreitung schuldig machte. Angesichts des tatsächlich vorhandenen Informationsgefälles wäre es einfach unredlich gewesen, jede Meinung von vornherein als gleichberechtigt anzusehen. Wenn der Mitarbeiter etwa Zeitgeschichtler war und die Machtergreifung Hitlers zur Debatte stand, dann gab es eben die Möglichkeit, Tatsachenkenntnisse und Meinungen der Jugendlichen als richtig oder falsch zu klassifizieren.

4. Der Mitarbeiter war *interessierter Laie*. Er interessierte sich vielleicht für Sport, Musik oder technische Fragen. Hier blieb grundsätzlich unentschieden, ob er oder einzelne Teilnehmer sachkundiger waren. In allen sportlichen Disziplinen waren die Teilnehmer fast immer hoch überlegen. Die Lehrlinge aus der Flugzeugindustrie verfügten über recht subtile technische Kenntnisse, von denen die meisten Studenten nur profitieren konnten.

5. Der Mitarbeiter war ein *Suchender* in allen wichtigen politischen und persönlichen Lebensfragen. In dieser Offenheit seiner eigenen Existenz hatte er trotz seiner sachlichen Kompetenz grundsätzlich keinen Vorsprung mehr vor den Teilnehmern. In einem Bild gesagt: Jeder - auch der ausgebildete Theologe - ist gleich nahe zu Gott. Die sachliche Zuständigkeit des Mitarbeiters war also immer dort zu Ende, wo sich der Spielraum des Normativen und der Sinnfragen auftat.

6. Der Mitarbeiter war *gesellschaftlicher Partner* der Jugendlichen in der freien Zeit, beim Tanz, Spiel, Sport,

Spaziergang usw. Hier gab es vollends keinen Grund für eine Vorrangstellung gegenüber den Jugendlichen.

7. Schließlich war er vielleicht hier und dort noch *persönlicher Berater*. Da diese Rolle persönliches Vertrauen voraussetzte, mußte der Anstoß dafür immer von den Teilnehmern selbst kommen. Auch in dieser Rolle verfügte der Mitarbeiter zwar über die größere Reife, aber keineswegs über einen Autoritätsvorsprung, wie ihn etwa die Eltern in einem solchen Falle hätten. Dieses Modell ließe sich natürlich weiter ausfächern. Wenn man also den Begriff des demokratischen Führungsstiles beibehalten will, dann muß man ihn in dem angedeuteten Sinne als Strukturbegriff verstehen. Dieses Strukturverständnis gab uns überhaupt erst die Möglichkeit, die Vielfalt der Beziehungen zu erkennen und pädagogisch wirksam werden zu lassen. Nun wurde zum Beispiel klar, daß wir die von der Gesellschaft verliehene Macht nur in der Rolle des institutionellen Repräsentanten ausüben durften, also in den ganz wenigen Fällen, wo es um unmittelbare disziplinarische Probleme ging. So war es beispielsweise nicht mehr möglich, bestimmte Freizeitinteressen der Jugendlichen, die uns nicht paßten, von der angeblich totalen Überlegenheit des Pädagogen her zu bekämpfen.

Die "Spielregeln" der Tagungsordnung

Unsere in der institutionellen Repräsentanz festgelegten Pflichten gegenüber den Jugendlichen drückten sich in den Regeln der Hausordnung aus. Diese Regeln wurden nie formuliert und ans "Schwarze Brett" gehängt, sondern den Jugendlichen zu Beginn einer Tagung mitgeteilt. Allerdings wurden sie aufmerksam kontrolliert. Sie ließen sich in drei Grundsätzen zusammenfassen:

1. Für das Verhalten der Geschlechter zueinander gelten die in der Erwachsenenwelt gültigen guten Sitten. Daraus folgte unter anderem, daß der Besuch der Schlafräume durch das andere Geschlecht in der Mittagspause und nach

21 Uhr 30 verboten war. Wir sahen keinen Grund, solche Besuche generell zu verbieten.

2. Alkohol darf nur von der Tagungsleitung importiert werden. Im Hause wurden Alkoholika verkauft, bei der Befriedigung von Sonderwünschen (etwa Glühwein) waren die Mitarbeiter behilflich. In der Regel waren die Jugendlichen an alkoholischen Getränken kaum interessiert. Ihnen genügte offenbar die Erlaubnis. Trotzdem war dieser Grundsatz für die Lehrlinge wichtig, weil sie bei ihrem ersten Besuch in "Vatertagsmanier" erhebliche Mengen Schnaps mitbrachten, mit dem sie ihren "Urlaub" feiern wollten.

3. Ab 22 Uhr müssen alle Jugendlichen im Gelände des Jugendhofes sein. Von dieser Regel konnte abgewichen werden, wenn ein Mitarbeiter dabei war. Es kam oft vor, daß eine Gruppe mit einem Mitarbeiter noch einen Abendspaziergang unternahm oder die Dorfgaststätte aufsuchte.

Zu diesen Grundsätzen kamen zwei weitere aus dem Gesichtspunkt des Hausleiters hinzu: Schutz des Hauses und seiner Einrichtungen und die Garantie der Nachtruhe für die Mitarbeiter. Zum Schutz des Hauses gehörte unter anderem Rauchverbot in den Schlafräumen (Bedingung der Feuerversicherung wegen der leichten Bauweise). Bei mutwilligen oder grobfahrlässigen Beschädigungen wurden die Teilnehmer im Rahmen ihrer Möglichkeit finanziell herangezogen, oder sie konnten in ihrer freien Zeit einen vergleichbaren Arbeitswert abarbeiten. Aber eine solche Wiedergutmachung war nicht zu erzwingen, sie konnte nur freiwillig erfolgen. In der Regel wurde zum Schutz der Mitarbeiter, vor allem der hauswirtschaftlichen, um 23 Uhr Nachtruhe angesetzt. Dies bedeutete nur, daß unsere Mitarbeiter geschützt wurden, nicht, daß die Jugendlichen schon schlafengehen mußten.

Diese klar formulierten und ebenso klar begrenzten Anordnungen wurden von den Jugendlichen immer dankbar aufgenommen und anerkannt - natürlich keineswegs immer befolgt.

Das Problem der Strafen

Eine besondere Schwierigkeit lag darin, daß wir eigentlich keine Strafen verhängen konnten. Verstöße gegen die Regeln mit besonderen Leistungen für die Gemeinschaft zu bestrafen, war nur dann pädagogisch vertretbar, wenn es sich um die Wiedergutmachung eines Schadens handelte, etwa im Falle der mutwilligen Beschädigung. Es schien uns aber nicht gerechtfertigt, Übeltäter dadurch zu bestrafen, daß sie etwa zusätzliche Verpflichtungen bei der Hilfe im Haus übernahmen. Dies war gewissermaßen die Kehrseite der sozialen Folgenlosigkeit des Aufenthaltes auf der Tagung: Die härteste und zugleich einzig mögliche Strafe bestand darin, einen Teilnehmer oder auch eine ganze Gruppe des Hauses zu verweisen. Sie mußte auch einige Male angewandt werden. Ihre pädagogische Problematik läßt sich gut an folgendem Fall verdeutlichen.

Trotz unserer ausdrücklichen Warnung hatte ein Lehrjahr einige Schnapsflaschen mitgebracht. Die Lehrlinge waren schlau genug, einige Tage - oder besser: Nächte - zu warten, um erst unsere Kontrollgewohnheiten zu ermitteln. Eines Nachts fanden wir einige Lehrlinge vom Alkohol übel zugerichtet im Gelände. Eine sofortige Kontrolle ergab, daß alle angetrunken waren, aber die älteren waren erfahren genug, rechtzeitig Schluß zu machen. Die jüngeren hingegen wollten sich offenbar durch besondere Trinkfestigkeit in der Gruppe emanzipieren. Daß die Älteren sich nun an der Unerfahrenheit der Jüngeren erfreuten, anstatt ihnen zu helfen, empörte uns besonders. Wir teilten der Gruppe mit, daß wir sie wohl am nächsten Tag aus dem Hause weisen müßten.

Am nächsten Morgen wollten sich alle einzeln bei uns entschuldigen. Wir nahmen diese Entschuldigung nicht an: Wir seien nicht persönlich beleidigt, und wenn sie sich entschuldigen wollten, dann sollten sie es bei den Jüngeren tun, die sie durch ihr Verhalten in die Volltrunkenheit getrieben hätten. In einer gemeinsamen Sitzung des Mitarbeiter- und des Sprecher-Teams erklärten sich die Mit-

arbeiter nacheinander für eine Auflösung der Tagung. Die Sprecher baten darum, die Tagung fortzusetzen, und brachten dafür ein wichtiges Argument vor: Wenn die ganze Gruppe abreisen müßte, dann hätte das im Betrieb weitreichende Folgen. Da man nicht das ganze Lehrjahr bestrafen könne, würde man Schuldige suchen und mit Sicherheit denen die Schuld geben, die man ohnehin für die Sündenböcke hielt. Nach der Entlassung der Sprecher beriet das Team die Entscheidung. Der pädagogische Sinn der Strafe schien uns verfehlt, wenn die Folgen nicht einigermaßen überschaubar blieben. Selbst wenn die Jugendlichen aus verständlichen Gründen die vermutliche Reaktion im Betrieb übertrieben hatten, mußten wir mit der Möglichkeit rechnen, daß sie recht hatten. Dies bewog uns dann doch, die Tagung fortzusetzen.

Der Beschluß wurde dem Lehrjahr mit ausführlicher Darstellung der einzelnen Argumente bekanntgegeben. Statt der Entlassung verhängten wir eine "Ehrenstrafe" für die ganze Gruppe. Bestimmte Freiheiten wurden für zwei Tage aufgehoben. Der Bierverkauf im Hause wurde eingestellt, die Nachtruhe auf 22 Uhr vorgelegt, und außerdem kontrollierten die Mitarbeiter zwei Abende lang in jedem Zimmer die Einhaltung der Nachtruhe - was sonst grundsätzlich nicht geschah.

Das Beispiel zeigt, daß der Verweis aus dem Haus pädagogisch nicht unproblematisch war. Die Ehrenstrafe hingegen, die wir nach der Erfahrung mit dieser Gruppe häufiger anwandten, hatte ihren guten Sinn. Sie wurde von den Jugendlichen auch anerkannt, denn sie verstanden unsere Schwierigkeit und wußten selbst auch keine bessere Lösung. Sie verstanden, daß unsere großzügigen Spielregeln einen Partner voraussetzten, dessen Reife mit diesen Regeln übereinstimmte. Stellte sich heraus, daß die Jugendlichen zwar die Rechte einer solchen Regelung übernehmen wollten, nicht aber auch die entsprechenden Pflichten, so mußten eben von uns aus die Rechte auf das Niveau zurückgeschraubt werden, das den Pflichten entsprach, die man zu übernehmen bereit war.

Die Institutionen der Tagung

Auch ein verhältnismäßig kurzes Zusammensein vieler Menschen bedarf eines Mindestmaßes an Organisation. Die allgemeine soziologische Erkenntnis, daß Verhalten an das Vorhandensein von Institutionen gebunden ist, an denen es sich orientieren kann, gilt auch für die Tagung. Wir entwickelten drei solcher Institutionen, das Mitarbeiterteam, das Sprecherteam und die Arbeitsgruppe.

1. Das Mitarbeiterteam

Nach Helmut Kentler (Jugendarbeit in der Industriegewelt, S. 53) müssen folgende Merkmale zusammentreffen, wenn man eine Mitarbeitergruppe als Team bezeichnen will: a) Die personelle Zusammensetzung eines Teams kann nicht diktiert werden, etwa durch die zufällige Beziehung am Arbeitsplatz, vielmehr müssen die einzelnen sich für die Zusammenarbeit mit den anderen frei entscheiden können. b) Die einzelnen müssen grundsätzlich die gleichen Kompetenzen und gleich hohe - wenn auch nicht gleichartige - fachliche Voraussetzungen mitbringen, so daß die Leitung des Teams zur rein organisatorischen Frage wird und grundsätzlich jedem zufallen kann. c) Die Zielsetzung der gemeinsamen Tätigkeit muß von allen im Grunde akzeptiert werden und allen hinreichend bewußt sein, auch wenn arbeitsteilig an ihrer Verwirklichung gearbeitet wird. d) Die Beziehungen der einzelnen zueinander bedürfen eines Minimums an gegenseitiger Sympathie. Bei uns wurde eine Tagung immer von einem Team von drei bis fünf Personen geleitet. Es bestand aus einem hauptamtlichen Mitarbeiter und aus Studenten. In der Regel war der Hauptamtliche auch zugleich Tagungsleiter. Ihm als dem letztlich Verantwortlichen kam in allen Fragen die Entscheidung zu, die von den übrigen loyal mitvollzogen wurde, auch wenn sie anderer Meinung waren.

Auf diese Weise bekam jede Tagung eine klare Führung. Diese Regel galt auch, wenn einer der Studenten die Tagungsleitung hatte. In diesem Falle stand auch der Leiter des Hauses in der Rolle des einfachen Mitarbeiters. Seine Autorität als Leiter des Hauses und damit als Arbeitgeber der Studenten blieb in diesem Fall unberücksichtigt.

Die Tagesleitung wechselte täglich. Jedes Mitglied des Teams wurde so an der Leitung beteiligt. Diese Regel war nicht nur ein geeignetes Mittel der Arbeitsteilung. Der Student sollte sich den Jugendlichen in mehreren Rollen präsentieren und dabei seine Schwierigkeiten und Grenzen erfahren. Blieb er nur Gruppenleiter, der mit einer kleinen Gruppe an einem Thema arbeitete, das er gut beherrschte, so geriet er leicht in eine Identifikation mit der Gruppe. Es bildete sich unmerklich ein Gefolgschaftsverhältnis der Gruppe zu ihm heraus. Trat er aber außerdem wenigstens einen Tag in der Rolle des Leiters auf, so mußte er nicht nur die Gesamtheit der Teilnehmer im Blick haben, sondern auch allgemeine organisatorische und disziplinarische Probleme lösen. Solche Tätigkeiten fielen aber oft gerade denen am schwersten, die in der kleinen Gruppe die besten Erfolge hatten. Das Team reiste einen Tag vorher an, um sich abzustimmen. Die einzelnen Mitarbeiter stellten die Vorhaben vor, auf die sie sich vorbereitet hatten. Sie berichteten darüber nach folgendem groben Schema: 1. Wie soll das Unterrichtsergebnis des Vorhabens aussehen? 2. Welcher Einstieg wird gewählt? 3. Welches Material soll verwendet werden? 4. Wie ist der Weg vom Einstieg zum Unterrichtsergebnis geplant?

Jeder Bericht wurde ausführlich fachlich und pädagogisch diskutiert, das Vorhaben entsprechend korrigiert und verändert. Auf diese Weise erfuhr jeder Mitarbeiter die Problemstellungen der anderen und konnte sich in seinem Manuskript entsprechende Hinweise notieren.

Anschließend wurde überlegt, welche alle Vorhaben übergreifende Problemstellungen noch einmal besonders vor dem Plenum erörtert werden sollten. Dann wurden ein

zelne Mitarbeiter gebeten, sich dafür nach Rücksprache mit den anderen ein kurzes Einstiegsreferat zu überlegen. Wenn dafür noch Zeit blieb, wurden gleich schon Gesichtspunkte für ein solches Referat zusammengetragen. Diese Vorbereitung nahm einen ganzen Arbeitstag, also mindestens acht Stunden, in Anspruch.

Das Team traf sich jeden Abend zu einer Sitzung, die bis spät in die Nacht dauern konnte. Der Ablauf des Tages passierte noch einmal Revue, das Programm der nächsten Tage wurde festgelegt und das Verhalten der Mitarbeiter kritisiert. Manchmal entzündeten sich bei bestimmten Entscheidungen stundenlange und leidenschaftliche Diskussionen, die sich dann zu einer Art pädagogischem Seminar ausweiteten. Das waren dann die Situationen, in denen pädagogische Theorie entstand, die dann der Praxis eine neue Gestalt gab, bis auch diese wiederum - nach einer ähnlichen Diskussion - als veränderungswürdig galt.

2. Das Sprecherteam

Dem Leiterteam zugeordnet war das Sprecherteam, dessen Mitglieder von den einzelnen Arbeitsgruppen am zweiten Tag gewählt wurden - mit Ausnahme der Klassentagungen, wo die Klassensprecher in ihrem Amt blieben.

Die vorhin charakterisierte Mehrdimensionalität unserer Beziehungen zu den Jugendlichen war überhaupt die Voraussetzung dafür, daß die Jugendlichen mit ihren Sprechern sich gegen uns organisieren konnten. Nur dann, wenn sie unabhängig von der Autorität der Leitung bestimmte Interessen hatten, konnten sie sie vernünftigerweise auch organisieren. Schon im Interesse einer Mitbeteiligung der Jugendlichen am Tagungsverlauf war es notwendig, die tatsächlichen Ansprüche der Leitung klar zu bestimmen und vor allem klar zu begrenzen. Dafür gab uns unser Strukturmodell die Möglichkeit.

Das Ansinnen, Sprecher zu bestimmen, stieß zunächst immer auf Ablehnung oder Widerstand und wurde von den Jugendlichen selten von vornherein als Zeichen demokra-

tischer Gepflogenheiten gewertet. Bei einer solch kleinen Gruppe sei das "Spielerei"; jeder könne doch seine Wünsche und Interessen direkt bei der Tagungsleitung anbringen und brauche dafür keine "Vermittlung". - Solche Argumente waren zunächst einleuchtend und zutreffend und beruhten meist durchaus auf eigenen Erfahrungen im Betrieb und in der Schule, wo es eben keine differenzierten, sondern nur einsinnige pädagogische Beziehungen gibt.

Unsere Oberschüler waren meist weder gewohnt, ihre Interessen zu organisieren, noch auch, nach einer Sprecherwahl ein Mindestmaß an Führungsanspruch seitens der Gewählten anzuerkennen. In ihren Augen waren die Sprecher diejenigen, die "die Arbeit machten".

Wir unterstützten die Maßnahmen der Sprecher auch dann nachhaltig, wenn wir sie nicht für richtig hielten. Die Sprecher genossen außerdem bestimmte Privilegien: Die täglichen Sitzungen mit ihnen fanden meist in den Privaträumen der Mitarbeiter statt; außerdem brauchten sie sich nicht unbedingt an täglichen Ordnungsarbeiten zu beteiligen. Schließlich wurden sie immer wieder davon abgehalten, der Bequemlichkeit halber alle notwendigen Tätigkeiten selbst zu verrichten. Sie sollten innerhalb des zuständigen Rahmens Arbeiten verteilen und Anordnungen geben. Gelegentlich wurden die Sitzungen mit den Sprechern öffentlich abgehalten; dann konnten die übrigen Teilnehmer die Verhandlungen und damit die Argumente ihrer Sprecher verfolgen, aber sie durften sich nicht einmischen.

Die Lehrlinge hatten mit der Mitverwaltung noch mehr Schwierigkeiten als die Oberschüler. Wo es in ihren Betrieben Lehrjahrsprecher gab, handelte es sich meist um eine reine Formalität. In der Struktur des Betriebes hatte im Grunde der Lehrgeselle die Funktion eines solchen Sprechers mit übernommen - durchaus nicht zum Schaden der Lehrlinge.

Zu Beginn unserer Arbeit betrachteten wir selbst die Einrichtung des Sprecherteams mit großem Mißtrauen. War es nicht ein bedenkliches Demokratiespiel? Handelte man

mit solchen Instanzen nicht unnötigen Leerlauf ein, wie die Jugendlichen selbst immer vermuteten? Gelang es, den Teilnehmern den Sinn einer solchen Einrichtung im Verlauf einer Tagung klarzumachen? Gab es denn überhaupt eine einsichtige Aufgabe für sie?

Die letzte Frage war entscheidend. Nach oben war die Aufgabe der Sprecher durch die institutionelle Repräsentanz der Leiter begrenzt. Es wäre also unrealistisch und damit auch unpädagogisch gewesen, in Disziplinfragen die Sprecher an Entscheidungen zu beteiligen. Aber in den wenigen Fällen, wo die Mitarbeiter aus disziplinarischen Gründen die Abreise eines Teilnehmers erörtern mußten, wurden die Sprecher um ihren Rat gebeten. Solche Sitzungen waren natürlich nicht öffentlich, und die Sprecher wurden ebenso zum Stillschweigen verpflichtet wie die Mitarbeiter auch. In allen Fällen erwiesen sich die Sprecher als kluge und gerechte Anwälte der Betroffenen. Ohne sie wäre das Urteil der Mitarbeiter einseitig gewesen. Der Ernst, mit dem wir den jeweiligen Fall zu lösen versuchten, strahlte auf die Jugendlichen aus und hatte - so hofften wir - Folgen für ihre Menschenbeurteilung. In diesen wenigen, den Stil einer Tagung aber oft entscheidenden Fällen war also die Beteiligung der Sprecher unentbehrlich.

Eine weitere Einschränkung der Sprecherkompetenz lag in der fachlichen Zuständigkeit der Mitarbeiter vor. Aber auch hier war die beratende und kritisierende Beteiligung der Sprecher von großem Nutzen. Konnten unsere Mitarbeiter genügend abschätzen, ob ihre Gesprächsführung einseitig, langweilig und uninteressant war, ob sie zu sehr ihre politische Meinung ins Spiel brachten, ob sie einen Teilnehmer ungerecht behandelten?

Die jugendlichen Teilnehmer wie auch die Sprecher selbst fühlten sich in der Rolle der Kritiker nicht wohl und hielten unser Angebot zu kritisieren zunächst immer für die übliche Phrase, "doch frei ihre Meinung zu äußern". Daß wir ihre Kritik ernsthaft für die Verbesserung unserer Arbeit wünschten und nutzten, erschien den Jugendlichen

zunächst unglaublich. Außerdem hatten sie immer persönliche Hemmungen, Kritik an Mitarbeitern zu formulieren, die sie im ganzen eigentlich gern mochten. Aber gerade dabei lernten sie den Wert der *Institution* des Sprechers schätzen. Sie stellte dem einzelnen Sprecher frei, ob er sich mit einer Kritik persönlich identifizieren wollte oder ob er sie nur als Meinung anderer weitergab. Deshalb forderten wir ihn nie auf, auch seine persönliche Meinung zu sagen, wenn er es nicht von selbst tat: Die Institution gewährte ihm Schutz, und er sollte ihn in Anspruch nehmen dürfen. Dennoch war die Aufforderung zu kritisieren so ungewohnt, daß der Anstoß dafür meist von uns selbst kommen mußte.

Neben der beratenden und kritischen Funktion erhielten die Sprecher und damit die Teilnehmer weitgehende Vollmachten für die Gestaltung der nicht-geplanten Tagungszeiten sowie für die allgemeinen Probleme des Zusammenlebens, soweit sie nicht unmittelbar disziplinarische Qualität annahmen. Die Koordination der Freizeitinteressen, die gegenseitige Hilfe, Rücksichtnahme und Höflichkeit wurden dadurch zu Aufgaben der Selbstverwaltung, daß die Mitarbeiter sich weigerten, sie durchzusetzen. Das hatte im einzelnen weitreichende Konsequenzen und führte oft zu den schon beschriebenen Verhaltensexperimenten. An zwei Beispielen soll dies erläutert werden.

In den ersten Nächten störten immer einige die Nachtruhe in den Schlafräumen. Trotz der Bitten der benachteiligten Teilnehmer griffen wir nicht ein. Wir antworteten dann, wir hätten zwar die Pflicht, die Ordnung des Zusammenlebens so weit zu garantieren, daß in unserer Gesellschaft übliche Grundsätze nicht verletzt würden, aber darüber hinaus fühlten wir uns weder als Kindermädchen noch als Freizeitmanager; für ihr persönliches Wohlergehen müßten die Teilnehmer schon selbst sorgen, dazu seien sie alt genug. Oft spitzten sich solche Entwicklungen dramatisch zu. Am dritten oder vierten Tag waren die Jugendlichen infolge der durchwachten Nächte unausgeschlafen und überreizt. Sie wurden aggressiv gegeneinander und spür-

ten, daß die Tagung, von der sie sich so viel versprochen hatten, darunter zu leiden begann. Manchmal traten auf dem Höhepunkt der Krise auch noch die Sprecher mit der Begründung zurück, ihren Ordnungsvorschlägen werde ständig der Gehorsam verweigert. Erst in diesem Augenblick, wo die Jugendlichen die Folgen ihres Verhaltens zu erleben begannen, traten wir mit Vorschlägen - nicht mit Anweisungen - auf den Plan: Vielleicht sei es sinnvoll, sich erst einmal richtig auszuschlafen und dafür ausnahmsweise auch einmal die lange Mittagspause zu benutzen. Nachher könne man sicher vernünftiger über alles reden.

Solche Krisen wurden deshalb immer auf diese Weise behoben, weil sie ganz einfach behoben werden mußten. Irgendwie mußte das Zusammenleben ja weitergehen. Nun bekamen die alten und neuen Sprecher Autorität gegenüber den Teilnehmern. Die Jugendlichen hatten ihre Unfähigkeit, die einfachsten Probleme des Zusammenlebens selbst zu lösen, ebenso erlebt wie die Möglichkeiten der Abänderung. Solche Selbsterfahrungen waren uns wichtiger als ein unproblematisches Zusammenleben wie bei den Klassentagungen, wo man genau wußte, daß hier die Disziplin nur durch äußeren Druck erhalten blieb.

In den Lehrlingstagungen wurden Kritik sowie Organisation und Formulierung des eigenen Interesses gelegentlich auf folgende Weise provoziert. Meist stellte sich nach einigen Tagen heraus, daß die Teilnehmer mit dem angebotenen Programm unzufrieden waren. Die weitgehend auf Improvisation angelegte Tagungsplanung hätte mühelos entsprechend den beobachteten Wünschen das Programm korrigieren können. Wir taten aber so, als ob wir die Unzufriedenheit nicht merkten, und fuhren fort, die Lehrlinge mit unserem Programm zu langweilen. Spätestens nach anderthalb Tagen entwickelte sich eine Krise. Die Lehrlinge kamen unpünktlich zu den Veranstaltungen, einige blieben ganz weg und amüsierten sich in der Umgebung. Nun trieben wir die Entwicklung wieder auf die Spitze. Wir teilten den Sprechern mit, wir seien in

unseren Privaträumen zu erreichen und wenn alle wieder da seien, könnten sie uns Bescheid sagen. Vorher seien wir zu einer Weiterarbeit nicht bereit, wir könnten unsere Zeit auch anders verbringen.

Dieses Verfahren war nicht ohne Risiko; denn in jedem neuen Falle war nicht sicher, daß die Sprecher die Teilnehmer zusammensuchten und sich dabei die ersten Auseinandersetzungen in der Gruppe anbahnten - wie wir hofften. Im längsten Falle dauerte es zweieinhalb Tage, wo wir abgesehen von den Mahlzeiten keinerlei Notiz voneinander nahmen, bis es zu "Friedensverhandlungen" kam.

In der dann folgenden Plenarsitzung teilten wir kühl mit, wir hätten zu Beginn der Tagung um Vorschläge und Kritik gebeten. Beides sei bis jetzt nicht erfolgt. Daraus leiteten wir das Recht ab, so weiterzumachen, wie wir uns das vorgenommen hätten. Allerdings hätten wir von der Unzufriedenheit gewußt, aber es sei ja wohl nicht unsere Sache, die Interessen der Teilnehmer zu vertreten, das müßten sie in ihrem Alltag ja wohl auch selber tun. Im Grunde hätten wir sie - die Lehrlinge - seitdem mit Unterstützung unserer Amtsautorität "verschaukelt", wie das immer geschehe, wenn jemand seine Interessen nicht wahrnehme. Da nun aber nicht jeder einzelne eine Tagung für sich machen könne, müßten die Teilnehmer schon ihre verschiedenen Interessen selbst erst einmal zu einem Programm zusammendiskutieren, das dann der Leitung als geschlossener Vorschlag vorgelegt werden könnte. Sonst könnten wir ja den einen Wunsch gegen den anderen ausspielen und dabei doch letztlich unsere eigenen Absichten durch geschickte Taktik durchsetzen, ohne daß die Teilnehmer das merken müßten.

Aus der Darstellung dieser beiden Maßnahmen, die exemplarisch für andere mit gleicher Tendenz stehen, mag man ersehen, daß wir für die Schaffung und Ausnutzung erzieherisch-produktiver Konfliktsituationen relativ viel Zeit aufwandten. Aber die Tatsache, daß den Jugendlichen eine Kritik "Aug in Auge" mit den Mitarbeitern so schwer

fiel, machte uns frühzeitig auf ein Problem aufmerksam, das die Tagung insgesamt betraf. War es pädagogisch vertretbar, die Jugendlichen so konsequent in eine Partnerrolle zu den Erwachsenen zu bringen, wenn eine solche Rolle in ihrem Alltag offensichtlich so gut wie nirgends durchzuhalten war? Produzierte man damit nicht bloße Unzufriedenheit, die nicht in Veränderung umschlagen konnte, weil die Gestaltung des Alltags in Schule, Beruf und Familie nicht Sache der Jugendlichen, sondern immer noch eindeutig Sache der Erwachsenen ist? Darauf gibt es schwerlich eine klare Antwort, da man die Wirkungen auf die Teilnehmer nicht hinreichend kalkulieren kann. In unseren Abschlußgesprächen versuchten wir immerhin, die Besonderheiten der Tagungssituation den Jugendlichen ins Bewußtsein zu bringen.

3. Die Arbeitsgruppe

Die Arbeitsgruppe war neben dem Leiter-Team und dem Sprecher-Team die dritte Institution der Tagung. In allen unseren Tagungen wurden die Teilnehmer in Arbeitsgruppen von zehn bis fünfzehn Mitgliedern aufgeteilt, denen ein Student als ständiger Leiter zugeteilt war. Bei den Oberschultagungen konstituierten sich die Gruppen nach dem Thema, bei den Lehrlingstagungen in der Regel durch Abzählen. Die Gruppen wählten je nach Größe der Gesamtteilnehmerzahl ein bis zwei Sprecher. In den Arbeitsgruppen war jeder Teilnehmer erfaßt und wurde zur Mitarbeit herangezogen. Dadurch war im unterrichtlichen Sinne eine optimale Intensität gewährleistet. Die kleine Gruppe integrierte den einzelnen sehr schnell und erleichterte ihm somit den Kontakt mit den ihm fremden Jugendlichen.

In den Lehrlings- und Klassentagungen war die Arbeitsgruppe ein notwendiges Mittel, die festgefahrene Gruppenstruktur zu sprengen. Indem wir die Klasse oder das Lehrjahr in zwei oder drei Gruppen aufteilten, setzten wir für die einzelnen neue Beziehungsmöglichkeiten frei.

Die Jugendlichen äußerten nun Ansichten und entwickelten Fähigkeiten, die sie bis dahin voneinander nicht erwartet hatten.

Zunächst übernahmen diese Gruppen auch im täglichen Wechsel die Mitwirkung im Haus wie Abwaschen und sonstige Dienste. Es erschien richtig, die Beziehungen der jeweiligen Gruppe zum Haus auch in dieser Weise zum Ausdruck zu bringen. Diese Regel wurde aber bald abgeändert, weil sich technische Schwierigkeiten einstellten (die Gruppen waren nie gleich groß) und vor allem, weil auf dies Weise der "Hilfe im Haus" eine unangemessene ideologische Bedeutung zukam. Später wurde diese Angelegenheit als rein technische angesehen, bei der es darauf ankam, mit möglichst geringem Einsatz einen möglichst hohen Effekt zu erzielen: Die Sprecher verlasen von Fall zu Fall die Namen derjenigen, die um Mitarbeit gebeten wurden. Einzige Begründung für die Bitte um Mitwirkung: Komfortabler Service sei heute sehr teuer; um den Steuerzahlern und den Teilnehmern möglichst viel Geld zu sparen, müßten solche "lohnintensiven Tätigkeiten" von den Gästen mit übernommen werden.

Die Arbeitsgruppe, die durch die häufigen Zusammenkünfte und dadurch, daß sie das Zentrum der geistigen Arbeit wurde, verhältnismäßig intim zusammenwuchs und gelegentlich ein ausgesprochenes Gruppenbewußtsein entwickelte, rief nun immer selbst wieder die Beschränkung herauf, von der oben die Rede war. Das Ziel, gerade ein Erlebnis der Variabilität der menschlichen Kommunikationen zu vermitteln, mußte nun auch gegen die eigene Arbeitsgruppe ermöglicht werden. Die kleine Gruppe war nur sinnvoll, wenn es möglich war, aus ihr zeitweilig wieder auszutreten. Deshalb war die Gesamtzahl der Teilnehmer von großer Wichtigkeit. Tagungen mit weniger als 30 Teilnehmern blieben immer unbefriedigend, weil die Zahl für eine Variabilität der Kommunikation zu klein war. Zwischen 40 und 50 lag das Optimum. Auch jetzt wurden die Teilnehmer zwar in der Arbeitsgruppe engagiert und "erfaßt", sie mußten Meinungen entwickeln und

mitarbeiten. Aber in der großen Gruppe, der "Masse", konnten sie untertauchen und weitgehend ihren individuellen Interessen nachgehen. (Auf diese Bedeutung der "Masse" hat, wenn ich recht sehe, zum ersten Mal Lutz Rössner in seinem Buch "Jugend in der Offenen Tür" aufmerksam gemacht.)

Die Bar als Kommunikationszentrum

Zu einer Art Kommunikationszentrum wurde die Teeküche, ein kleines Häuschen mit offenem Kamin, groben Holztischen und einfachen Bänken mit Schaumgummibelag. Hier konnten die Teilnehmer sich Tee und Kaffee kochen. Abends war Schlagermusik und Jazz zu hören. Diese Geräuschkulisse sicherte dem zu kleinen Raum eine gewisse Anonymität. Gespräche waren so über den Kreis der Beteiligten hinaus nicht zu verstehen. Wenn die Mitarbeiter - auch die nicht-pädagogischen - abends Zeit hatten, setzten sie sich dazu, tranken Tee und beteiligten sich an der Unterhaltung.

Obwohl also die Teeküche ihren Zweck weitgehend erfüllte, war sie ein einziger Beweis dafür, wie man ein wichtiges Teilproblem falsch lösen kann. Wir hatten die Teeküche nicht nur bewußt primitiv eingerichtet, sondern auch so, daß eigentlich jede Gruppe sie ohne große Mühe neu gestalten konnte. Die Einrichtung war in Eigenarbeit mit den Gruppen Stück für Stück fertiggestellt worden. Das Ergebnis war eine rustikale, elementarisierte Bauernstube, in der sich die Intellektuellen, die sie geplant hatten, sehr wohl fühlten. Die Jugendlichen aber - vor allem die Lehrlinge - fanden keine Möglichkeit, in dieser reduzierten Kneipe Stil zu entwickeln. Ihr Umgangsstil wurde noch primitiver, als er ohnehin schon war. Mädchen und Jungen "flezten" sich auf den Bänken derart, daß ein Beobachter, der von dem Verhalten in der Teeküche aus die ganze Tagung beurteilt hätte, die schlimmsten Befürchtungen gehegt hätte. Die primitive Umgebung - das Licht

war keineswegs stark abgedunkelt! - hob jegliche Distanz zwischen den Geschlechtern auf. Man legte die schmutzigen Schuhe auf die Bänke, benutzte den Steinfußboden als Aschenbecher - und dies alles ohne jede Bösartigkeit, vielmehr in der Vorstellung, sich auf diese Weise in dem Raum angemessen zu verhalten. Dabei fühlten sich die Jugendlichen ausgesprochen wohl.

Dennoch war es nicht das, was wir pädagogisch damit wollten. Auch hier hatten wir wieder übersehen, daß das Einfache zwar logisch, aber nicht psychologisch am Anfang eines Kultivierungsprozesses stehen kann. Wir Intellektuellen hatten nicht bedacht, daß wir nur deshalb den einfachen Stil kultivieren konnten, weil wir mehr oder weniger schon die komplizierten Verhaltensformen des modernen Freizeitlebens beherrschten. Wir hatten einfach unsere eigenen Stil-Vorstellungen unreflektiert an die Jugendlichen herangetragen. Und wie bei jeder Selbsterkenntnis, so dauerte es auch hier recht lange, bis wir uns dessen bewußt wurden. Unsere Frage war nun: Wie schafft man ein Kommunikationszentrum, das sowohl auflockert, zugleich aber nicht derart rigoros die Distanzen abbaut? Und die Antwort lautete, nachdem wir eine Weile herumexperimentiert hatten: Wir brauchen eine richtige Bar, die schon von der Einrichtung her höhere Verhaltensanforderungen stellt; und wir brauchen das für eine Bar charakteristische "Rollen-Spiel", wie es vor allem durch den "Keeper" initiiert wird. Die Versuche gaben uns recht: Ein Mitarbeiter und ein Teilnehmer des anderen Geschlechts bedienten sowohl an der Bar selbst wie auch im "Restaurant". Die Mitwirkung eines Mitarbeiters gab dem anderen Partner immer eine gewisse Sicherheit, und die übrigen Mitarbeiter im Publikum sorgten dafür, daß die Rolle des Gastes optimal gespielt wurde. Vor allem die Lehrlinge spielten mit großem Vergnügen mit, denn was sie nun lernten, konnten sie in ihrem Alltag gut gebrauchen. Wenn sie sich auch selten in einer Bar aufhalten: sie meiden selbst gute Restaurants häufig nur deshalb, weil sie nicht wissen, wie sie sich dort verhalten sollen. Hier nun

war alles echt: Wie man etwas bestellt, wie man sich bedankt, wie man Konversation treibt usw. Ein heikles Problem war das des Alkohols. Eine Bar ohne Weinbrand ist allzu offensichtlich eine "pädagogische Provinz". Wenn man sich aber entschließt, auch Alkohol auszuschenken, dann kann man nicht auf einmal unter Hinweis auf das Alter den Ausschank verweigern. Das wäre ein grotesker Stilbruch. Die Oberschüler waren von Hause aus schon eher an einen differenzierten Konsum gewöhnt. Die Getränkekenntnis der Lehrlinge hingegen überschritt selten den Horizont von "Pils" und "Korn". Es kam also darauf an, sie für alkoholische Getränke zu interessieren, bei denen der prozentuale Anteil von reinem Alkohol keinen Prestigewert mehr besaß, also etwa Tee mit Rum, Rotwein und Mixgetränke. Hier kam uns nun wieder zustatten, daß die Studenten bei den Lehrlingen im Hinblick auf gesellschaftliche Verhaltensweisen ein hohes Prestige hatten. Was sie vormachten, galt immer als die bessere Lösung.

Abgesehen von dem kaum zu überschätzenden Anteil an "social learning" hatte die Bar noch weitere, unersetzliche Funktionen für die Tagung: Sie war ihr Informationszentrum. Hier erfuhr man ziemlich genau die Einstellung der Jugendlichen zum Ablauf der Tagung. Kritik und neue Vorschläge formulierten sich fast von selbst. Fast müßte man sagen, unsere Bar war die vierte Institution der Tagung.

Grundsätze der Programmgestaltung

Immer wenn wir aus Verwaltungsgründen - zum Beispiel für einen Verwendungsnachweis - ein Programm unserer Tagungen verfassen mußten, gerieten wir in große Schwierigkeiten. Es gab kein Programm und keinen Tagungsablauf, der nicht mindestens zur Hälfte wieder ge-

ändert wurde. Es würde dem Leser gar nichts nutzen, wenn wir jetzt einen solchen Verlauf rekonstruieren würden; denn er würde sich mit keinem zweiten Beispiel wirklich decken und hätte also gar keinen typischen Wert. Nur wo es sich um Seminare handelt, wo außer der Durchführung des Themas alles andere als unwichtig gilt, kann man den Verlauf überzeugend nachzeichnen. Bei uns galt nichts, was auf der Tagung geschah, als unwichtig. Uns kam es darauf an, alle Beziehungen auf der Tagung grundsätzlich als gleichrangig anzusehen und sie gleichsam in angemessener Weise zu "füttern", damit sie sich entfalten konnten.

Planung und Improvisation

Dazu war zunächst einmal nötig, ein ausgewogenes Verhältnis von Planung und Improvisation herzustellen, denn produktive Lernsituationen kann man nicht gut vorher planen. Etwa ein Drittel der Tagungszeit wurde mit Arbeitsgemeinschaften, Referaten und Diskussionen vorgeplant. Darauf bereiteten sich die Mitarbeiter vor. Die ersten Tage waren stärker verplant als die übrigen. Das Ausmaß der Planung hing auch ein wenig von den Teilnehmern ab. Bei den Oberschülern konnten wir mit einem erhöhten Interesse an politischen Problemen rechnen. Deshalb wurden hier etwa zwei Drittel der Gesamtzeit verplant.

Die Improvisation spielte nicht nur in den ungeplanten Zeiten eine Rolle, sondern auch bei den thematisch geplanten Abschnitten. Die politischen Interessen der Lehrlinge waren stark von der Aktualität abhängig. Die Mitarbeiter, die sich auf eine Arbeitsgemeinschaft mit einem bestimmten Thema vorbereitet hatten, mußten sich unter Umständen kurzfristig umorientieren, wenn die politische Auseinandersetzung ein anderes Thema in den Vordergrund gespielt hatte. Sie konnten nun nicht einfach an dem Thema festhalten, für das sie sich vorbereitet hatten, sie

mußten sich vielmehr umstellen, wollten sie nicht den Motor des erweckten politischen Interesses ohne Benzin lassen. Solche Anpassung hätte normalerweise zu einem hoffnungslosen unterrichtlichen Dilettantismus geführt. Aber einmal waren die Studenten über aktuelle politische Probleme immer sehr gut informiert, und zum anderen wurden allzu einseitige Lehrpositionen durch den Team-Charakter der Tagungsleitung weitgehend vermieden. Dank der Mitarbeit des Teams konnte sich ein Student noch zu Beginn der Tagung ein neues Konzept ausdenken. Im Verhältnis zum geplanten Unterricht waren die improvisierten Veranstaltungsformen aber keineswegs nur ein Mangel. Dadurch, daß wir dem geplanten Unterricht nur einen Teil der Zeit einräumten, gaben wir den Jugendlichen Gelegenheit, in Diskussionen untereinander das Gelernte zu verarbeiten, es weiterzudenken und dasjenige an den Unterrichtsgehalten, was sie dann besonders interessierte, als Thema für die improvisierten Gespräche in der freien Zeit vorzuschlagen. Mit einer gewissen Vereinfachung darf man sogar sagen, daß jene Augenblicke, wo die persönliche Bedeutsamkeit des Gelernten auf einmal auf- und einleuchtete, seltener im Unterricht zu finden waren und häufiger in den Zeiten der Improvisation - der freien Gesprächsgruppen oder der privaten Gespräche. Der Unterricht bereitete sie eigentlich nur vor. Unter dem Gesichtspunkt des Lernens also war der scheinbare Widerspruch von Planung und Improvisation in Wahrheit ein fruchtbarer und notwendiger Zusammenhang.

Programm und freie Zeit

Zwischen Programm und freier Zeit wurde deutlich unterschieden. Die Jugendlichen sollten sich auf diese Weise besser in den ihnen angesonnenen Rollen zurechtfinden. Das von der Leitung veranstaltete Programm war für alle verbindlich. Auch die Sprecher konnten eine Veranstaltung verbindlich machen. In der freien Zeit behielten die Teil-

nehmer die Entscheidung, ob sie an einem Angebot der Mitarbeiter teilnehmen wollten oder nicht. Es wurde sorgsam vermieden, freie Zeit mehr oder weniger trickreich zu verplanen. Die sachlichen oder unterhaltsamen Angebote mußten für sich werben. Fielen sie durch, so war das vielleicht bedauerlich, aber nicht zu ändern. Es gab bei uns auch keine besonderen Freizeitinhalte. Es war nicht so, daß das Wichtige im Programm vorgeplant war und das Unwichtige in der Freizeit geschehen konnte. Es galt also keineswegs das beliebte Motto: In der Arbeitszeit wird diskutiert, in der Freizeit wird getanzt. Es konnte auch genau umgekehrt sein: Eine Tanzveranstaltung war verbindlich und eine wichtige Diskussion konnte freiwillig besucht werden. Was in der freien Zeit geschah, hing natürlich auch sehr vom Wetter ab. Im Sommer lagen wir ganze Nachmittage in der Sonne. Dabei war die "Sache" des Unterrichts tabu, wenn nicht gerade eine besonders heftige Auseinandersetzung zur Fortsetzung des Gespräches zwang. Meistens aber bewegten sich dann die Unterhaltungen auf der Ebene einer mittleren Konversation. "Tiefe" des Gespräches wurde dabei von keiner Seite angestrebt, auch von uns nicht, die wir genauso wenig wie die Jugendlichen die "geistige Auseinandersetzung" für den Normalfall menschlicher Kommunikation hielten.

Typische Veranstaltungsformen

Es wurde schon gesagt, daß es einen typischen Tagungsverlauf bei uns eigentlich nicht gab. Wohl aber hatten wir eine Reihe typischer Veranstaltungsformen entwickelt, deren jeweilige Kombination das Tagungsprogramm bestimmte. Sie hatten aber bei den Lehrlingen und bei den Oberschülern verschiedenes Gewicht. Bei den Oberschülern hatten die fachlich und sachlich betonten Veranstaltungsformen - vor allem die Arbeitsgemeinschaft - ein deutliches Übergewicht. Die wichtigsten und typischen Veranstaltungsformen werden hier kurz charakterisiert.

1. Der Einführungsabend

Am Abend des Anreisetages wurden die Teilnehmer mit dem Programm der Tagung, den Spielregeln und den technischen Möglichkeiten des Hauses sowie mit den Mitarbeitern bekannt gemacht. Das war mehr als die übliche "Begrüßung". Gelang es nämlich an diesem ersten Abend nicht, sich den Jugendlichen verständlich zu machen, waren zwei bis drei Tage für die Arbeit verloren, in denen die Verständigung angesichts einzelner Fälle nachgeholt werden mußte. Dieser erste Abend bestimmte das Klima für den ersten Teil der Tagung. Er mußte also exemplarisch demonstrieren, wie wir uns das Verhältnis zu den Teilnehmern wünschten. Die Jugendlichen wurden mit "Meine Damen und Herren" begrüßt, eine Anrede, die sich zwar im Verlauf der Tagung durch die Tonart änderte, aber nicht im Wortlaut. Die Jugendlichen, die unsere Arbeit noch nicht kannten, reagierten immer interessiert, aber abwartend. Ein einziger falscher Zungenschlag bei der Erläuterung der Spielregeln, ein Wort, das bei ihnen negative Assoziationen auslöste, konnte die Zurückhaltung in Mißtrauen verwandeln. "Demokratie", "Gemeinschaft", "Verantwortung" und ähnliche Begriffe waren in diesem Zusammenhang unbedingt zu vermeiden. In fast geschäftsmäßigem Ton wurden statt dessen Probleme beschrieben, die vermutlich auftauchen würden und für deren Lösung man dies und jenes unternehmen müsse. Als Mißgriff erwiesen sich alle Versuche, den ersten Abend gesellig zu gestalten. Selbst Tanzabende scheiterten. Offensichtlich erwächst die Fähigkeit zur Geselligkeit erst während eines Kommunikationsprozesses und steht nicht an seinem Anfang

2. Die Arbeitsgemeinschaft

Die schon beschriebenen Arbeitsgruppen arbeiteten im Stile der Arbeitsgemeinschaft. Deren Sitzungen hatten das höchste Maß an Verbindlichkeit für alle Teilnehmer. Sie

fanden mindestens einmal täglich statt. Für ihre Leitung hatten sich die Mitarbeiter vorbereitet, dort fungierten sie als kompetente Fachleute.

3. Freie Gesprächsgruppen

In dem Bewußtsein, daß die für die Arbeitsgemeinschaft vorgesehenen Themen bestenfalls nur einen Teil der thematischen Interessen der Teilnehmer treffen und daß in der Zeit zwischen Planung und Beginn der Tagung die politische Entwicklung neue Aktualitäten schaffen konnte, wurde die "freie Gesprächsgruppe" als Korrektiv geschaffen. Sie wurde eingerichtet, wenn die Teilnehmer Themen für ein Gespräch vorschlugen, die im Programm nicht vorgesehen waren.

Auf solche Themen war ein Mitarbeiter höchstens zufällig vorbereitet. Er stand ihnen selbst als Fragender in der gleichen Verlegenheit wie die Jugendlichen gegenüber. Zwar hatte er noch einige Stunden Zeit, sich mit Hilfe der Bibliothek und unserer privaten Archive vorzubereiten, aber auch dies verschaffte ihm nicht die gleiche Rolle, wie er sie in der Arbeitsgemeinschaft hatte. Er mußte hier vor allem vormachen, wie man sich als "Gebildeter" mit einem neuen Problem auseinandersetzt, über das man nicht einmal hinreichend informiert ist.

Wir waren lange Zeit uneins darüber, ob es pädagogisch vertretbar sei, auch ein Gespräch zu leiten, für dessen Inhalt man nicht kompetent war. Gerade die Studenten äußerten wegen ihres wissenschaftlichen Engagements zunächst heftige Bedenken. Würde man im Bewußtsein der Teilnehmer nicht nur die ohnehin schon vorhandene Gewohnheit, daß in Sachen Politik jeder über alles redet, verstärken? Wir kamen schließlich zu dem Ergebnis, daß diese Situation ja doch den Normalfall politischer Meinungsbildung darstelle; denn im allgemeinen ist Meinungsbildung eine Reaktion auf eine politische Auseinandersetzung, für die das Wissen nicht fertig bereit liegt, sondern erst herbeigeschafft oder neu geordnet werden muß.

4. Die Neigungsgruppe

In der freien Zeit wurden "Neigungsgruppen" angeboten. Die Sprecher ermittelten dazu die Meinungen der Teilnehmer, sammelten Vorschläge und koordinierten sie mit den technischen Möglichkeiten des Hauses. Diskussionen, Sport, Musizieren, Musikhören, Tanzen, Filminterpretation, Tonbandarbeit und Kurzspiele waren die häufigsten Inhalte. Die Teilnahme an solchen Vorhaben, die zwischen einer und vier Sitzungen dauern konnten, war grundsätzlich freiwillig. Lediglich die Lehrlinge, die zum ersten Mal bei uns waren, wurden aufgefordert, sich für eine solche Gruppe zu entscheiden. Dies durchbrach zwar den Grundsatz, daß sie über ihre freie Zeit selbst verfügen sollten, andererseits waren unsere Angebote für sie fast immer so neu, daß sie sich von vornherein auch nicht zu einem vernünftigen "Ja" oder "Nein" hätten entscheiden können. Erst nach der ersten Sitzung wurde ihnen freigestellt, ob sie weiter mitmachen wollten. Die meisten blieben dann dabei.

5. Tanzabende

Der Tanzabend war immer ein Höhepunkt der geselligen Kommunikation auf einer Tagung. Er fand ein bis zweimal statt. Zunächst überließen wir seine Gestaltung immer den Jugendlichen. Dabei zeigte sich zu unserer Überraschung, daß, von wenigen Ausnahmen abgesehen, die Jugendlichen dazu nicht fähig waren; außer dem unermüdlichen Arrangement heißer Musik fiel ihnen kaum etwas ein. Da aber immer eine starke Minderheit nicht tanzen konnte oder wollte, stellten sich bald Mißstimmung und Langeweile ein. Oder aber einige "Jugendbewegte" versuchten in richtiger Interpretation der schlechten Stimmung Spiele anzubringen, die von anderen als unter ihrem Niveau stehend boykottiert wurden. Nun ist eine mißlungene Veranstaltung immer noch guter Stoff für die Bewußtmachung einiger Grundbedingungen geselligen Wohlbefindens. Aber damit war die Enttäuschung des Erleb-

nisses nicht zu kompensieren. So entschlossen wir uns also, den ersten Tanzabend einer Tagung selbst zu gestalten.

Es erschien uns unglaublich, daß insbesondere die Oberschüler von sich aus nicht in der Lage sein sollten, einen solchen Abend zu gestalten. In Gesprächen mit ihnen versuchten wir den Grund herauszufinden. Wenn sie in ihrem Alltag tanzen gingen (Hausparty, Schulfest, öffentliche Tanzveranstaltung), dann befanden sie sich in einer privaten Umgebung. Selbst eine öffentliche Massenveranstaltung besuchte man entweder mit einem einzelnen Partner oder mit einer Gruppe von Bekannten und blieb so "unter sich". Für die gesellige Dimension eines Tanzabends hatten sie weder Erfahrungen noch auch eine besondere Antenne. So meinten sie zunächst immer, jeder müsse sich eben so gut amüsieren, wie er könne.

Wir legten nun Wert darauf zu demonstrieren, von welchen Bedingungen im einzelnen das gesellige Wohlbefinden aller an einem solchen Abend abhängt: gemütliche Tischrunden, wo jeder im Verlauf des Abends auch Platz und Partner wechseln kann; die Musik nur so laut, daß die Nicht-Tänzer sich weiter unterhalten können; regelmäßige Musikpausen, damit Partnerwechsel möglich ist und alle sich zwischen den Tänzen unterhalten können; wenige, aber sorgfältig ausgesuchte Darbietungen für die Tanzpausen, wobei eine gute Kabarett- oder Chansonplatte besser sein kann als das wiederholte Abspielen eigener Sketche, die ohnehin jeder kennt; sorgsam dosierte Tanzspiele, um den Partnerwechsel zu erleichtern; gemeinschaftliche Einlagen, wie Singen, nur dann, wenn Text und Musik angemessen sind und die Atmosphäre dies zuläßt. Die Mitarbeiter saßen verteilt unter den Teilnehmern und bestimmten so unauffällig den Stil mit. Leider mußten wir in den Lehrlingstagungen fast immer auf die Tanzabende verzichten, weil nicht genug Mädchen da waren. Um trotzdem auch den Lehrlingen Möglichkeiten gesellschaftlichen Lernens zu bieten, richteten wir Tanzkurse für die Nichttänzer ein, für die sich die weiblichen Mitarbeiter zur Verfügung stellten. Außerdem ersannen

wir kleine Spiele. Kleinen Gruppen wurden charakteristische gesellschaftliche Situationen als Stegreifspiel aufgetragen. Um ihnen die Hemmungen zu nehmen, baten wir, wenige kleine Fehler zu machen, die die anderen dann herausfinden sollten. Auf diese Weise konnten sie die unbeabsichtigten hinter den beabsichtigten Fehlern verstecken.

6. Der Tagesbeginn

Daß man das Programm des Tages mit einer gemeinsamen musisch-kulturellen Einstimmung beginnen müsse, ist undiskutierter Grundsatz fast aller Tagungsveranstalter. Der Überlieferung entspricht, den Tag mit gemeinsamem Singen zu beginnen. Dagegen waren in unserem Falle zwei Bedenken anzumelden. Einmal erwies es sich als undurchführbar, die Jugendlichen überhaupt und schon gar jeden Morgen zum Singen zu bewegen. Dagegen schien es bei ihnen eine unüberbrückbare seelische Barriere zu geben. Allerdings war diese geradezu affektive Ablehnung des Singens meist durchaus zu überwinden, wenn dafür eine informelle Form gefunden wurde. Aber es blieb immer noch die weitere Frage, ob denn die Mobilisierung musischen Tuns tatsächlich so erstrebenswert sei. Waren nicht angesichts der Kürze der Zeit andere Inhalte wichtiger? Für die Lehrlingstagungen war das nicht schwer zu beantworten. Die Lehrlinge wiesen - wie wir sahen - ein derartiges Defizit an allgemeinen kulturellen Erfahrungen auf, daß wir uns entschlossen, die zwanzig Minuten des Tagesbeginns dazu zu benutzen, die Lehrlinge mit ihnen mehr oder weniger unbekanntem kulturellen Aussageformen bekannt zu machen. Klassische und moderne Musik, Kabarett, Chansons, Spirituals, moderne Lyrik, Auszüge aus modernen Theaterstücken bildeten das Programm. Entscheidend war, daß die Mitarbeiter sich dabei wahrheitsgemäß nicht als Fachleute gaben, sondern als "interessierte Laien". Umgekehrt interessierten die Lehrlinge

sich für diese Angebote nicht deshalb, weil sie "bildend" waren, sondern weil ein Mitarbeiter mit dem, was er darbot, sich auch persönlich vorstellte. Daher galt als Regel: Der Mitarbeiter führt nur etwas vor, was ihn selbst auch besonders interessiert. Nach einer sehr knappen, informativen Einleitung sprach dann nur noch das Werk selbst. Es wurde in dieser Veranstaltung weder interpretiert noch diskutiert. Es war auch nicht unsere Absicht, daß alle alles Dargebotene verstünden, sondern daß wenigstens einige im Verlauf der Tagung den Wunsch äußerten, mehr darüber zu wissen. Diese Hoffnung trog selten.

Die Reaktion der Lehrlinge war für uns insofern verblüffend, als diese Veranstaltung sich bei ihnen großer Beliebtheit erfreute, obwohl hier keinerlei methodische und didaktische Überlegungen angestellt wurden, sondern das kulturelle Interesse des jeweiligen Mitarbeiters das einzige Auswahlkriterium blieb. Da das Programm des Tagesbeginns immer geheim blieb, warteten die Lehrlinge jeden Morgen mit Spannung darauf, womit sie diesmal überrascht würden.

7. Abendgespräche

Als besonders ergiebig hat sich das Experiment erwiesen, bestimmte Bereiche der Erwachsenenwelt, institutionalisiert in Berufen, durch Personen in die Tagung hineinzuholen (Geistliche, Offiziere, Architekten, Bankfachleute, Fürsorger, Kommunalpolitiker, Krankenschwestern usw.). Wie wenig selbstverständlich eine solche Begegnung zwischen Jugendlichen und Erwachsenen ist, zeigte dieses Experiment. Trotz stundenlanger Vorbereitungsgespräche mit den betreffenden Erwachsenen scheiterten unsere Versuche oft, weil die Erwachsenen trotz allen guten Willens spontan immer wieder in die Rolle des "Erwachsenen" zurückfielen, der "der Jugend" endlich klarmachen müsse, worauf es im Leben ankomme. Sie hatten oft eine merkwürdige Vorstellung von "Pädagogik", die ihnen ihre Unbefangenheit nahm. Anstatt sich so zu geben, wie sie waren,

und von der Sache zu sprechen, von der sie etwas verstanden, gaben sie sich übertrieben feierlich und würdevoll und umgaben ihre sachlichen Informationen mit einem unnötigen allgemeinen moralischen Ballast. Pädagogisch aufzutreten hieß für sie, ihrem normalen Habitus eine Art Sonntagsanzug umzuhängen.

So dauerte es einige Zeit, bis wir die richtigen Partner für solche Veranstaltungen herausgefunden hatten. Sie mußten erstens in der Lage sein, in knappen Strichen über ihren Beruf zu informieren. Zweitens mußten sie wenigstens ungefähr den funktionalen Ort ihres Berufes im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gesamtgefüge bezeichnen können. Daran scheiterten schon die meisten, die wir in Aussicht genommen hatten. Drittens mußten sie den nicht unerheblichen Mut haben, Probleme ihrer beruflichen Tätigkeit zu exponieren. Dies setzte voraus, daß sie sich von der kurzatmigen Zweck-Mittel-Relation ihres beruflichen Alltags distanzieren konnten. Viertens mußten sie schließlich den Jugendlichen gegenüber offen auftreten, sie gewissermaßen ins Vertrauen ziehen, ihren kritischen Einwänden ohne Affekt begegnen.

Waren diese Bedingungen erfüllt, so gehörten die Abendgespräche zu den ergiebigsten Ereignissen der Tagung. Der Erfolg hing keineswegs unbedingt vom allgemeinen Bildungsniveau eines Berufes ab; im Gegenteil: die "höheren" Berufe waren viel eher der oben genannten pädagogischen Ideologie verhaftet als die "niedrigeren". Diese Erwachsenen wurden übrigens nicht als "Referenten" - diesen Anspruch hätten sie selten erfüllen können - sondern als "Gäste" eingeführt, ein Status, der ihnen von vornherein eine günstige Gesprächsposition einräumte.

Zum Abendgespräch wurden gelegentlich auch Personen-Gruppen eingeladen. In der Nähe hatte sich zum Beispiel ein Laienkabarett aufgetan, das der Gewerkschaft nahestand und sich noch ganz bewußt als "Agitations-Theater" verstand. Nach der Vorstellung saßen die Jugendlichen mit den Spielern in der Teestube, luden sie zu Tee, Kaffee oder Bier ein und äußerten sich dabei kritisch zum

Programm und vor allem auch zu den darin enthaltenen politischen Vorstellungen.

8. Das Abschlußgespräch

Am Nachmittag des letzten Tages fand das Abschlußgespräch statt. Es diente der Tagungsleitung dazu, eine sachliche Zusammenfassung vorzunehmen. Außerdem wurden die Teilnehmer um Kritik gebeten.

Die sachliche Zusammenfassung nahm immer der Tagungsleiter vor. Voraus ging eine längere Sitzung des Mitarbeiter-Teams, in der sich der Tagungsleiter für seine Zusammenfassung die wichtigsten Informationen über den Tagungsablauf holte, da er ja nicht an allen Veranstaltungen teilgenommen hatte. Das so sorgfältig vorbereitete Referat mußte immer drei Gesichtspunkte berücksichtigen.

a) Zunächst mußten die unterrichtlichen Ergebnisse zusammengefaßt werden. Das war vor allem in den Lehrlingstagungen wichtig, weil die Vielzahl der behandelten Stoffe unbedingt einer zusammenfassenden Deutung bedurfte. In den Oberschultagungen wurden die Schüler in folgender Form an der Zusammenfassung beteiligt: Jede Arbeitsgemeinschaft wählte einen Berichterstatter, der in etwa 15 Minuten über Arbeitsweise und Ergebnisse seiner Gruppe berichtete. Auf die Wahl hatte der für die Gruppe zuständige Mitarbeiter keinen Einfluß. Die Gruppe sollte dabei lernen, aus ihrer Mitte für eine bestimmte Aufgabe den geeigneten Mann zu bestimmen. Nur in wenigen Fällen tat sie dabei einen Mißgriff. Viel öfter zeigte sich vielmehr, daß die Gruppe über die Fähigkeiten ihrer Mitglieder besser informiert war als der Mitarbeiter. Die Berichte mußten selbständig verfaßt werden, der Mitarbeiter durfte während der Vorbereitung nur auf konkrete Fragen antworten. Die Berichterstatter erhielten eine kurze Instruktion über die rein formalen Probleme eines so knappen Berichtes (Verhältnis von schriftlicher Aufzeichnung und freiem Sprechen; Problem des Spannungsbogens eines Kurzreferates; usw.).

b) Es war notwendig, noch einmal Einzelheiten des gemeinsamen Zusammenlebens zu deuten, vor allem im Hinblick auf die schon beschriebenen Verhaltensexperimente. Dabei wurde nicht nur nach "richtig" und "falsch" gewertet, sondern vor allem wurden soziologische Voraussetzungen und Folgerungen bestimmter Verhaltensweisen und Krisen innerhalb der Tagung ins Bewußtsein gehoben. Erst durch eine solche rationale Interpretation konnten die vielfältigen Tagungserlebnisse wirklich zu Erfahrungen werden.

c) Schließlich mußte die Ausnahmesituation der Tagung selbst gedeutet werden, wollten wir illusionäre Erwartungen an den Alltag vermeiden. Es mußte gezeigt werden, warum die direkte Kommunikationsform der Tagung weder in der Schule noch im Beruf realisierbar ist, daß sowohl menschliche Unzulänglichkeit wie aber auch objektive Bedingungen dies verhindern. Unsere Deutung, unterstützt von konkreten Beispielen aus Schule, Betrieb und Tagung, lief im wesentlichen darauf hinaus, Verständnis für die widersprüchliche Mehrschichtigkeit des modernen menschlichen Daseins zu erwecken und dem Rollenwiderspruch etwa zwischen beruflichen Funktionen und den Kommunikationen in der Freizeit einen positiven Sinn abzugewinnen.

Für die kritische Stellungnahme der Teilnehmer zur Tagung wurden mehrere Formen entwickelt. Gelegentlich führten wir kurze Tests durch. Besonders beliebt wurde die Form des "Meet-the-Team" - begrifflich entlehnt vom "Meet-the-press" des amerikanischen Fernsehens. Die Mitarbeiter saßen dann den Teilnehmern gegenüber und durften nach allem gefragt werden, auch nach sehr persönlichen Dingen, auf die der Betreffende dann meist humorig oder mit "no comment" antwortete. Im ständigen Wechsel zwischen unernsten Anfragen, die nur die Schlagfertigkeit der Mitarbeiter auf die Probe stellen sollten, Informationsfragen und kritischen Fragen zur Tagung erfuhren wir mehr über die tatsächliche Einstellung der Jugendlichen als durch einen offiziellen Appell an ihre Kritik.

9. Das Abschlußfest

Brachte das Abschlußgespräch die sachliche Zusammenfassung der Tagungsarbeit, so stellte das Abschlußfest am letzten Abend den geselligen Ausklang dar. Allgemein gilt hier das, was schon über den Tanzabend gesagt wurde. Bei den Oberschultagungen war Tanz auch für den Abschlußabend das wesentliche Merkmal - unterbrochen von kabarettistischen Eigenproduktionen, die meist an die Anschrift der Mitarbeiter gerichtet waren. Persönliche Gespräche unter dem Schutz der anonymisierenden Tanzmusik waren häufiger als bei den Tanzfesten vorher. In den Lehrlingstagungen dominierte der Abschluß eines über die ganze Tagung sich erstreckenden Wettbewerbs, dessen Schlußergebnis dann ausgiebig gefeiert wurde.

Diese hier beschriebenen verschiedenen Veranstaltungsformen waren Ausdruck der Verschiedenheit der Beziehungen zwischen uns und den Jugendlichen, wie wir sie vorhin unter dem Stichwort des "Rollen-Ensembles" beschrieben haben. In jeder Veranstaltungsform galt eine andere Beziehungsstruktur. Allgemeiner ausgedrückt: Wenn man eine pädagogische Beziehung unter dem Aspekt des Rollenwechsels charakterisiert, dann gibt es notwendig auch *verschiedene* Unterrichtsformen mit *verschiedenem* Sinn.

Auf der Suche nach der besten Unterrichtsform: vom "Lehrgang" zur "Produktion"

Wir gingen bei der inhaltlichen Gestaltung unserer Tagungen zunächst von unseren schulischen Erfahrungen aus. Politik, so meinten wir, sei ein Stoffbereich wie andere auch und müsse nun als logisch aufgebauter Sachzusammenhang gelehrt werden. Deshalb stellten wir auch zunächst keine didaktischen, sondern nur methodische Reflexionen

an. So merkten wir etwa bald, daß eine Arbeitsgemeinschaft meist effektvoller ist als eine Aufeinanderfolge von Referaten. Unsere Tagungsgestaltung sah zunächst also einfach so aus, daß wir etwa die Hälfte der Zeit in diesem Sinne unterrichtlich vorplanten und die andere Hälfte den Teilnehmern zur freien Verfügung überließen.

Aber bald stellten sich erhebliche Schwierigkeiten ein. Unsere Oberschüler machten zwar mit, weil diese Unterrichtsorganisation dem von der Schule her gewohnten Rhythmus entsprach. Aber auf diese Weise blieb die Tagung einseitig stofflich leistungsorientiert. Was sollte man in der Freizeit tun? War sie "uneigentlich", lediglich dazu da, sich zu entspannen, damit man anschließend den unterrichtlichen Ansprüchen genügen konnte? Gehorchten wir aber damit nicht schon einer bestimmten gesellschaftlichen Ideologie, in der außer der Arbeitsleistung andere soziale Beziehungen kaum zur Geltung kommen?

Außerdem zeigte sich sehr bald, daß die unterrichtliche Orientierung einseitig blieb. So kam es nicht selten vor, daß unsere Oberschüler am Ende einer Tagung gut über Hitlers Machtergreifung Bescheid wußten, aber das Fernsehen schlechthin für eine Erfindung des Teufels hielten. Die einseitige, noch so umfangreiche Verbesserung der Kenntnisse führte offenbar nicht unbedingt auch zu einem korrigierten politischen Bewußtsein. Das erste Ergebnis dieser Überlegungen war, daß wir in der eben skizzierten Weise das Unterrichtsprogramm differenzierten, also zum Beispiel zwischen Referaten, Arbeitsgemeinschaften, Neigungsgruppen und Abendgesprächen unterschieden

Bei unseren Lehrlingen war dieses schulische Verfahren von vornherein aussichtslos. Sie brachten uns erst eigentlich richtig auf den Zusammenhang von allgemeiner und politischer Bildung. Wie wir schon vorher bei der Charakteristik unserer Lehrlinge gezeigt haben, setzt die Fähigkeit zur geistigen Auseinandersetzung mit politischen Problemen viele andere Lernleistungen voraus, die bei den Lehrlingen nicht anzutreffen waren. Ihr Nachholbedarf war zu groß.

Wie das in der Praxis aussah, mag folgendes Beispiel verdeutlichen. Eine Gruppe von Lehrlingen (Durchschnittsalter 16 Jahre) sollte ein Tonbandfeature herstellen und zu diesem Zweck in der Volksschule der benachbarten Gemeinde Interviews mit Jugendlichen machen. Wir hatten die Lehrerin der Schule zur Mitarbeit gewonnen und mit den Interviewern das Gespräch sorgfältig vorbereitet. Auf einmal wollten die Jungen nicht mehr. Sie meinten, es käme doch nichts dabei heraus und man solle lieber gleich Bücher lesen. Nur mit Mühe gelang es uns, sie bei der Stange zu halten. Als es endlich so weit war, waren sie von einer unvorstellbaren Nervosität gepackt und fürchteten sich davor, die Gleichaltrigen (vor allem die Mädchen) zu befragen, die sie ja nicht persönlich kannten. - Die Ergebnisse waren übrigens über Erwarten gut, aber die Jungen freuten sich noch mehr darüber, daß sie ihre sozialen Hemmungen erfolgreich überwunden hatten.

Dieses scheinbar ganz unbedeutende Beispiel mag eine Vorstellung davon erwecken, wie groß der erzieherische Nachholbedarf schon auf der Ebene des sozialen Selbstbewußtseins war, vom Unterricht einmal ganz zu schweigen.

Unsere ersten Versuche, mit unseren Lehrlingen in gleicher Weise Lehrgänge durchzuführen wie mit den Oberschülern, scheiterten also völlig. Die Ergebnisse waren im Gegenteil so deprimierend, daß wir einige Male kurz davor standen, diese Arbeit überhaupt abzubrechen. Es war eigentlich nur die einmalige Chance, ganze Lehrjahre dreimal hintereinander bei uns zu haben, die uns weitermachen ließ.

Der zweite Ansatz ging von der bekannten sozialpädagogischen Regel aus, daß man dort anfangen sollte, wo die Gruppe steht. Dieser Ansatz hatte bei uns zwei verschiedene Stadien. Zunächst überlegten wir selbst, was die Lehrlinge interessieren könnte, wo ihre tatsächlichen Probleme waren, die sie mit uns gemeinsam lösen könnten. Wir glaubten, mit dem Stichwort "Film" ein solches Interesse getroffen zu haben. Nun programmierten wir unsere Tagungen so, daß wir einige Filme zeigten, aus deren

Diskussion sich ein sachlicher Leitgedanke ergeben konnte. Dafür gab es zwei mögliche Gliederungsprinzipien. Entweder ging man von einem sachlichen politischen Problem aus (etwa "unbewältigte Vergangenheit" mit den Filmen "Rotation", "Affäre Blum", "Stresemann" usw.), oder man gruppierte einige Filme um individuelle Lebensprobleme, die zugleich Widerspiegelung objektiver gesellschaftlicher Probleme sind (etwa "Warum sind sie gegen uns?", "Gesicht von der Stange?", "Beruf oder Job?", "Glas").

Die Tageseinteilung war nun so, daß vormittags diese Filmdiskussionen stattfanden und nachmittags Hobbygruppen angeboten wurden. Der Erfolg war aber nicht so überzeugend, wie wir gehofft hatten. Zunächst hielten wir mit dieser Aufteilung den gewohnten Unterschied von Arbeit und Vergnügen aufrecht. Der Unterricht selbst lief nun zwar etwas flüssiger voran, aber dennoch schien es so, daß die Lehrlinge am Film gar nicht so interessiert waren, wie wir vermutet hatten. Wir begannen zu merken, daß der gruppenpädagogische Leitsatz, von dem wir ausgegangen waren, nur abstrakt richtig ist. Die große Schwierigkeit liegt nämlich darin, im Einzelfalle herauszufinden, wo die Gruppe denn nun wirklich steht. Wir glaubten, daß Film ein handfestes Interesse unserer Lehrlinge sei, aber sie schienen gar nicht so versessen darauf zu sein, daß ihre Interessen so von uns gehätschelt wurden. Manche gaben ihrer Enttäuschung Ausdruck: "Kino können wir auch zu Hause haben".

Auch die Unterrichtsgestaltung selbst wurde im Grunde nicht einfacher. Abendfüllende Spielfilme waren in der Regel eine sachliche und ästhetische Überforderung, und es kostete unendliche Mühe, im anschließenden Gespräch erst einmal zusammenzutragen, was man überhaupt gesehen hatte. In dieser Hinsicht waren die Kurzfilme schon eher geeignet. Man konnte sie mehrmals vorführen und sie auf diese Weise besser ins Gedächtnis bringen.

Der Grund, weshalb wir diesen Ansatz schließlich wieder aufgaben, lag in einem kurzen Test. Nachdem wir mit einer Klasse einer Höheren Handelsschule aus einer nord-

deutschen Großstadt (37 Mädchen, Durchschnittsalter 15 Jahre) ausführlich den einstündigen Spielfilm "Warum sind sie gegen uns?" durchgesprochen hatten, ließen wir die Mädchen einen kurzen Aufsatz schreiben über die Frage: "Was habe ich aus dem Gespräch über den Film 'Warum sind sie gegen uns?' gelernt?" Da wir spontane Antworten haben wollten, gaben wir nur 20 Minuten Zeit dafür, zumal ja auch die Diskussion noch unmittelbar im Gedächtnis sein mußte. Dieser Film war für seinen solchen Test deshalb besonders geeignet, weil sich die Mädchen mit seinem Problem durchaus identifizieren konnten. Es geht um eine Liebesgeschichte zwischen einem jungen Hilfsarbeiter und einer Prokuristentochter, die ohne Happy-End endet. Die qualitative Analyse dieser Aufsätze hatte folgendes Ergebnis:

Die Analyse von 37 Arbeiten über das Filmgespräch hat ergeben, daß etwa 27 Arbeiten durchaus *unzulängliche Stellungnahmen* darstellen. Das zeigt sich in folgenden Punkten:

1. Willkürliche und ungenaue Inhaltsangabe des Films ohne Berücksichtigung des Gesprächs.
2. Betonung von Nebensachen, die sich unmittelbar einprägten (Beispiel: Thema des Films sei "Motorradlärm auf der Straße").
3. Hervorhebung des "ordentlichen und anständigen Benehmens". Es werden Antworten gegeben, von denen die Mädchen glauben, daß die Erzieher sie von ihnen erwarten. (Beispiel: Man soll keinen Krach machen, nicht so viel tanzen gehen usw.. Gelegentlich werden rein assoziativ weitere "Gebote" genannt; die mit dem Film in keinerlei Zusammenhang stehen, wie: man soll alten Leuten immer behilflich sein, sich nicht von Rowdies verführen lassen oder "mit uns fremd erscheinenden Menschen nicht mitgehen".)
4. Unfähigkeit, über die Unmittelbarkeit des Geschehens in irgendeiner Hinsicht hinauszugehen. Man gibt sich zufrieden mit Gegensätzen wie "schlechte Familie" oder "anständige Familie".

10 von 37 Arbeiten zeigen, daß entweder die eine oder die andere *Fragestellung begriffen* worden ist. Es werden genannt:

1. Was ist ein guter Film? Wirklichkeitsnähe, Bedeutung des optischen Symbols usw.
2. Warum handelten die Personen des Films so und nicht anders? Psychologie von Jugendlichen und Erwachsenen in der Gegenüberstellung.
3. Wer hat richtig und

wer hat falsch gehandelt? Versuche einer Beurteilung. Vorurteile und Standesunterschied.

4. Hätten die Verhältnisse anders sein müssen? Bedeutung der Berufswahl. Skeptische Beurteilung der "gleichen Chancen für alle". Gelegentlich ist auch aus unvollkommenen Formulierungen zu sehen, daß dies erkannt wurde: "Denn wenn man den ganzen Tag das gleichmäßige Stampfen der Maschine hört. Auch wenn man Hilfsarbeiter ist, kann man nicht weit kommen. Durch Abendkurse, das wäre sehr anstrengend."

Zusammenfassung: Arbeiten, in denen die im Gespräch hauptsächlich behandelten Probleme wiederkehren, sind zahlenmäßig sehr gering. Die Erinnerung an die Filmbilder schiebt sich bei den Mädchen vor die Erinnerung an das Gespräch. Beschreibung von Einzelszenen, die Eindruck gemacht haben, ersetzt die Wiedergabe von Problemen, Ursachen, Begründungen. Anstatt zu schreiben, was sie *hierbei*, lernen konnten, zitieren die meisten allgemeine Verhaltens- und Benehmensregeln, die weder für den Film noch für das Filmgespräch von Belang waren, ihnen aber in Schule und Elternhaus beigebracht werden und somit assoziativ bereitliegen, wenn gefragt wird, was man gelernt habe. Was über die eigene beschränkte Erfahrung hinausgeht, steht zumeist außerhalb jeden Verständnisses. Ausdrucksschwierigkeiten und über die Maßen fehlerhafte Orthographie lassen es zweifelhaft erscheinen, daß in dem Alter von 15 Jahren auf sinnvolle Weise die gesellschaftlichen Zusammenhänge klargemacht werden können, auf die es hier ankommt. (Manfred Jäger)

Nach diesem Fehlschlag versuchten wir einen anderen Weg, um die Interessen unserer jugendlichen Partner zu ermitteln. Wir legten ihnen zu Beginn einer Tagung einen Fragebogen vor. Nach der Überschrift "Worüber möchten Sie am liebsten in dieser Tagung diskutieren?" folgten 28 verschiedene Vorschläge aus allen Lebensbereichen. Alle Vorschläge waren in Frageform abgefaßt und möglichst interessant formuliert. Es konnten beliebig viele Fragen angekreuzt werden. Am meisten wurden allgemeine Lebensfragen und technische Fragen bevorzugt. Aber auch aus diesen Angaben ließ sich kein Programm ableiten. Das tatsächliche Interesse an den vorgeschlagenen Themen war nicht größer als vorher auch.

Aus diesen Erfahrungen mußten wir schließen, daß das Anknüpfen an ein artikuliertes oder vermutetes Interesse

der Jugendlichen kein fündiges didaktisches Prinzip ist. Die Vermutung, jeder Mensch müsse doch irgendwelche Interessen haben, ist wohl selbst schon eine unzulässige Verallgemeinerung eines typisch intellektuellen Selbst- und Weltverständnisses. Man beachtet dabei zuwenig, daß Interessen zu haben und sie artikulieren und nach außen als Anspruch durchsetzen zu können, nicht etwa Voraussetzung, sondern bereits Ergebnis der komplizierten Vorgänge der Ichfindung ist. Das Problem war gerade, daß unsere Lehrlinge solche Interessen eben nicht hatten und vertraten. Was da vorliegt, das sind sehr vage Wünsche, Sehnsüchte und Bedürfnisse, die mehr oder weniger zufällig gesellschaftlich vermittelt sind und die unsere Jugendlichen viel weniger ernst nahmen als wir. Mit den Interessen scheint es so zu sein wie mit den Begabungen: Sie sind erst da, wenn sie in der Auseinandersetzung mit einer Belastung hervorgehoben worden sind. Wir konnten also nicht von den vorhandenen Interessen der Jugendlichen ausgehen, sondern wir mußten Bedingungen schaffen, in denen solche Interessen erst deutlich werden konnten.

Der nächste Schritt war folgerichtig, daß wir möglichst viele verschiedene Belastungsproben erfanden, angesichts derer so etwas wie Interessen zum Durchbruch kommen konnten. Nun wurde der Gruppenwettkampf unser didaktisches Prinzip. Wir teilten durch Abzählen die Teilnehmer in vier bis fünf gleich starke Gruppen auf. Diesen Gruppen gaben wir vielfältige Aufgaben: sportliche, gesellige, intellektuelle (zum Beispiel über einen diskutierten Film eine Filmkritik zu schreiben; politische und sensationelle Nachrichten in die Sprache der Bildzeitung zu setzen; über ein aktuelles Thema ein Tonbandfeature herzustellen usw.).

Die Vorteile dieses Prinzips waren zunächst überzeugend. Alle engagierten sich, die Tagung verlief abwechslungsreich, die bisherige Trennung von Arbeit und Vergnügen war aufgehoben, die verschiedenen Aufgaben ließen in den Gruppen verschiedene Talente zum Zuge kommen, und

der Wettbewerb dramatisierte die Tagung bis zum letzten Abend.

Dennoch waren auch hier die Nachteile nicht zu übersehen. Der Unterricht selbst war nun kaum noch in einen kontinuierlichen Zusammenhang zu bringen, und die Lernergebnisse mußten daher als ausgesprochen gering erscheinen. Vor allem war es schwer, eine Punktwertung zu finden, die der Verschiedenartigkeit der Aufgaben gerecht wurde (wieviele Punkte für den Fußballsieg, wieviele Punkte für das beste Feature?). Dies war deshalb wichtig, weil bei einem nicht überzeugenden Punktsystem das Interesse am Spiel sofort abgesunken wäre. Der Druck des Wettkampfes schließlich war nicht nur deshalb problematisch, weil er doch immer "Stars" in den Vordergrund stellte und die anderen zu kurz kamen, sondern vor allem deshalb, weil auf diese Weise eine nur schwer vermeidbare Hochtourigkeit in die Tagung kam und die besinnlichen Phasen nicht zu ihrem Recht kamen. Zwar ließ sich diese Schwierigkeit einschränken, aber die Lehrlinge waren nur mühsam davon abzubringen, nur noch an den Gruppensieg zu denken. Nun war gewissermaßen das Pendel nach der anderen Seite ausgeschlagen: erst war die Aktivität zu gering, nun drohte sie sich zu überschlagen.

Dennoch waren wir jetzt auf dem richtigen Weg. Es kam nun darauf an, die Vorteile des Wettbewerbsprinzips festzuhalten und seine Nachteile möglichst auszuschalten. Das Wettkampfprinzip wurde auf bestimmte, zeitlich begrenzte gesellige Vorhaben zurückgenommen, zum Beispiel auf ein Fußballturnier oder auf einen Spielabend, wenn nicht genug Mädchen zum Tanzen da waren. Im übrigen wurden die Gruppen an ein gemeinsames Thema gebunden, zu dem sie verschiedene Produktionen zu liefern hatten. Ein besonders gelungenes Beispiel dafür hat meine damalige Kollegin Nina Brumm veröffentlicht. ("Wie leben wir morgen?" im Juliheft 1965 der Zeitschrift "deutsche jugend", S. 314-322)

Nun wurde also nicht nur ein politisches Thema in kleinen Gruppen behandelt, sondern jede Gruppe produzierte dar-

über etwas. Diese Produkte waren aber nicht nur Mittel zum Zwecke des Unterrichts, sondern sie standen selbst im Mittelpunkt der Tagung und sollten sachlich wie formal so gut sein, daß sich die Gruppe damit identifizieren konnte. Auch dies war noch eine Form des Gruppenwettbewerbs, aber nur noch insofern, als man mit seinem Produkt beim Publikum der anderen Gruppen Eindruck machen wollte, ohne daß ein Punktsystem darüber entschied, welche Produktion nun die beste sei.

Das Beispiel: "Jungsein heute"

Um dieses Verfahren und seinen Ertrag etwas genauer zu beschreiben, will ich ein Beispiel wählen, das wir mehrmals durchgeführt haben: Das Thema: "Jungsein heute". Dazu mußte von uns aus zunächst ein Einstieg inszeniert werden. Dafür gab es mehrere Möglichkeiten. Man konnte sich am ersten Tag zusammensetzen und gleichsam mit der Tür ins Haus fallen, indem wir einfach sagten, was wir geplant hatten. Die Gefahr, daß die Lehrlinge sich weigerten mitzumachen, bestand nicht. Besser aber war es, sich zunächst ein Medium für die erste Kommunikation zu schaffen. Der Anfang lief besser, wenn man sich erst einmal warmdiskutiert hatte. Dazu diente uns meist ein Film wie "Jazzbanditen" oder "Warum sind sie gegen uns?". Nach einer solchen Diskussion ergab sich wie von selbst der Vorschlag, daß man doch zu einem solchen Thema auch selbst etwas machen könnte. Nun war es nicht mehr schwer, einzelne Gruppenprojekte zu unterbreiten.

1. Die "*Arbeitsgemeinschaft Wissenschaft*". Sie erhielt die Aufgabe, ein Referat von etwa 30 Minuten Dauer auszuarbeiten über die wesentlichen Ergebnisse der wissenschaftlichen Jugendkunde. Dafür interessierten sich vor allem die "Intellektuellen" in einer Gruppe. Diese Aufgabe kann natürlich nur Erfolg haben, wenn die Mitarbeiter vorher die dafür wesentlichen Textstellen aussortiert haben und bei der Durcharbeitung unentwegt zur Verfügung stehen.

Diese Gruppe ist meist zuerst fertig und trägt ihre Ergebnisse dem Plenum vor. Die Mitarbeiter stellen kritische Fragen und animieren die Teilnehmer ebenfalls dazu: Woher habt Ihr das? Wie kommt Ihr darauf? Wie kriegt man sowas überhaupt heraus? - Dies ist für alle Teilnehmer eine gute Gelegenheit, mit elementaren wissenschaftlichen Techniken bekanntzuwerden (Was ist eine Quelle? Was ist eine Anmerkung in einem wissenschaftlichen Buch und wozu dient sie?). Nach der Kritik erhält die Gruppe den Auftrag, das Manuskript zu korrigieren und zu vervielfältigen, damit es jeder mit nach Hause nehmen kann.

Das Lernergebnis bei der Herstellung dieser Produktion ist verhältnismäßig groß. Es fängt beim Bekanntwerden mit wissenschaftlichen Techniken an und hört bei dem didaktischen Problem auf, was man auf welche Weise den anderen, die die Bücher nicht gelesen haben, mitteilen muß, damit sie das, was die Gruppe jetzt weiß, auch verstehen. Eine wichtige Hilfe ist auch die stilistische Korrektur. Klingt das gut? Ist das verständlich? Ist das richtig ausgedrückt? Sind die Sätze zu lang? Wo soll man zitieren, wo lieber eigene Worte verwenden?

2. Die "*Arbeitsgemeinschaft Dokumentation und Statistik*". Diese wird mit der Aufgabe betraut, auf sieben bis zehn Maschinenseiten in Zusammenarbeit mit der Gruppe "Wissenschaft" eine Dokumentation zu erstellen, die die wichtigsten Fakten und die interessantesten Kontroversen beinhaltet. Auch diese Gruppe trägt ihren Entwurf dem Plenum vor. Die Mitarbeiter nutzen die Gelegenheit, auf elementare Editionstechniken hinzuweisen ("Drei Pünktchen", Quellenangabe usw.). Diese Produktion wird ebenfalls gemäß der Kritik und den Abänderungsvorschlägen im Plenum korrigiert und für alle hektographiert.

Auch bei dieser Gruppe liegen die formalen Lernergebnisse auf der Hand. Hinzu kommt noch, daß man sich überlegen muß, wo man am schnellsten gutes Material für eine solche Dokumentation erhalten kann, denn die im Hause verfügbaren wissenschaftlichen Texte reichen dafür ja nicht aus. Bei dieser Gelegenheit lernt man also, daß es

in unserer Gesellschaft Institutionen gibt, die solche Informationen sammeln und deren Hilfe man sinnvollerweise in Anspruch nehmen sollte, bevor man selbst sich mühsam solche Informationen zusammensucht. In unserem Falle suchten einige Lehrlinge die nächste Jugendabteilung einer Gewerkschaft und die nächste Jugendbehörde auf.

3. Die "*Arbeitsgemeinschaft Reportage*". Diese Gruppe erhält den Auftrag, eine Tonreportage von 20 bis 30 Minuten Dauer zu produzieren. Bei den Vorüberlegungen stellt sich bald heraus, daß man dazu das Thema eingrenzen muß, zum Beispiel auf "Generationskonflikte auf dem Lande" oder "Landjugend in ihrer Freizeit". Da die Tonreportage eine besonders bewegliche Informationsform ist, ist sie gut geeignet für sozialkritische Fragestellungen.

Hier war die Vorbereitung besonders wichtig. Material, das man nicht rechtzeitig beschafft hatte, war später nicht mehr zu bekommen. Man brauchte also einen gut durchdachten Interviewplan und mußte Hypothesen entwerfen. Wen muß man fragen? Was muß man fragen?

Das Rohmaterial der Interviews mußte dann zu einer Hörfolge gestaltet werden, eine keineswegs leichte Aufgabe, wenn man es auf optimale dramaturgische und tontechnische Gestaltung anlegte.

Diese Gruppe bedurfte der besonderen Aufmerksamkeit durch die Mitarbeiter. Mißlang eine solche Reportage, dann war die Enttäuschung angesichts der investierten Mühe groß; gelang sie aber, dann konnte der Lerneffekt nicht hoch genug veranschlagt werden. Das fertige Tonband konnte zwar nicht jeder mit nach Hause nehmen, aber einige, die ein Tonbandgerät besaßen, kopierten sich das Band.

4. Die "*Arbeitsgemeinschaft Fotografie*". Sie erhält die Aufgabe, eine Fotoausstellung zum Thema zu machen. Auch hier empfiehlt es sich, wie bei der Reportage, das Thema einzugrenzen ("Großstadtjugend in der Freizeit"; "Kinder im Verkehr"). Das Thema muß so gewählt werden, daß man es auch bei Tageslicht fotografieren kann.

Diese Gruppe mußte wieder anders verfahren als die an-

deren. Ein oder zwei Tage mußte man das Thema erst einmal beobachten, bevor man Pläne für das Fotografieren entwerfen konnte.

Die Aufnahmen wurden in unserer Dunkelkammer entwickelt und vergrößert. Hierbei stellten sich die ersten ästhetischen Probleme einer Fotoausstellung ein. Man konnte schließlich nicht einfach Fotos hintereinander an die Wand kleben. Wie kann man eine solche Ausstellung gestalten? Wie groß müssen die Fotos sein? Welche Ausschnitte muß man vergrößern? Braucht man Bildunterschriften? Woher bekommt man diese?

5. Die "*Arbeitsgemeinschaft Jugend im Spielfilm*". Ihre Aufgabe ist, das Jugendbild in einigen Spielfilmen zu analysieren und zu kritisieren. Die Filme werden abends für alle gezeigt, damit die spätere Analyse auch ein Publikum hat. Die Gruppe faßt ihre Analyse schriftlich ab, so daß sie auch vervielfältigt werden kann.

Für diese Gruppe stehen filmästhetische Probleme im Vordergrund. Sie muß sich gründlich mit ihnen befassen, sonst kann auch die Analyse nichts taugen.

6. Die "*Arbeitsgemeinschaft Jugend in der illustrierten Presse*". Diese Gruppe stellt eine Montage über das Jugendbild in der illustrierten Presse her. In welchem Zusammenhang ist hier von Jugend die Rede? Über welche Probleme der Jugend wird berichtet, über welche nicht? Gibt es da Unterschiede zwischen einzelnen Illustrierten? Auch diese Aufgabe ist von besonderer Art. Eine Montage ist eine satirische Form der Darstellung. Was heißt das? Was sind satirische Elemente der Darstellung? Wie ist überhaupt die Logik einer Satire?

Um das Jugendbild in der Illustrierten interpretieren zu können, muß man eine Menge von der illustrierten Presse wissen, vor allem auch von ihrer ökonomischen und sozialpsychologischen Funktion. Wo kann man das (außer in Büchern) erfahren?

Eine solche Gemeinschaftsproduktion, wie sie in den Arbeitsgemeinschaften versucht wurde, ist - wenigstens für

Lehrlinge - die ideale Unterrichtsorganisation: Alle Informationen können in dem Augenblick erteilt werden, wo sie gebraucht werden, damit die gemeinsame Sache weitergeht; das Produkt ist ein Erfolg, mit dem man sich sichtbar identifizieren kann; Politik ist kein isolierter, äußerlich aufgepfropfter Themenbereich mehr, sondern bleibt eingebettet in die Steigerung vieler anderer wichtiger Fähigkeiten und Fertigkeiten: Techniken der geistigen Arbeit, rentable Organisation der geistigen Arbeit in den Gruppen, Selbstbewußtsein im Auftreten nach außen, dramaturgische Einsichten im Umgang mit Texten, Ton und Bild und nicht zuletzt ein durch die Sache selbst immer wieder vorangetriebenes Zweifeln und Fragen stehen in einem überzeugenden Zusammenhang zueinander.

Aber die einleuchtende pädagogische Logik solcher Produktionen täuscht leicht über die immensen Schwierigkeiten hinweg, die bei einer solchen Unterrichtsorganisation unweigerlich auftauchen.

1. Solche Tagungen sind ungemein kostspielig und mit den normalen Zuschüssen gar nicht zu finanzieren. Die Kosten für teures Fotomaterial, für die Reisen der Reporter und Fotografen sowie die Kosten für die Vervielfältigung der Gruppenproduktionen übersteigen bei weitem die üblichen Zuschüsse. Wir konnten uns die Defizite solcher Tagungen höchstens vier bis fünf mal im Jahre leisten, und dies auch nur deshalb, weil fast alle Titel unseres Haushaltsplanes gegenseitig deckungsfähig waren.

2. Jede Arbeitsgemeinschaft braucht, auch wenn sie nur wenige Mitglieder hat, einen eigenen Tutor, der ständig für sie da ist. Auch das treibt die Kosten hoch. Zunächst nahmen wir an, wir könnten bei diesem Verfahren Mitarbeiter sparen, weil ein Tutor doch mehrere Gruppen versorgen könnte. Aber aus diesem Grunde scheiterten die ersten beiden Experimente dieser Art vollständig. Das Gegenteil war richtig. Sollten die zahlreichen Lernsituationen, die nun auftauchten, in der richtigen Weise und im richtigen Zeitpunkt aufgegriffen werden, so mußte ein Mitarbeiter sich ständig auf seine Gruppe und ihren Prozeß

konzentrieren können. Einige wenige Mißerfolgslebnisse konnten genügen, um der Gruppe, die sich ohnehin "zu dumm für sowas" hielt, die Lust zu nehmen.

3. Für diese Experimente kamen wir nicht mehr mit dem bisherigen Mitarbeitertyp aus, der sich im wesentlichen auf seine Sache vorbereitet hatte. Nun brauchten wir viel eher einen Koordinator, der die Ideen der Gruppe produktiv organisieren konnte, eigene Einfälle hatte, wenn die Gruppe sich festgefahren hatte, zum richtigen Zeitpunkt die Arbeit abbrach, wenn man sich "verbiesterte", einen Mißerfolg, wenn schon nicht behob, so doch wenigstens erklärte und damit Mut zu einer besseren Wiederholung machte. Etwa sechs bis acht von unseren Studenten waren in der Lage, sich auf diesen Wechsel einzustellen, aber sie waren verständlicherweise nur mühsam für denselben Termin zu gewinnen.

4. Die Organisation der Tagung wurde nun sehr kompliziert. Man konnte den einzelnen Gruppen nur sehr begrenzt vorschreiben, wann sie arbeiten sollten. Die verschiedenartigen Projekte führten notwendig auch zu verschiedenen Arbeitsrhythmen. Damit wurde der Zusammenhang der Tagung aber immer gefährdet, weil sich die einzelnen Gruppen zu isolieren drohten. Es mußten neue Plenumsveranstaltungen erfunden werden, damit das gemeinsame Problembewußtsein erhalten blieb. Außerdem wurden alle Produktionen erst in den letzten Tagen fertig, und es bedurfte präziser Organisation, damit es nicht zu einem Sturm auf die technischen Einrichtungen des Hauses kam (Tonstudio, Schreibmaschinen). Schließlich war es problematisch, daß sich die Höhepunkte der Tagung in Gestalt der Gruppenproduktionen in den letzten Tagen häuften, während es vorher lange Zeit keine Höhepunkte gab. Die einzelnen Gruppen mußten ihre Arbeit also so organisieren, daß am Schluß möglichst nicht mehr als ein Produkt am Tag vorgeführt werden mußte. Dann aber begannen sich die, die schon fertig waren, zu langweilen und mußten schon deshalb neue Aufgaben im Rahmen des Gesamtthemas erhalten, damit sie nicht störten.

5. Wenn ein Unterricht unwirksam ist, fällt das nach außen nicht auf. Nun aber stand viel auf dem Spiel. Wenn jetzt eine Gruppe versagte, dann war das für alle deutlich sichtbar, und die Enttäuschung war durch nichts wieder gutzumachen. Das Bewußtsein davon war für die studentischen Tutoren eine große Belastung. Es war wichtig, daß das Endprodukt so gut war, daß man sich damit identifizieren konnte und nach Möglichkeit auch zu Hause etwas davon vorzeigen konnte. Der technische Apparat des Hauses aber war darauf nicht eingestellt. Die einzige Sekretärin konnte unmöglich in wenigen Tagen einige Dutzend Schreibmaschinenseiten zusätzlich schreiben oder gar Hunderte von Blättern hektographieren. Das mußten die Teilnehmer also unter Assistenz der Mitarbeiter selbst besorgen.

6. Damit wird aber deutlich, daß eine solche Unterrichtsorganisation an ein gut eingespieltes Team gebunden ist. Nur ein solches Team - und auf keinen Fall ein einzelner Mitarbeiter - ist in der Lage, die komplizierten Gruppenprozesse und die anfallenden organisatorischen Schwierigkeiten so unter Kontrolle zu behalten, daß die Lernchancen bei solchen Produktionen gezielt genutzt werden und die Tagung nicht in einem Chaos hektischer Aktivität versinkt.

Vielleicht wird man auch fragen, ob sich der eben geschilderte Aufwand überhaupt lohne. Huldigt er nicht möglicherweise einem gewissen pädagogischen Perfektionismus? In der Tat ist das, was wir "Produktion" nennen, für die Oberschüler keine unbedingt nötige Lösung. Sie würden auch innerhalb eines nur modifizierten "Lehrgangsmodells" noch genügend lernen. Trotzdem sollte man klar sehen, daß das, was bei der Herstellung von Produktionen gelernt wird, nicht dasselbe ist wie das, was man bei einem sachlogisch gestalteten Unterricht lernt. Unsere Erfahrungen zeigten immer wieder, wie gut es auch den Oberschülern tat, wenn sie etwas *zum Zwecke einer bestimmten Anwendung* lernen mußten.

Für die Lehrlinge hingegen war dieses Verfahren das ein-

zig erfolgversprechende. Natürlich kann man sich - wie wir auch - eine gewisse Zeit über das tatsächliche Bildungsdefizit dieser jungen Leute täuschen und glauben, man müsse mit ihnen eben ganz einfach "politische Kurse" machen. Und natürlich setzt man sich gerade als Pädagoge höchst ungern dem Verdacht aus, man wolle eine ganze Schicht von jungen Leuten intellektuell disqualifizieren. Aber auch auf diese Gefahr hin müssen wir es ganz klar aussprechen: Unsere Lehrlinge waren in der Regel nicht "zu dumm für Politik", wie sie sich das gerne einredeten. Ihre Fähigkeiten waren nur nicht entwickelt worden. Und man würde sich um das Ausmaß dieser Tatsachen nur herumdrücken, wenn man ihnen einfach nur "politische Kurse" anböte und anschließend "politisches Desinteresse" feststellte. So leicht macht es sich zum Beispiel der Jugendbericht der Bundesregierung, wenn er behauptet, die meisten jungen Menschen interessierten sich nicht für das, was über die eigene Person und den Beruf hinausführt (Bundestags-Drucksache IV/3515 S. 72). Die Wahrheit sieht aber anders aus. Wenn die Tagungsarbeit dazu beitragen soll, daß auch Lehrlinge und junge Arbeiter ihr öffentliches Selbstbewußtsein und ihre Fähigkeiten zur politischen Beteiligung verstärken, so wird das viel mehr Geld kosten, als man sich heute träumen läßt, und einer erheblichen didaktischen Phantasie bedürfen. Schon wenn es möglich würde, jedem Lehrling vier Wochen "Bildungsurlaub" im Jahr zu gewähren und wenn diese Wochen so intensiv genutzt würden, wie wir es hier vorgeschlagen haben, würde sich das Bild erheblich verändern. Da die meisten Ausbildungsverhältnisse sehr unrentabel organisiert sind (vgl. Lempert/Ebel, Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg, Freiburg 1965), ließe sich bei gutem Willen diese Zeit durchaus erübrigen.

DRITTER TEIL: ASPEKTE EINER DIDAKTIK DER JUGENDTAGUNG

Nicht nur für die Schulfächer, sondern auch für die verschiedenen Schularten gibt es eine Didaktik. Wir kennen zum Beispiel eine "Berufsschul-Didaktik", eine "Volksschul-Didaktik" und eine "Didaktik der gymnasialen Oberstufe". Eine solche Didaktik hat immer wissenschaftlich kontrollierbar zu klären, was warum in diesen Einrichtungen gelehrt und gelernt werden soll und kann und was tatsächlich gelernt wird. Derartige zusammenhängende theoretische Überlegungen gibt es bisher für die Einrichtungen und Veranstaltungen der außerschulischen Jugendarbeit nicht. Sie werden aber immer notwendiger, denn die Zahl dieser Einrichtungen und Veranstaltungen nimmt ständig zu, sie müssen mit öffentlichen Mitteln finanziert werden, und schon der Steuerzahler muß erwarten, daß ihm über die besonderen pädagogischen Möglichkeiten und Chancen dieses neuartigen pädagogischen Aufgabenbereiches Auskunft erteilt wird. Außerdem leuchtet ein, daß die Praktiker der Tagungsarbeit auf die Dauer vordergründigen Klischees verfallen müssen, wenn es ihnen nicht gelingt, den Erfahrungsbereich ihrer Praxis zu überschreiten, was wiederum vom Vorhandensein einer Theorie abhängt, die eine allgemeine Orientierung ermöglichen muß.

Bevor wir versuchen, aus dem Material unserer eigenen Erfahrungen Elemente einer solchen didaktischen Theorie

zusammenzutragen, müssen wir uns zunächst noch einmal über den Begriff "Tagung" verständigen. Es ist nötig, ihn deutlicher als bisher gegen verwandte Veranstaltungsformen abzugrenzen. Offensichtlich gibt es Typen tagungsähnlicher Veranstaltungsformen, die zwar in Wirklichkeit ineinander übergehen, sich aber doch von ihrer Funktion her als Typen deutlich unterscheiden lassen. Zur Präzisierung des Sprachgebrauchs schlage ich vor, diesen Typen auch bestimmte Bezeichnungen zuzuordnen.

1. Eine "Tagung" kann vornehmlich der Berufsbildung bzw. dem beruflichen Umlernen dienen. Charakteristisches Beispiel dafür sind die Lehrerfortbildungsveranstaltungen. Diese Veranstaltungsform sollte man in Zukunft "Lehrgang" nennen. Für sie muß es natürlich auch didaktische Überlegungen geben. Sie werden um so notwendiger, je mehr in allen Berufen der Zwang zur regelmäßigen Fortbildung wächst. Eine "Didaktik der Fortbildung" ist noch nicht geschrieben.

2. Eine "Tagung" kann nicht nur der Berufsbildung, sondern auch der Berufsausübung dienen. Es gibt heute immer mehr berufliche Aufgaben, die wegen ihrer organisatorischen Struktur und ihres Bedarfes an Kommunikation und Beratung regelmäßig überregionaler Zusammenkünfte bedürfen. Für diesen Typus, der in der Regel keine besonderen pädagogischen Probleme aufwirft, möchte ich die Bezeichnung *Konferenz* vorschlagen.

3. Von diesen beiden Typen ist in diesem Buch nicht die Rede. In unserem Falle handelte es sich um Tagungen mit allgemeinbildendem Charakter, die in der *Freizeit* der Teilnehmer stattfinden. Für diesen Typus sollte man in Zukunft überhaupt nur den Begriff "Tagung" verwenden. In diesem eingeschränkten Sinne soll im folgenden von Tagung die Rede sein.

Es wurde schon deutlich, daß das sogenannte klassische didaktische Dreieck "Lehrer-Sache-Schüler" für die Beschreibung der Tagung ungeeignet ist. Wir wollen nun versuchen, ein anderes Faktorenmodell zu entwickeln, das die pädagogischen Sachverhalte einer Tagung genauer trifft

und das uns Auskunft darüber geben kann, wovon die Lehr- und Lerninhalte und die pädagogischen Ziele tatsächlich abhängen.

Die pädagogischen Implikationen der Verwaltungsform

Wir haben zu Beginn unseres Berichtes darauf hingewiesen, in welcher Weise die organisatorischen Bedingungen der Trägerschaft uns den Spielraum für - zum Teil risikofolle - Experimente ermöglichten. Wir wollen diese Tatsache hier noch einmal in Erinnerung rufen. Wären wir an feste Haushaltspläne mit festen Haushaltstiteln gebunden gewesen, hätten wir eine von der pädagogischen Leitung unabhängige Verwaltungsleitung gehabt, hätte der Träger sich nicht jeder Einmischung in die pädagogische Arbeit enthalten, dann wäre die pädagogische Arbeit, die wir in diesem Buch beschrieben haben, gar nicht möglich gewesen. Das Verhältnis von Verwaltung und Pädagogik war in unserem Falle optimal gelöst, so nämlich, daß auf der einen Seite die Grundsätze der Verwaltung öffentlicher Mittel gewahrt werden konnten, auf der anderen Seite aber doch ein großer Spielraum für die pädagogische Arbeit erhalten blieb. Ich vermute, daß in einer staatlichen Einrichtung eine so glückliche Lösung des Verhältnisses von Pädagogik und Verwaltung nicht möglich wäre.

Die pädagogischen Implikationen des Freizeitmarktes

Tagungen sind Veranstaltungen der Freizeitpädagogik. Das heißt zunächst, daß die Teilnehmer in ihrer Freizeit solche Veranstaltungen besuchen. Das heißt aber nicht, daß nur die Freizeit auch Lehrinhalt einer Tagung sein

kann. Man ist übereingekommen, Freizeit als diejenige Zeit im Zeithaushalt eines Menschen zu bezeichnen, die übrigbleibt, wenn man Arbeitszeit (bzw. Pflichtschulzeit), Schlafzeit und die mit der Arbeit bzw. Schule unmittelbar zusammenhängenden Tätigkeiten (Wegezeiten, Hausaufgaben usw.) abzieht. Die dann übrigbleibende Freizeit (= arbeitsfreie Zeit) ist wieder zu einem guten Teil mit Verpflichtungen besetzt, die zwar nicht aus dem Beruf erwachsen, trotzdem aber einen hohen Grad an Festgelegtheit bedeuten können (etwa familiäre Verpflichtungen). Nur ein kleiner Teil der Freizeit ist also *beliebig* verfügbare Zeit. Dieser Teil wird aber wachsen, weil nach den übereinstimmenden Prognosen der Soziologen die arbeitsfreie Zeit allgemein zunehmen wird.

Diese beliebig verfügbare freie Zeit ist nun prinzipiell nicht inhaltlich festgelegt. Der Inhalt der beruflichen Tätigkeiten hingegen ist nahezu eindeutig durch die Art des Berufes bestimmt und festgelegt. Inhalt der Freizeitbeschäftigung in der frei verfügbaren Zeit kann - theoretisch - alles mögliche sein: Langeweile, Monotonie, Geselligkeit, Amusement - und eben auch Bildung.

Unsere Freizeitpädagogik hat sich - zumindest in der Praxis - diese Tatsache oft noch nicht klar genug gemacht. Sie verbindet mit Freizeit meistens *bestimmte* pädagogische Inhalte, die der technischen und beruflichen Welt entgegengesetzt werden (etwa musische Bildung). In Wahrheit aber gibt es keine denkbare menschliche Tätigkeit, die den Prinzipien der Freizeit widerspräche. Genau dies macht es aber so schwierig, im Unterschied zur Schul- und Berufsausbildung Verlässliches und Allgemeingültiges über die Lehr- und Lerninhalte auf Tagungen zu sagen. Sehr wohl aber kann man sagen, daß der Freizeitcharakter der Tagung für die Didaktik weitreichende Folgen hat. Diese Folgen gilt es näher zu bestimmen.

Die Lehrinhalte sind den Gesetzen des Marktes unterworfen

Läßt die frei verfügbare Zeit, von den einzelnen her gesehen, jede beliebige Gestaltung zu, so bedeutet das - von den Institutionen her gesehen - doch noch keineswegs, daß diese alles Beliebige zu jeder Zeit anbieten könnten. Wie nämlich bei der politischen Willensbildung die politischen Parteien die Einzelwillen erst zu erkennbaren politischen Kräften zusammenfassen, so sorgt das System des Marktes dafür, daß die einzelnen Freizeitinteressen zu artikulierten "Nachfragen" werden. Solche Nachfragen aber sind zum Teil durchaus irrationalen Wandlungen unterworfen. So hat es im Augenblick den Anschein, daß die "Nachfrage" nach den "Angeboten", von denen unser Buch berichtet, im Abnehmen begriffen ist. Das muß - wie noch zu zeigen sein wird - nicht unbedingt heißen, daß das Interesse für politische Bildung überhaupt abnimmt. Sehr im Unterschied zu den Schulen sind also die Tagungsveranstalter - auch und gerade im marktwirtschaftlichen Sinne - Teil des Freizeitsystems, das heißt des Systems von Angeboten, das den Menschen in der Freizeit gegenübertritt. Daraus ergibt sich eine weitere Folgerung.

Die Lehrinhalte stehen im Wettbewerb mit anderen

Auch dies ist eine für die deutsche Schule ziemlich undenkbare Tatsache. Die Lehrpläne der Schulen sind pädagogische Entscheidungen der *ganzen* Gesellschaft, die Tagungsveranstalter hingegen sind von vornherein gesellschaftliche Partikularitäten, *Teilgruppen*, die ihre "Lehrpläne" den anderen Teilgruppen gegenüber nicht verantworten müssen und dem Staat gegenüber auch nur in einem sehr allgemeinen Sinne, insofern er nämlich bestimmte Maßnahmen mitfinanziert.

Wir haben schon bei der Beschreibung unseres Trägers dar-

auf hingewiesen, daß diese doppelte Abhängigkeit vom Markt eingeht in das, was die Tagungsveranstalter unter Bildung verstehen. In der außerschulischen Jugendarbeit - wie auch in der Erwachsenenbildung, obwohl dort die zunehmende Etablierung diese Merkmale wieder rückgängig zu machen scheint - entwickelt sich zunehmend die Erfahrung von einer möglichen Pluralität der Bildungsvorstellungen, ihren Abhängigkeiten von bestimmten Gruppeninteressen und Gruppenzielen.

Es ist in diesem Zusammenhang ganz interessant, einmal auf die Frage einzugehen, mit welcher gesellschaftlichen Legitimation wir eigentlich unsere pädagogische Konzeption den Jugendlichen anbieten. Von mißtrauischen Besuchern wurden wir oft gefragt: "Was versteht Ihr eigentlich unter politischer Bildung? Man kann das doch nicht im luftleeren Raum machen! Seid Ihr an einer Kirche, an einer Partei, an der Gewerkschaft oder an einem Unternehmerverband orientiert?" Wir konnten dann immer nur kleinlaut antworten, unser ganzer gesellschaftlicher Hintergrund seien etwa 40 Menschen (die meisten Studenten), die diese Konzeption für richtig hielten.

Diese Antwort befriedigt natürlich nicht. Seit die politischen Parteien beachtliche Mittel für ihre politische Bildungsarbeit fordern und die Begründung eine große Rolle spielt, eigentlich könnten nur politische Organisationen auch richtige politische Bildung betreiben, hat diese Frage prinzipiellen Charakter angenommen. Innerhalb unseres Gedankenganges, daß Tagungsarbeit Bestandteil des Freizeitmarktes sei, kann die Antwort nur lauten, daß jede Art von Monopolisierung den Gesetzen der Marktwirtschaft widerspricht und daß - innerhalb sehr weiter Grenzen - "Legitimation" hier gleichbedeutend ist mit "Nachfrage". In dieser Hinsicht konnten wir beruhigt sein, denn wir waren immer schon ein Jahr im voraus "ausgebucht". Ohne daß ich mich hier auf staatsrechtliche Erwägungen einlassen kann - von denen ich nichts verstehe - , möchte ich die Ansicht begründen, daß "politische Bildung" primär nicht eine Sache öffentlicher oder gar staatlicher In-

stitutionen, sondern eine Sache der Bürger ist. Wie die Bürger sich zu diesem Zweck organisieren, welche Einrichtungen sie sich dafür schaffen, das muß man ihnen grundsätzlich selbst überlassen. Wenn unsere Verfassung sagt, die politischen Parteien seien "Instrumente der Willensbildung", so heißt das doch wohl: Instrumente in der Hand der Bürger. Selbstverständlich haben die politischen Parteien und andere Erwachsenengruppen das Recht, in der Jugendarbeit politische Bildung zu betreiben. Dies ist um so nötiger, als die moderne Schule sich immer mehr von den partikularen gesellschaftlichen Gruppen emanzipieren muß und die Jugendarbeit ganz allgemein das Feld sein wird, in dem sich die Erwachsenenverbände der jungen Generation vorstellen müssen. Aber das heißt noch keineswegs, daß politische Bildung schon dadurch Sinn und Verstand habe, daß es politische Parteien sind, die sie betreiben. Sie müssen dann schon eine Theorie haben, die öffentlich diskutiert und deren Praxis öffentlich nachgeprüft werden kann. Denn Erwachsenenverbände wie die politischen Parteien sind primär keine pädagogischen, sondern politische Einrichtungen. Ihre Mitglieder haben ihnen einen *politischen* und keinen *pädagogischen* Auftrag gegeben, und der eine ist keineswegs einfach aus dem anderen abzuleiten. Das verständliche Bedürfnis, Nachwuchs für den politischen Verband zu erhalten, hat allein noch nichts mit politischer Bildung zu tun. Politischer Bildung muß es immer darum gehen, Menschen in den Stand zu setzen, daß sie ihre politischen Rechte und Pflichten wahrnehmen können. Mitgliedschaft in einem Erwachsenenverband gehört aber grundsätzlich nicht zu den Pflichten, sondern zu den Rechten des Bürgers: er *kann*, aber er muß nicht. Jedenfalls muß man damit rechnen, daß die Bürger die politische Bildung ihrer Jugend auch noch in anderen Organisationen und Einrichtungen zu institutionalisieren wünschen.

Auch diese Frage ist nicht zuletzt durch den Jugendbericht der Bundesregierung aktuell geworden. Er räumt fälschlich nur den "Juniorengruppen der politischen Parteien"

die Möglichkeit des "politischen Engagements" ein, bei den anderen findet dem Bericht zufolge "das so viel behauptete politische Engagement - genau genommen - nicht statt" (S. 71). - Natürlich ist diese Frage dadurch kompliziert geworden, daß alle politische Bildungsarbeit mit öffentlichen Mitteln finanziert werden muß. Und es wäre für die staatliche Verwaltung sehr viel einfacher, wenn man, anstatt eine *pädagogische Aufgabe* zu finanzieren, über die es große Meinungsverschiedenheiten gibt, bestimmte *Träger* finanzieren könnte, die an und für sich schon dafür legitimiert wären. Aber die Verwaltung muß sich hier schon an den Gedanken gewöhnen, daß gerade der Wettbewerb der verschiedenen Konzeptionen einen pädagogischen Sinn hat. Wenn sie diesen Wettbewerb nicht will, dann muß sie ihre Zuschüsse im ganzen einstellen, aber sie kann sie nicht in irgendeiner Weise monopolisieren. Was sie allerdings fordern kann, ist, daß die von ihr geförderten Träger durch eine pädagogische Theorie öffentlich Rechenschaft über ihre Arbeit ablegen, so daß auf diese Weise eine allgemeine öffentliche Kontrolle und Diskussion darüber stattfinden kann. Der pädagogische Leitgedanke muß hier sein, daß es darum geht, junge Menschen in den Stand zu setzen, daß sie ihre Staatsbürgerrolle ausfüllen können. Nur damit kann eine öffentliche Finanzierung der freien politischen Bildungsarbeit begründet werden. Damit das geschieht, muß es neben den großen politischen Trägern auch solche Einrichtungen geben, deren Träger nicht unmittelbar an partikuläre politische Interessen gebunden sind. Auf diese Weise muß den Jugendlichen Gelegenheit gegeben werden, einen Veranstalter zu suchen, der primär die Steigerung ihrer Fähigkeiten und nicht die Mitgliedszahlen seines Verbandes im Auge hat. Wir müssen hier das Problem der Legitimation auf sich beruhen lassen. Aber man muß sich im klaren darüber sein, daß es in dem Augenblick auftaucht, wo verschiedene gesellschaftliche Gruppen verschiedene pädagogische Zielvorstellungen entwickeln, die im Wettbewerb miteinander stehen. Diese Konkurrenz verschiedener Bildungsvorstel-

lungen ging jedoch in einer viel praktischeren Weise in die Praxis unserer Arbeit ein. Das nämlich, was wir unter dem Selbstanspruch "Pädagogik" sagten und taten, widersprach oft dem, was ebenfalls unter dem Anspruch "Pädagogik" im Betrieb oder in der Schule oder auch im Elternhaus gesagt und getan wurde. Die Jugendlichen waren klug genug, diesen Widerspruch zu bemerken. Wir hätten den Jugendlichen keinen Gefallen getan, wenn wir ihnen diesen Widerspruch verborgen hätten; denn er spiegelt ja eine Erziehungsrealität wider.

Die Freizeitbedingungen sind lern-neutral

Wir haben gesehen, in welcher Weise die Freizeitbedingungen der Tagung die Teilnehmer für neue Eindrücke und Erfahrungen öffneten. Dies wurde besonders im Vergleich zu den Tagungen mit Schulklassen deutlich, wo die Merkmale der Freizeitsituation subjektiv und objektiv fast völlig fehlten. Was gelernt wurde, war in den beiden anderen Tagungstypen nicht mehr bestimmt durch den Blick auf Zeugnisse oder direkten beruflichen Aufstieg, sondern weitgehend individuell beliebig. Im Hinblick auf die politische Bildung entfiel vor allem der Verdacht, daß man in jemandes Auftrag "geschult" würde.

Aber das darf nicht zu dem falschen Schluß verführen, als ob die Freizeitsituation von sich aus schon eine produktive Lernsituation sei. Sie ist an sich völlig indifferent. Die Offenheit wird vielmehr nur dann produktiv, wenn sie entsprechend mit Aufgaben und Ansprüchen belastet wird. An vielen Stellen unseres Berichtes wurde deutlich, daß die Lernbereitschaft in dem Augenblick nachließ, wo sie nicht auf interessante Weise neu herausgefordert wurde. Man kann sich also niemals damit begnügen, mittlere Ansprüche zu stellen und im übrigen auf die jugendliche "Spontaneität" zu vertrauen. Das, was die Jugendlichen in unseren Tagungen "spontan" taten, war *allein* selten im Sinne des Lernens produktiv für sie.

Politisch-pädagogische "Grunderfahrungen"

Unsere Tagung war vor allem eine erzieherische Gesellungsform. Jugendliche und Erwachsene gingen freiwillig, auf Zeit und an ein und demselben Ort eine pädagogisch bestimmte Gesellung miteinander ein. Sie war pädagogisch schon allein dadurch, daß sie selbst erziehende Wirkungen hatte, die sich nicht allein aus der Inhaltlichkeit des Programms ableiten ließen. Diese Wirkungen kamen vor allem durch die besondere Sozialsituation zustande. Auf der einen Seite ermöglichte die geringe Zahl der Teilnehmer eine intime Sozialform wie die der Gemeinschaft. Auf der anderen Seite waren die Partner einander zunächst nicht bekannt und deshalb auf eine distanzierte, gesellschaftliche Kommunikationsform angewiesen. Daher war jede Tagung durch die Abgestuftheit der Sozialbeziehungen bestimmt: sie wurde zum Feld eines vielgestaltigen social-learning.

Soziales Lernen hat wie jedes Lernen zur Voraussetzung, daß Fehler gemacht werden dürfen. Die Möglichkeit, Fehler zu machen, hängt entscheidend davon ab, welche Folgen daraus erwachsen können. Im Alltag haben Meinungen und Verhalten oft weitreichende Folgen. Dafür sorgen vor allem die Rollenerwartungen der täglichen sozialen Umgebung. Sie dulden nur einen sehr beschränkten Spielraum. Die Tagung hat die Möglichkeit, diesen Freiheits-Spielraum erheblich zu erweitern. Darin lag für uns eine besondere pädagogische Chance. Es wurde möglich, den Konformitätsdruck der alltäglichen Rollen zu "verfremden", indem man die dazugehörigen Verhaltensweisen und Meinungen "experimentell in Frage stellte".

Aber solche Selbstexperimente der Jugendlichen führten nicht von sich aus schon zu neuen Selbst- und Welterfahrungen. Ließ man ihnen einfach freien Lauf, so zeigten sie eine unverkennbare Tendenz zu "Subkultur-Strukturen", also zu gleichsam inoffiziellen Kultur- und Verhaltensformen, die sich durch die Mechanik der Kommunika-

tion bildeten. Nur wo es gelang, sich solche Prozesse bewußt zu machen, hatten sie als neue Erfahrung auch eine produktive Lernwirkung. Nur selten gelang es den Jugendlichen, ohne unsere Hilfe diese Prozesse ins Bewußtsein zu heben; denn das hätte vorausgesetzt, daß sie dabei die neue Sozialsituation mit den Dimensionen der offiziellen Gesellschaft in einen Zusammenhang zusammendenken können. Die sonst bloß reaktiven Verhaltensmechanismen mußten auf die Objektivität der wirklichen Gesellschaft hin transzendiert werden können - erst das konnte in einem vollen Sinne Erfahrung heißen. Nur im Vergleich zu den Alltagssituationen waren die neuen Erfahrungen überhaupt wahrnehmbar. Schon die Frage, warum das liberale Klima der Tagungssituation den sonstigen Sozialerfahrungen der Jugendlichen so sehr widersprach, konnte erst auf dem Hintergrund einer derartigen gesellschaftlichen Theorie gelöst werden. "Erfahrung" ist also eine intellektuell hochaktive Angelegenheit. Von Erfahrung ist in pädagogischen Zusammenhängen unentwegt die Rede, aber oft werden "Beobachtung", "Erlebnis" und "Erfahrung" gar nicht mehr unterschieden. *Erfahrung kann aber nur ein nach strengen Regeln interpretiertes Erlebnis sein. Oder anders: Erfahrung ist aufgeklärtes Erlebnis, aufgeklärte Beobachtung.*

Es genügte also nicht, daß wir in unseren Tagungen die eben beschriebenen Verhältnisse schufen; sie mußten auch ins Bewußtsein dringen. Dies geschah nun weniger in den geplanten Veranstaltungen als vielmehr in den ungeplanten Gesprächen, wo uns die Teilnehmer oft fragten, warum wir das so und nicht anders machten. In solchen Gesprächen fand vielleicht der effektivste und verbindlichste Teil unserer politischen Bildungsarbeit statt. Die experimentelle Gesellungsform der Tagung ermöglichte den Teilnehmern eine Reihe politischer Grunderfahrungen, die primär nichts mit dem Lehrstoff zu tun hatten, sondern vor allem durch das Arrangement der Sozialsituationen erfolgen konnten. Wir müssen uns wohl von der Vorstellung lösen, daß Politik und erst recht demokratische

Politik ein von den anderen Lebensbereichen deutlich isolierbarer Teil des menschlichen Lebens sei. Der Demokratisierungsprozeß der Neuzeit führt ja nicht nur zum allgemeinen Wahlrecht, sondern darüber hinaus zu einer neuen Anthropologie, zu einer umfassenden Neuinterpretation des Menschen in der modernen Welt: es handelt sich um eine "Fundamentaldemokratisierung" (Karl Mannheim).

Die "Grunderfahrungen", von denen nun die Rede sein soll, hängen mit dieser politisch-anthropologischen Deutung des Demokratisierungsprozesses aufs engste zusammen, sie sind gewissermaßen deren pädagogische Übersetzung. Dabei ist zu beachten, daß diese Grunderfahrungen in einen untrennbaren Zusammenhang gehören, daß sie erst in diesem Zusammenhang zu "demokratisch-politischen" Grunderfahrungen werden können.

Die Erfahrung der rationalen Leistungsfähigkeit

Es kommt entscheidend darauf an, die intellektuellen Frustrationen junger Menschen - vor allem der Nicht-Oberschüler - zu korrigieren. Die Selbsteinschätzung der meisten Lehrlinge - "wir sind zu dumm für Politik" - ist eine hohe Barriere auf dem Weg zur rationalen Einstellung gegenüber politischen Erscheinungen. Die Übung des rationalen Vergnügens muß auf Jugendtagungen nicht unbedingt an politischen Stoffen erfolgen. Literatur und Film sind ebenso legitime Gegenstände dafür. Worauf es ankommt, ist, bei irgendeiner beliebigen Sache "dahinterzukommen" und am Umgang mit der eigenen Intelligenz Spaß zu haben. Was immer Thema einer Tagung sein mag, seine Behandlung wird in dem Augenblick schon Beitrag zur politischen Bildung, wo die sachlichen Strukturen des Themas ernst genommen und erfolgreich durchschaut werden. Es geht also durchaus immer um Sachen (und damit um Stoffe und Unterricht), aber die Sache muß nicht unbedingt Politik im stofflichen Sinne sein.

Es geht im Grunde darum, das intellektuell-kritische Potential dort zu stärken, wo es sich gerade stärken läßt. Die Gelegenheit dafür ist in der Regel bei solchen Gegenständen günstiger, mit denen sich der Jugendliche ohnehin in seinem Alltag auseinandersetzen muß. Damit soll nicht gesagt sein, daß es für die politische Bildung *grundsätzlich* gleichgültig ist, welche Stoffe man behandelt und welche nicht: gute Filmkenntnisse ersetzen nicht gute Kenntnisse über die politischen Parteien. Aber eine Tagung kann - im Unterschied zur Schule - keinen langfristigen Bildungsgang konzipieren, sie bedeutet meist sogar einen Bruch innerhalb der schulischen Kontinuität. Sie verfährt daher realistischer, wenn sie das intellektuelle und rationale Potential dort stärkt, wo sie es in wenigen Tagen stärken kann.

Gerade diese Erfahrung aber, daß die rationalen Fähigkeiten viel weiter reichen, als man selbst für möglich gehalten hätte, daß sie in der Lage sind, Umweltbedingungen zu ordnen und damit auch der eigenen Lebensplanung verfügbar zu machen, entspricht jenem Postulat des Demokratisierungsprozesses, daß der Mensch soweit wie möglich Subjekt seiner Verhältnisse und so wenig wie nötig ihr Objekt sein soll. Dies ist sehr viel mehr als die inzwischen allgemein anerkannte bloß formale Einsicht der Lerntheorie, daß Lernmotivation und Lernbereitschaft wesentlich vom Lernerfolg abhängen. Hier wird vielmehr inhaltlich auch ein bestimmtes Lernziel gefordert, das der Demokratisierungsprozeß unwiderruflich auf die Tagesordnung gesetzt hat: die rationale Eroberung der gesellschaftlichen Verhältnisse zum Zwecke der je persönlichen Lebensplanung.

Dazu gehört nicht zuletzt, daß man auch Lehrlinge mit elementaren wissenschaftlichen Techniken und Verfahren vertraut macht. Gerade in den Rahmen einer "Produktion" fügen sich solche Informationen zwanglos ein. Bei der Beschreibung unseres Beispiels zeigten wir, wie sehr wir jede sich bietende Gelegenheit dazu nutzten.

Die Selbstverständlichkeit, mit der wir das taten, rief bei

vielen Pädagogen, mit denen wir darüber diskutierten - so bei den Lehrern unserer Klassen - blankes Entsetzen hervor. "Verfrühung", "Überforderung" und "Dilettantismus" waren noch die geringsten Vorwürfe, die wir einstecken mußten. Zeitweise fühlten wir uns in dieser Frage regelrecht isoliert und glaubten - als "Außenseiter" - selbst nicht mehr an unser Konzept.

Aber die geschlossene Feindschaft, die wir damit heraufbeschworen, legte auch den Verdacht nahe, daß wir mit diesem Teil unserer Konzeption bestimmte Momente der herrschenden pädagogischen Weltanschauung empfindlich getroffen haben mußten. Der anti-wissenschaftliche Affekt, den wir insbesondere bei Pädagogen aus der Jugendarbeit und aus Volks- und Berufsschulen antrafen, ging nämlich einher mit der anderen Auffassung, daß moderne Technik und Zivilisation menschenfeindliche Entwicklungen seien, die man zwar als "Schicksal" hinnehmen müsse, gegen die man aber andererseits mit möglichst viel "Bildung" angehen müsse, um dem also bedrohten Menschen zu Hilfe zu kommen.

Es bedarf keiner großen Phantasie, um zu erkennen, daß ein solches fatalistisches pädagogisches Weltbild, falls es weit genug verbreitet ist - was man leider befürchten muß - seinen Teil zur politischen Desorientierung der heranwachsenden Jugend beiträgt. Da es sich nicht zufällig vor allem in solchen pädagogischen Konzeptionen findet, mit denen Volks- und Berufsschüler konfrontiert werden, gehört es objektiv zu jenen ideologischen Instrumenten, mit denen die politische Beteiligung dieser Schichten weiter verzögert und neutralisiert wird, indem die kritische rationale Energie auf eine schlechte Metaphysik der Technik hin abgeleitet wird.

Natürlich waren auch wir uns darüber im klaren, daß es eine "Dialektik der Aufklärung" (Adorno) gibt, daß heute nichts weniger angebracht ist als naiver Fortschrittsoptimismus. Aber dies ist nicht etwas, was wir *heute* den Lehrlingen sagen müssen. Vielleicht wird man diesen Akzent ihnen in 20 Jahren deutlich machen müssen. *Heute* kommt

es für diese Gruppen unserer Gesellschaft erst einmal darauf an, die Phase des aufklärerischen Denkens nachzuholen, deutlich zu machen, daß "Wissenschaft" ein Instrument ist, das die moderne Gesellschaft zusammen mit dem allgemeinen Wahlrecht hervorgebracht hat, ja, daß die *inhaltliche* - und nicht bloß *formale* - Wahrnehmung des allgemeinen Wahlrechts gar nicht möglich ist ohne das Instrument der Wissenschaft; daß Wissenschaft das wichtigste Instrument ist, mit dem wir heute noch die komplizierte Großgesellschaft ordnen können. Mit anderen Worten: *Wer nicht wenigstens in einem elementaren Sinne Wissenschaft - vor allem Sozialwissenschaft - "lesen" kann, der ist eo ipso schon von der politischen Beteiligung ausgeschlossen.* Für unsere Lehrlinge bedeutete also die Erfahrung ihrer rationalen Leistungsfähigkeit nicht zuletzt, auch wissenschaftliche Ergebnisse und Verfahrensweisen als *ihre Sache* zu betrachten, die auch zum Zwecke *ihrer* Lebensplanung zur Verfügung steht. Wenn wir also mit unseren Lehrlingen irgendeinen Sozialreport erstellten, so ging es nicht nur um das Ergebnis, sondern auch um Grundbegriffe wissenschaftlicher Verfahren wie "Nachprüfbarkeit", "Verallgemeinerungsfähigkeit" und "Methode". Natürlich konnten diese Bemühungen nie so weit reichen, daß unsere Lehrlinge anschließend wissenschaftliche Bücher lesen konnten - das scheiterte schon an ihrem Sprachschatz. Es kam uns nur darauf an, sie die Erfahrung machen zu lassen, daß Wissenschaft nicht nur "für die anderen" da ist, sondern auch für sie: daß also zum Beispiel der Inhalt eines Interviews, das ein Wissenschaftler vor dem Fernsehen gibt, *nachgeprüft* werden kann - und garantiert auch von seinen Kollegen nachgeprüft wird - , was bei der Meinungsäußerung eines Politikers schon sehr viel schwerer ist.

Der Soziologe Karl Mannheim hat in seiner Schrift "Die Gegenwartsaufgaben der Soziologie" (Tübingen 1932) die Vermutung geäußert, daß es in Zukunft soziale Schichten geben wird, die ihre grundlegenden Bildungserlebnisse und Bildungserfahrungen nicht mehr bei der Lektüre klassischer

Texte - wie die sogenannten "Humanisten" - , sondern in der Auseinandersetzung mit der sozialen Wirklichkeit ihrer eigenen Zeit haben würden. Diesen Gedanken können wir aus unseren Erfahrungen mit Lehrlingen nur bestätigen. Wenn unsere Produktionen den wirklichen sozialen Lebensbedingungen wirklicher Menschen nachgingen, wenn sie ihren Problemen, Sorgen und Nöten nachspürten und sie zu erklären versuchten, dann mobilisierten wir immer starke Lernmotive, die sich auch in strenge geistige Zucht nehmen ließen. Daß unsere Reports "richtig" sein mußten, war ihnen ebenso selbstverständlich, wie daß in ihrem Betrieb ein Werkstück "passen" mußte. Bei der Frage aber, wie man sich der "Richtigkeit" des eigenen Reports versichern konnte, war man schon auf elementare wissenschaftliche Kategorien verwiesen. Jedenfalls spürten die Lehrlinge, daß wir ihnen hier etwas zeigten, wovon man sie bisher mehr oder weniger ausgeschlossen hatte, und sie honorierten uns das durch ein unübersehbares Interesse.

Die Erfahrung vom Reichtum der Freizeitangebote

Wir sahen schon, daß das Freizeitsystem von sich aus nicht festlegt, was man tun muß. Die tatsächlich feststellbare Beschränkung des jugendlichen Freizeitverhaltens ist vorwiegend eine quantitative: Es hat sich "eingespielt", daß man bestimmte Dinge in der freien Zeit tut, und man nimmt schon gar nicht mehr zur Kenntnis, daß es auch andere Möglichkeiten gibt. So sehen etwa Lehrlinge in der Regel nur bestimmte Unterhaltungssendungen mittleren Niveaus im Fernsehen. Es hat nun wenig Sinn, ihnen den Appetit daran zu verderben, sondern man muß sie einladen, auch die anderen Möglichkeiten des Fernsehens wahrzunehmen, zum Beispiel die politischen Informationssendungen. Man muß gleichsam mit ihnen gemeinsam die "Schallmauer" ihres milieubedingten Freizeitverhaltens durchbrechen. Umgekehrt kann es gerade bei hochbegabten

Oberschülern darauf ankommen, sie an Unterhaltungssendungen mittleren Niveaus heranzuführen, um sie von der - ebenso milieubedingten - Hochtourigkeit intellektueller Anspannung und Vereinseitigung zu lösen. Auch diese Erfahrung ist ein wertvoller Beitrag zur politischen Bildung, weil sich in einer wie immer gearteten Beschränktheit gegenüber den Freizeitangeboten auch eine Verkrampfung des politischen Verhaltens ausdrückt, ja eine Disponibilität zu Vorurteilen. Zu den "Befreiungen", die der Demokratisierungsprozeß gebracht hat, gehört auch die von den durch die Tradition festgelegten schichtenspezifischen Freizeittätigkeiten. Das ganze heutige Freizeitangebot - von den simplen Vergnügungen bis zum Film der neuen Welle, vom Schlager bis zur elektronischen Musik - sich verfügbar zu machen und sich in solchen Medien je verschieden zu erfahren, ist eine Steigerung der Lebensmöglichkeiten, die eng mit dem Demokratisierungsprozeß zusammenhängt. Nicht, daß viele Menschen das *Falsche* in ihrer Freizeit tun, ist das Problem, sondern daß sie immer *das gleiche* tun, sich kein Repertoire des Freizeitverhaltens aneignen. Nicht, wer Schlager mag, sondern wer *nur* Schlager hört, nicht, wer sich bei Lou van Burg amüsiert, sondern wer nichts anderes amüsiert findet, ist der Gefangene seiner Freizeitgewohnheiten, weil er keinen Mut zu neuen Erfahrungen hat.

Diese Überlegung war der Grund, weshalb wir in unseren Tagungen sorgfältig vermieden, die Freizeitinteressen unserer Gäste als solche zu qualifizieren. Wir bemühten uns vielmehr, das, was sie interessierte, durch unsere Interessen zu ergänzen. Waren unsere Lehrlinge auf Schlager festgelegt, brachten wir Chansons, Songs, Jazz und Blues ins Spiel; kompensierten unsere Oberschüler ihre Pubertät allzu einseitig mit frechen Brecht-Songs, entdeckten wir unsere Vorliebe für nichtssagende Schlager. Einer unserer Studenten brachte dieses Verfahren auf eine umwerfend einfache Formel: "Der liebe Gott hat einen großen Tierpark; wer daraus nur die Löwen oder die Mäuse kennt, bei dem besteht die ganze Zoologie aus Brüllen oder Pie-

pen". - Diese Grunderfahrung vom Reichtum der Freizeitangebote hängt mit einer anderen unmittelbar zusammen, mit der Erfahrung, daß die menschliche Existenz nicht auf ein Bedürfnis reduziert werden darf.

Die Erfahrung von der Vielschichtigkeit der menschlichen Bedürfnisse

Unsere Tagungsgestaltung versuchte den jungen Leuten auf diese Weise die Erfahrung zu vermitteln, daß die menschlichen Bedürfnisse nicht einfach auf einen kleinen Nenner gebracht werden können. "Geistige Auseinandersetzungen", Arbeit, individuelle Hobbies, Geselligkeit, Amusement, Flirt, Langeweile, diese menschlichen Daseinsweisen machen *zusammen* erst Humanität aus. Wo die Arbeit denunziert wird (wie in manchen Strömungen des Bildungshumanismus) oder die Muße (wie in der Arbeitsideologie des 18. bis 20. Jahrhunderts) oder das Vergnügen (wie in vielen pädagogischen Strömungen der Gegenwart), da wird auch immer ein wichtiger Aspekt der Humanität denunziert. Indem wir durch die Tagungsgestaltung die grundsätzliche Gleichrangigkeit dieser verschiedenen Bedürfnisse demonstrierten, trugen wir einem wichtigen Ergebnis der Demokratisierung Rechnung. Im Prozeß der gesellschaftlichen Demokratisierung, von dem die Entwicklung der Freizeitkultur ein Teil ist, gewinnen auch diejenigen Bedürfnisse eine Berechtigung, die sich nicht eindeutig auf bestimmte von außen angesonnene Leistungen und Pflichten funktionalisieren lassen. Die Befreiung von der Totalität der Berufsrolle zum Beispiel ist ein wesentliches *inhaltliches* Merkmal des Demokratisierungsprozesses. In Rousseaus These vom defizienten Charakter des vergesellschafteten Menschen klingt zugleich der Protest gegen jede einseitige, durch die gesellschaftlichen Verhältnisse hervorgerufene Beschränkung des Lebenshorizonts an. Der Ruf nach dem "allseitig gebildeten Menschen" impliziert selbst in seiner kommunistischen Per-

vertierung noch die Forderung nach einer "allseitig ausgeprägten Existenz", und beides ist untrennbar mit demokratischen Verhältnissen verbunden.

Die Erfahrung vom Luxuscharakter des Lernens

Vieles müssen wir lernen, weil wir es in einem unmittelbaren Sinne für unser Leben brauchen. Lernen wir es nicht, so drohen wir zu scheitern. Aber vieles lernen wir auch, weil es unser Leben ganz einfach bereichert, nicht, weil wir es unmittelbar brauchen. Der Sinn, der dem deutschen Wort Luxus anhaftet, ist negativ. Luxus ist das, was überflüssig ist. Aber unter welchem Aspekt überflüssig? Der Luxus ist überflüssig im Hinblick auf gesellschaftliche Leistungen, vor allem auf berufliche Leistungen. An dieser Einstellung hat sich inzwischen schon in ökonomischer Hinsicht einiges geändert. Das komplizierte System unserer Produktion verlangt ein gewisses Maß an Konsum, Konsum wird im Interesse der Funktionssicherung unserer Gesellschaft zu einer politischen Pflicht.

Schon deshalb müssen wir den Begriff des Luxus aufwerten, und dies gerade auch im Hinblick auf Bildungsveranstaltungen. Noch immer ist es ein Luxus, wenn Volksschüler mehr lernen, als unmittelbar oder mittelbar für ihren Beruf nötig ist. Es ist für ihren späteren beruflichen Standort nicht nötig, daß sie etwas von Literatur, vom künstlerischen Film, von Musik oder von der seriösen Journalistik verstehen. Und ihrer gesellschaftlichen Pflicht zum Konsum kommen sie ohnehin nach, da es ja für den Markt im Prinzip gleichgültig ist, was gekauft wird, wenn nur überhaupt gekauft wird. Volksschüler literarisch, künstlerisch und geschmacklich - und nicht nur technologisch und human-technisch - zu "bilden", ist offenbar ein Luxus, der sich durch nichts ökonomisch rechtfertigen läßt. Nun wage ich die Behauptung, daß genau dies ein wesentliches Merkmal undemokratischer Verhältnisse in unserer Gesellschaft ist. Wenn wir also - vor allem un-

seren Lehrlingen - die Erfahrung vermitteln konnten, daß man vieles lernen kann aus ganz privatem Spaß, was niemandem direkt nutzt, wofür sich die Gesellschaft nicht einmal interessiert (da sie dafür ja auch keine Zeugnisse ausstellt), was man nicht einmal im vordergründigen Sinne brauchen kann - kurz: daß Lernen *auch* ein Luxus ist, den man sich leisten *kann*, aber nicht leisten *muß* - , dann war damit ebenfalls eine demokratische Grunderfahrung gewonnen.

Dieser Luxuscharakter gilt zunehmend gerade auch für das politische Lernen im engeren Sinne. Schon vor Jahren hat der Politologe Wilhelm Hennis darauf hingewiesen, daß die klassischen Motive des 19. und 20. Jahrhunderts für die politische Beteiligung der Menschen heute weitgehend entfallen sind und daß unsere politische Pädagogik davon noch keine rechte Kenntnis genommen hat ("Das Modell des Bürgers", im Juliheft 1957 der Zeitschrift "Gesellschaft-Staat-Erziehung"). Weder für das Funktionieren des Staates noch für die einzelne Existenz sei die politische Beteiligung aller so notwendig wie noch zur Zeit der Weimarer Republik. Es scheint in der Tat so, daß politisches Interesse und politische Beteiligung zunehmend als Luxus gelten können und müssen, und es ist noch keineswegs ausgemacht, daß diese Begründung der Demokratisierung unserer Gesellschaft schlechter bekommen muß als diejenige, die von der "Pflicht zur Staatsbürgerrolle" ausgeht.

Die Erfahrung vom kooperativen Charakter der politischen Erkenntnis

Unsere Oberschüler und Lehrlinge hatten aus ganz verschiedenen Gründen Schwierigkeiten mit kooperativen Arbeitsformen. Die Oberschüler neigten dazu, sie für überflüssig zu halten; sie hielten es lieber mit solistischen Verfahren. Die Lehrlinge waren nicht an Kooperationsformen gewöhnt und taten sich immer schwer, wenn es um Orga-

nisation und Koordination ging. Nun kann der einzelne zwar ein Buch lesen und daraus lernen. Aber *Probleme* von einigem Gewicht können nur in Kooperation mit anderen Menschen exponiert und - wenn überhaupt - gelöst werden.

Diese Erfahrung ist, wie mir scheint, geeignet, das nahezu hoffnungslose Ausgeliefertsein des einzelnen an die politischen Mächte auf rationale Weise aufzufangen. Gemeinsam mit anderen und unter Benutzung der dafür in unserer Gesellschaft vorhandenen Informations-Dienstleistungen (Fernsehen, Funk, Publizistik) kann man etwas, was man allein nicht mehr kann: das politische Getriebe und seine eigene Stellung in der Welt durchschaubar machen.

Es ist keine Frage, daß sowohl politische Erkenntnis wie politische Beteiligung heute nur in solch solidarischer Weise möglich sind. Demnach ist diese Grunderfahrung auch von eminenter Bedeutung für das politische Bewußtsein. Wenn wir in unseren Tagungen also die kooperativen Unterrichtsformen bevorzugten (Arbeitsgemeinschaft, Gruppenarbeit), so nicht nur deshalb, weil sie den Lerneffekt erhöhten - was ja keineswegs immer der Fall ist -, sondern vor allem deshalb, weil damit demonstriert werden sollte, daß Probleme von einigem Gewicht nur so noch erfaßt und gelöst werden können.

Die Erfahrung verminderter Repression

Wie ausführlich im ersten Teil beschrieben wurde, gelang es uns, den äußeren sozialen Druck auf unseren Tagungen sehr gering zu halten, sehr viel geringer jedenfalls, als er im Alltag der Jugendlichen war: Die Teilnahme blieb weitgehend freiwillig; Zeugnisse wurden nicht erteilt, ebensowenig Informationen an die "Mächte", die im Alltag der Jugendlichen eine entscheidende Rolle spielten (Eltern, Lehrer, Vorgesetzte usw.); wo unsere Teilnehmer in festen Gruppen kamen (Lehrjahr), sprengten wir die Rollenverteilung; schließlich beschränkten wir uns auf je-

nes Mindestmaß an gesellschaftlicher Autorität ("Rollen-Ensemble"), das gerade noch zu vertreten war.

Dadurch wurde unsere Tagung zu einer Art "sozialer Unterdruckkammer". Dies zwang unsere Gäste nicht nur dazu, den größten Teil ihrer Probleme selbst zu lösen, sondern es löste sie zunächst ganz allgemein aus den Gebundenheiten und Klischees ihres alltäglichen Rollenverhaltens. Sie konnten mit ihrem Verhalten und ihren Meinungen und Urteilen experimentieren. So erlebten sie sich selbst in einer Weise, die sie vorher nicht für möglich gehalten hätten; sie merkten, daß sie mehr und anderes konnten, als sie bisher geglaubt hatten; sie spürten, wie sehr ihr Dasein sich aus den sozialen Zwängen ihres Alltags bestimmte. Wie würde man sein ohne den Beruf, mit einem anderen Beruf, mit anderen Freunden, in einem anderen Wohnviertel, mit einer anderen Schulbildung, mit anderen Familienverhältnissen, mit mehr Geld, mit mehr Freizeit? Diese Erfahrung, daß man - wenn auch nur für kurze Zeit - die sozialen und die ideologischen Determinanten des Alltags außer Kraft setzen kann, *kann* die weitere Erfahrung von der Veränderbarkeit des Alltags überhaupt zur Folge haben. Sie *kann* der Einsicht freien Lauf geben, daß diejenigen objektiven Bedingungen, die den Alltag zu dem machen, was er ist, ebenfalls bis zu einem bestimmten Grade änderbar sind. Dies wäre eine eminent politische Einsicht und Motivation zugleich. Ob hingegen umgekehrt die Erfahrung von der Änderbarkeit des scheinbar Unveränderlichen auch im Alltag selbst gewonnen werden kann, scheint mir sehr viel fraglicher. Karl Mannheim hat einmal gesagt, Bildung sei die "Fähigkeit zur Distanz von der Unmittelbarkeit des Daseins". Vielleicht ist heute für die meisten Menschen eine solche Distanz nicht mehr durch einen geistigen Aufschwung im Alltag selbst möglich, sondern bedarf als Bedingung ihrer Möglichkeit auch der regelmäßigen *räumlichen* Distanz.

Die Erfahrung vom funktionalen Charakter der Herrschaft

Natürlich war die Repression in unseren Tagungen nur geringer als im Alltag, also keineswegs aufgehoben. Zum Beispiel hatten wir als Leiter und Mitarbeiter einer öffentlichen Einrichtung - noch dazu einer pädagogischen - bestimmte Pflichten gegenüber den Jugendlichen, die wir nicht übersehen konnten und deren prinzipielle Ignorierung auch keinen pädagogischen Gewinn gebracht hätte. Diese Pflichten - deren notwendige Folge ein Herrschaftsverhältnis zu unseren Jugendlichen war - lassen sich vielleicht am einfachsten mit dem Stichwort der "Aufsichtspflicht" zusammenfassen.

Wir versuchten nun, wie bereits ausführlich dargelegt wurde, diese Notwendigkeit zu kanalisieren, indem wir unsere Beziehungen zu den Jugendlichen in der Weise eines "Rollen-Ensembles" zu gestalten trachteten. Dadurch sollten unsere Jugendlichen folgende Erfahrung machen: *Ein öffentlicher Gehorsamsanspruch ist in einer demokratischen Gesellschaft nie total, sondern begrenzt; diese Begrenzung muß soweit wie möglich rational umschrieben werden.* So versuchten wir, unsere Herrschaftsrolle gegenüber den Jugendlichen - die "institutionelle Repräsentation" - durch wenige, inhaltlich klar festgelegte Gebote und Verbote zu umschreiben. Was an Beziehungen darüber hinausging, unterlag nicht mehr diesem Herrschaftsverhältnis, sondern war durch andere Strukturen geprägt.

Auf diese Weise fanden sich unsere Gäste einem durchrationalisierten Herrschaftsverhältnis gegenüber, das ihnen dadurch erst die Möglichkeit zur kritischen Distanz eröffnete. Zwar konnten uns die Jugendlichen nicht abwählen, aber sie konnten ihren Widerstand sehr wirkungsvoll in anderer Weise zur Geltung bringen: Sie konnten sich weigern, an dem von uns vorgeschlagenen Programm teilzunehmen, was ja auch gelegentlich vorkam. Dann mußten wir auf andere Weise zu einer Einigung gelangen als mit Hilfe der uns von der Gesellschaft verliehenen Macht.

Ähnlich war die Selbstverwaltung der Jugendlichen auf-

zufassen. Auch hier ging es um ein Herrschaftsverhältnis, das die Jugendlichen selbst konstituierten und das funktionieren mußte, wenn nicht die Ordnung der kleinen Gemeinschaft zusammenbrechen sollte. Hier war die Führung abwählbar und ebenfalls rational begrenzt.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei hinzugefügt, daß es uns nicht um ein "Demokratie-Spiel" ging, um die Illusion, daß die Machtbeziehungen auf einer Tagung inhaltlich den abstrakten gesellschaftlichen entsprächen. Nicht der inhaltliche, sondern der formale Aspekt stand bei uns im Vordergrund: Erlaubte Herrschaft hat immer funktionalen, rationalen, gewissermaßen "Rollen-Charakter".

Die Erfahrung der Subjektivität

Bei der Darstellung der äußeren Bedingungen, unter denen wir zu arbeiten hatten, beklagten wir die Kollektivität der Schlafräume. Sie erlaubte keine individuelle Gestaltung, sie griff vielmehr immer wieder die Subjektivität und Intimität unserer Gäste an. Man macht sich wohl zuwenig klar, daß hinter Gemeinschaftsschlafräumen und vor allem Gemeinschaftswaschräumen ein handfester und primitiver, weil unaufgeklärter Kollektivismus steckt. Es geht bei unserer Kritik daran nicht nur um Komfort im Sinne einer vordergründigen Bequemlichkeit, sondern um eine grundsätzliche Frage unseres politischen Menschenbildes.

Man muß sich wohl klarmachen, daß unsere Jugendlichen - die Nichtoberschüler stärker als die Oberschüler - unentwegten öffentlichen Anschlägen auf ihre Subjektivität und Individualität ausgeliefert sind. Betrieb, Schule, Milieu, Freizeit rubrizieren das, was jemand denkt, meint, urteilt und fühlt von vornherein unter kollektive Größen: Leistungen, Gewohnheiten, Pflichten. Die sogenannte Ich-Findung als diejenige Leistung des Subjekts, die diesem Gefüge den je einzelnen Stempel aufzudrücken vermag, wird immer schwieriger, oft ganz unmöglich.

Es schien uns deshalb immer sehr wichtig zu sein, den Jugendlichen klarzumachen, daß sie Recht daran tun, sich in ihren Wünschen, Interessen, Bedürfnissen und Urteilen von den anderen zu unterscheiden. So gaben wir uns Mühe, jedem einzelnen Freizeitinteresse zur Verwirklichung zu verhelfen, wenn das auch technisch schwierig war. Vor allem gaben wir in unserem Studententeam das Vorbild dazu. Unsere Studenten hatten nämlich zum Teil ausgeprägte Eigenarten, die sie auch auf der Tagung durchhielten. Der eine hielt jeden Mittag einen Mittagsschlaf und war durch nichts davon abzubringen; der zweite machte jeden Mittag einen Spaziergang, und zwar allein. Wollte sich ihm jemand anschließen, so wies er höflich, aber bestimmt darauf hin, daß er das Alleinsein zu seiner Sammlung brauche, anschließend stünde er wieder voll zur Verfügung. Der dritte war ein kultivierter Pfeifenraucher und brachte zu jeder Gruppensitzung ein halbes Dutzend kalter Pfeifen mit, die er vor sich auf den Tisch legte und in immer derselben Reihenfolge durchrauchte. Der vierte war ein Liebhaber französischer Spezialgerichte, kam damit natürlich in einer Heimverpflegung nicht auf seine Kosten und kochte sich gelegentlich unter erheblichem Aufwand sein Spezialgericht selbst. Die eine Studentin liebte den letzten modischen Chic, die andere fühlte sich in Nietenhosen wohler. So dokumentierte sich die persönliche Eigenart auf vielerlei Weise.

Unsere Jugendlichen - vor allem die Lehrlinge - waren zunächst einigermaßen überrascht, daß wir diese Eigenarten nicht nur duldeten, sondern sogar gegenseitig mit einem leicht ironischen Unterton hofierten. Unsere Devise, daß jeder seine Façon so lange beibehalten solle, wie er anderen nicht auf die Nerven fällt, war für sie gänzlich ungewöhnlich. Es bedarf wohl keines Hinweises, daß eine solche Einstellung zur eigenen wie fremden Subjektivität wesentlicher Bestandteil einer demokratischen Anthropologie ist. Wenn es dafür noch eines Beweises bedürfte, so hat ihn vom anderen Ende her die DDR geliefert, die immer wieder mit ungeheurem Aufwand jedes Anzeichen

einer solchen Subjektivität in ihrer Jugend bekämpft, weil ihr der implizite demokratische Impuls einer solchen Haltung nicht entgangen ist.

Die Unbestimmtheit der Lehrprogramme und Unterrichtsformen

Gemeinhin gilt eine Tagung wohl nur dann als Beitrag zur politischen Jugendbildung, wenn ihr ein politisches Thema zugrunde liegt. Wäre dieser stoffliche Gesichtspunkt der einzig erlaubte, so könnte man sich mit Lehrlingen solche Tagungen sparen, denn sie wären, wie wir gesehen haben, von vornherein zum Scheitern verurteilt. Eine angemessene Beschäftigung mit politischen Problemen und Stoffen setzt vieles voraus, was Lehrlinge meist noch mühsam nachholen müssen.

Diese Meinung, daß der Stoff entscheide, ob eine Tagung der politischen Bildung diene oder nicht, geht auf die verständliche, aber doch problematische Einstellung der öffentlichen Hand zurück, die nach einem objektivierbaren Kriterium für die Bezuschussung sucht. Aber dahinter steckt außerdem wohl auch der Versuch, sich die Probleme der politischen Bildung etwas zu einfach zu machen. Wenn es nur darum geht, ein bisher vernachlässigtes Stoffgebiet der bisherigen Jugendbildungsarbeit hinzuzufügen, so verzichtet man darauf, die anthropologischen Konsequenzen der Demokratisierung mit ins Auge zu fassen.

Wir stellen daher die Gegenthese auf: *Wenn eine Tagung so organisiert und gestaltet ist, daß sie die eben beschriebenen Grunderfahrungen nicht ermöglicht, so ist sie auch dann kein Beitrag zur politischen Bildung, wenn sie politische Stoffe behandelt; wenn eine Tagung aber diese Grunderfahrungen ermöglicht, so muß sie nicht unbedingt politische Stoffe behandeln, damit sie zur politischen Bildung beiträgt.*

Natürlich hat jede Tagung ein Programm, aus dem hervorgeht, welche Stoffe man behandeln will. Aber die Programme sind schon deshalb abänderbar, weil sie keine Grundlage für Lehrpläne, Zeugnisse und langfristig geplante Unterrichtung sind. Die Unterrichtsinhalte sind in hohem Maße beliebig und bleiben den Wünschen der Gäste und Lehrenden weitgehend überlassen.

Dies hat den Vorteil, daß man in optimaler Weise die jeweils sich bietenden Lernchancen, Lernrichtungen und Lernmotivationen ausnutzen kann, ohne immer an das "Klassenziel" denken zu müssen. Aber man muß auch die Gefahren sehen, die in diesen Möglichkeiten stecken.

1. Lehrpläne haben eine unübersehbare stabilisierende Wirkung. Man kann sich an ihnen orientieren und muß nicht immer wieder seinen Unterricht von Anfang an neu durchdenken. Wenn wie in der Tagungsarbeit solche Lehrpläne fehlen, wird dem didaktischen und methodischen Subjektivismus Tür und Tor geöffnet; der Schritt zur didaktischen Sektiererei ist klein, weil die von außen herangetragenen Kontrollinstanzen fehlen, mit denen man sich auseinandersetzen könnte. Methodistische Spielereien, sachlicher und unterrichtlicher Dilettantismus bedrohen die Tagungsarbeit daher unentwegt.

2. Wenn die auf einer Tagung Anwesenden einen derartigen Einfluß auf die Lehrinhalte haben, dann besteht immer die Gefahr, daß die Gesetze der Sache gar nicht mehr ernst genommen werden. Die Beliebigkeit der Stoffauswahl schlägt leicht in eine Beliebigkeit der Interpretation des ausgewählten Stoffes um. Der "Beschluß", sich für Spielfilme zu interessieren, führt zum Beispiel leicht dazu, auch darüber abzustimmen, was ein guter oder schlechter, langweiliger oder spannender Film nun sei, zumal eben die Lehrenden in solchen didaktischen Fragen mangels verbindlicher Lehrpläne auf sich selbst verwiesen sind. Derartige Fehlgriffe, die unverkennbar eine Schlagseite zur "Halbbildung" haben, lassen sich nur durch eine Art didaktischer Dauerreflexion abfangen, für die ein Team von Mitarbeitern Voraussetzung ist, dessen einzelne Mit-

glieder - wie unsere Studenten - sich ihre sachlichen Informationen und Erfahrungen immer wieder außerhalb der Tagung beschaffen. Ein Mitarbeiterteam, das jahrelang hauptamtlich an einer Tagungsstätte arbeitet, ohne regelmäßig mit Außenstehenden zusammen zu arbeiten, wird früher oder später mit größter Wahrscheinlichkeit der didaktischen Sektiererei erliegen.

Genauso offen wie die Lehrprogramme sind die Unterrichtsformen. Es gibt keine denkbare Unterrichtsform, die nicht auf einer Tagung sinnvoll sein könnte. Es gibt andererseits aber auch keine Unterrichtsform, die für die Tagung besonders prädestiniert wäre. Man macht es sich zu einfach, wenn man zum Beispiel meint, daß die Formen der Gruppenarbeit "typisch" für die Tagung seien. Es kommt eben ganz darauf an, was jeweils erreicht werden soll. Geht es darum, einen systematischen Zusammenhang von Orientierungswissen zu vermitteln, dann ist "Lehrervortrag" und "Frontalunterricht" immer noch die produktivste Lehrmethode; sind Lehrlinge dabei die Partner, dann ist jeder noch so gute Vortrag, der länger als 30 Minuten dauert, umsonst; geht es nicht um Sachfragen im Sinne des positiven Wissens, sondern um normative und Sinnfragen, dann ist das Referat (außer als Einstieg) immer unangebracht, weil es für solche Fragen keine "Fachleute" gibt, sondern nur gemeinsam Suchende, so daß hier die Gesprächsformen dominant sein müssen (Arbeitsgemeinschaft, Diskussion usw.); kommt es hingegen mehr auf die Festigung des sozialen und intellektuellen Selbstbewußtseins an, so haben "indirekte" und in gewissem Sinne "unrentable" Unterrichtsformen wie die "Produktion" den Vorzug.

Besonders kompliziert werden die Unterrichtsformen dann, wenn man sich für die "Gruppen-Produktion" entscheidet; denn sie ist eigentlich keine einzelne Methode, sondern ein Bündel von Methoden, die immer wieder gewechselt werden müssen, je nach dem, worauf es gerade ankommt.

Alle denkbaren Lehrinhalte und *alle* denkbaren Unterrichtsformen und Unterrichtsmethoden können also in der

Tagung von Bedeutung sein. Dennoch kann man sagen, daß mit einer gewissen statistischen Häufigkeit die Gesprächsformen auf einer Tagung dominieren. Denkt man nämlich noch einmal die besonderen Bedingungen und Möglichkeiten der Tagung zusammen, so fällt auf, daß sie weniger neue Kenntnisse, Stoffe und Techniken anbietet - was von anderen Erziehungsfaktoren viel sinnvoller bewirkt werden kann - , als vielmehr die vorhandenen konkreten Erfahrungen, Kenntnisse, Informationen, Meinungen und Urteile auf ihren Grund, ihre Ursachen und Zusammenhänge befragt und sie so mit neuen subjektiven Bedeutsamkeiten zu versehen sucht. Dieser "philosophierende Charakter" der Tagung spiegelt sich insbesondere in den mannigfachen Gesprächsformen wider. Wo es nämlich vor allem um die Klärung privater und kollektiver Konflikte geht, handelt es sich letztlich nicht darum, daß der Lehrende durch Fragen das jugendliche Denken auf einen vorweg bekannten und gewissen Inhalt hin aktiviert, wie etwa innerhalb des systematischen Unterrichts. Wo aber die Inhalte letztlich ungewiß sind, hat nur das Gespräch zwischen gleichgestellten Partnern einen methodischen Sinn.

Hier liegt nun auch die Erklärung dafür, weshalb es nicht möglich ist, eine Didaktik der Tagung von spezifischen Unterrichtsformen und Unterrichtsinhalten her zu formulieren. Zu der Frage, was junge Menschen überhaupt lernen sollen, kann man nämlich zwei extrem verschiedene Meinungen haben. Man kann von den objektiven Erwartungen der Erwachsenenwelt ausgehen und verlangen, daß junge Menschen alles lernen sollen, was nach Meinung der Erwachsenen nun einmal gelernt werden müsse. Man kann aber auch von den jugendlichen Lernwünschen und -bedürfnissen ausgehen und nur das lehren, was diesen Interessen und Bedürfnissen entspricht. Heute bahnt sich eine Verständigung zwischen der "subjektivistischen" und "objektivistischen" Betrachtungsweise an: man paßt das, was objektiv gelernt werden muß, den Altersstufen an und stuft so den Stoff von Jahrgang zu Jahrgang.

Vermutlich ist dieses Strukturprinzip der Stoffe für die Schule ein optimaler didaktischer Kompromiß. Ich möchte diese Struktur der Stoffe eine systematische nennen. Für die Tagungsarbeit kann dieses Prinzip aber schon deshalb nicht gelten, weil ihr die wichtigste Voraussetzung dafür fehlt, die über Jahre sich erstreckende Planung.

In der Tagungsarbeit steht eine andere Struktur der Stoffe im Mittelpunkt: die problemorientierte oder "aporetische". Man kann nämlich auch davon ausgehen, daß jedes private und subjektive Problem die Widerspiegelung eines allgemeinen und objektiven Problems ist: Die allgemeine soziale Unsicherheit des Jugendalters verweist auf die normative Pluralität der Gesellschaft und auf das Auseinanderfallen der primären und sekundären Sozialhorizonte; die sexuellen Schwierigkeiten des Jugendalters verweisen unter anderem auf die Sexualisierung des Marktes und ebenfalls auf normative gesellschaftliche Mehrdeutigkeiten; das politische Desinteresse von 17jährigen spiegelt die allgemeine politische Ohnmacht wider usw. Man kann einen Lehrstoff also so strukturieren, daß man die individuellen Probleme des Jugendalters, bei deren Bewältigung die Pädagogik helfen soll, aus den objektiven gesellschaftlichen Konflikten und Mehrdeutigkeiten ableitet und diese zunächst einmal aufklärt und interpretiert.

Dies kann nun *mittelbar* und *unmittelbar* geschehen. Pädagogisch organisieren lassen sich nur die mittelbaren Formen. Unsere Gruppenproduktionen waren eine solche mittelbare Form. Indem die Jugendlichen über objektive gesellschaftliche Probleme etwas produzierten, arbeiteten sie zugleich - ohne daß ihnen das immer bewußt war - an der Klärung und Lösung einiger ihrer privaten Probleme. - Die *unmittelbare* Konflikterhellung ist die individuelle Beratung, die sich wohl arrangieren, aber nicht eigentlich veranstalten läßt.

Mit dem Hinweis auf die aporetische Struktur der Lehrinhalte auf der Tagung haben wir nun etwas genauer beschrieben, was mit der "Beliebigkeit" der Lehrinhalte gemeint ist. Vor allem wird jetzt deutlich, daß diese Be-

liebigkeit einen positiven pädagogischen Sinn haben kann in Ergänzung zu der schulischen Struktur der Lehr- und Lerninhalte. Behält man diesen Sinn im Auge, so fällt es auch leichter, sich vor der Gefahr des didaktischen Dilettantismus zu schützen.

In dieser Struktur der Lehrinhalte einer Tagung stecken einige wichtige Voraussetzungen, die man klar sehen muß.

1. Man kann wohl mit einer gewissen statistischen Häufigkeit eine Sammlung von Stoffen aufstellen, die immer wieder eine Rolle spielen werden, aber nicht eigentlich einen Stoffkanon. Die Vorstellung eines Kanons als eines über weite geschichtliche Räume konstanten Zusammenhangs von Lehrinhalten ("Klassik") hat in dieser Struktur keinen Ort mehr.

2. In dieser Struktur sind die gemeinhin angenommenen Unterschiede zwischen "Jugend" und "Erwachsenen" weitgehend aufgehoben. Die Probleme und Konflikte, um die es hier geht, sind keine spezifischen Jugendprobleme, sondern altersindifferente Probleme der ganzen Gesellschaft, die sich höchstens im Hinblick auf das Jugendalter modifizieren. Die Sexualprobleme zum Beispiel sind nicht typisch für die Jugendphase, sondern für die ganze Gesellschaft, und werden dementsprechend behandelt. Daraus folgt: Jugendliche gelten auf der Tagung prinzipiell als Erwachsene. Dem Vorwurf der "Verfrühung" kann leicht begegnet werden. Nicht die Pädagogik greift hier vor, sondern die Gesellschaft selbst hat den "Schonraum" für die Jugend unwiderruflich gesprengt - vor allem dadurch, daß sie ihn in den Markt einbezog, so daß die Pädagogik dieser Entwicklung nur nachfolgen kann.

3. Angesichts von Konflikten und Problemen sind die Sachverhalte und Normen mehrdeutig. Folgerichtig geht es hier nicht mehr um "Tugend", sondern um "Aufklärung". Die Tagung hat keinerlei Möglichkeit und Legitimation, die Mehrdeutigkeiten eindeutig zu machen - genau dies wäre "Tugend". Sie muß sich vielmehr darauf beschränken, Gründe, Folgen und Zusammenhänge von privaten und kollektiven Konflikten und Entscheidungen

ins Bewußtsein zu bringen, und die einzelnen Lehrer können allenfalls durch ihr persönliches Beispiel mögliche Lösungen anbieten, aber die Lösung kann nicht schon im Stoffplan oder im Arrangement der Stoffe selbst stecken.

Die Team-Leitung

Daß wir die Tagungsleitung in der beschriebenen Weise in der Form der Team-Leitung durchführten, schien uns nicht nur aus organisatorischen Gründen sinnvoll, sondern darüber hinaus eng mit dem didaktischen Konzept zusammenzuhängen. Auf jener Ebene des Unterrichts, auf der die noch rationalisierbaren Gehalte sich in die Entscheidungssituation hinein öffnen, wären der subjektiven Willkür Tür und Tor geöffnet, wenn nicht das Team durch Diskussion den einzelnen zu ständiger Selbstkontrolle zwänge. In diesem Sinne ist das Team durch das Mißtrauen gegen die isolierte Verantwortung des isoliert tätigen Erziehers bestimmt, und die Verantwortung des Erziehers erfährt hier insofern eine Wendung, als sie sich nun nicht mehr nur in - prinzipiell unaufhebbarer - irrationalen Dimensionen bewegt, sondern auch ein klares soziales Gegenüber findet, vor dem verantwortet wird. Das Team zwingt den einzelnen nicht zu bestimmten Entscheidungen hinsichtlich seiner pädagogischen Arbeit, aber es zwingt ihn, seine Tätigkeit zu begründen und vor den anderen zu verteidigen. Ohne Team-Leitung dürfte die eben beschriebene Gefahr der didaktischen Sektiererei kaum zu bannen sein.

Auch die geschilderten Experimentierprozesse auf der Tagung verlangten sowohl hinsichtlich ihrer Deutung wie hinsichtlich ihrer produktiven pädagogischen Behandlung das Team. Sowohl die inhaltlichen Aufgaben der politischen Bildung wie die erzieherischen Prozesse überfordern grundsätzlich den einzelnen Pädagogen.

Das Team arbeitete also durchaus arbeitsteilig. Die konkrete pädagogische Arbeit blieb auch bei uns eine Sache des einzelnen Mitarbeiters. Das Team kann aber - wenn es entsprechend zusammengesetzt ist - etwas tun, was dem einzelnen grundsätzlich nicht mehr möglich ist, nämlich die Arbeitsteilung dadurch wieder aufheben, daß es selbst zu einer Art höherem Bewußtsein des Ganzen wird, das da arbeitsteilig betrieben werden muß: die Kommunikation und Kooperation des Teams ermöglichte, daß jeder sich dieses Bewußtsein aneignete.

Aber auch die Team-Leitung ist natürlich eine Form der *Führung*. Das Team muß also eine klare Führungsposition herausstellen, die die Denkprozesse und Auseinandersetzungen innerhalb des Teams repräsentiert. Aus der Gruppentheorie weiß man, daß zielgerichtete Kommunikationen nicht schon dadurch entstehen, daß die Gruppenmitglieder ab und zu miteinander reden. Die Gruppe des Teams muß also gleichsam aus sich selbst jene Funktion aussondern, die auch die Ergebnisse festhält und sie wieder neu auf die Praxis anzuwenden versucht. Diese Führerrolle kann wechseln, aber sie muß jederzeit klar sein. Die Bereitschaft des einzelnen Mitarbeiters, die eigenen arbeitsteiligen Tätigkeiten auf den Gesamtzusammenhang des Tagungsprozesses zu beziehen, ist nämlich nicht von selbst da, sie bedarf um so mehr einer Person, die sie ständig fordert, als sie mit einer erheblichen Belastung verbunden ist, der man sich oft lieber entzieht, wenn die eigenen Aufgaben des Tages erfüllt sind.

Dann wird das Team zu einer losen Mitarbeitergruppe, die zwar noch organisatorische Absprachen trifft, der aber das Bewußtsein vom Zusammenhang der pädagogischen Prozesse entgleitet. Die Tatsache also, daß eine Tagung von mehreren Mitarbeitern gestaltet wird und daß diese Mitarbeiter auch vernünftige Absprachen miteinander treffen, konstituiert allein noch nicht ein Leitungs-Team. Es kann sich dabei auch um die undialektische Aufrechterhaltung der bloß rationaler betriebenen pädagogischen Arbeitsteilung handeln.

Tagung und Alltag

Die Tagung kann in ihrem sozialen Gefüge vieles von dem wirklich werden lassen, was in der tatsächlichen Gesellschaft noch fehlt: daß Jugendliche als potentielle Erwachsene ernst genommen werden; daß sie sinnvolle und nicht manipulierte Aufgaben der Mitverantwortung vorfinden; daß die soziale Repression auf ein Mindestmaß zurückgenommen ist; daß die Interessen und Probleme der Jugendlichen als genauso wichtig gelten wie die Konflikte der Gesellschaft auch. Damit ist nichts weniger gesagt, als daß die Tagung eine utopische Sozialsituation ist, weil sie allgemein noch nicht mögliche gesellschaftliche Verhältnisse in den Räumen ihrer "pädagogischen Provinz" vorwegnimmt. Das bedeutet aber eben auch, daß die spezifischen Möglichkeiten der Tagung nicht unbesehen übertragbar sind auf andere Erziehungsfelder. Augenblicklich würde die Theorie der Tagung ideologisch, wenn sie sich als Modell für *alle* anderen pädagogischen Felder verstünde. Ihre Ausnahmesituation läßt sich hingegen nur rechtfertigen, wenn man sie als Teil der teils sich ergänzenden, teils sich widersprechenden Erziehungseinflüsse sieht, wenn man also etwa die Existenz des heutigen Schulwesens mit seinen gesellschaftlichen Bedingungen voraussetzt.

Damit taucht aber noch einmal die Frage nach den möglichen Rückwirkungen des Tagungserlebnisses auf den Alltag auf. Wäre nicht denkbar, daß die Jugendlichen, in die Repressionen ihres Alltags zurückgekehrt, mit Freude an die "schöne Zeit" zurückdenken, wo alles ganz anders war, wohin man auch gerne wieder zurückkehrt - wie in einen Urlaub? Besteht nicht die Gefahr, daß der Alltag nach einem Tagungsbesuch nicht änderbar, sondern nur erträglicher scheint im Vergleich zu vorher? Ist die Tagung vielleicht ein neues "Opium des Volkes"? Obwohl man solche Rückwirkungen nicht messen kann, sollte man sich keinen Illusionen darüber hingeben, daß die Wirkung oft nicht weiterreichen wird als bis zur Erbauung.

Die Frage nach der Wirkung wird letztlich nicht auf der Tagung, sondern im Alltag entschieden. Wir brauchen im Alltag der jungen Menschen Plattformen, auf denen sie mit anderen Jugendlichen und mit Erwachsenen den von der Tagung ausgelösten Impulsen weiter nachgehen können. Es wäre ein entscheidender Irrtum anzunehmen, unsere Tagungskonzeption allein vermöchte die politische Vorstellungskraft der Jugendlichen hinreichend anzureichern, solange es nicht auch in der örtlichen Jugendarbeit überall Stationen gibt, in denen ab und zu Besinnungspausen eingeschaltet werden können. Eine Didaktik der lokalen Maßnahmen wird aber ganz anders aussehen müssen als die Tagungsdidaktik. Darüber nachzudenken würde zwar durchaus in den Rahmen unseres Themas, nicht aber mehr in den Rahmen dieses Buches gehören.

Zusammenfassung

Die didaktischen Faktoren und Bedingungen der Tagungsarbeit lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. Das, was an Lehrinhalten auf einer Tagung möglich ist und tatsächlich eine Rolle spielt, hängt entscheidend von der Verwaltungs- und Organisationsstruktur der Trägerschaft ab. Verwaltung und Organisation sind wichtige didaktische Größen.
2. Die Lehrinhalte auf einer Tagung sind den Gesetzen des Marktes unterworfen, genauer: den Marktgesetzen der Freizeitindustrie, von der die Tagung ein - subventionierter - Teil ist. Gelehrt und gelernt wird also nicht einfach, was "an sich" "pädagogisch" einleuchtet, sondern was als "Nachfrage" im Sinne des Marktes erst ein "Angebot" konstituieren kann.
3. Die Veranstalter von Tagungen sind in der Regel gesellschaftliche Teilgruppen. Die spezifischen politischen Weltbilder und Interessen dieser Teilgruppen gehen also

in die angebotenen Lehrgehalte ein. Demnach kann es keine Didaktik der Tagung geben, die jenseits dieser Perspektiven angesiedelt wäre. Das bedeutet nicht, daß es keine allgemeine didaktische Theorie der Tagung geben könnte, sondern nur, daß eine solche Theorie die besonderen politischen Vorstellungen der Träger gebührend in Rechnung stellen muß. Insofern diese Tätigkeit der Träger eine öffentliche und mit Mitteln der ganzen Gesellschaft finanzierte ist, muß sie auch immer die Partikularität ihrer Zielsetzung übersteigen. Aus diesem Zusammenhang folgt, daß immer verschiedene Tagungskonzeptionen in Konkurrenz zueinander stehen, daß sie gegenseitig - auch mit pädagogischen Begründungen! - "Abwerbung" betreiben, indem sie dieselben Jugendlichen in der Freizeit für sich zu gewinnen trachten. In den im Wettbewerb miteinander stehenden Tagungskonzeptionen hat sich die politische Pluralität unserer Gesellschaft gleichsam in eine pädagogische übersetzt. Oder allgemeiner: Nicht die Schule, sondern die Jugendarbeit ist die angemessene pädagogische Antwort auf den pluralistischen Charakter der Gesellschaft. Daraus folgt, daß dieser pädagogische Bereich nicht nur einer pädagogischen Begründung, sondern auch einer Art von "Wettbewerbsordnung" bedarf. Jede Monopolisierung würde in diesem Bereich auch den pädagogischen Sinn gefährden, der vornehmlich in der Tatsache liegt, daß junge Leute innerhalb der verschiedenen Angebote wählen können.

4. Die Lehr- und Lerngehalte der Tagung werden nicht nur von den Trägern im organisatorischen Sinne, sondern ebenso auch von den pädagogischen Mitarbeitern bestimmt. Deren soziale Herkunft, Ausbildung, persönliche Motive und Gruppenstruktur sind bestimmende didaktische Faktoren. Es macht einen großen Unterschied, ob eine Tagungsstätte mit einem festen hauptamtlichen Mitarbeiterstab oder mit freien Mitarbeitern arbeitet, ob der Mitarbeiterstab zu einem Team integriert ist oder nur zufällig kooperiert, ob die Mitarbeiter Universitätsstudenten oder Studenten der pädagogischen Hochschule sind.

5. Die Lehr- und Lerngehalte hängen weiter von den Be-

dürfnissen und Wünschen der jugendlichen Teilnehmer ab, zumal diesen die Konkurrenz der Tagungsangebote immer bewußter wird. Kein noch so gut pädagogisch durchdachtes Programm kann sich halten, wenn es nicht überzeugend "an den Mann gebracht" werden kann. Mit anderen Worten: Nur was auf die Dauer den jugendlichen Bedürfnissen - nicht nur den artikulierten, sondern vor allem auch den "sprachlosen" - entspricht, kann sich als didaktisches Konzept bewähren. Die Tagungsveranstalter sind also bei Strafe ihrer ökonomischen Existenz gezwungen, diese Bedürfnisse vorurteilsfrei und ohne Rücksicht auf ideologisch begründete Fehlinterpretation immer wieder neu zu ermitteln.

6. Die Tagungsdidaktik muß ferner realistisch die allgemeinen Bildungsunterschiede zwischen den jugendlichen Gruppen berücksichtigen. Daß es keinen prinzipiellen Unterschied zwischen einer "politischen Bildung für Oberschüler" und einer "politischen Bildung für Lehrlinge" geben darf, versteht sich in einer demokratischen Gesellschaft von selbst. Aber dies ist ein Postulat, die Realität sieht anders aus. Die Bildungsunterschiede sind tatsächlich so gravierend, daß man mit Lehrlingen nicht das gleiche tun kann wie mit Oberschülern. Wenn man mit Lehrlingen politischen Unterricht betreibt, ohne zugleich ihre allgemeinen geistigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu steigern, führt das zu einem scheinbar sehr einleuchtenden positivistischen Zirkel: Lehrlinge sind an Politik nicht interessiert - politische Bildung ist daher zwecklos - Lehrlinge sind offenbar für andere, unpolitische "Bildungsgüter" empfänglicher - sie werden mit unpolitischen Bildungsgütern befaßt - Lehrlinge sind an Politik nicht interessiert. Dabei geht es nicht darum, weniger "rationale" Bildungsverfahren für Lehrlinge zu finden, sondern um das genaue Gegenteil: die rationalen Fähigkeiten überall dort zu stärken, wo immer sie sich stärken lassen.

7. Es kann niemandem verübelt werden, wenn er auf Tagungen systematische, schulähnliche Lehrveranstaltungen durchführt, solange er dafür interessierte Jugendliche fin-

det. Auch unsere eigenen Oberschul-Veranstaltungen kamen diesem Typus sehr nahe. Aber die besonderen Chancen der Tagung liegen nicht in der logisch-systematischen, sondern in der "aporetischen" Stoffgliederung. Oder anders: Man kann - im Unterschied zur Schule - die Bedingungen der Tagung so arrangieren, daß die Neigung zur Besinnung auf die privaten Lebensprobleme und die objektiven politisch-gesellschaftlichen Konflikte wächst und auf Befriedigung drängt. Demnach kann man Tagungen nicht von spezifischen Stoffen her definieren; Stoff kann alles sein, was in den Rahmen privater und kollektiver Konflikte gehört. Die optimale methodische Entsprechung dieses didaktischen Ansatzes ist nicht der "Lehrgang", sondern die "Produktion".

8. Das pädagogische Spezifikum der Tagung ist schon eher getroffen, wenn man in den Blick nimmt, in wie weiten Grenzen sie ihre Kommunikationsstruktur variieren und arrangieren kann. In der Sprache der Schuldidaktik ausgedrückt: Nicht so sehr die "Fächer" und die "Stoffe", sondern das "Schulleben" definieren die didaktische Besonderheit der Tagung. Diese Freiheit des Arrangements der sozialen Beziehungen ermöglicht jene "Grunderfahrungen", die im Alltag der Jugendlichen entweder gar nicht oder doch nicht in dieser Unmittelbarkeit möglich sind.

9. Von einer Didaktik der Tagung zu sprechen, ist nur sinnvoll, wenn man davon ausgeht, daß es Erziehungsinstitutionen gibt, deren Aufgabe, Zielsetzung und pädagogische Verfahrensweisen nicht mehr miteinander identisch sind. In einer Vorstellung, nach der Elternhaus, Schule und Jugendarbeit im Grunde "am gleichen Strang ziehen", ist kein Platz für eine Tagungsdidaktik. Sie wäre dann allenfalls eine geringfügige Variation einer irgendwie gearteten "allgemeinen Didaktik". In dem Versuch, überhaupt eine Didaktik der Tagung in Angriff zu nehmen, steckt bereits die Prämisse von der Nicht-Identität der pädagogisch organisierten Einrichtungen, oder genauer: Es steckt darin die These von der Nicht-Identität von Schule und Jugendarbeit. Die Grundvorstellung einer jeden

Tagungsdidaktik muß also sein, daß Erziehung und Bildung als realer, je einzelner Vorgang Resultante eines vielschichtigen und weitgehend antinomischen Wirkungszusammenhanges ist, in dem es neben den bloß wirksamen (wie Massenmedien) auch mehr planende (Schule) und mehr korrigierende (Jugendarbeit) Stationen gibt. Wenn man dann in diesem Modell von einer Didaktik der Tagung spricht, dann fallen als erstes die Grenzen ins Auge: Es geht nicht um *die* Erziehung oder um *die* Bildung oder um *den* Menschen, sondern darum, im ganzen Gefüge der Wirkfaktoren eine vernünftige, möglichst nicht ohne weiteres austauschbare Position zu finden, die sich begrenzt, aber doch sinnvoll in diesen Prozeß einschaltet. So wie man etwa von der Berufsberatung keine umfassende Erziehungstheorie, sondern punktuell vernünftige Aktionen erwartet, so darf man auch von einer Tagungsdidaktik nicht erwarten, daß sie alle pädagogischen Probleme gleich mitlöst.

10. Die Tagung gehört insofern in den Rahmen der Freizeitpädagogik, als sie in der Freizeit der Teilnehmer stattfindet. Aber dies allein - so sahen wir - ermöglicht keine präzise didaktische Folgerung. Didaktisch bedeutsam wird diese Tatsache vielmehr erst dann, wenn man die Freizeitbedingungen der Tagung so weit radikalisiert, daß ihre Chancen als eine gesteigerte Möglichkeit der Humanität, also des menschenwürdigen Lebens, erfahren werden können. Mit der Radikalisierung der Freizeitbedingungen geht dann eine Radikalisierung der "Befreiungen" einher, die sich in der Freizeitentwicklung repräsentieren: die Befreiung von den *Zufälligkeiten* der Alltags-Existenz im allgemeinen und des Milieus und der eigenen Biographie im besonderen. Diese scheinbar unausweichlichen Zufälligkeiten geraten dann in die Reflexion, können zum Objekt des besinnlichen Nachdenkens werden, weil dies offensichtlich auch im Alltag nur "verschütteten" und "unterdrückten" Bedürfnissen entspricht; durch die Reflexion verlieren solche Zufälligkeiten die magische Kraft des Unausweichlichen.

11. So ist die Didaktik der Tagung weniger durch bestimmte Lehrinhalte und Lehrformen, als vielmehr durch das Ziel bestimmt, dem Alltag gegenüberzutreten, ihn zu verfremden. Dazu muß eine Tagung eine gewisse Zeit dauern und auch räumlich sich vom Alltag distanzieren. Die "Alltags-Ferne" unseres Jugendhofes ist also keine Sozialromantik, sondern notwendige Bedingung zur Schärfung einer dem alltäglichen Druck entgegenwirkenden Vorstellungskraft.

12. Damit aber wird die Tagungsdidaktik zu einer Variation der politischen Didaktik. Wenn die Tagung - wie wir zu zeigen versuchten - objektiv die Möglichkeit hat, bestimmte anthropologische Momente der Demokratisierung weiterzutreiben, dann muß sie diese Möglichkeiten auch ergreifen. Dann aber gerät sie in die Zuständigkeit der politischen Didaktik. Ergreift sie diese Möglichkeiten aber nicht, sondern hält sie nur die alltäglichen Sozialisationen und Indoktrinationen mit anderen Mitteln aufrecht, dann ist sie nicht etwa unpolitisch, sondern nur politisch restriktiv. Wenn eine objektive Möglichkeit zur weiteren Demokratisierung nicht genutzt wird, dann muß man von politischer Restriktion sprechen. Dem widerspricht nicht, daß die Träger politische Untergruppen sind und ihre Vorstellungen in die Lehrinhalte eingehen. Eine Gruppe, deren Existenz und Wirkung davon abhängt, daß weitere Möglichkeiten der Demokratisierung nicht realisiert werden, hat keine Legitimation zur politischen Erziehung der Jugend. Ein Einwand gegen unser Konzept kann nur in dem Nachweis liegen, daß unsere anthropologischen Folgerungen aus der Demokratisierung falsch oder einseitig sind.

13. Die Distanz der Tagung vom Alltag hat aber noch eine weitere Bedeutung. Der "Alltag" junger Menschen ist nicht zuletzt dadurch gekennzeichnet, daß man aus den "primären" Horizonten der Familie in die "sekundären" Horizonte der Großgesellschaft hineinwächst. Das bedeutet praktisch, daß man sich mit sehr heteronomen sozialen Leistungserwartungen auseinandersetzen muß (Arbeit - Freizeit; Betrieb - Familie; Massenmedien - Schule; Freund

- Kollege, usw.). Dieser schwierige soziale Reifungsprozeß mit seinem Zwang, die in ihrer Struktur und in ihrer Normativität verschiedenen Erwartungen souverän zu beherrschen, fällt zusammen mit der entwicklungspsychologischen Notwendigkeit der Ich-Findung und Ich-Identität, also mit der Aufgabe, diese verschiedenen Erwartungen zu einer je persönlichen Version zu integrieren.

Normalerweise hält man wohl die Schule für diejenige pädagogische Einrichtung, deren Aufgabe nicht zuletzt ist, zur Ich-Findung zu verhelfen. Zu Beginn unseres Berichtes habe ich nun beschrieben, wie übermächtig das Bedürfnis unserer jungen Gäste immer wieder war, mit uns über die Frage "Wer bin ich?" nachzudenken. Daraus ist zu schließen, daß sie in ihrem Alltag - und eben auch in der Schule - keine nennenswerte Gelegenheit dazu haben. Offensichtlich ist die Schule - weniger im Hinblick auf ihr pädagogisches Selbstverständnis als vielmehr im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Funktion - selbst primär zu einem Ort *partikularer* Leistungsanforderungen geworden, die ihre Forderungen unter anderem mit der Unterdrückung anderer Leistungserwartungen und -fähigkeiten erkaufen muß. Das aber würde bedeuten, daß sie, indem sie selbst in die Rollenwidersprüche einbezogen ist, nicht mehr der Ort für eine *allgemeine* Lebensinterpretation sein kann. Auch sie würde dann gezwungen sein, das jugendliche Ich immer nur partikular zu sehen.

Wenn das zutrifft und wenn es weiter zutrifft, daß Ich-Findung kein einmaliger Akt in den Jahren der Pubertät, sondern ein sich weit ins Erwachsenenleben hineinziehender Prozeß ist, dann taucht das Bedürfnis und die Notwendigkeit auf, die damit heraufbeschworenen pädagogischen Probleme neu zu institutionalisieren. Ein neuer Ort dafür wäre die Tagung. Der wesentliche pädagogische Sinn der Tagung wäre dann, eine pädagogische Plattform zu sein, auf der die Menschen primär nicht über "Dinge", sondern über ihre Ich-Identität reflektieren - und dies nicht nur einmal, sondern relativ häufig und so, daß die stofflichen Medien dabei immer wieder wechseln.

So können wir am Schluß eine Brücke schlagen von der Jugendtagung zu den Tagungen der Erwachsenenbildung. Wer solche Tagungen nicht mit kulturkritischer Voreingenommenheit, sondern mit der Frage beobachtet, welche - sonst offenbar unterdrückten - Bedürfnisse die erwachsenen Teilnehmer eigentlich zusammenführen, der wird meist zu ähnlichen Ergebnissen kommen, die auch bei unseren Jugendtagungen ins Auge sprangen: Man will *unmittelbar* über Sachen, *mittelbar* aber über sich selbst diskutieren - und dies an einem Ort, der nicht selbst schon wieder in den Verdacht geraten muß, fremdbestimmte Leistungen in den Mittelpunkt zu stellen.

Alexander Mitscherlich hat einmal darauf hingewiesen, daß in früheren Zeiten die meisten Menschen "ich-schwach" bleiben konnten, weil sie innerhalb traditioneller Verhaltenssteuerungen gut aufgehoben waren, daß aber heute die Zahl derjenigen immer mehr zunimmt, die sich auf solche Steuerungen nicht mehr verlassen können (Pubertät und Tradition, in: v. Friedeburg, Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln 1965). Das aber fordert neue und gewaltige Lernleistungen großer Massen heraus - nicht nur unter den Jugendlichen, sondern auch unter den Erwachsenen. Die Tagung ist eine von den Einrichtungen, in denen unsere Gesellschaft - bisher unbewußt - solche Lernleistungen institutionalisiert hat.

ANHANG

Die Tagungsarbeit in der Meinung der jugendlichen Teilnehmer - Ergebnisse einer Befragung

Um die Meinung der jugendlichen Teilnehmer zu unserer Tagungsarbeit zu ermitteln, führten wir in den Jahren 1961 und 1962 am Ende einer Tagung eine Befragung mit gleichlautendem Text durch. Befragt wurden auf diese Weise 119 Teilnehmer aus vier Lehrlingstagungen und 127 Teilnehmer aus drei Oberschultagungen. Die Befragung darf insofern als repräsentativ für unsere Tagungsarbeit gelten, als auch die anderen Tagungen, die bei uns durchgeführt wurden und bei denen keine Befragung stattfand, vergleichbare Bedingungen aufwiesen.

Der Fragebogen enthielt 28 Fragen, die ohne Namensnennung beantwortet werden sollten. Davon bezog sich nur ein Teil auf die Beurteilung der Tagung, während andere Fragen allgemein-politischer Natur waren, damit die Jugendlichen sich nicht allzusehr mit den die Tagung betreffenden Fragen identifizierten. Für unseren Zusammenhang ist also nur der Teil des Materials interessant, der im folgenden mitgeteilt wird.

Die Auswertung der Antworten muß sich folgender Schwierigkeiten bewußt sein:

1. Um Oberschülern und Lehrlingen - Klassentagungen wurden in die Befragung nicht einbezogen - die gleichen Fragen vorlegen und sie vergleichbar auswerten zu können, mußten die Formulierungen so gewählt sein, daß

beide Gruppen sie ohne weitere Rückfragen verstehen konnten. Um durch Formulierungsschwierigkeiten die Lehrlinge nicht ungebührlich zu behindern und um andererseits ein relativ einfaches Verfahren der statistischen Auswertung zu erhalten, mußten vorformulierte Antworten angeboten werden. Diese Technik führte aber notwendig zu einer recht undifferenzierten Art der Antworten, nämlich zu Entscheidungsantworten. Wie sich bei den Befragungen selbst herausstellte, waren trotz aller Sorgfalt manche Fragen so mißverständlich formuliert, daß sie für die Auswertung nur mit Einschränkungen herangezogen werden konnten.

2. Die Antworten geben uns ausschließlich über den Bereich des bloßen Meinens in einer bestimmten Fragesituation Aufschluß. Tiefere Schichten des Urteils sind mit einer solch einfachen Fragemethode nicht zu tangieren.

3. Die Befragung erfolgte jeweils am letzten Nachmittag vor dem Abreisetag, also zu einem Zeitpunkt, wo Abschiedsstimmung und ähnliche Emotionen die Meinungen vermutlich positiver gestalteten. Außerdem ist zu bedenken, daß sich vermutlich innerhalb der Tagung eine bestimmte Gruppenmeinung gebildet hat, von der keineswegs sicher ist, daß sie sich auch außerhalb dieser Situation hält.

4. Beim Vergleich der Ergebnisse der Oberschüler- und Lehrlingsbefragungen muß die verschiedenartige Struktur der Teilnehmerkreise bedacht werden. Die Oberschüler kamen einzeln aus den Schulen, kannten das Programm und hatten sich meist vorher zur Mitarbeit daran entschieden. Die Lehrlinge kamen dagegen als geschlossenes Lehrjahr, hegten gegenüber dem Programm sehr unterschiedliche Erwartungen, und der Wunsch, über politische Zusammenhänge informiert zu werden, war keineswegs vorherrschend.

5. Die kurzen Kommentare, mit denen wir die Ergebnisse interpretieren, versuchen das Material mit unseren Beobachtungen zu verbinden, folgen aber nicht schlüssig aus dem Material selbst.

Von den Befragten waren:

	gesamt	Schüler	Lehrlinge
männlich	76,7 %	61,9 %	93,2 %
weiblich	23,3 %	38,1 %	6,8 %

Frage 6:

Finden Sie, daß die Dozenten zuviel von Ihnen verlangten?

	gesamt	Schüler	Lehrlinge
a) ja	12,6 %	11,0 %	14,4 %
b) nein	87,4 %	89,0 %	85,6 %

Das Ergebnis könnte dadurch verfälscht werden, daß die Teilnehmer in ihrem Prestige sich getroffen fühlten. "Nicht-Mitkommen" wird nicht gerne zugegeben. Dem widerspricht andererseits das Klima der Tagung, in dem solche Überlegungen eine sehr untergeordnete Rolle spielten. Im allgemeinen äußerten sich vor allem die Lehrlinge auch mündlich offen und ohne Scham dazu. Die Frage sollte Auskunft darüber geben, ob der hohe sachliche Anspruch der Tagungsarbeit von den Teilnehmern akzeptiert wurde.

Frage 7:

Wie war im allgemeinen Ihr Kontakt mit den Dozenten?

	gesamt	Schüler	Lehrlinge
a) gut	88,4 %	85,6 %	91,5 %
b) nicht besonders gut	11,6 %	14,4 %	8,5 %
c) schlecht	0	0	0

Die große Zahl der "gut"-Antworten bei den Lehrlingen ist aus zwei Gründen besonders interessant: Einmal bereitete es den Dozenten (Studenten!) von vornherein größere Schwierigkeiten, mit den Lehrlingen in "guten Kontakt" zu kommen als mit den ihnen in ihrer ganzen Daseinsweise stärker verwandten Oberschülern. Zum anderen scheint die Kontaktfrage bei den Lehrlingen einen weit höheren Stellenwert einzunehmen als bei den Oberschülern. Für letztere ist die Einstellung zu einem Dozenten viel differenzierter. Die Erwartung reicht von "guter Ka-

meradschaft" im bündischen Sinne bis zum Wunsch nach unterkühlter sachlicher Distanz.

Frage 8:

Meinen Sie, daß Sie in diesem Lehrgang mehr gelernt hätten, wenn man ihn anders gestaltet hätte (z. B. durch Mitarbeit anderer Dozenten; durch mehr Referate usw.)?

	gesamt Schüler Lehrlinge		
a) ja	26,3 %	30,8 %	17,1 %
b) nein	49,1 %	50,7 %	55,1%
c) ich weiß nicht	24,6 %	18,5%	27,8 %

Kontrollfrage hierzu ist Frage 23. Die hohe Zustimmung zur Tagung, die sich in den Antworten zu Frage 23 ausdrückt - und deren innere Motivation hier nicht geklärt werden kann -, geht offensichtlich nicht konform mit einer ebensolchen Zustimmung zu den einzelnen Programmpunkten. Diese allgemeine kritische Distanz zum Detail, zu der sich immerhin etwa die Hälfte der Teilnehmer bekennt, gibt den Antworten zu Frage 23 besonderes Gewicht.

Frage 10:

Wurden dabei Ihre Erwartungen erfüllt?

	gesamt Schüler Lehrlinge		
a) ja	62,3%	58,5%	66,3%
b) teilweise	34,4%	37,3%	31,%
c) nein	3,3%	4,2%	2,7%

Vorweg geht Frage 9: An welchen Gruppenarbeiten haben Sie teilgenommen? — Die Ergebnisse beziehen sich auf die Arbeitsgruppen, denen der einzelne Teilnehmer angehörte. Die relative Zurückhaltung in der Begutachtung der Gruppenarbeit zeigt das Differenzierungsvermögen beider Teilnehmergruppen. Diese Zurückhaltung ergibt sich aus der verschiedenartigen Einstellung der Dozenten zur Gruppe. Wir sind in der Lage, an Hand des Materials die einzelnen Ergebnisse dieser Frage auf die einzelnen Gruppen zu be-

ziehen, und stellen dabei fest, daß die Beurteilung der einzelnen Dozenten, die sich hier ausdrückt, in erstaunlichem Maße zutreffend und vorurteilslos ist.

Frage 14: Finden Sie, daß die Regelung der Disziplin durch die Lehrgangsleitung

	gesamt Schüler Lehrlinge		
a) zu nachlässig	7,0 %	5,6 %	7,9 %
b) im ganzen richtig	90,4 %	92,8 %	88,8 %
c) zu streng war?	2,6%	1,6%	3,3%

Die Antworten zeigen ein eindrucksvolles Übereinstimmen der Teilnehmer mit dem ihnen angebotenen kooperativen Führungsstil. Daß der Vorwurf der Nachlässigkeit doppelt so oft erhoben wird wie der der Strenge, liegt unter anderem wohl daran, daß wir die Regelung der internen Kommunikationsprobleme, sofern sie nicht direkt disziplinarischen Charakter annahmen, den Sprechern der Tagungen selbst überließen, was keineswegs immer und Schnell zum gewünschten Erfolg führte.

Frage 16: Hatten Sie den Eindruck, daß die Dozenten in den Diskussionen

a) nur ihren eigenen Standpunkt vertraten? -			
b) auch andere Meinungen gelten ließen?			
c) die Teilnehmer für eine bestimmte politische Partei gewinnen wollten?			
gesamt	Schüler	Lehrlinge	
a) 13,0%	16,5%	9,3%	
b) 85,3%	81,8%	88,9%	
c) 1,7%	1,7%	1,8%	

Bei dieser Frage war uns wichtig, inwieweit die Teilnehmer sich für die Antwort c) entschieden. Das Engagement aller Dozenten in den politischen Streitfragen hätte ja leicht die Meinung nach parteipolitischer Beeinflussung aufkom-

men lassen können. Die Formulierung der Frage a) ist unzulänglich und mißverständlich. Gemeint war, ob die Dozenten ihren Standpunkt intolerant vertraten, verstanden wurde die Frage gelegentlich von Oberschülern dahin, ob die Dozenten außer ihrer eigenen Meinung auch noch eine fremde vertraten.

Frage 17:

Halten Sie die Themen, die diskutiert wurden, im allgemeinen

	gesamt	Schüler	Lehrlinge
a) für wichtig	97,9%	100%	95,7 %
b) für nicht wichtig?	2,1%	0	4,3%

Mit dieser Frage wollten wir feststellen, inwieweit es uns gelangen war, das Interesse für politisch-gesellschaftliche Fragestellungen zu erwecken. Trotz aller möglichen Einschränkungen kann man aus der Eindeutigkeit der Antworten eine Bestätigung des didaktisch-methodischen Ansatzes herauslesen. Die Antworten der Lehrlinge sind noch aus dem Grunde besonders interessant, weil die Lehrlinge im allgemeinen die Frage nach der "Wichtigkeit" einer Sache sehr konkret persönlich verstehen (vgl. Frage 22).

Frage 18:

Welcher politischen Partei stehen Sie jetzt am nächsten?

	gesamt	Schüler	Lehrlinge
a) CDU	52,5%	56,2%	48,8 %
b) SPD	31,6 %	23,5 %	39,7 %
c) FDP	10,2%	12,3%	7,9 %
d) andere	5,7 %	8,0 %	3,6 %

Das Ergebnis ist nicht nur deshalb Interessant, weil es dem Ergebnis der Bundestagswahl von 1961 sehr nahekommt. Offensichtlich kam es in der Tagung trotz aller Gruppenprozesse und trotz der ständigen aktuell-politischen Diskussionen keineswegs zu einer einheitlichen parteipolitischen Meinung.

Frage 22: Glauben Sie, daß Sie mit den Ergebnissen dieses Lehrgangs persönlich etwas anfangen können?

	gesamt	Schüler	Lehrlinge
a) Ja	65,2 %	80,8 %	48,7 %
b) teilweise	32,2%	16,8%	48,7%
c) nein	2,6 %	2,4 %	2,6 %

Diese Frage ergänzt Frage 17. Sie wird von beiden Gruppen offensichtlich unterschiedlich verstanden. Die Oberschüler werden annehmen, daß der sachliche Ertrag der Tagung sich gut im schulischen Unterricht verwenden läßt.

Die deutliche Reserviertheit der Lehrlinge ergibt sich wohl aus der Tatsache, daß sie auf Grund ihrer besonderen sozialen Situation die Frage auf die Bedingungen ihres beruflichen und sozialen Alltags beziehen und hier mit Recht skeptisch sind, weil dort kaum jemand von ihnen eigene Urteilsfähigkeit verlangt. Der Sinn der Frage war zu erkunden, ob die Wichtigkeit der Themen - die man ja von der "öffentlichen Meinung" her entscheiden könnte - auch im Bezug zum persönlichen Dasein gesehen wird.

Frage 23:

Sollten Lehrgänge wie dieser öfter stattfinden?

	gesamt	Schüler	Lehrlinge
a) ja	99,5 %	100 %	99,1 %
b) nein	0,5 %	0	0,9 %

Frage 25:

War die Freizeit in diesem Lehrgang

	gesamt	Schüler	Lehrlinge
a) ausreichend	92,6%	95,4%	89,8%
b) nicht ausreichend?	7,4%	4,6%	10,2%

Erstaunlich ist hier die verhältnismäßig niedrige Zahl der b-Antworten bei den Lehrlingen nach einer Tagung, die immerhin erhebliche Anforderungen an ihre Mitarbeit stellte.

Frage 12:

Was hat Ihnen im Lehrgang am besten gefallen?

Frage 13:

Was hat Ihnen im Lehrgang am wenigsten gefallen⁹

Für diese Fragen waren keine Antworten vorgegeben, weil wir erfahren wollten, ob möglicherweise für die Teilnehmer wichtige Gesichtspunkte in unserem Fragebogen übersehen waren. Wir mußten die Antworten zu den beiden Fragen also qualifizieren und quantifizieren.

Frage 12 wurde von den Oberschülern fast immer beantwortet. Dabei äußerten sich 35,7 Prozent in irgendeiner Weise positiv zur Methodik der Gruppenarbeit und 63,5 Prozent zum Führungsstil der Tagung. Andere Gesichtspunkte spielten in der Häufigkeit demgegenüber eine weit untergeordnete Rolle. Daraus darf wohl geschlossen werden, daß gerade diese beiden Momente für sie weitgehend das "Nicht-Selbstverständliche" und Neuartige darstellten. Die Antworten zur Gegenfrage 13 sind entschieden weniger grundsätzlich gefaßt. 26 Prozent beantworten die Frage überhaupt nicht, 22 Prozent führen Kritiken gegenüber den Teilnehmern an, 10 Prozent kritisieren Einzelheiten der Tagungsorganisation, 5 Prozent die Methodik der Arbeitsgruppen und 8 Prozent Mängel des Hauses und seiner Einrichtungen.

Demgegenüber bieten die Antworten zu den Fragen 12 und 13 seitens der Lehrlinge kaum Möglichkeiten der Auswertung. Nur einige wenige haben diese Fragen in dem grundsätzlichen Sinne aufgefaßt wie die Oberschüler. Die überwältigende Mehrheit versteht die Fragen konkret bezogen auf die einzelnen Inhalte der Tagung. Durch die Fragen 12 und 13 sondieren sie die einzelnen Veranstaltungen der Tagung als gute oder schlechte bzw. interessante und weniger interessante.

Zusammenfassung

Trotz aller Vorbehalte dürfen folgende Ergebnisse unserer Befragung festgehalten werden:

1. Die Jugendlichen Teilnehmer stimmten mit großer Mehrheit sowohl den Lehrinhalten wie den Führungsmethoden zu. Über die pädagogische "Richtigkeit" ist damit zunächst natürlich noch nichts ausgesagt. Es scheint aber gelungen zu sein, durch unseren didaktischen und methodischen Ansatz die subjektive Interessiertheit zu erwecken bzw. aufrechtzuerhalten.
2. Obwohl alle unsere Dozenten sehr engagiert waren an den politischen Fragen, die sie mit den Teilnehmern erörterten, und obwohl vorzugsweise aktuelle Kontroversen Gegenstand des politischen Unterrichts waren, scheint die Gefahr einer ungewollten politischen Manipulation nicht gegeben. Wir führen das vor allem darauf zurück, daß unsere Gespräche sich immer auf der Ebene der konkreten rationalen Argumentation bewegten. Von diesen Erfahrungen her möchten wir die Befürchtungen mancher Theoretiker der politischen Bildung, eine aktuell bezogene politische Bildung führe notwendig zur politischen Propaganda und politischen Manipulation sowie zu einer unerlaubten Fixierung des politischen Urteils, grundsätzlich für gegenstandslos erklären. Offensichtlich fließt das politische Urteil aus einer Fülle von Quellen zusammen, von denen die meisten dem politischen Unterricht unzugänglich sind.
3. Nicht nur für Oberschüler, sondern auch für Lehrlinge sind relativ hohe geistige Ansprüche in Sachen politischer Bildung mindestens nicht unerwünscht. Ob sie solche Ansprüche annehmen oder nicht, hängt vor allem davon ab, in welcher Weise sie ihnen präsentiert werden.
4. Die Teilnehmer urteilten recht differenziert. Gute Urteile über den Kontakt mit den Dozenten (Frage 7) schließen kritische Urteile über deren Können und Leistungen nicht aus (Frage 10). Damit akzeptierten sie unter anderem das differenzierte Lehrer-Schüler-Verhältnis, wie es ihnen angeboten wurde.