

akslb

Dokumente · Manuskripte · Protokolle

Beumer/Kappenberg/Ruhe/
Vorderwülbecke

Gemeinsamer Alltag

Bildungsstätten
als Wohngemeinschaften auf Zeit

Heft

14

Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer
Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland

Ullrich Beumer, Barbara Kappenberg,
Hans Georg Ruhe, Horst Vorderwülbecke

Gemeinsamer Alltag

Bildungsstätten
als Wohngemeinschaften auf Zeit

Bonn 1986
AKSB Dokumente — Manuskripte — Protokolle
Heft 14

Die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland (AKSB) wurde 1952 gegründet. Sie ist der bundeszentrale Zusammenschluß katholischer Träger der politischen und sozialen Jugend- und Erwachsenenbildung. Ihre 62 Mitglieder sind Akademien, Bildungsstätten, Bildungswerke, Soziale Seminare und Verbände.

Die Aufgaben der AKSB sind insbesondere: der ständige Erfahrungsaustausch unter den Mitgliedern; die Klärung von Fragen katholisch-sozialer Bildungsarbeit und ihre zeitgemäße Weiterentwicklung in Methodik und Didaktik; die Förderung der Fort- und Weiterbildung der Mitarbeiter und Referenten; die Vertretung gemeinsamer Interessen gegenüber Staat, Gesellschaft und Kirche, die Kooperation mit anderen zentralen Stellen und die Pflege internationaler Kontakte für den Bereich der politischen und sozialen Bildung; die Beschaffung und Verwaltung von Mitteln für die politische und gesellschaftsbezogene Bildungsarbeit.

Die AKSB ist unter anderem Mitglied in der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), im Arbeitsausschuß für politische Bildung, in der Katholischen Arbeitsgemeinschaft für berufliche Bildung und im Internationalen Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (IJAB).

*

Die vorliegende Publikation ist aus der Arbeit einer Projektgruppe hervorgegangen. Mitglieder der Projektgruppe waren: Ullrich Beumer, Coesfeld; Dr. Barbara Kappenberg, Cloppenburg; Theo Niederschmid, Münster, begleitete die Projektgruppe als Supervisor. Er hat auch am Zustandekommen dieser Publikation wesentlichen Anteil; seine Supervision ist in das nun schriftlich vorliegende Arbeitsergebnis eingegangen; Hans Georg Ruhe, Goslar (Projektleitung); Hubert Schulte, Fulda; Heinrich Volmert, Hameln (bis April 1985), Horst Vorderwülbecke, Hannover. (Vgl. auch die Angaben im 9. Kapitel)

Dieses Heft wird als Arbeitsmaterial für die außerschulische politische Bildung herausgegeben vom Verein zur Förderung katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e.V., René-Schickele-Str. 10, 5300 Bonn 1, gefördert aus dem Bundesjugendplan.

Redaktion: Hans Georg Ruhe, Johannes Schillo
Bonn, Dezember 1986
Herstellung: Rheinischer Landwirtschaftsverlag, Bonn
ISBN 3-924 137-14-5

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

- I. Ein Projekt entsteht
 1. Erste Erfahrungen
 2. Vielfalt der Ausgangssituationen
 3. Auszüge aus der Projektbeschreibung
 4. Ähnliche Arbeitsansätze in der Vergangenheit

- II. Überlegungen zu dem Versuch, Alltag und Bildung zu integrieren
 1. Aus dem Alltag heraus im Alltag bleibend
 2. Der Lebenszusammenhang der Teilnehmer ändert sich auf Zeit
 3. Alltagsverständnis
 4. Kein gemeinsamer Lebenszusammenhang
 5. Bildung am Ort
 6. Über die Notwendigkeit der Bindung von Alltag und Bildung
 7. Über die pädagogische Bedeutung des Ortes
 8. Chancen der Übertragbarkeit

- III. „Alltag“ der Bildungsarbeit
 1. Bildungsarbeit unter den Bedingungen des Alltags
 2. Alltag als Thema der Bildungsarbeit
 3. Abbildung des Alltags im Hier und Jetzt der Kursituation
 4. Setzung eines anderen Alltags

- IV. Normalalltag und Kursalltag treffen aufeinander
 1. Spannungstoleranz als pädagogische Schlüsselkategorie
 2. Zwischen Projektion und Integration – Vom Umgang mit den Alltagsfeldern Schule und Familie
Familie und Kurstyp
Schule und Kurstyp
 3. Vom schönen Schein, der Angst und vom Schweigen – Spiegelbildliche Formen der Verdrängung im Kursgeschehen und Versuche der Aufhebung
Freiheit und Bindung
„Schweigeübereinkünfte“
 4. Ein System im Spannungszustand – Wie der Alltag Einzug in den Alltag der Bildungsstätte hält
 5. Zusammenfassung

- V. Methoden in Schlüsselsituationen
- VI. Unterstützung für die Jugendarbeit vor Ort
- VII. Alltag einmal anders – Zwei Beschreibungen von Kursverläufen
 - 1. Beispiel 1: Auf den Spuren des Alltags
Generelle Anmerkungen zum durchgeführten Programm
 - 2. Beispiel 2: Mit dem Gestern das Heute leben
Änderungen – Perspektiven – Denkpunkte
- VIII. Weitergedacht: Übertragbarkeiten in der Bildungsarbeit
 - 1. Ortsanbindung
 - 2. Die Bildungsstätte
 - 3. Anforderungen an Leitungsqualitäten
 - 4. Bildungsarbeit unter den Bedingungen des Alltags
 - 5. Alltag als Thema der Bildungsarbeit
 - 6. Abbildung des Alltags im Hier und Jetzt der Kurssituation
 - 7. Strukturbeispiele
- IX. Zum Projekt mit seinen Arbeitsformen
 - 1. Die beteiligten Häuser der AKSB
 - 2. Die Projektgruppe
 - 3. Das Lernen unter Supervision
 - 4. Berührungen
 - 5. Statistische Angaben

Vorwort

Die vorliegende Publikation dokumentiert und reflektiert das AKSB-Projekt „Gemeinsamer Alltag“. Der Anstoß zu dem Projekt kam aus dem St. Jakobshaus, Goslar. Dort hatten 1982 erstmals junge Leute aus Stadt und Umkreis eine Woche zusammen in der Bildungsstätte gelebt und die freie Zeit miteinander verbracht, während sie tagsüber ihren Schul- und Berufsalltag fortsetzten.

Als auch andere Bildungseinrichtungen der AKSB Interesse an diesem Ansatz fanden, dabei aber auch feststellten, daß sich damit eine Reihe von pädagogischen und organisatorischen Problemen stellte, einigte man sich darauf, gemeinsam Lösungen dafür zu finden. Diese Überlegungen mündeten in ein Projekt zur exemplarischen Erprobung eines Ansatzes von Jugendarbeit, in dem die individuellen Erfahrungen von Jugendlichen in ihrem sozialen und beruflichen Alltag in Schule, Ausbildung und Beruf als didaktische Vorgabe für gemeinsame Freizeitaktivitäten betrachtet werden sollten. Mit dem Projekt sind neue Wege der Zusammenarbeit zwischen örtlicher (kirchlicher) Jugendarbeit und überregionalen Bildungsstätten beschritten worden. Teilnehmer der Maßnahme waren nicht nur Jugendliche, sondern auch haupt-, neben- und vor allem ehrenamtliche Mitarbeiter in der Jugendarbeit. In den einzelnen Kursen wurden die verschiedenen Interessenbereiche der Teilnehmer weitgehend berücksichtigt und unterschiedliche Methoden angewandt, so daß das aus der politischen Bildung entstandene Projekt weit darüber hinausreicht.

Das Projekt begann 1983 und endete mit dem 30. Juni 1986. Insgesamt wurden dreizehn Kurse durchgeführt, deren Verlauf und Ergebnisse in regelmäßigen Sitzungen der Projektgruppe ausgiebig diskutiert und ausgewertet wurden. Das Projekt wurde gefördert aus Mitteln des Bundesjugendplans, Programm Wirkungsanalysen und Entwicklung neuer Konzeptionen und Methoden der Jugendhilfe.

Von der konzentrierten Arbeit der Projektgruppe legt dieses Heft Zeugnis ab. Für die Einsatzbereitschaft und Mitarbeit möchte ich allen Beteiligten – vor allem dem Leiter der Projektgruppe, Hans Georg Ruhe, Goslar – meinen herzlichen Dank aussprechen. Ich hoffe, daß dieses Heft vielen Verantwortlichen für örtliche Bildungsarbeit und in überregionalen Bildungsstätten nicht nur Anregungen vermittelt, ihr Programm um Veranstaltungen nach dem Muster des „Gemeinsamen Alltags“ zu erweitern, sondern daß es auch Hilfen zur Reflexion der eigenen Arbeit unter inhaltlichen, methodischen und strukturellen Gesichtspunkten gibt.

Brunhild Krienke
Vorsitzende der AKSB

I. Ein Projekt entsteht

Die Grundidee für das im folgenden beschriebene Projekt „Gemeinsamer Alltag – schul- und berufsbegleitende Bildungsarbeit“ und die Darstellung der Ergebnisse war, Leben oder konkreter gesagt: Alltagsleben und organisierte Bildung zusammenzubringen unter den Bedingungen von Bildungsstätten, die von ihrem Auftrag her eher überregional organisiert sind. Damit sollte auch erkundet werden, welche Möglichkeiten Bildungsstätten haben, Servicefunktionen für die Arbeit vor Ort zu leisten.

Ein weiteres wichtiges Ziel des Projekts war es, zu erkunden, welche Übertragbarkeiten denkbar wären, um einen solchen Ansatz von Bildungsarbeit auch für solche Orte und Ausgangssituationen nutzbar zu machen, an denen und in denen keine Bildungsstätte mit diversen Servicemöglichkeiten vorhanden ist.

1. Erste Erfahrungen

Das erste Seminar, das in einem Haus der AKSB stattfand, veranstaltete die Akademie der Diözese Hildesheim, das St. Jakobushaus in Goslar. Hier wurde mit einer am Ort ansässigen Pfarrgemeinde kooperiert. Schon durch eine kurze Ausschreibung stellte sich bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein so hoher Zuspruch heraus, daß innerhalb einer Woche alle zur Verfügung stehenden Plätze (30) ausgebucht waren. Die Resonanz auf die Ausschreibung und den Ansatz der Ausschreibung war bei Jugendlichen und Erwachsenen (z.B. Lehrern und Eltern) außerordentlich stark. Dies rührte sicherlich auch daher, daß es eine Vielzahl persönlicher Ansprachen durch die mitarbeitenden Leiter gegeben hatte. Hier zeigte sich zum erstenmal, wie wichtig eine Einbindung von Mitarbeitern in den Lebensalltag potentieller Adressaten für die Teilnehmergewinnung, aber auch für die spätere Durchführung eines Seminars ist. Nach Ablauf des Seminars gab es eine außerordentlich positive Rückmeldung sowohl von den Teilnehmern als auch von den Eltern, die auf verschiedene Art über Ziele und Ablauf der Woche informiert worden waren. (Das Seminar fand von Sonntag bis Sonntag statt.) Es entstand der Wunsch nach Fortführung und Weiterentwicklung dieses Versuchs. Da naturgemäß ein solcher Ansatz in einem Bildungshaus nur ein oder zweimal pro Jahr gefahren werden kann, ergab sich die Aufgabe, das geplante Projekt auf eine solide Grundlage zu stellen und in mehreren Häusern der AKSB zu kooperieren.

2. Vielfalt der Ausgangssituationen

Um eine entsprechende Vielfalt im Rahmen des Projekts zu erhalten, wurde ausgegangen von folgenden äußeren Bedingungen, die von diversen beteiligten Häusern erfüllt wurden (siehe jeweils Klammer).

Verschiedene Größenordnungen der Gemeinden: Großstadt (Hannover), Mittelstadt (Goslar, Fulda, Hameln), eher ländlich (Cloppenburg, Coesfeld).

Auch die Struktur der Häuser sollte unterschiedlich sein: große Bildungshäuser (Fulda, Cloppenburg, Coesfeld), kleinere Bildungshäuser (Goslar, Hannover) und eine Situation, in der kein Bildungshaus zur Verfügung stand und stattdessen die Räume einer Pfarrgemeinde genutzt werden mußten (Hameln).

Darüberhinaus sollten unterschiedliche Ansätze von Alltagsverständnis im Rahmen der Bildungsarbeit erprobt werden:

- (1) Bildungsarbeit unter den Bedingungen des Alltags,
- (2) Alltag als Thema der Bildungsarbeit,
- (3) Abbildung des Alltags im Hier und Jetzt der Kurssituation.

Verschiedene Kombinationen der oben genannten strukturellen Bedingungen sollten zu einer entsprechenden Bandbreite der Ergebnisse führen und Anregungen für eine Praxis bringen, die über den Ansatz der Bildungshäuser hinausführen könnte.

3. Auszüge aus der Projektbeschreibung

Das Projekt sollte aus Mitteln des Bundesjugendplanes (Programm: Wirkungsanalysen und Entwicklung neuer Konzeptionen und Methoden der Jugendhilfe – 1.9.1.) gefördert werden. Es wurde von den beteiligten Mitgliedsinstitutionen der AKSB eine Projektbeschreibung entwickelt, aus der die wichtigsten Punkte genannt seien:

„Das Projekt soll verwirklicht werden durch eine Reihe von schul- und berufsbegleitenden Seminaren. Diese richten sich an Jugendliche und junge Erwachsene, die am Ort der Heimvolkshochschule, an der Bildungsstätte bzw. in der näheren Umgebung wohnen. Während des Seminars werden die Teilnehmer weiter zur Schule bzw. zum Arbeitsplatz gehen, wohnen aber in den Häusern des Projektträgers. Am Spätnachmittag und Abend soll die entsprechende Bildungsarbeit geleistet werden. (...)

Diese Schwachstellen (gemeint sind oft fehlender lokaler Bezug von Bildungshäusern, Herausgehen der Teilnehmer aus ihrem Alltagserfahrungsfeld, zufällige Zusammensetzung von Bildungsgruppen, nicht sehr ausgeprägte Selektion bei offenen Ausschreibungen von Bildungshäusern – d. Autoren) machen dagegen schul- und berufsbegleitende Seminare (...) zu ihrem Ausgangspunkt und versuchen, Bildungsarbeit in das Alltagsleben der Zielgruppe zu integrieren. Dabei geht es unter anderem darum, im Unterschied zu Experimenten mit Elementen der Gemeinwesenarbeit ein arbeitsteiliges System zu entwickeln, bei dem nicht die Mitarbeiter der Bildungsstätte in die örtliche Jugendarbeit integriert werden bzw. diese übernehmen, sondern mit ihren Möglichkeiten Teile eines Gesamtkonzeptes ausfüllen. Die Bildungsarbeit bleibt somit vor Ort, ohne den Charakter der überregionalen Bildungsstätte mit ihren übrigen Arbeitsformen zu verändern. Servicefunktion für die Jugendarbeit und jungen Erwachsenen vor Ort kann übernommen werden durch die Arbeit mit bestimmten Zielgruppen, etwa durch

gezielte Ansprache von Gruppenleitern der Jugendarbeit und Multiplikatoren. (...) Ein weiterer wesentlicher Ansatz könnte der Versuch einer Zielgruppenintegration als Herstellung einer Gesprächsbasis sein. Da sich dies alles in unmittelbarer Nähe des Lebens- und Erfahrungsortes der Jugendlichen abspielt, sind Berührungspunkte zu anderen Bezugsgruppen (Eltern, Verantwortliche in der Politik, Verantwortliche in der Industrie) als Möglichkeit gut gegeben. (...)

Kennzeichnend für solche Seminare ist, daß es nicht nur um Bildungsarbeit geht, sondern daß es auch darum geht, eine Form von Zusammenleben zu erproben und zu entwickeln, die solidarisches Miteinander ermöglicht und öffnet für eine Lernbereitschaft, die zu Engagement vor Ort führt. Ziel könnte sein, daß sich aus diesen Formen der Bildungsarbeit konkrete Projekte ergeben, die nach den jeweiligen Seminaren gemeinsam in eine Praxis vor Ort eingebracht werden. Bildungshäuser, die einen überregionalen Auftrag haben, könnten durch diese intensive Bindung an eine Gruppe oder Gruppierung vor Ort sich Sicherheiten schaffen, um bestimmte Themen und Themenkreise mit bekannter Bezugsgruppe auszuprobieren, Kritik und Gesprächspartner vor Ort zu haben, die die Arbeit des Hauses begleiten könnten. Es ist nicht Ziel, Überregionalität in Frage zu stellen, sondern die Chance des Lokalen für die überregionale Arbeit nutzbar zu machen."

4. Ähnliche Arbeitsansätze in der Vergangenheit

Die in dem Projekt „Gemeinsamer Alltag“ erprobte Form der Bildungsarbeit ist keine Erfindung der AKSB oder ihrer Mitgliedsinstitutionen. Die Grundidee ist auch schon in anderen Zusammenhängen ausprobiert worden, doch gibt es wohl bislang keine Untersuchung oder größere Publikation über diese Form von Bildungsarbeit.¹⁾

Im 19. Jahrhundert gab es mit Gründung der Gesellenvereine durch Adolph Kolping die Entstehung der Kolpinghäuser für wandernde Handwerker. Hier sollten Leben und Arbeit verbunden, dem Wandernden ein Zuhause gegeben werden. Adolph Kolping begriff das Gesellenhaus als Lebensraum, in dem

¹⁾ Lediglich die Bundesstelle der Katholischen Studierenden Jugend hat als „Polit-Exzerpte II/84“ eine Broschüre mit dem Titel „Schicht um Schicht – Eine Archäologie schulischer Wirklichkeit“ veröffentlicht, die ein einwöchiges Schulprojekt beschreibt, das unter ähnlichen methodischen Bedingungen durchgeführt wurde, wie es auch der Ansatz des AKSB-Projektes skizziert. Die KSJ legte allerdings das Schwergewicht ihrer Berichterstattung weniger auf die Untersuchung des Methodischen, sondern mehr auf die Beschreibung der Erfahrungen der Teilnehmer mit Schule und Lebensumfeld. Während der Arbeit der AKSB-Projektgruppe an ihrem Abschlußbericht ist eine weitere Publikation erschienen, die sich mit einem ähnlichen Praxisansatz beschäftigt: Petra Essig/Jörg Matzen, Außerschulische politische Jugendbildung im gesellschaftlichen Wandlungsprozeß – Theoretische und praktische Aspekte der Entwicklung einer emanzipatorischen Perspektive, Frankfurt a.M. 1986, 242 S. Den Autoren geht es allerdings in der Hauptsache darum, ein Konzept der Bildungsarbeit angesichts der „Krise der Jugendbildung“ (S. 12) zu entwickeln; im letzten Kapitel wird dann ein Praxismodell „Zeit frei für Freizeit“ der Bildungsarbeit „unter Einbeziehung von schulischer und beruflicher Tätigkeit der Teilnehmer“ (S. 186) vorgestellt.

nicht nur die materielle Versorgung sichergestellt werden solle, sondern der Gesellenverein sollte hier sein prägendes Leben entfalten. Adolph Kolping beschrieb die Hauptaufgabe so: „An des Volkes, speziell der jungen Arbeiter Freud und Leid habe ich erinnert: beides müßte gleichmäßig Gegenstand der ernstesten Betrachtung werden. Ich füge hinzu, beides müßte, sozusagen, mitgelebt werden, um beidem die rechte Seite abzugewinnen, von der aus es nutzen könnte“. (Adolph Kolping. Der Gesellenverein, Köln 1849; Nachdruck Kolping-Verlag Köln 1952, S. 17.)

Der gemeinsame Lebensraum der wandernden Gesellen, das Gesellenhaus, sollte in diesem Sinne Lebenshilfe, Ort der Bildung und ein Zuhause für die Zeit der Wanderschaft sein.

Auch in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts gab es im Rahmen der Arbeiterbildung Bewegungen, die versuchten, Bildung und Beruf auf organisatorischer Basis miteinander in Einklang zu bringen. So berichtet Professor Borinski, daß im Bereich der Volkshochschule Sachsens Heime existierten, „in denen in politisch/sozialistischen Heimgemeinschaften neue Lebens- und Lernformen praktiziert wurden. Es war eine großartige Schulung und Selbstverwaltung, wo bei voller Arbeit im Betrieb, abends geistig Arbeit geleistet wurde und das Heim als ‚Mitte‘ für alle empfunden wurde. Es war gelebte Demokratie in der Gruppe.“ (Protokoll der 4. Konferenz des Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen in der Erwachsenenbildung vom 15.–18.10.1984 im Haus Buchenried der Volkshochschule München am Starnberger See, S. 9).

Im Kreis um Haus Altenberg fanden sich ebenfalls in den 20er Jahren sogenannte Werkgemeinschaften, die einen ähnlichen Ansatz pflegten. Es hat immer wieder Versuche gegeben, Arbeit und Leben miteinander zu verbinden oder Arbeit konkret als Bestandteil der Bildung einzubinden. Im Rahmen der Qualifikation von hauptamtlichen Funktionären verfolgt die Christliche Arbeiter-Jugend (CAJ) ein Konzept, während der Schulung für die hauptamtliche Tätigkeit sogenannte Betriebspraktika zu absolvieren, um so unmittelbare Erfahrung zu ermöglichen. (Vgl. „Abschlußbericht des Projekts Bildung hauptamtlicher Multiplikatoren für die Bildungsarbeit mit arbeitenden Jugendlichen in der christlichen Arbeiterjugend“, Essen o.J. (1984).) Diese CAJ-Tradition wurde mit der „Schule der CAJ“ (vgl. E. O. Arntz u.a.: Die Schule der CAJ, o.O., o.J.) in den 50er Jahren begründet. In der Broschüre heißt es unter anderem:

„Die Schulung erfolgt in der Freizeit, vor allem an den Wochenenden. Tagsüber gehen die Jungarbeiter ihrem erlernten oder einem ähnlichen Berufe in der Essener Industrie nach. Der dabei erzielte Lohn ermöglicht ihnen die Bezahlung der Heim- und Schulungskosten, motiviert aber nicht primär die Beibehaltung der anstrengenden Berufsarbeit neben der für Schulungsteilnehmer nicht minder anstrengenden, weil ungewohnten theoretischen Ausbildung. Weiterarbeiten sollen die Teilnehmer in erster Linie, um nicht isoliert zu werden. Der dauernde Kontakt mit der modernen Arbeitswelt

muß erhalten bleiben, denn der Arbeitsplatz, die alltägliche Lebenssituation der Arbeiter, bildet ein vordringliches Aktionsfeld, das diese jungen Arbeiterführer zu ‚durchsäuern‘ an Ort und Stelle unter systematischer Anleitung lernen sollen.“

Volkshochschulen haben den Ansatz von „Wohn- und Lerngemeinschaften“ aufgegriffen. In einer Broschüre der VHS Köln zu einem „einmaligen Modell“¹⁾ heißt es dazu: „10 Monate lang mit anderen Menschen, die man vorher nicht kannte, in Gemeinschaft zu leben und andere Formen des Zusammenlebens zu lernen: also verstehen wollen statt streiten, miteinander statt gegeneinander, gemeinsam statt einzeln, selbst- und mitbestimmt statt fremdbestimmt. ... In diesen 10 Monaten gehen sie (20 junge Arbeiterinnen, Arbeiter, Angestellte und Auszubildende – die Autoren) tagsüber ihrer Arbeit nach. Abends wird das Zusammenleben organisiert oder etwas unternommen. An zwei Abenden in der Woche wird jeweils etwa 1 1/2 Stunden über Probleme und Themen junger Menschen diskutiert. Fähigkeiten und Kenntnisse werden in dieser Zeit erworben, die es erlauben, die eigene Situation in der Familie, am Arbeitsplatz und in der Freizeit genauer einzuschätzen und dementsprechend zu handeln“.

In Jugendverbänden (insbesondere der KSJ und der CAJ) wurde, wie erwähnt, diese Form der Bildungsarbeit schon öfter ausprobiert.²⁾ Wenn die Beobachtungen im Umfeld der Jugend- und Erwachsenenbildung richtig sind, so erfreut sich dieser Ansatz in den letzten Jahren einer größeren Beliebtheit und wird zunehmend im Bereich der Jugendarbeit eingesetzt.

Auch im Bereich der Erwachsenenbildung (mit Familien und Alleinlebenden) wurde dieser Ansatz schon praktiziert. Wenn auch die Idee, Bildungsarbeit so zu organisieren, nicht neu ist, so erscheint der Versuch, diesen Ansatz auf unterschiedliche Gegebenheiten anzuwenden und mit unterschiedlichen Spielarten durchzuführen, miteinander zu vergleichen und weiterzuentwickeln, neu und als der entscheidende Grund, ein solches Projekt zu versuchen.

¹⁾ Vgl. Stadt Köln, Der Oberstadtdirektor, Volkshochschule, Herausgeber: VHS Arbeiterbildung Haus Balchem – „einmaliges Modell“ erscheint hier auch auf dem Hintergrund des Skizzierten etwas übertrieben zu sein.

²⁾ Vgl. etwa Peter Müller-Gewiß: Praktische Ansätze in der Jugendarbeit mit Schülern, in: Deutsche Jugend 9/1984, oder: Experiment „Spätschicht“ – eine alternative Erfahrung in: KSJ-Zeitung Nr. 25, oder AG-Woche des Bezirkes Speyer, aus: CAJ-Konkret, Speyer 3/84.

II. Überlegungen zu dem Versuch, Alltag und Bildung zu integrieren

1. Aus dem Alltag heraus im Alltag bleibend

Jugendbildung vollzieht sich organisatorisch in Schulen, Bildungsstätten, durch Angebote von Verbänden und Initiativen, in Abendveranstaltungen unterschiedlicher kirchlicher, staatlicher, halbstaatlicher oder privater Träger. Der institutionalisierte Rahmen dieser Bildungsarbeit ist in aller Regel durch den Ort gegeben: Die Teilnehmer wechseln ihr Lebensumfeld.

Ein zweiter Bildungsrahmen ist die Zeit: Bildungsarbeit vollzieht sich zum einen während der Ferien oder des Bildungsurlaubs mit der Konsequenz, daß tägliche Lebenspraxis in Form von Arbeit, Schule oder Hausarbeit nicht mehr vollzogen wird oder werden kann; zum anderen aber vollzieht sie sich am Wochenende oder abends in einer Zeit, die gemeinhin als „Feierabend“, also nicht als „Bildungsabend“ definiert wird, das heißt, in der Regel bedarf es physischer und psychischer Anstrengungen, sich in einen Prozeß zu begeben, der mit Erleben und Informationsvermittlung zu tun hat. Auch hier handelt es sich um eine hergestellte Sondersituation.

Bildungsarbeit vollzieht sich zum Dritten in einem veränderten Raum: Der Teilnehmer verläßt seine Wohnung, begibt sich in Kurs- oder Veranstaltungsräume, die eigens zu diesem Zweck geschaffen oder hergerichtet wurden. Die Veränderungen seiner Lernumwelt gehen einher mit einem Wechsel der ihn umgebenden, sich bildenden Personen. Die Personen, mit denen er zu tun hat, haben andere Lebenszusammenhänge, haben oft keine Lebenszusammenhänge mit ihm. Sie bringen eigenes Alltagsverhalten und Wünsche mit ein, repräsentieren in ihren Personen den eigenen Alltag und reproduzieren unter Umständen eigene Lebenszusammenhänge (etwa durch Übertragungen auf Kursleiter, andere Teilnehmer oder aber durch die ihnen geläufigen Verhaltensweisen).

Dies ist eine generalisierende Ausgangsposition für strukturierte Formen von Bildungsarbeit. Der eine oder andere Faktor trifft unterschiedlich stark zu, trotzdem scheint die Charakterisierung für gängige Formen richtig zu sein.

2. Der Lebenszusammenhang der Teilnehmer ändert sich auf Zeit

An dieser Stelle kann keine Diskussion der Bildungsbegriffe geführt werden. Prinzipiell aber erscheint es wichtig, auf einen Spannungszustand hinzuweisen, der sich in jeder Form außerschulischer Bildungsarbeit darstellt: die Konsequenzen eines Bildungsprozesses zeigen sich in der Regel immer außerhalb der eigentlichen Maßnahme. Bildungsarbeit ist in der Regel Labor, das heißt, hier kann neues Verhalten erfahren und erprobt werden, die langfristige Alltagsrelevanz aber ist vom eigentlichen Bildungsprozeß, der zeitlich determiniert ist, abgekoppelt. An dieser Stelle wird davon ausgegangen, daß Bildungsarbeit, wenn sie gelingen soll, immer zweierlei Folgen haben muß:

solche, die der einzelne individuell für sich nutzbar machen kann, und solche, die auf Gesellschaft hin gerichtet sind. Hieraus ergibt sich eine Interdependenz: „Das Erlernen von Verhalten und der Erwerb individueller Einstellungen zu Lernprozessen sind wichtige Voraussetzungen für den Erfolg von Bildungsarbeit überhaupt.“ (Konzept zur politischen Bildung der Jugend in der AKSB, Bonn 1981, S. 25.) Bildungsarbeit wird hier emanzipatorisch begriffen, als „Befreiung des Menschen von der Unterdrückung durch sich selbst“. (Ebd. S. 21.) Der vorliegende Beitrag geht davon aus, daß nur organisierte Formen des Lernens als Bildung zu verstehen sind. Dies ist sicherlich der kleinste gemeinsame Nenner, auf den Bildungsarbeiter sich verständigen können. Bildungsarbeit aber ist auch „das ganz normale Leben“ (vgl. E. Meueler: Erwachsene lernen, Stuttgart 1982, S. 10). So jedenfalls definiert Meueler Bildung in einem weiteren Sinne. Daß sich aus diesen beiden Basisdefinitionen Spannungszustände auch für das Projekt ergeben, die eher fruchtbar als gegensätzlich zu betrachten sind, gehört zum Arbeitsverständnis der Autoren.

3. Alltagsverständnis

Alltag ist der Ort, die Zeit, der Raum sowie der Personenkreis, wo sich die Biographie des einzelnen mit Gesellschaft kreuzt. Daraus ergibt sich, daß Alltag notwendigerweise immer subjektiv erfahrbar ist und diese Erfahrung auf dem gesellschaftlich bestimmten Hintergrund sich vollzieht.

Alltagserfahrung ändert sich, wenn Ort, Zeit, Raum oder umgebende Menschen wechseln. Dies gilt für die Gesamtheit der vier Faktoren, aber auch für einzelne.

Alltag in diesem Verstand, das ist nicht nur der sich im Menschen repräsentierende Lebensbereich, sondern auch die konkret vorfindbare materielle Basis: die Stadt, die Gebäude der einzelnen Lebensbereiche, die Menschen in Begegnungen – aber ohne Kontakt, die täglichen Wege, die Rituale und das Sichtbare, die getragene Kleidung, das Essen etc.

4. Kein gemeinsamer Lebenszusammenhang

Ein Großteil der außerschulischen Jugendbildung vollzieht sich außerhalb des konkreten Lebensumfelds der Teilnehmer. Man zieht für ein Wochenende oder eine Woche in ein Bildungshaus, läßt sich in ein verbandseigenes Haus einladen, reist etwa mit einer geschlossenen Gruppe in Selbstverpflegungshäuser, begibt sich also vom eigenen Wohnort weg in eine andere, oft noch unvertraute Umgebung. Hier kommen Menschen zusammen, die man in der Regel überhaupt nicht kennt, deren Lebensumstände einem eher theoretisch, also über Erzählten erschlossen werden müssen, deren Wohnorte, Wohnverhältnisse, Lebens- und Bewußtseinszusammenhänge fast gänzlich unbekannt sind. Selbst wenn man mit Bekannten gemeinsam lernt, sind deren nähere Lebensumstände oft nicht greifbar, da die einzige Verknüpfung der Wunsch ist, an einem bestimmten Inhalt zusammenzuarbeiten. Dies stellt sich sicherlich anders dar bei Gruppen, die geschlossen anreisen, die

sich also vorher schon kennen (zum Beispiel in einem Verband oder einer Initiative). Gleichwohl ist es interessant, auf dem oben skizzierten Hintergrund auch solche Bewegungen einmal darauf zu befragen, was über die Bildungsmaßnahme hinaus an Verbindendem besteht.

Hinzukommt, daß während einer Bildungsveranstaltung die verantwortlichen Leiter, Moderatoren, Teamer etc. mit den Lebensumständen der Teilnehmer nicht vertraut sind bzw. nicht vertraut sein können. Sie müssen gleichsam deduktiv die Inhalte auf das beziehen, was ihnen nicht aus eigenem Erleben bekannt ist, sondern lediglich über die Mitteilungen der Teilnehmer.

So mag zwar die Subjektivität des Erlebens Eingang finden in den Bildungsprozeß, nicht aber zwangsläufig das vielleicht kontrastierende Andere des Teilnehmerumfeldes. Sinnliche Wahrnehmung der Leiter bezieht sich lediglich auf die anwesende Person und nicht auf ihr soziales Umfeld. Dies kann man sich durch Erzählung, Zuhören und Mitdenken erschließen.

5. Bildung am Ort

Eine andere Form institutionalisierter Bildung oder institutionalisierten Lernens sind Veranstaltungen, die am Wohnort oder in unmittelbarer Nähe des Wohnortes angeboten werden. Man trifft sich für einige Stunden, um zu einer bestimmten Vorgabe zu arbeiten. Die Personenzusammensetzung solcher Maßnahmen ist oft zufällig. In der Regel sind dies keine geschlossenen Gruppen (man denke einmal an Volkshochschul- oder Bildungswerkkurse). Das Interesse des Zusammenkommens wird bestimmt durch das Angebot und nicht durch andere Faktoren (etwa gemeinsamer Lebenszusammenhang, der verändert werden soll; bestimmte Arbeitsplatzstrukturen, die gemeinsam geteilt werden; andere Lebenszusammenhänge). Bildung vollzieht sich hier in einer eindeutig festgelegten Zeit, vollzieht sich in klar umrissenen Räumen und hat oft nur für den einzelnen nutzbare Folgen. Folgen im Sinne gesellschaftlicher Veränderungen sind zum Teil nicht beabsichtigt und im Prozeß selbst nicht so angelegt. Auch dort, wo dies vom Anspruch her artikuliert ist, ist die Struktur und die methodische Anlage oft kontraindiziert. Die Auswirkungen für das Lebensumfeld des einzelnen Teilnehmers werden unthematisiert in dessen eigener Verantwortlichkeit belassen. Eine solche Form von Bildungsarbeit hat auch häufig einen etwas exotischen Charakter, da man immer wieder die gleichen Interessenten und Personen antrifft.

Bildung wird oft zum Lebensinhalt oder hat ein klar umrissenes Ziel, zum Beispiel die Erlangung einer bestimmten individuellen Qualifikation. Dieser Ansatz ist (verkürzt gesagt) stark mittelschichtorientiert, da eine prinzipielle Bildungsbereitschaft vorhanden sein muß. Diejenigen, die ungeübt sind, mit solchen Angeboten umzugehen, werden sich als Teilnehmer in der Regel nicht anmelden. Eine solche Teilnehmerselektion wird auch begünstigt durch das angewandte Methoden- und Werbeinventar. Die Relevanz der angebotenen Inhalte wird bestimmt durch ihre Verwendbarkeit als Kommu-

aufzun. Das Fremde von Bildung entweicht zugunsten des Vertrauten. Die Energie, die sich als Emotion, als gegenseitiges Zuwenden entwickelt, kann auch über den zeitlich begrenzten Raum des Zusammenlebens kultiviert und konserviert werden, da man davon ausgehen darf, daß man sich auch nach der Woche wiedersehen wird in Wohnungen, auf den Straßen, bei anderen Veranstaltungen.

Dieses Spezifikum hat man bei anderen Bildungsmaßnahmen in der Regel nicht.¹⁾ Die immer wieder beschworene und so wichtige Emotion, das heißt, die innere Beteiligung, das Nicht-Theoretisierende, vielmehr das wünschende Verändern von Wirklichkeit, wird hier schneller aufkommen, und Konkretes kann eher folgen. Die Notwendigkeit von Veränderung der Lebenspraxis kommt zwar auch in anderen Bildungsmaßnahmen vor und wird dort erlebt, aber die tägliche Konfrontation des Ungewöhnlichen und des Gewöhnlichen findet in diesem Maße und in dieser Schärfe sonst nicht statt. Hier müßten sich Folgen einstellen. Zwar hat auch die zeitliche Begrenzung etwas Synthetisches, aber sie ist eingebettet in das Geschichtliche, das gemeinsam Gewachsene, denn die Jugendlichen kommen auf einem Hintergrund zusammen, der allen bekannt ist – der Ort, das gemeinsame Erleben –, und sie werden über diese Woche hinaus wieder zusammensein, zusammenkommen mit der Erinnerung des Erlebten, des Ungewöhnlichen, der Utopie und mit der Erinnerung an diesen Anspruch, da man weiterhin täglich die Möglichkeit hat, sich vor Ort zu begegnen.

7. Über die pädagogische Bedeutung des Ortes

Bildungsarbeit geht sonst zu wenig davon aus, daß auch der umgebende Raum Einfluß hat auf die Lehr- und Lernbereitschaft von Teilnehmern und Referenten. Oder aber es erfolgt eine Überbetonung des Ortes dergestalt, daß Vorgänge und Prozesse synthetisch hergestellt werden können, die dann im Alltag der Teilnehmer so nicht mehr nachvollzogen werden dürften. Indem wir den Ort als pädagogisch bedeutsam einschätzen, haben wir ständig unsere eigene Lebenswirklichkeit im Blick, gehen aber gleichzeitig auch aus ihr heraus und können mit Abstand schauen. Der ständige Wechsel von Abstand und Annäherung, von Hineingehen und Herausgehen erzeugt die notwendige Spannung, die zu Erkenntnis und Veränderungswunsch führt.

Teilnehmer haben mit Spannungszuständen höchst unterschiedlicher Art zu tun. Sie bewegen sich aus der Familie heraus und wieder auf die Familie zu. Sie koppeln sich von ihrem Freundeskreis ab in dem Bewußtsein, daß dieser Freundeskreis weiter existent ist. Sie verschieben für eine Woche ihren Lebensmittelpunkt, ohne ihn letztendlich zu verlassen. Sie verändern ihr Verhältnis zu den anderen Teilnehmern auf Zeit, ohne zu wissen, wie sich dieses Verhältnis später weiterentwickeln wird. Das Verhältnis zur Schule und zum Beruf kann in seiner Relevanz ein anderes werden, ohne daß es

¹⁾ Vgl. H. G. Ruhe: Alltag in der Jugendarbeit, München 1983, S. 123 ff.

faktisch ein anderes würde. Diese Spannungszustände für die Teilnehmer schlagen sich auch im Prozeß der Kurse selbst nieder. Sie werden reproduziert in den Personen, aber auch in den Strukturen, die sich innerhalb einer Woche aufbauen.

Hieran mag deutlich werden, wie wesentlich die Veränderung des Lebensortes bei Beibehaltung des Wohnortes ist und was sich an Kontrasterfahrungen ermöglichen läßt.

Bildungshäuser vor Ort können in dem skizzierten Sinne sich neue Aufgaben erschließen, wenn sie bereit sind, von ihrem oft überregionalen Denkschema abzugehen und auch das Lokale mit zu berücksichtigen. Dies braucht nicht unbedingt einherzugehen mit einer prinzipiellen Veränderung der Aufgabenstruktur.

8. Chancen der Übertragbarkeit

Bildungsveranstaltungen sind in ihrer Schlußphase davon gekennzeichnet, daß Transferüberlegungen angestellt werden. Wie oben schon erwähnt, hat dieser Transfer einen besonderen Anstrich. In der Regel wissen ja Teilnehmer und Leiter nicht um die ganz individuelle Lebenssituation, um Chancen und Risiken, in denen sich der einzelne befindet. Der Transfer, der doch eigentlich in das Konkrete hineinführen sollte, muß zwangsläufig von Methodik und Gespräch her relativ allgemein sein, da die daran Beteiligten und sich damit Auseinandersetzenden die einzelnen Lebensvollzüge nicht kennen können. Transfer vollzieht sich also – nahezu paradox – theoretisch, anstatt daß er praktisch würde oder auch praktisch geübt werden könnte. Dies ist sicherlich auch ein Grund dafür, warum so manche Transferdiskussion relativ abstrakt und seltsam blaß bleibt, denn jedermann weiß um die Unverbindlichkeit und der so Beratene versteht sich letztendlich als der eigentliche Fachmann für seine eigene Lebens- und Arbeitssituation.

Transfer, der organisiert werden muß, ist eigentlich ein weiterer Baustein von Bildungsarbeit, weniger aber ein Bindeglied hin zur Lebenspraxis. Diese Schwachstelle der Bildungsarbeit wird durch schul- und berufsbegleitende Seminare angegangen. Sie wird zwar auch nicht ganz ausgeschaltet, doch vieles läßt sich abfedern, da die Teilnehmer und auch der Leiter bzw. Moderator die allgemeinen Lebenszusammenhänge und Lebensvollzüge kennen. Sie wissen um die Situation vor Ort (politischer sozialer oder kirchlicher Art) und niemand kann dem anderen Scheinbilder, Wunschvorstellungen oder Realitäten darstellen, die sonst nicht vorfindbar sind. Zwar kann die individuelle Lebenspraxis immer noch in Scheinbildern auftauchen, aber sie erscheint vor dem Hintergrund, der allen bekannt ist, auch für den einzelnen eher unwirklich und verliert so in ihrer Widerspiegelung an Schärfe, Bedeutung und Notwendigkeit.

Durch die ständige Konfrontation mit dem Alltag, wie er auch während des Kurses präsent ist, muß sich der Transfer quasi automatisch einstellen, da Ideen und Gedanken überprüft werden, nicht nur an den Impulsen einer Wo-

che, sondern an dem, was sich beim Herausgehen aus dem Haus und beim Zurückkommen ins Haus an Eindrücken einstellt, teilweise auch erleben läßt. Das illusorische oder utopische Wünschen kann aber auch schmerzvoll erlebt werden: Weil die Wirklichkeit nur auf Zeit so ist, wie sie außerhalb der Zeit nicht ist. Der Alltag im Bildungshaus ist nicht der Normalalltag. Dies ist schmerzhaft, dies ist risikohaft, und dies ist aber auch das Reizvolle und Chancenreiche.¹⁾

Weggehen, Herausgehen aus der Heimat oder aus dem Alltag heißt gleichzeitig auch Annäherung oder Wiederannäherung. Indem ich mich ein Stück abende, komme ich zurück. Diese Spannung zu erleben, das gleichzeitige Weggehen und Zurückkommen in einem ständigen, fast täglichen Prozeß mitzumachen, dies ist die Chance einer so formierten und strukturierten Bildungsarbeit. Indem ich weggehe und mich wieder annähere, wende ich mich von alten Verhaltensweisen ab und komme zu neuen zurück. Dieser Wechsel, dieses ständige Hin und Her ermöglicht Konfrontation, ermöglicht Lernprozesse.

Wenn man so von der Begründung eines solchen Arbeitsansatzes spricht, so ist auch mit in den Blick zu nehmen, daß insbesondere die Kirche eine Verpflichtung hat, „das Zusammenleben der Menschen nach den christlichen Geboten der Gerechtigkeit, Brüderlichkeit und Liebe zu gestalten“ (AKSB, Politische Bildung in katholischer Trägerschaft, Bonn 1974, S. 9). Die Personalität des Menschen steht im Mittelpunkt; politische Bildung mit jungen Menschen benötigt „Freiräume in Denken und Handeln zur Realisierung seiner personalen Entfaltung“ (vgl. Konzept zur Politischen Bildung der Jugend in der AKSB, S. 11). Die geforderte „Identitätsfindung und Ichstärkung“ (a.a.O. S. 13), „das Mitwirken“ in Gruppen und sich für „gemeinsame Interessen einzusetzen und Verantwortung zu übernehmen“ (ebd.), dies betrifft Kernsätze und Anliegen in der Arbeit des Projekts.

¹⁾ Wenn Georg Seeßlen in einer umfangreichen Rezension der Fernsehserie „Heimat“ schreibt „Der Kern aller Heimat ist die Sehnsucht wegzugehen“ (G. Seeßlen, Made in Germany – Heimat: Stichworte zu Edgar Reitz' schönem Film, in medium 9/84), so lassen sich Verbindungslinien zu Konzeption und Reflexion der im folgenden beschriebenen Kurse ziehen.

III. „Alltag“ der Bildungsarbeit

Der Begriff des „Alltags“ bzw. einer „alltäglichen Bildungsarbeit“ taucht seit einigen Jahren verstärkt in der pädagogischen Diskussion auf. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Erwachsenenbildung; in abgewandelter Form spielen die für die Projektarbeit relevanten Fragen und Konzepte auch eine Rolle für die in der Jugendarbeit zu beobachtende Auseinandersetzung mit der „Erlebnispädagogik“.

Nach ersten theoretischen Erörterungen folgt hier die Darstellung der konkreten Ansätze alltagsorientierter Bildungsarbeit. Dabei geht es um die Frage, in welcher Form in unterschiedlichen Konzepten eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Alltag“ erfolgt ist. Vorauszuschicken sind folgenden Grundannahmen:

A l l t a g wird verstanden als der Schnittpunkt von persönlicher Lebensgeschichte und gesellschaftlich konstituierter Lebenswelt. Wesentlich ist dabei, daß Alltag sich über Sprache vermittelt.

Z i e l (politischer) Bildung, die den Alltag zum Gegenstand hat, ist es, dem einzelnen Hilfestellung zu leisten, seinen Alltag zu verstehen und aktiv zu gestalten, und gleichzeitig Handlungsmöglichkeiten im Sinne einer größeren Partizipation an gesellschaftlicher Wirklichkeit zu eröffnen.

Entscheidend beim Projekt Gemeinsamer Alltag ist also, daß die Struktur der Bildungsarbeit im Rahmen von Heimvolkshochschulen und Bildungsstätten, so wie sie auch im 1. Kapitel genauer beschrieben worden ist, beibehalten wird und gleichzeitig durch eine **V e r ä n d e r u n g d e r p ä d a g o g i s c h e n B e d i n g u n g e n** (Settings) ein direkterer Zusammenhang von Alltagsleben und Bildung hergestellt wird. Es sollen durch zeitliche und räumliche Bindungen neben den inhaltlichen Aspekten engere Beziehungen zum Lebens- und Erfahrungsfeld der Teilnehmer geschaffen werden. Dies konkretisierte sich in den Projektveranstaltungen strukturell in zwei Dimensionen:

Z u m e i n e n wurde der üblicherweise abgetrennt existierende Bereich der Bildungsarbeit enger an den Lebensrhythmus der Jugendlichen herangeführt, und zwar dadurch, daß die Elemente „Normalalltag“ und „Kursalltag“ bzw. Bildungsarbeit im Tagesablauf integriert waren. Grundgedanke war dabei, durch diese Konfrontation Verbindungslinien erfahrbarer, handgreiflicher zu machen.

Z u m z w e i t e n wurde eine Beschränkung der Teilnehmer bzw. Zielgruppe auf die Jugendlichen vorgenommen, die direkt am Ort der Bildungsstätte in naher Umgebung wohnten. Dies hatte einerseits organisatorische Gründe (Schul- bzw. Arbeitsplatz mußten relativ schnell erreichbar sein), sollte aber auch dazu dienen, zwischen den Teilnehmern selbst sowie den Teilnehmern und Kursleitern ein höheres Maß gemeinsamer Erfahrung, gemeinsamen Alltagswissens als Basis der Lernprozesse im Kurs herzustellen.

Die Grundkonstruktion der Projekte kann in diesem Sinne als ein sehr eng gekoppeltes „Aus-dem-Alltag-Herausgehen“ und „Im-Alltag-Bleiben“ bezeichnet werden.

Im Hinblick auf dieses Gesamtkonzept einer engeren Bindung von Alltag und Bildungsarbeit entwickelten sich dabei in den einzelnen Projektveranstaltungen drei unterschiedliche Ansätze:

- (1) Bildungsarbeit unter den Bedingungen des Alltags,
- (2) Alltag als Thema der Bildungsarbeit,
- (3) Abbildung des Alltags im Hier und Jetzt der Kursituation.

Diese unterschiedlichen Ansätze sind nicht als gegensätzliche oder sich ausschließende Orientierungen zu sehen, sie tauchen in Mischform oder mit unterschiedlichen Schwerpunkten in allen Seminaren auf und stellen in diesem Sinne eher „Lernrichtungen“ mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen dar. Es bleibt dabei festzuhalten, daß die Entscheidung für eine dieser Richtungen zum einen eine Frage der pädagogischen Konzeption ist, daß also die strukturelle und zeitliche Anlage eines Kurses bestimmte Lernmöglichkeiten bietet; andererseits ist sie jedoch auch eine Frage des Selbstverständnisses der Kursleiter, die im Kurs mitarbeiten. Hier gehen pädagogische und persönliche Selbstkonzepte, Erfahrungen, Ausbildungen, Beziehungskonstellation etc. ein, die gleichsam das „pädagogische Deutungsmuster“ der Mitarbeiter bilden. In den folgenden Kapiteln sollen nun diese drei Lernrichtungen genauer beschrieben und Erfahrungen aus der Projektarbeit dargestellt werden.

1. Bildungsarbeit unter den Bedingungen des Alltags

Der Einfluß des Alltags machte sich unter diesem Aspekt in den Kursen des Projekts dadurch deutlich, daß sich aus der äußeren Besonderheit der Kurskonstruktionen, d.h. der engeren Bindung von Kursalltag und Normalalltag, strukturelle und prozeßhafte Veränderungen ergaben. Ein bestimmter Teil des inhaltlichen Bildungsangebots, das in den Kursen entwickelt wurde, unterscheidet sich ja nicht prinzipiell von den Inhalten der Arbeit, die in der üblichen Konzeption der Bildungshäuser (vgl. 1. Kapitel) zum Tragen kommen. Hier tauchen, wie in allen Programmen von Heimvolkshochschulen, Akademien und ähnlichen Bildungseinrichtungen, Themen zu

- sozialen („Umgang in der Gruppe, Vertrauen, Konfliktlösung, Verstehen“),
- gesellschaftlichen („Jugend im Dritten Reich, Zukunftswünsche und Ängste etc.“),
- persönlichen („Lebensgeschichte, Identität, Umgang mit Gefühlen etc.“)

Fragen auf. Derlei Themen waren auch in den durchgeführten Kursen in unterschiedlichen Ausprägungen Inhalt der Bildungsprozesse. Die besondere Fragestellung war hier: Welche Veränderungen, Probleme, Chancen ergeben

sich aus der Projektstruktur, d.h. aus einem Lernangebot unter den Bedingungen des „reduzierten Normalalltags“, für die Vermittlung und Bearbeitung solcher Themen und Inhalte?

Einige Ergebnisse der durchgeführten Kurse sollen als Einschätzung dazu exemplarisch genannt werden:

a) Die enge Anbindung der Bildungsangebote an den Rhythmus des Normalalltags erforderte eine deutliche zeitliche, strukturelle und inhaltliche Berücksichtigung der Belastungen und Anforderungen, die sich aus der Teilnahme am Normalalltag ergeben. Die notwendig zu verrichtenden Arbeiten etwa aus Schule oder Beruf mußten Ausdruck finden im Gesamtkonzept des Bildungsangebotes. So war es zum Beispiel in fast allen Kursen klar, daß eigene Zeiten für Schularbeiten, Gruppen- bzw. individuelle Arbeit einzuplanen waren, wobei diese Zeiten im Gegensatz zum Normalalltag aufgrund der Kursplanung fixiert werden mußten.

In Sondersituationen (etwa Klausuren) blieb diese Aufgabe ein auch die Kursarbeit einschränkendes, belastendes Element. Darüberhinaus wurden in fast allen Kursen nachmittags Gruppen- bzw. Bildungsangebote gemacht, die das implizite Ziel hatten, die Belastung des vormittäglichen Schulbesuchs oder der Arbeitstätigkeit aufzufangen. Hier wurden insbesondere die Gruppen zum musisch-kreativen Tun und Freizeitgruppen angeboten. Konkret gab es etwa folgende Aktivitäten: „Kegeln, Gesellschaftsspiele, Musik Hören und Malen, Vorstellen von Lieblingsplatten und Arbeiten mit der Videokamera. Die Ausrichtung dieser Nachmittagsgruppen auf eher kreative Elemente mit unangestregten Inhalten war also eindeutig.“ (Goslar 1985)¹⁾

Auch dort, wo keine speziellen Gruppen in dieser Form angeboten wurden, wie etwa im Kurs in Fulda, wurde versucht, dem Aspekt des Belastungsausgleichs durch kreative, handlungsorientierte Methoden der Bildungsarbeit Rechnung zu tragen (spielerische Übungen, Exkursionen, Arbeit mit Medien). Müdigkeit und Erschöpfung als Phänomene, die die Arbeitsmöglichkeiten im Kurs bestimmten, tauchten so in allen Veranstaltungen auf. Dies hatte insgesamt zur Folge, daß unter dem Druck der Alltagsanforderung deutlichere Grenzen im Hinblick auf die zeitlichen Möglichkeiten thematischer Arbeit oder auf die Gestaltung der Arbeitsform eingehalten werden mußten.

Insgesamt war der Zeitraum für eine inhaltlich-thematische Arbeit besonders im Sinne kognitiven Lernens eingeschränkter als in üblichen Bildungsveranstaltungen. Dies ist jedoch vom Erleben der Kursleiter und Teilnehmer her nicht generell als Beschränkung empfunden worden, sondern auch als eine Chance zur konzentrierten, realistischen Arbeit und zur Entwicklung neuer Lernformen.

¹⁾ Aus den ausführlichen Kursberichten wird jeweils unter Angabe von Ort und Jahr zitiert.

Darüber hinaus wurde deutlich, daß es sogenannter „Pufferzonen“ bedurfte, die den emotionalen Übergang von der Schule oder der Arbeit zum Kurs ermöglichen sollten. Hierzu dienten insbesondere das gemeinsame Kaffeetrinken am Nachmittag oder speziell eingerichtete „Klönrunden“, durch die ein bestimmtes Ausmaß an Einstimmung für die thematische Arbeit und die Einstellung auf die Gruppenbeziehung gefördert werden sollte.

b) Durch die Nähe von Alltag und Lernangebot ergaben sich auch bestimmte Veränderungen in den Gruppenstrukturen des Kurses und im Hinblick auf die Rolle der Kursleiter. Besonders deutlich wurde dies etwa im Stapelfelder Kurs, in dem die unterschiedlichen Arbeitszeiten (bzw. Nicht-Arbeitszeiten) von Schülern, Auszubildenden und Arbeitslosen, die zum Teil in einem Sonderprojekt tätig waren, entsprechende Gruppenkonstellationen und auch zeitliche Lernmöglichkeiten strukturierten. Überhaupt entwickelte sich aufgrund solcher Koordinationsaufgaben in fast allen Kursen ein höherer Anteil an Organisationsfunktion bei den Kursleitern und im Geschehen der Gruppe selbst: „Ich habe das Gefühl, viel stärker als sonst unter Zeitdruck zu stehen. (...) Alles mögliche muß noch geregelt werden.“ (Coesfeld 1984)

Es geht jedoch nicht nur um eine deutlichere Strukturierung seitens der Kursleiter, sondern sie werden auch über ihre sonstigen pädagogischen Funktionen des Planens, Festhaltens, Deutens und Leitens von Lernprozessen hinaus in stärkerem Maße in ihrem Rollenangebot zu „Ersatzeltern“. Ihre Aufgabe in diesem Sinne ist es, für den Alltag der Jugendlichen Verantwortung zu übernehmen: Einhalten von Schulzeiten, Nachtruhe, Hausaufgabenkontrolle und auch bestimmte Verhaltenskontrollen gehören in mehr oder minder starkem Maße zu den unausweichlichen Aufgaben. Derlei Prozesse können die Arbeit in den thematischen Einheiten überlagern und beeinflussen, und zwar in dem Sinne, daß Übertragungsreaktionen in der Beziehung zwischen Kursleitern und Teilnehmern gefördert werden, was Lernwiderstände und -blockaden hervorrufen kann.

c) Eine entscheidende Erfahrung im Rahmen der Kurse war die Tatsache, daß durch die pädagogisch intendierte Nähe von Alltag und Bildungsarbeit auch die Auseinandersetzung mit den Gruppen und Institutionen des sozialen Umfeldes der Teilnehmer intensiver und verbindlicher wurde. Dies beinhaltete eine zumeist für das Lernen fruchtbare Spannung und Aufarbeitung der unterschiedlichen Interessen, die direkter in die Kursarbeit Eingang fanden.

Zum ersten wurde der erfahrbare Einfluß der Eltern der Teilnehmer deutlicher. Während in üblichen Kursen den Jugendlichen von ihren Eltern zumeist ein sehr weiter Spielraum gelassen wird, verstärkte sich die normative Beeinflussung durch die Eltern in einzelnen Veranstaltungen. Eltern von Teilnehmern brachten deutlicher ihr Interesse an „vernünftigen“ und verantwortlichen Lebensformen im Kurs zur Sprache; dies insbesondere im Hinblick auf Schlafenszeiten, Hausaufgabenerfüllung, Schulbesuch etc.

Dies wurde einerseits von den Jugendlichen und Mitarbeitern als eher unangenehme Beschränkung des Freiraums im Vergleich zu üblichen Bildungsmaßnahmen empfunden, konnte jedoch auch produktiv als Lernanlaß über Fragen der Selbstverantwortung, Rollenklärung, Konfliktgestaltung genutzt werden (vgl. dazu Coesfeld 1985).

Es spiegelten sich dabei im Kursprozeß auch deutlich regional unterschiedliche Formen und Intensitäten der sozialen Bindung und Kontrolle, die jedoch so konkret erfahrbar und realistisch zu bearbeiten waren.

In ähnlicher Form schlugen sich auch Probleme der Interessens-kollision mit beruflichen Instanzen nieder. So wurden etwa in Fulda die Jugendlichen eines Großbetriebes teilweise von ihrer Arbeitszeit zur Mitarbeit im Kurs befreit. Die Kursleitung hatte sich aufgrund dieser Konstellation im Kursverlauf mit auf dem Alltagshintergrund entwickelten Phantasien der Jugendlichen über die Rolle, Macht und Funktion der Kursleiter als Mitarbeiter auseinandersetzen. Diese Vorstellungen blockierten die inhaltliche Arbeit. Es wurde grundsätzlich die Vertrauensfrage aufgeworfen: „Können wir euch überhaupt vertrauen, was erzählt ihr über uns im Betrieb, welches Interesse hat der Betrieb an diesem Seminar, daß er uns für die Nachmittage freistellt?“ (Fulda 1985) Neben der damit gestellten Beziehungsfrage in bezug auf den Kurs entstand auch die politische Fragestellung, ob ein entsprechendes Zugeständnis des Betriebes nicht dazu führen könne, eventuell die politischen Auseinandersetzungen um den Bildungsurlaub zu unterlaufen.

Politische Auseinandersetzungen ergaben sich schon in der Planungsphase eines Kurses, wo im Stadium der Vorbereitung eine Kooperation aufgrund unterschiedlicher Einschätzungen der Bedeutung des Kurses zur Erreichung jugendpolitischer Ziele und aufgrund bildungspolitischer Differenzen schwierig wurde.

d) Generell läßt sich feststellen, daß die enge Bindung der Kurse an den persönlichen Alltag die Grundspannung im Kurs erhöhte. Möglichkeiten zu einer von den konkreten Gegebenheiten abstrahierenden Bildungsarbeit wurden zeitlich sehr häufig eingeschränkt oder von Alltagsthemen überlagert, und der Kurs selbst veränderte Teile des Alltags. Die Konfrontation mit dem Normalalltag und die Konflikte wurden deutlicher, nahmen zu. Dies konnte in vielen Fällen durchaus fruchtbar genutzt werden und machte dann die inhaltliche Arbeit realitätsbezogener und ernsthafter. Gleichzeitig bleibt zu betonen, daß solche Arbeit die Anforderung an Teilnehmer und Kursleiter erhöht.

e) Neben der organisatorischen Umstellung (Zeiten, Lebensformen) trat auch der Alltag des Ortes für die üblicherweise überregional arbeitenden Bildungsstätten in ungewöhnlichem Ausmaß in den Vordergrund. Der Druck des direkten sozialen Umfeldes wurde spürbarer, zwang zu Auseinandersetzungen, um Verständigungen zu ermöglichen und negative Rückwirkungen auf die Gesamtarbeit abzufangen (vgl. dazu Kapitel IV/4).

2. Alltag als Thema der Bildungsarbeit

Neben der im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Intention, die Bildungsarbeit strukturell näher an das Alltagserleben heranzuführen, ging es im Rahmen der Projektkurse jedoch auch um eine gezielte Thematisierung täglicher Lebensbereiche und Erfahrungen. Durch eine Thematisierung solcher Aspekte des Lebensalltags der Teilnehmer sollten Ansätze zu Lernprozessen geschaffen werden, die folgende Ziele beinhalteten:

- Bewußtwerdung und Aufklärung über das alltägliche Handeln im jeweiligen Lebensumfeld;
- Strukturierung der komplexen Situation des Alltags durch gezielte Themenangebote;
- Orientierung auf das Ziel eines gelungeneren Alltags durch exemplarische Erfahrung, Entwicklung neuer Deutungsmuster und Anregung zur aktiven Veränderung im Sinne einer größeren Partizipation.

Dabei ging es inhaltlich vor allem um eine Blickfelderweiterung auf den Normalalltag außerhalb des Kurses durch thematische Angebote. Dem entsprach pädagogisch eine Gruppenstruktur, die weniger prozeßorientiert angelegt war, sondern durch verschiedene thematische Angebote eine Auswahl nach inhaltlichen Interessen und Schwerpunkten nahelegte: „Die Themen sollten eine Vertiefung von Alltagserfahrung darstellen, aber auch darüber hinaus eine Aufgabe haben. Sie sollten Goslar als Ort mit einbeziehen, aber sich nicht an Goslar allein festmachen lassen. Durch die Vielfalt und Buntheit des Programms sollten die Teilnehmer in die Lage versetzt werden, sich das sie Interessierende herauszusuchen und sich sozusagen die Dinge herauszusuchen, die ihrem augenblicklichen Erfahrungs- und Interessenstand am ehesten entsprechen.“ (Goslar 1984) Die konkreten inhaltlichen Schwerpunkte im Rahmen solcher Angebote bewegten sich dabei auf vier Ebenen:

a) Zum einen wurden verschiedene Themen angeboten, die die **l e b e n s g e s c h i c h t l i c h e K o n s t i t u t i o n** des eigenen Alltagshandelns, der eigenen Identität herausarbeiten und bewußt machen sollten. In fast allen Kursen tauchte Gruppenarbeit zur engeren oder weiteren Auseinandersetzung mit der Lebens- und Lerngeschichte der Teilnehmer auf. Ziel war es dabei ausdrücklich nicht, im therapeutischen Sinne eine Wiederholung früherer Erlebnisse oder traumatischer Erfahrungen mit einem günstigeren Ausgang zu provozieren, sondern die Bedeutung lebensgeschichtlicher Erfahrung für die eigenen Verhaltensweisen und Sichtweisen des Alltags deutlich zu machen und gleichzeitig Voraussetzungen für ein besseres Verstehen anderer Gruppenteilnehmer zu schaffen, um eine fruchtbare Lern- und Gesprächsatmosphäre aufzubauen.

b) Zum zweiten wurden in den meisten Kursen Themenangebote gemacht, die darauf abzielten, einzelne, für die Jugendlichen als besonders relevant angesehene **L e b e n s b e r e i c h e** des Alltags zu **r e f l e k t i e r e n** und darin eingeschlossene Handlungsmuster und gesellschaftliche Ein-

flüsse transparent zu machen. Unter diesem Aspekt tauchten Themenangebote zu den Lebensbereichen Familie, Wohnort, Wohn- und Lebensform, Rolle von Mann und Frau, Zukunft, Umweltfragen, Auseinandersetzung mit dem Alter u.a. auf. Neben der Reflexion der eigenen Situation ging es dabei auch um eine projektive Entwicklung eigener Orientierung und Zukunftswünsche.

c) Schließlich wurde die Kurskonzeption auch dazu genutzt, den Alltag nicht nur in der Bildungsstätte zum Thema zu machen, sondern die Auseinandersetzung mit Fragen des Lebensbereichs in diesem Feld selbst zu führen. Dem dienten etwa **B e s u c h e u n d G e s p r ä c h e** mit ausgesuchten Bürgern einer Stadt, die stellvertretend für bestimmte Lebensbereiche oder Lebenserfahrungen standen (vgl. Goslar 1986). Eine methodisch besonders interessante und fruchtbringende Form, Deutungsmuster und Hintergründe des alltäglichen Handelns bewußt zu machen und weiterzuentwickeln, stellten in den Projektkursen Gesprächsabende mit Eltern dar. Diese in verschiedenen Kursen erprobte Konzeption hatte dabei das Ziel, in den Lernprozeß der Gruppe punktuell Handlungspartner zu integrieren, mit denen eine Auseinandersetzung im Alltag oft schwer fällt, und so den Austausch von Lebenserfahrung über die Teilnehmergruppe hinaus auf die entsprechenden Beziehungspartner zu erweitern. Dadurch bekamen diese Gespräche gleichzeitig die Funktion des „Modellcharakters“ für befriedigendere Kommunikationsformen im Lebensalltag.

Insgesamt haben sich bei der Arbeit mit dem Schwerpunkt Alltag als Thema folgende Erfahrungen herauskristallisiert:

- Es läßt sich generell aus Teilnehmeräußerungen ersehen, daß die Jugendlichen es als anregend empfinden, einmal bewußt über einzelne Aspekte ihres Alltags nachzudenken und sich auszutauschen. Auch dort, wo die Einübung neuer Verhaltensweisen nicht ausdrücklich intendiert war, trägt die Reflektion verschiedener Aspekte des Lebensalltags dazu bei, bewußter zu leben und den Alltag wahrzunehmen.
- Förderlich ist in diesem Fall die Tatsache, daß die Teilnehmer weitgehend aus einem Ort kommen und somit vorab eine größere Gleichartigkeit des Erfahrungshintergrundes besteht. Dadurch wird es auch eher möglich, thematisch engere, konkretere Bezüge zum Ort herzustellen. So wird in den Kursen eben nicht allgemein und abstrakt über Konflikte mit Eltern gesprochen, sondern die konkreten Eltern sind eingeladen, die Beziehungsmuster sichtbar, besprechbar und leichter zu verändern. Das macht den Prozeß zwar häufig schwieriger und angstbesetzter, bindet Konfliktlösungsideen und Versuche jedoch besser an die alltägliche Realität. Ähnliche Erfahrungen der Grenzen und Möglichkeiten von Lernprozessen im Kurs wurden besonders in Fulda im Hinblick auf die betrieblichen Beziehungen deutlich.
- Gleichzeitig wird in verschiedenen Kursen sichtbar, daß die Thematisierung von Alltagserfahrung auch auf Widerstände und Abwehr bei Jugend-

lichen stößt. Dies läßt sich so interpretieren, daß eine ständige Spannung zwischen dem Wunsch einer „Flucht aus dem Alltag“ und der Konfrontation mit dem Alltag existiert. Das pädagogische Setting forciert diese Grundspannung. So bleibt es eine wichtige Aufgabe, diese Spannung auszuhalten, um nicht in eine Inselepädagogik zu geraten, die die Realität des Alltags zugunsten des schönen Scheins des Kursalltags negiert.

Wahrscheinlich ist durch diese Spannung auch zu erklären, daß die vom Erleben her nächsten Bereiche des Alltags, wie Schule und Ausbildung, als Thema in den Kursen nur schwer zu installieren waren. Hier gab es deutliche Widerstände der Jugendlichen. Dies scheint eine Konsequenz aus dem spürbaren Wunsch der Jugendlichen zu sein, den Alltag eben für eine befristete Zeit hinter sich zu lassen und sich stattdessen dem Außergewöhnlichen, vom Alltag Abhebenden im Rahmen des Kurses zuzuwenden. Durch die direkte Konfrontation im Kurs wird der Normalalltag leidender erfahren. Der Umgang mit dieser Spannung kann als Grundmotto der gesamten Projektveranstaltungen angesehen werden. Eine Auseinandersetzung mit diesem Aspekt und den entsprechenden Verhaltensweisen der Jugendlichen und auch der Kursleiter erfolgt im 4. Kapitel über Normalalltag und Kursalltag.

3. Abbildung des Alltags im Hier und Jetzt der Kurssituation

Eine dritte Variante, alltagsorientierte Lernprozesse in Gang zu setzen, bezog sich auf den Versuch, den Alltag des Kurses als Feld gemeinsamer Lernprozesse zu nutzen. In der Ausgangsbeschreibung des Gesamtprojekts war dieses Ziel so benannt: „Kennzeichnend für solche Seminare ist, daß es nicht nur um Bildungsarbeit geht, sondern daß es auch darum geht, eine Form von Zusammenleben zu erproben und zu entwickeln, die solidarisches Miteinander ermöglicht und öffnet für eine Lernbereitschaft, die in Engagement vor Ort führt“.

Es ging also darum, die einzelnen Kurse für die Jugendlichen (und auch die Leiter) als Übungsfeld für Veränderungen zu nutzen, die Auswirkungen für das Alltagshandeln der Jugendlichen haben sollten.

Die Grundidee und Annahme dieser Lernorientierung besteht darin, daß die Kurse zwar einerseits eine Ausnahmesituation darstellen, die prinzipiell verändertes Handeln der einzelnen möglich und nötig macht, daß andererseits jedoch in diese Situation eben vor allem auch alltägliche oder zumindest reaktiv auf den Alltag bezogene Verhaltensweisen eingebracht werden. Man muß ja davon ausgehen, daß alltägliche Verhaltensweisen, die das Resultat langer Lernprozesse sind, in jede Situation, also auch in die Lernsituation des Kurses übertragen werden.

Daraus ergibt sich eine starke Spannung, die darin besteht, daß einerseits durch das pädagogische Arrangement gezielte Anregungen zu verändertem Verhalten gegeben werden und andererseits entsprechende Verhaltensweisen seitens der Jugendlichen nicht unbedingt verfügbar sind. Die daraus entste-

henden Ängste, Schwierigkeiten, Konflikte und Spannungen sollten nach diesem Ansatz zum Thema des Lernens gemacht werden, sozusagen ein „Lernen im Prozeß“. Konkretisierend ergaben sich dabei als wichtigste Veränderungen in der Lebensstruktur des Kursalltags im Vergleich zum Normalalltag folgende vier Punkte:

Zum einen beinhalteten die Projektkurse eine deutliche Veränderung der sozialen Struktur des Alltags: Es gab für die Jugendlichen die Möglichkeit, ständig im Kontakt zu Gleichaltrigen zu stehen. Dies begann mit dem Tagesimpuls, dem Frühstück, dem gemeinsamen Mittagessen etc. Gleichzeitig handelte es sich bei diesen Kontakten sozusagen um Beziehungen im Anfangsstadium, so daß Vorerfahrungen, Stigmatisierungen etc. nicht so schnell wirksam werden konnten.

Das Umfeld war auch unter dem Aspekt der möglichen Selbstbestimmung bzw. Freiräume deutlich anders: Der Einfluß der Eltern wurde eingetauscht gegen eine Leiter-Teilnehmer-Beziehung, die von beiden Seiten her zunächst einmal aufgrund der Rollen ein höheres Maß an Eigenverantwortlichkeit ermöglichte.

Zu dieser Rollenaufteilung gehörte auch, daß für die Jugendlichen durch die Arbeit der Kursleiter ein höheres Maß durch Angebote gestaltetes Lebens im Kurs existierte: Gruppen, Themen, Spiele, Räume, die pädagogisch zum Teil vorstrukturiert waren und neue Erfahrungen ermöglichen sollten.

Schließlich gab es auch in den meisten Fällen ein relativ hohes Maß an institutioneller Versorgung im Hinblick auf Mahlzeiten, Putzen, etc. Diese Versorgung ermöglichte zwar einerseits Freiräume für Lernprozesse in der Gruppe und inhaltliches Arbeiten, nährte jedoch andererseits das Gefühl völliger Freiheit.

Im Rahmen der Projektkurse wurden nun unterschiedliche Wege gegangen, um entsprechende Lernmöglichkeiten im Kursalltag zu nutzen: Ein erster Ansatz bestand darin, im Gruppengeschehen selbst durch gezielte Angebote Aspekte des Zusammenlebens im Kursalltag bewußter anzugehen. Hier gab es eine Fülle von methodischen Vorgehensweisen, wie etwa das Erstellen von Tageslinien, Tagebuchschreiben, Gruppentagebücher, Übungen zur Körperwahrnehmung, Persönlichkeitsspiele etc. (Vgl. dazu das 3. Kapitel über Methoden.) Diese Methoden zielten allesamt darauf ab, die fördernden Rahmenbedingungen der Kursform zu nutzen, um auf brachliegende Teile der eigenen Persönlichkeit zu orientieren und verändertes Verhalten im Kurs selbst auszuprobieren.

Ein zweiter Weg lag darin, bestimmte, als lerntüchtig angesehene Teile des Gruppenprozesses in den Seminaren zu nutzen und zu thematisieren. Eine besondere Bedeutung spielt dabei die Beziehungsgestaltung zwischen Kursleitern und Teilnehmern. In dieser Beziehung spiegeln sich ja exemplarisch Alltagskonflikte in dem Sinne, daß die Leiter/-innen für die Teilnehmer/

-innen in der Übertragungssituation angenehme und unangenehme Elternrollen übernehmen. Angenehme Elternrollen in dem Sinne, daß das Rollenangebot der Kursleiter/-innen im Regelfall eher in Richtung Freund, Berater, Gleichgestellter oder -gesinnter geht; unangenehme Elternrollen insofern als die Kursleitung faktisch auch Aspekte von Kontrolle, Konfrontation und Begrenzung beinhaltet als Vertreter der Institution, auch als Person, die quasi von den Eltern mit der Erziehung beauftragt war.

Es gab in den Kursen gerade in bezug auf diesen Punkt deutliche Wünsche und Versuche, den zweiten Teil der Rolle auszuschalten und zu negieren. Erst da, wo es gelang, dieses Problem im Kurs bewußt zu machen und beide Aspekte der Rolle zu akzeptieren, konnten Lernprozesse im Sinne des Projektkonzeptes entstehen. Die Facetten dieses Problems sind ausführlich im 4. Kapitel über die Spannung zwischen Kursalltag und Normalalltag beschrieben. Im Prinzip spiegelte sich in diesem Leitungs-Teilnehmerkonflikt das Grundproblem der Projektkurse: Die Spannung aushalten zu können zwischen einem Kursalltag als einem Entwurf von Leben und der Realität, die faktisch nicht so ist und auch nicht sein kann. Den Alltag im Hier und Jetzt der Kurssituation zu gestalten hieß dann, alle Teile der Kursrealität in den Blick zu nehmen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, was ein für beide Partner oft schmerzhafter Prozeß war.

Schließlich taucht in den Kursen ein dritter Lernbereich auf: Die Konfrontation der Kursstruktur mit dem konkreten Alltag der Bildungshäuser, d.h. dem Alltag der Mitarbeiter und den Strukturen, die sich in den kleinen Dingen der Hausgestaltung niederschlagen. Die Sondersituation der Kurse im Projekt Gemeinsamer Alltag erforderte in fast allen Fällen, daß sich die Bildungshäuser und damit auch die Mitarbeiter in ihren Arbeitsstrukturen und -zeiten auf die Gruppe hin umzustellen hatten: Veränderte Essenszeiten, Freizeitangebote, viele Kleinabsprachen etc. waren zu regeln. Durch die Tatsache, daß es sich um ein Modellprojekt handelte, verliefen diese Regelungen in den meisten Fällen problemlos. Jedoch wurde sichtbar, daß solche Veranstaltungsangebote Veränderungen im Alltag der Bildungshäuser mit sich bringen, die dauerhaft zu Konflikten führen können. (Vgl. Kapitel IV/4).

4. Setzung eines anderen Alltags

Eine besondere Variante des Versuchs, den Alltag zum Mittelpunkt des Lerngeschehens zu machen, stellten die sogenannten „Lebenstage“ dar, die in Kooperation mit der Bezirksstelle der Katholischen Jugend in Hameln durchgeführt wurden. Die Lebenstage beinhalteten dabei ein Angebot, insbesondere an Schüler, für begrenzte Zeit in einer sozialen Einrichtung in der Art eines Praktikums tätig zu sein, das heißt, den dortigen Alltag zu erleben, dort mitzuarbeiten und gleichzeitig wie in den anderen Kursen des Modellprojekts für diese Zeit in einer Gruppe im Jugendheim zu leben. Dabei übernahmen die Teilnehmer aufgrund der Tatsache, daß keine Bildungsstätte zur Verfügung stand, auch die Organisation des eigenen Zusammenlebens, wie

etwa Küchendienst, Einkäufe etc. Auf dem Hintergrund der konzipierten Zielsetzung des Modellprojekts ergab sich im Verlaufe der Projektarbeit folgende Einschätzung:

„Alltag“ wurde in diesem Kurs insofern zum Strukturelement der Bildungsarbeit, als es um eine Vorwegnahme eines für die Teilnehmer möglichen Alltags ging, etwa im Sinne der auf sie zukommenden Berufssituation. Dadurch entstand jedoch eine doppelte Laborsituation, und zwar in dem Sinne, daß sowohl der berufliche Alltag für die Teilnehmer etwas Unbekanntes und Neues war als auch die Form des gemeinsamen Lebens, die ähnlich organisiert war wie bei den anderen Kursen des Modellprojekts. Dabei wurden die Erfahrungen aus den Praktikumsbereichen auch Auslöser für generelle Lernbedürfnisse in Richtung einer Auseinandersetzung mit persönlichen und gesellschaftlichen Themen, die durch die Konfrontation im Arbeitsfeld entstand. Aus diesen beiden Gründen heraus entschied die Projektgruppe des Modellprojekts, die Arbeitsform der Lebenstage nicht mehr im Rahmen des Projekts weiterzuführen. Nach Einschätzung der meisten Mitglieder der Projektgruppe war ein wesentlicher Teil des Versuchs, Normalalltag und Bildung enger zu verknüpfen, durch das Setzen eines anderen Alltags nicht mehr gegeben. Dies erschien zwar als ein methodisch interessanter Versuch, sprengte jedoch den Rahmen der mit dem Modellprojekt verbundenen Zielsetzung.

Gleichwohl gab es jedoch auch für die anderen Kurse, die im Rahmen des Projekts durchgeführt wurden, zwei wichtige Erkenntnisse: Zum einen wurden sehr positive Erfahrungen gemacht mit der Organisation des Kursalltags durch die Teilnehmer selbst. Kochen, Einkaufen, Abwaschen etc. sind bezogen auf die Zielsetzung, wichtige Bereiche des eigenen Lebensalltags zu gestalten. Es wäre zu überprüfen, wie weit solche Elemente in die bestehenden Kurse, zumindestens partiell, einzubauen wären, wenngleich nicht zu übersehen ist, daß sie eine zusätzliche Belastung für die Kursteilnehmer und Kursleiter bedeuten würden. Zum zweiten lieferten die Lebenstage ein Beispiel dafür, wie eine nach dem Prinzip des Modellprojekts intendierte Arbeit auch in Gemeinden stattfinden kann, die keine eigene Bildungsstätte besitzen. Die Lebenstage wurden in einem örtlichen Jugendheim durchgeführt, wie es in den meisten Fällen in Gemeinden vorhanden ist und möglicherweise für solche Kurse zur Verfügung stehen kann.

IV. Normalalltag und Kursalltag

1. Spannungstoleranz als pädagogische Schlüsselkategorie

Das Grundanliegen der Kurse zum Gemeinsamen Alltag war es, eine engere Verbindung zwischen dem Geschehen in den Bildungsstätten und dem Lebensalltag der Jugendlichen herzustellen, in der Hoffnung, daß dadurch relevante Lern- und Entwicklungsprozesse bei den einzelnen in Gang gesetzt werden könnten.

Die zentrale Fragestellung bezüglich der Beurteilung der Ergebnisse formte sich auf dem Hintergrund der im 3. Kapitel beschriebenen Alltagskonzepte. Es wurde sehr schnell deutlich, daß die dauernde und täglich erfahrbare Konfrontation zwischen (meist schulischem) Normalalltag und dem Alltag des Kursgeschehens einen starken Spannungszustand hervorruft, der nicht so leicht durch eine „innere Trennung der Bereiche“, wie bei anderen Kursen und Freizeiten, aufgelöst werden kann. Die Frage lautete nun, wie die Jugendlichen und die Kursleiter, aber auch andere Beteiligte, die von dieser Spannung betroffen waren, wie Eltern, Lehrer, Mitschüler mit dem Spannungszustand umgehen.

Diese Frage kristallisierte sich in der Projektgruppe beim Gespräch über die ersten Kurse heraus: Es fiel auf, daß nach dem Lesen der Kursprotokolle oft ein sehr gebrochenes Bild des Kursverlaufs entstand. Auch mehrmaliges Lesen half nicht weiter. Zu widersprüchlich erschien der jeweilige Kursverlauf in sich. Das Wichtigste für die Jugendlichen waren die Gruppenatmosphäre, die Gespräche mit Gleichaltrigen. Dabei verlor der Schulalltag an Bedeutung; zugespitzt gesagt: wenn die Kursleitung es während der Kurswoche erlaubt hätte, hätten einige Jugendliche die Schule geschwänzt. In der Schule zu lernen, hatten sie wenig Lust; im Kurs zu lernen, dafür gab es scheinbar sehr viel Motivation. Die Jugendlichen waren an Reflexionen interessiert, jedoch nicht über die Situation in der Schule. Die Leiter/-innen durften alles sein, nur nicht Lehrer im Sinne der Rollenanteile des Bewertens, Kontrollierens, Vorgesetzt-Seins oder als Vertreter gesellschaftlicher Traditionen und Normen. Die Familie war ebenfalls nur am Rande ein Thema. Thematisiert wurde sie am Anfang des Kurses sowie beim Abschied; und dort oft nur, weil die Kursleitung das Stichwort Familie in der Back-Home-Übung benannt hatte.

Das Kursgeschehen war angenehm, wohltuend, solange es keine alltäglichen Zwänge gab oder der Normalalltag den Kursalltag nicht zu sehr behinderte. Was die Jugendlichen somit vollzogen, war zunächst deutliche Trennung und Abgrenzung der Lebensbereiche Normalalltag und Kursalltag. Es gab starke Brüche, Trennungen, Abspaltungen. Im Kursalltag entwickelte sich etwas, was in der Projektgruppe im nachhinein als „Jagd nach den schönen Gefühlen“ (Anne Duden) gedeutet und beschrieben wurde, als die Jagd nach dem Wohlbefinden, dem Schönen, dem Geborgensein, dem Harmonischen, dem Insichkehren, dem Schauen nach Innenwelten, der Melancholie, der

Selbstzuwendung und der Zuneigung, und zwar in stärkerer Form als bei anderen Veranstaltungen im Rahmen der Bildungsarbeit. Damit einher gingen oft gefühlsmäßig euphorische Zustände, die sich gegen Ende der Kurse einstellen: Das Unwiederbringbare mit Abschluß einer Woche vor Augen, die Tage der Empathie, hochschätzend, bewahrenwollend, um so eine Sicht des gelebten Alltags zu bekommen, die in keiner oder kaum einer Relation zu dem steht, was sonst vorfindbar ist. Dazu einige Selbstäußerungen Jugendlicher:

„Bin froh. Es singt aus mir heraus, tanzt in mir. Gedanken purzeln, machen mich glücklich, verwirren mich, verscheuchen den Alltag. Ich tanze auf einer Wiese mit Tau. Über mir der schillernd fröhlich funkelnde Regenbogen des Übermutes.“ (Goslar 1984, Tagebuch)

„Jetzt, wo ich gehe, weine ich. Mir fehlt die Kraft, all meine Gefühle aufzuschreiben! Ich habe hier Freundschaften geschlossen, von denen ich glaubte, daß es so etwas n i c h t gibt. Ich habe euch ganz toll lieb!“ (Coesfeld 1986, Tagebuch)

Das Bildungshaus wurde in diesem Sinne während eines solchen Kurses zu einer anderen Welt, aber einer Welt, die sich mitten in einer realen Umwelt befindet, im Gegensatz zu anderen Kurstypen, wo man auf Zeit Abschied nimmt von seinem Normalalltag. Hierin liegt die große Spannung, die Kursleiter und Teilnehmer gemeinsam aushalten müssen: In der ständigen Konfrontation mit der eigenen Lebensumwelt und dem Normalalltag und andererseits der Erfahrung, daß Leben vielleicht doch ganz anders möglich ist, als es bislang gelebt wurde. Ein weiteres kam hinzu: Der Alltag im Kurs forcierte die Tendenz, unangenehme Teile „wegzudrücken“ und nur auf die Jagd nach den schönen Gefühlen zu gehen, weil unangenehme Teile eines solchen Ansatzes von Bildungsarbeit schlechter auszuhalten sind. Beispielhaft deutlich machen kann man dies an einer Abschiedssituation eines Kurses in Coesfeld, wo Teilnehmer nicht aufräumen wollten, ihr Zimmer nicht verließen und die Putzfrauen gezwungen waren, um sie herumzuputzen. Die unangenehmen Teile der Situation, der Übergang vom Kurs zur Realität, sollten von den Kursleitern bearbeitet werden, wurden delegiert; man versuchte also, sie schlichtweg zu verleugnen.

Der Realitätsanspruch, der zumindest bei den Kursleitern, manchmal auch bei den Teilnehmern zu finden war, wurde häufig nicht mehr zur Kenntnis genommen und auch nicht mehr zur Auseinandersetzung freigegeben. Es wurde deutlich, daß diese Brüche im Sinne des Projektkonzepts eine zentrale Bedeutung hatten: Sie beinhalteten spiegelbildlich den Umgang der Jugendlichen mit der Realität im Normalalltag, einem Alltag, der den Jugendlichen in Schule oder anderen Feldern Verhaltensweisen und -strukturen abverlangt, in denen wenig Platz bleibt für das, was in den Kursen nun um so extensiver ausgelebt werden sollte. Für die Kursleitungen war die Situation verführerisch: Sie hätten sich leicht absetzen können von den virulenten Bildern der Jugendlichen von Lehrern und Eltern. Die Kursleiter

hätten nur jegliche Form von Kontrolle ablehnen und vorgeben müssen, in einem Raum frei von Abhängigkeit zu arbeiten und zu leben. Sie hätten auf diese Weise viel Zuneigung erhalten.

In diesem Sinne lag für die Kursleiter auch die Verführung darin, die Realität ihrer eigenen Arbeitsituation und Verantwortungslage zu verleugnen und damit den Teilnehmern ein verkürztes Bild der Realität vorzugaukeln. Ihre eigene Realität, d.h. ihre eigenen Rollenanforderungen und -notwendigkeiten, einzubeziehen, bedeutete zum Beispiel auch, auf Konflikte um Arbeitszeiten, Bettruhe, Aufgaben und auf das Verhalten in der Gruppe einzugehen.

Die Verführung bestand darin, mit der Gruppe auf die Jagd nach den schönen Gefühlen zu gehen. Nur hätte diese Vorgehensweise die Alltagsrealität verfehlt und verleugnet. Die ganze Realität zu sehen, heißt demgegenüber jedoch beides: Angenehmes und Unangenehmes, Harmonie und Konflikte, Wünsche und Notwendigkeit in den Kurs- und in den Normalalltag immer mehr zu integrieren und andererseits vorhandene Grenzen zu sehen und zu erweitern.

So formte sich ein diagnostisches Konzept, um die Brüche zwischen Kursalltag und Normalalltag zu verstehen und entsprechende Handlungskonzepte zu entwickeln. Ziel sollte es sein, durch die Konfrontation von Kursalltag und Normalalltag und die dadurch entstehende Spannung die jeweiligen Einschränkungen und Abspaltungen erfahrbar und veränderbar zu machen. Die Projektmitarbeiter gingen davon aus, daß der Normalalltag eher in der Schule bestimmte Möglichkeiten und Wünsche der Jugendlichen nach stärkerer Selbstbestimmung und -verantwortung nur begrenzt zuläßt. Durch die Konfrontation mit der anderen Realität des Kursgeschehens sollte Bereitschaft zu mehr aktiver Gestaltung des Normalalltags im Sinne einer politischen Bildung gestärkt werden. Diese Bereitschaft setzt das Aushalten von Spannungszuständen voraus. Ziel ist die Stärkung der jeweiligen Persönlichkeit, so daß das Ich immer mehr solche Spannungen intrapsychisch und auch in der Beziehung zu anderen aushalten und zu einer produktiven Lösung bringen kann und nicht die Spannung durch unterschiedliche Abwehrformen auflösen und manipulieren muß.

Solche Abwehr oder Abspaltung wären dagegen die Entfernung von der Realität, die Verleugnung ihrer unangenehmen Seiten oder die Überbetonung der angenehmen, die Projektion von Schwierigkeiten auf Personen, Gruppen und Institutionen. Abwehr kann auch bedeuten, Teile der eigenen Realität nicht wahrzunehmen, Persönlichkeitsanteile zu verdrängen, sie unbewußt zu halten, seinem eigenen Schatten auszuweichen. Diese Definition des Lernkonzepts ermöglichte den diagnostischen und bearbeitenden Zugang zu vielen widersprüchlichen Situationen in den Kursen, die in den folgenden Abschnitten exemplarisch beschrieben werden sollen.

Ein wesentliches Ziel der Kurse war, in den Alltag hineinzuwirken, indem sich die Teilnehmer ihrer eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten bewußt

wurden und verlorene Kompetenzen wieder aneignen konnten. Die Kurse sollten ein Lernfeld dafür bieten. Es ging im pädagogisch-psychologischen Sinne um eine Aufhebung von Unbewußtsein als einem Zustand, in dem „bestimmte Wünsche und Gefühle im Individuum und zwischen Individuen verdrängt werden oder verdrängt bleiben, die bei ihrem Bewußtwerden emanzipatorische Veränderungen der von der Unbewußtheit getragenen Normstrukturen mit sich bringen würden. Jeder Mensch und jedes soziale System enthält zu jeder Zeit einen mehr oder weniger großen Anteil von Unbewußtheit, die das reibungslose Funktionieren der Person und der Gemeinschaft sicherstellt. Es handelt sich bei der hier gemeinten Aufhebung von Unbewußtheit immer um relative und partielle Befreiungsschritte, die aber doch in ihrer Qualität jeweils von großer Bedeutung sind.“ (Thea Bauriedl, Psychoanalyse ohne Couch, München 1985, S. 143.)

Solche unbewußten Teile oder Abspaltungen zu thematisieren, das heißt, über Beschneidungen im Alltag zu reflektieren, ist sehr schmerzlich; oft bestand auch deshalb erst die Notwendigkeit, etwas anderes in den Kursen zu erleben, weil die Erfahrung ermöglicht werden mußte, daß es noch etwas anderes als den Normalalltag gibt.

Im folgenden soll anhand exemplarischer Themen und Situationen beschrieben werden, wie die Beteiligten im Kurs mit der erhöhten Spannung und den deutlich erlebten Widersprüchen umgegangen sind. Dies erscheint uns als pädagogische Schlüsselfrage zur Beurteilung der Seminarkonzepte des Projekts sowohl im Hinblick auf die besonderen Chancen als auch im Hinblick auf die deutlichen Gefährdungen. Dabei soll zum einen gezeigt werden, wie die Jugendlichen die unterschiedlichen Rollenanforderungen und -zumutungen aus den Sozialsystemen Schule/Familie und Kurs integrieren oder eben nicht integrieren konnten, zum anderen soll die Spiegelung solcher Ambivalenzen im Kursalltag selbst in den Beziehungen der Jugendlichen untereinander, zur Kursleitung und zu anderen Beteiligten verdeutlicht werden.

2. Zwischen Projektion und Integration – Vom Umgang mit den Alltagsfeldern Schule und Familie

Familie und Schule stellen für die Jugendlichen, die an den Kursen teilnahmen, zwei wesentliche Bereiche ihrer Lebens- und Alltagssituation dar. In den Kursen des Projekts Gemeinsamer Alltag wurde von den Jugendlichen das Feld Familie für begrenzte Zeit verlassen, während die Schule als Teil des Normalalltags präsent blieb. Die Bedeutung dieser Bereiche und Spannungen aus der Konfrontation zwischen Kursalltag und Normalalltag stellten sich ebenfalls sehr unterschiedlich dar.

Familie und Kurstyp

Das Jugendalter generell ist unter anderem davon gekennzeichnet, daß in dieser Phase der Sozialisation die Entwicklung eigener Werthaltungen einen großen Stellenwert hat. Dabei geht es nicht um einen völligen Umbruch,

sondern das Aus-der-Familie-Hinausgehen in andere Gruppen führt zur Notwendigkeit, daß die Jugendlichen einen eigenen Standpunkt im Hinblick auf ihre Orientierung entwickeln. Eine konstruktive Bewältigung des Jugendalters heißt also lebensgeschichtlich immer auch ein Hinausgehen aus der Familie, ein Sich-Abwenden von dem bislang Vorgefundenen und Sich-Hinwenden zu einem eigenen Lebensstil, der eine Eigengestalt ermöglicht. Gelingende Loslösung vom Elternhaus bedeutet in diesem Sinne die Konfrontation oder das Hinausgehen aus der Familie mit dem Ziel, als jemand anderes und als selbständige Person zu einem späteren Zeitpunkt zurückkommen zu können.

Der Kurstypus des gemeinsamen Alltags bewirkte, daß Jugendliche ihr normales Leben teilweise weiterlebten. Das diese Woche Bestimmende war der Auszug aus der Familie und das Eintauchen in eine neue, zeitlich begrenzte andere Lebens- und Bezugswelt. Mit dieser Situation mußten sowohl Eltern als auch Jugendliche fertig werden. Durch die Arbeit der Jugendlichen an ihrem Selbstkonzept, die Trennung von Zuhause wird Eltern zunehmend deutlich, daß ihre Kinder anders sind (oder werden), als sie sich oft gedacht und gewünscht haben. In diesem Sinne verändern sich die Bilder, die sich die Eltern von ihren Kindern, aber auch die Bilder, die sich die Kinder von ihren Eltern gemacht haben. Im Kurs tauchte plötzlich das Problem auf, daß Eltern sich ersetzt fühlen (durch die Kursleitung, durch den Lebensraum Bildungsstätte etc.), sie mußten erleben, daß ihre Kinder diesen Auszug aus der Familie sehr gern vollzogen. Da der Kurs am Wohnort stattfand, oft in ganz unmittelbarer Nähe zum Elternhaus, wurde der Abschied und die Trennung von den eigenen Kindern in vielen Fällen als deutlich kränkend erlebt, anders als bei üblichen Seminaren, bei denen Jugendliche für eine begrenzte Zeit von zu Hause wegfahren. Hier ist Distanzierung von den Eltern spürbarer, sie erfahren viel unmittelbarer, daß eine der Grundfunktionen der Familie, nämlich die der Versorgung, des emotionalen Haltes, von und in der Bildungsstätte übernommen werden kann und dies von den Kindern gewünscht wird.

Versuche der Eltern, etwa in einem Kurs in Coesfeld, auch in den Kurs hinein sehr stark die Aufsichtspflicht und Schutzfunktion wahrzunehmen, geben auch einen Einblick darein, wie sehr Eltern offensichtlich darunter leiden können, wenn Jugendliche sich von ihnen auf eine solch deutlich erkennbare Weise abwenden. In diesem Sinne greift die Kursstruktur des Projekts in die Struktur der Beziehung zwischen Jugendlichen und Eltern ein und verdeutlicht den lebensgeschichtlichen Prozeß der Trennung. Hieraus entwickelte sich ein Spannungszustand zwischen Kurs und Elternhaus, der positiv aber auch negativ genutzt und umgesetzt werden kann.

Konkurrenzgefühle zum Elternhaus entstehen zu dem Zeitpunkt, wo Elternfunktionen auf das Haus oder die Kursleitung übertragen werden. Dies bietet Möglichkeiten zur Distanzierung, zum Erleben anderer Formen, kann aber auch eine Falle für die Kursleiter/-innen sein, wenn diese lediglich bereit sind, die positiven Anteile der Elternrolle zu leben. Darauf wird an anderer

Stelle in diesem Kapitel noch näher einzugehen sein. In der Auswertung wurde ein Kurs bzw. wurden die Beteiligten einmal als „ständig verfügbare Mütter“ bezeichnet. In teilweise noch höherem Maße als in der Familie kommt es ja im Kurs zu einer Versorgung der Teilnehmer, ja man kümmert sich sogar um die Kommunikation, indem bestimmte Methoden und Strukturen bereitgestellt werden. Gleichwohl ist in den Äußerungen der Teilnehmer auch immer wieder zu beobachten gewesen, wie stark das Bedürfnis der Zurückwendung nach Zuhause war, ein Bedürfnis, das oft lediglich überschattet war von der Angst, nicht vermitteln zu können, was sich für den einzelnen an Wichtigem ereignet hat.

Das Maß an Kooperation, an Wünschen nach Transparenz erschien und erscheint groß und scheint auch in den Punkten im Kurs gelungen zu sein, wo Eltern mit in die Arbeit (z.B. durch Elternabende oder durch entsprechende ausführliche Vorinformation) einbezogen werden konnten. Hier plötzlich konnten sich Eltern auch gefordert fühlen, eingeladen fühlen, selbst einen Eindruck von diesem „anderen Stern“ zu bekommen, auf dem die Jugendlichen für eine Woche waren, diesen Stern so bestehen zu lassen und selbst Möglichkeiten zur Weiterentwicklung zu entdecken. Ein Teilnehmer drückte diese Ambivalenz so aus: „Wenn ich an meine Familie denke, bin ich von großer Dankbarkeit und Freude erfüllt, ohne daß ich sie hier in Goslar vermissen, denn hier sind auch viele liebende Menschen um mich herum.“ (Goslar 1984)

Zusammenfassend erscheint in Bezug auf das Thema Familie der Kurstyp des gemeinsamen Alltags so als eine intensiviertere Vorwegnahme des notwendigen Prozesses im Jugendalter, nämlich des Hinausgehens und wieder Zurückkommenkönnens, des Abstoßens und Annäherns, des spielerischen Einübens und Umgehens mit solchen Ambivalenzen und Spannungszuständen. Dabei war oft auch ein gewisser Stolz vorfindbar, wenn Eltern in die Bildungsstätte kamen. Die Jugendlichen konnten ein Stück ihrer Selbständigkeit, ein Stück ihres eigenen Lebens, das sie nicht mit den Eltern teilten, demonstrieren und ihre Eltern so teilnehmen lassen. Sie traten ihnen als andere entgegen, zwar als Kinder, aber auch als diejenigen, die erwachsen werden.

Die Kehrseite dieses Stolzes war die Scham, die spürbar war bei der Vorbereitung zu einem solchen Elternabend, wo Jugendliche im Kurs Widerstand gegen die Veranstaltung produzierten oder versuchten, das Thema zu verdrängen. Dieser Stolz und diese Scham sind die zwei Seiten des Gefühls von Zugehörigkeit und Entfernung.

Schule und Kurstyp

Während es in bezug auf den Lebensbereich der Familie durchaus sichtbare und produktiv verarbeitete Spannungstendenzen gab, stellte sich das Verhalten im Umgang mit dem Lebensbereich Schule durchaus anders dar. Dazu eine Teilnehmeräußerung aus einer Tagesreflexion: „Irgendwie bin ich heute mit einer Superstimmung aufgewacht, doch dieser Vorfall in der Englisch-

stunde brachte meine Laune auf null! Nun gehts!" (Coesfeld 1985) Sehr deutlich drückt dieses Zitat das Spannungsverhältnis aus, das die Jugendlichen zwischen ihrem jeweiligen Schulalltag und dem Alltag im Kurs empfinden.

Dieses Spannungsverhältnis war ja Grundbestandteil des Konzepts: Während die Jugendlichen von vielen anderen Bereichen des Normalalltags mehr oder weniger stark Abstand nehmen konnten, war die Konfrontation zwischen Schulalltag und Kursalltag unausweichlich. Dies spiegelte sich im Erleben der Beteiligten in unterschiedlicher Weise. Zunächst einmal blieb festzustellen, daß die Jugendlichen den Übergang und das Nebeneinander von Schulalltag und Kursalltag auch subjektiv deutlich als Spannungsverhältnis, als Gegensatz oder als konfliktträchtiges Nebeneinander erlebten. Im Unterschied zur Familie oder zum alltäglichen Freundeskreis ließ sich die Schule für diese Woche als Teil des Normalalltags nicht oder nur sehr schwer verleugnen oder verdrängen: „Schule habe ich erlebt als notwendiges Übel, als eine Sache, die die Woche zerrissen hat.“ (Goslar 1985) Aus den Erzählungen wird deutlich, daß mit der Schule und dem dort erfahrenen Alltag ständig ein Teil des Lebens in die Erlebenswelt des Kurses einbricht, der von vielen Jugendlichen als unangenehm erfahren wird. Schulalltag, das bedeutete im Bild der meisten teilnehmenden Jugendlichen Zwang, Anstrengung, Druck, Kopfflastigkeit, Bewertung, Notwendigkeit, Pflichten. Im Gegensatz dazu stand das Erleben des Kursalltags, der eher mit Begriffen von Kontakt, Schutz, Freiheit, Angenommensein, Wachstum, Leben in Beziehung gebracht wurde.

Unabhängig davon, ob und inwieweit eine aus dem Empfinden der Jugendlichen erwachsene generelle Bewertung in dieser Form richtig und real ist oder eher eine projektive Beschreibung darstellt, bildete der Schulalltag in dieser Woche für sie die negative Folie, auf der eine oft euphorische Beschreibung des Kursalltags als Gegenstück erfolgen konnte. Problematisch im Sinne einer am Ziel der Spannungstoleranz orientierten Arbeit wird es da, wo die Jugendlichen und die Kursleiter sich dazu verführen lassen, alle unangenehmen Teile auch der Kursrealität an den Schulalltag abzugeben, also den Schulalltag hinsichtlich seiner Ambivalenzen und möglichen Freiräume zu verleugnen.

In den Kursen wurden dabei jedoch unterschiedliche Formen sichtbar, wie die Jugendlichen dieses Spannungsverhältnis bearbeiten. Zunächst einmal bedeutete die Teilnahme am Kurs für die Schüler eine Trennung nicht nur von der Familie, sondern emotional auch von den anderen Schülern in ihrer Klasse bzw. Jahrgangsstufe. Durch das Kurserleben entstehen intensive Erfahrungen, Gefühle, die teilweise im Schulalltag nicht vermittelbar sind und dort auch üblicherweise so nicht erlebbar sind: „Es fiel mir schwer, in der Schule vom Kurs zu erzählen, weil niemand es richtig nachvollziehen konnte.“ (Goslar 1984)

Daraus folgt, daß die Jugendlichen aus der normalen Verarbeitung und Gestaltung ihres Alltags in der Schule herausgehoben sind und damit zeitweise

trotz Anwesenheit diesem System und den dortigen Beziehungen entfremdet werden. Die positiven Erfahrungen, die mit dem anderen Teil ihres Alltags verbunden sind, bleiben jedoch kaum mitteilbar. Möglicherweise stellen sie auch für die anderen Schüler eine Bedrohung ihrer Abwehr dar, sei es aus Neid oder aus Angst, die Balance, mit der die Belastungen des Schulalltags üblicherweise erträglich gehalten werden, zu verlieren. In diesem Sinne entwickeln alle Beteiligten eine bestimmte Form, ihre Angst zu vermindern oder abzuwehren, die dann entstehen müßte, wenn eine ständige Auseinandersetzung mit dem unangenehmen Anteil des Schulalltags, aber auch des Kurserlebens geschehen würde.

Es war deutlich spürbar, daß die Aufrechterhaltung dieser Balance und die Abwehr für die Kursteilnehmer in dieser Woche zusätzlich sehr viel Energie forderte. So fanden sie Formen, diese Anstrengungen zu reduzieren. Dies geschah etwa dadurch, daß subjektiv zwischen den beiden Seiten des Spannungsverhältnisses eine Bewertung auf Zeit vollzogen wurde. Dabei wurde der Schulalltag mit all seinen Anforderungen für die Zeit des Kurses meist deutlich abgewertet, bis hin zu dem Versuch, die Schule durch Schwänzen, Desinteresse zu verleugnen. So berichteten Teilnehmer in den Auswertungen des Kurses, daß sie oft über die reine Anwesenheit in der Schule und das Mitvollziehen des unterrichtlichen Stoffes nichts für die Schule getan hätten. Dieser Entschluß habe für sie bereits vor Beginn der Veranstaltung festgestanden, da sie ein Einlassen auf beide Teile als zu anstrengend erleben würden.

Einigen der Jugendlichen gelang es jedoch auch, die andere Lebensform in der schulfreien Zeit und die Erfahrungen der Projektkurse produktiv für ihren Schulalltag und für eine Erweiterung ihrer Freiräume und Handlungsmöglichkeiten zu nutzen. Durch den Kurs erfahren die Jugendlichen eine emotionale Aufwertung, ein Gefühl von Geborgenheit, das ihnen zumindest partiell ein größeres Selbstbewußtsein auch in der Auseinandersetzung mit den Personen und Situationen ihres Schulalltags verleiht: „Der Alltag in der Schule lief viel besser ab. Ich habe mehr gesagt und auch nicht davor zurückgeschreckt, unserem Streberchen die Meinung zu sagen, obwohl die Lehrer hinter ihm standen.“ (Teilnehmerzitat, Coesfeld 1985)

Schließlich gibt es jedoch auch Jugendliche, für die die Schule ein vertrauter Rückzugsort ist, der die vereinnahmenden und auch beängstigenden Momente des ungewohnten Kursalltags erträglich macht. Der Schulalltag mit seinen strukturierten Formen und eingeschliffenen Verhaltensweisen erscheint dann als notwendige Fluchtburg, als Schutz vor der Klammerung an den Kurs mit seinen emotionalen Möglichkeiten, die auf der anderen Seite jedoch auch für einige Jugendliche angstmachende Umgangsformen und Zumutungen beinhalten.

Im Kurs selbst tauchte der Schulalltag als Thema ansonsten nur informell auf. Formelle Angebote, wie die fast überall von den Kursleitern vorgeschlagene Schularbeitenhilfe als Form des gemeinsamen und solidarischen Ler-

nens, wurden nur sehr spärlich von den Schülern angenommen, und wo dies geschah, war es offensichtlich eher eine Möglichkeit zur Kontaktaufnahme untereinander, zur Demonstration von Stärken und Interessen. Es war also eine sozial-intendierte Mitarbeit, weniger eine bewußte Form, neue Möglichkeiten zur Bearbeitung der Anstrengung des Schulalltags auszuprobieren.

So blieb der Bereich des Schulalltags im Kurs meist ein unangenehmer und eher zu verdrängender Teil, unausweichlich, aber nie öffentliches Thema. Es war in allen Kursen so gut wie unmöglich, die Erfahrungen des Schulalltags zum thematischen Schwerpunkt zu machen, vom halböffentlichen zum offiziellen Thema zu erheben: „Schule/Arbeit ist keine Welt gewesen, vielmehr ein Hobby, eine Vormittagsbeschäftigung; die 'Welt' war das Jakobushaus.“ (Teilnehmerzitat, Goslar 1984)

3. Vom schönen Schein, der Angst und vom Schweigen – Spiegelbildliche Form der Verdrängung im Kursgeschehen und Versuche der Aufhebung

Wie bereits im 3. Kapitel bei der Darstellung der Alltagskonzepte verdeutlicht worden ist, kann die Spannung und Konfrontation zwischen Kursalltag und Normalalltag nicht nur in der Konfrontation der beiden Bezugssysteme beobachtet werden, sondern auch durch eine genaue Auseinandersetzung mit dem Kursgeschehen, dem Kursalltag und den dort stattfindenden Prozessen zwischen den Beteiligten. Hier werden ja im Normalalltag erworbene Einstellungen und Verhaltensmuster mit einer ungewohnten Kommunikations- und Beziehungsstruktur konfrontiert.

Das Feld, in dem die Spannungen besonders deutlich und bearbeitbar werden, sind die Beziehungsmuster zwischen der Kursleitung und den Kursteilnehmer/-innen bzw. der Gruppe insgesamt. Eine sehr wichtige Frage gerade aufgrund der besonderen lebensgeschichtlichen Situation der Jugendlichen ist dabei (wie auch in anderen Kursen) die Balance von Freiheit und Begrenzung, von Artikulation lustvoll besetzter Wünsche und notwendiger Zurückstellung oder Begrenzung solcher Wünsche.

Um diese Spannung zu bearbeiten, bedarf es gerade für Jugendliche eines Experimentierfeldes, wo gesellschaftlich erworbene Muster erweitert werden können. Ziel ist es dabei, zur Partizipation sowie zur Entwicklung der Gesellschaft und des sozialen Umfeldes beizutragen.

Freiheit und Bindung

In den Projektkursen äußerte sich diese Spannung deutlich in der Konfrontation von notwendigen Aufgaben des Normalalltags (Schulbesuch, Schularbeiten), die ja im Gegensatz zu anderen Seminartypen bestehen blieben, und lustbetonten Aktivitäten. So haben etwa zwei Jugendliche die Nacht bis zum Morgen damit verbracht, einen Song von Eric Burdon vom Band abzuhören und zu übersetzen. Sie haben ca. 6 Stunden dafür gebraucht. Es war ihr Produkt, es war nicht gefordert oder gewünscht, sondern sie haben es

selbst entschieden, weil es ihr Thema und ihre Stimmung im Moment sehr gut ausdrückte. Schule erleben sie dagegen häufig anders: Es ist eher ein Ort, an dem die Inhalte nicht die der Schüler sind, sondern fremde; Schule stimmt häufig nicht mit ihrem Leben überein; die Themen entstehen meist nicht aus ihrem Leben.

So geschieht es, daß die Jugendlichen, wie bereits beschrieben, ihre Energie aus der Schule abziehen und auf den Kurs konzentrieren. Dies verwickelt an dieser Stelle nun die Kursleiter in eine schwierige Beziehungsstruktur und Situation. Aufgrund ihrer Rolle müßten sie intervenieren und die Jugendlichen auf die Notwendigkeiten des Normalalltags hinweisen: Die Bewältigung von Lebensrealität erfordert neben der Lust auch den realistischen Umgang mit Notwendigkeiten und damit oft auch den Aufschub eigener Bedürfnisse. Die Schwierigkeit ist, beides nebeneinander existieren zu lassen, sowohl in der Realität der Schüler wie auch in der Realität der Kursleiter.

Das Verhalten der Jugendlichen, die den Anforderungen des Normalalltags auszuweichen versuchen, macht deutlich, daß sie sich offensichtlich nur für eins entscheiden wollen: Kurs oder Schule. Es macht aber auch deutlich, wie groß ihr Nachholbedarf an Freiheit, Selbstbestimmung und Lust ist. Schwierig ist es auch, einen Ausgleich zwischen Wunsch und Notwendigkeit, zwischen eigenen und fremden Themen und Ansprüchen zu finden. Die Jugendlichen können oft die Spannungen zwischen beidem kaum aushalten. Die Entscheidung zu lustvoller Aktivität schließt für sie das Einbeziehen von Notwendigkeit und Fremdanforderungen aus; eigene Themen lassen keine fremden zu. Die Realität zu prüfen, Konsequenzen zu bedenken und Verhaltensweisen auszuhandeln, sind ungewohnte Vorgehensweisen. Ihre Ideale („entweder ganz oder gar nicht“), aber auch die Zwangssituation in der Schule behindern sie auf dem Weg, eigenes politisches, eher selbstbestimmtes Verhalten zu erproben.

Dieses Problem ist jedoch in spezifischer Form eine Ambivalenz, die auch die Kursleiter aushalten müssen. Die Vertretung von elterlichen Ansprüchen und Schutzfunktionen, die Vertretung von Hausinteressen, die Achtung auf das Image des Hauses und auf den eigenen Ruf, eventuell notwendige Sanktionen gegenüber Hausgästen gehören unabdingbar zu ihrer Rolle. So sind die Kursleiter auch für Teilnehmer Modell für den Umgang mit Zwängen und Abhängigkeiten. Sie können sie ausblenden nach dem Motto: Für diese Woche gelten sie nicht, ich bin nur Pädagoge und Gesprächspartner. Im Kurs selbst wurde an vielen Punkten deutlich, daß eine Bewußtmachung dieser Abhängigkeiten die Illusion von grenzenloser Freiheit und unabhängigem pädagogischen Handeln im Kurs zerstört. Das Verhalten der Jugendlichen, gerade die Verleugnung dieser Realität, konfrontiert die Kursleiter auch mit ihrer Situation. Dort wo die Kursleitung dem verführerischen Angebot der Jugendlichen erliegt, freundlicher Gesprächspartner, Kumpel, Freund/-in etc. zu sein und die unangenehmen Teile der eigenen Rolle zu verdrängen oder auf andere Personen zu projizieren, vollzieht sich eine

scheinbare Aufhebung der Spannung zugunsten einer manipulativen Abspaltung.

Ein solches Verhalten, so sehr es von den Jugendlichen angelegt und gewünscht wird, erzeugt bei ihnen jedoch auch Angst. Sie ahnen, daß die Realität des Kurses und des Alltags in der Bildungsstätte so nicht stimmen kann. Es fehlt der Teil der Verantwortung, der Notwendigkeiten, der Begrenzungen, die auch das alltägliche Leben einer Bildungsstätte bestimmen müssen. So wurden die Jugendlichen in einem Kurs mißtrauisch und provozierten ihrerseits solange Regelbrüche und Normüberschreitungen, bis auch die Kursleitung den anderen Teil ihrer Realität und Rolle wahrnahm und in das Kursgeschehen einbrachte. Für die Jugendlichen ist es wichtig zu sehen, wie die Kursleiter mit ihrer Realität umgehen. Nur dort, wo diese ihre Realität nicht unbewußt halten oder bewußt ausblenden, wird auch für die Jugendlichen ein Experimentieren mit der je eigenen Form der Spannungstoleranz möglich.

„Schweigeübereinkünfte“

Ein wichtiges Element im fördernden, aber auch behindernden Sinne waren dabei Rahmenbedingungen, die in der Projektgruppe nachträglich als „Schweigeübereinkünfte“ bezeichnet wurden. Dies geschah in unterschiedlichen Formen und Konstellationen, die näher zu beschreiben sind.

Am vorletzten Abend erscheint die Mutter einer Teilnehmerin und erkundigt sich, von den Jugendlichen unbemerkt, bei einem Mitglied der Kursleitung nach dem Wohl ihrer Tochter. Sie habe von einem Lehrer gehört, daß ihre Tochter zweimal die Schule geschwänzt habe, und sei jetzt besorgt, wie es ihrer Tochter auch körperlich gehe, da diese einen schwachen Kreislauf habe. Auf die Verwunderung des Mitarbeiters und auf den Hinweis hin, daß er vom Schwänzen nichts wisse und es dem Mädchen nach seinem Eindruck körperlich gut gehe, reagiert die Mutter erleichtert. Den Vorschlag, die Tochter dazuzuholen, um die Sache zu besprechen, lehnt die Frau sofort ab: Nein, sie wolle ihrer Tochter die Stimmung nicht verderben, Hauptsache sie sei gesund, alles andere werde sich schon regeln und sei ja auch gut für sie.

Konkret bedeutet dieses Verhalten, daß eine von dem Mädchen vollzogene Regelverletzung, nämlich Schuleschwänzen, zwar von allen Beteiligten registriert, aber nicht offen sanktioniert wird, und dies geschieht mit der durchaus positiven Intention, die damit auch verbundenen wichtigen Lernerfahrungen bzw. angenehmen Teile nicht zu zerstören. Informelles Ziel ist es in diesem Sinne, den selbstverantwortlichen Umgang mit Normen, mit notwendigen Regeln und der Überschreitung dieser Regeln zu üben, wobei impliziert wird, daß punktuell ein Brechen dieser Norm möglich und sinnvoll ist, um selbst Verantwortung für die Folgen übernehmen zu können. Problematisch bleibt, daß dadurch dieser Konflikt der Möglichkeit zum Gespräch und zur Bearbeitung entzogen wird. Alle Beteiligten sind in die Schweigeübereinkunft verstrickt und in gewisser Weise auch an sie gebunden.

Schweigeübereinkünfte können sich in gravierenderen Fällen jedoch auch auf das Geschehen im Seminar selbst und auf den Prozeß der Beziehung untereinander beziehen: „Ich finde es gut hier, aber ich kann mich aus einem Grund, den ich nicht erwähnen möchte, nicht so sehr freuen“, schrieb ein Mädchen in der Tagesreflexion des Kurses. Zwei Tage später stieg dieses Mädchen aus dem Kurs aus. Der Grund lag in der Enttäuschung über eine abgebrochene Beziehung zu einem Jungen, der ebenfalls am Kurs teilnahm. Aber dies alles wurde nicht öffentlich, sondern blieb versteckt; die Informationen erfolgten zwischendurch in kleinen, teilweise unter geheimnisvollen Umständen stattfindenden Einzelgesprächen. Als das Team den Ausstieg des Mädchens öffentlich machte, reagierte die Gruppe, die vorher bereits (informell) informiert war, schweigend. Alle Versuche der Kursleiter, dieses Thema in den nächsten Tagen besprechbar und von seiner Bedeutung für die Gruppe bearbeitbar zu machen, scheiterten am Widerstand des Kurses. Enttäuschung über den Ausstieg des Mädchens, Trauer, Wut über den Jungen, das Nichtgelingen von Beziehungen sollten ein verdrängter Teil des Kurses bleiben. So hatten die Schweigeübereinkünfte in diesem Sinne verschiedene ambivalente Funktionen: Sie sollten Freiräume schaffen, für Experimente, Normerweiterungen, lustvolle Erfahrungen und waren von allen Beteiligten, Jugendlichen, Eltern, Kursleitern, gewünscht und produktiv im Sinne des Lernkonzepts.

Schweigeübereinkünfte entlasteten die Teams auch punktuell von unangenehmen Seiten ihrer Rolle und die Jugendlichen von den unangenehmen Seiten des Zusammenlebens wie Wut, Trennung, Konflikt, Auseinandersetzung, wobei dies auch sehr problematisch sein kann. Schweigeübereinkünfte können in dieser Hinsicht gedeutet werden als ein Ausdruck von Angst und Sprachlosigkeit gegenüber diesen Gefühlen und dem Wunsch, sie möglichst nicht so deutlich werden zu lassen.

Die Struktur der Schweigeübereinkünfte war im wesentlichen an zwei Bedingungen geknüpft: Zum einen beinhalteten sie einen unausgesprochenen Konsens über den normativen Rahmen, der auf keinen Fall überschritten werden durfte. Er blieb zwar unscharf, aber er existierte. In diesem Sinne eröffneten Schweigeübereinkünfte sowohl für die Jugendlichen als auch für die Kursleiter Spiel- und (Ver-)Handlungsräume. Zum zweiten gab es seitens der Eltern eine deutlich spürbare wichtige Bedingung: Vieles ist erlaubt, wenn es den Kindern nach dem Kurs „gut geht“. Für den Preis des guten Gefühls verzichteten sie auf einen Teil ihrer sanktionierenden Rolle, wollten ihren Kindern diese Erfahrungen nicht vorenthalten. Dies ist auch als ein positiver Teil der Beziehung der Eltern zu den Kindern zu sehen. Für den Kurs beinhalteten solcherlei Strukturen jedoch auch im Sinne des Lernkonzepts problematische Teile. Zum einen erhöhen sie die Tendenz zu entfremdenden Verhaltensweisen, so daß wichtige Teile der Kursrealität draußen gelassen und der Integration entzogen werden zugunsten einer manipulativen Verleugnung.

Zum zweiten ist deutlich festzuhalten, daß solche unausgesprochenen Schweigeübereinkünfte in der Regel eine höhere Belastung der Kursleiter bedeuten, die diese zum Teil unbewußt übernehmen. Die Schweigeübereinkünfte beziehen sich ja in ihrem Inhalt auf konfliktträchtige Bereiche in der Beziehung zwischen Jugendlichen, Eltern, Lehrern, Kursleitern und Trägern der Bildungseinrichtungen. Die Kursleiter wissen von allem, was geschieht, und es wird informell erwartet, daß sie eben damit arbeiten; in ihrer Rolle dienen sie durch die Einbeziehung in diese Übereinkunft als Puffer für Konflikte, die zunächst einmal woanders zu lösen wären.

4. Ein System im Spannungszustand – Wie der Alltag Einzug hält in den Alltag der Bildungsstätte

Durch das Verbleiben oder Nahe-Bleiben der Jugendlichen im Normalalltag und das gleichzeitige Verändern eines Teils dieser Realität werden neue Verhaltensweisen, Emotionen hervorgerufen, die das gesamte Beziehungssystem betreffen und vorhandene Normbildungen, verstanden als Konventionen im Umgang miteinander, in Frage stellen. Es geht, wohlverstanden, nicht um das Ziel einer als generell positiv erachteten Veränderung solcher Normbildungen und Übereinkünfte. Diese haben ihren wichtigen, positiv entlastenden Sinn. Aber das Verändern von Lebensbedingungen, und sei es auch nur zeitweise wie durch die Projektkurse, bietet den wichtigen Anlaß, miteinander zu überprüfen, wie weit die vorhandenen Konventionen, Stricken gleich, im positiven Sinne die Menschen aneinander binden, sie verbinden oder wie weit sie auch im negativen Sinne die Menschen ganz oder teilweise abbinden (vgl. dazu: Thea Bauriedl, Beziehungsanalyse, Frankfurt 1980, S. 35 ff).

In den Projektveranstaltungen wurde auch das Lebenssystem „Bildungsstätte“ mit den dort arbeitenden und lebenden Menschen und den dort üblichen Beziehungs- und Handlungsmustern von dem erhöhten Spannungszustand, der durch die Seminare entstand, betroffen. Die Durchführung solcher Kurse strukturierte in den Bildungshäusern in Teilbereichen und auf begrenzte Zeit den (Arbeits-)Alltag deutlich um. Dies bezieht sich zum einen im wesentlichen auf den Tagesrhythmus: Die Routine des Hauses wird über weite Strecken außer Kraft gesetzt, etwas Neues, ein neuer Rhythmus kommt ins Haus, tritt neben den alten, den der gewohnte Seminarbetrieb, der ja sozusagen neben diesem Kurs weiterläuft, prägte – was zu Brüchen und Irritationen führen kann. Dies beginnt beim veränderten Tagesrhythmus für den Kurs und endet bei der größeren Transparenz und Durchdringung des Lebensalltags der Bildungsstätte und ihrem sozialen und lokalen Umfeld.

Dadurch, daß der Berufs- oder Schulalltag der Jugendlichen in den Bildungsprozeß miteinbezogen wird, müssen für diese Kursteilnehmer nicht nur die Essenszeiten, sondern auch die Essensarten verändert werden: Das Frühstück muß hier, je nach Arbeits- oder Schulbeginn, sehr früh, manchmal sogar zweimal stattfinden, ebenso das Mittagessen. Dies bedeutet unter anderem für die Mitarbeiterinnen in der Küche einen teilweise erheblichen Mehrauf-

wand, früheren Arbeitsbeginn am Morgen oder gesonderte Vorbereitung am Vorabend. Dies beinhaltet ferner die Notwendigkeit deutlicher und sorgfältiger Absprachen und Informationen vor Kursbeginn im gesamten Haus – auch mit den anderen Arbeitsbereichen. Da die organisierte Bildungsarbeit in den Abendbereich verlagert werden muß, verändert sich nicht nur der Arbeitsrhythmus der Pädagogen, sondern es kommt auch zu einem veränderten Arbeitsrhythmus und dementsprechenden Umstellungen, zu Konflikten mit den Putzfrauen, zumal die Gruppenarbeitsräume, Zimmer und der Aufenthaltsraum von den Jugendlichen teilweise sehr individuell und originell gestaltet werden, was die gewohnte Arbeit des Personals nicht unbedingt erleichtert und gelegentlich zu Befremdung führte.

Über Zeit- und Tagesrhythmusänderungen hinaus kann dieser Kurstyp auch zu Konflikten oder Diskussionen im Bereich der pädagogischen Arbeit und Konzeption des Hauses führen. Schwerpunktmäßig geschieht in diesen Kursen Bildungsarbeit über den Kreativitätsbereich, über Aktionen und die Bearbeitung von Gruppenprozessen. Dadurch entsteht ungewohnte Unruhe, Mehraufwand an Räumen, Material und Personal. Dies führt an vielen Stellen zu einer Mehrbelastung im Hinblick auf Arbeit und Finanzmittel. Konfliktpunkte können dann Anfragen an dieses spezielle Kurskonzept, das pädagogische Konzept und die pädagogische Kompetenz des Kursleiters sein oder werden. Angesichts der zeitlich nur begrenzt zur Verfügung stehenden Mittel aus der Bundesförderung für diesen Kurstyp stellt sich unausgesprochen oder offen die Frage nach der ökonomischen Effektivität für Kurse, die nach Abschluß der Modellprojektphase durchgeführt werden sollen. Das sind kritische Begleitstimmen und Verunsicherungen des Systems in der Bildungsstätte, mit denen die Leiter solcher Kurse zusätzlich umgehen und die sie bewältigen müssen.

Hinzu kommt, daß die Jugendlichen – unter dem Stichwort „Gemeinsamer Alltag – anders leben“ und in gewisser Weise vom Kurskonzept auch gefördert – für sich und in der Gruppe andere Verhaltensformen, Umgangsformen, Gestaltungsformen sowie Aktionen ausleben und erproben. Gerade bestimmte Umgangsformen verunsichern aber den Normbereich des übrigen Hauspersonals, aber möglicherweise auch den der Eltern und Lehrer, die über Berichte, Gespräche und Kontakte viel mehr präsent sind als in anderen Kursen. Die Kursleiter bekommen solche Rückmeldungen oder erhalten davon Kenntnis, müssen oder wollen aber schweigen, denn letztendlich tragen sie gegenüber der Öffentlichkeit die Verantwortung. Dies führt bei ihnen zu einer zusätzlichen psychischen Belastung und Unsicherheit. Durch den Schul- und Arbeitsrhythmus, dem die Jugendlichen wie gewohnt nachgehen, wird der Bildungsrhythmus verändert, gleichzeitig thematisieren die Jugendlichen ihren Bildungs- und Freizeitbereich und gestalten ihn in der Bildungsstätte. Dadurch hält deren Alltag deutlicher Einzug in die Bildungsstätte – deutlicher z.B. als in anderen Kurstypen. Absprachen und Anfragen von Putzfrauen über Mitarbeiterinnen in der Küche, Verwaltungsangestellte bis hin zu den pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen zeigen das.

Durch diese Brechung sind die Jugendlichen präsenter im Haus als in anderen Kursen. Gleichzeitig aber wird durch den fortlaufenden Schul- und Arbeitsbesuch der Jugendlichen der Alltag als normale Schul- und Arbeitsalltag – nicht nur durch das thematische Aufgreifen im Kursprozeß – mit all seinen Auswirkungen auch auf die Bildungsarbeit solcher Bildungsstätten deutlicher spürbar. Die zeitliche Ausdehnung, die Energien, die darauf verwendet werden müssen, die häufige Anstrengung und Monotonie in Schule und Arbeit werden präsent. Sonst durchbricht ja Bildungsarbeit diese Zusammenhänge, da sie in den Ferien, als Schulendtage oder als Bildungsurlaub stattfindet und durch solchen zeitlichen und auch räumlichen Abstand die genannten Implikationen des Schul- und Arbeitsalltags entschärft.

In Kursen, bei denen die Schul- und Arbeitswelt doch recht massiv mit allen Konflikten und Antagonismen in den Bildungsbereich eindringt, stellt sich, wie bereits oben an einem anderen Beispiel gezeigt, natürlich auch die Anfrage an die Kursleiter nach der Struktur, den Bedingungen und Gestaltungen des eigenen Arbeitsplatzes in den Bildungsstätten, nach dessen Humanität, Ermöglichung von gegläckter Verbindung von Arbeit und Freizeit oder der gelungenen Integration von Beruf und Familie. Es ist fraglich, ob auch den Jugendlichen die Bedingungen des Arbeitsplatzes von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in Bildungshäusern derart transparent geworden sind, wie dies inhaltlich in bezug auf die eigene Arbeitswelt im Laufe des Seminars thematisiert wurde. Es ist ja im Sinne des Ziels eines solidarischen Miteinanders, wie im Projektantrag formuliert, kaum denkbar, daß in solchen Lernbeziehungen der Umgang der Kursleiter mit ihrer Arbeit nicht auch zum Thema der Auseinandersetzung werden kann.

Die Integration der Bildungsarbeit in den lokalen Jugendalltag scheint über solche Kurstypen ebenfalls nur bedingt möglich. Solche Kursarbeit „vor Ort“, angesiedelt im gewohnten Alltagsbereich der Jugendlichen und so auch von diesen überschaubar, einsehbar, überprüfbar, greift in die Konflikt- und Kommunikationsstruktur zwischen Jugendlichen und Eltern, Schule, Betrieb, Bildungsstätte und politischer Ortsgemeinde oder kirchlicher Pfarrei ein. Diese Konfliktstruktur bleibt anders als bei sonstigen Kursen auch im Nachhinein präsent. Ein häufig gewähltes inhaltliches Arbeiten vor Ort, etwa durch Befragungen, Exkursionen, Darstellungen, verstärkt die wechselseitige Präsenz der Arbeit der Bildungsstätte im Ort. Der Alltag der familiären Beziehung, aber auch der schulischen und betrieblichen Welt ergreift umgekehrt auch Besitz von der Bildungsstätte und spiegelt sich in den Beziehungen innerhalb des Hauses und zwischen den Jugendlichen und den Leitern des Kurses sowie auch strukturell und systembezogen in den Beziehungen zwischen Bildungsstätte, Betrieb, Schule und auch dem Elternhaus.

Dies geschieht allein schon durch die näheren Kontakte, durch die Dichte der Kontakte und insgesamt die Dichte des lokalen Bezugs; denn durch ortsnahe Bildungsarbeit sind vielfältige personale Verflechtungen in- und außerhalb des Bildungsprozesses auf einmal offenbar. Das bedeutet, daß bedingt

durch den lokalen Bezug solcher Veranstaltungen, durch das zeitliche, organisatorische und thematische Einbeziehen der Arbeits-, Schul- und weiteren Alltagswelt der Jugendlichen der soziale Nahbereich deutlicher in den Alltag der Bildungsstätte einfließt und umgekehrt. Die Grenzen werden durchlässiger, fließender, die Vernetzung wird deutlicher. Dies ist zwar einerseits eine Chance, muß andererseits jedoch auch sehr bewußt bedacht werden, da dadurch möglicherweise die üblichen Freiräume, die die Arbeit einer Bildungsstätte benötigt, punktuell bedroht und eingeschränkt werden.

5. Zusammenfassung

Abschließend kann bezogen auf die Konfrontation zwischen Kursalltag und Normalalltag und die Wirkung, die Chancen und Schwierigkeiten einer solchen Konfrontation folgendes festgehalten werden:

1. Die ständige Kontrasterfahrung zwischen Normalalltag und Kursalltag macht das, was an Utopie gewünscht oder gelebt werden soll, zu einer relativen Angelegenheit. Nicht von ungefähr tauchte in vielen Auswertungen der Kurse nach der Äußerung der Euphorie die Befürchtung auf, daß man dieses Leben, die geschlossenen Kontakte, diese Freundschaften nach einer solchen Woche nicht im gleichen Maße weiterführen kann, obwohl der Wunsch vorhanden ist.

2. Ein solcher Ansatz und die darin enthaltenen schönen Gefühle schildern auch ein Stück Utopie: „Es könnte anders sein, als es ist“. Diese Utopie gilt wohl für Teilnehmer und Kursleiter und wird als Erfahrung mitgenommen werden in den Alltag nach einem solchen Kurs. Was in den Veranstaltungen des gemeinsamen Alltags gefordert und in unterschiedlicher Weise analysiert worden ist, ist die schwierige Balance zwischen dem realitätsbezogenen, verändernden und dem verdrängenden, manipulierenden Anteil der Jagd nach den schönen Gefühlen. Der realistische Anteil dieser Jagd kann produktiv umgesetzt werden, wenn die Kursleitung sehr sorgfältig darauf achtet, so daß dieser Wunsch auch eine Triebkraft für Veränderungen und ein notwendiges Gegenmuster zum Erleben des Alltags darstellt. Die durch das Kurskonzept gesetzten Strukturen bieten eine größere Chance, solche Prozesse zu erleben und andere Teile zu leben, die im Alltag schwierig zu erfahren sind.

Trotz allem oder gerade deswegen: Es bleibt vor allem eine Aufgabe der Kursleiter, konkrete Verhaltensweisen genau zu diagnostizieren und zu sehen: was geschieht in diesem Moment des gemeinsamen Lebens, was eignet sich an Erweiterung von Lebensmöglichkeiten, an Realismus, und was ist schon Abspaltung, Manipulation, Verdrängung, weil die Verleugnung von unangenehmen Seiten der Realität zu verführerisch ist?

3. Und außerdem: Eine bittere Vermutung oder Essenz solcher Kurse ist, daß Jugendliche heute immer realistischer sind, etwa hinsichtlich dessen, was sie nach der Schule oder nach der Berufsausbildung erwartet, was ihnen an Lebensgefühl zugemutet und zugestanden wird und wie sie instinktiv die kommunikative Verarmung ihres Lebensbereichs erspüren. Ist es nicht ein

Ausdruck von Realitätssinn, angesichts von erfahrener Ohnmacht, von Ausweglosigkeiten sich stärker auf das zu konzentrieren, was einen selbst betrifft, was einem möglich, und nicht auf das, was nötig ist? Dies als unpolitisch zu denunzieren oder als narzißtisch zu diffamieren, greift zu kurz und bestätigt eigentlich immer nur die Borniertheit der Urteilenden. Die Jagd nach schönen Gefühlen, das ist einerseits ein potentieller Ausstieg aus der Realität und andererseits die Möglichkeit einer Annäherung an erweiterte Lebensmöglichkeiten oder die Basis gelungener Lernprozesse, auch politisch relevanter Lernprozesse, und kann nur in dieser Widersprüchlichkeit ertragen und gesehen werden.

V. Methoden in Schlüsselsituationen

Bildungsarbeit in das Alltagsleben der Teilnehmer oder umgekehrt deren Alltag in die Bildungsarbeit zu integrieren und dazu dann noch als (thematische) Zielsetzung „Alltag“ im Sinne von „Anders leben“ aufzugreifen – das Thema „Alltag bzw. Bildungsalltag anders“ demnach in doppelter Weise präsent zu haben –, hat Implikationen für den pädagogischen Prozeß, das pädagogische Handeln, besonders wenn es darum geht, Formen des Zusammenlebens zu erproben, die solidarisches Miteinander ermöglichen und die für eine Lernbereitschaft öffnen, die zum Engagement vor Ort unter Einbezug der täglichen Lebenspraxis führt.

Es geht um Schlüsselsituationen wie:

- Kennenlernen, Kontaktaufnahme, Abklären von Erwartungen und Befürchtungen, Tagesstrukturierungen mit entsprechenden Impulsen, Übergang vom ‚normalen‘ Schul- oder Arbeitsalltag in den Kursalltag, Bilanz der Arbeit und des Gruppenprozesses, Kursdokumentation, Abschied, Backhome.

Und ebenso um Schlüsselfragen wie:

- Grenzen, Umgang mit der Gruppe, Abgrenzung, Anders Sehen – Leben – Gestalten; Loslassen – Festhalten, die Leitung kritisieren, in Frage stellen; wieviel Unterstützung brauche ich – welche Schritte will, muß ich alleine gehen, was kann ich geben, was kann ich nehmen; Rollen in der Gruppe, wie nah oder wie weit fühle ich mich von den anderen in der Gruppe entfernt; nach Hause kommen, Spuren (des Alltags und Bildungsalltags) hinterlassen; Hier-Sein – Weg-Sein, verbindlich – unverbindlich, Verantwortung für den (eigenen) Alltag übernehmen.

Diese Aspekte, die in anderen Bildungsprozessen sicherlich zum Teil auch auftauchen, sind in den Projektkursen aus dem Blickwinkel „Alltag bzw. Bildungsalltag anders“ gesehen und auch methodisch-didaktisch-projekttypisch organisiert oder gestaltet worden.

In allen Kursen wurde großer Wert auf einen strukturierten Anfang gelegt. Zwei Schwerpunkte der Strukturierung waren: Raum/Ort und Personen/Gruppe. Diese Phase des Ankommens, Kennenlernens, der Kontaktaufnahme war zeitlich großzügig bemessen. Eine Methode war die gemeinsame Wohnraumeinrichtung.

Ziele: Aus der Architekturpsychologie ist bekannt, daß die gebaute und gestaltete Umwelt – insbesondere die Gestaltung der Räume – für das Erleben und Verhalten der Menschen eine besondere Bedeutung hat. Die Art und Weise, wie Räume gebaut und gestaltet sind, hat Auswirkungen auf das gefühlmäßige Erleben der dort Lebenden sowie auf die Steuerung von Aktivitäten und die Entwicklung der sozialen Beziehungen. Aus diesem

Grund erscheint es sinnvoll, zu Beginn eines Kurses mit allen Teilnehmern eine gemeinsame Aktion vorzunehmen, die die Einrichtung eines Wohnraums und dessen entsprechende Gestaltung beinhaltet und so den Jugendlichen ein Umfeld bietet, in dem die thematische Arbeit im Rahmen der Kurse angemessen verwirklicht werden kann.

Beschreibung: Die zwei wesentlichen Elemente des Kurses sind die Elemente des gemeinsamen Lebens und der gemeinsamen „Lernarbeit“. Diese zwei Teile sollten auch im Bereich der Einrichtung des Wohnraums Ausdruck finden. Dazu wurde ein entsprechend großer Tagungsraum in der Bildungsstätte ausgesucht, der es ermöglichte, beide Teile gleichzeitig zu verwirklichen und sie trotzdem auch räumlich zu trennen. Manchmal waren von den baulichen Gegebenheiten her auch zwei Räume notwendig. So wurde vor Beginn des Kurses von den Mitarbeitern die Grundstruktur des Raumes oder die Lage der Räume zueinander hergestellt oder ausgesucht, das heißt, daß in einem Teil des Raumes oder in einem Raum ein Stuhlkreis aufgestellt wurde, der im wesentlichen für gemeinsame Gespräche, Diskussionen, Übungen, die inhaltliche Arbeit dienen sollte. Auf der anderen Seite des Raumes wurde abgetrennt durch Regale, Blumen etc. eine Wohncke geschaffen, die mit Matratzen, Tischchen für die Teestunde, Musikanlage, gemütlichem Licht und anderem ausgestattet werden konnte. Oder der zweite Raum diente zu diesem Zweck. Grundstruktur und Ausstattung dieses Raumes wurden von den Kursleitern bereitgestellt, die endgültige Ausgestaltung erfolgte gemeinsam mit den Teilnehmern. Diese Raumeinrichtung bzw. -herrichtung wurde im Laufe der Woche ständig verändert.

Einsatz: Zu Beginn des Kurses, Veränderungen im Rahmen des Kurses im Verlauf der Woche.

Zeit: Für eine ansprechende Gestaltung des Raums ist ausreichend Zeit zu Beginn des Kurses einzuplanen. Ca. 2 bis 3 Stunden werden benötigt.

Vorteile: Identifikationsprozesse mit dem Kurs, die Lust, an der Arbeit und dem Gruppenalltag teilzunehmen, laufen oft weniger rational und viel stärker emotional ab, wobei assoziative Prozesse maßgebend sind, die sich im besonderen Maße auch auf den Raum beziehen. Ein ansprechend und dazu noch von den Kursteilnehmern/-innen selbst ausgestalteter Raum fördert das Gefühl von Geborgenheit und Sicherheit und erleichtert soziale Kontakte, die durch die Anwesenheit im Raum – z.B. in der Wohncke – quasi zufällig möglich sind und so kaum besondere Anstrengungen und Strukturierungen bedürfen. Gestalten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu Beginn des Kurses ihren Arbeits- und Wohnraum selber mit, so setzt dies ein Zeichen für Initiative, Mitbestimmung, Gestaltung, Aneignung und Mitverantwortlichkeit.

Probleme: Die Ausgestaltung des Raumes/der Räume zu Beginn kann schwierig sein, da solche Aktivität komplizierte soziale Prozesse (Verständigung über Wünsche, Neigungen, Geschmack, Entscheidungen) beinhaltet. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, wenn von den Kursleitern entspre-

chend ihrem Konzept und Kursangebot die wesentliche Vorgestaltung erfolgt.

Varianten: keine.

Hilfsmittel: Alle verfügbaren Materialien innerhalb des Hauses und auch außerhalb (Blumen, Zweige etc.).

Literaturhinweis: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NW, Projekt: Neu- und Umbauten für die Weiterbildung – Planungshilfen Nr. 3. Architekturpsychologische Hinweise zur Entwurfsplanung, Neuss 1983.

Eine weitere Methode, die die Kennenlernphase schwerpunktmäßig auf der Ebene der Gruppe und der einzelnen Teilnehmer und Teilnehmerinnen strukturiert, ist die **Persönlichkeits- und Gruppenlandkarte**.

Ziele: Die Teilnehmer sollen sich kennenlernen, indem sie ein Bild, eine Charakterisierung, Beschreibung und Einschätzung von sich selber geben und sich durch die Persönlichkeitslandkarte ein Bild von den anderen Teilnehmern und Teilnehmerinnen machen können. Es kommt zu einer intensiven Beschäftigung mit der eigenen Person und den anderen in der Gruppe. Dieser Prozeß wird noch einmal verstärkt durch die Symbolfindung. Gleichzeitig siedelt sich jede Teilnehmerin/jeder Teilnehmer in der Gruppe an, und ebenso läßt er/sie sich im Raum nieder. So bekommen alle einen Überblick darüber, wieviele und welche Teilnehmer eigentlich in der Gruppe sind. Weiter erhalten alle einen Überblick über die „Gruppengeographie“. Diese Methode kann darüberhinaus die Grundlage für die Gestaltung einer positiven Gruppenatmosphäre sein, denn schon hier können Außenseiterpositionen, Rivalitäten, Dominanzansprüche und andere Probleme erkannt und dann später mit Hilfe der Leitung aufgearbeitet werden.

Beschreibung: Auf einem großen Blatt stehen die topographischen Gesichtspunkte für die Landkarte: Name, Alter, Symbol für die eigene Persönlichkeit, Traumbild (von der eigenen Person), Symbol, das andeutet, womit man sich selbst im Weg steht. Die Teilnehmer erhalten in einer stillen, meditativen Runde Zeit, zu überlegen, welche Symbole für sie zutreffen. Es ist hilfreich, wenn die Kursleitung erklärt, was ein Symbol ist und ein Beispiel gibt. Nacheinander erhält jeder Teilnehmer genügend Zeit, auf einem großen Papierbogen seine Persönlichkeitslandkarte unter den oben genannten topographischen Gesichtspunkten anzufertigen. Es kann geschrieben und gemalt werden. Die übrigen hören zu und sehen sich die Landkarte an. Sie können zum Verständnis nachfragen; nicht aber kommentieren, bewerten, diskutieren. Haben alle ihre Persönlichkeitslandkarte angefertigt, hängt jeder die eigene Landkarte an einer im gemäßen Stelle im Raum auf. So wird deutlich, wie die einzelnen zu den anderen und zum Raum stehen.

Einsatz: Zu Beginn des Seminars. Es ist vorteilhaft, wenn dieser Übung schon eine oder mehrere Übungen zur Kontaktaufnahme (wie z.B. im

Raum umhergehen und den Raum ausfüllen oder aber auch die Namensschlange) vorausgegangen sind. Dies nimmt die Befangenheit.

Zeit: Etwa drei Minuten Stille, sich auf die eigene Person und die Symbolfindung zu konzentrieren; 5–7 Minuten pro Person für die Karte und eine halbe bis dreiviertel Stunde für das Erstellen der Gruppenlandkarte.

Vorteile: Durch die symbolische Darstellungsweise ist eine individuelle und eingehende Auseinandersetzung mit sich und den anderen gegeben. Nach dieser Übung ist deutlich, wer im Kurs ist; alle sind sich bekannt. Der Gruppenprozeß ist hier in der Anfangsphase gewöhnlich schon sehr dicht. Die Themen: sich zeigen, sich öffnen, Grenzen stehen im Raum. Die symbolische Darstellung hat einen spielerischen und gleichzeitig einen intensiven Aspekt.

Probleme: In der Anfangsphase kann es notwendig sein, daß die Kursleitung die kreativ-spielerischen Anteile betont, um die Gruppenatmosphäre aufgelockert zu halten. Für einige Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer kann es ungewohnt sein, sich so intensiv und auf dieser symbolischen Ebene mit sich auseinanderzusetzen. Dies sollte dann nicht unbedingt erzwungen werden. Stattdessen können auch direkte Äußerungen, Beschreibungen zugelassen werden. Bei dieser Übung bedarf es eines großen Einfühlungsvermögens durch die Kursleitung. Sie muß sorgsam darauf achten, daß keine Bewertungen, endgültigen Festschreibungen und Verhärtungen auftreten.

Varianten: Statt einzelner großer Papierbögen für jeden Kursteilnehmer und jede Kursteilnehmerin kann ein Riesenpapierbogen auf der Erde ausgebreitet werden, und jeder Teilnehmer sucht sich für seine Persönlichkeitslandkarte einen Platz auf dieser großen Gruppenlandkarte. Im Anschluß an diese Übung kann es Spaß machen, wenn jeder Teilnehmer nonverbal mit Hilfe der anderen eine Skulptur von sich anfertigt, die ihn ausdrückt.

Hilfsmittel: Große Papierbögen, Filzstifte.

Als weitere Möglichkeiten des Kennenlernens und der Kontaktaufnahme bieten sich Geschichten zur Ankunft und eine Hausrallye an. Letztere hat den Vorteil, daß die Teilnehmer das Haus mit seinem Raum- und Personalangebot (aus allen Arbeitsbereichen) genau kennenlernen und die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aus allen Arbeitsbereichen auch Kontakt mit diesem Kurs erhalten.

Alle Kurse waren durchgängig von einer festen (nicht immer zeitlich festgelegten) Tagesstrukturierung geprägt, in der spezifische Impulse gesetzt wurden. Sie sollten einerseits das Thema „Alltag anders“ verdichten und andererseits den gewohnten Schul- bzw. Arbeitsalltag mit dem Bildungsalltag vernetzen und die zum Teil unterschiedlichen Welten miteinander verzahnen. Bewußt wurde der Tag zum Beispiel mit Morgenmeditationen, Weckübungen begonnen (wenn sich auch nicht immer alle Teilnehmer aufgrund der sehr frühen Zeit beteiligten). Ein geeigneter und beliebter Einstieg war der über Bewegungs- und Körperübungen. Diese haben zu Beginn des Tages (oder

auch zu Beginn, als Auflockerung oder zum Ende einzelner Gruppensitzungen) die Funktion, wach zu werden, Energie fließen zu lassen, Müdigkeit, Kraftlosigkeit aufgrund mangelnder Bewegung entgegenzusteuern, Blockaden und Verkrampfungen im Körper aufzuweichen, zu durchbrechen, sich mit alten Ereignissen zu beschäftigen und die Teilnehmer auf den Tag oder die entsprechende Sitzung vorzubereiten. Dies erscheint gerade im Hinblick auf die besondere Belastung, die die Jugendlichen im Rahmen dieser Kurse tragen müssen, und die Doppelanforderung von Schule, Beruf und Gruppenleben sehr wichtig. Für die im Rahmen der Kurse verwandten Körperübungen gibt es inzwischen eine Reihe von Handbüchern und Literatur.¹⁾

Eine weitere Möglichkeit, den Tag nicht nur bewußt zu beginnen, sondern ihn auch entsprechend dem Kursthema „Alltag anders“ zu sehen und zu erleben, ist das **Persönlichkeitskartenspiel**.

Ziele: Mit dieser täglich wiederkehrenden Übung können die Teilnehmer den Schul-, Berufs- und Kursalltag und sich selbst darin bewußt unter einem bestimmten Blickwinkel, Fokus wahrnehmen, um so in diesem selektiv eingegrenzten Blickwinkel mehr über sich, die eigene Wahrnehmung und Reaktion zu erfahren. Der Alltag kann so anders wahrgenommen und gestaltet werden.

In dieser Beschränkung oder Ausgrenzung können sie sich zu Veränderungen entschließen und zu neuen Verhaltensweisen finden.

Beschreibung: Für jeden Kursteilnehmer wird zu Beginn des Kurses – etwa im Anschluß an die Persönlichkeitslandkarte – eins der folgenden Items aufgeschrieben: Kampf um die Plätze; Positives Abgrenzen; Ich will bei meiner eigenen Maske anfangen; Mein Leben fängt bei mir an; Ich-Sagen; Ich bin allein; Wann stehe ich mir selbst im Wege; Habe keine Erwartungen; Mut zum Leben; Offenheit ohne Erwartungen; Ich weiß nicht; Angst vor dem Raum. (Items des Persönlichkeitsspiels des Kurses in Cloppenburg 1984.) Diese Schlaglichter werden jeweils zu Beginn des Kurses mit den entsprechenden Teilnehmern abgeklärt. Jeden Morgen wird dieses Kurskartenspiel gemischt, und jeder Teilnehmer zieht eine Karte. So erhält jeder eine entsprechende „Tagesbrille“. An jedem Abend wird genügend Zeit eingeräumt, um in der gesamten Gruppe über die Deutung, Erlebnisse, Erfahrungen, Bedeutung dieser Persönlichkeitskarte zu reden.

Einsatz: Jeweils zu Tagesbeginn; möglichst nach einer Meditations-, Entspannungs- oder Körperübung. Und am Abschluß des Tages als Tagesrückblick, Bilanz in der gesamten Kursgruppe. Diese Übung ist nur schwer in großen Kursen einzusetzen – es sei denn, der Kurs arbeitet in festen Unter-

¹⁾ Besonders genannt seien in diesem Zusammenhang K. W. Vopel, *Anwärmspiele*, Hamburg 1981; Michael Batz/Horst Schroth, *Theater zwischen Tür und Angel*, Reinbek bei Hamburg, 1983 (Seite 63 ff.); F. Mittermair, *Körpererfahrung und Körperübungen*, Kösel 1985.

gruppen. Wenn nicht alle Teilnehmer an der Morgenrunde teilnehmen können oder wollen, können die Karten auch abends am Ende der Bilanzrunde neu verteilt werden.

Zeit: Fünf Minuten zum Mischen und Austeilen. Zum abendlichen Erzählen in der Regel mindestens eine Stunde; meist länger.

Vorteile: Dadurch, daß jede Teilnehmerin/jeder Teilnehmer unter Mitberatung und Mithilfe der anderen ihr/sein eigenes Motto auswählt, ist diese Übung konkret auf die Teilnehmer des Seminars und den jeweiligen Kurs bezogen. Durch die Fokussierung, durch das Motto tritt das Thema Alltag aus der Sicht und im Handeln der jeweiligen Person in den Vordergrund und gleichzeitig das Thema „Alltag anders“. In der Beschränkung liegt die Möglichkeit zu größerer Bewußtheit, klarer Entscheidung und überprüfbarer Beobachtung. Da die Karten jeden Tag neu gemischt werden und offen ist, welche man aus dem bekannten Pool herausfischt, wird die Neugierde auf andere Seh- und Erlebensweisen geweckt. Gleichzeitig bietet sich die Möglichkeit, einzelne Alltage unter verschiedenen Blickwinkeln zu sehen und viel Interessantes und Neues ausprobieren und erzählen zu können.

Diese Methode bildet eine gute Grundlage für einen zentrierten und konzentrierten Tagesrückblick, für eine Bilanz. Außerdem ist es interessant, zu sehen und zu hören, wie verschiedene Teilnehmer unter Umständen unterschiedlich mit dem gleichen Motto umgehen.

Probleme: In den ersten Tagen können Schwierigkeiten beim Umgang mit dieser Arbeitsform entstehen. Erklärungen und Hilfestellung durch die Kursleitung können notwendig werden. Gegebenenfalls müssen einzelne Items verändert werden. Dies ist auch dann notwendig, wenn vermehrt Wiederholungen auftauchen, keine weiteren Erfahrungen mehr gemacht werden. Zwischendurch ist mit den Kursteilnehmern abzuklären, ob dieses Verfahren noch Spaß macht und Bewegung, Lebendigkeit und Dynamik bewirkt.

Hilfsmittel: Kleine Karteikärtchen.

Neben den gemeinsamen Mahlzeiten war in der Regel die nachmittägliche Tee- und Klönzeit der „erste Ort“ für eine allgemeine Zusammenkunft aller Kursteilnehmer/-innen. Aufgrund der unterschiedlichen Anforderungen und Erfahrungsbereiche im Rahmen der Schule oder des Arbeitsplatzes und der Projektveranstaltungen war es notwendig, Übergangshilfen zu geben, deren Ziel es war, die Belastungen des vormittäglichen Schul- und Arbeitsbesuchs aufzufangen, damit die Jugendlichen den Übergang zwischen diesen beiden Erfahrungswelten für sich akzeptabel, erträglich und gewinnbringend gestalten und sich auf die Arbeit im Rahmen der Kurse vorbereiten konnten. Gleichzeitig boten diese Übungen schon eine erste Gelegenheit, das im Schul- und Arbeitsalltag Erfahrene zu thematisieren, in die Gruppe einzubringen, darüber einen Austausch herzustellen. Die entsprechenden Angebote waren nicht verpflichtend; damit sollte den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben werden, ihre individuelle Form des Sich-Einstellens auf die Gruppe

zu finden. Die Angebote hatten hauptsächlich spielerischen und nonverbalen Charakter und gaben so den Jugendlichen die Möglichkeit, zu Ruhe und Entspannung zu kommen. Folgende Aspekte wurden in den Mittelpunkt gestellt: musisch-kreatives Tun (z.B. Schminken, Theaterspielen, Arbeit mit Medien, Körperübungen; Freizeitangebote wie Kegeln, Gesellschaftsspiele, gemeinsam Musik Hören, Exkursionen, Spaziergänge). Manchmal traten Enttäuschungen aufgrund der Freiwilligkeit des Angebots auf, wenn sich für eine bestimmte Aktivität nicht ausreichend Teilnehmer fanden.

Zwei solcher Übergangshilfen, das Tagesbarometer und der Blitzeindruck, werden im folgenden beschrieben.

Tagesbarometer

Ziele: Mit einem einfachen Zeichen sollen die Teilnehmer grob kenntlich machen, wie der jeweils am Tag herrschende „Gefühlszustand“ ist.

Beschreibung: Jeder Teilnehmer erhält ein Blatt mit einer Skala von +10 bis -10 und wird aufgefordert, einmal pro Tag möglichst zu einer bestimmten Zeit auf der angegebenen Skala die Frage zu beantworten, wie es ihm geht.

Damit die Tageskurve zu erkennen ist, werden für jeden Tag unterschiedlich farbige Punkte ausgelegt. Die Blätter der Teilnehmer werden gemeinsam an einer Wand gesammelt, so daß eine direkte Vergleichbarkeit gegeben ist.

Einsatz: Kurz nach der Rückkehr in die Bildungsstätte, während der nachmittäglichen Tee- und Klönzeit.

Zeit: Unerheblich.

Vorteile: Mittels eines einfachen Mediums kann die Stimmung in einem Kurs für alle transparent gemacht werden. Ohne eine solche schematisierte Form zu hoch anzusetzen, hat sich herausgestellt, daß dieser Ort während eines Kurses immer noch ein beliebter Treffpunkt war. Die einzelnen Barometer dienten als Ansatzpunkte für Gespräche.

Probleme: Es handelt sich um eine stark schematisierte Form, gegen die sich Teilnehmer oft wehren. Dies ist legitim. Sie sollte immer als ein Angebot dargestellt werden. Auch die Fragestellung ist etwas unscharf; sie kann unter Umständen etwas deutlicher gefaßt sein, obwohl eine zu hohe Deutlichkeit (bei einer solch schematisierten Darstellung) auch ihre Nachteile hat.

Varianten: Die Barometer können zu einer Gesamtkurve für die Gesamtgruppe zusammengefaßt werden, um so ein Bild für die gesamte Gruppe – und dies möglicherweise für alle Kurstage – zu bekommen; ansonsten sollte diese Methode als ein Element für sich stehen.

Hilfsmittel: Ein vorgefertigtes DIN-A-4 Blatt und verschiedenfarbige Punkte, die jeweils pro Tag ausgewechselt werden müssen.

Blitzeindruck

Ziele: Zu einem bestimmten Tageszeitpunkt sollen die Stimmungen und Erfahrungen der Tagungsteilnehmer eingefangen, wiedergegeben und eventuell ausgetauscht werden.

Beschreibung: Zu den Zeiten, wo eine Reihe von Teilnehmern zurückkehrt, postiert sich ein Mitarbeiter mit einem Tonbandgerät an der Eingangstür und stellt zwei oder drei ganz kurze prägnante Fragen zum Ablauf des Tages, z.B.: „Hattest Du heute Ärger in der Schule?“ „Welcher Mensch ist Dir heute besonders aufgefallen?“ „Wie fühlst Du Dich, wenn Du heute in das Haus zurückkommst?“ „Was möchtest Du in den nächsten zwei Stunden tun?“

Einsatz: Die Interviews werden bei einem gemeinsamen Treffen – etwa während der Teestunde – über Lautsprecher in die Gruppe eingespielt.

Zeit: Pro Kurzinterview eine Minute.

Vorteile: Den Teilnehmern ergibt sich ein überraschend plastisches Bild über Stimmungen der Zurückkehrenden. Der Alltag wird für einen kurzen Moment eingefangen und noch einmal widerspiegelt.

Probleme: Manchmal fühlen sich die Zurückkommenden überfordert, sofort zu reagieren. Sie wollen ihre Ruhe haben.

Varianten: Statt des Tonbandes kann man (dies ist eine eher spaßige Form) Fotos mit der Polaroid-Kamera von den Zurückkehrenden machen und diese dann über ein Epidiaskop im Laufe des Tages oder bei der Tee- und Klönerunde allen vorführen.

Hilfsmittel: Tonbandgeräte bzw. Polaroid-Kamera und entsprechende Verstärkeranlage bzw. Epidiaskop.

In vielen Kursen wurden gezielte Übungen zum Stand des Gruppenprozesses, der Rolle innerhalb der Gruppe, zu den Schlüsselfragen (Grenzen, Abgrenzen, Loslassen – Festhalten, Leitung Kritisieren, Infrage-Stellen, wie nah oder wie weit fühle ich mich von den anderen in der Gruppe entfernt, verbindlich – unverbindlich) durchgeführt, um diese Themenbereiche aufzugreifen. So zum Beispiel das Zirkuspiel, das eine Abwandlung einer entsprechenden Übung von Eva Jaeggi ist¹⁾.

Aber auch den Stand der Kursarbeit, der Kurswoche, der Erfahrungen der Teilnehmer galt es zu dokumentieren, zu bilanzieren. Als eine Möglichkeit der Spurensicherung im Alltag wurde durchgängig ein **K u r s t a g e - b u c h**, ein Schreibbuch geführt.

¹⁾ Eva Jaeggi u.a., *Andere Verstehen. Ein Trainingskurs für psychosoziale Berufe*, Weinheim und Basel 1983, S. 42/43. Als weitere Literaturangabe sei genannt: *Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (Hrsg.), Bausteine für die Bildungsarbeit zwischen Schule, Beruf und Arbeitslosigkeit*, München 1983.

Ziele: Gedanken, Empfindungen, Erfahrungen, Eindrücke vom Thema der Woche und vom Zusammenleben sollen dokumentiert und für andere geöffnet und öffentlich gemacht werden.

Beschreibung: Ein sorgfältig aufgemachtes Buch, möglichst im DIN-A-3-Format, wird an einer zentralen Stelle des Kursgeschehens auf ein Pult gelegt (in vielen Fällen der Wohnraum oder das „Kursmuseum“). Die Teilnehmer werden gebeten, ihre Gedanken, Empfindungen, Erfahrungen, Eindrücke etc. hier zu formulieren und einzuschreiben. Es kann alles in das Buch geschrieben werden, wozu Lust besteht. Texte können eingeklebt, Fotos hinzugefügt oder auch Zeichnungen oder Gemälde gemacht werden. Eine Einschränkung der Themen und Gestaltungsformen erfolgt möglichst nicht. Es soll ein weitestgehend ungeschminktes Bild von dem erscheinen, was die Teilnehmer denken und schreiben möchten.

Einsatz: Das Buch liegt vom Beginn bis zum Ende des Kurses aus. Es besteht die Möglichkeit, nach Ende des Kurses das Buch entsprechend zu verkleinern, zu vervielfältigen und den Teilnehmern als Erinnerung zuzuschicken.

Zeit: Je nach Teilnehmerinteresse.

Vorteile: Hier erfolgt eine durch die Leitung unzensurierte Darstellung des Kursgeschehens. Gerade in der Vielfalt dessen, was eingeschrieben wird, sei es nun spaßig oder ernsthaft, spiegeln sich Wünsche oder Wirklichkeit der Jugendlichen wider.

Probleme: Viele Teilnehmer sind unerfahren und trauen sich nicht an eine solche Form von Eintragung und Offenlegung ihrer Gedanken. Sie müssen häufig gerade zu Beginn mehrfach ermuntert werden, und es hat sich als positiv erwiesen, wenn das Team jeweils mit gutem Beispiel vorangeht. Die Erfahrungen zeigen, daß die Scheu der meisten nach zwei bis drei Tagen überwunden ist.

Varianten: Es ist denkbar, einzelne Leute zu bitten, pro Tag Eindrücke einzuschreiben. Dies ermöglicht natürlich nicht spontane Eintragungen. Gleichzeitig kann man auch bitten, sich jeweils zu bestimmten Themen im Tagebuch zu äußern. Die besten Erfahrungen wurden allerdings gemacht, wenn eine thematische Festlegung nicht erfolgte. Eine Variante des Tagebuchs ist die Wandzeitung, die während des gesamten Seminars ausgehängt ist. Hier ist darauf zu achten, daß möglichst viele und große Flächen zur Verfügung stehen.

Hilfsmittel: Gefällig aufgemachtes Tagebuch mit sehr vielen leeren Blättern und festem Einband, Pult oder ähnliches.

Eine weitere Form der Dokumentation, Spurensicherung war in einzelnen Kursen die Einrichtung eines sogenannten **K u r s m u s e u m s**. Dies war entweder ein speziell dafür vorgesehener Raum, der Wohnraum oder ein Kommunikationszentrum, das sich dieser Kurs geschaffen hatte. In diesem

Kursmuseum lag das Tagebuch aus oder hingen Tapeten an den Wänden, auf die jeder das hinschreiben, malen, kleben konnte, was er wollte, was ihn bedrückte, erfreute, beschäftigte, was ihm auf den Nägeln brannte oder wo die Möglichkeit bestand, entsprechend bestimmter aufgeschriebener Impulse Eintragungen vorzunehmen. Hier konnten dann auch die im Kurs gefertigten Produkte (und auch sonstige den Teilnehmern wichtige Gegenstände) ausgestellt, -gelegt, -gehängt, -gebreitet, -geschallt werden. So ergab sich die Möglichkeit, immer wieder über diese Gegenstände oder das Geschriebene und Gemalte ins Gespräch zu kommen, sich auszutauschen.

Wie gemäß den Zielen des Projekts der Bildungsprozeß organisiert wurde, mag durch die Arbeitsform **Alltagserkundungen vor Ort** exemplarisch verdeutlicht werden (vgl. ergänzend dazu auch die Projektschilderungen im 7. Kapitel).

Ziele: Der Alltag der Stadt vor Ort soll erkundet werden. Dazu sind verschiedene Themenkreise denkbar, die auch im Laufe des Projekts an unterschiedlichen Orten bearbeitet wurden. Im folgenden eine Auflistung der denkbaren Themen:

- 1) Neue und neueste Geschichte vor Ort (Arbeiten in Archiven, Befragung von Zeitzeugen, Zeitungsauswertung, Stadterkundung, Eruiierung von Hinweisschildern und Denkmälern).
- 2) Veränderung des Umweltbewußtseins vor Ort (Arbeits- und Lebensbedingungen von Menschen heute und früher, Befragung von Zeitzeugen).
- 3) Alltagsleben unterschiedlicher Altersgruppen (z.B. von Kindern, von alten Menschen).

Kennzeichnend für die Erkundung des Alltags vor Ort ist immer wieder, daß man sich in das Alltagsfeld hineinbegibt; es geht also nicht darum, Materialien im Bildungshaus auszuwerten, sondern die Begegnung vor Ort ist zentral. Der neue Blickwinkel des Ortes, in dem man normalerweise lebt, ist hier entscheidendes Kriterium und die Kontrasterfahrung, die dadurch ermöglicht wird, daß Menschen einem begegnen, denen man sich aus dieser Perspektive bislang nicht genähert hat. Der Alltag erhält eine neue Folie und eine neue Sichtweise.

„Ich gehe mit anderen Augen durch die Straßen dieser Stadt, seitdem ich weiß, daß hier Menschen zur Zeit des Nationalsozialismus geschlagen und umgebracht worden sind.“ (Goslar 1985) Solche Alltagserkundungen vor Ort können auch zu Aktionen, die über den Kurs hinausreichen, führen; so etwa zum Anbringen von Mahntafeln.

Eltern-, Freunde/Freundinnen- und Bekanntenabende, die Bestandteil fast aller Kurse waren, dienten einerseits dazu, diesen Alltags- und Erfahrungsbereich der Jugendlichen mit in den Kurs einzubeziehen. Andererseits sollte das Kursgeschehen für diese Außenstehenden

transparent gemacht und das Thema des Kurses punktuell gemeinsam mit ihnen aufgegriffen werden.

Elternabend

Ziele: Es soll der Kontakt zum Elternhaus hergestellt und Transparenz über die Kursarbeit ermöglicht werden. Wenn es die Kursthematik erlaubt, sollen die Erfahrungen von Eltern mit einbezogen werden. Ziel ist es vor allen Dingen, daß die heranwachsenden Kinder und die Eltern sich gleichberechtigt auf einer Ebene begegnen; das heißt, es geht nicht allein um die Berichterstattung über das Kursgeschehen, sondern auch darum, wie Eltern von den Kenntnissen ihrer Kinder profitieren können und umgekehrt.

Beschreibung: Zu Beginn des Kurses wird den Jugendlichen ein vom Leitungsteam formulierter Brief an die Eltern mit einer Einladung zu einem Elternabend gegen Ende des Kurses vorgelegt mit der Bitte, wenn sie es wünschen, einige Zeilen hinzuschreiben und diesen Brief ihren Eltern zuzusenden. Es hat sich als positiv erwiesen, wenn der Elternabend unter einem bestimmten Thema steht und methodisch gut vorbereitet wird.

Einsatz: Gerade bei solchen Kursen, in deren Mittelpunkt die Lebenswirklichkeit Jugendlicher vor Ort oder aber Fragen persönlicher Erfahrung eine Rolle spielen, können solche Elternabende eine neue Dimension in der Auseinandersetzung zwischen Eltern und Jugendlichen ermöglichen, da die Begegnung sozusagen auf neutralem Boden stattfindet.

Zeit: Ca. 2 Stunden.

Vorteile: Die Eltern können die Erfahrung machen, daß die ihnen langsam entwachsenden, sich vom Elternhaus lösenden Kinder durchaus noch in Kontakt und Kooperation mit ihnen treten und dies durch die Kursleitung gestützt wird. Andere, neue Formen des Miteinanderumgehens, neue Kommunikationsmuster werden möglich. Gleichzeitig findet – für viele zum ersten Mal – eine Rollenveränderung statt: Die Eltern sind bei den Kindern zu Besuch. Die Eltern können ein Stück Verantwortung abgeben, und das hat für sie entlastende Funktion.

Probleme: Viele Jugendliche wollen in dieser Woche lieber „in Ruhe“ gelassen werden und lehnen eine solche Form der Begegnung ab. Dies wird vorher genau zu klären sein. Es kann vorkommen, daß Schweigen zwischen Eltern und Jugendlichen entsteht, sie sich nichts sagen können oder wollen, oder daß ein Konflikt aufbricht. Hier muß die Kursleitung flexibel agieren bzw. reagieren können und die Fähigkeit zur Distanz und Neutralität haben.

Varianten: Der Elternabend kann auch schon auf der Kursausschreibung als Programmpunkt aufgenommen werden. Dennoch muß mit allen Jugendlichen abgeklärt werden, ob sie zu solch einer Begegnung bereit sind.

Neben Elternabenden sind auch Begegnungen mit Menschen vor Ort denkbar. Sie können noch zusätzlich zu den Eltern eingeladen werden. Zu einem

bestimmten Thema werden sie ins Haus eingeladen, und man entwickelt so etwas wie eine Talkshow mit ihnen, oder aber man geht in kleinen Gruppen zu diesen Personen, Eltern, Familien, hin, um so Konfrontation und Gespräch vor Ort zu ermöglichen. Denkbar ist auch der Besuch etwa einer Gemeinde im Gemeinde-Gottesdienst, um auf einer solchen Ebene Kontakt zu halten und Transparenz zu schaffen.

Hilfsmittel: Einladung per Brief.

Analog zur Anfangs- und Kennenlernphase des Kurses wurde auch großer Wert auf eine sorgfältige Strukturierung und Ausgestaltung des Abschieds, des Übergangs, der Verzahnung von Kursalltag und sich anschließendem Lebensalltag gelegt. Dies geschah durch Kontaktübungen, umfassende Grafitis und bewußten oder bewußt gestalteten Abschied von Personen und Räumen. Die Jugendlichen gestalten im Rahmen der Kurse ihr Leben, Arbeiten und Lernen mit und in den Räumen der Bildungsstätte, konkret im Wohnraum, in den Zimmern, in den Arbeitsräumen – und nicht zu vergessen auf den Fluren – und entwickeln dabei eine Identifikation mit diesen Räumen. Mit diesem Raum-Erleben sind bestimmte Gefühle und Erfahrungen – auch mit Personen, Themen und Inhalten – verbunden, die sich beim Betreten dieser Räume quasi von selbst einstellen. Gehen die Teilnehmer am Ende der Kurswoche zum Abschied bewußt durch die Räume im Haus, in denen sie sich aufgehalten haben, werden die Gefühle, Eindrücke und Erinnerungen an den Kurs, die Personen und den Seminarprozeß noch einmal deutlich vor Augen geführt. An den entsprechenden Stellen können Zettel beschrieben und aufgehängt werden. Teilnehmer können einzeln oder gemeinsam durch die Räume gehen oder sich begegnen und in Einzel-, Kleingruppen-, Gruppengesprächen – möglicherweise in einer anschließenden Großgruppe – die Erlebnisse, Gefühle, Erfahrungen der Woche, die wieder deutlich präsent werden, noch einmal artikulieren und austauschen. Der Abschied wird emotional durch ein Abschiednehmen von den Räumen bewußt gemacht. So ermöglicht die Form eines Abschieds von den Lebensräumen eine (stille) Reflexion und Vorbereitung auf die Trennung.

VI. Unterstützung für die Jugendarbeit vor Ort

„Erwartungen:

- den Alltag bewußter erleben,
- einmal richtig ausflippen und tun, was man zu Hause nicht darf,
- andere Leute kennenlernen,
- mal mit jemandem in einem Zimmer wohnen.“ (Coesfeld 1983)

Der Kurstyp Gemeinsamer Alltag scheint auf manchen Teilnehmer einen besonderen Reiz auszuüben: weg sein von zu Hause, der elterlichen Kontrolle weitgehend entzogen, mit Bekannten und Freunden und zunächst fremden Jugendlichen gemeinsam den Tag verbringen, Alltag anders strukturieren und erleben als sonst ... und das alles mit Genehmigung der Eltern, in einer kirchlichen Bildungsstätte, die vielleicht gerade von den Eltern deshalb einen Vertrauensvorschuß erhält, weil sie als kirchliche Einrichtung Beständigkeit und Seriosität verspricht.

Dieser Reiz für die Jugendlichen wird dadurch verstärkt, daß die Veranstalter für dieses besondere Bildungsangebot etwas geplant haben, das sich gut anhört, das neugierig macht, nicht alltäglich ist und vielleicht den zunächst einmal vordergründigen Interessen des angemeldeten Jugendlichen entspricht. Außerdem wird man schon darauf achten, daß alles läuft!

Sicher ist die hier aufgezeigte Motivation nicht typisch für jeden Teilnehmer, und sie ändert sich auch durch die Zusammensetzung der einzelnen Kurse. Versucht man jedoch die Erwartungshaltung einzelner Teilnehmer zu erforschen, so zeigt sich bei ihnen vor allem ein gesteigerter Anspruch an die Einrichtung und an die Kursleiter/-innen. Diese werden als „Macher“ angesehen, und ihnen wird die Rolle Kursmutter/-vater zugeschrieben.

Die Arbeit mit Jugendlichen, denen eine Bildungseinrichtung von Gruppenleiterkursen, thematischen Bildungsangeboten und anderen Veranstaltungen bekannt ist, scheint zunächst unproblematischer zu sein. Zu beobachten ist, daß in der Kursarbeit Berührungsängste unter den Teilnehmern und mit der Bildungsstätte und ihren Vertretern so gut wie fehlen.

Die Teilnehmer sind sogenannte „Seminar-Freaks“; sie kennen sich von früheren Kursen, nehmen das Kursangebot an und bringen eigene Ideen ein. Es zeigt sich sogar, daß Elemente und Strukturen aus früher erlebten Maßnahmen vermißt werden und dieser Umstand kritisch angemeldet wird. Die Einrichtungen, die so auf einen Stamm potentieller Teilnehmer zurückgreifen können, sind gegenüber denen im Vorteil, die eine aufwendigere Öffentlichkeitsarbeit voranstellen müssen. Der Anschluß an eine Kirchengemeinde oder an Leiter, die dem Jugendlichen durch die Schule oder Ausbildung bekannt sind, ist für die Kursarbeit nützlich.

„... Ich finde es toll, mal eine Woche mit anderen Jugendlichen zusammen zu sein, und vor allen Dingen, mal neue Leute kennenzulernen, mit denen ich auch nach dem Kurs Kontakt behalten möchte.“

Dieser nach einem Kurs gegebene Rück- und Ausblick einer Teilnehmerin mag den Verantwortlichen der Bildungsstätten vielleicht eine Antwort darauf geben, unter welchen Voraussetzungen und mit welchen Methoden und Konsequenzen der Kurstyp Gemeinsamer Alltag in Bildungsstätten durchgeführt werden kann.

Gibt es bestimmte zu beachtende Vorgaben für diese Kursform, und ist die Durchführung generell sinnvoll?

Es wird sicherlich eine große Rolle spielen, ob diese Fragen aus der Sicht der Teilnehmer, der Jugendarbeit vor Ort oder einer Bildungsstätte gestellt werden. Vielleicht, so könnte man zunächst annehmen, erhalten die herkömmlichen Angebote unserer Bildungsstätten eine mögliche Variante in einer aktiveren Arbeit vor Ort. Ist aber nicht dieser Versuch, das herkömmliche überregionale Angebot durch lokales Ansprechen und Arbeiten zu erweitern, problematisch, da hierdurch der ‚Schutz‘ der Überregionalität aufgegeben wird und man sich den Konflikten aussetzt, die so manches Jugendzentrum über sich ergehen lassen muß?

Die durchgeführten Kurse haben gezeigt, daß die Anbindung an lokale Träger (Jugendzentrum, Freizeitheim, Kirchengemeinde etc.) sinnvoll ist, vor allem dann, wenn eine Kooperation zwischen diesen und der Bildungseinrichtung möglich ist, und die Bildungsstätte die Aufgaben übernehmen kann, die andere Einrichtungen nicht leisten können.

Von daher ist ein lokaler Bezug durchaus zu befürworten, solange er nicht auf eine Präsenz und Kontinuität des Angebotes hinausläuft und den Trägern der örtlichen Jugendarbeit Konkurrenz macht. Allerdings kann eine Bildungsstätte nicht, wie im Bereich „offener Jugendarbeit“ üblich, Beratungs- und Betreuungsfunktionen gegenüber Jugendlichen wahrnehmen, da sie gerade dann ihren Freiraum verlieren würde. Es ist vielmehr anzustreben, haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter aus dem Bereich der lokalen Jugendarbeit zu gewinnen, die eine Kontinuität und weiterführende Arbeit über die Bildungsmaßnahme hinaus garantieren können. Diese wesentliche Weiterarbeit ist für Bildungsreferenten nicht leistbar und steht den derzeitigen Prinzipien unserer Bildungsstätten entgegen.

Eine andere Erfahrung bei diesem Kurstyp zeigt deutlich, daß eine Kooperation zwischen Bildungsstätten und lokalen Stellen auch bedeuten kann, in örtliche politische Konflikte hineinzurutschen und sich mit diesen auseinanderzusetzen. (Stapelfeld 1984) Bei einigen, vor allem den kleineren Einrichtungen (Goslar, Hameln, Hannover), waren die positiven Auswirkungen des lokalen Bezugs stärker erkennbar. So hat sich gezeigt, daß der Bekanntheitsgrad einer Einrichtung und ihrer Mitarbeiter/-innen im Hinblick auf Werben und Ansprechen der Teilnehmer hilfreich sein kann und in einzelnen Fällen durch positiv erlebte Begegnungen sogar intensiviert werden kann.

Als weitere Möglichkeit wäre noch die Freistellung von Auszubildenden durch ihren Betrieb zur Teilnahme an diesem Kurstyp zu nennen. Die ge-

machten Erfahrungen lassen allerdings diese Verfahrensweise dann nicht als sinnvoll erscheinen, wenn die Freistellung des Betriebs mit inhaltlichen Auflagen gekoppelt ist. So standen mühelosen Anfangssituationen zu Beginn der Maßnahme spätere Konflikte während des Kurses gegenüber, in deren Mittelpunkt die Frage rückte, inwieweit die Bildungsstätte im Auftrag des Betriebs arbeite und sich somit loyal und frei den Teilnehmern gegenüber verhalten könne. Zusätzliche Probleme bereitete das Sozialverhalten einiger Personen, die sich zum Kurs gezwungen fühlten.

Insgesamt ist festzustellen, daß bei diesem Kurstyp der gegenseitige Nutzen von Bildungsstätte und örtlichen Trägern größer ist als die Konkurrenz. Ein sinnvoller Einsatz dieses Kurstyps scheint auch mit Hilfe einzelner thematischer Sachangebote erreichbar zu sein. Der Kurstyp Gemeinsamer Alltag, gekoppelt mit einem Gruppenleiterseminar, einem Literaturworkshop oder einem musisch-kulturellen Angebot scheint für bestimmte Jugendliche motivierend zu sein, an einem solchen Kurs teilzunehmen. Gerade hier werden auch die positiven Auswirkungen bei einer Zusammenarbeit zwischen Bildungsstätte und anderen Trägern deutlich.

Ein weiteres mögliches Angebot wären Kurse, die hauptsächlich lebensalterspezifische Fragen miteinbeziehen, wie sie in persönlichkeitsorientierten Kursen, Seminaren zum Themenkomplex Sinnfrage, Freundschaft, Sexualität zum Ausdruck kommen. In diesem Zusammenhang ist auch die Frage zu stellen, wie die Bildungsstätte auf ihre Umgebung wirkt und ob sie etwas von ihrem Leben abgibt. Durch das bewußte Hineinwirken und Einbeziehen der Öffentlichkeit (z.B. durch Informationsveranstaltung, Selbstdarstellung, Stadtteilarbeit) kann ein lokaler Bezug hergestellt werden; eben auch mit dem Ziel, die Arbeit der Bildungsstätte transparenter zu machen und Schwellenängste abzubauen.

Bei den durchgeführten Kursen war immer wieder feststellbar, daß es einzelnen Teilnehmern schwer fiel, sich in die Gruppe und das Programm einzufügen, sich mit dem, was sie lebten und erlebten, zu identifizieren und sich heimisch zu fühlen. Dies führte bei einzelnen Kursen auch zu Konflikten innerhalb der Gruppe der Jugendlichen oder zu Anfragen an die Leitung. Es ist zu fragen, ob das mehr unverbindliche Teilnehmen ein Zeichen von Angst bedeutete. Angst und Sorge, sich zu stark abhängig zu machen, sich intensiver einzubringen als nur über einen losen Kontakt? Angst davor, sich mit der Gruppe zu beschäftigen, zu reflektieren und sich hinterfragen zu lassen; Angst aber auch davor, Außenkontakte für den Zeitraum einer Woche aufzugeben und sich auf eine neue Umgebung einzulassen?

Die Struktur einer Bildungsstätte scheint gerade diese Bildungsmaßnahmen in einem hohen Maß zu beeinflussen und eine wichtige Rolle für das Gelingen zu spielen. Es ist zu vermuten, daß die vorgefundenen Hausstrukturen manchmal für die Kursleiter als willkommenes Ordnungselement und für die Teilnehmer/-innen als Richtschnur für den Verlauf der Kurse fungierten. Umgekehrt wurde allerdings auch deutlich, daß sich die Einrichtungen nur mühsam auf die veränderte Struktur, besser gesagt, auf den Alltag dieser

Art von Kursarbeit einstellen konnten. Vorsichtige Gespräche der Kursleitung mit den Verantwortlichen und den Mitarbeitern erzeugten zwar Neugier und eine teilweise oberflächliche Öffnung, doch tat man sich schwer damit, schon den ungewohnten Tagesablauf und den typisch jugendgemäßen Betrieb zu verkraften. Wenn es in der Bildungsarbeit darum geht, intensiver als bisher Jugendliche und junge Erwachsene auf ihrem Lebensweg zu begleiten und ihnen Ziele lebbarer Daseins aufzuzeigen, dann müssen sich auch Bildungseinrichtungen stärker mit dem tatsächlichen Alltag ihrer Teilnehmergruppen auseinandersetzen und diesen in eine Bildungsstätte hinübernehmen.

VII. Alltag einmal anders – Zwei Beschreibungen von Kursverläufen

1. Beispiel 1: Auf den Spuren des Alltags

Dieser Kurs war der zweite in der Kolping-Bildungsstätte Coesfeld im Rahmen des Projekts. Es nahmen 11 Teilnehmerinnen und 4 Teilnehmer im Alter von 14 bis 21 Jahren (Zivildienstleistender) am Kurs teil. Davon waren 11 Schüler/-innen und 2 Praktikantinnen (im Altenheim und in der Sozialstation), einer Zivildienstleistender und eine Berufstätige (Floristin). Die Jugendlichen kamen im wesentlichen aus Coesfeld (13). Lediglich ein befreundetes Paar kam aus einer kleinen Stadt 20 km von Coesfeld entfernt.

Im Team arbeitete die Mitarbeiterin der Stadtjugendkonferenz (regionale Ebene), die Mitarbeiterin der Kolpingjugend (überregionale Ebene) und ein Mitarbeiter der Bildungsstätte mit. Bei der Kursvorbereitung kristallisierten sich folgende leitenden Fragestellungen und Ideen (hinsichtlich der Konzeption und Gestaltung) heraus:

- Zum einen versuchten wir noch einmal die Fragestellungen der Jugendlichen auf zentrale Probleme hin zu orientieren und hielten dabei die Frage der Abgrenzung bzw. Identifikation für wesentlich. Lebensgeschichtlich bedeutet dies, daß sich aus unserer Sicht Jugendliche auf der Grundlage der Persönlichkeit, die sich entwickelt hat, durch Auseinandersetzung und Abgrenzung von den Älteren und Identifikation mit Gruppen, Vorbildern, Lebensstilen etc. in den Prozeß der Trennung und Loslösung von zu Hause hineinbegeben. Dabei erscheint uns dieser Prozeß der Loslösung als ambivalent: Zwar geschieht nach unserer Erfahrung eine deutliche und proklamierte Abgrenzung von den Eltern, gleichzeitig bleiben diese aber auch als Rückzugsraum und durch ihre Erziehung als wichtige Grundlage für die Stabilität des einzelnen von großer Bedeutung.
- Wir gingen davon aus, daß der gleiche Prozeß der Abgrenzung und Identifikation sich auch auf die sozialen Zusammenhänge am Lebensort (Schule, Nachbarn, Verein, Stadtkultur etc.) übertragen läßt. Auch hier erleben wir gerade bei Jugendlichen, daß sie sehr große Bereiche dieses sozialen Lebenszusammenhangs ablehnen, gleichzeitig aber darin verwurzelt bleiben und auch immer wieder hierhin zurückkehren.
- Wir gingen davon aus, daß sich im gelebten Alltag des Heimatortes eine Menge von Lebensentwürfen und -erfahrungen, die von den Jugendlichen abgelehnt, aber auch zur eigenen Identitätsentwicklung übernommen werden, zeigen. Zur Orientierung und Identitätsentwicklung bedienen sich die Jugendlichen vor allem kleinerer Gruppen und Subkulturen von Gleichaltrigen, die diesen Prozeß der Ablösung und Entwicklung einer eigenen Identität unterstützen.
- Wir sahen die gemeinsame Kurswoche bewußt als eine institutionell geschaffene Möglichkeit, sich am Ort einen derartigen Schutzraum zu schaf-

fen, in dem Lebensentwürfe ausprobiert, diskutiert und reflektiert werden und gleichzeitig auch Experimente mit neuen Verhaltensmöglichkeiten gemacht werden können. „Eine Woche gemeinsam leben“ – das bedeutete aus unserer Sicht, daß sich die Jugendlichen eine Woche von den Eltern trennen und mit Gleichaltrigen konzentriert zusammenleben konnten.

- Wir wollten diese Gelegenheit aber nicht nur als eine Möglichkeit zum Rückzug nutzen, sondern auch als Angebot, sich aus dem geschützten Raum heraus mit Einzelaspekten des lokalen Alltags zu befassen und diesen auf seine Geschichte, seine Möglichkeiten und Unmöglichkeiten hin zu untersuchen.
- Dazu erschien uns auch die adventliche Zeit als religiöses Symbol des Wartens, der Hoffnung und der im guten Sinne besinnlichen Ruhe besondere Ansatzpunkte zu bieten.
- Wir wollten die Gruppe des Kurses außerdem bewußt als Raum nutzen, in dem ebenfalls mit den Problemen von Identifikation und Abgrenzung untereinander experimentiert werden konnte, daß also neben der inhaltlichen Arbeit die Gruppenprozesse besonders beobachtet und verdeutlicht werden sollten.
- Für uns als Leiter und Leiterinnen bedeutete diese Konstellation ebenso die Notwendigkeit einer Haltung des „einfühlenden Verstehens“, um einerseits Schutz und Sicherheit zu geben, andererseits aber auch uns selbst in unserer Rolle als Leiter/-innen und Erwachsene zu den Jugendlichen hin abzugrenzen, wo es nötig erschien.
- Darüber hinaus wollten wir verstärkt ein Augenmerk darauf richten, wie die im Kurs entwickelten Prozesse auch im Alltag weitergeführt werden und welche Unterstützung wir dabei geben könnten.
- Nach längerer Diskussion über eine Konkretisierung dieser Grundgedanken einigten wir uns auf das Rahmenthema „Auf den Spuren des Alltags“. Das Symbol der „Spur“ ließ uns einige Bilder und Möglichkeiten deutlich werden: Welche Spuren haben andere bei mir hinterlassen? (Lebensgeschichtlicher Aspekt), Auf wessen Spuren möchte ich gehen? (Vorbild und Orientierungsfunktion), Spuren spüren (Körperlicher Aspekt), Auf den Spuren anderer ... (Lebensentwürfe im Ort, in der Familie), Wo trennen sich Spuren? (Aspekt der Abgrenzung), Wer ist Wegbegleiter? Geschichte aufspüren etc.

Dazu gab es im Kurs zwei große Bereiche:

- (1) In den Nachmittagsgruppen sollte mit Hilfe wesentlich kreativer Methoden ein Experimentierfeld geschaffen werden, um neue Fähigkeiten an sich selbst und in der Gruppe zu entdecken und auszuprobieren.
- (2) In den Abendrunden sollten die einzelnen Lebensbereiche des Alltags stärker in den Blickpunkt gerückt und reflektiert werden.

Daneben zählten zu den wiederkehrenden Programmelementen:

- Der Wohnraum, der vor Beginn des Kurses gezielt als Lebensraum für die Jugendlichen gemütlich und zum Wohlfühlen gestaltet wurde. In ihm konnten verschiedene Aspekte des Zusammenlebens wie Sitzen, Reden, Musikhören, Lesen, Sich-Ausruhen, Kaffeetrinken, integriert werden.
- Der Morgenimpuls als erstes gemeinsames Treffen mit einer kurzen inhaltlichen Meditation oder einer Körperübung zur Vorbereitung und Einstimmung auf den Tag.
- Die gemeinsamen Mahlzeiten.
- Die Schularbeiten, die individuell oder in Gruppen erledigt wurden. In diesem Kurs wurde diese Arbeit von den Jugendlichen mehr und mehr in den Wohnraum verlegt.
- Die Klönrunde, das gemeinsame Kaffeetrinken sollte verbunden werden mit der Möglichkeit zum gegenseitigen Erzählen, zu Austausch und Absprachen über den weiteren Tagesverlauf. Diese Zeit war unstrukturiert und wurde von uns auch nicht geleitet, es sei denn, daß Absprachen hinsichtlich der Zeitorganisation oder der Gruppenaufteilung nötig waren.
- Die Abendrunde, in der jeweils eine Geschichte vorgelesen werden sollte, diente dazu, die Gesamtgruppe noch einmal zusammenzuführen und den Tag gemeinsam ausklingen zu lassen.

Kursablauf und -prozeß können wie folgt skizziert werden:

1. Tag (Sonntag, 25.11.1984)

Das Team trifft sich zur Vorbereitung bereits nachmittags um 14.00 Uhr zu einer Tasse Kaffee, um noch einmal die letzten Absprachen hinsichtlich des Ablaufs des ersten Tages sowie die Gestaltung des Arbeitsraums vorzunehmen. Dies ist – wie bereits vorher abzusehen – eine ziemlich anstrengende, körperliche Arbeit. Zum Glück treffen um 15.00 Uhr die ersten drei Teilnehmerinnen ein, die bereits im vergangenen Jahr bei dieser Kursform mitmachten. Nachdem sie ihre Zimmer bezogen haben, übernehmen sie im Rahmen der Vorbereitung des Wohnraumes und des Empfangs der anderen Teilnehmer Hilfestellungen. Dies ist auch besonders deswegen eine Erleichterung, weil das Haus am Sonntagnachmittag üblicherweise leer ist und außer mir keine anderen festen Mitarbeiter im Hause sind. Diese sind erst auf den Beginn des Kurses um 17.00 Uhr eingestellt. Der vorbereitete Raum, der kurz vor 17.00 Uhr fertiggestellt ist, wird von allen als positiv angesehen. Es hat sich eine herbstliche Atmosphäre ausgebreitet, dies insbesondere dadurch, daß eine Mitarbeiterin aus dem Team aus dem Wald mehrere Zweige mit Herbstlaub geholt und diese an der Wand und an Regalen befestigt hat.

Um 17.00 Uhr sind dann schließlich alle da. Es erfolgt eine kurze Begrüßung, eine Vorstellungsrunde mit Namensspiel (und Wollknäuel). Anschließend stellen auch wir vom Team uns noch einmal etwas genauer vor hinsichtlich unseres persönlichen Hintergrundes und unserer Zusammenarbeit

in dieser Woche. Wir erklären auch kurz die Wochenstruktur und unser Konzept für diesen Kurs, um den Jugendlichen vor dem Abendessen eine erste Orientierung über den Ablauf dieser Woche zu geben. Nach dem Abendessen haben wir uns vorgenommen, für die Abklärung der Wünsche und Hoffnungen im Hinblick auf diesen Kurs und zur Entwicklung des Kontakts untereinander das Thema „Was bringe ich mit – was möchte ich hier einbringen“ noch deutlicher zu bearbeiten. Wir haben uns dazu die Geschichte „Der goldene Schlüssel“ ausgesucht, die nach einer kurzen Entspannungsübung zweimal vorgelesen wird. Danach erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit, mit Hilfe von gemalten Bildern den Inhalt ihrer ‚Schatztruhe‘ mit jeweiligen Wünschen und Erwartungen aufzumachen. Die Wünsche und Erwartungen werden ausgetauscht, und es zeigt sich, daß es eine deutliche Orientierung in Richtung „Geborgenheit, Ruhe, Kontakt“ gibt. Thematische Wünsche oder Fragestellungen tauchen so gut wie gar nicht auf, auch kein Bezug zum Thema unseres Kurses, wie wir ihn auf den Handzetteln und in der Zeitung ankündigten. Wir hatten dies erwartet, da diese Erfahrung schon seit einiger Zeit auch bei anderen Kursen mit Schulklassen oder Jugendgruppen gemacht wurden. Und schließlich hatten wir ja in unserer Vorbereitung gerade den Beziehungs-Aspekt besonders herausgestellt.

Es deutet sich bereits an, daß es in der Gruppe so etwas wie eine Teilung zwischen den neuen und alten, also zwischen denjenigen, die den Kurs zum ersten Mal besuchen, und denjenigen, die bereits im vergangenen Jahr teilgenommen hatten, geben könnte. Die alten machen deutlich, daß sie „das Ganze ja eigentlich schon kennen“, was ich sehr gut verstehen kann, da dies ja einen Teil ihrer Sicherheit ausmacht und sie damit auch die Stellung in der Gruppe deutlich markieren können. Zum anderen habe ich aber auch das Gefühl, daß sich bei ihnen so etwas wie eine leichte Enttäuschung breit macht. Womit diese zusammenhängt, ist mir noch nicht ganz klar, aber es scheint so, daß die geringe Anzahl der Gesamtgruppe (15 Personen), wovon 10 neue Teilnehmer sind, einen wesentlichen Beitrag dazu liefert.

Insgesamt erlebe ich diesen Abend aber als relativ angenehm im Vergleich zum ersten Abend im vergangenen Jahr, an dem wir mit der Regelung vieler organisatorischer Fragen in eine ziemliche Hektik geraten waren. Die Atmosphäre ist ruhig und entspannt.

Um 22.00 Uhr lesen wir die Abendgeschichte vor (Eine Insel im See). Diese Geschichte behandelt das Thema der Trennung von Zuhause und die Fragestellung, was die Jugendlichen an Ballast, den sie mitbringen, loswerden müssen und wollen.

Nach einer halben Stunde entscheiden wir uns vom Team, uns zurückzuziehen, um eine kurze Besprechung zu machen. Wir registrieren, daß eigentlich alle Jugendlichen noch im Raum bleiben, gehen aber zunächst nicht darauf ein, da wir dieses vom vergangenen Jahr her kennen und uns auch nicht unbedingt gleich zu Beginn als die „Aufpasser“ darstellen möchten. Im Gegen-

satz zum vergangenen Jahr bereitet mir dies jedoch ein stärker unangenehmes Gefühl, weil ich weiß, daß bei diesem Kurs eine ganze Reihe von jüngeren Teilnehmern dabei ist und mir unklar ist, mit welchen Erwartungen und Absprachen die Eltern diese Jugendlichen in unseren Kurs geschickt haben. Mir ist ein Telefonat einer Mutter im Gedächtnis, die angerufen hatte und sich sehr deutlich nach den Aufsichtsbedingungen erkundigte und davon die Teilnahme ihrer Tochter abhängig gemacht hatte. Ich weiß zu diesem Zeitpunkt noch nicht, daß diese Teilnehmerin nach einem Krach mit ihren Eltern an dieser Woche gegen den Willen ihrer Eltern teilnimmt...

2. Tag (Montag, 26.11.1984)

Der Morgenimpuls muß bereits um 6.45 Uhr stattfinden, da die berufstätige Teilnehmerin eine einstündige Fahrt vor sich hat und um 8.15 Uhr im Dienst sein muß. Wir hatten uns daher auf den Kompromiß geeinigt um 7.00 Uhr zu frühstücken, so daß die Schüler, die etwas später zur Schule müssen, noch ausreichend Zeit haben, sich in Ruhe vorzubereiten. Beim Morgenimpuls ist ein relativ großer Teil der Jugendlichen da, heute am ersten Tag, aber es fehlen bereits drei oder vier Leute, was ich erstaunt registriere, da ich vom vergangenen Jahr weiß, daß in den ersten zwei Tagen alle Jugendlichen zum Morgenimpuls kamen.

Nach dem Frühstück das bekannte Gefühl: Die Jugendlichen gehen zur Schule, und wir vom Team haben erst einmal „frei“. Wir setzen uns zusammen, reden noch ein bißchen über den vergangenen Tag und treffen organisatorische Absprachen hinsichtlich des Nachmittags und des Abends. Am Mittag trudeln die Jugendlichen wieder ein. Nach dem Mittagessen gehen wir bereits in den Wohnraum und registrieren, daß dort auch einige Jugendliche sind, die offensichtlich keine Schularbeiten zu machen brauchen. Wir sprechen diesen Punkt aber nicht an, sondern beobachten zunächst einmal. Die Klönrunde verläuft ohne große Ereignisse, und anschließend wird ein Werkstattangebot zum Thema „Gesichter spüren“ (mit Schminken und Meditation) gemacht. Dieses Werkstattangebot wird von ca. zwei Dritteln der Jugendlichen angenommen und nach Berichten der beiden anderen Kursleiter als sehr positiv erlebt.

Am Abend finden die ersten Gesprächsrunden statt. Thema: „Spuren in mir entdecken ...“ Wir wollten hier den lebensgeschichtlichen Aspekt der Prägung durch die Familie und durch die eigene Lebensgeschichte in den Mittelpunkt stellen. Nach Abschluß der Gruppe berichtet eine Mitarbeiterin aus dem Team, daß in ihrer Gruppe zwar ganz lockere Gespräche gelaufen seien, daß aber zwei jüngere Mädchen ständig raus- und reingingen, um irgendetwas zu holen. Bei diesen beiden Mädchen war uns schon am Nachmittag aufgefallen, daß sie hinsichtlich ihrer Fragen häufig darauf abzielten, wie weit die Teilnahme an bestimmten Dingen für sie verpflichtend sei.

Nach der Abendrunde und der Geschichte zur Nacht ergibt sich das gleiche Bild wie am vergangenen Tag: Die Teilnehmer bleiben offensichtlich sehr lange auf.

3. Tag (Dienstag, 27.11.1984)

Bei der Morgenmediation sind nur sieben Jugendliche anwesend, offensichtlich ein Resultat der kurzen Nachtruhe. Mich bewegen einerseits Gefühle des Ärgers darüber, daß die Jugendlichen nicht bereit sind, ohne Druck Verantwortung für ihre Schulzeit zu übernehmen; andererseits beschleichen uns Gefühle der Unsicherheit und Angst, welche Konsequenzen dieses Verhalten wohl in der Schule und auch im Hinblick auf die Eltern haben wird. Beim Mittagessen und am Nachmittag kreisen einige der Gespräche am Tisch und auch in der Klönrunde um eben diese Probleme der Müdigkeit in der Schule, und ich weise zum ersten Mal deutlich darauf hin, daß ich es für wichtig halte, daß die Jugendlichen auch für ihren Alltag Verantwortung übernehmen und dort im Rahmen dessen, was notwendig ist, Energie investieren.

Am Nachmittag gestalten wir das Werkstattangebot „Experimentieren mit Musik“. Diese Übung, die zum einen zur körperlichen Entspannung dient und zum anderen Möglichkeiten eröffnet, Musik, Geräusche, Klänge mit dem eigenen Körper und mit Alltagsgegenständen zu produzieren, macht sehr viel Spaß und wird auch von den Jugendlichen gerne angenommen. Der größte Teil der Gruppe (ca. 12 Leute) nimmt an dieser Werkstattgruppe teil. Abends haben wir uns entschieden, nach den Vorkommnissen insbesondere in der Nacht und im Hinblick auf unser Gefühl, daß es in der Gruppe einige Spannungen gibt, die möglicherweise daraus resultieren, daß alte und neue Kursteilnehmer aufeinander treffen und es offensichtlich unausgesprochene Erwartungen und Enttäuschungen gibt, eine Art Zwischenreflexion einzulegen und unter dem Thema „Spuren in diesem Kurs“ die Frage zu stellen: „Welche Schritte bin ich bis jetzt hier gegangen oder nicht gegangen?“ Wir haben dazu eine Rückerinnerungsreise über die ersten beiden Tage sowie einen Vorschlag zur Identifikation mit Tieren (Gruppenzoo) vorbereitet. Danach sollen Zweiergespräche und anschließend eine Diskussion in der Großgruppe stattfinden.

Die Partnergespräche sind zunächst ganz angeregt und interessant. In der Großgruppe kommt eine offenerere Auseinandersetzung und Diskussion erst ab dem Zeitpunkt in Gang, wo wir unsere Eindrücke und Rückmeldungen schildern. Es werden erste Strukturen sichtbar: Einige jüngere Teilnehmer äußern ihre Befürchtungen hinsichtlich des Akzeptiertwerdens durch die älteren; es werden Anmerkungen zur inhaltlichen Gestaltung gemacht. Aber der Teil der Gruppe, der bereits im vergangenen Jahr mitgemacht hat, blockiert: Es wird zurückgemeldet, daß diese Zwischenreflexion „eigentlich noch nicht dran ist“, das heißt, sie weisen darauf hin, daß eine ähnliche Reflexion im vergangenen Jahr erst einen Tag später stattgefunden habe.

Offensichtlich sind sie um ihre Sicherheit gebracht, fühlen sich angegriffen und verletzt und ziehen sich zurück. Das Gespräch endet. Wir versuchen mit einigen Spielen die Situation etwas aufzulockern und wollen zunächst einmal abwarten, wie es am nächsten Tag weiter geht. Ich gehe aus dieser

Reflexion mit einem sehr unguuten Gefühl, das sich zum einen darauf bezieht, daß es offensichtlich in der Gruppe noch nicht möglich war, über die Strukturen und Beziehungen miteinander ins Gespräch zu kommen. Zum anderen ist auch deutlich geworden, daß es im Team unterschiedliche Einschätzungen und Orientierungen gibt. Die Leitung im Rahmen dieser Reflexion lag sehr stark bei mir, während ein anderes Mitglied des Teams aus der Diskussion ausgestiegen ist. Wir versuchen diese Situation in der anschließenden Teamreflexion kurz zu bearbeiten. Aber auch hier wird dieses Problem zunächst nur konstatiert, ohne daß sich bei uns ein gelöstes oder besseres Gefühl einstellt.

Dazwischen liegt ein Ereignis, das aufgrund der Situation in der Gruppe für mich eine besondere Bedeutung erhält: Am Abend treffe ich zwischen Abendessen und Abendrunde auf dem Flur den Vater der Tochter, die gegen den Willen ihrer Eltern teilnimmt. Der Vater ist Lehrer und hat im Rahmen eines Treffens bereits mit unserem Hause Erfahrungen gemacht. Er ist sehr ärgerlich und teilt mir seine Enttäuschung, seinen Ärger darüber mit, daß wir vom Team aus nicht deutlich eine Zustimmungserklärung der Eltern zur Teilnahme ihrer Kinder eingeholt haben. Er beschreibt die Auseinandersetzung in der Familie und wirft uns vor, daß wir für einen tiefen Konflikt in den Beziehungen gesorgt hätten, der nicht zu kitten sei. Nach einem längeren Gespräch, in dem ich diesen Teil des Vorwurfs zurückweise und ihm deutlich mache, daß wir für die Schwierigkeiten in der Familie zunächst einmal keine Verantwortung übernehmen können, endet das Gespräch damit, daß wir in dem Punkt Zugeständnisse machen, daß eine bessere Information der Eltern im Vorhinein sinnvoll gewesen wäre. Das Gespräch belastet mich aber im Nachhinein, da ich dadurch meinen Druck im Hinblick auf die Einhaltung bestimmter Zeiten (Nachtruhe) verstärkt fühle. Wir gehen unzufrieden ins Bett...

4. Tag (Mittwoch, 28.11.1984)

Bei der Morgenmeditation das gleiche Bild: Es sind relativ wenige Teilnehmer/-innen gekommen — auch diese Nacht war sehr kurz. Beim Mittagessen erfahren wir, daß eine jüngere Teilnehmerin in der Schule so müde war, daß sie sich in den Sanitätsraum zum Schlafen gelegt hat. Ich bin sehr erschrocken und bekomme wilde Phantasien darüber, welche Konflikte auf uns zukommen könnten. Das Mädchen weist aber darauf hin, daß dies häufiger in ihrer Schule passiere und nichts besonderes sei. Ich bin zwar etwas beruhigt, jedoch nicht zufrieden und merke, daß wir im Team hinsichtlich der Übernahme von Autorität einige Schwierigkeiten hatten. Wir besprechen diesen Punkt und nehmen uns vor, stärker darauf zu achten, daß die Jugendlichen bestimmte Regeln einhalten.

Zu diesen Regeln gehört im wesentlichen, daß im Hinblick auf die Gruppe deutlich wird, wer wann da ist und welche Zeiten einzuhalten sind. Dies erscheint uns auch deshalb besonders wichtig, weil die zwei Mädchen, die bereits am zweiten Abend ständig aus der Gruppe herausliefen, dieses Verhalten konsequent fortsetzten. Sie werden von Freunden abgeholt, fragen an

bestimmten Punkten, wie verbindlich die Teilnahme an den Gruppen ist, und weisen auf Verpflichtungen hin, die sie außerhalb haben. Wir betonen noch einmal, daß wir in der Ankündigung bereits fest und deutlich gesagt haben, daß die Jugendlichen weitere Verpflichtungen in dieser Woche nicht übernehmen sollen. Die Mädchen versuchen uns aber in eine Diskussion zu verwickeln und auf die Bedeutung dieses einen Termins, der nun gerade ansteht, hinzuweisen. Das ganze bleibt etwas unbefriedigend.

Am Abend machen wir zunächst noch ein Sportangebot (Volleyball), dann eine Gesprächsrunde zum Thema „Spuren, die mich begleiten“. Im Mittelpunkt stehen die Beziehungen des Alltags, also die Frage, welche Beziehungen den Jugendlichen wichtiger sind, welche Beziehungen sie prägen, welche sie fördern oder auch behindern. Die Gesprächsrunden verlaufen einigermaßen zufriedenstellend, aber die Auswirkungen des Gesprächs vom Vortag und die Blockade in den Beziehungen in der Gruppe bleibt weiter bestehen. Ab heute wird auch zunehmend vom Tagebuch, das wir ausgelegt haben, Gebrauch gemacht...

5. Tag (Donnerstag, 29.11.1984)

Am Nachmittag haben wir etwas besonderes geplant: Es sollen keine Werkstattangebote gemacht werden, sondern am Ort sollen verschiedene Leute besucht werden, die in ganz bestimmten Formen wohnen und leben. Geplant ist der Besuch in einem nahegelegenen Kloster, der Besuch in einer örtlichen Wohngemeinschaft und auf einem alten Bauernhof, auf dem ein 80-jähriges Ehepaar lebt, das sehr viele Entwicklungen durchgemacht hat – von diesem Besuch erhoffen wir uns einiges. Leider fällt gerade dieser letzte Besuch aus, weil zwei Tage vorher ein Ehepartner erkrankt ist und die Belastung zu groß erschien. Wir bereiten die Erkundung mit eigenen Fragen vor, und anschließend gehen die Jugendlichen eigenständig zu den vorgesehenen Orten. Am Abend werden die Besuche ausgewertet.

Den Jugendlichen hat diese konkrete Konfrontation mit bestimmten Lebensstilen an dem Ort, an dem auch sie sind, sehr gefallen. Sie sind sehr überrascht und sehr interessiert, und zwar nicht nur an der Wohngemeinschaft, sondern auch an dem Leben im Kloster. Dieser Besuch erscheint uns ein sehr gelungenes Element dieser Woche, zumal sich quasi automatisch die Gesamtfragestellungen der Woche: Wovon will ich mich loslösen, was möchte ich bewahren, was möchte ich dazu gewinnen, herauskristallisieren.

Wir versuchen, diese Fragestellung noch einmal zu fokussieren, und bilden Gruppen, in denen die Jugendlichen mit Bauklötzen ein gemeinsames Bauwerk erstellen sollen, in dem ihre Orientierungen aufgrund der Besuche deutlich werden. Genau an dieser Stelle wird die Arbeit in der Gruppe jedoch relativ unergiebig: Das Interesse schwindet, die Gespräche erhalten einen sehr allgemeinen und wenig persönlichen Charakter, und zur vereinbarten Zeit, wo wir uns in der Großgruppe wieder zusammensetzen wollen, kommt keiner in den Wohnraum zurück. Wir warten noch eine halbe Stun-

de; dann ist mein Ärger so groß, daß ich die anderen Jugendlichen im Haus aufsammle und sie in den Wohnraum zurückhole. Dort äußere ich meinen Ärger über die Art und Weise, wie mit Beziehungen und Verantwortung im Rahmen des Gesamtkurses umgegangen wird – all den Ärger, der sich aufgrund des Verhaltens in dieser Woche und aufgrund des Drucks, den wir von außen spüren, aufgestaut hat. Zentrales Thema dieser Runde ist die Fragestellung „Hier sein – weg sein.“

Ich war mit sehr großer Angst in dieses Gespräch hineingegangen, weil ich nicht wußte, welche Reaktion auf meinen Wutausbruch erfolgen würde. Ich hatte das Gefühl, daß möglicherweise damit der Kurs „gestorben“ sein könnte. Aber die tatsächliche Reaktion ist sehr überraschend: Mehrere Jugendliche äußern, daß sie sich über diesen Wutausbruch „freuen“, und mir wird klar, daß wir vom Team im Rahmen dieser Woche unsere Ansprüche und auch unsere persönliche Teilnahme an diesem Kurs in ähnlicher Form wie die Jugendlichen selbst gestaltet haben: Wir reagierten auf ihre Unverbindlichkeit und auf ihre Vorsicht mit einer entsprechenden Vorsicht unsererseits. Das Gespräch dauert sehr lange, bis 23.30 Uhr, es ist sehr ermüdend und einige Teilnehmer sagen schließlich, daß sie jetzt unbedingt ins Bett müßten. Aber diese Zwischenreflexion scheint sich gelohnt zu haben: Insgesamt registrieren wir eine bessere Stimmung, auch uns geht es besser und wir haben das Gefühl, daß die beiden letzten Tage in der Gruppe noch sehr angenehm sein könnten...

6. Tag (Freitag, 30.11.1984)

Der Tag verläuft bis zum Nachmittag wie üblich. Kurz vorm Kaffeetrinken erreicht mich jedoch eine neue Hiobsbotschaft: Eine Mutter stehe unten an der Rezeption und sei sehr aufgebracht. Ihre Tochter sei an diesem Morgen nicht in der Schule gewesen, und zwar mit der Begründung, daß sie krank sei. Nun da sie gekommen sei, um mit ihr zu sprechen und nach ihr zu sehen, sei die Tochter jedoch nicht auffindbar. Ich lasse die Frau zu mir nach oben ins Büro kommen. Als sie zur Tür hereinkommt, bin ich sehr überrascht: Es ist eine Frau, die ich vor der Geburt unseres ersten Sohnes im Krankenhaus kenengelernt habe. Sie ist ebenso erstaunt, und es scheint, daß diese Beziehung zunächst einmal einen Teil des Ärgers zurücknimmt. Die Tochter wird dazugeholt und ebenfalls eine Mitarbeiterin aus dem Team. Die Mutter äußert ihren Ärger darüber, daß die Tochter offensichtlich gelogen habe, und fragt nach unserer Verantwortung für diesen Teil. Nach einem längeren Gespräch wird deutlich, daß die Tochter auch uns nicht mitgeteilt hat, daß sie nicht in der Schule war. Mutter und Tochter versöhnen sich; auch uns gegenüber zeigt die Mutter eine verständnisvolle Reaktion.

Anschließend gehen wir in den Wohnraum, wo bereits die Klönrunde begonnen hat. Auch die anderen Jugendlichen haben bereits von dem Konflikt gehört, und dieses Geschehen bietet Gelegenheit zur Anknüpfung und Ergänzung des Gesprächs vom Vortag: Die Frage nach dem Umgang mit der eigenen Verantwortung, nach dem Umgang mit Eltern, nach unserer Rolle

und unseren Schwierigkeiten im Hinblick auf die Konfliktstruktur Jugendliche – Eltern – Haus – Schule wird deutlich. Wir müssen die Tochter, die sich auch aus der Gruppe teilweise zurückgezogen hat, in Schutz nehmen, weil die anderen ihr schwere Vorwürfe machen. Wir arbeiten darauf hin, daß auch den anderen Mitgliedern der Gruppe deutlich wird, welchen Anteil sie an diesem Verhalten und an der Entwicklung der entsprechenden Norm in der Gruppe haben.

Trotz des unerfreulichen Anlasses erscheint mir dies als ein sehr wichtiges und sehr gelungenes Gespräch. Anders als in üblichen Kursituationen haben wir hier die Ernstsituation erlebt und bearbeiten können. Wir besprechen noch einmal das Abendprogramm, und es wird deutlich, daß die Jugendlichen ihrem gelösten und entspannten Gefühl Ausdruck verleihen wollen und wenig Interesse haben, noch einmal in Form einer Diskussion oder eines Gesprächs auf das Thema einzugehen. Wir entscheiden uns dafür, mit Hilfe eines improvisierten Theaterspiels das Thema zu bearbeiten. Es werden zunächst in der Gesamtgruppe Aufwärmübungen gemacht, anschließend entwickeln die einzelnen Gruppen Kurzszenen, die sich auf die erlebte Situation am Nachmittag und in der Gruppe beziehen. Die Entwicklung dieser Szenen, die Darstellung und Vorführung macht allen ungeheuren Spaß. Nach dem Abschluß des Theaterspiels bin ich völlig erschöpft, aber wir haben im Team das Gefühl, daß dies der Höhepunkt der Woche ist.

7. Tag (Samstag, 1.12.1984)

Wir haben uns an diesem Tag für ein offenes Frühstück entschieden, das heißt, daß alle Jugendlichen in der Zeit von 7.00 bis 8.30 Uhr frühstücken können. Dies erschien uns deswegen angebracht, weil einige der Schüler an diesem Tag frei haben und gerne die Zeit nutzen wollen, um ein wenig auszuschlafen. Außerdem war die vergangene Nacht auch etwas länger geworden: die gute Atmosphäre in der Gruppe und die gelöste Stimmung mußten gefeiert werden...

Die Jugendlichen, die nicht zur Schule müssen, beschäftigen sich mit der Vorbereitung eines gemeinsamen Gottesdienstes. Wir hatten uns entschieden, keinen Gruppengottesdienst zu machen, da ein Teil der Kursteilnehmer den wöchentlich stattfindenden Jugendgottesdienst in der örtlichen Pfarrkirche vorbereiten mußte. Die Vorbereitung findet am Morgen statt. Es werden von den Jugendlichen in unserer Gruppe auch noch Leute gesucht, die Lust haben mitzusingen, da keiner aus dem Vorbereitungsteam Gitarre spielen und singen kann. Ein Teil der Gruppe übernimmt dies recht bereitwillig. Dieser Gottesdienst sollte anschließend zu einem besonderen Erlebnis werden: Fast alle Mitglieder der Gruppe erklären sich bereit, mitzusingen. Ergebnis ist, daß nicht nur das Vorbereitungsteam, das die inhaltliche Gestaltung übernommen hat, sondern praktisch der gesamte Kurs am Abend zum Jugendgottesdienst geht und dort vor ca. 350 Jugendlichen aus der Stadt Coesfeld als gemeinsame Gruppe auftritt. Der Jugendgottesdienst

wird als gemeinsame Aktion angesehen, und das gute Gefühl, das sich in der Gruppe entwickelt hat, überträgt sich auf die Jugendmesse.

Nach dem Gottesdienst stehen wir noch in der Runde vor der Kirche, in der traditionellerweise die meisten Jugendlichen, die diesen Gottesdienst besuchen, noch eine halbe Stunde stehen bleiben, um miteinander zu reden, Kontakte zu knüpfen etc. Unsere Gruppe hat einen Kassettenrekorder mit, da ein Lied von Hermann van Veen („Schnell weg, da weg, da weg“) im Gottesdienst verwandt worden war. Dieser Kassettenrekorder wird angestellt, und plötzlich fängt die ganze Gruppe vor der Kirche an zu tanzen. Auch auf dem Nachhauseweg wird ständig in der Gruppe gesungen und getanzt. Die Jugendlichen machen einen großen Umweg und benutzen die Rückkehr zur Bildungsstätte als einen Zug durch die Gemeinde.

In der Bildungsstätte angekommen wird nach einer Dreiviertelstunde dann das gemeinsame Abschlußfest, das nachmittags in verschiedenen Gruppen vorbereitet wurde, gefeiert. Kurze Theaterszenen, Spiele, Lieder werden dargeboten, nebenbei wird geklönt, Musik gehört. Aber der Höhepunkt des Kurses ist bereits überschritten. Die meisten der Jugendlichen und auch wir sind sehr erschöpft, und als gegen 24.00 Uhr eine Mitarbeiterin aus dem Team noch einmal eine Geschichte vorliest, stellen wir hinterher fest, daß die verbliebenen Jugendlichen (ca. 8) alle auf den ausliegenden Matratzen eingeschlafen waren... Nachdem sie wieder wach geworden sind, gehen eigentlich alle ins Bett, und der letzte Abend wird der Abend, an dem der gesamte Kurs so früh schlafen ging, wie nie in dieser Woche.

8. Tag (Sonntag, 2.12.1984)

Nach dem Frühstück haben wir uns darauf vorbereitet, in Ruhe die Reflexion durchzuführen und Abschied nehmen zu können. Die Zimmer müssen bereits geräumt werden, und wir versuchen noch einmal, mit einer Übung die Spuren, die diese Woche bei den Jugendlichen hinterlassen hat, an den Lebensräumen in der Bildungsstätte festzumachen. Wir gehen an verschiedene Orte, es werden Eindrücke, Erlebnisse geschildert, und es entsteht eine sehr dichte und schöne Atmosphäre. Im Wohnraum schließlich machen wir noch einmal ein Abschiedsritual mit Kerzen; dies besteht darin, daß jeder Jugendliche eine Kerze in die Mitte stellt und dazu den anderen mitteilt, welche Erfahrung er hier läßt, wovon er sich trennen muß und welche Dinge er mitnehmen kann. Nachdem dann noch einmal die Erfahrungen auf Zetteln ausgewertet werden und wir kurz darüber sprechen, bleibt Zeit für einen persönlichen Abschied; das heißt, daß jeder zu jedem, zu dem er gerne gehen möchte, noch einmal kurz Kontakt aufnimmt und sich von ihm verabschiedet.

Vor dem Mittagessen wird dann auch der Wohnraum aufgeräumt und abgebaut. Es wird deutlich spürbar, wie mit diesem Abbau und dem gemeinsamen Aufräumen Abschied von der Woche genommen wird und der Übergang in den Alltag erfolgt. Aber es fällt den Jugendlichen schwer, Abschied zu nehmen. Nach dem Mittagessen, zu dem zum ersten Mal alle Tische zu

einem großen Block zusammengestellt werden, wollen die Jugendlichen noch einmal zurück in diesen Raum, um ein gemeinsames Lied zu singen und endgültig voneinander Abschied zu nehmen.

Generelle Anmerkungen zum durchgeführten Programm

- Wie auch bei anderen Kuren ist deutlich geworden, daß der Wunsch Jugendlicher in dieser Woche im wesentlichen ein Wunsch nach Geborgenheit und Freiheit ist. Das Interesse an den gestellten Themen ist zunächst zweitrangig. Es ist zumindest in dem Sinne zweitrangig, daß die Jugendlichen nicht die strukturierte und bildungsprofessionell aufbereitete Auseinandersetzung mit Fragestellungen des Alltags im Sinne haben, sondern sich über das Zusammenleben langsam zu diesen Themen vor-tasten.
- Dies bedeutet, daß wir als Mitglieder des Teams häufiger und stärker als Berater oder ähnlich wie ein Mitarbeiter in der offenen Jugendarbeit angefragt sind. Dies spiegelt sich darin, daß viele Jugendliche in den Zwischenzeiten Gespräche, Einzelgespräche oder auch Gespräche mit kleinen Gruppen und der Leitung suchen und dort durchaus an unserer Einschätzung und Lebenserfahrung interessiert sind.
- Uns wurde in der Reflexion deutlich, daß die verdrängten Autoritätsaspekte unserer Leitungsrolle zu einem verdeckten Widerstand der Jugendlichen geführt haben. Unsere Unklarheit hinsichtlich des Verhaltens im Hinblick auf Normen, Zeitgestaltung etc. hat die Jugendlichen offensichtlich verunsichert, und erst an dem Punkt, wo auch wir vom Team klar die Autoritätsrolle übernommen haben, war ein sinnvolles Zusammenarbeiten möglich. Diese Erfahrung war für uns sehr wichtig, wenn auch schmerzhaft, da das Angebot der Jugendlichen zu einer persönlichen Beziehung die Übernahme der Autoritätsrolle für uns als etwas Unangenehmes erscheinen ließ. Unsere Befürchtung, möglicherweise dadurch die Sympathie zu verlieren und uns deswegen weniger als Leiter, sondern mehr als „etwas ältere Jugendliche“ zu verhalten, hat eher das Gegenteil von dem bewirkt, was wir uns erhofften.

2. Beispiel 2: Mit dem Gestern das Heute leben

Dieser Kurs war der dritte in der Reihe der Projektveranstaltungen, die im St. Jakobushaus, Goslar, durchgeführt wurden. 39 Teilnehmer (1/3 männlich, 2/3 weiblich) im Alter von 16 bis 23 Jahren (Durchschnittsalter 17 bis 18 Jahre) nahmen teil. Es handelte sich überwiegend (etwa 2/3) um Gymnasiasten, der Rest verteilte sich auf Realschule, Fachoberschule und Berufstätige bzw. Arbeitslose. Bis auf fünf Teilnehmer kamen alle aus der Stadt Goslar, die anderen aus dem Landkreis. Die Religionszugehörigkeit war gemischt, mit deutlicher Mehrheit katholischer Teilnehmer.

Auffallend bei der Teilnehmerstruktur ist, daß es zu einem Rückgang von berufstätigen Teilnehmern gekommen war. Dies ist wohl damit zu erklären, daß die Werbung für diese Woche besonders intensiv über personelle Kontak-

te zu zwei Gymnasien in Goslar stattgefunden hat. Diese Entwicklung, die auch in anderen Feldern der Bildungsarbeit mit Jugendlichen vorzufinden ist, scheint sich in dieser Kursform niederzuschlagen. Ungefähr die Hälfte der Teilnehmer hatte schon einmal an diesem Kurstyp im Jakobushaus teilgenommen.

Das Team setzte sich zusammen aus dem für die Jugendarbeit einer Goslarer Gemeinde zuständigen Pastoralreferenten, der gleichzeitig an einem Gymnasium Religionsunterricht erteilt, einem Kaplan aus der gleichen Gemeinde, einem ehemals in der evangelischen Jugendarbeit tätigen Pädagogen, der zur Zeit des Seminars arbeitslos war, und einer arbeitslosen Hauptschullehrerin, die erst seit kurzer Zeit in Goslar ansässig war und daher nur über geringe Kontakte zu Stadt, Gemeinden und Jugendlichen verfügte, sowie einem hauptamtlichen Mitarbeiter der Bildungsstätte – dort zuständig für die Jugendbildungsarbeit.

Bei der Vorbereitung galt es zu beachten, daß die beiden vorherigen Kurse guten Anklang gefunden hatten und erfolgreich waren und daß eine Reihe von Teilnehmern schon ein- oder sogar zweimal an diesem Kurstyp teilgenommen hatte. Diese Teilnehmer hatten eine bestimmte Erwartungshaltung und auch eine gewisse Routine im Wahrnehmen von Angeboten und Nichtangeboten. Demgegenüber stand die größere Gruppe jüngerer Teilnehmer, die zum ersten Mal bei einem so strukturierten Kurs mitmachte. Es war einerseits zu erwarten, daß es zu ständigen Vergleichen mit früheren Kursen kommen würde, und andererseits, daß sich eine gewisse Eingleisigkeit und Einschränkungen kommunikativer Kontakte, vor allem im Bereich der Gruppenarbeit – aber auch der tagesstrukturierenden Elemente der Geselligkeit –, bemerkbar machen würden.

Daraus ergab sich eine neue Arbeitsstruktur, die vor allen Dingen darin bestand, daß drei Abende der Woche für feste Gruppen vorgesehen waren. Bedingung für die Themenwahl war die weitestgehende Zuordnung der Themen zum Raum oder zur Stadt Goslar, um so eine Anknüpfung an das Alltagserleben und die Alltagswirklichkeit der Jugendlichen zu erhalten. Darüberhinaus war sich das Team darin einig, daß es nicht allein um ein theoretisches Bearbeiten der Themen gehen sollte, sondern auch zumindest um die Andeutung von Aktionen, die für den Samstagnachmittag vorgesehen waren. Der in der Vergangenheit mögliche Wechsel von Gruppen und damit einer neuen Gruppenzusammensetzung von Abend zu Abend konnte nur in sehr beschränktem Umfang im Laufe dieser Woche realisiert werden, wie im folgenden noch zu sehen sein wird.

Die Struktur der Woche setzte voraus, daß es zu entsprechenden Absprachen mit dem Hauspersonal kam. Die Essenszeiten mußten verändert, bestimmte Rücksichtnahmen vereinbart werden. Dem kam sehr entgegen, daß für die Zeit des Kurses das Haus uns allein zur Verfügung stand. Dies war erleichternd, um aus der Bildungsstätte ein Zuhause für die Teilnehmer zu machen. Zu diesem Selbstverständnis gehörte auch, daß die Teamer mit

im Haus lebten und so ein Teil des Alltags gemeinsam gestaltet werden konnte.

Wie aus dem weiter unten aufgeführten Programm und dem Ausschreibungstext des Seminars zu ersehen, bewegte sich die Woche in einer festen Struktur, die geprägt war durch die DiMiDo (für Dienstag, Mittwoch, Donnerstag)-Gruppen und Elemente, die sich täglich wiederholten.

6.45 Uhr Gedanken zum Tag. Hier sollte für Interessierte ein erstes Zusammenkommen vor dem Frühstück ermöglicht werden, um eine Besinnung auf den Tag zu gestalten.

7.00 Uhr Gemeinsames Frühstück. Im Laufe des Vormittags oder frühen Nachmittags Teambesprechung.

13.30 Uhr Kaltes Mittagessen.

14.30 Uhr Hausaufgabentreff, der am Montag von einem Teammitglied angeboten wurde mit dem Ziel, ein Tutorensystem in der Woche zu schaffen.

15.30 Uhr Eine Nachmittagsgruppe, die vor allen Dingen im musisch-kreativen Bereich angesiedelt sein sollte.

17.00 Uhr Tee-Stunde als erster Ort des Zusammenkommens der Teilnehmer. Für die Kommunikation sollte jeweils ein bestimmtes Element eingesetzt werden.

18.00 Uhr Warmes Abendessen.

19.00 Uhr Gruppen.

Gegen

22.00 Uhr Gruppe zur Nacht.

Diese Struktur galt, von kleinen Änderungen abgesehen, von Montag bis Freitag, wobei Dienstag bis Donnerstag von festen Gruppen geprägt war, der Freitag einen Elternabend in anderer Gruppenformation darstellte und der Samstag nachmittag als Aktionsnachmittag vorgesehen war. Der erste Sonntag diente der Einführung und Hinführung in das Thema und dem Kennenlernen, der letzte Sonntag der Auswertung und der gemeinsamen Feier eines gemeinsam vorbereiteten Gottesdienstes.

Das in der Teilnehmerinformation aufgeführte Programm wurde bis auf die Arbeitsgruppe Nr. 4 „Aus dem Gestern für Heute gelernt?“ durchgeführt. Für die DiMiDo-Gruppen waren folgende Zielsetzungen, Inhalte und Arbeitsweisen vorgesehen und in den Programmen gedruckt:

1 Industriegebiet Oker – Umweltfragen gestern und heute

„Luftbelastung erreichte Smogdimension“. So die Überschrift eines Berichts in der Goslarer Zeitung vom 18.1.1985. Als ich diesen Bericht las, fiel mir ein, was ich vor etwa 10 Jahren mit dem Wort „Smog“ verband: „Amerika, Los Angeles, weit weg, bei uns unvorstellbar ...“

Vielleicht waren für Euch die Meldungen aus den Januartagen schon vertrauter und selbstverständlicher. Trotzdem, gerade deshalb möchte ich Euch einladen, die Umweltfragen unserer Umgebung am Beispiel Oker etwas näher zu betrachten und sie bis in die Vergangenheit zu verfolgen:

– Welche Stoffe belasten Oker und Umgebung besonders stark?

– Wie sah Oker vor 60 Jahren aus?

– Smog 1925

– Was denken die Bewohner von Oker heute?

– Warum liegen Industrie- und Wohngebiete in Oker dicht zusammen?

– Und die Arbeiter in den Betrieben?

Rollenspiel, Texte, Gespräche mit Betroffenen, geschichtliche Quellen und Besichtigungen sollen helfen, unsere Fragen an das Gestern und das Heute zu beantworten.

Leitung: Burkhard Strübig

2 In Geschichten uns wiederfinden ...

Der goldene Schlüssel

Zur Winterszeit, als einmal ein tiefer Schnee lag, mußte ein armer Junge hinausgehen und Holz auf einem Schlitten holen. Wie er es nun zusammengesucht und aufgeladen hatte, wollte er, weil er so erfroren war, noch nicht nach Hause gehen, sondern erst Feuer anmachen und sich ein bißchen wärmen. Da scharfte er den Schnee weg, und wie er so den Erdboden aufräumte, fand er einen kleinen goldenen Schlüssel. Nun glaubte er, wo der Schlüssel wäre, müßte auch das Schloß dazu sein, grub in der Erde und fand ein eisernes Kästchen. Wenn der Schlüssel nun paßt, dachte er, sind gewiß kostbare Sachen in dem Kästchen. Er suchte, aber es war kein Schlüsseloch da; endlich entdeckte er eins, aber so klein, daß man es kaum sehen konnte. Er probierte, und der Schlüssel paßte glücklich. Da drehte er einmal herum, und nun müssen wir warten, bis er vollends aufgeschlossen und den Deckel aufgemacht hat, dann werden wir erfahren, was für wunderbare Sachen in dem Kästchen lagen.

(Aus der Sammlung der Gebrüder Grimm)

Geschichten sind die älteste Art, Gelerntes, Erfahrenes vergangener Generationen und Zeiten an die nachfolgenden weiterzugeben. Geschichten sind gesammelte Schätze der Menschheit, aus denen wir selbst schöpfen können. Nur kommen wir nicht umhin, unsere eigenen Schatzkisten zu suchen und den passenden Schlüssel dazu zu finden. In unserer Gruppe wollen wir verschiedene Geschichten (Märchen, biblische Geschichten, Kindergeschichten) lesen, uns in sie hineinversetzen, sie in unsere Situation umsetzen, sie spielen und nachempfinden, kurz: den Kern jeder Geschichte in uns Wirklichkeit werden lassen.

Leitung: Hans-Georg Spangenberg

3 Kennst Du Selmar Hochberg?

Juden in Goslar z.Zt. des Nationalsozialismus

Wenn wir einen einigermaßen vernünftigen Geschichtsunterricht in der Schule gehabt haben, tauchten darin auch mal Informationen über den Nationalsozialismus auf. Das, was Menschen damals an Verletzungen erlitten haben, haben sie uns gegenüber in Zahlen, Ortsnamen und Daten mitgeteilt. Das Leid „konkret“, sozusagen vor Ort, hingegen, Geschichte in ihren subjektiven Ausprägungen, davon erfahren wir in der Schule meistens wenig.

In dieser Arbeitsgruppe wollen wir Spuren Goslarer Juden nachgehen, die hier, in dieser Stadt, in diesen Straßen und Häusern gelebt und gelitten haben. Wer

kennt schon Selmar Hochberg, Willi Heilbrunn oder Johanna Neuburg? Drei Abende stehen unter den Überschriften:

1. S'brennt

Texte, Bilder und Lieder zur Verfolgung und Ausrottung der Juden

2. Der tägliche Schrecken

Lebensalltag Goslarer Juden im Nationalsozialismus

3. Was war — Zeitzeuge im Gespräch

Am Samstag sollen die Erfahrungen und Informationen in einer Aktion verdichtet werden.

Leitung: Hans Georg Ruhe

4 Aus dem Gestern für Heute gelernt?

Mit dem Gestern in dieser Frage ist die Zeit von 1933–1945 gemeint. Bevor wir zur Beantwortung dieser Frage kommen, werden wir zunächst der Frage nachgehen: „Wie war das damals, gab es Menschen (Institutionen), die Widerstand geleistet haben?“ Nachdem wir uns dabei vor allem unsere Erwartungen an diese Menschen und Institutionen klargemacht haben, werden wir uns mit Menschen aus Goslar, die die Hitler-Diktatur erlebt haben, über Möglichkeiten und Grenzen des Widerstandes unterhalten.

Mit diesem Wissen über das Gestern werden wir uns dem Heute stellen. Wir werden uns mit konkreten aktuellen Problemen befassen und nach Möglichkeiten suchen, die jedem einzelnen von uns gegeben sind, diesen Problemen zu begegnen. Hier kommen wir dann zu unserer eigentlichen Fragestellung und deren Beantwortung: Haben wir aus dem Gestern für das Heute gelernt?

— Wenn ja, wo ist das zu erkennen?

— Wenn nein, wo haben wir noch zu lernen (und wie können wir dieses weitergeben)?

Leitung: Birgit Poppe

**5 Alte Menschen haben Geschichte
Altersheime haben viele Geschichten**

Vielleicht habt Ihr sie erlebt, die Großmutter, die Märchen vorliest. Ich nicht. Aber ich habe alte Menschen erlebt, die mir viel zu sagen hatten, weil sie viel erlebt haben. Auch wir werden einmal alt, der eine früher, der andere später. Denken wir ans Altwerden, sollten wir es tun? Erleben wir eigentlich alte Menschen? Wissen wir, wo und wie sie leben? Ich möchte Euch einladen, mit mir über diese Fragen nachzudenken.

Dies könnte so geschehen:

Dienstag: „Ich und das (mein) Alter“

Wir könnten darüber sprechen, wie wir alte Menschen erleben und was sie uns vielleicht zu sagen haben. Haben wir Horror vor unserem eigenen Altwerden, oder denken wir noch gar nicht daran? Doch es sollte nicht nur beim Reden bleiben; auch Kreativität ist gefragt.

Mittwoch: „Altersheim, (m)ein (Alp-)Traum“

Viele alte Menschen leben im Altersheim. Warum ist das so? Was sollen Altersheime? Wie sehen sie aus, und wie sollten sie aussehen?

Donnerstag: „Ein Altersheim — Haus Abendfrieden“

Ein Besuch im Haus Abendfrieden bietet die Möglichkeit, einen Blick hinter die Kulissen zu werfen. Der Leiter des Heimes wird uns das Haus zeigen; er

wird uns etwas über die Geschichte des Hauses erzählen und unsere Fragen beantworten.

Samstag: „Menschen im Altersheim“

An diesem Nachmittag könnten wir mit Bewohnern des Hauses Abendfrieden ins Gespräch kommen. Vielleicht könnten wir außerdem die Andacht mitgestalten, die dort samstags stattfindet.

Leitung: Reinhard Heine

Weiter wurden von seiten des Teams folgende Elemente angeboten:

(1) Große Stellwände waren mit Plakatkarton überzogen und als Wandzeitung gekennzeichnet. Die Teilnehmer wurden im Laufe der Tage gebeten, Eindrücke, Einfälle, Kritik, Anregungen etc. auf dieser Wandzeitung niederzuschreiben.

(2) Eine weitere Wandzeitung hing im sogenannten Museum. Dies war ein Raum, der als solcher extra gekennzeichnet war und in dem alle Elemente und Produkte, die visuell sich darstellten, aufgehängt wurden. Dieser Raum füllte sich im Laufe der Woche und hatte eine wichtige Form als Kommunikationszentrum, zumal er neben dem „Wohnzimmer“ des Seminars lag, also dem Raum, in dem man sich etwa zur Teezeit oder nach den Gruppen traf.

Am Montag wurde während der Teezeit auf die DiMiDo-Gruppen aufmerksam gemacht, und es wurden Zettel ausgehändigt, auf denen sich die Teilnehmer für die Gruppe ihrer Wahl eintragen konnten. Die DiMiDo-Gruppen sollten feste Gruppen sein, es konnte also nicht gewechselt werden. Bei der Wahl stellte sich heraus, daß eine Gruppe („In Geschichten uns wiederfinden“) sehr gefragt war. Dies vermutlich deshalb, weil sich hier ein Thema ankündigte, das nicht so viel an kognitivem und inhaltlichem Arbeiten erforderte, sondern der eigenen Phantasie und dem eigenen Spielraum zumindest äußerlich mehr Raum ließ. Ein weiterer Grund für die Wahl dieser Gruppe lag sicherlich an dem hohen Bekanntheitsgrad des Leiters (als Religionslehrer und Pastoralreferent kannte er alle Teilnehmer zumindest vom Sehen). Die Gruppe „Juden in Goslar“ war ebenfalls sehr stark gefragt, lag aber in der Skala eindeutig an zweiter Stelle. Nicht gefragt war die Gruppe „Aus dem Gestern für Heute gelernt“. Hier hatten sich nur zwei Teilnehmer eingetragen. Insbesondere zwei Gründe dürften dafür eine Rolle gespielt haben: Es sah, zumindest äußerlich, nach einer Themendoppelung aus (mit „Juden in Goslar“), und die Leiterin dieser Gruppe war allen unbekannt. Nach längeren Diskussionen entschloß sich das Team, diese Gruppe ganz ausfallen zu lassen und die Leiterin der Gruppe übernahm eine Gruppe parallel zu „In Geschichten uns wiederfinden“. Mit dieser Regelung — daß insgesamt also in der Woche nur vier Themen bearbeitet wurden, davon eins doppelt — erklärten sich auch die Teilnehmer einverstanden. Dies setzte eine hohe Flexibilität der Leiterin voraus. Die Resonanz auf dieses schnelle Umschwenken war auch in der Hinsicht positiv, daß sich nach Rückmeldungen der Teilnehmer ein durchaus intensiver Lern- und Arbeitsprozeß ergeben hatte.

Die Gedanken zum Tag wurden von den Teilnehmern unterschiedlich besucht. Insgesamt nahmen durchschnittlich etwa acht Jugendliche an der Viertelstunde vor dem Frühstück teil. Das erste Angebot, das am Montag gemacht wurde, wurde durch einen Mitarbeiter des Teams eingebracht. Dann waren Plakate ausgehängt worden mit der Bitte, daß Teilnehmer sich eintragen sollten, um diese Impulse selber zu gestalten.

Der Hausaufgabentreff wurde am Montag zum ersten Mal angeboten unter Mitarbeit eines Teamers. Hier stellte sich sehr schnell heraus, daß dieser eher als eine Aufsichtsperson gesehen wurde, obwohl dies so gar nicht intendiert war. Wir entschlossen uns daraufhin, weiter einen Hausaufgabentreff anzubieten, allerdings personell dort nicht mehr vertreten zusein. Dieser Hausaufgabentreff wurde sehr unterschiedlich wahrgenommen. In der Regel organisierten Teilnehmer auf den Zimmern das Arbeiten untereinander.

Die Nachmittagsgruppe war sehr unterschiedlich besucht. Eine Gruppe fiel aus, während eine andere Gruppe mit über 20 Teilnehmern stattfand. Dies war ganz offensichtlich von den Themen und von dem Engagement des Angebotes abhängig. Als Themen waren angeboten worden: Kegeln, Gesellschaftsspiele, gemeinsam Musik hören und malen, meine Lieblingsplatte und Arbeiten mit der Videokamera. Die Ausrichtung dieser Nachmittagsgruppe auf eher kreative Elemente mit unangestregten Inhalten war also eindeutig. Teilnehmern konnten vor allen Dingen die, die weder zur Schule noch zur Arbeit noch zu Hausaufgaben mußten.

Die Teezeit wurde in der Regel von allen besucht. Gegen 17.30 Uhr waren alle im Haus zurück. Es wurden unterschiedliche Kurzelemente angeboten, die die Teilnehmer zum Gespräch zusammenführen sollten: zur Besinnung aufeinander, zur Auseinandersetzung mit dem Alltag und zur Förderung der Auseinandersetzung mit dem gemeinsamen Leben.

- In der Mittagszeit wurden verschiedene Tonband-Interviews zur Bedeutung des Alltags und zum Einschätzen des Nachhausekommens gemacht und ca. 10 Minuten lang in die Teestunde eingespielt. Dies war teilweise lustig, teilweise regte es zur Auseinandersetzung und zu Gesprächen an.
- Es wurden kleine Schälchen mit Öl auf den Tisch gestellt mit der Aufforderung, dem Nachbarn oder der Nachbarin die Stirn zu salben. Dazu wurde ein Psalm vorgelesen. Die Bereitschaft, sich auf die Erfahrung einzulassen, war sehr unterschiedlich: einige fanden diesen Impuls unverständlich, andere äußerten sich hinterher sehr begeistert.
- In der Mittagszeit wurden Fotos von Zurückkehrenden gemacht, diese Polaroid-Fotos wurden mit einem Epidiaskop eingespielt, kurz kommentiert. Auch hier stand die Frage nach dem Zurückkommen ins Haus im Mittelpunkt.
- Es wurden ca. 40 Zettel mit unterschiedlichen Begriffen (wütend, zornig, frustriert, traurig, etc.) aufgehängt, und die Teilnehmer wurden gebeten, sich den Zettel auszusuchen, der am ehesten etwas über ein wichtiges

Erlebnis am Tage ausdrücken würde. Diese Zettel heftete man sich mit Tesakrepp als Anregung zum Gespräch auf die Brust.

Der erste Sonntag stand im Zeichen des gegenseitigen Kennenlernens und der Absprache über technische und organisatorische Notwendigkeiten im Laufe der Woche.

Folgendes Kennenlernspiel wurde nach den wichtigsten organisatorischen Regelungen durchgeführt: Wir hatten fünf Geschichten ausgesucht (Max und Moritz, die Geschichte vom Barmherzigen Samariter, Arche Noah, Der kleine Prinz und Hans im Glück). Aus diesen Geschichten wurden acht Figuren gezogen, die wir auf Zettel schrieben, so erhielten wir insgesamt 40 Zettel mit unterschiedlichen Spielfiguren. Die Teilnehmer wurden gebeten, sich einen Zettel auszuwählen und diesen einem anderen Teilnehmer ihrer Wahl auf den Rücken zu heften, ohne daß dieser erfuhr, was auf dem Zettel stand. Nun mußte man durch gegenseitiges Ausfragen, wobei nur mit ja oder nein geantwortet werden durfte, herausbekommen, welche Person oder welche Figur man selber war. Auf diese Art und Weise kam man mit sehr vielen Teilnehmern ins Gespräch; denn es dauerte ca. eine halbe Stunde, bis man herausgefunden hatte, was auf dem eigenen Zettel stand. Nun heftete man sich diesen Zettel auf die Brust, schrieb seinen eigenen Namen dazu, und der nächste Schritt war, daß diejenigen Figuren, die zu einer Geschichte zusammengehörten, sich zusammenfinden sollten. Nach etwa 10 Minuten waren so fünf Gruppen ganz unterschiedlicher Zusammensetzung gebildet mit der Aufgabe, sich zu überlegen, wie sie als Gruppe ihre Geschichte den anderen darstellen könnte. Dazu hatten diese Gruppen ca. 1 Stunde Zeit. Dann wurden noch die Ergebnisse präsentiert, und zwischen den einzelnen Vorführungen wurden noch technische Hinweise über den Ablauf der Woche gegeben. Danach saß man noch zusammen.

Der Montagabend stand für alle Teilnehmer unter der Überschrift „Meine Lebensgeschichte“. Die Teamer setzten unterschiedliche Methoden ein, um über den bisherigen Lebensweg in der Gruppe miteinander ins Gespräch zu kommen (angeboten wurden z.B. Phantasiereise, ein selbstzuentwickelndes Würfelspiel oder das Festmachen eigener Lebensdaten an gesellschaftlichen Daten). Danach wurden Themen und Arbeitsweisen der DiMiDo-Gruppen erläutert und diese Gruppen gebildet.

Aus Teilnehmeräußerungen und -eindrücken ist folgendes zu entnehmen: Die Einschätzung dieser Gruppen war überwiegend positiv. Dabei war eine recht hohe Arbeitsintensität in den Gruppen zu verzeichnen. Es waren eigentlich kaum Stimmen zu hören, die diesen Ansatz ablehnten. Im Vergleich allerdings zu dem Kurs des Vorjahres wurde von sehr vielen hervorgehoben, daß der Wechsel der thematischen Gruppen von Abend zu Abend größere Vorteile beinhaltete: Man könne mehr Teilnehmer und mehr unterschiedliche Themen kennenlernen und bearbeiten.

Eine interessante Entwicklung deutete sich im Laufe der Woche an. Die Gruppen, die ein hohes Maß an inhaltlicher Arbeit erforderten (Industrie-

gebiet Oker und Juden in Goslar), wurden von den Teilnehmern offensichtlich am positivsten bewertet, während die Gruppen, die sehr stark auf eigene Erfahrung und Selbsterfahrung hinzielten (In Geschichten uns wiederfinden) eher, zumindest in Teilen, vorsichtig eingeschätzt wurden, ohne daß eine negative Bewertung stattfand. Hier ist zu fragen, ob ein Trend, wie er in der Jugendarbeit oft vorfindbar ist im Rahmen dieser Woche plötzlich eine Umkehrung erlebte: Der Wunsch nach inhaltlicher Auseinandersetzung, soweit er sehr konkret vor Ort betrieben werden kann, schien eine recht hohe Motivation zu erzeugen.

Die Arbeit in den DiMiDo-Gruppen fand ihren Abschluß am Samstagnachmittag, wo unterschiedliche Aktionen vorgesehen waren: Die Gruppe „Juden in Goslar“ hängt ca. 10 Pappschilder in der Stadt auf, um an bestimmten Orten auf bestimmte Ereignisse der Verfolgung aufmerksam zu machen. Dies wurde fotografisch dokumentiert. Auf die Art und Weise versuchte man auch, mit Passanten ins Gespräch zu kommen. Abgeschlossen wurde diese Aktion auf dem Goslarer Judenfriedhof.

Die Gruppe „Industriegebiet Oker“ besuchte eine Zinkoxydhütte und begab sich in ein Gespräch mit den dort Arbeitenden. Dies war insofern etwas Besonderes, als die Preussag, die Betreiber dieser Zinkhütte ist, normalerweise keine Besuchergruppen mehr einläßt. (Dies hat etwas mit dem Umweltskandal 1979/80 in Goslar zu tun.) Die Gruppe „Alte Menschen haben Geschichte“ ging in ein Altersheim vor Ort und unterhielt sich mit Leuten, die dort wohnen. Die beiden Gruppen „In Geschichten uns wiederfinden“ schlossen ihre Themen ab – einmal mit einem Besuch bei einem Psychologen mit dem Ziel, über Märchendeutungen ins Gespräch zu kommen, und zum anderen mit einer eher meditativ angelegten Wanderung am Nachmittag.

Der Elternabend am Freitag, an dem die Jugendlichen mit ihren Eltern über deren eigene Lebensgeschichte ins Gespräch kommen sollten, war mit etwa 20 Eltern mittelmäßig besucht. Die Gespräche wurden überwiegend als sehr positiv eingeschätzt. Abweichungen von diesen Einschätzungen gab es allerdings auch.

Am Samstagvormittag wurden in zwei Gruppen ein Fest und der Abschlußgottesdienst des Sonntags vorbereitet. Am Abend des Samstags wanderte man in eine nahegelegene Klosterruine. Dort wurden einige Texte gelesen, Lieder gesungen und Glühwein gereicht. Am Sonntag wurde die Woche abgeschlossen mit der Feier eines großen gemeinsamen Frühstücks, eines Gottesdienstes und der Auswertung der Woche.

Änderungen – Perspektiven – Denkpunkte

Auffällig war, daß bei dieser Veranstaltung die Teilnehmer eine höhere Zahl an Außenkontakten wahrnahmen und im Haus Besucher empfingen, die für einige Stunden da waren. Anregungen des Teams, dies entsprechend zu reduzieren, fruchteten nur teilweise. Als Denkpunkt bleibt hier festzuhalten: Auch die Teamer hatten teilweise hohe Außenverpflichtungen, und die ge-

genseitige Wechselwirkung von Teilnehmern und Teamern scheint eine Erklärung für diese Form der Fluktuation zu sein. So fand die Verplanung des Teams ihre Fortsetzung in der Verplanung der Zeit der Teilnehmer.

Das Dasein der Teamer, das sich in der bloßen Präsenz, also nicht nur in der Erfüllung von Aufgaben, darstellte, war notwendig und kam aufgrund der oben schon genannten Umstände zu kurz. Präsenz kann sich nicht nur über Aufgaben entfalten, sondern muß sich im Angebot der eigenen Person und im wirklichen Interesse am Teilnehmer äußern. Daß dies nicht gespielt werden darf, versteht sich von selbst.

Zu den Elternkontakten ist zu sagen, daß vor allen Dingen die Jüngeren diese wahrgenommen haben. Die Frage stellt sich, inwieweit hier entweder eine höhere Beweglichkeit oder ein gewisser Stolz vorherrschend war, den Eltern zu demonstrieren, unter welchen Bedingungen man lebte. Das „Aufblühen“ einiger Teilnehmer, als die Eltern im Haus waren, war unverkennbar.

Die Dynamik der Woche scheint nicht so logisch und stringent verlaufen zu sein, wie es in früheren Jahren der Fall war. Einerseits waren die Themen am Donnerstagabend ausgereizt, andererseits wurden sie am Samstag noch einmal aufgegriffen. Die Intensität war hoch, aber auf Kosten einer Dynamik und allgemeinen Beweglichkeit. Dies setzte sich in der Stimmung, die eher intensiv ruhig als intensiv lebendig war, durch.

Das „Sachliche“ schien im Vordergrund zu stehen, und es wurde durchaus wahrgenommen. Gleichwohl, und dies scheint eine gewisse Ambivalenz zu sein, wurde es auch kritisiert. In der Auswertung kamen Hinweise, daß man sich mehr kreative Elemente in einigen Gruppen gewünscht hätte oder aber sehr viel stärker in Richtung Selbsterfahrung hätte arbeiten wollen. Diese Ambivalenz scheint mir persönlich eine sehr interessante Tendenz zu sein.

Im Team war eine Tendenz festzustellen, sich sehr stark auf ein oder zwei Teamer zu verlassen, die auch für das organisatorisch, technisch und inhaltliche Ganze Verantwortung trugen. Dies war so nicht abgesprochen, trug sich aber eigentlich durch die ganze Woche durch. Auffällig war, daß die Eigeninitiative der Teilnehmer durchaus begrenzt war. Eine Teilnehmerin sagte es so: „Jeder verläßt sich hier auf den anderen“. Auch hier scheint es ganz offensichtlich Zusammenhänge zwischen Teamer- und Teilnehmerverhalten zu geben.

Schule wurde wahrgenommen, das „Schwänzen“ schien sich nach unseren Informationen in Grenzen zu halten. Interessant war, daß am Nachmittag an sehr vielen Ecken und Enden des Hauses gelernt wurde, bis dahin, daß man lesend auf dem Boden lag, während ringsherum Musik gehört, geredet oder getanzt wurde.

Der Kurs mit 45 Teilnehmern war insgesamt sehr groß. Letztendlich ist es schwer zu beurteilen, ob es eine zu große Gruppe war. Festzuhalten bleibt, daß aufgrund der DiMiDo-Festlegung die Dynamik insgesamt gelitten hat, da man weniger Möglichkeiten des Kennenlernens im Rahmen von Arbeitsgrup-

pen hatte. Für künftige Kurse scheint diese Gruppengröße nur sinnvoll, wenn entsprechend dafür Sorge getragen wird, daß auch unterschiedliche Formen der Begegnung und des Kennenlernens möglich sind. Eine gleiche Struktur mit gleichhoher Teilnehmerzahl wie im Jahr 1985 erscheint nicht sehr sinnvoll.

Zum Alltag. Folgende Tendenz hat sich für mich in diesem Kurs dargestellt. Die Teilnehmer gehen aus ihrem Alltag und bleiben in ihrem Alltag. Es ist nicht möglich, einen Kurs dieser Art in den Normalalltag zu integrieren, sondern Alltag erscheint immer nur in Konfrontation. Dies ist aber auch eine Form (sicherlich gegenläufiger) Integration, die wichtig ist und eine Menge von Bewußtseinsprozessen auslöst. Gleichwohl bleibt die Frage, ob es nicht sinnvoll ist, einmal einen Kurs zu machen, der ganz speziell und spezifisch den Alltag der Teilnehmer in den Blick nimmt, nicht abgelenkt durch Themen, die übergeordnet oder seitengeordnet sind (seitengeordnet deswegen, weil sie ja auch mit Alltag zu tun haben).

Servicefunktionen. Die Bedeutung der Kurswoche, die schon jetzt traditionell genannt werden kann, liegt darin, daß sie ganz offensichtlich Jugendliche an die Jugendarbeit der Jakobsgemeinde in Goslar bindet. Hier begegnet man Menschen, die man später wiedersehen wird, das heißt, Bildungsarbeit ist nicht losgelöst von dem, was sonst geschieht. Impulse gehen in die Arbeit nach dieser Woche ein. Deutlich wurde dies auch dadurch, daß im Laufe dieser Woche immer wieder kleine Kreise zusammenkamen, die Vorbereitungen trafen für die Jugendarbeit vor Ort (z.B. Gruppenleiter), oder aber dadurch, daß auch ein hohes Interesse an der zweiten Projektkurswoche des Jakobushauses, die im Herbst nur für Gruppenleiter stattfinden sollte, geäußert wurde. Die Fortsetzung solcher Seminare in Richtung klarer Aufgabenstellung (z.B. für Gruppenleiter) erscheint sinnvoll, gleichwohl sollten in Kopplung dazu immer offene Ausschreibungen stattfinden, um eine solche Form von Bildungsarbeit nicht zu explosiv zu gestalten.

Erwachsenenbildungshäuser haben ihre eigene Dramaturgie. Für Teamer ist es oft schwierig, sich gegen das Verständnis einer solchen Erwachsenendramaturgie im Interesse ihrer Teilnehmer durchzusetzen.

Unterm Strich bleibt zu fragen, ob es nach einer Kursform, die jetzt drei Jahre angeboten wird, nicht notwendig ist (auch im Sinne innovativer Ansätze für das Team) ganz neue Elemente einzubringen und eine neue Struktur zu erproben. Die Gefahr des Festfahrens und des Fixierens auf offensichtlich Bewährtes kann auch zu einem Routineverhalten werden. (Einige Teilnehmer merkten dies in bezug auf das Team an.)

VIII. Weitergedacht: Übertragbarkeit in der Bildungsarbeit

Nach einer Reihe von Kursen im Projekt Gemeinsamer Alltag sind sich die Beteiligten darüber einig, daß Alltag und Bildung eine gelungene Synthese herstellen müssen, um Folgen für die Lebenspraxis zu zeitigen. Ein solcher Ansatz von Bildungsarbeit in überregional orientierten Häusern kann aber nur dann erfolgreich sein, wenn die innovative Kraft solcher Projekte nicht dadurch gefährdet wird, daß sie Alltag werden. Letztendlich bleiben auch Kurse des Gemeinsamen Alltags im weiteren Sinne „Labor“, da sie die Beteiligten aus dem Normalalltag herausheben. Hierin unterscheiden sich die Projektveranstaltungen zum Beispiel eindeutig von Projekten im Rahmen von Gemeinwesenarbeit oder Stadtteilarbeit, bei denen es ganz überwiegend um die Erreichung bestimmter festzumachender Ziele geht. Kurse des Gemeinsamen Alltags waren in ihren großen Bestandteilen eingebunden und angebonden an Bildungshäuser, nicht aber gekennzeichnet durch u n m i t t e l b a r e Folgen. Die Folgen, die Veranstaltungen des Gemeinsamen Alltags zeitigten, waren eher verzögert, das heißt, sie stellten sich im Prinzip erst nach Ablauf der Bildungsarbeit ein, gingen also in der Regel nicht einher mit der Bildungspraxis. Gleichwohl waren die Kurse der Ort, wo sich die individuelle Biografie des Menschen mit der sozialen Wirklichkeit kreuzte.

Die Begrenztheit des Ansatzes ergibt sich aus unterschiedlichen Faktoren. Diese sind zu suchen in Träger- und Hausinteressen, im personellen Vorleben, in den objektiven Bedingungen des vorgegebenen Ortes und in den angesprochenen Zielgruppen. Es gilt, eine Reihe von Indikatoren zu benennen, die zu beachten sind, wenn man solche Kurse veranstalten will. Der folgende Katalog soll Denkpunkte für die eigene Arbeit aufzeigen.

1. Ortsanbindung

1. Welche Qualität, welche Tiefung will man erreichen, will man riskieren, wenn man Kurse des Gemeinsamen Alltags anbietet?
2. Welche Personen stehen zur Verfügung, die bereit sind, mit ihrem Lebens- und Erfahrungsschatz, mit ihrem Wissen über den Alltag mitzuwirken, wie hoch ist ihre Bereitschaft, sich in die Lernprozesse der Teilnehmer einzubringen und über die Kurszeiten hinaus zur Verfügung zu stehen?
3. Wie ist der Ort beschaffen, welche räumlichen Möglichkeiten stehen zur Verfügung, um überhaupt Kurse des Gemeinsamen Alltags anbieten zu können? Ein bestimmter Rahmen muß ermöglicht werden, um das, was an Erfahrung auftaucht, bearbeiten zu können.
4. Welche Themen vor Ort sind vorfindbar, können in ein anderes, in ein neues Licht gerückt werden? Wie hoch ist die Bereitschaft der Leiter, diese Themen so zu bearbeiten, daß sie nicht nur im Labor bleiben, sondern auch in der Lebenspraxis Folgen zeitigen?
5. Gibt es Möglichkeiten der Zielgruppenansprache und sind diese ge-

wünscht (ist z.B. eine Gemeinde bereit, sich ausschließlich mit Auszubildenden zu beschäftigen)?

6. Welche Möglichkeiten der Beteiligung anderer werden gesehen, z.B. Eltern, Lehrer, Freunde, Menschen, die Kontrasterfahrungen ermöglichen?

2. Die Bildungsstätte

Es ist die Frage zu stellen, wie die Bildungsstätte orientiert ist. Häuser, die überwiegend ein überregional ausgerichtetes Angebot machen, können nur in beschränktem Maße lokal wirksam werden. Dies ergibt sich oft schon aus förderungspolitischen Gründen. Trotzdem erscheint es ratsam, sich ein Standbein vor Ort zu verschaffen, um so Anbindungen auch an unmittelbare Lebensbereiche zu ermöglichen und das, was den Ort interessant macht, für die Bildungsarbeit im Haus zu nutzen. Kurse des Gemeinsamen Alltags können Kontakte schaffen, so daß der Ort das Haus befruchtet und das Haus Möglichkeiten für die Arbeit vor Ort liefert. Häuser, die weniger überregional orientiert sind, sondern eher im Lokalen einen Schwerpunkt sehen oder aber im Regionalen Anbindungspunkte suchen, dürften mit Kursen des Gemeinsamen Alltags schon von ihrer Struktur her weniger Probleme haben.

Es ist die Frage zu stellen, inwieweit die Infrastruktur eines Hauses Möglichkeiten bietet, Kurse des Gemeinsamen Alltags zu veranstalten? Die geänderten Zeiten, die Lebensformen, die sich von anderen Bildungsmaßnahmen unterscheiden, können zu Irritationen führen, die aufgefangen werden müssen, wenn sich die Teilnehmer vor Ort noch wohlfühlen sollen. Häuser, die Kurse des Gemeinsamen Alltags veranstalten, müssen bereit sein, sich auf die besonderen Lebensformen einzustellen, diese mitzutragen und auch die Konflikte, die auftreten, konstruktiv zu lösen.

3. Anforderung an Leitungsqualitäten

Mitarbeiter, seien sie haupt-, neben- oder ehrenamtlich, die an Kursen des Gemeinsamen Alltags verantwortlich, leitend teilnehmen, müssen eine Reihe von Qualitäten aufweisen, die von Leitern, die in anderen Zusammenhängen tätig werden, so nicht gefordert sind:

(1) Sie müssen die Lebensbedingungen der Teilnehmer kennen. Das heißt, zumindest ein Teil der Leiter und Leiterinnen sollte an dem Ort beheimatet sein, aus dem auch die Teilnehmer kommen. Darüberhinaus erscheint es sinnvoll, wenn einige der Leiter Ortsanbindungen haben, ein weiterer Teil aber mehr den Aspekt der Kursarbeit repräsentiert, der für „ein anderer Stern“ steht. Dieses Spannungsverhältnis auch im Leitungsteam drückt auf treffende Weise das an Spannung aus, was Kurse des Gemeinsamen Alltags in der Regel ausmachen.

(2) Noch mehr als in anderen Bildungsmaßnahmen müssen Leiter und Leiterinnen Prozeß und Inhalt bearbeiten können. Ihr Verständnis und ihr Ansatz von Lernen muß im besten Sinne ein ganzheitliches sein. Nicht gefragt sind diejenigen, die sich als Bildungsspezialisten verstehen und in die Lebens-

zusammenhänge der Teilnehmer nicht mit eintauchen können. Gleichzeitig muß aber Distanz gewahrt werden, es darf also nicht suggeriert werden, daß Leiter in der prinzipiell gleichen Lebens- oder Bildungssituation sind wie die Teilnehmer. Das würde letztendlich verwischen und betrügen. Die Form des Arbeitens im Rahmen des Gemeinsamen Alltags setzt eine gute personelle Ausstattung voraus. Zu empfehlen ist, daß auf acht Teilnehmer ein Leiter kommt.

Im Rahmen dieser Publikation wurden die drei Ansätze der Bildungsarbeit beschrieben, unter denen der Alltag in den verschiedenen Kursen betrachtet wurde. Stichwortartig sollen hier noch einmal Unterscheidungsmerkmale benannt werden, die bei einer Übertragung der einzelnen Ansätze zu bedenken sind.

3. Bildungsarbeit unter den Bedingungen des Alltags

In der Regel dürfte es sich bei diesem Ansatz um eine relative Abgeschlossenheit der einzelnen Themen im Rahmen der Bildungsarbeit handeln. Das heißt, die Wirkungen und die Verpflichtungen über den Zeitpunkt der Kurse hinaus dürfte noch am wenigsten intensiv sein. Der Alltag bildet hier quasi die Folie, die immer mitbeachtet werden muß, wenn Themen im Bereich politischer Bildung bearbeitet werden. Politische Bildung kann hier jeweils zurückgeführt werden auf die Lebenspraxis der einzelnen Teilnehmer. Dies bedeutet ein besonders hohes Reflexionsniveau, gerade im inhaltlichen Bereich. Ein Problem dieses Ansatzes ist, daß bei doch relativ hoher Inhaltsanforderung der Zeiträume innerhalb solcher Projektveranstaltungen gering ist. Dies ist bei Planungen zu berücksichtigen.

4. Alltag als Thema der Bildungsarbeit

Hier bleibt festzuhalten, daß es zu einer hohen Ortseinbindung bei der inhaltlichen Auseinandersetzung kommt. Hier kann politische Bildung hin zu politischen Konsequenzen führen, wenn auch im gleichen Bereich. Wenn man nach einem solchen Ansatz Kurse des Gemeinsamen Alltags veranstaltet, wird auch gleichzeitig mit zu berücksichtigen sein, wie hoch die Konfliktfähigkeit und Konfliktbereitschaft seitens eines Leitungsteams bzw. des tragenden Hauses ist. Die geforderten genauen Ortskenntnisse bedeuten ein genaues Erschließen von Quellen und damit ein Hineingehen in den Alltag vor Ort, so wie er oberflächlich nicht immer gesehen wird. Ein solches inhaltliches Arbeiten setzt voraus, daß Bedingungen geschaffen werden, die auch für die Arbeit nach dem Seminar ein Fortführen ermöglichen.

5. Abbildung des Alltags im Hier und Jetzt der Kursituation

Dieser Ansatz ist ein stark prozeßorientierter Ansatz, das heißt, es ist immer zu untersuchen, wie das, was sich in einem solchen Kurs abspielt, sich auch später in der Lebenspraxis der einzelnen widerspiegelt. Die Brisanz der Veranstaltungen des Gemeinsamen Alltags, die stark prozeßorientiert sind, ist ja die, daß die Beteiligten sich in der Regel später wiedersehen werden. Man

kann sich folglich nach einem bestimmten Zeitraum nicht verabschieden, kann die Konflikte nicht zurücklassen, sondern wird an sie immer wieder erinnert. Ein solcher Ansatz setzt in der Regel auch die gute und gelingende Einbeziehung von Bezugsgruppen, etwa Eltern, in die Arbeit voraus, um entstehende Konflikte entsprechend bearbeiten zu können und die Teilnehmer nicht in ein Umfeld zu entlassen, das ihnen zwar bekannt ist, das sie aber mit neuen Augen sehen müssen. Hier wird auf das Unterscheidende von Kursarbeit und Normalalltag in besonderem Maße zu achten sein.

6. Strukturbeispiele

Nicht überall finden sich Bildungsstätten, die in geforderter günstiger Nähe zu Arbeitsplätzen und Schulen liegen. Darüber hinaus ist zu bedenken, daß der Ansatz des Gemeinsamen Alltags nicht allein für Jugendliche Gültigkeit haben muß. Weiterhin sind durchaus Zwischenformen denkbar, die Erkenntnisse dieses Projekts mit verwerten können. Als Beispiele seien genannt:

- Gemeinsamer Alltag für kleine Gruppen;
- Gemeinsamer Alltag für bestimmte Zielgruppen, z.B. Gruppenleiter, Verantwortliche in der Jugendarbeit, nur für Schüler, nur für Studenten, nur für Berufstätige, zur Verwirklichung eines bestimmten Anliegens, einer bestimmten Aufgabe, eines bestimmten Projekts, für Arbeitslose;
- Gemeinsamer Alltag für Eltern und Jugendliche gemeinsam;
- Formen des Zusammenlebens im Pfarrheim, im Pfarrzentrum für ein, zwei oder drei Tage, gemeindenah oder gerade aus ganz unterschiedlichen Stadtgemeinden;
- provisorische Formen wie Zeltlager;
- das Zusammenleben zu bestimmten Anlässen, z.B. in der Weihnachtszeit, zu Ostern;
- das Zusammenleben in besonderen Lebenssituationen, z.B. in Zeiten vor Prüfungen;
- gegenseitiges Einladen in Familien, das Ausprobieren anderer Lebensformen;
- Kurse des Gemeinsamen Alltags für Teilnehmer, die sich in gesonderten Lern- oder Lebensformen befinden; z.B. anlässlich von Praktika, sozialpädagogischen Sonderprojekten, Umschulungsmaßnahmen.

Aufgrund der Erfahrungen in den Projekten des Gemeinsamen Alltags ist aber auf eins besonders hinzuweisen. Sie können kein Ersatz für Bildungsurlaubsmaßnahmen sein, da sie schon allein in ihrem Zeitbudget von den in der Regel geforderten Bedingungen abweichen.

Darüberhinaus haben die Erfahrungen gezeigt, daß vorgegebene Themenpläne, fachliche Zuordnungen und Zeitbudgets, wie sie mehr oder weniger für die Freistellung und die Förderung im Rahmen des Bildungsurlaubs

vorausgesetzt werden, für solche Kurse eher fehl am Platze sind. Derartige Vorgaben behindern didaktische Flexibilität und Spontaneität, die unverzichtbar sind, um die Dynamik des Zusammenlebens pädagogisch zu nutzen. Die Möglichkeit der Bildungsarbeit an einem anderen Ort mit mehr oder weniger Fremden als Leitung muß nach wie vor einen dominanten Platz in der Bildungsarbeit haben.

IX. Zum Projekt mit seinen Arbeitsformen

1. Die beteiligten Häuser der AKSB

1. Akademie der Diözese Hildesheim, St. Jakobushaus, Reußstr. 4, 3380 Goslar (Leitung: Akademiedirektor Ernst Otto Arntz).

Zwei Kurse im Rahmen des Projekts fanden in Trägerschaft des St. Jakobushauses in der Bildungsstätte Don-Bosco, Göttinger Chaussee 147, 3000 Hannover 91, statt; Leiter des dortigen Hauses ist Horst Vorderwülbecke. Ein dritter Kurs wurde in Kooperation mit der Bezirksstelle der Katholischen Jugend in Hameln angeboten.

2. Bonifatiushaus, Neuenberger Str. 3-5, 6400 Fulda (Leitung: Dr. Antonius Gescher).
3. Kolpingbildungsstätte, Gerlever Weg 1, 4420 Coesfeld (Leitung: Peter Schmitz-Hübsch).
4. Heimvolkshochschule Kardinal-von-Galen e.V., Stapelfelder Kirchstr. 13, 4590 Cloppenburg (Leitung: Dr. Franz-Josef Schröder).

2. Die Projektgruppe

Die in den beteiligten Häusern der AKSB verantwortlichen hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter waren Mitglieder der Projektgruppe. Die Gruppe traf sich im Laufe des Projekts insgesamt 11mal für jeweils zwei Tage.

Mitglieder waren: Ullrich Beumer, Coesfeld; Dr. Barbara Kappenberg, Cloppenburg; Theo Niederschmid, Münster (Supervisor); Hans Georg Ruhe, Goslar (Projektleitung); Hubert Schulte, Fulda; Heinrich Volmer, Hameln (bis April 1985); Horst Vorderwülbecke, Hannover.

Johannes Tessmer, Geschäftsführer der AKSB, begleitete die Projektgruppe und war zuständig für die inhaltliche Anbindung an den AKSB-Vorstand. Für die technische, organisatorische und finanzielle Abwicklung des Projekts waren Günther Kusniesz und Frank Obal aus der AKSB-Geschäftsstelle Ansprechpartner; Johannes Schillo betreute die Publikation in Verbindung mit Hans Georg Ruhe redaktionell. Geschrieben wurde das Manuskript von Doris Ley, Uschi Förster und Anja Brandenburg.

An dieser Stelle können die vielen Mitarbeiter in den Bildungsstätten nicht genannt werden, die mit zum Gelingen des Projekts beigetragen haben.

Gerade die in der vorliegenden Arbeit geschilderten Bedingungen, erforderten zum Teil eine hohe Flexibilität und Umstellungsbereitschaft in den einzelnen Häusern. Deshalb soll diesen Kolleginnen und Kollegen aus Küche, Hauswirtschaft und Verwaltung ein „Dankeschön“ ausgesprochen werden.

In alphabetischer Reihenfolge sollen alle pädagogischen Mitarbeiter, die an Projektkursen mitgewirkt haben, aufgeführt werden:

Michael Altepost, Marita Born, Klaus Peter Giersch, Brigitte Görlach, Marin Groneick, Kunigunde Große-Thier, Reinhard Heine, Beatrix Herrlich, Willi Imorde, Johannes Lüke, Bernhard Nolte, Andrea Otte, Katrin Piyda, Birgit Poppe, Egon Rohe, Hans-Georg Spangenberg, Irmi Spangenberg, Burkhard Strübig, Ingrid Varnhorn, Hildegard Zyzik.

3. Das Lernen unter Supervision stellt sich im inhaltlichen Ergebnis dar

Zu Beginn des Projekts entschloß sich die Gruppe, auf eine mögliche wissenschaftliche Begleitung zu verzichten, da dies angesichts des zu erwartenden Umfangs des Projekts nicht vertretbar und sinnvoll erschien. Stattdessen wünschte man sich eine qualifizierte Beratung und Begleitung und entschied sich zur Arbeitsform der Supervision. Aus Sicht der Gruppe soll zusammenfassend die Bedeutung dieser Beratung für das Projekt dargestellt werden.

Die jeweils verantwortlichen hauptamtlichen Mitarbeiter der beteiligten Bildungsstätten kamen in regelmäßigen Abständen zur Projektgruppenarbeit zusammen. Hier verdichteten sich die gemachten Erfahrungen (alle Projektgruppenmitglieder waren unmittelbar an den Kursen beteiligt), konnten reflektiert, der Kritik unterzogen und für eine Revision aufbereitet werden. Das Ergebnis dieser Arbeit ist feststellbar in dem, was diese Publikation ausmacht. Ist sie einerseits so etwas wie ein Rechenschaftsbericht, so ist sie andererseits auch Gegenstand eines Arbeitsprozesses gewesen, immer Medium, an dem sich die Beteiligten abzuarbeiten hatten, nie allein redaktionelle Aufgabe. Das, was die Arbeit unter Supervision für die einzelnen Gruppenmitglieder bedeutet hat, wird sehr unterschiedlich sein. Einiges soll beispielhaft aufgeführt werden. Wie die vorliegende Arbeit zeigt, tauchten Konflikte, Probleme, aber auch gelungene Formen der Kursarbeit oft spiegelbildlich in der Projektgruppenarbeit wieder auf. Enttäuschungen, Verwirrungen, Erkenntnisse, dies alles wiederholte sich und fand andere Ausdeutungen.

Supervision konzentriert sich auf szenenhaftes Lernen; ein Mittel, die Bedeutung und den Gehalt einer Szene zu erfassen, ist, die gleiche Szene aus verschiedenen Perspektiven zu erleben, etwa aus der der Teilnehmer, der von Institutionenvertretern, der von Kolleginnen und Kollegen. Diese Möglichkeit weitete Horizonte, ermöglichte gleichzeitig Abgrenzung und Stärkung der eigenen Rollenidentität durch Kenntnis und Konsequenzen eigenen Handelns. Der Interaktionsprozeß konnte auf diese Weise auch in seinem emotionalen Verlauf ermittelt und gedeutet werden. Die Beschränkung von Bildungsarbeitern auf ihren unmittelbar eigenen Arbeitsbereich, oft ohne die Möglichkeit einer fundierten Beratung, stellt den Wechsel von Perspektiven meistens nur sehr unzureichend zur Verfügung. Hier tut sich ein Feld für Beratung und Supervision

auf, hier gibt es Ansatzpunkte, das Verhältnis zur (politischen) Bildung zu definieren und Beratungskonzepte in eine gelingende Praxis einzubringen.

Wesentliches Thema von Supervision war die Integration unterschiedlicher Rollenanteile in die Aufgabe der hauptamtlichen Mitarbeiter. Welche Teile nahm man an, welche wertete man ab, welche wurden nicht zur Kenntnis genommen oder sollten ausgeblendet werden? Die Frage stellte sich, wie diese Rollenanteile abgelehnt bzw. angenommen wurden und welche Auswirkungen sie in der pädagogischen Arbeit hatten. Eine Möglichkeit, eine Antwort auf diese Frage zu finden, war, die spiegelbildliche Abbildung des jeweiligen Phänomens wahrzunehmen und auf ihre Auswirkungen hin zu untersuchen. Jede Struktur, jede Seminarstruktur, bietet Lernmöglichkeiten und stellt Hindernisse für eine gelingende Bildungsarbeit. Diese zu erkennen und damit personen- und sachgerecht umzugehen, stand im Mittelpunkt der Supervision. Gegen Ende der Supervision ist feststellbar, daß die Themen der Gruppe jeweils den Themen von Kursprozessen analog waren und sich hier ein unmittelbares Lernen ermöglichen ließ.

Politische Bildung bedarf gerade da, wo sich die politischen Bildner auch auf eine Prozeßorientierung einlassen, der Beratung. Die Entscheidung, sich auf die Auseinandersetzung und Konfrontation mit unbewußten, verdrängten Teilen seiner Persönlichkeit bzw. Berufsrolle einzulassen und sich mit den Jugendlichen auf diesen Prozeß einzulassen, ist verbunden mit Ängsten, Unsicherheiten, Widerständen, aber auch mit Hoffnungen an eine selbstbewußte Gestaltung des Alltags und des Zusammenlebens. Der Verzicht auf Allmachphantasien beim Pädagogen ist auch verunsichernd. Ein solcher Weg braucht Beratung, Unterstützung, Rückhalt. Dies ist Aufgabe der Supervision.

Welche Möglichkeiten für Beratung bzw. Supervision im Rahmen von (politischer) Bildung existieren und nötig sind, dies bedarf noch einer ausführlichen Untersuchung und vor allen Dingen umfangreicher Erfahrungen in den Praxisfeldern. Daß es sich in jedem Fall um eine Qualifizierung außerschulischer Pädagogik handeln dürfte, scheint schon jetzt unumstritten.

4. Berührungen

Die Mitglieder der Projektgruppe, die diese Publikation verfaßt haben, versuchten zum Ende der arbeits- und inhaltsreichen Zeit ihre unmittelbaren Erfahrungen persönlich zu benennen:

Ullrich Beumer: „Die Arbeit in den Seminaren und der Projektgruppe des Gemeinsamen Alltags hat mich damit konfrontiert, daß zu meiner Tätigkeit und Rolle als Kursleiter mehr gehört als das Anbieten immer neuer Methoden und Erfahrungen, die den Traum eines besseren Zusammenlebens aufblühen lassen. Ich habe durch die Anfrage der Jugendli-

chen, so undeutlich und provokativ sie auch war, gelernt, meine Grenzen zu sehen und Grenzen zu setzen. Dies bedeutet den Verlust einiger Illusionen über meine Möglichkeiten in der Bildungsarbeit; aber es hat auch bewirkt, daß ich die realen Chancen nicht mehr übersehe. Dieser Prozeß vollzog sich zweifach: In der Supervision der durchgeführten Kurse und dem Arbeitsprozeß der Projektgruppe selbst. Und gerade diese Erkenntnis eröffnet mir die Chance, die Einmaligkeit und die glücklichen Momente einiger Begegnungen mit den Jugendlichen in den Kursen und der Projektgruppe angemessen zu schätzen.“

Barbara Kappenberg: „So deutlich war ich in keinem Kurs vorher in die Alltagsstruktur und Alltagsbeziehungen, die Familien und Arbeitsplätze der Kursteilnehmerinnen vernetzt und daran zum Mithandeln an- und aufgerufen.“

Hans Georg Ruhe: „Menschen sind auf mich zugekommen, die ich nach einer Woche nicht als berufliches Arbeitsmaterial abschütteln konnte. Mein Engagement ging über die Tage hinaus, das Private wurde beruflich, das Berufliche privat. Berührungen haben stattgefunden, Teilnahme und Abwehr – alles eher wirklicher als in den Glaskästen sonstiger Bildungsarbeit. Schönes und Lebendes, aber auch die toten Anteile mußten ertragen werden. Nur wenige Kurse sind über lange Zeit so deutlich erlebt in mir geblieben wie die Kurse des Gemeinsamen Alltags.“

Horst Vorderwülbecke: „Stärker als sonst habe ich bei den Kursen erfahren, in den Alltag und die Gefühlswelt Jugendlicher mit einbezogen zu sein und ihren Tagesablauf mit zu erleben. Ich habe offene junge Menschen erfahren, die mit allen Fragen, Problemen auf mich zugekommen sind. Ich war Vater und manchmal Mutter. Ich bin für die mir Anvertrauten ‚verantwortlich‘ – und ‚fühle‘ mich auch so. Es dabei allen ‚recht‘ zu machen, gelingt bei dem Kurstyp nur selten. Mein Zuhause war in der Zeit die Bildungsstätte, meine Familie (als Kursleiter) waren die Teilnehmer. Familiäre Kontakte konnte ich kaum pflegen. Gegenüber der eigenen Familie hatte ich manchmal ein schlechtes Gewissen.“

5. Statistische Angaben

Anzahl der Veranstaltungen

Es wurden 13 Kurse durchgeführt.

TAGE

Gesamtzahl	89,0
kürzeste Dauer	5,0
längste Dauer	8,5
Schnitt	6,9

ANZAHL DER TEILNEHMER

Gesamtzahl	301
kleinster Kurs	13

größter Kurs	32
Schnitt	23
TEILNEHMER MÄNNLICH	
Gesamtzahl	143
Anteil	47%
TEILNEHMER WEIBLICH	
Gesamtzahl	158
Anteil	53%
SCHÜLER/STUDENTEN	
Gesamtzahl	227
Anteil	75%
BERUFSTÄTIGE	
Gesamtzahl	72
Anteil	24%
ARBEITSLOSE	
Gesamtzahl	2
Anteil	(weniger als) 1%
ALTER BIS EINSCHL. 16 JAHRE	
Gesamtzahl	117
Anteil	39%
ALTER 16-18 JAHRE	
Gesamtzahl	95
Anteil	32%
ALTER AB 19 JAHRE	
Gesamtzahl	89
Anteil	29%

In der Schriftenreihe der AKSB

Dokumente — Manuskripte — Protokolle

sind erschienen:

- Nr. 1 **Politische Bildung in katholischer Trägerschaft.** Mit einem Kommentar von A. Berchtold, im Anhang ein Verzeichnis der Mitglieder der AKSB. Bonn 1974, 3. Aufl. 1979, 32 S.
- Nr. 2-6 sind vergriffen.
- Nr. 7 **Konzept zur politischen Bildung der Jugend in der AKSB.** Mit einer Einleitung von E. O. Arntz, Bonn 1981, 38 S. (vergriffen, Neuauflage zu einem späteren Zeitpunkt vorgesehen.)
- Nr. 8 **Neunzig Jahre Rerum Novarum.** Dokumentation der Jahrestagung der AKSB 1980 in Altenberg mit Beiträgen von E. O. Arntz, O. v. Nell-Breuning, E. Iserloh, H. Hoefnagels und A. Beckel. Bonn 1981, 91 S.
- Nr. 9 **Politische Bildung mitgestalten.** 30 Jahre Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland. Mit ca. 30 Beiträgen und einem Anhang „AKSB im Überblick“. Bonn 1982, 352 S.
- Nr. 10 **Werner Harth/Hubert Stuntebeck, Kirchliche Sozialverkündung und christliche Sozialbewegung.** Eine Literaturlauswahl für Schule, Studium und außerschulische Bildung. Herausgegeben von AKSB und Deutschem Katechetenverein (DKV). Bonn 1984, 112 S., ISBN 3-924 137-10-2.
- Nr. 11 **Walter Kerber (Hg.), Arbeit und Beschäftigung.** Referate einer Tagung der Arbeitsgemeinschaft Frankfurter Sozialwissenschaftler und -praktiker. Bonn 1984, 80 S., ISBN 3-924 137-11-2.
- Nr. 12 **Alfred Berchtold, Mein Weg in der katholischen Sozialbewegung.** Bonn 1984, 94 S., ISBN 3-924 137-12-9.
- Nr. 13 **Gemeinsam aus der Beschäftigungskrise?** Materialien für die Bildungsarbeit. Bonn 1985, 110 S., ISBN 3-924 137-13-7.
- Nr. 14 **Beumer/Kappenberg/Ruhe/Vorderwülbecke, Gemeinsamer Alltag. Bildungsstätten als Wohngemeinschaften auf Zeit.** Bonn 1986, 96 S., ISBN 3-924 137-14-5.

Weitere Hefte sind in Vorbereitung.