

A FREIZEIT UND SCHULE

Freizeit hat die Schule als Thema zwar bereits erreicht, jedoch nicht verändert. Als Lernziel wurde "Freizeit" neben "Beruf" für die Schule bereits 1956, gut 10 Jahre nach Kriegsende mit Beendigung des Wiederaufbaus und Beginn des Wirtschaftswunders, formuliert (Nahrstedt u.a. 1980, S. 44). Der Hauptweg einer Realisierung blieben bis in die 70er Jahre "außerunterrichtliche Freizeitmaßnahmen", insbesondere "Freizeitgemeinschaften" und "Arbeitsgemeinschaften". Den Unterricht hat Freizeit als "Unterrichtsthema", "Unterrichtsprinzip", "Projekt" oder in ähnlicher Form seltener erreicht. Eine organisatorische Neuordnung der Schule gar etwa als "Freizeitschule" (Nahrstedt/Buddrus, 1979), zur stärkeren Verknüpfung von "Arbeit" und "Muße" (d.h. aber griechisch 'schole'), von Unterrichtszeit und Freizeit, von didaktischer Vermittlung und selbstorganisiertem Lernen hat es bisher in einigen "Alternativschulen" und Modellprojekten, sonst aber kaum gegeben. Nur wenige Forschungsvorhaben haben das Thema in den 70er Jahren aufgegriffen. Wie gestaltet sich das Verhältnis von Freizeit und Schule in den 80er Jahren?

Die hier vorgelegten Beiträge geben zwar nur Einzelstudien, keinen Versuch eines Gesamtüberblicks. Sie zeigen jedoch, daß das Thema weiterhin aktuell ist und mit unterschiedlichen Fragestellungen und Modellen angegangen wird. Als gelöst kann es keineswegs betrachtet werden. Im Gegenteil: die "Krise" der Arbeitsgesellschaft erzwingt im Grunde eine neue Schule, in der "innovatives Lernen" zum selbstorganisierten Umgang mit "disponibler Zeit" Hauptlernziel wird. Die Bildungsidee von Humboldt, auf "Muße" gegründet, im Hinblick auf Bedingungen einer "nachindustriellen" kapitalistischen Gesellschaft neu

konzipiert, könnte durchaus Grundlage für ein kritisches freizeitökologisches Konzept nunmehr jedoch des gesamten Bildungswesens, d.h. auch der grundlegenden Schulen, werden.

Die DGfE-Kommission "Freizeitpädagogik" hat sich mit dem Thema bereits 1979 in einer eigenen Tagung, seitdem jedoch nur noch beiläufig, befaßt (FZP 2/79). Die Entwicklung der "Freizeitpädagogik" im Freizeitbereich selbst schien vorrangiger. Heute scheint angebracht, die Frage nach der Innovationsbedeutung von Freizeit für die Schule unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen neu zu stellen. Die Arbeit wird knapp, die Schülerzahlen sinken: gute Voraussetzungen für eine Neubesinnung, für Experimente und für die Wiederentdeckung von "Schule" als auch gesellschaftliche Lernzeit.



HANS-GÜNTHER HOMFELDT, FLENSBURG/HEINRICH VOLKERS, KIEL:

I. ARBEIT UND FREIZEIT IN DER SCHULE: NEUORIENTIERUNGEN

1. VORBEMERKUNG

Die Krankheit unserer Tage ist das Handeln und Denken in Einflußsphären und Parzellen. Obwohl zunehmend mehr an ihre Grenzen geführt, wollen dies die Verantwortlichen offenbar nicht annehmen. Die eigene Partikularität zur Disposition zu stellen, gilt nach wie vor als Schwäche. Dies trifft auf die Politik im großen ebenso zu wie auf die Schule im kleinen, auf das Gymnasium ebenso wie auf die Hauptschule. Unterricht ist zumeist nach wie vor etwas, was an den Schülern vollzogen wird; Schüler lernen auf ihre Art gegen ihn Widerstand zu entwickeln, die Pause gibt etwas Zeit für ein kurzes Abreagieren, um sich auf die 'nächste Stunde Streß' einlassen zu können. In Schulkritiken wird Schule im Innenbereich so oder ähnlich porträtiert - sicherlich richtig. Aber Schule kann mehr sein. Sie ist von innen veränderbar. Sie ist nicht durch äußere Strukturen bereits determiniert. Sie lassen sich durch die in ihr tätigen Pädagogen - besonders in der Hauptschule - sehr unterschiedlich auslegen und verschieben. Von einem pädagogischen Bemühen dieser Art soll im folgenden die Rede sein.

Wir wollen zeigen, daß sich auch in einer Regelschule partikulares Denken und Handeln zugunsten eines komplexeren Tätigseins schwächen läßt. Wir wollen zeigen, wie wir Arbeit und Freizeit für uns in einem landwirtschaftlichen Projekt produktiv zusammengeführt haben, um gegen die Parzellierung des Alltags in Arbeit (Schule) und Freizeit (nach der Schule) tätig zu werden und Schüler den Kreislauf von Produktion und Konsumption erleben und erfahren zu lassen. Letztlich hoffen wir ganz unbescheiden, den Schülern in der Tendenz vermitteln zu können, wie sich Bildung (auch Lernen) vom praktischen Leben her entwickeln läßt. Daß wir mit diesem Anliegen bei den Schülern oftmals große Widerstände auslösen, sei hier vorab ganz allgemein bereits vermerkt. Ungemein verfestigt ist eben die Auffassung, daß Lernen in der Schule nur ein 'Lernen an sich', aber kein 'Lernen für mich' sein kann.

2. 'DIE PRÄPARIERTE ZEIT' (A.M.K. MÜLLER)

Das partikulare Denken steckt zutiefst in den Institutionen und auch in den Menschen. Partikulares Denken und Schaffen hat standardisiertes Leben geschaffen:

gleiche Institutionen, gleiche Einfalt, Monotonie, die Arbeit im Zeittakt der Uhr, schließlich auch fixierte Erwartungen, enge Vorstellungen von dem, was normal und was als unnormale zu gelten hat (vgl. Haaf, 1983). Fehlende Unterschiedlichkeit und persönliche Vielfalt dokumentiert sich auch in der auf Machbarkeit ausgelegten Denkweise. Sie ist auf die Gegenwart gerichtet, in der Zeit analog zur Warenproduktion (Arbeitszeit - arbeitsfreie Zeit) quantitativ begriffen wird. In der Schule finden sich die nach der Warenproduktion funktionierenden Zeitrhythmen wieder: Stundenzzeit: 45 Minuten, Pausenzeit, Klassenarbeitszeiten, alle Zeiten funktionieren nach dem Prinzip der Verwertbarkeit. Sie macht Vergessen lebensnotwendig, um überhaupt zu einer mehrtönigen Zeiterfahrung zu gelangen. In der Schule wird fortwährend Gegenwart produziert, die wie Modeartikel möglichst schnell wieder abzulegen ist, um sich auf das neue Pensum einlassen zu können. Wir vernichten so ständig Vergangenheit, auch biografische Vergangenheit. Man richtet sich auf die Zukunft, ohne das Vergangene zu berücksichtigen (Siebker 1980, S. 198 f). Wir gehen davon aus, daß Zeit die Form ist, in der sich das Bewußtsein, besser die Bewußtheit von sich selbst (Selbst-Bewußtsein) und von Welt qualifiziert. Und dies braucht Zeit! Deshalb ist es wichtig, die Zeit nicht zur unabhängigen Variablen für Lernen werden zu lassen. Es ist wichtig, den Lernenden den eigenen Lernrhythmus finden zu lassen, dies nicht nur in der Familie, sondern auch in öffentlichen Lerninstitutionen. Dahinter steht letztlich der Anspruch: den Lernenden in der Schule, Kindern und auch Lehrern ihren Raum und ihre Zeit zurückzugeben als Voraussetzung für Selbstregulierung und Sammeln von Erfahrungen im Umgang mit Sachen und sich selbst.

Möglicherweise ist dies nur denkbar, wenn Erkenntnisse der Relativitätstheorie, nämlich der Relativität in der Messung von Raum und Zeit und ihrer Abhängigkeit vom Bewegungszustand des Beobachters, in das gesellschaftliche Alltagsleben Eingang finden, d.h. gleichzeitig zur Relativierung des dreidimensionalen euklidischen Raumes und zur Relativierung des linearen Zeitverlaufs zu kommen, mit anderen Worten: weniger in fixierten Formen zu denken und zu handeln, dafür mehr eine wandelbare Welt produktiv mitzugestalten und an konkreten Utopien zu arbeiten (vgl. Bloch, Bd. 10, 1969). Ein wichtiger Anfang kann darin liegen, das Lernen mit den Sinnen (unmittelbare Erfahrung schaffen, vgl. Negt/Kluge 1972) wieder stärker in der Schule zuzulassen (vgl. Lippitz/Plaum 1982). Das Lernen mit den Sinnen ist Lernen zum Begriff hin. Es ist gekennzeichnet durch Bewußtsein und Individualität, durch Aufnahme und Erfassen der Gesetz-

mäßigkeit der Gegenstände (Negt/Kluge 1972, S. 103). Es ist Tätigwerden in bezug auf Gegenstände im Sinne des Entstehenlassens eines Lebenszusammenhanges. In dieser Weise können das eigene Selbst und die äußere Welt angeeignet und verarbeitet werden. Im Sinne von Negt/Kluge ist dieser Lernansatz auch für Arbeit sinnspendend (S. 48). Beide Autoren gehen davon aus, daß die lebendige Arbeitskraft ohne Umwegproduktion, ohne qualitative Verdichtung von lebensgeschichtlichen Entwicklungsstufen (freie Zeit, in der man sich verliert, Erinnerung, Passivität) nicht erzeugt werden kann. Diese von Negt/Kluge angesprochene Umwegproduktion, die in der Regel nur auf die Primärsozialisation in der Familie begrenzt ist, ist nicht industrialisierbar. Für sie gilt nach Rousseau: Zeit zu verlieren, nicht zu gewinnen. Eine so qualitativ benannte Zeit kennt kein mechanisches-lineares Fortschreiten, keinen unmittelbaren Verwertungssinn, sie hat aber doch einen gesellschaftlichen Sinn. Ihn zu entfalten, kann Bildungsaufgabe der Schule sein. Wie schwer dies ist, gemessen an der alltäglichen Wirklichkeit von Schule, stellt Radtke (1982, S. 47f) dar: "Man hat nicht genug Zeit, alles das zu machen, was man machen müßte und könnte, man ist überlastet, kommt einfach nicht nach. (2) Die Lehrer haben zu wenig Zeit in einer Klasse, um etwas zu ändern, etwas bewirken zu können, um eine Beziehung zu den Schülern aufzubauen. ... Schließlich (3) gibt oder nimmt man sich nicht genug Zeit, hat nicht genug Geduld für Veränderungen, die sich nur langsam realisieren lassen. Im Wort "Zeit" drängt sich das Erlebnis der Überbelastung, das Gefühl, alles nicht zu schaffen, verliert aber seine subjektive Komponente und wird objektiv gewendet. Daß man alles nicht schafft, was man schaffen müßte, ist nicht der subjektiven Unzulänglichkeit, sondern der objektiven Mißlichkeit geschuldet ... 'Zeit' ist die Chiffre für die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit - Zeitmangel ihre objektive Begründung."

In der Zeit kumuliert die Denkkonvention der Überlastung und Resignation, gleichzeitig aber auch der Entlastung/Entschuldigung. Zeit ist betrachtbar unter dem Aspekt, daß Schüler während eines wesentlichen Tagesabschnittes in der Schule sind. Im Verlauf der zurückliegenden Jahrzehnte hat Schule zunehmend mehr Freizeit beansprucht. Dennoch ist ihr Lehr-/Lernanbiet qualitativ fast gleich geblieben (Fauser/Fintelmann/Stitner, 1983, S. 133). Brach Leben wie in der Reformpädagogik in die Schule hinein, dann konnte es sich nicht halten und wurde bald wieder herausgedrängt. Leben selbst ist und war eben nicht die sinnspendende Kraft von Schule, sondern nur ein mehr oder weniger akzeptiertes Additum. Nicht anders kann es dem Sinnelement Freizeit gehen.

3. FREIZEIT UND ARBEIT IN DER SCHULE:

Mit der Bestimmung von Freizeit setzt sich in einer Neuerscheinung Hermann Giesecke (1983) auseinander. Freizeit ist für ihn nicht arbeitsfreie Zeit, dafür kann auch Feierabend, Muße gesagt werden. Giesecke benennt sie als Restzeit, die nach der Erledigung der Arbeit am Tag verbleibt, und zwar nicht komplementär zur Arbeit schlechthin, sondern zur Industriearbeit. Beim bäuerlichen Arbeitstörn ist besser von Feierabend zu sprechen. Industriearbeit ist bestimmt durch feste Arbeitszeiten und örtliche Gebundenheit (Arbeiten in der Fabrik). Giesecke entwickelt in einem Überblick die historische Dimension des Verhältnisses von Arbeit und arbeitsfreier Zeit. Wir wollen ihn nicht replizieren, sondern von der Feststellung ausgehen, daß mit der Durchsetzung des Acht-Stunden-Arbeitstages es immer wichtiger wurde, für die arbeitsfreie Zeit Sinn zu schaffen, über den Aspekt der Erholung von der Arbeit hinaus. Nach dem ersten Weltkrieg entstanden freizeitpädagogische Bemühungen, die Kräfte zur Entfaltung zu befördern, die durch Arbeit weitgehend unterdrückt wurden.

Freizeitpädagogik wurde so zu einem kompensatorischen Bemühen. Trotz intensiver Bemühungen bis in die 50er Jahre hinein, der Arbeitszeit möglichst viel Zeit abzugewinnen, blieb Freizeit weitgehend Anhang von Arbeit. Arbeit blieb die Quelle individueller und kollektiver Identitätsbildung. In ihr konnten die Lebenssinn schaffenden Tugenden gebildet werden. Nach Giesecke hat sich in den zurückliegenden 30 Jahren ein Gesinnungswandel vollzogen. Arbeit hat ihren uneingeschränkten Stellenwert als Quelle für Lebenssinn eingebüßt. In der Industrie ist Arbeit mehr und mehr zum Job geworden. Zunehmend mehr ergibt sich Lebenssinn aus der Freizeit heraus. Arbeit wird so gar zu einem notwendigen Übel. In Ansätzen sieht Giesecke die Entwicklung einer dritten Phase: Die strukturelle Arbeitslosigkeit ruft nach einer Neuverteilung der Arbeit. Er sieht eine Möglichkeit darin, die Dauer des Erwerbslebens zu kürzen, dafür aber Verantwortung in sozialer, politischer, ökologischer Hinsicht, bezahlt wie unbezahlt, zu übergeben und zu übernehmen.

Ein anderes Problem ergibt sich aus der Qualität der Arbeit. Kann Freizeit überhaupt produktiv gestaltet werden, wenn die Arbeit industriell funktioniert? Adorno/Horkheimer (1969) stellen dar, daß Freizeit, indem sie weitgehend die Schemata der industriellen Arbeit übernimmt, selbst zu einer Industrie geworden ist. Im Gegensatz zur Arbeit vollzieht sich jedoch die Freizeit weit-

gehend privat, zumeist in der Familie, sofern möglich. Sie schirmt gegen die Berufssphäre ab und schafft privaten Konsum. Dieser private Konsum (vgl. Habermas 1971, S. 188f) ist Ersatzobjekt für Autoritätsschwäche und Funktionsverlust. Familie wird zur Konsumtionsgemeinschaft. Urlaub machen ist so eine wichtige Voraussetzung zur Vertiefung des Zusammenhalts. Entsprechend stellen Negt/Klose (1972) dar, daß sich eine phantasievolle Freizeit aufgrund der durch den Arbeitsprozeß quantifizierten Zeit (Stempeluhr) nicht bilden kann. Allenfalls wird die Phantasie selber schon als Produkt der Bewußtseinsindustrie mitgeliefert (etwa: Wenn man raucht, ist man der oder jener eindrucksvolle Mensch). Dies ist durchaus ein Beleg dafür, daß Freizeit nicht plötzlich kreativ auslegbar ist, wenn die anderen Tagesabschnitte durch Routine bestimmt sind. Freizeit ist nicht ein von den übrigen Alltagsbereichen scheidbarer Teil. Dies sehen auch Opaschowski und Nahrstedt (in: F.G. Vahsen (Hrsg.) 1983). Opaschowski plädiert deshalb für eine Verbindung von Berufsethik und Mußeidee: Zwischen Pflicht und Neigung, Produktion und Konsumtion, Geldverdienen und Lebensgenuß, Leistung und Lust will er langveranschüttete Balancen wiederherstellen. In der Freizeit hofft Opaschowski Konsumalternativen schaffen zu können, eine kreativ-produktive Freizeitgestaltung soll Gegenwart zu einer freizeit-industriellen Sinnwelt schaffen. Der Verfasser plädiert außerdem für einen neuen Arbeitsbegriff, ausgehend von dem neuen Verständnis von Freizeit und Leistung in ihr (S. 17): "Das freiwillige Tun in der Freizeit setzt Zeichen und Maßstäbe für die Notwendigkeit und Möglichkeit einer mehr freien Tätigkeit in der Arbeit, für Eigenarbeit und selbstbestimmtes Tun." Das Ziel sieht Opaschowski darin, Arbeit möglichst umfassend eigenproduktiv werden zu lassen. Unsere Frage: Gibt es die dafür notwendige gesellschaftliche Voraussetzung? Gibt es die dafür nötigen ökonomischen und technologischen Strukturen? So sympathisch uns die Einfügung von Arbeits- und Freizeit in Lebenszeit ist, wie es der Autor darstellt, aber wie sehen die Wege dahin aus, wie kann Zeit zur Dispositionszeit werden, wie sind Obligations- und Determinationszeit als Zweck- und Fremdbestimmung zu überwinden?

Wir sehen nicht, wie von der Freizeit ein Emanzipationsprozeß auf das Ganze hin möglich sein soll, wie es wohl Nahrstedt in der Tendenz meint. Dieses parzellierende Denken beklagen Funk/Lösch (1980, S. 69), indem sie feststellen: "Diese in Wissenschaft, Planung und sozialpädagogischer Praxis vorherrschende Betrachtungsweise spiegelt die zunehmende 'Parzellierung des Alltags', d.h. die fortschreitende Institutionalisierung und Funktionalisierung von Lebensbereichen wider, die zu einer steigenden Nachfrage nach spezifisch "beschränkten"

und damit eher ressortbezogenen als problemrelevanten Informationen und Daten führt." Das Gegenstück bildet eine auf Erkenntnis und Beeinflussung von Zusammenhängen und Abhängigkeiten von Lebensbereichen ausgerichtete Erkenntnis: Freizeit ist selbst eine Dimension von Alltagsbewältigung. Uns leuchtet dies ein; denn Freizeit ist gebunden an Arbeit, sie ist nur im Kontext von Arbeit denkbar. Die Trennung der Lebensbereiche (in der Schule gelernt, im Betrieb gearbeitet, in der Freizeit das Leben und Lieben nachgeholt) führt zu einer Aufstückelung der Persönlichkeit und zur Unterdrückung jeweils immer auch existenter Persönlichkeitsanteile. Weil Schule nur unter engem Blickwinkel erkennbar und erlebbar ist, wird 'nach der Schule' ein Interessenausgleich erhofft (nachmittags von der Schule erholen!). Ausschließliche Ausrichtung aufs kognitive Lernen führt zur Suspension wesentlicher Persönlichkeitsanteile, z.T. aber auch nur zu ihrer Verlagerung unter die Bank. Entsprechend formuliert H.J. Gamm (1983, S. 143): "Eine Freizeitpädagogik, die dazu anleiten will, mit jener vermehrten freien Zeit an sich vielseitiger und multifunktionaler umzugehen, führt in die Irre, wenn sie nicht zugleich die Verwirrungen und Verstörtheiten in den Produktionsprozessen ausweist und nicht eine Verhaltensweise innerhalb der entfremdeten Arbeit mitzubedenken in der Lage ist."

Dieser Feststellung folgend interessieren wir uns in der schulischen Alltagsgestaltung für eine Zusammenführung von Arbeit und Freizeit, unter dem Motto: Nullwachstum nach außen, aber möglichst viel Wachstum nach innen (vgl. U.A. Müllpr, 1978, S. 166). Dies sehen wir nicht realisierbar durch Freizeitangebote in der Schule (vgl. Hoyer/Kennedy 1978) oder durch Bemühungen von Schulsozialarbeit (vgl. H.G. Homfeldt u.a. 1977); es geht eben nicht um die Auftrennung von Arbeit und Freizeit in der Schule, sondern um ihre Umklammerung durch eine pädagogisch verantwortliche Person: den Lehrer. Dazu Funk und Lösch (S. 19): "Solange die 'Einrichtung offener Lernsituationen' nicht auch zu einer Sache der Lehrer gemacht und in deren Verantwortung gestellt werden kann, verbietet sich eine rein technologische Arbeitsteilung von hier Unterrichtsbeamten und dort Erziehungsberatern ... wegen der Struktur des Gegenstandes: denn der schulische Lernprozeß ist immer Unterrichts- und Erziehungsprozeß zugleich." Wir denken, daß Arbeit und Freizeit in der Schule nicht nur von der Schule, ihrer herkömmlichen Aufgabe, sondern von der Lebenssituation der Schüler zu sehen sind. Wir erhoffen uns, daß Schüler und Lehrer die gesellschaftlich fixierten Polaritäten Arbeit und Freizeit als Einheit erleben lernen: Arbeit ermöglicht Kommunikation, Freizeit macht auch Arbeit. Insofern geht es uns darum, Praxisfelder

zu schaffen, in denen wir dies einüben können. Wir könnten nun in der Diskussion des Verhältnisses von Arbeit und Freizeit eine Schule entwerfen, die als widerspruchsfreie, aber abstrakte Utopie anmuten kann. Wir tun dies nicht, weil wir in den zurückliegenden acht Jahren ein eigenes praktisches Bemühen entwickelt haben in einer städtischen Hauptschule. In unseren pädagogischen Bemühungen zwischen Hochschule und Schule sind wir von vornherein von den konkreten Personen ausgegangen, von ihrer Subjektivität. Wir haben festgestellt, daß wir als Lehrende und Lernende an der Hochschule wie auch an der Schule leiden: Als Lehrende und Lernende an der Hochschule haben wir zunehmend mehr begriffen, daß wir uns kaum Wissen aneignen können für eine spätere pädagogische Praxis, sondern pädagogisches Handeln und pädagogisches Erkennen bilden für uns eine sich gegenseitig hervorbringende duale Einheit (vgl. H.G. Homfeldt u.a. 1983). Dies aber an der Hochschule als praktischem Lernort einzig zu realisieren, erschien uns ungünstig und als Praxisfeld zu einseitig. Einige Lehrer an der Stefanschule stellten fest, daß die Schule nicht in der Lage ist, Lernfähigkeit des Schülers immer wieder soweit herzustellen, daß er sich offen für neue Lernsituationen zeigt. Im Verlauf der Schulzeit hat sich insbesondere bei Hauptschülern eine ursprünglich vorhandene Lernbereitschaft- und -fähigkeit verbraucht. Andererseits findet der Schüler aber auch nicht in der außerschulischen Lebenswelt "Identifikationen, Leitbilder, Motive und soziale Beziehungsmuster, ... damit die soziale Balance und der soziale Austausch zwischen dieser alltäglichen Lebenswelt und den schulischen Anforderungssystemen gewährleistet ist" (Böhnisch, 1982, S. 123).

Besonders fallen die Schüler heraus, deren Familie und außerschulische Lebenswelt gestört ist. Die Intaktheit der außerschulischen Lebenswelt kann nicht einfach als normal und gegeben vorausgesetzt werden. Daraus ergibt sich entweder, die Relevanz von Schule zu schmälern - das liegt nicht ohne weiteres in der Hand des Lehrers-, oder aber Schule von innen heraus komplexer zu gestalten. Da kann der einzelne Lehrer schon erheblich beitragen. Es geht also um eine Perspektivenerweiterung, d.h. es kommt darauf an, die Arbeit in der Schule so zu gestalten, daß sie Schülern eine möglichst komplexe Aneignung und Verarbeitung von Welt ermöglicht. Schule selbst ist zu einem Lebensraum zu gestalten, in dem persönlichkeitserschaffende Erfahrungen gemacht werden können. Realisierbar ist dies nur mit der pädagogisch qualifizierten Persönlichkeit des Lehrers, mit seinem pädagogischen Können, nicht bereits durch vor-

zügliche Räume, irgendwelche organisatorischen Voraussetzungen und Sachprogramme. Sie sind willkommene Mittel, aber bilden nicht bereits die notwendige Mitte (vgl. Lauff/Homfeldt 1981). Wir wagen die These, daß ein unerzogener Erzieher, ein Pädagoge, dessen Phantasie sich einzig im didaktischen Dreieck entfaltet, trotz vorzüglicher Mittel immer wieder in der Gefahr steht, die Lernenergie der Schüler in der Hauptschule zu verbrauchen, allein deshalb, weil es ihm schwerfällt, den Schüler in seinen außerschulischen Kontexten unterrichtlich zu verstehen.

4. BEISPIEL: STEFANSCHULE

Wir fragten uns (einige Lehrer und Hochschullehrer): Was können wir tun, um der Stefanschule ein unverwechselbares Profil zu geben? Es zeigte sich, daß zwei Lehrer vor und während ihrer Lehrerausbildung intensiv in sozialpädagogischen Feldern tätig gewesen sind und so in der Lage waren, in die Schule sozialpädagogische Elemente einzuführen. Ein solches Element ist für uns: die Selbstorganisation. Selbstorganisation wird z.B. intensiv im Ferienlager, in pädagogischer Kurzzeitpädagogik eingeübt. Sie ist in der Schule - sicherlich in fragwürdiger Weise - auch in Form der Schülerelbstorganisation vorhanden. Selbstorganisation sollten die Schüler lernen in außerunterrichtlichen Aktivitäten, beginnend in kleinen Freizeiten während der morgendlichen Schulzeit, aber dann auch am Wochenende in sogenannten 'Freizeiten'. In den 7. Schuljahren besteht die Möglichkeit nach entsprechender Vorbereitung im kleinen, dann in Klassenfahrten mit Selbstorganisation zu zeigen, wie weit eine Schüler-selbstregulierung möglich ist (vgl. Homfeldt/Kühn, 1981). In der Regel fahren unsere Schüler in dänische Freizeithäuser und wohnen dort in kleinen Gruppen, beköstigen sich gruppenweise selbst und halten auch das Haus sauber, versuchen selbstorganisiert miteinander leben zu lernen. In den zurückliegenden acht Jahren haben fast alle Lehrer der Stefanschule mindestens eine solche Klassenfahrt durchgeführt und sich mit dem zugrundeliegenden pädagogischen Prinzip auseinandergesetzt.

Eine weitere über den Unterricht hinausgehende Aktivität ist das Projekt 'Nach der Schule' geworden (vgl. Homfeldt/Kühn. Klassenfahrt 1981). Schüler haben gelernt, sich in den Zyklus von 'Planen-Produzieren-Verkaufen-Konsumieren' einzuüben. Vorausgegangen ist die Überlegung, daß viele Schüler am Nachmittag 'jobben', um sich Geld zu verdienen zum Erwerb der für sie unerläßlichen Statussymbole. Wir fragten uns, ob wir diese Interessen nicht auch für Schule nutzen könnten. Es bot sich an, Kaminholz zu schlagen,

Spielzeug herzustellen und Batikarbeiten durchzuführen. Als organisatorische Grundstruktur wurde folgender Ansatz entwickelt: Morgens Schule, dann nachmittags bis zum nächsten Morgen in einem von der Schule ungefähr 20 km entfernt liegenden Jugendheim leben, arbeiten und lernen. Durch die Arbeit sollte der Aufenthalt im Jugendheim finanziert werden sowie die Hin- und Rückfahrt mit dem Bus. Die Arbeit wurde unterschiedlich produktiv durchgeführt (vgl. Homfeldt/Kühn 1981). Der Verkauf gestaltete sich für die Schüler zu einem persönlichen Erfolg. Sie erfuhren, daß sie Menschen ansprechen und eine Ware überzeugend anbieten konnten. Unsere Schüler lernten so, in Ansätzen für eine gewisse Zeit in ganzheitlichen Bezügen zu leben: Arbeit, Freizeit und Lernen schmolzen zu einer Einheit zusammen.

Ein anderes Feld wurde vor drei Jahren die Landwirtschaft. Seit dieser Zeit bewirtschafteten zwei bis drei Klassen 1 ha Land inklusive Erholungsfläche. Auf dem Land ist inzwischen auch ein Treibhaus errichtet worden. In diesem Feld lernen die Schüler im Zyklus von Planen, Produzieren, Verkaufen und Konsumieren, zumindest zu einem Teil die Trennung von Produktion und Konsumtion aufzuheben. In der Arbeit richten wir uns nicht auf das Produkt aus, wir wollen also nicht einen möglichst hohen Gewinn erzielen, sondern auf die an der Arbeit beteiligten Menschen. Wir interessieren uns dafür, wie Schüler und Lehrer sich in der landwirtschaftlichen Tätigkeit vergegenständlichen und in ihrer Persönlichkeitsbildung voranschreiten. Wir hoffen durch die Arbeit im Garten im Zyklus von Planen, Produzieren, Verkaufen und Konsumieren bei allen Beteiligten eine möglichst umfassende Persönlichkeitsbildung zu schaffen, dies gerade eingedenk der miserablen beruflichen Perspektive für Hauptschüler in der gegenwärtigen Zeit. Zwar streben die allermeisten eine Lehre an, aufgrund der Marktlage konkurrieren sie jedoch nicht selten erfolglos mit 'höheren Schülern', oder aber eine mehr oder weniger lange Arbeitslosigkeit ereilt sie nach der Lehre. Hauptschüler können nicht mehr ohne weiteres beruflich tätig sein mit einer langfristigen Perspektive. In wirtschaftlichen Krisenzeiten - wie der jetzigen - müssen gerade sie mit Abbau, Streichung, Rationalisierung ihres Arbeitsplatzes rechnen. Gerade deshalb erscheint es uns wichtig, die Schülerpersönlichkeit zu qualifizieren, sie etwas wehrhaft zu machen, sie nicht ganz wehrlos sein zu lassen, wenn Arbeitslosigkeit sie ereilt! Denn Arbeitslosigkeit ist in der Regel gleichbedeutend mit Alleinsein, mit dem drohenden und nach und nach mächtiger werdenden Gefühl der Nutzlosigkeit und der Übernahme des Etiketts der Minderwertigkeit und des Selbstverschuldens. Durch Einüben in den vorgenannten Kreislauf hoffen wir, subjektive Hilflosigkeit einem objektiven Problem gegenüber in Grenzen halten zu können (vgl. Negt/Kluge 1972, S. 306).

5. NUN ZUR KONKRETISIERUNG UNSERES KREISLAUFS:

5.1 PLANUNG

Als wir im Sommer 1981 mit unserem Gartenbauprojekt auf einer 10.000 m² großen Fläche begannen, stellten sich den Lehrern und den beteiligten beiden Klassen eine Vielzahl von planerischen Problemen. Wir wollen versuchen, anhand eines Beispiels zu erläutern, wie wir diese Aufgabe angegangen sind und wie wir in den meisten Fällen zu Lösungen gekommen sind. Anschließend möchten wir den Versuch machen, eine Bewertung vorzunehmen. Eines der ersten Probleme ergab sich bei der Frage der Aufteilung der Gesamtfläche zwischen den beiden Klassen. Eine Arbeitsgruppe wurde eingesetzt: Je drei Schüler aus jeder Klasse unter der Mithilfe eines Lehrers und eines Studenten. Schon beim ersten Treffen wurde eine Lösung gefunden, die den Klassen angeboten werden sollte. Jeweils 3.000 m² für jede Klasse. Auf dieser Fläche kann eigenständig entschieden werden, welche Produkte angebaut werden sollen und welche nicht. Die restlichen 4.000 m² sollen Gemeinschaftsfläche werden. Gedacht ist an einen robusten Rasen als Bolz- und Spielplatz, eine Sitzecke und eine Feuerstelle. Diese Entscheidung wurde von beiden Klassen anerkannt. Aber schon standen wir vor dem nächsten Problem. Wie kann eine vorhandene Fläche so aufgeteilt werden, daß jeder den Teil bekommt, der ihm auch zusteht? Auch dieses Problem wurde in längeren Gesprächen während der Schulzeit gelöst.

Schwierig wurde es dann aber wieder auf dem Acker. Flächenberechnungen auf dem Papier oder an der Schultafel bereiteten schon Schwierigkeiten, in der freien Natur aber wurden Flächenberechnungen zu einem schier unlösbaren Problem! Wir fanden keine Lösung. Ein paar Tage später kam Ludwig auf uns zu und meinte: "Mein Vater kann uns helfen. Er ist beim Landesbauamt. Die können solche Flächen ausmessen. Wenn es geht, sollen wir am Montag mit einigen Schülern morgens um 8.00 Uhr auf dem Gelände sein. Mein Vater und einer seiner Kollegen kommen dann und helfen uns." Morgens um 8.00 Uhr an einem Montag? Das ist Schulzeit. Was auf dem Stundenplan stand, wissen wir heute nicht mehr. Mathe aber nicht. Auch war nicht die ganze Klasse dabei. Wissen Sie, wie man ca. 50 kurze Pflöcke bekommt, damit auf dem Gartengelände die in Aussicht stehende Vermessung auch markiert werden kann? Wir wußten es nicht. Auf dem Instanzenweg der Schulverwaltung geht so etwas sehr langsam, wenn überhaupt Geld für "so etwas" da ist. Die Schüler waren da besser informiert. Sie kannten fast alle Tiefbaufirmen in unserem Schulbezirk und hatten auch keine Hemmungen, diese aufzusuchen, um mit den Platzmeistern zu sprechen,

damit wir unsere Markierungspfähle bekommen. Am Montagmorgen erschien Ludwigs Vater. Er und sein Kollege hielten fünf weiß-rote Stangen in der Hand. In einer kleinen Ledertasche hatten sie ein kleines, etwa 15 cm großes Gerät mit übereinanderliegenden eingebauten Prismen mitgebracht. Ludwigs Vater erklärte den Schülern, daß man mit Hilfe des Geräts die Stangen so aufstellen könnte, daß jeweils rechte Winkel entstehen. So könne man dann die gesamte Fläche in Dreiecke und Vierecke zerlegen. Mit Hilfe des Maßbandes könnten diese dann vermessen werden. Anschließend sei es dann leicht, die Flächen so aufzuteilen, wie man sie braucht. Am Nachmittag fertigten zwei Schüler eine Zeichnung an. Sie wurde kopiert, und im Unterricht berechneten beide Klassen dann die Meßergebnisse. Aus einer anonymen Fläche von 10.000 m² war durch die erste Aktion auf dem Feld eine etwas bekanntere Größe geworden.

So weit die Schilderung des Erlebten. Nach unserer Meinung ist es uns gelungen, hier eine erfahrungsbezogene Lernsituation zu schaffen. Was macht eine erfahrungsbezogene Lernsituation aus? Einerseits wird bei diesem Planungsabschnitt an die Lernwelt einiger Schüler angeknüpft. Das ist der Fall in der "Beschaffungsaktion" bei den Tiefbaufirmen. Unsere Hauptschüler müssen es außerhalb ihrer Schulzeit gelernt haben, daß es erfolgsversprechend ist, sich an Mitarbeiter der Firma zu wenden, wenn man Gegenstände haben will, die unter den Verantwortungsbereich dieses Mitarbeiters fallen. Zum anderen ist die Situation aber auch so beschaffen, daß sie es ermöglicht, Erfahrungen zu machen. Erfahrungen mit einem Meßverfahren, mit dem in der Berufswelt Profis arbeiten. Was für Erfahrungen sind es, die die Schüler hier machen können? Es sind Erfahrungen im intellektuellen Bereich: Wir lernen etwas dazu, was wir bisher nicht gekonnt haben. Wir machen aber auch sinnliche Erfahrungen beim Umgang mit den technischen Geräten, und wir machen die Erfahrung, daß wir in dieser Situation von den beteiligten erwachsenen "Profis" ernst genommen werden.

Auf dieser Grundlage ist es dann nicht schwierig, die gewonnenen Ergebnisse der Arbeit in die Unterrichtsarbeit zu integrieren. Das ist für die Schüler folgerichtig, da wir die Ergebnisse ihrer Arbeit ja tatsächlich benötigen. Welche Rolle spielt nun dabei die Frage, ob die Arbeiten in oder außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden? Nach unseren Beobachtungen bei dieser Aktion keine. Wenn das Interesse der Schüler an einer Sache vorhanden ist, dann ist es ihnen ziemlich gleich, wann es stattfindet. Der "Unterrichtsausfall" wird dann als angenehmer Nebeneffekt mitgenommen. Findet die Arbeit aber am Nachmittag statt, ist das kein Hinderungsgrund. Diese Situation aus den Anfängen des Gartens läßt sich nicht auf alle anderen späteren Situationen übertragen. Der Umgang der Schüler

mit ihrer Arbeitslust bzw. -unlust wurde wesentlich differenzierter. Als allgemeine Grundhaltung mag folgende Schüleräußerung gegen Ende der neunjährigen Schulzeit gelten: "Uns hat es im großen und ganzen Spaß gemacht, aber manchmal - bei schlechtem Wetter z.B. - macht es keinen Spaß, Sachen zu verkaufen und zu arbeiten."

Ein wichtiger Arbeitsgrund für eine größere Gruppe der Schüler war auch die einmal eingegangene Verpflichtung, die einmal getroffene Vereinbarung: "Ich habe zwar keine Lust zur Gartenarbeit, aber die Klasse hat den Garten übernommen, und er muß gemacht werden." Oder wie ein anderer Schüler es formuliert: "Da aber fast alle zum Garten gehen wollten, habe ich den Konfirmandenunterricht einmal ausfallen lassen, weil ich finde, man arbeitet in und für eine Gemeinschaft." Wieder andere sahen es eher so: "Als die Sache neu war, war das eben für uns auch was Neues. Wir dachten, wir könnten da besser mitarbeiten. Mit der Zeit ist das ungewohnte Neue dann Alltag geworden, daß wir da hin mußten ... Aber wenn wir an manchen Tagen nicht in den Garten wollten, dann mußten wir in die Schule, und da hatten wir noch weniger Lust zu." Letztlich stoßen wir aber immer wieder auf einen Grund, der die Arbeit im Garten aufrechterhält: Das verdiente Geld. "Wir haben den Garten genommen und oftmals gedacht, wir wollten nicht weitermachen, aber uns bringt das mehr Geld ein."

5.2 PRODUKTION

Im Rahmen unseres Gartenbaus kennen wir mehrere Produktionszeiten: Im Rahmen einer Projektwoche legen wir in der Regel im Frühjahr die Beete an, säen die Saat aus und nehmen Pflanzarbeiten vor. Bei größeren Arbeiten, die anfallen und die in zwei bis drei Stunden nicht erledigt werden können, arbeiten wir den ganzen Tag, z.B. bei der Anpflanzung einer Windschutzanlage. In der Regel wird aber in verschiedenen Arbeitsgruppen an den Nachmittagen gearbeitet. Diese Arbeitsgruppen werden von einem Lehrer oder einem Studenten begleitet, beaufsichtigt und öfters auch geleitet. Hauptaufgabe der Arbeitsgruppen ist es, die Produktion auf den Gartenflächen sicherzustellen. Dazu gehören Pflegearbeiten an den Grasflächen, in der Windschutzanlage und an den Obstbäumen und Beerensträuchern.

Die Arbeitsgruppen haben sich freiwillig zusammengefunden, nachdem wir mitgeteilt hatten, an welchen Tagen welche Zeiten angeboten werden können. Es herrscht Einigkeit in der Klasse, daß möglichst alle Schülerinnen und Schüler an den Arbeitsgruppen beteiligt sein sollen. Das

läßt sich aber nicht immer erreichen. Einige wenige Schüler versuchen, trotz einer Zusage auf Mitarbeit, sich ständig zu drücken. Ganz wenige verweigern ihre Mitarbeit von vornherein. Unter den Schülern wird dieses Problem unterschiedlich eingeschätzt. Bernd z.B. lebt nach dem Grundsatz, daß er erst dann arbeitet, wenn die Klasse es von ihm erzwingt. Solange es sich seine Kollegen gefallen lassen, solange werde ich auch nicht arbeiten! Der bequemste Weg ist auch der für mich beste Weg. Wenn die Klasse sich diese Nachlässigkeit gefallen läßt, dann ist das nicht mein Problem. In der Regel hat die Klasse über nicht geleistete Arbeit gesprochen und beschlossen, daß die Arbeit nachgeleistet werden muß. Die Kontrolle dieser "Nacharbeit" wurde dann aber den Lehrern übertragen. Wenn die Lehrer das Problem dann wieder in die Klasse einbrachten, war die Bereitschaft zur nochmaligen Behandlung des Themas nicht groß. Die Schüler diskutierten zwar Maßnahmen, die eventuell zu ergreifen seien. Es blieb aber bei verbalen Beteuerungen. Z.B. wurde die Forderung nach Ersatz des finanziellen Ausfalls nie ernsthaft durchgesetzt, sondern immer nur angedroht. Wer sich erfolgreich vor der Arbeit drückte, fand immer noch, so vermuten wir, stille Anerkennung bei einer Reihe von Mitschülern.

Auf zwei Besonderheiten möchten wir nun eingehen: Wie wird die Arbeit in den Sommerferien durchgeführt, und wie sah es an den Abenden aus, wenn die Pflanzen dringend bewässert werden mußten? An den Abenden, wenn die Hitze des Tages vergangen ist, müssen unsere Pflanzen reichlich bewässert werden. Zu Anfang mußten wir das mit der Gießkanne aus der Au besorgen, später dann stand uns ein städtischer Wasseranschluß zur Verfügung. Mit Hilfe von Schlauch und Sprenger war es dann eine einfache Aufgabe. Diese Arbeit wurde stets gerne von einigen Schülern gemacht. War es doch ein Grund, etwas länger von zu Hause wegzubleiben. Eine Tätigkeit im Zusammenhang mit der Schule wurde von den Eltern selten verboten. Schule erhielt dabei einen positiven Klang.

Unser Gartenbauprojekt war nur durchzuführen, weil Schülern etwas wichtig wurde, was außerhalb der Schule stattfand und innerhalb der Schule fortgesetzt wurde und umgekehrt. In der Schule wurde nicht nur gelernt; sie wurde zum Lebens- und Erfahrungsraum. Und außerhalb der Schule wurde nicht nur gelebt; hier fanden Lernprozesse statt; Lebenswirklichkeit wurde zum Lernort. Dies mußte sich ganz besonders bewahrheiten in den großen Sommerferien. Würde es gelingen über den Zeitraum von sechs Wochen, in denen keine Schule stattfindet, die notwendigen Arbeiten und den Verkauf fortzuführen? Waren der Garten, die Produktion, so wichtig für die Schüler geworden, daß sie

auch in ihrem größten "Freiraum" nicht nur an die Arbeit im Garten denken, sondern diese Arbeit auch wahrnehmen?

Am Ende des Schuljahres wurde in ziemlich mühevoller Arbeit ein Plan erstellt, aus dem zu ersehen war, welcher Schüler wann Zeit für die Arbeit hatte. Jeder Schüler konnte sich dann entscheiden, wann er bereit war, seinen Beitrag zu leisten. Genauso wurde es für Lehrer und Studenten geregelt. Es gab manchmal Schwierigkeiten. Bei besonders gutem Wetter kamen nicht alle, aber es waren immer so viele, daß die Arbeit geleistet werden konnte: Unkraut ziehen, ernten, wässern, Pflegearbeiten durchführen. Wir haben dabei erfahren, daß gemeinsames Handeln besser geeignet ist, den Prozeß der Selbstfindung bei Schülern und Lehrern voranzubringen als das Reden darüber. Hilfreich ist dabei das Stichwort vom "Erfahrungsraum Schule", den von Hentig vor nun über zehn Jahren in die Diskussion einbrachte. Von Hentig nennt den "Überhang des Wissens über dem Handeln" als eine Ursache für das Unvermögen der Schule, Leben und Lernen zusammenzubringen. Damit wird nicht gegen die notwendige Vermittlung von Wissen, ohne die keine Gesellschaft überleben kann, polemisiert. Wohl aber haben wir erkannt, daß Schule oft so tut, als könne Wirklichkeit, Verantwortung und Handeln dadurch erfahren bzw. eingeübt werden, daß man Abbilder und Zeichen vorstellt und das, was Schüler in der Schule und nach der Schule erleben, erleiden, genießen und tun, draußen läßt. Was ist aber geschehen, als wir Schule zum Erfahrungsraum werden ließen? Wir haben keine alternative Schule gegründet, sondern haben den Versuch gemacht, mit den uns anvertrauten Schülern zu leben, mit ihnen Erfahrungen zu sammeln, gemeinsam etwas zu unternehmen, ihnen in elementarer menschlicher Zuwendung zu begegnen. Wir haben gemeinsam Umgangserfahrung gesammelt, nicht nur in einem isolierten Teilbereich des Jugendlichen, sondern wann immer möglich auf seine gesamte Person und seinen gesamten Lebensbereich bezogen.

5.3 VERKAUF

In unseren Überlegungen waren wir davon ausgegangen, die Produkte unseres Gartens zu verkaufen. Jeden Mittwoch und jeden Sonnabend war eine Schülergruppe auf dem Wochenmarkt unserer Stadt und notierte die Preise für frisches Gemüse. Der Verkauf fand dann jeweils am Freitagnachmittag von 17.00 - 19.00 Uhr auf unserem Gartengelände statt. Drei oder vier alte Schultische bildeten unseren Verkaufsstand, Sonnenschirme schufen bunte, anziehende Flecken und auf größeren Pappen hatten wir aufgeschrieben, was wir an diesem Tag anzubieten hatten.

Jeweils einen Tag vorher wurde von den Schüler ein selbst hergestelltes Wurfblatt in ca. 100 Häusern und Wohnungen in der näheren Umgebung unseres Gartens verteilt. Im ersten Jahr übernahm Herr Bock, Vater eines Schülers, die Oberaufsicht an unserem Verkaufsstand. Den tatsächlichen Verkauf, also das Anbieten der Ware, das Auswiegen, die Berechnung des Preises und das Abzählen und Herausgeben des Geldes übernahmen die Schüler. Hier gab es auch eine ganze Reihe von Problemen. Wieviel Gramm sind ein Pfund, wieviel Pfund ein Kilo, wieviel kosten sechs Pfund, wenn ein Kilo 1,20 DM kostet? Wenn der Kunde dann mit einem 10,-- DM-Schein bezahlt, wieviel muß ich dann herausgeben?

Unser Stand wurde sehr gut besucht. Bereits eine halbe Stunde vorher waren die ersten Kunden da und sahen zu, wie wir von unseren kleinen Feldern und Beeten die Waren pflückten, sie in Körbe legten, um sie dann auf dem Verkaufsstand aufzubauen. Besonders ältere Frauen kamen gerne zu uns, um auch noch ein wenig mit uns zu reden, die Jungen und Mädchen zu loben und um ihnen zu sagen, wie frisch und knackig unsere Ware doch sei. Wir pflückten nie mehr als eine Korb auf einmal, war der leer gekauft, dann mußten die nächsten Kunden warten, bis wir wieder frisch gepflückt hatten. Geschadet hat uns das nicht, eher genützt. Trotzdem blieben manchmal Restbestände, außerdem fiel auch einmal mitten in der Woche Gemüse an, das unbedingt gepflückt werden mußte und nicht bis Sonnabend liegen konnte. Oft sprangen dann die Eltern der Schüler als Kunden ein. Einige Male war aber auch eine Schülergruppe mit einer Studentin von Haus zu Haus gezogen und hatte die frischen Bohnen und Erbsen an der Haustür angeboten. Sie waren sie auch immer sehr schnell losgeworden. Noch heute bewundern wir den Mut, den Schüler und Studentin gezeigt haben. Wir hätten das als Schüler nicht geschafft und wenn wir es heute tun sollten, dann müßten wir alle Kraft zusammennehmen.

Der Verkauf findet ausschließlich außerhalb der Unterrichtszeit statt, auch in den Sommerferien. In der Verkaufsgruppe wollten fast alle Schüler gerne sein. Wir vermuten, weil sie an dieser Stelle des öfteren auf ihren Garten und ihre Leistung angesprochen wurden und öffentlich Anerkennung fanden. Die Schüler wurden in dieser Situation auch öfter aufgefordert, den Kunden darzulegen, aus welchen Gründen sie eigentlich all diese Arbeit machten. Die Gründe sind mit Sicherheit sehr vielschichtig. Für die Schüler liegt aber als erstes auf der Hand, daß mit diesem Garten und der damit verbundenen Arbeit Geld verdient werden konnte.

Geld verdienen ist etwas, was viele unserer Hauptschüler in ihrer Freizeit machen. An der Tankstelle, auf Parkplätzen, auf Bahnhöfen, in Gärtnereien und Lebensmittelgeschäften, beim Austragen, von dem Verkauf der Zeitungen, beim Babysitten und beim Autowaschen verdienen unsere Schüler Geld. Dafür wenden sie eine erhebliche Zeit auf. Das Geld verdienen sie, um sich die jeweils gültigen Statussymbole erkaufen zu können: Kleidung, Benzin fürs Mofa, Zigaretten, Modeschmuck und ähnliches. Hier liegt für uns ein wichtiges Moment. Das Geldverdienen in den außerunterrichtlichen Aktivitäten ist kein Zufall, sondern von uns bewußt ins Spiel gebracht. Wir waren und sind auf der Suche nach außerunterrichtlichen Aktivitäten, die von Lehrern und Schülern gemeinsam durchgeführt werden können. Voraussetzung dabei ist allerdings, daß Lehrer und Schüler ein Interesse daran haben. Nun sind die Interessen von Lehrern und Schülern in der Regel nicht gleich, sie gehen oftmals sogar weit auseinander. Es kommt uns also darauf an, jeweils eine 'dritte gemeinsame Sache' zu finden, in der sich die unterschiedlichen Interessen finden können.

5.4 KONSUMPTION

Planung, Verkauf und Produktion sind wichtige Bereiche unserer Arbeit, es gibt aber noch einen weiteren, der sich als ausgesprochen vielschichtig und interessant erwiesen hat: der Bereich der Konsumption. Unsere 10.000 m² große Fläche wird vielfältig genutzt. Ca. 4.000 m² dienen nicht nur der Produktion von Gemüse, sondern dienen der Erholung. Wir spielen Fußball, mit der Frisbeescheibe, wir feiern Klassen- und Gartenfeste. Wir nutzen die Fläche als Zeltplatz, als Liegewiese, als Treffpunkt, als Erholungsraum bei der Arbeit in den Produktionsflächen, als Besprechungsraum für die Arbeitsplanung und auch als Arbeitsfläche.

Mit der Arbeit wollen wir beginnen. Die Fläche ist nicht von alleine entstanden, sie mußte von uns erarbeitet werden. Viele Karren Steine wurden abgefahren, der Boden mit Harken eingeebnet, Gras angesät, gewalzt, gewässert. So entstand eine Grünfläche. Sie muß unterhalten werden. Wir mähen sie zweimal im Jahr. An den Nachmittagen treffen sich häufiger Schüler unserer Klasse auf dem Garten. Sie bringen ihre Freunde mit und zeigen vor, was sie geschaffen haben. Thomas benutzt ihn als Basis für seine Streiche. Er läßt seine Wasserpistolen dort auf, um dann mit dem Fahrrad durch die Gegend zu fahren. Sein Vergnügen ist es, entgegenkommende Fußgänger und Radfahrer mit der Wasserpistole zu bespritzen. Als unsere Erdbeeren

zu reifen begannen, waren wir ein wenig in Sorge, ob wir sie auch ernten würden, oder ob sich andere Liebhaber fänden. Wir beschlossen, gelegentlich im Garten zu übernachten und von dort aus morgens zur Schule zu gehen. Daß die Gartenfläche anregt zu Grillfesten und ähnlichem, ist sicher leicht zu verstehen. Was ist geschehen?

Unsere Schule ist über das hinausgegangen, was ihr als Aufgabe zugewiesen ist. Sie ist nicht nur eine Vormittagsschule, sondern ist auch in andere Zeiten vordringen. Damit wurde Schule für die Schüler unserer Klassen zu einer für sie wichtigen Einrichtung. Die verbreitete Schülerhaltung: Vormittags in der Schule = Ihh! und nachmittags außerhalb der Schule = Ahh! kann in den von uns betreuten Klassen ein Stück und zeitweilig als überwunden gelten. Schule wendet sich an die Zeit, die der Person zur Verfügung steht und verleiht Kompetenz, diese zu strukturieren. Wir haben gelernt, daß die Arbeit, die wir gemeinsam zu machen haben, uns Kommunikationsmöglichkeiten erschließt, die wir vorher so nicht gekannt haben. Wir müssen es aber noch einmal betonen, diese Kommunikationsmöglichkeiten im Unterricht und außerhalb des Unterrichts müssen erarbeitet werden.

Unsere Schüler arbeiten in der landwirtschaftlichen oder gärtnerischen Produktion, um Geld zu verdienen. Geld für die Klassenkasse. Der Gewinn unterliegt damit der kollektiven Verfügbarkeit und stellt eine weitere Aufgabe an die Beteiligten. Die Frage, was mit dem erwirtschafteten Geld gemacht wird, ist bisher von allen Klassen gleich beantwortet worden. Die Summe soll verwendet werden, um im 9. Schuljahr, kurz vor Beendigung der Schulzeit eine größere Klassenfahrt durchzuführen. Mit diesem Geld machen sich die Schüler ein gutes Stück unabhängig von den Eltern und können darauf verweisen, daß sie die finanziellen Grundlagen für eine solche Fahrt selbst erarbeitet haben. Damit sie wissen, um welche Beträge es sich handelt: Wir haben mit unseren letzten gemeinsamen Klassen vom siebenten bis zum neunten Schuljahr fast 2.000,-- DM erwirtschaftet und weitere 3.000,-- DM durch gemeinsame Arbeit auf den Feldern eines Großbauern verdient.

6. ZUSAMMENFASSUNG

In unserer Darstellung ist das Problem der Perspektive angesprochen. Es ist auf die Überlegungen Makarenkos (1980) zurückführbar: Das Feiern, sich treffen zu können, das Zelten und ähnliche Aktivitäten gehören zu den nahen Perspektiven, die Arbeit in der Produktion mit dem Ziel

des Verkaufs und des Gewinns ist für uns eine mittlere Perspektive und die Entscheidung über den Verbrauch des Gewinns durch eine Klassenfahrt im 9. Schuljahr ist eine längere Perspektive. Wir sind bemüht, unseren Schülern und uns den Zusammenhang von Produktion und Konsumption zu vermitteln (vgl. Marx, o.J. S. 10ff) und uns so sensibel zu machen für unsere Lebensumstände, in der wir in der Regel die von uns benutzten Gegenstände nicht selbst produzieren. Wie uns die Vermittlung des Zirkels von Produktion und Konsumption gelungen ist, welche Aneignungsprobleme sich auftraten, welche Brüche entstanden sind in der laufenden Praxis, haben wir nur knapp in Ansätzen zeigen können. Wir haben jedoch erfahren, daß Landwirtschaft bzw. Gartenbau ein geeignetes Medium darstellt, Schüler sinnbewußt zu machen und ein wenig zu ihrem Eigenwertgefühl zu führen, obwohl der Weg von der grundsätzlichen Bereitschaft des Mittuns bis zur alltäglichen Ausführung sehr gespalten und zerworfen verlaufen ist. Der gemeinsame Konsum hat zumeist versöhnt. Durch ihn erfahren die Schüler in lustbetonter Weise, daß es auf die individuelle und kollektive Leistung ankommt. Auch wenn die Produkte - gemessen am handwerklichen Standard - zumeist nur dürftig waren, ist doch feststellbar: In der Auseinandersetzung mit der Natur lernten die Schüler, ihre Beziehungen zueinander zu definieren.

Im Planen, Produzieren (Bestellen/Pflegen/Ernten), Verkaufen und Konsumieren entwickelten sie feste Beziehungen, lernten sie sich kennen und veränderten sie ihre Beziehungen. Und vor allem ist für unsere Schüler wichtig geworden, daß sie Planen lernten; denn in der Regel kennen sie nur das Ausführen, was andere für sie vorgedacht haben. Und ein weiteres haben unsere Schüler gelernt: Sie produzierten, um eigene und gruppenbezogene Bedürfnisse zu befriedigen. Kollektiv-Gewinn zum kollektiven Konsum zu schaffen, ist eine wichtige Erziehungsperspektive (Ausgangspunkt war, wie erwähnt, die Nutzung des privat-egoistischen Gewinnstrebens).

In unserer Produktion geht es nicht um einen möglichst hohen Gewinn, auch nicht um Arbeitsrationalisierung, nicht um den Erwerb selbst, sondern um die Persönlichkeitsentfaltung eben mit Hilfe des Kreislaufs von Pflanzen, Produktion, Verkauf und Konsumption. Es läßt sich mit einem Projekt wie unserem der entfremdete Verkauf von Arbeitskraft nicht abstellen, dies ist kein subjektives Problem, es läßt sich jedoch die Bewußtheit über das eigene Tun erhöhen.

Literatur

- Adorno, Th./Horkheimer, M.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M. 1969 (Neuausgabe)
- Bloch, E.: Philosophische Aufsätze zur objektiven Phantasie. Werke.Bd. 10. Frankfurt/M. 1969
- Böhnisch, L.: Der Sozialstaat und seine Pädagogik. Neuwied 1982
- Fausser, P./Fintelmann, K.J./Flitner, A. (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Weinheim 1983
- Funk, H./Lösch, H.: Freizeit im Alltag von Jugendlichen. München 1980
- Gamm, H.J.: Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln. Frankfurt/M. 1983
- Giesecke, H.: Leben nach der Arbeit. München 1983
- Haaf, G.: Zwischen Zeit und Ewigkeit. In: Die Zeit. 30.12.1983
- Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Neuwied 1971
- Homfeldt, H.G./Lauff, W./Maxeiner, J.: Für eine sozialpädagogische Schule. München 1977
- Homfeldt, H.G./Kühn, A.: Klassenfahrt. Wege zu einer pädagogischen Schule. München 1981
- Homfeldt, H.G./Schulz, W./Barkholz, U.: Student sein - Lehrer werden? München 1983
- Hoyer, K./Kennedy, M. (Hrsg.): Freizeit und Schule. Braunschweig 1978
- Lauff, W./Homfeldt, H.G.: Pädagogische Lehre und Selbsterfahrung. Weinheim 1981
- Lippitz, W./Plaum, J.: Tasten, Gestalten, Genießen. Königstein/Ts. 1982
- Makarenko, A.S.: Ein pädagogisches Poem. Frankfurt/M. 1980
- Marx, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Frankfurt/M. o.J.
- Müller, A.M.K.: Die präparierte Zeit. Stuttgart o.J.
- Müller, U.A.: Arbeit - Freizeit - Politische Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1978
- Nährstedt, W.: Freizeitpädagogik in der nachindustriellen Gesellschaft. 2. Aufl. Neuwied 1974
- Nährstedt, W. u.a.: Freizeit als Thema in Schulen. 2. Aufl., Bielefeld 1980
- Nährstedt, W./Buddrus, V. u.a.: Freizeitschule. Opladen 1979
- Negt, O./Kluge, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung. Frankfurt 1972
- Opaschowski, H.W.: Einführung in die freizeitkulturelle Breitenarbeit. Bad Heilbronn 1979
- Radtke, O.F.: Pädagogische Konventionen. Zur Topik eines Berufsstandes. Weinheim 1982
- Siebker, M.: Zerfall und neue Synthese in Gesellschaft und Wissenschaft. In: Grupp, M. (Hrsg.): Wissenschaft auf Abwegen? Fellbach 1980, S. 193-217
- Vahsen, F.G. (Hrsg.): Beiträge zur Theorie und Praxis der Freizeitpädagogik. Hildesheim 1983

ANNETTE KRÜGER, DÜSSELDORF/KIEL:

II. LERNORT STUDIO - EINE VERBINDUNG ZWISCHEN SCHULE UND FREIZEIT ?

1. EINFÜHRENDE BEMERKUNGEN

Die sinnvolle Nutzung von Freizeit bereitet vielen Personen schon heute große Schwierigkeiten (vgl. Kleine 1983, 47/48). Denkt man an die Diskussion hinsichtlich der Einführung der 35-Stunden-Woche, die der erwerbstätigen Bevölkerung zusätzlich fünf Stunden wöchentliche arbeitsfreie Zeit beschert, wird eine Vorbereitung breiter Bevölkerungskreise auf eine sinnvolle Freizeitgestaltung um so dringlicher. Die Schulen, die Kinder und Jugendliche auf das zukünftige Leben vorbereiten sollen, haben diesen Sachverhalt mit Ausnahme einiger weniger Fächer, wie z.B. das Fach Sport, weitgehend außer Acht gelassen.

1974 entwickelt der Deutsche Bildungsrat den neuen Lernort 'STUDIO' (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974), in dem insbesondere die kreativen Fähigkeiten von Schülern gefördert werden sollen. Dies geschah jedoch nicht primär unter der Perspektive, die Jugendlichen auf eine sinnvolle Freizeitgestaltung vorzubereiten. Gleichwohl stellt sich die Frage, ob dieser neue Lernort nicht dazu geeignet ist, eine Verbindung zwischen Schule und Freizeit herzustellen und Schüler aus den allgemein- und berufsbildenden Schulen auf eine sinnvolle Gestaltung ihrer Freizeit vorzubereiten.

Trotz der inzwischen seit 10 Jahren vorliegenden Ansätze des Deutschen Bildungsrates (1974) zum Lernort 'STUDIO' und seiner Verwirklichung seit 1976 in Düsseldorf, liegen bisher zu seinen theoretischen Grundlagen wie auch zu seiner praktischen Realisierung kaum Veröffentlichungen vor. Ausnahmen bilden z.B. die Veröffentlichungen des Landesinstituts für schulpädagogische Bildung NW (1977) und des Landesinstituts für Curriculumentwicklung, Lehrerfort- und -weiterbildung NW (1983) oder von Petry (1982), Krüger/Schnabel/Biehler (1984) und Krüger (1985). Aufgrund des beschränkten Raumes können an dieser Stelle eine Vielzahl interessanter Aspekte, wie z.B. die zugrundeliegenden Bildungs- und Kreativitätstheorien der didaktischen Konzeptionen des Lernortes 'STUDIO' nicht behandelt werden. Ebenso muß auf die Darstellung eines präzisen Evaluationsberichtes verzichtet werden, da der Modellversuch "Lernort Studio" nicht wissenschaftlich begleitet worden ist.

Der vorliegende Beitrag gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil soll die dem Modellversuch "Lernort Studio" zugrundeliegende Konzeption des Deutschen Bildungsrates vorgestellt werden. Ein knapper Bericht im zweiten Teil über die Realisierung des Lernortes 'STUDIO' schließt sich

an. Die Erläuterungen über Zielsetzungen, Inhalte und methodische Prinzipien des Versuches sowie praktische Beispiele stellen den Teil drei dar. Zum Abschluß soll die Ausgangsfrage geklärt werden, ob der Lernort 'STUDIO' eine Verbindung zwischen Schule und Freizeit darstellen kann.

2. INFORMATIONEN ÜBER DIE BILDUNGSRATKONZEPTION

1974 veröffentlichte der Deutsche Bildungsrat in den Empfehlungen zur Neuordnung der Sekundarstufe II (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974) ein Konzept zur Verbindung des allgemeinen und des beruflichen Lernens. Nach dieser Konzeption soll jeder Jugendliche nach seiner Vollzeitschulpflicht, also in der Regel im Alter von 16 und 19 Jahren, ein Lernangebot erhalten, das seine Fachkompetenz, seine gesellschaftspolitische und humane Kompetenz in integrierten Lernprozessen fördert. Die Ergänzung der fachlichen Kompetenz durch die gesellschaftspolitische und humane Kompetenz begründet der Deutsche Bildungsrat mit:

1. dem Bezug auf das Grundgesetz und die Verfassung
2. der Kritik am dualen Schulsystem und
3. dem Bezug auf die Probleme des Jugendalters.

Zu 1) Bezug auf das Grundgesetz und die Verfassung:
Im Grundgesetz ist das Recht auf die Gleichheit vor dem Gesetz, auf die freie Berufswahl und auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit garantiert. Es gehört zur Entfaltung der freien Persönlichkeit, daß sich die individuellen und zwar auch ästhetischen und künstlerischen sowie die sozialen Fähigkeiten entwickeln und sich interessengemäß entfalten können, so daß der Heranwachsende "für die Gestaltung des persönlichen Lebens wie für eine aktive Mitwirkung in der Gesellschaft befähigt wird" (Deutscher Bildungsrat 1974, 34).

Zu 2) Kritik am dualen Schulsystem
Der Deutsche Bildungsrat hebt hervor, daß die traditionelle gymnasiale Oberstufe in der Regel vorwiegend die allgemeine Wissenschaftspropädeutik anspricht und die Anforderungen der Lebenswelt und speziell des Berufslebens vernachlässigt (Deutscher Bildungsrat 1974, 35-40). Durch die Dominanz des kognitiven Lernens werden das sensible Wahrnehmen und Erfahren von Gegenständen und Personen sowie das Vollziehen und Gestalten praktischer Handlungen vernachlässigt. Dagegen schränkt sich das berufliche Bildungswesen im allgemeinen auf die Vermittlung direkt verwendbarer Kenntnisse und Fertigkeiten, die aufgrund ihrer exakten Normierung nahezu keinerlei Gestaltungsfreiheit, weder beim Produkt noch bei seinem Handlungsprozeß zulassen. Dementsprechend ist auch der Unterricht in der betrieblichen Berufsausbildung

bildung in der Regel durch das didaktische Prinzip der "Planmäßigkeit" bestimmt, das in der "Vier-Stufen-Methode": Vorbereitung, Vormachen, Nachmachen und Üben kumuliert (vgl. Zielinski 1972), also auf dem Imitationsprinzip beruht. Dem Imitationsprinzip vertraut man auch weitgehend bei den psychomotorischen Lernzielen und hält insbesondere im Bereich des reproduzierenden Wissens die lehrerzentrierte Unterrichtsform des Darbietens und Entwicklung für notwendig bzw. für unersetzlich (vgl. Lipsmeier 1982, 243).

Zu 3) Probleme des Jugendalters

Bedingt durch das Durchgangsstadium des Jugendlichen, das durch die sozialen Statuspole Kindheit und Erwachsenen-sein umschlossen wird, ist der Heranwachsende auf der Suche nach neuer Identität. Dementsprechend sind in den Bildungsprozessen die individuellen Bedürfnisse zu berücksichtigen, soll dem Jugendlichen eine wirklichkeitsbezogene Perspektive vermittelt werden (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, 38/39). Gleichzeitig drückt sich die Identitätssuche in Unsicherheit aus, die in altershomogenen Gruppen vermindert werden kann. Da jedoch diese Gruppen nicht selten aus Jugendlichen gleicher sozialer Herkunft zusammengesetzt sind, besteht die Gefahr, daß Orientierungen und Handlungen vielfach einseitig werden und so zu neuen Konflikten führen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, 41/42). Bedingt durch die unterschiedliche Vorsozialisation der Schüler zeigen sich in manchen Gruppen besondere Defizite hinsichtlich der gesellschaftspolitischen Kompetenz, die einerseits dazu führen, daß diese Gruppen nicht am allgemeinen öffentlichen Leben und gesellschaftspolitischen Leben teilnehmen können, sowie andererseits weniger in der außerschulischen Jugendarbeit engagiert sind (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, 38/39).

Um die fachliche, gesellschaftspolitische und humane Kompetenz zu entwickeln, schlägt der Deutsche Bildungsrat die Einbeziehung von vier Lernorten vor. Neben den traditionellen Lernorten Schule, Betrieb und Lehrwerkstatt stellt er gleichwertig den neuen Lernort 'STUDIO'. Das "Kolleg" leitet die institutionelle Kooperation zwischen den Lernorten und koordiniert unter Berücksichtigung der Ausbildungsordnungen und Rahmenrichtlinien, die von den Lernorten selbständig offerierten Kurse. Der neue Lernort 'STUDIO' soll den Schülern einerseits die Chance bieten, ihre Fachkompetenz bzw. Teile davon zu entwickeln, z.B. für Schüler, die den künstlerischen Bereich als Schwerpunkt wählen. Andererseits soll er dem Schüler im Wahlbereich neuartige Möglichkeiten im ästhetischen und sozialen Bereich so eröffnen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, 91), daß er in ihnen selbst kreativ tätig werden kann.

3. DIE REALISIERUNG DES LERNORTES 'STUDIO'

Der Start des 'Vorprogramms Lernort Studio' ist im Herbst 1976 in den Räumen des ehemaligen Werkseminars am Räuscherweg in Düsseldorf erfolgt. Nach Erarbeitung einer Grundkonzeption für den Lernort 'STUDIO' in Düsseldorf und nach zwischenzeitlicher Unterbringung des 'STUDIOS' an verschiedenen Orten innerhalb Düsseldorfs, ist der Lernort 'STUDIO' durch einen Erlaß des Kultusministeriums vom 18.9.1979 der Kollegschule 'Kikweg' in Düsseldorf-Eller als selbständige Abteilung angegliedert worden.

Diese Standortfestlegung besitzt Vor- und Nachteile. Durch die räumliche Anbindung des Lernortes 'STUDIO' an die Kollegschule 'Kikweg' ist es gelungen, die Konzeption der Kollegstufe als integrierte Sekundarstufe II mit verschiedenen Lernorten zu realisieren. Gleichzeitig ermöglicht dieser Standort sowohl Schülern aus allgemeinbildenden als auch aus berufsbildenden Bildungsgängen der Kollegschule, ihre Freizeit in gewohnter Umgebung zu verbringen. Da jedoch die Angebote des Lernortes 'STUDIO' allen Jugendlichen, die Düsseldorfer Schulen der Sekundarstufe II besuchen, und nicht nur den Schülern der Kollegschule 'Kikweg' offen stehen sollen, müssen viele Teilnehmer, da Eller fast an der Peripherie von Düsseldorf liegt, relativ weite Entfernungen zurücklegen, um an diesen Angeboten teilnehmen zu können. Trotz dieser schlechten Standortbedingung haben sich die Teilnehmerzahlen von 170 Teilnehmern im ersten Halbjahr 1976/77 auf etwa 600 im ersten Halbjahr 1984/85 erhöht.

Um die Teilnehmer mit einer Vielzahl kompetenter Erwachsener bekannt zu machen, sind neben fünf hauptberuflichen Lehrern, die in der Regel eine zusätzliche Qualifikation (z.B. als Redakteur, Bildhauer oder Textildesignerin) besitzen, 14 Honorarkräfte mit speziellen beruflichen Qualifikationen im Studio tätig, wie z.B. eine Tanzpädagogin, Puppenspielerin, Graphikerin, Buchbindemeisterin oder ein Theaterregisseur, Architekt und ein Kameramann. Darüber hinaus hat die Integration von Experten in den Lernort 'STUDIO' den Vorteil, daß eine direkte Verbindung und enge Beziehung zu dem sozio-kulturellen Leben in der Kommune geschaffen werden kann, um evtl. Barrieren oder Schwellenängste abzubauen. Damit eine einheitliche didaktische Konzeption im Lernort 'STUDIO' gewährleistet wird, nehmen die Studiolehrer an regelmäßigen Fortbildungsveranstaltungen zum Lernort 'STUDIO' teil. Seit dem 1.8.1982 ist die Stelle eines Studioleiters besetzt. Der 'Modellversuch Lernort Studio' ist bis 1982 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, des Landes Nordrhein-Westfalen und der Stadt Düsseldorf gefördert worden. Die Förderung des Bundesministeriums ist ausgelaufen, jedoch wird der Lernort 'STUDIO' weiterhin mit Landesmitteln und Zuwendungen der Stadt Düsseldorf unterstützt.

4. DIDAKTISCHE ELEMENTE DES LERNORTES 'STUDIO'

Im folgenden dritten Teil sollen kurz a) die Ziele und b) die Inhalte sowie etwas ausführlicher c) die organisatorisch-methodischen Leitprinzipien vorgestellt werden. Zur Illustration des Gesagten sollen schließlich d) zwei Beispiele aus dem Angebot skizziert werden.

a) Ziele

Bedingt durch die spezifische soziale Rolle der Jugendlichen steht die Selbsterfahrung des eigenen Ichs, d.h. die Bewußtwerdung des Körpers, der Gefühle und Interessen im Vordergrund. Darüber hinaus soll auch die Ausdrucksfähigkeit entwickelt und erhöht werden. Wie der Club of Rome anschaulich belegte (vgl. Peccei 1980), ist die Entwicklung der Kreativität breiter Bevölkerungsschichten notwendig, sollen die komplexen Probleme der Gegenwart und Zukunft konstruktiv gelöst werden. Aber nicht nur die Selbsterfahrung einschließlich der Bewußtwerdung und Ausprägung latent vorhandener Fähigkeiten, sondern auch die Entwicklung des Verständnisses für Interessen und Ansichten sowie das Erfahren von adäquaten Konfliktaustragungsmöglichkeiten sind wesentlich für die Identitätsfindung und Handlungsfähigkeit der Jugendlichen. Hierzu gehört eine erhöhte Wahrnehmungsfähigkeit und Sensitivität. Allerdings sind letztere nicht nur auf andere Personen beschränkt, sondern schließen Materialien, Medien, Umweltphänomene und die eigene Person mit ein. Diese sollen in ihrer Ganzheit erfahren werden. Die ganzheitliche Erfassung von Phänomenen ist in einer Welt, die die Wirklichkeit zunehmend durch Medien vermittelt, besonders wichtig, will man unbewußte Reduktionen vermeiden. Dazu gehört auch, daß die Erfahrungen nicht isoliert werden, sondern mit früher vollzogenen Erfahrungen und Erlebnissen verbunden und in den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang gestellt werden, damit sie für den Einzelnen bewußt werden.

Faßt man das Gesagte schlagwortartig zusammen, so strebt der Lernort 'STUDIO' folgende Zielsetzungen an: Selbst- und Fremderfahrung, Bewußtwerdung der eigenen Körperlichkeit, der Gefühle und Interessen; Erhöhung des Verständnisses für andere Positionen, Sozialrollen und der Einbettung einzelner Tätigkeiten in den gesellschaftlichen Zusammenhang sowie das Erfahren von adäquaten Konfliktlösungsstrategien in und mit Gruppen.

b) Inhalte

Um diese Zielsetzungen zu erreichen, bietet der Lernort 'STUDIO' den freien Umgang mit Materialien an, die die Teilnehmer häufig nur hinsichtlich ihres zweckbestimmten

Ausschnitts kennen. Darüber hinaus offeriert er den Teilnehmern den Umgang mit interessanten Medien und aktuellen sozialen, praxisbezogenen Themen. Das Nennen einiger Kursthemen soll das Gesagte illustrieren: Metallarbeit, Holzbearbeitung, Plastik, Textiles Gestalten/Mode, Freihandzeichnen, Druckgrafik, Bewegung/Spiel und Sport, Pantomime, Bewegungsimprovisation, Stadtplanung/Architektur, Wandmalerei.

Durch Materialien und Medien tritt das Verbalisieren in vielen Tätigkeitsfeldern gegenüber den Handlungen stark zurück, so daß keine Benachteiligung bei geringerer Sprachfähigkeit auftreten muß. Nicht nur bei der Beschäftigung mit Materialien und Medien, auch bei den Spielhandlungen sind häufig die emotionalen/motorischen Fähigkeiten stärker gefordert als die kognitive Fähigkeit. Gerade in Spielsituationen und speziell in Rollenspielen zeigt sich, daß persönliche Ängste sowie private und berufliche Konfliktsituationen in ihrer Darstellung durch Handlungen distanzierter und klarer gesehen werden sowie Lösungsmöglichkeiten durch die Gruppe aufgezeigt werden.

c) Organisatorisch-methodische Leitprinzipien

Die o.a. Zielsetzungen können nur erreicht werden, wenn man bestimmte Bedingungen berücksichtigt. Dementsprechend untersteht das Angebot und seine Vermittlung folgenden 7 Prinzipien: 1. eingeschränkte Offenheit, 2. Freiwilligkeit, 3. Wahlmöglichkeit, 4. Prozeßorientierung, 5. Selbsttätigkeit, 6. qualitativer Kursabschluß, 7. Partnerschaftlichkeit.

1. Eingeschränkte Offenheit

Um einerseits die Identitätsfindung durch Altershomogenität zu fördern und andererseits den Lernort 'STUDIO' nicht auf bestimmte Gruppen, z.B. Schüler aus den allgemeinbildenden Bildungsgängen zu beschränken, stehen die Angebote allen Jugendlichen, die Düsseldorfer Schulen der Sekundarstufe II besuchen, offen. Darüber hinaus können seit dem 2. Schulhalbjahr 1983/84 auch arbeitslose Jugendliche offiziell an den Angeboten teilnehmen. Die Teilnahme ist für alle Jugendlichen kostenlos. Um einerseits den Teilnehmern unter Berücksichtigung der relativ knappen Freizeit der Schüler und Auszubildenden die Teilnahme an verschiedenen Kursen zu ermöglichen und ihre Ausdauer bei der Beschäftigung mit einem Thema nicht zu überfordern, sind die Angebote halbjährlich organisiert. Allerdings zeigt sich, daß viele Angebote auf Wunsch der Schüler fortgeführt werden. Eine von Mitarbeitern des Lernortes 'STUDIO' selbst entwickelte und durchgeführte Fragebogenuntersuchung im 2. Schulhalbjahr 1981/82, an der mehr als 40 % aller Kursteilnehmer teil-

genommen haben, belegt eine durchschnittliche Verweildauer von drei Semestern pro Schüler. Wie schon durch die Zeitbestimmung signalisiert, lehnt sich der Veranstaltungszeitraum an den Schulrhythmus an, so daß die Jugendlichen während der Schulferien keine Angebote verpassen. Um das intensive Eingehen auf den Einzelnen und eine sinnvolle Gruppenarbeit zu ermöglichen, umfassen die Gruppen im Normalfall nicht mehr als 15 Personen.

Die Angebote beginnen zur Zeit am Nachmittag bzw. frühen Abend, jedoch zeigt die schon angesprochene Untersuchung des Lernortes 'STUDIO', daß ein Großteil der Schüler einen späteren Zeitpunkt bevorzugen würde, so daß seit Beginn des Schuljahres 1984/85 ein Teil der Veranstaltungen erst ab 19 bzw. 20 Uhr beginnt. Das hat auch den Vorteil, daß noch mehr Auszubildende an den Angeboten teilnehmen können. In allen 22 Kursbereichen gibt es Veranstaltungen ohne bestimmte Teilnahmevoraussetzungen. Sie sind so angelegt, daß jeder, ganz gleich welche Fähigkeiten er mitbringt, an ihnen teilnehmen und zu Erfolgserlebnissen kommen kann.

2. Freiwilligkeit

Die Teilnahme an den Angeboten ist prinzipiell freiwillig, jedoch ist eine regelmäßige Teilnahme erwünscht. Es kommt selten vor, daß nach der Anfangsfluktuation mehr als ein oder zwei Teilnehmer bei einer Veranstaltung fehlen. Vielmehr macht sich deutliche Enttäuschung bemerkbar, wenn eine Veranstaltung z.B. aufgrund der Erkrankung eines Mitarbeiters ausfallen muß.

3. Wahlfreiheit

Das Prinzip der Wahlfreiheit liegt in doppelter Form vor. Einerseits können die Jugendlichen zu Beginn des Halbjahres aus der Fülle der Angebote - im 1. Halbjahr 1983/84 wurden 39 Kurse aus 22 Bereichen angeboten - eine oder mehrere Veranstaltungen auswählen. Andererseits können sie innerhalb einer Veranstaltung sich unterschiedliche Aufgaben wählen und bearbeiten.

4. Prozeßorientierung

Nicht das Ergebnis der Tätigkeit, das Produkt, steht im Vordergrund, sondern das Erleben, Bewußtwerden bei der Bearbeitung und Auseinandersetzung mit den Materialien, Medien und der Themenstellung hat Vorrang. Ebenso ist nicht das Erlernen einer bestimmten Technik vorrangig, sondern das Erfahren der eigenen Person und des anderen, der eigenen Kreativität und das gemeinsame Handeln sind zentral. So wird der Teilnehmer zu einer Produktivität animiert, deren Ziel nicht vorrangig eine Fertigkeit (z. B. ein Werkstück ist), sondern das Handeln, der Prozeß als gelungenes Spiel steht im Mittelpunkt.

5. Selbsttätigkeit

Die Teilnehmer erhalten z.B. Materialien und Situationen bereitgestellt, um sich selber zu erfahren und Mut zu entwickeln, sich selbst zu akzeptieren und aufgrund eigener Interessen und Entscheidungen zu handeln, sowie Handlungen nach eigenen Bewertungsmaßstäben zu messen. Die Selbsttätigkeit der Teilnehmer wird in der Regel durch die Ausstattung, Materialien und Medien angeregt. So stehen aufgrund der angesprochenen Förderung des Modellversuchs dem Studio verschiedene Werkstätten mit entsprechenden Geräten und Maschinen zur Verfügung, wie z.B. eine Keramikwerkstatt, eine Buchbindewerkstatt und Textilwerkstätten. Neben diesen, die Aktivität herausfordernden Werkstätten wird den Teilnehmern eine Vielzahl von elementaren Materialien, wie z.B. Ton, Gips, Beton, Papier, Pappe, Kohle, Farbe, Wolle zur Verfügung gestellt. Ebenso werden attraktive Medien, wie z.B. Bildmischer, Tonaufzeichner und Video eingesetzt. Sie stimulieren die Teilnehmer durch den Neuigkeitsgrad und durch Überraschungsmomente, aber auch durch die Widerständigkeit zu bewußten Erfahrungen und Erlebnissen und aktivieren die Teilnehmer zu Eigeninitiative, selbständigen Problemlösungen und zur Kreativität. Gleichzeitig bieten die Materialien und Medien den Kursteilnehmern Anlaß zu Meinungsäußerungen und reflektierenden Gesprächen, die das praktische Tun in gesellschaftliche Zusammenhänge stellen. Die Motivation zum Handeln ist nicht Ausdruck des Leistungs- oder Qualifikationsstrebens, sondern sie entsteht aus Spaß an der Erfindung, am Entdecken, am empfindsamen Ausdruck und am Darlegen.

6. Qualitativer Kursabschluß

Um die Kreativität der Teilnehmer einerseits nicht zu beschränken oder in eine bestimmte Richtung zu beeinflussen und andererseits ihre Identitätssuche nicht durch Sanktionsmittel einzudämmen, werden die Leistungen der Schüler nicht benotet. Jedoch schließen die Kurse mit dem Charakter des Studios angemessenen Veranstaltungen, wie z.B. öffentlichen Vorführungen oder Ausstellungen, ab, in denen die Teilnehmer das entstandene Produkt darstellen können. Auf Wunsch erhalten die Schüler jedoch eine ausführliche Bescheinigung über ihre durchgeführten Tätigkeiten und erworbenen Fähigkeiten, die z.B. bei einer Bewerbung an Fachhochschulen für Design nützlich sein können.

7. Partnerschaftlichkeit

Bedingt durch den hohen Motivationscharakter einerseits und durch die Widerständigkeit der Materialien und Medien andererseits fungiert der Veranstaltungsleiter als Unterstützer und Berater. Jedoch bedeutet dies nicht, daß der Leiter mit Hilfe von Kunstgriffen Schwierigkeiten glättet, Sackgassen und Umwege vermeidet, Wege abkürzt und damit den Teilnehmern die Erfolgsmöglichkeiten sowie persönliche Verantwortung und Haftung für die eigene Handlung abnimmt. Vielmehr ermutigt er zur Durchführung des individuellen

Weges und zur Erreichung des selbstgewählten Ziels. Darüber hinaus versucht er, gemeinsam mit den Teilnehmern anfallende Probleme zu lösen, so daß er als Mitglied der Gruppe angesprochen wird, das seine gestalterische Kompetenz mit einbringt. Die Lehrer- oder Leiterzentrierung ist aufgehoben; es herrscht in der Regel ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Veranstaltungsleiter und Teilnehmern. Diese Beziehung stellt eine notwendige Voraussetzung für das Sich-Öffnen, das Erfahren und Erleben, die Selbständigkeit, die Kreativität und für das Einbringen alternativer Handlungsmöglichkeiten dar.

d) Zwei Angebotsbeispiele

Um das Gesagte zu illustrieren, sollen die beiden Kurse 'Pantomime' und 'Bewegung, Spiel und Sport' kurz vorgestellt werden.

Der Kurs 'Pantomime'

Im Kurs 'Pantomime' steht die Bewußtwerdung des eigenen Körpers und die Förderung der Kreativität im Vordergrund. Darüber hinaus wird die Steigerung der Wahrnehmungsfähigkeit für Gegenstände, Personen und Situationen sowie die Erhöhung der Ausdrucksfähigkeit der Schüler angestrebt. Mit Hilfe von ersten kleinen Darstellungsaufgaben, wie z.B. das Anstreichen einer imaginären Wand oder das Tragen eines vollen Glases Wasser, über komplexere Themen, wie z.B. das Eintreten in das eigene Zimmer, werden die Schüler in diesem Kurs soweit geführt, daß sie schulische, berufliche und private Alltagsergebnisse in Szene setzen und kleine Sketche und Geschichten bei öffentlichen Auftritten, etwa bei Schulfesten, vorführen können. Gleichzeitig bietet die Beschäftigung mit der Pantomime den Teilnehmern vielfältige Möglichkeiten zu reflektierenden Gesprächen über Ausdruckseinseitigkeiten und die häufige Ausdrucksarmut in unserer Gesellschaft bzw. Teilen davon, sowie ihrer Ursachenthematisierung. Sicherlich muß man kaum noch betonen, daß in diesem Kurs nicht die Technik der Pantomime, sondern die individuelle Gestaltung im Vordergrund steht.

Der Kurs 'Bewegung, Spiel und Sport'

In diesem Kurs soll neben der Erweiterung der Körper- und Bewegungserfahrung hauptsächlich die Kreativität gefördert werden. Im Vordergrund stehen nicht-wettkampfbezogene Spiele. Zu Beginn werden sogenannte 'Kennenlern-Spiele' zunächst vom Leiter und danach von einzelnen Teilnehmern angeboten. Im nächsten Schritt werden Variationen dieser Spiele gemeinsam entwickelt. Im Verlauf des Kurses werden neben Variationen der Bewegungen, Intentionen, Regeln und

Veränderungen traditioneller Medien sowie dem Einsatz neuer Medien, wie z.B. dem Erdball, erprobt und die Verwendungsmöglichkeiten alltäglicher Gegenstände (z.B. Decken) zum Spielen erprobt. Die neuen Erfahrungen der alternativen Spiele und Bewegungsformen geben den Schülern Anlaß, Vergleiche zum herkömmlichen Sport zu ziehen, den sie in der Regel in der Schule oder im Verein kennengelernt haben. Dabei sprechen sie in der Regel von selbst das Verhältnis von Arbeit und normiertem Sport an. Den Abschluß des Kurses bilden von den Teilnehmern selbständig entwickelte, sogenannte Freizeitspiele.

5. ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN

Zum Abschluß soll die Frage beantwortet werden, ob der Lernort 'STUDIO' eine Verbindung zwischen Schule und Freizeit für alle Jugendlichen der Sekundarstufe II Düsseldorfer Schulen darstellen kann. Nicht nur die ständig steigende Teilnehmerzahl im Lernort 'STUDIO' verdeutlicht, daß das Angebot von den Schülern angenommen und von ihnen weiterempfohlen wird. Die o.a. Untersuchung bestätigt die positive Gesamteinschätzung des Lernortes (90,7 %). Die Inhalte der Kursangebote haben 88,9 %, die Qualifikation der Dozenten 86,2 %, die Ausstattung des Studios 80,3 % und die Organisation des Studioangebotes 77,8 % der Schüler gefallen. Nicht gefallen bzw. nur als genügend wurde von den Schülern hauptsächlich die Öffentlichkeitsarbeit beurteilt. Diese wurde in den nachfolgenden Halbjahren bewußt vorangetrieben, indem nicht nur die Düsseldorfer Tageszeitungen, sondern auch alle Düsseldorfer Schulen über die Angebote des Lernortes 'STUDIO' informierten, sowie Tage der 'Offenen Tür' in jedem Kurshalbjahr eingerichtet wurden.

Der Lernort 'STUDIO' beinhaltet im wesentlichen die gleichen Zielsetzungen, Inhalte und auch methodischen Leitprinzipien wie die Freizeitpädagogik, die Kulturarbeit und die sozio-kulturelle Animation (vgl. Opaschowski 1983). Gleichwohl unterscheidet er sich von einer sozio-kulturellen Animation im organisatorischen Bereich, speziell im ersten Leitprinzip 'Eingeschränkte Offenheit' genannt.

Denn in der Animation findet man eine

- "nicht genau definierte Zahl von Teilnehmern,
- hohe Fluktuation der Teilnehmer und permanente Zugänglichkeit für alle
- unterschiedliche Verweildauer der Teilnehmer
- kaum feste Teilnehmerkreise oder stabile Gruppenbildungen
- unterschiedliche Altersgruppen mit entsprechend unterschiedlichen Erwartungen und (zum Teil gegensätzlichen) Interessen" (Opaschowski 1983, 114).

Dagegen sieht der Lernort 'STUDIO' halbjährige Angebote mit kleinen, verhältnismäßig konstanten Gruppengrößen und relativer Altershomogenität, jedoch unterschiedlicher Sozialisation der Jugendlichen vor. In diesem Bereich erinnert er eher an den Lernort 'Schule'. Doch ist der Lernort 'Schule', obwohl viele Curricula die gleichen Zielsetzungen wie der Lernort 'STUDIO' oder die Freizeitpädagogik ausweisen, in der Regel gekennzeichnet durch z.B. Teilnahmepflicht, vorgegebene Inhalte, Produktorientierung und einseitiges kognitives bzw. zweckrational-motorisches Lernen und Lehrerzentrierung. Allerdings tritt neuerdings sowohl im allgemeinen als auch im beruflichen Schulwesen vermehrt die Forderung zur Schülerorientierung und zur Einbeziehung von kreativitätsfördernden Methoden auf.

Mit den Zielsetzungen, Inhalten und Leitprinzipien des Lernortes 'STUDIO' wird die Hoffnung verbunden, daß seine Teilnehmer eine humane Kompetenz entwickeln, die sie aufgrund ihrer insbesondere im Lernort 'STUDIO' erworbenen Erfahrungen befähigt, einerseits selbstbewußt und kritisch aus der Vielzahl potentieller Freizeitaktivitäten auszuwählen und ihre Freizeit bewußt gestalten zu können und andererseits zur kreativen Lösung zukünftiger beruflicher, politischer und humaner Fragen beizutragen.

(Leicht überarbeitete und aktualisierte Fassung eines Referates für die Erste Europäische Winterakademie der Freizeitpädagogik vom 13.-17.2.1984 in Bielefeld).

Literatur

- Deutscher Bildungsrat: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974
- Kleine, W.: Sport im Wandel von Arbeit und Freizeit. In: Freizeitpädagogik. Frankfurt/M. 1983, 1-2, 43-53.
- Krings, H.: Der Lernort 'Studio' und der Lernbereich 'Spiel und Gestaltung'. In: Deutscher Bildungsrat: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974, Anhang 4, A 54 - A 66.
- Krüger, A./Schnabel, B./Biehler, L.: Der Lernort 'Studio'. In: 9. Kongreßbericht des Ausschusses Deutscher Leibeserzieher, "Der Schüler im Sport, Sport für den Schüler". Schorndorf 1984, 378-381.
- Krüger, A.: Lernort 'Studio' - Ein Ort für gemeinsames Lernen. In: Riegger, S.: Dokumentation der 'Berufsschultage vom 3.-6.10. 1984 in Berlin. Berlin 1985 (im Druck).

Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfort- und -weiterbildung (Hrsg.): Der andere Lernort: das Studio. (Vorläufiges Arbeitspapier. Düsseldorf 1983). Landesinstitut für Schulpädagogische Bildung Nordrhein-Westfalen: Lernort 'Studio', der Studiobereich im Kollegversuch. Düsseldorf 1977

Lipsmeier, A.: Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1 Stuttgart 1983, 227-249
Opaschowski, H.W.: Freizeit und Animation. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 8 Stuttgart 1983, 103-118

Peccei, A.: Zukunftschancen Lernen, Berlin 1980

Petry, L.: Studio. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.2 Stuttgart 1983, 504-507

Zielinski, J. (Hrsg.): Praktische Berufsausbildung. Heidelberg 1972²

Neue Westfälische Zeitung, 1.4.1985

Mayr: In der Metallindustrie hat jetzt eine neue Tarifära begonnen

Abschied von der 40-Std.-Woche

Frankfurt (dpa). Mit der Einführung der Wochenarbeitszeit der 38,5-Stunden-Woche beginnt heute für rund 3,6 Millionen Beschäftigte in der Metallindustrie eine neue Tarifära. Die IG Metall ist davon überzeugt, daß damit etwa 70 000 bis 80 000 neue Arbeitsplätze in der Branche geschaffen werden. Darüber hinaus seien viele bereits geplante Entlassungen unterblieben. Auf einer zentralen Abschiedsfeier der 40-Stunden-Woche erklärte IG-Metall-Chef Hans Mayr am Wochenende in Frankfurt, die erzielten eininhalb Stunden weniger seien „nur ein erster Schritt zu weiteren generellen Arbeitszeitverkürzungen“.

Angesichts der anhaltenden Massenarbeitslosigkeit selbst bei einer Konjunkturbelebung, den geburtenstarken Jahrgängen und der beschäftigungspolitischen Untätigkeit der Bundesregierung gebe es zu einer weiteren wesentlichen Arbeitszeitverkürzung keine Alternative. Mayr lehnte erneut eine Flexibilisierung der Arbeitszeit „allein aus ökonomischen Gründen und als Alternative zur umfassenden Arbeitszeitverkürzung“ ab. Die Veränderung der individuellen Arbeitszeit müsse an die weitere Verkürzung der kollektiven Arbeitszeit gebunden bleiben.

Stellvertretender IG-Metall-Vorsitzender Franz Steinkühler rechnet im kom-



IG-Metall-Vorsitzender Hans Mayr: „Die 38,5-Stunden-Woche ist lediglich ein erster Schritt zu weiteren Arbeitszeitverkürzungen.“ Foto: dpa

menden Jahrzehnt mit einem weiteren entscheidenden Anwachsen der Freizeit: „Ende der 90er Jahre werden wir 30 Stunden arbeiten und dies bei einem wesentlich höheren Lebensstandard.“ Dabei könne das Ziel aber nicht nur eine quantitative Senkung der Arbeitszeit

sein, gleichzeitig müßten die Gewerkschaften auch für die Qualität der Arbeit und für humane Arbeitsbedingungen kämpfen. Mayr und Steinkühler als auch der IG-Metall-Tarifexperte Hans Janßen ließen allerdings offen, ob bereits 1985 erneut eine Arbeitszeit- oder nur eine Lohnforderung gestellt werden soll.

Die 38,5-Stunden-Woche dürfte bei den meisten Metallbeschäftigten zu einem längeren Wochenende führen. In mehr als 50 Prozent der Betriebe und für knapp ein Drittel der Beschäftigten verkürzt sich nach Angaben von Janßen die Arbeitszeit um 1,5 Stunden pro Woche oder drei Stunden alle 14 Tage. In 30 bis 40 Prozent der Betriebe – und damit für die Hälfte der Beschäftigten in der Metallindustrie – werde die Arbeitszeitverkürzung in Form von freien Tagen genommen. Lediglich in zehn Prozent der Betriebsvereinbarungen wurde eine tägliche Arbeitszeitsenkung abgeschlossen.

In den Verhandlungen über die Ausgestaltung des Tarifkompromisses ist es in zahlreichen Unternehmen zu Auseinandersetzungen zwischen den Betriebsräten und den Geschäftsleitungen gekommen. Zum Zeitpunkt des Inkrafttretens des neuen Tarifvertrages sind noch etwa 100 Streitfälle bei Einigungsstellen anhängig.

CHRISTEL ADICK, SIEGEN

III FREIZEITORIENTIERUNGEN VON OBERSTUFENSCHÜLERN

1. DAS UNTERSUCHUNGSINTERESSE

"Vormittags bin ich Schüler, und nachmittags bin ich Ich". - Auf diese prägnante Formel brachte ein Oberstufenschüler das Verhältnis von Schule und Freizeit in seinem Lebenszusammenhang: Trennung der Lebenswelt in Schule und Nicht-Schule, abschalten wollen, von der Schule nachmittags nichts mehr hören und sehen wollen, - diese und ähnliche Aussagen hört man denn auch oft, wenn man Oberstufenschüler (und vermutlich nicht nur diese) nach ihrem Leben außerhalb der Schule befragt. Nun stellt sich allerdings sofort das Problem, ob man generell das Leben außerhalb der Schule als "Freizeit" der Oberstufenschüler bezeichnen kann. Der Freizeitbegriff schwankt in den Freizeittheorien und -untersuchungen (vgl. zum Freizeitbegriff z.B. Hansen/Lüdtke 1971, Lüdtke 1972, Nahrstedt 1972, Scheuch 1969 u.a.m.) zwischen den extremen Konzeptionen:

- a) Freizeit als Nicht-Arbeitszeit zu definieren: Dies würde in bezug auf unsere Untersuchungspopulation extensiv alle Zeiträume der Wachphase neben der Arbeitszeit (hier: neben den schulischen Aktivitäten) umfassen, also auch Tätigkeiten in Pausen, auf dem Schulweg, im Familienkreis usw.
- b) Freizeit als frei disponible Zeit zu begreifen: Dies würde in einem engen Definitionsrahmen nur die gänzlich frei verfügbaren Zeiträume außerhalb der Pflichten und Anforderungen aus Schule, Familie und Gesellschaft umgreifen.

In unserem Untersuchungsvorhaben kam es uns indessen nicht darauf an, unter Zugrundelegen einer bestimmten Freizeitdefinition z.B. nach Art von Zeitbudget-Studien (wie etwa der von Fransen 1978) Dauer und Art von Freizeitaktivitäten festzuhalten, sondern auch die Bedeutung der Freizeit für die Oberstufenschüler zu erfassen: kurz ausgedrückt: Es sollte vor dem Hintergrund der Theorien zum Symbolischen Interaktionismus "Freizeit" für uns das sein, was Oberstufenschüler als solche benennen, und "Freizeitorientierungen" sollten die Deutungen sein, die diese ihrer Freizeit in ihrem Lebenszusammenhang als Oberstufenschüler beimessen.

Die nachfolgend referierten Befunde entstammen einem größerem Forschungsprojekt, das sich mit der Lebenssituation von Oberstufenschülern beschäftigte und in diesem Rahmen auch die Freizeitorientierungen der Oberstufenschüler untersuchte (1). Aus diesen Untersuchungsergeb-

nissen werden einige Teilergebnisse vorgelegt, die sowohl mit qualitativ arbeitenden als auch mit quantifizierenden Forschungsmethoden gewonnen wurden.

Über Freizeitinteressen, -verhaltensweisen und -deutungen von Oberstufenschülern ist so gut wie nichts bekannt. - In einigen Untersuchungen waren sie zwar als Substichprobe eines Untersuchungssamples vorhanden oder wurden als Subgruppe erwähnt (vgl. z.B. Lüdtke 1972, Klöpfer u.a. 1978, Schilling 1977); und in anderen Arbeiten wurden auch Freizeitaspkte unter einer Vielzahl anderer Themen angesprochen (z.B. in den Shell-Studien 1975, 1977 u.ä.); - Aussagen zu den Freizeitorientierungen von Oberstufenschülern ließen sich jedoch daraus noch nicht ableiten.

In unserem Forschungsvorhaben wurden deshalb in der Explorationsphase zunächst nur in geringem Maße vorstrukturierte Erhebungen vorgenommen, insonderheit inhaltsanalytisch auswertende Gruppendiskussionen mit Oberstufenschülern, denen von uns nur ein Anregungskatalog für die Gespräche vorgelegt wurde; in diesem waren in bezug auf den hier zur Diskussion stehenden Bereich "Freizeit" nur allgemeine Stichworte wie Freizeitaktivitäten, Engagement außerhalb der Schule u.ä. vorgeschlagen worden (2). Aus diesem Komplex wurden in der Auswertung von ca. 30 Diskussionsprotokollen vier Themenblöcke: Materielle Situation, Familie, Freizeit und Freundschaft. Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen bildeten dann die Basis für die Konstruktion eines schriftlichen Befragungsinstruments für die repräsentative Hauptuntersuchung bei ca. 1.200 Oberstufenschülern Nordrhein-Westfalens. Im folgenden werden die thematischen Bereiche "Freundschaft" und "Freizeitgestaltung" den Mittelpunkt der Darstellung bilden, wobei die qualitativen Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen und die quantitativen Untersuchungsbefunde der repräsentativen Fragebogenerhebung aufeinander bezogen werden.

2. FREIZEIT IM LEBEN DER OBERSTUFENSCHÜLER

2.1 FREIZEITINTERESSEN UND FREIZEITAKTIVITÄTEN

"Freizeit" bedeutet für die Schüler alltagssprachlich und pragmatisch: "die Zeit nach der Schule". Schule und Privatleben, erklärt eine Schülerin, seien "zwei total verschiedene Sachen" (13. Kl.). Die Zeit für Freizeitaktivitäten müsse man sich von den Anforderungen der Schule nicht nehmen lassen, denn: "ja, wenn man das ernsthaft machen würde, wenn man die Schule als Beruf betrachten würde,

dann gäbe es genug Möglichkeiten, am Tag 24 Stunden etwas zu tun" (Schüler, 13. Kl.). - Dennoch läßt die Schule viele Schüler auch in ihrer Freizeit nicht los: In Gesprächen mit Bekannten sei das Thema "Schule" häufig anzutreffen, wird vermerkt.

Die Schüler nannten in den Gruppendiskussionen eine Reihe von Freizeitaktivitäten des ganzen Spektrums von: Erwerbstätigkeiten in der Freizeit (Nachhilfe usw.) über demiloisirs (Mithilfe zu Hause, freigewählte Lernaktivitäten usw.) bis zu zweckfreien rekreativen Tätigkeiten (Fernsehen, Lesen usw.). Diese Breite des Freizeitverhaltens sollte im Fragebogen in repräsentativer Weise erhoben werden. Dazu wurde eine Liste von Freizeitaktivitäten vorgegeben, deren individuelles Ausmaß in verschiedenen Abstufungen (von "1-2 Std. täglich" bis "so gut wie nie") anzukreuzen war (vgl. Tabelle 1). Dabei wurde - wie es auch von den Schülern in den Gruppendiskussionen getan worden war - von einem weiten Freizeitbegriff ("... die Ihnen außerhalb Ihrer schulischen Verpflichtungen zur Verfügung stehende freie Zeit") ausgegangen.

Die Tabelle legt eine Einteilung in Gruppen von Freizeitaktivitäten nahe, die sich nach ihrer Intensität unterscheiden:

So gut wie nie betreiben die meisten Oberstufenschüler danach

- Theater-, Konzert- und Opernbesuche,
- Jobs, Nebenerwerb,
- Umherstreifen, Herumgammeln,
- private Weiterbildung zur Verbesserung der schulischen Leistungen,
- etwas lernen oder üben, was sie in der Schule nicht lernen können,
- Besuch von Heimen der offenen Tür, Jugendzentren usw.

In Abständen von mehreren Tagen betreiben die meisten Oberstufenschüler

- Musik hören und Radio hören,
- Zeitung lesen und Unterhaltungslektüre lesen,
- Fernsehen,
- Sport treiben,
- Kino/Diskotheke,
- Hobbies,
- Stadtbummel,
- Mithilfe zu Hause,
- Freund besuchen.

Täglich (1-2 Std. oder mehr) wird keine der erfragten Freizeitaktivitäten von der Mehrzahl der Oberstufenschüler betrieben.

Tabelle 1 : Freizeitaktivitäten (Angaben in %)

	MEHR ALS 2 STD. TÄGL.	1-2 STD. TÄGL.	MEHR- MALS PRO WOCHE	EINMAL ALLE 1-2 WOCHEN	SO GUT WIE NIE
1) MUSIK HÖREN (PLATTEN, TONBAND, CASSETTEN)	13,5	32,8	42,9	6,1	4,7
2) RADIO HÖREN	10,6	28,0	44,2	7,2	10,0
3) ZEITUNG LESEN	0,2	25,7	57,5	8,9	7,7
4) UNTERHALTUNGSLEKTÜRE LESEN (KRIMIS, ILLUSTRIERTE, COMICS, USW.)	0,9	6,1	28,7	32,3	31,9
5) FERNSEHEN	7,1	25,5	49,6	8,8	9,0
6) AKTIV SPORT TREIBEN	4,0	10,2	47,8	15,9	22,0
7) THEATER-, KONZERT-, OPERNBESUCHE	./.	./.	1,0	27,8	71,2
8) BESUCH VON KINOS, DISKOTHEKEN	0,3	0,2	8,1	45,3	46,2
9) SELBSTÄNDIG WERKEN, BASTELN, MUSIZIEREN, HOBBIES PFLEGEN	7,4	17,5	34,5	17,1	23,3
10) JOBS, NEBENERWERB	1,2	2,1	19,3	19,4	58,0
11) STADTBUMMEL MACHEN, EINKÄUFE ERLEDIGEN	0,2	1,3	26,5	53,4	18,6
12) MITHILFE IM ELTERLICHEN HAUSHALT ODER BETRIEB	2,3	11,8	45,6	16,9	23,5
13) UMHHERSTREIFEN, HERUMGAMMELN	3,0	5,1	16,5	16,9	58,5
14) FREUNDE BESUCHEN	7,5	8,4	53,1	24,0	7,0
15) PRIVATE WEITERBILDUNG ZUR VERBESSERUNG MEINER SCHULISCHEN LEISTUNGEN (SCHULUNTER- STÜTZENDE WEITERBILDUNG)	0,6	2,9	16,1	20,2	60,3
16) ETWAS LERNEN ODER ÜBEN, WAS ICH IN DER SCHULE NICHT LERNEN KANN (Z.B. SCHREIB- MASCHINENKURS) (SCHULERGÄNZENDE WEITERBILDUNG)	1,4	3,4	14,5	26,1	54,6
17) BESUCH VON HEIMEN DER OFFENEN TÜR, JUGEND- ZENTREN, JUGEND- ODER FREIZEITCLUBS	1,1	0,8	13,0	20,1	65,1
18) AUSRUHEN, FAULENZEN, MITTAGSSCHLAF HALTEN, NICHTS TUN	6,3	17,1	32,7	23,6	20,4

Zusammenfassend kann man sagen, daß sich die in Abständen von einigen Tagen vorkommenden Freizeitaktivitäten als Freizeitroutine der Oberstufenschüler interpretieren lassen. Eine solche Freizeitroutine kennzeichnet das gewohnheitsmäßige Freizeitverhalten, das weder eine Ausnahmerecheinung ist (wie z.B. der Besuch eines Konzerts oder Jugendzentrums) noch schon alltägliche Verpflichtung. Dominierend bei dieser Freizeitroutine der Oberstufenschüler ist der (passive) Umgang mit Massenmedien, durchsetzt von aktiver Freizeitgestaltung und geselligem Verhalten.

In einer weiteren Frage wurde sodann nach der Mitgliedschaft in freiwilligen Organisationen und Vereinigungen gefragt. Dabei gab ein Drittel der Oberstufenschüler an, organisiert zu sein. Die Intensität der Mitarbeit ist dabei ganz unterschiedlich: Die meisten der organisierten Oberstufenschüler befinden sich in peergruppenbezogenen Vereinigungen (Schülervertretung, Schülerorganisation eines Verbandes in politischer, kirchlicher oder freier Trägerschaft), wobei die Schülervertretung den niedrigsten und die Jugendorganisationen den höchsten Grad an aktiver Mitarbeit aufweisen. Relativ weniger Schüler sind in sozial- und gesellschaftspolitischen Vereinigungen (Gewerkschaft, Partei/Jugendorganisation einer Partei, Frauengruppe, soziale oder politische Aktionsgruppe oder Bürgerinitiative) zu finden; hierbei erfreuen sich Aktionsgruppen und Bürgerinitiativen noch des höchsten Grades an aktiver Mitarbeit, während sich alle Gewerkschaftsmitglieder der Oberstufenschüler als passive Mitglieder bezeichneten.

2.2 FREUNDSCHAFTSBEZIEHUNGEN

Neben den Freizeitaktivitäten gehören die Gesellungsformen zum wesentlichen Bestandteil der Freizeitgestaltung. Im folgenden werden daher die Bezugsgruppen der Oberstufenschüler und deren Zusammensetzung problematisiert sowie die Art und Qualität dieser Beziehungen. Uns interessierte hierbei besonders die Frage, ob der Freundeskreis eher homogen aus den Mitschülern rekrutiert wird, oder ob er sich aus eher heterogenen Bezugsgruppen (Nachbarschaft, Schüler anderer Schulformen usw.) zusammensetzt. In den Gruppendiskussionen gab es Äußerungen zu beiden Gesellungstypen, wobei jedoch die Argumente für nicht-schulbedingte Freundeskreise überwogen - allerdings aus unterschiedlichen Gründen, die summarisch wie folgt zusammengestellt werden können:

Schulfreundschaften

Aufgrund der Auflösung des Klassenverbandes und ständig wechselnder Kurse könne man nur schwer intensive Freundschaften zu den Mitschülern pflegen; die Kontakte seien eher oberflächlich und einige Schüler kapselten sich ab oder würden zurückgedrängt:

"Und das geht bei diesem Schulsystem ziemlich einfach. Man geht in seine Kurse, geht 'raus und raucht 'ne Zigarette und geht wieder in seinen nächsten Kurs, und das macht man den ganzen Vormittag, und nachmittags ist man nicht mehr da". Diese Aussage wird davon von einer Schülerin differenziert: "Es kommt drauf an, was du für'n Typ bist, ob du Kontakt finden kannst. Wenn dann einer nicht so kontaktfreudig ist, dann ist es aus ..." Solche Kontakte seien aber nur "Schulfreunde": "Du redest mit den Leuten mal so zwei bis drei Worte und rauchst mit denen zusammen mal 'ne Zigarette, und dann ist es vorbei", kommentiert ein Schüler. Auf die Interviewerfrage, ob es anderen auch so gehe, wird vermerkt, das sei eben so (Schüler und Schülerinnen, 11. Kl.).

In einer anderen Diskussionsgruppe heißt es zum Thema "Schulfreundschaften", man sei in der Freizeit selten mit Mitschülern zusammen:

"Ich frage mich", sagt dazu ein Schüler, "ob das eigentlich so klar ist, daß, wenn man in der Schule zusammen ist, daß man auch die Freizeit zusammen verbringt. Ja, so klar ist das anscheinend gar nicht. Man sagt so, dafür, daß Leute neun Jahre zusammen auf der Schule sind oder unter Umständen neun Jahre ständig im gleichen Unterricht, daß sie dafür eigentlich unheimlich wenig Kontakt miteinander haben. Da mag es Ausnahmen geben, daß zwei oder drei ganz gut befreundet sind, aber in der Regel ist es so, daß die Schulkameraden unheimlich wenig miteinander zu tun haben in der Freizeit. Diese Erfahrung habe ich auch gemacht. Ich gebe das auch gerne zu, aber ich gebe da nicht so drauf auf Leute, die bei mir in der Jahrgangsstufe 'rumlaufen. Ich hab' mit denen nicht viel zu tun in der Freizeit" (Schüler, 12. Kl.). Mancher legt denn auch gar keinen Wert darauf, in die Klassengemeinschaft aufgenommen zu werden (Schüler, 12. Kl.).

"Man hat ja zuhause seinen Freundeskreis" (Schülerin, 11. Kl.). In diesen und ähnlichen Argumentationen wird besonders auf die räumlichen Entfernungen zu Schulkameraden und auf unterschiedliche Interessen abgehoben. Zuordnung zum Wohnort tritt als besonderes Problem bei den Fahrschülern auf. In einer Diskussionsgruppe werden schon Entfernungen von etwa 6 km an aufwärts als hinderlich für die Aufrechterhaltung von Schulfreundschaften in der Freizeit empfunden.

Vorzüge heterogen zusammengesetzter Freundeskreise

Etliche Schüler weisen darauf hin, daß sie nicht nur aus Mangel an Kontaktmöglichkeiten zu Schulkameraden, sondern ganz bewußt einen heterogen zusammengesetzten, dafür aber schulunabhängigen und überdauernden Freundeskreis pflegen, der sich aus Schülern anderer Schultypen und berufstätigen Jugendlichen des Wohnortes, aus ehemaligen Klassenkameraden, (selten) einigen Mitschülern der z.Zt. besuchten Kurse, Vereinskameraden und Bekannten von Geschwistern zusammensetzen könne. In einer Diskussionsgruppe der 11. Jahrgangsstufe werden die Vorzüge solcher Freundeskreise wie folgt angegeben:

Die meisten Schüler seien nachmittags mit Bekannten aus ihrem Wohnort zusammen. In diesen Bekanntenkreisen seien überwiegend Lehrlinge und Hauptschüler und relativ wenige Gymnasiasten. "Es ist praktisch so'n Doppelleben, aber das ist auch ganz vorteilhaft, man kommt eben so'n bißchen 'raus und ist mit verschiedenen Leuten zusammen", begründet ein Schüler die Vorzüge dieser Gesellungsform. Seine Einstellung wird von den anderen geteilt. Die Schüler dieser Diskussionsgruppe sehen in derartigen Freizeitkontakten eine Möglichkeit, Schule zu vergessen und Einblick in andere Bereiche des Lebens und speziell der Arbeitswelt von Lehrlingen zu erhalten. Daß sich alles immer nur um Schule dreht, wenn Gymnasiasten in ihrer Freizeit zusammen sind, halten diese Schüler für "nicht optimal". Ein Gesprächsteilnehmer charakterisiert das so: "... man versucht abzuschalten am Nachmittag ..., da hat man keine Lust mehr, was darüber (über die Schule, C.A.) zu reden, das bringt ja meistens sowieso nichts" (Schüler, 11. Kl.).

Aus diesen verschiedenen Aspekten wurden für die Zwecke der repräsentativen Befragung eine Reihe von Urteilen über Freundschaften ausformuliert, die die Schüler in Abstufungen als zutreffend bzw. nicht zutreffend kennzeichnen sollten. Aus Tabelle 2 ist zu entnehmen, daß es keine Aussagen gibt, die ein eindeutiges pro oder kontra der Oberstufenschüler auf sich vereinigen können. Am wenigsten Zustimmung erhielt die Aussage, die Freundschaften litten unter der nachmittäglichen Arbeit für die Schule. Am meisten Zustimmung rief das Statement hervor, man könne über persönliche Probleme mit den Schulfreunden reden, weil sie einen verständen; allerdings ebenfalls große Zustimmung fanden die Aussagen, die meisten der Mitschüler kämen als Freunde nicht infrage, und die Freunde suche man sich außerhalb der Schule, weil man bereits einen festen Bekanntenkreis habe. Die in den Gruppendiskussionen des öfteren angesprochene Rekrutierung von Freunden aus der Wohngegend (Frage 92) wurde von zwei Dritteln der Oberstufenschüler in der repräsentativen Befragung als kaum bzw. nicht zutreffend bezeichnet. Ähnliches ergab sich auch über die Problematik der Aufrechterhaltung von Schulfreundschaften aufgrund von zu großen Entfernungen der Wohnungen (Frage 86). Allerdings stieß auch die Aussage, man gewinne die

Tabelle 2: Urteile über Freundschaften (Angaben in %)

	Trifft zu	Trifft teilweise zu	weiß nicht	trifft kaum zu	trifft nicht zu	Mittelwert
	5	4	3	2	1	\bar{x}
86. ICH KANN MEINE SCHULFREUNDSCHAFTEN IN DER FREIZEIT NUR SCHWER AUFRECHTERHALTEN, WEIL MEINE MITSCHÜLER ZU WEIT ENTFERNT WOHNEN	15,0	27,1	3,2	25,7	29,1	2,7
87. DIE MEISTEN MEINER MITSCHÜLER KOMMEN FÜR MICH ALS FREUNDE NICHT INFRAGE	17,3	34,9	9,9	22,9	15,0	3,2
88. MEINE FREUNDSCHAFTEN LEIDEN DARUNTER, DASS ICH AM NACHMITTAG FÜR DIE SCHULE ARBEITEN MUSS	6,2	17,5	4,2	33,9	38,2	2,2
89. ICH SUCHE MIR MEINE FREUNDE ÜBERWIEGEND AUS MEINEM SCHULISCHEN BEKANNTENKREIS, WEIL ICH DORT BISHER DIE MEISTEN FREUNDE GEFUNDEN HABE	11,3	26,7	7,4	27,3	27,4	2,7
90. MIT MEINEN SCHULFREUNDEN KANN ICH ÜBER PERSÖNLICHE PROBLEME REDEN, WEIL SIE MICH VERSTEHEN	15,0	41,9	8,7	21,8	12,6	3,2
91. MEINE FREUNDE SUCHE ICH MIR AUSSERHALB DER SCHULE, WEIL ICH BEREITS FEST IN EINER GRUPPE/EINEM VEREIN ENGAGIERT BIN UND SO GENUG LEUTE KENNENLERNE	13,6	32,0	4,1	25,0	25,3	2,8
92. MEINE FREUNDE FINDE ICH MEISTENS UNTER JUGENDLICHEN, DIE IN MEINER GEGEND WOHNEN	8,3	23,9	4,3	33,1	30,3	2,5

meisten Freunde aus dem schulischen Bekanntenkreis (Frage 89), deutlich auf mehr Ablehnung als Zustimmung.

In einer weiteren Frage unserer repräsentativen Erhebung wurde schließlich in Form einer Mehrfach-Wahlliste auch eigens nach den Gesellungspartnern in der Freizeit gefragt. Fast drei Viertel der Oberstufenschüler gaben an, in der Freizeit überwiegend mit Mitschülern aus den derzeitigen Kursen, und etwa ebenso viele, mit dem besten Freund bzw. der besten Freundin zusammen zu sein. Fast die Hälfte ist überwiegend mit Schülern anderer Gymnasien und Jahrgangsstufen, und fast ebenso viele mit alten Freunden aus höheren Klassen zusammen. Damit nimmt - abgesehen von der intimen Freundschafts-Dyade - das Rekrutierungsfeld "Gymnasium" die wichtigste Position auch für die außerschulische Freizeitgesellung ein. Interaktionspartner aus einem heterogenen Erfahrungsfeld (Berufstätige, Lehrlinge, Schüler anderer Schulformen, Studenten) haben offenbar de facto eine geringere Bedeutung als es nach den Diskussionbeiträgen in den Gruppendiskussionen den Anschein hatte. - Die Freizeitbeziehungen, so kann man daraus schließen, sind zwar angesichts der wechselnden Kurse nicht mehr eindeutig auf eine feste Klassengemeinschaft fixiert, basieren jedoch in den meisten Fällen auf dem homogenen schulischen Erfahrungshintergrund der Oberstufenschüler. - Unsere Frage, ob Oberstufenschüler nun ihren Freundeskreis vorwiegend aus heterogenen Lebensräumen oder aus dem homogenen schulischen Erfahrungsraum rekrutieren, und ob dies notgedrungen oder von ihnen so gewünscht erfolgt, ist also widersprüchlich beantwortet worden und kann aufgrund der qualitativen und quantitativen Daten unserer Untersuchung nicht eindeutig entschieden werden.

2.3 FUNKTION DER FREIZEIT IM LEBEN DER OBERSTUFENSCHÜLER

Welche Rolle spielt für die Oberstufenschüler nun ihre Freizeitgestaltung? Mit welchen Motiven betätigen sie sich in der Freizeit, und welche Funktion erfüllt diese in ihrem Lebenszusammenhang? - Aussagen zu dieser Fragestellung traten in den Gruppendiskussionen eher implizit zutage, wenn neben der Angabe von Freizeitaktivitäten und -interessen von einzelnen Schülern der Versuch gemacht wurde, dieses ihr Freizeitverhalten selbstreflexiv zu evaluieren. Diese sinnstiftenden und Deutung beimessenden Bewertungen finden sich in den Schüleraussagen z.B. in Hinweisen auf konflikthaltige Entscheidungssituationen in der Freizeit, auf emotionale Beteiligung und in der Suche nach Prioritäten. Dafür im folgenden einige Beispiele:

Konflikthaltige Entscheidungssituationen liegen in einem Fall vor, in dem bei einem Schüler sogenannte "Privatinteressen" - hier besonders sportliche - mit dem Interesse an der Aufrechterhaltung von Freundschaften kollidieren. Wenn er dem Sport den Vorzug gebe, verbleibe ihm folglich keine Zeit für Freundschaften, erklärt dieser Schüler. Sein Mitschüler bescheinigt ihm eine gänzlich andere Prioritätensetzung als seine eigene: Der eine setze Freundschaften an die erste Stelle, der andere Abwechslung und "Einzelleben". Ein weiterer Mitschüler dieser Diskussionsgruppe schildert ein Beispiel für eine solche Freizeitsituation mit divergierenden Verhaltensanforderungen: "... wenn du jetzt im Verein bist und da ist 'ne Versammlung und du hast dich da ein bißchen betätigt, und dann hast du dir vorgenommen, mal zum Freund zu gehen, ja was hat jetzt Vorrang? Die warten auf einen, daß du kommst und du denkst, du kannst nicht, weil du zum Freund mußt. Da ist ein harter Widerspruch drin. Du kannst jetzt den Leuten nicht absagen, weil du da hin willst". (Schüler, 12. Kl.)

Emotionale Beteiligung kommt in allen Schattierungen von Freude über Langeweile bis Verdruß zum Ausdruck; in einer 11. Klasse heißt es dazu z.B., man freue sich immer schon aufs Wochenende, weil man dann total abschalten könne und zwei Tage von der Schule nichts sehen müsse. Dann könne man seinen Hobbies nachgehen.

Ein Schüler, der Tennis spielt und im Tennisverein ist, bekundet, das habe für ihn einen sehr hohen Stellenwert. Ein anderer Schüler sagt: "Ja, wenn ich samstags irgendwo auf 'ne Fete gehe, dann freue ich mich schon ziemlich lange darauf, mit Freunden zusammen zu stehen, mich zu unterhalten, oder auch mal ein Bier zu trinken." Ein Schüler erklärt dazu, das sei dazu da, den ganzen Mist zu vergessen, damit man damit nicht konfrontiert wird. Für den Tennisspieler kann sein Sport manchmal wichtiger sein als die Schule, dann macht er auch keine Hausaufgaben, besonders wenn Turniere anstünden (Schüler und Schülerinnen, 11. Kl.).

In einer anderen Diskussionsgruppe beklagen sich einige Schüler über Langeweile. Ein Schüler erklärt dazu: "Man trifft sich nachmittags, weiß nicht, was man machen soll. In letzter Zeit mache ich mehr Fotos als sonst, das macht mir Spaß. Und sonst, man geht halt zu irgendwem hin, dann gibts erst mal Streit, wo man hingehen soll. Man kann sich nicht entscheiden, gehen wir zu dem oder dem, und man sitzt da herum. Was kann man anderes machen? Sonst: Bier trinken, man fährt langsam auf Alkohol ab, das ist echt so hamel, man sitzt da und hat keinen Ausweg, weil nichts da ist, was man machen kann. Wir haben uns schon oft überlegt, aber man stumpft ab, es fällt einem überhaupt nichts mehr ein. Dann kommt wieder der alte Trott: Wir gehen Bier trinken." (Schüler, 13. Kl.)

Von Schülern einer anderen Diskussionsgruppe werden als Prioritäten ihrer Freizeittätigkeiten aktive Mitarbeit in einem Jugendheim, soziale Aktivitäten und Mitgestaltung kirchlicher Feiern genannt (13. Kl.) - also eine aktive Freizeitgestaltung. Aus diesen noch recht heterogenen Angaben zu den Bedeutungen der Freizeit im Leben der Oberstufenschüler und unter Hinzuziehung freizeittheoretischer Erörterungen (besonders Nahrstedt 1972 und Hansen/Lüdtke 1971) und der jugendsoziologischen und -psychologischen Diskussion zum sogenannten "neuen Sozialisationstyp" narzißtischer Prägung (vgl. dazu Ziehe 1979, H.-Osterkamp 1979 und päd-extra Heft 1/1978) wurde versucht, eine Liste möglicher Freizeitmotive zu erstellen und die einzelnen Motive in der Sprache von Oberstufenschülern für den Fragebogen zu operationalisieren.

In der Tabelle 3 sind die Stichwörter zu den einzelnen Freizeitmotiven in Klammern dazugesetzt (dies war natürlich im Fragebogentext nicht der Fall).

Den herausragenden Zuspruch erhält in der repräsentativen Befragung die Kompensationsfunktion (7) der Freizeit: Für nahezu alle Oberstufenschüler trifft es teilweise zu, daß sie sich in ihrer Freizeit mit etwas anderem als mit Schule beschäftigen wollen. An zweiter Stelle folgt das Hedonismusmotiv (10): Insgesamt 85 % der Befragten geben an, es träfe zu oder teilweise zu, daß sie in der Freizeit nur das täten, wozu sie Lust hätten und was ihnen Spaß mache. Den dritten Rangplatz nehmen mit über drei Viertel Zustimmung Sinn-Suche (6) und das Geselligkeitsmotiv (5) ein. Es folgen mit Mehrheitlicher Zustimmung die Bestätigungen der Rekreations-(1) und der Emanzipations-Funktion (10) der Freizeit in der Einschätzung der Oberstufenschüler. Hierbei ist jedoch zu vermerken, daß diese beiden Aspekte für einen beträchtlichen Teil der Schüler kaum (ca. jeweils 1/4) bzw. gar nicht (7, 2 bzw. 9%) zutreffen. Eindeutig abgelehnt werden Langeweile und inaktives Herumhängen (2: Sinnverlust, 8: Stichwort "Schlaffis") in der Freizeit; der Anteil der bei diesen Motiven teilweise oder völlig zustimmenden Schüler liegt hier nur bei 14 %. Ambivalenter sieht das Ergebnis bei den Merkmalen Identität (3) und Narzißmus (4) aus: Zwar sehen es die Mehrzahl der Schüler als kaum (39 %) bzw. nicht (29 %) zutreffend an, sich in der Freizeit ganz mit sich selbst zu beschäftigen, aber immerhin fast ein Viertel gibt dies als zutreffend oder teilweise zutreffend an. Und den Schülern, die teilweise (33 %) oder völlig (12 %) bejahen, in der Freizeit Klarheit über sich selbst gewinnen zu wollen, steht eine nahezu ebenso große Anzahl von Schülern gegenüber, die dieses Motiv für sich als teilweise (25 %) oder gänzlich (20 %) unzutreffend ansehen.

Tabelle 3: Freizeitmotive im Urteil der Oberstufenschüler

(Angaben in absoluten und relativen Häufigkeiten,
arithmetisches Mittel)
(Motivationsstichworte in Klammern hinter den Einzelitems)

	Durchschnitt	Trifft zu	Trifft teilw. zu	weiss nicht	Trifft kaum zu	Trifft nicht zu
	- x	5	4	3	2	1
93. IN MEINER FREIZEIT...						
1 ... WILL ICH MICH IN ERSTER LINIE AUSRUHEN UND ERHOLEN (REKREATION)	3,4	% 19,3	% 42,9	% 4,2	% 26,4	% 7,2
2 ... WEISS ICH OFT NICHT, WAS ICH MACHEN SOLL ODER HABE LANGEWEILE (SINN-VERLUST)	1,8	2,0	12,0	2,4	35,9	47,7
3 ... WILL ICH KLARHEIT ÜBER MICH SELBST GEWINNEN (IDENTITÄTSSUCHE)	2,9	12,4	33,3	9,8	24,9	19,7
4 ... BEFASSE ICH MICH GANZ MIT MIR SELBST (NARZISSMUS)	2,3	2,1	22,4	7,6	38,7	29,3
5 ... BIN ICH VOR ALLEM MIT MEINEN FREUNDEN ZUSAMMEN (GESELLIGKEIT)	3,7	26,2	50,9	3,3	15,2	4,4
6 ... WILL ICH ETWAS SINNVOLLES TUN (SINN-SUCHE)	3,9	34,5	43,7	7,1	11,9	2,8
7 ... WILL ICH MAL ETWAS ANDERES MACHEN ALS MICH MIT SCHULE ZU BESCHÄFTIGEN (KOMPENSATION)	4,6	70,8	24,8	1,9	1,5	1,0
8 ... HÄNGE ICH EINFACH NUR SO HERUM ("SCHLAFFIS")	1,8	1,2	12,5	2,4	33,5	50,3
9 ... WILL ICH IN EIGENER REGIE UND SELBSTVERANTWORTLICH AN BESTIMMTEN AUFGABEN BETEILIGT SEIN (EMANZIPATION)	3,3	17,5	38,6	11,7	23,1	9,0
10 ... TUE ICH NUR, WOZU ICH LUST HABE UND WAS MIR SPASS MACHT (HEDONISMUS)	4,0	34,2	51,0	3,6	7,4	3,8

Zusammenfassend ist also zu sagen, daß nach dieser Erhebung die Freizeit im Leben der Oberstufenschüler zuallererst eine Kompensationsfunktion des Erfahrungsraumes Schule erfüllt. Als besonders wichtig folgen dann die genuß-, sinn- und geselligkeitsorientierten Freizeitmotive. Einen Sinn- und Bedeutungsverlust ihrer Freizeit (Langeweile und schlaffes Herumhängen) lehnten die meisten Oberstufenschüler dagegen ab.

3. BEDINGUNGEN DES FREIZEITVERHALTENS IM SCHÜLERDASEIN

Die quantitativen Daten der repräsentativen Befragung wurden einer Reihe von empirisch-statistischen Analysen unterzogen, deren wichtigste Resultate im folgenden Abschnitt referiert werden sollen.

3.1 FREIZEITVERHALTEN UND SCHÜLERMERKMALE

Die in der repräsentativen Befragung erhobenen Freizeitaktivitäten (vgl. oben Tabelle 3) wurden unter der Fragestellung getestet, ob es signifikante Geschlechtsunterschiede und Unterschiede nach Klassenstufen gibt. Die Ergebnisse dieser Tests (3) ergeben summarisch folgendes Bild (die Zahlenangaben in Klammern beziehen sich auf die Aktivitätenliste der Tabelle 1):

- Jungen hören mehr Musik (1), lesen häufiger Zeitung (3), sehen mehr fern (5), besuchen häufiger Freunde (14), betreiben mehr schulergänzende Weiterbildung (16), besuchen häufiger Jugendzentren etc. (17) und faulenzen (18) mehr als die Mädchen.
- Mädchen besuchen häufiger das Theater etc. (7), machen häufiger Stadtbummel (11) und helfen mehr im Elternhaus (12) als Jungen.

Auch bei den Oberstufenschülern liegt also in vielen Freizeitaktivitäten ein ausgeprägtes geschlechtsrollenspezifisches Verhalten vor: In vielen Bereichen sind Jungen deutlich aktiver als Mädchen; als "weibliche Domäne" zeigen sich nur Stadtbummel und Mithilfe zuhause sowie (vielleicht im Sinne schöngeistiger Bildungsbeflissenheit zu interpretieren) Theater-, Konzert- und Opernbesuche. Nach Jahrgangsstufen betrachtet, gibt es nur wenige signifikante Unterschiede, die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- Die Häufigkeit des Zeitung-lesens (3) und von Theaterbesuchen (7) nimmt von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe zu;

- dagegen nimmt die Häufigkeit des Lesens von Unterhaltungslektüre (4), des Fernsehens (5) und des aktiven Sports (6) von Jahrgang zu Jahrgang ab.

3.2 FREIZEIT-TYPEN

Wir wollten in unserer Untersuchung Freizeitorientierungen von Oberstufenschülern herausbekommen. In erster Annäherung wurden dazu zwei Faktorenanalysen (4) durchgeführt: Die eine Faktorenanalyse bezog Freizeitaktivitäten und Freizeitmotive (vgl. Tabellen 1 und 3 dieses Beitrags) mit ein und sollte in dieser Zusammenschau die Deutung des Freizeitverhaltens ermitteln, d.h. Freizeitverhalten sollte hier unter dem Deutungsaspekt unseres Untersuchungsinteresses verstanden werden als Zusammenhang von Aktivitäten und Motiven. Die andere untersuchte die Struktur der Antworten allein aufgrund der von den Schülern angegebenen Freizeitmotive (vgl. Tabelle 3). Über die Ergebnisse beider Faktorenanalysen wird im folgenden berichtet.

In interpretativer Absicht lassen sich aus der ersten Faktorenanalyse folgende neun Deutungen des Freizeitverhaltens von Oberstufenschülern benennen (zu den Fragennummern vgl. Tabellen 1 und 3):

Faktor 1 umfaßt die selten ausgeführten Aktivitäten "Umherstreifen/Herumgammeln" und "Ausruhen/Faulenzen" und die Ablehnung der Motive "Sinnverlust" (Langeweile haben) und "Herumhängen" (Frage 93 U2 und U8). Der Faktor ließe sich also als Ablehnung des planlosen Herumhängens benennen.

Faktor 2 gruppiert die gering ausgeführten Aktivitäten "Musik hören", Besuch von "Kinos/Diskotheken" und von "Freunden" (75 U1, U8, U14) und die Ablehnung des "Geselligkeits"- und des "Hedonismusmotivs" (93 U5 und U10). Man könnte ein solches Freizeitverhalten als einzelgängerisch, verschlossen, ungesellig kennzeichnen.

Faktor 3 enthält nur die beiden Motive "Identitätssuche" und "Narzißmus" (93 U3 und U4), im Zentrum eines solchen Freizeitverhaltens stünde - wie auch in der zweiten Faktorenanalyse benannt (vgl. S.) die Selbstbesinnung.

Faktor 4 umfaßt die selten ausgeführten Aktivitäten "Theater/Konzert/Opernbesuche", "selbständiges Werken" und "schulergänzende Weiterbildung" (75 U7, U9 und U16), könnte also vielleicht als amusisches Freizeitverhalten gekennzeichnet werden.

Faktor 5 gruppiert als Tätigkeiten "seltenes Musik hören" und "häufigen Besuch von Heimen der offenen Tür/Jugendzentren" (75 U1 und U17) sowie die Zustimmung zu den Motiven der "Sinn-Suche" und "Emanzipation" (93 U6 und U9); hier findet sich also ein als engagiert anzusprechendes Freizeitverhalten.

Faktor 6 faßt die gering ausgeführten Tätigkeiten "Radio hören", "Unterhaltungslektüre lesen", "Stadtbummel machen" und "Mithilfe im elterlichen Haushalt" zusammen (75 U2, U4, U11, U12). Eine schlüssige Benennung des Faktors ist kaum möglich.

Faktor 7 weist die Aktivitäten "häufigeres Fernsehen", "seltenerer Besuch von Theater und Konzerten" und "seltene Jobs und Nebenerwerb" auf (75 U5, U7 und U10) und zeigt eine Betonung des "Rekreations"- und "Hedonismusmotivs" (93 U1 und U10). Das Freizeitverhalten wäre als ein an passiver Entspannung und Lust orientiertes zu bezeichnen.

Faktor 8 zeigt seltene schulunterstützende und schulergänzende Weiterbildung (75 U15 und U16) und eine hohe Zustimmung zum Kompensationsmotiv (93 U7). Von Schule und Lernen abschalten wollen, scheint also das Hauptanliegen eines solchen Freizeitverhaltens zu sein.

Faktor 9 stellt ein Freizeitverhalten zusammen, das durch "wenig Zeitunglesen", "wenig Fernsehen" und "wenig Sport" gekennzeichnet ist (75 U3, U5 und U6). Auch hierfür läßt sich kein griffiger Name finden.

Versucht man nun, die Aussagefähigkeit dieser Faktorenanalyse einzuschätzen, so ist folgendes festzuhalten: Lediglich die Faktoren 1 "Ablehnung des planlosen Herumhängens", 2 "Einzelgängerisches, ungeselliges Freizeitverhalten", 5 "Engagement in der Freizeit", 7 "Entspannungs- und lustorientiertes Freizeitverhalten" und 8 "Freizeitverhalten als Kompensation von Schule und Lernen" genügen den von uns angestrebten inhaltlichen Anforderungen, erstens Aktivitäten und Motive in einem Faktor zu gruppieren, und zweitens plausible Interpretationen zuzulassen. Faktor 3 "Selbstbesinnung" läßt sich zwar plausibel interpretieren, enthält aber keine Freizeitaktivitäten; und die restlichen Faktoren 4, 6 und 9 bleiben inhaltlich aus beiden Gründen unbefriedigend. Quantifizierbare Deutungsmuster, die das Freizeitverhalten als Zusammenhang von Aktivitäten und Motiven darstellen, sind also auf diesem Wege noch nicht schlüssig zu machen.

Strukturen der Freizeitmotivation

Die Freizeitmotive (vgl. Tabelle 3) wurden dann in einer weiteren Faktorenanalyse (4) auf die ihnen zugrunde liegende Faktorenstruktur geprüft. Dabei ergab sich eine Zuordnung von sieben Motiven zu drei Faktoren; die Motive 1, 5 und 10 (vgl. Tabelle 4) konnten nicht zufriedenstellend zugeordnet werden und schieden für die weitere Verrechnung aus. Folgende Freizeitorientierungen können dieser Faktorenanalyse gemäß heuristisch benannt werden:

1. Planlosigkeit: In meiner Freizeit ...
... weiß ich oft nicht, was ich machen soll
oder habe Langeweile (Sinn-Verlust);
... hänge ich einfach nur so herum ("Schlaffis").
2. Selbstbesinnung: In meiner Freizeit ...
... will ich Klarheit über mich selbst gewinnen (Identität);
... befasse ich mich ganz mit mir selbst (Narzißmus).
3. Aktivität und Gestaltungswille: In meiner Freizeit ...
... will ich etwas Sinnvolles tun (Sinn-Suche);
... will ich mal etwas anderes machen, als mich mit Schule zu beschäftigen (Kompensation);
... will ich in eigener Regie selbstverantwortlich an bestimmten Aufgaben beteiligt sein (Emanzipation).

Diese drei Freizeitorientierungen aus der Motivtabelle wurden mit einigen anderen Faktoren der Fragebogenanalyse aus den Bereichen der Einstellung zur Schule und den Persönlichkeitsmerkmalen korreliert. Daraus ergaben sich die in der Tabelle 4 zusammengefaßten statistisch signifikanten positiven (+: je mehr ..., desto mehr ...) und negativen (-: je mehr ..., desto weniger ..., und umgekehrt) Zusammenhänge. Die Tabelle 4 soll hier nicht in allen Einzelheiten interpretiert werden; aus ihr können aber z.B. eine Reihe von Thesen zu psychosozialen und schulischen Hintergrundvariablen unterschiedlicher Freizeitorientierungen plausibel gemacht werden: So legen die Auswertungen die Interpretation nahe, daß eine im obigen Sinne als planlos beschreibbare Freizeitmotivation

- a) mit mangelnder - auch instrumenteller - Planung der Lebensperspektive (vgl. die negativen bzw. positiven Korrelationen mit den Faktoren Leistungsorientierung, Belohnungsaufschub, Problembewußtsein, Schule als gesellschaftlich notwendige und erforderliche Institution, Schule als Instanz rein theoretischer Wissens-

Tabelle 4: Zusammenhänge zwischen Freizeitmotivation und anderen Faktoren

<u>Einstellungen zur Schule und</u> <u>Persönlichkeitsmerkmale</u>	<u>Freizeitmotivation</u>		
	<u>Plan-</u> <u>losig-</u> <u>keit</u>	<u>Selbst-</u> <u>besin-</u> <u>nung</u>	<u>Aktivität</u> <u>und Ge-</u> <u>staltungs-</u> <u>wille</u>
Leistungsorientierung	-		
Leistungsdruck		+	
Leistungs-u. Geltungsstreben		+	
Belohnungsaufschub	-		
Problembewußtsein	-	+	
mangelnde Solidarität und Konkurrenz		+	
Kritik am Leistungsprinzip		+	-
Schulische Anpassung und Resignation			+
Schule als gesell. notwendige u. erforderliche Institution	-	-	
Schule als Instanz rein theo- retischer Wissensvermittlung	+		
Eltern-u. Familienorientierung	+	+	
soz. Isolation u. unbefriedi- gende Sozialkontakte	-		
Abitur als Mittel zum Zweck	+	+	
Abitur als Selbstzweck	-	+	-
Abitur ist extern gewünscht	+		+
Kritische Einschätzung der Altersgenossen	+	+	
Beruf als Mittel zum Zweck		-	
Beruf als Selbstzweck			-
Beruhigt b. Gedanken an berufl. Zukunft	-	-	
Keine konkreten Studien- und Berufsvorstellungen	+		+
Medien: Radio als Geräusch- kulisse	+	+	+
Medien: TV als Inform.-Quelle	+		
Medien: Zur Erholung und Entspannung	-		
GESCHLECHT (männlich)	+		
Schicht (steigend)	-		
niedriger Arb.-Aufw.f.d.Schule	-		
Zeitaufwand für Hausaufgaben	-		

vermittlung, beruhigt bei Gedanken an berufliche Zukunft, keine konkreten Studien- und Berufsvorstellungen) sowie

- b) mit problematischen Sozialkontakten - auch in Institutionen - (vgl. die Korrelationen mit den Faktoren Eltern- und Familienorientierung, soziale Isolation und unbefriedigende Sozialkontakte, Abitur ist extern gewünscht, kritische Einschätzung der Altersgenossen) einhergeht.

Eine selbstreflexive Freizeitmotivation hängt offenbar mit einer als problembehaftet empfundenen Selbstdarstellungs- und Selbstverwirklichungsmöglichkeit zusammen (vgl. die Korrelationen mit den Faktoren Leistungsdruck, Leistungs- und Geltungsstreben, Problembewußtsein, mangelnde Solidarität und Konkurrenz, Kritik am Leistungsprinzip, soziale Isolation und unbefriedigende Sozialkontakte, Abitur als Mittel zum Zweck, Abitur als Selbstzweck, kritische Einschätzung der Altersgenossen, beruhigt bei Gedanken an berufliche Zukunft).

Eine aktiv gestaltende Freizeitmotivation dagegen scheint am ehesten aus einem Unbehagen an den mit der Institution Schule verbundenen restringierten Möglichkeiten herzu-rühren (vgl. die Korrelationen mit den Faktoren schulische Anpassung und Resignation, Abitur als Mittel zum Zweck, Abitur als Selbstzweck, Abitur ist extern gewünscht).

3.3 FREIZEITVERHALTEN UND POLITISCHE ORIENTIERUNGEN

Im Rahmen der Fragebogenauswertung wurde auch geprüft, ob und in welcher Richtung Freizeitaktivitäten und -motive mit der positiven Nennung politischer Themen zusammenhängen. An dieser Stelle werden daraus einige wichtige Ergebnisse aus der Perspektive der Freizeitvariablen vorgestellt (7):

- Je seltener fern-gesehen wird, desto seltener werden wirtschaftliche und die staatliche Sicherheit betreffende Themen und desto häufiger sozialpolitische und Themen mit weltweitem Bezug genannt.
- Je mehr die Freizeit unter dem Motiv der Identitätssuche gesehen wird, desto häufiger werden folgende politische Themen genannt: Menschenrechte, Verfassungsschutzkontrolle, gesellschaftliche Alternativen, "Gesinnungsschnüffelei" abbauen, weltweiter Umweltschutz, ökologisches Gleichgewicht, soziale Unterschiede, Verzicht für Entwicklungsländer, Gleichberechtigung für Benachteiligte und mehr freie Meinungsäußerung. Desto seltener werden genannt: Wirtschaftswachstum, Arbeits-

platzstruktur erhalten, Erweiterung politischer Kompetenz, Lebensstandard erhalten, gegen politischen Extremismus, Sicherheit und Rechtsordnung. Identitätssuche als Freizeitmotiv scheint also mit einem sozialpolitischen und weltweiten Gerechtigkeitsdenken und der Suche nach gesellschaftlichen Alternativen einherzugehen.

- Ähnliche Zusammenhänge wie bei der Identitätssuche ergeben sich bei den Freizeitmotiven Sinnsuche und Emanzipation. Auch für diese Freizeitmotive ist ein enger Zusammenhang mit gesellschaftskritischeren politischen Perspektiven zu konstatieren.
- Ein den Korrelationsergebnissen des Identitätsmotivs, und in bezug auf eine Reihe von Themen auch des Sinnsuche- und Emanzipationsmotivs, genau entgegengesetztes Bild bietet sich bei den Freizeitmotiven Rekreation und Hedonismus: Mit diesen Freizeitmotiven stehen in signifikantem Zusammenhang häufigere Nennung der Themen: Wirtschaftswachstum, Erweiterung politischer Kompetenzen, Lebensstandard erhalten, Sicherheit und Rechtsordnung und seltenerer Angaben der Themen: gesellschaftliche Alternativen, "Gesinnungsschnüffelei" abbauen, Verzicht für Entwicklungsländer. Eine solche, mit den Freizeitmotiven Rekreation und Hedonismus einhergehende politische Orientierung könnte man vielleicht als gesellschaftspolitisch affirmatives Sicherheitsdenken bezeichnen.

FAZIT:

4. FREIZEIT WICHTIGER ALS SCHULE?

Zum Abschluß dieser Erörterungen kehren wir noch einmal mit dem Blick auf eine Einzelfrage zum Ausgangspunkt dieses Beitrages zurück: Empfinden die Schüler ihre Freizeit wichtiger als Schule? - Dazu die Ergebnisse der folgenden Frage:

85. Für mich ist das, was ich in der Freizeit tue, wichtiger als Schule

	Gesamt	11.Kl.	12.Kl.	13.Kl.
trifft zu	26,7 %	66,2%	73,8%	73,9%
trifft teilweise zu	44,5 %			
weiß nicht	10,4 %	11,7%	11,2%	8,0%
trifft kaum zu	14,2 %			
trifft nicht zu	4,2 %	22,0%	14,9%	18,1%

Insgesamt gut 70 % der befragten Oberstufenschüler empfinden es also als zutreffend oder doch teilweise zutreffend, daß ihre Freizeit wichtiger sei als Schule. Vergleicht man die Angaben über die Jahrgangsstufen hinweg, so zeigt sich, daß die Schüler der 11. Klasse dieser Freizeitbewertung signifikant weniger Zustimmung geben (3) als die Schüler der 12. und 13. Klassen, d.h. 66 % gegenüber jeweils 74 %. Sie sind also (noch?) schulbezogener als ihre Mitschüler der höheren Jahrgänge der Oberstufe.

Anmerkungen

- 1) Die referierten empirischen Daten wurden im Rahmen eines zusammen mit den Kollegen Dr. Lothar Bonne, Dr. Dieter Schmied und Prof. Dr. Klaus Sturzebecher (Projektleiter) durchgeführten Forschungsprojekts "Kognitive Orientierungssysteme von Oberstufenschülern" erhoben. Das Forschungsprojekt war als Drittmittelprojekt dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster angegliedert. - Wir danken an dieser Stelle dem Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen für die finanzielle Förderung des Projekts vom 1.5.1978 bis zum 31.12.1980.
- 2) Bei den 1978 durchgeführten Gruppendiskussionen (5-10 Teilnehmer pro Gruppe) mit Oberstufenschülern zweier Gymnasien im Raume Münster wurde ein stichwortartiger Themenkatalog als Eingangsstimulus benutzt, dessen vollständige Bearbeitung in den Diskussionen jedoch nicht vorgeschrieben war. Daher kamen - von uns unter dem Aspekt des Deutungsmusteransatzes auch so gewollt - in den Gruppendiskussionen durchaus unterschiedliche inhaltliche Akzentuierungen zutage. 30 Gruppendiskussionen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und bildeten die Basis für die Konstruktion des Fragebogens. Diese standardisierte Befragung richtete sich an eine repräsentative Auswahl von ca. 1.200 Oberstufenschülern nordrhein-westfälischer Gymnasien. Sie fand in den Wintermonaten 1979/80 statt und wurde durch die Mitglieder der Forschungsgruppe sowie geschulte Interviewer durchgeführt.
- 3) Chi²-Tests mit 5 % oder weniger Irrtumswahrscheinlichkeit.
- 4) Hauptkomponenten-Analyse, Varimax-Rotation, Faktorenladung 0.33.
- 5) Die anderen hierfür herangezogenen Faktoren sind in den Publikationen von D. Schmied (vgl. Literaturliste) begründet und interpretiert.
- 6) Die Korrelationskoeffizienten nach Pearson werden in der Tabelle nicht eigens mitgeteilt; ihr Signifikanzniveau genügt wenigstens 0,1 % Irrtumswahrscheinlichkeit.

- 7) Mindestens auf dem 1 %-Niveau signifikante Rangkorrelationen nach Spearman; die Korrelationen sind in ausführlicherer Form enthalten in einer Vorlage zum Abschlußbericht des Forschungsprojekts; vgl. C. Adick: Gesellschaftspolitische Orientierungen von Oberstufenschülern, unveröff. Ms. Siegen 1981, S. 39 ff.

Literatur

- Funk, H./Lösch, H.: Freizeit im Alltag von Jugendlichen, München 1980
- Fransen, Th.: Junge Leute am Abend: Was sie tun und lassen. In: Junge Leute von heute (Reihe: Transfer 5), Opladen 1978, S. 135-145.
- Hansen, R.-M./Lüdtke, H.: Sozialwissenschaftliche Grundlagen einer modernen Freizeitpädagogik. In: deutsche jugend 19. Jg. (1971), Teil I: S. 418-426, Teil II: S. 464-474; Teil III: S. 512-520
- H.-Osterkamp, U.: "Narzißmus" als neuer Sozialisations-typ? In: Demokratische Erziehung, 5. Jg. (1979), S. 166-175.
- Jugendwerk der Deutschen Shell: Jugend in Europa. Ihre Eingliederung in die Welt der Erwachsenen. Siebente Untersuchung zur Situation der Jugend, o.O., 1977, 3 Bde.
- Jugendwerk der Deutschen Shell: Jugend zwischen 13 und 24, sechste Untersuchung zur Situation der Deutschen Jugend im Bundesgebiet, o.O., 1975, 3 Bde.
- Klöpfer, T./Mohn, E./Schorb, E.: Jugendliche und Jugendsendungen. In: medien und erziehung, 22. Jg. (1978), H. 1, S. 3-17
- Lüdtke, H.: Jugendliche in organisierter Freizeit, Weinheim, 1972.
- Nahrstedt, W.: Die Entstehung der Freizeit, Göttingen 1972
- Päd-extra: Themenheft "Narziß - Oder ein neuer Sozialisationstypus?", Redaktion: Becker u.a., Heft 1/1978, S. 19-33.
- Scheuch, E.K.: Soziologie der Freizeit. In: Handbuch der empirischen Sozialforschung, hg.v. R. König, Bd. 2., Stuttgart 1969.
- Schilling, J.: Freizeitverhalten Jugendlicher, Weinheim, 1977
- Ziehe, Th.: Der Wunsch, sich selbst lieben zu können. In: Neue Sammlung, 19. Jg. (1979), Hf. 1, S. 70-83

SABINE BÜTTNER, ECKERNFÖRDE

IV DIE FREIZEIT DES SCHULERS IN DER "PROVINZ" - RELIKT ODER VORBILD?

1. FREIZEIT IN DER STADT UND AUF DEM LANDE

Die Behandlung des Verhältnisses von Stadt und Land unter freizeitpädagogischer Perspektive erweist sich als ein stark vernachlässigtes Thema. Das gilt auch für den Sektor der Schülerfreizeit, obwohl zum Freizeitverhalten von Schülern und Jugendlichen viele repräsentative Untersuchungen vorliegen. Sie lassen jedoch die Verfolgung der oben genannten Perspektive in der Regel nicht zu. Bei Durchsicht des greifbaren Materials entsteht schnell der Eindruck, daß "Freizeit" in Stadt und Land heute ein und dieselbe Sache sein müsse. Ursächlich dafür ist die in der Literatur vertretene Auffassung, daß die zunehmende Urbanisierung längst auch die Landbezirke erfaßt habe, und eine homogene Struktur durch das Überwiegen typischer Berufe - eben meist landwirtschaftlicher oder von der Landwirtschaft abhängiger Tätigkeiten - nur noch selten anzutreffen sei.

Die mittlerweile nahezu abgeschlossene Umstrukturierung ländlicher Berufs- und Tätigkeitsbereiche und damit vielfach auch der ländlichen Wohngebiete, die zunehmende Umweltbelastung in den Großstädten, die ständig steigenden Baupreise in städtischen Nahbereichen aber auch das wachsende Umweltbewußtsein breiter Bevölkerungskreise und die allgemeine Betonung von "Lebensqualität" (vs. Anonymität), die der Landflucht früherer Jahre den Trend zum Leben auf dem Lande folgen ließen, veränderten und differenzierten das Berufsspektrum der Landbewohner entscheidend. "Mit der Ausübung von Berufen im sekundären und tertiären Sektor (Industrie und Dienstleistung, d.V.) werden auch Familienformen und familiäre Verhaltensweisen der industriell-bürokratischen Gesellschaft übernommen. So gleicht die Familie eines landwirtschaftlichen Angestellten, z.B. in bezug auf sein Freizeitverhalten mehr der Familie eines städtischen Angestellten, als der eines benachbarten Bauern" (Wallner/Pohler-Funke 1978, S. 47). Dementsprechend wird in der neueren Literatur davon ausgegangen, daß berufliche, soziale, bildungs- und einkommensabhängige Faktoren das Freizeitverhalten stärker beeinflussen als die ländliche Umgebung.

Die Freizeit auf dem Lande und in der Stadt ist aber auch maßgeblich durch die spezifischen infrastrukturellen (i.W.S.) Voraussetzungen geprägt, die entscheidenden Einfluß auf die Handlungsalternativen des Individuums

ausüben. Die Konzentration von Aktivitäten der Konsumgüterindustrie und der Dienstleistungsunternehmen führt in den Ballungszentren zu einem immer schneller sich vollziehenden modebedingten Wandel des Freizeitverhaltens und charakterisiert einen "großstädtischen Lebensstil", der sich zwischen "Privatheit" und "Öffentlichkeit" bewegt. "Demnach könnte 'Urbane Freizeit' definiert werden als dasjenige Freizeitverhalten, das sich im Polaritätsfeld Öffentlichkeit und Privatheit abspielt, wobei Formen der Kommunikation, z.B. Anonymität, Distanziertheit, unvollständige Integration (fluktuierende und fließende Gruppierung) gegenüber Verhaltensmustern der Privatheit hervorragende Bedeutung zukommt" (Wallner/Pohler-Funke 1978, S. 47).

Die spezifische Formen des Freizeitverhaltens von Land- und Stadtbewohnern betreffenden Untersuchungen Meuters (1979) zeigen lediglich in Teilbereichen signifikante Abweichungen. Bewohner ländlicher Gebiete bevorzugen danach stärker sportliche Freizeitbetätigungen als Stadtbewohner, die dagegen an kulturell ausgerichteten Aktivitäten größeres Interesse zeigen (vgl. Meuter 1979, S. 114ff). Die isolierte Feststellung zeigt allerdings wenig und mag zu voreiligen Schlüssen verleiten. Hier wäre nach Ansicht der Verfasserin klärungsbedürftig, inwieweit die unterschiedlichen Verhaltensweisen auf den divergierenden Schichtzusammensetzungen der Regionen beruhen oder auch als Folge der infrastrukturellen Benachteiligungen (geringeres kulturelles Angebot auf dem Lande bzw. bedingte Erreichbarkeit vorhandener Möglichkeiten) zu sehen sind. Allgemein anerkannt ist in der einschlägigen Literatur die Feststellung, daß Landwirte und ihre Familien sowie in der Landwirtschaft tätige Personen über das durchschnittlich geringste Freizeitbudget verfügen (hinsichtlich der Tages-, Wochen-, Jahres- aber auch der Lebensfreizeit). In diesem Bereich führen ökonomische Zwänge und der stark saisonbedingte Arbeitsanfall zur Notwendigkeit der Hilfe aller Familienangehörigen. Die in der Landwirtschaft tätigen Bevölkerungsgruppen stellen daher, wie z.B. auch Schichtarbeiter, Hausfrauen mit Kleinkindern usw., die 'Freizeit-Defizit-Gruppen' der Gesellschaft. Nach einer Repräsentativbefragung aus dem Jahre 1973 räumen die dort grob nach Berufszweigen bzw. Tätigkeitsmerkmalen gegliederten Bevölkerungsgruppen dem Bereich "Freizeit und Familie" mit mind. 50 % bis max. 85 % (je nach Bevölkerungsgruppe) vor "Arbeit und Betrieb" mit 3 % bis 20 % Priorität ein, wobei die in der Landwirtschaft tätigen Personen mit durchschnittlich 50 % dem Privatbereich die geringste Bedeutung zumessen, dagegen mit 20 % pro "Arbeit und Betrieb" hier die meisten Nennungen aufzuweisen hatten (vgl. Opaschowski 1976, S.99).

Die Ergebnisse der Umfrage manifestieren die große Bedeutung der Berufsarbeit für Landwirte, was in den bereits erwähnten ökonomischen Zwängen begründet sein dürfte, deren Bewältigung ein hohes Maß an Bereitschaft zur Aufgabe von 'Privatleben' erfordert, andererseits aber auch aus tradierten Einstellungen und Werthaltungen resultiert und nicht zuletzt Ausdruck der besonderen Bindung an den Berufsstand ist, die umfassende Zufriedenheit und Erfüllung im Arbeitsbereich vermuten läßt. Untersuchungen Plancks aus dem Jahre 1957 zufolge sind Jungbauern und -bäuerinnen hinsichtlich des individuellen Freizeitbudgets eklatant benachteiligt. Danach arbeitet mehr als 60 % des "landwirtschaftlichen Nachwuchses" auch an Sonntagen, gegenüber nur 9 - 15 % der nichtlandwirtschaftlich tätigen Dorfjugend (vgl. Weber 1974, S. 313). "Generell gilt, daß diejenigen Erwerbstätigen am meisten Freizeit haben, deren Arbeitszeiten sich exakt eingrenzen und festlegen lassen und bei denen eine klare Trennung von Arbeitsstätten und Wohnstätten möglich ist" (Weber 1974, S. 314).

2. ZUR ENTWICKLUNG DES KINDES- UND JUGENDALTERS

"Das Kind erwirbt für seine soziale Umwelt funktionsfähige Motive, Wertungen, Vorstellungen und Verhaltensmuster, die durch die Familie, die 'Sozialisationsagentur', strukturiert sind" (Mollenhauer 1974, S. 271). Aus historischer Sicht war das Erscheinungsbild der Familie stets abhängig von den jeweiligen sozio-ökonomischen Verhältnissen. Die bäuerlichen Großfamilien vergangener Jahrhunderte stellten in erster Linie Zwangsgemeinschaften dar, die dem Primat des Lebensunterhalts zu folgen hatten. Sie bildeten die kleinsten - aber effektivsten - arbeitsteiligen Produktionseinheiten, deren interne Struktur die Familie als Organisation von Macht- und Aufgabenteilung prägte. Zumeist karge wirtschaftliche Lebensbedingungen unterstellten die Kindererziehung primär dem Verwertungsimperativ, der die Anleitung zur Arbeit zum Hauptaspekt damaliger Erziehungsleistung werden ließ. Mit dem Beginn der Industrialisierung, der Trennung von Wohnstätte und Arbeitsplatz, lösten sich die traditionellen Familienverbände sukzessive auf und folgten so den erhöhten Mobilitäts- und Flexibilitätsanforderungen der sich ändernden ökonomischen Bedingungen.

Seit etwa der Jahrhundertwende setzte im Zuge dieser Entwicklung die forcierte Zunahme eines "neuen" Mittelstandes, bestehend aus Angestellten, Beamten und freiberuflich Tätigen ein (Proportion Angestellte : Arbeiter 1895 = 1 : 13; 1939 = 1 : 4), dessen deutlich verbesserte

finanzielle Ausstattung die Gründung einer Familie nach dem Sympathieaspekt ermöglichte. Die Kindererziehung dieser bürgerlichen Familien folgte stärkeren Bildungsidealen, die die frühzeitige Verwertung der Kinder als Arbeitskräfte negierten (vgl. Henning 1973, S. 26 u. Friebe 1977, S. 158 ff).

Mit der Verbesserung der wirtschaftlichen Situation weiten Bevölkerungskreise und der damit verbundenen Loslösung der Kindererziehung vom Verwertungsimperativ, wandelte sich aber auch das Erscheinungsbild der Kindheit grundlegend. Waren die Spielzeuge früherer Zeiten noch vorrangig Abbilder der Arbeitswelt in Miniatur, so entstand mit der Entwicklung des Kindesalters zur selbständigen Lebensphase eine eigene "Kinderkultur", die die Ausprägung und den Verlauf der kindlichen Sozialisation nachhaltig beeinflusste. Die zunehmende Herausstellung von Kindheit und Jugend als Lebensabschnitt mit spezifischen Ansprüchen und Bedürfnissen hat zum Entstehen eines auf reale oder intendierte kindliche Bedürfnisse gerichteten neuen Zweigs der Konsumgüterindustrie und des Dienstleistungsgewerbes beigetragen. Mit erheblichem Werbeaufwand wird dabei ein Bild von Kindheit gezeichnet, das im wesentlichen ein heiteres, buntes und vor allem problemloses Lebensgefühl suggeriert. Kinderspielzeug ist demzufolge nicht mehr vorrangig auf die Vorbereitung zum Eintritt in die Erwachsenenwelt konzipiert, sondern ermöglicht als "Identifikationsspielzeug" (Plastik-Cowboys, Weltraumspielzeug etc.) den Aufbau kindlicher Fiktionen und Traumwelten ("Probewelt").

Wallner u.a. (1979) sprechen in diesem Zusammenhang von der zunehmenden "Exterritorialität der Kindheit" und kritisieren dabei das unzureichende Interesse aller gesellschaftswissenschaftlichen Fakultäten an diesem bedeutenden Phänomen der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen (vgl. Wallner u.a. 1979, S. 36ff). Wahrscheinlich muß aber die These von der "Exterritorialität" für einen großen Teil der Kinder auf dem Lande zurückgenommen werden. Diese Vermutung läßt sich jedenfalls aus einer eigenen Befragung von Schülern aus einem ländlichen Einzugsbereich schlußfolgern (s. meine im Anhang mitgeteilte Studie zum Freizeitverhalten aus 1984).

3. DIE BEFRAGUNG VON SCHÜLERN DER HAUPTSCHULE EINER NORDDEUTSCHEN KLEINSTADT

Durchgeführt wurde die Befragung Mitte 1984 an der Gorch-Fock-Schule in Eckernförde, deren Einzugsgebiet den südlichen Teil der Stadt, der im wesentlichen Vorstandcharakter aufweist, sowie die Dörfer der näheren Umgebung erfaßt. Die befragten Schüler entstammen primär den unteren Mittelschichten; ihre Eltern sind Soldaten, Handwerker - die in einigen Fällen Nebenerwerbslandwirtschaften betreiben -, Angestellte und kleine Selbständige/hauptberufliche Landwirte. Um Mißverständnissen vorzubeugen: Die Schilderung der nachstehenden Untersuchungsergebnisse wird von der Verfasserin als Deskription vorfindlicher Zustände und Einstellungen verstanden und könnte als Anregung zu weiteren Erhebungen dienen. Sie soll nicht Befürwortern der Renaissance eines Arbeitsbegriffes das Wort reden, der entweder auf der Ausbeutung kindlicher Initiative zu ökonomischen Zwecken fußt oder der die momentane wirtschaftliche Stagnation - in deren Verlauf der "Besitz von Arbeit" (Berufarbeit) zum knappen und vielfach auch schichtensegregierenden Gut gerät - zur Durchsetzung bestimmter intendierter Verhaltensweisen nutzen will. Ganz entschieden gilt es, sich abzugrenzen von solchen Parolen vergangener Zeiten ("Arbeit macht frei"), die Arbeit zum universalen Lebenssinn und Disziplinierungsmittel erklären. Die Antworten der Schüler zeigten bereits bei einer ersten, noch oberflächlichen Auswertung eine ungewöhnlich homogene Struktur aller Ebenen. Reibungspunkte, hervorgerufen durch die Zugehörigkeit zu Jugendgruppierungen (wie Punks, Skin-Heads, Fußball-Fan-Clubs usw.), einen hohen Ausländeranteil in den Schulklassen, divergierende soziale Herkunft, die in vielen großstädtischen Bereichen sicher anzutreffen wären, existieren hier einfach nicht. Dementsprechend 'konventionell' erscheinen dann auch die mit Vorliebe ausgeübten Freizeitbetätigungen. Die Angaben zur Freizeitgestaltung machen deutlich, daß moderne Freizeitmedien (Computer, Videospiele u. -filme pp) unter der Schülerschaft aus den ländlichen Bezirken Eckernfördes keine bzw. kaum eine Rolle spielen.

Freizeit auf dem Lande - diesen Eindruck vermitteln die Antworten der Schüler - spielt sich auf der Grundlage eines umfassenden Eltern-Kind-Konsenses ab: Nur zwei der befragten Jugendlichen meinen, die Eltern seien mit ihrer Freizeitgestaltung nicht einverstanden. Die Untersuchung belegt, daß die Modi des Freizeitverhaltens maßgeblich von dem Alter und dem Geschlecht der Schüler abhängen. So sind hinsichtlich der materiellen,

zeitlichen und inhaltlichen Ausstattung und Entscheidungsfreiheit zwischen der 5. und 7. Klasse signifikante Veränderungen feststellbar. Im Alter von 11 bis 14 Jahren - der Übergangsphase vom Kind zum Jugendlichen - wechseln die Freizeitorientierungen der Schüler grundlegend, während von der 7. bis 9. Klasse eher eine "Trendverstärkung" hin zu typisch jugendlichen Freizeitaktivitäten stattfindet, wobei sich in jeder Altersklasse mehr oder minder ausgeprägte geschlechtsspezifische Charakteristika ergeben, wie z.B. beim Medienkonsum, der Einbindung in Arbeiten des elterlichen Haushaltes, der Neigung zu sportlichen Betätigungen und den Gesellungsformen. Die Prioritätenliste beliebter und häufig ausgeübter Freizeitbetätigungen der Schüler ist umfangreich - mit steigender Tendenz im Altersverlauf - und reflektiert die üblichen Freizeitvorlieben der Altersklassen. Sie verdeutlicht aber auch den Einfluß der geographischen Lage (Küstennähe, ländliche Umgebung), die daraus resultierenden Möglichkeiten (Wassersport) und Restriktionen (hervorgerufen durch die teilweise großen Entfernungen zu den Freizeitororten). Eine wesentliche Ausnahme stellen hier die Antworten eines Teils der Schülerschaft (ca. 20 %) dar, der in der schulfreien Zeit regelmäßig in erheblichem Umfang (bis zu 50 Std. pro Woche) im elterlichen Betrieb arbeitet, wobei es sich i.d.R. um Landwirtschaften handelt. Ein Schüler arbeitet in der Gärtnerei der Eltern und zwei Jugendliche helfen auf Bauernhöfen der Umgebung. Obwohl diese vorwiegend in den elterlichen landwirtschaftlichen Betrieben arbeitenden Kinder und Jugendlichen durch ihre Tätigkeit zeitlich außerordentlich in Anspruch genommen werden, empfinden sie diese nicht als Belastung, sondern erwähnen Arbeit meist als beliebte und vorwiegend ausgeübte Freizeitbetätigung. Darüber hinaus meint die Mehrheit der betroffenen Schüler, über genügend freie Zeit verfügen zu können. Das bereits anfangs beschriebene Phänomen der überdurchschnittlich langen Arbeitszeiten der in landwirtschaftliche Tätigkeiten involvierten Familienangehörigen erhellt ein Schüler der 5. Klasse mit seiner Antwort: "Ich spiele nicht, ich arbeite auf einem Bauernhof!" Mag diese Aussage auch im ersten Moment bedenklich erscheinen, so zeigt aber die Analyse der Fragebogen keine signifikanten Abweichungen hinsichtlich der geäußerten Freizeitvorlieben von den Altersgenossen. Obschon die landwirtschaftlichen Tätigkeiten durch die Befragten dem Bereich "Arbeit" subsumiert werden, ist besonders bei den jüngeren Schülern zu erkennen, daß sie diese spielerisch ausüben und auffassen. Als eindeutiger Indikator hierauf ist die allgemeine Zuweisung der Nebentätigkeiten in den Freizeitbereich zu werten. Auffällig ist aber, daß die Arbeit in der

Landwirtschaft bzw. im elterlichen Geschäft lediglich für die Schüler der 5. und 7. Klasse Priorität genießt. Die in der Landwirtschaft helfenden Jugendlichen der 9. Klasse wenden zwar mit ca. 28 Wochenstunden auch einen beträchtlichen Teil ihrer schulfreien Zeit für diese Tätigkeit auf, lassen sie hingegen bei der Frage nach der beliebten und häufig ausgeübten Freizeitbetätigungen unerwähnt.

4. RESÜMEE

Die einleitend erwähnte gravierende Benachteiligung von in landwirtschaftlichen Betrieben helfenden Kindern und Jugendlichen ist durch die Ergebnisse der Befragung eindeutig belegt. Obwohl die Kindererziehung in diesen Familien offenbar in hohem Maße dem Verwertungsimperativ unterliegt, hervorgerufen durch die ökonomische Situation von Haupt- und Nebenerwerbslandwirten, erlebten die betroffenen Schüler und Schülerinnen ihre Lage nicht als Mangelsituation, sondern geben gerade die in der Landwirtschaft ausgeübten Tätigkeiten häufig als bevorzugte Freizeitbetätigungen an. Es liegt nahe, daß - neben dem vorgenannten Zwang zur Heranziehung familiärer Arbeitskräfte - besonders noch bei den Landwirten tradierte Einstellungen existieren, die die frühe Involvierung der Kinder in betriebliche Arbeitsbereiche zur Folge haben. Die Übertragung wichtiger Aufgaben (und somit auch Verantwortung) wirkt sich mit Sicherheit positiv auf das Selbstwertgefühl der Kinder und Jugendlichen aus, was die Motivation zu den landwirtschaftlichen Tätigkeiten und die Freude daran erklärt. Eine gesicherte Begründung oder Klärung des scheinbaren Widerspruchs von erheblichen zeitlichen Restriktionen und hoher Freizeitzufriedenheit ist ohne weitere Untersuchung nicht möglich. Auch genügt die Auswahl der Schüler qualitativ und quantitativ nicht den Anforderungen einer statistischen Stichprobe und verwehrt daher allgemeingültige induktive Schlüsse. Die Antworten der Schüler zum Freizeitwert der Arbeit stellen aber einen "Zufallsfund" dar, den es näher zu beobachten gilt. Gerade die Feststellung, daß sich während des Kindes- und Jugendalters Strukturen und Inhalte des Freizeitverhaltens ausprägen, die später allenfalls noch ergänzt und nur selten grundlegend geändert werden, erklärt die Bedeutung der Entwicklung zur Fähigkeit der Planung und sinnvollen Ausgestaltung des Freizeitbereiches (vgl. Rüdiger 1977, S. 156f).

Daß die Lösung aller diesbezüglichen Probleme nicht allein im Arbeitsbereich liegen kann, ist evident. Weitaus fraglicher erscheinen hingegen Freizeittätigkeiten, die sich vorwiegend am jeweiligen aktuellen Angebot der Unterhal-

tungs-/Vergnügungsindustrie (bis hin zu Horror-Videos und stundenlanges Video-Spielen) orientieren. Gerade der Trend zu Arbeitszeitverkürzungen und steigende bzw. stagnierende Arbeitslosenzahlen erfordern langfristig ein Freizeitverhalten, das in der Lage ist, individuelle Zufriedenheit zu vermitteln. Sollte dies den angesprochenen Schülern mit ihrer Form der Freizeitbetätigung gelungen sein, so sind sie hier sicher manchem Großstadtkind weit voraus.

NACHWORT

Der Einfluß städtischer und ländlicher Wohngebiete auf das Freizeitverhalten ihrer Bewohner wird in der einschlägigen Literatur zumeist peripher behandelt und nur wenige Publikationen, die darüber hinaus häufig älteren Datums sind, befassen sich eingehender mit diesem Phänomen bzw. treffen allgemeingültige, nicht auf Einzelregionen oder -fälle bezogene Aussagen.

In diesem Zusammenhang bleibt kritisch anzumerken, ob sich nicht das wissenschaftliche Interesse eher durch die spektakuläreren großstädtischen Problembereiche anziehen läßt, die sicher aufsehenerregendere Ergebnisse versprechen als ländliche Bezirke, mit ihrer häufig etwas betulichen Ausstrahlung.

Sicher wäre es allzu vordergründig, Verhaltensweisen von Bevölkerungsgruppen lediglich aus der Lage ihres geographischen Ortes abzuleiten. Aber ebenso fragwürdig sind nach Ansicht der Verfasserin Erklärungsansätze, die die unterschiedlichen Verhaltensphänomene allein auf das Gefälle der Sozialschichten von Stadt- und Landbewohnern, ihre divergierenden konfessionellen Bindungen und dergleichen reduzieren.

Da Freizeitverhalten nicht nur das Produkt von Schichtzugehörigkeiten, ihren spezifischen Einstellungen und Werthaltungen ist, sondern auch unter dem Umweltaspekt (den objektiven Möglichkeiten) gesehen werden muß, ist eine verstärkte Berücksichtigung der Eigenheiten von ländlichen vs. städtischen Infra-, Sozial-, Kommunikationsstrukturen pp. - kurz: des quantitativen und qualitativen Freizeitangebots bzw. der Freizeitmöglichkeiten und ihrer Erreichbarkeit - unumgänglich.

Daher sollte gerade die Freizeitwissenschaft nicht versuchen, Erklärungsansätze einzelwissenschaftlicher Fakultäten zu einem besseren Ganzen zusammenzufügen, sondern mit eigenen interdisziplinären Forschungen zur Erhellung des Gesamtthemas beitragen.

Literatur

- Büttner, S.: Das Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen. Kiel. Prüfungsarbeit der Pädagogischen Hochschule 1984
- Friebel, H.: Lernkapazität des Individuums - Lernmilieu der Gesellschaft, Opladen 1977
- Henning, E.: Thesen zur deutschen Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 1933 bis 1938, Frankfurt/M. 1973
- Nahrstedt, W. u.a.: Freizeit als Thema in Schulen. Bielefeld, 2 Aufl., 1980
- Meuter, H.: Ein Ansatz zur Typisierung von Wochenendausflügen auf der Basis von Freizeitaktivitäten, in: C. Becker/H. Meuter: Freizeitverhalten in verschiedenen Raumkategorien, Materialien zur Fremdenverkehrsgeographie, Selbstverlag der Geographischen Gesellschaft. Trier 1979
- Mollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg, in: H. Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen, 9. Aufl., Stuttgart 1974
- Opaschowski, H.W.: Pädagogik der Freizeit. Bad Heilbrunn 1976
- Rüdiger, H.: Freizeitpädagogik als Pädagogik der Emanzipation? In: H.W. Opaschowski, Freizeitpädagogik in der Leistungsgesellschaft, Bad Heilbrunn, 1977, S. 149-162
- Wallner, E.M./Pohler-Funke, M. (Hrsg.): Soziologie der Freizeit, Heidelberg 1978
- Wallner, E.M. u.a.: Soziologie der Erziehung. Heidelberg 1979
- Weber, E.: Unterschiedliche Anteilnahme am Freizeitleben in den verschiedenen Berufsgruppen, in: Schmitz-Scherzer (Hrsg.): Freizeit. Frankfurt/M. 1974, S. 312-316

Neue Westfälische Zeitung, 14.3.1985

Am Samstag Rummel auf dem Gelände der Ravensberger Spinnerel

Bielefelder Freizeitinitiativen stellen sich und ihre Arbeit vor

Interessenten können noch mitmachen / Erfahrungen austauschen

Bielefeld (Kie). Auf dem Gelände der Ravensberger Spinnerel wird sich am Samstag, 16. März, zwischen 11 und 17 Uhr einiges tun. Im Rahmen eines Aktionstages wollen dort verschiedene selbstorganisierte Gruppen, die in Bielefeld auf dem freizeitorientierten Sektor tätig sind, ihre Arbeit vorstellen und die Bürger zum Mitmachen einladen. Gleichzeitig will man diejenigen, die zwar Freizeitinteressen haben, bisher aber noch nicht in Aktionsteams zusammengeschlossen sind, Mut zur Selbstorganisation geben und ihnen die dafür notwendigen Tipps zur Überwindung technischer und bürokratischer Hürden mit auf den Weg geben.

Welche Angebote einige Bielefelder Gruppen in dieser Richtung schon überwiegend aus eigener Kraft auf die Beine gestellt haben, können die Besucher des Aktionstages, der vom Forschungsprojekt „Selbstorganisierte Freizeitkultur im Wohnumfeld“ der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld“ getragen wird, selbst sehen:

● Die „Spielwiese e. V.“ kommt mit einem ganzen Auto voller alter und neuer Tischspiele, die mit oder ohne Anfertigung von Spielfachleuten ausprobiert werden dürfen. Außerdem ist sie mit einer Knetzwecke vertreten.

● Die „Bielefelder Geschichtswerkstatt“ zeigt, was sie schon über die Historie der Stadt zusammengetragen hat, und lädt zu einem geschichtlichen Rundgang durch den Osten ein.

● Spielaktionen für Kinder werden Schülerinnen der Fachschule für Sozialpädagogik durchführen.

● Der Historische Verein ist mit einer Ausstellung vertreten.

● Das Forschungsprojekt will seinen Vorschlag zur Nutzung der ehemaligen Tischlerei für verschiedene selbstorganisierte Freizeitgruppen vorstellen. Der Minister für Landes- und Stadtentwick-

lung, Christoph Zöpel, hat dafür die Umbauförderung zugesagt, wenn die Stadt Bielefeld hinterher die Folgekosten übernimmt, die aber durch das Eigenengagement der einzelnen Gruppen geringgehalten werden soll.

● Weiter stehen auf dem Programm die Auftritte von Theatergruppen, eine Puppenspielaufführung und Jazz. Freie Künstler erhalten die Gelegenheit, ihre Werke einem größeren Publikum zu zeigen.

Bei schlechtem Wetter findet das Ganze im Saal statt – nämlich in der Sheddachhalle, in der einmal die historische Sammlung des Stadtarchivs ihren Platz finden soll.

Die Organisatoren bieten auch anderen Freizeitinitiativen die Möglichkeit, noch mitzumachen und einen Einblick in ihre Arbeit zu geben. Anmeldungen werden unter den Telefonnummern 1 06 32 11 oder 1 06 33 14 entgegengenommen.

V. ERWEITERTES BILDUNGSANGEBOT (EBA) AN HAUPTSCHULEN IN NW FREIZEITANGEBOT OHNE FREIZEITKONZEPT?

Vom gegenwärtigen Schülerrückgang sind die Hauptschulen besonders betroffen: Spielraum für die Wiederaufnahme liegengebliebener Konzepte. So erhalten Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen "einen Zuschlag in Höhe von 10 % der (Lehrer-)Grundstellen", wenn sie sich an der "Erprobung des Erweiterten Bildungsangebotes an Hauptschulen" (EBA) beteiligen. Diese Erprobung hat der Landtag in einer EntschlieÙung vom 24.3.1982 unter der anspruchsvollen Devise: "Zur Weiterentwicklung der Hauptschule" gefordert.

Im entsprechenden ErlaÙ des Kultusministers wird das "erweiterte Bildungsangebot" "durch Arbeitsgemeinschaften, wahlfreien Unterricht, Projekte u.a." definiert. "Die Erprobung bezieht sich auf über den Unterricht hinausgehende Veranstaltungen im Sinne von Angeboten, an denen nicht alle Schüler teilnehmen müssen" - also offensichtlich Freizeitangebote. "Die Teilnahmeverpflichtung sollte sich auf ein halbes Jahr beschränken" - also Freizeitangebote in Kursform. "Die Gruppen können klassen- und stufenübergreifend eingerichtet werden."

Doch welches Konzept liegt diesen "Angeboten" zugrunde?
"Die Angebote müssen sich orientieren an den Schülerinteressen und den personellen und sachlichen Voraussetzungen der Schulen. Schwerpunkt sollten in den musisch-künstlerischen, technisch-handwerklichen und sportlichen Bereichen liegen."

Damit wird ein bedürfnisorientiertes "traditionelles freizeitpädagogisches Konzept" aufgegriffen mit der Konzentration auf "musische" und "sportliche" Bildung, das bereits zwischen 1974 und 1979 im Rahmen eines für den Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit durchgeführten Forschungsvorhabens "Freizeit als Thema in Schulen" an einer Vielzahl gerade von Hauptschulen ermittelt und kritisiert worden ist (Nahrstedt u.a. 1980, S. 46ff). Politische Themen wie Arbeitslosigkeit, 35-Stunden-Woche, neue Technologien, Umweltschutz, Wettrüsten, Frau-Mann, Ausländer, 3. Welt bleiben ausgespart. Das "technisch-handwerkliche", nicht jedoch das soziale und politische Handeln wird "erweitert". Die Re-Integration von Freizeit und Arbeit wird nicht thematisiert. Ein emanzipatorisches Freizeitkonzept, das auf die kritische gesellschaftliche Situation mit abhebt und Freizeit gerade in einem Zugang zu ihr entwickelt, ist nicht zu erkennen. Erst dann würde der Satz in der Landtags-EntschlieÙung eingelöst: Unterricht wie EBA haben sich "... an den Ansprüchen unserer Zeit zu orientieren".

Die Notwendigkeit eines emanzipatorischen Konzepts für das EBA belegt jedoch eine erste "Dokumentation aus der Erprobung 1983-1984", "zusammengestellt durch eine Arbeitsgruppe im Regierungsbezirk Detmold (Stand: 1.8.1984)". Die Praxis hat - wie so oft - das theoretische Konzept weit überholt. Über "Lehrer-/Schülererfahrungen" wird z.B. berichtet: "Es zeigt sich, daß die beteiligten Schüler bereit sind, in ihrer Freizeit für die Arbeitsgemeinschaften weiterzuarbeiten, z.B. erledigen sie nachmittags vorbereitende und organisatorische Aufgaben selbständig mit viel Arbeitseinsatz, oder z.B. die Theater Teilnehmer proben auch nachmittags, und sie planen, ihre Stücke vor Jugendgruppen aufzuführen und zu diskutieren. Teilnehmer der Tischtennisgruppe haben sich inzwischen Vereinen in ihren Dörfern angeschlossen und nutzen somit eine Möglichkeit sinnvoller Freizeitgestaltung. So bildet sich eine positive Wechselwirkung zwischen der Schule und dem außerschulischen Leben."

Das EBA öffnet offensichtlich den Zugang zu einer aktivierte[n] Freizeitgestaltung. Dies könnte auch das schulische Lernen, es könnte die Schule verändern. Ein Schulleiter berichtet: "Arbeitsgemeinschaften sind freiwillig. Der Schüler kommt aus eigenem Antrieb und ist entsprechend motiviert." "Arbeitsgemeinschaften finden außerhalb der allgemeinen Unterrichtszeit statt. In der Schule herrscht Ruhe. Der Zwang des 45-Minuten-Zeitrasters entfällt." "Durch die Tätigkeit der Arbeitsgemeinschaften entwickeln sich vielfältige Kontakte zu anderen Institutionen (z.B. zur Musikschule, zu benachbarten Schulen, zu örtlichen Vereinen, zu den Kirchen, zu Umweltschutzgruppen, zur Polizei, zu Jugendbildungsstätten). Die Schule wirkt so in die Öffentlichkeit hinein und erhält Anregungen von außen." "Die aufgezählten Aspekte bewirken in ihrer Gesamtheit, daß in Arbeitsgemeinschaften ein angenehmes Lernklima herrscht, sich ein besonders gutes Lehrer-Schülerverhältnis entwickeln kann. Schüler und Lehrer erleben Schule anders. Dies wirkt auf den regulären Schulbetrieb zurück" (S. 14f).

(Wolfgang Nahrstedt, Bielefeld)

