

Strategisches Lernen im schulischen Freizeitbereich

Das bestehende Schulwesen in der BRD kennzeichnet sich unter anderem durch den Halbtagscharakter: Unterricht findet von 8 bis etwa 13 Uhr statt, am Nachmittag erledigen die Schüler ihre Aufgaben zu Hause. Die Gesamtschule hingegen, die die Chancenungleichheit des bestehenden Schulwesens abbauen will, erscheint nur als *Ganztagschule* in der Lage, sich dieser Zielsetzung anzunähern. Die Mitte der sechziger Jahre formulierten theoretischen Gesamtschulkonzeptionen haben diesen engen Zusammenhang zwischen Gesamtschule und Ganztagschule gesehen und stets die Gesamtschule mit Ganztagscharakter gefordert:

«Das wesentliche Argument für die Ganztagsgesamtschule liegt darin, daß in ihr die Chancengleichheit besser als in der Halbtagsgesamtschule verwirklicht werden kann. Vor allem in zwei Punkten gehen die Möglichkeiten der Gesamtschule als Ganztagschule, Chancengleichheit zu verwirklichen, über die Möglichkeiten der Gesamtschule als Halbtagschule hinaus: Einmal können in der Ganztagschule Hausaufgaben während der Schulzeit erledigt werden. Neuere Untersuchungen haben gezeigt, daß den Kindern aus der Unterschicht die häusliche Erledigung der . . . Hausaufgaben durch eine Reihe von Faktoren erschwert wird . . . Zum anderen gibt die Ganztagschule – da sie Lehrer und Schüler für längere Zeit zusammenhält als die Halbtagschule – mehr Gelegenheit zur Interaktion und Kooperation zwischen den Schülern sowie zwischen Lehrer und Schüler. Ein größeres Maß an Interaktion würde sich bei entsprechender Steuerung der Gruppenzusammensetzung vor allem auf Sprachform, Motivation und Aspirationsniveau des Schülers aus der Unterschicht positiv auswirken können» (SANDER u. a. 1967, S. 177).

Im Rahmen der Gesamtschul-Reform erscheint der Ganztagsunterricht also zunächst als eine Maßnahme unter anderen, um den schulischen Leistungsstandard insbesondere der Arbeiterkinder anzuheben. Darüber hinaus verbindet jedoch besonders der Bildungsrat Erwartungen mit dem Ganztagsunterricht, die über die Leistungsoptimierung hinaus auf ein Aufbrechen der traditionellen Lernschule gerichtet sind:

- Mehr Raum für spontane Aktivitäten von Schülern innerhalb und außerhalb des Unterrichts;
- erweiterte Möglichkeiten für künstlerische Betätigungen, für Sport und Spiel;
- Aktivierung der Schülermitwirkung, zum Beispiel auch bei der Bestimmung der Unterrichtsinhalte;
- Herausbildung von Formen selbstbestimmten Arbeitens in den Arbeitsgemeinschaften und künstlerischen Gruppen;

- Angebot von Wahlmöglichkeiten für individuelle, bedürfnisadäquate Lernprozesse (vgl. BILDUNGSRAT 1968, S. 13, 21 ff.)

Hieran wird deutlich, daß der Ganztagsbetrieb außerdem eine Voraussetzung dafür ist, daß jene Lernziele der Gesamtschule real angestrebt werden können, die sich um den Begriff des sozialen Lernens gruppieren. Obwohl ein so enges Implikationsverhältnis zwischen Gesamtschulkonzeption und Ganztagschule besteht, ist nur eine Minderheit der Gesamtschulen als Ganztagschulen errichtet worden. Insbesondere befindet sich in Hessen – dem Bundesland mit den meisten Gesamtschulen – im Winter 1973/74 keine einzige Ganztagsgesamtschule.) Andere Bundesländer, besonders West-Berlin und Nordrhein-Westfalen, haben zwar ausschließlich Ganztagsgesamtschulen errichtet; in Nordrhein-Westfalen läßt sich jedoch in jüngerer Zeit eine verstärkte Tendenz feststellen, den Ganztagsbetrieb zurückzunehmen bzw. einzuschränken. Sowohl die Errichtung von Halbtagsgesamtschulen als auch die Einschränkung bestehender Ganztagsorganisationen sind zurückzuführen auf die in den Kapiteln 1 bis 3 analysierten verstärkten Kompressionstendenzen, die mehr und mehr Kostenersparnisse und Rationalisierungen im Schulwesen verlangen.

Wenn wir im folgenden dennoch Überlegungen zu dem – nur in Ganztagsgesamtschulen vorhandenen – schulischen Freizeitbereich anstellen, so hat das hauptsächlich zwei Gründe:

- Wie noch zu zeigen sein wird, erscheint uns der schulische Freizeitbereich in der gegenwärtigen Situation als ein bevorzugter Ort zur Initiierung und Durchführung von Prozessen strategischen Lernens; gerade dieser Bereich befindet sich in den Ganztagsgesamtschulen jedoch in einem weitgehend desolaten Zustand, so daß Konzepte und Arbeitshilfen hier dringend notwendig erscheinen.
- Wie in den Kapiteln 2 und 3 aufgezeigt wurde, ist die Abwehr von Kompressionstendenzen ein wesentlicher Bestandteil des strategischen Handelns an der schulischen Basis. In diesem Zusammenhang gewinnt der Kampf um den vollen Ganztagsbetrieb und den schulischen Freizeitbereich zunehmend an Bedeutung. Er kann jedoch nur dann sinnvoll geführt werden, wenn zuvor Stellenwert und Funktion dieses Bereichs geklärt werden.

7.1 Zur Situation im Freizeitbereich gegenwärtiger Gesamtschulen

Durch die zeitliche Erweiterung gegenüber dem Halbtagsunterricht entsteht in der Ganztagschule eine Aufenthaltszeit der Schüler in der Schule, die nicht unterrichtlich verplant ist. Diese zwar schul-, aber nicht unterrichtsgebundene Zeit wird als außerunterrichtlicher Bereich bzw. (schulischer) Freizeitbereich bezeichnet. Er kann als bevorzugter

Ort für die vom Bildungsrat angestrebten sozialen Lernprozesse angesehen werden; denn die institutionellen Zwänge der gegenwärtigen Schule wirken auf den schulischen Freizeitbereich weit geringer als auf den Unterricht, und zwar in einer zweifachen Weise:

1. Die Interaktionen im Unterricht werden bestimmt durch Lehrpläne und Curricula, durch die die sozialen Beziehungen festgelegt werden: Die Schüler werden überwiegend mit der Anforderung konfrontiert, vorgegebene Lerninhalte zu memorieren und zu reproduzieren, um bei den Leistungstests bestehen zu können. Der Lehrer muß diese – von der Institution gesetzten – Lernanforderungen gegenüber dem Schüler vertreten und notfalls unter Zuhilfenahme von Belohnungs- und Bestrafungsmechanismen durchsetzen. Während sich also der Unterrichtsbereich durch Leistungsdruck und eine ihn sichernde Herrschaftsstruktur kennzeichnet, fehlen diese Bedingungen im Freizeitbereich weitgehend: Es gibt keine vorgegebenen Lerninhalte, die nachvollzogen und <abgetestet> werden; dementsprechend können Lehrer in diesem Bereich auch auf Sanktionen weitgehend verzichten. Gegenüber dem Unterricht kennzeichnet sich der schulische Freizeitbereich somit durch die fehlende inhaltliche Vorbestimmung und eine weitgehende Abwesenheit von Zwangs- und Herrschaftsmechanismen.

2. Die Gruppenzusammensetzungen im Unterricht der Gesamtschulen werden durch das jeweils praktizierte Differenzierungsmodell bestimmt: Nach von Lehrern bestimmten (meist Leistungs-)Kriterien werden die Schüler zu Gruppen zusammengefaßt, um spätestens nach Ende des jeweiligen Fachunterrichts wieder anders gruppiert zu werden. Für die Schüler wird das Durchfinden durch FEGA-Kurse oder flexible Differenzierung, durch Wahlpflichtbereich, Förder-, Stütz- und Sonderkurse zu einer schwindelnden Karussellfahrt durch den Stundenplan, auf deren Abfluß sie kaum Einfluß haben und deren Struktur sie häufig nicht durchschauen. Unter dem Anspruch, jeden Schüler entsprechend seinen spezifischen Voraussetzungen optimal zu fördern, werden Gruppenzusammensetzungen der Schüler – und damit die gesamten Schülerbeziehungen im Unterricht – fremdbestimmt. Ähnliche Mechanismen der Fremdbestimmung sozialer Beziehungen finden sich im Freizeitbereich nicht, vermutlich weil sie hier zur Maximierung der Fachleistung nicht notwendig sind. Somit bietet der Freizeitbereich den Schülern die Möglichkeit, sich in selbstbestimmten Gruppen zusammenzufinden und diese Gruppen über längere Zeit stabil zu halten. Ähnliche Überlegungen veranlaßten offensichtlich auch den Bildungsrat zu der Vermutung, daß die Ganztagschule in «Freizeitgruppen und Arbeitsgemeinschaften . . . mehr Gelegenheit zum Einüben sozialer Verhaltensweisen» geben kann als das traditionelle Schulwesen (BILDUNGSRAT 1968, S. 22).

Dieser Vermutung widerspricht allerdings völlig eine Funktionszuweisung, wie sie Westerhoff für den schulischen Freizeitbereich vornimmt:

«... die adäquate Form der Gesamtschule ist die Ganztagschule. Hieraus leitet sich die Notwendigkeit eines *Freizeitbereiches* in irgendeiner Form ab, da niemand von den Schulkindern erwarten darf, ununterbrochen unterrichtlich zu arbeiten» (WESTERHOFF 1971, S. 60).

Im Gegensatz zum Bildungsrat wird hier der Freizeitbereich nicht als Feld «sozialen Lernens», sondern allein als Funktion eines nicht problematisierten Unterrichts gesehen: Zeit, um sich vom Unterricht und für den Unterricht zu erholen. Entsprechend eng sind die Vorschläge zur Betätigung der Schüler in der Freizeit: sich bewegen, sich austoben, laut sein (vgl. WESTERHOFF 1971, S. 61). Da Westerhoffs Aussagen von seiner eigenen Gesamtschulpraxis ausgehen, läßt sich vermuten, daß sie eher die gegenwärtige Schulwirklichkeit widerspiegeln als die Postulate des Bildungsrates. Bevor Überlegungen zu einer Konzeption strategischen Lernens im Freizeitbereich angestellt werden können, soll dieser Vermutung nachgegangen werden, um abzuklären, welche Situation in der gegenwärtigen schulischen Realität anzutreffen ist.

7.1.1 Aktivitäten im schulischen Freizeitbereich

Welche Situation findet sich gegenwärtig im Freizeitbereich einer durchschnittlichen Gesamtschule mit etwa 1000 bis 1600 Schülern vor?

Auf der Grundlage systematischer empirischer Untersuchungen läßt sich diese Frage nicht beantworten; denn solche Erhebungen liegen nicht vor. Wir können lediglich versuchen, die Realität auf Grund der nur spärlich vorliegenden Arbeitsberichte und eigener Beobachtungen und Gespräche zu skizzieren:

1. Zur nicht unterrichtsgebundenen Zeit gehört zunächst die ein- bis zweistündige *Mittagspause*, in der die Schüler in mehreren Schichten die Mahlzeit in der Schule einnehmen. An etlichen Schulen nimmt jedoch nur noch eine Minderheit der Schüler an der gemeinsamen Verpflegung teil, da durch Streichung öffentlicher Zuschüsse der Essenspreis teilweise über DM 2 täglich stieg und daher für viele Eltern nicht mehr tragbar ist. Lefelmann berichtet, daß die Mittagspause in den Augen vieler Lehrer lediglich als eine Zeit betrachtet wird, die für den Unterricht physiologisch äußerst ungünstig ist und daher überbrückt werden muß, und zwar häufig unter der offenen oder versteckten Aufforderung an die Schüler, diese ansonsten nicht verplanbare Zeit möglichst geräuschlos zu verbringen (vgl. LEFELMANN 1971, S. 54 ff.). [Bestimmte «Freizeitangebote», die sich an allen uns bekannten Schulen sehr ähneln, sollen bei dieser Überbrückung helfen: Mehrere Tischtennisplatten stehen bereit, es werden Karten- und Brettspiele ausgegeben, Ruhezonen zum Lesen sind eingerichtet, Spielgruppen und Hobbykurse werden angeboten usw. (vgl. KUHLMANN/ZISOWSKY 1971, S. 59 f).]

Dieses Aktivitätsangebot zieht in der Regel jedoch nur eine geringe Schülerzahl an; großes Interesse und ein Riesengedränge entwickelt sich lediglich, wenn in der Mittagspause ein «Beatclub» eingerichtet wird. Der pädagogische Wert bzw. Unwert dieser Veranstaltung ist häufiger Streitpunkt in Lehrerkonferenzen. [Insgesamt zeigt sich jedoch eine Mehrheit der Schüler allen Angeboten gegenüber desinteressiert; sie verbringen ihre Mittagspause auf dem Schulhof, bei Regenwetter in den Fluren und Eingangshallen der Schule, weil gesonderte Freizeitflächen kaum zur Verfügung stehen. Dabei lassen sich Tätigkeiten wie Laufen, Schreien, Prügeln oder auch «Gammeln» wohl am häufigsten beobachten.]

[Diese Bedingungen sind sowohl für die Schüler als auch für die Lehrer frustrierend und zum Teil unerträglich: Lehrer müssen in einem Lärm- und Schülerwirrwarr ihrer «Aufsichtspflicht» nachkommen; im anschließenden Unterricht müssen sie die Schüler disziplinieren, die sich in der Pause nicht einmal erholt, sondern motorisch und emotional aufgeladen haben. Die Schüler ihrerseits haben erkannt, daß ihnen durch einen solchen «Freizeitbereich» in der Schule ihre wirkliche Freizeit genommen wird. Äußerungen Rodenkirchener Gesamtschüler machen das sehr deutlich: *Ich finde das doof, daß man hier zwei Stunden Mittag hat. Was soll man hier anstellen in der Zeit? Was kann man hier schon groß spielen?»* (betrifft: *erziehung 1973, S. 26*).

«Ich fänd's besser, wenn wir keine zwei Stunden Mittagspause mehr hätten ... und dafür zwei Stunden früher nach Hause gingen. Und außerdem, wenn ich nach Hause komme um vier Uhr, dann muß ich meiner Mutter helfen bis sechs oder halb sieben und was soll ich da noch anstellen?» (betrifft: *erziehung 1973, S. 26*)

[Schüler wollen offensichtlich in ihrer Freizeit nicht «Angebote wahrnehmen», sondern etwas «anstellen». Wie aber soll eine Schule organisieren, daß in zwei Stunden 1000 Schüler gleichzeitig etwas «anstellen» können? Vorstellungen dazu hätten die Schüler schon:

«Wir sollten eine Motor-Cross-Bahn bauen, das wäre doch gut.»

«Ich würde mit dem Fahrrad durch Schlamm fahren ...»

«Hütten bauen, das würde ich gerne machen, oder sonst irgendwas bauen» (betrifft: *erziehung 1973, S. 26*).

All diese Wünsche können die Schüler im gegenwärtigen außerunterrichtlichen Bereich der Gesamtschule nicht realisieren. Ihnen bleibt meist lediglich die Wahl zwischen dem Wahrnehmen vorprogrammierter Angebote und dem «Gammeln». Ein Schüler, der sich offensichtlich auch schon in der Gesamtschultheorie auskennt, bringt das auf die einprägsame Formel:

«Die Freiheit, die uns versprochen worden ist, wird uns hier weggenommen, die wir sonst hätten für Fußball-Spielen und so weiter nutzen könnten» (betrifft: *erziehung 1973, S. 26*).

2. Neben der Mittagspause gehören die *Freistunden* zum außerunterrichtlichen Bereich der Gesamtschulen. Am Beispiel der Berliner Walter-Gropius-Gesamtschule wird der schulorganisatorische *Abfallcharakter* dieser Freistunden deutlich: die tägliche Arbeitszeit (außer freitags) der Schüler geht von 8 bis 16 Uhr. Da insbesondere für die Schüler der unteren Jahrgänge die Pflichtstundenzahl wesentlich geringer ist als die Aufenthaltszeit in der Schule, entstehen, entsprechend der Zeitdifferenz, fest im Stundenplan fixierte Freistunden. In diesen Stunden werden die Schüler von «pädagogischen Mitarbeitern» (Sozialpädagogen/-arbeiter, zum Teil aber auch unausgebildeten Kräften) betreut. Jedoch kann durch

«die Vielzahl der Schüler, das fehlende Material und die räumlichen Unzulänglichkeiten... den Interessen der Schüler auch nicht im Freizeitbereich genügt werden» (ARBEITSEMINAR 1972, S. 118).

Während Berliner Gesamtschulen zumindest über etliche pädagogische Mitarbeiter verfügen, die eine – wenn auch sehr eingeschränkte – Betreuung und Beratung in den Freistunden durchführen, ist die Situation zum Beispiel an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen noch weit ungünstiger. Da es dort neben den Lehrern bisher kaum weitere pädagogische Kräfte gibt, sind die Schüler in den Freistunden weitgehend sich selbst überlassen, ohne daß in der Schule neben den Tischtennisplatten weitere Betätigungsmöglichkeiten bestehen. Diese Situation wurde von Gesamtschullehrern auf einer Tagung im Frühjahr 1973 als «Verwahrlosung im Freizeitbereich» bezeichnet.

3. Als dritte Organisationsform findet sich im außerunterrichtlichen Bereich das *freie Kursangebot*: an unterrichtsfreien Nachmittagen bieten Lehrer Arbeitsgemeinschaften an, die von den Schülern in Freiwilligkeit wahrgenommen werden können. Tontechnik, Kinderspielplatz, Kindertheater, Schülerzeitung können als typische Thematiken für solche Kursangebote betrachtet werden (vgl. MÜHE 1972, S. 20). Diese Form des außerunterrichtlichen Lernens leidet in der Regel unter drei Mängeln:

- Es ist häufig nichts anderes als die Fortsetzung des musischen Unterrichts auf freiwilliger Basis.
- Das Angebot ist weitgehend von den zufälligen Interessen der Lehrer abhängig, die Angebote unterbreiten. Diese Lehrer finden neben ihrer Unterrichtstätigkeit meist «nicht die nötige Zeit und Energie, um ein pädagogisches Konzept durchzudiskutieren und die Gruppenarbeit gemeinsam zu reflektieren» (KUHLMANN/ZISOWSKY 1971, S. 60).
- Die Freiwilligkeit der Teilnahme führt zu einer Schülersauslese: schulmotiviertere Kinder aus der Mittelschicht nehmen diese Angebote bevorzugt wahr, während Unterschichtkinder der Schule lieber so früh wie möglich den Rücken kehren (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1971, S. 32).

Insgesamt scheint also im außerunterrichtlichen Bereich der Gesamtschulen eine unter ständigem Handlungsdruck stehende, wenig reflektierte und zum Teil sogar desolate Praxis vorzuherrschen.

Dabei entsteht der Eindruck, daß – im Gegensatz zum Bildungsrat – der Freizeitbereich weder von den staatlichen Gesamtschulplanern noch von einer Mehrheit der Lehrer bewußt gewünscht wurde, sondern gleichsam als ‚Abfallprodukt‘ des Ganztagsunterrichts – und damit der Leistungsangleichung und Leistungsmaximierung – entstanden ist.

7.1.2 Entwicklungstendenzen und vorliegende Konzepte

Als Spiegelung dieser Situation im Bewußtsein der Lehrer scheinen sich zwei unterschiedliche, aber einander ergänzende Einstellungsprozesse zu vollziehen:

Zum einen ist bei einem Großteil der Lehrer eine Tendenz festzustellen, den Freizeitbereich als Alibi für eine Fortführung der alten Lernschule im Unterricht zu benutzen. Gesamtschullehrer erfahren tagtäglich, daß sie die proklamierten sozialen Lernziele der Gesamtschule (Emanzipation) (Kreativität) (soziale Integration) mögen hier als Stichworte genügen) in ihrer Unterrichtstätigkeit kaum zu realisieren vermögen. Dort sind sie häufig nur in der Lage, unter Anwendung von Disziplinierungstechniken Fachwissen zu vermitteln.

Durch diese Diskrepanz zwischen verfolgter Zielsetzung auf der einen und täglicher Praxis auf der anderen Seite geraten viele Lehrer in eine Dissonanzsituation.

Ein subjektiver Versuch der Auflösung besteht häufig darin, die sozialen Lernziele nicht als Aufgabe des eigenen Fachunterrichts zu begreifen, sondern speziellen Fächern (vor allem Gesellschaft/Politik) und dem Freizeitbereich zu überantworten.

Dadurch wird es den Lehrern möglich, sowohl an der Gesamtschulzielsetzung festzuhalten als auch ihren eigenen Unterricht unverändert zu lassen.

Während auf der einen Seite also ein Großteil der Lehrer dazu neigt, die ‚hohen Gesamtschulziele‘ einfach dem Freizeitbereich als Aufgabe zuzuschieben, besteht aber gleichzeitig die Tendenz, genau diesen Bereich durch unterrichtsähnliche Maßnahmen mehr und mehr einzuengen oder gar zu vereinnahmen; denn Lehrer neigen leicht dazu, die schwierigen Probleme im außerunterrichtlichen Bereich durch traditionell ordnende Maßnahmen – also durch Unterricht – anzugehen. So heißt es zum Beispiel in einem Projektpapier der Dortmunder Gesamtschule:

«... dieser Bereich wird zur Zeit nur im Sinne eines intensiven Arbeitsunterrichts, sozusagen als Fortsetzung des traditionellen Fächerkanons genutzt» (GESAMTSCHULE DORTMUND 1971, S. 1).

Nicht unterrichtsgebundene Zeit der Schüler in der Schule wird offensichtlich sehr leicht als Bedrohung des schulischen Rituals und der schulischen Ordnung empfunden, der man nur durch unterrichtsähnliche

Maßnahmen begegnen kann. So empfiehlt Flößner für die nicht-unterrichtsgebundene Zeit:

- Schülerarbeitsstunden unter Aufsicht;
- Angebot von wahlfreien Kursen;
- Verminderung der Schülerfreistunden durch bessere Stundenplangestaltung (vgl. FLÖSSNER 1970).]

Genau diese Tendenz wird von der Schulbürokratie und einigen Kultusministern unterstützt, um so die Gesamtschule auf reinen Unterrichtsbetrieb zurückzuschrauben. Während bei voll ausgebautem Ganztagsbetrieb (bis Freitag mittags) die schulgebundene Zeit etwa 46 Einheiten (à 45 Min.) betragen müßte, hat zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen das Kultusministerium durch einen jüngsten Erlaß diese Zeit auf 40 Einheiten beschränkt (vgl. KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN 1973). Damit wird zu Lasten des Freizeitbereichs der Ganztagsbetrieb in entscheidender Weise eingeschränkt: Bei 40 schulgebundenen Stunden beträgt die Zahl der Unterrichts-, Übungs- und Förderstunden etwa 36, so daß sich der 'Freizeitbereich' weitgehend auf die Einnahme der Mittagsmahlzeit beschränkt. Mag dieser Prozeß in Nordrhein-Westfalen auch restriktiver verlaufen als in anderen Bundesländern, die festzustellende, in sich widersprüchliche Tendenz dürfte allgemein sein: Der außerunterrichtliche Bereich wird mit Lernzielen des sozialen Verhaltens überfrachtet, gleichzeitig wird dieser Bereich eingeengt und durch unterrichtsähnliche Maßnahmen okkupiert.

Schaut man sich nach dieser Analyse – die auf Grund fehlender empirischer Materialien weitgehend phänomenologisch bleiben mußte – nach Konzepten und Modellen um, die als Ausgangspunkt für eine reflektierte Praxis dienen könnten, so macht man eine erstaunliche Feststellung: während für den curricularen Bereich in Gesamtschulen Konzepte, Modelle, Entwürfe usw. im Übermaß vorhanden sind, findet sich ähnliches für den außerunterrichtlichen Bereich nur recht spärlich. Die wenigen vorhandenen Papiere können daher hier kurz angesprochen werden: Außer Mühes Bericht über die mehrjährige Arbeit des 'Freizeitclubs' an der Walter-Gropius-Gesamtschule (vgl. MÜHE 1972) sind uns weitere Berichte über *praxiserprobte* Modellversuche nicht bekannt: Es finden sich lediglich einige Konzepte und Modellentwürfe, deren Realisierung noch ausstehen: Vertreter von Gesamtschulen und Jugendverbänden entwarfen ein Modell zur Integration von Jugendarbeit in der Schule (vgl. FORSCHUNGSGRUPPE 1971). Lefelmann entwickelte auf Grund ihrer Erfahrungen an der GS Kamen ein Konzept (vgl. LEFELMANN 1971, S. 54 ff), das bisher ebensowenig erprobt wurde wie die von uns an anderer Stelle entwickelten Überlegungen (vgl. TILLMANN 1972). All diese Konzepte haben es offensichtlich nicht vermocht, den in der Praxis immer dringlicher werdenden Problemen eine Lösungsperspektive zu

eröffnen. Das mag nicht zuletzt daran liegen, daß die äußeren Bedingungen zur Realisierung nicht vorhanden sind (entsprechende Gestaltung des Schulbaus, Einsatz von Sozialpädagogen, teilweise Freistellung von Lehrern, Finanzen für Sachmittel und Verbrauchsmaterial).

Als ebenfalls bedeutender Grund ist jedoch zu nennen, daß es sich hierbei um theoretisch mehr oder weniger kurzatmige ad hoc-Konzepte handelt, in denen die auftretenden Probleme nicht grundsätzlich genug reflektiert werden: Das gilt sowohl für die Frage nach den spezifischen Sozialisationsbedingungen von unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Bereich, betrifft die Probleme schichtenspezifischen Freizeitverhaltens und ihren Auswirkungen auf die Schule und bezieht sich nicht zuletzt auf das Verhältnis von Arbeit und Freizeit in dieser Gesellschaft. Uns scheint es erst nach einer – wenn auch vorläufigen – Betrachtung dieser grundlegenden Kategorien möglich, Ansätze zu einer Konzeption strategischen Lernens im Freizeitbereich zu entwickeln.

7.2 Die Beziehung von Unterricht und Freizeit in der Gesamtschule

Löst Freizeit in dieser Gesellschaft eigentlich den Anspruch ein, der sich bereits in ihrem Begriff manifestiert, nämlich «freie Zeit» zu sein?

Diese Frage muß in einem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang beantwortet werden, bevor sich Überlegungen zu einem Konzept strategischen Lernens für den Freizeitbereich anschließen lassen.

7.2.1 Arbeit und Freizeit in der kapitalistischen Gesellschaft

Freizeit gibt es erst seit der generellen Einführung des Acht-Stunden-Tages, sie dient seitdem vor allem der Regeneration der Arbeitskraft. Sicherlich ist in den Jahrzehnten der industriellen Entwicklung zum Spätkapitalismus die körperliche Belastung am Arbeitsplatz für die Masse der Lohnabhängigen zurückgegangen, womit die Notwendigkeit zu physischer Regeneration in der Freizeit abnahm. Gleichzeitig hat die psychische Belastung jedoch erheblich zugenommen; denn nicht verringert – allenfalls stärker verschleiert – haben sich Ausbeutungs-, Konkurrenz- und Arbeitsteilungssituationen, also die Entfremdung des Menschen von seiner Arbeit und sich selbst. Diese Verhinderung der Selbstverwirklichung bei und in der Arbeit ist größer geworden, macht vermehrte psychische Regeneration nötig und schuf eine gesamtgesellschaftliche, völlig «neue Pathologie» (vgl. MARKOVIC 1970). Bisher hat vor allem Habermas das daraus resultierende Freizeitverhalten analysiert. Er unterscheidet dabei eine *suspensorische* und eine *kompensatorische* Funktion: Im ersten Fall sucht man im Freizeitbereich jene Selbst-

verwirklichung, die in der Arbeitswelt versagt bleibt: Hobby, Do-it-yourself, Gartenarbeit, Vereinswesen, teilweise auch Schwarzarbeit sind die typischen Verhaltensweisen. Aber dergleichen «Arbeit» erfüllt nicht das, was sie verspricht. Sie täuscht die Geschlossenheit übersichtlicher Lebenskreise vor und verstellt damit den Blick auf die realen gesellschaftlichen Zusammenhänge. Die repressiven Arbeitsverhältnisse werden dadurch nicht wieder «menschlich», sondern gerade verfestigt. Als *kompensatorisches* Freizeitverhalten, das die psychischen Folgen entfremdeter Arbeit (Abstumpfung, Aggression, Resignation) wiedergutmachen soll, kategorisiert Habermas die kollektive Regression in den kleinfamiliären Gruppenegoismus, den Konsum von Zivilisationskomfort und Zerstreungskultur (vgl. HABERMAS 1958). *Quelle: Opaschinski*

Ganz sicher ist diese Kategorisierung zu grob, um eingehend die Abhängigkeit des Freizeitverhaltens in einfacher oder doppelter Spiegelung von der Frustration und Beschränkung am Arbeitsplatz darzustellen. Dies müßte ergänzt und erweitert werden durch schichtenspezifische Kriterien, durch die Berücksichtigung der je verschiedenen Sozialisation, durch die Kalkulation von Einflußfaktoren wie Infrastruktur des Freizeitsektors, Bedingungen und Struktur des Konsumangebots, Inhalte der Massenmedien.]

Insgesamt läßt sich jedoch sagen:

Das erzwungene Freizeitverhalten in der kapitalistischen Gesellschaft kann nicht jene Bedürfnisse befriedigen, die durch die Unterdrückung am Arbeitsplatz hervorgerufen werden: Freizeit ist nicht freie Zeit, denn dies schliesse unter anderem Disponibilität, kollektive Selbstverwirklichung sowie Möglichkeiten zu Spontaneität und Kreativität ein.

Diese im Freizeitsektor fortgesetzte Entfremdung läßt sich auch am Verhalten arbeitender Jugendlicher ablesen. Die Zwanghaftigkeit ihres Freizeitverhaltens ist mit der Situation der Erwachsenen vergleichbar, in einigen Faktoren zusätzlich verschärft, zum Beispiel durch Orientierungsschwierigkeiten oder Spezialangebote der Freizeitindustrie. In der Abhängigkeitsfunktion bleibt es jedoch strukturell dasselbe, ob Statussicherung durch Drogenkonsum oder Kauf von Farbfernsehern vorgenommen wird. Ob Pop-Stars oder Jackie Onassis, die kollektiven Träume erfüllen die gleiche politisch regressive Funktion (vgl. DUHM 1972, bes. S. 119 ff).

7.2.2 Unterrichtsbedingungen und Freizeitverhalten von Schülern

Während soziologische Theorien den Zusammenhang zwischen kapitalistischem Arbeitsprozeß und Freizeitverhalten zumindest in Ansät-

zen beschreiben, finden sich für das Freizeitverhalten von *Schülern* kaum ähnliche Überlegungen oder gar empirische Studien. Sicherlich läßt sich die entfremdete Tätigkeit eines Lohnarbeiters nicht mit der Tätigkeit eines Schülers vergleichen, da bei dem letztgenannten weder eine Ausbeutung noch eine Entfremdung vom Produkt zu konstatieren ist.

Sieht man Lohnarbeit und Lernarbeit jedoch unter den mehr sozialpsychologischen Aspekten der Repression und Bedürfnisunterdrückung, so lassen sich durchaus gewisse Parallelen erkennen.

In Ermangelung anderer Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen schulischem Unterricht und Freizeitverhalten gehen wir daher von der Vermutung aus, daß hier vergleichbare Abhängigkeiten eine Rolle spielen, wie wir sie für das Verhältnis zwischen Arbeit und Freizeit bei Erwachsenen und arbeitenden Jugendlichen skizziert haben. Dabei ergeben sich die Unterdrückungsmechanismen schulischen Lernens aus der Funktion der Schule im Kapitalismus und der damit verbundenen Widersprüche, wie sie in den Kapiteln 1 bis 3 analysiert wurden. Der vom Schulsystem institutionalisierte ständige Versuch, diese Widersprüche durch Unterdrückung der Schülerinteressen zu verdecken, ruft bei den Schülern permanent Frustrationen hervor, auf die sie dann in der Regel mit Regression oder Aggressionen reagieren:

- Der atomisierte Unterricht, der täglich in fünf bis sechs beziehungslos nebeneinander stehenden Fächern erteilt wird, zerreißt alle Realitätszusammenhänge, bewirkt Orientierungslosigkeit und droht, jedes übergreifende kritische Engagement zu verhindern, der Schüler überblickt sein Lern-«Produkt» nicht mehr, ihm werden lediglich «fachidiotische» Bruchstück-Qualifikationen vermittelt. Bei solchen, völlig zersplittert und zusammenhanglos vermittelten Inhalten besteht häufig die einzige Lernmotivation für die Schüler in der Notwendigkeit, sie bei Leistungsprüfungen reproduzieren zu müssen.
- Der Leistungs- und Auslesedruck verlangt von den Schülern, ihr Verhalten ausschließlich auf das Erreichen der vorgegebenen schulischen Ziele auszurichten, was mit der verbreiteten Schülerrolle korrespondiert, nur Objekt des Lernprozesses zu bleiben. Gleichzeitig wird damit eine Konkurrenzorientierung erzeugt, die die Schüler zu Gegnern macht und Angst erzeugt.
- Durch ein Sanktions- und Disziplinierungssystem – das das Gegenteil von Arbeitsfreude und Interessenverwirklichung bewirkt – werden die Schüler gezwungen, unter den skizzierten Bedingungen zu lernen. Davon besonders betroffen sind Arbeiterkinder, denen die unterrichtlichen Kommunikationsformen fremd sind, und die daher häufig mit Angst, Lernverweigerung und «Disziplinlosigkeit» reagieren.

In der Gesamtschule besteht die Gefahr, daß eine technokratische Schulreform, die allein auf Steigerung von Effizienz und Lernleistung ausgerichtet ist, diese Unterdrückungsmechanismen noch verschärft.

- Die Betriebsgrößen der Gesamtschulen (bis zu 2000 Schüler) erschweren es dem Schüler, die soziale Struktur zu durchschauen und sich mit seinen Gruppenbezügen im Gesamtsystem zu lokalisieren. Das gilt insbesondere dann, wenn die Schule nicht in klar strukturierte und stabile Teileinheiten untergliedert ist.
- Die häufigen Differenzierungsmaßnahmen verstärken diese Gefahr: Sie verhindern eine Identifikation mit einer konstanten Schülerbezugsgruppe und führen damit leicht zu Isolierung und Desorientierung.
- Die an Gesamtschulen übliche «objektivierte» Leistungsmessung mit permanent eingesetzten Testbatterien liefert den Schüler einer anonymen Sanktion aus, gegen die er sich nur schwer zur Wehr setzen kann.

Zusammenfassend ergibt sich für die Arbeitsplatzsituation von Schülern:

Die Lernarbeit der Schüler ist in der Zwangsveranstaltung «Unterricht» in der Regel so organisiert, daß die zahlreichen Unterdrückungsmechanismen Frustrationen und damit fremdbestimmte Reaktionsmuster außerhalb des Unterrichts hervorrufen, die wir mit Fischer als «totale Entfremdung» im Freizeitverhalten bezeichnen wollen (vgl. FISCHER 1970).

Wie Kinder und Jugendliche nun im einzelnen auf diese frustrierenden Schulverhältnisse in ihrer Freizeit reagieren, kann nur vermutet werden. Sicherlich bestimmen folgende Faktoren die inhaltliche Ausprägung der Verhaltenskategorien:

- Schichtzugehörigkeit;
- Alter;
- Internalisierungsgrad des Leistungsprinzips;
- *peer-group*-Normen;
- Distanz zum Elternhaus.

Umfassende Untersuchungen zu diesem Problem liegen allerdings nicht vor; wenn wir im folgenden dennoch versuchen, verschiedene Reaktionsmuster von Jugendlichen zu beschreiben, so sind diese als idealtypische Kategorien zu verstehen. Unseres Erachtens lassen sich hauptsächlich vier Verhaltensweisen unterscheiden:

- Regression in kommerzialisierte Tagträume und Konsumrituale, wie zum Beispiel Drogenkonsum, Kinobesuch, Pop-Kultur;
- Regression in rituelle, scheinbare Bestätigung, wie zum Beispiel Autobesitz als Statussymbol, Volkshochschul-Weiterbildung;
- Aggression, die unbewußt und vorpolitisch nicht gegen die verursachende Entfremdungsstruktur gewandt wird, wie zum Beispiel Sportwettkampf, Rockertum;
- Aggression, die sich ihrer Ursachen bewußt wird und dieses Bewußt-

sein als Ausgangspunkt für strategisches Lernen und Handeln benutzt, wie zum Beispiel in Schülerkollektiven, Rote-Punkt-Aktionen oder Hausbesetzungen.

Diese Liste – so unvollständig sie hier bleiben muß – erfaßt Verhaltensmuster, deren Verursachung begriffen sein muß, um sie bei der Entwicklung von Konzepten für den schulischen Freizeitbereich berücksichtigen zu können.)

7.3 Ansätze zu einer Konzeption strategischen Lernens im schulischen Freizeitbereich

Strategisches Lernen im Freizeitbereich findet statt, sobald die Schüler in der zuletzt genannten Weise auf die unterrichtlichen Unterdrückungsmechanismen reagieren: Freizeit wäre dann ein Aktionsfeld, in dem der Abbau der Fremdbestimmung im Unterricht vorbereitet wird. Gegenwärtig reagieren Gesamtschüler im Freizeitbereich jedoch fast ausschließlich entsprechend der drei zuerst beschriebenen Verhaltensmuster. Damit regenerieren sie in systemkonformer Weise ihre Arbeitskraft.

Ein Konzept für strategisches Lernen im Freizeitbereich – wie wir es nachfolgend zu skizzieren versuchen – muß darauf ausgerichtet sein, die Ursachen des zwanghaften Freizeitverhaltens anzugehen; das heißt, den Freizeitbereich in ein Feld strategischen Handelns zur Veränderung des Unterrichts umzuformen. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß solche Veränderungen nur langfristig erreichbar sind; das bedeutet, daß der fremdbestimmte Unterricht zwischenzeitlich weiterhin einen Leidens- und Leistungsdruck produziert, dem der Schüler nur standhält, wenn er auf bestimmte Kompensationsmöglichkeiten zurückgreifen kann.)

Somit legitimieren sich auch in einem Konzept strategischen Lernens Kompensationsformen im Freizeitbereich.

┌ Gegenwärtig erschöpfen sich die Formen der Kompensation jedoch in physischer Erholung und Aggressionsabfuhr: Sie haben damit lediglich die Funktion, den Schüler wieder *arbeitsfähig* zu machen. Sieht man den Kompensationsbereich jedoch unter dem Aspekt, daß ein Schüler gegenüber einer fremdbestimmten Schule *handlungs- und aktionsfähig* bleiben (bzw. werden) muß, so erfordert das im Freizeitbereich alternative soziale Erfahrungsfelder, die die Isolation zumindest zeitweise aufbrechen und damit die soziale Identität des Schülers im Kollektiv stabilisieren helfen. In dem nachfolgenden Konzeptionsentwurf betrachten wir daher den Freizeitbereich in einer zweifachen Weise:

- Freizeit als Feld der (qualitativ veränderten) Kompensation;
- Freizeit als Feld gesellschaftsverändernder Praxis.¹

¹ Vergleiche Begriffsdefinition in Kapitel 3.

Bevor die Konzepte für diese beiden Bereiche konkretisiert werden können, müssen die Schwierigkeiten aufgezeigt werden, denen die beiden Felder in ähnlicher Weise unterliegen:

1. Während in der außerschulischen Freizeit von Kindern und Jugendlichen oft eine weitgehend schichtenhomogene Betätigung stattfindet, treten bei der innerschulischen Freizeit verstärkte Konflikte auf, die auf der Schichtenheterogenität der Gesamtschule beruhen. Schichtenspezifische Interessen und Verhaltensmuster prallen hier aufeinander, die sonst in der Freizeit der Jugendlichen separiert bleiben.

2. Die Freizeit der Schüler an Ganztagschulen hat einen weitaus stärker institutionalisierten Charakter als die traditionelle Freizeit nach der Schule. Allein das Schulgelände und das -gebäude haben dabei sicherlich für viele Schüler die Funktion eines institutionalisierten Entfremdungssymbols. Ebenso sind wohl Lehrer – selbst bei subjektiv anderen Intentionen – im Bewußtsein der Schüler Symbole des ungeliebten Unterrichts. Hinzu kommt, daß die innerschulische Freizeit unter schulgesetzlichen Bedingungen ablaufen muß, die selbst für den funktionalistischen Zweck von Schule bereits kritisiert werden – zum Beispiel die permanente Aufsichtspflicht. Dadurch werden zahlreiche Möglichkeiten für selbstproduzierte Erfahrungen verbaut. Die Rahmenbedingungen der schulischen Organisation – die zur Sicherung traditionellen Unterrichts tauglich sein mögen – verhindern jedoch selbstbestimmte und selbstproduzierte Erfahrungen im schulischen Freizeitbereich. Daher muß ein Konzept strategischen Lernens und Handelns eine Veränderung dieser Bedingungen mit anzielen.)

3. Jedes schulische Freizeitangebot hat die außerschulische Freizeitindustrie als Konkurrenten. Ihr Angebot wird den Jugendlichen subjektiv und kurzfristig gesehen ungleich attraktiver erscheinen.

Eine Lösung von dieser Konkurrenz ließe sich nur dann realisieren, wenn den Schülern Möglichkeiten eröffnet und sinnlich erfahrbar gemacht werden, die zu einer kurzfristigen Verbesserung ihrer Lage führen.)

7.3.1 Freizeit als Feld der Kompensation

Unter den gegenwärtigen Bedingungen von Gesamtschule – das wurde bereits ausgeführt – benötigen Schüler einen Kompensationsbereich, um gegenüber den unterrichtlichen Zwängen *handlungs- und aktionsfähig* zu bleiben. Hält man sich die fremdbestimmte Lernsituation der Gesamtschüler vor Augen, so erscheint es als Grundvoraussetzung von politischen Aktivitäten jeglicher Art zunächst notwendig, den Schülern zu helfen, ihre Desorientierung im Differenzierungsgewirr des Großsystems zu überwinden. Ein solcher Kompensationsbereich, der die Bildung stabiler und selbstbestimmter Gruppen anstrebt, trägt durch die

Stabilisierung der sozialen Identität zum strategischen Lernen bei! Damit Kompensationsmöglichkeiten im Freizeitbereich aber tatsächlich Isolation aufbrechen und Identität stabilisieren, müssen sie zumindest die folgenden beiden Voraussetzungen erfüllen:

- Im Vergleich zum gegenwärtigen Unterricht müssen Kompensationsmöglichkeiten mehr Selbstbestimmung zulassen, das heißt, es dürfen nur minimalste Vorplanungen und Beaufsichtigungen erfolgen.
- In diesem Bereich müssen selbstproduzierte Erfahrungen möglich sein, die vor allem im nicht-kognitiven Bereich liegen und einen größeren «Erlebniswert» beinhalten als herkömmlicher Unterricht.

Im folgenden wird versucht, die Gestaltung eines solchen Kompensationsbereichs zu konkretisieren, indem zwei wesentliche äußere Voraussetzungen skizziert werden:

1. ein entsprechendes Freizeitgelände;
2. ein Kommunikationszentrum.]

Zu 1. Voraussetzung für selbstproduzierte Erfahrungen ist ein nicht verplantes, unstrukturiertes Gelände: ein Gelände mit Tümpeln, Schlamm und Waldstücken – nicht mit vorfabrizierten Spielplätzen, nicht mit Parkanlagen und Beton-Sitzgruppen von Blumenrabatten umgeben. Die Beschreibung des Abenteuerspielplatzes im Märkischen Viertel West-Berlin kann einige Anhaltspunkte für ein kompensatorisches Freizeitgelände an Gesamtschulen bieten:

«Was ist ein Abenteuerspielplatz?

1. 4000 qm – Bäume – Sand – Steine – Büsche – Wasser ...
2. Haus mit Räumen – 100 Kinder – 8 Betreuer ...
3. Bretter – Balken – Seile – Pappe – Zeltplane ...
4. Hämmer – Nägel – Sägen – Schläuche – Schaufeln – Schubkarren – Zangen ...
5. Bauen – Klettern – Schaukeln – Toben – Rennen – Schreien – Graben – Kokeln – Braten – Hängen – Matschen – Raufen – Malen – Basteln – Planen ...
6. Gefahren bestehen – Regeln einsehen – Probleme bewältigen – Mißerfolge einordnen – Pläne machen und verwirklichen – Auseinandersetzungen ertragen – akzeptiert werden – akzeptieren – Besitz ergreifen – Freundschaften schließen – Entscheidungen selber treffen ...» (AUTORENGRUPPE ASP/MV 1973, S. 40).

Dem Einwand besorgter Schulleiter und Eltern, daß auf einem solchen Gelände die Unfallgefahr unzumutbar groß sei, muß mit dem Argument begegnet werden, daß andernfalls jedoch die psychischen Folgekosten bei verplanter, reglementierter Bewahrungszeit unschätzbar hoch sind. Sicherlich lassen sich die oben beschriebenen Bedingungen nicht überall, nur schwer zum Beispiel in dichtbebautem Großstadtgebiet, herstellen. Aber in den Kellern der Schulen oder in speziellen Freizeithäusern könn-

ten ähnliche Möglichkeiten geschaffen werden.²

Gerade Gesamtschullehrer wissen, wie stark architektonische Vorbedingungen das Sozialverhalten von Schülern beeinflussen. Wir können hier nicht genau beschreiben, wie Gelände und Räumlichkeiten aussehen müssen, damit Phantasie und Selbststrukturierung von Erfahrungen möglich werden. Wir wissen allerdings, daß beispielsweise die häufig anzutreffenden grauen Beton-Pausenhallen der Gesamtschulen alles das verhindern.]

Zu 2. Als wesentliche Voraussetzung zur Überwindung von Desorientierung und Isolation ist ein Kommunikationszentrum anzusehen, das von einem Team von Sozialpädagogen geleitet werden sollte, ohne der Schulleitung zu unterstehen.

Ein solches Kommunikationszentrum, das ‹Haus der Jugend›, ist zum Beispiel in der Hamburger Gesamtschule Steilshoop vorhanden (vgl. GS STEILSHOOP 1969). Es ist räumlich in die Gesamtschule integriert und steht den Schülern während der gesamten Unterrichtszeit am Tage, aber auch am Nachmittag und Abend zur Verfügung. Während der Schulzeit (8 bis 16 Uhr) hat das Kommunikationszentrum zunächst die Funktion der Begegnungs- und Informationszentrale für alle Schüler, die gerade keinen Unterricht haben.

Die Empfangszone, Klubräume, offene Lesezimmer, Tischtennis- und Billardflächen haben einen Aufforderungscharakter als ständiger Treffpunkt und bieten den Schülern offene Kommunikationsmöglichkeiten, die sie je nach Bedürfnis wahrnehmen können. Dabei wird der Übergang von der mehr zufälligen Kommunikation zu festeren Gruppierungen durch die informelle Gruppenarbeit der Sozialpädagogen gefördert.

Daneben besteht ein Angebot an programmbestimmten Aktivitäten, das aber im wesentlichen als Medium der Gruppenbildung fungiert. Hobbykurse (Foto, Werkarbeiten) sind hier ebenso möglich wie programmbestimmte Geselligkeit, zum Beispiel Tanz, Film oder Diskothek. Stets geht es jedoch darum, daß nicht die Sozialpädagogen für die Schüler etwas ‹veranstalten›, sondern daß Schülergruppen durch Vorbereitung, Durchführung und Teilnahme an diesen Aktivitäten ihre eigenen Sozialbeziehungen strukturieren und zu stabilen und befriedigenden Gruppenbezügen gelangen.

Es gehört mit zu den Aufgaben der Sozialpädagogen, diesen Gruppen zu helfen, durch eine Reflexion ihrer eigenen Lage die reine Kompensation im Freizeitbereich zu überwinden. Auch hierzu bietet das Jugendzentrum – insbesondere durch die relative Unabhängigkeit sei-

² Wilhelm Heer (Höchst) hat mit seinen frappierend kreativen ‹Spielobjekten› aufgezeigt, wie sich solche Möglichkeiten auch unter üblichen baulichen Voraussetzungen schaffen lassen. Ein Buch darüber soll demnächst bei Beltz erscheinen.

ner Mitarbeiter – gute Ausgangsvoraussetzungen.

Um möglichen Mißverständnissen vorzubeugen: Weder das Kommunikationszentrum noch das beschriebene Freizeitgelände bewirken inhaltlich festgelegte politische Lernprozesse. Unter den gegenwärtigen Bedingungen von Gesamtschule sind die sich dort vollziehenden Gruppenbildungen jedoch wesentliche Voraussetzung dafür, daß auch im Freizeitbereich strategisches Lernen möglich wird.

7.3.2 Freizeit als Feld gesellschaftsverändernder Praxis

Eine Konzeption strategischen Lernens für den Freizeitbereich muß demnach die aktuellen Kompensationsbedürfnisse der Schüler zwar ernst nehmen, darf dabei jedoch nicht stehenbleiben; vielmehr muß sie die Erkenntnis, daß die Lage des Schülers zu allererst durch die Bedingungen des Unterrichts – und damit durch die Widersprüchlichkeit kapitalistischer Schulreform – bestimmt wird, zentral berücksichtigen.

Zu fragen wäre also, ob und in welcher Weise der Freizeitbereich einen Beitrag zum strategischen Lernen und Handeln in der Schule leisten kann. Der weiter oben vorgenommene Vergleich zwischen Unterrichts- und Freizeitbereich der Gesamtschulen hat gezeigt, daß gesellschaftsverändernde Praxis von Schülern gegenwärtig eher im Freizeitbereich eine Ausgangs- und Entwicklungschance hat; denn die Möglichkeiten

- zu selbstbestimmten, interessen geleiteten und langfristig stabilen Gruppenbildungen;
 - zur Beschäftigung mit Inhalten und Problemen, die sich aus der sozialen Lage der Schüler ergeben;
 - zur Vorbereitung und Durchführung solidarischer Aktionen gegenüber den Anforderungen der Schule
- sind auf Grund geringerer institutioneller Zwänge im Freizeitbereich günstiger.

Strategisches Lernen im Freizeitbereich bedeutet demnach, den auf Grund geringerer institutioneller Zwänge vorfindlichen relativen Freiraum zu nutzen, um interessen geleitete Kommunikation und ein daraus resultierendes strategisches Handeln zu ermöglichen.

Konzeptionen oder gar Erfahrungen für eine solche Form des Lernens im schulischen Freizeitbereich liegen bisher nicht vor. Auch wir können hier kein ausformuliertes Konzept, sondern lediglich einige Hinweise geben, die selbst erst an der Praxis erprobt werden müssen. Dabei ist davon auszugehen, daß strategisches Lernen und Handeln notwendigerweise eine kollektive Praxis sein muß. Gymnasiale Schülerbewegung und bisherige Erfahrungen in den Gesamtschulen lassen den Schluß zu, daß sich drei unterschiedliche Formen kollektiver Praxis am ehesten eignen dürften, um vom Freizeitbereich aus strategisches Lernen zu initiieren:

1. themenbezogene Arbeitskreise;
2. politische Selbsterfahrungsgruppen;
3. Arbeitskollektive.

Zu 1. Sowohl die Motivationen der Schüler als auch der «Freiraum», den Schulleitungen zugestehen, dürfte es gegenwärtig am ehesten ermöglichen, im Freizeitbereich Gruppen zu installieren, die hier als *themenbezogene Arbeitskreise* bezeichnet werden sollen. Die Thematik eines solchen Arbeitskreises ist so zu wählen, daß dadurch sehr bald die Schüler in ihren konkreten schulischen Problemen berührt werden.

Das folgende Beispiel vermag diesen Ansatz zu verdeutlichen:

Auf Anregung von Sozialarbeiter-Studenten, die an einer Gesamtschule ihr Praktikum ableisteten, gründet eine Gruppe von Schülern eine Schülerzeitung. Unter anfänglicher Hilfestellung dieser Studenten werden zunächst zwei Ausgaben erstellt und vertrieben, ohne daß es zu irgendwelchen Beanstandungen kommt. In der dritten Ausgabe werden Schulleitung und Schulträger scharf angegriffen; ein Schüler wirft ihnen «Faulheit» vor, weil sie weder die Streichung der Zuschüsse zum Mittagessen verhindert noch die Einstellung einer Fachkraft für die Bibliothek erreicht haben. Daraufhin untersagt die Schulleitung den Studenten die Mitarbeit bei der Schülerzeitung, der Redaktion wird ein «Vertrauenslehrer» an die Seite gestellt.

Hier haben Schüler aus einer zunächst unpolitischen Motivation eine Aktivität entwickelt, in der sie sehr bald auf den Widerspruch zwischen ihren Interessen und den Kompressionstendenzen im Bildungswesen stießen. Ihnen wurde deutlich, daß die Wahrnehmung ihrer Interessen sie in Konflikte mit den schulischen Machträgern führt. Der daraus entstehende Zwang, ihre abhängige Situation als Schüler zu überdenken, kann erster Ansatz für eine Politisierung sein. Da sich diese Schüler über ihre Aktivität bereits als Gruppe konstituiert haben, ist ihre Chance, sich durch solidarisches Handeln sowohl gegen die erkannten Kompressionstendenzen als auch gegen die Machtübergriffe der Schulleitung zu wehren, relativ günstiger. Dies gilt um so mehr, wenn im Freizeitbereich Lehrer oder Sozialpädagogen tätig sind, die den Schülern in dieser Situation Konflikthilfen geben können.

Zu 2. Während in dem angeführten Beispiel der Reflexions- und Politisierungsprozeß einer Gruppe aus einem aktuellen schulischen Konflikt erwächst, geht das Modell der *politischen Selbsterfahrungsgruppen* von den alltäglichen Erfahrungen der Schüler aus.³

³ Da es Arbeitshilfen für *politische Selbsterfahrungsgruppen* bisher nicht gibt, geben wir dazu einige Hinweise.

Politische Selbsterfahrungsgruppen bestehen in der Regel aus bis zu zehn Teilnehmern und einer gruppenspezifisch versierten Fachkraft (Psychologe, Sozialpädagoge). In den Selbsterfahrungsgruppen soll jedoch etwas anderes geschehen als das, was – hinlänglich kritisiert – in den T-Gruppen gruppenspezifischer Seminare veranstaltet wird. Es geht *nicht* um verbesserte Einpassung in die vorgeschriebenen Rollensysteme bzw. um die Wiederherstellung von Leistungsfähigkeit im Sinne von Reparatur (vgl. GIERE 1972). Ziel der Selbsterfahrungsgruppen ist es dagegen, die eigene sozialpsychische Lage durch die Problemdiskussion in der Gruppe zu erfahren und ihre politische Verursachung begreifen zu können.

Die Erreichung dieses Ziels hat einige Voraussetzungen bei den Teilnehmern, bei ihren Fähigkeiten und Motiven, an solch einer Gruppe sich zu beteiligen:

1. Die Teilnehmer müssen in die Lage versetzt werden können, eine gewisse solidarische Intimität zu entwickeln. Die Veröffentlichung bisher wohlgehüteter Selbsteinschätzung und Schwierigkeiten muß so möglich sein, daß der Teilnehmer nicht fürchten muß, dadurch die Wertschätzung der Gruppe zu verlieren. Und das erfordert eine grundlegende Sympathie bzw. «Vertrauensbasis».

2. Die Teilnehmer müssen fähig sein, Erlebnisse und Erfahrungen sowie Einfälle sprachlich vermitteln und reflektieren zu können. Sonst muß der Moderator der Gruppe zu non-verbale Ausdrucksformen anregen (vgl. WOLLSCHLÄGER 1972).

3. Die Motivation, in die Gruppe zu gehen und die Tagungen kontinuierlich durchzuhalten, muß durch Gemeinsamkeiten der Teilnehmer in sonstigen sozialen Situationen abgesichert sein. Sie ist leichter gegeben, wenn es zum Beispiel Schüler der gleichen Groß- oder Stammgruppe sind.

Der Lernprozeß vollzieht sich in den Gruppen unterschiedlich, je nach Zusammensetzung der Teilnehmer, Häufigkeit des Treffens und nach Art der Einwirkung der pädagogischen Fachkraft auf die Gruppe. Er hängt weiterhin von den Voraussetzungen, die die Teilnehmer mitbringen, ab und von den verwandten Arbeitsmethoden. Im Idealfall reicht er von einem intensiven Kennenlernen am Anfang bis zu gemeinsamen politischen Aktionen und Initiativen.

Um etwas konkreter Nutzen und Möglichkeiten der Selbsterfahrungsgruppen im Rahmen des strategischen Lernens beurteilen zu können, sollen hier noch einige Arbeitsmethoden aufgeführt werden:

1. Vermittlung eigener und fremder sozialpsychischer Erfahrungen:

In einem Reihungsgespräch teilt jeder mit, was ihn in den vergangenen zwei Wochen am Arbeitsplatz Schule frustriert hat. Die Teilnehmer lernen dabei, daß die Schwierigkeiten keineswegs einmalig sind, diskutieren über die Ursachen und versuchen, Lösungsstrategien zu entwickeln. Eine zweite Möglichkeit besteht darin, daß die Teilnehmer einen Konfliktfall beraten oder eine Sozialisations-Biographie diskutieren. Dabei lernen alle, sich gegenseitig vor dem Hintergrund der jeweiligen Sozialgeschichte zu begreifen.

2. Diskussion des Gruppenprozesses:

Mit Hilfe eines Soziogramms werden die Erscheinungen der Gruppenstruktur festgehalten, dann werden Ursachen und Motive für die Wahlen und Ablehnungen reflektiert. In einem entwickelten Stadium können die Teilnehmer auch reihum Aussagen darüber machen, wie die anderen auf sie wirken und was sie von ihnen halten.

3. Erfahrungen mit Vor- und Nachteilen der Gruppe:

Die Teilnehmer können mit Hilfe einiger Aufgaben, wie sie Brocher ausführlich beschreibt, Gruppenleistungen erfahren und hinterfragen: Kommunikationsstrukturen, Rollenfunktionen und Kooperationsformen (vgl. BROCHER 1967).

4. Behebung von Kontaktschwierigkeiten:

Zur Effektivierung der Prozesse, aber vor allem, wenn sich die Selbsterfahrungsgruppe zu einem politischen Arbeitskollektiv ausweiten soll, ist es notwendig, vorhandene Kontaktschwierigkeiten in der Gruppe zu bewältigen. Hierzu können zahlreiche Vorschläge von Kirst/Diekmeyer angewandt werden. Dies geschieht dann mit Methoden, die jenseits systematisierter Lernerfahrungen liegen (vgl. KIRST/DIEKMEYER 1972).

Wichtigste neue Literatur für Selbsterfahrungsgruppen: K. Antons, Praxis der Gruppendynamik. Göttingen 1973.

In politischen Selbsterfahrungsgruppen wird versucht, die individuelle Problemlage des einzelnen – die häufig als ‹privat› mißverstanden wird – auf ihre gesellschaftlichen Ursachen zurückzuführen. Das bedeutet für Selbsterfahrungsgruppen in Gesamtschulen, daß die Beziehung zwischen alltäglichen Schwierigkeiten und den Strukturwidersprüchen der kapitalistischen Schulreform hergestellt werden müssen. Verhaltensweisen, die häufig als individuelles Versagen von Schülern betrachtet werden, bilden hier den Ausgangspunkt des Gesprächs: Schulflucht, ‹Aufsässigkeit›, Leistungsversagen usw. Die Analyse in der Gruppe – etwa beim Leistungsversagen – zeigt zunächst auf, daß es sich nicht um das exklusive Problem eines einzelnen handelt, sondern die Schüler insgesamt betrifft. Sie zeigt weiter, daß Probleme von Leistungsversagen und Konkurrenzangst nur möglich werden in einer Schule, die individualistische Leistungsauslese praktizieren muß, um gesellschaftliche Herrschaft zu reproduzieren.

Eine solche Rückführung individueller Probleme auf die Strukturwidersprüche schulischer Sozialisation leistet einen Beitrag zum strategischen Lernen, indem es einerseits mithilft, ‹falsches› Bewußtsein aufzubrechen und andererseits zur Stabilisierung der sozialen Identität beiträgt.

Der Übergang von der Reflexion zur gesellschaftsverändernden Praxis findet in einer solchen Gruppe allerdings erst dann statt, wenn die repressiven Bedingungen in der Schule nicht nur erkannt, sondern durch konkrete Aktivitäten und Aktionen angegangen werden.

Zu 3. Eine solche Möglichkeit gesellschaftsverändernder Praxis in der Schule, die sich insbesondere in der gymnasialen Schülerbewegung bewährt hat, ist die Bildung von *Arbeitskollektiven*. Darunter werden

«... kleine Gruppen von Schülern (verstanden), die sich begrenzte, meist auf den Unterricht bezogene Aufgaben stellen und die dort gebildet werden sollen, wo Konflikte zwischen Bedürfnissen der Schüler und Leistungszwängen der Schule entstehen bzw. sich aktualisieren oder verallgemeinern lassen. Als wesentliches Charakteristikum der Arbeitskollektive wird die solidarische Selbsttätigkeit der Mitglieder des Kollektivs verstanden» (LIEBEL 1969, S. 157).

Ein solches Arbeitskollektiv kann sich etwa zur Aufgabe stellen, im Unterricht die Fragwürdigkeit von Leistungs- und Notendruck zu thematisieren. Um dies zu erreichen, könnten die Mitglieder des Kollektivs zum Beispiel die folgenden Fragen im Unterricht zur Diskussion stellen:

- Wie objektiv sind ‹objektivierte Leistungstests› wirklich?
- Warum werden so viele Tests geschrieben?
- Warum dürfen nicht alle Schüler, die es möchten, die Oberstufe besuchen?

Eine entsprechende inhaltliche Vorbereitung des Kollektivs auf diese

Frage und die gegenseitige Unterstützung im Unterricht sollen verhindern, daß die Diskussionsansätze von Lehrern abgewiesen oder unterdrückt werden. In der unterrichtlichen Diskussion selbst sollte der Widerspruch zwischen Chancengleichheitsversprechen und individualistischer Leistungsauslese auch den Schülern deutlich werden, die nicht Mitglied des Arbeitskollektivs sind.

In ähnlicher Weise läßt sich die Abwehr gegen die Atomisierung des Lernens und gegen bürgerliche Indoktrination führen: Schüler arbeiten in den Freistunden an einem Problem, das im Unterricht behandelt wird, um so das Informationsmonopol des Lehrers zu brechen und zusätzliche Akzente in den Unterricht einzubringen. So könnte ein solches Kollektiv zum Beispiel die gesellschaftliche Funktion von Produktivkapital erarbeiten, um im Wirtschaftslehre-Unterricht einem Lehrer entgegenzutreten, der – entsprechend den Richtlinien in Nordrhein-Westfalen – lediglich vermitteln will, «daß Eigentum an Produktionsmitteln eine wesentliche Möglichkeit zur Einkommensbildung ist» (KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN 1972 c, S. 22).

Das Vorgehen des Arbeitskollektivs kann und soll dazu beitragen, die anderen Schüler zu kritischen Positionen gegenüber einseitig-bürgerlichem Unterricht zu verhelfen: Diese Schüler sollen sich fragen, warum ihnen der Lehrer wichtige Informationen vorenthält. Antikapitalistische Lehrer hingegen können solche Arbeitskollektive in ihre Unterrichtsplanung und -durchführung bewußt einbeziehen: Das Kollektiv erhält Hinweise auf alternative Literatur mit der Bitte, entsprechende Informationen und Fragen jeweils in den Unterricht einzublenden. Solche Kollektive, die zunächst möglicherweise spontan bei konkreten Mißständen von Schülern gegründet werden, die sich aber genauso gut aus den vorher skizzierten politischen Selbsterfahrungsgruppen entwickeln können, haben gute Chancen, im Verlaufe ihrer Arbeits- und Lernprozesse zu stabilen politischen Schülergruppen zu werden. Aktiv arbeitende politische Schülergruppen wiederum, deren Diskussions- und Kommunikationsfeld der Freizeitbereich ist, deren gesellschaftsverändernde Praxis sich jedoch hauptsächlich auf die Strukturen des Unterrichts richtet, sind als wesentlicher Faktor einer antikapitalistischen Strategie schulischer Veränderung anzusehen.

In einem fortgeschritteneren Stadium der Arbeit wird allerdings der schulische Freizeitbereich allein als Organisations- und Kommunikationsraum nicht mehr ausreichen: Um strategisches Handeln langfristig anzulegen und das Sanktionsrisiko zu mildern, erscheint eine Anbindung an eine Organisation außerhalb der Schule notwendig und sinnvoll (vgl. Kapitel 8).

7.3.3 Freizeit als Ausgangspunkt unterrichtlicher Veränderungen

Aus den bisherigen Überlegungen darf jedoch nicht geschlossen werden, wesentliche antikapitalistische Veränderungen der Schule ließen sich *allein* durch Aktivitäten im Freizeitbereich bewirken. Da die Strukturwidersprüche der Gesamtschule – und damit die Entfremdungs- und Unterdrückungsmechanismen – sich im wesentlichen im Unterricht offenbaren, kommt es vorwiegend darauf an, Formen, Inhalte, Rahmenbedingungen des Unterrichts so zu verändern, daß dort bessere Qualifikationen, realere Chancengleichheit und umfassendere Entfaltung möglich wird. Hierzu kann die Arbeit im Freizeitbereich einen – wie wir meinen – durchaus bedeutenden Beitrag leisten, allerdings nur dann, wenn gleichzeitig im Unterricht direkt entsprechende Veränderungen angestrebt werden (vgl. hierzu Kapitel 5 und 6.)

Politische Aktivitäten im Freizeitbereich können in diesem Sinn nur einen mehr vermittelnden Charakter haben, da ihre Wirksamkeit hauptsächlich an ihrer gesellschaftsverändernden Praxis im Unterricht zu messen ist.

Wie aber lassen sich Aktivitäten im Freizeitbereich in Veränderungen unterrichtlicher Strukturen umsetzen? Solche Vermittlungsprozesse erscheinen hauptsächlich auf drei Ebenen realisierbar:

1. Aktivitäten im Freizeitbereich sollen darauf angelegt sein, dem Schüler Erkenntnisse über die gesellschaftliche Funktion unterrichtlicher Zwangsmechanismen zu vermitteln. Zugleich sollen ihm Modelle selbstbestimmten Lernens erfahrbar gemacht werden. Dabei ablaufende Bewußtseinsprozesse der Schüler könnten als Veränderungspotential im Unterricht wirken. Wenn Schüler im Freizeitbereich zum Beispiel Methoden wie spontanes Spielverhalten, kreatives Gestalten und selbstbestimmte Projekte kennenlernen, so sollen sich daraus Ansprüche an die Lehrer entwickeln, solche Formen selbstbestimmten Lernens verstärkt im Unterricht zu berücksichtigen. Die Arbeit im Freizeitbereich müßte den Schülern helfen und sie ermuntern, diese Erfahrungen zu übertragen und entsprechende Forderungen zu stellen. Dieser Vermittlungsprozeß liegt also auf einer zunächst noch individuellen Ebene des Schülerbewußtseins: Aus den Erfahrungen, daß Lernen nicht fremdbestimmt sein muß, werden Forderungen zur Veränderung angemeldet.

2. Eine nächste Ebene der Vermittlung wird erreicht, wenn Schüler sich zur Durchsetzung solcher Forderungen organisieren. Dabei ist der Freizeitbereich der Ort, in der die Abklärung und Organisation der Interessen, die Diskussion von Strategie und Taktik stattfinden kann. Dabei können die Formen der Arbeit recht unterschiedlich sein: Sowohl Gruppen, die die Mitbestimmungsrechte der Schüler effektivieren und Veränderungen im Unterrichtsbereich zum Beispiel durch Gremienbeschlüsse durchsetzen wollen, als auch solche, die im Unterricht selbst

durch Konfrontation mit den Lehrern Veränderungen erreichen wollen, sind denkbar. Die Organisationsformen können von ad-hoc-Gruppen bis zu festen politischen Organisationen gehen. Ihnen gemeinsam ist allerdings, daß der Freizeitbereich ihnen die Möglichkeit zur Vorbereitung ihrer Arbeit gibt, die im Unterricht wirksam werden soll.

3. Die Vermittlungsprozesse können jedoch nicht nur über Schüler, sondern vermutlich auch über Lehrer zustande kommen. Durch die Tätigkeit der gleichen Pädagogen sowohl im Unterrichts- als auch im Freizeitbereich ergibt sich die Chance, traditionelle unterrichtliche Strukturen vom Freizeitbereich her aufzubrechen und so zumindest partiell die Trennung von Freizeit und Unterricht aufzuheben. So erscheinen zum Beispiel Unterrichtsprojekte realisierbar, die im Politikunterricht ihren Ausgangspunkt finden, die dann jedoch in gesellschaftliche Praxis münden, die sowohl im Unterricht als auch in der Freizeit stattfindet. Das in Kapitel 3 beschriebene Unterrichtsprojekt «Gastarbeiter der GS Kamen hat eine solche Durchbrechung ansatzweise geleistet. Es käme darauf an, solche Ansätze auszubauen und zu institutionalisieren, etwa durch das Einbringen gewisser Zeitdeputate aus Unterrichtsfächern (zunächst vermutlich Politik, Kunst, Deutsch) und aus dem Freizeitbereich in ein Feld kollektiv zu organisierender Projekte mit gesellschaftlichem Bezug (z. B. Werbung, Spielplätze, Wohnen etc.).]

All diese Einwirkungen, die vom Freizeitbereich ausgehen und auf anti-kapitalistische Auflösung der im Unterricht offenbar werdenden Strukturwidersprüche zielen, haben jedoch nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn ein entsprechender schulischer Freizeitbereich zur Verfügung steht. Die Schüler müssen zunächst einmal außerhalb des traditionellen Unterrichts genügend Zeit zu Gruppenbildungen, Reflexion, Diskussion und Vorbereitung politischer Aktivitäten haben.

Genau diese Grundvoraussetzung scheint in jüngster Zeit durch administrative Maßnahmen einiger Kultusbürokratien gefährdet: Der Ganztagsbetrieb wird abgebaut und der Freizeitbereich bis zur Bedeutungslosigkeit eingeengt. Will man mit der Gesamtschule einen Beitrag zur antikapitalistischen Veränderung leisten, so muß man sich gegen diese Tendenzen mit aller Macht wehren: Um die Chancen auf strategisches Lernen und Handeln im Unterricht zu erhöhen, muß gegenwärtig der selbständige Freizeitbereich verteidigt und – wenn möglich – ausgebaut werden.