Auszüge aus dem Buch

Jugendarbeit in selbstorganisierten Initiativen

Praxiserfahrungen und Konzeptentwicklung

von Diethelm Damm

DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut, 1993

Inhalt

1	*Lernwerkstatt, Ausbildung in Selbstverwaltung*	38
1.1	Warum Lernwerkstatt?	38
1.2	Vorgeschichte	42
1.3	Projektverlauf	44
1.3.1	Aufbauphase	44
1.3.2	Offensive Phase	46
1.3.3	Hängepartie	54
1.3.4	Aufbau einer Zukunftsperspektive	58
1.4	Fünf Jahre danach	61
1.5	Folgerungen	63
1.5.1	Begriffsbestimmung	63
1.5.2	Projekttypen	64
1.6	Aspekte von Selbstorganisations-Sozialisation in Ausbildungsprojekten	66
1.6.1	Soziales Experiment	66
1.6.2	Engagierte AusbilderInnen	66
1.6.3	Verstehen und Lernen lernen	68
1.6.4	Zusammensetzung der Auszubildendengruppe	77
1.6.5	Anregungsmilieus und Gegenerfahrungen	80
1.6.6	Eröffnen von Sinnperspektiven	84
1.6.7	Grenzen der Selbstorganisations-Sozialisation durch Berufsbildungs- und Jugendpolitik	86

1 Lernwerkstatt, Ausbildung in Selbstverwaltung

1.1 Warum Lernwerkstatt?

„Warum Lernwerkstatt, warum Lernling?
Lehren drückt immer Rangordnung aus, gespeichertes Wissen, geballte Vorurteile und erhabene Gefühle, Institutionen stehen zur Verfügung, in denen oder durch die von oben herab gelehrt wird. Der Lehrende (Lehrer, Meister) verteilt Ergebnisse, die er selber nie erfahren oder überprüft hat.
Lehren ist Vorwegnahme jedweder Erfahrung, Tötung aller Neugierde und Verbannung aller Phantasien. Lehren heißt Unterdrückung; Lernen, Lernling, Lernwerkstatt ist angelegt auf notwendiges Begreifen, Erfahren sinnlicher, sozialer, politischer und intellektueller Verbindlichkeiten einer Gemeinschaft, die für ihre besondere Art des Zusammenlebens eine spezielle Art des Geldverdienens ausgewählt hat, und das tut sie im sogenannten ‚Berufsfeld Metall' ...
Wir produzieren vom ersten Tag an. Was wir bauen, sind Gegenstände, die gebraucht werden. Länge mal Breite mal DIN sagt uns der Kunde, oder wir bestimmen das selbst oder wir finden das raus – wenn's Tage dauert. Kein Übungsstück wird angerissen oder gefeilt, oder gebohrt oder geschweißt, oder poliert oder benotet.
Phantasie stellt sich uns in den Weg und verhindert, daß wir U-Eisen vergewaltigen und Metall zu Kerzenständern quälen, daß wir Ausbildungspläne schmieden – anstatt richtiges Eisen. Gute Arbeit kann man schmecken, riechen und anfassen – erfahren wir.
Leute kommen, gucken.
Dreimal Führung wöchentlich.
– Institut für junge Arbeitslose
– Internationaler Bund für pädagogische Forschung
– Initiative zur Schaffung initiativer Initiativen
Sie fragen:
‚Geht ihr auch in die Berufsschule?'
‚Seid ihr alle versichert?'
‚Habt ihr alle einen richtigen Lehrvertrag?'
‚Macht ihr richtige Ausbildung?'
‚Macht ihr hier richtige Abschlüsse?'
Wir sagen:
‚Wir machen alles falsch!'"
(Lernwerkstattbroschüre 1984)

„Für uns hier war für keinen von Anfang an klar, so oder so muß es aussehen, dann funktioniert's ... das war einfach ein großes Experiment ..." – Günter, Ausbilder in der Lernwerkstatt, bei Ausbildungsbeginn 20 Jahre alt, hatte seinen Gesellenbrief mit Note 1 in der Lehrwerkstatt eines Großbetriebs abgelegt, zwei Jahre als Kunstschlosser gearbeitet und dann seinen

Job gekündigt, um seinen Traum vom selbstbestimmten Leben und Arbeiten via Lernwerkstatt zu realisieren.

„Ausbildung in selbstverwalteten Betrieben beinhaltet etwas total anderes, als das duale Berufsbildungssystem je vermitteln könnte. Im Kollektiv werden noch ganz andere Fähigkeiten als die reine Fachkompetenz verlangt. Da ist gefragt, ob der oder die einzelne bereit ist, Verantwortung für den Gesamtbetrieb mitzuübernehmen, ob der oder die Neue mit dafür sorgt, daß die Gruppe funktioniert, und die Fähigkeit, sein eigenes Handeln auch in Frage stellen zu können" – Lui, Meister in der Lernwerkstatt, bei Ausbildungsbeginn 46 Jahre alt, hatte zuvor nach Auslandsaufenthalten unter anderem einen Secondhandshop betrieben, als Werkerzieher im Heim und als Spezialist für Sonderanfertigungen in einer Forschungseinrichtung gearbeitet. Er war zuletzt sieben Jahre lang als Lehrer in einer Frankfurter Gesamtschule, wo er mit seinen SchülerInnen immer neue Spezialfahrräder entwikkelte. Auch er hatte seinen festen Job gekündigt – noch bevor die Finanzierung der Lernwerkstatt gesichert war –, um mit der Lernwerkstatt zu demonstrieren, daß Berufsausbildung auch ganz anders geht.

„Am Anfang war es doch so, daß wir uns zusammengefunden haben und halt die Ausbildung machen wollten ... und zwar so, daß nicht gerade ein Meister da ist, der uns anweist und uns nur die Aufträge herbeischafft, sondern daß wir alle irgendwie zum Aufbau vom Betrieb helfen, den wir später übernehmen und in dem wir dann arbeiten. Das war das Ziel. Obwohl man sich damals, also ich, vielleicht die anderen auch, schlecht vorstellen konnte, wie das mal sein wird" – Franz, Lernling in der Lernwerkstatt, bei Ausbildungsbeginn 17 Jahre alt, zuvor Schüler von Lui, Kolumbianer mormonischen Glaubens, jüngstes Lernwerkstattmitglied.

„Ich hab' gerade den Hauptschulabschluß nachgemacht, als ich von dem Projekt gehört hab' ... und der Lehrer hat mich gedrängt: ‚Bewirb dich als Gärtner, man weiß ja nie, dann hast du da wenigstens 'ne Lehrstelle.' Ich hab' mich auch beworben, aber zur Aufnahmeprüfung bin ich nicht mehr hingegangen. Ich hatte mich entschieden, auch wenn ich noch gar nicht wußte, ob das wirklich was wird mit der Lernwerkstatt, das war noch nicht sicher mit dem Geld" – Gertraud (nach Schulte 1984, S. 25) bei Ausbildungsbeginn 19 Jahre, eine der sieben Frauen des Projekts.

14 Ausbildungsplätze in der ASH-Krebsmühle – Lehrling, „Azubi", Berufsausbildung – es geht auch anders! (Günter)

Den herkömmlichen Weg und die herkömmlichen Methoden der Berufsausbildung habe ich selbst erfahren: als Schlosserlehrling in einem Großbetrieb. Heute bin ich Schlossergeselle und arbeite mit an der Verwirklichung einer ganz anderen Idee von Berufsausbildung. 14 Ausbildungsplätze haben wir mit der neuen „Lernwerkstatt" in der Krebsmühle geschaffen.

Was wird hier anders sein als bei meiner eigenen Ausbildung?

Werfen wir zuerst einen Blick in die Ausbildungswerkstatt des Großbetriebes, in der ich meine Lehre machte:

Der Arbeitstag beginnt um sieben Uhr früh. Pünktlich. Jede Minute, die man zu spät kommt, hat einen Eintrag auf der Anwesenheitsliste zur Folge. Dies wiederum schlägt sich in der vierteljährlichen Beurteilung nieder.

Nachdem der Meister ein mehr oder weniger munteres „Hier" vernommen hat, beginnt er mit der Arbeitsbesprechung. Anhand einer Zeichnung erklärt er das heute zu fertigende Stück „Edelschrott", sprich: Übungsstück.

Feilen will gelernt sein. Doch nach 5½ Monaten Feilen sind die Lehrlinge nicht mehr so recht bei der Sache. Langsam kommt der Verdacht auf, daß man nicht mehr feilt, um zu lernen, sondern einer „Erziehung" wegen; daß dabei das gefertigte Werkstück selbst egal ist, sondern, daß es in Wirklichkeit um 0–100 Punkte geht, die man dafür als Bewertung bekommt; und daß man vor allem lernen soll, Anweisungen zu befolgen, ohne ihren Sinn und Nutzen zu hinterfragen.

Wenn man sich in der Lehrwerkstatt umschaut, sieht es sowieso reichlich preußisch aus:

Fünfzehn Werkbänke in Reih' und Glied. Pro Werkbank drei Schraubstöcke und dahinter fünfundvierzig Jungs, die alle die gleiche Arbeitskleidung tragen. Auch die Übungsstücke, an denen gefeilt wird, sehen alle gleich aus. Vorne ist die schallgedämmte Meisterbude, in der die Noten gemacht werden.

In den anderen Abteilungen sieht es genauso aus. Dreherei, Fräserei oder Kunststoffbereich, es ist gleich. Übungsstück, danach Beurteilung. Die Arbeitstechniken werden beherrscht. Dafür zu sorgen hat auch der zusätzlich zur Berufsschule durchgeführte Werksunterricht. Er ist die theoretische Vorbereitung auf die Abschlußprüfung. Ob man allerdings nach bestandener Gesellenprüfung ein guter Schlosser ist, scheint weniger gefragt zu sein.

Selbständig arbeiten zu können auch ohne Zeichnungen oder, wenn notwendig, sogar ohne Spezialwerkzeug auszukommen, darauf kommt es nicht an.

Für die Prüfung und die Übernahme sind „Gesellenstück" und die Note dafür gar nicht so wichtig. Den Ausschlag geben statt dessen die persönlichen Beurteilungen wie „Leistungsbereitschaft", „Ausdauer", „Pünktlichkeit", „Ordnung am Arbeitsplatz" und dergleichen.

Während der gesamten Ausbildung kämpft jeder für sich allein um

seine Noten und um seine Übernahme. Zusammenarbeit unter den Lehrlingen darf nicht sein. Entscheidungen trifft ausschließlich der Meister. Nicht der einzelne Lehrling und schon gar nicht die Gruppe. Wo kämen wir da auch hin.

Das soll in unserer Lernwerkstatt anders werden. Ja, sie heißt: Lernwerkstatt, nicht Lehrwerkstatt. Weil bei uns gemeinsames Lernen, gerade voneinander, stattfinden soll; Lernen auf einer partnerschaftlichen Ebene, ganz im Gegensatz zum normalen Weg, wo von oben herab gelehrt wird (Lehr-Werkstatt!!) und diktiert wird, was zu tun ist.

Wir, das sind 14 Lernlinge, ein Meister und ich als Geselle, wollen zusammen entscheiden (lernen), Verantwortung tragen (lernen), und auch das „fachliche" Lernen ist die gemeinsame Sache der ganzen Gruppe. Wir wollen Formen finden, entsprechend miteinander umzugehen, aufeinander Rücksicht zu nehmen und uns auch gegenseitig zu fordern, damit Entscheidungen auch wirklich gemeinsam getroffen werden können.

Unser Ziel ist es, einen selbstverwalteten Betrieb aufzubauen, über den wir uns alle nach der Ausbildungszeit ernähren können und in dem das Arbeiten und Mitbestimmen so viel Spaß macht, daß „Arbeit" nicht mehr als etwas Negatives empfunden werden muß.

Für die Ausbildung der jungen Menschen hier (zu denen ich mich trotz „Gesellenbrief" zähle, da ich doch auch noch lange nicht ausgelernt habe) heißt das konkret: Es wird keine stumpfsinnige Anfertigung von nutzlosen (Sinn-losen!) Übungsstücken geben, kein ständiges Benotetwerden durch den Meister, kein gedankenloses Ausführen irgendwelcher Anweisungen.

Wenn wir gute Mechaniker ausbilden wollen, dann werden wir natürlich auch feilen, wenn es notwendig ist bei der Arbeit an einem Werkstück oder unseren Produkten.

Wenn es notwendig ist, wird es auch Kritik geben an einer Arbeitsleistung oder auch am Verhalten eines einzelnen. Doch auch das ist dann das Problem der ganzen Gruppe, nicht nur des Meisters. Und es muß von der ganzen Gruppe dann gelöst werden und nicht vom Meister „benotet".

Mitzuentscheiden, was produziert wird und wie es geschehen soll, heißt auch und vor allem, Verantwortung mitzutragen, Verantwortung für den Betrieb und Verantwortung für die Kollegen.

Auch das wollen wir lernen in unserer Lernwerkstatt.

Ich behaupte nicht, daß meine eigene Ausbildung im Großbetrieb nur schlecht war. Ich habe schon viel gelernt, theoretisch und praktisch. Aber zu einer wirklich guten Ausbildung gehört mehr als eine fachliche Qualifikation. Sie muß Phantasie, Kreativität und Mut fördern. Mut zu eigenen Methoden, Probleme zu lösen. Mut zu eigenen Entscheidungen.

Die Gesellenprüfung mit einer guten Note abzuschließen, ist zu wenig. Zu einem guten Mechaniker und Schlosser gehört mehr. Wir werden versuchen, es anders zu machen, und ich bin davon überzeugt, daß wir es schaffen. (Aus: „Stadtgrenze" v. 28.10.1983)

„Im Dezember 1983 ging es offiziell los mit der Lernwerkstatt in der Krebsmühle bei Oberursel. In dieser Werkstatt soll einiges anders ablaufen als in einer ‚normalen Lehrwerkstatt' ... Unsere Lernwerkstatt ist die Vorstufe von einem selbstverwalteten Betrieb, in der wir neben den fachlichen Fähigkeiten auch solche erlernen wollen, die zur Führung eines eigenen Betriebes notwendig sind (z. B. Büroarbeit, politische Arbeit, Einkauf, Kalkulation oder das Verfassen dieses Briefes).

Zur Organisation:
Wir sind 14 Lernlinge, ein Geselle, ein Meister, die außer ihren fachlichen Voraussetzungen nichts unterscheidet, d. h. gemeinsames Lernen (jeder von jedem), gemeinsames Entscheiden und eine gleiche Lohnregelung für alle! Auf dem wöchentlichen Plenum werden alle wichtigen Fragen diskutiert und entschieden, wobei jeder die gleiche Stimme hat, egal ob Meister oder Lernling. Beim Plenum und beim morgendlichen Frühstück wird auch die Arbeit eingeteilt. Es wird darauf geachtet, daß nicht immer die gleichen dieselbe Arbeit verrichten und somit jeder eine möglichst breitgefächerte Ausbildung bekommt. Persönliche Probleme des einzelnen bzw. der gesamten Gruppe sind hier nicht selten Punkte des Plenums, und daß es dabei nicht immer unproblematisch zugeht, brauche ich wohl nicht zu erwähnen."

(Lernwerkstatt-Zwischenbericht 1984)

Die Lernwerkstatt, sie war in der Tat „ein großes Experiment" und „etwas total anderes" als eine „normale" Ausbildung. Und am Anfang wußten weder Ausbilder noch Auszubildende, hier Lernlinge genannt, was sie erwartete. Die Grundidee zu einem solchen Projekt hatte ich im Rahmen der Auswertung eines früheren DJI-Handlungsforschungsprojektes (vgl. Damm 1980 u. 1981) Ende der 70er Jahre entwickelt und Anfang der 80er Jahre mit einer Projektgruppe des Bundes Deutscher Pfadfinder (BDP) konkretisiert. Ausgangsidee war, die bis dahin üblichen Beschränkungen der Jugendarbeit beim Umgang mit Problemen der Jugendarbeitslosigkeit auf Freizeit-, Bildungsarbeit, Demonstrations- und Resolutionspolitik zu durchbrechen und die Ziele bedürfnisorientierter Jugendarbeit in ein Ausbildungs- und Beschäftigungsprojekt umzusetzen.

Dabei stand im Vordergrund nicht der Integrations- und Kompensations-, sondern der Emanzipationsaspekt, das Ziel, berufliche mit sozialer und politischer Bildung zu verbinden. Den Jugendlichen sollte vor allem die Möglichkeit eröffnet werden, Selbstorganisationskompetenz zu erwerben, ihr Schicksal in die ei-

gene Hand zu nehmen. Als Voraussetzung dazu schien uns u.a. zentral, am Selbstorganisationskonzept orientierte und selbstorganisationskompetente AusbilderInnen zu finden. Die Auszubildendengruppe sollte so zusammengesetzt werden, daß kein reines Benachteiligtengetto entstand. Vielmehr sollten sich „starke" und „schwache" Auszubildende ergänzen und einige Jugendliche bereits unsere Ausgangsüberlegungen teilen.

Weiter ging es darum, eine an ernsthaften Aufgaben statt an Übungsstücken orientierte Ausbildung zu gewährleisten und diese mit politischer Bildung und Aktion zu verbinden. Von Anfang an planten wir die Perspektive eines sich an die Ausbildung anschließenden selbstverwalteten Betriebs zu eröffnen, der selbstorganisierte Beschäftigungsmöglichkeiten bot, wenn das die Jugendlichen wollten. Um Probleme und Chancen eines solchen Betriebs bereits während der Ausbildung sinnlich erfahren zu können, um selbstverwaltete Gegenerfahrungen gegen die oft·Ohnmacht nahelegende Alltagserfahrung zu ermöglichen und ein Anregungs- und Unterstützungsmilieu zu organisieren, sollte die Lernwerkstatt in Zusammenarbeit mit einem selbstverwalteten Betrieb aufgebaut werden. Zudem sollte die Möglichkeit bestehen, daß die Jugendlichen auch zusammen wohnen konnten. Das war nicht als Auflage, sondern als Angebot gedacht.

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen wurde eine Kooperation mit der Arbeiterselbsthilfe (ASH) in Oberursel vereinbart, in deren Räumen – der Krebsmühle – die Ausbildung dann stattfand. In der ASH arbeiteten zu dieser Zeit ca. 40 MitarbeiterInnen in sechs Arbeitsbereichen selbstverwaltet zusammen (Café/Bildungsstätte, Laugerei, Druckerei, Holzwerkstatt, Verkauf vor allem von Antiquitäten, freies Theater). Ca. ein Dutzend ASHlerInnen wohnten in der Krebsmühle.

Auf dem Hintergrund der o.g. Überlegungen fielen auch die Entscheidungen zugunsten der Ausbilder Lui und Günter, für das Berufsbild des/der MechanikerIn mit der Option eines Spezialfahrradproduktionsbetriebs im Anschluß an die Ausbildung und für eine Gruppe von 14 Jugendlichen, die je zur Hälfte aus Mädchen und Jungen bestand. Alle waren – z.T. jahrelang arbeitslos – sog. AltbewerberInnen, die sich im Vorjahr vergeblich um einen Ausbildungsplatz bemüht hatten. Ihr Durchschnittsalter betrug 18,7 Jahre. Fünf Jugendliche bzw. junge Erwachsene sowie Günter waren vorher bei Lui in die Schule gegangen, die anderen über Kontakte in Jugendzentren und Hauptschulabschlußkursen der Volkshochschule sowie über Flüsterpropaganda angesprochen worden.

Finanziert wurde das Ausbildungsprojekt aus Mitteln des Hessischen Ministers für Wirtschaft und Technik (HMWT) und des Europäischen Sozialfonds. Die Werkstatteinrichtung förderte die Stiftung Jugendmarke. Umfangreiche Umbauten wurden zu einem Großteil in Eigenleistung erstellt sowie durch den Hessischen Jugendring bezuschußt, nötige Zwischenfinanzierungen über Kredite von Eltern und FreundInnen, den BDP und die anthroposophische GLS-Bank organisiert. Letztere übernahm auch noch eine Bürgschaft für zunächst nicht abgedeckte Kosten.

Die Trägerschaft übernahm der Verein „Hilfe zur Selbsthilfe", der auch für die Grundstücksverwaltung und die anderen gemeinnützigen Bereiche der ASH zuständig war (zu Vorgeschichte, Konzept, Finanzierung etc. vgl. ausführlicher Damm u. a. 1985).

1.3 Projektverlauf

Der Projektverlauf läßt sich grob in vier Phasen unterteilen: Die Aufbauphase, die offensive Phase, Hängepartie und die Phase der Entwicklung einer Zukunftsperspektive.

1.3.1 Aufbauphase

Die Aufbauphase von Mitte 1983 bis Anfang 1984 war dadurch gekennzeichnet, daß Lui und Günter mit ca. einem halben Dutzend Jugendlichen, unterstützt von drei ASH-Mitgliedern, drei weitere kamen zeitweise hinzu, die Werkstatt aus- und aufbauten, während die BDP-Projektgruppe die Finanzierungs-, Arbeitsamts- und anderen administrativen Probleme klärte. Beides war kompliziert und voneinander abhängig, denn ohne Finanzierung keine Werkstatt und ohne vorzeigbare Werkstatt keine Finanzierung. So mußte mit dem Werkstattausbau begonnen werden ohne Garantie, daß die Ausbildung bezuschußt werden würde – und ohne Geld.

Entsprechend arbeitete die Baucrew ca. vier Monate lang unentgeltlich, um eine der Betriebsstättenverordnung entsprechende Werkstatt zu errichten. Jugendliche lösten ihre Sparbücher auf, um Baumaterialien kaufen zu können, der BDP mobilisierte einige Spender, FreundInnen wurden angepumpt, das ASH-Café stellte Verpflegung zur Verfügung, und alle hofften, daß die Finanzgruppe erfolgreich sein möge. Schließlich „standen" Werkstatt und Bewilligungsbescheide, und am 1. 12. 1983 konnte es offiziell losge-

hen, wobei auch noch die folgenden Wochen im Zeichen der Werkstattfertigstellung, von Maschinenreparaturen etc. standen.

Diese erste Phase war insofern sehr bedeutsam, als hier die Aneignung des Projekts durch die Lernwerkstattgruppe und die ASH sowie deren Ablösung von der ersten InitiatorInnengruppe stattfand, die die o. g. Rahmenbedingungen des Projekts festgelegt und die öffentliche Förderung durchgesetzt hatte. Der monatelange gemeinsame Wettlauf mit der Zeit, das Bewältigen immer neuer Hindernisse hatte bei den daran Beteiligten ein starkes Wir-Gefühl entwickelt und das Bewußtsein, „die Sache selbst auf die Beine gestellt zu haben". Zudem hatten sich dabei die Lernwerkstatt- und die ASH-Gruppe „gefunden". Dies zeigt anschaulich der Bericht eines ASHlers:

„Ein großer Teil der Krebsmühle mußte umgemodelt werden. Zunächst mußte die Druckerei in dafür neu ausgebaute Räume umziehen, ein Teil des Wohnbereichs mußte für Büros Platz machen; danach konnte die Holzwerkstatt in die Räume umziehen, die bis dato von Büro und Druckerei belegt waren; und dadurch erst waren die Räume frei, in denen Werk- und Drehbänke, die ‚Naßräume', Klos und der ‚Sozialraum' der Lernwerkstatt aufgebaut werden konnten. Zeit genug für unsere neue ‚Abteilung Jugend', sich an die berühmt-berüchtigte ‚Selbstausbeutung' zu gewöhnen. Der Abnahmetermin war für heute vorgegeben, und das hieß mehr als eine Nachtschicht, Geld fehlte an allen Ecken und Enden, und das hieß, sich Gedanken machen, wo's denn herkommen könnte, Kreditgeber aufzutun und – da das nicht reichte – auf eigene Ersparnisse zurückzugreifen.
Es ist kaum zu beschreiben – man muß es gesehen haben. Man stelle sich einen herkömmlichen Betrieb vor, in dem die zukünftigen Auszubildenden nicht nur in x unbezahlten Arbeitsstunden, in Nachtschichten und Sonntagsarbeit ihren Ausbildungsbetrieb selbst aufbauen, sondern zusätzlich noch das Material für diesen Ausbau aus eigenen Ersparnissen bezahlen. Unvorstellbar? In herkömmlichen Betrieben sicherlich, und bei einer normalen Ausbildungsmaßnahme sicherlich auch. Die Krebsmühle ist aber kein herkömmlicher, sondern ein selbstverwalteter Betrieb, und die Ausbildungswerkstatt ist keine normale Ausbildungsmaßnahme, sondern eine selbstverwaltete Lernwerkstatt. Allen Beteiligten hat der Um-, Aus- und Aufbau der Lernwerkstatt großen Spaß gemacht; die ‚Alten' in der Krebsmühle sind neu motiviert angesichts der Power, die dieser Teil der angeblich doch verlorenen Jugend in unseren Betriebsalltag hineinträgt."

Euphorie und große Hoffnungen also auf beiden Seiten – die Lernwerkstatt war hinfort für die ASH „unsere Abteilung Jugend", die ASH für die Lernwerkstatt „unser Betrieb". Das Konzept der BDP-InitiatorInnen schien aufgegangen zu sein, wenngleich diese eine durch klare Absprachen und Verträge geregelte Kooperation eigenständiger Partner lieber gesehen hätten als diese

totale Umarmung von Anfang an, die Lernwerkstatt und ASH sowohl ökonomisch wie politisch, arbeitsmäßig wie gruppendynamisch amalgamierte. Jedoch waren weder Lernwerkstatt noch ASH auf Ratschläge „von außen" erpicht, eher auf Abgrenzung und volle Autonomie. Dafür war auch wichtig, alles als selbst erreicht darstellen zu können. So beschränkten sich die BDPler hinfort auf administrative, insbesondere finanzielle Unterstützung und freundschaftliche Ratschläge.

1.3.2 Offensive Phase

Absolute Identifikation auf der einen, Ab- und Ausgrenzung auf der anderen Seite bestimmte als Modus der Selbstfindung auch die zweite Lernwerkstattphase. Gruppendynamisch war sie zum einen von einer hohen Fluktuation der Lernlinge und zum anderen von der völligen Integration der Lernwerkstatt in die ASH geprägt. Den Ausbildungsalltag in der Lernwerkstatt bestimmte der Anspruch, daß nur ernsthafte Arbeiten ausgeführt, alles von allen entschieden werden und alle alles tun sollten – von der Auftragsakquisition über Kostenkalkulation, Zeichnen, Berechnen, Ausführen, Rechnung stellen und Buchhaltung bis zu Verhandlungen mit diversen Institutionen, Public Relations, Mitbestimmen im ASH-Plenum etc. etc.

Die zu erledigenden Arbeiten ergaben sich zum einen aus der Anforderung, die gebraucht erworbenen Lernwerkstattmaschinen zu warten oder zu reparieren, weitere Werkzeuge und Vorrichtungen zu bauen oder Reparaturen im weitläufigen ASH-Gelände, an Fahrzeugen und Maschinenpark, durchzuführen. Zum anderen wurden kleinere Auftragsarbeiten für Firmen oder Privatleute ausgeführt, die sich durch ASH-Kontakte oder Eigenakquisition ergaben. Zum dritten wurde gegen Ende 1984 damit begonnen, Produkte zu entwickeln, die Basis des später geplanten selbstverwalteten Betriebs sein konnten. Dazu bildeten sich mehrere relativ selbständig arbeitende Produktgruppen – eine, die Gartenstühle und -tische sowie einen Kinderbagger entwickelte und in Kleinserie baute, eine andere, die ein neues Kinderrad entwickelte, „da die von der Industrie angebotenen total an den Bedürfnissen der Kinder vorbeikonstruiert sind" (Lernwerkstattbericht 1984), und eine dritte, die Autoreparaturen durchführte. Später kam noch eine vierte Gruppe, die Drei- und Solarfahrräder baute, hinzu.

Neben dieser Arbeit in der Werkstatt kümmerten sich Mitglieder der Lernwerkstatt noch um allgemeine ASH-Belange, planten

z. B. eine Zeitlang ein alternatives Heizsystem für die gesamte Krebsmühle, arbeiteten an der ASH-Zeitung „Stadtgrenze" mit, bedienten abends im ASH-Café, planten und organisierten die nationale Projektemesse mit, übernahmen viele Außenvertretungsaufgaben und zahllose Führungen, traten bei Tagungen, in Funk und Fernsehen auf, gaben Zeitungsinterviews und führten in verschiedenen Städten Workshops zum Spezialfahrradbau durch. Dabei kam nicht selten eine 60- bis 80-Stunden-Woche zusammen:

„Auch wenn das für euch unverständlich ist: Manchmal packt mich die Lust, da gehe ich einfach am Samstag in die Werkstatt und schraube oder schweiße" – so ein Lernling bei der Forumsveranstaltung der Projektemesse 1984.

Strukturiert wurde das Geschehen beim allmorgendlichen gemeinsamen Frühstück, in Sonderplena und beim ASH-Betriebsplenum. Die Produktgruppen hatten ohnehin relativ klar umrissene Ziele und Strukturen. In zweien arbeitete Lui, in der dritten Günter mit, die Kfz-Gruppe wurde von den zwei Abiturienten Martin und Michael selbständig organisiert. Ein Jugendlicher wickelte längere Zeit allein Fremdaufträge ab, weil er sich mit keiner Produktgruppe anfreunden konnte. Einzelne Lernlinge arbeiteten zeitweise in ASH-Betrieben mit. Auch in „normalen" Betrieben erfolgten Praktika.

Der Kommunikationszusammenhang war dicht – drei Jugendliche wohnten in der Krebsmühle, fünf andere in Bauwagen auf dem Krebsmühlengelände, das monatelang auch noch von LernwerkstattfreundInnen und ihren Wohnwagen bevölkert wurde. Das Geld wurde zu dieser Zeit nicht nur in der Lernwerkstattgruppe – inkl. Meister und Geselle – gleich verteilt, sondern auch mit einem Mitlernling, der – da kein Altbewerber – nicht bezuschußt wurde. Die Jugendlichen wohnten in der Krebsmühle und verpflegten sich dort und halfen dafür der chronisch unterfinanzierten ASH mit Arbeitsleistungen und Krediten.

Diese zweite Lernwerkstattphase, die von Anfang 1984 bis Frühjahr 1985 währte, forderte von den Jugendlichen großes Engagement, förderte Selbstbewußtsein, Selbstvertrauen und Selbständigkeit. Die volle Integration in die ASH verlieh starken emotionalen und politischen Rückhalt; Anspruch und Zuschreibung, nationales Modellprojekt alternativer Berufsausbildung zu sein, soziale Anerkennung und Schubkraft.

Durch das Miterleben und -gestalten des ASH-Alltags und die formellen und informellen Kontakte zu den ASH-MitarbeiterInnen wurden die Jugendlichen mit den vielfältigen Licht- und

VEREIN
HILFE ZUR SELBSTHILFE
GEMEINNÜTZIGER E.V. IN DER
Hilfe zur Selbsthilfe e.V., Krebsmühle, 6370 Oberursel 5

Seid realistisch — wagt das Unmögliche

(Iris)

Vor drei Jahren verließ ich die Schule (nach der 11.). Ich wußte nicht mehr, wofür ich das überhaupt mache. Also raus da . . . Bei meinen Eltern auch raus . . . die haben einen nur noch genervt und sind für mich sogar auf Lehrstellensuche gegangen (egal was). Ich fand ziemlich schnell 'nen Job bei 'ner Autovermietung (langweilig), aus Geldnöten bin ich erst nach acht Monaten von dort weg. Danach etwas später ein Job bei der S. N. C. F. (noch langweiliger), nach vier Monaten war dort auch Schluß. Seit Dez. 1981 hatte ich nun nichts mehr gearbeitet. Zwischendurch habe ich mich immer mal erfolglos beworben (um den anderen *meinen*? guten Willen zu zeigen).

Mein Ziel, Wunsch, Traum war es schon immer (unabhängig von der allgemeinen Beeinflussung und von meinem Wissen oder Nicht-Wissen der gesellschaftlichen Zusammenhänge) jeden Beruf oder jede Tätigkeit, die es gibt, mal für ein halbes Jahr durchzuarbeiten. Einfach alles zu lernen, was es gibt oder mich interessiert.

Meiner Meinung nach kann man sich nach x Schuljahren doch nicht einfach festlegen: so, ich frisiere gerne meine Geschwister, deshalb lerne ich jetzt Friseuse und werde diesen Beruf mein Leben lang ausüben . . . Ich kann mir absolut nicht vorstellen, daß man 50 Jahre das Gleiche macht oder machen soll.

Aufgrund dieser Überlegungen konnte ich mich auch nicht für einen Ausbildungsberuf entscheiden, wollte ich auch gar nicht. Am ehesten wäre ein handwerklicher Beruf in Frage gekommen, da ich ja schon mit Büro oder Schreibtischarbeit einschlägige, negative Erfahrungen gemacht habe. Also mußte ich mir was überlegen. Praktisch kam dabei gar nichts heraus.

Zu den Überlegungen kam jetzt noch hinzu, daß es für mich unmöglich geworden ist, in einem Betrieb zu arbeiten → egal ob es mein "Lieblingsberuf" (den es sicherlich nicht gibt) wäre — bei dem der Mensch nichts mehr zählt. Wo einer alles entscheidet, einer alles absahnt, (Eigentum ist Diebstahl), einer rationalisiert und damit die Arbeit auch monotonisiert, und der in mich Existenz- und Zukunftsängste fabriziert und diese wiederum ausbeuten kann.

NEIN DANKE!

Trotz dieses schönen Satzes fand ich keine Lösung

Dann sagte mir wieder mal jemand, ich solle doch bei der AWO (Arbeiterwohlfahrt) anrufen, irgendwie ist da ein Ausbildungsprojekt geplant. Gehört, getan. Ich erfuhr weiter nichts, nur daß der BDP (Bund Deutscher Pfadfinder) dieses Projekt macht. Wir trafen uns dann beim BDP und erfuhren, daß eine Ausbildung im Metallbereich erfolgen soll. Wir wurden gefragt, ob wir denn überhaupt Interesse !? hätten. Alles klar. Das war im April . . .

Am 9. Mai trafen wir uns dann in der ASH, um Genaueres zu bereden. Wir lernten Lui, den "Meister", kennen. Leute, die noch Interesse hatten, welche, die noch gar nichts wußten, andere institutionelle Personen und ASH-ler waren erschienen. Lui erzählte, wie er sich das Projekt vorstellt. Vor allem selbstbestimmtes Arbeiten, kein *Lehren* von Kenntnissen, sondern *Erlernen*. Kein Zwang, da 'ne Prüfung ablegen zu müssen. Möglichst früh unabhängig von der Finanzierung anderer zu werden (d.h. einen Betrieb aufzubauen). Eigentlich Selbstbestimmung hinten und vorne.

Mir wurde nun so langsam bewußt, daß das die Lösung sein mußte, sollte, könnte (hat ganz schön lange gedauert). Für andere war diese mögliche Selbständigkeit doch etwas zu viel (z.B. waren die zwei Mädchen aus Offenbach richtig erschrocken über das Ganze) und kamen auch nicht wieder. Im Großen und Ganzen war die mögliche Finanzierung aber noch unklar.
In der nächsten Zeit waren noch mehrere Treffen (beim BDP), um über den neuesten (finanziellen) Stand zu berichten.
Ich war dann erst mal im "Urlaub" und als ich wieder kam, lief schon der Umbau, der nötig war. Die ASH-Druckerei wurde ganz neu aufgebaut, (in einem ehemaligen Möbel-Verkaufsraum) neue Büros wurden errichtet, die Schreinerei zog um in die alten Büros. Damit war der Platz für unsere Lernwerkstatt "freigeschaufelt", die jetzt in der ehemaligen Schreinerei eingerichtet wird. Das alles geschah innerhalb zweier Monate, wobei im Durchschnitt 10 Leute mitgearbeitet haben, u.a. eben auch der schon vorhandene Teil der zukünftigen "Auszubildenden".

Dies war auch ein wichtiger Aspekt für uns alle. 1. Man lernt unheimlich viel an praktischer Arbeit, 2. Man lernt all die anderen schon kennen, mit denen man später zusammenarbeiten/leben wird. 3. Man erkennt schon betriebliche und organisatorische Zusammenhänge und 4. überhaupt wird der Aus- und Umbau billiger.

Zum guten Schluß sind wir jetzt 14 "Azubis", die mehr oder weniger "zusammengeworfen" worden sind. Wir haben ein gemeinsames Ziel, das aber, glaub ich, einigen noch gar nicht klar ist oder sein kann: in spätestens drei Jahren einen selbständigen, nicht mehr von der ASH subventionierten Betrieb zu führen, in dem uns das Arbeiten und das Miteinanderumgehen riesigen Spaß macht.
Heute habe ich erfahren, daß alle formalen Hürden genommen sind. Das Geld ist da, die Werkstatt ist da, die Leute sind da . . .

Alles klar!!! Seid realistisch, wagt das Unmögliche!

Aus: „Stadtgrenze" v. 28. 10. 1983

Schattenseiten eines selbstverwalteten Betriebs vertraut und erlebten sich als problemlösungsfähig gegenüber vielen Schwierigkeiten, die die ASH aus eigener Kraft nicht angehen konnte, da andere Vorhaben vordringlich erschienen. Denn die Lernwerkstatt hatte Zeit, viele alte ASH-„Baustellen" zu sanieren, was wiederum ihren ASH-internen Status erhöhte.

Zudem waren gerade die Jahre 1983 bis 1985 geprägt durch einen politischen Aufschwung der Selbstverwaltungsbewegung, an dem die ASH einen nicht unbedeutenden Anteil hatte. Hier fanden 1983 und 1984 bundesweite Projektemessen statt, an denen Hunderte alternativer Projekte und über zehntausend BesucherInnen teilnahmen, denen sich die Lernwerkstatt entsprechend selbstbewußt präsentierte.

In dieser Zeit wurden in den Räumen der Krebsmühle der Verband der selbstverwalteten Betriebe in Hessen, die Zeitung für Selbstverwaltung „Contraste" sowie die Ökobankinitiative gegründet. Die beiden letzteren hatten hier auch längere Zeit ihren Sitz. Auf Landesebene war die SPD auf die Tolerierung und später auf eine Koalition mit den Grünen angewiesen, die selbstverwaltete Betriebe und Ausbildung stützten. Auf EG-Ebene wurden Förderprogramme für örtliche Beschäftigungsinitiativen entwickelt. Eine EG-Konferenz dazu fand in der Krebsmühle statt. Es war

insgesamt für die Lernwerkstatt eine sehr offensive Phase, die gerade für Jugendliche eine große Bedeutung und Faszination haben mußte, die zuvor jahrelang ins gesellschaftliche Abseits gestellt worden waren (vgl. S. 48/49 „Seid realistisch . . .").

Oft 60 bis 80 Stunden in der Woche zu powern, ständig auf den verschiedensten Ebenen gefordert zu sein, war zum einen toll, zum anderen aber auch maßlos stressig. Aus dem Protokoll eines Gesprächs mit den Lernlingen Martin und Michael im Juli 1985:

„Das erste Jahr habe alle stark gefordert, obwohl es unheimlich gut gewesen sei und sie viel gelernt hätten. Jedoch wöchentlich mehr als 60 Stunden arbeiten, ohne Urlaub, mit Reinstecken des eigenen Geldes statt welches zu kriegen, voll auf Selbstverwaltung – sei einerseits dufte gewesen, jedoch nur einen begrenzten Zeitraum durchhaltbar."

Sich selbst, die fachlichen und gruppendynamischen Anforderungen in Lernwerkstatt und ASH, die Liebesbeziehungen in und außerhalb der Gruppe, die kollektiven Wohnformen, die Außendarstellung etc. etc. unter großem Erwartungsdruck in stark programmatisch bestimmten Strukturen ständig neu auszuhandeln, stellte für viele Jugendliche auch eine Überforderung dar.

Zudem hatten alle einen schweren Stand, die nach der Aufbauphase neu hinzustießen und sich einer relativ stark zusammengeschweißten Kerncrew gegenübersahen, vor der man und frau sich erst einmal bewähren mußte und die gnadenlos sein konnte, wenn jemand den hochgesteckten Ansprüchen nicht entsprach. Statt pädagogischer Integrationshilfen und Einfühlungsvermögen war ein „Sich-selbst-Durchbeißen" gefragt, wenn auch um einzelne Jugendliche „intensiv gerungen wurde" (Michael). Insbesondere Lui stellte sich immer wieder schützend vor einige weibliche Lernlinge, die sich verbal nicht so einbringen konnten, wie es andere Gruppenmitglieder forderten.

So schieden im ersten Jahr ca. ein Dutzend Jugendliche aus dem Projekt aus. Andere stießen neu hinzu, wechselten wieder und wurden durch neue Leute ersetzt. Insgesamt 15 Jugendliche verließen die Lernwerkstatt nach kürzerer oder längerer Zeit. Sechs von vierzehn, die am 1. 12. 1983 die Ausbildung begonnen hatten, blieben konstant dabei. Wohl nicht zufällig waren fünf davon bereits an der Aufbauphase beteiligt. Im letzten Jahr der Ausbildung wurden ausscheidende Jugendliche nicht mehr ersetzt, so daß schließlich neun die Ausbildung beendeten.

Für das Ausscheiden waren vielfältige Gründe maßgebend. Einzelne Jugendliche erschienen schon nicht zum Ausbildungsbeginn. Darunter waren z. B. ein Drogenabhängiger und andere Jugendli-

che mit einer so schwierigen Karriere, daß sie – ohne daß sie viel von der Lernwerkstatt gesehen hätten – nach Jahren marginalisierter Existenz keinen neuen Anfang schafften. Andere kamen mit dem Selbstverwaltungsanspruch nicht zu Rande. Ihre Erwartung nach klaren Strukturen, ständigen Anweisungen und einem klassischen Lehrlingsstatus kontrastierte derart mit der Lernwerkstattrealität, daß sie keine Chance hatten. Andere vermochten sich in dem hochkomplexen Beziehungsgeflecht und angesichts der o. g. Anforderungen nicht zu behaupten. Erst die Stabilisierung der beschriebenen Produktgruppen, die überschaubarere Aufgaben in tragfähigeren Kleingruppen schafften, scheint eine Entspannung der Situation herbeigeführt, zumindest begünstigt zu haben.

In der offensiven Phase powerte die Gruppe nach innen wie nach außen. Ab Eintritt in die Berufsschule zum 1. 2. 1984 war diese ständiger Konfliktpartner. Da alle traditionellen Ausbildungsstandards in Frage gestellt wurden, wurde auch die Berufsschule schnell Zielscheibe der Kritik. Auch die von der BDP-Projektgruppe verabredete Kooperation mit einem sympathisierenden GEW-Lehrer im Zusammenhang eines auf einen Austausch mit Projekten in Mozambique gerichteten Projektunterrichts geriet dabei schnell unter die Räder:

„Technische Zeichnungen an sich sind schon sinnvoll", meinte Martin, „aber nicht, daß der Abstand der Bemaßung von der Außenkante der Zeichnung 8 mm betragen muß und die Maße 3,5 cm hoch" (Schulte 1984, S. 26).

Da der sehr konservative Schulleiter nur administrativ zu reagieren wußte, ging bald nichts mehr. Aus einer Pressemitteilung des Schulleiters:

„Mehrere Briefe der Feldbergschule an die verantwortliche Leitung der ASH versuchten, die Situation zu ändern, da die Auszubildenden
- vorsätzlich gegen die Berufsschulpflicht verstießen,
- mit ca. 25% ständig fehlten,
- in der Regel zu spät erschienen,
- die Schulordnung nicht anerkannten,
- gegen die Schulordnung ständig verstießen,
- sich weigerten, zu lernen,
- sich weigerten, Klassenarbeiten zu schreiben,
- bis auf Ausnahmen weder Schulbücher noch Schreibmaterialien mitbrachten,
- keine Sportkleidung mitbrachten.

Die Antwort des Verantwortlichen der ASH, . . . , war ein sechsseitiger Brief, der von unflätigen Angriffen und Überheblichkeiten nur so strotz-

te ... Die Zeugnisse am Ende des Schuljahres 1983/84 enthielten für alle Krebsmühlenlehrlinge in allen Fächern die Note ‚ungenügend' ... Unter diesen Umständen erscheint es mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit ausgeschlossen, daß ein erfolgreicher Abschluß bei einer Prüfung vor der IHK möglich sein wird ... Eine weitere Förderung des Ausbildungsmodells sollte eingestellt werden, da hier öffentliche Mittel sinn- und nutzlos verschwendet werden ..."

Lernwerkstatt und ASH nahmen diese Herausforderung an. Der Konflikt eskalierte – Presseerklärung des Schulleiters:

„Da das berufsschul- und gesetzesfeindliche Verhalten beibehalten wurde, beantragte die Schulleitung gegen die ASH ein Strafverfahren einzuleiten ... Der Vertreter des Kultusministers ordnete jedoch an, alle rechtlichen Schritte gegen die ASH zu stoppen (Aktennotiz vom 6. 4. 1984), damit keine Störungen in den Gesprächen zur Regierungsbildung und Etatverabschiedung eintreten dürften. Es wurde angeordnet, künftighin eine Beschulung in den Räumen der Krebsmühle durch einen Berufsschullehrer vorzunehmen ...
Die ... übernahm dann nach halbjähriger Pause – da sich kein Berufsschullehrer des Kreises bereitfand – ab 1. 2. 1985 ein Gymnasiallehrer mit Fakultas in Deutsch und Politik, der auch eine Lehre als Maschinenschlosser absolviert hatte" und von der Lernwerkstatt selbst ausgesucht worden war.

Kaum war dieser Konflikt erfolgreich bestanden, bereitete sich die Lernwerkstatt auf den nächsten vor – die Zwischenprüfung, die sie ebenfalls nach eigenen Kriterien abzulegen gedachte. Sie forderte die IHK auf, die Lernlinge nicht der Standardprüfung nach „U-Eisen-Pädagogik" zu unterziehen, sondern die von der Gruppe bislang entwickelten Produkte als kollektive Prüfungsleistung anzuerkennen. Aus dem Lernwerkstatt-„Antrag auf Zulassung unserer Arbeit als Gegenstand der Zwischenprüfung" vom 7. 3. 1985:

„Wir haben hier ein Experiment gestartet, herkömmliche Ausbildung mit neuen Inhalten zu füllen. Unser Ziel dabei heißt Ausbildungsplätze werden Arbeitsplätze ... Da wir uns nach dreieinhalbjähriger fremdfinanzierter Ausbildung nicht alle vor den Türen des Arbeitsamtes wiedertreffen wollen, gilt es, sich schon jetzt mit dem Problem unserer eigenen Weiterbeschäftigung zu befassen. Wir sind in der glücklichen Lage, gemeinsam entscheiden zu können, was in unserem Betrieb geschieht und wie wir unsere Arbeitskraft einsetzen ...
Wir produzieren keinen ‚Edelschrott' und keine Übungsstückchen. Wir haben auch nie Zeit und Energie darauf verschwendet, irgendwelche dubiosen Metallteile eben, winklig und auf Maß zu bringen, es sei denn in direktem Zusammenhang mit unserer Arbeit. Wir haben nie stures Fachwissen gepaukt und für etwaige Prüfungen auswendig gelernt. Wir haben nie auf Anweisung des Meisters Arbeiten verrichtet, über deren Hintergründe wir uns nicht im klaren waren ... Und so haben wir alle für uns notwendigen Fä-

higkeiten an den Produkten erlernt, von deren Erlös wir später leben müssen . . . Wir haben mittlerweile Prototypen von allen von uns ins Auge gefaßten Produkten, für einige bereits Vorrichtungen für die Serienfertigung. Um eine gerechte und objektive Überprüfung unseres Wissensstandes und unserer Fertigkeiten zu gewährleisten, fordern wir, diese Arbeiten zum Gegenstand der Zwischenprüfung zu machen. Selbstverständlich werden wir auch den theoretischen Teil zu diesen Arbeiten liefern . . ."

Zur Zwischenprüfung in der Krebsmühle lud die Lernwerkstatt auch FreundInnen und JournalistInnen ein, unter ihnen die DesignerInnen Carl-Heinz Hatebur und Jeanette George, die die Szene wie folgt beschreiben:

„Es ist wirklich und doch phantastisch. Auf der einen Seite junge Leute, Typen, Buntheit, Lernende. Auf der anderen grau/blaue Korrektheit, Gesetzestreue, Uniformität in Sprache, Gebärde und Auslegung der Vorschriften, Prüfungskommission. Dazwischen die deutsche Sprache, die keine gemeinsame mehr ist.
Wir stehen in der Lernwerkstatt. Die Lernenden haben nach langen Diskussionen akzeptiert, daß ihr Wissen und Können heute von einer Kommission beurteilt wird.
Die Prüfungskommission versteht gemäß Prüfungsordnung folgendes darunter: In sieben Stunden muß eine, vorher geheimgehaltene, Aufgabe gelöst werden (Feilen, Fräsen, Formen von Metall). Die Pausen sind für alle Prüflinge vorgeschrieben (Dauer und Zeitpunkt).
Die Lernenden verstehen diese Kommission als Chance, festzustellen, wie ihre Produkte im Vergleich zu anderen Azubis dastehen. Sie sind selbstbewußt, zeigen den Kommissionären, wir wollen uns euch darstellen, aber nicht unterstellen. Wir sind stolz auf das, was hier vor euch liegt. Ihr könnt Einblick nehmen.
Die Werkstatt ist zum Teil mit weißen Laken ausgeschlagen, auf denen Kinderbagger und solarbetriebene Fahrräder stehen. Technische Zeichnungen, Kostenrechnungen und Entstehungsgeschichten der Produkte überzeugen durch Professionalität.
Luis und Mattes erläutern den gemeinsam erarbeiteten Standpunkt: ‚Wir wollen nach der Ausbildung keine Angestellten/Arbeitslosen werden. Deshalb versuchen wir eine Ausbildung, die nicht nur handwerkliche Fertigkeiten vermittelt, sondern auch Kalkulation, Marktanalyse, kooperatives Denken, Persönlichkeitsentfaltung ist Lernziel.'
Der Prüfer drängt zum Wort. Das von den Lernenden Gesagte verhallt, wird nicht wahrgenommen. ‚Das Gesetz, die Prüfungsordnung, der einheitliche Vergleich mit den anderen Auszubildenden im Lande . . . Wollen Sie jetzt nach unseren Richtlinien geprüft werden? Ja – oder wir gehen wieder!'
Die ganze Mühe war umsonst. Rings um die Kontrahenten (warum eigentlich?) steht der metallgewordene gute Wille der Lernenden. Es sind wirklich bequemere Fahrräder, obendrein sind sie schön. Die Kinderbagger habe ich draußen im Sand in Kinderhänden gesehen und dachte, endlich gutes Spielzeug.

Mein Gott, ist es eigentlich von ausgebildeten Prüfern wirklich zuviel verlangt, sich die Mühe zu machen, sich die Produkte der Gruppe genauer anzusehen. Es würde sie überraschen, daß all die Prüfungsanforderungen sichtbar vor ihnen liegen."

Die Prüfer ersparten sich die Mühe, meldeten statt dessen die Verweigerung dem HMWT. Dieser stellte der Lernwerkstatt ein Ultimatum – entweder sie unterziehe sich der Zwischenprüfung zu IHK-Bedingungen oder das HMWT werde die Förderung einstellen und die bereits gezahlten Mittel zurückfordern. Außerdem wurde jedem Auszubildenden zur Auflage gemacht, eine Verpflichtungserklärung zu unterschreiben auch an der Abschlußprüfung teilzunehmen.

Durch harsche Reaktionen und einen Frontalangriff auf das Berufsbildungssystem, mit dem sich ja auch die SPD und Gewerkschaften identifizierten, verscherzte sich die Lernwerkstatt die Sympathien vieler UnterstützerInnen. Frühere Angebote von Gewerkschaftern, gemeinsam über neue Formen auch der Zwischenprüfung nachzudenken, waren nicht wahrgenommen, der Konflikt gegen den Rat der meisten FreundInnen als „one-project-show" durchgezogen worden. Entsprechend hatten sie ihn nun auch alleine auszubaden.

Die ASH als Projektträger sah durch die Androhung der Mittelrückforderung ihre eigene Existenz gefährdet und drang auf ein Einlenken. In der Lernwerkstatt waren die Meinungen geteilt. Der Streit eskalierte, auch die ASH stellte der Lernwerkstatt ein Ultimatum. Aus dem Protokoll eines Gespräches in der Lernwerkstatt Ende Juli 85:

„Die letzten drei Wochen nach dem Zwischenprüfungseklat seien sie nur noch im Streß gewesen, hätten nichts mehr geblickt und seien insbesondere aufgrund der ASH-Anmache voll gefrustet gewesen. Sie hätten dann im Lernwerkstattplenum diskutiert, wie sie sich gegenüber dem allgemeinen Druck verhalten sollten. 50% seien dafür gewesen, den Konflikt durchzustehen und die Mittelstreichung in Kauf zu nehmen, um zu zeigen, daß der Staat doch nur die Produktion von Arbeitslosen beabsichtige. Die anderen 50% seien fürs Einlenken gewesen, da ihnen der ca. 1-Mio.-DM-Zuschuß wichtiger gewesen sei als ein politischer Konflikt. Da vorher ausgemacht worden war, daß, wenn auch nur einer die Zwischenprüfung machen wolle, sie sie alle machen würden, sei es damit entschieden gewesen."

1.3.3 Hängepartie

Von da an herrschte Feindschaft zwischen ASH und Lernwerkstatt und Zwist in der Lernwerkstattgruppe. Alle waren voneinan-

der enttäuscht. Die zuvor mit viel Anspannung und unter Aufbieten aller Kräfte entwickelte Euphorie schlug in Depression um:

„Wir haben aufgesteckt! . . . Wir machen jetzt alles korrekt! Keine alternativen Ausbildungsziele mehr, es sei denn, daß wir einen Betrieb noch während unserer Ausbildungszeit gründen werden. Politische Ansprüche haben wir fallengelassen, die zahlreichen Führungen haben wir abgesagt. Die U-Eisen-Pädagogik wird noch manchen Sturm überleben. Sie hat gewonnen, und wir haben wieder was dazugelernt – wir sind ja eine Lernwerkstatt!!!" (Lernwerkstattbericht 1986)

Dieses abrupte Umkippen der Stimmung zeigt, wie labil das psychische Gleichgewicht der Gruppe zu dieser Zeit war. Der zum Teil selbst, zum Teil fremdgesetzte Erwartungsdruck war in den eineinhalb Jahren so gestiegen, daß er in keinem realistischen Verhältnis mehr zu den wirklichen Fähigkeiten und der Leistungsbereitschaft der Lernwerkstättler stand. Sie traten nach außen hin so auf, als beherrschten sie bereits alle Kniffe ihres Fachs und fühlten sich zugleich in vielen Fragen noch unsicher. Sie präsentierten sich als einige Gruppe und wußten zugleich um ihre großen internen Differenzen. Sie tanzten auf Dutzenden von Hochzeiten und sahen, daß sie mit ihrem eigentlichen Ziel, nämlich sich auf einen eigenen Betrieb vorzubereiten, kaum weiterkamen. Sie glaubten, daß sie HMWT und IHK ihre Bedingungen aufzwingen und allein das Berufsbildungsgesetz ändern könnten und erfuhren sich plötzlich als machtlos. Sie erwarteten allgemeinen Beifall und wurden nun von allen Seiten kritisiert. Der bereits weit überdehnte Erwartungsluftballon platzte und mit ihm viele Illusionen.

Im Gefühl sowohl von außen wie von innen verraten worden zu sein, lösten sich in der Lernwerkstatt die früheren Verbindlichkeiten auf:

„Für die Leute ging's . . . bergab. Es war der Tiefstpunkt, wo man schon überlegt hat, lohnt sich's überhaupt noch, jetzt Ausbildung weiterzumachen, wenn du eh keine Chance hast, wenn du nur diesen Quatsch mitmachen kannst, den sie dir vorschreiben . . . Es ist dann alles so dahingeplätschert, man hat das auch erst mal jeder für sich irgendwie verdaut, keine Anforderung mehr untereinander gestellt, sei es nun pünktlich kommen oder Küchendienst. Es war irgendwo das totale Chaos" (Günter).

Aber es war möglicherweise auch ein Stück Befreiung von zu hohen Ansprüchen. Nicht, daß diese von Anfang an falsch gewesen wären. In den beiden ersten Lernwerkstattphasen waren sie offensichtlich zentrale Voraussetzung für die Überwindung von Lethargie, Versorgungs-, Resignations- und Ohnmachtshaltungen, für

die Entwicklung von Gruppenidentität und Sinnfindung, den Aufbau von Selbstorganisations- und Verantwortungsbereitschaft, und die Entwicklungsschübe einzelner Jugendlicher waren schon überraschend.

Dies ging zwar einher mit teilweise recht problematischen Ab- und Ausgrenzungen, rüder Abqualifizierung aus der Lernwerkstatt ausgeschiedener Jugendlicher – „das war Sperrmüll", so Luis (Schulte 1984, S. 25) – Feindbilderklärungen und einer „Wir-gegen-den-Rest-der-Welt-Mentalität", die auch etwa den BDP-InitiatorInnen und anderen SympathisantInnen manchen ungerechtfertigten Tritt vors Schienbein versetzte. Aber Emanzipations-, Abarbeitungs- und Aneignungsprozesse verlaufen meist nicht nur rational, und je schwieriger Ausgangslage und Terrain, desto komplizierter dieser Prozeß.

Projektziele und -ansprüche, solidarische Projektbegleitung, Anregungs- und Unterstützungsmilieu haben dabei die Funktion, zum einen Orientierungs- und Auseinandersetzungsprofile und kritisches Korrektiv sowie zum anderen Ermutigung und Stabilisierung zum Finden und Durchsetzen wirklich eigener Entscheidungen zu liefern. Im Fall der Lernwerkstatt ist die Meßlatte offenbar irgendwann zu hoch gelegt, die Korrektivfunktion zu wenig ausgeübt worden, so daß es nahezu notwendig zum Knall kommen mußte.

Obwohl es in der Lernwerkstatt bereits frühzeitig kritische Distanz zur ASH gab, die Gruppe häufiger auf Widersprüche zwischen ASH-Ansprüchen und Realität hingewiesen hatte und im Gesamtplenum zum Teil als eine Art Fraktion aufgetreten war, war die Identifikation mit dem Betrieb doch immer hoch gewesen. Nach dem Konflikt um die Zwischenprüfung stellte die ASH vor allem das Medium negativer Abgrenzung dar – Protokoll eines Lernwerkstattgesprächs 1985:

„Michael und Martin wollen keinen selbstverwalteten Betrieb mehr. Das bedeute eine zu starke Festlegung und ‚zu viel Akt'. Sie sähen ja bei der ASH, was das bedeute: Tag und Nacht ackern, keine Zeit für Urlaub, Kinder, Feste etc., nur immer Termine, Ackern, Ökobank gründen, Contraste, Öffentlichkeitsarbeit ... Sie kennen ein anderes Projekt, die machten Schwarzarbeit, verdienten locker, was sie brauchten, feierten Feste, hätten Zeit für ihre Kinder und Beziehungen etc. Politische Ansprüche wie bei der ASH seien schön und gut, aber nicht auf Kosten des gesamten Lebens ... Um Lust auf einen selbstverwalteten Betrieb zu haben, müßten viele von ihnen vermutlich erst mal entfremdet in einem Normalbetrieb gearbeitet haben oder die Schwarzarbeit satt haben, um dann zu sehen, ob man sich überhaupt so festlegen wolle."

Martin und Michael reflektierten – wie andere Lernlinge auch – nach eineinhalb Jahren Leben und Arbeiten „unter ständiger Hochspannung mit anschließender Bauchlandung" Kosten und Nutzen politisch verstandener Selbstverwaltung, wie sie sie nach ASH-Vorbild praktiziert hatten. In der Tat stellten sich viele Fragen: Bedeutete der Aufbau eines selbstverwalteten Betriebs im Kontext der Ausbildung für Jugendliche nicht eine zu frühe und zu strenge biographische Festlegung? Ließen sich vielfältiges politisches Engagement mit anderen Lebensqualitäten – Festen, Urlaub, Kindern, Beziehungen etc. – verbinden? War der daraus erwachsende objektive und vor allem subjektive Nutzen die Kosten aufzuwiegen in der Lage?

Da sie in ihrem politischen Engagement Schiffbruch erlitten, realisierbare Ziele und alle Bündnis- und Anerkennungspartner verloren hatten, investierten sie hier im weiteren nichts mehr und nahmen auch an der ASH nur noch wahr, was sie schreckte. Zudem waren die meisten interessanten politischen Vorhaben im hessischen Selbstverwaltungsbereich von der ASH „besetzt" und weder in der Ökobankinitiative, noch in der „Contraste"-Redaktion, im Verband der selbstverwalteten Betriebe oder anderen überregionalen Vernetzungen konnten sie mit Aussicht auf Erfolg mit der ASH konkurrieren.

Also enthielten sie sich fortan politischer Aktivitäten und besetzten sie in ASH-Abwehr eher negativ. Das Verhältnis zur Perspektive eines eigenen selbstverwalteten Betriebs blieb ambivalenter. Sie bedeutete zwar zum einen Festlegung, Mühe und Arbeit, zum anderen aber auch die Möglichkeit, etwas eigenes verwirklichen und vielleicht auch, es all denen „zeigen zu können", die sie so anfeindeten.

Die Hängepartie dauerte Monate: In der Gesamtgruppe lief nicht mehr viel. Mit der ASH war mann/frau fertig, einige dachten an Auswandern. Allerdings wurde aus der Lernwerkstatt keine „normale" Ausbildungswerkstatt, die nun die formalen Anforderungen des Berufsbildes geübt hätte. Vielmehr ging die Arbeit in den o. g. Produktgruppen weiter bzw. wurde jetzt erst so richtig intensiviert. Die Produktgruppen erwiesen sich nämlich als eine Art Regenerationszellen. Aus ihnen erwuchsen neue Anforderungen:

Die „Baggergruppe" stellte Gitter, Tore, Treppengeländer her sowie Kleinserien eines Kinderbaggers und von Gartenklappstühlen. Die „Kinderradgruppe" entwickelte ein eigenes Kinderrad weiter und baute für Behinderte Spezialfahrräder. Die „Dreiradgruppe" stellte mehr als ein Dutzend Dreiräder her, die als Trans-

port-, Behinderten-, Handwerker-, Post- und Kindertransporträder genutzt werden konnten. Ein in Kooperation mit einem Elektroniker entwickelter, mit zusätzlichem Elektromotorakku und Solarzellen ausgestatteter Prototyp erreichte 1985 bei der „Tour de Sole" durch die Schweiz den 16. Platz von 64 Teilnehmern.

Die Kfz-Gruppe reparierte nach wie vor Autos. Die Produktgruppen arbeiteten in dieser Phase streng getrennt. Nur die Räume und Maschinen wurden von allen genutzt. Die gemeinsame Lohnregelung war aufgehoben. Die Gruppen führten getrennte Kassen und kauften daraus das für ihre Arbeit nötige Material und Werkzeug, investierten in Neuentwicklungen oder z. B. in einen teuren Messestand auf der internationalen Fahrradausstellung. Wer für eigene Wohnung, Pkw etc. mehr als das schmale Auszubildenden-Salär brauchte, verdiente über Aufträge hinzu und nicht wenige waren darauf angewiesen.

Nach „ein, zwei Monaten, wo es wirklich total konfus war", kam es dann in einzelnen Gruppen zumindest wieder zum gruppeninternen Finanzausgleich. – Günter: „Danach habe ich gesagt, entweder ich lasse es jetzt oder ich versuche, mit den Leuten wenigstens zusammenzuarbeiten. Und dann haben wir auch in meiner Gruppe den Lohn geteilt" (d. h. Günters höheren Gesellenlohn umverteilt).

Inzwischen mehrten sich die Konflikte mit der ASH. War in der Phase der Einheit niemandem eingefallen, nachzurechnen, was es wert sein könnte, wenn mehrere Jugendliche in der Krebsmühle wohnten, dort aßen und tranken oder die Lernlinge ASH-Maschinen reparierten, Bürgschaften für ASH-Kredite übernahmen etc., kam nun die Zeit der Abrechnung. Und wer auf einem gemeinsamen Gelände lebt und dem anderen eins auswischen will, findet genug Möglichkeiten. Konfliktfreudig waren beide Gruppen, zumal sie auch beide aufgrund ihrer internen Strukturen Außenfeinde brauchten konnten.

1.3.4 Aufbau einer Zukunftsperspektive

Diese gespannte interne und externe Situation motivierte einzelne Lernwerkstättler, sich nach räumlichen Alternativen umzusehen. Erst suchten nur die beiden „Autoschrauber" etwas für sich. Dann ergriff die Idee auch andere, und als dann schließlich eine romantische Mühle zu besichtigen war, begannen fast alle neue Pläne zu schmieden. War zuvor nach der „alles entscheidenden ‚Wende'" der Zwischenprüfung (Lernwerkstattbericht 1985) völlig unklar

geworden, ob es noch eine gemeinsame Perspektive geben könnte – "da war auch nicht klar, wer will da mitmachen, und wie hat das auszusehen, ... jeder hat auf jeden gewartet ..." (Günter) –, setzte nun das Besichtigen verschiedener Gebäude neue Phantasien und Utopien frei.

Aus der Mühle wurde zwar nichts, und es dauerte noch ca. ein Jahr, bis ein geeignetes Gelände gefunden war. Aber in dieser Zeit raufte sich die Gruppe wieder zusammen, handelte die verschiedenen Erwartungen aus und entwickelte ein Modell, wie damit umgegangen werden könnte: Alle beschlossen, in das neue Projekt gleichberechtigt einzusteigen, bis auf Franz, für den nach Ausbildungsabschluß ein Jahr Mission für seinen Mormonenglauben anstand, und Luis, der meinte, daß sich die Gruppe von ihm emanzipieren müsse, wenn sie es wirklich schaffen wolle. Alle, bis auf Iris, die mit ihrem Freund (einem Ex-ASHler) in Frankfurt wohnen blieb, wollten auf dem Gelände nicht nur zusammen arbeiten, sondern dort auch gemeinsam leben mit kollektiver Ökonomie bei individuell bestimmten Wohnformen. Michael wollte einen Untermieterstatus bei Arbeit auf eigene Rechnung.

Bei der konkreten Planung und Vertragsgestaltung kamen der Gruppe ihre intensiven ASH-Erfahrungen sehr zustatten. Sie hatten in den Auseinandersetzungen in der Krebsmühle viel gelernt, was sie auf ihre neue Situation übertragen bzw. bewußt vermeiden konnten. Sie kannten viele Stolpersteine eines selbstverwalteten Projekts, hatten in zum Teil leidvollem Streit eigene Positionen und Sensibilität zu vielen Fragen entwickeln müssen, die nun zur Entscheidung anstanden. Das erstreckte sich von den im GBR-Vertrag abgesicherten gleichen Rechten und Pflichten, bezogen auf den gemeinsamen Haus- und Grundbesitz über die Toleranz gegenüber verschiedenen Bedürfnissen einzelner bis hin zum Bewußtsein, wie wichtig ein pfleglicher Umgang mit Werkzeug oder eine zeitnahe und transparente Buchhaltung und ein geplanter Umgang mit Geld ist.

Aus dem Protokoll eines Lernwerkstattgruppengesprächs im Februar 1986:

„Luis schwärmt vom einfachen Leben. Ziel sei, daß man nur noch das tägliche Essen brauche. Wenn der Alltag und die Arbeit befriedigend genug sei, brauche man keine Ersatzbefriedigung über Konsum mehr – in der Lernwerkstatt gäb's keine Kiffer mehr, weniger Alkoholkonsum und immer mehr Nichtraucher; sprach's und zündete sich eine Zigarette an. Darauf angesprochen meinte er, er würde längst auch nicht mehr rauchen, wenn's seine Freundin sein ließe.
Im Verhältnis zur ASH laufe nichts mehr. Weil dort alles nicht stimme:

Aufgesetzter politischer Anspruch, ewige Expansion, tausend Widersprüche ... In ihrer Mühle solle alles anders werden, sie hätten hier viel gelernt, wie's nicht gemacht werden sollte. Das wollten sie nun positiv wenden."

Kompliziert war die endgültige Trennung von der ASH. Da das Vertrauen zerstört, aber der ASH-Verein nach wie vor Träger der Lernwerkstatt war und entsprechend finanziell haftete, für den Grundstückserwerb benötigtes Privatgeld von Lernwerkstättlern in der Krebsmühle steckte u. a.m., mußte eine Person, die das Vertrauen beider Gruppen besaß, sich bereit erklären, für die Risiken zu haften, größere Kredite zu besorgen etc. Ich übernahm diese Funktion, was die verfahrene Situation schließlich klärte.

Ein weiteres Problem war die Geldbeschaffung für den Grundstückserwerb. Obwohl durch Elterndarlehen, ein Grundstück von Luis, Bürgschaften etc. eine gute Besicherung vorgewiesen werden konnte, sagten die Banken reihenweise ab:

„Von einem Kreditsachbearbeiter einer Bank haben wir dann auch die Bestätigung unserer Vermutung bekommen, daß es sein Aufsichtsrat nicht als unterstützungswürdig ansehe, einem ‚Haufen junger Leute' einen Kredit zu geben, die in seinem Zuständigkeitsbereich wohl so was wie einen ‚Alternativbetrieb' gründen wollen" (Lernwerkstattbericht 1986).

So gelang es schließlich erst durch einen Kredit der gerade in Gründung befindlichen alternativen Berliner Stiftung „Umverteilen!" das Vorhaben abzusichern.

Nun waren in dem ehemaligen Bauernhof Wohnungen und Werkstatt auszubauen, eine eigene GmbH und ein e.V. zu gründen, der Umzug mit den zum Teil tonnenschweren Maschinen zu bewerkstelligen und vieles andere mehr. Die erste Ausbauphase war ein Kinderspiel dagegen.

Eigentlich hätte in diesen letzten Monaten des Jahres 1986 und in den ersten des Jahres 1987 die intensive Vorbereitung auf die Gesellenprüfung erfolgen müssen, was sich die Gruppe ursprünglich auch vorgenommen hatte. Aber das Haus bewohnbar und winterfest und die Werkstatt bezugsfähig machen, alle Formalia für Betriebs- und e.V.-Gründung abwickeln, Aufträge für die Zeit nach der Ausbildung akquirieren, Zivildienststellen organisieren und die Prüfung vorbereiten – das war wohl ein bißchen zuviel verlangt. Außerdem hätten vier Lernwerkstättler unmittelbar nach der Gesellenprüfung ihren Zivildienst antreten müssen, was der Konsolidierung des neuen Betriebs nicht gerade förderlich gewesen wäre.

Zumal der Gesellenbrief ohnehin eher negativ besetzt war, überrascht es nicht, daß sechs der zur Prüfung angetretenen acht

Lernlinge (eine war wegen Erziehungsurlaub zurückgestellt) die Prüfung nicht bestanden. Drei der durchgefallenen Männer hatten dadurch ein halbes Jahr für den Betriebsaufbau gewonnen, der vierte bedurfte des Gesellenbriefs nicht, weil er zunächst Missionsarbeit leisten und dann in seine Heimat Kolumbien zurückkehren wollte, wo zählt, was man kann, nicht was bescheinigt worden ist. Pikanterweise bestand Martin, der nicht zum Zivildienst mußte, die Prüfung. Er hatte sich als Mitglied der Autoschraubergruppe am wenigsten mit den Anforderungen des Berufsbilds auseinandergesetzt.

Die Pressekampagne des sich beleidigt und bestätigt fühlenden Leiters der Berufsschule – „Alternative Ausbildung der Krebsmühle gescheitert" –, CDU-Landtagsanfragen etc. zerschlugen noch einiges politisches Porzellan. Jedoch konnte die Landesregierung darauf verweisen, daß die anderen selbstorganisierten Ausbildungsprojekte mit überdurchschnittlichen Ausbildungserfolgen aufzuwarten und die Lernwerkstatt, daß sie von Anfang an nicht den Gesellenbrief, sondern die Qualifikation für ein selbstbestimmtes Leben im Auge gehabt habe, und daß sie dabei erfolgreich gewesen sei:

„Welches Ausbildungsprojekt kann schon im Anschluß an die Ausbildung allen Auszubildenden eine Anschlußperspektive bieten, in der eigenen Firma, auf eigenem Gelände und voller Selbstvertrauen auf die eigene Kraft" (Martin).

1.4 Fünf Jahre danach

Heute, ca. fünf Jahre nach Ausbildungsende, gibt es sie immer noch – die Lernwerk GmbH und den Lernwerk e.V. Zwei weitere ehemalige Lernlinge haben inzwischen ihren Gesellenbrief, zwei die Ausbildereignung und einer den Meisterbrief erworben. Zwei andere Lernlinge, die den Gesellenbrief sicher ohne Probleme schaffen würden, haben sich entschieden, „auf dieses Spielchen zu verzichten. Ich weiß selbst, was ich kann. Dazu brauche ich keine IHK-Bestätigung" (Matthes). Und wenn sie doch einmal nötig werden sollte, sei jederzeit eine externe Prüfung möglich. Luis war mit seiner Freundin längere Zeit in Neuseeland, ist inzwischen wieder im Lande, jedoch nicht bei der Lernwerkstatt.

Mehrere aus der alten Crew sind inzwischen ausgezogen, neue Leute sind hinzugekommen. Den festen Kern bilden nach wie vor Günter, Inge, Martin und Michael.

Die Projektökonomie beruht auf einer Mischung aus Selbstversorgung, Tauschwirtschaft und Aufträgen aller Art. Zusammen mit einem befreundeten Landwirt betreiben sie Kartoffel- und Getreideanbau und züchten Gänse, Enten, Schweine, Rinder und Keiler. Acht Hektar werden biologisch bewirtschaftet. Sowohl Arbeit wie Unkosten und Ertrag teilen sie sich mit dem Nebenerwerbslandwirt je zur Hälfte. Ein Garten liefert Gemüse. Allerdings fehlt zur Zeit in der Gruppe jemand, der sich hier voll zu engagieren bereit wäre, „denn da ließe sich viel mehr draus machen" (Günter). Weitere Lebensmittel sowie Maschinennutzungsmöglichkeiten erhalten sie im Austausch gegen Reparaturleistungen an landwirtschaftlichen Geräten und Maschinen von verschiedenen Bauern im Dorf. Geheizt wird mit Holz, das mit Leseschein im Wald praktisch zum Nulltarif gesammelt wird.

Bei mehreren Betrieben der Region hat sich die Lernwerkstatt inzwischen den Ruf einer schnellen, flexiblen, kostengünstigen und fachkundigen Wartungs- und Reparaturcrew erworben und verfügt deshalb „nach einer ersten Phase, in der die uns wohl erstmal ausgetestet haben" (Martin), über ein ständig wachsendes Auftragsvolumen. Zudem gibt es zahlreiche Schlosseraufträge – schmiedeeiserne Gartentore etc. –, Einzelaufträge zu Spezialanfertigungen von Erfindern und Behinderten.

Die Einnahmen aus Betrieb, Umschulungszuschüssen etc. fließen in eine gemeinsame Kasse. Daraus werden Zins und Tilgung für die Haushypothek und alle Fixkosten, wie z. B. Sozialversicherung, Steuern, Lebensmittel, Miet- und Fahrtkosten für die Externen – bezahlt. Zusätzlich erhält jede(r) 450 DM für private Bedürfnisse. „Erst nachdem wir beschlossen haben, die 450 DM regelmäßig auszubezahlen, machen wir auch regelmäßig den dafür nötigen Umsatz", berichtet Martin lachend. Die für das Projekt wichtigen Entscheidungen werden gemeinsam gefällt bei großen individuellen Spielräumen.

Zur Zeit steht die Lernwerkstatt vor großen Entscheidungen. In Kooperation mit einem Designer hat sie Prototypen neuer Spielgeräte für Kinderspielplätze entwickelt und erste Kleinserien über eine Vertriebsfirma verkauft. Die Nachfrage nach ihren phantasievollen, kindgerechten und sehr haltbaren Produkten steigt. Die bisherige Werkstatt, Lagermöglichkeit und Belegschaft erweist sich zunehmend als zu klein. Expansion ist angesagt, die Gründung einer neuen Firma in Planung. Acht bis zehn zusätzliche MitarbeiterInnen werden wohl benötigt. Diese werden jedoch kaum in die bisherige Selbstverwaltungsstruktur zu integrieren

sein. Klassische UnternehmerInnen wollen die LernwerkstättlerInnen aber auch nicht werden. Martin sieht es locker:

„Wir müssen uns jetzt halt wieder etwas Neues einfallen lassen. Wir sind schließlich eine Lernwerkstatt."

Lui Tratter:
Idee Lernwerkstatt

Sie ist nicht zufällig entstanden! Es ist auch kein Zufall, daß sie insgesamt gesehen erfolgreich war/ist! Ziel war: ein selbstverwalteter Betrieb am Ende – oder gar nichts!!! Es konnte nur gelingen, oder kaputtgehen – auf keinen Fall in einer normalen Ausbildung enden! Durchhalteparolen gab's nie, oder äußerst selten.

Utopische Konkretion als LERNWERKSTATT – weil keine Erfahrung bei allen unmittelbar Beteiligten vorhanden war. Ein Experiment, das natürlich im politischen Kampf zuerst erlernt werden mußte. Eine Situation, die jeden Beteiligten vor völlig neue Aufgaben stellte. Eine Herausforderung, die Beteiligte, Spanner und Gegner gleichermaßen zu Utopisten gemacht hat – eine grundlegende Bedingung für alles Neue!

1.5 Folgerungen

1.5.1 Begriffsbestimmung

Die Frage nach Bewertung und Übertragbarkeit der Lernwerkstatterfahrungen ist schwer zu beantworten. Denn das Projekt kennzeichnen eine Reihe von Faktoren, die nicht ohne weiteres übertragbar sein dürften, wie etwa das spezifische Naturell der Ausbilder, die spezielle seinerzeitige ASH-Situation oder die besondere rot-grüne landespolitische Konstellation. Aber im Vergleich mit den anderen von mir untersuchten und in der Literatur dokumentierten selbstorganisierten Ausbildungsprojekten (Damm u.a. 1985, Bischoff/Damm 1985, Horstkotte 1985, Arbeiterwohlfahrt 1983, Dörre u.a. 1988, DPWV 1985, Hessischer Jugendring 1986) lassen sich doch einige generalisierende Aussagen treffen. Diese beziehen sich dem Charakter meiner Untersuchung entsprechend mehr auf die Bedeutung für die Jugendarbeit als für die Berufsbildungspolitik.

Dabei beinhaltet der Begriff ‚selbstorganisiertes Ausbildungsprojekt' nicht, daß die Ausbildung von den Auszubildenden initi-

iert und von Anfang an selbst strukturiert würde. Vielmehr sind Träger der Selbstorganisation und ProjektgründerInnen zunächst in allen mir bekannten Fällen Erwachsene. Diese handeln jedoch aus eigener Initiative und folgen weder der Logik und Weisungen von klassischen Institutionen der Jugendhilfe oder Berufsbildung noch kommerziellen Interessen. Sie sind ihrer internen Organisationsform nach zumindest auf der MitarbeiterInnenebene nach Selbstverwaltungsprinzipien strukturiert und verfolgen das Ziel, auch die Auszubildenden zur Selbstorganisation zu befähigen.

Diese Projekte sind meist gekennzeichnet durch eine Mischung aus Selbsthilfe von Berufs- und SozialpädagogInnen und der Hilfe zur Selbsthilfe für zuvor arbeitslose und lehrstellensuchende Jugendliche. Dabei schaffen sich PädagogInnen, die oft zuvor selbst arbeitslos waren oder unter traditionellen Bedingungen nicht mehr arbeiten wollen, eigene Arbeitsplätze und verbinden dies zum Teil mit der Suche nach neuen Wegen in der Berufsausbildung.

1.5.2 Projekttypen

Unter diesen Initiativen lassen sich vier unterschiedliche Projekttypen unterscheiden:

- 1. *Sozialpädagogisch orientierte Ausbildungsprojekte,* die meist in Form gemeinnütziger eingetragener Vereine, überwiegend aus Fremdmitteln finanziert, außer- oder überbetrieblich vor allem benachteiligten Jugendlichen einen Ausbildungsabschluß und im Anschluß daran einen Arbeitsplatz auf dem traditionellen Arbeitsmarkt verschaffen wollen. Priorität hat die Vermittlung beruflicher Qualifikationen, wie sie im jeweiligen Berufsbild vorgesehen sind. Deren Erwerb wird mit Hilfe von darauf bezogenen sozialpädagogischen Stütz- und Stabilisierungsmaßnahmen abzusichern versucht. Selbstorganisationskompetenz wird eher sozialpädagogisch definiert, Interessenvertretung vor allem auf gewerkschaftliche Konzepte bezogen. Ausbilder und SozialpädagogInnen behalten bis zum Projektende diese Rolle bei.
- 2. *Zum Zweck der Ausbildung gegründete selbstverwaltete Betriebe,* die überwiegend über Aufträge finanzierte betriebliche Ausbildung organisieren und die Jugendlichen anschließend entweder auf selbstverwaltete oder traditionelle Arbeitsplätze vermitteln wollen, um weitere Jugendliche auszubilden. Der Schwerpunkt liegt hier auf einer über das traditionelle Berufsbild hinausgehenden beruflichen Bildung, in der Auszubildende

„alle Planungs-, Abwicklungs- und Kontrollvorgänge von Beginn bis zum Abschluß eines Projekts nacheinander in ihrer funktionalen und logischen Abfolge bearbeiten" (Damm u. a. 1985, S. 58) und auch deren gesellschaftliche Implikationen durchschauen lernen sollen. Selbstorganisationskompetenz soll durch die Übernahme von Selbstverantwortung in betrieblichen Ernstsituationen erworben werden. AusbilderInnen definieren sich als BeraterInnen.

- 3. *Selbstverwaltete Betriebe und Projekte, die auch ausbilden,* sei es selbstfinanziert oder mit Hilfe öffentlicher Zuschüsse, jedoch nur – zumindest perspektivisch – gleichgesinnte und gleichberechtigte Mitglieder des jeweiligen Kollektivs. Entsprechend geht es um den Erwerb aller beruflicher, sozialer und politischer Qualifikationen, die ein Kollektivmitglied benötigt. AusbilderInnen und Auszubildende definieren sich von Anfang an als weitgehend gleichberechtigt.
- 4. Ausbildungsinitiativen, die – wie die hier beschriebene Lernwerkstatt – die *Ausbildung als Vorphase eines selbstverwalteten Betriebes* ansehen, in den alle die Jugendlichen eintreten können, die nach Abschluß der Lehre eine gemeinsame selbstorganisierte Perspektive entwickeln wollen, wobei hier meist Betriebe angestrebt werden, die sozial und ökologisch sinnvolle Produkte und Dienstleistungen erstellen.

In den letzten drei Varianten wird Selbstorganisationskompetenz eher politisch definiert, Interessenvertretung auf Selbstverwaltung und politische Einmischung bezogen und Sozialpädagogik als separiertes Arbeitsfeld eher abgelehnt. Formelle Berufsausbildungsabschlüsse werden meist als wichtig erachtet, bei Typ 3 und 4 jedoch relativiert durch die Perspektive – gegebenenfalls auch ohne formellen Abschluß – im selbstverwalteten Betrieb weiter arbeiten zu können. Bei Typ 4 versuchen die AusbilderInnen in der Regel entweder bereits bei Ausbildungsbeginn oder im Ausbildungsverlauf, immer mehr Verantwortung und Entscheidungen gleichberechtigt mit den Auszubildenden zu tragen.

Von den ca. ein Dutzend mir näher bekannten selbstorganisierten außerbetrieblichen Ausbildungsprojekten in Hessen, die seit 1983 viele hundert Jugendliche ausgebildet haben oder noch ausbilden, gehören mehrere zum Typ 1, einige zum Typ 4, weitere stellen Mischformen dar. Von Anfang der 80er Jahre bis heute hat sich der Schwerpunkt deutlich in Richtung Typ 1 verlagert. Die Typen 2 und 3 haben wir im Rahmen einer bundesweiten Erhebung beschrieben (vgl. Damm u. a. 1985). Im Rahmen der von mir

intensiver begleiteten Projekte in Hessen kommt ihnen keine wesentliche Bedeutung zu, weshalb auf sie bei dem folgenden Versuch, einige mir wichtig erscheinende Aspekte selbstorganisierter Ausbildungsprojekte zusammenfassend zu bewerten, nicht näher eingegangen wird.

1.6 Aspekte von Selbstorganisations-Sozialisation in Ausbildungsprojekten

1.6.1 Soziales Experiment

Die besondere Bedeutung der Lernwerkstatt liegt nicht darin, daß in einer Zeit von Lehrstellenknappheit und Arbeitslosigkeit ein Dutzend neuer Ausbildungs- und schließlich zehn Arbeitsplätze geschaffen wurden, so interessant auch sicher dieser Aspekt ist. Wichtiger ist ihr Charakter als soziales Experiment zur Erprobung neuer Lern-, Arbeits-, Sozial- und Sozialisationsformen, die geeignet erscheinen, Jugendliche in die Lage zu versetzen, ihr Schicksal in die eigene Hand zu nehmen und in kritischer Auseinandersetzung mit einer überwiegend fremdbestimmten und konsumistischen Alltagskultur selbstbestimmte Bewältigungsstrategien zu entwickeln.

1.6.2 Engagierte AusbilderInnen

Zentrale Voraussetzung eines Ausbildungsprojekts, das sich als an Selbstorganisationszielen orientiertes soziales Experiment versteht, sind an Selbstorganisationszielen orientierte, selbstorganisationskompetente, engagierte, experimentierfreudige und für die Bedürfnisse und Entwicklungsprobleme Jugendlicher offene Ausbilder und Ausbilderinnen. Ausbildungs-, Jugendarbeits-, politische Bildungs- oder andere Erfahrungen mit Jugendlichen scheinen wichtig für die Entwicklung eines verstehenden Zugangs zu diesen zu sein. In gemischten Ausbildungsprojekten haben sich auch AusbilderInnen als wichtig erwiesen, in Initiativen, die viele AusländerInnen ausbilden, auch entsprechende AusbilderInnen, um für die jeweils besonderen Lebenslagen und -erfahrungen wirklich offen zu sein und angemessene Identifikations- und Auseinandersetzungsprofile zu bieten.

Ein markanter eigener Standpunkt mit deutlich artikulierten Zielen und Werten, die Fähigkeit, gemeinsam Regeln auszuhandeln und zu kontrollieren, scheinen ebenso wünschenswert wie Wille und Fähigkeit, gemeinsam situations- und subjektangemessene Lösungen zu finden. Unflexible AusbilderInnen, die zwar über eine hinreichende fachliche, aber nur geringe soziale und politische Kompetenz verfügen, keine experimentellen Neigungen haben und sich nur in starren Strukturen wohl fühlen, sind in selbstorganisierten Ausbildungsinitiativen problematisch, zumal sich die Trennung in fachliche Probleme, die die AusbilderInnen bearbeiten, und soziale Probleme, für die SozialpädagogInnen zuständig sind, als wenig tragfähig erwiesen hat.

In der Regel sind sozialpädagogisch qualifizierte AusbilderInnen bzw. fachlich qualifizierte SozialpädagogInnen und eine entsprechend ganzheitlichere Arbeitsweise die bessere Lösung. Mehrfach übernahmen auch SozialpädagogInnen Finanzierung und Verwaltung, also ein eigenes nicht-sozialpädagogisches Fachgebiet. Für die Bearbeitung der sozialen Probleme nahm sich das gesamte Team Zeit. Denn daß sich für menschliche Bedürfnisse und Probleme nur SpezialistInnen zuständig erklären, verstößt gegen den Geist von Selbstverwaltungsprojekten.

Bezogen auf qualitative Projektziele – Selbstverwaltung oder ökologische Orientierung – ist zum einen das AusbilderInnen:Auszubildendenverhältnis bedeutsam. Ein Verhältnis von 1:6 erscheint als Mindeststandard, wobei es im einzelnen auf die unterschiedlich komplizierten Anforderungen des Berufsbildes sowie des weiteren Anregungsmilieus (vgl. 1.6.5) ankommt. Mehrere Projekte im Bereich der Bauberufe geben z. B. als Voraussetzung für projektorientierte Ausbildung das Verhältnis 1:4 an. Eine günstige AusbilderInnen:Auszubildendenrelation ist nicht nur wichtig für die Gewährleistung projekt- bzw. produktionsorientierter Ausbildung, sondern auch wegen der im folgenden noch näher beschriebenen höheren Beziehungs- und Individualisierungsnotwendigkeit in selbstorganisierten Projekten. Dabei haben sich in späteren Ausbildungsphasen auch AusbilderInnen-freie Erfahrungs- und Handlungsräume für die Jugendlichen als wichtig herausgestellt, in denen die Auszubildenden ohne Rückgriffmöglichkeiten und -notwendigkeiten sowohl Aufgaben- und Beziehungsklärungen in der Gruppe vornehmen als sich auch beim selbständigen Erledigen von Aufträgen bewähren können.

Zum andern ist für qualitative Projektziele bedeutsam, wie glaubwürdig AusbilderInnen und Anregungsmilieu diese „verkörpern" und dadurch den bekannten Funken zum Überspringen

bringen und wie sehr sie in der Lage sind, sich in die oft sehr verschiedenen Auszubildenden hineinzuversetzen, um dem jeweils speziellen Lerntyp, Charakter, individuellen Verhaltensmodus etc. entsprechende Vorgehensweisen zu entwickeln. Schließlich ist eine projektbezogene Reflexion und Fortbildung, ggf. auch Supervision nötig, ohne die experimentelle Arbeit kaum denkbar erscheint.

In der Lernwerkstatt stellten beide Ausbilder wie auch Inge, die früher Sozialarbeit studiert hatte und 1985 von der ASH-Verwaltung in die Lernwerkstatt überwechselte und seitdem für Finanzierung und Buchhaltung zuständig war, insbesondere für den Selbstverwaltungsanspruch sehr markante Orientierungspole dar. Sie setzten und lebten klare Standards und Regeln, hatten einen geradezu ansteckenden Elan und rissen mit ihrer Power und ihrem klassischen, aber immer an konkreten Aufgaben vermittelten Arbeitsethos – Erfüllung in der Arbeit, hohe fachliche, soziale und politische Anforderungen, handwerkliche Präzision bei hoher fachlicher Kompetenz – auch unsichere Jugendliche mit. Schon, daß Lui und Günter ihre festen Jobs in einer Phase gekündigt hatten, in der noch nichts klar gewesen war, und ihre Ausbildungsgehälter mit den Jugendlichen teilten, signalisierte mehr als viele Worte.

Ihre Ansprüche waren radikal, kompromißlos und utopisch. Das mußte begeistern und eröffnete – für manche wohl geradezu schockhaft – auch solchen Jugendlichen eine Perspektive, die sich z.T. schon aufgegeben hatten. Aber es grenzte auch zahlreiche andere aus, die mit der verordneten Selbstverwaltung nicht zurechtkamen. Denn wie andernorts Unterordnung und „Klappe halten" Vorschrift ist, so waren in der Lernwerkstatt Selbstverwaltung und Widerstand Pflicht. Entsprechend Luis Credo – „wer jahrelang zum Knecht gemacht wurde, muß manchmal gezwungen werden, sich zu wehren". Nicht jede(r) mochte diesem „Zwang zur Freiheit" folgen, zumal unterstellt wurde, mann/frau müsse nur wollen, um zu können. Das Entscheidende für Selbstorganisationsprozesse scheint ja gerade zu sein, daß individuell „angepaßte" Entwicklungschancen eröffnet werden.

1.6.3 Verstehen und Lernen lernen

Bei Selbstorganisations- und Selbstverantwortungsfähigkeit geht es immer auch darum, daß die einzelnen Subjekte ihr „Selbst", ihre eigenen Fähigkeiten und ihre eigene Identität klären, zwar in Auseinandersetzung mit AusbilderInnen und anderen Lehrlingen, je-

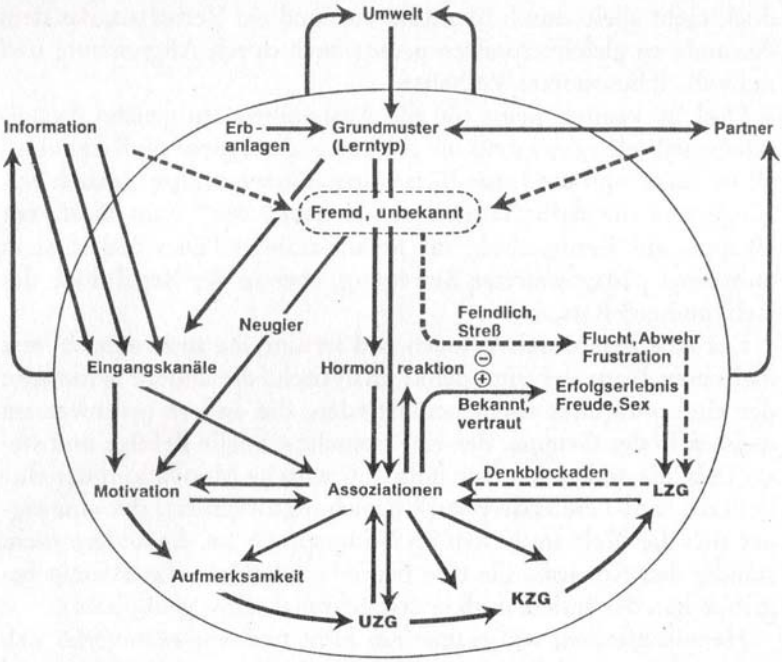
doch nicht allein durch Identifikation und ein Verhalten, das dem der anderen gleicht, sondern gerade auch durch Abgrenzung und individuell besonderes Verhalten.

Deshalb kann es keine für alle Auszubildenden gleiche Ausbildungsmethode oder -struktur geben, sondern diese muß individuell variieren und die Jugendlichen instandsetzen, ihre eigenen Zugänge und die dafür tauglichen „Eselsbrücken" zum Stoff, zur Gruppe, zur Berufsschule etc. herauszufinden. Dies bedarf nicht unbedingt pädagogisierter Betreuung, aber in der Regel doch des fachkundigen Rats.

Der eine lernt durch Versuch und Irrtum, die andere macht erst mal einen Plan; der eine denkt analytisch, die andere assoziativ; der eine muß alles allein herausfinden, die andere profitiert am meisten in der Gruppe; der eine braucht schnelle Erfolge und stetes Lob, die andere hat eine hohe intrinsische Motivation; der eine ist stark sach-, die andere stark beziehungsorientiert; der eine eignet sich die Welt am besten im Widerspruch an, die andere sucht ständig den Konsens; die eine begreift, sobald sie das Prinzip begriffen hat, der andere muß es erst zehnmal selbst geübt haben.

Herauszufinden, wie mann/frau lernt und wie mann/frau sich aufgrund der speziellen Aneignungsart das Lernen erleichtern und z. B. Berufsschulanforderungen entsprechend „übersetzen" kann, wäre also eine erste Voraussetzung für von den Individuen selbst steuerbare Lernprozesse. Daß es daneben einige allgemeine Gesetzmäßigkeiten menschlicher Denk- und Lernvorgänge gibt, hat Vester in einem anschaulichen Modell deutlich gemacht (vgl. auch Damm 1981, S. 164ff.).

Vester (1975, S. 190f.) hat für die Schule zehn Prinzipien für schülerorientiertes Lernen aufgestellt, die sinngemäß auch für die Berufsausbildung bedeutsam sind, sowie das „Netzwerk der Gehirntätigkeit" in einer Skizze dargestellt. Beides wird im folgenden wiedergegeben. Seine These: Je mehr Sinne (bei Vester Eingangskanäle genannt), Motivationen, Neugier, Erfolgserlebnisse, Möglichkeiten, eine neue Information mit bereits bekannten Assoziationen zu verknüpfen, angenehme hormonale Gefühlsreaktionen und unterschiedliche Lerntypen berücksichtigt und je weniger Fremdheitsängste, Streß und andere Lernbarrieren mobilisiert werden, desto besser wird gelernt und um so weniger Informationen werden vom Ultra-Kurzzeitgedächtnis (UKZG) oder vom Kurzzeitgedächtnis (KZG) ausgesondert, um so mehr gelangen ins Langzeitgedächtnis (LZG) und werden behalten. Das verdeutlicht die folgende Skizze von Vester und seine zehn Punkte zur Aufarbeitung des Lernstoffs:



Der Lernstoff und seine Aufarbeitung

1. Lernziele kennen
   Der Schüler muß zu jedem Zeitpunkt den Sinn dessen einsehen können, was er hört, sieht, liest oder tut. Er sollte immer wissen, wofür er einen Stoff lernt, was er damit anfangen, wie er ihn umsetzen kann. Der Sinn muß offen ausgedrückt sein. Vernachlässigung stellte sich in allen unseren Tests als ein Faktor heraus, der das Lernen stark behindert.

2. Sinnvolles Curriculum
   Daraus ergibt sich, daß Stoffauswahl, Stoffaufbau und Lehrplan sich nach Lernzielen richten sollten, die im Hinblick auf eine Nutzanwendung für das Leben in körperlicher, seelischer, geistiger und gesellschaftlicher Hinsicht aufgestellt sind. Curricula sollten sich nicht an den Fachdisziplinen, sondern an den Kriterien unseres biologischen Netzplans orientieren.

Eine weitere Voraussetzung für Selbstorganisation ist die Fähigkeit zur mit sich selbst identischen und zugleich für die anderen erträglichen Interaktion in der Gruppe. Denn der Mensch ist kein Einzel-, sondern ein gesellschaftliches Wesen. Interaktion in der Ausbildung ist geprägt durch Sach- und Beziehungsanforderungen. Also muß jede(r) Auszubildende herausfinden, durch welche Modi sein/ihr Umgang mit Sach- und Beziehungsanforderungen geprägt ist und in welcher Art AusbilderInnen und andere Auszu-

3. Neugierde kompensiert »Fremdeln«
Unbekannter, fremder Stoff oder neue Begriffe wirken zunächst feindlich, erzeugen also Frustration und Lernabwehr. Neugierde ist der wichtigste Naturtrieb, der diese innere Abwehr überwindet. Wo Neugier, Faszination und Erwartung fehlen, wird die so wichtige Lernbereitschaft nicht geweckt.

4. Neues alt verpacken
Neue Details und Informationen an bekannten Inhalten assoziieren. Unbekannte Inhalte möglichst in vertrauter Verpackung anbieten.

5. Skelett vor Detail
Zuerst einen bekannten und größeren allgemeinen Zusammenhang bieten. Dann erst Details und Einzelinformationen, damit sich diese gezielt und richtig (und dadurch gekoppelt mit Erfolgserlebnissen) einordnen können. So entstehen außerdem erhöhte Lernmotivation, vertraute Assoziationsmöglichkeiten und gezielteres Abrufen des sinnvoll gespeicherten Lerninhalts.

6. Interferenz vermeiden
Nicht jede Information noch innerhalb des Ultrakurzzeit-Gedächtnisses in abgewandelter Form wiederholen. Dafür Beispiele bringen, die an der Wirklichkeit und somit an vielen Eingangskanälen orientiert sind.

7. Erklärung vor Begriff
Grundsätzlich nicht mit neuen Begriffen schrecken. Zuerst das Phänomen nennen, beschreiben, Beispiele geben, dann erst abstrahieren und das neue »Codewort« nennen.

8. Zusätzliche Assoziationen
Möglichst komplexe Aufhängungsmöglichkeiten schaffen durch Beziehungen zu interessanten, lustigen, extremen Fakten. Operationale Darstellung vermittelt Mitschwingen nichtbenutzter Eingangskanäle und garantiert für bessere Übergänge ins Kurzzeit- und Langzeit-Gedächtnis.

9. Lern-Spaß
Das Lesen von Texten, Zuhören und Verarbeiten von Lehrmaterial muß Schülern grundsätzlich Spaß machen. Das erhöht die Lern-, Assoziations- und Abrufleistung über eine positive hormonelle Gesamtlage.

10. Dichte Verknüpfung
Eine dichte Verknüpfung aller Fakten eines Unterrichts, eines Buches oder einer Aufgabe miteinander stärkt die Punkte 4, 5 und 8, vermittelt Erfolgserlebnisse und fördert das Behalten wie auch das kreative Kombinieren ohne zusätzlichen Aufwand. Eine solche Verknüpfung und Abstimmung gilt natürlich auch für diese 10 Punkte selbst. Man sollte sie für jeden praktischen Fall gegeneinander abwägen und mit dem jeweiligen Lerntyp des Schülers in Einklang bringen.

(Schaubild und Text aus: Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1975, S. 190/191)

bildende sich miteinander in Beziehung setzen. Daraus können dann gemeinsame Ziele, Regeln und Strukturen entwickelt werden, die sowohl unterschiedliche Einzelbedürfnisse und -fähigkeiten als auch gemeinsame Ansprüche und Ausbildungserfordernisse integrieren.

Das ist leichter gesagt als getan, setzt es doch ein hohes Maß an Selbst- und Fremdwahrnehmung und -verstehen, Toleranz und

Aushandlungsbereitschaft voraus sowie das Eingeständnis, daß es keine allein seligmachende objektive Wahrheit, wohl aber die Notwendigkeit verbindlicher Regeln und Absprachen gibt.

Die Geschichte der Lernwerkstatt zeigt verschiedene Umgangsweisen: Anfangs wurden Ansprüche, Normen und Regeln von Ausbildern und ASH normativ gesetzt, eine Kerngruppe der Auszubildenden identifizierte sich damit und powerte sie, ohne auf abweichende Motivationen neu Hinzukommender Rücksicht zu nehmen, mit der Konsequenz hoher Fluktuation durch. Nach der Zwischenprüfung wurde die Norm aufgekündigt, ohne neue Gemeinsamkeiten auszuhandeln. Konsequenz: Individuelle Egoismen setzten sich durch, alles war erlaubt, die Gesamtgruppe zerfiel. Erst in der Phase der Entwicklung neuer Zukunftsperspektiven erfolgte eine Aushandlung, die auch die unterschiedlichen Motivationen ernster nahm und zu gemeinsam entwickelten Regelungen führte, in denen die bisherigen Erfahrungen verarbeitet wurden.

Die Gefahr bei einer solchen Entwicklung besteht allerdings darin, daß weder die einzelnen für sich noch die Gruppe miteinander unterschiedliche individuelle Motive, Sicht- und Handlungsweisen aushandeln und so ein wirkliches Verständnis für sich und andere entwickeln, so daß sich jeder(r) verstanden, an- und ernstgenommen fühlen kann, sondern daß nur der kleinste gemeinsame Nenner bestimmt wird und grundsätzliche Unterschiedlichkeiten weiterhin bei jeder sich bietenden Gelegenheit unverstanden aufeinanderprallen.

Mir scheint es deshalb plausibler, die genannten Verstehens- und Verständigungsprozesse möglichst bereits in der Anfangsphase zu organisieren, um subjektbezogene Ziele, Methoden und Strukturen in einem stetigen Experimental- und Explorationsprozeß auch durch Versuch und Irrtum herauszufinden. Daß dieser Prozeß durch die AusbilderInnen organisiert und strukturiert werden muß, steht für mich außer Frage. Eine Auszubildendengruppe, deren Mitglieder sich untereinander nicht kennen, denen die AusbilderInnen, die ausbildende Institution, die Anforderungen des Berufsbildes, der Kammer, der Berufsschule etc. unbekannt sind, kann nicht vom ersten Tag an alle Fragen eigenständig strukturieren. Vorgaben sind also unabdingbar. Die Frage ist nur, welche die geeigneten sind, um Selbstorganisationskompetenz anzuregen.

Dabei hat sich gezeigt, daß sowohl die Projektstrukturen wie die Umsetzungsformen pädagogischer und politischer Ansprüche den einzelnen Lerntypen, Charakteren und Interaktionsmodi auf

vielfache Weise individuell angepaßt werden müssen. Wer z.B. Druck und Kontrolle braucht, um „sich selbst auf die Reihe zu bekommen", mit dem müssen Modi entwickelt werden, die den dafür maßgeblichen Bedürfnissen nach Orientierung, Anlehnung und Sicherheit gerecht werden, aber dem einzelnen zugleich Eigendefinitions- und -entwicklungsmöglichkeiten einräumen und dazu auffordern. Wer sich im Plenum einfach nicht artikulieren kann, mit dem müssen Möglichkeiten und Strukturen gefunden werden, wie er sich eben auf andere Weise einbringen kann. Wer sich nicht im Medium des intellektuellen Diskurses mitteilt, sondern durch Gefühlsausbrüche oder das Schaffen von Fakten, mit dem zusammen werden wohl andere als diskursive Verständigungsebenen überlegt werden müssen.

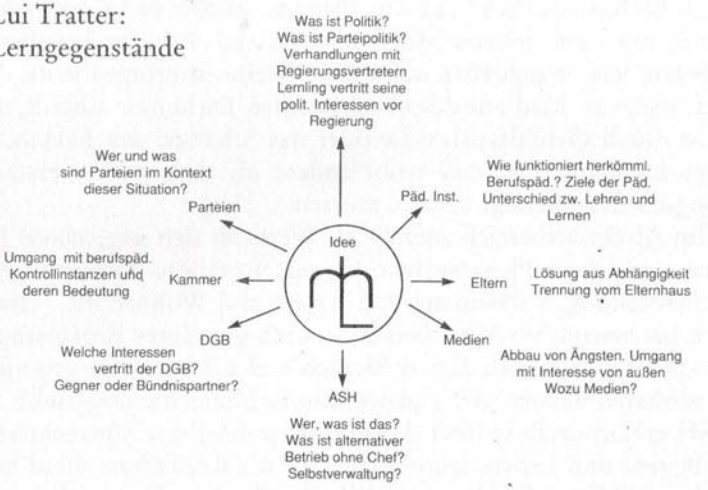
Im Alternativbereich anfangs als Werte an sich angesehene Formen – wie etwa Plenarentscheidungen, Rotation, Aufhebung von Arbeitsteilung, Verbindung von Arbeit und Wohnen etc. – haben sich bei genauerem Hinsehen bzw. nach genauerer Erprobung als adäquat nur für einen Typus Mensch und z.T. auch für den nur in bestimmten Phasen der eigenen Entwicklung herausgestellt. Die ASH erklärte z.B. in ihrer Anfangsphase das Prinzip gemeinsamen Arbeitens und Lebens zum Dogma. In der Rückschau gilt es heute vielen ASHlern als Alptraum bzw. wurde als anfangs richtig, später aber einengend empfunden und schließlich abgeschafft.

Die kompromißlose Durchsetzung oft nur von einer Minderheit aufgestellter normativer Vorgaben, wie der neue Mensch auszusehen und sich zu verhalten hat, sollte eigentlich nach den Erfahrungen mit christlicher Inquisition, Stalinismus, Nationalsozialismus oder Khomeiniismus problematisch geworden sein, mag es auch schwierig scheinen, auf ewige Wahrheiten verzichten und die Wege zum Glück selbst herausfinden zu müssen, statt sich einfach auf Bibel, Koran oder MEW (Marx-Engels-Werke), religiöse oder politische FührerInnen verlassen zu können. Natürlich werden Normen gebraucht – aber doch als Regeln, die möglichst allen Menschen gerecht werden und ein ökologisches Gleichgewicht wiederherstellen, und nicht um Herrschafts- und Führungsansprüche abzusichern.

Die Vorgabe in der Lernwerkstatt hieß: Größtmögliche Beteiligung aller Lernwerkstättler an allen anfallenden Aufgaben und Entscheidungen; Bereitschaft zu ständigem Experimentieren; gleiche Bezahlung aller Beteiligten; Integration in die ASH; Produktionsorientierung, gleichgültig, ob dabei alle Anforderungen des Berufsbildes erfüllt werden; Vorbereitung eines selbstverwalteten Betriebs und in den beiden ersten Phasen – politisch-ökologisches

Arbeitsethos, das Bedürfnisbefriedigung durch gute Arbeit im Zusammenhang mit der Erstellung gesellschaftlich sinnvoller Güter und politischem Engagement versprach, sowie Widerstand gegen alle gegen diese sieben Prinzipien verstoßenden formalen Auflagen z. B. von IHK, Berufsschule, HMWT.

Lui Tratter:
Lerngegenstände



Sogenannte Konzeption der LERNWERKSTATT:

1. Produktorientiertes Lernen als wichtigster Bestandteil für fachlich-flexible Kompetenz.
2. Soziales Lernen (verstanden als Lernen in den o.g. sozialen Kontexten, D. D.) als wichtigste Voraussetzung für Selbstverwaltung.
3. Keine Hierarchie als Bedingung für geforderte LERNsituation.
4. Gleiche Entlohnung als bedingungsloser Zustand psychosozialen Lernens und zur generellen Neubestimmung von Werten & Leistungen.
5. Keine Sozialarbeit, weil soziale = gesellschaftliche = politische Lernsituation als direkte Betroffenheit nicht vorweggenommen werden kann.
6. Ökologische Reflexion als politische und existentielle Herausforderung.
7. Gemischt-quotierte Teilnehmer als Bedingung für soziales Lernen.
8. Selbstverwaltung als Lerngegenstand für den späteren Ernstfall.

Nach diesen Vorgaben hatte sich zu richten, wer in der Lernwerkstatt „überleben" wollte. Sie setzten große Energien auch zum Erwerb von Selbstorganisationskompetenz, aber auch Versagensängste frei. Das konsequente Negieren aller nicht der Lernwerkstatt-Produktionslogik entspringenden formalen Anforderungen des Berufsbildes und das Bauen auf die eigene Kraft – Lui: „Ob man was kann, erkennt man nicht aus einer Bescheinigung der IHK, sondern aus der Zufriedenheit des Kunden mit der geleisteten Arbeit und ob man selbst voll dahinterstehen kann" – stärkte das Selbstbewußtsein bis zur Selbstüberschätzung und ermöglichte eine hohe Identifikation mit der Arbeit.

Dafür waren auch die nach politischen Kriterien ausgesuchten Arbeitsprodukte der Lernwerkstatt entscheidend: Kinderbagger, Kinder-, Behinderten-, Transport-, Solarfahrräder etc.; die Produktion von Liegefahrrädern wurde eingestellt, da sie „nur für höhere Gehaltsklassen erschwinglich" seien.

Dieses Vorgehen ersparte viele Prüfungs- und Schulängste, die andere Ausbildungsprojekte oft prägten. Es war allerdings wohl nur aufgrund der Ausnahmesituation durchhaltbar, daß auch der Berufsschulunterricht schließlich nach eigenen Kriterien in der Lernwerkstatt durchgeführt werden konnte, daß der IHK-Ausbildungsberater mit dem produktionsorientierten Ansatz sympathisierte und die Plausibilität hoch war, mit den vorhandenen Produktideen im Anschluß an die Ausbildung in einem eigenen Betrieb weiterarbeiten zu können, auf den Facharbeiterbrief also nicht existentiell angewiesen zu sein.

War die Selbstverwaltungsvorgabe in der Lernwerkstatt vielleicht auch teilweise überzogen, so war sie doch konsequent und konsistent und konnte von daher auch handlungsleitend für alle Lernlinge werden, die die Ausbildung abschlossen. In anderen von mir untersuchten Ausbildungsprojekten waren Selbstverwaltungsvorgaben widersprüchlich: Mehrfach wurde der Selbstverwaltungsanspruch hier nur von den SozialpädagogInnen vertreten, von den AusbilderInnen jedoch unterlaufen, womit sie für die Jugendlichen weitgehend folgenlos blieben oder sogar als unrealisierbarer Anspruch erfahren wurden. Bei anderen Projekten wurde zunächst das Prinzip gleichberechtigter Entscheidung von Auszubildenden und AusbilderInnen proklamiert, bei für AusbilderInnen unbequemen Entscheidungen dann jedoch einseitig wieder eingeschränkt.

Dann scheint es konsequenter – wie es wieder andere Projekte handhabten –, mit einer traditionellen Ausbildungsorganisation zu beginnen, mit klaren Arbeits-, Arbeitszeit- etc. -vorgaben und -

kontrollen, um dann unterstützt durch politische Bildungsprozesse und Konfrontationserfahrungen (z. B. durch Besuche in nach dem Selbstverwaltungsprinzip organisierten Ausbildungsprojekten und/oder Betrieben) Selbstorganisationskompetenzen zu stärken und sukzessive Verantwortung und „Macht" entweder erkämpfen zu lassen oder diskursiv zu übergeben.

Projekt- und produktionsorientiertes Arbeiten nicht nur an Verschenkprodukten, sondern in ernsthaften und sinnvollen Kontexten mit Aufforderungscharakter haben sich dabei überall als wichtig sowohl für den Erwerb von Fachkompetenz im allgemeinen wie von Selbstorganisationskompetenz im besonderen erwiesen. Die Entscheidung der Lernwerkstatt, nur produktionsorientiert auszubilden, war in dieser Hinsicht sehr hilfreich.

Lui baute dabei insbesondere auf die Motivation, die durch das Selbstfinden von Lösungen, durch die Erfahrung eigener Möglichkeiten und die Lust am Experiment entstehe:

„Ich habe immer Vertrauen gehabt, daß die Leute neugierig bleiben, wenn die Neugierde einmal geweckt ist."

Entsprechend bezeichnet Martin heute die Tatsache, „gelernt zu haben, daß Arbeit Spaß machen kann", als eine für ihn zentrale Erfahrung der Lernwerkstatt:

„Wenn ich eine neue mir unbekannte Arbeit anfange, kribbelt's mir richtig in den Fingern, weil ich weiß, irgendwie werde ich das Problem lösen. Spaß macht's vor allem, das selbständig hinzukriegen."

Hingegen senkt das Üben und Ausführen von eigentlich unernsten, weil eben nur Übungsaufgaben, nicht nur die Motivation, sondern verfestigt auch die Erfahrung, noch nicht für voll genommen zu werden, also den Kind-, Abhängigen- und Ohnmächtigen-Status. Das verstärkt wiederum die in anderen fremdbestimmten Lernsituationen angewöhnten apathischen Verhaltensdispositionen, nämlich sich gehen und treiben zu lassen, „wegzutauchen", sich ver- und entsorgen zu lassen, statt selbst die Initiative zu ergreifen.

Denn es ist ja wirklich nicht wichtig, wegen irgendwelcher Ausbildermarotten oder Übungsfeilereien pünktlich zu kommen, schnell und präzise zu arbeiten, Verantwortung zu übernehmen etc. Vielmehr ist es eigentlich realitätsangepaßt, nur das ernst zu nehmen, was auch ernst ist. Wer allerdings so gut wie nie selbst ernst genommen wurde, dem wird es schwerfallen, überhaupt etwas ernst zu nehmen. Zumal ein großer Teil der vorausgegange-

nen Lernerfahrungen in der Regel Selbstorganisation nicht gerade begünstigt hat, muß Berufsausbildung ständig gegen diese einsozialisierten apathischen Verhaltensdispositionen angehen.

Mehrere von mir interviewte MitarbeiterInnen selbstorganisierter Ausbildungsprojekte zeigten sich von der Stärke dieses „Apathiesyndroms", wie es eine nannte, überrascht. Zugleich stellten sie fest, daß dieselben Jugendlichen in bestimmten Situationen „hellwach, kregel, initiativ" sein konnten, z.B. „wenn es wirklich um etwas ging". Entsprechend wurde eine höhere Motivation beobachtet, wenn Aufträge unter ernsten Bedingungen ausgeführt wurden, zumal wenn diese besonderen Sinn machten oder prestigeträchtig waren.

Naturgemäß handelt es sich hier nicht um ein Allheilmittel. Allerdings scheint mir plausibel zu sein, daß Lernsituationen möglichst wenig so strukturiert sein sollten, daß sie den Abhängigen- und Belehrtenstatus verfestigen, nur pädagogischen Sinn ergeben und die heimliche Sehnsucht fördern, versorgtes Kind bleiben zu können. Vielmehr sollten sich Auszubildende bei der Bewältigung echter Aufgaben bewähren können und der ja stets auch vorhandene Wunsch verstärkt werden, autonome(r) Erwachsene(r) zu sein.

1.6.4 Zusammensetzung der Auszubildendengruppe

Wer ein vorrangig an Selbstorganisationszielen orientiertes Ausbildungsprojekt durchführen will, muß sich auch sorgfältig überlegen, welche Jugendlichen dafür in Frage kommen. Darüber gab es in der Vorbereitungsphase der Lernwerkstatt zwischen BDP-Projektgruppe und Lui heftige Auseinandersetzungen. Lui meinte, daß für die Lernwerkstatt vor allem politisierte, bereits alternativ orientierte Jugendliche in Frage kämen. Die BDP-Projektgruppe favorisierte eine gemischte Ausbildungsgruppe, in der sich „starke" und „schwache", postmateriell und traditionell orientierte Jugendliche wechselseitig fördern und fordern könnten. Einigkeit bestand darin, daß kein reines „Benachteiligtengetto" entstehen sollte, weil es aufgrund vorliegender Jugendarbeitserfahrungen als wichtig eingeschätzt wurde, daß zentrale Projektziele zumindest von einzelnen Jugendlichen von Anfang an mitgetragen wurden.

Die Ausbildungsgruppe bestand dann schließlich aus drei Schülern mit Hochschulreife, einem, der bereits eine andere Ausbildung abgeschlossen hatte, sechs Realschüler- und drei HauptschülerInnen. Den Ausbildungsabschluß machten zwei Abiturienten, derjenige, der in der Lernwerkstatt seine zweite Ausbildung absol-

viert hatte, vier Real- und zwei HauptschülerInnen. Ausgeprägte politische oder postmaterielle Orientierungen brachten nur zwei bis drei Jugendliche ins Projekt mit. Allen anderen hatte erst die Lernwerkstatt den „entscheidenden Kick" vermittelt. Auch sind – trotz der zwei männlichen Ausbilder – in dem klassischen Männerberuf nicht nur die Frauen ausgestiegen: Vier der neun bis zuletzt Dabeigebliebenen waren Frauen. Ein halbwegs ausgeglichenes Verhältnis von männlichen und weiblichen Auszubildenden wurde im übrigen von allen von mir befragten MitarbeiterInnen aus Ausbildungsprojekten als förderlich sowohl für das Lern- wie das Gruppenklima genannt.

Angelika Horstkotte-Pausch
Biographische Brüche und Selbstbestimmung

Die Erfahrungen mehrerer auf Selbstbestimmung orientierter Ausbildungsprojekte scheinen anzudeuten, daß gerade Jugendliche, deren Biographien nicht in unauffälliger, glatter, reibungsloser Entwicklungslinie verlaufen sind, eher einen Zugang zu den Ansprüchen von selbstbestimmtem Arbeiten gewinnen können als Jugendliche mit harmonischem Lebensverlauf. Das Stolpern, die bedrohlichen Schwierigkeiten, Existenzangst, Leiden, lebensentscheidende Konfliktsituationen, Grenzerfahrungen, offensichtlich ein tiefes Gefühl für die Freiheit der Person, den eigenständigen Bewegungs- und Handlungsspielraum und den Sinn, sich dafür anzustrengen und zu kämpfen, entstehen.
Diejenigen, die es überstanden haben – die Gewalt in der Familie, die Zerstörung durch Drogen oder andere Abhängigkeiten, die Unterdrückung, Fremdbestimmung, das betäubte Schwimmen –, haben bereits das Kämpfen dagegen, die Hartnäckigkeit, das Reflektieren der eigenen Situation gelernt. Sie sind wacher bezüglich des Zustandes, der Risiken und Ansprüche des eigenen Lebens. Sie haben zugleich ein erheblich abgeschwächteres ‚Sicherheits-' und ‚Planungsbedürfnis' als die Jugendlichen mit klassisch-unscheinbarer Normalbiographie, die ihr Leben bisher konfliktfrei im unhinterfragten vorgegebenen Muster verbrachten. Diese haben häufig auch einen passiveren Grundrhythmus, suchen weniger nach Neuem, Eigenem. Oft fühlen sie sich durch Anforderungen an eigenständiges Denken und Handeln, an aktives selbstbestimmtes Agieren regelrecht überfordert, verlangen nach klaren Handlungsanweisungen.
Normalität, Harmonie und Bequemlichkeit drängen auf die grenzenlose Verlängerung dieses Zustands; erfolgreiche Selbstbehauptung in zerstörerischen Situationen sensibilisiert. Die brutal klingende Volksweisheit, wonach einer, der ins Wasser geschmissen wird, untergeht oder aber das Schwimmen lernt, findet hier offenkundige Bestätigung.

Naturgemäß finden besser vorgebildete und alternativ orientierte Jugendliche zu selbstorganisierter Ausbildung einen leichteren Zugang, und einzelne besonders stark unangepaßte Jugendliche hatten vor allem hier die Aussicht auf einen erfolgreichen Ausbildungsabschluß. So hätte wohl eine in einem Großstadtprojekt ausgebildete Punker-Crew in einem traditionellen Betrieb kaum eine Chance gehabt.

Allein entscheidend sind Bildungsprivilegien und Wertepräferenzen jedoch nicht. Was genau zur Selbstorganisation motiviert und befähigt, kann nicht angegeben werden. Jedoch hat es anscheinend nicht überwiegend mit Herkunftsmilieu oder Schulabschlüssen zu tun, sondern mit Motivations- und Verhaltenspräferenzen, die die Realisierung von Sicherheits-, Orientierungs-, sozialer Anerkennungs- und Selbstbehauptungsbedürfnissen nicht vorwiegend auf den Modus der Anpassung an Vorgegebenes festlegt, sondern in stärkerem Ausmaß zu Selbstbestimmungs-, Selbstgestaltungs- und Neuerprobungsmodi ermutigt.

Dies scheint nicht so sehr eine Frage des Bewußtseins, sondern vor allem eine von Verhaltensdispositionen zu sein, die wohl in allen Bevölkerungsschichten vorkommen. Und auch ein „linkes Bewußtsein" kann, wie Erfahrungen zeigen, durchaus mit unselbständigem Verhalten einhergehen. Trotzdem würden wohl marginalisierte und sozial unterprivilegierte Jugendliche nicht von sich aus Selbstverwaltung derart stark favorisieren – nicht weil sie dazu gar keinen Zugang entwickeln könnten, sondern weil ihnen aufgrund ihrer Sozialisationserfahrungen an Ausbildung und Arbeit andere Elemente – z. B. die Versorgungs- und Sicherheitskomponente – wichtiger sein mögen. Entsprechend werden auch die prononcierten Selbstorganisationsprojekte der neuen sozialen Bewegungen vornehmlich von Angehörigen nicht-marginalisierter Schichten getragen und entwickeln sich postmaterielle Orientierungen vor allem bei denen, die sich als materiell gesichert erfahren. Dabei scheinen Menschen, die biographische Brüche erfolgreich gemeistert haben, einen besonderen Zugang zu Selbstverwaltungsprojekten zu haben (vgl. Text von Horstkotte-Pausch im Kasten).

Die besonderen PromotorInnen selbstorganisierter Ausbildungsprojekte waren politisch engagierte Sozial- und BerufspädagogInnen und wenn mann/frau es für wichtig hält, daß der Selbstverwaltungsanspruch nicht nur von den AusbilderInnen,

sondern auch von Jugendlichen mitgetragen wird, ist m.E. die Aufnahme zumindest einer „kritischen Masse" nicht-marginalisierter Jugendlicher als gruppeninternes Anregungspotential auch in Benachteiligtenprojekten nötig.

Wie groß dann die Erfahrungs- und Wertedifferenz zwischen AusbilderInnen und Jugendlichen mit Selbstverwaltungsanspruch und anderen Jugendlichen sein darf, damit hier ein Anregungs- und nicht ein Aufregungszusammenhang entsteht, wird von der Stärke des Gesamtanregungsmilieus und von dessen Fähigkeiten abhängig sein, sich produktiv auf Jugendliche mit anderen Prioritäten beziehen zu können und zu wollen.

In der Lernwerkstatt und anderen selbstorganisierten Ausbildungsprojekten war die Spanne schließlich recht groß. Reine „linke Gettoprojekte" ließen die öffentlichen Förderprogramme nicht zu. Um die besonderen Möglichkeiten und Ressourcen selbstverwalteter Projekte zu nutzen und ihre Anschlußfähigkeit an ihre selbstorganisierten Milieus zu wahren, scheint es mir jedoch legitim, bei der Gruppenzusammensetzung darauf zu achten, daß vor allem Jugendliche Aufnahme finden, die trotz unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit Zugang zum Selbstverwaltungsanspruch finden können.

Dabei scheint mir das o.g. Konzept ein anregendes Mischungsverhältnis aus „starken" und „schwachen" Jugendlichen herzustellen, nach wie vor einleuchtend, zumal die dadurch entstehende Spannung wechselseitiger Forderung und Förderung in der Auszubildendengruppe mir wichtig erscheint zur Ausbildung von Solidaritätsbereitschaft und Sensibilität für andere als die eigenen Wertmaßstäbe und Verhaltensmodi. Dies ist wiederum bedeutsam für ein Sozialisationskonzept, das gesellschaftliche Spaltungs- und Gettoisierungsprozesse nicht vertiefen, sondern politisch skandalisieren und überwinden will.

1.6.5 Anregungsmilieus und Gegenerfahrungen

Anregungsmilieus und Gegenerfahrungen halte ich für weitere zentrale Elemente eines Konzepts, das zur Selbstorganisation befähigen will. Die Erfahrung, die Lernwerkstatt selbst aufbauen zu müssen und zu können, für die Organisation des Lernwerkstattalltags voll verantwortlich zu sein, im ASH-Plenum gleichberechtigt mitzuentscheiden, von den Erwachsenen der ASH, von JournalistInnen bei Interviews, bei der internationalen Fahrradausstellung mit eigenen Produkten, von Tausenden von Besuchern der

Projektemesse nicht als quasi Kinder angesehen, sondern „für voll genommen zu werden", keine traditionelle Lehre zu machen, sondern gesellschaftlich nützliche Produkte selbst zu erfinden und herzustellen etc., war eine Kontrasterfahrung, die allem widersprach, was die Jugendlichen der Lernwerkstatt zuvor erlebt hatten.

Bislang waren sie überwiegend als unmündige Kinder, als SchülerInnen, die noch viel zu lernen haben, als arbeitslose Drückeberger, als für ernste gesellschaftliche Aufgaben noch Unreife, ständig abqualifiziert oder zumindest auf einen Status als Kind, Lernende, Versorgte, Störende, Symptom- und Problemträger beschränkt worden. Nun erfuhren sie sich als Erwachsene, verantwortlich Handelnde, für sich selbst und andere Einstehende, als ASH-Hoffnungsträger, die ein Modell alternativer Berufsausbildung entwickelten und anderen etwas zu sagen und zu zeigen hatten; statt Ohnmacht also Macht, statt Perspektivlosigkeit Perspektiven, statt Spielwiese echten Handlungsraum. Dieses geradezu schockartige Kontrastprogramm zum bisher bekannten, passivierenden Alltag erinnert ein wenig an Makarenkos Pädagogik und mag bei einzelnen ähnliche kathartische Wirkungen erzielt haben.

Von zentraler Bedeutung dabei dürfte gewesen sein, daß diese Kontrasterfahrungen nicht als pädagogische Inszenierung von zwei Ausbildern in einer Schonraumsituation, sondern als Verhaltensaufforderung im Kontext von Ernstsituationen und eines Milieus, nämlich der selbstverwalteten ASH-Betriebe, gemacht wurden, in dem mann/frau mit allen Sinnen gewissermaßen sah, hörte, roch, schmeckte, fühlte, daß hier immerhin 40 Leute ihren Arbeits- und Lebensprozeß alternativ zum Normalen zu gestalten suchten, also unterwegs zur Realisierung von etwas Neuem und Eigenen waren. Via Projektemesse, vielfältige Besuche, Veranstaltungen, Verband der selbstverwalteten Betriebe, Ökobankinitiative und vieles andere mehr bekamen die Lernlinge zudem mit, daß die ASH nicht isoliertes Projekt, sondern Teil einer gerade in der Offensive befindlichen Bewegung war, zu der nun auch sie gehörten und einen Beitrag leisten konnten.

Zu jedem Politisierungsprozeß gehört nicht nur intellektuelle politische Bildungsarbeit, sondern die sinnliche Erfahrung politischer Bewegungen und Aktionen und von politisch Bewegten und sich Bewegenden. Diese erst verleihen den Ideen Glaubwürdigkeit und Wirklichkeit und fügen der Überzeugung im Kopf die emotionale Begeisterung hinzu. Das schafft wichtige Voraussetzungen für eigenes politisches Engagement. Ähnlich werden Selbstorganisationsprozesse stark durch die sinnliche Erfahrung von Möglichkeit und Wirklichkeit von ihre eigenen Anliegen selbst organisie-

renden Menschen und Initiativen gefördert. Und wer befähigt werden soll, über einen eigenen selbstverwalteten Betrieb nachzudenken, wird dies kompetenter können, wenn er mögliche Chancen und Probleme bereits in der Realität erfahren hat.

Für die Lernlinge der Lernwerkstatt bot die Projektstruktur in dieser Beziehung besonders viele Gegenerfahrungen und ein besonders ausgeprägtes Anregungsmilieu. Außerdem ließen die AusbilderInnen Günter, Inge und Lui nie einen Zweifel aufkommen, daß sie den Aufbau einer eigenen Zukunftsperspektive unterstützten und mittragen würden und daß dies auch ihre eigene Perspektive war.

Andere Initiativen hatten es in dieser Beziehung schwerer. So gab es eine vergleichbare Kooperation mit einem großen selbstverwalteten Betrieb bei keinem anderen hessischen Ausbildungsprojekt und kaum sonst ein derartig entschiedenes Signal der AusbilderInnen, gemeinsam mit allen Jugendlichen eine eigene Zukunftsperspektive aufbauen zu wollen.

Rein produktionsorientierte Ausbildung wurde oft bereits durch die Kammern unterbunden, die Ablösung vom reinen Lernstatus häufig durch die Berufsschulstruktur oder traditionelle AusbilderInnen behindert. Waren in Südhessen oder in Großstädten noch leicht Erfahrungen selbstverwalteter Betriebe einzuholen, war z. B. in Nordhessen Selbstverwaltung ein allenfalls aus dem Fernsehen bekanntes Phänomen. Es galt also, projekt- und regionalspezifische Gegenerfahrungen und Anregungsmilieus zu organisieren. Elemente dazu waren z. B.

- Möglichkeiten für die Auszubildenden zu schaffen, sich über die AusbilderInnen hinaus auf weitere VertreterInnen eines Selbstverwaltungsmilieus beziehen zu können, sei es auf weitere haupt- oder ehrenamtliche MitarbeiterInnen des Trägervereins, politische SympathisantInnen oder andere selbstorganisierte Initiativen;
- der Umbau eines ehemaligen Bauernhofes zu einer Jugendbildungsstätte eines Jugendverbandes mit Hilfe ökologisch angepaßter Handwerkstechniken und Materialien als Gegenstand eines Ausbildungsprojekts für Maler- und Lackiererinnen im Kontext eines reinen Frauenprojekts (wichtig die Sinndimension und Produktionsorientierung, ambivalent die Beschränkung auf Frauen) (vgl. Kasten);
- die Durchführung öffentlichkeitswirksamer Aktionen durch die Auszubildenden, in denen diese sich als eigeninitiative Subjekte der Ausbildung öffentlich präsentieren – wie z. B. eine von den Jugendlichen unter bewußter Ausschaltung der Meisterin selbst

Angelika Horstkotte-Pausch
Vor- und Nachteile von Mädchenprojekten

Vorteile eines Frauenprojekts in der außerbetrieblichen beruflichen Bildung sind:

- Es gibt eine latente Aufforderung zur Eigenständigkeit durch das schlichte Nicht-Vorhandensein von Männern, die per se alles besser wissen, besser können, besser raffen, besser machen; eigenständiges Planen, Lösungen ersinnen, Arbeiten ausführen – auch komplizierte, frustrierende, körperlich anstrengende Arbeiten – wird selbstverständliche Notwendigkeit.
- Schwierigkeiten mit der Arbeit, die in gemischten Gruppen häufig zum instrumentellen Rückgriff auf das „typisch weibliche" Verhaltensrepertoire verleiten, um Schutz und Hilfe der Männer einzuwerben, führen in Frauenzusammenhängen eher zu solidarischem Handeln. Statt Konkurrenz, List und der Funktionalisierung von Beziehungen im Interesse der Abrufbarkeit männlicher Hilfsleistungen und Anerkennung verlangt die andere Situation eher eigenständiges Denken und gemeinsames Handeln. Gerade bei schweren körperlichen Arbeiten existiert ein immanenter Zwang zur Solidarität, der selbst hochgradig verspannte personelle Konstellationen übergreifen kann.
- Bei projektorientiertem Arbeiten und/oder der Ausbildung in sog. „Männerberufen" ergeben sich ausgeprägte, durch die Gruppe immer wieder thematisierte und verstärkte Steigerungen des Selbstbewußtseins. Die Gruppenidentität als Frauenprojekt schafft – selbst bei Ablehnung und Leiden – neue Grundlagen individueller Selbstdefinition und Identität.
- Gerade in handwerklichen oder technischen Berufen ist das Klima des Lernens offener und entspannter: Es gibt weniger Angst vor Fehlern, Versagen, Nicht-Begreifen, mehr Mut zum Ausprobieren und Fragen.
- Es werden andersartige Selbstdarstellungsebenen aufgerufen, was auch auf das Erlernen von Konflikt- und Selbstbehauptungsfähigkeit positive Auswirkungen hat.

Nachteile sind:

- Mädchen empfinden die Situation als irreal und künstlich, empfinden den Verlust und pädagogische Bevormundung.
- Frauen sind nicht nur offener und radikaler in gegenseitiger Kritik, die Schonungslosigkeit und Rigorosität der Auseinandersetzungen kennt kaum ein Tabu oder eine Grenze des Auskommen-Müssens und des minimalen Harmoniebedarfs. Es kommt schnell zur Eskalation, zur unerträglichen Härte und Belastung, zu festgefahrenen Situationen.
- Infolge der fehlenden männlichen Kollegen kann das Berufsinteresse, der fachliche Ehrgeiz geringer sein: Es gibt unmittelbar niemanden, dem man mit Fachwissen imponieren kann, Themen der Mädchen sind häufig nur „weibliche" (Freund, Disco, Klamotten).

inszenierte und choreographierte öffentliche Modenschau eines Näherinnenprojektes, von den Jugendlichen gestaltete Ausstellungen und Tage der offenen Tür, Rundfunk- und Fernsehauftritte, Workshops etc. (wichtig für Überwindung von Objekt-, Abhängigen-, Kind-Status; entsprechende soziale Anerkennung und Erfahrung gesellschaftlicher Einmischungsfähigkeit);
- die Veranstaltung von politischen Bildungs-, Reflektions- und Erfahrungsaustauschseminaren z.T. einzelner Ausbildungsgruppen, z.T. von Gruppen verschiedener Projekte, z.T. auch ohne AusbilderInnen, zur Auseinandersetzung mit und Entwicklung von eigenen Bedürfnissen und Kriterien an Ausbildung und Gruppeninteraktion;
- die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen anderer selbstorganisierter Initiativen und alternativer, insbesondere ökologischer Projekte, z.B. die Besichtigung von Biogas- oder Windenergieanlagen u.a. angepaßter Technologien und der entsprechende Nachbau bzw. die Eigenentwicklung von Gegentechnologien zu den gesellschaftlich üblichen „Todestechnologien" (wichtig für Sinn, Identität, Produktionsorientierung, die Entwicklung eigener Normen und politischer Reflektionsfähigkeit);
- öffentliche Skandalisierung gesellschaftlicher Mißstände z.T. gemeinsam mit Protestbewegungen Erwachsener, wie z.B. die Lernwerkstattkritik an der „U-Eisen-Pädagogik" oder die Kampagne der Felsberger Energieanlagen-Elektroniker-Jugendwerkstatt gegen Atom- und für dezentrale Energieanlagen nach Tschernobyl gemeinsam mit einer Energiewende-Bürgerinitiative (wichtig für Entwicklung von Subjektstatus, eigene Normen, gesellschaftliche Einmischungsfähigkeit) ...

1.6.6 Eröffnen von Sinnperspektiven

Im Kontext von Gegenerfahrungen wird deutlich, wie wichtig für an Selbstorganisationssozialisation orientierte Ausbildungsprojekte über den Gesellenbrief hinausweisende Sinnperspektiven sind – sowohl im fachlichen wie persönlichen, im ökonomischen wie politischen Bereich.

Das begründet auch die Attraktivität und die Problematik der Perspektive mehrerer selbstorganisierter Ausbildungsprojekte, im Anschluß an die Ausbildung einen selbstverwalteten Betrieb aufzubauen. Einerseits verspricht das die Möglichkeit, die größeren Freiheits- und Entscheidungsspielräume eines selbstorganisierten Ausbildungsprojekts und die Geborgenheit in der Gruppe auf die spätere Arbeitssituation übertragen zu können.

Das verspricht individuelle Emanzipationsmöglichkeiten, Mitwirkung an der Durchsetzung einer politischen Utopie und Schutz vor den Entfremdungs-, Konkurrenz-, Vereinzelungs- und Freisetzungsmechanismen des Normalarbeitsmarktes. Manchmal mag es auch die einzige vorstellbare Möglichkeit sein, überhaupt zu einem Arbeitsplatz zu kommen und bereits meist vor der Ausbildung erfahrene Arbeitslosigkeit zu vermeiden. In die Perspektive eines selbstverwalteten Betriebes läßt sich also ein ganzes Bündel unterschiedlicher persönlicher, politischer oder ökonomischer Emanzipations-, aber auch Versorgungsbedürfnisse integrieren.

Andererseits bedeutet ein selbstverwalteter Betrieb auch Einschränkung eigener Freiheits- und Entscheidungsspielräume, nicht nur Geborgenheit in, sondern auch Verantwortung für und vor einer ganzen Gruppe. Das bedeutet stärkere Festlegung, größere Verbindlichkeit und stärkeres Engagement, wie etwa Eli, Auszubildende eines nordhessischen Ausbildungsprojekts, deutlich macht: „Vorher war das bequemer, denn es ist ja mit viel Arbeit verbunden, selbst zu verwalten, mit viel Eigeninitiative und mit Sicherheit auch mit einem Stück Freizeitverlust und sich selbst Gedanken machen, was ja auch anstrengend sein kann ...". Selbstverwaltung beinhaltet stets auch Risiko und die Gefahr des Scheiterns, weil Erfolg oder Mißerfolg ausschließlich von einem selbst und der Gruppe abhängig ist und nicht einfach z.B. Vorgesetzte dafür zuständig erklärt werden können, was ja große Entlastungsfunktion hat.

Insofern haben oft sowohl ausgeprägte Individualisten wie stark Sicherheitsorientierte Probleme mit Selbstverwaltungsstrukturen und bleibt die Kosten-Nutzen-Abwägung so lange ambivalent, wie nicht eine wirklich verstehende Umsetzung der Grundlagenmotive aller Beteiligten in die Selbstverwaltungsstruktur erfolgt.

Weil Selbstverwaltung aufgrund dieser Ambivalenzen zumindest auf längere Sicht weder nach innen noch nach außen so viel Glück und Sinn produziert, daß sich allein darüber eine Gruppe langfristig gesellschaftlich verorten könnte, bedarf sie notwendig weiterer inhaltlicher Ziele. Zudem wird Selbstverwaltung gesellschaftlich überwiegend als Form, nicht als Inhalt angesehen. Gleichgültig ob das richtig ist, hat sich für Ausbildungs- und Beschäftigungsprojekte nicht nur als wichtig erwiesen, daß sie selbstverwaltet arbeiten, sondern mindestens ebenso, was sie tun.

Entsprechend betont auch Martin von der Lernwerkstatt, wie bedeutsam er es fand, daß in ihrer Gruppe stets sehr intensiv über den Sinn ihrer jeweiligen Tätigkeit und Produkte diskutiert worden sei: „Von Anfang bis Ende durchzudenken wozu" gut war,

was sie taten, zu überlegen, ob ein Produkt „ökologisch und sozial okay" oder auch für „normale Menschen noch erschwinglich" sei.

Nicht zufällig sind die meisten Projekte in Produktions- und Dienstleistungsbereichen tätig geworden, die Selbstorganisations- und Emanzipationszielen entsprechen und zugleich Alternativen zu gesellschaftlichen Entwicklungen fördern wollen, die als freiheits- und existenzbedrohend empfunden wurden: dezentrale, ökologisch angepaßte Energieanlagen, kinder-, behindertengerechte oder Solarfahrräder, Baubiologie, Recycling, Kompostierung, internationale Solidaritätsarbeit u. a.m.

Solche u.ä. Inhalte sind psychologisch wichtig, um sich in kritischer Auseinandersetzung mit und in Emanzipation von den herrschenden Meinungen eigene Normen, Einstellungen und Identität zu erwerben und ein „eigenes Terrain" zu besetzen. Sie sind insofern gut geeignet, sowohl fachliche und politische Bildung, gesellschaftliche Aufklärung und Einmischung als auch Ausbildungs- und Beschäftigungsprojekte mit entsprechenden politischen und sozialen Milieus zu verbinden.

Sie sind auch wichtig zum Aufbau einer professionellen Identität. Denn wenn etwas gesellschaftlich wichtig ist und gegen mächtige Interessen durchgesetzt werden muß, ist z. B. handwerklich präzises, effektives und innovatives Arbeiten um so einsichtiger und wichtiger. Schließlich lassen sich für die eigenen Produkte und Dienstleistungen auch leichter AbnehmerInnen finden, wenn diese davon ausgehen können, daß die ProduzentInnen nicht nur aus ökonomischen, sondern auch aus ideellen Gründen an einem optimalen Produkt interessiert sind. Insofern können dann selbstverwaltete Betriebe Marktvorteile erzielen, nicht weil sie selbstverwaltet sind, sondern weil sie höhere Glaubwürdigkeit genießen, qualitativ bessere Produkte anzubieten.

1.6.7 Grenzen der Selbstorganisations-Sozialisation durch Berufsbildungs- und Jugendpolitik

Die hier beschriebenen Erfahrungen und konzeptionellen Überlegungen gehen davon aus, daß es nötig, möglich und sinnvoll ist, aus der Erfahrung von Jugendarbeit und selbstorganisierten Initiativen abgeleitete Selbstorganisationsziele in Ausbildungs- und Beschäftigungsprojekte einzubringen. Die Logik stärker normierter Handlungsbereiche nötigt nicht automatisch dazu, alle Emanzipationsziele aufzugeben.

Darüber hatte es in der Konzeptionsphase der Lernwerkstatt zwischen ASH und BDP-Projektgruppe und auch bei Selbstverwaltungs-Projektemessen intensive Diskussionen gegeben. Und auch bei vielen Jugendorganisationen und Jugendhilfepolitikern herrschen bis heute Berührungsängste, Abgrenzungsstrategien und Unzuständigkeitserklärungen vor. Einmal abgesehen davon, daß es eine merkwürdige gesellschaftliche Veränderungsperspektive wäre, ganze Bereiche der Gesellschaft für nicht veränder- und beeinflußbar zu erklären, sind ja auch die Freiräume von Jugendarbeit und Selbsthilfeinitiativen nur relativ.

Schließlich ist auch die Jugendarbeit abhängig von Erwachsenenorganisationen und Förderinstitutionen, Vereins- oder Steuerrecht und unterliegt auch ein selbstverwalteter Betrieb Steuer- oder Sozialversicherungsauflagen, gesellschafts- oder brandschutzrechtlichen Bestimmungen. Von absoluter Autonomie kann in keinem gesellschaftlichen Bereich wirklich die Rede sein. Sie ist in komplexen hochindustriellen Gesellschaften auch kaum denkbar.

Sicherlich sind Berufsausbildungsvorschriften besonders umfangreich und bedeuten eine besonders ernste Herausforderung für Initiativen, die Neues erproben wollen. Aber eine politische Veränderungsstrategie, die sich auf Freiräume und Nischen beschränkt, wird auch nur Freiraum- und Nischenpolitik bleiben. Deshalb stellt sich meines Erachtens nicht die Frage, ob überhaupt Selbstorganisationsziele Ausbildungs- und Beschäftigungsprojekten angemessen sind, sondern welche von den InitiatorInnen solcher Projekte selbst beeinflußbaren Elemente Selbstorganisation zu fördern geeignet sind und deshalb umzusetzen versucht werden können. Dazu gehören m.E. insbesondere die unter 1.6.2 bis 1.6.6 beschriebenen.

Allerdings müßten solche qualitativen Ausbildungsziele von der Förderungspolitik ernster genommen werden. Zwar war in der Diskussion etwa um die Neuordnung der Berufsbilder in den Metall- und Elektroberufen weitgehend unbestritten, daß die Befähigung zu selbständigem Denken und Handeln ein zentrales Ausbildungsziel darstellt. Bei der Umsetzung dieser Einsicht in die Praxis bleibt jedoch bislang unklar, ob es hier wirklich um mehr geht als um die Anpassung an von modernen Produktions- und Konsumtionslogiken geforderte Flexibilitäts- und Mobilitätskriterien, deren Vorgaben nach wie vor von den jeweils Betroffenen in keiner Weise mitdefiniert werden können.

Den von mir untersuchten Ausbildungsinitiativen ist es zum größten Teil um die Erprobung neuer Wege, um die Vermittlung von aufrechtem Gang und Selbstorganisationskompetenz gegan-

gen. Aber nur weil schwer vermittelbare Jugendliche mit Ausbildung versorgt wurden, sind sie jeweils öffentlich bezuschußt worden, sieht man einmal von der Förderung durch Stiftungen ab, die auch den Innovationscharakter honorierten. Der Widerspruch zwischen Integrations- und Emanzipationsfunktion blieb stets dominant und definierte die Konfliktlinien aller Projekte.

Er macht ein zentrales Dilemma gegenwärtiger Jugendpolitik deutlich: Insbesondere in den 70er Jahren entwickelten Emanzipationspostulaten offensiver Jugendhilfe und Bildungspolitik mit der Intention, sich auch in andere Politikbereiche einzumischen, stehen kaum konkrete Fördermöglichkeiten gegenüber. Insbesondere im Bereich der Berufsausbildung und Beschäftigungspolitik überwiegt bis heute das quantitative Versorgungsdenken, verbunden mit oft kurzschlüssigen Kurzfristperspektiven. Während versucht wurde, mit allerlei zum Teil untauglichen Mitteln die sogenannte erste Schwelle der Beraufsausbildung zu senken, geriet oft aus dem Blick, daß damit gleichzeitig die zweite Schwelle zum Arbeitsmarkt erhöht wurde.

Förderung sozialer Laboratorien als solche, die nicht an Schwellen basteln, sondern nach neuen Ein- und Ausgängen suchen, gibt es in diesem Bereich kaum, obwohl ihre Notwendigkeit angesichts des Versagens vieler traditioneller Lösungen, angesichts neuer Anforderungen und des gesellschaftlichen Strukturwandels etc. allenthalben betont wird und obwohl die Frage, wie Selbstorganisationskompetenz vermittelt werden kann, sowohl demokratietheoretisch wie berufsbildungspolitisch wie sozialisationspraktisch ein zentrales Problem der Zukunft darstellt. Mit der Entspannung im Bereich des Lehrstellenmarktes tendiert die Förderpolitik noch stärker als bisher zu reinen Statistikbereinigungs- und Benachteiligtenprogrammen. Zumindest von Jugendhilfepolitik aber wäre zu fordern, daß sie die Option für Experimental- und Emanzipationsprojekte eröffnet, die insbesondere auch am Selbstorganisationsgedanken orientierten Initiativen Handlungsräume schaffen. Angesichts der in den neuen Bundesländern zu bewältigenden Probleme erhält diese Forderung besondere Aktualität.